مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الرابع ـ العدد الرابع
شوال 1424 هـ – ديسمبر 2003 م

تصدر عن
كلية التربية – جامعة البحرين

للمراسلات
كلية التربية – جامعة البحرين – الصخير
ص. ب : 32038
هاتف : 438799 (973+)
فاكس : 449089 (973+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh
مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة شئون مجلس الوزراء والإعلام
MEC 284

ثمن العدد

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

التوزيع : الأيام AL AYAM

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف : 725111 - 727111 ـ فاكس: 723763 (973+) ـ مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

د. خالد أحمد بوقحوص
عميد كلية التربية/جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم وزرماس
جامعة اليرموك

أ.د. سعيد إسماعيل علي
جامعة عين شمس

أ.د. عبداللطيف عبيد
جامعة تونس

أ.د. عبدالله الشيخ
جامعة الكويت

أ.د. عمر الشيخ حسن
الجامعة الأردنية

أ.د. الغالي أحرشاو
جامعة سيدي محمد بن عبدالله

أ.د. كمال درويش
جامعة حلوان

أ.د. محمد بن شحات الخطيب
جامعة الملك سعود

أ.د. محمود السيد
جامعة دمشق

أ.د. منير بشور
الجامعة الأمريكية في بيروت

أ.د. ميلود حبيبي
جامعة محمد الخامس

أ.د. نزار الزين
الجامعة اللبنانية

أ.د. نزار العاني
جامعة البحرين

Prof. V.A McClelland
Hull University

هيئة التحرير

رئيس التحرير
د. هدى حسن الخاجة

مدير التحرير
أ.د. خليل يوسف الخليلي

أعضاء هيئة التحرير
أ.د. مصطفى سعد الدين حجازي

أ.د. عبدعلي محمد حسن

د. معين حلمي الجملان

د. راشد حماد الدوسري

المدققان اللغويان
د. محمد عاشور محمد حسن
د. محمود عيد أبونائل

تصميم الغلاف
أنس الشيخ

الطباعة والتنفيذ

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

ص.ب: 582 ، المنامة – مملكة البحرين
تليفون: 291331 (973+) – فاكس: 291182
البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

المحتويات

الصفحة	الباب الأول : البحوث العلمية المحكمة	
7	مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية : دراسة ميدانية في بعض الجامعات الجزائرية	أ. د. محمد مزيان د. نادية مصطفى الزقاى
43	الخصائص النفس عصبية لمرضى متلازمة تهيج القولون العصبي	د. محمد عبدالرحمن الشقيرات سلوى عبدالله المجالي
105	الفساد الإداري، وعلاقته بالغش خلال سنيّ الدراسة : منظور ميداني	أ. د. عاصم الأعرجي أ. عامر الأعرجي
133	آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية/الأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها	د. محمد حسن العمايرة
165	تأثير النشاط البدني الهوائى في مؤشرات السمنة ومكونات اللياقة البدنية لدى بعض النساء في مملكة البحرين	د. منى صالح الأنصاري
201	أهمية تدريس مادة التربية المدنية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة : دراسة ميدانية في الشرق الجزائري	د. مصمودي زين الدين
3	Student Teachers' Beliefs about Teaching and Learning Science before and after a Science Methods Course	Dr. Theodora P. De Baz

البـــاب الثانـــي : ملخصات الرسائل الجامعية

245	استراتيـجية مقترحة لإعداد الكوادر الإدارية في المجال الرياضي بمملكة البحرين	سعد طرار مطر
247	أساليب تسويق البطولات في الاتحادات الرياضية في مملكة البحرين	منى عبدالعزيز السهلي

الباب الأول

البحوث العلمية المحكمة

مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية : دراسة ميدانية في بعض الجامعات الجزائرية

أ.د. محمد مزيان
جامعة وهران
جمهورية الجزائر الديمقراطية

د. نادية مصطفى الزقاي
جامعة ورقلة
جمهورية الجزائر الديمقراطية

مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية: دراسة ميدانية في بعض الجامعات الجزائرية

أ.د. محمد مزيان
جامعة وهران
جمهورية الجزائر الديمقراطية

د. نادية مصطفى الزقاى
جامعة ورقلة
جمهورية الجزائر الديمقراطية

الملخـــص

يعالج هذا البحث الإشكالية المتعلقة بمساهمة البيئة التعليمية – بأبعادها– في تعزيز السيادة المخية ، محاولا التعرف على أنماط السيطرة المخية لدى طلبة الجامعة ، ومعرفة دور كل من طرائق التدريس، والعلاقة التربوية في تفعيل وتقوية نمط، أو أنماط السيادة المخية ، مع دراسة الفرق الذي قد يحدثه التخصص الدراسي أولاً: في هذا التفعيل ، وثانياً: على مستوى أنماط السيادة المخية.

لأجل ذلك ، اعتمد في هذا البحث على ثلاث أدوات لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في أبعاد البيئة التعليمية، و طرائق التدريس، والعلاقة التربوية. وهي كلها من تصميم الباحثين ، ما عدا المقياس المستخدم لجمع معطيات السيادة المخية، والذي هو من تصميم "صلاح أحمد مراد". وفي كل الحالات ، فقد تم اختبار الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات خلال الدراسة الاستطلاعية. تم تطبيق تلك الأدوات على عينة الدراسة المتكونة من طلبة، وأساتذة الجامعة في عدة جامعات جزائرية . و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ – سيادة النمط الأيسر لدى طلبة الجامعة عموما، واختلاف نمط السيطرة المخية السائد باختلاف التخصص الدراسي ، كما تأكد الفرق في النمط الأيسر بين عينتي العلوم الدقيقة، والعلوم الإنسانية لصالح العينة الأولى.

٢ – تأكدت مساهمة طرائق التدريس – كما يستخدمها أستاذ الجامعة – في تعزيز النمط الأيسر للسيادة المخية ، ولا يحدث التخصص الدراسي فرقا في هذه المساهمة.

٣ – دل الفرق في النمط الأيمن بين الطلبة ذوي التقدير الموجب، وذوي التقدير السالب للعلاقة التربوية لصالح ذوي التقدير السالب. كما تبين أن النمط الأيسر يرافقه تقدير موجب للعلاقة التربوية ، في حين يرافق النمط الأيمن تقديرا سالبا لها.

نوقشت هذه النتائج على ضوء الدراسات الفيزيولوجية ، وعلى ضوء معطيات البيئة الاجتماعية، والـدينية، والتعليمية للعينة المدروسة، واهتداء بنتائج البحث ، قدمت بعض الاقتراحات.

٢٠٠٢/٩/١١م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/٥/١١م

The Contribution of the Learning Environment on Reinforcing the Hemispheric Dominance

Prof. Moh'd Mezyan
Wahran University
Al-Geria

Dr. Nadia Mustafa Zakai
Wergelah University
Al-Geria

Abstract

This study aimed at empirically exploring and investigating the relationships between learning environment variables (Teaching metods, Educational relationships, Self-study, and Subjects-matter) and hemispheric dominance.

After a pilot study which consised to check the validity and the reliability of the research instruments (questionnaire of learning environment (G L E) and questionnaire of hemispheric dominance G H D). A large sample of university teachers and students were randomly selected to whom the questionnaires were administred. The data collected was analysed in different ways.

Generelly speaking, the following results were found. The dominance of left hemispheric was overwhelemly showed by all subjects. But the degree of this dominance was more pronouced in subjects with scientific profile than subjects with litterature pofile.

The analysis of data revealed that teaching methods enhance more left hemisphenic dominance. Positive learning of educational relationship was more related to left hemispheric dominance than right hemispheric dominance. The results were discussed in the light of the recent research in the field.

مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية: دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجزائرية

أ.د. محمد مزيان
جامعة وهران
جمهورية الجزائر الديمقراطية

د. نادية مصطفى الزقاى
جامعة ورقلة
جمهورية الجزائر الديمقراطية

المقـــدمـة:

حين يحتل العنصر البشري مقدمة عناصر التقدم ، قبل الثروات الطبيعية، وقبل رءوس الأموال ، ومتى كان المبتغى هو تَحَمُل مسئولياتنا تجاه قضايا شائكة، وتقديم حل لها ، فإن التعليم من أولى تلك القضايا ، نظرا لمسئوليته عن إنتاج الطاقات الفاعلة ، وإعداد جيل العلماء، والساسة، والباحثين ، الذين تتطلبهم المرحلة القادمة من التطور.

والتعليم الجامعي ليس بمنأى عن ذلك ، مسئولية متعاظمة ، ولاسيما أمام التأكيدات الضمنية على أهمية الاستثمار في العنصر البشري، وتكوين الشخصية المتكاملة الفعالة على حد تعبير (جيمس كولمان Coleman المشار إليه في شريف ، ١٩٩٣).

وتحقيقا لهذه الغاية ، تسعى الجهود الآن إلى تحسين عملية التعلم، وتتدخل هنا الدراسات الفيزيولوجية، والعصبية لتقديم العون ، واضعة ضمن أولوياتها محاولة التوصل إلى أقصى استفادة ممكنة من طاقات المخ البشري ، مادام يمثل موضع القدرات، ومنها: التعلم، والتفكير.

وبعد أن ثبت تعدد وظائفه، ولوحظ ميل بعض الأفراد إلى الاعتماد على أحد نصفيه أكثر من الآخر ، برز مفهوم السيادة المخية، وارتبط بأمرين: أولاً كإهدار لقدر من إمكانات المخ، وثانيا كأسلوب يميل إليه الفرد في التعلم، والتفكير، وفي كل تعاملاته مع معطيات بيئته. (Torrance & Sato, 1979 ؛ مراد وآخرون ١٩٨٢؛ عكاشة ، ١٩٨٦أ).

ولعل هذا ما يؤكد ضرورة الاهتمام بدراسة السيادة المخية ، كما أن ذلك بمثابة الدعوة إلى توفير بيئة تعليمية تستجيب لأنماط تعلم مختلفة. فهل التعليم الجامعي كفيل بتلبية هذه الدعوة ؟

أمام إقرار الدراسات السابقة (كدراسات Broca و Sperryh و Gazzanigah و Bogene) باختلاف وظائف المخ البشري، وتباين أنماط السيادة المخية لدى الأفراد ، يمكن التوقع أن البيئة التعليمية التي تحتضنها الجامعة، أو أي مرحلة تعليمية أخرى ينبغي أن تسعى إلى أن تستجيب لأنماط المتعلمين المختلفة في السيادة المخية ؛ وذلك بتصور جديد يضع في حسبانه قول الخوالدة (١٩٨٥): "إن طلابا مختلفين ، يتعلمون بطرق مختلفة، وكذلك إن بعض الطلاب يجدون بعض الأساليب أكثر تشويقاً وفعالية من غيرها ...إن بعض الطلاب يستفيدون أكثر من الأسلوب البصري المرتكز على الصور ، والبعض من الخبرات الكلامية المرتكزة على الإصغاء والقراءة ، والبعض الآخر من الأنشطة الجسمية والتعامل مع الأشياء ، وكثير من الطلاب يستفيدون من تركيبات من هذه الأساليب الثلاثة. (ص: ٤٠)

إذن فالحديث عن أنماط التعلم يفترض أن يفرز الحديث عن أنماط تدريس مختلفة ، وينبغي أن يمتد ذلك أيضا إلى ما ينبغي أن تكون عليه طبيعة العلاقة بين الأستاذ، وطالبه. فالأستاذ الجامعي في علاقته العلمية مع الطلبة ، متى آمن باختلاف أساليب تعلمهم ، وبثراء طاقات أدمغتهم ، ينبغي له أن يراعي اختلافهم ، وأن يتسامح مع مختلف الأساليب ، وأن يكون في منأى عن المفاضلة بينها.

ومن خلال ما عرض أعلاه من أفكار ، يبدو أن هناك طموحاً يأمل أن يتوصل التعليم الجامعي إلى أقصى إفادة ممكنة من طاقات الدماغ البشري، ولكن ذلك يبقى- حسب تصور الدراسة- مرتبطاً بموقف البيئة التعليمية. فهل ترعى البيئة التعليمية بأبعادها أنماط السيادة المخية لدى المتعلمين؟

من هذه الرؤية الفكرية ، تبرز الجدوى من أن ينطلق البحث الحالي ليسلط الضوء على واقع البيئة التعليمية، وكذا على حقيقة تعاملها مع معطيات السيادة المخية.

١ - إشكالية الدراسة:

للإشارة ، فالاعتراف بالتخصص الوظيفي (نسبيا) رافقه الاعتراف بميل الأفراد إلى الاعتماد على أحد نصفي المخ أكثر من الآخر[١]، وهو ما يسمى "النصف المسيطر". مثلما ينبغي الإشارة إلى ارتباط مفهوم السيادة، أو السيطرة المخية بحقيقيتين أساسيتين هما: أن السيادة المخية إهدار لطاقات المخ ، ما دام المخ لا يعمل بكامل قواه ، وتكامل طاقات الفرد هو الصحة النفسية السليمة ، كما يعرفها "عبد السلام عبد الغفار". كما أن السيادة

(١) وعلى هذا الأساس يشار للأفراد في الأبيات على أنهم يميني المخ (Riqht-Brained) أو يساري المخ (Left-Brained)

المخية تعبر عن نفسها من خلال تبني الفرد أسلوبا ما في تعامله مع مختلف المعطيات ، وفي التعلم والتفكير.

إنها دلالات مهمة تؤكد بدورها أهمية مفهوم السيادة المخية، وتجعل منه موضوعا تجدر دراسته، ومن هنا جاء إقبال الدراسة الحالية على الخوض فيه ، قصد إلقاء المزيد من الضوء، ويشمل إقبالها ذاك إيمانها بأن سلوك الفرد محصلة لتفاعل الفرد مع بيئته.

وتحيط الدراسة الحالية موضوع السيادة المخية بمعطيات البيئة التعليمية بما تتضمنه من أبعاد ، تتمثل في طرائق التدريس، والعلاقة التربوية ، وهي حسب التناول الحالي متغيرات مستقلة يتوقع إسهامها في تحريك متغير تابع هو السيادة المخية.

وإذا كانت السيادة المخية تفصح عن اختلاف أساليب التعلم لدى الطلبة ، فالمتوقع أن تستجيب البيئة التعليمية لحقيقة هذا الاختلاف، وأن يشهد حقل الممارسة التعليمية باختلاف وتنوع طرائق التدريس ، علاوة على تميز طبيعة العلاقة التربوية بما قد يضمن للأستاذ التعامل مع أنماط مختلفة من المتعلمين ...

من هذا المنطلق تطرح الدراسة الحالية إشكاليتها العامة ، على النحو التالي: هل تساهم البيئة التعليمية بأبعادها في تعزيز السيادة المخية لدى العينة المدروسة ؟

وقد انبثقت عن هذه الإشكالية العامة المركبة ، تساؤلات فرعية ، نذكرها على النحو التالي:

التساؤلات الفرعية:

١ – ما نمط السيادة المخية السائد لدى طلبة الجامعة ، عينة الدراسة ؟

١–١– ما نمط السيادة المخية السائد لدى طلبة العلوم الدقيقة ؟

١–٢– ما نمط السيادة المخية السائد لدى طلبة العلوم الإنسانية ؟

١–٣– هل يوجد فرق في نمط السيادة المخية بين طلبة العلوم الدقيقة، وطلبة العلوم الإنسانية ؟

٢ – هل تساهم طرائق التدريس، كما يستخدمها أساتذة الجامعة في تعزيز سيادة النمط الأيسر للسيطرة المخية؟

٣ – هل يوجد اختلاف في نمط السيادة المخية بين الطلبة الجامعيين الذين يقدرون علاقتهم بأساتذتهم تقديراً موجبا، والطلبة الجامعيين الذين يقدرونها تقديراً سالباً ؟

فرضيات الدراسة :

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي استهدفت موضوع السيادة المخية ، فإنه من الممكن الوقوف على الاتفاق الحاصل ليس فقط بين نتائج الدراسات الأجنبية ، بل بينها وبين نظيرتها العربية.

ولقد جاءت نتائجها مؤكدة بشكل عام ، سيطرة النصف الأيسر على العينات المدروسة، ومن هذه الدراسات على سبيل التمثيل لا الحصر: دراسات وينزانز (Winzanz المشار إليها في مراد، ١٩٨٨أ) ورينولدز وكوفمان (Reynolds & Kaufman, 1978) وهونتر (Hunter, 1976) ومراد و آخرون (١٩٨٢) ، وسلام (١٩٨٨) ، وكاظم وياسر (١٩٩٩) ، وأحمد (١٩٩٦).

وهي إلى جانب تأكيدها شيوع النمط الأيسر للسيادة المخية ، تؤكد أيضا تحيز النظام التعليمي لأنشطة النصف الأيسر على حساب النصف الأيمن أو التكامل؛ وذلك من خلال البرامج التعليمية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وقيام العلاقة بين المعلم والمتعلم عموما على السلطة : وغرس المسايرة في مواقف التعلم ...

واهتداء بما أقرته الدراسات السابقة ، يتوقع الباحثان في الفرضية العامة ، أن البيئة التعليمية بأبعادها تساهم في تعزيز السيادة المخية لدى العينة المدروسة.

أما الفرضيات الفرعية لهذه الدراسة ، فتتمثل في توقعات ثلاثة :

١ – النمط الأيسر هو نمط السيطرة المخية السائد لدى الطلبة الجامعيين عينة الدراسة.

١–١– النمط الأيسر هو نمط السيطرة المخية السائد لدى طلبة العلوم الدقيقة.

١–٢– النمط الأيسر هو نمط السيطرة المخية السائد لدى طلبة العلوم الإنسانية.

١–٣– يوجد فرق في نمط السيطرة المخية بين طلبة العلوم الدقيقة، والعلوم الإنسانية.

٢ – تساهم طرائق التدريس، كما يستخدمها أساتذة الجامعة في تعزيز سيادة النمط الأيسر للسيطرة المخية.

٣ – يوجد فرق في نمط السيادة المخية بين الطلبة الجامعيين الذين يقدرون علاقتهم بأساتذتهم تقديرا موجبا، والطلبة الجامعيين الذين يقدرونها تقديرا سالبا.

الهدف من البحث:

يضع هذا البحث في صدارة أهدافه الإجابة عن إشكاليته التي تتساءل حول مساهمة البيئة التعليمية بأبعادها في تعزيز أنماط السيطرة المخية. وفي إطار ذلك ، يسعى البحث القائم

إلى التعرف على أنماط السيطرة المخية لدى طلبة الجامعة، و التعرف على الاختلاف الذي قد يحدثه متغير التخصص الدراسي في ذلك.

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية البحث في النقاط التالية :

- مما قد تحققه هذه الدراسة من نتائج ، يمكن أن تكون بالنسبة للأستاذ الجامعي كهاديات إلى أداءات تعليمية جديدة تنعكس في طريقة تدريسه، أو علاقته بالطلبة ...
- قد يكون من فضائل هذه الدراسة احتواؤها على محاولة عربية جديدة لمسح وظائف نصفي المخ ، آخذة في اعتبارها نتائج الدراسات العربية، والأجنبية ، وهذا ما لم يتوافر في المحاولتين السابقتين، والوحيدتين (تورانس Torrance وكاين وكاين Kane & Kane). إذن فالدراسة الحالية تقدم إضافة للتراث النظري في هذا المجال.
- ترتبط أهمية هذه الدراسة أيضا بما ستضيفه إلى مكتبة القياس النفسي ، إذ أغلب أدوات قياس متغيرات البحث من تصميم الباحثين.

أخيراً ، وتأسيسا على ما سبق عرضه ، تتأكد أهمية الدراسة الحالية.

حدود الدراسة :

يقتصر هذا البحث على طلبة، وأساتذة العلوم الإنسانية، والعلوم الدقيقة في كل من جامعة وهران ، وسيدي بلعباس ، ومستغانم، وقسنطينة، وبسكرة، وورقلة، وباتنة.

وقد تم الاعتماد في إطار هذا البحث على أدوات قياس مواتية لجمع المعطيات المرتبطة بمتغيرات البحث، والمتمثلة في: السيادة المخية، وطرائق التدريس، والعلاقة التربوية . ويتمثل الإطار الزمني لهذا البحث في العام الدراسي ١٩٩٩ – ٢٠٠٠م.

التعريف الإجرائي للمفاهيم:

ورد في البحث عدد من المصطلحات، وفيما يأتي التعريف الإجرائي لكل منها:

البيئة التعليمية :

هي مجموع المثيرات التعليمية، والسيكولوجية، والاجتماعية التي يتعرض لها الطالب الجامعي ، والتي تتمثل في طرائق التدريس، والعلاقة التربوية ، كأبعاد للبيئة التعليمية.

طرائق التدريس[٢]:

هي الأداءات التدريسية المعبر عنها من خلال المواقف المحددة في فقرات المقياس المستخدم ، والتي تشمل تقديم محتوى الدرس بالاعتماد على الوسيلة اللفظية، والمادية، والتعبيرات الجسمية التي يستخدمها الأستاذ الجامعي ؛ لإيصال المعرفة للطلبة، والتفاعل معهم.

العلاقة التربوية:

هي الصلات التعليمية، والشخصية التي تربط بين الأساتذة، والطلبة في حجرة الدرس؛ وذلك كما يقدرها الطالب من خلال استجابته بـ "أبداً ، أحيانا ، دائما" ، تجاه فقرات الأداة المستخدمة لقياس العلاقة التربوية.

السيادة المخية / السيطرة المخية :

هي ما يعبر عنه بكمّ استجابات الطالب بالتفضيل بين بدائل فقرات المقياس المستخدم، والمرتبطة بوظائف نصف المخ الأيسر (النمط الأيسر)، أو الأيمن (النمط الأيمن)، أو هما معاً (النمط المتكامل).

تعزيز السيادة المخية:

يجسد موقف البيئة التعليمية من أنماط السيطرة المخية ، المتميز بتفعيل وتقوية استخدام أحد نصفي المخ، أو كليهما بصورة متكاملة؛ وذلك خلال مواقف التعلم التي يكون الطالب طرفاً فيها.

الإطار النظري (الدراسات السابقة) :

السيطرة المخية ، والبيئة التعليمية :

تواترت الدراسات ، العربية منها، والأجنبية مؤكدة سيطرة النمط الأيسر لدى عيناتها، وإن اختلفت. وقد رافقت نتائجها ثورة من التساؤلات عن دور التعليم في تشجيع هذا النمط من السيطرة المخية ؛ وذلك من خلال تأكيده العمليات اللفظية ، والمنطقية ... ومن اهتمام المربين بهذا المجال ، فقد حاولوا فهم الأسلوب المفضل لدى المتعلمين في تعلمهم و تفكيرهم ، طارحين إشكاليات عديدة ، أنهتها دراساتهم بتوجيه الاتهام والنقد للأنظمة التعليمية ، غربية كانت ، أو عربية.

---

(٢) مصطلح "طرائق التدريس" في هذا البحث يشمل مصطلح "أسلوب التدريس" ذي الصلة باتجاه الأستاذ وطريقة تفكيره، وقيمه التربوية.

وكانت وينزانز (Winzanz المشار إليها في مراد ١٩٨٨ أ) واحدة من هؤلاء المهتمين التي بينت في دراستها أن "النمط الأيسر للسيطرة المخية هو النمط السائد لدى معظم الأفراد ، وأن نظم التعليم التقليدي تحاول دائما تنميته والاهتمام به مع إهمال الأيمن"

كما أكد رينولدز وكوفمان (Reynolds & Kaufman المشار إليهما في مراد، ١٩٨٨أ) أن المدارس في أمريكا– من خلال أساليبها في التدريس – تميل إلى تنمية النمط الأيسر للسيطرة المخية، فهي تركز باستمرار على عمليات اللغة، وتجهيز المعلومات بطريقة تسلسلية منطقية.

وبالنسبة للمدارس العربية ، فقد أكدت معظم الدراسات العربية ما جاء به "رينولدس وكوفمان" ، ومنها دراسة عبدالسلام عبدالغفار (يلزم تاريخ) ، التي آلت إلى أن النمط الأيسر يسيطر على طلاب جامعتي المنصورة، والمنوفية بمصر. واتجهت باقي الدراسات على النحو نفسه ، فأيدت دراسة مراد و إسماعيل (١٩٨٦) هذه النتيجة، وكذا الشأن بالنسبة لدراسة عكاشة (١٩٨٦ أ) على طلبة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية بدمنهور ، ودراسة كاظم وياسر على طلبة كلية التربية جامعة قاريونس.

وبالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية ، فقد اتضحت أيضا سيطرة النمط الأيسر ، وهذا من خلال دراسة محمد (١٩٨٥)، ودراسة مراد (١٩٨٨ أ) حيث سيطر هذا النمط لدى طلاب الثانوي العام، وطلاب الأزهري، وبالنسبة للمرحلة الابتدائية ، فقد خلصت نتائج دراسة سلام (١٩٨٨) إلى سيادة النمط الأيسر أيضا .

وهذه الدراسات نفسها لم تغفل التخصص الدراسي كعامل مهم يتوقع له التأثير في السيطرة المخية ، وأثبتت في معظمها دوره في تنمية وظائف عقلية يتم استخدامها في تجهيز المعلومات ، مما أظهر سيطرة عمليات أحد النصفين على الآخر، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال ، دراسة مراد وآخرين (١٩٨٢).

حتى الدراسات عبر الثقافية ، حاولت التأكد مما ذهبت إليه سابقتها ، بدءاً بدراسة "تورانس وساتو، (Torrance & Sato 1979)، التي قارنا فيها بين طلاب جامعيين في اليابان، وأمريكا من حيث أساليب التعلم والتفكير (السيطرة المخية) ، وقد خلصا إلى سيطرة النمط المتكامل على العينة المدروسة.

كما افترضت وأكدت دراسة محمود (١٩٩٣)، وعبد الحميد (١٩٩٨) ، شيوع النمط الأيسر لدى طلاب جامعات مصر، والسعودية، والإمارات، والكويت، وقطر، وسلطنة عمان ، وقد أكدت دراسة "معصومة أحمد إبراهيم (المشار إليها في عبدالحميد، ١٩٩٨) الفرضية نفسها في دراستها المجراة على عينة من الأمريكيين.

وقد يبدو جليا أن معظم الدراسات المستشهد بها قد انتهت إلى أن النمط الأيسر هو النمط المسيطر لدى عيناتها ، لكن ما يجب ذكره هو أن محاولات تفسير ما آلت إليه تلك الدراسات ، غلب عليها الميل إلى انتقاد النظم التعليمية بسبب تنميتها لوظائف النصف الأيسر على حساب النصف الأيمن ، وهذا دون إغفال عوامل أخرى قد تبدو جانبية مقارنة بنظام التعليم.

وكل التفسيرات تنحو هذا المنحى ، وكفاها أن تصف هذا النظام بأنه يعلم نصف المخ على حد تعبير سامبلز (Samples, 1976).

ومن هذا المنطلق تهدف الدراسة الحالية إلى تفقد بعض عناصر البيئة التعليمية ، متسائلة عن مدى مساهمتها في تعزيز أنماط السيادة المخية.

البعد الأول للبيئة التعليمية (طرائق التدريس) :

علاقة طرائق التدريس بالسيادة المخية :

لقد تزايدت البحوث والدراسات المهتمة بوظائف النصفين الكرويين للمخ، وعلاقتها بالقدرات العقلية، وتساءلت جلّها عن مسئولية المؤسسة التعليمية من خلال طرائق تدريسها، ومناهجها عن تنشيط وظائف أحد نصفي المخ، أو كليهما معا.

ولقد أوضح مراد (١٩٨٢) أن العديد من علماء النفس أمثال: هارت Hart ، وسامبلز Samples ، وغيرهم يؤكدون أن المدارس تعلم نصف العقل فقط ، وتهمل النصف الآخر؛ وذلك لأن البرامج التعليمية، ومناهج الدراسة تركز على الأنشطة التي تستلزم عمل النصف الكروي الأيسر... وكأنه إفصاح بأن استخدام الطرائق التقليدية في التدريس يؤثر في وظائف النصفين الكرويين ، ويؤكد هذا سامبلز، (Samples, 1975) عندما يذكر "أن المدارس تعلم نصف العقل فقط ، وتهمل النصف الآخر؛ ذلك لأن التدريس التقليدي يركز على الأساليب اللفظية ، والتفكير المنطقي ، أي : على الأنشطة التي تستلزم عمل النصف الكروي الأيسر".

ويرى سكوت (Scott, 1983) أن الطريقة التقليدية للتدريس، مثل : المحاضرة تعد غير ملائمة ليميني المخ.

ودائما في إطار مساهمة طرائق التدريس في تحديد السيادة المخية ، صمم"جرينفيلد" (Greenfield المشار إليه في سلام، ١٩٨٨) دراسة شملت عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، كما اقتصرت هذه الدراسة على تقديم مقرر البيولوجيا باستخدام طرائق تدريس تعتمد على تنشيط وظائف النصف الكروي الأيمن والأيسر ، وبعد تحليل درجات اختبار

"تورانس Torrance" لأنماط التعلم والتفكير ، أثبتت أن طريقة التدريس قد أثرت في تغيير نمط السيادة النصفية من سيادة يسرى إلى سيادة يمنى.

هذا، ويؤكد أمية (Ommaya المشار إليه في مراد، ١٩٨٢) العلاقة بين طرائق التدريس، ونمط السيادة المخية، بل ويجعل من المنافسة القائمة بين السيادة المخية اليمنى واليسرى ،"نتيجة حتمية للطرائق التعليمية التي تفضل العمليات اللفظية على العمليات غير اللفظية لمعظم الأفراد ، فمن الواضح أن نظم التعليم تؤكد العمليات اللفظية والتحليلية ، وتهمل غير اللفظية والحدسية، أو الابتكارية". وفي ضوء ما سلف ، يبدو أن الدراسات التي تم الاستشهاد بها ،ما هي إلا نماذج عن جملة الدراسات التي توالت للبحث في علاقة طرائق التدريس بتحديد السيادة المخية لدى الأفراد. وعلى ما يبدو فقد اتفقت حول مجموعة من المعطيات المشتركة ، من بينها أنها أجمعت حول اهتمام النظم التعليمية –من خلال طرائقها في التدريس– بتعليم النصف الكروي الأيسر، وتنشيط وظائفه، وهذا على حساب النصف الكروي الأيمن ، كما أنها اتفقت حول تأثير طرائق التدريس في تحديد نمط السيادة المخية ، وفي تعديل هذا النمط. ولم تتطرق الدراسات العربية – إلا ما ندر– لاختبار مساهمة طرائق التدريس في تعزيز السيادة المخية ، ولا سيما في المرحلة الجامعية. هذا ما دعا الباحثين إلى القيام بالدراسة الحالية، وفسح المجال للتساؤل عن حقيقة مساهمة طرائق التدريس الجامعية في تحديد نمط هذه السيادة.

البعد الثاني للبيئة التعليمية (العلاقة التربوية) :

العلاقة التربوية ، والسيادة المخية:

إذا كان من أهداف العلاقة التعليمية توفير التعليم من خلال توظيف أنجع الممارسات التعليمية ، فإن نجاعة هذه الممارسات مرتبطة باستجابتها لخصائص المتعلمين، ومنها أنماطهم في السيادة المخية ، التي تشتمل على تفضيلاتهم لكيفية يميلون للتفكير بها ، أو في حلهم للمشكلات، أو في إنجازهم الدراسي عامة. ومن هذا المنطلق ، ينبغي تفحص ارتباط العلاقة التعليمية بأنماط السيادة المخية.

إنه من خلال الربط بين بعض الخبرات التعليمية، ووظائف نصفي الكرة المخية ، ومن خلال مدى شيوع هذه الخبرات نفسها في التعليم المباشر في الحجرة الدراسية ، سعت بعض الدراسات السابقة في هذا المجال إلى تفحص مساهمة العلاقة التربوية ببعديها في تعزيز أحد أنماط السيادة المخية. فالعلاقة التي يغلب عليها طابع المسايرة، وتقليد السلوك المقبول، والامتثال للقواعد ، يشيع معها استخدام النصف الأيسر من المخ. هذا ما أكدته الدراسات ، ومنها دراسة تورانس و مراد (المشار إليها في محمود، ١٩٩٣) ،

التي أثبتت وجود عـــلاقة بين استخدام هذا النصف من الكرة المخية والمسايرة ، حيث تفوق ذووا النمـــط الأيسر من العينة المدروسة في الأنشطة المرتبطة بتقبل السلطة والمسايرة. هذا ما ذهبت إليه أيضا الدراسة عبر الثقافية التي أجـــراها سليمان وتورانس (Soliman & Torrane, 1986).

كما أكدت الدراسات السابقة أن المسايرة في الموقف التعليمي التعلّمي ، ترتبط بالنمط الأيسر من السيادة المخية ، ومنها التعلم الموجه من طرف المعلم ، وتضييق فرص مشاركة المتعـلم في تسيير الدرس ، وهو نمط من التعـــلم يؤدي حسب دراسة تورانـــس ومراد (المشار إليها في محمود، ١٩٩٣) إلى تفضيل الطلاب استخدام النمط الأيسر في التعلم. فضلا عن ذلك ، فقد اشتركت الدراسات السابقة في تدليلها على أن العلاقة التعليمية بما تشمله من طرائق تدريس، وتقييم، وما تستثيره من عمليات ذهنية ، تساهم في تفوق النمط الأيسر لدى المتعلمين ، ومن هذه الدراسات:

دراسة سليمان (المشار إليها في عبدالحميد، ١٩٩٨) الذي يرى أن هناك تأكيداً على السلبية والاستجابة (أو التلقي) والمنطقية واللفظية ، أكثر من التأكيد على الجوانب الخاصة بالمبادأة، والمرونة، والانفعال، والإبداع.

وعن دور المعلم في هذا الإطار ، يرى عكاشة (١٩٨٦) أن تشجيع المعلمين التلاميذ على اتباع الأساليب التي تنمي وظائف النصف الأيسر ، يسهم بدرجة كبيرة في سيطرة عمليات هذا النصف ؛ إذ إن هذه الإجراءات[٣] ، تؤدي إلى تنمية وظائف النصف الأيسر على حساب الأيمن (مراد ، ١٩٨٨ أ).

كما يرى محمود (١٩٩٣) أن المعلم الذي يفضل النمط الأيسر يعزز تفضيل طلابه لهذا النمط... ومن ثم فالمعلمون يهتمون بالأنشطة المعرفية التي يختص بها النمط الأيسر لدى تلاميذهم. ومن المتوقع – في السياق الثقافي نفسه – أن يكون المعلمون في مراحل التعليم التالية– بما فيها الجامعة– لهم التفضيل المعرفي نفسه؛ وذلك في ظل نظام تعليمي يهتم بتنمية القدرات اللفظية، والتحليلية، واستخدام المنطق.

والخلاصة: من خلال تأكيد تنمية وظائف النصف الأيسر للمخ في ظل أداءات تعليمية تتميز بالانتقال من السهل إلى الصعب ، وتعود على الحفظ والترديد ، وتسير وفق العلاقة المنطقية بين عناصر المادة التعليمية ، مع معالجتها معالجة عمودية مرتكزة على اللفظ. يتبين أن هذه وضعيات تعليمية تفرز علاقة تعليمية نمطية ، قائمة على المسايرة.

---

(٣) الإجراءات : التركيز على العمليات اللفظية، والحسابية، والمنطقية، والحفظ.

وإن كانت الدراسات السابقة قد أجابت عن طبيعة الارتباط بين أنماط السيادة المخية، وأبعاد العلاقة التربوية ، فإن الدراسة الحالية تؤجل الحديث عن ارتباط مثيل ، ولاسيما أمام اختلاف معطيات هذه الدراسات من عينة، وأدوات، وأهداف ؛ ولهذا سوف تكتفي بتوقع ارتباط التقدير الموجب للعلاقة التربوية بالنمط الأيسر من السيادة المخية.

طـريقة البحـث

منهج الدراسة :

تتصدى الدراسة القائمة لمعالجة موضوع أنماط السيادة المخية في علاقتها بأبعاد البيئة التعليمية، وهي في إطار ذلك تحاول معرفة أي الأنماط الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة، مثلما تحاول دراسة بعض العلاقات (من خلال دراسة الفرق) بين متغيرات الدراسة، ووصفها، ومحاولة تحليلها. وقد كان في استخدام المنهج الوصفي استجابة لتطلعات الدراسة القائمة.

عينة الدراسة الأساسية :

اتخذت هذه الدراسة من طلبة، وأساتذة الجامعة مجالا بشريا لإجرائها ، أما مجالها الجغرافي فقد شمل عدة جامعات، ومراكز جامعية منتشرة عبر ولايات الجزائر ، هي: قسنطينة، ووهران ، وسيدي بلعباس ، ومستغانم ، وبسكرة ، وباتنة ، وورقلة.

حجم العينة وطبيعة المعاينة :

بلغ حجم عينة الدراسة التي طبقت عليها أدوات جمع المعطيات واسترجعت (٤٧٥) فرد، منهم الطلبة (٣٠٤)، ومنهم الأساتذة (١٧١). موزعين على معهدي العلوم الدقيقة، والعلوم الإنسانية. وقد كانت المعاينة العشوائية الطبقية هي الطريقة التي بواسطتها اختير أفراد عينة الدراسة، سواء تعلق الأمر بعينة الأساتذة، أو عينة الطلبة.

أدوات القياس المستخدمة في الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة قائمة الأدوات التالية:

- مقياس السيادة المخية: إعداد صلاح أحمد مراد .
- مقياس مساهمة طرائق التدريس في السيادة المخية : إعداد الباحثين.
- مقياس العلاقة التربوية : إعداد الباحثين.

مقياس السيادة المخية :

لتحديد السيادة المخية لدى عينة الدراسة ، اعتمد على مقياس "صلاح مراد" ، الذي هو في الأصل مقتبس من مقياس"تورانس Torrance" وهو موجه للشباب، والكبار. ويتكون المقياس من ٢٨ زوجا من العبارات. يتكون كل زوج من عبارتين ، تتعلق كل واحدة منهما بوظائف النصفين الكرويين للمخ.

يشتق هذا المقياس صدق محتواه من حيث إن فقراته عبارة عن نتائج بحوث في مجال وظائف النصفين الكرويين للمخ. وتزكية لصدقه قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين ، أجمعوا على صلاحية التعديلات الملحقة بصياغته اللغوية. أما عن ثباته ، فقدر عن طريق إعادة الإجراء ، وبلغت معاملات الارتباط على مستوى أبعاده الثلاثة على التوالي : ٠,٨٥، و٠,٨٤ ، و٠,٨٩ . كما حسب الثبات الداخلي لهذا المقياس عن طريق الاتساق الداخلي "ألفا كرومباخ" ، وكانت معاملات الثبات بالنسبة للأبعاد الثلاثة بالترتيب: ٠,٩٨ ، و٠,٩٩، و٠,٩٨ وكلها قيم تجيز تسخير هذه الأداة لما وضعت لأجله.

مقياس مساهمة طرائق التدريس في السيادة المخية:

هذه الأداة ، تشتمل في مضمونها على عدد من المواقف التعليمية – التعلمية التي تظهر خلال استخدام الأستاذ لطريقة من طرق التدريس. وهي مواقف تكون استجابة الطالب حيالها مرتبطة بوظائف نصفي المخ لديه.

بلغ عدد الفقرات المعبرة عن تلك المواقف التعليمية ٣٨ فقرة ، صيغت مجملها صياغة موجبة ما عدا اثنتين. أما الفقرات المرتبطة بوظائف النصف الكروي الأيمن فعددها عشرون فقرة ، بينما كان عدد نظيرتها المرتبطة بوظائف النصف الأيسر هو ثماني عشرة فقرة.

في إطار قياس صدق هذه الأداة ، لوحظ شبه إجماع المحكمين (بنسبة٧٥٪) حول صدق مضمون الأداة. كما قيس صدق اتساقها الداخلي من خلال تقدير ارتباط الدرجة على البعد بالدرجة على الأداة ككل. تبعا لذلك ، قدر ارتباط البعد الأول(النمط الأيسر)بالأداة ككل بـ ٠,٧٢ بينما بلغت قيمة ارتباط البعد الثاني(النمط الأيمن) بالأداة ككل ٠,٦٤ .

قدر معامل الثبات للأداة ككل٠,٨١ وذلك باتباع طريقة إعادة الإجراء ، وارتفعت قيمة الثبات حين الاعتماد على طريقة أخرى في قياس الثبات هي "تقدير معامل الموضوعية" (عوض،١٩٩٠، ص: ٥٣) حيث بلغ الارتباط بين التصحيحين ٠,٩٦ بالنسبة للأداة ككل. وعليه ، يمكن الاطمئنان لاستخدام هذه الأداة.

مقياس العلاقة التربوية:

تهدف هذه الأداة إلى تقدير العلاقة التعليمية، والإنسانية التي تربط بين الطالب، والأستاذ، وهي من الأدوات اللفظية الجماعية ، وتشتمل على ثلاثين فقرة، منها: عشر فقرات سالبة، وعشرون فقرة موجبة . وتتوزع الثلاثون فقرة على بعدين أساسين هما: بعد العلاقة التعليمية، وبعد العلاقة الإنسانية.

وبعد التأكد من صدق هذه الأداة عن طريق التحكيم ، فقد كان تقدير "صدق أداء المفحوصين (عبد اللطيف،١٩٩٠، ص: ١٨٢) مؤشراً آخر عن صدق الأداة ، حيث ارتفعت نسبة التفاعل الإيجابي لأفراد العينة مع الأداة (٧٠,٦٨٪). فضلاً عن ذلك ، فالأداة قادرة على التمييز بين المجموعات المتطرفة ، حيث كانت قيمة ت المحسوبة (٤,٤١) دالة إحصائيا عند مستوى٠,٠١ هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فقد سخرت طريقتان لتقدير ثبات هذه الأداة هما:إعادة الإجراء ، والتجزئة النصفية بتطبيق المعادلة المختصرة لـ"جوتمان"(السيد ، ١٩٧٨ ، ص: ٣٨٦) وعليه ، قدر معامل الثبات ٠,٥١ طبقا للطريقة الأولى ، بينما بلغت قيمته طبقا للطريقة الثانية٠,٨٧

وعموماً ، كانت مقادير الصدق والثبات تلك مدعاة للاطمئنان لاستخدام هذه الأداة.

أساليب التحليل الإحصائي:

بغرض معالجة معطيات الدراسة إحصائياً، تم استخدام جهاز الحاسوب؛ وذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي "Statitcf 2001"، واستخرجت الإحصائيات الآتية:

١ – اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين:

٢ – التكرارات والنسب المئوية لحالات الأداء على إحدى الأدوات الموجهة إلى الأساتذة الجامعيين (دائما) لكل فقرة من فقراتها ، وذلك استجابة لطبيعة الفرضية المطروحة.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى:

يتوقع منطوق الفرضية الأولى أن النمط الأيسر هو نمط السيادة المخية السائد لدى الطلبة الجامعيين عينة الدراسة.

بعد اختبار معطيات هذه الفرضية ، بُوِّبت نتائجها ضمن الجدول التالي رقم (١).

الجدول رقم (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية

لأنماط السيادة المخية لدى العينة الكلية.

العينة	أنـــماط السيادة المخية					
	الأيسر		الأيمن		المتكامل	
الكلية	م	ع	م	ع	م	ع
ن= ٣٠٤	١٢,٤٥	٣,٤٦	٣,٦٣	١١,٨	١٢,٣١	٣,٤٦

تظهر النتائج التي يعرضها الجدول رقم (١) ارتفاع قيمة متوسط النمط الأيسر ١٢,٤٥ مقارنة مع باقي النمطين(١١,٨٦ بالنسبة للنمط الأيمن، و٤,٣٧ بالنسبة للنمط المتكامل)، ولا سيما المتكامل منهما ، الذي يبدو ضعيفا من حيث القيمة.

كما يمكن ملاحظة احتلال النمط الأيسر المرتبة الأولى ، يليه النمط الأيمن ، ثم النمط المتكامل.

وبدلالة ما سبق ، يمكن القول أن الفرضية الأولى قد تأكدت ، وأن النمط الأيسر هو نمط السيادة المخية السائد لدى الطلبة الجامعيين.

نتيجة الفرضية الفرعية الأولى:

تتوقع الفرضية الفرعية الأولى أن النمط الأيسر هو نمط السيادة المخية السائد لدى عينة طلبة العلوم الدقيقة.عولجت معطيات هذه الفرضية، وجاءت نتائجها مجملة في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

المتوسط والانحراف المعياري لكل نمط

من أنماط السيادة المخية لدى عينة طلبة العلوم الدقيقة.

عينة طلبة العلوم الدقيقة	أنماط السيادة المخية					
	الأيسر		الأيمن		المتكامل	
	م	ع	م	ع	م	ع
ن= ١٤٨	١٢,٩٤	٣,٤٩	١٠,٩٠	٣,٤٧	٤,٠٢	٣,٣٠

يبدو من خلال هذا الجدول أن النمط المسيطر هو النمط الأيسر الذي يفوق متوسطه (١٢,٩٤) متوسط النمط الأيمن (١٠,٩٠)، وكذا متوسط النمط المتكامل (٤,٢٠). وقد يوحي هذا أيضا بترتيب هذه الأنماط الثلاثة ، التي تصدرها النمط الأيسر ، فالنمط الأيمن، ثم النمط المتكامل، وأخيراً ، يمكن القول : إن ما سبق ، يجر معه إثبات الفرضية الفرعية الأولى (١-١) التي توقعت سيادة النمط الأيسر لدى عينة طلبة العلوم الدقيقة.

نتيجة الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الفرعية الثانية أيضاً على أن النمط الأيسر ، هو نمط السيادة المخية السائد لدى عينة طلبة العلوم الإنسانية. وبعد اختبار معطيات هذه الفرضية المتعلقة بالأنماط الثلاثة ، كانت النتائج على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (٣).

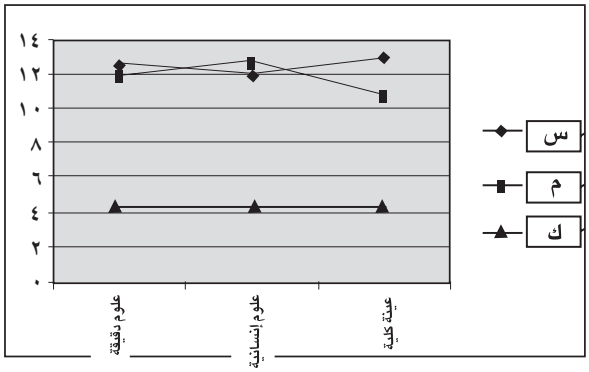
الجدول رقم (٣)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لأنماط السيادة المخية الثلاثة لدى عينة طلبة العلوم الإنسانية.

عينة طلبة العلوم الإنسانية ن= ١٥٦	أنماط السيادة المخية					
	الأيسر		الأيمن		المتكامل	
	م	ع	م	ع	م	ع
	١١,٩٨	٣,٧٢	١٢,٧٧	١٦,٥٨	٤,٥٢	٣,٦٢

حسب الجدول رقم (٣) ، يتضح ضعف قيمة متوسط النمط المتكامل (٤,٥٢) مقارنة ببـاقي النمطـين ، بينمـا فاقـت قيمة متوسط النمـط الأيمن (١٢,٧٧) قيمـة متوسط النمـط الأيسر. (١١,٩٨). وبنـاء على ما آلت إليـه معالجـة نتـائج هـذه الفرضيـة الفرعيـة ، فالنمط الأيمن للسيادة المخيـة هو النمط السائد لدى طلبة العلوم الإنسانية.

وعموما يمكن تلخيص النتائج السابقة عن طريق الشكل رقم (١) ، الذي يمثل بيانيا متوسطات العينات المذكورة أعلاه في أنماط السيادة المخية:



الشكل رقم (١) يلخص التمثيل البياني لقيم متوسطات أنماط السيادة المخية لدى عينة العلوم الدقيقة، وعينة العلوم الإنسانية، والعينة الكلية.

ويتضح من خلال الشكل رقم (١) سيطرة النمط الأيسر لدى عينة العلوم الدقيقة، وكذا العينة الكلية ، بينما يعدّ النمط الأيمن أكثر سيادة لدى عينة العلوم الإنسانية. كما أن تقارب أداء كل العينات، وضعفه على النمط المتكامل واضح من خلال هذا الشكل.

نتيجة الفرضية الفرعية الثالثة:

تتوقع الفرضية الفرعية الثالثة فروقاً في نمط السيادة المخية بين طلبة العلوم الدقيقة، وطلبة العلوم الإنسانية.

اختبر هذا التوقع تبعا للأنماط الثلاثة للسيادة المخية بالنسبة للعينتين. وسيتم عرض نتيجة هذه الفرضية طبقا لما يشمله الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " ومستوى دلالة الفرق في النمط الأيسر بين طلبة العلوم الدقيقة، وطلبة العلوم الإنسانية.

	عينة العلوم الدقيقة ن= ١٤٨		عينة العلوم الإنسانية ن= ١٥٦		قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية	نسبة احتمال ثبوت فرضية البحث
	م	ع	م	ع				
النمط الأيسر	١٢,٩٤	٣,٤٩	١١,٩٨	٣,٧٢	٢,٣١	٣٠٢	٠,٠٥	% ٩٧,٩٨
النمط الأيمن	١٠,٩	٣,٧٤	١٢,٧٧	١٦,٥٨	١,٣٧	٣٠٢	غير دالة	%٨٣,٤٤
النمط المتكامل	٤,٢٠	٣,٣٠	٤,٥٢	٣,٦٢	٠,٧٩	٣٠٢	غير دالة	% ٤٣,٢٦

يظهر الجدول رقم (٤) أنه بعد اختبار دلالة الفرق بين متوسطات عينة العلوم الدقيقة، وعينة العلوم الإنسانية في كل من النمط الأيسر، والنمط الأيمن، والنمط المتكامل ، تبين ما يلي:

أولاً: الفرق في النمط الأيسر بين طلبة العلوم الدقيقة، والعلوم الإنسانية فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ حيث فاقت قيمة " ت" المحسوبة (٢,٣١) قيمة " ت " الجدولية (١,٩٦) عند درجة الحرية ٣٠٢. بينما لم يرتق هذا الفرق إلى الدلالة عند مستوى ٠,٠١. كما أن نسبة احتمال تأكد الفرق في النمط الأيسر قدرت بـ: ٩٧,٩٨ ٪ وهي نسبة مقبولة (٤).

ثانياً: لم يكن الفرق في النمطين الأيمن، والمتكامل فرقاً جوهرياً. وعليه، يمكن القول إنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في النمطين الأيمن، والمتكامل بين طلبة العلوم الدقيقة، والعلوم الإنسانية.

- نتائج الفرضية الثانية:

يعبر منطوق الفرضية الثانية عن مساهمة طرائق التدريس المستخدمة في الجامعة في تعزيز سيادة النمط الأيسر للسيادة المخية.

وبغرض اختبار صحة منطوق هذه الفرضية، رصدت استجابات عينة الأساتذة حيال عبارات الأداة المصممة لقياس مساهمة طرائق التدريس في تعزيز أنماط السيادة المخية، وهذا في ظل بُعديها الأساسين (النمط الأيسر، والنمط الأيمن). كما حسبت تكرارات استجابة العينة ونسبها المئوية ، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

(٤)لأنها تجاوزت أدنى نسبة ثقة مقبولة وهي ٩٥٪.

الجدول رقم (٥)

تكرارات ونسب استجابات العينة الكلية

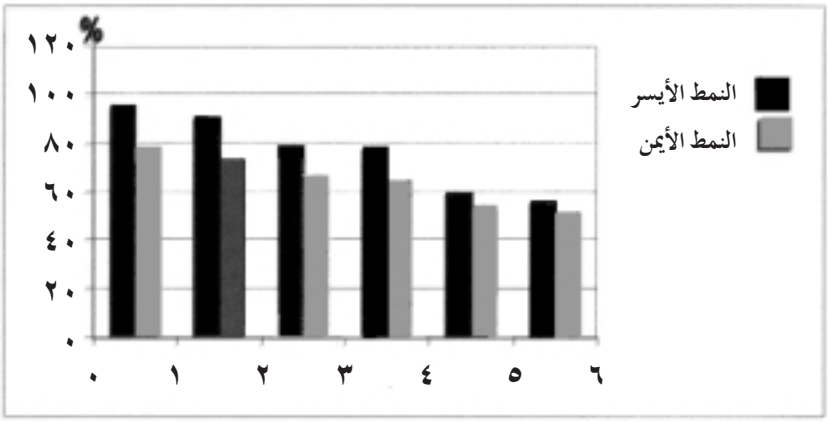
لعبارات مساهمة طرائق التدريس في النمطين الأيسر، والأيمن من السيادة المخية.

العينـــــة الكليـــة ن= ١٧١					
رقم العبارة	تكرارات الاستجابة بدائما لفقرات بعد السيادة المخية اليسرى	٪	رقم العبارة	تكرارات الاستجابة بدائما لفقرات بعد السيادة المخية اليمنى	٪
١	٦٢	٢٦,٣٦	٢	٣٩	٢٢,٨١
٤	٣١	١٨,١٣	٣	٥٨	٣٣,٩٢
٥	١٣٣	٧٧,٧٨	٦	١٠٩	٦٣,٧٤
٨	٦٩	٤٠,٣٥	٧	١١	٦,٤٣
٩	٢١	١٢,٢٨	١٠	٩١	٥٣,٢٢
١٢	٢٤	١٤,٠٣	١١	٥٣	٣٠,٩٩
١٤	٨٥	٤٩,٧١	١٣	١١٣	٦٦,٠٨
١٦	٩٠	٥٢,٦٣	١٥	١٢	٧,٠٢
١٧	٧٣	٤٢,٩٦	١٨	٣٤	١٩,٨٨
١٩	٦٥	٣٨,٠١	٢٠	٩	٥,٢٦
٢٢	٤١	٢٣,٩٨	٢١	٢٦	١٥,٢٠
٢٣	٧٩	٤٦,٢٠	٢٤	٨	٤,٦٨
٢٦	٩٥	٥٥,٥٦	٢٥	٢٢	١٢,٨٧
٢٧	١٣٤	٧٨,٣٦	٢٨	٣	١,٧٥
٢٩	١٠١	٥٩,٠٦	٣٠	١٣٢	٧٧,١٩
٣٢	١٦٣	٩٥.٣٢	٣١	٢١	١٢,٢٨
٣٦	٤١	٢٣,٩٨	٣٣	٢٣	١٣,٤٥
٣٨	١٥٤	٩٠,٠٦	٣٤	٨٧	٥٠,٨٨
			٣٥	١٢٤	٧٢,٥١
			٣٧	١٣	٧,٦٠
المجموع	١٤٤١		المجموع	٩٨٨	
متوسط التكرارات	٨٠,٠٥		متوسط التكرارات	٤٩,٤	

كما يمكن أن نلاحظ ارتفاع تكرارات الاستجابة لفقرات بعد السيادة اليسرى حيث كان أعلى تكرار هو ١٦٣ (٩١,٣٢٪)، وأدنى تكرار هو٢١ (١٢,٢٨٪) ، بينما كانت تكرارات الاستجابة لفقرات بعد السيادة اليمنى أقل مقارنة بسابقتها ، حيث تراوحت ما بين ١٣٢(٧٧,١٩٪) كأعلى تكرار، و ٣ (١,٧٥٪) كأدنى تكرار.

ومما يؤكد هذا أيضا ، هو أن مجموع تكرارات الاستجابة "بدائما" لفقرات بعد السيادة اليسرى المقدر يفوق بوضوح مجموع تكرارات الاستجابة "بدائما" لفقرات بعد السيادة اليمنى، والشيء نفسه يقال عن متوسط تكرارات الاستجابة بالنسبة للبعدين.

و الشكل رقم (٢) يعبر عن مقارنة تكرارات نمطي السيادة:



الشكل رقم (٢) يعرض مدرجا تكراريا ، يمثل مقارنة بين أعلى ست نسب تكرارات الاستجابة حيال نمطي السيادة : الأيسر ، والأيمن لمستوى العينة الكلية.

إذن ، يتضح جليا أن تكرار الرتبة الأولى في بعد السيادة اليسرى يفوق تكرار الرتبة ذاتها في بعد السيادة اليمنى ، وكذا الشأن بالنسبة لتكرارات باقي الرتب الست الأولى. هنا يبدو أن عبارات بعد السيادة اليسرى قد استقطبت أكبر قدر من الاستجابات "بدائما".

وأخيراً ، في ظل كل ما سبق، وانطلاقا من واقع تحليل التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة ، يتأكد منطوق الفرضية الأولى ، أي : أن طرائق التدريس المستخدمة في الجامعة ، تساهم في تعزيز النمط الأيسر للسيادة المخية.

- نتائج الفرضية الثالثة:

كان فحوى الفرضية الثالثة هو وجود فرق في نمط السيادة المخية بين الطلبة الجامعيين الذين يقدرون علاقتهم بأساتذتهم تقديراً موجباً، وأولئك الذين يقدرونها تقديراً سالباً. بعد تصنيف العينة ، اختبر الفرق في الأنماط الثلاثة للسيادة المخية ، والجدول رقم (٦) يوضح نتائج اختبار هذا الفرق.

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار دلالة الفرق في أنماط السيادة المخية بين الطلبة الجامعيين الذين يقدرون علاقتهم بأساتذتهم تقديراً موجباً، ونظرائهم الذين يقدرونها تقديراً سالباً.

المتغير	العينة الكلية				قيمة " ت "	درجة الحرية df	مستوى الدلالة الإحصائية	نسبة احتمال ثبوت فرضية البحث
	ذوو التقدير الموجب ن= ٥٠		ذوو التقدير السالب ن= ٢٤٤					
أنماط السيادة المخية	م	ع	م	ع				
١ الأيسر	١٢,٩٦	٣,٥٦	١٢,٣٧	٣,٦٣	١,٠٥	٢٩٢	غير دالة	٧٠,٨٦٪
٢ الأيمن	١٠,٢٢	٣,٢٢	١٢,١٧	١٣,٤٢	٢	٢٩٢	٠,٠٥	٧٠,٨٦٪
٣ المتكامل	٤,٨	٣,٧٥	٤,٤١	٣,٤٣	٠,٨٣	٢٩٢	غير دالة	٧٠,٨٦٪

يكشف هذا الجدول عما يلي:

أولاً: بالنسبة للفرق في النمط الأيسر بين ذوي التقدير الموجب، وذوي التقدير السالب للعلاقة التربوية ، لم يرتق إلى الدلالة الإحصائية مما يفسح المجال أمام تأكيد منطوق الفرض الصفري.

ثانياً: على مستوى النمط الأيمن ، وعند حساب اختبار " ت " ، جاءت قيمة "ت" عند درجة الحرية ٢٩٢ ومستوى الدلالة ٠,٠٥ أكبر من " ت " الجدولية (١,٩٦).

وعليه يوجد فرق دال في النمط الأيمن بين الطلبة الجامعيين الذين يقدرون علاقتهم بأساتذتهم تقديراً موجباً ، والذين يقدرونها تقديراً سالبا لصالح العينة الأخيرة.

ثالثاً: بالنسبة للنمط المتكامل ، تقارب متوسطا العينتين ، ولم تكن قيمة " ت " المحسوبة دالة إحصائيا ، مما يعبر عن انعدام الفرق في النمط المتكامل بين ذوي التقدير الموجب، وذوي التقدير السالب لعلاقتهم بأساتذتهم.

والخلاصة: فقد آل اختبار صحة الفرضية الثالثة إلى أن هناك فرقاً دالاً في النمط الأيمن بين ذوي التقدير الموجب، وذوي التقدير السالب لصالح ذوي التقدير السالب ، بينما ينعدم الفرق في النمطين الأيسر، والمتكامل بين العينتين المذكورتين.

خلاصة النتائج:

من خلال استعراض ما آل إليه اختبار فرضيات الدراسة ، يمكن تلخيص نتائجها على النحو التالي:

– ثبتت سيادة النمط الأيسر للسيطرة المخية لدى العينة الكلية للدراسة، وكذا لدى عينة العلوم الدقيقة ، بينما ساد النمط الأيمن لدى عينة العلوم الإنسانية.

كما تأكد الفرق في النمط الأيسر بين طلبة العلوم الدقيقة، وطلبة العلوم الإنسانية لصالح طلبة العلوم الدقيقة ، ولم ترتق باقي الفروق إلى الدلالة الإحصائية.

– تأكدت الفرضية الثانية ، وتبين أن طرائق التدريس كما يستخدمها أساتذة الجامعة تساهم في تعزيز النمط الأيسر .

– دل الفرق إحصائياً في النمط الأيمن لصالح الطلبة الذين يقدرون علاقتهم بأساتذتهم تقديراً سالباً (العينة الكلية) ، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً بالنسبة للنمطين الآخرين.

ومن خلال هذه النتائج يمكن أن تساق نتيجة الفرضية العامة ، كما يمكن القول: أن البيئة التعليمية ببعدها الأول (طرائق التدريس) تساهم في تعزيز سيادة النمط الأيسر للسيطرة المخية. وبالنسبة للعلاقة التربوية – كبعد ثان لها– فقد تبين أن سلبية تقديرها ترافق النمط الأيمن، وفي المقابل يرافق إيجابية تقديرها النمط الأيسر.

وعليه ، يمكن القول: إن البيئة التعليمية تقف موقفاً أكثر إيجابية تجاه النمط الأيسر للسيادة المخية.

مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بعد اختبار هذه الفرضية بفرضياتها الفرعية ، تبين أن النمط الأيسر من السيطرة المخية هو النمط السائد لدى العينة الكلية للدراسة ، وساد أيضا النمط نفسه لدى عينة طلبة العلوم

الدقيقة. بينما كان النمط الأيمن هو نمط السيطرة المخية السائد لدى عينة طلبة العلوم الإنسانية، كما أقر اختبار الفرضية الفرعية الثالثة بوجود فرق بين التخصصين الدراسيين في النمط الأيسر فقط لصالح عينة طلبة العلوم الدقيقة.

فما موقف نتائج هذه الدراسة من نتائج الدراسات السابقة؟

لقد خلصت معظم الدراسات السابقة عربية، أو أجنبية إلى أن النمط الأيسر للسيطرة المخية هو النمط السائد لدى عيناتها ، ومنها دراسات "تورانس Torrance " سواء تلك التي أنجزها بمفرده، أو تلك التي شاركه فيها مراد (١٩٧٨)، أو مع ساتو، (Torrance & Sato, 1979).

كما أن معظم الدراسات السابقة المجراة على عينات جامعية أكدت سيادة النمط الأيسر أيضا ، ومنها دراسة مراد وعبد الغفار(١٩٨٢)، وأكدتها دراسة مراد وإسماعيل (١٩٨٦) وكذا دراسة عكاشة (١٩٨٦)، فضلا عن دراسة كاظم و ياسر (١٩٩٩).

إن سيادة هذا النمط يمكن تفسيرها بإخضاعها لخلفيات أُسرية وراثية ، وتشريحية ، وتعليمية ، وثقافية ، وخبرات الفرد السابقة، وكذلك بإرجاعها إلى إطارها الديني ... هذا ما يعبر عنه "محمد حمزة السليماني" في قوله: "ويمكن للباحث أن يفسر ذلك في ضوء الاتجاه الفلسفي، والإطار الثقافي، والاجتماعي، والديني، حيث إن هذه الجوانب تلعب دوراً فاعلاً في التأثير على كيفية تقبل واستجابة الفرد للمثيرات التي يتعرض لها في حياته (السليماني ، ١٩٩٤) وذلك بوصف أن السيطرة المخية بمثابة المتغير الذي يتوسط تعرض الفرد للمثيرات واستجابته لها. ويؤكد ستاوت (Stout, 2001) ما سبق ، حيث يقول: " إننا نميل نحو استخدام نصف أكثر من نصف آخر. وخلال الطفولة ، نطور السيطرة المخية، ونطور الميل نحو التصرف والتفكير حسب ما تمليه خصائص النصف الكروي الأيسر، أو النصف الكروي الأيمن ، وقرار الفصل هنا يعود لجيناتنا، وخبرات طفولتنا، وبيئتنا الأُسرية ". ويؤكد دور الوراثة أيضاً الدر (١٩٩٤) وكذا أنيت (Annet المشار إليها في مراد ، ١٩٨٨ ب) من خلال نموذجها الجيني.

أما التفسير القائم على معطيات الدراسات التشريحية (Hecaen, 1978, p: 355) والتحليلات "السيتوباتولوجية" ، ودراسة " نمو عمليات "الميلنة" (Myelination) والفروق الجنسية فيها، لهو دعم آخر لتفسير سيادة نصف المخ الأيسر (عبد الحميد ، ١٩٩٨)

ومن جهة أخرى ، تجمع بلوخ وزملاؤها (Bloc, et al., 1991) في تفسيرها بين عاملي الوراثة، والتربية الأُسرية.

وبتفحص بعض المواقف التعليمية– التعلمية ، يمكن التسليم أن نظام التعليم السائد في ثقافة العينة بأهدافه، ومناهجه، وطرائقه التدريسية مساند لثقافة المخ الأيسر(محمود، ١٩٩٣؛ عبد الحميد ١٩٩٨). وقد عبر كامبل (Campbell المشار إليه في Dockum,2001) عن ذلك بقوله: "إن ثقافتنا هي ثقافة المخ الأيسر. نحن محددين بالنظام المنطقي ، وتنظيم الحياة حسب المقاطع والقواعد. إن هذا هو ما يتم تشكيله في حجراتنا الدراسية، وأيضا في الحياة الاجتماعية.

إن نظام التعليم الجامعي الذي تنتمي له عينة الدراسة الحالية قائم على ممارسة تعليمية يطغى عليها التقليد، والمسايرة، واقتصار دور الأستاذ على نقل المعلومات المتفق على صحتها مسبقا، والتقويم الأكثر تشجيعا للذاكرة والدقة وعمليات التفكير التقاربي...

وتفسيرًا لسيادة النمط الأيمن لدى عينة العلوم الإنسانية، وكذا الفرق الدال في النمط الأيسر بين التخصصين المدروسين ، و عما يقف وراء سيادة النمط الأيمن لدى عينة العلوم الإنسانية ، لا يمكن نفي ما كشفت عنه البحوث المجراة في مجال دراسة علاقة الأسلوب المعرفي بالتخصص الأكاديمي (الشرقاوي ، ١٩٩٢). وقد يتوافق هذا مع وصف أوزي (٢٠٠٠) للذين "يسيطر لديهم النصف الأيسر من الدماغ فهم ينجحون أكثر في إنجاز التمارين الرياضية والمنطقية ، كما هو الحال في الرياضيات .

وفي إطار كل تخصص ، تجد طبيعة محتوى المواد في العلوم الإنسانية تعمل على تحريك النصف الأيمن ، فهي تستثير وظائف التخيل والإبداع، وتفصح عن الوجدان (النصف الأيمن). كما أن حل المشكلة في العلوم الإنسانية تحتمل أكثر من حل ، عكس العلوم الدقيقة التي ترتبط بحل واحد صحيح متفق على صحته مسبقا(النصف الأيسر). مثلما "أن النصف الأيمن هومقر البلاغة (Super-or extra- ordinary language) وعمومًا ، فالنصف الأيمن أكثر تفوقا في إدراك اللغة وإنتاجها". (Searlman, 1983) وهذا ما يتطلبه تخصص العلوم الإنسانية أكثر من غيره.

ولعل آخر الأبحاث اليوم عن كيفية معالجة الدماغ للرياضيات جاء ليؤكد النتيجة التي آلت إليها الدراسة القائمة (سيادة النمط الأيمن لدى العلوم الإنسانية، وسيادة النمط الأيسر لدى العلوم الدقيقة) وذلك من خلال استخلاصها أن الرياضيات شبيهة باللغة. ونظرا لارتباط اللغة بالنصف الأيسر فهذا تأكيد لنتائج الدراسة الحالية. (Ikonicoff, 1999).

ينبغي الإشارة إلى أن النمط الأيمن، والنمط الأيسر ، كلاهما ينطق بتباين مجموعات المتعلمين ، ويجب النظر لتباين أنماط السيادة على أنه غنى وتنوع في القدرات ، يستوجب معه غنى وتنوعا في الوسائل، والمناهج، وطرائق التدريس.

- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أثبتت نتائج الفرضية الثانية وفرضيتيها الفرعيتين الأولى والثانية ، أن طرائق التدريس كما يستخدمها الأستاذ الجامعي تخدم النمط الأيسر، وتساهم في سيادته. وفي سياق النتائج الحالية ، يؤكد أميه (Ommaya المشار إليه في مراد، ١٩٨٢) العلاقة بين طرائق التدريس، ونمط السيادة المخية، بل ويجعل من المنافسة القائمة بين السيادة المخية اليمنى واليسرى نتيجة حتمية للطرائق التعليمية التي تفضل العمليات اللفظية على العمليات غير اللفظية لمعظم الأفراد ، فمن الواضح أن نظم التعليم تؤكد العمليات اللفظية، والتحليلية ، وتهمل غير اللفظية ، والحدسية ، والابتكارية. وهناك عدد من الدراسات التي بدورها تقر الأمر ذاته.

وانطلاقا مما تقدم ، تتأكد فرضية إهمال نصف المخ في ظل طرائق التدريس المستخدمة. وبالرجوع إلى استجابات عينة الدراسة الحالية التي تصف عموما كيفيات عرض الأساتذة للمضامين الدراسية ... يمكن توضيح ما آلت إليه نتائج الفرضية الثانية بفرضيتيها الفرعيتين:

والملاحظ بادئ ذي بدء ، هو ارتفاع تكرارات استجابات الأساتذة حيال الإجراءات المرتبطة بوظائف النمط الأيسر، مثال ذلك الفقرة رقم (٣٢) والتي أعلنوا من خلالها عن ارتياحهم الكبير عندما يركز الطلبة انتباههم حول ما يقولون ، والفقرة (٣٨) التي تعبر عن ارتياحهم للتعامل مع الطالب الذكي ، والفقرة (٢٧) التي تشير إلى استشهادهم أثناء الشرح بالقصص الواقعية ، والفقرة (٥) المعبرة عن لجوئهم إلى تجزيء الأفكار أثناء عرض المعلومات، والفقرة (٢٩) التي تفصح عن ترتيبهم للمعلومات المقدمة ترتيبا زمنيا ، ناهيك عن الفقرات (٢٦)، و(١٠)، و(١٤) المرتبطة بعرض الدروس مفصلة ومجزأة، والانزعاج من تجريب الطلبة للوسائل، والمعدات، والاعتماد على الشرح اللفظي؛ لتوضيح المطلوب من الطلبة. هذا فضلا عن باقي الفقرات التي تفصح عن تفعيل النمط الأيسر...وهذا ما لا يمكن عدُّه مناخا ملائما لتعزيز النمط الأيمن للسيادة المخية.

هكذا ومما سبق ، تتضح محاولة نمذجة المتعلم حسب قالب النمط الأيسر للسيادة المخية وهذا على اختلاف التخصصات. ويعتقد الباحثان أن هناك عوامل أخرى تقف وراء توجيه استخدام طرائق التدريس نحو تعزيز النمط الأيسر، منها:

١ – أنه من الممكن أن تكون طرائق التدريس الموحدة عموما على الرغم من اختلاف التخصصات الدراسية ، عاملاً من العوامل التي توجه استخدام طرائق التدريس باتجاه تفعيل وظائف النصف الأيسر. وقد تتعدد الأدلة المؤكدة أن اختلاف التخصص لا يرافقه اختلاف في

طـــريقة التـــدريس . (زيتـــون ، ١٩٩٥ ؛ ســـليمـــان و الجمـــلان، ١٩٩٨؛ Shore et al., 1990; Azzouz , 1998؛ إبراهيم، ١٩٩٧).

٢ – غياب أو ضعف الاطلاع العلمي والبيداغوجي: إن غياب الاطلاع على تمايز أنماط السيادة ، قد يحول التمايز البيداغوجي إلى خرافة. حينئذ قد تصبح مخاطبة كل الطلبة بطريقة تدريس موحدة ومألوفة ، حتمية لا بد منها. "إن تعليم الدماغ ككل (Teaching Whole The Brain) كعبارة ، تبدو لمن لم يطلع على بحوث التخصص الوظيفي للدماغ ، والسيادة المخية ، وتدريبات الدماغ عبارة غامضة ومشـــوشة". (Powel, 2001)

٣ – نمط السيادة المخية لدى الأستاذ: على هامش هذه الدراسة ، فقد اتضحت سيادة النمط الأيسر لدى معظم أساتذة الجامعة –عينة الدراسة– (٨١,٨٧ ٪)، مقابل (١٤,٦١٪) ذوي نمط أيمن ، لهذا يعتقد الباحثان أن النمط السائد لدى الأستاذ قد يقف وراء اعتماده طريقة تدريس تنحو منحى إيجابيا نحو النمط نفسه .

٤ – تجاوب الطلبة على اختلاف تخصصهم الدراسي لطرائق التدريس المستخدمة من طرف أساتذتهم ، وإن كانت لا تعزز نمط السيادة المخية لديهم. إن الأجدر هنا ، استحضار مفهوم "عملية التلاؤم" حسب المنظور البنائي". (المير وآخرون ، ١٩٩٩).

هذا ، ولا يقلل من شأن عوامل أخرى (قريبة أو بعيدة) كقيم الأستاذ الذاتية يمكن على ضوئها تفسير تحيز استخدام طرائق التدريس لتفعيل النصف الأيسر.

- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يمكن تفسير ارتباط النمط الأيمن بالتقدير السالب للعلاقة التربوية ببعديها العلمي، والإنساني من خلال جملة من الاعتبارات كالأداءات التدريسية ، وصفات الطالب ذي النمط الأيمن ، وتنافر القيم الذاتية للأستاذ، والعادات الذهنية للطالب، وكذا نمط السيادة المخية لدى الأستاذ ، وقد لا يستبعد الباحثان تفاعل كل هذه الأبعاد مجتمعة:

١ – فمعظم الممارسات التدريسية ، تبين أنها في أساسها لا تخرج عن كونها ترتكز على المحاضرة كطريقة تدريس ، يطغى فيها الشرح اللفظي لمعلومات تقدم على أنها حقائق مكتملة لا تحتمل الجدل ، مما قد يشجع على المسايرة والتقليد. فضلا عن تعزيز العمليات المنطقية والتحليلية واللفظية لدى الطالب الجامعي، وذلك في إطار تعزيز التفكير التقاربي الذي يتفوق فيه النصف الأيسر. حتى كيفيات التقييم تنطق

بذلك ، وقد لا يفتقر الأمر إلى دليل (Azzouz, 1998; Gradzella, 1995) [٥] كما أن العودة إلى نتائج الفرضية الثانية من الدراسة الحالية تؤكد ما تقدم عرضه .

٢ – افتقار عنصر التوافق بين ما يوظفه الطالب ذو النمط الأيمن من عمليات مع عادات التدريس لدى الأستاذ وقيمه الذاتية ، وهذا التنافر قد يجعل هذا الطالب يدرك علاقته بأستاذه إدراكاً سالبًا.

٣ – وجود منحى تفضيلي لدى الأستاذ تجاه نمط معين من الطلبة ، يستبعد أن يكون النمط الأيمن، لما يتميز به الطلبة الذين تسيطر لديهم صفات النمط الأيمن من السيادة المخية. فمن بين الصفات المرتبطة بالنمط الأيمن أنه انفعالي ، يستخدم الخيال ، يستجيب للتعليمات غير اللفظية (المصورة والمتحركة) ، يعبر عن المشاعر شعراً، وغناءً ورسماً ، ينتج أفكارا ساخرة، ويقدم إجابات طريفة (مراد و مصطفى، ١٩٨٢)

هذا ما قد يكون لدى الأساتذة من اتجاهات سلبية نحوه ؛ إذ قد ينظر إليه على أنه مهدد لانضباط الفصل . وقد يضاف نمط السيادة لدى الأستاذ لهذه المعطيات فيبرز التأثير على تقدير الطالب ذي النمط الأيمن في العلاقة التربوية ، حيث يرى "هارفي ستوت Stout ": " إذا كنا طرفا في موقف ما، وكنا من ذوي النمط الأيمن، ولكن الطرف الآخر من ذوي النمط الأيسر ، فسنحكم عليه بأنه جدي لدرجة الصلابة ، وإذا كنا نفضل النمط الأيسر ، سننظر إلى من يسيطر لديهم النصف الأيمن على أنهم مشاغبون، وغير منظمين (Stout, 2001).

كان هذا إذن ، تفسيرًا للشق الأول من نتائج الفرضية الرابعة ، أما الشق الثاني منها، وبالنسبة لعدم ارتقاء الفرق في النمط الأيسر بين الطلبة ذوي التقدير الموجب، وذوي التقدير السالب للعلاقة ، فقد يعود إلى شيوع هذا النمط لدى الطلبة من جهة، ولدى الأساتذة من جهة ثانية، مما يزكي فرص التناغم والتقبل بين الأستاذ وكافة الطلبة من النمط نفسه. حيث يستجيب هؤلاء لتوقعات أساتذتهم، وفي المقابل فهم يلقون التقدير، والثناء، والتشجيع من قبل أساتذتهم ، وإن كان ذلك أيضا بدرجات متفاوتة، وينطبق هذا على عينتي العلوم الدقيقة، والعلوم الإنسانية.

أما بالنسبة لانعدام الفرق في النمط المتكامل ، فيمكن تفسير ذلك بكون هؤلاء الطلبة الذين يتميزون به ، يجمعون بين صفات ذوي النمط الأيمن، وذوي النمط الأيسر مما

---

(٥) للإثـراء : E-mail : mailto: @ boisdac.tamu-commerce.edu

E-mail : mailto: Dean Ginther @ tamu-commerce.edu

ييسر تعاملهم مع أنماط الأساتذة، ويتجاوبون معهم ومع أداءاتهم التدريسية، وإن اختلفت مناحي تفضيلهم ، "فكل من النصفين الكرويين يشتركان بطريقة عكسية تعاونية تؤدي إلى إحداث التوازن " (مراد و إسماعيل ، ١٩٨٦).

وأخيراً ، التصور الذي ينبغي تأكيده هو أن البيئة نظام يتكون من مجموعة من العوامل المتداخلة، والمتفاعلة، ومختلفة التأثير، يبرز حينا، ويندثر حينا آخر ، حسب المواقف والأفراد. فكيف يمكن للأستاذ الإفادة مما تقدم؟ و لعل الاقتراحات التالية كفيلة بالإجابة عن ذلك.

اقتراحات الدراسة :

في سياق ما آلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن الدعوة إلى فحص المناهج، والطرق، والوسائل المستخدمة...أولا فحصها قصد توفير ما هو أنسب لخصائص النمط الأيسر، وفحصها ثانيا لتفعيل النمط غير السائد ، وفحصها ثالثا وأخيراً للوقوف على كيفيات وإمكانات إنتاج السلوك المتكامل الذي يوظف فيه الطالب كل طاقات الدماغ ، منعاً لأي إهدار.

- بعد أن أثبتت نتائج هذه الدراسة ، أن طرائق التدريس تتجه نحو تفعيل عمليات النصف الأيسر بوضوح ، ندعو إلى تنويع طرائق التدريس بما يكفل التجاوب مع متطلبات النمط السائد، والنمط غير السائد من السيطرة المخية ، ومثال ذلك الاعتماد على استخدام المثيرات السمعية (النصف الأيسر) رفقة المثيرات البصرية (النصف الأيمن) أثناء تقديم المعلومات.
- ينبغي للأستاذ أن يؤصل في نفسه الصبر على الأفكار غير المألوفة التي تصدر في أجوبة وأسئلة بعض الطلبة (النصف الأيمن)، وفي الوقت ذاته، ينبغي تأصيل الدقة، والمنطقية، وسلامة الصياغة اللغوية للأفكار المألوفة (النصف الأيسر).
- والأستاذ في علاقته بالطلبة متى وقف على اختلاف كيفيات تجهيزهم للمعلومات، كإقبالهم على الحفظ، وارتياحهم للكلمة المسموعة، أو بالمقابل أظهروا باستمرار حاجتهم للصورة، والشكل، والرسم البياني ، فلا ينبغي أن يفاضل بين هؤلاء وأولئك ، بل له أن يتعامل مع هذا التباين على أنه غنى في القدرات ينبغي مراعاته عن طريق التمايز البيداغوجي، والتسامح مع مختلف أنماط الطلبة.

وأخيراً ، فإن الاقتراحات المقدمة في هذه الدراسة ليست وصفات جاهزة ، وقد يصعب تحقيقها ما لم ترفق بالضمير الحي، والقابلية للاجتهاد المهني ، والصبر والرغبة في الإتقان... لعل الأمر صعب ، لكنه جدير بالمحاولة.

هذا ، وتيسيراً لمهمة باحثي المستقبل في المجال نفسه، يمكن اقتراح البحث في المواضيع التالية:

- دراسة تتبعية للسيادة المخية بدءاً من مراحلها الأولى ، واقتراح منحنيات تطور.
- دراسة تقويمية لبعض برامج تعديل السيادة المخية.
- المقارنة بين مراحل تعليمية مختلفة في تعزيزها لأنماط السيادة المخية.

المراجـــع

أحمد، ممدوح صابر. (١٩٩٦). سيطرة نصفي المخ والسلوك الإبداعي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٦** (١٤)، ١٨٣-٢١٧.

أوزي، أحمد. (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي: قضايا ومواقف تربوية تعليمية**. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء ، المغرب: منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.

الخوالدة، محمد .(١٩٨٥). **التصميم التعليمي: خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية

الدر، إبراهيم .(١٩٩٤). **الأسس البيولوجية للسلوك الإنساني**. بيروت ، لبنان: الدار العربية للعلوم.

زيتون، عايش محمود.(١٩٩٥). **أساليب التدريس الجامعي**. (**الطبعة الأولى**)، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع . الأردن.

سلام، صفية محمد أحمد .(١٩٨٨). أثر استخدام الأنشطة البحثية في تدريس العلوم في أنماط التعلم والتفكير لتلاميذ المدرسة الابتدائية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** (المنيا)، **١** (٤)، ١٤٩-١٨٦.

السليماني، محمد حمزة محمد.(١٩٩٤). أنماط التعلم والتفكير: دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر** ، السنة الثالثة ، العدد السادس ، ص ص: ١٧١-٢٠٩.

سليمان، ممدوح محمد و الجملان، معين حلمي (١٩٨٨) دراسة تحليلية لأساليب تقديم المحاضرة بجامعة البحرين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، العدد ٢٣ ، ص ص٤٣-٦٣.

السيد، فؤاد البهي.(١٩٧٨). **علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشرقاوي، أنور محمد .(١٩٩٢). **علم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.

شريف، نادية .(١٩٨١). الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي. **مجلة العلوم الاجتماعية** ، العدد الثالث ، ص ص: ١٢٣–١٣١.

عبد الحميد، شاكر .(١٩٩٨). الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير: دراسة عبر ثقافية. **مجلة دراسات نفسية** ، رابطة المتخصصين النفسانيين المصرية ، ص ص: ٣٢٩–٣٥٩.

عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد .(١٩٩٠). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**. بيروت: دار النهضة العربية .

عكاشة، محمود فتحي .(١٩٨٦ أ). وظائف النصفين الكرويين وعلاقتهما بالأداء على بعض اختبارات الذكاء والتفكير. **مجلة كلية التربية، (المنصورة)**، العدد السابع، الجزء الرابع، ص ص: ١٧٨–٢٤٠.

عوض، عباس محمود.(١٩٩٠). **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

كاظم، علي مهدي و ياسر، عامر حسن.(١٩٩٩). أنماط السيطرة المخية لدى طلبة كلية التربية في جامعة قاريونس. **مجلة علم النفس** (الهيئة المصرية العامة للكتاب) ، العدد ٤٩، ص: ٦–١٧.

محمد، هاشم.(١٩٨٥). **علاقة النصفيين الكرويين بالأداء على بعض مقاييس القدرات العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنوفية ، كلية التربية بشبين الكوم ، قسم علم النفس التعليمي.

محمود، مصطفى محمد كامل .(١٩٩٣). أساليب التعلم والتفكير لدى طلاب الجامعة دراسة مقارنة عبر ثقافية في ست دول عربية . **مجلة كلية التربية المنصورة** ، العدد الثاني والعشرون ، ص ص: ١–٢٦.

مراد، صلاح أحمد .(١٩٨٢). أنماط التعلم والتفكير لمعلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية، ودولة الإمارات العربية . مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، العدد الثاني عشر، الجزء الأول ، ص ص: ٩١–١٢٧.

مراد، صلاح أحمد.(١٩٨٨ أ). أنماط التعلم والتفكير لطلاب الثانوي الأزهري، والثانوي العام، وعلاقتها بالميل العصابي. **بحوث وقراءات في علم النفس** ، ص ص: ٧٩–١١٥.

مراد، صلاح أحمد .(١٩٨٨ب). الابتكار الشكلي والأداء العقلي وأنماط التعلم والتفكير لدى مستخدمي اليد اليسرى ومستخدمي اليد اليمنى من تلاميذ المرحلة الإعدادية في الإمارات. **بحوث وقراءات في علم النفس** ، ص ص: ٣٥–٦٥.

مراد، صلاح أحمد و إسماعيل، نبيه إبراهيم .(١٩٨٦). العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير والصحة النفسية السليمة لطلاب كلية التربية. **دراسات تربوية** ، العدد الثالث ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، ص ص: ١٧٠–١٨٩.

مراد، صلاح أحمد و مصطفى، محمد محمود .(١٩٨٢). **اختبار تورانس لأنماط التعلم والتفكير** ، القاهرة: دار النهضة العربية.

مراد، صلاح أحمد وآخرون .(١٩٨٢). أنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي. **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، العدد الخامس ، الجزء الأول ، ص ص ١١٢–١٣٩.

المير، خالد وآخرون .(١٩٩٩). **بيداغوجيا الدعم – التعلم والأساليب المعرفية**. **سلسلة**

Azzouz, L. (1998) Evaluation des enseignants. **Revue des sciences humaines , univ de constantine, 9,** 57-67.

Bloch, H, et al. (199). **Le grand dictionnaire de psychologie**

Bogen, J.E. (1975) the other side of the brain. some educational aspects of specialization. **UC LA Educator, 17,** 24-32.

Dockum, L. (06-02-2001). **Right brain/left brain theory**. Retrieved February 6, 2001 from the World Wide Web: http://academic.Emporia.Edu/Wcb/Students/Idockum 2/modules/page 16. html

Gradzella, B.M. (1995). Differences in accademic achievement as a function of scores on hemisphericity. **Perceptual and Motor Skills , 81,** 153-154.

Hecaen, H. (1978). **Dominance Cerebrale : Une Ontologie.** Mouton Editeur, Paris, France.

Ikonikoff, R. (1999). Le mystére des maths :biologie des maths. **Science et vie,** no= 984 , pp : 42-59.

Powell, J. (06-02-2001). **Differences in difinition: acclr. Lrng and whole brain.** Retrieved February 6, 2001 from the World Wide Web: http: //www.nncc.org/child.dev/ brain_nc.html

Samples, R. E. (1975). Educating for both sides of the human mind. **The science Teacher, 42,** 21-23.

Samples , R.E. (1975). Are you teaching only one side of the brain? **Learning, 3 ,** 24-30.

Scott, P. B. (1983). A survey of perceived use of mathematic materials by elimentary teachers in a large metropolitan school district. **School Science and Mathematics, 93,** 61-68.

Searlman, A. (1983). **Function of the right-brain hemisphere.** London: Academic press, inc Ltd.

Shore , B.M, et al (1990). Research as a model for university **Teaching. Higher Education, 1,** 9-28.

Soliman , A.M. & Torrance , E.P. (1986). Styles of learning and thinking of college students in the Japanese , United States and Kuwait cultures. **The Creative Child and adults Quarterly, 11,** 196-204.

Torrance , E.P. & Sato, S. (1979). Difference in Japanese and United States styles of thinking. **Creative Child and Adult Quarterly, 4,** 145-151.

الخصائص النفس عصبية لمرضى متلازمة تهيج القولون العصبي

د. محمد عبدالرحمن الشقيرات*
قسم علم النفس/ جامعة مؤتة

سلوى عبدالله المجالي
قسم علم النفس/ جامعة مؤتة

* **الدكتور محمد عبدالرحمن شقيرات**
متخصص في علم النفس العصبي الإكلينكي (مرخص)
جبل الحسين ص.ب. ٩٢٢٣٩٩
عمان – الأردن

الخصائص النفس عصبية لمرضى متلازمة تهيج القولون العصبي

د. محمد عبدالرحمن الشقيرات
قسم علم النفس/ جامعة مؤتة

سلوى عبدالله المجالي
قسم علم النفس/ جامعة مؤتة

الملخـــص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخصائص النفس – عصبية لمرضى متلازمة تهيج القولون العصبي. تكونت عينتها التجريبية من (٢٥) مريضاً بمتلازمة تهيج القولون العصبي (٧ ذكور و ١٨ من الإناث)، وعينتها الضابطة من (٣٠) شخصاً سليماً صحياً (٩ ذكور و ٢١ من الإناث). طبق على أفراد عينة الدراسة مجموعة من الاختبارات النفس – عصبية، كما طبق عليهم مقياس بيك للاكتئاب، ومقياس نوعية الحياة لمرضى متلازمة تهيج القولون العصبي.

أشارت النتائج إلى أن مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي يعانون من خلل في الانتباه والتركيز، وذاكرة التعرف اللفظية وغير اللفظية، وكذلك خلل في عمليات التفكير المجردة، وحل المشكلات، بالإضافة إلى ارتفاع درجة الاكتئاب، وتدني مستوى نوعية الحياة لديهم.

وقد نوقشت النتائج على أنها يمكن أن تكون وظيفية، أو عضوية.

تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٢/٩/٩ تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٣/٥/١٧

Neuropsychological Characteristics of Irritable Bowel Syndrome

Dr. Mohammad A. Shoqeirat
Department of Psychology
Muta' University

Salwa A. Majali
Department of Psychology
Muta' University

Abstract

This study aims at investigating the neuropsychological characteristics of Irritable Bowel Syndrome (IBS) patients.

The sample consists of (25) IBS Patients (18 females, 7 Males) and (30) healthy control indivuals (21 Female, 9 Male). A battery of neuropsychological tests was administered in addition to Beck Depression Inventory, and Quality of Life – IBS Questionnaire.

The results indicate that IBS patients were impaired, comparing to non - patients (health control) in concentration, attention, verbal & non-verbal recognition memory, problem solving, planning and making strategies. Also they have depression, and low level of quality of life. The results were discussed to be either of functional or organic origin.

المجلد 4 العدد 4 ديسمبر 2003

الخصائص النفس عصبية لمرضى متلازمة تهيج القولون العصبي

د. محمد عبدالرحمن الشقيرات
قسم علم النفس/ جامعة مؤتة

سلوى عبدالله المجالي
قسم علم النفس/ جامعة مؤتة

المقـــدمة

متلازمة تهيج القولون العصبي تُعَد أكثر اضطراباً يصيب الأمعاء بجانب اضطراب سوء الهضم، وهو اضطراب في الوظيفة المعوية، ويتميز بألم في البطن، وتبدل في حركات الأمعاء، وفي الوقت نفسه غياب أي مرض عضوي في الأمعاء. وهناك أعراض أخرى تحدث مثل الغثيان، والصداع، والإسهال، أو الإمساك، أو كليهما، والإعياء والغازات. هذه الأعراض، وبشكل متكرر مرتبطة بخلل وظيفي في حركة القولون (Kellow & Phillips, 1987) ، والجهاز العصبي المستقل (Katon, Roy & Katon, 1990).

عرفت متلازمة تهيج القولون العصبي خلال السنوات الماضية بأسماء عديدة، منها: التهاب القولون (Colitis)، أو تشنج الأمعاء (Spastic Bowel)، أو تشنج القولون (Spastic Colon)، أو التهاب القولون المخاطي (Mucous Colitis)، أو اضطراب في وظيفة الأمعاء (Functional Bowel Disease). ولكن هذه المصطلحات غير دقيقة، فالتهاب القولون على سبيل المثال يعني التهاب الأمعاء الغليظة (القولون). أما تهيج القولون العصبي هو عرض لا يسبب الالتهاب، ولا يجب أن يخلط مع تشخيص تقرح القولون (Ulcerative Colitis) والذي يعد اضطرابا أكثر خطورة (ADHF, 2001).

ويصاب بتهيج القولون العصبي تقريبا ١٠-٢٢٪ من سكان العالم (Masand, Kaplan, Gupta, & Bhandary 1997). فعلى سبيل المثال قام سويتز (Switz, 1976) بدراسة مسحية شملت كافة عيادات متخصصي أمراض الأمعاء في ولاية فرجينيا في الولايات الأمريكية، ووجد أن ١٩٪ من مراجعي هذه العيادات لديهم أعراض

اضطرابات وظيفية في القولون. وكذلك الدراسة المسحية التي قام بها كل من هارفي، صالح وريد (Harvy, Salih & Read, 1983) على ٢٠٠٠ مريض راجعوا عيادات الأمراض المعوية في بريطانيا، وتبين أن ٤٤,٤٪ منهم لديهم اضطرابات وظيفية، و٢٢,٥٪ من هؤلاء لديهم متلازمة تهيج القولون العصبي. ودراسة مسحية أخرى مشابهة قام بها كل من ميتشل ودروسمان (Mitchell & Drossman, 1987) على مراجعي عيادات متخصصي الأمراض المعوية في الولايات المتحدة شملت (١٠٠٠) عيادة، ووجدا أن ٤١٪ من المراجعين لديهم اضطرابات وظيفية، و٢٨٪ منهم لديهم أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي. وهناك دراسات أخرى تمت في بداية الثمانينات في القرن العشرين أشارت إلى أن ما بين ١٠٪-١٧٪ من الأمريكان، و١٣,٦٪ من البريطانيين البالغين يعانون من متلازمة تهيج القولون العصبي (Blanchard, 2001). وهو منتشر عند النساء أكثر من الرجال، حيث أشارت الدراسات إلى أنه تقريبا كل (١,٤ – ٢,٦ نساء مقابل ذكر واحد) (Blanchard, 2001). كذلك أشارت الدراسات إلى أن معظم المصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي عادة لا يسعون إلى الحصول على المساعدة الطبية (1992 Drossman & Thompson,).

وتؤكد المؤسسة الأمريكية للصحة الهضمية (ADHF) أن تهيج القولون العصبي منتشر عند النساء أكثر من الرجال، وأنه يوجد لدى كافة المجموعات العرقية، وتصاب به كل الأعمار (ADHF, 2001,). ويرى ترس أن أحد الأسباب لتفسير حدوث متلازمة تهيج القولون العصبي عند النساء أكثر منها عند الرجال هو ارتفاع نسبة الإصابة بالاكتئاب عند النساء أكثر منها عند الرجال وربما الاكتئاب أحد الأسباب التي تؤدي إلى الإصابة بمتلازمة تهيج القولون العصبي (Truss, 1988).

وعلى الرغم من ذلك، فقد قال كريج وبروان (Craig & Brown, 1984) إنه كان من المحتمل أن تصيب متلازمة تهيج القولون العصبي الرجال أكثر من النساء؛ لكونهم يعانون أكثر من النساء؛ نتيجة للأحداث اليومية المنافسة، وبسبب أدوارهم المبالغ فيها في العمل. ونجد من خلال الدراسة التي قام بها تالي وآخرون (Tally, et al., 1991) التي هدفت إلى الكشف عن أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي، وبلغت عينة الدراسة (١٠٢١) مشارك، تتراوح أعمارهم ما بين (٣٠-٦٤) سنة في مينيسوتا في الولايات المتحدة، حيث تم إرسال تقرير ذاتي، والذي يحدد الاضطرابات المعوية التي قد يعاني منها أفراد عينة

الدراسة خلال السنة الأخيرة، فلقد تم إرسال التقرير عن طريق البريد، وبعد مرور عشرة أسابيع من متابعة العينة من خلال بريد وتليفون تذكيري استعاد فريق العمل (٨٣٥) تقرير. وبعد تحليل البيانات تبين أن ٦٨٪ منهم قد عانى على الأقل من عرض واحد من أعراض الاضطرابات المعوية خلال السنة الأخيرة، وتبين كذلك وحسب معيار تشخيصي طبي أن ١٧٪ يعانون من متلازمة تهيج القولون العصبي، وأنه منتشر عند النساء أكثر من الرجال (١٨,٢٪ نساء مقابل ١٥,٨٪ رجال) من نسبة المصابين به.

ومن عرضنا السابق تبين أن هذه الدراسات أوضحت ثلاث نقاط مهمة، بنيت عليها فيما بعد الدراسات اللاحقة، هي:

١. أن تهيج القولون العصبي اضطراب واسع الانتشار.

٢. أن النساء تصاب به أكثر من الرجال.

٣. أن أغلب المصابين بتهيج القولون العصبي لا يبحثون عن مساعدة طبية.

تشخيص متلازمة تهيج القولون العصبي وأعراضه

القولون هو الجزء الأخير من الجهاز الهضمي، ويبدأ من نهاية الأمعاء الدقيقة، وينتهي بفتحة الشرج (أبو زينة، ٢٠٠٠). ويبلغ طوله حوالي ستة أقدام، وينقسم إلى ثلاثة أجزاء رئيسة هي: القولون الصاعد، والقولون المستعرض، والقولون النازل، وذلك تبعا لخط سير الغذاء فيه، والوظيفة الرئيسة للقولون هي امتصاص الماء والأملاح من المنتجات الهضمية التي دخلت عبر المعَي الدقيق، وهضم مادة السيليلوز (الشاعر، ١٩٩٠). أما معدل الحركة الطبيعية للتخلص من فضلات الجسم تتراوح عادة ما بين ثلاث مرات يوميا إلى ثلاث مرات أسبوعيا، وهذه الوظيفة الطبيعية للأمعاء متغيرة من شخص لآخر (Naliboff, Munakata, Charg, & Mayer, 1998).

متلازمة تهيج القولون العصبي هو عرض مزمن، وتتراوح أعراضه ما بين الشديدة والمتوسطة، والحادة المستمرة. ولكن على الرغم من أن أعراضه لم تفهم بشكل واضح ومفصل، إلا أن تونر وآخرين (Toner et al. المذكور في Nichols, 2001) يعتقدون أن تهيج القولون العصبي مرتبط بخلل في الدوائر العصبية، والتي تصل ما بين الأمعاء والدماغ. لذلك فقد يشعر بعض الناس بعبء الضغوط النفسية في أمعائهم بدلا من القلب،

على الرغم من أن القلب هو الأقرب إلى الدماغ، لكن عندما يشعر الدماغ (Great Brain) بحالة الإرهاق فإنه يستدعي الخلايا المتخصصة – والتي تدعى بالخلايا البدنية Mast Cells – والموجودة في بطانة الأمعاء. هذه الخلايا تحتوي على مادة كيميائية تدعى بالهستامين (Histamine) وتعمل على تنشيط الأعصاب المسيطرة على الأمعاء، وبالتالي تؤدي إلى تقلص العضلات. من هنا فالتشنجات، والذهاب المتكرر إلى الحمام غالبا مرتبط بنوبات الضغوط النفسية (Sobel, 2000).

من هنا نجد أن متلازمة تهيج القولون العصبي هو عبارة عن اضطراب وظيفي لا يمكن اكتشافه من خلال أي مرض عضوي، أو جسدي، ولا يعني وجوده خللاً في تركيبة القولون، وسبب هذا الاضطراب الوظيفي لا يظهر في فحص الدم، أو الأشعة السينية. ويتم تشخيصه استنادا إلى مجموعة من الأعراض، وغالبا يتطلب فحوصات أخرى مكلفة؛ لاستثناء إمكانية وجود أمراض أخرى، وحاليا يتم تشخيص تهيج القولون العصبي وفق معيارين، هما: معيار روم (ROME) ومعيار مانينغ (MANING). وقد أكدت الدراسات أن عضلة القولون عند الشخص الذي يعاني من تهيج القولون العصبي المزمن عادة تبدأ بالتشنج عند تعرضها لمثير معتدل، أي : أنها تستجيب بقوة لمثيرات قد لا تسبب الضيق لأغلب الناس (ADHF, 2001).

تأثير العوامل النفسية

أما فيما يتعلق بدور العوامل النفسية على الإصابة بمتلازمة تهيج القولون العصبي، فقد وجد أن الاضطرابات النفسية هي سبب محتمل لحدوث الأعراض المعوية بدلا من أن تكون نتيجة لها. مع أن بعض الدراسات أشارت إلى أن مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي معرضون لاضطرابات نفسية أكثر إلى حد بعيد من مرضى الأمعاء العضوية الأخرى، على الرغم من التشابه في شدة الألم (Walker, Roy, & Katon, 1990).

وكذلك أشارت الدراسات النفسية إلى أن القلق والاكتئاب هي اضطرابات نفسية شائعة أكثر عند المصابين بتهيج القولون العصبي، مقارنة مع المرضى المصابين بأمراض عضوية معوية (Luscombe,2000).

وبعض الاضطرابات النفسية تعرف بأنها تسبب أمراضاً جسدية، على سبيل المثال، اضطراب الرعب Panic Disorder واضطراب القلق Anxiety Disorder مرتبطين

بعلاقة إحصائية في حدوث هبوط الصمام التاجي، وزيادة إفراز الغدة الدرقية، ومتلازمة تهيج القولون العصبي، والربو. ولو أنه لا يوجد دليل قوي لافتقاره إلى السبب المباشر، لكن بعض النظريات اقترحت وجود علاقة ما بين الاضطرابات الجسدية، والعوامل التي تسبب الاضطرابات النفسية. أيضا الاضطرابات النفسية مثل: القلق والاكتئاب ارتبطا بحدوث خلل في كيمياء الدماغ، مثل: الاكتئاب، ومستوى السيرتونين (Serotonin), لذلك فإن بعض الاضطرابات النفسية بشكل واضح تعتمد على قواعد فسيولوجية، فمثلا إذا تعرض الجهاز العصبي المركزي لمضاد كيميائي، فقد ينتج بعض الأعراض التي تشبه الاضطرابات الذهنية (Lehrer, 1997).

نوعية الحياة عند مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي

على الرغم من أن متلازمة تهيج القولون العصبي عبارة عن اضطراب وظيفي، وليس مرضاً قاتلاً أو فتاكاً، إلا أن المرضى لم يدركوا بعد أن أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي لها دور كبير في التأثير في أنشطتهم اليومية، والأحداث الاجتماعية، وفي صحتهم بشكل عام (Chassany, & Fransois, 1998). من هنا جاءت الدراسات؛ لتلقي الضوء على الصحة المرتبطة بنوعية الحياة (Health Related Quality of life) عند مرضى تهيج القولون العصبي؛ إذ إن نوعية الحياة، والتي تتمثل في المواقف الشخصية، والخبرات الجسدية، والاجتماعية، والعاطفية، تؤثر في صحة الأفراد. فأعراض متلازمة تهيج القولون العصبي، بالإضافة إلى تأثير العوامل النفسية والأعراض المعوية الأخرى، تؤثر في نوعية الحياة، وهكذا فإن أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي تؤثر وبطريقة سلبية في الصحة العامة، والحيوية، والوظيفة الاجتماعية، والألم الجسدي، والشهية، والوظيفة الجنسية، والنوم، وكذلك تؤثر سلبيا في العمل، حيث يفقد المرضى أيام عمل أكثر من غيرهم بسبب الأعراض التي يتعرضون لها، مما يؤثر في إنتاجيتهم (Luscombe, 2000). وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن درجة نوعية الحياة هي أقل عند مرضى تهيج القولون العصبي مقارنة بالأفراد السليمين، وهذه الأعراض سواء أكانت نفسية أم جسدية فهي مرتبطة بنوعية الحياة لديهم (Hahn, Kirchdoefer, Mayer, & Fullerton, 1997; Creed, et. al., 2001), وقد بينت كذلك الدراسات أن درجة نوعية الحياة بين المرضى هي أقل عند النساء من الذكور (Simren, Abarahmsson, Svedlund, & Bjronsson, 2001).

من هنا تأتي أهمية قياس نوعية الحياة في سياق المجال الطبي، حيث تبين أن كلاً من الأعراض الجسدية، والنفسية، وتدني نوعية الحياة، هي عوامل مرتبطة بشكل إحصائي لدى المرضى، خاصة ممن يعانون من أمراض مزمنة، أو أعراض حادة. وهكذا فإن أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي لربما تؤدي إلى تدني نوعية الحياة لدى المرضى؛ وذلك بسبب بحثهم الدائم عن العلاج، وبالتالي تكبدهم تكاليف مالية إضافية، مما يؤثر في مستواهم المعيشي، وأيضا قد تؤدي بهم شدة الأعراض إلى الانسحاب الاجتماعي، وعدم المشاركة الفعالة في المجتمع، وكذلك تؤثر في علاقاتهم الشخصية والحميمة (Creed, et al., 2001; Luscombe, 2000; Hahn, et al., 1997). وأكدت الدراسات أن مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي هم أكثر العاملين الذين يتغيبون عن وظائفهم، ويرقدون في السرير، وحتى ولو أنهم يعملون فهم أقل إنتاجية، خاصةً ذوي الأعراض الحادة (Creed, et. al., 2001).

علاج متلازمة تهيج القولون العصبي

قد يصف الطبيب لعلاج متلازمة تهيج القولون العصبي عقاقير، تشتمل على الألياف، أو مسهلات إذا كان هناك إمساك. وبعضهم قد يصف عقاقير؛ للسيطرة على تشنج القولون، أو قد يصف مسكنات للضغوط النفسية، والتي من الممكن أن تخفف وتهدأ من هذه الأعراض، وينصح كذلك الأطباء باتباع حمية مناسبة، تشتمل على تناول أغذية غنية بالألياف، مثل: الخضراوات والحبوب، وتجنب الأغذية المثيرة للقولون، مثل: منتجات الحليب، والشكولاته، والكافيين، والكحول (ADHF, 2001), وبعض المواد الغذائية، مثل: الأطعمة الدسمة، والفلفل الأخضر، والبصل، والخضروات النيئة (Nichols, 2001). ولكن بالنسبة للدكتور جيوفري ترنبل Geoffrey Turnbull وكما هو مذكور في (Nichols, 2001) فهو يشجع مرضاه على ابتكار ممارسات لإدارة الضغط النفسي (Stress-Management) مثل: تعلم تمارين الاسترخاء، وتعلم مهارة تجنب الأحداث المرهقة.

وتأكيدا للمنهج العلاجي الذي يتبعه ترنبل، فقد أشارت أغلب الدراسات، والتي ركزت على دور العوامل النفسية، إلى أن المرضى بحاجة إلى منهج علاجي فردي متكامل، مع الأخذ بعين الاعتبار الحاجات النفسية للمريض عند وضع منهج معالجة طبية

(Rothstein, 2000), وكذلك اعتبار نوعية الحياة للمصابين، وكون هذا الاضطراب مزمناً ومتكرراً، ويرتبط بسلسلة من الأحداث المرضية، والذي من الممكن أن يستمر لعدة سنوات، مما يؤثر بشكل سلبي في الصحة المرتبطة بنوعية الحياة (Luscombe, 2000).

أما بخصوص التكلفة الاجتماعية، والاقتصادية للاضطرابات الوظيفية المعوية فهي هائلة جدا، وعلى سبيل المثال تقدر تكاليف علاج أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي في الولايات المتحدة الأمريكية بـ ١٥ بليون دولار سنويا (Blanchard, 2001).

مشكلة الدراسة

معظم الأمراض الجسمية بشكل عام قد تؤثر في وظائف القشرة الدماغية، وبآليات مختلفة، مما يجعلنا نتوقع، أن متلازمة تهيج القولون العصبي، وبآلية معينة يمكن أن تؤثر في وظائف القشرة الدماغية. بالإضافة إلى ذلك، فإن من المسلم به أن جميع السلوكيات، والعمليات المعرفية يسيطر عليها من قبل الدماغ، وتتأثر بالتغيرات الفسيولوجية التي تتم في الدماغ (Heilman & Vallenstein, 1985; Kolbe & Wishaw, 1996; Thompson, 1993). لذلك فإن التغيرات في السلوك، أو العمليات المعرفية تتأثر بالتغيرات الفسيولوجية التي تحدث بالدماغ، أو التلف الذي يحدث في الدماغ.

والدراسة الحالية تحاول أن تقيس بعض وظائف القشرة الدماغية للمصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي، ومقارنة أدائهم مع الأفراد الذين لا يعانون من أعراض تهيج القولون العصبي، ومماثلين لهم في العمر، والجنس، والخصائص الاجتماعية. وبالتالي تبرز مشكلة هذه الدراسة في فهم تأثير الإصابة بمتلازمة تهيج القولون العصبي في الوظائف العليا للقشرة الدماغية، وتسعى الدراسة إلى:

١. الكشف عن تأثير متلازمة تهيج القولون العصبي في وظائف القشرة الدماغية العليا عند المصابين.

٢. الكشف عن درجة الاكتئاب لدى المصابين بتهيج القولون العصبي.

٣. معرفة تأثير متلازمة تهيج القولون العصبي في نوعية الحياة للأفراد المصابين بتهيج القولون العصبي.

المساهمة في توفير معرفة أفضل عن متلازمة تهيج القولون العصبي، وبالتالي قد تؤدي

الدراسة الحالية إلى فهم أفضل للأعراض النفس عصبية عند المصابين، وبالتالي فهم أفضل لسلوك المصابين.

أهميـــة الدراســـة

تبرز أهمية الدراسة في التعرف – من خلالها – على وظائف القشرة الدماغية العليا، ودرجة الاكتئاب، ودرجة نوعية الحياة عند المصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي، وهذا يساعد على فهم طبيعة المرض وأعراضه، والتأثير الذي يحدث بسبب هذا الاضطراب في وظائف القشرة الدماغية. وتُعَد هذه المعلومات مهمة للمهتمين بالدماغ، ووظائفه، والمهتمين بعلم الأمراض، وعلاج تهيج القولون العصبي. كذلك تُعد أيضا هذه المعلومات مهمة للعاملين مع المرضى المصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي، مثل: الأطباء، والمعالجين النفسيين، حيث تساعدهم على فهم المرضى بطريقة أفضل، وتوظيف هذه المعلومات في وضع الخطط العلاجية، وطرق التعامل مع هؤلاء الأفراد.

فرضيـــات الدراســـة

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار الحالة العقلية تعزى إلى المجموعة، والجنس*.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار الانتباه والتركيز تعزى إلى المجموعة، والجنس.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار الوظائف التنفيذية تعزى إلى المجموعة، والجنس.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار الذاكرة قصيرة المدى السمعية تعزى إلى المجموعة، والجنس.

---

* تشير المجموعة إلى المجموعة المرضية، والمجموعة الضابطة، ويشير الجنس إلى الذكور والإناث.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار ذاكرة التعرف اللفظية تعزى إلى المجموعة، والجنس.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار ذاكرة التعرف غير اللفظية تعزى إلى المجموعة، والجنس.

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)في الأداء على اختبار حل المشكلات تعزى إلى المجموعة، والجنس.

٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على مقياس بيك للاكتئاب تعزى إلى المجموعة، والجنس.

٩. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على مقياس نوعية الحياة تعزى إلى المجموعة، والجنس.

التعريفات الإجرائية

متلازمة تهيج القولون العصبي (Irritable Bowel Syndrome (IBS)) :

هو اضطراب مزمن يصيب القولون، وقد يختفي ويعود للمصاب بعد مدة. وتسيطر على عضلات القولون أعصاب نشطة جدا موجودة في الأمعاء، من هنا تصبح منطقة الأمعاء الواسعة عرضة للتحسس من الطعام، وعدم انتظام في التخلص من الفضلات، والغازات. ومن أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي الألم، وانتفاخ البطن، والإمساك، أو الإسهال. وتشخيصه يتم بعد استبعاد الأمراض الأخرى، وبعد إجراء الفحوصات المخبرية والأشعة السينية، وتنظير القولون، ويعتمد في تشخيصه على تاريخ المريض الطبي، وعلى عمل فحوصات إشعاعية ومخبرية، مثل: تنظير القولون، أو إعطاء حقنة ملونة لاستثناء الأمراض الأخرى.

حـل المشـكلات Problem Solving

هي قدرة المفحوص على نقل الإسطوانات الخشبية من جهة إلى أخرى، وحسب ترتيب معين ليصل إلى الحل الصحيح، وتقاس باختبار البرج Tower test.

الحالة العقلية Mental Status :

هو المستوى الوظيفي العام للمريض، مقارنة مع معيار تقني خاص بالبالغين. وسيتم قياس الحالة العقلية لمجتمع الدراسة بمقياس Mini Mental State ؛ لاختبار الوظائف المعرفية البسيطة لديهم.

الانتباه Attention والتركيز Concentration :

هو توجيه الوظائف النفسية بشكل مستمر من قبل الفرد إلى خاصية، أو ميزة موجودة في البيئة، واستثناء المثيرات الأخرى. وسيتم قياسهما باختبار سعة الأرقام Digit Span Test.

الصحة المرتبطة بنوعية الحياة Health Related Quality :

هو إطار تصوري يحاول توقع الوظيفة اليومية، والعافية الصحية للأفراد، ويستند إلى المواقف الشخصية، والخبرات الجسدية، والاجتماعية، والصحة النفسية. وتقييم الرعاية الصحية التي يتلقاها المرضى، وأثر الأمراض اليومية في نوعية الحياة من منظور الأفراد، وستقاس بمقياس نوعية الحياة لمرضى متلازمة تهيج القولون العصبي.

الوظائف التنفيذية Execution Functions :

الوظائف التنفيذية تتكون من أربعة مفاهيم، وهي صياغة الهدف، والتخطيط، وتنفيذ الخطة الموجهة نحو الهدف والأداء الفعال. وستقاس الوظائف التنفيذية باختبار Wisconsin Card Sorting Test (WCST)

الذاكرة قصيرة المدى السمعية Auditory Short-term Memory Span :

هي عدد الوحدات غير المترابطة التي يستطيع الشخص إعادتها مباشرة بعد سماعها. وستقاس باختبار سعة الأرقام **Digit Span Test**

ذاكرة التعرف (التمييز) Recognition Memory :

وهي تشير إلى مقدرة الفرد على أن يتعرف على مثير كان قد عرض عليه في السابق وهو الآن يعرض مع مثير آخر جديد. وفي هذه الدراسة نستعمل الكلمات، كذاكرة تعرف لفظية، والوجوه كذاكرة تعرف غير لفظية. وستقاس باختبار ذاكرة التعرف اللفظية

Verbal Recognition Memory Test (Words) والـذي يـقـيـس الـذاكـرة البصـرية للكلمات عن طريق التعـرف، وهـذا الاختبـار من إعـداد وارينجتـون (Warrington, 1984) وقام الشقيرات و مييز (Shoqeirat & Mayes, 1988) بتعديله، واسـتخدامه في البيئـة الأردنيـة. واختبـار ذاكرة التعرف غير اللفظية (الوجـوه) Nonverbal Recognition Memory Test (Faces) حيث يقيس هذا الاختبار الذاكرة البصـرية للوجـوه عن طـريق التعـرف، وهـذا الاختبـار من إعـداد وارينجتـون (Warrington, 1984), وقام الشقيرات ومييز (Shoqeirat & Mayes, 1988) بتعديله، واستخدامه في البيئة الأردنية.

الاكتئاب النفسي Depression :

هي حالة يشعر فيها المريض بالكآبة، والكدر، والغم، والحزن الشديد، وانكسار النفس دون سبب مناسب، أو لسبب تافه، فيفقد لذة الحياة، ويرى أنها لا معنى لها، ولا هدف له فيها، ويفقد اهتمامه بعمله وشئونه، ويشعر بتفاهته، ويصاحب الاكتئاب عادة التدهور الحركي، والصداع، وفقدان الشهية، ونقص الوزن، والأرق، والتردد، وقد يؤدي الى الانتحار. وبالتحديد هو ما يعكسه أداء الفرد على مقياس بك لوصف المشاعر المعدل للبيئة الأردنية.

الدراسـات السـابقة

على الرغم من أن هناك أدباً يوثق الاضطرابات العاطفية والنفسية التي تنتج عن الحالة الصحية، إلا أن أبحاثاً محددة وجهت جهودها؛ لقياس الخصائص المعرفية للاضطرابات (Tarter, Van Theil, & Edwards, 1988). ويشير الأدب المتعلق بدراسة متلازمة تهيج القـولـون العـصبي إلى عدم توافر دراسات تناولت الخصائص النفس عصبية للمصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي، وتأثير هذا المرض في الوظائف العليا للقشرة الدماغية. إلا أن هناك دراسات تناولت بعض المتغيرات النفسية، ونوعية الحياة لدى هذه الفئة. وقد تم ترتيب الدراسات حسب تسلسلها الزمني، ومنها ما يلي:

قام هيسلوب (Hislop, 1971) في بريطانيا بدراسة على عينة مقسمة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى: مجموعة تجريبية تكونت من (٦٧) مصاباً بمتلازمة تهيج القولون العصبي، والمجموعة الثانية: مجموعة ضابطة تكونت من (٦٧) فرداً سليماً، لا يعانون من أي عرض

في الأمعاء، وكان ٧٠٪ من أفراد المجموعتين إناثاً. وطبق عليهم سلسلة من الاختبارات؛ لقياس الاكتئاب، والإعياء، والأرق، وفقدان الشهية، وكذلك أجريت مقابلة شخصية، لتقييم الأعراض. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٨٩,٥٪ من المجموعة المرضية تعاني من الإعياء، و ٧٣,١٪ تعاني من الاكتئاب و٨٠,٦٪ من المصابين لديهم أرق، و ٨٩,٦٪ تعاني من فقدان الشهية، بالمقابل وتباعا للنتائج السابقة كانت نتائج المجموعة الضابطة على النحو التالي: ١٦,٤٪ إعياء، و١٧,٩٪ اكتئاب، و ٢٦,٨٪ أرق، و ١٩,٤٪ فقدان في الشهية.

وقام وايتهد وآخرون (Whitehead, Bosmjian, Zonderman, Costa & Schuster, 1988) بدراسة لمقارنة نساء بأعراض دالة على متلازمة تهيج القولون العصبي، ولم يستشرن الطبيب (المجموعة الأولى) مع نساء مصابات في متلازمة تهيج القولون العصبي، ويتعالجن طبيا (المجموعة الثانية)، وذلك للكشف عن وجود الاضطرابات النفسية لدى المصابات بأعراض تهيج القولون العصبي. تم مقارنة المجموعتين على معيارين للتشخيص: المعيار التقييدي Restrictive Critera والذي يستند إلى معيار Manning والمعيار التقليدي Conventional Criteria (ألم في البطن، بالإضافة إلى تغّير في عادات الأمعاء). واشتملت عينة الدراسة أيضا على مرضى (سوء امتصاص اللاكتوز) Lactose Malabsorbers لأنهن قد أظهرن طبيا أعراضاً مشابهة لتلك الأعراض التي ميزت متلازمة تهيج القولون العصبي (المجموعة الثانية). أشارت النتائج بالنسبة للمجموعة الأولى إلى عدم وجود أعراض للاكتئاب النفسي، وذلك على مقياس هوبكنز، مقارنة بالمجموعة التي استشارت الطبيب. أما المجموعة الثانية وجد لديهن أعراض نفسية ذات دلالة إحصائية أكثر من المجموعة الأولى. أما المجموعة الثانية واللواتي قوبلن على المعيار التقليدي لأعراض تهيج القولون العصبي أظهرن أعراض الكآبة النفسية أكثر من المجموعة الأولى. هذه النتائج تشير إلى أن أعراض الاكتئاب النفسي غير مرتبطة بأعراض تهيج القولون العصبي، لكنها مؤثرة في المصابات اللواتي استشرن الطبيب.

وقام وايتهيد وآخرون (Whitehead Burnett, Cook, & Taub, 1996) بدراسة هدفت إلى تقييم العلاقة ما بين أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي، ونوعية الحياة. أجريت الدراسة على (٣٧٠) طالب جامعي مقسمين إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى (٤١ أنثى، ٤٢ ذكراً) لديهم أعراض تهيج القولون العصبي، ومشخصون طبيا، والمجموعة الثانية (٩١ أنثى، ٧٤ ذكراً) كانت لديهم أعراض تهيج القولون العصبي، ولكن بدون

تشخيص طبي، أو استشارة طبية، والمجموعة الثالثة (٥٢ أنثى، ٧٠ ذكراً) لا يعانون من أي عرض. وطبق على المجموعات الثلاث مجموعة من الاختبارات، مثل: اختبار نوعية الحياة، والاكتئاب، والعصبية. أشارت النتائج إلى أن المصابين الذين تم تشخيصهم طبيا سجلوا علامات متدنية على مقياس نوعية الحياة بشكل أكبر من المصابين الذين لديهم الأعراض، ولكن لم يستشيروا الطبيب، وهم تباعا أظهروا ضعفا أكثر من المجموعة الثالثة. وكذلك وجد علاقة ما بين العصبية، والاكتئاب النفسي بدلالة إحصائية، وأعراض تهيج القولون العصبي.

كذلك قام دومتراسكو وغرانيسكو (Dumitrascu & Granescu, 1996) بدراسة لتقييم العلاقة ما بين حركة القولون والضغوط النفسية التي يتعرض لها المصابون بمتلازمة تهيج القولون العصبي. اشتملت عينة الدراسة على (١٦) أنثى لديهن أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي، و(٢٠) أنثى، لا يعانين من أية أعراض. وتم تسجيل أوقات، ومدة عبور الفضلات، مع ربطها بأعراض بعض الاختبارات النفسية، ونتائجها. أشارت النتائج إلى أن ٦٣٪ من المصابين بتهيج القولون العصبي قد سجلن علامات متدنية على مقياس أحداث الحياة لـ (Holmes and Rahe)، و ٥٠٪ كان لديهن ميل أعلى نحو العداوة، و٦٩٪ كانت المساندة الاجتماعية لديهن ضعيفة. ولكن لم يلاحظ ارتباط واضح ما بين عوامل الضغوط النفسية، وحركة القولون.

وقام حان وآخرون (Hahn, et al. 1997) بدراسة هدفت إلى تقييم العلاقة ما بين إدراك شدة الأعراض عند المصابين بتهيج القولون العصبي، ونوعية الحياة، والاستفادة من مصادر الرعاية الصحية. حيث أجريت الدراسة على (١٢٦) مصاب، تم تشخيصهم طبيا بتهيج القولون العصبي، وطبق عليهم سلسلة من الاختبارات النفسية تتضمن قائمة الأعراض (The Symptom Check-List-R-90)، وقائمة أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي (Bowel Symptom Check-List)، وأداة لقياس نوعية الحياة المحددة بمتلازمة تهيج القولون العصبي (IBSQOL)، وأداة لقياس الوضع الصحي العام SF-36، وأداة لتقييم الفائدة من مصادر الرعاية الصحية، وكذلك حساب وقت العمل المفقود، وأثره في معدل الإنتاج، وأيام العمل الفعلية، مع وجود الأعراض. وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ما بين تهيج القولون العصبي والأعراض المعوية الشديدة، فيما عدا الشعور بالإمساك. وأن الأعراض الشديدة منه لا ترتبط بشدة بالاضطرابات النفسية الشديدة. وكذلك وجد علاقة

ما بين انخفاض معدل الإنتاج، والغياب المتكرر عن العمل بسبب الأعراض، وعدد أيام الرقود في السرير مع المستوى الحاد من تهيج القولون العصبي. وأشارت النتائج أيضا إلى أن المصابين بتهيج القولون العصبي الحاد أظهروا علامات متدنية بشكل عام على كل أبعاد مقياس نوعية الحياة.

وقام جاريت وآخرون (Jarrett, et al., 1998) في جامعة واشنطن الأمريكية بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة ما بين الاكتئاب النفسي، وأعراض الاضطرابات المعوية لدى النساء اللواتي يعانين من متلازمة تهيج القولون العصبي. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٩٧) سيدة، وزعن على ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى: من المصابات بمتلازمة تهيج القولون العصبي، المجموعة الثانية: يعانين من أعراض لاضطرابات معوية، ولكن لم يشخصن طبيًّا، ومجموعة ثالثة: ضابطة لا تعاني من أي أعراض معوية. تم مقابلتهن، وتعبئة الاستبانة المعدة للدراسة، وتم قياس درجة الاكتئاب لديهن، ولمدة شهرين، حيث تم تعبئة مفكرة يومية معدة لذلك. أشارت النتائج إلى أن المجموعتين الأولى، والثانية كانتا أعلى في تجربة أمراض ذات علاقة نفسية، بالإضافة إلى ارتفاع درجة الاكتئاب، أي حوالي ٤٠٪ منهن كان لديهن علاقات موجبة بين الاكتئاب، وأعراض الأمعاء. كذلك أشارت النتائج إلى أن الاكتئاب هو عنصر مهم لتجربة أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي، ويجب أخذه بعين الاعتبار عند تصميم إستراتيجيات العلاج.

كذلك قام أنتو وآخرون (Pinto, et al., 2000) بدراسة تأثير أحداث الحياة الضاغطة والقلق، والاكتئاب على التكيف مع أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي. وطبقت الدراسة على (٦٠) فردا، وزعوا على مجموعتين، المجموعة الأولى: تكونت من (٣٠) مصابا، يعانون من متلازمة تهيج القولون العصبي، والمجموعة الثانية: تكونت من (٣٠) فردا، لا يعانون من أية أعراض في تهيج القولون العصبي. واستكملت عليهم سلسلة من الاختبارات، مثل: مقياس أحداث الحياة المرهقة، ومقياس التأقلم Coping Scale. أشارت النتائج إلى أن الضغوط النفسية كانت أعلى عند المصابين بتهيج القولون العصبي، مقارنة مع المجموعة السليمة، وأن أكثر من ٥٠٪ من المرضى في المجموعة الأولى يعانون من قلق، و/أو اكتئاب بشكل سريري ومؤكد، وعادة يميل هؤلاء إلى التأقلم بشكل سلبي مع الأعراض، مقارنة مع المرضى الذين لا يعانون من قلق، أو اكتئاب.

وقام كريد وآخرون (Creed, et. al., 2001) بدراسة هدفت إلى الكشف عما إذا كانت متلازمة تهيج القولون العصبي، والأعراض النفسية المباشرة تؤثر في الصحة المرتبطة بنوعية الحياة، وتكلفة هذه الرعاية الصحية. تم دراسة (٢٥٧) حالة تعاني من متلازمة تهيج القولون العصبي الحاد، وجميع هؤلاء الأفراد لم يستجيبوا للمعالجة العادية، وبالتالي تم تحويلهم إلى المعالجة النفسية. طبق على العينة عدة مقاييس تشخيصية طبية لمتلازمة تهيج القولون العصبي الحاد، واستخدمت مفكرة يومية؛ ليسجل عليها كل فرد في العينة على الأقل عشرة أعراض تصيبه في اليوم، وتم قياس الأعراض النفسية بقائمة (Checklist 90 R) ومقياس هاملتون للاكتئاب (Hamilton Depression), وكانت نتيجتهما أن أفراد العينة غير قادرين على العمل. وتم كذلك قياس الصحة المرتبطة بنوعية الحياة، والرعاية الصحية وتكلفتها، بمقياس طبي مكون من (٣٦) فقرة، يدعى بمقياس (SF-36) وأشارت النتائج إلى أن عرض ألم البطن كان حاضرا بمعدل ٢٤ يوماً في الشهر الواحد، مما قد يحدد أنشطتهم، والتي تم حسابها بـ (١٤٥) يوم في السنة. وأشارت النتائج إلى أن درجة الاكتئاب كانت لديهم متدنية، ودرجتهم على مقياس نوعية الحياة أيضا متدنية، بالإضافة إلى أن المرضى يتكبدون تكاليف عالية؛ للحصول على نتيجة أفضل تقريبا (١٧٤٣$ – ٢٢٦٣$) خلال آخر سنة. أما النتائج النفسية فقد ربطت بالضعف الذي ينتاب المرضى؛ نتيجة الأعراض الحادة. وإن كلتا الأعراض الجسدية والنفسية ارتبطت بشكل مستقل بالصحة الضعيفة المرتبطة بنوعية الحياة. وخرجت الدراسة بأن أفضل معالجة لمتلازمة تهيج القولون العصبي بحاجة إلى منهج شامل، وأن تكاليف الرعاية الصحية، وضعف الإنتاجية غير مرتبط بشكل واضح مع الأعراض، وأن أي محاولة لتسكين الآلام ليس بالضرورة تؤدي إلى تقليل التكاليف.

وقام سمرين وآخرون (Simren, Abrahmsson, Svedlund, & Svedlund, & Bjornsson 2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة ما بين الصحة المرتبطة بنوعية الحياة، ومتلازمة تهيج القولون العصبي. حيث تم تطبيق الدراسة على (٣٤٣) فرد مصابين بتهيج القولون العصبي (٢٥١ أنثى ، ٩٢ ذكراً) و (٢٠٩) مريض مقيم في المستشفى، و (١٣٤) خارج المستشفى. طبق على عينة الدراسة إجراءات تشخيصية، وفقا لمعيار روم (ROME), وتعبئة خمس استبانات ذاتية مختلفة؛ لتقييم الصحة المرتبطة بنوعية الحياة. وجدت الدراسة أن (١١٩) مريض يعانون من إسهال دائم، و (٩٣) مريضاً يعانون من إمساك دائم، و(١٣١)

مريض، يعانون من الإمساك، والإسهال بالتناوب. أشارت النتائج إلى أن نوعية الحياة هي متدنية عند الإناث من المرضى الذين يقيمون في المستشفى، وأن الإعياء هو عرض شائع لدى هؤلاء المرضى، وهو يرتبط بالصحة العامة، وبالأعراض المعوية، والنفسية.

وقام بورش وآخرون (Porsch, Mayer, Schmulson, Charq, & Naliboff, 2001) من المانيا بدراسة هدفت إلى التحقق من طبيعة سلوك المصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي، وأثر النقص العاطفي عليهم خلال مرحلة الطفولة. حيث تم دراسة عينة مكونة من مجموعتين، المجموعة الأولى: (٤٨) مصاباً، يعانون من متلازمة تهيج القولون العصبي، والمجموعة الثانية: مكونة من (٩١) مريضاً يعانون من التهاب في الأمعاء. حيث تم تشخيص المصابين بتهيج القولون العصبي حسب معيار مانغ Manning Criteria , أما مرضى التهاب الأمعاء فقد تم تشخيصهم طبيا من خلال الفحص الفيزيائي، والتنظير، حيث تم التأكد من إصابتهم بالالتهاب. أما البيانات النفسية فقد تم الحصول عليها من خلال المقابلات النفسية، ومن خلال تعبئة المقاييس النفسية ذات التقرير الذاتي. أشارت النتائج إلى أن المصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي تزيد نسبة زيارتهم للطبيب عن مرضى التهاب الأمعاء، وتبين كذلك أن لديهم استياء من الأعراض النفس – جسدية في يومهم الروتيني، أما بالنسبة لوظائفهم فمصابو تهيج القولون العصبي هم أقل إنتاجا، وأقل ضعفا من مرضى التهاب القولون.

وكذلك قام مارليوف (Marilov, 2001) بدراسة هدفت إلى دراسة أثر العوامل النفسية في متلازمة تهيج القولون العصبي في روسيا. حيث تم دراسة عينة مكونة من (١٠٠) مصاب (٢٥ ذكراً، ٧٥ أنثى) تتراوح أعمارهم ما بين (٢١ – ٦٠) سنة، حيث تم فحصهم سريريا، ونفسيا، وإحصائيا، باستخدام معامل الارتباط؛ للتحقق من العلاقة ما بين الظواهر السريرية لأعراض متلازمة تهيج القولون العصبي وسمات الشخصية. كان جميع أفراد عينة الدراسة من مراجعي الطبيب النفسي في مستشفى للأمراض المعوية. حيث تبين أن ديناميكية، وأعراض متلازمة تهيج القولون العصبي باختلافاتها السريرية لها علاقة قوية، وبشكل كبير بسمات الشخصية، مثل: لديهم قلق زائد، وميل أعلى إلى الإصابة بمرض نفسي جسدي، مع ضعفهم في التفاعل بشكل كاف في مجتمعهم، وميل إلى العداونية تجاه أنفسهم، ميل دائم إلى الاكتئاب، وسلوك دفاعي سلبي تحت ظروف الإحباط.

وقام لي وآخرون (Lee, Mayer, Schmulson & Naliboff, 2001) في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس في أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي المختلفة. على أساس الفرضية العامة أن النساء يختلفن في تجربة أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي عن نظرائهم من الذكور، بسبب مرحلة الحيض. حيث تم دراسة عينة مكونة من (٧١٤)، تم تشخيصهم إيجابيا على معيار روم (Rome)، لتشخيص متلازمة تهيج القولون العصبي، واستخدمت عدة مقاييس نفسية، لتقييم الأعراض النفسية، مثل: (SCL-90R)، ونوعية الحياةِ (QOL)، بالإضافة إلى اختبار (SF-36). تكونت عينة الدراسة من (٥٤) سيدة بمرحلة ما بعد سن اليأس، وكذلك (٦١) سيدة، بمرحلة ما قبل سن اليأس، و(٥٤) ذكراً، حيث يعاني جميعهم من متلازمة تهيج القولون العصبي. أشارت النتائج إلى أن الذكور، والإناث ممن قد عانوا من مستوى الأعراض المعوية نفسها، قد عانوا الحدة نفسها في الأعراض، والمشكلات النفسية نفسها. وكذلك أشارت النتائج إلى أن النساء قد أخبرن أكثر من الذكور عن حدوث أعراض متلازمة تهيج القولون العصبي، من مثل الأعراض التالية: الانتفاخ، والإمساك، والغثيان، وشد عضلي، والتحسس تجاه بعض أنواع الطعام. كذلك بينت النتائج أن ٤٠٪ من النساء قد ساءت لديهن أعراض تهيج القولون العصبي خلال مدة الحيض، ولكن الفروق بين النساء قبل مرحلة اليأس وبعدها كانت قليلة، مما يشير إلى أن الاختلاف بين الجنسين على متلازمة تهيج القولون العصبي قد يعزى إلى مدة الحيض عند النساء.

وقام ميلر وآخرون (Miller, et. al., 2001) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأعراض النفس جسدية، وسلوك المصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي، والاضطرابات النفس جسدية. حيث تم دراسة (٥٠) حالة، تعالج من مصابي تهيج القولون العصبي، وتقرح القولون، وتم تقييمهم وتشخيصهم خلال مقابلة، وتم تعبئة استبانة خاصة في تقييم سلوك المرض. أكدت النتائج أن الاضطرابات النفس جسدية لم تشخص في الحالات التي تعاني من تقرح القولون، وأنها قد ظهرت لدى ٤٢٪ من المصابين في تهيج القولون العصبي، وأن المصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي لديهم أعراض نفس جسدية محتملة، وأن المصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي (ولكن ليس الذين بدون أعراض نفس جسدية من المصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي) قد أظهروا أعراضاً نفسية وسلوكيات مرضية شاذة، مقارنة مع مرضى تقرح القولون.

قام بلانشرد وآخرون (Blanchard, Keefer, Galvoski, Taylor, &, Turner,) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر اختلاف الجنس في الاكتئاب النفسي لدى عينة تبحث عن علاج متلازمة تهيج القولون العصبي. حيث تم دراسة عينة مكونة من (٣٤١) مصاب بمتلازمة تهيج القولون العصبي، منهم (٢٣٨ أنثى، ٨٣ ذكراً)، حيث تم تنظيم مقابلة نفسية للمشاركين، ووجدت الدراسة أن الإناث حصلن على نتيجة أعلى من الذكور على قائمة بيك للاكتئاب، دون بيان درجة الاكتئاب، وعلى اختبار القلق، وعلى مقياس سمات الشخصية (MMP).

ومن خلال عرضنا للدراسات السابقة، نجد أن الدراسات حاولت الكشف عن سمات شخصية المصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي، من مثل معاناتهم من الإعياء، والأرق، وفقدان الشهية، والقلق، والميل إلى العداونية. كذلك وجدت الدراسات أن الاكتئاب مرتبط بمتلازمة تهيج القولون العصبي، وأن هناك علاقة ما بين العصابية والاكتئاب، وأعراض متلازمة تهيج القولون العصبي. وأشارت كذلك الدراسات الى أن هناك اختلافاً بين الجنسين في التعرض لهذه الاضطرابات النفسية، مثل: الاكتئاب، وأن الإناث هن أكثر عرضة من الذكور في التعرض لمثل هذه الخبرات.

وكشفت الدراسات أيضا أن مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي يتصفون بأنماط سلوكية غير طبيعية ومرضية. وأكدت الدراسات أن الضغوط النفسية لها علاقة بمتلازمة تهيج القولون العصبي، وهي بالتالي تعد مثيرات محفزةإلى أعراض تهيج القولون العصبي. أما بالنسبة للدراسات التي بحثت في نوعية الحياة لدى المصابين بتهيج القولون العصبي، فقد أكدت جميعها تدني مستوى نوعية الحياة للمصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين:

المجموعة المرضية (مجموعة المرضى): تكونت من (٢٥) فردا مصابين بأعراض تهيج القولون العصبي (١٧ أنثى، و٨ ذكور) تتراوح أعمارهم ما بين (٢٤–٤٥) سنة، حيث تم اختيار أفراد العينة من خلال الإعلان عن متطوعين للدراسة، وهم مصابون يعانون بمتلازمة تهيج القولون العصبي حسب تشخيص طبيبهم الخاص، منذ مدة زمنية طويلة، أقلها سنتان.

وهم لغاية الآن يبحثون عن العلاج في المراكز الطبية. وتم اختيارهم من خلال الإعلان في العيادات الطبية، والمستشفيات الحكومية، والخاصة في المحافظة، وفي المركز الصحي والكليات التابعة لجامعة مؤتة، وكذلك من خلال الاتصال الشخصي، وقد تم تأكيد تشخيص كل حالة من طبيبها الخاص، والحصول على معلومات أخرى لها علاقة بالمريض. هذا وقد اعتمد على اختيار عينة المجموعة المرضية من خلال السؤال المباشر لأفراد العينة وطبيبهم من عدم المعاناة من أي أعراض، أو اضطرابات معوية، وأية أمراض عضوية أخرى مزمنة، مثل: السكري، وارتفاع ضغط الدم، والتأكد من أنهم لا يعانون من أية أمراض في الجهاز العصبي، أو أمراض نفسية.

المجموعة الضابطة: تكونت من (٣٠) فردا سليما لا يعانون من أية أعراض معوية (٢١ أنثى، و٩ ذكور) تراوحت أعمارهم ما بين (٢٤ – ٤٢) سنة، وهم يتشابهون مع مجموعة المرضى من حيث الجنس، والعمر، والتعليم، والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي. وتم اختيارهم من خلال الإعلان في العيادات الطبية، والمستشفيات الحكومية، والخاصة في المحافظة، وفي المركز الصحي، والكليات التابعة لجامعة مؤتة، ومن خلال الاتصال الشخصي.

هذا وقد اعتمد على اختيار عينة المجموعة الضابطة من خلال السؤال المباشر لأفراد العينة من عدم المعاناة من أي أعراض، أو اضطرابات معوية، وأية أمراض عضوية أخرى مزمنة، مثل: السكري، وارتفاع ضغط الدم، أو من خلال السؤال المباشر للإصابة بأية أمراض نفسية، أو أمراض في الجهاز العصبي. والجدول رقم (١) يبين الخصائص الديمغرافية للعينة:

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (بين قوسين) للخصائص الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة

المتوسط المجموعة	الدخل السنوي/دينار	سنوات التعليم	العمر
المجموعة المرضية			
ذكور ن=٨	٣٦٠٧,٥ (١٥٠٩,٢)	١٦,٠٠ (١,٥١)	٣٣,٥٠ (٥,٥٥)
إناث ن =١٧	٢٤٤٩,٤(٩٠٠,٣)	١٤,٤٧ (١,٥٠)	٣٣,٧١ (٥,٧٣)
الكلي ن= ٢٥	٢٨٢٠ (١٢٢٨,٢٩)	١٤,٩٦ (١,٦٤)	٣٣,٦٤ (٥,٥٦)
المجموعة الضابطة			
ذكور ن= ٩	٣٤٦٠(١٢٣٤,٣٨)	١٦,٢٢ (١,٢٠)	٣٤,٠٠ (٣,٨٧)
إناث ن= ٢١	٢٣٧٨,٢ (٧٣٣,٥٤)	١٤,٤٧ (١,٥٣)	٣٢,٨١ (٥,٠٢)
الكلي ن= ٣٠	٢٧٠٢,٨ (١٠٢٢,٥)	١٥,٠٠ (١,٦٤)	٣٣,١٧ (٤,٦٧)

وللحكم على معنوية الفروق بين خصائص المجموعتين المرضية، والضابطة من حيث متغيرات متوسط الدخل، ومتوسط العمر، ومتوسط التعليم، فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent T- Test). حيث أظهرت نتائج اختبار (ت)، على مستوى الدخل بأن قيمة ت = ٠,٩٢٩ ، وعلى متوسط العمر قيمة ت = ٠,٧٣٧ وعلى متوسط التعليم قيمة ت = ٠,٩٢٩، وجميعها غير دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥= α)، وبهذا نتأكد من أنه لا توجد فروق معنوية في الخصائص الديمغرافية بين المجموعة المرضية، والمجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة

تم استخدام الاختبارات، والمقاييس النفسية التالية للكشف عن أثر الإصابة بمتلازمة تهيج القولون العصبي في وظائف القشرة الدماغية العليا، وقياس درجة الاكتئاب، ونوعية الحياة لدى المرضى المصابين، هي:

١. اختبار الحالة العقلية (Mini Mental State) :

طور هذا الاختبار فولستين وآخرون (Folstein, Folstein, & McHuqh, 1975)، وهو عبارة عن اختبار قصير يقيس الوظائف المعرفية، ويستخدم لمعرفة التغيرات في الوظائف العقلية عند المرضى الذين يعانون من أمراض في الدماغ (Lezak, 1995). ويتكون من (٨) فقرات تقيس كلاً من: التوجيه (Orientation)، والذاكرة (Memory)، والانتباه والحساب (Attention & Calculation)، والاستدعاء (Recall)، واللغة (language)، وتسمية الأشياء (Naming)، وإعادة الجمل (Repeating)، والفهم (Understanding)، والقراءة (Reading)، والكتابة (Writing)، والتفكير المجرد (Abstract)، والذاكرة بعيدة المدى (long-term Memory)، والبناء (desiqn Copy). وتكون أقل درجة يحصل عليها المفحوص (صفراً)، وأعلى درجة (٤١)، يستغرق تطبيق هذا الاختبار حوالي (٥) دقائق. وبلغ ثبات هذا الاختبار ٠,٨٣حسب معادلة (Cronbach Alpha).

٢. اختبار سعة الأرقام (Digit Span) :

هو أحد الاختبارات الفرعية من اختبار وكسلر لذكاء الراشدين (Wechsler, 1981), ويتكون هذا الاختبار من جزأين، في الجزء الأول (Digits Forward) (إعادة الأرقام كما هي) يقرأ على المفحوص سلسلة من الأرقام، ويطلب منه إعادتها مباشرة بعد سماعها،

أما الجزء الثاني (Digits Backward) (إعادة الأرقام بالعكس) فيطلب من المفحوص إعادة الأرقام التي سمعها مباشرة، ولكن بشكل معكوس، ويحصل المفحوص على درجة على كل جزء من الاختبار، وهو عدد الأرقام التي استطاع إعادتها حسب المطلوب منه، ويحصل على الدرجة الكلية، وهي مجموع نتيجة الجزأين معا. ويستغرق تطبيق هذا الاختبار تقريبا (١٠) دقائق، وقد استخدم من قبل (الشقيرات والزعبي، في النشر)، ويستعمل هذا الاختبار؛ لقياس الذاكرة قصيرة المدى السمعية، والانتباه، والتركيز (Lezak, 1995). و بلغ ثبات هذا الاختبار ٠,٨٩ حسب معادلة (Cronbach Alpha).

٣. اختبار حل المشكلات (اختبار البرج Tower Test):

طور هذا الاختبار شاليس (Shallice, 1982), ويسمى أيضا ببرج هانوي، ويقيس هذا الاختبار عملية تخطيط الفرد أثناء قيامه بحل المشكلات، ووضعه للإستراتيجيات وتغييرها. أدوات هذا الاختبار هي قاعدة خشبية مثبت عليها ثلاثة أعمدة بشكل متوازٍ، ويوجد داخل العمود الأول خمس قطع خشبية إسطوانية الشكل، وهذه القطع مرتبة على العمود من الأكبر فالأصغر (من الأسفل إلى الأعلى). والمطلوب من المفحوص أن ينقل هذه القطع إلى العمود الأخير بحيث تكون بالترتيب الأول نفسه، ولكن يشترط عليه أن ينقل كل مرة قطعة واحدة فقط، وألا يضع القطع الكبيرة فوق الصغيرة. علماً أن له الحق في استخدام الأعمدة الثلاثة بحرية. وتتحدد درجة المفحوص على هذا الاختبار بعدد محاولاته للوصول إلى الحل الصحيح، وبالزمن المستغرق في الحل، حيث تكون علامة المفحوص أفضل حين تكون عدد محاولاته أقل، والزمن المستغرق للوصول إلى الحل الصحيح أيضا أقل. ويعد هذا الاختبار غير لفظي، وعبر حضاري (Mcklean, 1983; Shallice, 1982). وقد استخدم من قبل (الشقيرات والزعبي، قيد النشر). و ثبات هذا الاختبار بلغ ٠,٨١ حسب معادلة (Cronbach Alpha).

٤. اختبار وسكنسن؛ لتصنيف البطاقات لقياس الوظائف التنفيذية (Wisconsin Carg Sorting Test -WCST):

طور هذا الاختبار هيتون (Heaton, 1981)، وهو اختبار غير لفظي وعبر حضاري، ويتضمن عرض أربع بطاقات، عليها أشكال ذات ألوان مختلفة، وأعداد مختلفة، ويعطى المفحوص مجموعتين من البطاقات، عددهما ١٢٨ بطاقة، وعلى المفحوص أن يشابه بين

هذه البطاقات التي يحملها بيديه، والبطاقات الأربعة الموضوعة أمامه، وذلك بناءً على إستراتيجية يحددها الفاحص. هذه الإستراتيجية تتغير من قبل الباحثة بعد كل مرة يتم فيها المفحوص عشر استجابات صحيحة متتابعة. وتحسب الدرجة على هذا الاختبار على النحو التالي: عدد المجموعات (Categories) التي أتمها (كل مجموعة تساوي عشر استجابات صحيحة متتابعة)، وعدد الاستجابات الخاطئة (Errors) (هي الاستجابات التي لا تتفق مع الإستراتيجية التي وضعها الفاحص)، وكذلك حساب عدد التكرارات (Perseverative responses)، سواء أكانت الاستجابة صحيحة أم خاطئة (وهي الاستجابات التي يكررها المفحوص بناء على استجابته الصحيحة السابقة، على الرغم من تغيير الإستراتيجية)، وأيضا حساب التكرارات الخاطئة (Perseverative errors) من مجموع التكرارات، مع العلم أنه كلما زاد عدد المجموعات التي كونها المفحوص كانت درجة المفحوص أفضل، بينما كلما زادت الاستجابات الخاطئة كانت نتيجته على الاختبار أسوأ، وكذلك بالنسبة لعدد التكرارات، والتكرارات الخاطئة. ويستغرق تطبيقه حوالي ٢٠ دقيقة. وقد استخدم هذا المقياس من قبل شقيرات ومييز (Shoqeirat & Mayes, 1988). و وصل معامل ثباته إلى ٠,٧٥ حسب معادلة (Cronbach Alpha).

٥. اختبار التعرف على الذاكرة اللفظية (الكلمات) (Verbal Memory Recoqnition Test-Words):

يقيس هذا الاختبار الذاكرة البصرية للكلمات عن طريق التعرف، وهذا الاختبار من إعداد وارينجتون (Warrington,1984)، واستخدم من قبل (الشقيرات والزعبي، قيد النشر). يتكون هذا الاختبار من(٥٠) بطاقة، كل بطاقة تحتوي على كلمة، حيث تعرض على المفحوص لمدة ثلاث ثوان لكل كلمة، ثم يطلب من المفحوص أن يعطي حكما على هذه الكلمات من مثل إذا كانت ترتبط بأشياء سارة، أو غير سارة بالنسبة له، وبعد إنهاء تقديم البطاقات يتم عرض بطاقة واحدة، وفي كل مرة تحتوي على كلمتين إحداهما جديدة، والأخرى قد رآها سابقا، والمطلوب منه أن يتعرف على الكلمة التي قد رآها سابقاُ، ومن ثم يتم حساب عدد الكلمات التي استطاع أن يتعرف عليها بشكل صحيح. ويستغرق تطبيق هذا الاختبار حوالي (١٠) دقائق.

٦. اختبار التعرف على الذاكرة غير اللفظية (الوجوه)
(Non-Verbal Recognition Memory Test - Faces):

يقيس هذا الاختبار الذاكرة البصرية للوجوه عن طريق التعرف، وهذا الاختبار من إعداد وارينجتون (Warrington, 1984). وكذلك استخدم من قبل (الشقيرات والزعبي، قيد النشر). هذا الاختبار يشبه اختبار التعرف على الذاكرة اللفظية، يتكون هذا الاختبار من (٥٠) بطاقة، كل بطاقة تحتوي على صورة لوجه من الوجوه البشرية، حيث يتم عرض هذه البطاقات على المفحوص لمدة ثلاث ثوان للبطاقة الواحدة، ثم يطلب من المفحوص أن يعطي حكماً عن الوجه المعروض عليه مثل سار، أو غير سار، حزين، أو فرحان، أو غير ذلك (تحليل عميق). وبعد إنهاء التقديم يتم عرض بطاقة واحدة في كل مرة عليها صورتان، إحداهما جديدة، والأخرى قد عرضت عليه سابقا، والمطلوب من المفحوص هو التعرف على الوجه الذي كان قد رآه سابقا، ثم يتم حساب عدد الصور التي تعرف عليها تعرفا صحيحا، ويستغرق تطبيقه حوالي (١٠) دقائق. و ببلغ ثبات اختباري الذاكرة اللفظي وغير اللفظي ٠,٨٤ و ٠,٨٦ بالتتابع، حسب معادلة (Cronbach Alpha).

٧. مقياس الاكتئاب - مقياس بيك لوصف المشاعر المعدل للبيئة الأردنية (حمدي وأبو حجلة وأبو طالب، ١٩٨٨):

هذا المقياس من إعداد بيك وستير (Beck & Steer, 1987), وقام بتقنينه للبيئة الأردنية كل من (حمدي، أبو حجلة وأبو طالب، ١٩٨٨). يتكون هذا المقياس من (٢١) فقرة تعطي وصفاً دقيقاً لحالة الفرد النفسية، وشعوره السائد خلال سبعة الأيام الماضية. وتتكون كل فقرة من (٤) إجابات تتدرج الدرجة على كل فقرة من (٠-٣) حيث تشير الدرجة (٣) إلى أكثر الأعراض شدة. ويحصل الفرد على الدرجة الكلية على المقياس من خلال جمع كل الدرجات على كل فقرة في المقياس. وتكون أقل درجة يحصل عليها المفحوص هي (صفر) وهذا يعني بأنه لا يوجد عند الشخص اكتئاب، وأعلى درجة هي (٦٣) وتعني اكتئاباً شديداً، وهكذا كلما ارتفعت علامة المفحوص على المقياس زادت درجة الاكتئاب لديه، والعكس صحيح. ويشير حمدي وأبو حجلة وأبو طالب إلى تفسير النتائج على النحو التالي:

- (صفر - ٩) لا يوجد اكتئاب
- (١٠ - ١٥) اكتئاب ضعيف
- (١٦ - ٢٣) اكتئاب متوسط
- (٢٤ فما فوق) اكتئاب شديد

٨. مقياس نوعية الحياة لمرضى تهيج القولون العصبي (Quality of Life IBS):

قام بتطوير هذا المقياس دوغلاس وآخرون (Douglas, et al., 2000), وهو مقياس يحاول توقع الوظيفة اليومية، وتقييم الرعاية الصحية التي يتلقاها مصابو تهيج القولون العصبي. ويتكون من (٣٤) فقرة، تقيس (٨) أبعاد، وهي (عدم الارتياح، والتأثير في أنشطته، وتصور الجسم، والقلق على الصحة، وتجنب الطعام، وعلاقاته الشخصية، واستجابته، الاجتماعية، والجنسية)، تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (٣٤ – ١٧٠)، أي كلما زادت علامة المفحوص تدنى مستوى نوعية الحياة لديه (Drossman, et al., 2000). ويستغرق تطبيقه حوالي (١٠) دقائق.

ولتحقيق أحد أهداف الدراسة، تم ترجمة أداة نوعية الحياة للمرضى المصابين بمتلازمة تهيج القولون العصبي (IBS-QOL) والمقدمة في ورقة عمل للاجتماع السنوي للجمعية الأمريكية للأمراض المعوية (American Gastroenteroloqical Association) لعام ١٩٩٩ في أورلاندو- فلوريدا (Drossman, et al., 2000). وقد صممت الأداة على طريقة ليكرت، حيث درجت الإجابة إلى خمس مستويات (أبدا =١، قليل =٢، باعتدال =٣، أكثر من المتوسط =٤، دائما =٥) للفقرات (٨،٤،٢،١–١٠،١٢،١٣،١٦،٢٥–٢٩،٣٤) و (أبدا =١، قليل =٢، باعتدال =٣، أكثر من المتوسط =٤، كثيرا =٥) للفقرات (٣،٥–٧،١١،١٤،١٥،١٧–٢٤،٣٠–٣٣). وقد قسمت فقرات الأداة؛ لتقيس ما يلي:

١. الفقرات (١، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١٣، ١٦ و ٣٠) تقيس عدم الارتياح Dysphasia

٢. الفقرات (٣، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٧، ٢٩ و ٣١) تقيس التأثر في الأنشطة Interference With Activity

٣. الفقرات (٥، ٢١، ٢٥ و ٢٦) تقيس تصور الجسم Body Image

٤. الفقرات (٤، ١٥ و ٣٢) تقيس القلق على الصحة Health Worry

٥. الفقرات (١١، ٢٣ و ٢٨) تقيس تجنب الطعام Food Avoidance

٦. الفقرات (٢، ١٤، ١٧ و ٣٤) تقيس الاستجابة الاجتماعية Social Reaction

٧. الفقرات (٢١ و ٢٠) تقيس الاستجابة الجنسية Sexual

٨. الفقرات (٨، ٢٤ و ٣٣) تقيس العلاقات الشخصية Relationship

صدق الأداة وثباتها IBS-QOL

لأجل التأكد من صدق الأداة، عرضت على لجنة تكونت من هيئة محكمين من أساتذة كلية العلوم التربوية، وعددهم (خمسة محكمين)، حيث تم مراجعة الترجمة، والتأكد من مناسبة صياغتها، وصدق مضمونها وتمثيلها للجانب الذي وضعت من أجله، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وأجمع كافة الأساتذة على الشكل النهائي للأداة، والمطابقة لعدد فقرات الأداة الأصلية، والتي بلغت (٣٤) فقرة. علما أنه تم الاتصال بالدكتور دونالد باتريك (Donald Patrick) وهو أحد أعضاء الفريق الذين صمموا هذه الأداة في جامعة واشنطن؛ للحصول على الموافقة منهم على استخدام الأداة في هذه الدراسة، واستخدام الدليل في تحليل المعلومات.

ثبـــات الأداة

لإعطاء صورة واضحة عن ثبات الأداة، قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة عشـــوائية بلغت (٢٥) فـــردا غير أفراد العينـــة. وقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) في حساب معامل الثبات. حيث بلغ معامل ثبات الأداة (٠,٩٤) وعُدت هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

المتغـيرات المسـتقلة

١. الإصابة بمعرض متلازمة تهيج القولون العصبي.

٢. الجنس وله مستويان (ذكور، وإناث)

المتغيرات التـابعة

١. درجة أداء الأفراد على اختبار الحالة العقلية.

٢. درجة أداء الأفراد على اختبار الانتباه والتركيز.

٣. درجة أداء الأفراد على اختبار الوظائف التنفيذية.

٤. درجة أداء الأفراد على اختبار الذاكرة قصيرة المدى.

٥. درجة أداء الأفراد على اختبار ذاكرة التعرف اللفظية (الكلمات).

٦. درجة أداء الأفراد على اختبار ذاكرة التعرف غير اللفظية (الوجوه).
٧. درجة أداء الأفراد على اختبار حل المشكلات (برج هانوي).
٨. درجة أداء الأفراد على مقياس الاكتئاب.
٩. درجة أداء الأفراد على مقياس نوعية الحياة.

النتـــائج

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على الآتي:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في الأداء على اختبار الحالة العقلية تعزى إلى المجموعة والجنس"، ويبين الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار الحالة العقلية.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (بين قوسين) لمتغيري المجموعة والجنس على اختبار الحالة العقلية

المجموعة / الجنس	المجموعة المرضية	المجموعة الضابطة	الكلي
ذكور	٣٧,٧٥ (٢,٢٥)	٤٠,٢٢ (٠,٦٧)	٣٩,٠٦ (٢,٠١)
إناث	٣٣,٤٧ (٣,٢٦)	٣٨,٦٢ (٣,٠٤)	٣٦,٣٢ (٤,٠٤)
الكلي	٣٤,٨٤ (٣,٥٧)	٣٩,١٠ (٢,٦٦)	٣٧,١٦ (٣,٧٥)

وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA في الجدول رقم (٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة، وذلك لصالح المجموعة الضابطة، حيث كان متوسط أدائها على اختبار الحالة العقلية أعلى من متوسط أداء المجموعة المرضية. كما أشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) تعزى إلى الجنس، حيث كان متوسط أداء الذكور أعلى من متوسط أداء الإناث على اختبار الحالة العقلية، وكما هو مبين في الجدول رقم (٢)، وكذلك أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين الجنس، والمجموعة.

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيري المجموعة والجنس وأثرهما في اختبار الحالة العقلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	١٦٩,٥٣٥	١	١٦٩,٥٣٥	٢١,٩٣١	*٠,٠٠٠
الجنس	١٠١,٠٢٠	١	١٠١,٠٢٠	١٣,٠٦٨	*٠,٠٠١
المجموعة / الجنس	٢٠,٩٠٨	١	٢٠,٩٠٨	٢,٧٠٥	٠,١٠٦
الخطأ	٣٩٤,٢٤٣	٥١			
الكلي	٧٦٧٢٠	٥٥			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ =) في الانتباه والتركيز تعزى إلى المجموعة، والجنس"، ويبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار سعة الأرقام بجزأيه: إعادة الأرقام كما هي Digits - Forward ، وإعادة الأرقام (بالعكس) Digits Backward وكذلك حساب سعة الأرقام الكلي (إعادة الأرقام كما هي + إعادة الأرقام بالعكس).

وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2-way ANOVA ؛ لاختبار سعة الأرقام (كما هي) والموضحة في الجدول رقم (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة، وذلك لصالح المجموعة الضابطة، حيث كان متوسط أدائها أعلى من متوسط أداء المجموعة المرضية، وكما هو مبين في الجدول رقم (٤). كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس. كذلك أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل ما بين المجموعة، والجنس.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (بين قوسين) لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار سعة الأرقام تبعا لمتغيري المجموعة والجنس

المجموعة	نوع الاختبار	اختبار الأرقام (كما هي)	اختبار سعة الأرقام (بالعكس)	اختبار سعة الأرقام (الكلي)
المجموعة المرضية	ذكور، ن = ٨	٥,٦٣ (١,٠٦)	٣,٨٨ (١,١٣)	٩,٦٣ (١,٦٠)
	إناث، ن= ١٧	٤,٨٨ (٠,٩٣)	٣,٢٤ (٠,٩٠)	٨,١٢ (١,٦٢)
	الكلي، ن= ٢٥	٥,١٢ (١,٠١)	٣,٤٤ (١,٠٠)	٨,٦٠ (١,٧٣)
المجموعة الضابطة	ذكور، ن= ٩	٦,٢٢ (٠,٩٧)	٥,٠٠ (١,٠٠)	١١,٢٢ (١,٨٦)
	إناث، ن= ٢١	٦,٠٠ (٠,٧١)	٤,٣٣ (٠,٧٣)	١٠,٣٣ (١,٠٦)
	الكلي، ن= ٣٠	٦,٠٧ (٠,٧٨)	٤,٥٣ (٠,٨٦)	١٠,٦٠ (١,٣٨)
الكلي	ذكور، ن= ١٧	٥,٩٤ (١,٠٣)	٤,٤٧ (١,١٨)	١٠,٤٧ (١,٨٧)
	إناث، ن= ٣٨	٥,٥٠ (٠,٩٨)	٣,٨٤ (٠,٩٧)	٩,٣٤ (١,٧٣)
	الكلي، ن= ٥٥	٥,٦٤ (١,٠١)	٤,٠٤ (١,٠٧)	٩,٦٩ (١,٨٣)

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيري المجموعة والجنس وأثرهما في اختبار سعة الأرقام (كما هي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٨,٥٨٥	١	٨,٥٨٥	١١,١٧٠	٠,٠٠٢*
الجنس	٢,٧١٨	١	٢,٧١٨	٣,٥٣٦	٠,٠٦٦
المجموعة / الجنس	٠,٧٩١	١	٠,٧٩١	١,٠٢٩	٠,٣١٥
الخطأ	٣٩,١٩٥	٥١			
الكلي	١٨٠٢	٥٥			

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)

وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA ; لاختبار سعة الأرقام (بالعكس) والموضحة في الجدول رقم (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة الضابطة، حيث كان متوسط أدائها أعلى من متوسط أداء المجموعة المرضية، وكما هو موضح في الجدول رقم (٤). وكذلك أشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) تعزى إلى الجنس (وبغض النظر عن المجموعة) حيث كان متوسط أداء الذكور أعلى من متوسط أداء الإناث، وكما هو موضح في الجدول رقم (٤). وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين المجموعة، والجنس.

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيري الجنس،والمجموعة وأثرهما في اختبار سعة الأرقام (بالعكس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	١٤,٤٢٧	١	١٤,٤٢٧	١٨,١٢٢	*٠,٠٠٠
الجنس	٤,٩٨٢	١	٤,٩٨٢	٦,٢٥٨	*٠,٠١٦
المجموعة / الجنس	٢,١٢٢	١	٢,١٢٢	٠,٠٠٣	٠,٩٥٩
الخطأ	٤٠,٦٠٠	٥١	٠,٧٩٦		
الكلي	٩٥٨,٠٠	٥٥			

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على الآتي:-

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار الوظائف التنفيذية تعزى إلى المجموعة، والجنس"، ويبين الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار وسكنسن؛ لتصنيف البطاقات Wisconsin Card Sorting (WCST).

ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين على اختبار الوظائف التنفيذية فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA للكشف عن معنوية الفروق بين المجموعتين تبعا لمتغيري المجموعة، والجنس، وكما هو موضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (بين قوسين) لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار الوظائف التنفيذية تبعا لمتغيري المجموعة والجنس

نوع الاختبار	الجنس	عدد الأفراد	المجموعة المرضية المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	المجموعة الضابطة المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	الكلي المتوسط الحسابي
اختبار الوظائف التنفيذية (عدد المجموعات)	ذكور	٨	٣,٣٨ (٢,٠٠)	٩	٦,٠٠ (٠,٠٠)	١٧	٤,٧٦ (١,٨٩)
	إناث	١٧	٣,٥٩ (١,٨٤)	٢١	٥,٨٦ (٠,٤٨)	٣٨	٤,٨٤ (١,٧٠)
	الكلي	٢٥	٣,٥٢ (١,٨٥)	٣٠	٥,٩٠ (٠,٤٠)	٥٥	٤,٨٢ (١,٧٤)
اختبار الوظائف التنفيذية (الإجابات الخاطئة)	ذكور	٨	٤٢,٠٠ (٨,١٩)	٩	١٤,٠٠ (٦,٠٦)	١٧	٢٧,١٨ (١٥,٩٨)
	إناث	١٧	٤٥,٧١ (١٨,٣١)	٢١	١٩,٤٨ (١١,٨٧)	٣٨	٣١,٢١ (١٩,٩٠)
	الكلي	٢٥	٤٤,٥٢ (١٥,٦٩)	٣٠	١٧,٨٣ (١٠,٦٧)	٥٥	٢٩,٩٦ (١٨,٧٢)
اختبار الوظائف التنفيذية (عدد التكرارات)	ذكور	٨	٥٢,٢٥ (١٥,٠٦)	٩	٤٢,٢٢ (٢٩,٦٥)	١٧	٤٦,٩٤ (٢٣,٧٨)
	إناث	١٧	٤٧,٧١ (٢٩,٥٩)	٢	٤١,٨٦ (٢٣,٠٨)	٣	٤٤,٤٧ (٢٥,٩٩)
				١		٨	
	الكلي	٢٥	٤٩,١٦ (٢٥,٥٩)	٣٠	٤١,٩٧ (٢٤,٧٠)	٥٥	٤٥,٢٤ (٢٥,١٣)
اختبار الوظائف التنفيذية (عدد التكرارات الخاطئة)	ذكور	٨	١٧,٥٠ (٩,٢١)	٩	٥,٤٤ (٣,٣٢)	١٧	١١,١٢ (٩,٠١)
	إناث	١٧	٨,٨٦ (٥,٧٧)	٢١	٨,٨٦ (٥,٧٧)	٣٨	١٤,٦٨ (١٥,٣٦)
	الكلي	٢٥	٢٠,٤٨ (١٧,٢٨)	٣٠	٧,٨٣ (٥,٣٤)	٥٥	١٣,٥٨ (١٣,٧٣)

وأشارت نتائج تحليل التباين المتعدد MANOVA لاختبار الوظائف التنفيذية، والموضح في الجدول رقم (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى إلى عدد المجموعات التي تم عملها (Categories) لصالح المجموعة الضابطة، حيث كان متوسط أداء المجموعة الضابطة أعلى من متوسط أداء المجموعة المرضية، وكما هو موضح في الجدول رقم (٧)، وكذلك أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة في عدد التكرارات الخاطئة، وعدد الإجابات الخاطئة؛ وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث تبين أن متوسط أداء المجموعة المرضية أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو مبين في الجدول رقم (٧) (الدرجة المرتفعة تعني خللاً في الأداء). وكذلك أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس، أو فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين المجموعة، والجنس.

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين المتعدد MANOVA لمتغيري المجموعة،والجنس وأثرهما في اختبار (WCST)

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	عدد المجموعات	٦٩,٩١٧	١	٦٩,٩١٧	٤١,١٩٢	*٠,٠٠٠
	عدد التكرارات	٧٣٥,٨٣٧	١	٧٣٥,٨٣	١,١٢٧	٠,٢٩٣
	عدد التكرارات الخاطئة	١٨٣٦,٣٣	١	١٨٣٦,٣٣	١١,٩٨١	*٠,٠٠١
	عدد الإجابات الخاطئة	٨٥٨٥,١٠٥	١	٨٥٨٥,١٠	٤٨,٩٢٧	*٠,٠٠٠
الجنس	عدد المجموعات	١,٤٤٦	١	١,٤٤٦	٠,٠٠٩	٠,٩٢٧
	عدد التكرارات	٧٠,٣٥٥	١	٧٠,٣٥٥	٠,١٠٨	٠,٧٤٤
	عدد التكرارات الخاطئة	١٧٧,٣٨٢	١	١٧٧,٣٨٢	١,١٥٧	٠,٢٨٦
	عدد الإجابات الخاطئة	٢٤٦,١٢٣	١	٢٤٦,١٢٣	١,٤٠٣	٠,٢٤٢
المجموعة/الجنس	عدد المجموعات	٠,٣٧٠	١	٠,٣٧٠	٠,٢١٨	٠,٦٤٢
	عدد التكرارات	٥٠,٩٨٣	١	٥٠,٩٨٣	٠,٠٧٨	٠,٧٨١
	عدد التكرارات الخاطئة	٢,٧٤٥	١	٢,٧٤٥	٠,٠١٨	٠,٨٩٤
	عدد الإجابات الخاطئة	٩,١٤٩	١	٩,١٤٩	٠,٠٥٢	٠,٨٢٠

الخطأ	عدد المجموعات	٨٦,٥٦٤	٥١	١,٦٩٧		
	عدد التكرارات	٣٣٢٨٩,١٥	٥١	٦٥٢,٧٢٩		
	عدد التكرارات الخاطئة	٧٨١٦,٥٥	٥١	١٥٣,٢٦٦		
	عدد الإجابات الخاطئة	٨٩٤٨,٧٦٨	٥١	١٧٥,٤٦٦		
الكلي	عدد المجموعات	١٤٤١,٠٠	٥٥			
	عدد التكرارات	١٤٦٦٥٦	٥٥			
	عدد التكرارات الخاطئة	٢٠٣٢١	٥٥			
	عدد الإجابات الخاطئة	٦٨٣٠٤	٥٥			

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الذاكرة السمعية قصيرة المدى تعزى إلى المجموعة، والجنس"، ويبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين على اختبار سعة الأرقام (كما هي).

وأشارت نتائج التحليل الثنائي 2-Way NOVA في الجدول رقم (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة حيث كان متوسط أداء المجموعة الضابطة أعلى من متوسط أداء المجموعة المرضية، وكما هو موضح في الجدول رقم (٤). كذلك أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس، أو فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل بين المجموعة، والجنس.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على ما يأتي:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار ذاكرة التعرف اللفظية (الكلمات) تعزى إلى المجموعة، والجنس"، ويبين الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار ذاكرة التعرف اللفظية (الكلمات).

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (بين قوسين) لمتغيري المجموعة والجنس على اختبار ذاكرة التعرف اللفظية (الكلمات)

الجنس	المجموعة المرضية	المجموعة الضابطة	الكلي
ذكور	٤٣,٦٣ (٤,٢٤)	٤٧,٣٣ (١,٢٢)	٤٥,٥٩ (٣,٥٠)
إناث	٤٢,٤٧ (٤,٦٨)	٤٤,٥٢ (٤,٢٣)	٤٣,٦١ (٤,٤٩)
الكلي	٤٢,٨٤ (٤,٤٩)	٤٥,٣٧ (٣,٨٠)	٤٤,٢٢ (٤,٢٨)

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2-way ANOVA لاختبار ذاكرة التعرف اللفظية (الكلمات)، والموضحة في الجدول رقم (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة الضابطة، حيث كان متوسط أدائها أعلى من متوسط أداء المجموعة المرضية، وكما هو موضح في الجدول رقم (٩). كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس، أو فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل بين المجموعة، والجنس.

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيري المجموعة والجنس، وأثرهما في اختبار ذاكرة التعرف اللفظية (الكلمات)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٩٦,٩٠٦	١	٩٦,٩٠٦	٥,٨٤٦	*٠,٠١٩
الجنس	٤٥,٨٧٠	١	٤٥,٨٧٠	٢,٧٦٧	٠,١٠٢
المجموعة / الجنس	٧,٩٩٧	١	٧,٩٩٧	٠,٤٨٢	٠,٤٩٠
الخطأ	٨٤٥,٣٤٨	٥١	١٦,٥٧٥		
الكلي	١٠٨٥٢٨	٥٥			

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على ما يأتي:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار ذاكرة التعرف غير اللفظية (الوجوه) تعزى إلى المجموعة، والجنس"، ويبين الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار ذاكرة التعرف غير اللفظية (الوجوه).

الجدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (بين قوسين) لمتغيري المجموعة والجنس على اختبار ذاكرة التعرف غير اللفظية – الوجوه

الجنس	المجموعة المرضية	المجموعة الضابطة	الكلي
ذكور	٣٩,١٣ (٣,٥٢)	٤٣,٧٨ (٣,٧٧)	٤١,٥٩ (٤,٢٧)
إناث	٣٨,٥٩ (٥,٠١)	٤٢,٦٢ (٣,٤٦)	٤٠,٨٢ (٤,٦٣)
الكلي	٣٨,٧٦ (٤,٥٢)	٤٢,٩٧ (٣,٥٣)	٤١,٠٥ (٤,٥٠)

الجدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيري المجموعة والجنس وأثرهما في اختبار التعرف للذاكرة غير اللفظية (الوجوه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٢٢٠,١٢٥	١	٢٢٠,١٢٥	١٣,٣٤١	٠,٠٠١*
الجنس	٨,٣٩٢	١	٨,٣٩٢	٠,٥٠٩	٠,٤٧٩
المجموعة / الجنس	١,١٢٩	١	١,١٢٩	٠,٠٦٨	٠,٧٩٥
الخطأ	٨٤١,٥٠١	٥١	١٦,٥٠		
الكلي	٩٣٧٩٤	٥٥			

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)

وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA؛ لاختبار ذاكرة التعرف غير اللفظية (الوجوه)، والموضح في الجدول رقم (١٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة الضابطة، حيث كان متوسط أدائها أعلى من متوسط أداء المجموعة المرضية، وكما هو موضح في الجدول رقم (١١). كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس، أو فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل بين المجموعة، والجنس.

سادساً: النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على ما يأتي:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار حل المشكلات تعزى إلى المجموعة، والجنس"، ويبين الجدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار برج حل المشكلات.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (بين قوسين) لمتغيري المجموعة والجنس على اختبار حل المشكلات.

الجدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (بين قوسين) لمتغيري المجموعة والجنس على اختبار برج حل المشكلات

المجموعة / الاختبار	الجنس	المجموعة المرضية	المجموعة الضابطة	الكلي
اختبار البرج (الزمن/دقيقة)	ذكور	٩,٣٨ (٣,٤٦)	١٤,٣٣ (٣٤,٠٥)	١٢,٠٠ (٢٤,٣٢)
	إناث	١٠,٤١ (٣,٨٦)	٤,٢٩ (٢,٨٨)	٧,٠٣ (٤,٥٢)
	الكلي	١٠,٠٨ (٣,٧٠)	٧,٣٠ (١٨,٦٤)	٨,٥٦ (١٣,٩٥)
اختبار البرج (عدد المحاولات)	ذكور	٩٩,١٣ (١٣,٢٦)	٤٨,٧٨ (١٠,٨٥)	٧٢,٤٧ (٢٨,٤٠)
	إناث	١١٢,٢٤ (٤٠,٨٨)	٥٩,٨٦ (٣٦,٤٨)	٨٣,٢٩ (٤٦,٢٥)
	الكلي	١٠٨,٠٤ (٣٤,٧١)	٥٦,٥٣ (٣١,٢٦)	٧٩,٩٥ (٤١,٥٩)

يتضح من نتائج تحليل التباين الثنائي؛ لاختبار حل المشكلات – الزمن المستغرق– والموضح في الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة، أو فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس، أو فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين المجموعة، والجنس.

الجدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيري المجموعة والجنس، وأثرهما في اختبار حل المشكلات (الزمن)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٣,٩٨١	١	٣,٩٨١	٠,٠٢١	٠,٨٨٦
الجنس	٢٣٧,٠٣٠	١	٢٣٧,٠٣٠	١,٢٣٨	٠,٢٧١
المجموعة / الجنس	٣٥٨,٦٧٠	١	٣٥٨,٦٧٠	١,٨٧٤	٠,١٧٧
الخطأ	٩٧٦٢,٢٧	٥١	١٩١,٤١٧		
الكلي	١٤٥٤٣	٥٥			

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي (2- Way ANOVA)؛ لاختبار حل المشكلات – عدد المحاولات– والموضح في الجدول رقم (١٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث كان متوسط أداء المجموعة المرضية على اختبار حل المشكلات (عدد المحاولات) أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٣). وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي (2- Way ANOVA) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس أو تعزى إلى التفاعل ما بين المجموعة، والجنس.

الجدول رقم (١٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيري المجموعة والجنس، وأثرهما في اختبار حل المشكلات (عدد المحاولات)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٣٠٨٠٥,٣٩	١	٣٠٨٠٥,٣٩	٢٨,٢٩٠	٠,٠٠٠*
الجنس	١٧٠٨,١٦٩	١	١٧٠٨,١٦٩	١,٥٦٩	٠,٢١٦
المجموعة / الجنس	١٢,٠٤١	١	١٢,٠٤١	٠,٠١١	٠,٩١٧
الخطأ	٥٥٥٣٤,٠٦	٥١			
الكلي	٤٤٤٩٣٩	٥٥			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)

ثامناً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على ما يأتي:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على مقياس الاكتئاب، تعزى إلى المجموعة، والجنس"، ويبين الجدول رقم (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس بيك للاكتئاب.

الجدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (بين قوسين) تعزى إلى متغيري المجموعة والجنس وأثرهما في مقياس بيك للاكتئاب

المجموعة / الجنس	المجموعة المرضية	المجموعة الضابطة	الكلي
ذكور	١٥,٠٠ (٧,٩٤)	٥,١١ (٥,٦٥)	٩,٨٨ (٨,٢٦)
إناث	٢٣,٠٠ (١٠,٣٦)	٧,٧١ (٧,٦١)	١٤,٥٥ (١١,٧١)
الكلي	٢٠,٤٤ (١٠,٢٢)	٧,٠٠ (٧,٠٧)	١٣,١٠ (١٠,٩٠)

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2-WAY ANOVA ; والموضحة في الجدول رقم (١٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث كان متوسط أدائها على مقياس بيك للاكتئاب أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٦). كما أشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس، وذلك لصالح الإناث، حيث كان متوسط أداء الإناث أعلى من متوسط أداء الذكور. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين الجنس، والمجموعة.

الجدول رقم (١٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على مقياس بيك للاكتئاب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	١٨١٧,٥٨٨	١	١٨١٧,٥٨٨	٢٥,٩٠٥	*٠,٠٠٠
الجنس	٣١٤,٥٩١	١	٣١٤,٥٩١	٤,٤٨٤	*٠,٠٣٩
المجموعة / الجنس	٩٢,١٧٢	١	٩٢,١٧٢	١,٣١٤	٠,٢٥٧
الخطأ	٣٥٧٨,٢٨	٥١			
الكلي	١٥٨٧٧	٥٥			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)

تاسعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة على ما يأتي:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في نوعية الحياة تعزى إلى المجموعة، والجنس"، ويبين الجدول رقم (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس نوعية الحياة بكافة أبعاده.

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2- Way ANOVA والموضحة في الجدول رقم (١٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث كان متوسط أدائها على مقياس نوعية الحياة (الدرجة الكلية) أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٨). كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس. وأشارت كذلك النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين الجنس، والمجموعة.

وأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2- Way ANOVA والموضحة في الجدول رقم (٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث كان متوسط أدائها على بعد عدم الارتياح في مقياس نوعية الحياة أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٨). كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس. وأشارت كذلك النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين الجنس، والمجموعة. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات لكل من مستويات الجنس والمجموعة تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية في حالة تحليل التباين الثنائي، حيث وجد أن قيمة شافية تساوي (٢,٤) وبالرجوع إلى الجدول رقم (١٨) لمقارنة المتوسطات الحسابية لمستويات الجنس، والمجموعة على بعد عدم الارتياح، نلاحظ أن الفروق بين أي متوسطين في كل مستوى باستثناء مستوى الجنس في المجموعة الضابطة هي أكبر من قيمة شافيه، وهذا يدل على أن الفرق المعنوي هو راجع إلى الفرق بين باقي مستويات المجموعة، والجنس، وهي لصالح الإناث في المجموعة المرضية.

الجدول رقم (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (بين قوسين) لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس نوعية الحياة تبعا لمتغيري المجموعة والجنس

نوع الاختبار	الجنس	المجموعة المرضية	المجموعة الضابطة	الكلي
عدم الارتياح Dysphasia	ذكور	١٨,٣٧ (٤,٢٤)	١٢,٧٧ (٥,١٦)	١٥,٤١ (٥,٤٣)
	إناث	٢٢,٧٦ (٥,٧٢)	١٠,٤٢ (٣,٠٤)	١٥,٩٤ (٧,٦٠)
	الكلي	٢١,٣٦ (٥,٦١)	١١,١٣ (٣,٨٦)	١٥,٧٨ (٦,٩٥)
التأثير في الأنشطة Interference with activity	ذكور	١٨,٦٢ (٤,٦٦)	٩,٣٣ (٢,٦٤)	١٣,٧٠ (٥,٩٩)
	إناث	٢١,٧٦ (٥,٤٠)	٩,١٩ (٣,٣٥)	١٤,٨١ (٧,٦٧)
	الكلي	٢٠,٧٦ (٥,٣٠)	٩,٢٣ (٣,١١)	١٤,٤٧ (٧,١٥)
تصور الجسم Body Image	ذكور	٩,١٢ (٢,٦٤)	٥,٠٠ (١,٠٠)	٦,٩٤ (٢,٨٣)
	إناث	٩,٥٢ (٤,٠٧)	٥,٢٨ (٠,٩٥)	٧,١٨ (٣,٥٠)
	الكلي	٩,٤٠ (٣,٦٢)	٥,٢٠ (٠,٩٦)	٧,١٠ (٣,٢٨)
القلق على الصحة Health Worry	ذكور	٧,٢٥ (١,٥٨)	٤,٦٦ (١,٦٥)	٥,٨٨ (٢,٠٥)
	إناث	٩,٨٢ (٣,٢٤)	٤,٢٣ (٢,٦٢)	٦,٧٣ (٤,٠٢)
	الكلي	٩,٠٠ (٣,٠٤)	٥,٢٠ (٠,٩٦)	٦,٤٧ (٧,١٥)
تجنب الطعام Food Avoidance	ذكور	٩,٦٢ (٣,٠٦)	٣,٨٨ (٠,٩٢)	٦,٥٨ (٣,٦٤)
	إناث	٩,٩٤ (٣,١٧)	٤,٤٢ (١,٨٨)	٦,٨٩ (٣,٧٤)
	الكلي	٩,٨٤ (٣,٠٧)	٤,٢٦ (١,٦٥)	٦,٨٠ (٣,٦٧)
الاستجابة الاجتماعية Social Reaction	ذكور	١١,٠٠ (٣,٢٥)	٥,٤٤ (٢,٥٠)	٨,٠٥ (٣,٩٩)
	إناث	١٠,٥٢ (٣,٠٢)	٤,٧١ (١,٤١)	٧,٣١ (٣,٦٩)
	الكلي	١٠,٦٨ (٣,٠٣)	٤,٩٣ (١,٧٩)	٧,٥٤ (٣,٧٦)
الاستجابة الجنسية Sexual Reaction	ذكور	٥,٠٠ (٢,٥٠)	٢,٥٥ (٠,٥٢)	٣,٧٠ (٢,١١)
	إناث	٥,٨٦ (٢,٧٢)	٢,٥٧ (٠,٧٦)	٤,٠٢ (٢,٤٩)
	الكلي	٥,٥٦ (٢,٦٢)	٢,٥٧ (٠,٦٩)	٣,٩٢ (٢,٣٥)
العلاقات الشخصية Relationship	ذكور	٦,٨٧ (٢,٨٥)	٤,٢٢ (١,٢٠)	٥,٤٧ (٢,٤٧)
	إناث	٧,٣٥ (٢,٢٦)	٣,٤٢ (٠,٦٧)	٥,١٨ (٢,٥٢)
	الكلي	٧,٢٠ (٢,٤١)	٣,٦٦ (٠,٩٢)	٥,٢٧ (٢,٤٩)
الكلي Total	ذكور	٨٥,٠ (٢٠,٨٤)	٤٧,٦٦ (١١,٧٤)	٦٥,٢٣ (٢٥,٠٦)
	إناث	٩٥,٨٦ (٢٣,٢٠)	٤٤,٤٢ (١٢,٨١)	٦٧,١١ (٣١,٤٦)
	الكلي	٩٢,٠٨ (٢٢,٥٥)	٤٥,٤٦ (١٢,٣٦)	٦٦,٤٩ (٢٩,٢٤)

الجدول رقم (١٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على مقياس نوعية الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٢٢١٧٦,٤٠	١	٢٢١٧٦,٤٠	٧١,٢٠	*٠,٠٠٠
الجنس	١٦٣,٤١	١	١٦٣,٤١	٠,٥٢٥	٠,٤٧٢
المجموعة / الجنس	٥٦٠,٣٥	١	٥٦٠,٣٥	١,٧٩٩	٠,١٨٦
الخطأ	١٤٦٣٨,٣٦	٤٧	٣١١,٤٥		
الكلي	٢٦٨٢٣٥	٥١			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)

الجدول رقم (٢٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على بعد عدم الارتياح في مقياس نوعية الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٩٣٨,٨٤	١	٩٣٨,٨٤	٤٥,٦١	*٠,٠٠
الجنس	١٢,١٥٥	١	١٢,١٥٥	٠,٥٩	٠,٤٤
المجموعة / الجنس	١٣٢,٥٧	١	١٣٢,٥٧	٦,٤٤	*٠,٠١
الخطأ	١٠٤٩,٦٣	٥١	٢٠,٥٨١		
الكلي	١٦٣١٤	٥٥			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2- Way ANOVA والموضحة في الجدول رقم (٢١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث كان متوسط أدائها على بعد التأثير في الأنشطة في مقياس نوعية الحياة أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٨). كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس. وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين الجنس، والمجموعة.

الجدول رقم (٢١)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على بعد التأثير في الأنشطة في مقياس نوعية الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	١٣٩٥,٧٤	١	١٣٩٥,٧٤	٧٨,٩٠	*٠,٠٠
الجنس	٢٦,٢١	١	٢٦,٢١	١,٤٨	٠,٢٢
المجموعة / الجنس	٣١,٤٥	١	٣١,٤٥	١,٧٧	٠,١٨٨
الخطأ	٩٠٢,١٧	٥١	١٧,٦٩		
الكلي	٩٠٢,١٧	٥٥			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝ =٠,٠٥)

كذلك أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2- Way ANOVA والموضحة في الجدول رقم (٢٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة، وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث كان متوسط أدائها على بعد تصور الجسم في مقياس نوعية الحياة أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٨). كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس. وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين الجنس، والمجموعة.

الجدول رقم (٢٢)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على بعد تصور الجسم في مقياس نوعية الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٢٠٤,٤٥	١	٢٠٤,٤٥	٣٠,٥٤	*٠,٠٠
الجنس	١,٣٩	١	١,٣٩	٠,٢٠٨	٠,٦٥
المجموعة / الجنس	٤,١١	١	٤,١١	٠,٠٠٦	٠,٩٣
الخطأ	٣٤١,٣٩	٥١	٦,٦٩		
الكلي	٣٣٦٣	٥٥			

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝ =٠,٠٥)

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA والموضحة في الجدول رقم (٢٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث كان متوسط أدائها على بعد القلق على الصحة في مقياس نوعية الحياة أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٨). كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس. وأشارت كذلك النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين الجنس والمجموعة. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات لكل من مستويات الجنس، والمجموعة، تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية في حالة تحليل التباين الثنائي، حيث وجد أن قيمة شافية تساوي (١,٤٤)، وبالرجوع إلى الجدول رقم (١٨) لمقارنة المتوسطات الحسابية لمستويات الجنس، والمجموعة على بعد القلق الصحي، نلاحظ أن الفروق بين أي متوسطين في كل مستوى هي أكبر من قيمة شافيه باستثناء مستوى الجنس في المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن الفرق المعنوي هو راجع إلى الفرق بين باقي مستويات المجموعة، والجنس، ولصالح الإناث في المجموعة المرضية.

الجدول رقم (٢٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على بعد القلق على الصحة في مقياس نوعية الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	١٩٤,٧٩	١	١٩٤,٧٩	٢٨,٧٣	*٠,٠٠
الجنس	١٣,٤٣	١	١٣,٤٣	١,٩٨	٠,١٦
المجموعة / الجنس	٢٦,٣١	١	٢٦,٣١	٣,٨٨	*٠,٠٥
الخطأ	٣٤٥,٧٨	٥١	٦,٧٨		
الكلي	٣٤٥,٧٨	٥٥			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA والموضحة في الجدول رقم (٢٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث كان متوسط أدائها على بعد تجنب الطعام في مقياس نوعية الحياة أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٨).

كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس. وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين الجنس، والمجموعة.

الجدول رقم (٢٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على بعد تجنب الطعام في مقياس نوعية الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٣٦٩,٣٨	١	٣٦٩,٣٨	٦١,٧٩	*٠,٠٠
الجنس	٢,١٣	١	٢,١٣	٠,٣٥	٠,٥٥
المجموعة / الجنس	٠,١٤٦	١	٠,١٤٦	٠,٠٢	٠,٨٧
الخطأ	٣٠٤,٨٤	٥١	٥,٩٧		
الكلي	٣٢٧٤	٥٥			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝ =٠,٠٥)

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA والموضحة في الجدول رقم (٢٥) آلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث كان متوسط أدائها على بعد الاستجابة الاجتماعية في مقياس نوعية الحياة أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٨). كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى الجنس. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين الجنس، والمجموعة.

الجدول رقم (٢٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على بعد الاستجابة الاجتماعية في مقياس نوعية الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٣٧٧,٤٣	١	٣٧٧,٤٣	٦١,٩٤	*٠,٠٠
الجنس	٤,٢٠	١	٤,٢٠	٠,٦٩	٠,٤١
المجموعة / الجنس	٠,١٩٧	١	٠,١٩٧	٠,٠٣	٠,٨٥
الخطأ	٣١٠,٧٤	٥١	٦,٠٩		
الكلي	٣٨٩٧	٥٥			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝ =٠,٠٥)

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA والموضحة في الجدول رقم (٢٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث كان متوسط أدائها على بعد الاستجابة الجنسية في مقياس نوعية الحياة أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٨). كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى الجنس. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين الجنس، والمجموعة.

الجدول رقم (٢٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على بعد الاستجابة الجنسية في مقياس نوعية الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٩٢,٤٥	١	٩٢,٤٥	٢٧,٠٥	*٠,٠٠
الجنس	٢,٢٢	١	٢,٢٢	٠,٦٥	٠,٤٢
المجموعة / الجنس	٢,٠٠	١	٢,٠٠	٠,٥٨	٠,٤٤
الخطأ	١٦٠,٥٨	٥١	٣,٤١		
الكلي	١٠٦٢	٥١			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)

كما أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي 2-Way ANOVA والموضحة في الجدول رقم (٢٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى المجموعة؛ وذلك لصالح المجموعة المرضية، حيث كان متوسط أدائها على بعد العلاقات الشخصية في مقياس نوعية الحياة أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة، وكما هو موضح في الجدول رقم (١٨). كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى الجنس. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل ما بين الجنس، والمجموعة.

الجدول رقم (٢٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا لمتغيري المجموعة والجنس على بعد العلاقات الشخصية في مقياس نوعية الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	١٢٦,٢٨	١	١٢٦,٢٨	٤٠,٣٩	*٠,٠٠
الجنس	٠,٢٩	١	٠,٢٩	٠,٠٩	٠,٧٦
المجموعة / الجنس	٤,٧٢	١	٤,٧٢	١,٥١	٠,٢٢
الخطأ	١٥٩,٤٥	٥١	٣,١٢		
الكلي	١٨٦٤	٥٥			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)

مناقشة النتائج والتوصيات

سعت الدراسة إلى التعرف على الخصائص النفس عصبية لمرضى متلازمة تهيج القولون العصبي من خلال التعرف على أداء مرضى تهيج القولون العصبي على الاختبارات التي تقيس وظائف القشرة الدماغية، مقارنة مع مجموعة ضابطة. ويتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، بالإضافة إلى التوصيات. وستتم مناقشة النتائج حسب ترتيب الفرضيات.

مناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار الحالة العقلية تعزى إلى المجموعة، والجنس."

أشارت النتائج إلى أن متوسط أداء مرضى تهيج القولون العصبي (الدرجة الكلية) على اختبار الحالة العقلية كان أقل من متوسط أداء المجموعة السليمة، وبدلالة إحصائية. وهذا الاختبار يعطينا فكرة سريعة وعامة عن القدرات العقلية للمريض.

هذه النتائج تعطينا انطباعا أوليا أن الإطار العام للقدرات العقلية عند مرضى تهيج القولون العصبي قد تأثر. وتجدر الإشارة هنا إلى أن متوسط أداء مرضى تهيج القولون العصبي على اختبار الحساب، وهو أحد الاختبارات الفرعية لاختبار الحالة العقلية، والذي يتطلب طرح رقم (٧) من (١٠٠)، ثم (٧) من الناتج، وهكذا تتم العملية خمس مرات، يتطلب انتباها وتركيزا عاليين، بالإضافة إلى القدرة على التحكم والتذكر، والقدرة على

معالجة المعلومات الآنية، وما تم معالجته من معلومات قد سبقت، كان أداء مرضى تهيج القولون العصبي متدنيا، وبدرجة واضحة، مقارنة مع المجموعة السليمة، وهذا يشير إلى خلل في هذه العمليات عند مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي.

مناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الانتباه والتركيز، تعزى إلى المجموعة، والجنس."

أشارت النتائج إلى أن متوسط أداء مرضى تهيج القولون العصبي على اختبار إعادة الأرقام أقل من متوسط أداء المجموعة السليمة، وبدلالة إحصائية. هذه النتيجة تعني أن مرضى تهيج القولون العصبي يعانون من خلل في الانتباه والتركيز؛ حيث إن الأداء على هذا الاختبار يتطلب قدرة عالية من التركيز والانتباه، وخصوصا في جزئه إعادة الأرقام بالعكس.

ويمكن تفسير تدني أداء مرضى تهيج القولون العصبي إلى وجود خلل في عملية الانتباه والتركيز لديهم. وهذه الوظيفة العليا للقشرة الدماغية يكون مسئولاً عنها، بالإضافة إلى الفص الأمامي، مناطق أخرى من القشرة الدماغية. ولذلك يمكن القول مبدئيا: إن الوظيفة العليا للقشرة الدماغية وهي التركيز والانتباه قد تأثرت عند مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي. ففي الجزء الذي يتطلب إعادة الأرقام بالعكس، والذي يتطلب بالإضافة إلى التركيز والانتباه التتبع العقلي من أجل إعادة الأرقام معكوسة، يتأثر الأداء على هذا الاختبار بالتلف في النصف الأيسر من الدماغ (Black, 1986). ويمكن أيضا أن يتأثر بالتلف في الفص الأمامي، ولكن ليس بالضرورة (Canavan, et al., 1989). ومن ناحية أخرى، تشير الدراسات إلى أن الأداء على اختبار سعة الأرقام يتأثر بالقلق (Gray & McNauqhton, 2000), وإذا عددنا أن درجة القلق مرتفعة عند مرضى تهيج القولون العصبي، كما أشارت دراسة بنتو وآخرين (Pinto, et al., 2000) ودراسة مارليوف (Marilov, 2001) ودراسة بلانشارد وآخرين (Blanchard, et al., 2001), فانه يمكن تفسير – من زاوية أخرى – تدني أداء مرضى تهيج القولون العصبي على اختبار سعة الأرقام، بأنه قد يكون راجعاً إلى القلق الذي يعاني منه المرضى. وحتى لو اعتددنا صحة التفسير الثاني، فإن الدراسات تشير أيضا إلى أن القلق ناتج عن خلل في القشرة الدماغية (انظر على سبيل المثال Gray & McNauqhton, 2000).

مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في الأداء على اختبار الوظائف التنفيذية تعزى إلى المجموعة، والجنس."

أشارت النتائج إلى أن متوسط أداء مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي على اختبار وسكنسن؛ لتصنيف البطاقات متدنٍ بالمقارنة مع المجموعة السليمة، وبدلالة إحصائية. ولما كان الأداء على هذا الاختبار يتطلب التخطيط، وتغيير الإستراتيجيات والتفكير المجرد، وتنفيذ الخطط، وتعديل الإستراتيجيات، بناء على التغذية الراجعة، فإن ذلك يعني أن مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي يعانون من خلل في هذه الوظائف.

إن قدرة مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي على عملية التخطيط، والتنفيذ، وتغيير الإستراتيجيات قد تأثرت، وهذا قد يرشح خللا في وظيفة الفص الأمـامي من الدمـاغ (Goldberg, 2001).

مناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في الذاكرة السمعية قصيرة المدى تعزى إلى المجموعة، والجنس."

أشارت النتائج إلى أن متوسط أداء المجموعة السليمة كان أعلى من متوسط أداء مرضى تهيج القولون العصبي، وبدلالة إحصائية على اختبار سعة الأرقام (إعادة الأرقام كما هي). وهذا يعني أن الذاكرة قصيرة المدى السمعية قد تكون تأثرت عند مرضى تهيج القولون العصبي. وتشير الدراسات إلى أن الخلل في وظيفة الفص الجداري الأيسر يؤدي إلى خلل في الذاكرة قصيرة المدى السمعية (Lezak, 1995). وكذلك أشارت بعض نتائج هذه الدراسة إلى أن مرضى تهيج القولون العصبي يعانون من خلل في الانتباه والتركيز، وهذا الخلل يؤثر كذلك في الأداء على هذا الاختبار. وبالتالي يمكن القول مبدئيا: إن الذاكرة قصيرة المدى السمعية قد تأثرت عند مرضى تهيج القولون العصبي.

مناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في الأداء على اختبار ذاكرة التعرف اللفظية (الكلمات) تعزى إلى المجموعة، والجنس."

أشارت النتائج إلى أن متوسط أداء مرضى تهيج القولون العصبي على اختبار ذاكرة التعرف اللفظية – الكلمات متدنٍ مقارنة مع المجموعة السليمة. وهذا يعني وجود خلل في ذاكرة التعرف اللفظية عند مرضى تهيج القولون العصبي.

والأداء على هذا الاختبار يتطلب من المفحوص أن يتذكر الكلمات التي كانت قد عرضت عليه سابقا، وهذا يتطلب من المفحوص أن يقوم بعملية تحليل عميق (Deep Processing) للكلمات أثناء عرضها. وتتم هذه العملية من أجل أن تنتقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي يصبح من السهل تذكرها، وتكون أقل عرضة للنسيان.

ويمكن تفسير تدني أداء مرضى تهيج القولون العصبي على هذا الاختبار، مقارنة بالمجموعة السليمة إلى وجود مشكلة، إما في الانتباه، حيث لا يركز المرضى على الكلمات إثناء عرضها، أو أن هناك مشكلة في انتقال المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، ومن ثم القدرة على التعرف على المثيرات، أو المعلومات عندما تعرض مرة أخرى.

وتشير الدراسات إلى أن الخلل في النصف الأيسر من الدماغ قد يؤدي إلى خلل في عملية التمييز، أو التعرف على الكلمات (McCarthy & Warrinqton, 1995).

مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) في الأداء على اختبار ذاكرة التعرف غير اللفظية (الوجوه) تعزى إلى المجموعة، والجنس."

أشارت النتائج إلى أن متوسط أداء مرضى تهيج القولون العصبي على اختبار ذاكرة التعرف غير اللفظية – الوجوه متدني المستوى، مقارنة بالمجموعة السليمة. وهذا يعني وجود خلل في ذاكرة التعرف غير اللفظية عند مرضى تهيج القولون العصبي.

والأداء على هذا الاختبار يتطلب من المفحوص أن يميز الوجوه التي كانت قد عرضت عليه سابقا، وهذا يتطلب من المفحوص أن يقوم بنوع من التحليل العميق (Deep Processing) للوجوه أثناء عرضها. وتتم هذه العملية من أجل أن تنتقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي يصبح من السهل تذكرها، وتكون أقل عرضة للنسيان.

ويبدو أن هناك مشكلة في عملية انتقال المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، ومن ثم القدرة على التعرف على المثيرات، أو المعلومات عندما تعرض مرة أخرى. وتشير الدراسات إلى أن الخلل في النصف الأيمن من الدماغ (McCarthy & Warrinqton, 1995) قد يؤدي إلى خلل في عملية التمييز، أو التعرف على الوجوه غير المألوفة.

مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في الأداء على اختبار حل المشكلات تعزى إلى المجموعة، والجنس."

أشارت النتائج إلى أن متوسط أداء مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي على اختبار حل المشكلات متدني المستوى، مقارنة مع المجموعة السليمة، وبدلالة احصائية. وهذا يعني أن أداء مرضى تهيج القولون العصبي على اختبار حل المشكلات قد تأثر بسبب الإصابة بمتلازمة تهيج القولون العصبي، فهم يصلون إلى الحل بعدد محاولات أكثر، وزمن أطول. وهذا الاختبار يقيس قدرة المفحوص على التخطيط، ووضع الإستراتيجيات، وتغييرها أثناء القيام بحل المشكلات. ويتم في عملية التخطيط تحديد وتنظيم الخطوات، والعناصر التي يقوم بها المفحوص، ويجب أن يكون قادرا على فهم المتغيرات المعطاة له ضمن الظروف التي توجد فيها هذه المتغيرات، وأن يكون قادرا على تخيل البدائل، والتفكير فيها، ثم عمل الخيارات المناسبة للموقف، ومن المهارات الأساسية لهذا الاختبار أيضا عملية وضع خطة، أو إستراتيجية لعملية الحل، بمعنى أن يضع المفحوص خطة لعملية الحل، ويغير خططه في مراحل تنفيذ هذه الخطة، وحسب تقدمه في الحل قد يغير الإستراتيجية، بالإضافة إلى الانتباه، وتذكر الخطوات السابقة، أي الانتباه المستمر، وعمل الذاكرة بشكل سليم.

وتشير النتائج الحالية إلى أن مرضى تهيج القولون العصبي يواجهون مشكلة في عملية التخطيط، وتغيير الإستراتيجيات، واختيار البدائل، هذا بالإضافة إلى وضع إستراتيجيات يتبعونها في حل المشكلات.

وحيث إن هذه العمليات (التخطيط، وتغيير الإستراتيجية) تُعد من وظائف الفص الأمامي للدماغ (Kolb & Wishaw, 1996)، فإنه يمكن القول وبتفسير أولي: إن هناك خللاً في وظائف الفص الأمامي من الدماغ، وما يدعم هذا التفسير الأولى كذلك هو الخلل في الأداء على اختبار الوظائف التنفيذية (WCST) (انظر الأداء على اختبار WCST).

مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في الأداء على مقياس الاكتئاب تعزى إلى المجموعة، والجنس."

أشارت النتائج إلى أن أداء مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي كان أعلى من أداء المجموعة السليمة، وبدلالة إحصائية. حيث وحسب معايير مقياس بيك للاكتئاب، فإن درجة الاكتئاب عند مرضى تهيج القولون العصبي متوسطة، بينما لا يوجد اكتئاب عند المجموعة السليمة.

ويمكن تفسير ارتفاع درجة الاكتئاب عند مرضى تهيج القولون العصبي بوصفه ردة فعل أولية للإصابة بالمرض، ونتيجة للأعراض المزمنة، والتي تتدرج حدتها من شخص لآخر، وربما أيضا نتيجة للإحباط الذي يعانون منه؛ لعدم حصولهم على علاج نهائي. وكذلك يمكن تفسيرها من وجهة النظر العصبية إلى خلل في وظائف بعض الناقلات العصبية. بمعنى أن العوامل المسببة لمرض متلازمة تهيج القولون العصبي يمكن أن تؤثر في كيمياء الدماغ (Bloom, 1988).

أما بالنسبة لارتفاع درجة الاكتئاب عند الإناث أكثر من الذكور، فإن جميع الدراسات تشير إلى هذا الاتجاه، وتفسير ذلك ليس من هدف هذه الدراسة. ومن الدراسات التي أشارت إلى ارتفاع درجة الاكتئاب أكثر عند مرضى متلازمة القولون العصبي دراسة هيسلوب (Hislop, 1971) ودراسة وايتهد وآخرين (Whitehead, et al., 1988) ودراسة جاريت وآخرين (Jarrett, et al., 1998) ودراسة بنتو وآخرين (Pinto, et al., 2000) ودراسة كريد وآخرين (Creed, et al., 2001) ودراسة مارليوف (Marilov, 2001) ودراسة بلانشارد وآخرين (Blanchard, et al., 2001). حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أنه كلما زادت حدة الأعراض زادت درجة الاكتئاب، وأشارت كذلك إلى ارتفاع درجة الاكتئاب عند الإناث أكثر من الذكور.

مناقشة الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في الأداء على مقياس نوعية الحياة تعزى إلى المجموعة، والجنس."

حيث أشارت النتائج إلى أن أداء مرضى تهيج القولون العصبي على مقياس نوعية الحياة كان أعلى من أداء المجموعة السليمة، علما أنه كلما كانت درجة المفحوص أقل على هذا المقياس كانت نوعية الحياة أفضل، والعكس صحيح كلما ارتفعت درجة المفحوص على هذا المقياس تدنت نوعية الحياة لديه. وتشير النتائج إلى أن نوعية الحياة لدى مرضى تهيج القولون العصبي هي متدنية. وهذا يعني أن نوعية الحياة، لدى المرضى قد تأثرت بسبب الإصابة بمتلازمة تهيج القولون العصبي. كذلك أشارت النتائج إلى تدني نوعية الحياة لدى المرضى في مختلف نواحي نوعية الحياة، وكما يقيسها مقياس (QOL IBS) قد تأثرت أيضا. وهذا التأثير شمل الشعور بعدم الارتياح في الحياة اليومية، والتأثير في الأنشطة اليومية للمرضى، مما يؤثر سلبيا في حيوية المرضى، وتبين أيضا أن المرضى قد يتصورون، أو يخافون من تطور المرض للأسوأ، أو عدم القدرة على السيطرة عليه، مما يطور أفكاراً مرضية لديهم، وكذلك هم يعانون من مشكلة الحمية المستمرة، والاضطرار لتجنب أنواع من الطعام؛ خوفا من المعاناة من الأعراض المؤلمة، وبالتالي تؤثر في شهية المرضى، وأشارت النتائج كذلك إلى أن المرضى قد يعانون من الانسحاب الاجتماعي، وعدم المشاركة الاجتماعية؛ نتيجة لأعراض متلازمة تهيج القولون العصبي المؤلمة، وأعراض قد يخجل منها، من مثل: الانتفاخ، والغازات، وإصدار أصوات من الأمعاء، وتؤثر كذلك متلازمة تهيج القولون في علاقاتهم الجنسية، وفي علاقاتهم الشخصية الحميمة، وأيضا تؤثر في النوم، وفي إنتاجية العمل.

والدراسات التي تتفق مع هذه النتيجة، والتي بحثت في نوعية الحياة لمرضى تهيج القولون العصبي دراسة وايتهيد وآخرين (Whitehead, et al., 2001) ودراسة حان وآخرين (Hahn, et al., 1997) ودراسة كريد وآخرين (Creed, et al., 2001) ودراسة سمرين وآخرين (Simren, et al., 2001).

المناقشة العامة، والتوصيات

أشارت النتائج إلى أن بعض وظائف القشرة الدماغية العليا عند مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي قد تأثرت. حيث أشارت النتائج إلى أن هذه الوظائف، وبشكل عام قد تأثرت بمجملها، وإن كانت بدرجات متفاوتة، ويبرز هذا التأثر بالمهارات التي تتطلب انتباها وتركيزاً، كذلك المهارات التي تتطلب تخطيطاً، وتغيير الإستراتيجيات، والتفكير

المجرد، وحل المشكلات بشكل عام، بالإضافة إلى وجود اكتئاب بدرجة متوسطة وتدني نوعية الحياة.

وبتفسير أولي واستكشافي (Heuristic) فإن الوظائف التي تأثرت أكثر هي الوظائف المسئول عنها الفص الأمامي، والنصف الأيسر من الدماغ. إلا أن هذا لا يعني أن وظائف أخرى مسئول عنها مناطق أخرى من الدماغ لم تتأثر.

إن التفسير لسبب حدوث مثل هذا الخلل في الوظائف، قد يقسم في الوقت الحالي إلى قسمين:

١. خلل وظيفي :Functional وهذا الخلل راجع إلى سبب الإصابة بمتلازمة تهيج القولون العصبي، وأعراضها، وما يرافق ذلك من تغيير في الوظائف الجسمية، ونوعية الحياة، والاكتئاب. حيث تشير الدراسات في هذا الجانب إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين درجة الاكتئاب والأداء على اختبارات القدرات العقلية، وبشكل سلبي (Lezak, 1995).

٢. خلل عضوي : Organic وهذا يعني أن هناك خللاً في وظيفة بعض مناطق القشرة الدماغية، وأن التفسير الأولى لذلك هو أيضا استكشافي (Heuristic)، وأن الإصابة بمتلازمة تهيج القولون العصبي قد تكون أدت إلى حدوث هذا الخلل، ذلك أن هناك عدداً من الدراسات أشارت إلى أن العوامل البيئية قد تحدث تغييرا في كيمياء الدماغ (Bloom, 1988). أن الصفحة النفس عصبية، وكما تشير إليها النتائج الحالية، أوضحت أن مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي يعانون من خلل في الانتباه، والتركيز، والذاكرة قصيرة المدى السمعية، وذاكرة التعرف، وحل المشكلات، وخلل في الوظائف التنفيذية المسئول عنها الفص الأمامي من الدماغ.

إن الدراسة الحالية هي دراسة استكشافية للخصائص النفس – عصبية لمرضى متلازمة تهيج القولون العصبي، وهي ربما الأولى من نوعها ـ حسب علم الباحثين ـ وتفتح المجال أمام دراسات أخرى، أو إعادة هذه الدراسة، أو تناول متغيرات أخرى عند هؤلاء المرضى. وتأتي هذه الدراسة ضمن علم النفس العصبي – الطبي Medical Neuropsychological والذي يدرس تأثير الأمراض في السلوك (The impact of diseases on behavior).

والدراسات التي يمكن أن تجرى لاحقا يمكن أن تتناول متغيرات مختلفة من مثل:

- مدة المرض، وعمر المرضى، والفروق بين الجنسين، والأدوية المستعملة
- تناول وظائف أخرى من وظائف القشرة الدماغية
- ضبط متغيرات، مثل الاكتئاب، وذلك بالمقارنة بين مجموعتين من المرضى إحداهما تعاني من الاكتئاب، والأخرى لا تعاني من ذلك، لقياس الوظائف العليا للقشرة الدماغية.
- عمل المزيد من الدراسات على الخصائص الشخصية لمرضى متلازمة تهيج القولون العصبي، ودراسة أبعاد أخرى من مثل الانطوائية، والانبساطية.
- استخدام وسائل أخرى؛ لدراسة وظائف القشرة الدماغية عند مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي، بالإضافة إلى علم النفس العصبي من مثل (SPECT)

(Single Photon Emission Computed Tomography)

والذي يقيس أنماط تدفق الدم في القشرة الدماغية، والتمثيل الغذائي.

إن النتائج الحالية توفر معلومات أخرى للجهات التي تتعامل مع مرضى متلازمة تهيج القولون العصبي سواء أكانوا أطباء أم معالجين نفسيين، وتوفر معلومات للمريض نفسه. من شأن هذه المعلومات أن تحسن من طريقة الفهم، والتعامل، والمعالجة، والتكيف مع هذه المتلازمة.

قائمة المراجع

أبو زينة، سامح. (٢٠٠٠). **موسوعة الأمراض الشائعة**. (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع

الشاعر، عبدالمجيد. (١٩٩٠). **أساسيات علم وظائف الأعضاء**. عمان، الأردن: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

الشقيرات، محمد و الزعبي، أحمد. (قيد النشر). أثر الأنماط المعرفية (الاندفاعية والتأملية) في الأداء في بعض اختبارات الذاكرة، وحل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. **مجلة جامعة دمشق**.

حمدي، نزيه وأبو حجلة، نظام وأبو طالب، صابر. (١٩٨٨). البناء العاملي ودلالات صدق وثبات صورة معربة لقائمة بيك للاكتئاب. **مجلة دراسات**، مجلد (٢)، عدد (١١).

ADHF (American Digestive Health Foundation). Retrieved March 2001, from the World Wide Web: http://www.gastro.org/adhf. Html

Beck, A. T., & Steer, P. A. (1987). **Beck depression inventory manual.** San Antonio, Tx: Psychological Corporation/ Har Court Brace Jovanovich.

Black, F. N. (1986). Digit repetition in brain -damaged adult. Clinical and theoretical implications. **Clinical Psychology, 42,** 770 - 782.

Blanchard, E. B. (2001). **Irritable bowel syndrome: Psychological assessment and treatment.** Washington, DC.: American Psychologist Association.

Blanchard, E. B., Keefer, L., Galovski, T. E., Taylor, A. E., & Turner, S. M.. (2001). Gender differences in psychological distress among patients with irritable bowel syndrome. **J Psychosom Res, 50** (5), 271-275

Bloom, F, & Lazerson, A. (1988). **Brain, mind, and behavior.** New York : W. H. Freeman.

Canavan, A. C., Passingham, R. E., & Marsden, C. D. (1989). Sequencing ability in parinsonians, patients with frontal lobe lesions and patients who have undergone unilateral temporal lobotomies. **Neuropsy, 270,** 787-788.

Craig, T. K. J. ,& Brown, G. W. (1984). Goal frustration and life events in the aetiology of painful gastrointestinal disorder. **J Psychosomat Res, 24,** 411-421.

Creed, F., Ratcliffe, J., Fernandez, L., Tomenson, B., Palmer, S., Rigby, C., Guthrie, E., Read, N., & Thompson, D. (2001). Health-related quality of life and health care costs in severe, refractory irritable bowel syndrome. **Ann Intern Med, 1: 134** (9 Pt 2), 860-868.

Douglas, A., Drossman, M., Donald, P., William, E., Whitehead, W., Brenda, B., Nicholas, E., Yuming, Hu., Huanguang, J., & Shrikant, I. (2000). Further validation of the IBS-QOL: A disease-specific quality of life questionnaire. **The American Journal of Gastroenterology, 95** (4), 999-1007.

Drossman, D. A., Patric, D. L., Whitehead, W. E., Toner B. B., Diamant, N. E., Hu, Y., Jia, H. & Bangdiwala, S. L. (2000). Validition of the IBS -QOL: A disease-specific quality-of-life questionnaire. **The American Journal of Gastroenterology, 95** (4), 999-1007.

Drossman, D. A., Thompson, G. (1992). The irritable bowel syndrome: Review and a graduated multicomponent Treatment Approach. **Annals of Internal Medicine, 116**, 1009-1016.

Dumitrascu, D. L., & Granescu, S. (1996). Colonic transit investigated by radiopaque markers in females with irritable bowel syndrome: No correlation with symptoms and chronic stress. **Rom J Intern Med, 34** (3-4), 225-231.

Folstein, M. F., Folstein, S. E., & McHugh, P. R. (1975). Mini mental state. **Journal of Psychiatric Research, 12**, 189-198.

Goldberg, E. (2001). **The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind**, New York: Oxford University Press.

Gray, J., & McNaughton, N. (2000). **The neuropsychology of anxiety.** New York: Oxford University Press.

Hahn, B., Kirchdoerfer, L., Mayer, E, & Fullerton, S. (1997). Patient-perceived severity of irritable bowel syndrome in relation to symptoms health resource utilization and quality of life. **Ment Pharmacol Thre, 11**(3), 553-559.

Harvey, R. F., Salih, S. Y., & Read, A. K. (1983). Organic and Functional Disorders in 2000 Gastroenterology Outpatients. **The Lancet, 1,** 632-635.

Heaton, K. (1981). **Wisconsin card sorting test manual.** Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

Heilman, K., & Valenstein, E. (1985). **Clinical neuropsychology.** New York: Oxford University Press.

Hislop, I. G. (1971). Psychological significance of irritable colon syndrome. **Gut, 12,** 452-457.

Jarrett, M., Heitkemper, M., Cain, K. C., Tuftin, M., Walker, E. A., Bond, E. F., & Levy, R. L. (1998). The relationship between psychological distress and gastrointestinal symptoms in women with irritable bowel syndrome. **Nurse Res, 47** (3), 154-161.

Kellow, J. E., & Phillips, S. F. (1987). Altered small bowel motility in irritable bowel syndrome is correlated with symptoms. **Gastroenterology, 92,** 1885-1893.

Kolb, B., & Wishaw, I. Q., (1996). **Fundamentals of human neuropsychology.** (4th ed.). New York: W. H. Freeman.

Lee, O. Y., Mayer, E. A., Schmulson, M., Chang, L., & Naliboff, B. (2001). Gender-related differences in IBS symptoms. **Am J Gastroenterol, 96** (7), 2184-2193.

Lehrer, P. M. (1997). Psychophysiological hypotheses regarding multiple chemical sensitivity syndromes. **Environmental Health Perspectives Supplements, 105**, 479-483.

Lezak, M. (1995). **Neuropsychological assessment**. New York: Oxford.

Lusccombe, F. A. (2000). Health - related quality of life and associated psychosocial factors in irritable bowel syndrome. **Quality of Life research, 9** (2), 161-176.

Marilov V. V. (2001). Psychological aspect of psychosomatic pathology of the colon: zh **Nevrol Psikhiatr Im S S Korsakova, 101**(4), 40-43.

Masand, P. S., Kalpan, D. S., Gupta, S., & Bhandary, A. N. (1997). Irritable bowel syndrome and dysthymia. **Psychosomatics, 38** (1), 63-69.

McCarthy, R. A., & Warrington, E. K. (1995). **Cognitive neuropsychology: A clinical introduction.** London: Academic Press Inc.

Mcklean, K. (1983). Memory. **Discover.** Nov., 19-27.

Miller, A. R., North, C. S., Clouse, R. E., Wetzel, R. D., Spitznagel, E. L., & Alpers, D. H. (2001). The association of irritable bowel syndrome and somatization disorder. **Ann Clin Psychiatry, 13** (1), 25-30.

Mitchell, C. M., & Drossman, D. A. (1987). Survey of the AGA membership relating to patients with functional gastrointestinal disorders. **Gastroenterology, 92,** 1281-1284.

Naliboff, B., Munakata, J., Chang, L., & Mayer, E. (1998). Toward a biobehavioral model of visceral hypersensitivity in irritable bowel syndrome. **Prog, Brain Resm, 45** (6), 485-492.

Nichols, M. (2001). A disorder comes out of the closet. **Maclean's, 114** (6), 49.

Pinto, C., Lele, M. V., Joglekar, A. S., Panwar, V. S. & Dhavale, H. S. (2000). Stressful life-events, anxiety, depression and coping in patients of irritable bowel syndrome. **J Assoc Physicians India, 48** (6), 589-593.

Porsch, U., Wanitschke, R., Linhart, P., Borner, N., Bassler, M., Galle, P., & Hoffmann, S. O. (2001). A consecutive study of patients with irritable bowel disease in two tertiary referral centers. **Psychother Psychosom Med Psychol, 51** (7), 267-275.

Rothstein, R. D. (2000). Irritable bowel syndrome. **Med clin. North, 84** (5), 1247-1257.

Sadovsky, R. (2000). Assessing patients with medically unknown symptoms. **American Family Physician, 61** (11), 3455.

Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. **Phil. Trans. R. Soc of London, 298,** 199-209.

Shoqeirat, M. A. & Mayes, A. R. (1988). Spatiotemporal memory and rate of forgetting in acute schizophrenics. **Psychological Medicine. 18,** 843-853.

Simren, M., Abrahamsson, H., Svedlund, J., & Bjornsson, E. S. (2001). Quality of life in-patients with irritable bowel syndrome seen in referral Centers Versus Primary Care: The impact of gender and predominant bowel pattern. **Scand J Gastroenterol, 36** (5), 545-552.

Sobel, R. K. (2000). The wisdom of the gut. **U.S. News & World Report, 128** (13), 50.

Switz, D. N. (1976). What the gastroenterologist does all day. **Gastroenterology, 70,** 1048-1050.

Tally, N. J., Zinsmeister, A. R., Van Dyke, C. A., & Melton, L. J. (1991). Epidemiology of colonic symptoms and disease and the irritable bowel syndrome. **Gastroenterology, 101**, 927-934.

Tarter, R. E., Van Theil, D. H., & Edwards, K. L. (1988). **Medical neuropsychology: The impact of disease on behavior.** New York: Plenum.

Thompson, R. (1993) **The brain: A neuroscience primer.** New York: W. H. Freeman.

Truss, C. O. (1980). Restoration of Immunologic Competence to Candida albicans. **Journal of Orthomol Psychiat, 9,** 287-301.

Tucker, J. D. & Preston, R. J. (1996). Chromosome aberrations, micronuclei, aneuploidy, sister chromatid exchanges, and cancer risk assessment. **Mutation Research, 365** (1-3), 147-159.

Walker, E. A., Roy, P. P. & Katon, W. (1990). Psychiatric illness and irritable bowel syndrome: A comparison with inflammatory bowel disease. **Am. J Psychiatry, 147,** 1656-1660.

Walton, J. (1986). Psychophysiological disorders. **Psychosomatic Medicine 217,** 10-14.

Warrington, E., K. (19984). **Recognition memory test.** Windsor: Nfer-Nelson.

Wechsler, D. (1981). **Wechsler adult intelligence scale revised.** San Antonio: Psychological Corporation.

Whitehead, W. E., Burnett, C. K., Cook, E. W. & Taub, E. (1996). Impact of irritable bowel syndrome on quality of life. **Gut, 11,** 2248-2253.

Whitehead, W., Bosmajian, L., Zonderman, A., Costa, P. &. Schuster, M. (1988). Symptoms of psychologic distress associated with irritable bowel syndrome. **American Gastroenterological Association, 95,** 709-714.

الفساد الإداري، وعلاقته بالغش خلال سنيّ الدراسة: منظور ميداني

أ.د عاصم الأعرجي
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

أ. عامر الأعرجي
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

الفساد الإداري، وعلاقته بالغش خلال سنىّ الدراسة: منظور ميداني

أ.د عاصم الأعرجي
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

أ. عامر الأعرجي
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التحري عن العلاقات بين الفساد الإداري، وممارسات الغش في المرحلة الجامعية، وعن منهج جامعي تربوي وقائي إزاء الفساد الإداري، بغية استبعاد احتمالات حدوث آثاره السلبية، من خلال الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية :

السؤال الأول: هل هناك علاقة بين ما يعتاده الطالب خلال مرحلته العمرية الجامعية (١٨–٢٥ سنة) من سلوكيات (+/–) وما سيلتزم به من سلوكيات في حياته العامة بعد مرحلة الجامعة ؟

السؤال الثاني: هل هناك تشابه في المنطق والآلية الفكرية بين الأسباب التي تدفع إلى سلوكيات الغش من قبل الطالب أثناءمدّة دراسته الجامعية (١٨–٢٥ سنة) من جهة والأسباب التي تدفعه إلى سلوكيات الفساد الإداري في حياته العملية بعد المرحلة الجامعية؟

السؤال الثالث: هل تقليص مساحة اعتياد سلوكيات الغش لدى الطالب أثناء مدّة دراسته الجامعية، لا يؤدي إلى تقليص مساحة ممارسته لسلوكيات الفساد الإداري فيما بعد دراسته الجامعية، وخلال مجريات حياته العملية ؟

اعتمد الباحثان منهجاً ميدانياً، ومكتبياً، وأسلوبي العينة العشوائية، وعينة (كرة الثلج) في جمع المعلومات في وسط جامعي عربي، كما استخدما عدداً من الوسائل الإحصائية في التحليل الوصفي، والكمي، منها: تحليل المضمون، والأوساط الحسابية الموزونة، وكذلك النسب المئوية.

أظهرت نتائج البحث إمكانية بلورة توصيات وقائية تربوية تطبق في المحيط الجامعي، من شأنها تقليص احتمالات ممارسات الفساد الإداري في القطاعين الإداريين الحكومي، والخاص في المجتمع.

تاريخ تسلم البحث : ٢٠٠٢/٩/٩م
تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٣/٢/١٠م

Administrative Corruption and its Linkages with Cheating Through Academic Life: Field Research

Prof. Asim Alaraji
Faulty of Economics and Administrative Sciences
Yarmouk University

Amer Alaraji
Faulty of Economics and Administrative Sciences
Yarmouk University

Abstract

The goal of the present study is to look for immunitive academic educational approach to cope with corruption through answering the following three questions:

First: Are there significant relationships between what behavioral patterns (+/-) university student (18-25 years old) used to on one hand and what behavioral patterns he will follow after graduation ?

Second: Are there similarities what so ever between the logic and mental mechanism of reasons behind, cheating in exams by university students (18-25 years old) on one hand, and committing corrupted acts by individuals over 25 years old ?

Third: Does narrowing down cheating behavior during student academic university life lead to narrowing down corrupted acts of individuals after the age of 25 years ?

The researchers adopted field approach, random and snow ball sampling for collecting data from some Arab academic sights. Content analysis besides some relevant statistical techniques are used too in the analysis.

Findings of the analysis have made possible the development of some credible immunitive academic educational recommendations for narrowing down future expected corrupted acts in the society.

المجلد 4 العدد 4 ديسمبر 2003

الفساد الإداري، وعلاقته بالغش خلال سنىّ الدراسة: منظور ميداني

أ.د عاصم الأعرجي
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

أ. عامر الأعرجي
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية
جامعة اليرموك
إربد – الأردن

المقـــدمة

مما لا شك فيه أن السلوكيات المنحرفة، كممارسات الفساد الإداري في بعض الدوائر الرسمية، وغير الرسمية، وممارسات الغش من قبل بعض الأفراد في المراحل الدراسية الجامعية في مختلف المجتمعات، تثير اهتمام الباحثين، كما تثير اهتمام المسئولين، على الرغم من كونها ثانوية في الكثير من الحالات. ومن هنا جاء موضوع البحث الحالي للتحري عن إمكانات وسلوكيات الغش في المراحل الدراسية الجامعية، وسلوكيات الفساد الإداري، فيما بعد المرحلة الدراسية الجامعية، والتحري عن مدى الحاجة لمنظور ومنهج تربوي إزاء تلك السلوكيات المنحرفة.

فالنسبة للفساد الإداري.. يلاحظ المرء تعددية كبيرة في تعاريف "الفساد الإداري"، كما هو الأمر بالنسبة للمصطلحات، والمسميات الإدارية الأخرى عادةً، ربما بسبب تعددية المنطلقات الفكرية التي تناولت الموضوع، أو بسبب كون الموضوع بذاته ذا تشعبات وجوانب وأسباب متعددة ... وفي كل الأحوال تدل تعددية تعاريف "الفساد الإداري" على اتساع نطاق الاهتمام به؛ رغبة في معالجة آثاره السلبية، أو تجنب وقوعه ابتداءً.

وسيتناول البحث الحالي بعض تعاريف الفساد الإداري على النحو التالي:

أوضح كل من كادن وكادن (Caiden & Caiden, 1977) أن الفساد الإداري يتجسم في الانحراف عن قواعد العمل الملتزمة في جهاز إداري.

وأشار كادن (Caiden, 1979) فيما بعد إلى أن الفساد الإداري يتجسم في فقدان السلطة القيمية، وبالتالي أضعاف فاعلية أنشطة الأجهزة الإدارية.

أما دوبل (Dobel, 1978) فقد أشار إلى أن الفساد الإداري يتجسد في القصور القيمي عند الأفراد، بحيث يجعلهم غير قادرين على تقديم الالتزامات المجردة التي تخدم المصلحة العامة.

وأما ورنر (Werner, 1983) فقد صنّف الفساد الإداري انطلاقاً من الرأي العام السائد بصدده إلى ثلاث أنواع: الأبيض، والأسود، والرمادي. فاتفاق الجمهور، والعاملين في الجهاز الإداري على إدانة ممارسات فساد إداري معينة، يضع هذه الممارسات في خانة الفساد الأسود، في حين أن استحسان تلك الممارسات من قبل تلك الجهات نفسها، يضعها في خانة الفساد الأبيض، وغياب الاتفاق بصدد تلك الممارسات يعني أنها فساد رمادي.

وكذلك أشار ورنر (Werner, 1983) إلى إمكانية ظهور الفساد الإداري بإطار نظمي يتميز بقواعد سلوكية، وثقافة نظمية، ودرجة من الديمومة والاستمرارية .. وقد يأخذ صيغة فردية.

وأما ورلن (Werlin, 1994) فقد عرّف الفساد الإداري بأنه حالة تُعطى فيها الأفضلية للولاء للمصالح الخاصة، في مقابلة الولاء للمصالح العامة، حيث يمكن تبني هذا التعريف لأغراض البحث الحالي؛ لدقته ووضوحه.

ومن ناحية أخرى أشار هيدنهيمر (Heidenheimer, 1989) إلى ثلاث تعاريف رئيسة للفساد الإداري. هي، أولاً: الفساد الإداري: هو الاستخدام غير المشروع للمركز الوظيفي الحكومي؛ ترويجاً لمصالح خاصة. وثانياً: الفساد الإداري: هو تبادل معطيات مادية، أو غير مادية؛ لقاء تأثيرات غير مبررة على قرارات الإدارة الحكومية. وثالثاً: الفساد الإداري: هو التعارض مع مصالح عامة، أو مع قواعد سلوكية عامة؛ ترويجاً لمنافع خاصة.

وقسم ورلن (Werlin, 2000) فيما بعد الفساد الإداري إلى: الفساد الأولي حيث يظهر في حالة الإسراف في ترويج المصالح الخاصة بصيغة مدان قانوناً، ومن قبل الرأي العام. والفساد الثانوي: هو أيضاً ترويج لمصالح خاصة يتم في حالات ضعف، أو غياب الرقابة الحكومية، وبالتالي غياب، أو ضعف احتمالات الإدانة والعقوبة.

ومن ناحية أخرى أشار منساه (Mensah, 2000) إلى أن هناك نوعين من الفساد الإداري، الفساد الرسمي، والذي يتجسد في استثمار ثغرات ونواحي الغموض في القوانين، والقواعد، والتعليمات الرسمية، والخروج بتفسيرات؛ ترويجاً لمصالح خاصة.

والفساد العام، الذي يتجاوز حدود الفساد الرسمي، ويمثل مرحلة استشراء لممارسات الفساد في الجهاز الإداري، تتبع مرحلة الفساد الرسمي إذا لم تتم معالجته بصورة فعالة.

وأما فيتال (Vittal, 2001) فقد أكد أن الفساد الإداري هو الاستخدام غير المشروع للمركز الحكومي الوظيفي؛ ترويجاً لمصالح خاصة، حيث. يمكن تبني هذا التعريف لأغراض البحث الحالي؛ لدقته ووضوحه.

الدراسات السابقة:

أ- الدراسات العربية:

دراسة الشريف (١٩٩٥) دراسة عن دور المجتمع في مكافحة الفساد، والتي قدمها خلال ندوة مكافحة الفساد التي نظمتها وزارة التنمية الإدارية في عمان/الأردن، أشار فيها إلى أن:

ثقافة المجتمع هي التي تحدد للفرد قواعد سلوكه، وتبين له حدود الحلال، والحرام، والمعروف، والمنكر. " وعلى الرغم من أن ثقافتنا العربية الإسلامية قد لحق بها بعض الوهن والتلوث، بحكم وقوعها (شأن مثيلاتها في دول العالم الثالث) تحت هيمنة القيم المنبثقة عن حضارة عالمية طاغية، فإنها تظل السند الأكبر لنا، بما انطوت عليه من قيم رفيعة، ومُثل عليا في التصدي لظاهرة الفساد. لذلك فإن إحياء هذه القيم هي السلاح الأمضى لمقاومة الفساد، ونقطة انطلاق المجتمع في التصدي له. وفي سبيل تفعيل دور القيم الاجتماعية في التعامل مع الفساد الإداري، وقائيا، وعلاجياً. اقترح " إنشاء هيئة دائمة، أو مجلس أعلى للتربية والتوجيه الاجتماعي، تكون مهمته وضع برامج توعية بخطر الفساد، وبيان آثاره الضارة على المجتمع، وتحديد الأدوار المنوطة بكل مؤسسة في مجال مكافحته، والتنسيق بين هذه المؤسسات لكي يتحقق التكامل بين جهودها، وصولاً للغاية المتوخاة".

هذا وفي الندوة نفسها المشار إليها في أعلاه قدم خير (١٩٩٥) دراسة عن دور الإعلام في مكافحة الفساد، حيث أكدت الدراسة أن فاعلية دور الإعلام في مكافحة الفساد تتطلب توافر شرطان:

١ – الشرط الأول: هو توافر مناخ الحرية الذي يتيح للعاملين فيها، ممارسة مسئولياتهم في إطار القانون دون خوف، أو وجل.

٢ – والثاني: هو الكفاية المهنية المستندة إلى العلم والخبرة، والقائمة على الفهم الواعي الدقيق للمسئولية والموضوعية ..."

وأشار الباحث أيضاً إلى أن هناك عدداً من الوسائل التي يستخدمها الإعلام الأردني في مكافحة الفساد على النحو التالي:

"– الوسيلة الأولى: هي ما اصطلح العاملون في الإعلام على تسميته "بالأخبار التحقيقية" التي يقوم الصحفي من خلالها بمتابعة قضية ما لدى الإمساك بأول خيوطها متابعة حثيثة ... وهي متابعة تقوم على عرض الحقائق المجردة، وعلى عدم إبداء الرأي فيها، وعلى عرض الآراء المختلفة حولها".

إن مشكلة "الأخبار التحقيقي" في الأردن، مع أنه الوسيلة الأمثل والأكثر تأثيراً في وسائل الإعلام .. غير أن الكثير من العاملين في الإعلام في الأردن، يحجمون عنه مع تمكنهم من القيام به بشكل صحيح، خوفاً من الوقوع في مشكلات اجتماعية مع ذوي العلاقة.

أما الوسيلة الثانية: والتي يمكن ان تلجأ إليها وسائل الإعلام الأردنية في مكافحة الفساد فهي التوعية بكل ما يتعلق بأسباب وآثار الفساد، بمختلف أساليب التوعية المناسبة لأذواق الجمهور.

والوسيلة الثالثة: هي القيام بتغطية موضوعية لأي قضية فساد توضع بأيدي القضاء .. لزيادة ثقة الجمهور بإمكانية المساءلة القانونية، وبقدرته في مكافحة الفساد من خلال العمل القانوني .. ولتحذير المنخرطين في الفساد أن القانون سينالهم.

وأما دراسة عز الدين (١٩٩٥) التي قدمها أيضاً لندوة الوقاية من الفساد التي تم عقدها في عمان – الأردن فقد أكد فيها الباحث البعد الوظيفي في مكافحة الفساد ابتداء، ولكن التوصيات التي توصل إليها في نهاية دراسته تجاوزت ذلك على النحو التالي:

العامل الأول والأهم في مقاومة الفساد: هو ظهور إرادة سياسية واضحة، ومحددة، ودائمة لتحقيق ذلك. أما العامل الثاني: فيمكن في اتباع منهج تربوي وتثقيفي يستهدف المجتمع بأسره؛ لصالح تأكيد القيم المناخية لممارسات الفساد، وأما العامل الثالث: فيؤكد تطوير الأجهزة الإدارية الحكومية، وجعلها أكثر استجابة للتغييرات البيئية الجارية، والعامل الرابع في مكافحة الفساد: يؤكد ضرورة تدريب، وتأهيل الموظفين بصورة متجددة. وأما العامل الخامس في محاربة الفساد: فهو إعطاء نصوص القانون، وأحكام القضاء الجدية

الكافية في ردع حالات الفساد.

وأما دراسة حكمت (١٩٩٥) التي قدمت بعنوان "الدور التشريعي في مكافحة الفساد" فقد تبنى الباحث فيها توصيات المؤتمر البرلماني الدولي الرابع والتسعين المنعقد في بوخارست في ١٩٩٥/١٠/١٢ حول الجهود البرلمانية لمحاربة الفساد، بوصفها صالحة لأن تكون إستراتيجية وطنية لمكافحة الفساد الإداري ..

وإلى جانب ما تقدم هناك دراسة قام بها شحاتة (٢٠٠١) عن الفساد الإداري في الدول النامية، ومن ضمنها الدول العربية .. أشار إلى أن أسباب هذه الظاهرة تعود إلى اعوجاج في السياسات الاقتصادية، وفي النظامين القانوني، والقضائي .. وأشار إلى أن الفساد الإداري في الدول النامية، يختلف عنه في الدول المتقدمة، حيث أصبح شيئاً معتادا، وفي كثير من الأحيان مقبولاً اجتماعياً. هذا وقد توصل في دراسته إلى عدد من التوصيات للتعامل مع الفساد الإداري في الدول العربية، والنامية على النحو التالى:

١ – زيادة الوعي العام لدى الجمهور بأخطار الفساد، وضرورة محاربته.

٢ – التزام القيادة السياسية بمحاربة الفساد.

٣ – تأييد كافة المنظمات، والمؤسسات الاجتماعية مواقف القيادة السياسية في محاربة الفساد.

٤ – تقوية القدرات المؤسسية لأجهزة الدولة؛ لتمكينها من محاربة الفساد.

٥ – نشر الحقائق عن جرائم الفساد الإداري للجمهور.

٦ – توفير بيئة اجتماعية في البيوت، والمدارس .. إلخ تحض على احترام القوانين، والمال العام، وحقوق الأفراد.

٧ – تعاون القطاع الخاص مع الحكومة في محاربة الفساد الإداري.

٨ – التعاون مع الدول الأخرى في محاربة الفساد الإداري.

وأشار الباحث أيضاً إلى أن البنك الدولي متجه منذ عام ١٩٩٧ إلى تقديم قروض للدول النامية لتمويل مشاريع تحديث النظم القانونية، والقضائية، والإدارية في الدول النامية، حيث يؤدي ذلك بدوره إلى تدعيم الحملة ضد الفساد الإداري.

ب- الدراسات الأجنبية:

هناك دراسة قام بها ديلون (Deleon, 1986) عن التعامل مع بعض ممارسات الفساد الإداري في مدينتي نيويورك، وطوكيو .. وتوصل إلى الاستنتاج أن اتساع الفجوة بين القواعد الاجتماعية الملتزمة، ورغبات أفراد المجتمع من جهة، وما تتضمنه القوانين والأنظمة الرسمية للإدارة العامة من شأنه أن يؤدي إلى اتساع مساحة ممارسات الفساد الإداري، كما يؤكد ذلك العديد من الظواهر في مدينتي نيويورك، وطوكيو. وانطلق الباحث من هذه الزاوية في صياغة توصياته الوقائية.

وهناك دراستان منفصلتان قام بهما كليتجارد (Klitgaard, 1988) و كلارك (Clark, 1987) حول مكافحة الفساد في دول جنوب شرق آسيا، وخاصة هونج كونج توصلا فيهما إلى تأكيد النتيجة نفسها، وهي الحاجة إلى إجراء تغييرات مناسبة في النظم القيمية الاجتماعية، كمستلزم للوقاية الفعالة من ممارسات الفساد الإداري.

وأنجز ميترا (Mitra, 1998) دراسة عن الفساد الإداري في الهند حيث أشار إلى أن الفساد السياسي المرتبط بالحملات الانتخابية هو السبب الرئيس للفساد الإداري في الهند، وبالتالي اقترح إجراء إصلاحات سياسية في المواقع التي أدت إلى ظهور الفساد الإداري في الإدارة الحكومية الهندية.

وأعد منساه (Mensah, 2000) دراسة حول الفساد الإداري في الدول الإفريقية، حيث اعتمد منهجاً ومنظوراً اقتصادياً. استنتج الباحث أن الفساد الإداري في الدول الإفريقية يمارس كآلية لإعادة توزيع الدخول .. وأشار إلى أن ممارسات الفساد هذه تأخذ عادة صيغتين: الصيغة الأولى: والتي أسماها الفساد الإداري الرسمي، تتجسد بممارسات تبنى على الثغرات وحالات الغموض في القواعد والنظم والقوانين الرسمية؛ ترويجاً لمصالح خاصة، عادة تعود لمستويات قيادة عليا في أجهزة الدولة. ومن ثم تتطور هذه الصيغة إلى ما أسماه الباحث بالفساد الإداري العام، حيث تبدأ المستويات الإدارية الأدنى بممارسات فاسدة على نطاق شمولي؛ ترويجاً لمصالحها الخاصة. وعلى الرغم من المنحى الاقتصادي الذي اعتمده الباحث، يلاحظ أن توصياته للتعامل مع الفساد الإداري أخذت طابعاً غير اقتصادي .. فقد أشار إلى ضرورة اعتماد الشفافية، والمحاسبة بالدرجة الأولى.

وأجرى فيتال (Vittal, 2001) دراسة عن الفساد الإداري في الهند كما فعل مترا

(Mitra, 1998) من قبله حيث أشار إلى أن الهند تعدّ من أكثر الدول معاناة من الفساد الإداري .. حيث لم تُجدِ الإجراءات المتكررة التي تتخذها الدولة لمعالجته، والتخفيف من آثاره السلبية على الشرائح الفقيرة وفي المجتمع الهندي، وعلى إجمالي خطط التنمية القومية في الهند .. واستنتج الباحث أن السبب الرئيس لانتشار واستمرار الفساد الإداري في الهند يعود إلى ارتباط قضايا تمويل الحملات الانتخابية من قبل رجال الأعمال في السوق .. وبالتالي فإن الوقاية من الفساد وفي الوقت نفسه معالجته كظاهرة كائنة، يكون بالدرجة الأولى عن طريق إجراء إصلاحات سياسية انتخابية.

وأما دراسة باف (Baff, 2002) فقد أشارت إلى أن التطور في العقدين الأخيرين في الرأسمالية الأمريكية، وبروز الشركات الأمريكية العالمية، وما تتمتع به من سلطات ومقدرات مالية متعاظمة، أدى إلى بروز نوع جديد من الفساد في الإدارة الأمريكية ناتج عن نزعة تلك الشركات الواسعة إلى النفوذ، وإلى التأثير فى القرارات الإدارية الحكومية؛ ترويجاً لمصالحها الخاصة. واقترح الباحث إجراء إصلاحات تنظيمية، وقانونية سريعة في البنية الأمريكية، كإجراء علاجي ووقائي إزاء حالة الفساد المتنامية المذكورة.

يظهر من الدراسات السابقة، على الرغم من تعددية، وتنوع، وتباين منطلقاتها الفكرية، ومناهجها، أنها لم تتناول بصورة محددة دور الجامعات، والمؤسسات التعليمية في الوقاية من الفساد بصورة عميقة، على الرغم من أهمية هذه المؤسسات في المجتمعات المعاصرة في مجال تنشأة الأجيال الجديدة ... وهذا مما يعطي مبرراً ليس بالقليل للقيام بالبحث الحالي ..

الهـــدف:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقات بين ممارسات الغش في المراحل الدراسية الجامعية، وممارسات الفساد الإداري بعد هذه المراحل، والتوصل إلى منهج علمي عملي للوقاية من الفساد الإداري.

الأهميـــة:

تبرز أهمية هذا البحث لما يمكن أن يؤول إليه من توصيات كفيلة بحماية المصالح العامة للمجتمع إزاء ممارسات الفساد الإداري، إضافة إلى ما يمكن أن تضيفه منهجيته وتحليلاته إلى المكتبة الإدارية العربية.

مشكلة البحث:

تتجسد المشكلة التي يتعامل معها البحث الحالي في غياب كشف، وتوضيح للعلاقات بين ممارسات الغش في المراحل الدراسية، وممارسات الفساد الإداري بعد هذه المراحل، وبالتالي خلو التوصيات والإجراءات الوقائية إزاء الفساد الإداري من أي تأكيد على معالجة أسباب، ومظاهر ممارسات الغش في المراحل الدراسية الجامعية، بوصف أن ذلك أحد أساليب الوقاية الفعالة.

أسئلة البحث:

تأسيساً على ما تقدم من دراسات سابقة، وفي ضوء المعايشيه الميدانية في عدد من الجامعات العربية، ولمدّة تزيد على خمسه وعشرين عاماً، ورغبة في تقصي ما يمكن أن تقوم به الجامعة في تنشأت الجيل الجديد سلوكيا، وبعيداً عن احتمالات الانزلاق في ممارسات الفساد فيما بعد مرحلة الدراسة الجامعية تم طرح الأسئلة التالية:

السؤال الأول: هل هناك علاقات بين ما يعتاده الطالب خلال مرحلته العمرية الجامعية (١٨–٢٥ سنة) من سلوكيات إيجابية وسلبيه، وما سيلتزم به من سلوكيات في حياته العامة بعد مرحلة الجامعة؟

السؤال الثاني: هل هناك تشابه في المنطق، والآلية الفكرية بين الأسباب التي تدفع إلى سلوكيات الغش من قبل الطالب أثناء مدّة دراسته الجامعية (١٨–٢٥ سنة) من جهة، والأسباب التي تدفعه إلى سلوكيات الفساد الإداري في حياته العملية بعد المرحلة الجامعية؟

السؤال الثالث: هل إن الحد من الغش في مرحلة الجامعة، لا يؤدي إلى الحد من سلوكيات الفساد الإداري في مرحله ما بعد الجامعة؟

مجتمع البحث وعيناته:

تم اختيار طلبة جامعة عربية، يبلغ إجمالهم (١٥٠٠٠) طالبٍ وطالبة بمرحلة البكالوريوس مجتمعاً للدراسة الحالية؛ وذلك ضمن الإمكانات المتاحة، مع الافتراض بأن هناك مستويات تشابه ليست بالقليلة بين مختلف المجتمعات الطلابية في الجامعات في مختلف الدول العربية في مجالات القيم، والسلوكيات، والعلاقات الاجتماعية بما يتيح المجال لتعميم بعض نتائج وتوصيات هذا البحث.

هذا وقد أخذت عينة عشوائية أولية بحجم (١٠٠) طالب وطالبة من مجموع طلبة البكالوريوس من تلك الجامعة، أي بنسبة (٠,٦٧٪).

الجدول رقم (١)
السمات الشخصية لأفراد العينة (ن = ١٠٠)
الأعمار (١٨-٢٥) سنة

الجنس		المراحل الدراسية الجامعية الأولية			
أنثى	ذكر	المرحلة الرابعة	المرحلة الثالثة	المرحلة الثانية	المرحلة الأولى
٥١	٤٩	١٦	٢٨	٣٧	١٩

هذا وقد اختيرت العينه العشوائية الأولية ليس بقصد أن تكون ممثله لمجتمع البحث، بل بقصد اعتمادها وسيله لاختيار عينات كرة ثلج(*) (Snow Ball Sample) من مجتمع البحث نفسه، حيث ستعتبر إجابات أسئلة البحث عن عينات كرة الثلج المذكورة أساساً للتحليلات والاستنتاجات في هذا البحث... كل ذلك بسبب أن موضوع أسئلة البحث تتسم بدرجة من الحساسية التي يمكن أن تدفع المستجيب، فيما إذا طلب منه الإجابة عن نفسه، إلى إعطاء إجابات منحازة، أو إلى الامتناع عن الإجابة.

المنهج الميداني والمكتبي:

اعتمد في هذا البحث أسلوب المسح الميداني في جمع معلومات عن الأسباب التي تدفع عادة الطلبة لممارسة الغش، وعن نسب الزيادات، أو النقصان في أعداد من يمارس الغش، حيث اعتمدت استبانة لهذا الغرض، كما ستوضح مفرداتها في الصفحات التالية .. واستخدمت النسب المئوية في ترجمة وعرض إجابات أفراد العينة.

اعتمد بجانب ما تقدم أسلوب (تحليل المضمون**) (Content Analysis) في المقارنة بين أسباب ممارسة الغش، مع أسباب ممارسة الفساد الإداري، التي جمعت من العديد من المصادر العلمية ذات العلاقة، ووحدت بقصد تشخيص مجالات التشابه، أو التطابق في المضمون بين الجانبين، وكما سيوضح في الصفحات التالية.

(*) هو أسلوب إحصائي في جمع معلومات ميدانية عن طريق طرح أسئلة عن موضوع ما علي أعضاء عينة لكي يجيبوا عنها في إطار ما يتداول عامة في المجتمع الأوسع الذي لهم تماس ومعرفة كافية به ونيابة عن ذلك المجتمع.

(**) هو أسلوب تحليلي يقصد به التحري عن مدلولات الكلمات، والعبارات، والجمل، والصياغات الأخرى من خلال التعرف على معانيها اللغوية، ومواقعها، وترابطها، وتكرارتها في الكلام.

التحليـــلات:

لغرض الإجابة عن السؤال الأول للبحث (هل هناك علاقات بين ما يعتاده الطالب خـــلال مرحلتـه العمـريه الجامعية – ١٨ – ٢٥سنه – من ســـلوكيات إيجابية، وسلبية، وما سيلتزم به من سلوكيات في حياته العامة بعد مرحلة الجامعة) تم الرجوع إلى عدد من المصادر المتاحة المعاصرة في مجال "تنشأت الشخصية" (Personality Formulation) وفي مجال مراحل تطور الشخصية (Stages of Personality Development) للتحري عما إذا كان هناك علاقات تم إثباتها من قبل علماء النفس بين ما يعتاده الفرد من سلوكيات خلال الفـــترة العمـــرية (١٨–٢٥ سنة) وما يلـــتزم بممارســـته من سلوكيات في حيـــاته العامة بعد ذلك .. على النحو التالى:

ركزت دراسة تايلر (Tyler, 1986) على ما يمكن أن تقوم به البرامج التعليمية والتربوية في بلورة شخصيات الطلبة بالاتجاهات الصحيحة، وأوضحت الدراسة بالتفصيل ثمانى مراحل أساسية في بلورة وبناء ذاتية الطالب، وبناء شخصيته القويمة، حيث أفادت ضمناً أن سلبيات أي مرحلة من مراحل النمو، يمكن أن تنعكس على مراحل نمو شخصيته اللاحقة.

إضافة إلى ذلك قام فلم (Flum, 1994) بدراسة عن أنماط بلورة الذاتية الفردية في مراحل الرشد الأولى، والمتوسطة، وشخص فيها معالم وأسباب التشوهات المحتملة خلال كل نمط من أنماط بلورة الذاتية، وانعكاسات ذلك على سلوكيات الفرد في المستقبل. كما قدم الباحث توصيات وقائية لتقليص الانحرافات.

ومن جانب آخر تناولت دراسة فلم وبورتون (Flum & Porton, 1995) مراحل بلورة وتطور ذاتية الفرد، وما قد يكتنفها من أزمات .. وقد أشارت الدراسة ضمناً إلى قوة تأثيرات السمات الشخصية التي يكتسبها الفرد خلال المدّة العمرية من (١٨) سنة إلى (٢٥) سنة في تكوين ذاتيته فيما بعد ذلك من سنوات، كما أشارت إلى عدم ثبات، وضعف تأثيرات السمات الشخصية فى المدّة العمرية ما قبل (١٨) سنة فى المجال نفسه.

وإضافة إلى ما سبق أجرى مارسل (Marcell, 1993) دراسة حول تكوين الذاتية الفردية لدى الناشئين من الأمريكان ذوي الأصول المكسيكية .. وتوصلت الدراسة إلى إثبات علاقات سببية مهمة بين السلوكيات المدرسية المنحرفة من جهة، وعدد من السمات الشخصية لدى الطلبة في مراحلهم العمرية التالية. وبالتالي قدم الباحث توصيات

لاعتمادها في المجالات التعليمية والتربوية بصدد السمات الشخصية التي تؤدي إلى السلوكيات المنحرفة لدى الأفراد.

أما دراسة ديكفك ونوم (Dekovic & Noom, 1997) فقد أجريت على مجموعة من ذوي الأعمار (١٢–١٨) سنة، ينتمون إلى عينة عشوائية مكونة من (٥٠٨) عائلة .. وتوصلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات بصدد تكوين الشخصية في المدّة العمرية المذكورة، وأكدت حدوث تغييرات أساسية في سمات الشخصية السلوكية في هذه المدّة العمرية. أي: أن ما يعتادون عليه من سلوكيات لا يثبت بالضرورة في مددهم العمرية التالية لسن الثامنة عشرة.

وأما جلنزر (Glanzer, 1997) فقد أوضح في دراسته أهمية دور التعليم والتربية المدرسية، وعلى مختلف المستويات في بلورة ذاتية الفرد .. وأشار إلى أن الخلل والتقصير والعقبات في دور المؤسسات التعليمية والتربوية في المجال أعلاه يمكن أن تؤدي إلى ظهور ذاتية منحرفة لدى الفرد.

وبجانب ما تقدم أجرى دافس (Davis, 1999) دراسة لخص فيها أصناف انحرافات الشخصية، ومراحل تطور الشخصية .. وقد أشار الباحث إلى عمق تأثيرات انحرافات الشخصية خلال الفئة العمرية من (١٨) سنة إلى (٢٥) سنة فى سلوكيات الفرد ما بعد الخامسة والعشرين، كما أشار إلى عدم ثبات تأثيرات الانحرافات فيما قبل الثامنة عشرة فى الصدد نفسه.

وأما ثورن (Thorne, 2000) فقد أكد تأثيرات البيئة من عائلة، وأصدقاء، والمجتمع الأوسع في بلورة شخصية الفرد، سواء بالاتجاهات الإيجابية، أو السلبية .. هذا إلى جانب تأكيده على تأثيرات ما يكتنزه الفرد في ذاكرته، وعواطفه، وميوله فى المجال نفسه. وقد قدم الباحث توصيات فى الأطار نفسه لاختزال الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى بلورة شخصيات غير إيجابية في المجتمع.

وقام دونلسون ولورم وكروجر (Donielson, Lorem & Kroger, 2000) بدراسة قارنوا فيها بين عمليات بلورة ذاتية الفرد بين ثلاث مجموعات مهنية مختلفة في النرويج إحداها مجموعة طلبة جامعيين كلهم من ضمن الفئة العمرية (١٨–٢٤) سنة. هذا وقد اتضح نتيجة التحليلات أن تكوين الذات في كل مجموعة تأثرت تأثيرات حاسمة من بيئة

العمل، أو الدراسة للمجموعة المعنية. كما اتضح من خلال التحليلات أن هناك ثلاث عوامل في كل بيئة من البيئات الثلاث تلعب دوراً رئيساً في بلورة الذاتية الفردية هي: نوعية بيئة العمل، أو الدراسة، تأثيرات الأقران المهيمن، والمعوقات التي يمر بها الفرد. أكدت الدراسة أن طبيعة الذاتية الفردية التي تتكون في هذه المرحلة العمرية (١٨–٢٤) سنة يمكن أن تكون لها تأثيرات حاسمة فى سلوكيات الأفراد مستقبلاً.

ومن ناحية أخرى أجرى أليسون وشولتز (Allison & Sehultz, 2001) دراسة حول تطور السمات السلوكية الشخصية للفئات العمرية (١٢–١٨) أيضا، واستنتج أن للعلاقات الاجتماعية فيما بين الأفراد تأثيرات أساسية على سماتهم السلوكية الشخصية. وما يطرأ عليها من تغييرات كبيرة بعد سن الثامنة عشرة.

وبجانب ما تقدم، وضمن إطار تكوين الشخصية، وتأثيرات سمات الشخصية أكد الباحثان زو و تاو (Zuo & Tao, 2001) في نتائج دراستهما تأثيرات ميول الفرد الحميدة في بلورة الذاتية الفردية الرصينة، وتأثيرات الميول غير الحميدة في بلورة الذاتية الفردية المنحرفة مستقبلاً.

وبجانب ما تقدم، جاءت دراسة شولتز (Schmelzle, 2001) مؤكدةً دور العائلة، والمؤسسات التربوية والتعليمية، وأهمية التنسيق بينهما في سبيل بلورة شخصية الفرد بصورة قويمة خلال مختلف مراحل الرشد، وأوضحت الدراسة أيضاً أن ما يكتسبه الفرد من سمات شخصية بعد سن الثامنة عشرة، ولغاية الخامسة والعشرين عاماً يمكن أن تكون لها انعكاسات كبيرة على سلوكياته فيما بعد ذلك.

وأما دراسة باربارا وشولتز (Barbara & Schultz, 2001) فقد حللت دور العوامل الاجتماعية في بلورة ذاتية الفرد في مراحل الرشد الأولى. وفى الوقت نفسه أظهرت الدراسة المذكورة أن تأثيرات طبيعة ذاتية الفرد في مراحل الرشد الأولى تتسم عامة بعدم الاستمرارية والثبات، كما أن تأثيراتها على سلوكيات الفرد في مراحل عمره التالية قد لا تكون مؤكدة.

هذا وقد جاءت دراسة هال (Hall, 2001) موضحة لمراحل بلورة الذات الفردية خلال كل مراحل حياة الفرد، مع مقارنة فئات عرقية مختلفة مع بعضها بعضاً فى الصدد نفسه، وأكد الباحث أيضاً عمق تأثيرات السمات الشخصية للمدّة العمرية من (١٨) سنة إلى (٢٥) سنة فى مراحل بلورة الذات الفردية اللاحقة جميعاً.

وأشار لويس (Lewis, 2001) في دراسة له عن تطور الشخصية إلى أن التحليل البيئي للسلوك يعدّ أساساً في تفهم تغييرات طبيعة تطور ونمو الشخصية .. كما أوضح أن بعض السمات الشخصية تبقى دونما تغيير على الرغم من تغير الظروف المحيطة.

وهكذا يمكن الاستنتاج مما تقدم من دراسات، على الرغم من تباين منطلقاتها الفكرية ومناهجها، أن ما يعتاد عليه الفرد من سلوكيات خلال مدته العمرية (١٨–٢٥ سنة) غالباً ما يكون لها امتدادات سلوكية مشابهة بعد سن الخامسة والعشرين .. وبذا تتم الإجابه عن السؤال الأول للبحث.

وهنا يمكن القول، تأسيساً على ما تقدم أن اعتياد الطالب على ممارسات الغش في أدائه الجامعي، وخلال مدّة حياته الجامعية (١٨–٢٥ سنة) يمكن أن ينعكس بصورة سلوكيات سلبية مشابهة (مثل سلوكيات الفساد الإداري) في حياته العامة بعد مدّة دراسته الجامعية.

هذا ولغرض الإجابة عن السؤال الثاني للبحث (هل هناك تشابه في المنطق والآلية الفكرية بين الأسباب التي تدفع إلى سلوكيات الغش من قبل الطالب أثناء مدّة دراسته الجامعية (١٨–٢٥ سنة) يمكن من جهة، والأسباب التي تدفعه إلى سلوكيات الفساد الإداري في حياته العملية بعد المرحلة الجامعية، تم توجيه سؤال إلى عينة البحث العشوائية الأولية طلب فيه من كل فرد من أفراد العينة إعداد قائمة بأسماء الطلبة الذين له معرفة كافية بسلوكياتهم الجامعية بغض النظر عن تخصصاتهم، أو مراحلهم الدراسية ضمن إطار سنوات الدراسة الجامعية وبالجامعة المعنية نفسها. كما تم توجيه سؤال ثانٍ في الوقت نفسه إلى العينة نفسها (ما الأسباب التي تدفع الطلبة من معارفك عادة إلى ممارسة الغش في أدائهم الجامعي في ضوء معايشتك الجامعية لهم). وبعد تسلم قوائم أسماء الطلبة، ثم إزالة التكرارات في الأسماء الواردة في القوائم المتسلمة حيث بلغ إجمالي عدد هذه الأسماء (عينة كرة الثلج الأولى) (٣٠٤٠) طالبٍ.

كذلك تم تسلم قوائم أسباب ممارسة الغش، وتم وضعها بقائمة موحدة دونما تكرارات، ودونما تحريف في معاني وطبيعة الأسباب كما وردت في القوائم المتسلمة.

بعد ذلك تم الرجوع إلى عدد ليس بالقليل من المصادر العلمية في مجال الفساد الإداري للتحري عن أسباب هذه الممارسة عامة، حيث تم توحيدها في قائمة واحدة أيضاً. وبعد

ذلك أجري تحليل فحوي مقارن بين قائمة أسباب ممارسات الغش في الأداء الجامعي من قبل الطلبة (١٨–٢٥ سنة) من جهة، وأسباب ممارسات الفساد الإداري (أكثر من ٢٥ سنة) في الحياة الوظيفية للفرد عامة بعد تخرجه من الجامعة، وكما هو موضح في الجدول رقم (٢) التالي:

الجدول رقم (٢)

مقارنات بين أسباب الغش في الأوساط الطلابية، وأسباب الفساد الإداري في الأوساط الوظيفية

أسباب الغش في الأوساط الطلابية طبقا لإجابات العينة	أسباب الفساد الإداري في الأوساط الوظيفية طبقاً للمصادر العلمية
إيمان وقناعة الطالب بقيم سلوكية تجيز له ممارسة الغش خلافاً للقواعد الجامعية. ١٣) عدم قناعة الطالب بقوانين وقواعد أداء الامتحانات، وعدم جديته بصددها.	وجود فجوة بين القيم السلوكية في المجتمع، وقيم وقواعد العمل الرسمية في أجهزة الدولة الإدارية (Caiden, 1988) (Deleon, 1989) Levine) 1975)، شيوع النظرة (الندية) والمبنية على عدم الثقة لدى المجتمع إزاء الأجهزة الحكومية (Ouam, 1991) (Werner, 1993).
٧) كون محاولات تقديم الهدايا والتوسط من الأمور المقبولة والشائعة في الوسط الطلابي	انتشار وشيوع عادات تقديم الهدايا والمجاملات الشخصية، وانعكاساتها على قواعد ونظم وعلاقات العمل في الأجهزة الحكومية (Vittal, 2001).
٨) اعتياد الطالب على التعاون مع الآخرين ومد يد المساعدة لهم في كل الأحوال حتى في قاعات الامتحان. ٩) وجود علاقات منافع متبادلة معتادة في الوسط الطلابي، وانعكاسات ذلك في قاعات الامتحان	شيوع علاقات اجتماعية قائمة على أسس التعاون فيما بين أفراد المجتمع، وعلى أساس المنافع المتبادلة داخل وخارج الأجهزة الحكومية (Vittal, 1981).
١٤) محدودية نطاق التبادل الفكري والانفتاحية بين الطالب والمدرس بصدد طرق التدريس، وأسلوب الامتحان، والمادة العملية التي تدرس، مما يضع الطالب في إحراجات أثناء الامتحانات، وبالتالي اللجوء إلى الغش للخروج من ذلك.	محدودية قنوات التأثير الرسمية فى قرارات الأجهزة الإدارية الحكومية، وبالتالي ضعف علاقات هذه الأجهزة مع الجمهور الداخلي والخارجي (Caiden, 1977) (Mensah, 2000). التحديدات المسرفة التي تمارسها بعض القيادات الإدارية الحكومية بصدد أداء وسلوكيات العاملين لديها (Werlin, 1991).
٢) قوة العلاقات الاجتماعية بين الطالب والآخر، وتفوقها على قوة تأثير القواعد والقوانين الجامعية وانعكاسات ذلك في قاعة الامتحان.	شيوع الولاءات الجزائية في المجتمع على حساب التحسس الوطني الشمولي (Dobel, 1978) Mitra,) 2000) (Archiarico, 1994) (Vittal, 2001).
١٥) الصياغات المعقدة والمشوبة بالإبهام لأسئلة الامتحان دونما ضرورة موضوعية.	وجود محددات هيكلية وقانونية غير مبررة في الأجهزة الإدارية الحكومية على الرغم من التغيرات الكبيرة المعاصرة، وظهور فجوة بين الجانبين

١٦) صعوبات الأسئلة الامتحانية من حيث المحتوى والمضمون. ١٨) اعتقاد الطالب بأن المدرس متشدد جداً في إعطاء العلامات.	(David, 1980) (Dobel, 1978).
٣) فقدان الطالب لثقته بقدراته الذاتية في مجال التعلم والدراسة، مما لا يفسح له المجال لتحقيق النجاح إلا عن طريق الغش.	انهيار أو تداعي النظام القيمي السلوكي القائم دونما بديل حقيقي .. أو ظهور بدائل قيمية منحرفة في المجتمع أو قيمية هشة وسهلة الاختراق (Dobel, 1978).
٤) اعتقاد الطالب بالانحيازية في إعطاء العلامات الامتحانية مما يؤدي إلى بروز فوارق كبيرة بين علاماته وعلامات الطلبة الأخرين، وبالتالي اللجوء إلى الغش لمعالجة ذلك. ١٧) عدم قناعة الطالب بدقة وموضوعية المدرس في تحديد العلامات.	عدم العدالة في توزيع الموارد والثروة في المجتمع وما ينتج عنه من فوارق طبقية حادة، وبالتالي تدني مستويات الولاء للأهداف المشتركة العامة (Caiden, 1979). عدم القناعة في آلية توزيع الدخول والإيردات في المجتمع، وبالتالي اعتماد الفساد الإداري كإجراء للتقليل من عدم العدالة (Mensh, 2000).
١١) الثقة العالية وغير المبررة التي يعطيها المدرس للطلبة أثناء أداء الامتحان. ١٠) ضعف الرقابة والمتابعة من قبل المدرس في قاعة الامتحان مقارنة بأساليب الغش التي يبتدعها الطالب.	إعطاء صلاحيات واسعة ومرنة لاتخاذ القرارات للموظفين الحكوميين .. مما يشجع بعضهم على ممارسة الفساد الإداري (Caiden, 1988) (Warlin, 2000).
٥) اعتقاد الطالب بأن إشباع رغباته الملحة في الحصول على العلاقات المميزة لا يتم إلا عن طريق ممارسات الغش.	بروز مصالح معينة وشخصية للموظف لا يمكن تحقيقها بالدرجة نفسها من المنفعة باتباع أساليب غير فاسدة في الدائرة الحكومية المعنية (Caiden, 1988) (Levine, 1975). هيمنة ما يسمى (ثورة التطلعات) على مشاعر الأفراد داخل وخارج أجهزة الدولة الإدارية وقصور الوسائل المعتادة لتحقيقها (Werlin, 2000).
٦) كون العقوبات الفعلية في حالة كشف الغش في الامتحانات معدومة، أو قليلة جداً مقارنة بالفوائد.	كون العقوبات المحتملة، أو التكاليف الفعلية لاتباع مسالك الفساد في تحقيق الأهداف أقل من المنافع التي يمكن تحقيقها من اتباع هذه المسالك (Werner, 1993) (Alam, 1993) (Quah, 1999).
١٢) عدم استيعاب وتفهم الطالب لقواعد وقوانين السلوك الجامعي خاصة ما يتعلق بها في أداء الامتحانات. محدودية جدية واهتمام الطالب بقواعد السلوك الجامعي.	عدم اعتياد الموظف وضعف معرفته بقواعد العمل المعتمدة رسمياً في الأجهزة الإدارية الحكومية (Werner, 1993).
١٩) اعتقاد الطالب أن ممارسة الغش دون تعرضه للكشف يعدّ موضع تفاخر بين الأفراد والأقارب	عدم وجود إدانة قوية وصريحة في أذهان الجمهور لممارسات الفساد (Kurer, 1993).

يظهر من الجدول رقم (٢) أعلاه أن هناك الكثير من حالات التشابه في المنطق، وفي الآلية الفكرية بين أسباب ممارسات الغش في الأداء الجامعي (١٨–٢٥ سنة) من جهة، وأسباب ممارسات الفساد الإداري أثناء الحياة الوظيفية (فيما بعد ٢٥ سنة) حيث .. يجيب ذلك عن السؤال الثاني للبحث .. وفي الوقت نفسه يثبت انسجام هذه النتيجة التحليلية مع نتيجة تحليلات السؤال الأول للبحث.

أما بالنسبة للسؤال الثالث للبحث فإن الإجابات عن السؤالين الأول، والثاني يعني ضمنا الإجابة عن السؤال الثالث .. وهذا بدوره يعني أن تقليص مساحة اعتياد سلوكيات الغش في الأداء الجامعي للطلبة أثناء مدّتهم العمرية الجامعية (١٨–٢٥ سنة) من شأنه أن يؤدي إلى تقليص مساحة ممارسات الفساد الإداري بعد مرحلة الجامعة، وخلال الحياة الوظيفية (بعد سن الخامسة والعشرين).

أظهرت تحليلات الصفحات السابقة الإجابات عن أسئلة البحث الثلاث .. مما يعني إمكانية الوقاية من الفساد الإداري بمنهج جامعي تربوي قائم على أساس تقليص مساحة اعتياد ممارسة الغش في الأداء الجامعي في الأوساط الطلابية من الفئة العمرية (١٨–٢٥ سنة).

هذا لغرض تفحص واقع البيئة المبحوثة إزاء احتمالات الفساد الإداري مستقبلاً تم ما يلي:

سئل أفراد العينة العشوائية الأولية عن أسماء الطلبة الذين لهم معرفة كافية عن سلوكياتهم المدرسية خلال المراحل الدراسية ما قبل الجامعية، واستمراراً للسنة الأولى من الدراسة الجامعية .. وتم هنا أيضاً إزالة التكرارات فيما بين أسماء قوائم الأسماء المتسلمة وظهرت هنا عينة كرة ثلج ثانية بحجم (٧٧٣).

هذا وعندما أعيدت قوائم أسماء طلبة عينة كرة الثلج الأولى، وعينة كرة الثلج الثانية، بعد إزالة التكرارات منهما، إلى أفراد العينة العشوائية الأولية، تم فى الوقت نفسه توجيه سؤالين لها على النحو التالى:

السؤال الأول: ما نسب الزيادة أو النقصان في أعداد من استمر في ممارسة الغش لغاية السنة الأولى من الدراسة الجامعية من الطلبة الذين لك معرفة بسلوكياتهم المدرسية قبل الدراسة الجامعية والتحقوا معك بالجامعة المعنية؟

السؤال الثاني: ما نسبة الزيادة أو النقصان في أعداد من استمر في ممارسة الغش من الطلبة الذين لك معرفة كافية بسلوكياتهم خلال سنوات الدراسة الجامعية.

هذا وكانت الإجابات عن عينتي كرة الثلج، كما هو موضح في الجدول رقم (٣) .

الجدول رقم (٣)
أحجام كرتي الثلج الأولى، والثانية مع فئاتهم العمرية، ونسب الزيادات، أو النقصان في أعداد من يمارس الغش الامتحاني في كل منهما

أحجام كرتي الثلج الأولى، والثانية		نسب الزيادة في أعداد من يمارس الغش	نسب النقص في أعداد من يمارس الغش
خلال سنوات الدراسة الجامعية فقط .	٣٠٤٠ (أكثر من ١٨ سنة، وأقل من ٢٥ سنة)	%٢٤,٩٢	ـــــ
خلال سنوات ما قبل الجامعة ، والسنة الجامعية الأولى فقط.	٧٧٣ (١٨ سنة فأقل)	ـــــ	%٧٤,٨٤

يظهر من الجدول رقم (٣) أن هناك انخفاضاً بنسبة (٧٤,٨٤٪) في أعداد من يمارس الغش خلال سنوات ما قبل الجامعة خلال السنة الأولى من دراستهم الجامعية، ويشير الجدول نفسه إلى تزايد أعداد من يمارس الغش من الطلبة خلال سنوات الدراسة الجامعية التالية بنسبة (٢٤,٩٢٪). حيث يمكن أن تدل نسبة الهبوط (٧٤,٨٤٪) في ممارسة الغش من قبل الطلبة من ذوي الفئة العمرية (١٨ سنة فأقل) أنه لم يكن على الأغلب بصيغة الاعتياد مما جعل من السهل الإقلاع عن هذه الممارسة لمجرد سبب بسيط وهو تغيير البيئة الدراسية.

أما نسبة الزيادة (٢٤,٩٢٪) بعد ذلك، وخلال سنّي الدراسة الجامعية التالية فتدل على بروز احتمال اعتياد سلوكيات الغش من قبل بعض الطلبة. كما تدل نسبة الزيادة هذه على عدم كفاية الجهود الجامعية التربوية المبذولة في الوسط الجامعي، لتقليص، أو على الأقل لمنع تزايد نسبة ممارسات الغش .. مما يترتب على ذلك كله احتمال ظهور ممارسات فساد إداري لدى الشريحة الطلابية المعنية فيما بعد التخرج من الجامعة، والانخراط في السلك الوظيفي بعد سن الخامسة والعشرين.

كل ذلك مما برر توجيه سؤال إضافي لأفراد العينة العشوائية الأولية عن درجات فاعلية أسباب الغش للإجابة عن عينتي كرة الثلج كما يلي لغرض تحديد التوصيات الجامعية التربوية الوقائية إزاء احتمالات بروز سلوكيات فساد إداري مستقبلاً:

كانت إجابات أفراد العينة العشوائية الأولية، كما هو موضح في الجدول رقم (٤) .

الجدول رقم (٤)
يرجى التكرم بوضع إشارة (√) في المجال المناسب أمام كل سبب من أسباب الغش في ضوء معايشتك اليومية ومعرفتك الشخصية للطلبة في الوسط الجامعي الذي أنت فيه.

أسباب الغش في الوسط الطلابي الجامعي مرتبة من الأكثر شيوعاً إلى الأقل	لا أوافق جداً ١	لا أوافق ٢	غير متأكد ٣	أوافق ٤	أوافق جداً ٥	المتوسطات الحسابية الموزونة
١. الصياغات المعقدة والمبهمة لأسئلة الامتحانات.	٥	١٣ ٢٦	٤ ١٢	٣١ ١٢٤	٤٧ ٢٣٥	٣,٩٧
٢. اعتقاد الطالب بأن المدرس متشدد جداً في إعطاء العلامات عامة.	٣	١٣ ٢٦	١٧ ٥١	٣٤ ١٥٢	٣٣ ١٦٥	٣,٩٤
٣. صعوبات الأسئلة الامتحانية من حيث الفحوى والمضمون.	٥	٦ ١٢	١٧ ٥١	٣٨ ١٥٢	٣٤ ١٧٠	٣,٨٥
٤. محدودية الانفتاحية بين الطالب والمدرس بصدد طرق التدريس وأسلوب الامتحان.	٥	١٣ ٢٦	١٩ ٥٧	٣٣ ١٣٢	٣٠ ١٥٠	٣,٦٥
٥. اعتياد الطالب على التعاون مع الآخرين ومد يد المساعدة لهم في كل الأحوال حتى في قاعات الامتحانات.	٦	١١ ٢٢	١٤ ٤٢	٤٨ ١٩٢	٢١ ١٠٥	٣,٦١
٦. ضعف الرقابة والمتابعة من قبل المدرس في قاعة الامتحان مقارنة بأساليب الغش التي يبتدعها الطالب.	٦	١٦ ٣٢	١٣ ٣٩	٣٧ ١٤٨	٢٨ ١٤٠	٣,٥٩
٧. وجود علاقات منافع متبادلة معتادة في الوسط الطلابي وانعكاس ذلك في قاعات الامتحانات	٨	٨ ١٦	٢١ ٦٣	٣٨ ١٥٢	٢٥ ١٢٥	٣,٥٦
٨. قوة العلاقات بين الطالب والآخر، وتفوقها على قوة تأثيرات الاعتبارات الجامعية وانعكاسات ذلك في ممارسات غش في القاعات الامتحانية.	٥	١٧ ٣٤	٢٠ ٦٠	٣١ ١٢٤	٢٧ ١٣٥	٣,٥٣
٩. عدم قناعة الطالب بدقة وموضوعية المدرس في تحديد العلامات.	٨	١٥ ٣٠	١٨ ٥٤	٢٧ ١٠٨	٣٢ ١٦٠	٣,٥٢
١٠. فقدان الطالب للثقة بقدراته الذاتية في مجال التعلم والدراسة مما لم يفسح المجال للنجاح بغير الغش.	٩	٢٠ ٤٠	١٠ ٣٠	٣٣ ١٣٢	٢٨ ١٤٠	٣,٤٢
١١. إيمان الطالب بقيم سلوكية تجيز له ممارسة الغش لضمان النجاح والعلامات العالية.	٨	١٨ ٣٦	٢٠ ٦٠	٢٥ ١٠٠	٢٩ ١٤٥	٣,٤١
١٢.كون تقديم الهدايا والوساطة من الأمور المقبولة والشائعة في الوسط الطلابي.	١١	٢٢ ٤٤	١٥ ٤٥	٢٢ ٨٨	٣٠ ١٥٠	٣,٢٧
١٣. اعتقاد الطالب بالتحيز في إعطاء علامات الامتحانات للطلبة وبالتالي علاج ذلك بممارسات الغش.	١٥	٢١ ٤٢	٨ ٢٤	٢٣ ٩٦	٣٢ ١٦٠	٣,٢٢
١٤. عدم قناعة الطالب بقوانين وقواعد أداء الامتحانات وعدم جديته بصددها.	٩	٢٤ ٤٨	١٧ ٥١	٣٩ ١٥٦	١١ ٥٥	٣,١٠
١٥.كون العقوبات الفعلية (في حالة كشف ممارسة الغش) معدومة أو قليلة جداً بالمقارنة بالفوائد.	١٥	١٩ ٣٩	١٦ ٤٨	٣١ ١٢٤	١٩ ٩٥	٣,٠٦
١٦. اعتقاد الطالب أن ممارسة الغش دون تعرضه للكشف يعدّ موضع تفاخر بين الأقران والأقارب.	٢٤	٢١ ٤٢	٤ ١٢	٢٥ ١٠٠	٢٦ ١٣٠	٢,٨٤
١٧. اعتقاد الطالب بأن إشباع رغبته الملحة في الحصول على العلامات المميزة لا يتم إلا عن طريق ممارسات الغش.	١٩	٢٨ ٥٦	٩ ٢٧	٢٥ ١٠٠	١٩ ٩٥	٢,٧٨
١٨.محدودية تفهم الطالب لقوانين وتعليمات الجامعة بصدد قواعد أداء الامتحانات.	١٩	٢٣ ٤٦	٢٣ ٦٩	٢١ ٨٤	١٤ ٧٠	٢,٦٩
١٩. الثقة العالية وغير المبررة التي يعطيها المدرس للطلبة أثناء الامتحانات.	١٨	٣٨ ٧٤	٢٠ ٣٠	١٥ ٦٠	٩ ٤٥	٢,٠٩

تأسيساً على ما جاء في الجدول رقم (٤) أعلاه بصدد أوزان أسباب ممارسات الغش الجامعية، وبالرجوع إلى مقارنات الجدول رقم (٢) فيما بين أسباب ممارسات الغش من جهة وأسباب ممارسات الفساد الإداري يمكن بناء توقعات عما ستكون عليه أسباب الفساد الإداري المستقبلية، فيما إذا لم تتخذ الإجراءات الجامعية التربوية الكفيلة بتقليص مساحة الاعتياد على ممارسات الغش.

فمثلاً يشير الجدول رقم (٤) إلى أن (الصياغات المعقدة والمبهمة لأسئلة الامتحانات) كسبب له الوزن الأكبر بين الأسباب الأخرى لممارسة الغش في الأداء الجامعي .. يقابله في الجدول رقم (٢) (وجود محددات هيكلية وقانونية غير مبررة في الأجهزة الإدارية الحكومية ..) كسبب من أسباب الفساد الإداري. معنى هذا أن احتمالات الفساد الإداري المستقبلية تُعزى بالدرجة الأولى لهذا السبب. وهكذا بالنسبة لتدرج أسباب الغش في الجدول رقم (٤) ولما يقابلها من أسباب فساد إداري في الجدول رقم (٢).

الاستنتاجات والتوصيات:

توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات الثلاث التالية-:

أولاً: إن ما يعتاد عليه الفرد من سلوكيات خلال مدّته العمرية (١٨ – ٢٥ سنة) وهي عادة مدّة دراسته الجامعية، غالباً ما يكون لها امتدادات سلوكية مشابهة بعد سن الخامسة والعشرين. أي أن اعتياد بعض الطلبة الجامعيين على سلوكيات الغش غالباً ما يكون لها امتدادات سلوكية مشابهة، مثل سلوكيات الفساد الإداري، في مرحله ما بعد الجامعة، وهي مرحله العمل في المؤسسات الرسمية والعامة.

ثانياً: هناك الكثير من حالات التشابه في المنطق، وفي الآلية الفكرية بين أسباب ممارسات الغش في المرحلة الدراسية الجامعية خلال المدّة العمرية (١٨ – ٢٥ سنه) من جهة وأسباب ممارسات الفساد الإداري أثناء الحياة الوظيفية (في ما بعد ٢٥ سنة). حيث يدعم هذا الاستنتاج ما جاء في الاستنتاج الأول.

ثالثاً: إن تقليص مساحة اعتياد سلوكيات الغش في الأداء الجامعي أثناء المدّة العمرية (١٨ – ٢٥سنه) من شانه أن يؤدي إلى تقليص مساحة ممارسات الفساد الإداري بعد مرحلة الدراسة الجامعية، وخلال الحياة الوظيفية (بعد سن الخامسة والعشرين).

كل ذلك يعني إمكانية التعامل مع احتمالات الفساد الإداري المستقبلية عن طريق الإيصاء بتبني وتفعيل الإجراءات التربوية خلال المراحل الدراسية الجامعية لإزالة، أو إضعاف الأسباب التي تدفع إلى ممارسات الغش آخذين بنظر الاعتبار أولويات تلك الأسباب، كما هى موضحة في الجدول رقم (٤). وهنا تبرز الحاجة إلى التعاون والتنسيق بين أعضاء الهيئات التدريسية الجامعية، والمنظمات الطلابية، والقيادات الجامعية للغرض أعلاه.

كذلك يوصي البحث بإجراء مسوحات دورية في الأوساط الطلابية الجامعية بصدد مستويات، وأسباب ممارسات الغش للحصول على التغذية الراجعة إلى مجهودات تنفيذ توصيات تقليص أسباب الغش الجارية، وللوقوف على التغيرات، والمستجدات المحتملة بصدد تلك الأسباب لإدخال التعديلات المناسبة على التوصيات المعتمدة.

المراجـــع

باف، ويليام . (٢٠٠٢). حديات الفساد المالي الجديد في الولايات المتحدة. **جريدة العرب اليوم**، العدد ١٨٤٥، ص٢١ – ٢٢ (ترجمة عوني أبو غوش).

حكمت، السيد طاهر . (١٩٩٥). **الدور التشريعي في مكافحة الفساد**. ورقة قدمت في ندوة نحو إستراتيجية لمكافحة الفساد، وزارة التنمية الإدارية، الأردن، عمان ٢٦،٢٧/١١/١٩٩٥.

خير، حكم . (١٩٩٥). **الدور الإعلامي في مكافحة الفساد**. ورقة قدمت في ندوة نحو إستراتيجية لمكافحة الفساد، وزارة التنمية الإدارية، الأردن، عمان، ٢٦،٢٧/١١/١٩٩٥.

شحاته، إبراهيم .(٢٠٠١). محاربة الفساد الإداري شرط لنجاح التنمية في الوطن العربي. **أخبار الإدارة العربية**، العدد ٣٣، ١–٢ .

الشريف، محمود . (١٩٩٥). **الرأي العام ومسئوليته في مكافحة الفساد**. ورقة قدمت في ندوة نحو إستراتيجية لمكافحة الفساد، وزارة التنمية الإدارية، الأردن، عمان ٢٦،٢٧/١١/١٩٩٥ .

عبابنة، محمود .(١٩٩٥). **البعد القضائي في مكافحة الفساد**، ورقة قدمت في ندوة نحو إستراتيجية لمكافحة الفساد، وزارة التنمية الإدارية، الأردن، عمان ٢٦،٢٧/١١/١٩٩٥.

عز الدين، إبراهيم . (١٩٩٥). **البعد الوظيفي في مكافحة الفساد** . ورقة قدمت في ندوة نحو إستراتيجية لمكافحة الفساد، وزارة التنمية الإدارية، الأردن، عمان، ٢٦،٢٧/١١/١٩٩٥.

Alam, M. S. (1993). Corruption, development and underdevelopment. **Economic Development and Cultural Change, 42** (1), 63-81.

Allison, B. N., & Schuliz, J. B. (2001). Interpersonal identity formation early adolescence. **Adolescence,** (143), 509-518.

Archiarico, F. (1994). Visions of corruption control and the evolution of American public administration. **Public Administration Review, 54** (5), 465-474.

Caiden, G. E. (1988). Toward a general theory of official corruption. **Isian Journal of Public Administration, 10** (1), 3-20.

Caiden, G. E., & Caiden, N. J. (1977). Administrative corruption. **Public Administration Review, 37** (2), 301-320.

Caiden, N. (1979). Short changing the public. **Public Administration Review, 39** (3), 295-305.

Clark, D. (1987). A community relations approach to corruption: The case of Hong Kong. **Corruption and Reform, 2** (3), 236-288.

Danielsen, L. M., Lorem, A. E., & Kroger, J. (2000). The impact of social context on the identity - formation process of Norwegian late adolescents. **Youth & Society, 31** (3), 332-363.

David, J. G. (1980). Bureancratic corruption and underdevelopment: Theoretical underpinnings. In **Bureaucratic Corruption and Underdevelopment in the Third World.** New York : Pergaman Press, PP. 1-9.

Davis, R. D. (1999). Million: Essentials of His Science Theory, classification, assessment, and therapy. **Journal of Personality Assessment, 72** (3), 330-353.

Dekovic, M., & Noom, M. J. (1997). Expectations regarding, development during adolescence. **Journal of Youth & Adolescence, 26** (3), 253-273.

Deleon, P. (1989). Public policy implications of systemic political corruption. **Corruption and Reform, 4** (3), 193-215.

Dey, H. K. (1989). The genesis and spread of economic corruption: A Microtheoroetic Interpretation. **World Development, 17** (4), 503-514.

Dobel, J. P. (1978). The corruption of a state. **The American Political Science Review,** 72, PP.958-973.

Eker, V. (1981). On the origins of corruption: Incentives in Nigeria. **The Journal of Modern African Studies, 19** (1), 173-182.

Flum, H. (1994). Styles of identity formation in early and middle adolescence. **Genetic, Social &General Psychology Monographs, 120** (4), 435-468.

Flum, H., & Porton, H. (1995). Relational processes and identity formation in adolescence: The example of a separate piece. **Genetic Social & General Psychology Monographs, 121** (4), 369-391.

Glanzer, P. L. (1997). And justice for all? Taking identity formation seriously ? **Contemporary Education, 68** (4), 250-259.

Hall, R. E. (2001). Identity development across the lifespan a biracial model. **Social Science Journal, 38** (1), 119-124.

Heidenheimer, A. J., (1970). The context of analysis. In Heidenheimer, A.J. (ed.) **Political Corruption Readings in Comparative Analysis.** New York : Holt, Reinhart and Winston. PP.24-39.

Heidenheimer, M. J., & Levine, V.T. (eds). (1989). **Political corruption: A handbook.** New Brunswick, N.J: Transaction Books. PP.37-53.

Jouhnston, M. (1989). Corruption inequality, and change. In Ward, P.M., **Corruption, Development, and Inequality: Soft Touch or Hard Graft ?** New York: Routledge. PP.59-82.

Klitgaard, R. (1988). **Controlling corruption.** Berkeley : University of California Press. PP.39-51.

Kurer, O. (1993). Clintlism, corruption, and allocation of resources. **Public Choice,** 77 (9), 75-83.

Levine, V.T., (1975). **Political corruption: The Ghana Case.** Stanford, CA.: Hoover University Press.

Lewis, M. (2001). Issues in the study of personality development. **Psychological Inquiry, 12** (2), 67-84.

Lowe, G. R. (1972). **The growth of personality from infancy to old age.** New York : Penguin Book.

Marcell, A. V. (1995). Ethnicity, identity formation, and risk behavior among adolescents of Mexican descent. **Education Digest, 10** (8), 58-63.

Mensah, S. N. (2000). Official corruption and underdeveloped markets: Afica's economic policy dilemma. **The Indian Journal of Public Administration, 17** (2), 230-247.

Mitra, C. (2000). The corrupt society. **Indian Journal of Public Administration, 17** (1), 138-142.

Ouma, S.O.A. (1991). Corruption in public policy and its impact on development: the case of Uganda since 1979. **Public Administration and Development, 11** (3), 473-490.

Schmalzle, U. (2001). The importance of schools and families for the identity formation of children and adolescents. **International Journal of Edcuation & Religion, 2** (1), 27-43.

Throne, A. (2000). Personal memory telling and personality development. **Personality & Social Psychology Review, 4** (1), 45-57.

Tyler, L. L. (1986). Meaning and schooling. **Theory into Practice, 25** (1), 53-58.

Vittal, N. (2001). Corruption and the State of India, technology and transparency. **Harvard International Review, 23** (3), 20-26.

Werlin, H.H. (1991). Understanding administrative bottlenecks. **Public Administration and Development, 11** (9), 193-206.

Werlin, H. H. (2000). The concept of secondary corruption. **International Review of Administrative Sciences, 66** (1), 181-185.

Werlin, H. H. (1994). Revisiting corruption: With a new defination. **International Review of Administrative Science, 60,** 547-558.

Werner, S. B. (1993). New directions in the study of administrative corruption. **Public Administration Review, 43,** 146-154.

Zuo, Li & Tao, Liqing,(2001) "Importance of personality in gifted children's, identity formation. **Journal of Secondary Gifted Education, 12** (4), 212-224

آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية / الأردن
في أهمية استخدام التقنيات التعليمية، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها

د. محمد حسن العمايرة

كلية التربية – جامعة الإسراء

عمان – الأردن

آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية / الأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها

د. محمد حسن العمايرة

كلية التربية – جامعة الإسراء

عمان – الأردن

الملخـص

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية/الأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها، ومعرفة ما إذا كان للمتغيرات التالية : الجنس، والخبرة في التدريس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والمرحلة التي يدرّس فيها المعلم/المعلمة، أثر في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس .

تألفت عينة الدراسة من (١٥١) معلم ومعلمة، يعملون في (٢٤) مدرسة ابتدائية، وإعدادية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي one-way ANOVA.

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

أن نسبة ٧٧,٢ ٪ من أفراد العينة أظهرت اتجاهاً إيجابياً نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس .

وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المتغيرات : الجنس ، والخبرة في التدريس، والتخصص، والمؤهل العلمي، في درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتقنيات التعليمية في التدريس .

ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير المرحلة التي يدرّس فيها المعلم/المعلمة في درجة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية في التدريس ، ولصالح معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية .

وكشفت النتائج مجموعة من الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام التقنيات التعليمية في التدريس، مثل: عدم وجود غرف مجهزة لاستخدام التقنيات التعليمية، وعدم توافر العدد الكافي من الأجهزة التعليمية اللازمة للتدريس في المدرسة، وعدم توافر التسهيلات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية في الغرف الصفية، وعدم توافر الإمكانات المدرسية التي تساعد على استخدام التقنيات التعليمية، وكثرة أعداد التلاميذ داخل غرفة الصف يعوق استخدام التقنيات التعليمية بشكل فاعل .

تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٢/١١/١٩ تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٣/٤/٢٦

Teachers' Point of View in Some UNRWA schools,in Jordan on the Importance of Using Instructional Technological Media in Teaching, The Difficulties They Encountered in Using this Media

Mohamad Hassan Al-Amayreh

College of Education

Al-Israa University

Amman – Jordan

Abstract

This study aims at identifying the teachers point of view on some **UNRWA** schools in Jordan about the importance of using the instructional technological media in teaching and the encountered difficulties when using this media; and to identify the influence of the following variables on the teachers' point of view on the use of technical media: sex, teaching experience, specialization, academic qualification and the stage of teaching.

The sample of this study includes (151) male and female teachers working in 24 elementary & preparatory schools.

Data analysis revealed the following results:

1. 77.2% from this sample have shown positive attitudes towards the use of the instructional technological media in teaching.
2. There are none statistically significant differences in the Importance of using Instructional Technological media in teaching that could be due to the following variables: sex, teaching experiences, specialization academic qualification on the degree of male and female teachers.

3. There are significant difference due to: The teachers stage of teaching in the degree of the importance of using instructional technological media in favor of preparatory stage male & female teachers.

4. There are difficulties encountering teachers in the use of technology media. These are: the unavailability of equipped rooms for the use of the instructional technological media; the unavailability of enough number of instructional equipment needed for the teaching process in the schools; the unavailability of the facilities to use the instructional equipment in the class rooms; and the over crowded class rooms which impede the use of the instructional media effectively.

آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية / الأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها

د. محمد حسن العمايرة
كلية التربية – جامعة الإسراء
عمان – الأردن

المقـــدمة :

كان من نتائج الانفجار السكاني، والعلمي، والثورة الصناعية، وثورة المعلومات، وتطور المجتمعات، أن تغيَّرت الأساليب، والوسائل، والأدوات، والطرق التي يستخدمها الإنسان في تسيير شئون حياته، وتطلَّب ذلك ظهور وسائل، وأجهزة متطورة؛ لتتناسب مع ما أصاب الحياة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية من تغيُّرٍ وتطور، وبما أن التربية هي نظام فرعي لنظام أوسع وأشمل؛ لذلك فإنها تتأثر بما يحدث في النظام الأشمل؛ لذا يصبح لزاماً عليها أن تواكب تطورات النظام الأشمل والأوسع، وأن تستخدم وسائل، وأدوات، وأجهزة، وتقنيات بشكلٍ فعَّال، حتى تستطيع القيام بدورها في تقديم المعرفة، والمعلومات المتجددة للناشئة، " ولن يتحقق ذلك بشكلٍ فعَّال إلا باستخدام تقنيات عالية الفعالية، وقليلة التكاليف (هميسات ، ١٩٩٧) .

وقد شَهِدَ منتصف القرن العشرين اهتماماً متزايداً على طلب العلم، ونتج عن ذلك ازدياد أعداد الطلبة في المدارس، والمؤسسات التعليمية المختلفة، ونجَمَ عن ذلك اكتظاظ الغرف الصفية بالطلبة ، بالإضافة إلى تزايد المعرفة المتسارع، وازدياد حجم المادة العلمية المقررة، واحتواء المناهج الدراسية على كثيرٍ من التفاصيل الجزئية، جميع ما سبق زاد من أعباء ومسئوليات المعلم في نقل المعرفة إلى الطلبة، واقتضى الأمر البحث عن طرائقَ حديثة لاستخدامها في توصيل المعلومات بشكلٍ يثير الدافعية عند الطلبة (الجاغوب ، ١٩٩٥).

وظهرت رغبة أكيدة في تطوير المناهج الدراسية، واستخدام وسائط جديدة؛ لتواكب هذا التطور، وكانت هذه الرغبة أكثر إلحاحاً وتصميماً في العالم الغربي، ففي عام

(١٩٦٨)، أمر رئيس الولايات المتحدة الأمريكية بتشكيلِ لجنة التقنيات التعليمية لدراسة هذه التقنيات، والمشكلات المصاحبة لاستخدامها، (غزاوي ، ٢٠٠٠) .

وفي سنة (١٩٨٧) ورد في إحدى المجلات المتخصصة في تكنولوجيا التعليم قولاً لأحد مراقبي التعليم في واشنطن، وهو يصف ذهول بعض واضعي السياسة التربوية أمام سرعة تطور التكنولوجيا التربوية : " وأخيراً لقد استيقظ أولئك القوم المسئولون عن التعليم في الولايات المتحدة من سباتهم مبهوتين أمام الثورات الهائلة التي يمكن أن تقدمها

التكنولوجيا للتعليم، وصاحوا قائلين : انتبهوا أيها السادة، إن نظام التعليم عندنا قد أصبح لا يساوي شيئاً " (فوستر ، ١٩٩٠).

ما سبق دفع جمعية التربية الوطنية الأمريكية؛ لأن تقترح بأن التدريب على استخدام التكنولوجيا؛ لتعزيز، ودعم التدريس، والإنجاز المهني، يجب أن يكون جزءاً من برامج إعداد المعلمين (هميسات، ١٩٩٧)، على عدّ أن تكنولوجيا التعليم تدعم عمليتي التعليم والتعلم؛ وذلك بزيادة كمية التعلم، أو تقليل الوقت الضروري لإنجاز النتائج المرغوب فيها (Jensen, 1992)، وأن التدريب على استخدام مواد تكنولوجيا التعليم يحسّن من أداء المعلمين المبتدئين في سنيّهم الأولى من التدريس، ويساعد الطلاب على تحقيق تعلم نافع في وقت أقصر. (,Descy 1992), وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحاج عيسى (٢٠٠١)، ودراسة الدباسي (Al-Debassi, 1983) .

إن نشر واستخدام التقنيات التعليمية في مدارسنا العربية مرهونٌ بتغيير اتجاهات المعلم العربي نحوها، ونحو تطبيقاتها، وقد أشارت نتائج دراسات عديدة إلى أن اتجاهات المعلمين لاستخدام التقنيات التعليمية يؤثر كثيراً في عملية استخدام هذه التقنيات في التدريس، لذا قامت دراسات عربية، وأجنبية لاستقصاء اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في معاهد التعليم العالي نحو استخدام التقنيات التعليمية، ومدى تقبلهم لتكنولوجيا التعليم في بلدان العالم النامي، فقد أجرى أجيبرو (Ajibero, 1984) دراسة لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات النيجيرية نحو استخدامات التقنيات التعليمية، وقد أظهرت الدراسة اتجاهات إيجابية نحو التقنيات التعليمية في التدريس، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمدي (١٩٩١)، ودراسة هميسات (١٩٩٧)، ودراسة الخطيب، (٢٠٠٠)، ودراسة الحاج عيسى (٢٠٠١)، ودراسة واتسون (Watson, 1990) .

وقد ذكر (الخطيب، ٢٠٠٠) : " أن التعليم باستخدام التقنيات الحديثة يمكن أن يزداد حينما يكون لدى الأشخاص اتجاهاتٌ إيجابية نحو هذه التقنيات الحديثة " ومع ذلك فإن اهتمام المدارس العربية بتقنيات التعليم، وإعداد الكوادر البشرية المتخصصة

دون المستوى المطلوب، على الرغم من أن العديد من الجامعات العربية تخرِّج كوادر بشرية

على مستوى الماجستير، والدكتوراه في تقنيات التعليم، إلا أن إعداد الكوادر البشرية المتخصصة في تقنيات التعليم على مستوى البكالوريوس ما زال محدوداً جداً (الحاج عيسى، ٢٠٠١).

وهذا الوضع يتطلب إعادة النظر في كثيرٍ من سياسات التعليم العالي في الوطن العربي، وقد اقترح (القلا، ١٩٨٧) إدخال مادة تكنولوجيا التعليم التي تضم الأجهزة، والبرامج التعليمية، والنظم التعليمية في برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة، وقبل الخدمة حتى يستطيع المعلم مواكبة متطلبات العصر، وتلبية متطلبات وحاجات طلابه.

وقد اهتمت الحلقة الخاصة بإعداد معلمي التعليم الفني والمهني في الوطن العربي التي عقدتها المنظمة العربية للتربية، والثقافة، والعلوم بدمشق عام (١٩٨٠) بضرورة التأهيل الأكاديمي التربوي، والمهني لمعلم التعليم في المستويات المختلفة (أبو جابر وقطامي، ١٩٩٨).

وبناءً على نتائج الدراسات العديدة التي تناولت موضوع التقنيات التعليمية، وعلى ما ذكرته من فوائد استخدامها في دعم أداء التلاميذ، وتوفير فرصٍ أفضل للتفاعل بين التلاميذ والبرامج، والأنشطة المدرسية، وتحسين اتجاهات التلاميذ نحو التعلم، وبناء الثقة بالنفس، وبناء التعاون بين التلاميذ، " وجعل التعليم والتعلم أكثر شمولاً، ومتعة، ومرونة، وإتقاناً، وأيسر استخداماً (عقل، ٢٠٠٠). ولكون التقنيات التعليمية تعمل على إصلاح التعليم، وتنمية التفكير العلمي، وحل المشكلات، والقدرة على الاستقصاء لدى التلاميذ، وتمكين المتعلم من التعلم الذاتي المستمر (Compoy, 1992)؛ كان لا بد من إيلاء التقنيات التعليمية اهتماماً ودراسة وتجهيزاً يكافئ فوائدها .

وعلى الرغم مما أظهرته نتائج دراسات كثيرة حول مقدرة تكنولوجيا التعليم على إيجاد حلول لكثير من المشكلات التربوية، إلا أن عدداً من الدراسات التربوية تجمع على عدّ عامل

مقاومة المعلمين لاستخدام التقنيات التعليمية هو أحد أهم العوامل التي تعوق عملية تبني تكنولوجيا التعليم في الميدان، وقد أشار إسكندر وغزاوي (١٩٩٤) إلى بعض معوقات استخدام التقنيات التعليمية في التدريس، وقد تمثلت هذه العوائق، والصعوبات في: عدم الإيمان بالقيمة التعليمية للتقنيات، وعدم توافر المدرسين المدربين التدريب الملائم على استخدام التقنيات، وخاصة في مجال تشغيل الأجهزة السمعية البصرية، إضافة إلى عدم توافر دليل خاص بالتقنيات التعليمية يشرح أهمية التقنيات المختلفة، ويرشد إلى طريقة صنعها، وإنتاج البسيط منها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحاج عيسى (٢٠٠١)، ودراسة أجيدو (Ajibero, 1984), ودراسة الدباسي (Al-Debassi, 1993).

والتعرف على آراء المعلمين في أهمية استخدام التقنيات التعليمية يكشف الجوانب الإيجابية والسلبية في هذا الجانب، ومدى حدة الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدامها، مما يساعد في تعزيز الجوانب الإيجابية، ويدفعنا إلى اقتراح الحلول للتخلص من السلبيات والصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدام التقنيات التعليمية في التدريس .

ونظراً للحاجة الماسة التي تستدعي التعرف على آراء معلمي منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية، نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها، من منطلق أن قطاع معلمي وكالة الغوث في الأردن لم تشملهم أية دراسة حول موضوع التقنيات التعليمية، وكما هو معروف فإن نجاح التقنيات التعليمية مرهون بمدى قناعة مستخدميها بها، ومدى تقبلهم لها، من أجل ذلك كله كانت هذه الدراسة.

أهداف الدراسة وأسئلتها :

هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية/ الأردن، في أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها، ومعرفة ما إذا كان للمتغيرات التالية (الجنس، والخبرة في التدريس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والمرحلة التي يدّرس بها المعلم/ المعلمة) أثر على آرائهم في أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس، وسيتم تحقيق الأهداف السابقة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ – ما آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية / الأردن، في أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس بشكل عام، وعلى كل محور من المحاور الأربعة التي

تقيسها الاستبانة ؟

٢ – ما أثر بعض المتغيرات المختارة من مثل : (الجنس، والخبرة في التدريس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والمرحلة التي يدّرس فيها المعلم) في أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس ؟

ومن هذا التساؤل تتفرع الأسئلة التالية :

أ – هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس، تعود لمتغير الجنس ؟

ب– هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس تعود لمتغير الخبرة في التدريس ؟

جـ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس تعود لمتغير التخصص (علمي ، أدبي) ؟

د – هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس تعود لمتغير المؤهل العلمي ؟

هـ – هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس تعود لمتغير المرحلة التي يدرّس فيها المعلم ؟

فرضيات الدراسة : اقترح الباحث فرضيات الدراسة التالية :

١ – لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = (٠,٠٥) في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير الجنس .

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = (٠,٠٥) في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير الخبرة في التدريس .

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ؟ عند مستوى ألفا = (٠,٠٥) في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير التخصص (علمي ، أدبي).

٤ – لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = (٠,٠٥) في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، أكثر من بكالوريوس).

٥ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = (٠,٠٥) في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المرحلة التي يدرّس بها المعلم / المعلمة .

مصطلحات الدراسة :

التقنيـــة : "طريقة نظامية متجددة تسير وفق المعارف المنظمة، وتستخدم جميع الإمكانات المتاحة، سواء أكانت مادية أم غير مادية بأسلوب فعّال؛ لإنجاز العمل المرغوب فيه إلى درجـــة عالية من الإتقـــان، أو الكفاءة " (غـزاوي، ٢٠٠٠)، أما أوجونميليد (Ogunmilade, 1983) فقد عرّف التقنيات بأنها : "علم المهارات، أو الفنون، أي: دراسة المهارات، بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة (P,17) .

التقنيات التعليمية : يقصد بالتقنيات التعليمية في هذه الدراسة، ما يستخدمه المعلم في تدريسه الصفي من أجهزة، ووسائل، وبرامج، وشفافيات، ووسائل إيضاح، وأفلام متحركة، وشرائح، وحاسوب، وجهاز عرض، من أجل تحقيق تعلم أفضل.

الاتجـــاه : "هو استعداد مكتسب سلباً، أو إيجاباً نحو الأشخاص، أو الأفكار، أو الأشياء، أو المهن التي تختلف فيها وجهات النظر حسب قيمتها الخلقية، والاجتماعية " (زيتون، ١٩٨٦، ٥٢) . أما روكيش (Rokeach, 1977) فقد عرّفه " بأنه تنظيم لعدد من المعتقدات، والأفكار حيال موضوع ما، يجعل الفرد يميل نحو تفضيل موضوع ما، أو رفضه " (P,154).

تكنولوجيا التعليم : هي مجموعة الظروف، والإجراءات، والأدوات، والممارسات التي تهدف إلى إدارة تعلُّم الطالب، وتشغيل ذهنه باستخدام وسائط ، ووسائل مختلفة متعددة (أبو جابر وقطامي، ١٩٩٨، ١٢٢). أما منصور(١٩٨٩)، والعبد الله (١٩٩٩)، فقد ذكرا : بأنها جميع الطرائق، والأدوات، والمواد، والأجهزة، والتنظيمات المستخدمة في نظامٍ تعليميّ معين بهدف تحقيق أهدافٍ تعليميةٍ محددةٍ مسبقاً، كما تهدف إلى تطويره ورفع فاعليته، ويتضح من ذلك أن تكنولوجيا التعليم لا تعني مجرَّد استخدام الآلات والأجهزة الحديثة، ولكنها تعني في المقام الأول طريقة في التفكير لوضع منظومةٍ تعليميةٍ، أي : أنها تأخذ بأسلوب المنظومات " .

أداة الدراسة :

أعدَّ الباحث أداة (استبانة) الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلِّق بالتقنيات التعليمية، وآراء المعلمين نحو أهمية استخدامها، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها، وكذلك أفاد الباحث من استبانة حمدي (١٩٩١)، والزغل (١٩٩٠)، وهميسات (١٩٩٧) والخطيب (٢٠٠٠). وقام الباحث بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة، وتمَّ تنظيم وتوزيع الفقرات على أربعة مجالات حسب متطلبات الدراسة الحالية .

وقد تألَّفت أداة الدراسة من قسمين هما :

القسم الأول : يتعلق ببيانات شخصية تتعلق بالمعلمين، مثل : الجنس، والتخصص، والخبرة، والمرحلة التي يدّرس فيها المعلم/المعلمة، والمستوى الأكاديمي.

القسم الثاني : يشتمل على المحاور الأربعة التالية :

المحور الأول : يتعلق بأهمية التقنيات التعليمية بالنسبة للمعلم والمتعلم، ويشتمل على (٨) فقرات، منها : فقرتان سلبيتان.

المحور الثاني : يتعلق بالأهمية العامة للتقنيات التعليمية، ويشتمل على (٦) فقرات.

المحور الثالث : يتعلق باتجاهات أفراد العينة نحو التقنيات التعليمية، ويشتمل على (١٢) فقرة سلبية.

المحور الرابع : يتعلق بدرجة صعوبة استخدام التقنيات التعليمية، ويشتمل على (١٣) فقرة.

صدق الأداة وثباتها :

تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (٥٠)، فقرة، موزَّعة على أربعة محاور، وقد تحقَّق الباحث من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية، وطلب من المحكمين الحكم على فقرات الاستبانة من حيث السلامة اللغوية والوضوح، ومن حيث مناسبة الفقرة للمجال التي تنطوي ضمنه، وقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين .

وتمَّ إجراء التعديلات على الفقرات التي أجمع (٣) من المحكمين على تعديلها، أو حذفها، وتمَّ استبقاء الفقرات التي أجمع على بقائها (٧) من المحكمين، وقد اتخذت الأداة شكلها النهائي، وأصبحت تتألف من (٣٩) فقرة، موزعة على أربعة محاور .

وللتحقق من ثبات الأداة، استخدم الباحث طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار بفاصلٍ زمنيٍ مقداره ثلاثة أسابيع، على عينة التجريب الأولية (٣٠) معلماً ومعلمة، وتمَّ حساب معاملِ الثبات باستخدام ألفاكرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة ٠,٨٠ ، وهو معامل ثبات مرتفع، ومناسب لأغراض الدراسة الحالية .

استخدم الباحث مقياس ليكرت لمعرفة الاتجاهات، وأعطيت الدرجات من (٥–١) للفقرات الإيجابية، وعكسها للفقرات السلبية (١–٥)، وقد تم تحديد الاتجاهات الإيجابية من خلال مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة، بالعلامة المحك (٣,٥) درجة، أي: ما يعادل (٧٠٪)، فإذا كان المتوسط الحسابي المحسوب للفقرات الإيجابية يزيد على العلامة المحك (٣,٥) درجة، فإن اتجاهات أفراد العينة تعدّ إيجابية، وإذا نقص عن العلامة المحك (٣,٥) درجة فيعدّ الاتجاه سلبياً، أما إذا زاد المتوسط الحسابي للفقرات السلبية على العلامة (٣,٥) فيعدّ الاتجاه سلبياً، وإذا نقص عن العلامة (٣,٥) فيعدّ الاتجاه إيجابياً .

ويوضِّح الجدول رقم (١) طريقة تصحيح استجابات أفراد العينة لفقرات الاستبانة .

الجدول رقم (١)

طريقة تصحيح استجابات أفراد العينة لفقرات الاستبانة

مستوى الاستجابة	القيمة العددية للموافقة على الفقرات الإيجابية	القيمة العددية للموافقة على الفقرات السلبية
أوافق بشدة	٥	١
أوافق	٤	٢
محايد	٣	٣
أعارض	٢	٤
أعارض بشدة	١	٥

محددات الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على المحددات التالية :

- اقتصار الدراسة الحالية على معلمي منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية (الأردن)، ولا تشمل معلمي القطاع الحكومي، أو القطاع الخاص في المنطقة التعليمية نفسها.
- تتحدد الدراسة باستطلاع آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها .
- يتم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣.
- إن تعميم نتائج الدراسة يقتصر فقط على مجتمع الدراسة الحقيقي .

مجتمع الدراسة، وعينتها :

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، والبالغ عددهم (٤٤١٥) معلمٍ ومعلمة(*)، يدرّسون في المدارس الابتدائية، والإعدادية، في المناطق التعليمية الأربعة، وتشمل (١٩٠) مدرسة .

أما مجتمع الدراسة الحقيقي فيتكون من معلمي مدارس منطقة شمال عمّان التعليمية، ويبلغ عددهم (١٠١٠) معلمٍ ومعلمة(**)، موزعين على (٤٨) مدرسة، منها: (٢٤) مدرسة للذكور.

أما عينة الدراسة فقد تمَّ اختيارها عشوائياً، وبلغ عددها (١٧٥) معلمٍ ومعلمة، ويشكِّلون ١٧,٣٪ من مجتمع الدراسة الحقيقي، وقد راعى الباحث عامل الجنس في توزيع الاستبانات، وقد بلغت نسبة الاستبانات المعادة (٨٦,٢٪)، والجدول رقم (٢) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس، والخبرة في التدريس، والتخصص العلمي، والمؤهل العلمي، والمرحلة التي يدرِّس فيها المعلم/المعلمة .

(*) حسب إحصاءات رئاسة وكالة الغوث الدولية/الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

(**) حسب إحصاءات منطقة شمال عمّان/ الأردن، للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس، والخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، والمرحلة التي يدرّس فيها المعلم / المعلمة

العـــدد	الجنـــس		الخبرة في التدريس		التخصص		المؤهـل العلمـي			المرحلـة	
	ذكور	إناث	أقـل من ٥ سنوات	أكثـر من ٥ سنوات	علمي	أدبي	أقـل مـن بكالوريوس	بكالوريوس	أكثـر من بكالوريوس	ابتدائي	إعدادي
١٥١	٧٥	٧٦	٤٢	١٠٩	٦٨	٨٣	٢٢	١٠٢	٢٧	٥٨	٩٣
النسبة المئوية	%٤٩,٧	%٥٠,٣	%٢٧,٩	%٧٢,١	%٤٥	%٥٥	%١٤,٥	%٦٧,٦	%١٧,٩	%٣٨,٤	%٦١,٦

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية :

١ – المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لتحديد آراء أفراد العينة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية، ومدى الصعوبات التي تواجههم في استخدامها .

٢ – استخدم اختبار T-test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين، والمعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تبعاً للمتغيرات : الجنس، والخبرة في التدريس، والتخصص، والمرحلة التي يُدرِّسُ فيها المعلم/المعلمة .

٣ – استخدم تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA للفروق بين المتوسطات لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق في آراء المعلمين نحو استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، أكثر من بكالوريوس).

نتائج الدراسة، ومناقشتها :

السؤال الأول : ما آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية بالأردن نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس بشكل عام، وعلى كل محور من محاور الدراسة الأربعة التي تقيسها الاستبانة ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد عينة الدراسة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية على مقياس الدراسة ككل، والجدول رقم (٣) يبين ذلك .

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة

نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية على كل محور من محاور الدراسة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %
١	أهمية التقنيات التعليمية بالنسبة للمعلم والمتعلم .	٨	٤,٢٣	٨٤,٦
٢	الأهمية العامة للتقنيات التعليمية .	٦	٤,٠٢	٨٠,٤
٣	اتجاهات أفراد العينة نحو التقنيات التعليمية .	١٢	٣,٦٢	٧٢,٤
٤	درجة صعوبة استخدام التقنيات التعليمية .	١٣	٣,٥٧	٧١,٤
	الدرجة الكلية	٣٩	٣,٨٦	٧٧,٢

يتبين من الجدول رقم (٣) أن الدرجة الكلية لمستوى آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس قد بلغ (٣,٨٦) من أصل الدرجة (٥)، أي بنسبة مئوية مقدارها (٧٧,٢٪)، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي لمستوى آراء أفراد العينة على محاور الدراسة الأربعة (٣,٨٦) يفوق الدرجة المحك (٣,٥) المعتمدة في هذه الدراسة، وبذلك فإن اتجاهات أفراد عينة الدراسة إيجابية نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس .

أما فيما يتعلق بآراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث بالأردن نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية على كل محور من محاور الدراسة الأربعة، فالجدول رقم (٤) يبين المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد عينة الدراسة على المحور الأول، المتعلق بأهمية التقنيات التعليمية بالنسبة للمعلم والمتعلم .

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة على محور الدراسة الأول :

(أهمية التقنيات التعليمية بالنسبة للمعلم والمتعلم)

الرتبة	الرقم	الفقـــــــرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
١	١	– استخدامي للتقنيات التعليمية في تدريسي لا يلغي دوري كمعلم .	٤,٦١	٩٢,٣ %
٢	٢	– استخدامي للتقنيات التعليمية في التدريس يعزز تعلم التلاميذ .	٤,٥٦	٩١,١ %
٣	١٤	– استخدام التقنيات التعليمية في التدريس تجعل التعلم ممتعاً للتلاميذ .	٤,٤١	٨٨,٢ %
٤	١٠	– يؤدي استخدام التقنيات التعليمية في التدريس إلى زيادة قدرة التلاميذ على فهم واستيعاب المادة الدراسية .	٤,٣٥	٨٧ %
٥	٢٢	– استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يشجع التلاميذ على المشاركة الفاعلة في الدرس .	٤,٢٨	٨٥,٦ %
٦	١٧	– استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يؤدي إلى تقديم المادة الدراسية بشـكل مقبول للتلاميذ .	٤,١١	٨٢,٢ %
٧	•١١	– استخدامي للتقنيات التعليمية في تدريسي يضعف العلاقة بيني وبين تلاميذي .	٤,٠١ ••	٨٠,٢ %
٨	•٢٦	– استخدام التقنيات التعليمية في التدريس؛ لأنها تعطيني قسطاً من الراحة عنـدما أكون متعبا، أو غير ميّال للتدريس .	٣,٥٤ •••	٧٠,٨ %
الكلي			٤,٢٣	٨٤,٦ %

• فقرات سلبية .

•• اتجاه سلبي .

يتبين من الجدول رقم (٤) أن الدرجة الكلية لمستوى آراء أفراد العينة على فقرات المحور ككل قد بلغت (٤,٢٣)، أي بنسبة مئوية مقدارها (٨٤,٦٪) وهذا يدل على أن آراء أفراد العينة على هذا المحور إيجابية، وقد سجلت الفقرات التالية أعلى نسبة درجات إيجابية على هذا المحور هي :

- استخدامي للتقنيات التعليمية في تدريسي لا يلغي دوري كمعلم .
- استخدامي للتقنيات التعليمية في التدريس يعزز تعلم التلاميذ .
- استخدام التقنيات التعليمية في التدريس تجعل التعلم ممتعاً للتلاميذ .
- يؤدي استخدام التقنيات التعليمية في التدريس إلى زيادة قدرة التلاميذ على فهم واستيعاب المادة الدراسية .
- استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يشجع التلاميذ على المشاركة الفاعلة في الدرس.

في حين سجلت الفقرتان السلبيتان التاليتان اتجاهاً سلبياً نحو أهمية التقنيات التعليمية للمعلم والمتعلم، هما :

- استخدامي للتقنيات التعليمية يضعف في تدريسي العلاقة بيني وبين تلاميذي، حيث أشار (٨٠,٢٪) من أفراد العينة إلى أن استخدامهم للتقنيات التعليمية في التدريس يضعف العلاقة بينهم وبين تلاميذهم
- أستخدم التقنيات التعليمية في التدريس؛ لأنها تعطيني قسطاً من الراحة عندما أكون متعباً، أو غير ميّال للتدريس، حيث أشار (٧٠,٨٪) من أفراد العينة إلى أنهم يستخدمون التقنيات التعليمية في التدريس؛ لينالوا قسطاً من الراحة، أو عندما يكونوا غير ميّالين للتدريس .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدي (١٩٩١) التي أظهرت نتائجها أن البعد المتعلق بدور المعلم والمتعلم قد سجل اتجاهاً إيجابياً، ولكنه يقترب من درجة الحياد تجاه تكنولوجيا التعليم .

أما فيما يتعلق بالمحور الثاني (الأهمية العامة للتقنيات التعليمية)، فقد تم استخراج

المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة نحو الأهمية العامة للتقنيات التعليمية، والجدول رقم (٥) يبين ذلك :

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة على محور الدراسة الثاني : (الأهمية العامة للتقنيات التعليمية)

الرتبة	الرقم	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
١	٨	أرى أن يتوافر في كل مدرسة، أو مجمع معلم مختص بالتقنيات التعليمية .	٤,٤٨	% ٨٩,٦
٢	١٣	أشعر أن استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يساعدعلىتوضيح المفاهيم الدراسية العلمية .	٤,٢٧	% ٨٥,٤
٣	٢٥	أحبذ إقامة ندوات، ومعارض لتقنيات التعليم .	٤,١٦	% ٨٣,٢
٤	٢٠	أرى أن مجال استخدام التقنيات التعليمية واسعاً في التخصصات العلمية .	٣,٩٨	% ٧٩,٧
٥	٦	استخدم التقنيات التعليمية في تدريسي؛ لأنها تحفظ الوقت والجهد من الهدر	٣,٩٧	% ٧٩,٤
٦	١٨	استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم .	٣,٢٧	% ٦٥,٤
الكلي			٤,٠٢	% ٨٠,٤

يتبين من الجدول رقم (٥) أن الدرجة الكلية لمستوى آراء أفراد العينة على فقرات المحور ككل (٤,٠٢) أي بنسبة مئوية مقدارها (٨٠,٤٪)، وهذا يدل على أن مستوى آراء أفراد العينة نحو الأهمية العامة للتقنيات التعليمية، إيجابية، وقد سجلت الفقرات التالية أعلى نسبة درجات إيجابية على هذا المحور، هي :

- أرى أن يتوافر في كل مدرسة، أو مجمع معلم مختص بالتقنيات التعليمية .
- أشعر أن استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يساعد على توضيح المفاهيم الدراسية العلمية
- أحبذ إقامة ندوات، ومعارض لتقنيات التعليم .

في حين جاءت الفقرة : استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم، أدنى نسبة في مستوى آراء أفراد العينة في المحور المتعلق بالأهمية العامة للوسائل التعليمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى آراء أفراد العينة على هذه الفقرة (٣,٢٧) أي بنسبة مئوية مقدارها (٦٥,٤٪)، وهي نسبة تقل عن النسبة المحك (٧٠٪)، وبذلك جاءت هذه الفقرة في الاتجاه السلبي نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدي (١٩٩١)، حيث أشارت إلى أن البعد المتعلق بأهمية تكنولوجيا التعليم قد سجل أعلى نسبة في الاتجاه الإيجابي نحو استخدام تكنولوجيا التعليم .

أما فيما يتعلق بالمحور الثالث " اتجاهات أفراد العينة نحو التقنيات التعليمية "، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى اتجاهات أفراد العينة نحو التقنيات التعليمية، والجدول رقم (٦) يبين ذلك :

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة على فقرات(*) محور الدراسة الثالث : (اتجاهات أفراد العينة نحو التقنيات التعليمية)

الرتبة	الرقم	الفقـــــــرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
١	٩	– استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يعمل على هدر الوقت والجهد والمال .	٤,٠٦	٨١,٣ %
٢	١٥	– لا أحبذ استخدام التقنيات التعليمية في تدريسي؛ لأن إعدادها يحتاج إلى وقـت، وجهد، وإعداد مسبق .	٣,٧٩	٧٥,٨ %
٣	٥	– أستخدم التقنيات التعليمية في تدريسي؛ لإرضاء رؤسائي في العمل .	٣,٧٨	٧٥,٧ %
٤	٤	– استخدم التقنيات التعليمية مع عدم قناعتي بفائدتها .	٣,٧٧	٧٥,٤ %
٥	٢١	– استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يؤدي إلى فقدان العملية التعليمية التعلمية طابعها الإنساني .	٣,٧٦	٧٥,٢ %
٦	١٢	– يمكن الاستغناء عن استخدام التقنيات التعليمية في التدريس .	٣,٧٥	٧٥ %
٧	٣	– لا أستمتع عندما أستخدم التقنيات التعليمية في تدريسي للتلاميذ .	٣,٧٣	٧٤,٦ %
٨	٧	– لا أميل إلى استخدام التقنيات التعليمية في تدريسي المواد الصعبة والمعقدة .	٣,٥٣	٧٠,٦ %
٩	٢٣	– المعلم الناجح هو الذي يستطيع إيصال المعلومات لتلاميذه دون الاستعانة بتقنيات ووسائل تعليمية .	٣,٥٢	٧٠,٥ %
١٠	٢٤	– من الصعب أن تنجح التقنيات التعليمية في المساهمة في تدريس المواد الإنسانية والأدبية .	٣,٤٣	٦٨,٤ %
١١	١٩	– إن العائد المتوقع من استخدام التقنيات التعليمية في التدريس أقل بكثيـر مـن تكاليف الحصول عليها .	٣,٢٧	٦٥,٤ %
١٢	١٦	– استخدم التقنيات التعليمية في تدريسي عندما أشعر أن الملل قد بدأ يظهر علـى تلاميذي .	٣,٠٩	٦١,٨ %
الكلي			٣,٦٢	٧٢,٤ %

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الدرجة الكلية لمستوى آراء أفراد العينة على فقرات المحور ككل (٣,٦٢)، أي : بنسبة مئوية مقدارها (٧٢,٤ ٪)، وبما أن جميع فقرات هذا المحور سلبية فإن المتوسط الحسابي لفقرات المحور الثالث ، يزيد على الدرجة المحك (٣,٥)، وبذلك فإن مستوى آراء أفراد العينة على فقرات المحور ككل سلبية، ولكنها تقترب إلى حد كبير من درجة الحياد.

وقد سجلت الفقرات التالية أعلى درجات في الاتجاه السلبي نحو التقنيات التعليمية، هي :

(*) جميع الفقرات سلبية.

- استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يعمل على هدر الوقت، والجهد، والمال .
- لا أحبذ استخدام التقنيات التعليمية في تدريسي؛ لأن إعدادها يحتاج إلى وقت، وجهد، وإعداد مسبق .
- أستخدم التقنيات التعليمية في تدريسي؛ لإرضاء رؤسائي في العمل .
- استخدام التقنيات التعليمية مع عدم قناعتي بفائدتها .
- استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يؤدي إلى فقدان العملية التعليمية التعلمية طابعها الإنساني .

في حين سجلت الفقرات السلبية التالية اتجاهاً إيجابياً نحو التقنيات التعليمية، هي :

- استخدم التقنيات التعليمية في تدريسي عندما أشعر أن الملل قد بدأ يظهر على تلاميذي.
- إن العائد المتوقع من استخدام التقنيات التعليمية في التدريس أقل بكثير من تكاليف الحصول عليها .

أما فيما يتعلق بالمحور الرابع المتعلق " بدرجة صعوبة استخدام التقنيات التعليمية "، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة على المحور الرابع " درجة صعوبة استخدام التقنيات التعليمية "، والجدول رقم (٧) يبين ذلك :

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة على محور الدراسة الرابع :

(درجة صعوبة استخدام التقنيات التعليمية)

الرتبة	الرقم	الفقـــــــرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
١	٣٦	– عدم وجود غرف مجهزة لاستخدام التقنيات التعليمية .	٤,٠٧	%٨١,٤
٢	٣٠	– لا يتوافر في المدرسة العدد الكافي من أجهزة التقنيات التعليمية اللازمة للتدريس	٤,٠٣	%٨٠,٦
٣	٢٩	– لا يتوافر في الغرف الصفية التسهيلات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية .	٤,٠٠	%٨٠
٤	٣٥	– عدم توافر الإمكانات المدرسية التي تساعد على استخدام التقنيات التعليمية .	٣,٩١	%٧٨,٥
٥	٣٣	– إن كثرة أعداد التلاميذ داخل الصف يعوق استخدامي للتقنيات التعليمية بشكل فاعل .	٣,٨٤	%٧٦,٨
٦	٣٤	– عدم توافر المواد اللازمة لإنتاج التقنيات التعليمية .	٣,٨٢	%٧٦,٤
٧	٣٢	– لا توجد في المدرسة الأدلة الخاصة بكيفية استخدام التقنيات التعليمية .	٣,٧٨	%٧٥,٦
٨	٣٨	– عدم توافر الوقت اللازم لإنتاج التقنيات التعليمية .	٣,٧٢	%٧٤,٤
٩	٣٧	– عدم توافر الوقت الصفي لاستعمال التقنيات التعليمية .	٣,٦٤	%٧٢,٨
١٠	٣١	– ليس لدي الخبرة الكافية في إنتاج مواد وأجهزة التقنيات التعليمية .	٣,٣١	%٦٦,٣
١١	٣٩	– اتجاهات المعلمين السلبية نحو استخدام التقنيات التعليمية .	٣,٢١	%٦٤,٣
١٢	٢٨	– أجد صعوبة في استخدام التقنيات التعليمية بشكل عام .	٢,٧٧	%٥٥,٤
١٣	٢٧	– أجد صعوبة في ضبط التلاميذ في الحصة عند استخدامي التقنيات التعليمية .	٢,٣٧	%٤٧,٥
الكلـــــي			٣,٥٧	%٧١,٤

يتبين من الجدول رقم (٧) أن الدرجة الكلية لمستوى آراء أفراد العينة على فقرات المحور ككل (٣,٥٧) أي بنسبة مئوية مقدارها (٧١,٤٪)، وهذه الدرجة تفوق درجة الحياد (٣,٥) وهذا يدل على أن أفراد العينة نظروا إلى كثير من فقرات هذا المحور على أنها تشكل صعوبة لهم، لكن هذه الصعوبة ليست حادة، أو مرتفعة؛ لأن الدرجة الكلية تقترب إلى حد كبير من درجة الحياد .

وقد جاءت الفقرات التالية على قمة الفقرات التي تمثل صعوبات تواجه المعلمين في استخدام التقنيات :

عدم وجود غرف مجهزة لاستخدام الوسائل التعليمية، وعدم توافر العدد الكافي من الأجهزة والتقنيات التعليمية، وعدم توافر التسهيلات اللازمة في الغرف الصفية لتسهيل استخدام التقنيات التعليمية، وعدم توافر الإمكانات المدرسية التي تساعد على استخدام الوسائل التعليمية، وكثرة أعداد التلاميذ داخل غرفة الصف يعوق استخدام التقنيات التعليمية. وقد بلغت النسبة المئوية لمدى الصعوبة على الفقرات السابقة بالتسلسل على النحو التالي : (٨١,٤٪)، (٨٠,٦٪)، (٨٠٪)، (٧٨,٥٪)، (٧٦,٨٪).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الدباسي (Al-Debassi, 1983) التي أظهرت نتائجها بعض الصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدام التقنيات والوسائل التعليمية، ومن هذه الصعوبات: عدم مناسبة الصفوف لاستخدام الوسائل التعليمية،

وعدم تجهيز أعداد الوسائل، وعدم مناسبتها للاستخدام. واتفقت مع نتائج دراسة أجيبرو (Ajibero, 1984) التي أظهرت نتائجها بعض الصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدام التقنيات التعليمية، ومن هذه الصعوبات: افتقار غرفة الصف النيجيرية إلى التصميم التكنولوجي المناسب، وقلة التجهيزات التقنية المناسبة .

واتفقت مع نتائج دراسة الحاج عيسى (٢٠٠١)، وقد أظهرت الصعوبات التالية : عدم توافر تقنيات التعليم في المدارس بالعدد الكافي، وعدم توافر المواد التعليمية اللازمة لتقنيات التعليم .

وفي المقابل جاءت الفقرة : أجد صعوبة في ضبط التلاميذ في الحصة عند استخدامي التقنيات التعليمية، مسجلة أدنى درجة في الصعوبة. وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (٤٧,٥٪)، بمعنى أن (٥٢,٥٪) من المعلمين لا يعدّون أن استخدام التقنيات التعليمية في

التدريس يخلق لهم مشكلة ضبط النظام داخل غرفة الصف، أما بالنسبة للمعلمين الذين اشتكوا من هذه المشكلة، فقد تكون العوامل التالية من أسباب هذه المشكلة :

– عدم وجود غرف مجهزة بالوسائل والتقنيات .

– كثرة أعداد التلاميذ داخل غرفة الصف .

– عدم وجود التسهيلات اللازمة في الغرف الصفية لتسهيل استخدام التقنيات .

– إجراء دراسات متعمقة لمعرفة مدى فهم المعلمين لمفهوم تقنيات التعليم وواقع استخدامات المعلمين للتقنيات في التدريس الفعلي .

السؤال الثاني : ما أثر بعض المتغيرات المختارة، مثل : الجنس، والخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، والمرحلة التي يدّرس فيها المعلم، في آراء عينة الدراسة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس ؟

وفيما يلي : عرض لمجمل النتائج من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بهذا المجال:

١ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس، تعود لمتغير الجنس ؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية، والجدول رقم (٨) يبين ذلك :

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات في مستوى آراء أفراد العينة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
معلمون	٧٥	٤,٠٠٥	٠,٣٨٢٣	*٠,٤٢٨	٠,٦٦٩
معلمات	٧٦	٣,٩٧٩	٠,٣٦٠٨		

* غير دالة إحصائياً α = (٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٨) أن متوسط مستوى آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية يساوي (٤,٠٠٥) بانحراف معياري (٠,٣٨٢٣)، بينما متوسط آراء المعلمات يساوي (٣,٩٧٩) والانحراف المعياري (٠,٣٦٠٨)، وعند مقارنة هذين المتوسطين باستخدام اختبار (ت) للمقارنات الثنائية؛ ونظراً لأن قيمة مستوى الدلالة تساوي (٠,٦٦٩) أكبر من (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقنيات التعليمية، وهذه النتيجة تعدّ طبيعية ومنطقية بوصف أن التكنولوجيا متغير حضاري يقبل عليه كل من يعمل في مهنة التعليم، وهذا يعني عدم رفض فرضية الدراسة الأولى التي نصت على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) في مستوى آراء المعلمين والمعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير الجنس .

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حمدي (١٩٩١) التي أظهرت نتائجها : عدم وجود أثر يذكر لجنس المدرس في الاتجاهات نحو التكنولوجيا التعليمية، ودراسة الخطيب (٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث نحو تكنولوجيا التعليم، ودراسة الدويدي (Al-Dewaidi, 1993) التي أظهرت نتائجها : أنه لا يوجد أثر لعامل الجنس في اتجاهات أفراد العينة نحو تكنولوجيا التعليم، واختلفت مع نتائج دراسة هميسات (١٩٩٧)، حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في الاتجاهات تعزى إلى الجنس، ولصالح الإناث، ودراسة أبو جابر، وقطامي (١٩٩٨) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين درجات معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم باعتبار الجنس، ولصالح الإناث .

٢ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير الخبرة في التدريس (أقل من ٥ سنوات، أكثر من ٥ سنوات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية باختلاف سنوات الخبرة في التدريس، والجدول رقم (٩) يبين ذلك :

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات في مستوى آراء أفراد العينة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات	٤٢	٣,٩٣٣	٠,٣٩٦٧	*١,٢١٥	٠,٢٢٦
أكثر من ٥ سنوات	١٠٩	٤,٠١٤	٠,٣٥٩٤		

* غير دالة إحصائياً α = (٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٩) أن متوسط آراء المعلمين الذين لديهم خبرة في التدريس أقل من (٥) سنوات، نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية يساوي (٣,٩٣٣) بانحراف معياري (٠,٣٩٦٧)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمين الذين لديهم خبرة في التدريس أكثر من (٥) سنوات (٤,٠١٤) بانحراف معياري (٠,٣٥٩٤)، وعند مقارنة هذين المتوسطين باستخدام اختبار (ت) للمقارنات الثنائية؛ ونظراً لأن قيمة مستوى الدلالة تساوي (٠,٢٢٦) أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمين والمعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير الخبرة في التدريس، ومع أن المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمين الذين تزيد خبرتهم في التدريس على (٥) سنوات، أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمين الذين تقل خبرتهم عن (٥) سنوات، إلا أن هذا الفرق غير دال إحصائياً، وبذلك لم ترفض فرضية الدراسة الثانية التي نصت على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى آراء المعلمين والمعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير الخبرة في التدريس .

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الخطيب (٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة نحو تكنولوجيا التعليم تعود لمتغير سنوات الخبرة، واختلفت مع نتائج دراسة حمدي (١٩٩١) التي أظهرت أن اتجاهات المدرسين حديثي العهد في التدريس أكثر إيجابية نحو التكنولوجيا التعليمية من المدرسين الذين أمضوا (٥ سنوات فأكثر) في الخدمة .

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير التخصص (علمي، أدبي) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين

متوسط درجات المعلمين والمعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، والجدول رقم (١٠) يبين ذلك :

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات

في مستوى آراء أفراد العينة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تبعاً لمتغير التخصص

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
علمي	٦٨	٤,٠٠٤	٠,٤٣٤٧	٠,٣٥٥ *	٠,٧٢٣
أدبي	٨٣	٣,٩٨٢	٠,٣١٠٨		

* غير دالة إحصائياً α = (٠,٠٥) .

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن متوسط مستوى آراء المعلمين (تخصص علمي) نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية يساوي (٤,٠٠٤) بانحراف معياري (٠,٤٣٤٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمين (تخصص أدبي) (٣,٩٨٢) بانحراف معياري (٠,٣١٠٨)، وعند مقارنة هذين المتوسطين باستخدام اختبار (ت) للمقارنات الثنائية؛ ونظراً لأن قيمة مستوى الدلالة تساوي (٠,٧٢٣) أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير التخصص العلمي، وهذه النتيجة تأتي مخالفة لما هو مألوف، حيث من المتعارف عليه أن مدرسي المواد العلمية هم أكثر ميلاً لاستخدام التقنيات من مدرسي المواد الإنسانية؛ وذلك لما تتميز به المواد العلمية من خصائص تستلزم استخداماً أوسع للتقنيات في التعليم .

وهذا يعني عدم رفض الفرضية الثالثة التي نصت على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في آراء المعلمين والمعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية، تعود لمتغير التخصص (علمي، أدبي) . وبذلك اتفقت نتائج الدراسة

الحالية مع نتائج دراسة هميسات (١٩٩٧) التي أظهرت نتائجها: ليس للتخصص أي تأثير في الاتجاهات نحو الوسائل التعليمية .

٤ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات تعود لمتغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، أكثر من بكالوريوس) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق في مستوى آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية ، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول رقم (١١) يبين ذلك :

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي

في مستوى آراءالمعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٥٢٤	٢	٠,٢٦٢	* ١,٩٣١	٠,١٤٩
داخل المجموعات	٢٠,٠٧٨	١٤٨	٠,١٣٦		
الكلي	٢٠,٦٠٢	١٥٠			

* غير دالة إحصائياً α = (٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمين نحو استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٩٣١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى α = (٠,٠٥). ويمكن أن يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمين؛ وذلك لتقارب المتوسطات الحسابية في مستوى آرائهم، والجدول رقم (١٢) يبين ذلك :

الجدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى آراء المعلمين نحو أهمية التقنيات التعليمية حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من بكالوريوس	٢٠	٣,٨٥٠٠	٠,٤٤٣
بكالوريوس	١٠٥	٤,٠٠٣٣	٠,٣٨٦
أكثر من بكالوريوس	٢٦	٤,٠٥٦٢	٠,٣٧٦
الكلي	١٥١		

يتبين من الجدول رقم (١٢) أن المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمين الذين يحملون مؤهلاً علمياً أقل من بكالوريوس، قد بلغ (٣,٨٥٠٠)، والمتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمين الذين يحملون بكالوريوس (٤,٠٠٣٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمين الذين يحملون مؤهلاً علمياً أكثر من البكالوريوس (٤,٠٥٦٢)، ومع

أن المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمين الذين يحملون أكثر من بكالوريوس أعلى من المتوسط الحسابي للمتغيرين الآخرين، إلا أن هذا الفرق غير دال إحصائياً، وهذا يعني عدم رفض فرضية الدراسة الرابعة التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) في مستوى آراء المعلمين نحو استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المؤهل العلمي .

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدي (١٩٩١) التي أشارت إلى أن المتوسطات الحسابية للمدرسين الذين يحملون مؤهلات علمية أقل من الدكتوراه، أعلى من المتوسطات الحسابية للمدرسين الذين يحملون درجة الدكتوراه، ودراسة الخطيب (٢٠٠٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم كليات مجتمع) ولصالح من يحملون شهادة البكالوريوس .

٥ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المرحلة التي يدرّس فيها المعلم (ابتدائي، إعدادي) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية، تبعاً لمتغير المرحلة التي يدرّس فيها المعلم / المعلمة، والجدول رقم (١٣) يبين ذلك :

الجدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية لمستوى آراء المعلمين نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية حسب المرحلة التي يدرّس فيها المعلم

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
المرحلة الابتدائية	٥٨	٣,٨٥٤	٠,٣٦٧٤	*٣,٧٤٩	٠,٠٠٠
المرحلة الإعدادية	٩٣	٤,٠٧٧	٠,٣٤٧٨		
الكلي	١٥١				

* دالة إحصائياً α = (٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣,٧٤٩) ، وأن مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) ، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) لصالح المعلمين الذين يدرّسون في المرحلة الإعدادية، وهذا يعني أن مستوى آراء المعلمين الذين يدرّسون في المرحلة الإعدادية أكثر إيجابية نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس من المعلمين الذين يدرسون في المرحلة الابتدائية؛ وهذا أمر طبيعي، حيث إن غالبية المعلمين الذين يدرّسون في المرحلة الإعدادية يحملون مؤهلاً جامعياً، وفي الغالب قد درسوا مساقاً أو أكثر من مساقات تكنولوجيا التعليم .

وبهذه النتيجة فقد تم رفض فرضية الدراسة الخامسة التي نصت على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مستوى آراء المعلمين والمعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المرحلة التي يدرّس فيها المعلم / المعلمة .

❖ الاستنتاجات :

في ضوء أهداف البحث، وتساؤلاته يستنتج الباحث ما يلي :

- (٧٩,٨٪) من أفراد العينة أظهروا اتجاهاً إيجابياً نحو استخدام التقنيات التعليمية في التدريس .

- لا يوجد أثر للمتغيرات : الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، في درجة استخدام التقنيات التعليمية في التدريس .
- وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المرحلة التي يدرّس فيها المعلم في درجة استخدام التقنيات التعليمية، ولصالح المعلمين الذين يدرّسون في المرحلة الإعدادية .
- إن متوسط الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام التقنيات التعليمية (٣,٥٧)، وهذه الدرجة تقترب كثيراً من درجة الحياد، ومن الصعوبات التي اشتكى منها أفراد العينة ما يلي :
- عدم وجود غرف مجهزة لاستخدام التقنيات التعليمية .
- لا يتوافر في المدرسة العدد الكافي من أجهزة التقنيات التعليمية اللازمة للتدريس .
- لا يتوافر في الغرف الصفية التسهيلات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية .
- عدم توافر الإمكانات المدرسية التي تساعد على استخدام التقنيات التعليمية .
- إن كثرة أعداد التلاميذ داخل الصف يعوق استخدامي للتقنيات التعليمية بشكل فاعل .

❖ **التوصيات :**

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١ – تجهيز بعض الغرف الصفية بالوسائل والتقنيات التعليمية .

٢ – توفير سبل استخدام التقنيات التعليمية داخل غرفة الصف بكل يسر وسهولة .

٣ – العمل على توفير أعداد كافية من أجهزة التقنيات التعليمية اللازمة للتدريس .

٤ – توفير المواد والمستلزمات اللازمة لإنتاج التقنيات والوسائل التعليمية .

٥ – تزويد المدارس بالإمكانات التي تساعد على استخدام التقنيات التعليمية .

٦ – إنشاء مراكز مصادر تعلّم في المدارس .

المراجـع

أبو جابر، ماجد وقطامي، يوسف. (١٩٩٨). تأثير جنس الطالب ودرجته في التربية العملية ومدى مناسبة التكنولوجيا للتخصص في درجة استخدام تكنولوجيا التعليم. **مجلة مركز البحوث التربوية** (جامعة قطر)، العدد (١٣)، ١٠٥–١٤٠.

الجاغوب، محمد عبد الرحمن. (١٩٩٥). التلفاز وأهمية استخدامه في العملية التربوية. **رسالة المعلم**، ٣٦ (٢)، ٦٨–٧٣.

إسكندر، كمال يوسف وغزاوي، محمد ذيبان . (١٩٩٤). **مقدمة في التكنولوجيا التعليمية** (الطبعة الأولى) الكويت: مكتبة الفلاح.

الحاج عيسى، مصباح. (٢٠٠١). واقع الإعداد التربوي والمهني وواقع مدارس الإمارات العربية المتحدة في مجال تقنيات التعليم. **مجلة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، ٦** (٣)، ٢٠٥–٢٢٢ .

حمدي، نرجس. (١٩٩١). اتجاهات مدرسي كليات المجتمع، والجامعات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم. **مجلة دراسات الجامعة الأردنية، ١٨أ** (١)، ١٣٠–١٦٣ .

الخطيب، لطفي. (٢٠٠٠). اتجاهات المعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم. **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠** (١)، ١١١–١٣٠.

الزغل، وفاء .(١٩٩٠). **فاعلية أسلوب التدريب العملي في تكنولوجيا التعليم في أداء المعلمين وتحسين اتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .

زيتون، عايش .(١٩٨٦). **طبيعة العلم وبنيته**. عمان: دار عمار .

العبدالله، فواز. (١٩٩٩). واقع مقرر تقنيات التعليم في دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية. **مجلة جامعة دمشق، ١٥** (٣)، ١٨١–٢٢٢.

عقل، فواز .(٢٠٠٠). استخدام الوسائل التعليمية والصعوبات التي تحول دون استخدامها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في محافظة جنين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (فلسطين)، ١٤** (١٢)، ٦٣٧–٦٥٨.

غزاوي، محمد ذيبان. (٢٠٠٠). **الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم**، (الطبعة الأولى)، عمان، الأردن: دار الشروق.

فوستر، ديفيد .(١٩٩٠). مشكلة التكنولوجيا والتربية، (ترجمة عبد العزيز جبريل، مترجم). **مجلة التربية، (وزارة التربية والتعليم، الكويت)** العدد (٤)، ١٢٥–١٣٥ .

القلا، فخر الدين .(١٩٨٧). إعداد المعلم العربي وتدريبه على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، **المجلة العربية للتربية، ٧** (٢)، ٨–٣٠ .

منصور، أحمد حامد. (١٩٨٩). **تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري** (الطبعة الثانية) . المنصورة، جمهورية مصر العربية: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

هميسات، حمد. (١٩٩٧). دراسة اتجاهات الطلاب المعلمين في تخصص اللغات والعلوم الاجتماعية نحو الوسائل التعليمية في جامعة السلطان قابوس. **مجلة مركز البحوث التربوية** (جامعة قطر، قطر)، العدد (١٢)، ١٢٩–١٤٧.

Ajibero, M.L. (1984). Factors affecting the attitudes of librarians and faculty members toward media technology in Nigerian universities. **Dissertation Abstracts International, 45** (5), 1438-A .

Al-Debassi, S. (1983). **The impact of training programs availability of educational media and school facilities on teachers use of educational media in Saudi intermediate and high schools.** Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.

Aquino, E.C. (1970). Teacher attitudes toward audiovisual instruction as they are influenced by selected factors within teaching environments, **AV Communication Review, 18** (2), 187-195.

Compoy, R. (1992). The role of technology in school reform movement. **Educational Technology, 32** (8), 17-20.

Descy, D. (1992). First year elementary school teachers utilization of instructional media. **International Journal of Instructional Media, 19** (1), 15-21.

Dewaidi, A. J. (1993). Selected factors influencing Saudi Arabia students teachers' attitudes toward classroom educational media and technology utilization. **Dissertation Abstracts International, 53** (11), p. 3878 A.

Jensen, E.A .(1992). Media competencies for pre-service secondary education teachers. **Teaching Competency Selection.** Washington, DC. : FBE

Oqunmilade, C. (1983). The role of educational technology in teacher education in developing countries. **Educational Technology, 23** (2), 7-18.

Rokeach, M. (1972). **Beliefs and attitudes.** San Francisco: Tossey-Bass.

Watson, R,N. (1990). The attitudes of lectures in Jamaican teachers college toward use of educational media and the newer technology in schools. **Dissertation Abstracts International, 15** (5), P. 1583- A .

تأثير النشاط البدني الهوائي في مؤشرات السمنة ومكونات اللياقة البدنية لدى بعض النساء في مملكة البحرين

د. منى صالح الأنصاري
قسم التربية الرياضية
كلية التربية – جامعة البحرين

تأثير النشاط البدني الهوائي في مؤشرات السمنة ومكونات اللياقة البدنية لدى بعض النساء في مملكة البحرين

د. منى صالح الأنصاري
قسم التربية الرياضية
كلية التربية – جامعة البحرين

ملخص البحث :

أجريت هذه الدراسة لمعرفة تأثير البرنامج الرياضي الهوائي في التكوين الجسماني، واللياقة البدنية لدى بعض النساء في مملكة البحرين ، ضمت العينة ٣٧ امرأة بحرينية، تتراوح أعمارهن ما بين ٢٠–٤٢ سنة. تم قياس التكوين الجسماني بتوظيف المقاييس الانثروبومترية المحتوية على القياسات التالية: سمك طية الجلد، ومحيطات الجسم، والوزن والطول، وتم استخدام قياسات سمك طية الجلد لاحتساب نسبة الشحوم في الجسم بواسطة توظيف معادلة جاكسون وبولوك وورد (Jackson, Pollock, & Ward, 1980) وبالتالي تم احتساب وزن الشحوم، ووزن كتلة الجسم بدون الشحوم. كذلك تم احتساب مؤشر وزن الجسم BMI بواسطة معادلة الوزن (كيلوغرام)/الطول٢ (متر).

وتم قياس مكونات اللياقة البدنية بواسطة بطارية الاختبارات الخاصة بجمعية الشباب المسيحية الأمريكية YMCA (Golding, et al., 1989) ، والتي تحتوي على: التحمل الدوري التنفسي (التنبؤ بأقصى استهلاك للأكسجين)، والتحمل العضلي (اختبار الجلوس من الرقود ، واختبار رفع الثقل من الرقود)، والمرونة (اختبار ثني الجذع من الجلوس الطويل) .

وتكون البرنامج الرياضي الذي استخدم لهذه الدراسة من المشي، والهرولة، وبعض التمرينات الخاصة بالتحمل العضلي، والمرونة، والقوة العضلية، و تم قياس المشاركات في فترات ما قبل البرنامج الرياضي، وأثناءه، وبعده.

وتم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة، والتي أظهرت تحسناً ملحوظاً، ودالاً إحصائيا في معظم مقاييس التكوين الجسماني، فقد أظهرت نتائج ما بعد البرنامج الرياضي، مقارنة بنتائج ما قبل البرنامج أن عينة البحث قد فقدت حوالي ٣ كغ من وزن الجسم ، وحوالي ١٪ من نسبة الشحوم في الجسم ، و ٢,١ كغ من وزن الشحوم ، و٠,٩ كغ من وزن كتلة الجسم بدون الشحوم . نتائج هذه الدراسة أظهرت تحسناً في متغيرات اللياقة البدنية من ناحية التحمل الدوري التنفسي، والتحمل العضلي، وخاصة عضلات البطن، والمرونة .

الخلاصة : أظهر البرنامج الرياضي فاعليته في تحسين المؤشرات البدنية، والفسيولوجية الخاصة بالجسم، كما أظهر نتيجة معقولة من الاستمرار في البرنامج (٦٨٪).

تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٣/٥/٧م تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٣/٥/٢٨م

The Effect of an Aerobic Exercise Program on Obesity Indices and Physical Fitness Dimensions of Bahraini Women

Dr. Mona Saleh Al-Ansari
Department of Physical Education
College of Education
University of Bahrain

Abstract

This study was conducted to investigate the effects of aerobic exercise program on body composition and physical fitness of a group of Bahraini women aged from 20-42 years. Body composition was measured by anthropometric measurement techniques. Physical fitness was measured by the YMCA fitness test battery, including: cardio-respiratory endurance (predicted VO_2 max), muscular endurance (sit ups and bench press), and flexibility (sit and reach test). The exercise programme consisted of three months aerobic exercise (walking/jogging), and other forms of exercises to enhance muscular endurance, strength, and flexibility. The women were measured before, during, and after the exercise programme.

ANOVA for repeated measures indicated significant improvements in most of the body composition measurements. Post exercise measurements compared to pre exercise measurements indicated a reduction of about 3 kg in body mass, 1% in body fat, 2.1 kg in fat mass, and 0.9 kg in fat free mass. All these changes are in agreement with those reported in the literature. The results also indicated improvements in physical fitness status of the subjects, which was significant for the cardiorespiratory endurance test, muscular endurance (sit ups test), and flexibility.

In conclusion, the exercise programme was shown to be effective in improving the physical and physiological aspects of the body. The adherence rate of this programme was 68%.

المقدمة ومشكلة البحث:

السمنة ، كما تعرف علمياً بأنها الزيادة في الشحوم المختزنة في الجسم؛ وتعدّ عاملاً فعالاً في الإصابة بالأمراض المهددة لحياة الإنسان، مثل : أمراض القلب، وتصلب الشرايين، وارتفاع ضغط الدم، ومرض السكري، وبعض أنواع مرض السرطان، مثل : سرطان القولون (Colberg & Swain, 2000) ، و هناك عدة أسباب لها علاقة بالإصابة بالسمنة منها : أسباب عضوية، وأخرى وراثية، ونفسية، واجتماعية. إن عدم ممارسة النشاط الرياضي يعدّ من أهم الأسباب التي تؤدي إلى السمنة، هذا بالإضافة إلى الإفراط في تناول الطعام الذي يؤدي إلى تخزين الفائض من الغذاء والسعرات الحرارية التي يوفرها الغذاء في الخلايا الدهنية المتواجدة تحت الجلد.

وهناك عدة طرق للتخلص من السمنة، ولكن أكثرها فاعلية تلك التي تستهلك الشحوم المتراكمة والفائضة عن حاجة الإنسان داخل الجسم بطريقة صحية لا تؤدي إلى الإضرار بصحة الإنسان، و من هذه الطرق ممارسة النشاط الرياضي، بحيث يستخدم الجسم الشحوم المختزنة وسيلة للطاقة من أجل تغذية العضلات العاملة أثناء النشاط البدني. إلى جانب ذلك هناك العديد من الفوائد المرتبطة بالنشاط الرياضي، حيث تعدّ الرياضة وسيلة للحصول على حياة صحية سليمة، وخالية من المتاعب الجسمانية، والنفسية. فالرياضة وسيلة للوقاية من الإصابة بأمراض القلب ،والشرايين ،والسكري، وارتفاع ضغط الدم، وارتفاع نسبة الكوليسترول في الدم .

كذلك تعمل الرياضة على رفع مستوى (HDL) ، وهو الكوليسترول الجيد، وتقلل من مستوى (LDL)، وهو الكوليسترول الرديء الذي له علاقة بأمراض القلب، وتصلب الشرايين (McArdle, Katch, & Katch, 1994) . ولا ننسى دور الرياضة الكبير في محاربة الكثير من الأمراض النفسية، والتي تؤدي بدورها إلى أمراض عضوية خطيرة، مثل: حالات الاكتئاب، والقلق، والضغط النفسي، حيث تعمل الرياضة على تحسين المزاج، والتخلص من الأكتئاب، وتحسن من صورة الجسم، وتقدير المرء لذاته، وشغل وقت الفراغ وغير ذلك من مشكلات نفسية .

ويعدّ الوعي بأهمية الرياضة في مملكة البحرين متقدماً نوعاً ما، وخاصة في السنوات العشر الأخيرة ، حيث نجد الكثير من ذوي الأعمار المتوسطة من نساء ورجال يمارسون

الرياضة في الهواء الطلق في شوارع مملكة البحرين . كذلك زاد انخراط المرأة في البرامج الرياضية التي توفرها الأندية الرياضية من أجل الحصول على الصحة، واللياقة البدنية بشكل عام، ومن أجل التخلص من الوزن الزائد بشكل خاص (حسانين، وسيار والأنصاري، ١٩٩٥).

وفي المقابل ما زالت الأبحاث العلمية التي توضح دور النشاط البدني في التخلص من السمنة قليلة في الوطن العربي بصفة عامة، وفي مملكة البحرين بصفة خاصة؛ لذا تركز هذه الدراسة على معرفة أهمية النشاط البدني الهوائي على مؤشرات السمنة، مثل : نسبة الشحوم في الجسم، ووزن الشحوم، ووزن الكتلة بدون الشحوم، ومؤشر كتلة الجسم من جهة؛ ومن جهة أخرى معرفة أهمية هذا النشاط على مؤشرات اللياقة البدنية لدى بعض النساء في مملكة البحرين.

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير البرنامج الرياضي الهوائي في النساء البحرينيات في الجوانب الآتية:

١. بعض مكونات الجسم (القياسات الأنثروبومترية، ونسبة الشحوم، ووزن الشحوم، وكتلة الجسم بدون الشحوم، ووزن الجسم، ومؤشر كتلة الجسم).

٢. بعض متغيرات اللياقة البدنية (التحمل الدوري التنفسي، والمرونة، والتحمل العضلي).

٣. تصميم برنامج رياضي يناسب المرأة في مملكة البحرين.

فروض الدراسة :

تم اختبار الفرضين الآتيين:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي، والقياس البعدي في القياسات الأنثروبومترية،ومؤشرات السمنة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي، والاختبار البعدي في متغيرات اللياقة البدنية.

الدراسات السابقة :

هناك العديد من الدراسات تؤكد ما للرياضة من تأثير إيجابي في مؤشرات الصحة لدى الإنسان؛ فيرى باول وبلير (Powell & Blair, 1993) أن نسبة الوفيات المرتبطة بالسكري، وضغط الدم، وأمراض القلب تقل عند المشاركين في النشاط الرياضي، كذلك يؤكد كارلوسي وزملاؤه (Carlucci, Goldfine, Ward, Taylor, & Rippe, 1991) أن المصابين بالسكري يمكنهم تخفيض مستوى سكر الدم لديهم عند المشاركة في النشاط الرياضي. أما فيما يتعلق بضغط الدم فيرى شبرد (١٩٩٨) أنه مع ممارسة الرياضة ينخفض ضغط الدم بما يتراوح من ١–٥ ملمتر زئبق (Shephard,1989) .

أما فيما يتعلق بموضوع التخلص من السمنة، فتعدّ الرياضة أحد الوسائل التي تؤدي إلى استغلال الطاقة أكثر من إدخالها في الجسم. والجدير بالذكر أن السمنة تنتج نتيجة عدم التوازن الكالوري؛ حيث إن الطاقة الداخلة إلى الجسم عن طريق الأكل تفوق الطاقة المستهلكة بواسطة النشاط البدني، وعملية التخلص من الوزن تستلزم التغيير في هذا التوازن؛ وذلك بواسطة تقليل الطعام، وزيادة النشاط البدني، حتى يمكن استخدام الشحوم الزائدة في الجسم وسيلة للطاقة التي تصرفها العضلات العاملة، و ينصح باستخدام النشاط الرياضي مع تقليل الطعام للأشخاص المصابين بالسمنة من أجل التخلص من الشحوم الزائدة ، وفي الوقت نفسه المحافظة على كتلة الجسم بدون الدهون مثل العضلات .

وفيما يخص التأثير الخاص بممارسة الرياضة في التكوين الجسماني قام ولمور (Wilmore, 1983) بتحليل ٢٠ دراسة في هذا المجال أجريت على عينات مختلفة (نساء ورجال)، حيث تراوحت مدة البرامج الرياضية التي استخدمتها تلك الدراسات من ٦ – ١٤ أسبوعاً. أكدت الإحصاءات التي احتسبت بيانات ما قبل، وما بعد البرنامج لجميع هذه الدراسات أن التغيّر في التكوين الجسماني كان قليلاً على النحو التالي :

١. قل وزن الجسم قليلاً (من ١,٤ إلى ٥,٧ كيلوغرام) .

٢. قلت نسبة الشحوم قليلاً (في المتوسط ١,٦٪) .

٣. زيادة قليلة في كتلة الجسم بدون الشحوم .

وبناءً على ذلك أكد ولمور أن كمية النقصان في هذه المتغيرات تعتمد على العناصر

الثلاثة الخاصة بالبرنامج الرياضي هي : التكرار Frequency، ومدة الأداء Duration، وشدة النشاط Intensity .

وأكد كل من مكاردل وزملائه (McArdle, et al., 1994) وشاركي (Sharkey,1990) أن انخفاض الشحوم مرتبط بزيادة مدة ممارسة النشاط البدني من حيث إنها مرتبطة بزيادة استهلاك الطاقة .

وكذلك أكدت دراسات فرانكلن وزملائه (Franklin, et al., 1979) وفوربز (Forbes, 1991) أن حجم التغيرات في التكوين الجسماني تعتمد على كلٍ من وزن الجسم، ونسبة الشحوم في الجسم قبل ممارسة النشاط، حيث يؤكد هؤلاء أن الأشخاص الأكثر سمنة يفقدون الوزن أكثر من الأشخاص الأكثر نحافة؛ لكون الأكثر سمنة يبذلون مجهوداً أكثر من الأشخاص العاديين عند أداء المجهود البدني نفسه، مما ينتج عنه زيادة في استهلاك الطاقة لدى الأشخاص الأكثر سمنة.

وأجرى فرانكلن وزملاؤه (Franklin, et al., 1979) دراسة على مجموعتين من النساء ممن تتراوح أعمارهن ما بين ٢٩–٤٧ سنة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين وفقاً لنسبة الشحوم والدهون في أجسامهن. تضمنت المجموعة الأولى ذوات الوزن الطبيعي (نسبة الشحوم أقل من ٣٠٪)، وتضمنت المجموعة الثانية المصابات بالسمنة (نسبة الشحوم أكثر من ٣٠٪) . كان البرنامج الرياضي يحتوي على تمرينات رياضية هوائية، وإعداد بدني متوسط الشدة (٧٥٪ من أقصى معدل لاستهلاك الأكسجين). أظهرت النتائج أن هناك تغيّرات دالة إحصائيا ($P<0.01$) في وزن الشحوم بالنسبة للمجموعة المصابة بالسمنة فقط (حوالي ٢,٥٦ كغم) . كذلك قلت نسبة الشحوم لدى المجموعتين، ولكن انخفض أكثر لدى المجموعة الثانية (المصابة بالسمنة) حيث قلت بنسبة ١,٨٪ مقارنة بنسبة ٠,٨٪ عند المجموعة ذات الوزن الطبيعي، و لم يحدث تغيير في كمية الكتلة بدون الشحوم FFW لدى المجموعتين .

وهناك عدة دراسات تؤكد أن النشاط الرياضي ذو تأثير إيجابي في التكوين الجسماني للنساء، فقد أوضح ماكورد، وزملاؤه (McCord, et al., 1989) أن ١٢ أسبوعاً من النشاط الرياضي الهوائي ذو الشدة المنخفضة قد أدى إلى تقليل نسبة الشحوم في الجسم لدى طالبات الجامعة بنحو (من ٢٥٪ ± ٦,٨٪ إلى ٢١٪ ± ٦,٣٪) مع عدم التغيير في وزن الجسم .

ودراسة أخرى أجراها شابرغ لوري وزملاؤه (Schaberg - Lorei, et al., 1990) على عينة من النساء اللاتي تتراوح أعمارهن ما بين ٣٥ – ٧٠ سنة ، حيث تم تطبيق برنامج للمشي والهرولة لمدة ٢٤ أسبوعاً، وتمت مقارنة نتائج هذه العينة مع نتائج عينة التحكيم حيث دلت على التغيير في نسبة الشحوم بنحو – ١,٢ ٪.

وكذلك أجرى برجمان وبوينج (Bergman & Boyunqs, 1991) دراسة حول تأثير برنامج المشي الداخلي لمدة ١٠ أسابيع على مجموعة من النساء تتراوح أعمارهن ما بين ٤٠–٨٢ عاماً ، ووجد أنه لم يحدث أي تغيير في وزن الجسم مع انخفاض بسيط ، ولكنه دال إحصائياً، في نسبة الشحوم في الجسم (من ٣٢٪ إلى ٣٠,٩٪) وفي وزن الشحوم (– ٠,٨ كغم) مع زيادة في وزن الكتلة اللا دهنية (+٠,٦ كجم)

التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح أن جميع الدراسات المشار إليها آنفاً قد استخدمت برامج رياضية هوائية ذات شدة تراوحت مابين الخفيفة والمتوسطة حسب توصيات الكلية الأمريكية للطب الرياضي (ACSM) للأشخاص غير الرياضيين، والتي تناسب كبار السن ممن لديهم مستوى ضعيف في اللياقة البدنية .

ونرى من هذه الدراسات أن التغيّرات في مكونات الجسم، وخاصة الشحوم هي الأكثر وضوحاً من التغيرات في وزن الجسم ككل ، ولكن كما هو واضح كانت التغيّرات حتى في نسبة الشحوم منخفضة نوعا ما، ولكنها دالة إحصائيا . هذه التغييرات البسيطة في التكوين الجسماني تعد ذات تأثير كبير في صحة الإنسان البدنية والنفسية؛ وبالإضافة إلى ذلك فإنه مع الاستمرار في ممارسة النشاط الرياضي سيتخلص الشخص المصاب بالسمنة تدريجياً من الشحوم الزائدة في جسمه، حيث إنه سيستهلك الطاقة حتى في فترة ما بعد النشاط الرياضي. فمن المعروف أن الجسم يستمر في استهلاك الطاقة حتى بعد التوقف عن ممارسة النشاط لبعض الوقت (حسب شدة دورة التدريب) ، حيث إن الأيض يستمر من أجل إرجاع ما تم استهلاكه بواسطة العضلات من مصادر الطاقة كالجلايكوجين، والفوسفات، والأحماض الدهنية، والأكسجين المختزن في الميوجلوبين، مما سيضيف إلى كمية السعرات الحرارية التي يتخلص منها الجسم، وبالتالي يتخلص من بعض الشحوم

الزائدة (McArdle, et al., 1994). ففي الأنشطة متوسطة الشدة، مثل : المشي يستمر الاستهلاك لعدة دقائق بعد التمرين، فيما يستمر حتى ٢٤ ساعة في الأنشطة طويلة المدة مثل: جري المارثون .

ولا نغفل كذلك عن الأدوار الأخرى للنشاط البدني مثل : تأثيره في استرداد المرء لصحته، والوقاية من العديد من الأمراض، واكتساب اللياقة البدنية مما يجعله سهل الحركة، وقادراً على القيام بأعبائه على أكمل وجه . كما أن للنشاط البدني دوراً كبيراً على الناحية النفسية للشخص.

ومن الأهمية في استمرار الدور الفاعل والإيجابي للبرنامج الرياضي، هو الاستمرار في المشـــاركة، وعـــدم التوقف؛ حيـــث إن الانســـحاب من البرنامج سيعمل على تلاشي تلك التـــأثيرات الإيجابية . وقد أكدت الدراسات أن حجم الانسحاب من البرامج الرياضية ســـواء للأشخاص ذوي الأوزان الطبيعية، أو ذوي الأوزان الزائدة يعدّ عالياً (Brownell & Steen, 1987; Robison & Rogers, 1994) حيث إن هناك عدة عوامل تعمل على عدم الاستمرار في ممارسة البرنامج الرياضي، منها : زيادة أحد مكونات التدريب، مثل: الشدة ، والمدة الزمنية ، والتكرار.

وجد الباحثان روبرتسون وميوتري (Robertson & Mutrie, 1989) أنه كلما زادت شدة التدريب، مع زيادة المدة، والتكرار يزداد الانسحاب من البرنامج الرياضي؛ وأوصيا بأهمية أن يكون البرنامج الرياضي مخططاً حسب حاجات الأفراد.

وخلاصة القول : فإنه من الأهمية بمكان، عند التخطيط لأي برنامج رياضي، أن نضع نصب أعيننا استمرارية الأفراد في المشاركة؛ لذلك يفضل أن ندرج البرامج المفضلة لدى الأشخاص، والمؤدية إلى الاستمتاع، وغير المؤدية إلى الإصابات والعاهات.

كذلك عند التخطيط لأي برنامج رياضي، وخصوصاً البرامج الخارجية، يجب ألا نغفل حالة الطقس، وخاصة في المناطق الحارة، مثل : مملكة البحرين ، حيث إنه أحد أسباب التقاعس عن ممارسة الرياضة لدى النساء في البحرين؛ فحرارة الجو لا تساعد على الاستمرار في ممارسة الرياضة (حسانين وسيار والأنصاري، ١٩٩٥)؛ لذلك يجب أن تخطط الأنشطة الخارجية لتمارس في الأوقات المسائية بعد غروب الشمس، وكذلك الاستعانة ببرامج السباحة التي تلاقي رواجاً في منطقة الخليج، فهي مناسبة للطقس الحار،

وهي تعد من الأنشطة الهوائية التي ينصح بممارستها من أجل تخفيف الوزن.

إضافة إلى ذلك عند تصميم البرامج الرياضية للنساء في دولة، مثل : البحرين ذات التقاليد، والتعاليم الدينية التي لا تسمح بالاختلاط والانكشاف على الغرباء من الرجال أثناء ممارسة النشاط الرياضي، فيجب أن يتم انتقاء أماكن خاصة لممارسة المرأة للرياضة بحرية، بحيث يمكنها ارتداء ما يناسبها من ملابس رياضية توفر لها الراحة والحرية في الحركة بدون أن تخدش تعاليم الدين الحنيف .

إجراءات البحث :

تم استخدام المنهج التجريبي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث تم تطبيق برنامج رياضي هوائي لمدة ثلاثة أشهر مع التركيز على القياس القبلي ، والقياس أثناء النشاط ، والقياس البعدي؛ لمعرفة مدى تأثير البرنامج الرياضي في متغيرات الدراسة (التكوين الجسماني، ومكونات اللياقة البدنية). وقد تم استخدام عينة البحث عينة تحكم أيضا، مع استغلال عامل الزمن (قبل التدريب، وأثناءه، وبعده) مؤشراً على التغييرات التي تحدث في المتغيرات قيد الدراسة.

ويرى توماس ونلسون (Thomas & Nelson, 1985) أنه على الرغم من أنه يمكننا ملاحظة التغيّرات التي تحدث نتيجة لممارسة البرنامج الرياضي، إلا أن تفسير هذه التغيّرات تبدو صعبة ، حيث إن هناك تداخلات أخرى لا نستطيع التحكم فيها، مثل نظام التغذية، وأسلوب الحياة المتبع؛ ولتقليل تأثير تلك العوامل المتداخلة، تم الطلب من عينة الدراسة الإبقاء على عاداتهن اللاتي كن يمارسنها قبل بدء البرنامج، مثل : نظام الغذاء، والأنشطة اليومية الأخرى، مما يمكنا من أن نعزو التغيّرات التي تظهر نتيجة لممارسة البرنامج الرياضي فقط .

اختيـار العينـة :

تم اختيار العينة بواسطة نشر إعلان في الجرائد الرسمية (الأيام، وأخبار الخليج) عن إقامة برنامج رياضي هوائي لمدة ثلاثة أشهر؛ لغرض الدراسة، وسؤال من لديها الرغبة في المشاركة الاتصال بالباحثة؛ حيث تقدمت ٤٥ امرأة في البحرين للمشاركة في هذا

البرنامج، وتم إعلام المشاركات عن موعد إقامة البرنامج، ومكانه، مع تحديد موعد مسبق لمقابلة شخصية مع الباحثة. تم خلال اللقاء الأول مع المشاركات تعريفهن بالبرنامج الرياضي الذي سيشاركن فيه، واختبارات اللياقة البدنية، والمقاييس الجسمية التي ستجرى لهن، بعدها تم الطلب من المشاركات ملئ استمارة عدم الممانعة في المشاركة في البرنامج الرياضي، ثم تم تسليمهن استمارة الفحص الطبي، والتي تشمل فحوصات على القلب، والرئتين، والدم، و تم استبعاد ٨ سيدات من عينة البحث؛ وذلك بسبب ظروفهن الصحية حيث إن اثنتين منهن كانتا في أشهر الحمل الأولى، وواحدة منهن كانت تعاني من مشكلات في القلب، ونصحها الطبيب المعالج بالابتعاد عن المجهود البدني ، أما الثلاث الباقيات فلم يحضرن للاختبارات القبلية التي أجريت في معمل الجهد البدني في أستاد البحرين الوطني.

وتكونت العينة في صورتها النهائية من ٣٧ امرأة تتراوح أعمارهن ما بين ٢٠ إلى ٤٢ عاماً، جميعهن يتمتعن بصحة جيدة حسب شهادة الطبيب الذي أجرى الفحوص الطبية، و استمرت عينة البحث في التدريب حتى منتصف المدة ، أي حتى الأسبوع السادس، ثم انسحبت ١٢ سيدة، ليصل العدد في النصف الثاني من البرنامج إلى ٢٥ امرأة واصلن حتى نهاية البرنامج . لتجنب عدم التساوي في عدد المشاركات في الاختبارات الثلاثة، وعدم اللجوء إلى استخدام التقدير في البيانات الناقصة للمنسحبات من البرنامج تم إجراء اختبار (ت) بين العدد المتبقي (٢٥ امرأة) والعدد المنسحب في منتصف البرنامج (١٢ سيدة) لمعرفة الفروق بين المجموعتين، ولكن أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين اللتين تمت دراستهما.

خصائص عينة البحث:

يبين الجدول رقم (١) الخصائص الشخصية لعينة الدراسة بحسب متغيرات العمر، والحالة الزواجية، والحالة الوظيفية، والحالة التعليمية ، حيث يتراوح العمر ما بين ٢٠ إلى ٤٢ عاماً. أغلبهن من المتزوجات (٨٠٪)، وموظفات بدوام كامل (٥٦٪)، وقد أتممن الدراسة الثانوية (٤٨٪).

الجدول رقم (١)
الخصائص الشخصية لعينة الدراسة (ن = ٢٥)

الخصائص		العدد	النسبة (%)
الحالة الزواجية	غير متزوجة	٥	٢٠
	متزوجة	٢٠	٨٠
	المجموع	٢٥	١٠٠
الحالة الوظيفية	تعمل بدوام كامل	١٤	٥٦
	لا تعمل	١	٤
	ربة منزل	٨	٣٢
	طالبة بدوام كامل	٢	٨
	المجموع	٢٥	١٠٠
الحالة التعليمية	الشهادة الإعدادية	٢	٨
	الشهادة الثانوية	١٢	٤٨
	تعليم عال	١١	٤٤
	المجموع	٢٥	١٠٠

يوضح الجدول رقم (٢) أسلوب الحياة المتبع من المشاركات في البرنامج؛ ويلاحظ من الجدول أن ٤٠٪ من العينة كن يحاولن إنقاص أوزانهن قبل بدء البرنامج، وأن ٢٠٪ منهن يتبعن برنامجاً للمحافظة على الوزن، ولا توجد أية مشاركة تحاول زيادة وزنها .

كما يتضح من الجدول نفسه أن ٢٤٪ من اللواتي أجبن بأنهن يحاولن إنقاص أوزانهن، أو المحافظة على الوزن، وكن يمارسن بعض أنواع الرياضة، وأن ٨٪ منهن كن يخضعن لبرنامج غذائي (ريجيم)، و ٢٨٪ كن يمارسن الرياضة بالإضافة إلى تنظيم الغذاء. وكما ذكرنا سابقاً فإن الباحثة لم تحاول أن تتدخل في أي من أنشطة، أو أسلوب الحياة المتبع من المشاركات على الرغم من أن بعض المشاركات قد أظهرن أنهن كن يحاولن إنقاص أوزانهن قبل بداية البرنامج. وفي نهاية البرنامج اتضح أن بعض المشاركات (٧٢٪) مازلن يحاولن إنقاص أوزانهن.

الجدول رقم (٢)
العادات اليومية لعينة البحث، (ن=٢٥)

	الاختبار القبلي		الاختبار أثناء النشاط		الاختبار البعدي	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
برنامج تخفيف الوزن	١٠	٤٠	١٨	٧٢	١٨	٧٢
برنامج للمحافظة على الوزن	٥	٢٠	٦	٢٤	٦	٢٤
برنامج لزيادة الوزن	٠	٠	٠	٠	٠	٠
البرامج المستخدمة لتخفيف الوزن						
لا يوجد	١٠	٤٠	١	٤	٠	٠
الرياضة	٦	٢٤	٣	١٢	٦	٢٤
التنظيم الغذائي	٢	٨	٠	٠	١	٤
الرياضة + التنظيم الغذائي	٧	٢٨	١٩	٧٦	١٨	٧٢
الرياضة + العلاج الطبي	٠	٠	٠	٠	٠	٠
التنظيم الغذائي + العلاج الطبي	٠	٠	٠	٠	٠	٠
جميع الطرق المذكورة	٠	٠	٢	٨	٠	٠
المجموع	٢٥	١٠	٢٥	١٠٠	٢٥	١٠٠

وهناك العديد من المشكلات التي واجهت الباحثة في تنفيذ البرامج الرياضي لهذه الدراسة، منها: إيجاد المكان المناسب الخاص، وهو ملعب أستاد البحرين الوطني، الذي يعدّ موقعا مثاليا للنساء، ولكنه يبعد عن المدن الرئيسة في البحرين، وكذلك في تحديد وقت تنفيذ البرنامج حيث إن الوقت الوحيد المناسب هو في ساعة متأخرة من المساء (٨–٩ مساءً)؛ وذلك لأن الملعب يعدّ مكانا لتدريب جميع الفرق الرياضية أثناء النهار .

أدوات البحث :

اعتمدت الباحثة في اختيار أدوات البحث على مراجعة الأبحاث السابقة، والمراجع العلمية التي لها صلة بموضوع البحث، وتم الاختيار بما يتوافق مع طبيعة البحث، وظروف الدراسة. وحيث إن أكثر الدلالات البحثية تدعم تطوير هذه الأدوات، وتطبيقها على المجتمع الغربي، والأمريكي؛ لذا أصبح من اللازم تعديل في بعض هذه الأدوات، وطرق استعمالها لتتماشى مع طبيعة هذه الدراسة .

متغيرات البحث:

يركز البحث على المتغيرات الآتية:

التكوين الجسماني :

هناك عدة طرق لقياس التكوين الجسماني؛ بعضها طرق مباشرة، والبعض الأخر طرق غير مباشرة . وحيث إن التكوين الجسماني يعني مكونات الجسم من الشحوم، والكتلة اللاشحمية (حسب النموذج الثنائي لبنكي)، فإن القياسات المستخدمة في الغالب تنمي أحد تلك المكونات، ومن خلال هذا القياس يتم التنبؤ بالمكون الآخر .

ومن خلال هذه الطرق غير المباشرة، والتي يكثر استخدامها، هناك الطرق المعملية، مثل: وزن الجسم تحت الماء. وهناك طرق ميدانية، والتي تحتوي على قياس سمك طية الجلد، وقياس محيطات الجسم، وقياس عرض العظام وعمقها .

ويلجأ العلماء إلى استخدام الطرق غير المباشرة الميدانية، مثل : القياسات الأنثروبولوجية؛ لأنها تتوافق مع متطلبات البحوث العلمية؛ ولأنها سهلة الاستخدام، ولا تمثل ضغطا وجهدا على المختبر. بالإضافة إلى ذلك فالأجهزة المستخدمة في القياس يمكن توفيرها وحملها بسهولة، علاوة على هذا فإنها على درجة عالية من الصدق والثبات، وخصوصاً عندما يكون المختبر قد تم تدريبه وإعداده بصورة جيدة ، مع استخدام الأجهزة ذات الجودة في الصنع ، والاستعانة بالتوصيات والتعليمات التي أوصى بها العلماء في هذا المجال .

تم استخدام القياسات الأنثروبومترية التي نفذت بواسطة الباحثة في هذه الدراسة على النحو التالي :

١. قياس الطول بالسنتيمتر.

٢. قياس وزن الجسم بالكيلوغرام.

٣. قياس سمك طية الجلد بالمليميتر باستخدام جهاز Harpenden ، **وذلك في المناطق الجسمية التالية وحسب تعليمات جاكسون وبولوك ووارد** (Jackson, Pollock, & Ward, 1980).

- سمك طية الجلد في منطقة الذراع (Triceps)
- سمك طية الجلد في منطقة خلف الظهر (Subscapular)

- سمك طية الجلد في منطقة فوق عظم الحرقفه (Suprailliac)
- سمك طية الجلد في منطقة البطن (Abdomen)
- سمك طية الجلد في منطقة الفخذ (Thigh)

٤. **محيطات الجسم باستخدام شريط القياس بالسنتيمتر**. وقد تم استخدام المحيطات؛ وذلك لمعرف كمية التغييرات التي تحدث في تلك المناطق الجسمية التي تقاس، مثل :

- منطقة العنق (Neck).
- منطقة الصدر (Chest).
- منطقة أعلى الذراع (Biceps).
- منطقة الخصر (Waist).
- منطقة البطن (Abdomen).
- منطقة الحوض (المقعدة) (Butecks).
- منطقة الفخذ (Thigh).
- منطقة الساق (Calf) .

٥. معادلات التنبؤ بنسبة الشحوم في الجسم:

تم استخدام البيانات الخاصة المستخرجة من قياسات سمك طية الجلد لاستخراج نسبة الشحوم؛ وذلك بتوظيف المعادلة الخاصة بالنساء، والتي أعدها جاكسون وبولوك ووارد Ward & Pollock, Jackson, (1980) ، وتعدّ هذه المعادلة من المعادلات التي استخدمت بواسطة العديد من الباحثين في هذا المجال، ووصفها Wilmore (1990) بأنها من أفضل المعادلات التي يمكن تطبيقها على النساء من أجل تقدير نسبة الشحوم في الجسم، وتتراوح نسبة الخطأ في التقدير ما بين ٣,٦٪ إلى ٣,٨٪ وهذه نسبة معتدلة إذا ما قورنت بطرق أخرى أكثر تطوراً ، مثل : طريقة القياس فوق الصوتية .

وبعد احتساب نسبة الشحوم في الجسم، تم استخراج وزن الشحوم، ووزن كتلة الجسم بدون الشحوم بواسطة المعادلات التالية :

$$\text{وزن الشحوم} = \frac{\text{نسبة الشحوم؟}}{١٠٠} \times \text{وزن الجسم}$$

وزن كتلة الجسم بدون الشحوم = وزن الجسم – وزن الشحوم

٦. اختبارات اللياقة البدنية

بعد مراجعة مكثفة لبطاريات اللياقة البدنية الخاصة بالبالغين وذات الارتباط بالصحة، اختارت الباحثة بطارية الاختبارات الخاصة بجمعية الشباب المسيحيين الأمريكية Young Men Christian Association (YMCA) (Golding, Myers, & Sinning, 1989)، والتي تم تأييدها بواسطة الكلية الأمريكية للطب الرياضي (American College of Sports Medicine, 1991) والتي تمت تجربتها سابقاً على مجموعة من النساء في مملكة البحرين بواسطة الباحثة (دراسة غير منشورة) وتم التأكد من سهولة تنفيذ الاختبارات، علاوة على أن جميع الأجهزة التي تحتاج إليها الاختبارات متوافرة في معمل الجهد البدني بأستاد الملعب الوطني التابع للمؤسسة العامة للشباب والرياضة في مملكة البحرين. علاوة على ذلك لا تحتاج اختبارات البطارية إلى وقت طويل في التنفيذ، حيث تم احتساب الزمن الذي تتطلبه الاختبارات، ووجد أنه لا يزيد على ١٥ دقيقة لكل مشاركه.

محتويات بطارية الاختبار :

شملت بطارية الاختبار الاختبارات الثلاثة الآتية:

١. اختبار التحمل الدوري التنفسي باستخدام دراجة الجهد (Monark) موديل 818 E.
يعدّ هذا الاختبار من اختبارات الجهد القريب من الأقصى الذي يعتمد أساسا على العلاقة بين معدل ضربات القلب والجهد المبذول. وهذا الاختبار هو اختبار أقل من الأقصى، ويعتمد على العلاقة الخطية بين معدل ضربات القلب والجهد المبذول عندما تكون ضربات القلب تساوي ١١٠ ضربة في الدقيقة، حيث يقل تأثير المؤثرات الخارجية، مثل : الخوف، والترقب، وغيره .

تم استخدام سرعة تدوير العجل ٥٠ دورة في الدقيقة . على ثلاثة مستويات من الجهد، كل منها يستمر لمدة ثلاث دقائق. ويؤكد العلماء أنه أثناء الجهد البدني يحتاج القلب إلى ثلاث دقائق حتى يستمر، ويصل إلى حالة الثبات (Steady State)، ويمكن أن يأخذ وقتاً أكبر لبعض الناس؛ لذلك تم احتساب معدل ضربات القلب في الدقيقة الثالثة، وأوصت جمعية الشباب المسيحيين الأمريكية YMCA بأن يكون الفرق بين ضربات القلب من الدقيقة الثانية والثالثة لا يزيد على ٥ ضربات/ دقيقة، وعند الزيادة يجب أن يمدد الجهد

حتى الدقيقة الرابعة. وقد تم تحديد أول مستوى للجهد عند ١٥٠ كغ / م / دقيقة ، بحيث يزداد تدريجياً حسب جدول مخصص يعتمد على معدل ضربات القلب . تم استخدام جهاز قياس ضربات القلب (Sport Tester) لقياس معدل ضربات القلب، حيث تم تقدير المتغيرات التالية من معدل ضربات القلب :

١. أقصى جهد مبذول Kg.m./min

٢. أقصى معدل لاستهلاك الأكسجين (المطلق) $L.min^{-1}$

٣. أقصى معدل لاستهلاك الأكسجين (النسبي) نسبة إلى وزن الجسم $ml.kg^{-1}.min^{-1}$

٢. اختبار المرونة :

تعد المرونة أحد أهم عناصر اللياقة البدنية، وغالباً ما تتواجد في بطاريات اللياقة البدنية (Golden, et al., 1989, ACSM, 1991). ومن المعروف أن الضعف في هذا العنصر يعدّ من الأسباب المؤدية إلى آلام الظهر، وغيرها من الإصابات المتعلقة بمنطقة الظهر، والحوض.

وهناك شبه اتفاق بين الباحثين على أنه لا يوجد اختبار خاص لقياس مرونة الجسم ككل، ولكن المرونة تعدّ خاصة للمفصل قيد الاختبار (ACSM, 1991; Minkler & Patterson, 1994). وهناك العديد من اختبارات المرونة، البعض معملي، مثل : (Lighton Flexometer for hamstring flexibility) ، والبعض الآخر ميداني، مثل : اختبار ثني الجذع أماماً (Sit and Reach Test) .

إن اختبار ثني الجذع من الجلوس (Sit and Reach Test) من الاختبارات الشائعة الاستعمال، حيث يستخدم لقياس مرونة الفخذ، وأيضا مرونة مفصل منطقة أسفل الظهر. وهناك بعض التحفظ من الباحثين حول استخدام هذا الاختبار؛ وذلك لأنه لا يضع في الاعتبار أطوال الطرفين السفلي والعلوي، وهذه المقاسات تؤثر في صدق الاختبار. و يؤكد هؤلاء أن الأشخاص الذين يمتلكون أذرع طويلة، ومنطقة الجذع أطول من منطقة الرجلين سيحصلون على نتائج أفضل (Minkler & Patterson, 1994). وكذلك هناك تحفظ في أن الاختبار يشمل قياس مرونة منطقتين فقط من مناطق الجسم (الفخذ، وأسفل الظهر). هذا الرأي تم اختباره بواسطة إيجاد مؤشر Criterion-validity بحيث تم تطبيقه مع

اختبارات أخرى للمرونة، ومنها : (اختبارات مرونة الظهر في المنطقة العليا ، والمنطقة السفلى ، ومنطقة الظهر الكلية (Passive Hamstring test). ودلت النتائج على أن هناك ارتباطا ذا دلالة إحصائية بين اختبار ثني الجذع من الجلوس، واختبار مرونة أسفل الظهر (r=0.28) ؛ (p<0.05) ، واختبار مرونة الفخذ Hamstring flex (r = 0.64 ، p<0.05) واستنتج جاكسون وبيكر (Jackson & Baker 1986) أن اختبار ثني الجذع من الجلوس، يمكن عده اختباراً ذا صدق لقياس مرونة الفخذ Hamstring ، ولكن هناك تحفظ في عدّه مقياساً لمرونة أسفل الظهر .

وقد تم استخدام هذا الاختبار من قبل بواسطة الكثير من الباحثين، وأوصت باستخدامه الكلية الأمريكية للطب الرياضي (ACSM,1991) كمقياس للمرونة؛ ولذلك فقد تم استخدامه في بطارية الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسة. وقد تم تصميم صندوق للقياس حسب تعليمات جولدنج وزملائه (Golding, et al., 1989)، حيث يطلب من المشاركة بعد عمل الإحماء اللازم الجلوس الطويل ثم ثني الجذع أماماً أسفل لأبعد نقطة تستطيعها، والثبات في الوضع حتى أخذ القياس . يتم قياس المسافة التي وصلت إليها المشاركة، واحتساب أفضل المحاولات.

٣. قياس التحمل العضلي :

لقياس التحمل العضلي تم استخدام اختبارين :

١. اختبار الجلوس من الرقود (Hip Flexion).

٢. اختبار فرد المرفق من الرقود (Bench Perss).

ولقياس تحمل عضلات الصدر والذراعين، تم استخدام اختبار فرد الذراعين من وضع الرقود على المقعد . (Bench Press) وفي هذا الاختبار ينبغي على المشاركة أن ترفع ثقلاً قدره ٣٥ رطلاً مع فرد الذراعين تماماً، ثم إعادة الوزن على الصدر (وضع البدء) حيث يتم احتساب عدد مرات الرفع الصحيحة، ويتم استخدام الميقاع حتى تكون سرعة رفع الوزن على ٦٠ ضربة / دقيقة .

كذلك تم استخدام اختبار الجلوس من وضع رقود القرفصاء في خلال دقيقة واحدة ، واحتساب عدد مرات الأداء الصحيح؛ وذلك لقياس تحمل عضلات البطن . ولقد أوصت جمعية الشباب المسيحيين الأمريكية YMCA باستخدام هذا الاختبار الذي من الممكن عده اختباراً للتحمل العضلي بصفة عامة؛ وذلك لأن عضلات البطن تمثل أكثر مجموعة عضلية في الجسم .

البرنامج الرياضي :

أكدت العديد من المصادر العلمية، ومنها : الكلية الأمريكية للطب الرياضي، أهمية تحسين صفة الجلد الدوري التنفسي، ورفع مستوى اللياقة البدنية من خلال البرامج الرياضية المقننة التي تشتمل على العناصر التالية :

١. تكرار أداء التمرين Frequency.

٢. زمن أداء التمرين Duration.

٣. شدة الأداء Intensity.

٤. نوع البرنامج الرياضي Mode of activity.

ووفقاً لهذه العناصر، وبما يتناسب مع الأشخاص غير المعتادين على النشاط البدني، فقد أوصت الكلية بأن يكرر البرنامج الرياضي من ثلاث مرات إلى خمس مرات في الأسبوع، ويستمر نحو ٢٠–٣٠ دقيقة في اليوم، على أن يزداد الزمن تدريجياً حتى ٦٠٤٠ دقيقة في اليوم؛ وذلك حتى يتكيف الجهاز الدوري التنفسي على هذا المجهود . وفيما يتعلق بشدة التمرين، أو درجة صعوبته، فقد أوصت الكلية بأن تكون حوالي ٥٠–٦٠ ٪ من أقصى استهلاك للأوكسجين، وينصح بالنشاط البدني الهوائي، مثل: المشي، والجري، وركوب الدراجة، والسباحة .

ولقد وضعت التوصيات أصلاً لتناسب المرأة الأمريكية التي لا تمارس الرياضة بعد أن أجريت عليها الدراسات، وتم التعرف على مستوى اللياقة البدنية الأولية لها، وهذا قد لا يتوافق مع المجتمعات الأخرى إلا بعد أن تجرب بواسطة البحوث الدراسية. وحيث إن الباحثة قد عملت في هذا المجال مع النساء، وتمت تجربة (غير دراسية) بعض تعليمات البرنامج المقترح من ACSM (٣ مرات في الأسبوع)، ولمدة (٣٠–٦٠ دقيقة في اليوم)،

وكذلك تم استخدام الأنشطة الهوائية، مثل : المشي، أو الجري ، وتم العمل بالتوصيات الخاصة بالتكرار، والشدة، ونوع النشاط لبرنامج هذه الدراسة . أما فيما يتعلق بشدة الأداء فقد وجدت الباحثة أن شدة الأداء المتراوحة ما بين ٥٠–٦٠ ٪ من أقصى معدل لاستهلاك الأكسجين قد لا تتناسب مع عينة البحث، وخصوصاً أن كل مشاركة تختلف عن الأخرى في مستوى اللياقة البدنية لديها .

وعليه تم الاعتماد على نتائج الاختبار الأولي لليافة البدنية لكل مشاركة، وبالتالي تم توزيع عينة البحث في ثلاث مجموعات حسب مستوياتهن بعد إجراء الاختبارات الأولية عليهن على النحو التالي: مستوى متقدم، مستوى متوسط ، مستوى مبتدئ. وقد أظهرت النتائج الأولية أن الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين (VO_2 max) لعينة الدراسة تتراوح ما بين ١٧–٥٢ مللي /كغ / الدقيقة .

تم تحديد شدة التمرين المناسبة لكل مجموعة حيث تم استخدام المشي، أو الجري، وكذلك الزمن المستغرق كمحك لشدة التمرين . فمثلاً أعطيت التعليمات لكل مجموعة للمشي؛ أو الجري لزمن معين (١٠ دقائق مثلاً)، ثم تم احتساب المسافة التي قطعتها المشاركة في ذلك الزمن مقياساً لشدة التدريب، وفي الوقت نفسه تم تصميم بطاقة لكل مشاركه لكي تسجل فيها تقدمها في التدريب (تسجيل أسبوعي) . وهذا الإجراء يجعل المشاركة على وعي بتطورها، أو عدمه؛ ولذلك تسعى للتقدم حسب مستواها. كذلك تم الطلب من المشاركات تحديد أهدافهن من التدريب، والمسافة التي يتطلعن إلى الوصول إليها في نهاية البرنامج، حيث كان هذا الإجراء ذا فائدة لهن، وحافزاً لتقدمهن . مع تقدم البرنامج ، تم زيادة شدة التدريب بزيادة مسافة المشي، أو الجري .

وتم استخدام مؤشر قياس مسافة المشي في زمن معين مقياساً لشدة التمرين، وأظهر أنه مناسب لعينة البحث التي تختلف فيما بينها في المستوى التعليمي والمعرفي ؛ وذلك بعد أن اختبرت الباحثة عدة مؤشرات لتحديد الشدة، مثل: قياس معدل ضربات القلب، والتي أسفرت عن تذبذب، وعدم استقرار المشاركات في تحديد ضربات القلب لديهن؛ لذا تم استخدام مؤشر حساب المسافة التي لا تستدعي من المشاركة غير حساب عدد اللفات التي تغطيها أثناء المشي، أو الجري في ملعب البحرين الوطني . وتجدر الإشارة إلى أن مؤشر معدل ضربات القلب قد تم استخدامه مؤشراً لشدة التدريب أثناء إجراء اختبارات اللياقة البدنية في معمل الجهد البدني .

وعليه فإن البرنامج الرياضي الذي استخدم في الدراسة الحالية يتكون من المشي، والجري، وتمرينات التحمل العضلي، وتمرينات المرونة، وتمرينات القوة العضلية . وقد استمر البرنامج لمدة ثلاثة أشهر، بواقع ثلاث مرات في الأسبوع، ولمدة ٦٠ دقيقة في اليوم، وتم البدء في تنفيذ البرنامج في بداية شهر يوليو، واستكمل في نهاية شهر سبتمبر. حيث كان الطقس في مملكة البحرين يعدّ في أشد حالات الحرارة والرطوبة المرتفعة، وتضمن البرنامج المراحل الآتية: –

١. الإحمـــاء :

إن فترة الإحماء مهمة جداً، وخاصة أنها تعد القلب، والعضلات، والأجهزة الحيوية للعمل العضلي المقبل؛ وهي كذلك تقلل فرص الإصابات الناجمة عن ممارسة النشاط بدون الاستعداد له. وتشكل فترة الإحماء أهمية أخص عندما يتعلق الأمر بالأشخاص غير الممارسين للرياضة سابقاً؛ لذلك ينصح بأن تمدد فترة الإحماء لهم من أجل أن تتعود الأجهزة الحيوية لديهم للعمل المقبل .

وفي هذه الدراسة تم تعيين زمن الإحماء في الأسابيع الأولى من ٧–١٠ دقائق، وتم تخفيضها تدريجياً حتى ٥ دقائق عندما تم تكيف المشاركات للبرنامج، مع الأخذ في الاعتبار أن وقت تنفيذ البرنامج كان في فصل الصيف الحار .

وتضمن الإحماء الآتي : المشي، والجري، وتمرينات الاستطالة الثابتة؛ وذلك لتقليل فرص الإصابة، وتمرينات بدنية لجميع عضلات الجسم؛ وذلك استعداداً لتمرينات التحمل، والقوة العضلية .

٢. الفترة الرئيسة :

هذه الفترة تهدف إلى تحسين صفة التحمل الدوري التنفسي، وتضمنت الآتي :

١. إحماء خاص للعضلات المشاركة في هذه الفترة .

٢. التدريبات الموجهة لزيادة التحمل الدوري التنفسي مثل : المشي ، والهرولة ، والجري .

٣. تمرينات المرونة .

٤. تمرينات التقوية (تم استخدام الأوزان أحياناً)

٥. تمرينات التحمل العضلي .

وقد تم تحديد زمن هذه الفترة ما بين ٢٠ – ٤٥ دقيقة ، بحيث استمر وقت المشي، والهرولة لمدة ١٠–٣٠ دقيقة.

٣. فترة التهدئة :

تعدّ التهدئة مهمة جداً في كل البرامج الرياضية؛ لأنها تعمل على عودة وظائف الأجهزة الحيوية إلى الوضع السابق قبل بدء التدريب . وقد تم توظيف تمرينات المشي البطيء ، مع تمرينات الإطالة، وبعض تمرينات التحمل العضلي، وتمرينات المرونة الخفيفة، مع استخدام تمرينات الاسترخاء . وقد تم تعيين ٥–١٠ دقائق لفترة التهدئة .

إجراءات تنفيذ البرنامج الرياضي :

تم حجز أستاد البحرين الوطني بإرسال رسالة رسمية إلى مدير إدارة الرياضة في المؤسسة العامة للشباب والرياضة لطلب استخدام الملعب الخارجي وملحقاته، مثل : معمل الجهد البدني في المدة المسائية (٨–٩ مساء) لمدة ثلاثة أيام في الأسبوع، ولمدة ثلاثة أشهر . كذلك تم التأكد من خلو الملعب من أي لاعبين في المنتخبات التي تتدرب في الملعب ومدربيهم، حتى تضمن الباحثة خصوصية المكان للنساء المتدربات. تمت موافقة الجهات الرسمية للحصول على الملعب في أشهر الصيف حيث تتوقف الأنشطة تقريباً في هذه الأشهر، ومن المعلوم أن أقصى معدل لدرجة حرارة الجو في فترة التدريب بلغت ٤٧,٧ درجة مئوية خلال شهر أغسطس، وبلغت أقصى درجة للرطوبة النسبية ٨٣٪ خلال شهر سبتمبر.

لم تحاول الباحثة أن تغير أي من الأنشطة الأخرى الخاصة بالمشاركات مثل : النظام الغذائي ، بل تم التأكيد على عينة البحث ألاَّ يغيرن عاداتهن الغذائية في مدة البرنامج. لكن اتضح أن البعض منهن كن ينفذن برنامجاً غذائياً للتخسيس قبل بدء البرنامج.

تم تنفيذ البرنامج والتدريب بواسطة الباحثة مع مساعدة ثلاث مدربات بحرينيات، ومتخصصة علاج طبيعي تحسباً لأي ظرف طارئ، مثل : الإصابات، وتم تعيين مدربة خاصة لكل مجموعة من المجموعات الثلاث .

وتم تنفيذ الاختبارات، والبرنامج الرياضي في الأزمنة التالية:

١. الاختبار القبلي: نفذ في الأسبوع الأخير من شهر يونيو ، حيث تم البدء بالقياسات الأنثرومترية، ثم تم إجراء اختبارات اللياقة البدنية .

٢. الاختبار البعدي الأول: نفذ خلال الأسبوع السادس من البرنامج في الفترة الصباحية؛ وذلك حتى لا يؤثر في سير البرنامج في الفترة المسائية.

٣. الاختبار البعدي الثاني: نفذ بعد انتهاء البرنامج مباشرة أي : في الأسبوع رقم ١٣.

وخلال البرنامج تم تدريب كل مشاركة بصورة فردية؛ وذلك وفقاً لتقدمها وتكيفها مع التدريب. وكانت جميع المشاركات على علم مسبق بتقدمهن، حيث تم إعطاء كل مشاركة بطاقة فيها جميع المقاييس الجسمية، ونتائج اختبارات اللياقة البدنية التي أجريت قبل البرنامج الرياضي. ومن جهة أخرى، فقد تم تسجيل جميع المعلومات الخاصة بالبرنامج في كل أسبوع، مثل: المسافة التي قطعتها المشاركة في كل أسبوع، والزمن الذي استغرقته، وعدد مرات أداء التمرينات، مثل: تمرين Push-up ، وتمرين الجلوس من الرقود، وغير ذلك.

واتضح أن معرفة المشاركات بتقدمهن كان له دور كبير في استمرارهن وتحفيزهن للنشاط ، حيث كان معدل المشاركة في الأسابيع الستة الأولى ١٠٠٪ ، وتناقص إلى ٦٨٪ بعد ذلك. وكانت نسبة التسرب في الأسابيع الأخيرة حسب تفسير المشاركات بسبب حرارة الجو، ومسئولية النساء تجاه أسرهن، وكذلك قد يكون بفعل الملل الذي أصابهن . وبذلك يعد معدل الاستمرار في البرنامج عالياً مقارنة مع ما تم تقريره بواسطة دراسات أخرى في المجتمع الغربي (Robertson & Mutrie, 1989) .

المعالجة الإحصائية :

تم استخدام البرنامج الإحصائي للدراسات الاجتماعية SPSS لتحليل بيانات هذه الدراسة كما يلي :

١. المقارنة بين القياسات الثلاثة التي أجريت على المشاركات؛ وذلك قبل البرنامج الرياضي، وأثناءه، وبعده باستخدام تحليل التباين للبيانات المعادة ANOVA for repeated measures تم تحديد مستوى الدلالة عند $R<0.05$ لتحديد ما إذا كانت التغيّرات دالة إحصائياً.

٢. استخراج معامل بيرسون للارتباط Pearson Product Moment Correlation Coeffcient لدراسة العلاقة بين التغيرات الجسمانية، والتغيّرات في اختبارات اللياقة البدنية .

٣. احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لجميع المتغيّرات قيد الدراسة.

٤. استخدام تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة Two Way ANOVA for Repeated Measures لدراسة تأثير الرياضة في بعض المتغيرات، مثل : نسبة الشحوم في الجسم قبل التدريب ، وسن المشاركة، ووزنها؛ لهذا الإجراء تم تقسيم المشاركات إلى مجموعتين : مجموعة الأقل سناً (أقل من ٣٠ سنة)، ومجموعة الأكبر سناً (٣٠سنة فأكثر)، ثم تم تقدير مدى التداخل بين العمر، ومقاييس قبل البرنامج الرياضي، وبعده. وقد تم إعادة هذه الإجراءات باستخدام مختلف المتغيّرات.

٥. تم استخدام اختبار Tukey لتحديد زمن حدوث التغيّرات، مثلاً : ما بين الاختبار القبلي، واختبار أثناء النشاط، أو بين الاختبار القبلي، والاختبار البعدي ، أو بين اختبار أثناء النشاط، والاختبار البعدي.

عرض النتائج :

تم تطبيق البرنامج الرياضي الهوائي لمدة ١٢ أسبوعاً (ثلاثة أشهر) لمعرفة تأثير البرنامج الرياضي في كل من مؤشرات السمنة، ومؤشرات اللياقة البدنية لدى بعض النساء في مملكة البحرين. ولاختبار فاعلية البرنامج والتغيّرات التي حدثت، تمت مقارنة نتائج الاختبار القبلي، مع نتائج الاختبار أثناء النشاط ، والاختبار البعدي؛ وذلك باستخدام ANOVA للقياسات المتكررة لإيجاد الفروق في القياسات الثلاثة .

وتم إجراء الاختبار القبلي قبل بدء البرنامج الرياضي بأسبوع، وأجري اختبار أثناء النشاط، خلال الأسبوع السادس من البرنامج، والاختبار البعدي في الأسبوع ١٣ بعد نهاية النشاط.

تأثير النشاط الرياضي في التكوين الجسماني لعينة البحث :

يبين الجدول رقم ٣ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغيّرات القياسات الخاصة بالتكوين الجسماني، والتي تم قياسها في فترات قبل البرنامج الرياضي، وأثناءه، وبعده . كذلك يبين الجدول نتائج المقارنة بين القياسات الثلاثة حسبما أظهره اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للقياسات المتكررة (F) ومستوى (P).

الجدول رقم (٣)
تأثير البرنامج الرياضي في القياسات الجسمية، ن = ٢٥

المتغيرات	قبل النشاط	أثناء النشاط	بعد النشاط	ف	الدلالة
الوزن (كغ)	١١,٨±٧٨	١٠,٩±٧٦,٤	١٠,٨±٧٥	١١,٦٩	دال
مؤشر كتلة الجسم (كغ/م٢)	٤,٥±٣٠,٦	٤,٢±٣٠	٤,٣±٢٩,٥	١٢,٠٣	دال
سمك طية عضلة الذراع الخلفية (مم)	٨,٢±٣٦,٦	٧±٣٦,٧	٦,٣±٣٥,١	٢,٨٧	غير دال
سمك طية عضلة الذراع الأمامية (مم)	٨,١±٢٠,٦	٦,١±٢٠,٣	٦,٣±١٧,٩	٧,٥٨	دال
سمك طية خلف الظهر (مم)	١٠,٧±٣٥,١	٩,٨±٣٤,٥	٩±٣٢,٧	٥,٣٦	دال
سمك طية عظم الحرقفة (مم)	٨,٨±٤٠,٨	٧,٥±٣٩,٦	٧,٥±٣٦	١١,٩٥	دال
سمك طية البطن (مم)	١١±٤٤,٧	١٠,٨±٤٢,٧	١٠,١±٣٩,٣	٣١,٢٣	دال
سمك طية الفخذ (مم)	٩±٤٨	٨,٤±٤٨,٢	٧±٤٤,٩	٩,٤٥	دال
نسبة الشحوم %	٤,٥±٤٠,٧	٣,٩±٤٠,٥	٣,٨±٣٩,٧	٧,٢٧	دال
وزن الشحوم (كغ)	٧±٣٢	٦,١±٣١,٣	٥,٩±٢٩,٩	١٢,٤٦	دال
وزن الكتلة بدون الشحوم (كغ)	٥,٩±٤٦	٥,٧±٤٥,١	٥,٧±٤٥,١	٨,١٥	دال
سمك Calf (مم)	٦,٣±٣٠,٧	٦,٣±٣٢,٢	٦,١±٢٩,٩	٥,٥١	دال
محيط العنق (سم)	١,٧±٣٤,٣	١,٦±٣٤,٤	١,٨±٣٣,٩	٧,١	دال
محيط الذراع (سم)	٤,٢±٣٥,٦	٣,٩±٣٥,١	٣,٩±٣٤,٨	٤,٨	دال
محيط الصدر (سم)	٨,١±١٠٠,٨	٧±١٠٠,٧	٦,٣±٩٩,١	٣,٧٥	دال
محيط الخصر (سم)	٩,١±٨٢,١	٧,٨±٨١,٦	٦,٩±٧٩,٨	٤,١٩	دال
محيط البطن (سم)	٩±٩٩,٩	٩,٨±٩٩,١	١٠,٤±٩٣,٨	١٣,٨	دال
محيط الحوض (سم)	٨,٨±١٠٧,٧	٧,٦±١٠٨,٤	٧,٢±١٠٦,٣	٣,٨٢	دال
محيط الفخذ (سم)	٦,٤±٦٣,٥	٥,٩±٦٣,٢	٥,٧±٦٣	٠,٤٦	غير دال
محيط الساق (سم)	٣,٢±٣٩,٢٢	٣,٤±٣٩,٨	٣,٥±٣٩,٨	٥,٢٧	دال

ومن خلال النتائج الأولية لعينة البحث تبين أن المشاركات في البرنامج يعانين من السمنة حسبما أظهرته نتائج نسبة الشحوم لديهن (٤٠,٧٪)، وكذلك حسبما أظهره مؤشر كتلة الجسم (٣٠,٦ كج/م٢). كذلك تبين أن نسبة الشحوم أكثر لدى النساء الأكبر سناً. ومن الملاحظ في الجدول أن جميع المتغيرات الخاصة بالقياسات الجسمية التي أجريت في فترات ما قبل، وأثناء، وبعد البرنامج قد تغيرت تغيراً إيجابياً ذا دلالة إحصائية، فيما عدا متغيرات سمك طية الجلد خلف العضلة ذات الثلاثة رءوس العضدية، ومحيط الفخذ . وتدل هذه التغيّرات في مكونات الجسم على رفض الفرض الأول من الدراسة، والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي، والقياس البعدي في القياسات الأنثروبومترية، ومؤشرات السمنة، وقد كانت الفروق لصالح القياس البعدي. أما فيما يتعلق بالتغيرات في وزن الجسم ومكوناته، فقد دلت الدراسات السابقة على أن البرنامج الرياضي الهوائي يؤدي إلى إنقاص نسبة الشحوم في الجسم، وكذلك وزن الشحوم، وكذلك يؤدي إلى زيادة قليلة، أو عدم التغيّر في كتلة الجسم بدون الدهن . ومن المحتمل

أيضاً أن يقل وزن الجسم أيضاً .

وفي الدراسة الحالية قد وجد أن اتجاه التغيير الناتج عن النشاط الرياضي يعدّ متماشياً مع نتائج الدراسات السابقة (انظر في الجزء الخاص بالدراسات السابقة) حيث نلاحظ من الجدول رقم (٣) أن وزن الجسم قد تناقص بنحو ٣ كغ، وقلت نسبة الشحوم في الجسم نحو ١٪ ، وتناقص وزن الشحوم نحو ٢,١ كغ . أما فيما يتعلق بوزن كتلة الجسم بدون الدهن فعلى العكس مما هو متوقع فقد تناقصت خلال النصف الأول من البرنامج ثم استقرت حتى نهاية البرنامج . وفي هذا الصدد، فقد ازدادت كتلة الجسم بدون الدهن عند ١٢ امرأة من العينة بنحو ٠,١٨ إلى ٢,٦٥ كغ، بينما تناقصت عند ١٣ امرأة بنحو ٠,١١ إلى ١,٧٤ كغ.

وبشكل عام، فإن القياسات الفردية لسمك طية الجلد لجميع مناطق الجسم التي تم قياسها، ومحيطات الجسم كل على حدة – وكما هو موضح في الجدول رقم (٣) – أظهرت الاتجاه نحو التناقص في المنتصف الأول من البرنامج، ثم استمرت في التناقص حتى نهاية البرنامج كما دلت على ذلك نتائج اختبار توكي .

ولمعرفة الارتباط بين وزن الجسم، ووزن كتلة الجسم بدون الدهن، وكذلك بين وزن الجسم، ووزن الشحوم في الجسم، تم احتساب معامل الارتباط بيرسون، ودل على أن العلاقة بين متغيري الوزن، ووزن كتلة الجسم بدون الدهن علاقة خطية موجبة ($r=0.88; P<0.001$) ؛ مما يدل على أن النساء اللاتي فقدن شيئاً من أوزانهن قد فقدن أيضاً بعضاً من وزن كتلة الجسم بدون الشحم، أما اللاتي ازدادت أوزانهن فقد ازداد متغير وزن الجسم بدون الشحم لديهن . كذلك اتضح أن العلاقة ما بين وزن الجسم، ووزن الشحوم في الجسم كانت إيجابية وخطية ($r=0.96; P<0.001$). وهذا يوضح أنه مع نهاية البرنامج الرياضي أن النساء اللاتي فقدن حوالي ٣ كغ من وزن أجسامهن قد فقدن ما يقارب من ٢,١ كغ من وزن الشحوم في الجسم .

تأثير البرنامج الرياضي في مكونات اللياقة البدنية :

يبين الجدول رقم ٤ المتوسطات، والانحراف المعياري لنتائج اختبارات اللياقة البدنية التي أجريت قبل البرنامج الرياضي، وأثناءه، وبعده . كذلك يقارن الجدول بين القياسات الثلاثة حسب اختبار ANOVA للقياسات المتكررة .

الجدول رقم (٤)
تأثير البرنامج الرياضي في مكونات اللياقة البدنية، ن = ٢٥

المتغيرات	قبل النشاط	أثناء النشاط	بعد النشاط	ف	الدلالة
أقصى جهد مبذول (كغ.م/دقيقة)	٣١٦,٤±٨٩٦,٨	٢٧٧,٨±٩٣٧	١٩٧,٦±١٠٥٣	٣,١	غيردال
أقصى معدل لاستهلاك الأوكسجين (لتر.دقيقة)	٠,٧±٢,١	٠,٦±٢,٢	٠,٥±٢,٤	٢,٤٧	غيردال
أقصى معدل لاستهلاك الأوكسجين (مللي.كغ.دقيقة)	٩,٧±٢٧,٧	٨,٤±٢٩,٢	٧,٥±٣٢,٩	٤,١	دال
اختبار فرد المرفق (عدد المرات)	٨,٩±١١,٧	٨,٧±١٢,٥	١٨±١٣,٨	١,١٢	غيردال
اختبار الجلوس من الرقود (عدد المرات)	٧,٦±٨,٢	٧,٨±١٦,٢	٩,١±١٩,٦	٥١,٢١	دال
اختبار ثني الجذع (سم)	٣,١±٨,٤	٢,٨±٩,٨	٢,٦±١٠,٨	١٥,٥٧	دال

إن مستوى اللياقة البدنية، حسب نتائج الاختبار القبلي للعينة، مقارنة مع العينة، الأصلية الأمريكية (Golding, et al., 1989) للنساء في سن ٢٦ إلى ٣٥ سنة (متوسط عمر عينة الدراسة الحالية هو ٣١,١ سنة) تبين أن النساء البحرينيات في مستوى ضعيف، أو أقل من المتوسط .

ويبين الجدول أنه خلال الاثنى عشر أسبوعاً من البرنامج قد حدث تحسن في وظائف الجهاز الدوري التنفسي ، كما أظهره اختبار الدراجة الثابتة (YMCA) كذلك تحسن استهلاك العضلات للأكسجين (لتر/ الدقيقة)؛ ولكن هذه التغيّرات لم تكن ذات دلالة إحصائية . ولكن عند الأخذ في الحسبان وزن الجسم، فقد تبين أن استهلاك العضلات للأكسجين بالنسبة إلى وزن الجسم قد تحسن تحسناً إيجابياً ذا دلالة إحصائية ($P<0.05$).

أما فيما يخص المتغيرات الأخرى للياقة البدنية، مثل : التحمل العضلي، والمرونة فقد أظهرت تحسناً ملحوظاً مع البرنامج الرياضي، وخصوصاً فيما يتعلق بالتحمل العضلي لعضلات البطن، كما أظهره اختبار الجلوس من الرقود، حيث تبين أن عدد مرات الأداء في هذا الاختبار قد تضاعف في النصف الأول من البرنامج، واستمر في الزيادة حتى نهاية البرنامج، ومع نهاية البرنامج أظهرت نتائج ٢٣ امرأة استطعن أداء عدد من المحاولات من ٢ – ٢٦ مرة أكثر من الاختبار القبلي. وفيما يخص تحمل الجزء الأعلى من الجسم فقد أظهر اختبار Bench Press تحسناً تدريجياً مع الوقت، على الرغم من أن الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي لم يكن لها دلالة إحصائيه. فمع نهاية البرنامج أظهرت ١٨ امرأة تطوراً في هذا الاختبار يقدر بزيادة عدد المرات من ١–١٣ مرة عن ما كن عليه قبل الاختبار.

أما اختبار المرونة الذي تم قياسه باختبار ثني الجذع من الجلوس، وكما هو واضح في الجدول رقم (٤) فيبين تحسناً تدريجياً بين الاختبارات الثلاثةحيث كان التحسن دالاً إحصائياً عند ($P<0.05$). في هذا الاختبار، فقد أظهرت ٢١ امرأة تحسناً ملحوظاً حيث كانت المسافة التي تصل إليها في الاختبار القبلي أثناء ثني الجذع تتراوح ما بين ٥,٥ إلى ٧ سم أكثر من الاختبار القبلي .

ومن خلال نتائج معامل الارتباط تبين أن التغير في اختبار المرونة مرتبط ارتباطاً سلبياً، ودالاً إحصائياً مع التغير في المتغيرات التالية: وزن الجسم ($r = 0.40; P < 0.05$)، وكتلة الجسم بدون الشحم ($r = 0.51; P < 0.01$) ومرتبط ارتباطاً إيجابياً مع التغيرات في اختبار الجلوس من الرقود ($r = 0.53; P < 0.01$) مما يدل على أن النساء اللاتي قلت أوزانهن وكذلك وزن الجسم بدون الشحم قد تحسنت مرونتهن عن النساء اللاتي لم يتغير وزنهن .

وبصفة عامة فقد أثر البرنامج الرياضي تأثيراً إيجابيا في مكونات اللياقة البدنية قيد الدراسة؛ وبذلك تكون الفرضية الثانية للدراسة مرفوضة، وهي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار القبلي، والاختبار البعدي في متغيرات اللياقة البدنية. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، نجد أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي.

مناقشة النتائج :

على الرغم من أن البحث لا تتوافر فيه الشروط الواجب توافرها في البحوث التجريبية، مثل : اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية، إلا أننا لو وضعنا في الاعتبار حجم مملكة البحرين (٦٩٣ كم٢)، وعدد السكان من النساء الذي يتراوح تقريباً (١٥٩,٣٦٧)، فإنه يمكننا عدّ عدد عينة هذه الدراسة ممثلة للنساء في المملكة من حيث اختلاف الخصائص، مثل: العمر، والوضع التعليمي، والوضع الوظيفي، والزواجي، ومستوى اللياقة البدنية؛ لذلك يمكن الاعتماد على نتيجة هذا البحث، وتعميمها على النساء المماثلات لخصائص عينة هذا البحث، وكذلك على النساء في الدول الإسلامية المجاورة، والتي لديها خصائص مشتركة مع مملكة البحرين، وقيمها، وتقاليدها.

وكانت المشاركات في هذا البحث متعاونات إلى أقصى درجة، وكن منفذات لكل التعليمات التي تملى عليهن، ومتحمسات للعمل، والاستمرار فيه؛ فقد واصلت مجموعة

منهن ممارسة الرياضة بعد الانتهاء من البرنامج. إضافة إلى ذلك كان للبرنامج الرياضي آثار نفسية، واجتماعية ملحوظة على السيدات، منها : الارتباط الاجتماعي بين جميع المشاركات في البرنامج حيث كثرت بينهن الزيارات، والتجمعات في المناسبات، وكذلك أبدين حسب وصفهن أنهن قد أحسسن بأن مزاجهن قد تحسن، وهذا ما لاحظه أزواجهن الذين كانت الباحثة على اتصال بهم، بالإضافة إلى تحسّن النوم، وغير ذلك من الحماس، والإحساس بأن أجسامهن قد بدت أفضل وأجمل .

تأثير البرنامج الرياضي :

تم استخدام برنامج رياضي حسب التوصيات العلمية من الكلية الأمريكية للطب الرياضي، مع الوضع في الاعتبار خصائص عينة البحث، والتقاليد الاجتماعية، وتعاليم الدين الحنيف، والإمكانات المتوافرة للباحثة، وكذلك الاعتماد على خبرتها الذاتية في هذا المجال . استمر البرنامج لمدة ثلاثة أشهر (١٢ أسبوعا) تم تنفيذه على مدار ثلاثة أيام في الأسبوع، ولمدة ٦٠ دقيقة في اليوم. وتم التركيز في البرنامج على أن يكون برنامجاً مناسباً لكل مشاركة على حدة، والتركيز على الاستمرارية في التدريب . واجهت الباحثة مشكلة في البداية . وخاصة فيما يخص كبار السن حيث اعتقدن بأن الرياضة وخاصة التمرينات الخاصة بالتحمل العضلي، والقوة العضلية، والمرونة لا تناسبهن، ويفضلن الاكتفاء بالمشي فقط، ولكن مع إقناعهن بأهمية ممارسة تلك التمرينات، والتعامل معهن بصورة فردية (بل عزلهن أحياناً) حتى تم التعود على مثل تلك التمرينات، وأبدين الاستعداد، بل الحماس لأداء مثل تلك التمرينات ، ومما زاد حماسهن معرفتهن بالتقدم الذي تم تسجيله أسبوعياً في البطاقات الخاصة .

وعلى الرغم من أن البرنامج قد نفذ في فصل الصيف في مكان بعيد عن أغلب المدن في مملكة البحرين، إلا أن نسبة الاستمرارية في البرنامج كانت عالية (٦٨٪) بل وأفضل مما سجلت بواسطة الباحثين الآخرين (٥٠٪) مثلاً في الدراسات التي أجراها روبرتسون وميوتري (Robertson & Mutrie, 1989). وبدأت مؤشرات الدراسة تظهر تحسناً ملحوظاً (على الرغم من أن بعضها غير دال إحصائياً) منذ النصف الأول من الدراسة؛ لذلك ينصح أن معالجة اللواتي لا يطقن الاستمرار في الأنشطة الرياضية لمدة طويلة أن

يخضعن إلى ممارسة الرياضة لمدة ستة أسابيع، وبعدها يجب أن يخضعن لبرامج المحافظة على المستوى (مثلاً ممارسة الرياضة ليومين في الأسبوع، ولمدة ٣٠ دقيقة فقط).

لقد اتضح أن البرنامج المستمر لمدة ثلاثة أشهر ذو فاعلية إيجابية، ويؤدي إلى تحسن في الصفات البدنية، والمقاييس البدنية المتعلقة بالسمنة. فمع نهاية البرنامج فقدت المشاركات حوالي ٣ كيلوغرام من أوزانهن، وحوالي ١٪ من نسبة الدهون في الجسم ، و ٢,١ كيلوغرام من وزن الشحوم، وحوالي ٠,٩ كيلوغرام من وزن كتلة الجسم بدون الشحوم.

وتجدر الإشارة إلى أن عينة هذه الدراسة قد أظهرت تناقصاً في الشحوم في أكثر المناطق الجسمية التي تم قياسها، وكذلك في محيطات الجسم. وهذا يتفق مع ما أظهرته الدراسات الأخرى . وعند النظر بعمق في التغير الذي طرأ على كتلة الجسم بدون الشحوم في هذه الدراسة نستطيع أن نحدد اتجاه التغير وتفسيره . فقد أظهرت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين التغير في متغيرات وزن الشحوم، وكتلة الجسم بدون الشحوم. حيث إن تناقص وزن الجسم نجم عن تناقص وزن الشحوم، وتناقص وزن كتلة الجسم بدون الشحوم. وفي المقابل كان التناقص الذي حصل في وزن كتلة الجسم بدون الشحوم واضحاً في النصف الأول من البرنامج، ومن بعدها تم ثبات هذا التغير حتى نهاية البرنامج؛ لذلك يمكن القول : إن تأثير البرنامج الرياضي في كتلة الجسم بدون الشحوم بدأ في الفترة الثانية من البرنامج. ومن المعقول أنه ليتم التغير المطلوب في وزن كتلة الجسم بدون الشحوم (زيادة وزنه) ينبغي أن تزداد فترة البرنامج حتى تتكيف عضلات المشاركات في البرنامج الرياضي. كذلك من الممكن أن يكون لسبب تناقص وزن كتلة الجسم بدون الشحوم عوامل أخرى، مثل : النظام الغذائي للمشاركات، وكذلك أسلوب نمط الحياة المتبع .

ولزيادة حجم العضلات وتماسكها فقد أوصت الكلية الأمريكية للطب الرياضي (ACSM,1991) بأن يتضمن برنامج التدريب تمرينات للتقوية، منها : تمرينات بالأوزان. وقد ركز هذا البرنامج بصورة أساسية على النشاط الهوائي الذي يعمل على رفع كفاءة الجهاز الدوري التنفسي، وتمرينات التحمل العضلي، وتمرينات المرونة، وبعض من تمرينات التقوية؛ ومن الممكن أن تلك التمرينات لم تكن كافية لإحداث التغير المطلوب؛ لذلك لا يمكننا الاستخلاص أن هذا البرنامج كان غير فاعل فيما يختص بمكون كتلة الجسم بدون الشحوم.

وهناك نقطة أخرى يجب التوقف عندها هي حجم التغير الذي يحدث في التكوين الجسماني (ما يساوي حوالي ١٪ من نسبة الشحوم) والذي نتجت عنه هذه الدراسة أسوة بالدراسات الأخرى (Wilmore, 1983). هذا المفهوم يمكن أن يجعل الناس تتساءل عن جدوى بذل كل ذلك من أجل فقدان نسبة قليلة من الشحوم، وعدد قليل من الكيلوغرامات من وزن الجسم؛ لذا عمد الباحثون إلى التأكيد على أن أي برنامج يصمم من أجل تخيف الوزن يجب أن يكون موجهاً أساساً نحو صحة وسلامة الإنسان (McCArdle, et al., 1994) وهو أن يتم نقصان الوزن والشحوم تدريجياً، وأن يحذر الشخص من فقدان أكثر من ١ كيلوغرام من وزن الجسم في الأسبوع .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما هو موصى به، وهو النقصان التدريجي في مكونات الجسم، ويعتقد بأنه لو استمرت المشاركات في ممارسة الرياضة فيمكنهن التخلص من الشحوم المتبقية، والوصول إلى الوزن المستهدف لديهن .

وقد بينت الدراسة أن المشاركات قد تخلصن من الشحوم في جميع مناطق الجسم (حسب ما هو مدون في جدول رقم (٣) مما يؤكد أنهن لم يتخلصن من الوزن فقط، ولكن تغير شكل أجسامهن أيضاً .

وبالإضافة إلى التغيرات التي طرأت على التكوين الجسماني، فقد أظهرت الدراسة أن النشاط الرياضي قد حسّن من المكونات الخاصة باللياقة البدنية لدى المشاركات . وهذا ما يتفق مع ما وصلت إليه الكثير من الدراسات (McCardle, et al., 1994).

كما تبين في هذه الدراسة أن التغير في الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين مرتبط ارتباطاً سلبياً مع التغيرات في نسبة الشحوم، وأن التغيرات الإيجابية في مكونات اللياقة البدنية التي نتجت عن البرنامج الذي استخدم في هذه الدراسة توضح أن البرنامج الرياضي ومكوناته، من التكرار، والشدة، ومدة الممارسة مناسبين للنساء غير الممارسات للرياضة، واللاتي يعانين من السمنة، وممن يقمن في مناطق حارة، وعالية الرطوبة.

الاستنتاجات:

استنتجت الدراسة أنه بعد تطبيق برنامج رياضي مدته ثلاثة أشهر أقيم على مدار ثلاثة أيام في الأسبوع، ولمدة ٣٠ دقيقة / اليوم ، وبشدة تتناسب مع مستوى اللياقة البدنية لكل

مشاركة بحيث اتخذ عامل المشي، أو الهرولة، و الزمن الذي يستغرقه النشاط كمؤشر للشدة على عينة من النساء في مملكة البحرين يبلغ عددهن ٣٧ امرأة استنتجت الباحثة ما يلي :

١. كان للبرنامج الرياضي تأثير واضح في جميع متغيرات التكوين الجسماني من وزن الجسم، ونسبة الشحوم في الجسم، ووزن الشحوم، ووزن كتلة الجسم بدون الشحوم، ومؤشر كتلة الوزن، ومتغيرات سمك طية الجلد، ومتغيرات محيطات الجسم، حيث كانت معظم التغيرات التي تم قياسها على ثلاث فترات من البرنامج (قبل ، وأثناء، وبعد) دالة إحصائياً .

٢. كان للبرنامج الرياضي تأثير واضح في متغيرات اللياقة البدنية، مثل : أقصى معدل لاستهلاك الأكسجين بالنسبة لوزن الجسم، والمرونة، والتحمل .

٣. لم تظهر الدراسة تأثيراً دالاً إحصائياً في مكون وزن الجسم بدون الشحوم.

٤. يعدّ البرنامج الرياضي الذي صمم لهذه الدراسة مناسباً للنساء غير الممارسات للنشاط الرياضي، وذوات اللياقة البدنية الضعيفة بالنسبة لوزن الجسم.

التوصيات :

توصي الدراسة بما يلي :

١. إعادة تطبيق البرنامج على عينات مختلفة من النساء في مملكة البحرين؛ وذلك لتعميم نتائج البحث .

٢. تطبيق البرنامج نفسه على عينة من الرجال لمعرفة مدى تطابق، أو اختلاف النتائج .

٣. دراسة مدى تأثير برامج تدريبات القوة وتأثيرها في السمنة من ناحية، ومن ناحية أخرى تأثيرها في كتلة الجسم بدون الشحوم .

٤. دراسة واقع السمنة، ومسبباتها في المجتمع البحريني، مع التركيز على دورالتقاعس عن ممارسة النشاط الرياضي في ذلك.

٥. تطبيق برنامج رياضي مطول مع الاستعانة بعينة التحكم، وكذلك التحكم في النمط الغذائي، ونمط الحياة الخاص بالمشاركين لمعرفة ما إذا كانت النتائج مرتبطة بالنشاط الرياضي فقط ، أو بأنشطة أخرى .

٦. ينبغي أن تتم دراسة استمرار التغيرات؛ والنتائج الإيجابية بعد التوقف عن التدريب؛ وذلك بتطبيق دراسة متابعة بعد عدة أشهر مثلاً، وتطبيق القياسات مرة أخرى لمعرفة الفروق الناتجة عن التوقف عن ممارسة النشاط.

المـــــراجع

حسانين، صبحي. وسيار، عبدالرحمن.، والأنصاري، منى. (١٩٩٥). **تقويم الرياضة النسائية في البحرين**. ورقة قدمت في وقائع المؤتمر العلمي الدولي "التنمية البشرية واقتصاديات الرياضة، التجسيدات والطموح"، المجلد الثاني: القاهرة.

American College of Sports Medicine [ACSM]. (1991). **Guidelines for exercise testing and prescription (4th edition).** Philadelphia: Lea & Febiger.

Bergman, E.A., & Boyungs, J.C. (1991). In-door walking program increases lean body composition in older women. **Journal of the American Dietetic Association, 91** (11), 1433-1435.

Brownell, K., & Steen, S. (1987). Modern methods for weight control: The physiology and psychology. **The Physician and Sportsmedicine, 15 (12),** 122-137.

Carlucci, D., Goldfine, H., Ward, A., Taylor, P., ´&¸¸ Rippe, J. (1991). Exercise: Not just for the healthy. T**he Physician and Sportsmedicine, 19** (7), 46-53.

Colberg, S .,& Swain, D. (2000). Exercise & diabetes control: A winning combination. **The Physician and Sportmedicine, 28** (4), 63-81.

Forbes, G.B. (1991). Exercise and body composition. **American Physiological Society**, 994-997.

Franklin, B., Buskirk, E, Hodgson, J, Gahagan, H., Kollias, J. & Mendez, J. (1979). Effects of physical conditioning on cardiorespiratory function, body composition and serum lipids in relatively normal-weight and obese middle-aged women. **International Journal of Obesity, 3,** 97-109.

Golding, L.A., Myers, C.R. & Sinning, W.E. (Eds). (1989). **Y's way to physical fitness (3rd ed) The complete Guide to Fitness Testing and Instruction.** Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, Inc.

Jackson, A., & Baker, A. (1986). The relationship of the sit and reach test to criterion measures of Hamstring and back flexibility in young females. **Reseach Ouarterly for Exercise and Sport. 57** (3), 183-186.

Jackson, A.S., Pollock, M.L., & Ward, A. (1980). Generalised equations for predicting body density of women. **Medicine and Science in Sports and Exercise, 12** (3),175-182.

McArdle,W., Katch, V., & Katch, F. (1994). **Essential of Exercise Physiology.** Pennsylvania: Lea & Febiger.

McCord, P., Nichols, J., & Patterson, P. (1989). The effect of low impact dance training on aerobic capacity, submaximal heart rates and body composition of college-aged females. **The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 29** (2), 184-188.

Minkler, S., & Patterson, P. (1994). The validity of the modified sit-and-reach test in college-age students. **Research Ouarterly for Exercise and Sport, 65** (2), 189-192.

Powell, K.E., & Blair, S.N. (1993). The public health burdens of sedentary living habits: theoretical but realistic estimates. **Medicine and Science in Sports and Exercise,** 851-856.

Robertson, J., & Mutrie, N. (1989). Factors in adherence to exercise. **Physical Education Review, 12** (2), 138-146.

Robison, J., & Rogers, M. (1994). Adherence to exercise programmes. **Sports Medicine, 17** (1), 39-52.

Schaberg-Lorei, G., Ballard, J.E., McKeown, B.C., & Zinkgraf, S.A. (1990). Body composition alterations consequent to an exercise program for pre and

postmenopausal women. **The Joumal of Sports Medicine and Physical Fitness,30** (2), 426-433.

Sharkey, B (1990). **Physiology of Fitness.** Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.

Shephard, R.J. (1989). Nutritional benefits of exercise. **The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness,29** (1), 83-90.

Thomas, J., & Nelson, J. (1985). **Introduction to research in health, physical education, recreation and dance**. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.

Wilmore, J. (1983). Body composition in sport and exercise: Direction for future research. **Medicine and Science in Sports and Exercise, 15** (1), 21-31.

Wilmore, J. (1990). Assessment of body composition: evaluation of existing techniques. **Sport Medicine Digest, 12** (1), 4-5.

أهمية تدريس مادة التربية المدنية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة: دراسة ميدانية في الشرق الجزائري

د. مصمودي زين الدين

قسم علم النفس والعلوم التربوية

جامعة قسطنطينة

أهمية تدريس مادة التربية المدنية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة: دراسة ميدانية في الشرق الجزائري

د. مصمودي زين الدين
قسم علم النفس والعلوم التربوية
جامعة قسطنطينة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن تساؤلات شغلت بحدة كبيرة المهتمين بالمدرسة وبالفعل التعليمي بصفة عامة منهم أولياء التلاميذ، والمعلمون، والتلاميذ، والرسميون من وزارة وإداريين وغيرهم من الفاعلين الاجتماعيين؛ حيث بلغت هذه الاختلافات حد تكوين جمعيات وطنية متضاربة في الرؤى، عبرت عن ذلك من خلال تنظيم العديد من الندوات واللقاءات والتجمعات. وهذه التساؤلات تعلقت في مجملها بمدى جدوى مادة التربية المدنية؛ وهل لها ضرورة لكي تدرس مدة تسع سنوات متتالية ؟ وهل لها فائدة للتلاميذ بما يرفع من قدراتهم ومداركهم ؟ ونظراً لهذه الاختلافات في القناعات، قام الباحث بهذه الدراسة الميدانية، والتي شملت ١٣٦ معلم ومعلمة يدرسون في كل أطوار التعليم الأساسي؛ و تم تصميم استبانة متكونة من ٤٠ عبارة قدمت لعينة البحث، وعند تفريغ بياناتها أسفرت النتائج عن بيان أهمية مادة التربية المدنية ودورها في تزويد التلاميذ بمفاهيم ضرورية، تساعدهم على حسن التعامل مع المؤسسات القائمة في المجتمع من خلال فهم حقوقهم وواجباتهم، وإدراكهم أكثر لمفهوم المواطنة، وهذا ما من شأنه أن يوضح الرؤيا، ويقلص حدة الخلافات.

تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٢/٥/١٨ تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٣/٤/٥

The Importance of Teaching Civic Education According to the Opinion of Teachers' Field Study in East of Alegria

Dr Masmoudi Zine-eddine
Faculty of Education
Constantine University- Algeria

Abstract

The introduction of the subject of civic education in the teaching curriculum of the Algerian fundamental school has provoked a series of controversial debates within the educational community; both in the formal and informal circles. These debates which dealt with the opportunity or the inopportunity of teaching such subject centred on whether the latter should be banned uterly or reduced in terms of alloted time.

The divergences revealed the ideological point of view of those participants in the debate over the subject-matter. At least two opposite poles have emerged out of the discussion. The opponents attempted to persuade their colleagues behind the fence that adding such a subject would certainly be a curse than a blessing insofar as it was seen as a burden on the child's mind. The exponents, on the contrary, thought that the child be better off when taught civic education as it would enable him to grow as a well-balancad citizen who can understand better the mechanisms of his social milieu.

The present study attempts to shed some light on these debates. A sample consisting of 136 teachers was randomlly drawn and surveyed on teaching public opinion on the issue. A questionnaire consisting of 40 items was used. Data analysis showed the importance of including civic education as a subject-matter in the official curriculum .

أهمية تدريس مادة التربية المدنية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة: دراسة ميدانية في الشرق الجزائري

د. مصمودي زين الدين
قسم علم النفس والعلوم التربوية
جامعة قسطنطينة

المقدمة:

يحتل قطاع التربية والتعليم مكانة مهمة بالنظر للتأثيرات التي يحدثها في المجتمع، الهادفة إلى تحقيق التطور والتقدم في جميع المجالات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، و غيرها . لذا نجد أن الميدان التربوي والتعليمي يحظى باهتمام كل الدول دون استثناء. طبعا بدرجات متفاوتة ومختلفة ،حيث إن هذه الدول تبذل مجهودات كبيرة؛ لتحقيق التقدم المرجو، والالتحاق بالركب الحضاري ، وعليه فإن الاهتمام بالتعليم، وجعله إلزاميا وإجباريا، يعد أكبر التغيرات الثقافية التي يشهدها العالم منذ عقود كثيرة .والجزائر كغيرها من البلدان أولت عناية كبيرة لقطاع التربية و التعليم من خلال القيام بإدخال جملة من الإجراءات و التعديلات على منظومتها التربوية في كل المراحل التعليمية، والتي شملت المناهج وطرق التدريس ،وبرامج إعداد المعلمين، والتوجيه التربوي وغيرها....إلخ (مخلوفي ، ١٩٩٨) من بين التغيرات التي أدخلت على المنظومة التربوية في الجزائر إدراج مادة التربية المدنية في المدرسة الأساسية كمادة تكتسي أهميتها من مضمونها الذي يحتوي على جملة من المواضيع التي تهدف إلى تزويد التلاميذ بمفاهيم تهدف في مجملها إلى تنمية الأخلاق الحميدة ، وغرس ثقافة السلم ، ومفهوم حقوق الإنسان ، ونبذ العنف ، والمواطنة، والهوية، و التسامح، و التعايش مع مختلف الأفراد، على الرغم من اختلاف مشاربهم ومرجعياتهم . وتهدف كذلك من خلال برامجها المعتمدة في السنوات التسع، إلى إعداد مواطن قادر على ممارسة الديمقراطية، و التسامح، و قبول الرأي الأخر ،واعياً محباً لوطنه، ومعتزا به، ومؤمنا بمبادئ مجتمعه، وطامحا إلى مستقبل أفضل. ونظرا لكون مادة التربية المدنية مستحدثة على المنهاج المدرسي،واختلاف وجهات النظر حول جدواها، و صعوبة

فهمها، والطريقة المناسبة لتقديم مضامينها ،حيث كان التقويم والأحكام الصادرة في حقها محل اختلاف وتضارب عبر الكثير من الندوات، التي عقدتها وزارة التربية الوطنية في مدد مختلفة . لذا فقد كان إجراء الدراسة الحالية بقصد إلقاء نظرة موضوعية حول هذه المادة وذلك بالاستناد إلى آراء مدرسيها الفعليين، مما يساعد على تحديد الرؤية التي يجب أن تمنح لهذه المادة .

الإطـار العـام للموضــوع

تحتل مادة التربية المدنية مكانة خاصة في المنظومة التربوية الحالية؛ نظراً لما تطمح إلى غرسه لدي الناشئة من مفاهيم، و قيم لم تكن ضمن البرامج التي ألف المعلمون تدريسها لتلاميذهم بحيث أثارت نقلة نوعية في عملية التربية و التعليم . و كما هو شائع لدى الكثير من الباحثين ، تعد كلمة المدنية مرادفة لمفهوم التطور والرقي في جميع المجالات الاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية، وغيرها.

وحسب قاموس لاروس (Dictionnaire, 1998) فالمدنية تعني، التمدن، و الذي يعرف بحالة الخروج عن البدائية ، وتمدن الشخص معناه تهذيب عاداته وسلوكياته، والمعنى الشائع، جعله إنساناً لطيفاً، ومحباً، و يقصد بها كذلك تحويل السلوك العدواني إلى سلوك حضاري لبق... وفي السياق نفسه يعرف العواجي (١٩٧٩) التربية المدنية بأنها " جانب التربية الذي يهدف إلى تنمية شعور الفرد؛ للتعايش داخل جماعة؛ لتحقيق فائدة متبادلة (ص ٢٧٨) بينما حصرها بعض الباحثين في مفهوم المواطنة و التي يقصد بها :

" شعور الفرد بالانتماء إلى الجماعة، وشعور الجماعة بحجمها، وتركيبها، وشعور كل من الفرد والجماعة بالروابط المتبادلة والمصالح المشتركة، وحددوا أربعة من المستويات للشعور بالمواطنة، هي:

١ – شعور الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين بقية أفراد الجماعة كروابط الدم، و التاريـخ، والمعتقد، والجيرة، وغيرها، التي يشاركهم فيها، وما يترتب على وجوده بين هذه الجماعة من حقوق وواجبات.

٢ – شعور الفرد باستمرار هذه الجماعة، وما قدمته من مجهودات في سبيل بناء مدنيتها، وما يترتب على هذا الشعور من تصور عادّاً نفسه كحلقة في سلسلة متصلة، وجزء من عملية مطردة.

٣ – شعور الفرد بالارتباط بالوطن، وبالانتماء إلى الجماعة، والاقتناع بارتباط مستقبلها بمستقبله، وتأثره بما تتعرض له، والعكس صحيح؛ نظراً للرابطة القوية الناتجة عن الحاجة الملحة للانتماء إلى الجماعة.

٤ – اندفاع هذا الشعور الفردي بعضه إلى بعض، وشيوعه بين أفراد الجماعة وحتى تتجه قدر المستطاع نحو التوحيد في الفكر، والشعور، والاتجاه والحركة (العواجي ، ١٩٧٩).

و يقصد بالتربية المدنية في هذه الدراسة بأنها التربية التي تركز على موضوعات محددة ، تهتم بأخلاق المواطن، و بسلوكه في مجتمعه، وبجوانب سياسية، ووطنية، ويختلف هذا التحديد قليلا، أو كثيرا من بلد إلى آخر.

إنه في ظل التحولات التي تشهدها بلادنا على الصعيدين السياسي، والاقتصادي والاجتماعي، وغيره من المستويات أصبحت بعض المفاهيم كالديمقراطية، والمواطنة، وحقوق الإنسان، والحريات، تتجسد في الواقع، وتطرح جملة من التساؤلات في حياتنا يوما بعد يوم. لقد أصبح الكثير من المؤسسات معنية في المساهمة الفعالة في هذه التغيرات التي تحـــدث و التكيف معها . والمدرسة تأتي في مقدمة هذه المؤسسات بالنظر لمكانتها المادية، والرمزية، وتعتمد في ذلك علي جملة من الآليات، من مناهج، وزيارات ميدانية، وأنشطة متعددة، حيث تأتي مادة التربية المدنية على وجه الخصوص؛ لتتكفل بهذه المفاهيم الكثيرة الارتباط بالسلوك اليومي الذي يطبع الأنشطة والتفاعلات المختلفة بين الأفراد بشكل يتسم بالتوازن والعقلانية والمنطقية . فهي تغرس في نفوس التلاميذ المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها المواطنة المسئولة كاحترام الذات، واحترام الآخر، وواجب المسئولية الفردية، والجماعية. كما تحرص في الوقت نفسه على تعليم الأطفال قواعد الحياة المدنية المتمثلة في: الوعي بكرامة الإنسان، وحقوقه، والإلمام بأهمية المؤسسات بمختلف أنواعها، ودورها في المجتمع، ومعرفة رموز الوطن، والتراث المشترك، ووجوب احترامه ، والمحافظة عليه. كما تجعل التلميذ من خلال مضامينها يدرك ويشعر أنه لا يعيش وحيدا، وأن يملك تاريخا، وأنَّ له حقوقا معترفاً بها، ولكن عليه واجبات أيضا (فضيل ، ١٩٩٩) . من هنا تكتسب مادة التربية المدنية أهميتها بما تحتويه من مضامين ظلت مغيبة لمدة طويلة في المنظومة التربوية، والتي أصبح الواقع الاجتماعي يفرضها على المؤسسة الرسمية؛ لإدراجها

ضمن مقررات التدريس؛ حتى يضمن امتلاك التلاميذ لجملة من المفاهيم التي أصبحت ضرورية في الوقت الحالي، بما يحقق إلى حد بعيد التماسك الاجتماعي، و تجنب الممارسة التصادمية، و غيرها التي يمكن أن تؤثر في السير الحسن للمجتمع .

وتعد التربية المدنية صورة من صور التوعية الفردية والجماعية، والتأهيل الاجتماعي، والتوجيه الصحيح، إضافة إلى تحسين أوضاع البنية الاجتماعية، والاقتصادية. وبكلمة مختصرة، إن بناء المواطنة الصحيحة عبر التربية المدنية يؤدي إلى صقل شخصية التلاميذ، وتزويدهم بالوسائل المعرفية التي تمكنهم من وعي دورهم في المجتمع، واستيعاب الواجبات المطلوبة منهم، وأدائها عن عقيدة و إيمان و اقتناع ، معتبرا أنهم يقومون بما يحصنهم من أخطار، يمكن أن تقع عليهم وعلى ذويهم ، فتحرمهم من نعمة الاستقرار والهدوء، وتقذف بهم في مهب المخاطر. فأهمية التربية المدنية تكمن في تزويد التلاميذ بقناعات تساعدهم على تحقيق التعايش السلـمي، و الاستقرار، و ممارسة ثقافة السلم؛ و تعتمد في ذلك على مجموعة من الأهداف المدرجة في البرنامج، نذكر منها :

في المجال المعرفي

١ – إدراك مفهوم الهوية الحضارية للأمة .

٢ – الإلمام بالقواعد والقوانين التي تنظم الحياة في المجتمع.

٣ – الوعي بحقوق الإنسان، والحريات الفردية، والجماعية.

٤ – الإلمام بالقيم الوطنية والعالمية، والبعد التاريخي للجزائر، ومكانتها في العالم.

٥ – معرفة المؤسسات السياسية والإدارية للدولة، ودورها في المجتمع.

٦ – الوعي بأهمية العمل، وضرورة بذل الجهد .

٧ – الوعي بالأنظمة البيئية، والأضرار التي تلحق بها، و كيفية المحافظة عليها .

٨ – إدراك الطابع الخصوصي للموارد الفردية، والجماعية (عبد القادر، ١٩٩٨)

في المجال السلوكي

١ – احترام الذات ، واحترام الآخر، وبذل الجهد ، وإتقان العمل ، والتسامح، وتقبل الآخرين، والانضباط، وتحمل المسئولية، والتحلي بقواعد اللياقة، والاتصاف بالعدل.

٢ – التعاون، والتآزر، والتضامن.

٣ – المحافظة على الملكية العامة، واحترام الملكية الخاصة.
٤ – احترام القوانين، وتقبل قواعد الحياة الجماعية.
٥ – حب الاستطلاع والمعرفة .
٦ – حماية الوطن والدفاع عنه، والعمل على ترقيته، وازدهاره.
٧ – احترام البيئة، والعمل على حمايتها.
٨ – احترام مؤسسات الدولة، والمشاركة الفعالة فيها.
٩ – الاستعمال العقلاني للموارد الوطنية.
١٠– المحافظة على التراث المشترك، والعمل على إحيائه .
١١– التدريب على تقنيات تسجيل المعلومات والتلخيص.
١٢– التدريب على تقنيات التمثيل البياني.
١٣– التدريب على ملء الوثائق الإدارية المتداولة.
١٤– التدريب على تقنيات تنظيم المعلومات وتنظيمها.
١٥– التعود على البحث والتوثيق (مرغيث ، ١٩٩٨)

في المجال الوجداني

ويشتمل على روح المسئولية والمواطنة، وتنمية الحس المدني:

١ – تنمية روح المواطنة والمسئولية:

– تقدير الذات والاختلاف.
– روح التسامح، وتقبل الآخرين.
– روح الجهد، وتمجيد العمل المتقن.
– روح التعاون، والتآزر، والتضامن، وحب الغير.
– روح العدل، والإنصاف.
– حب الوطن، والاعتزاز بالهوية الوطنية .
– تقدير رموز الوطن، وحب الجمهورية، والغيرة على الوحدة الوطنية.

٢ – تنمية الحس المدني:

– تقدير كرامة الإنسان، وحقوقه.

– روح الانضباط، وتحمل المسئولية.

– تقدير الملكية العامة ، والتراث المشترك.

– تقدير المؤسسات الوطنية، ودورها في المجتمع .

وتركز التربية المدنية بوجه خاص على غرس روح المواطنة لدى التلاميذ، كما تحاول أن تكسبهم الروح الوطنية، والولاء للوطن، والغيرة على وحدته، والحرص على السلوك القويم في التعامل مع الغير في الداخل، والخارج.

و يتوقف نجاح مادة التربية المدنية على قدرتها في ترجمة هذه الأهداف، و جعلها واقعاً سلوكياً يتجلي في أداء التلميذ .

بعض مفاهيم مادة التربية المدنية

هناك جملة من المفاهيم نلاحظها في مادة التربية المدنية التي نطمح إلى تحقيقها ، نذكر منها مايلي :

التضامن

حالة، أو ظرف تتميز به الجماعة، يسود فيه الالتحام الاجتماعي، والتعاون، والعمل الجماعي الموجه نحو إنجاز أهدافها. ويستخدم هذا المصطلح؛ ليشير إلى الالتحام الاجتماعي، أو التماسك الاجتماعي(عاطف ، ١٩٨٢). إن إدراج مفهوم التضامن ضمن برامج التربية المدنية يؤدي إلى توطيد أواصر المحبة، وتمتين العلاقات بين الناس، حيث تصبح هذه الأخيرة كالجسد الواحد يشد بعضه بعضا كالبنيان المرصوص. كما أن التضامن يدعم شعور التلاميذ بالانتماء إلى بعضهم بعضاً، وهذا ما يؤدي لاحقا إلى التلاحم والتماسك الاجتماعي. و سنري فيما بعد إن كان هذا المفهوم يستطيع أن ينمي البعد الاجتماعي للتلميذ، وهل هو في متناول قدراته المعرفية ؟ .

التسامح

هو سلوك سام يعبر عن بعد أخلاقي متزن، بحيث يظهر في سلوك الأفراد من خلال تقبل الآخرين الذين يختلفون معهم في العقيدة، و الرؤية، والفكر، والممارسة، و اللغة، و غيرها؛

متجنبين كل أشكال العنف، والتصادم، والصراع بحيث يبرز الفرد فسحة من الرؤية الثاقبة، و مساحة من الرزانة التي تمكنه من التعامل مع الآخر بمودة، و لطف، و احترام، على الرغم من اختلافاته مع طروحاته، و تصوراته، و أفكاره (غربال ، ١٩٨١) . فالمدرسة من خلال برامج التربية المدنية تهدف إلى تزويد التلاميذ بهذا المفهوم الأخلاقي، لما فيه من خير للفرد والمجتمع، وذلك لأن الإنسان المتسامح يعرف حق نفسه، وحق غيره؛ لذلك يقبله الناس ويتعاونون معه. أما الإنسان العنيد فهو مرفوض؛ لأنه لا يحسن معاملة غيره، ومعاشرة الناس.

العـــدل:

هو إعطاء كل ذي حق حقه، وهو فضيلة فردية، واجتماعية. أمّا أنّه فضيلة فردية؛ فذلك لأنّه يدل على مزاج ذاتي خاص عند الإنسان العادل؛ وأمّا أنّه فضيلة اجتماعية فمن حيث مراعاة هذه الفضيلة لحقوق الغير، والعدل من أقدم ما عرف في المجتمع الإنساني من الفضائل. وقد كان قدماء الرومان يمثلون آلهة العدل بامرأة معصوبة العينين، ممسكة ميزانا ذا كفّتين بإحدى يديها، وسيفا باليد الأخرى. ويرمزون بعصب عينيها إلى أن العادل ينبغي أن يعمى عن الاعتبارات التي تجعله يتخير من غير حق كغنى وجاه، أو ما شاكل ذلك من أسباب. ويرمزون بالميزان إلى أنه يجب على العادل أن يزن لكل إنسان حقه بالقسط، وبالسيف إلى أن يلجأ إلى القوة؛ لتحقيق العدل عند الحاجة إليها. وقد أشار القرآن الكريم إلى أن قيام الناس بالقسط كان من الأهداف الرئيسة لإرسال الرسل، وذلك في قوله تعالى: ﴿**قَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالبَيِّنَاتِ وأَنْزَلْنَا مَعَهُمْ الكِتَابَ والمِيزَان لِيَقُومَ النَّاسَ بَالقِسْط**﴾. ونقل هذه الفضيلة إلى الأجيال الصاعدة لا يتأتّى إلا عن طريق الأجهزة التربوية المتمثلة في المؤسسات التعليمية؛ وذلك من خلال إدراج هذا المفهوم المتمثل في العدل ضمن برامج المواد الدراسية، وخاصة برنامج التربية المدنية. يتضح من خلال المفاهيم السابق ذكرها الدور الذي تلعبه مادة التربية المدنية في تحصين الفرد، و تزويده بالقيم الفاضلة، و تقديمها في قالب مغر، تجعله يلتزم بها في سلوكه اليومي .

التعـــاون

يشير هذا المصطلح إلى التفاعل، أو إلى العمل العام بين الأفراد؛ لتحقيق أهداف مشتركة، وقد يظهر ذلك من خلال تقسيم العمل إلى مهام متشابهة، وأخرى متباينة. ويكتسب هذا

المصطلح أهمية في علم الاجتماع بوصفه يشير إلى عملية اجتماعية أساسية؛ فالتعاون يشير إلى كل الأنشطة الداخلية، والعلاقات بين الجماعات. وعموما فإن هذا النوع من التعاون يعبر عن الموافقة الجماعية حول فعل مشترك، أو وحدة الجهود المتماثلة وغير المتماثلة من أجل استمرار الحياة، أما الوحدة بين الجهود المتماثلة فتظهر في الجماعات الأولية، والمجتمعات المحلية الصغيرة كالقرى، بينما تتحقق وحدة الجهود غير المتماثلة في الجماعات، والروابط الثانوية، والمجتمعات الحضرية (زقزوق ، ١٩٩٣).

إن إدراك هذا المفهوم السامي يمكن أن يتم عن طريق التربية المدنية التي تسعى إلى ترسيخ هذا الأخير في سلوكيات التلاميذ، فإذا توافر مبدأ التعاون بينهم أدى ذلك إلى تحقيق التكافل الاجتماعي، والتماسك والوحدة، كما أن التعاون يعمل على تذليل الصعاب.

المســـــاواة

وهي تعني التساوي في الحقوق، والمسئوليات، و الواجبات، والفرص بمختلف أنواعها؛ بمعنى أن كل مواطن بغض النظر عن أوجه تعليمه، أو ثرائه، أو مركزه العائلي، أو ديانته، أو جنسه و لونه يتساوي أمام القانون مع غيره. فإذا استطاعت التربية المدنية نشر هذا المفهوم وترسيخه بشكل مناسب لدى التلاميذ، فإنها تقضي إلى حد بعيد على الزور والفساد، وبذلك يسود الإنصاف بين أفراد المجتمع، وبالتالي تؤدي إلى تنمية الشعور بعدم التميز بين شخص وآخر؛ وهذا يؤدي إلى التلاحم، والتماسك، والتوادد بين الناس. كما أن إدراك هذا المفهوم من طرف التلاميذ يحتم عليهم معاملة كل الأشخاص على أسس متساوية، وهذا يعني العضوية الكاملة في المجتمع والحقوق المتساوية. ومن ذلك نستنتج أن المساواة هي مبدأ من مبادئ حقوق الإنسان.

إلى جانب المفاهيم التي تم عرضها في السابق، يمكن ملاحظة مجموعة أخرى مدرجة في مادة التربية المدنية منها: الهوية، والبيئة، و كيفية المحافظة عليها ، والديمقراطية ، وحقوق الإنسان ، والمثاقفة، وثقافة السلم، والقائمة طويلة، لذا نكتفي بما تم تقديمه، و نحيل القارئ للاطلاع على البرنامج الرسمي لهذه المادة المعتمد من قبل وزارة التربية الوطنية في الجزائر.

إن أهمية هذه الدراسة تنبع من أنها تعرض من خلال مادة التربية المدنية جملة من المفاهيم في غاية الأهمية في حياتنا اليومية إلى جانب إدراجها منذ السنة الأولى من التعليم، أي مع أطفال صغار لا يزالون في سن مبكرة، وتستمر العملية لمدة تسع سنوات كاملة من

التعليم؛ و هذا ما يفترض أنه يوفر لها حظوظاً كبيرة، وأن تصبح من قناعات التلاميذ ، هذا إلى جانب النقاشات الحادة التي تثيرها بين المدافعين، و المعارضين لبرمجتها في التعليم . إذ قد بلغ رأي البعض حد الرفض؛ و لذا سنحاول الإجابة من خلال هذه الدراسة عن هذه التساؤلات .

تحديد المشكلة

المدرسة تمثل أهم المؤسسات الاجتماعية القائمة على تزويد الفرد بما يحتاجه من مضامين فكرية، ومهارية، وجملة من المعارف التي تتماشى مع قدراته العقلية ، وأبعاده الانفعالية والعاطفية، إلى جانب تزويده بجملة من المهارات التي تتناسب مع ثقل المضامين، والتي تعبر عن بعدها السلوكي، بما يجعل التلميذ مزوداً بالبعد العقلي ، والمهاري السلوكي، بما يحقق الانسجام للعملية التعليمية .

إن هذه المقدمة نريد من خلالها أن نوضح أن المنهج الذي يمثل الوسيلة الأساسية التي تستخدمها الجهات المسئولة عن العملية التربوية التعليمية في نقل المضامين التربوية إلى مجموعة من التلاميذ . وهذا الأخير يشمل جملة من المواد، حيث تتكون كل واحدة من مجموعة من المواضيع ، وطبعا يكون لكل مادة جملة من الأهداف تطمح إلى إدراكها وتحقيقها، بحيث تظهر في سلوكيات المتعلم ، وفي إجراءاته اليومية، وكلما برزت هذه المضامين في السلوكيات يمكن الحكم على درجة نجاح المدرس في تدريس مادة معينة . وفي هذا السياق تأتي مادة التربية المدنية من بين جملة المواد المقررة على تلاميذ التعليم الأساسي لمدة تسع سنوات متتالية، أي: ما يمثل كل مدة هذا التعليم. وقد تم اختيارها في هذا البحث وإخضاعها للدراسة ، لجملة من الاعتبارات التي نرى أنها موضوعية ، منها خصوصية المواضيع التي تطرحها على التلاميذ، ومدى ارتباطها بالتغيرات التي يعرفها المجتمع في جوانبه المختلفة. ونظراً للاختلاف في الرؤى بين المسئولين، و الإداريين، و أولياء الأمور، وغيرهم من المشاركين، و المهتمين بالعملية التربوية. و يمكن أن نسجل في هذا السياق بروز جمعيات تمثل المجتمع المدني تم اعتمادها مؤخرا، حيث بعضها يلح على السلطة في تثبيت هذه المادة، و الرفع من معاملها التربوي، و جعلها تتساوى مع الرياضيات، و العلوم؛ وبعضها الآخر، ومنها الجمعية الوطنية للدفاع عن المدرسة الأصيلة برئاسة السيد بن محمد وزير التربية الوطنية الأسبق، ترى أن هذه المادة لا فائدة من إدراجها، بحجة أن المواضيع

التي تحتويها لا تتماشى مع قدرات التلاميذ. والمدرسون لا يرون أية أهمية لإدراجها في المقرر التعليمي. وعلى العموم فالمشكلة الحالية تطمح إلى الإجابة عن التساؤلات التالية :

١. هل مادة التربية المدنية تزود التلاميذ بمفاهيم ضرورية قادرة على تنمية بعدهم الاجتماعي ؟

٢. هل مواضيع التربية المدنية، كما هي في التعليم الأساسي، تتماشى مع قدرات التلاميذ حسب وجهة نظر المدرسين لهذه المادة ؟

٣. هل مضامين التربية المدنية، كما هي قائمة، صعبة التدريس من وجهة نظر المعلمين ؟

فرضيات البحث

الفرضية العامة

مادة التربية المدنية تزود التلاميذ بمفاهيم ضرورية في مختلف أنشطة الحياة الاجتماعية .

فروض البحث

١ – ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين بوصف مادة التربية المدنية تنمي مواضيع البعد الاجتماعي لدى التلاميذ.

٢ – ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين؛ إذ إن مواضيع التربية المدنية تتماشى مع قدرات التلاميذ.

٣ – ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين؛ إذ إن تدريس مادة التربية المدنية لا تمثل صعوبة.

حدود البحث

بالنسبة للحدود الزمنية لهذه الدراسة .بدأت هذه الدراسة منذ شهر مارس ٢٠٠١م إلى الأسبوع الأول من شهر يونيو ٢٠٠٢م .

أما الحدود المكانية :لقد أجريت الدراسة في كل مدارس مدينة أم البواقي بالشرق الجزائري، وهي المحافظة التي وجد فيها الباحث كل التسهيلات لإجراء دراسته .

الحدود البشرية : شمل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة كل المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة التربية المدنية في الابتدائيات، و الإكماليات، أي : الإعداديات، والذي بلغ عددهم في هذه السنة الدراسية ٤٥٥ معلم و معلمة.

أدوات الدراســـة

للتعرف على نظرة المعلمين لمادة التربية المدنية، وبعد القيام بمطالعات نظرية حول ماله علاقة بالموضوع بشكل عام، قام الباحث بتصميم استبانة خاصة بمشكلة الدراسة انطلاقا من الواقع التعليمي، وقد تكونت من ثلاثة محاور، وتألفت في مجملها من ٤٠ عبارة مقسمة إلى ثلاثة محاور: المحور الأول يتعلق بتنمية البعد الاجماعي للتلاميذ، ويشمل ١٥ عبارة؛ أما المحور الثاني فيتعلق بتناسب مواضيع مادة التربية المدنية بقدرات التلاميذ، ويشمل ١٥ عبارة؛ أما المحور الثالث والأخير فيتعلق بمدى قدرة المعلمين على تدريس المادة، ويشمل ١٠ عبارات.

صـــدق الأداة

اعتمد الباحث على الصدق المنطقي باستخدام أسلوب المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وعددهم ١٠ محكمين للحكم على صدق المفردات، وكيفية صياغتها، وصلاحية الاستبانة بشكل عام للبيئة التي أعدت فيها، وذلك للحكم على مدى قدرتها لقياس الموضوع الذي أعدت من أجله. وقد أخذت ملاحظات المحكمين، وتم إجراء التعديلات المناسبة وفق ملاحظاتهم. اعتمدت النسبة المئوية ٨٠٪ من اتفاق المحكمين كحد أدنى لصلاحية كل فقرة من الاستبانة، وأشارت نتائج صدق المحكمين إلى أن هنالك اتفاقا يفوق الحد الأدنى المعتمد على ملاءمة فقرات الاستبانة في صياغتها اللغوية، وتمثيلها لمختلف المحاور التي تضمنتها.

ثبـــات الأداة

تم تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة من معلمي مادة التربية المدنية، وكان عددهم ٣٠ معلما و معلمة، وبعد أسبوعين أعيد تطبيقها على المجموعة نفسها؛ وقد تم استخراج معامل الارتباط لمعرفة درجة العلاقة بين الاختبارين، وكانت ٠,٨٥ وهذه الدرجة في نظر الباحث كافية للتأكد من ثبات الأداة.

وصف عينة البحث

يرى الباحث أن نسبة ٣٠٪ من مجموع المعلمين يمكن وصفها ممثلة، وهذا الرأي يدعمه شفيق (١٩٨٦) حيث يقول: إن الباحث غالبا ما يجد نفسه غير قادر على القيام بدراسة

شاملة لجميع مفردات البحث، فيكتفي بعدد قليل من تلك المفردات يأخذها في حدود الوقت، والجهد، والإمكانات المتاحة ، علاوة على أن دراسة المجتمع كله قد تكون مضيعة للوقت، وتبديداً للجهد، والنفقات بغير مبرر. كما يؤكد هذا الرأي الفوال (١٩٨٢) بقوله: لا توجد في الواقع أية قواعد محددة لكيفية الحصول على عينة كافية، أو مناسبة من حيث الحجم. ويقول فان ديلن (Van Daelan, 1973) في السياق نفسه: إنه إذا كانت المفردات موضوع الدراسة متشابهة إلى حد ما، فإن عينة محدودة الحجم تكون كافية، وزيادة حجم العينة قد يكون قليل الفائدة .

وبالتالي أصبحت عينة البحث متكونة من ١٣٦ معلم و معلمة، موزعة على النحو المبين في الجدول رقم (١) بعد سحبها من الإناء، وهي طريقة معتمدة في اختيار العينات العشوائية .

الجدول رقم (١)
عينة البحث من المعلمين موزعين بحسب المدرسة التي ينتمون إليها

اسم المدرسة	عدد المعلمين الإجمالي في المدرسة	عدد المعلمين المأخوذين من كل مدرسة
نوارة بلعيدي	٣٢	١٠
يوم الشهيد	٢٢	٧
محمد عبد الرزاق	٢٥	٨
حمد شوافع	٢٩	٩
العربي التبسي	١٤	٤
الأمل	١٤	٤
الأخوة فيلالي	١٧	٥
بني قشة	١٤	٤
الأخوة جدي مسعود	٢٤	٧
خنوف الطاهر	٣٠	٩
خالد بن الوليد	٣٠	٩
العربي التبسي	٢٨	٨
رحمان بوغدة	٢٠	٦
كبوط الحاج	٢٠	٦
مصطفي بن بولعيد	٢٨	٨
عقبة بن نافع	٢٠	٦
الأخوة بلبل	٢٤	٧
معاش صالح	٢٤	٧
كاهية موسى	٢٠	٦
الأخوة خبازة	٢٠	٦
المجموع	٤٥٥	١٣٦

المنهج المستخدم

استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث. وقد لجأ الباحث إلى استخدامه؛ لأن موضوع الدراسة الحالية يقوم على استقصاء، ينصب على ظاهرة من الظواهر المعرفية التعليمية، وهذا المنهج يعتمد على خطوات أساسية من شانها أن تقود الباحث إلى نتائج سليمة حيث يقوم بفحص الموقف المشكل، ودراسته دراسة وافية (عاقل ، ١٩٨٥). ويمكن القول: إنَّ المنهج الوصفي في رأي شفيق (١٩٨٥) يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، وتصويرها كميا عن طريق معلومات مقننة. أما دويدار (١٩٩٥) فيري أن المنهج الوصفي التحليلي يهتم بتقرير خصائص موقف معين، أي وصف العوامل المختلفة؛ بغية الكشف عن الأسباب المؤدية إلى الظاهرة؛ لتقديم التفسيرات العلمية لذلك .

ولما كان الهدف من الدراسة الحالية وصف واقع محدد، تحليله بغية تحسينه، أو تعديله، فقد وجد الباحث في المنهج الوصفي التحليلي السبيل الأنسب لتحقيق ذلك الهدف لما يوفره من أدوات وطرائق، تستجيب لمتطلبات عناصر البحث وأطواره.

الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة في التعامل مع بياناتها على أسلوب إحصائي بسيط، يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة في شكلها ومحتواها، حيث تشمل التكرارات، والنسب المئوية إلى جانب كـ٢ لمعرفة دلالة فروق الاستجابة بين موافق، وغير موافق لدى أفراد عينة البحث، وتم إجراء التحليلات الإحصائية، وتفسير البيانات وفقا لذلك.

وقد تم تحليل الاستبانة عبارة بعبارة، وذلك تبعا لرأي الباحثين دكتيل و دولندشي (Dekettel & Deladsher, 1998) بحيث يؤكد أن التعامل الإحصائي مع الاستبانة من الأفضل إحصائيا أن يتم التحليل عبارة بعبارة.

تحليل نتائج البحث

الفرضية الإجرائية الأولي :

١ – ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات المعلمين في عدَّ مادة التربية المدنية تنمي مواضيع البعد الاجتماعي لدى التلاميذ .

الجدول رقم (٢)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ١ ومؤداها أن :
مادة التربية المدنية تؤدي إلى تنمية احترام العلاقات الاجتماعية

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك٢
مـــــوافـق	٩٤	٦٩	١٩,٨٨
غـيـر مـوافـق	٤٢	٣١	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة ك٢ دالة عند مستوى ٠,٠١ و قد جاءت الدلالة لصالح اختيار موافق، لقد تبين أن ٦٩ ٪ من أفراد عينة البحث أن مادة التربية المدنية تؤدي إلى تنمية احترام العلاقات الاجتماعية . هذا الرأي يؤيد فكرة تدريس مادة التربية المدنية ، فقد جاء من مدرسي المادة أنفسهم إجابة موجبة علي عبارة غاية في الأهمية متمثلة في احترام العلاقات الاجتماعية، وهذا شيء مهم جدا إن تم عمليا . و تشترك محتويات هذه المادة في هذا البعد مع مواضيع التربية الإسلامية التي تمثل أساس الشخصية، والتي تجعل من احترام الآخر فرضاً على المسلم، و يمكن في هذا السياق ذكر حديث الرسول محمد عليه الصلاة و السلام (ليس منا من لا يحترم صغيرنا و يوقر كبيرنا).

الجدول رقم (٣)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٢ و التي مؤداها أن :
التربية المدنية ترمي إلى تدريب التلاميذ على القيام بواجباتهم

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك٢
مـــــوافـق	٩٦	٧١	٢٣,٠٥
غـيـر مـوافـق	٤٠	٢٩	

بالنظر إلى الجدول رقم (٣) يلاحظ أن ك٢ دالة عند مستوى ٠,٠١ و قد جاءت الدلالة لصالح اختيار موافق. إذ قد بين ٧١ ٪ من أفراد عينة البحث أن مادة التربية المدنية تعلم التلاميذ ضرورة القيام بالواجب في مختلف أبعاده ، و الكل يعرف أن من بين أسباب التخلف الاجتماعي، و الفكـري، و غيره، يرجع إلى عدم توافر مفهوم الواجب لدى الأفراد، فالكثير تخلوّا عن واجباتهم في الوقت الذي يطالبون بحقوق تبلغ درجة الخيال . إن تعليم الطفل هذه القيمة شيء ضروري، و مفيد لكل المجتمع .

الجدول رقم (٤)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٣ ومؤداها أن :
تنمي التربية المدنية في التلاميذ روح المسئولية

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^2$
موافق	١٠٢	٧٥	٣٤
غير موافق	٣٤	٢٥	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (٤) يتضح أن $ك^2$ دالة عند مستوى الدلالة العليا في البحث (٠,٠١) ، و قد كانت الدلالة لصالح اختيار موافق، حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الفئة ٧٥ ٪ و بالتالي أن أفراد عينة البحث متفقون على أن التربية المدنية تنمي فعلا روح المسئولية لدى التلاميذ، و هذا يدعو إلى الاطمئنانٍ إذا تحقق فعلا في سلوكيات التلاميذ.

الجدول رقم (٥)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٤ ومؤداها أن :
تُعَرِّفُ التربية المدنية التلاميذ بالمؤسسات الاجتماعية التي يتعاملون معها

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^2$
موافق	٩٣	٦٨	١٨,٣٨
غير موافق	٤٣	٣٢	

يتضح من الجدول (٥) أن استجابة أفراد عينة البحث كان لها دلالة عند المستوى الأعلى المعتمد في البحث (٠,٠١) حيث ذكر المعلمون أن مضامين التربية المدنية تُعَرِّف التلاميذ بالمؤسسات الاجتماعية، و دورها، و كيفية التعامل معها . و هذا يعد هدفا إيجابيا، و تطورا في الأهداف التربوية مقارنة بما كان سائدا من ممارسة تربوية داخل المدارس ، وهذا العلم من شأنه تشجيع التلميذ على التعامل مع هذه المؤسسات، دون خوف، أو جهل، ويسهم إلى حد بعيد في تنمية شخصيته .

الجدول رقم (٦)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٥ ومؤداها أن :
يتعلم التلاميذ من التربية المدنية كيفية حماية أنفسهم من المخاطر

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^2$
موافق	٩٠	٦٦	١٤,٢٣
غير موافق	٤٦	٣٤	

إن نتائج الجدول رقم (٦) توضح أن ك^2 دالة عند مستوى (٠,٠١) وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار موافق. فقد بين ٦٦ ٪ من أفراد عينة البحث أن مادة التربية المدنية تعلم التلاميذ كيفية حماية أنفسهم من المخاطر . وتشير الوقائع العلمية إلى أن هذه الشريحة من المجتمع هي الأكثر عرضة للمخاطر نظرًا؛ لأسباب عديدة، فتعليمهم كيفية حماية أنفسهم منها يعد من الأمور الضرورية التي تعود بالفائدة على الجميع .

الجدول رقم (٧)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٦ ومؤداها أن :
برنامج التربية المدنية ينمي لدي التلاميذ إدراك حقوق الآخرين .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك^2
مـــــوافـق	١٠٤	٧٦	٣٨,١١
غـيـر مـوافـق	٣٢	٢٤	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (٧) تبين أن ك^2 دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في البحث. وبالتالي فالمعلمون يرون أن مادة التربية المدنية تعلم التلاميذ حقوق الآخرين الذين يتعاملون معهم. ومما يضفي على هذه الإجابة من أهمية أنها تتم مع أطفال صغار، و مع مرور الزمن يمكن أن تصبح هذه الفكرة قناعة راسخة من الصعب تغيرها، مما يعود بالفائدة على التلميذ في حياته المستقبلية، و المجتمع ككل من جراء توظيفه لهذه القيمة في حياته اليومية، مما يمكن من نقلها إلى الآخرين من خلال التعامل معهم .

الجدول رقم (٨)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٧ ومؤداها أن :
برنامج التربية المدنية يجعل التلاميذ قادرين على ملء الوثائق الإدارية المتداولة بيسر

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك^2
مـــــوافـق	١٠٠	٧٤	٣٠,١١
غـيـر مـوافـق	٣٦	٢٦	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (٨) يتضح أن ك^2 دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. و قد كانت هذه الدلالة لصالح اختيار موافق، حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الفئة ٧٤ ٪ و بالتالي فإن هذه النسبة من عينة البحث يعدُّون أن مواضيع مادة التربية المدنية تجعل التلاميذ قادرين على ملء الوثائق الإدارية المتداولة بكثرة في المجتمع.

هذه الممارسة عملية إيجابية تحسب للمدرسة بتحقيقها هذه الهدف؛ فكثيرًا ما نجد في مجتمعنا حتى طلاب الجامعة من يصعب عليهم في كثير من الأحيان التعامل مع هذه الوثائق الإدارية لأنهم لم يألفوها، و لم تعرض عليهم علي مدار عملية تكوينهم؛ و هذا ما يسبب لهم ارتباكاً كبيراً، و إذا ما حققت المدرسة هذا الهدف تعد عملية ناجحة إلى حد بعيد .

الجدول رقم (٩)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٨ ومؤداها أن :
يهدف برنامج التربية المدنية إلى تشجيع التلاميذ علي احترام رموز الوطن و تمجيده

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^{٢}$
موافق	١٠٥	٧٧	٢٠,١٣
غير موافق	٣١	٢٣	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن $ك^{٢}$ دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. وهذا يدل على أن المعلمين في أغلبهم يرون أن مادة التربية المدنية تشجع التلاميذ على احترام رموز الوطن و تمجيده . وهذا الهدف في الحقيقة يعد غاية في الأهمية بالنسبة للمجتمع، مما يحمله من قيمة عملية، و أخلاقية، وغيرها ، فالتلميذ إذا ما تعلم هذه القيمة يصبح معتزا بهويته، مدافعا عنها لا يشعر بالدونية على الإطلاق، ممتلكا روحا معنوية عالية، تمكنه من الشعور بالراحة و الاستقرار.

الجدول رقم (١٠)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٩ ومؤداها أن :
ينمي برنامج التربية المدنية لدى التلاميذ ممارسة الحس المدني .

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^{٢}$
موافق	٩٦	٧١	٢٣,٠٥
غير موافق	٤٠	٢٩	

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة $ك^{٢}$ دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار موافق . إذ قد بين ٧١ ٪ من عينة البحث أن برامج التربية المدنية تنمي لدي التلاميذ ممارسة الحس المدني . إن هذا المفهوم مهم جدا لارتباطه بالسلوك ، فكلما تمسك الفرد بهذه الصفة ساهم بشكل فعال في رفع مستوي التعامل بين الأفراد و تحقيق التحضر و الرقي . و من الطبيعي أن يستفاد المجتمع إذا ما تعلم أفراده هذه القيمة المتميزة، و تسهم إلى حد بعيد في تحقيق تطوره .

الجدول رقم (١١)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ١٠ والتي مؤداها أن :
تهدف التربية المدنية إلى تنمية مفهوم المواطنة لدي التلاميذ

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^2$
موافق	٩٣	٦٨	١٨,٣٨
غير موافق	٤٣	٣٢	

يتضح من الجدول رقم (١١) أن $ك^2$ دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث . بحيث عبر أغلبية المعلمين المشاركين في هذه الدراسة أن مادة التربية المدنية تنمي مفهوم المواطنة لدى التلاميذ . وقد سبق في الطرح النظري لهذا البحث الكلام عن هذا المفهوم و إبراز أهميته بالنسبة للفرد و المجتمع، وتم التأكيد على أنه من القيم المهمة جدا التي تسهم إلى حد بعيد في تنمية الروابط بين أفراد المجتمع، و الشعور بالانتماء إلى الوطن و الدفاع عن قيمه و ثقافته . و المدرسة تكون حققت نتائج تربوية مهمة إذا ما استطاعت غرسها في تلامذتها.

الجدول رقم (١٢)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ١١ ومؤداها أن :
توضح التربية المدنية للتلاميذ حقوقهم و واجباتهم تجاه المؤسسات المختلفة .

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^2$
موافق	٩٧	٧١	٢٤,٧٣
غير موافق	٣٩	٢٩	

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة $ك^2$ دالة عند مستوي الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. و قد جاءت الدلالة لصالح اختيار موافق . لقد بين ٧١ ٪ من مجموع عينة البحث أن مواضيع التربية المدنية توضح للتلاميذ حقوقهم و واجباتهم تجاه المؤسسات المختلفة . و أنه من المفيد من الناحية الاجتماعية، و التربوية، و غيرها أن يعرف التلاميذ دور هذه المؤسسات، مما يسهل عليهم حسن التعامل معها، و تجنب التصادم، أو الجهل الذي يمكن أن يؤدي إلى نتائج سلبية تنعكس ليس فقط على الفرد، بل على المجتمع ككل.

الجدول رقم (١٣)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ١٢ ومؤداها أن :
تشجع برنامج التربية المدنية عند التلاميذ ممارسة التسامح و نبذ العنف

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^2$
موافق	٨٩	٦٥	١٢,٩٧
غير موافق	٤٧	٣٥	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (١٣) وتفسيرها يتضح أن ك^{2} دالة عند مستوى الثقة (٠,٠٥) المعتمد في البحث. إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث، والمتعلقة بالعبارة رقم ١٢ من الاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة تؤكد أن المعلمين يرون أن مادة التربية المدنية تشجع التلاميذ على ممارسة التسامح، و نبذ العنف. وفي هذا السياق يمكن الرجوع إلى إحصائية وزارة التربية الوطنية المتعلقة بالعنف المدرسي، حيث تشير إلى أنه قد بلغ حد القتل بين التلاميذ، كحادثة إقدام طفل يدرس في السنة السابعة أساسي– عمره ١٣ سنة– في إكمالية هشام بن عبد الملك بجسر قسنطينة بالجزائر العاصمة علي قتل زميل له بالسكين. وقام بعد ذلك المسئولون بنقل التلميذ الجاني إلى مراكز العلاج النفسي، الشيء الذي أدى إلى صدمة نفسية قوية داخل أسر الطرفين، حيث تشير بعض الكتابات إلى تعرض أم التلميذ المقتول إلى نوبة قلبية حادة – وهذا حسب جريدة اليوم الوطنية ١٦ مايو ٢٠٠٠ . وكذلك حادثة أستاذ التعليم الثانوي الذي عنّف تلميذة حيث أغمي عليها في حينها، و دخلت في غيبوبة، و بعدها توفيت أثر تلك الضربة العنيفة. كل هذه الدلائل تشير إلى ضرورة تعليم التلاميذ ممارسة التسامح، و نبذ العنف و يبدو من خلال استجابة عينة البحث أن مادة التربية المدنية المدرجة حديثا قادرة على تحقيق هذه الغاية .

الجدول رقم (١٤)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ١٣ ومؤداها أن :
تشجع برامج التربية المدنية على احترام البيئة و جمال المحيط البيئي .

الاختيارات	التكرارات	%	ك^{2}
موافق	١٠١	٧٤	٣٢,٠٣
غير موافق	٣٥	٢٦	

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن ك^{2} دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث .إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث، و المتعلقة بالعبارة رقم ١٣ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة، تؤكد أن مادة التربية المدنية تنمي عند التلاميذ عملية المحافظة على البيئة، والمحيط البيئي. كم نحن بحاجة إلى هذه الممارسة لحماية صحة المواطنين من جهة، وهذا ما يعود بالفائدة علي الجميع ، إلى جانب حماية البيئة بصفة عامة. و يكفي التدليل علي أهمية هذه الممارسة، إعلان الأمم المتحدة السنة الماضية كسنة للبيئة وحمايتها؛ نظرا للتضرر الكبير الذي ألحق بها، و الذي أدى إلى عدم توازن، و اختلال بيئي خطير، مما

يؤدي إلى كوارث خطيرة إن لم يتم معالجتها بسرعة. وبالتالي فإن تعليم التلاميذ تجنب هذه المخاطر يُعدُّ من الأمور الإيجابية .

الجدول رقم (١٥)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ١٤ ومؤداها أن :
تنمي برامج التربية المدنية عند التلاميذ ثقافة السلم، و حرية الرأي .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك٢
مـــــوافـق	٨٨	٦٥	١١,٧٦
غـيـر مـوافـق	٤٨	٣٥	

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن ك٢ دالة عند مستوى الثقة (٠,٠٥) المعتمد في البحث. و هذا ما يدل علي أن أفراد عينة البحث يعدُّون أن مادة التربية المدنية قادرة على تعليم التلاميذ ممارسة ثقافة السلم، و احترام الرأي الأخر . إن تعليم التلاميذ هذه القيمة يعد أمرا إيجابيا إلى حد بعيد، خاصة إذا ما علمنا أنه يتم مع أطفال لا تتجاوز سنهم السنوات الست، وتستمر العملية لمدة تسع سنوات أخرى . و هذه المدة حسبما تشير إليه دراسات علم النفس التربوي كافية إلى ترسيخ المفهوم لدى الفرد، مما يمكن من ظهوره في سلوكه متى ظهرت الحاجة و الظرف المناسبان. غير أن التنشئة الأسرية تلعب دورا كبيرا في تربية الفرد و إكسابه هذه القيمة إلى جانب المدرسة، وتعتمد الأسرة في ذلك علي البعد الديني الذي يعد عاملا أساسيا في تربية الأطفال .

الجدول رقم (١٦)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ١٥ ومؤداها أن :
تشجع برامج التربية المدنية التلاميذ على ممارسة الديمقراطية و احترام الاختلاف بين الأفراد.

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك٢
مـــــوافـق	٩٧	٧١	٢٤,٧٣
غـيـر مـوافـق	٣٩	٢٩	

عنـد القيـام بتحليل نتائج الجـدول رقم (١٦) يتضح أن ك٢ دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث . وقد كانت الدلالة لصالح اختيار موافق .حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الفئة ٧١ ٪، وبالتالي أن هذه النسبة المرتفعة من عينة البحث تَعُدُّ أن مادة التربية المدنية تعلم التلاميذ ممارسة الديمقراطية في تعاملاتهم المختلفة، مما يؤدي إلى تجنب

حب الذات، و التمسك بالرأي الواحد الذي طالما عانينا منه كأفراد، أو شعوب. و كثيرا ما نبه بعض الباحثين العرب إلى هذه الممارسة، سواء داخل المدرسة، أو الأسرة، أو من خلال عناصر التنشئة الاجتماعية بصفة عامة، نذكر منهم شرابي (١٩٨٨) ، وحليم (١٩٨٤)، وياسين (١٩٩٧)، ووطفة (١٩٩٨). و الحقيقة إذا استطاعت المدرسة تربية التلاميذ علي هذه الممارسة تكون قدمت خدمة رائدة للمجتمع؛ إذ قد فشلت فيه كل الأنظمة التربوية السابقة .

بعد هذا التحليل لكل عبارات الاستبانة في محورها الأول المتعلق بتنمية البعد الاجماعي للتلاميذ يتضح أن الفرضية الأولي تحققت بالنظر إلى الدلالة الإحصائية .ك٢ لمختلف العبارات المؤلفة لهذا المحور، وبالتالي عبّر المعلمون من خلال استجابتهم علي هذا المحور أن تنمية البعد الاجتماعي للتلاميذ من خلال مادة التربية المدنية يمكن تحقيقه وفقا للبرنامج الحالي. و قد جاءت عباراته المرتبطة بالواقع الاجتماعي القائم ، الذي هو بحاجة إلى فهم موضوعي من طرف التلاميذ ، تدل علي أنه من خلال تدريس هذه المادة يمكن تعلم الكثير من المفاهيم التي ظلت مغيبة في النظام التربوي السابق، و هذا مما يعود بالفائدة على المجتمع ككل من خلال رفع أداء أفراده ، إلا أن هذا لا يجب أن يجعلنا نغفل عن تلك النسب الرافضة التي ظهرت في نتائج البحث، على الرغم من أنها غير دالة، إلا أنها يجب أن تحظى بالعناية لمعرفة دوافع الرفض، مما يعود بالفائدة من خلال إدراج و تعديل ما يمكن أن يعدل حسب و جهة نظر هؤلاء .

نتائج المحور الثاني : الفرضية الإجرائية الثانية :

٢ – ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في جعل مواضيع التربية المدنية تتماشى مع قدرات التلاميذ .

الجدول رقم (١٧)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ١٦ والتي مؤداها أن :
مواضيع التربية المدنية تتماشى مع قدرات التلاميذ .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك٢
مـــــوافـق	١٠٥	٧٧	٤٠,٢٦
غـيـر مـوافـق	٣١	٢٣	

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن ك^{2} دالة عند مستوي الثقة المعتمد في البحث (٠,٠٥). إن الاستجابة المعبر عنها من طرف عينة البحث و المتعلقة بالعبارة رقم ١٦ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة تؤكد أن معلمي مادة التربية المدنية يعدون أن مواضيعها بنيت بشكل يراعي القدرات النفسية و العقلية للتلاميذ . و هذا ما يتفق مع كل الدراسات المتعلقة بعلم النفس التربوي والتعليمي (Ausbel,1978 ؛ Bloom,1971 ؛ Cronbach 1968 ؛ Klausmeir 1985) بحيث أكد كل هؤلاء الباحثين مراعاة قدرات التلاميذ عند بناء البرامج حتى يمكن فهمه من قبلهم.

الجدول رقم (١٨)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ١٧ والتي مؤداها أن :
يستطيع التلاميذ إدراك مواضيع البعد الأخلاقي من مادة التربية المدنية بدون صعوبة .

الاختيارات	التكرارات	%	ك^{2}
موافق	١١٠	٨١	٥١,٨٨
غير موافق	٢٦	١٩	

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن ك^{2} دالة عند مستوى الثقة المعتمد في البحث (٠,٠٥). إن الاستجابة المعبر عنها من طرف عينة البحث، و المتعلقة بالعبارة رقم ١٧ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة تؤكد أن معلمي مادة التربية المدنية يعدون أن المواضيع المتعلقة بالبعد الأخلاقي هي في متناول التلاميذ؛ ومن بين هذه المواضيع يمكن ذكر الصدقة، ومساعدة الفقير، والزكاة، والصلاة، والحج . . . إلخ . إن إدراج مثل هذه المواضيع يدعم الانتماء العقائدي للتلاميذ، مما يجعلهم يعرفون دينهم في هذه السن، وفي هذا المستوى من التعليم، مما يمكن عدّه مدخلا للبحث عن المزيد. وفي هذا السياق تسهم مادة التربية المدنية في تنمية هذا البعد الأساس في الشخصية، إلى جانب المؤسسات الأخرى التي يرتادها أطفال هذه السن، ومنها المساجد، والكتاتيب، و الوسائل التعليمية المتوافرة حاليا، دون أن ننسى الأسرة و دورها في تنشئة الأطفال.

الجدول رقم (١٩)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ١٨ والتي مؤداها أن :
نادرا ما تشمل برامج التربية المدنية مواضيع يصعب علي التلاميذ متابعتها .

الاختيارات	التكرارات	%	ك^{2}
موافق	١٠٨	٧٩	٤٧,٠٥
غير موافق	٢٨	٢١	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (١٩)، يتضح أن ك^{2} دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث، بحيث أكد أفراد عينة البحث أن مواضيع التربية المدنية تم بناؤها بكيفية تراعي احتياجات التلاميذ المعرفية، و لا تحتوي على ما يمكن عدُّه يتجاوز قدراتهم، وهذه الحقيقة تعد من الإيجابيات التي يمكن أن تحسب للمسئولين الذين قاموا بذلك. و من الأمور التي تلح عليها الأدبيات و الدراسات المتعلقة ببناء البرامج، التشديد على تجنب المواضيع التعليمية التي لا تراعي ميول التلاميذ، والتي لا تثير اهتماماتهم، و هذا ما تم مع برنامج مادة التربية المدنية .

الجدول رقم (٢٠)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ١٩ والتي مؤداها أن :
إدراج مادة التربية المدنية في هذه المرحلة التعليمية تعد عملية ناجحة .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك^{2}
مـــــوافـــق	١٠٢	٧٥	٣٤
غـيـــر مـــوافـــق	٣٤	٢٥	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (٢٠)، يتضح أن ك^{2} دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث، وقد كانت هذه الدلالة لصالح اختيار موافق، حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الفئة ٧٥ ٪ . و هذا مما يدل على أن أفراد عينة البحث يعدُّون أن إدراج مادة التربية المدنية في التعليم الأساسي يعد عملية ناجحة. ويمكن أن نقول: إنَّ المرحلة العمرية للتلاميذ التي تستمر من ست سنوات إلى خمس عشرة سنة من التعلم لهذه المادة يمنحها حظوظاً كثيرة أن تصبح من قناعتهم؛ نظرا للمدة الطويلة التي تؤدي إلى تراكم الخبرة لدى هؤلاء، حيث يستمر تدريسها مدة تسع سنوات متتالية دون انقطاع، و نعتقد أن هذه المدة كافية لترسيخ مثل هذه القيم و المفاهيم.

الجدول رقم (٢١)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٢٠ والتي مؤداها أن :
قليلا ما نجد المواضيع التي يغلب عليها طابع التجريد في مادة التربية المدنية .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك^{2}
مـــــوافـــق	٩٤	٦٩	١٩,٨٨
غـيـــر مـــوافـــق	٤٢	٣١	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (٢١)، يتضح أن ك^2 دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث ٠,٠٠١ . و قد كانت هذه الدلالة لصالح اختيار موافق ، حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الفئة ٦٩ ٪ . و هذا يدل على أن أفراد عينة البحث يعدُّون أن مواضيع التربية المدنية تعتمد علي الأمثلة الملموسة السهلة الفهم ، التي تتدرج في الصعوبة و هذا الرأي أو الحكم الذي أصدره معلمو المادة يتفق مع الأبحاث و الدراسات المتعلقة ببناء البرامج .

الجدول رقم (٢٢)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٢١ والتي مؤداها أن :
نادرا ما نجد مواضيع روتينية في مادة التربية المدنية، بحيث يعزف عنها التلاميذ .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك^2
مـــــوافـق	٩٨	٧٢	٢٦,٤٧
غـيـر مـوافـق	٣٨	٢٨	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (٢٢) يتضح أن ك^2 دالة عند مستوى الثقة المعتمد في البحث (٠,٠٥).إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث، و المتعلقة بالعبارة رقم ٢١ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة، تؤكد أن المعلمين يعدُّون أن مواضيع مادة التربية المدنيـة تتسـم بالجـدة، و تتجنب التـكرار، وهذا ما يضـفي عليها، الحيـوية و الإثارة، و المتعة عند متابعتها .

الجدول رقم (٢٣)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٢٢ والتي مؤداها أن :
برامج التربية المدنية تثير دافعية التلاميذ بشكل مستمر خلال حصص التدريس .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك^2
مـــــوافـق	٩٢	٦٨	١٦,٩٤
غـيـر مـوافـق	٤٤	٣٢	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (٢٣) يتضح أن ك^2 دالة عند مستوى الدلالة المعتمد في البحث. إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث والمتعلقة بالعبارة رقم ٢٢ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة تؤكد أن المعلمين يعدُّون أن مواضيع مادة التربية المدنية تثير دافعية التلاميذ، و هذا ما يوحي إلى أن المادة تمت برمجتها وفقا للدراسات الحديثة المتعلقة بالتربية وعلم النفس، بحيث يشدد العلماء على الدوافع، ويعدُّونها شرطا أساسا في تحقيق التعلم.

الجدول رقم (٢٤)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٢٣ والتي مؤداها أن :
مواضيع التربية المدنية تتسم بالتنوع مما يجعل التلاميذ يقبلون عليها بحيوية .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك٢
مـــــوافـق	١٠٤	٧٦	٣٨,١١
غـيـر مـوافـق	٣٢	٢٤	

عنـد القيام بتحليل نتائج الجـدول رقم (٢٤) يتضح آن ك٢ دالة عند مستوى الدلالة العليا المعتمد (٠,٠١) في البحث. و قد كانت هذه الدلالة لصالح اختيار موافق . حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الفئة ٧٦ ٪ . و هذا ما يدل على أن أفراد عينة البحث يعدُّون أن مواضيع التربية المدنية لا تعتمد على التكرار، بل كل موضوع من مواضيعها قائم بذاته، ولا يتكرر علي امتداد البرنامج. وهذا ما يُعَدُّ ميزة لهذه المادة، يجب أن تعمم على كل المواد.

الجدول رقم (٢٥)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٢٤ و التي مؤداها أن :
كثيرا ما تلبي مواضيع التربية المدنية ميول التلاميذ المعرفية .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك٢
مـــــوافـق	٩١	٦٧	١٥,٥٥
غـيـر مـوافـق	٤٥	٢٣	

عنـد القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (٢٥) يتضح أن ك٢ دالـة عنـد مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. وقد كانت هذه الدلالة لصالح اختيار موافق . حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الفئة ٦٧ ٪ . و هذا ما يدل على أن أفراد عينة البحث يعدُّون أن مواضيع التربية المدنية تلبي ميـول التلاميذ التعليمية و المعـرفية . إن هذا الحكم الذي أصدره المعلمون يتفق مع الأبحاث العلمية المتعلقة بالميول العلمية، كدراسـة إسمـاعيل (١٩٧٤)، والغـريب (١٩٦٨)، و غيرهما من الباحثين، حيث أكدوا أهمية مراعاة الميول كبعد نفسي ضروري في العملية التعليمية ، فالميل يجعل التلميذ يقبل على التعلم بإرادة قوية.

الجدول رقم (٢٦)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٢٥ والتي مؤداها أن :
غالبا ما يشعر التلاميذ بالراحة عند متابعة مواضيع التربية المدنية .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك٢
مـــــوافـق	٩٦	٧١	٢٣,٠٥
غـيـر مـوافـق	٤٠	٢٩	

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٦) أن ك^2 دالة عند مستوى الثقة العليا (٠,٠٥) المعتمد في البحث. إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث، والمتعلقة بالعبارة رقم ٢٥ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة، تؤكد أن المعلمين يعدُّون أن مواضيع التربية المدنية كما هي قائمة وفقا لشكلها، وترتيبها الحالي، يثير الشعور بالراحة، والمتعة المعرفية عند التلاميذ، وهذا ما يفضل أن يكون عند تعليم كل المواد . و هذا الشعور بالراحة يشجع على رفع مستوى التحصيل.

الجدول رقم (٢٧)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٢٦ والتي مؤداها أن :
كثيرا ما يشارك التلاميذ في حصة التربية المدنية نتيجة فهمهم لمواضيعها .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك^2
مـــــوافـق	١٠١	٧٤	٣٢,٠٢
غـيـر مـوافـق	٣٥	٢٦	

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٧) أن ك^2 دالة عند مستوى الثقة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. إن الاستجابة المعبر عنها من طرف عينة البحث، و المتعلقة بالعبارة رقم ٢٦ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة، تؤكد أن المعلمين شعروا بأن التلاميذ في مادة التربية المدنية يشاركون بشكل متميز، و هذا راجع إلى عدة أسباب منها: دور المدرس، والمحيط التعليمي، وقدرة المادة على استثارة ميولهم ودوافعهم، ومعالجتها لقضايا، هي من صميم حياتهم اليومية.

الجدول رقم (٢٨)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٢٧ والتي مؤداها أن :
كثيرا ما يبدي التلاميذ إعجابهم بمادة التربية المدنية .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك^2
مـــــوافـق	٨٩	٦٥	١٢,٩٧
غـيـر مـوافـق	٤٧	٣٥	

يتضح من الجدول رقم (٢٨) أن ك^2 دالة عند مستوى (٠,٠١). و قد جاءت الدلالة لصالح اختيار موافق . لقد بين ٦٥ ٪ من أفراد عينة البحث أن مواضيع مادة التربية المدنية تثير إعجاب التلاميذ . و هذا ما يؤكد أن هذه المادة تحقق إشباعاً علمياً حقيقياً، ومعبراً عنه من طرف التلاميذ، من خلال مشاركتهم المكثفة في الحصة، و طرحهم الأسئلة بشكل لافت للانتباه.

الجدول رقم (٢٩)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٢٨ والتي مؤداها أن :
غالبا ما يتنافس التلاميذ فيما بينهم؛ لتحضير بحوث في مادة التربية المدنية .

الاختيارات	التكرارات	%	ك٢
موافق	٩٧	٧١	٢٤,٧٣
غير موافق	٣٩	٣٩	

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٩) أن ك٢ دالة عند مستوى (٠,٠١). و قد جاءت الدلالة لصالح اختيار موافق . لقد بين ٧١ ٪ من أفراد عينة البحث أن التلاميذ يتنافسون فيما بينهم، فيما يخص مَنْ يحضر بحثا في مادة التربية المدنية ، و هذا حسب الدلائل، وحسب النسب المرتفعة للفشل، و التسرب المدرسي في كل مراحل التعليم، و الذي بلغ ٥٠٠٠٠٠، تلميذ قليلا ما يحدث مع المواد الأخرى.

الجدول رقم (٣٠)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٢٩ والتي مؤداها أن :
غالبا ما يطلب التلاميذ زيادة حصص إضافية في مادة التربية المدنية .

الاختيارات	التكرارات	%	ك٢
موافق	١٠٤	٧٦	٣٨,١١
غير موافق	٣٢	٢٤	

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣٠) أن ك٢ دالة عند مستوى الثقة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث، والمتعلقة بالعبارة رقم ٢٩ للاستبانة المعتمدة في الدراسة، تؤكد أن التلاميذ غالبا ما يطلبون من أساتذتهم القيام بزيادة حصص إضافية؛ للتحصيل أكثر في مادة التربية المدنية، وهذه حادثة غير مسبوقة في المنظومة التربوية الجزائرية، و ربما في غيرها من النظم، حيث يطلب فيها التلميذ الصغير التعلم أكثر مما هو مبرمج رسميا. وقد يرجع تفسير ذلك إلى جملة من الأسباب، و يأتي من بينها: أن مواضيع المادة هي في سنواتها الأول، و ربما لارتباطها الوثيق بحياة التلميذ، وربما لاعتبارات أخرى.

الجدول رقم (٣١)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٣٠ والتي مؤداها أن :
تأتي مادة التربية المدنية في مقدمة اهتمامات التلاميذ .

الاختيارات	التكرارات	%	ك٢
موافق	٩٧	٧١	٢٤,٧٣
غير موافق	٣٩	٢٩	

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣١) أن ك^{2} دالة عند مستوى الثقة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث . إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث، والمتعلقة بالعبارة رقم ٣٠ للاستبانة المعتمدة في الدراسة، تؤكد أن مادة التربية المدنية تعد مركز اهتمام التلاميذ بالنظر إلى المواضيع التي تطرح، بما يزودهم بما يحتاجونه في تعاملاتهم اليومية، سواء فيما بينهم كأفراد، أو مع المؤسسات المختلفة القائمة في المجتمع .

بعد هذا التحليل الذي شمل كل عبارات المحور الثاني يتضح أن الفرضية الثانية تحققت بالنظر إلى استجابات مجمل أفراد عينة البحث ، و هذا ما يدل على أن تصميم مادة التربية المدنية قد روعي فيها الكثير من التقنيات المتعارف عليها في ميدان التربية و علم النفس فيما يخص بناء البرامج، و مدى تلاؤمها مع من هي موجهة إليهم. وقد كانت أغلبية الاستجابة تؤكد ذلك في عدَّ أن مادة التربية المدنية تتماشى مع قدرات التلاميذ، و هي تستدعي اهتمامهم بشكل لافت للانتباه ، فقد بلغ هذا الاهتمام إلى حد الطلب من الأساتذة إضافة حصص أخرى، لتحقيق إشباعاتهم العلمية والمعرفية. وهذا دليل على أن المادة مرتبطة جدا بحياة التلاميذ، و شعروا أنها تزودهم بمفاهيم، وقيم يحتاجونها فعلا، وهي أكثر عملية. وهذه الحقيقة المعبر عنها من طرف المعلمين قد تكون إجابة قوية عن الذين يشككون في مدي جدوي إدراج هذه المادة في المسار التكويني، وقد يكون هذا الميل ناتجاً من أن الكثير من مواضيع التربية المدنية كما هي مصممة حاليا مستنبطة من الدين الإسلامي، ومتماشية مع القيم السائدة، وتراعي البعد الحضاري للأسرة الجزائرية، بما يعزز الروابط الاجتماعية.

نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة :

تنص هذه الفرضية على الآتي:

ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات المعلمين في اعتبار أن تدريس مادة التربية المدنية لا تعد مشكلا.

الجدول رقم (٣٢)
يوضح استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٣١ والتي مؤداها أن :
أشعر بأني أملك الكفاءة اللازمة لتدريس مادة التربية المدنية .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك^{2}
مـــــوافـق	١٠٥	٦٩	٢٠,١٣
غـيـر مـوافـق	٣١	٣١	

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣٢) أن ك^{2} دالة عند مستوى الثقة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث . وقد جاءت الدلالة لصالح اختيار موافق . لقد بين ٦٩ ٪ من أفراد عينة البحث أنهم يمتلكون الكفاءة اللازمة لتدريس المادة ، و هذه الكفاءة تشمل المستوي العلمي، وطرائق التدريس، وأساليب التواصل مع التلاميذ، وآليات التحفيز، وغيرها مما تطلبه مهنة التدريس . إلا أن النسبة غير الموافقة يجب كذلك أن تحظى بالدراسة لمعرفة دواعي عدم القدرة ؛ لأن ذلك قد يكون عاماً مع كل المواد، وليس فقط مادة التربية المدنية، مما قد يؤثر في المردود العام للمنظومة التربوية .

الجدول رقم (٣٣)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٣٢ والتي مؤداها أن :
تغمرني السعادة عند كل حصة من حصص التربية المدنية .

الاختيارات	التكرارات	%	ك^{2}
موافق	٩٤	٦٥	١٩,٨٨
غير موافق	٤٢	٣٥	

يتضح من الجدول رقم (٣٣) أن ك^{2} دالة عند مستوى الثقة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث . إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث ،و المتعلقة بالعبارة رقم ٣٢ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة، تؤكد أن المعلمين يحبذون تدريس مادة التربية المدنية. وهذا يعد عاملا مهما بالنسبة لمهنة التدريس، و سائر المهن، حيث تلح عليه كل دراسات علم النفس التنظيمي، وعلوم الإدارة، وعلوم التسيير، و غيرها من العلوم التي تجعل من الفرد العنصر الأساس في عملية التغيير. فرضا الفرد عن مهنته يعد عاملا مهما في النجاح.

الجدول رقم (٣٤)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٣٣ .و التي مؤداها أن :
توافر المراجع في مادة التربية المدنية يسهل عملية تدريسها

الاختيارات	التكرارات	%	ك^{2}
موافق	٨٩	٦٥	١٢,٩٧
غير موافق	٤٧	٣٥	

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣٤) أن قيمة ك^{2} دالة عند مستوي الثقة المعتمد في البحث (٠,٠٥). و جاءت الدلالة لصالح اختيار موافق . لقد تبين أن ٦٥ ٪ من أفراد عينة

البحث يؤكدون توافر المراجع المتعلقة بمادة التربية المدنية، و هذا ما يساعد على تعميق المعارف، و نقلها للتلاميذ بشكل يغطي كل الجوانب المتعلقة بها . فكما هو معلوم أن المراجع العلمية الحديثة تلعب دورا أساساً في تزويد الفرد بما يحتاجه من معلومات ضرورية، يثري بها معارفه و توجهاته الفكرية .

الجدول رقم (٣٥)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٣٤ .و التي مؤداها أن :
مواضيع التربية المدية تثير في نفسي راحة كبيرة أثناء تدريسها .

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^2$
موافق	٩٧	٧١	٢٤,٧٣
غير موافق	٣٩	٢٩	

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣٥) أن $ك^2$ دالة عند مستوي الثقة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث، و المتعلقة بالعبارة رقم ٣٤ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة، تؤكد أن المعلمين المشاركين في البحث يشعرون بالراحة، والمتعة أثناء تدريس مادة التربية المدنية. وعلى الرغم من أن النسبة المئوية الموافقة عالية، و دالة إحصائيا، إلا أنه يجب تحليل نتيجة الرافضين، والكشف عن الأسباب القائمة وراء ذلك؛ لأننا في عملية التربية و التعليم يجب أن نركز تفكيرنا على معرفة كل عنصر، أو عامل ممكن أن يكون معرقلا لتحقيق الأهداف المسطرة في تزويد التلاميذ بالأبعاد المعرفية، والمهارية، وغيرها، القادرة على إدراك التحدي.

الجدول رقم (٣٦)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٣٥ والتي مؤداها أن :
توافر المعينات التربوية شجعتني على تدريس مادة التربية المدنية .

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^2$
موافق	٩١	٦٧	١٥,٥٥
غير موافق	٤٥	٢٣	

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣٦) أن $ك^2$ دالة عند مستوى الثقة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث، والمتعلقة بالعبارة رقم ٣٥ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة، تؤكد أن المعلمين يشعرون بالراحة الكبيرة في

تدريس مادة التربية المدنية؛ نظرا لتوافر المعينات التربوية، التي تساعد على تقديم المادة بطريقة جذابة لاهتمام التلاميذ، مما يحفزهم على بذل المزيد من الجهد.

الجدول رقم (٣٧)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٣٦ والتي مؤداها أن :
مواضيع التربية المدنية تجعلني أشعر بنشاط كبير .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك٢
مـــــوافـق	٩٢	٦٨	١٦,٩٤
غـيـر مـوافـق	٤٤	٣٢	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (٣٧) يتضح أن ك٢ دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. وقد كانت هذه الدلالة لصالح اختيار موافق. حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الفئة ٦٨٪، وهذا ما يدل على أن أفراد عينة البحث يرون أن مواضيع التربية المدنية حيوية إلى درجة تجعلهم يبذلون نشاطا كبيرا، نتيجة تفاعلهم الإيجابي مع المادة . و هذه الملاحظة مهمة جدا في ميدان التربية والتعليم، بحيث تجعل الأستاذ يتفاني في تقديم المضامين المعرفية للتلاميذ، مما يعد ضمانا أساساً لتحقيق التحصيل العلمي الفعال.

الجدول رقم (٣٨)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٣٧ .و التي مؤداها أن :
تتيح برامج التربية المدنية فرصة للأستاذ للاطلاع على مواضيع حيوية .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	ك٢
مـــــوافـق	٩٦	٧١	٢٣,٠٥
غـيـر مـوافـق	٤٠	٣٩	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (٣٨) يتضح أن ك٢ دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. و قد كانت هذه الدلالة لصالح اختيار موافق . حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الفئة ٧١٪، وهذا ما يدل على أن أفراد عينة البحث يعترفون أن مادة التربية المدنية تتألف من مواضيع حيوية، تثير النشاط لدي المعلم و المتعلم ، خاصة إذا علمنا أن من بين مواضيعها: حقوق الإنسان، والتسامح، والهوية، والمواطنة، وغيرها من المواضيع التي تستقطب اهتمام كل الأمم و الشـعوب، في ظـرف يتميز بالتـدفق المعرفي،

و الثقافي، إلى حد إلغاء الحدود بين الشعوب نتيجة الثورة الكبيرة التي يشهدها عالم الاتصال، مما قد يؤدي إلى هزات في الشخصية. لهذا فمادة التربية المدنية تلعب دورا أساسًا في الحفاظ على الخصوصية، و التي لا تعني الانعزال، و الانغلاق .

الجدول رقم (٣٩)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٣٨ والتي مؤداها أن :
دافعيتي لتدريس مادة التربية المدنية تسهل عليَّ عملية التواصل مع التلاميذ .

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^2$
موافق	٨٩	٦٥	١٢,٩٧
غير موافق	٤٧	٣٥	

عند القيام بتحليل نتائج الجدول رقم (٣٩) يتضح أن $ك^2$ دالة عند مستوى الدلالة العليا (٠,٠١) المعتمد في هذا البحث. و قد كانت هذه الدلالة لصالح اختيار موافق. حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الفئة ٦٥ ٪ . و هذا ما يدل على أن أفراد عينة البحث يشعرون بالدافعية عند تدريسهم مادة التربية المدنية، مما يضفي على عملهم المتعة، و الرغبة في إنجازه . و تؤكد كل الدراسات المتعلقة بعلم النفس التعليمي و المدرسي، و غيره من العلوم النفسية التربوية أهمية الدافع في إنجاز الأعمال، وعدَّه ضروريا في ميدان التعليم .

الجدول رقم (٤٠)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٣٩ والتي مؤداها أن :
غالبا ما أبرمج حصصاً إضافية في مادة التربية المدنية نظرا لرضائي عند تدريسها .

الاختيارات	التكرارات	%	$ك^2$
موافق	١٠١	٧٤	٣٢,٠٢
غير موافق	٣٥	٢٦	

يتضح من الجدول رقم (٤٠) أن $ك^2$ دالة عند مستوى الثقة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث. إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث، و المتعلقة بالعبارة رقم ٣٩ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة، تؤكد أن أساتذة مادة التربية المدنية يفضلون تقديم دروس وحصص إضافية لتلامذتهم نتيجة شعورهم بالرغبة في تدريسها، وهذا ما يمكن عدُّه ضمانا مهما في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، ويؤدي إلى ارتفاع نسب النجاح ، خاصة أن أغلبية البحوث في مجال العلوم التربوية تتفق في عدَّ المدرس هو العنصر

الأســـاس في عمليـــة التـــدريس، و من دونه لا يمكن لأي نظـــام تعليمي إدراك أهـدافه (انظر أعمال (Postic, 1991).

الجدول رقم (٤١)
استجابة المعلمين نحو العبارة رقم ٤٠ والتي مؤداها أن :
غالبا ما أنوع في طريقتي أثناء تدريس مادة التربية المدنية .

الاختيـــــارات	التكرارات	%	$ك^2$
مـــــوافـق	٩٧	٧١	٢٤,٧٣
غـيـر مـوافـق	٣٩	٣٩	

يتضح من الجدول رقم (٤١) أن $ك^2$ دالة عند مستوى الثقة العليا (٠,٠١) المعتمد في البحث . إن الاستجابة المعبر عنها من طرف أفراد عينة البحث، والمتعلقة بالعبارة رقم ٤٠ للاستبانة المعتمدة في هذه الدراسة ، تؤكد أن أساتذة المادة ينوعون في طرائق التدريس، التي يعتمدونها في تقديم مواضيع التربية المدنية، وهذه الممارسة التربوية تتفق مع الأبحاث التربوية المتعلقة بالميدان ، بحيث تركز هذه الأخيرة علي ضرورة قيام المدرس بدور الموجه التربوي، بدل الممتلك الأساس للمعرفة، على غرار ما كان سائدا كممارسة في التربية التقليدية، وعدَّ التلميذ شريكاً في العملية التعليمية، و ليس وعاءً سلبيا مهمته الرئيسة التسجيل، وإعادته أثناء الامتحان.

بعد هذا التحليل لكل عبارات الاستبانة في محورها الثالث ، يتضح أن الفرضية الثالثة تحققت كذلك بحيث جاءت استجابة أفراد عينة البحث مؤكدة أن تدريس مادة التربية المدنية لا يشكل أي عائق بالنسبة للمعلمين، بل بالعكس هو الذي عبروا عنه من خلال مجمل استجاباتهم عبر كل عبارات المحور الثالث. وهذا التأكيد يعد عاملا أساساً يضاف إلى العوامل الأخرى التي يمكن أن تسهم في تحقيق النجاح العلمي للتلاميذ، و للمنظومة التربوية ككل .

إن ما تم كشفه من خلال هذه الدراسة يعد دعماً للرأي القائل بضرورة إدخال التربية المدنية في المنظومة التربوية، والتي كانت محل خلاف، كما تم ذكره في مشكلة البحث ، بحيث تجلي ذلك في كثرة الندوات حول جدوى المادة، و تضارب الآراء حولها . و النتائج التي تحصل عليها تعد إجابة عن تلك التساؤلات المثارة في بداية الدراسة .

النتائج العامة

بعدما تم تحليل استجابات أفراد عينة البحث، وفقا للأسلوب الإحصائي المناسب، أفرزت النتائج التالية :

- مادة التربية المدنية تزود التلاميذ بالكثير من المفاهيم الضرورية التي تساعدهم على حسن التعامل مع الآخرين.
- التربية المدنية تجعل التلاميذ ينبذون العنف، و يمارسون ثقافة السلم، و حرية الرأي، وتقبل الرأي الأخر .
- التربية المدنية تجعل التلاميذ قادرين على التعامل مع مختلف المؤسسات القائمة في المجتمع بسهولة و يسر، وهذا الشيء غير متوافر لدى تلاميذ الدفعات السابقة، حيث لم تكن مادة التربية المدنية مبرمجة .
- مادة التربية المدنية تغرس عند التلاميذ حب الوطن، والدفاع عنه، وعن رموزه، وتشجيع التراث، مما يجعل التلميذ مشبعاً بفكرة الانتماء، والدفاع عن الخصوصية، في ظل عولمة جارفة لكل بعد ثقافي محلي. وتقوم التربية الدينية المستمدة من الموروث الحضاري الراقي الذي حبانا به الله سبحانه و تعالي بدور الحصن المنيع أمام كل محاولة سلخ و تغريب للمجتمع، من خلال القرآن الكريم، و السنة المطهرة .
- التربية المدنية تغرس عند التلاميذ مفهوم المواطنة، و العدل، و المساواة، و غيرها من المفاهيم الضرورية، التي تساعدهم على حسن التعايش مع الآخرين، مهما كانت الاختلافات بينهم .
- و قد دلت النتائج على تحمس المعلمين لتدريس المادة، وشعورهم بالدافعية، والراحة القوية في نقل مفاهيمها للتلاميذ، وتأكيدهم على تماشي مضامين المادة مع قدراتهم، وهذا ما يدل على أنه أثناء مرحلة التصميم تمت مراعاة كل الشروط الضرورية لذلك .

إن هذه النتائج تدل بما لا يدعو للشك على أهمية المادة، ودورها في سد الثغرات التي كان يعاني منها المنهاج التربوي سابقا، و قدرتها على تزويد التلاميذ بجملة من المفاهيم الضرورية، التي تسهم في تحقيق الانسجام داخل المجتمع، و تجعلهم قادرين على بناء علاقات سليمة، تتسم بالتسامح، و الاحترام. وقد جاءت هذه النتائج من المعلمين القائمين

على تدريسها، و هذا ما من شأنه أن يضع حداً للانتقادات غير المؤسسة، التي عاشتها المنظومة التربوية فيما يتعلق بهذه المادة، فيما يخص تدريسها من عدمه.

توصيات الدراسة

من خلال نتائج هذه الدراسة يمكن للباحث تقديم التوصيات التالية، هي :

- تطعيم مواضيع التربية المدنية بالبعد الحضاري الخاص بالأمة العربية الإسلامية، مما يمكنه من الاعتزاز بحضارته، وتراثه، وتاريخه، وتجعله قادراً علي مقاومة كل التيارات الثقافية التغريبية، وقادرا علي إبراز ذاته، و الدفاع عن خصوصيته .
- توسيع مفهوم التربية المدنية الذي يعتمد على حقوق الإنسان في إطار القيم الإسلامية؛ ليشمل الحفاظ على البيئة، و الصحة، و السلم العالمي ، بدلا من الصراع الذي تتبناه بعض الدول الغربية التي تتغنى بالديمقراطية، و تقوم في الوقت نفسه بسحق الشعوب المستضعفة .
- تعزيز مشاركة الأسرة، والهيئات الرسمية، ووسائل الإعلام خاصة منها المرئية، وسواها من قطاعات المجتمع في إعداد برامج و مناهج التربية المدنية وتنفيذها.
- القيام بدورات تأهيلية للمعلمين بين المدة والأخرى، بغية تزويدهم بخبرات جديدة في طرائق تدريس مادة التربية المدنية، بما يسهل عليهم التعامل مع التلاميذ من خلال استثارة دافعيتهم.
- التكثيف من الأنشطة الميدانية؛ لربط مفاهيم التربية المدنية بالممارسة الفعلية، و عدم حصرها داخل جدران قاعات الدراسة كممارسة التعاون، والتطوع، ومساعدة من هم بحاجة .

إن هذه التوصيات تمثل امتداداً لتوصيات مؤتمر التربية المدنية في العالم العربي: التحديات المشتركة و سبل التعارف المستقبلية ، المنعقد في بيروت أيلول / سبتمبر ١٩٩٤ و الذي ركزت توصياته على ضرورة إعطاء الأهمية لمادة التربية المدنية.

- تدريب و تشجيع الطلبة المعلمين أثناء التكوين على ممارسة التدريس الذاتي، و اكتساب تلك المهارة .إلى جانب التدرب علي طرائق التدريس النشطة، و التي تعتمد على إشراك كل التلاميذ في الحصة التدريسية، وعدَّ المدرس مرشداً، وموجهاً للعملية التعليمية، وليس المصدر الوحيد للمعرفة .

المراجع

بوجمعة، مرغيث .(١٩٩٩١٩٩٨). **دليل المعلم للتربية المدنية للطور الأول من التعليم الأساسي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

حليم، بركات .(١٩٨٤). **في المجتمع العربي المعاصر ، بحث استطلاعي اجتماعي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية .

دويدار، عبد الفتاح محمد .(١٩٩٥). **أسس علم النفس التجريبي**. بيروت: دار النهضة العربية.

زقزوق، محمود حمدي.(١٩٩٣). **مقدمة في علم الأخلاق** (الطبعة الرابعة) ، القاهرة: دار الفكر العربي.

شرابي، هشام .(١٩٨٨). **النظام الأبوي و إشكالية تخلف المجتمع العربي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية .

شفيق، محمد .(١٩٨٥). **البحث العلمي الخطوط المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: المطبعة العصرية.

شفيق، محمد .(١٩٨٦). **البحث العلمي**. الطبعة الأولى. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: المطبعة العصرية.

عاقل، فاخر .(١٩٨٥). **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية** (الطبعة الثانية). بيروت: دار العلم للملايين.

عبد القادر، فضيل . (١٩٩٨). **التربية المدنية. الطور الأول من التعليم الأساسي**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

عثماني، فضيل . (١٩٩٩). **الدليل المنهجي للتربية المدنية للطور الثالث من التعليم الأساسي**.الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

عماد الدين، محمد إسماعيل .(١٩٧٤). **قياس الاتجاهات التربوية للمعلمين**. القاهرة: مركز التوثيق التربوي.

العواجي، مصطفى .(١٩٧٩). الأمن **الاجتماعي تقنياته ورسائله وارتباطه بالتربية المدنية**.بيروت: دار التنوير .

عيش، محمد عاطف.(١٩٩٢). **قاموس علم الاجتماع**، الإسكندرية،جمهورية مصر العربية: دار المعرفة الجامعية .

غربال، محمد شفيق .(١٩٩١). **الموسوعة العربية الميسرة** (المجلد الأول). القاهرة: دار إحياء التراث.

الفوال، صلاح مصطفى . (١٩٨٢). **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية**. القاهرة: مكتبة غريب.

وطفة، علي .(١٩٩٨). المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية ، **مجلة عالم الفكر** (الكويت ،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت) المجلد ٢٧، العدد٢.

ياسين، السيد .(١٩٨١). **الشخصية العربية بين صورة الذات و مفهوم الأخر**. بيروت: دار التنوير.

الغريب، رمزية .(١٩٦٠). **أبحاث في علم النفس**. القاهرة: مطبعة البيان العربي.

مخلوفي، محمد .(١٩٩٨). **إصلاح التعليم. التكوين والتربية همزة وصل**. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.

Ausbel, D.P.(1978). **Educational psychology. A comparative view.** New York: Holt Rinehart and Winston.

Bloom, B .(1971). **Formative and summative evaluation of student Learning** .New York: Mcgraw-Hill Book Company.

Crombach, L. J.(1968). **Educatinal psychology**. London: Hart Davis LTD.1968.

Dekettel, G., .D. (1998). **Analyse des donnees entre l'aspect qualitativef et l'aspect quantitative colloque,** de l'universite de Bruxel.

Klausmeir, H, J .(1985). **Learning and human Habilities**. New York: Harper And Row Publishers.

Postic; M .(1991). **Observation et formation Des enseingnants** .P.U.F.Paris.

Dictionnaire encyclopedique pour tou.(1998). **Dictionnaire encyclopedique pour tous.** France: Petit larousse-librairie Larousse.

الباب الثاني
ملخصات
الرسائل الجامعية

المجلد 4 العدد 4 ديسمبر 2003

استراتيجية مقترحة لإعداد الكوادر الإدارية في المجال الرياضي بمملكة البحرين

إعداد
الطالب: سعد طرار مطر

إشراف
الدكتورة هدى حسن الخاجة

تاريخ المناقشة
٢٠٠٣/٦/١٧

الملخــص :

سعت هذا الدراسة إلى :

١ – التعرف على واقع تأهيل الكوادر الإدارية في المجال الرياضي.

٢ – ما المعوقات التي تواجه عملية تأهيل الكوادر الإدارية.

٣ – تحديد الأسس والمبادئ التي يمكن في ضوئها مواجهة المعوقات الخاصة بإعداد الكوادر المتخصصة في المجال الرياضي.

٤ – تحديد الإطار العام للإستراتيجية المقترحة لإعداد الكوادر الإدارية في المجال الرياضي بمملكة البحرين.

اتبع في هذه الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي، استخدمت فيه الأدوات الآتية:

المقابلات الشخصية، والاستبانة، وفحص السجلات.

أسفر تحليل بيانات البحث عن النتائج الآتية:

١ – أن نسبة ٢٩,٩٠٪ من عينة الدواسة فقط تؤكد وجود إستراتيجية محددة لديها لإعداد الكوادر الإدارية، بينما نسبة ٧٠,١٠٪ أقرت بأنه لا توجد إستراتيجية لديها خاصة بذلك.

٢ – أفادت نسبة ٧,٤٪ من عينة الدراسة أن عدم وجود إستراتيجية لإعداد الكوادر الإدارية في المجال الرياضي بالمؤسسة التي ينتمون إليها. ويرجع سبب ذلك إلى عدم وجود الكفاءات العلمية المتخصصة لديها، والقادرة على إعداد خطة إستراتيجية في هذا الخصوص.

٣ – فيما يتعلق بمحور القيادة، أفادت العينة، وبنسبة ٦٥,٥٪ عدم توافر مهارات قيادية. أما فيما يتعلق بجانب الحوافز (المحور السادس) فإن استجابات العينة تؤكد بنسبة ٥٨,٦٪ عدم وجود حوافز، وبنسبة ٦٢,١٪ تؤكد عدم وجود لوائح وضوابط لتوزيع هذه الحوافز. وترى نسبة ٥٨,٦٪ أن هناك قلة في الدورات التي توضح أهمية تحفيز الإداريين والعاملين لتحقيق الأهداف المطلوبة .

٤ – فيما يتعلق بمحور التقويم تؤكد نسبة ٤١,٤٪ من عينة الدراسة عدم وجود وسائل علمية للتقويم. أما بالنسبة إلى عملية الرقابة (المحور الثامن) فإن غالبية عينة الدراسة (نسبة ٧٥,٩٪) تؤكد محدودية الرقابة ، بينما ترى نسبة ٥٨,٦٪ عدم وجود وسائل علمية للرقابة على الأداء، كما أنه لا توجد معايير موضوعية للتقويم (نسبة ٥٥,٢٪ من الاستجابات).

المجلد 4 العدد 4 ديسمبر 2003

أساليب تسويق البطولات في الاتحادات الرياضية في مملكة البحرين

إعداد الطالبة

منى عبدالعزيز السـهلي

إشـراف

الدكتورة هدى حسن الخاجة **الدكتور محمود إبراهيم شبر**

تاريخ المناقشة

٢٠٠٣/٦/٢٣

الملخـص :

سعت هذا الدراسة إلى :

١ – التعرف على واقع تسويق البطولات الرياضية.

٢ – التعرف على أساليب تسويق البطولات الرياضية الحالية.

٣ – التعرف على الإجراءات الإدارية لتسويق البطولات الرياضية.

٤ – التعرف على اثر التسويق في زيادة العائد الاقتصادي للاتحادات الرياضية.

وقد اقتصرت هذه الدراسة على الاتحادات الرياضية بمملكة البحرين و البالغ عددها ٢٠ اتحادا لعام ٢٠٠١/٢٠٠٢م.

اعتمدت الدراسة على وجهة نظر أعضاء مجالس إدارات الاتحادات الرياضية في تحديد الأساليب التسويقية المتبعة لتسويق البطولات الرياضية. وقد استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي (الدراسات المسحية والتحليلية) Descriptive Analysis وكانت الاستبانة أداتها وهي من إعداد الباحثة. وقد تم توزيع ١٨٠ نسخة من هذه الاستبانة على جميع أعضاء مجالس إدارات الاتحادات الرياضية لعام ٢٠٠١/٢٠٠٢م، بمملكة البحرين استرجع منها (١٥٠) استبانة، واستبعد منها (١٠) استبانات لعدم صحتها، وبذلك بلغ العدد الفعلي للاستبانة التي تم تحليلها بوصفها عينة الدراسة (١٤٠) استبانة.

ولدى تحليل الاستجابات بالطرق المناسبة توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

١ – لا يوجد تسويق للبطولات الرياضية في الاتحادات الرياضية في مملكة البحرين إلا بنسبة ٣٠٪.

٢ – يوجد كوادر تسويقية متخصصة بنسبة ٥,٧٪.

٣ – لا يقوم الاتحاد بوضع ميزانية خاصة بالتسويق إلا بنسبة ١٣,٦٪.

٤ – تضع الاتحادات الرياضية أهداف التسويق من ضمن الأهداف العامة للاتحاد بنسبة ٢٢,٩٪.

٥ – تقع مسئولية تسويق البطولات الرياضية في اتحادات مملكة البحرين على مجلس إدارة الاتحاد.

٦ – لا تقوم الاتحادات الرياضية بوضع خطه تسويقية إستراتيجية بنسبة ٨٥,٧٪.

٧ – مصدر العائد الاقتصادي في البطولات الرياضية في المركز الأول هو الرعاية الرياضية.

٨ – الأساليب المتبعة من قبل الاتحادات الرياضية في البحرين جاءت بالترتيب التالي:

١ – الرعاية الرياضية.

٢ – البطولة تحت رعاية كبار الشخصيات.

٣ – الترويج للبطولة من خلال وسائل الإعلام.

٤ – دعوة شخصيات مهمة في البلد.

٥ – وجود لاعبين محترفين.

٦ – اجتذاب عدد اكبر من الجماهير.

٧ – النقل التلفزيوني.

٨ – بيع حقوق البث التلفزيوني.

٩ – التصميم الهندسي الفني للمنشأة.

١٠ – توعية المؤسسات بوجود قانون خاص بالتسويق.

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من استنتاجات في إطار ما قامت به من إجراءات تقدم التوصيات التالية:

١ – الوعي بأهمية التسويق الرياضي من خلال عمل دورات تخصصية في التسويق الرياضي.

٢ – وجوب وجود لجنة، أو جهاز تسويق متفرغ، و دائم بالاتحادات الرياضية.

٣ – إمداد الاتحادات الرياضية بأفراد متخصصين في التسويق.

٤ – الاستعانة بالخبرات الاستشارية في التسويق الرياضي من خارج الاتحادات الرياضية.

٥ – الاهتمام بتخريج متخصصين في التسويق الرياضي من خلال الجامعات المختلفة.

٦ – توفير ميزانية خاصة بالتسويق الرياضي.

٧ – الاهتمام بعمل البحوث التسويقية.

٨ – انتهاج الأسلوب العلمي في وضع خطه تسويقية إستراتيجية.

٩ – وجوب اتباع الأساليب التسويقية بشكل مدروس و ليس عشوائي.

١٠– يجب أن يكون عائد اقتصادي في البطولات الرياضية.

National Research Council (NRC) (1996). ***National Science Education Standards***. Washington, DC: National Academy Press.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. ***Journal of Curriculum Studies***, **19**, 317-328.

Oliver, J. S., & Koballa, T. (1992, March). **Science educators' use of the concept of belief**. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching. Boston, Massachusetts.

Osterman, K.F. & Kottkamp, R.B. (1993). ***Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development***. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. ***Review of Educational Research, 62*** (3) ,307-332.

Simmons, P., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D., Richardson, L., Yager, R., Craven, J., Tillotson, J., Brunkhorst, H., Twiest, M., Hossain, K., Gallagher, J., Duggan-Haas, D., Parker, J., Cajas, F., Alshannag, Q., McGlamery, S., Krockovor, J., Adams, P., Spector, B., LaPorta, T., James, B., Rearden., K., & Labuda, K. (1999). Beginning teachers: Beliefs and classroom actions. ***Journal of Research in Science Teaching,*** **36** (8), 930-954.

Thomas, J. A., Pederson, J. K. E., & Finson, K. (2001). Validating the Draw-A-Science-Teacher Checklist (DASTT-C): Exploring Mental Models and Teacher Beliefs. ***Journal of Science Teacher Education***, **12** (3), 295-307.

Tobin, K., Briscoe, C., & Holman, J.R. (1990). Overcoming constraints to effective elementary science teaching. ***Science Education***, **74** (4), 409-412.

Tobin, K., Tippins, D.J., & Gallard, A. J. (1994). Research on instructional for teaching science. In D.L. Gabel (Ed.). **Handbook of Research on Science Teaching and Learning** (pp. 45-93), New York: Macmillan.

Science Curriculum and its Guidelines at the Basic Educational Cycle (SCG-BEC). (1988). **The Scientific Team**: Ministry of Education, Hashemite Kingdom of Jordan.

References

Anderson, R. D., & Mitchener, C. P. (1994). Research on science education. In D. L. Gabel (Ed.). **Handbook of Research on Teaching and Learning.** (pp. 3-44). New York: Macmillan.

Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992) Characteristics of entering teacher candidates. **Review of Educational Research**, **62**, 37-60.

Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. ***Teaching and Teacher Education,* 7**, 1-8.

Chambers, D.W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The Draw-A-Scientist Test. ***Science Education*, 67** (2), 255-265.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. (pp.255-296). New York: Macmillan.

Finson, K.D., Beaver, J.B., & Cramond, B.L. (1995). Development of and field-test of a checklist for the draw-a-scientist test. ***School Science and Mathematics***, **95** (4), 195-205.

Glasson, G.E., & Lalik, R. V. (1993). Reinterpreting the learning cycle from a social constructivist perspective: A Qualitative study of teachers' beliefs and practices, ***Journal of Research in Science Teaching, 30*** (2), 187-207.

Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. ***Teaching and Teacher Education***, **4**, 121-137.

Hand, B. & Treagust, D. F. (1997). Monitoring teachers' referents for classroom practice using metaphors. ***International Journal of Science Education, 19*** (2), 183-192.

Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. ***Review of Educational Research, 62***, 129-170.

Levitt, K. E. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. ***Science Education, 86***, (1), 1-22.

However, caution should be taken that students might not reflect their beliefs, as demonstrated in their drawings, in their classroom actions and they will adopt student-centered type of teaching. There is a possibility that student teachers posses beliefs of themselves teaching science that might differ from what they might actually employ once in the classroom, as evident in the research analysis conducted by Simmons et al., (1999) which reveals that students' practices contrasted starkly with their beliefs: while teachers professed student-centered beliefs, they behaved in teacher-centered ways. Conversely, the exploratory study conducted by Levitt (2001) illustrates that teachers' expressed beliefs and classroom actions were consistent with the philosophy of current science education reform: teachers believed that teaching and learning of science should be student-centered and that reflected on their actions in the classroom.

However, beliefs can be strengthened or modified by classroom practice. Clark & Peterson (1986) indicates that events in the classroom and school setting provide either constraints or opportunities for the development of teachers' beliefs. Student teachers should be taught the way they are expected to teach. Therefore, teacher education programs should promote engaging students more actively in the educational process, and provide opportunities for teacher reflection. In their research, Hand and Treagust (1997) were able to change teachers' science classroom practices as a consequence of an in-service training program aimed at promoting constructivist teaching/ learning approaches. Likewise, Glasson and Lalik (1993) documented changes in teachers' beliefs and practices after engaging their students in social constructivist learning. Student teachers should be trained to take the initiative in organizing hands-on activities, laboratory investigations, and group work in order to build a classroom environment that maximizes student leaning. Above all, teachers need to consider deeply effective teaching methodologies in order to improve their beliefs and practices in teaching and learning science. Anderson & Mitchener (1994) noted that change requires that teachers learn, rethink, and adopt a different knowledge, thought, and practices related to teaching. Proper training of science teachers in this fast-moving scientific age is a matter of increasing concern. There is always a demand for well-prepared teachers who can play an important mediating role in facilitating excellent instruction for a systematic long lasting reform.

revealed a statistically significant difference at the (α= 0.05) level, as related to the teacher, students, and environmental elements (See Table 5). The results of the analysis support contention that the science methods course had to some extent impacted the student teachers about their beliefs of science teaching and learning.

Table 5

T-test results for the differences in means between students' pre- and posttests scores, as measured by the DASTT-C, as related to their total scores, and each of the teacher, students and environmental elements.

Variable	Pre-Mean	Post-Mean	Pooled SD	t-ratio	p
Total	8.73	5.06	2.60	-9.45	0.000
Teacher	3.29	2.09	1.424	-5.65	0.000
Student	2.13	1.28	1.065	-5.32	0.000
Environment	3.31	1.68	1.248	-8.72	0.000

Implication

Based on the results of this study, it has been noted that student teachers drawings yielded many significant insights into the nature of their beliefs about science teaching learning practices before and after the science methods course. The DASTT-C instrument served as a tool in assisting the student teachers in recollecting their initial beliefs and specific memorable episodes about how they were taught science, and illustrate that in their drawings. Apparently, during the course, student teachers had the opportunity to get introduced to several teaching methodological approaches that challenged their previous perceptions, and self-reflected on their old-fashioned professional image of themselves teaching science. The findings of this research revealed that student teachers' post-course illustrations conveyed an improved image of themselves as science teachers. This indicates that the researcher, who also taught the methods course, was able to change students' espoused theories that resulted from new learning.

A closer examination of the findings indicate that the post-course illustrations fit more closely with non-traditional exploratory teaching that encourages inquiry and questions facilitated by the teacher, while the pre-course drawings fit with the traditional teaching where emphasis is on subject matter knowledge led by the teacher who organizes and delivers learning.

Based on their illustrations, students were organized into two fairly distinct groups: teacher-centered or teacher-centered based on their overall checklist score, prior and after taking the science methods course. Students who scored from (0-6) points were rated student-centered, and those who scored from (7-13) points were rated teacher-centered. An examination of the findings exhibited worthwhile results. On the pretest, the number of students teachers who were rated as teacher-centered student was found to be 39 (86.7%) and those who were rated student-centered were (13.3%). This case reversed completely on the posttest, where only 8 (17.8%) students were rated teacher-centered, while 37 (82.2%) students were rated student centered. What is evident from examining the results is that students' illustrations shifted from being teacher-centered to student- centered (See Table 4).

Table 4
The number and percentage of student teachers who were rated teacher-centered and student-centered on both the pre-test and posttest.

Test	Teacher-centered		Student-centered	
	Number of students	%	Number of students	%
Pre-test	39	86.7%	6	13.3%
Posttest	8	17.8%	37	82.2%

To determine whether there were significant differences between student teachers' total scores before and after the science methods course, as measured by the DASTT-C instrument; statistical analysis was carried by performing a t-test for dependent variables. As implied earlier, lower mean scores indicate that students held non-traditional student-centered beliefs. Significant differences at the (α = 0.05) were obtained which suggest that student teachers' responses, after the science methods course, shifted from being traditional teacher-centered to non-traditional student-centered. Further statistical analysis, applying the t-test,

ters. It is worth mentioning that the classroom organization in most post-course drawings included, in addition to the usual desks and chairs, extra worktables or cabinets, reference books, plants and animals. Half of the pre-course drawings illustrated the lab equipment placed on the teacher's table, while a small number of the post-course drawings revealed so. As for the presence of symbols of teaching in the classroom, nearly all the illustrations included teaching symbols as chalkboards and bulletin boards. Likewise a good number of the post-course drawings demonstrated so. Regarding the presence of symbols of science knowledge such as wall charts and lab instruments, more student teachers included those items in their pre-course illustrations than they did in their post-course drawings (See Table 3).

Table 3
The Number and Percent of student teachers who responded positively to the environmental elements of the DASTT on both the pretest and posttest.

Environmental Elements	Pretest		Posttest	
	Number	%	Number	%
Desks Arranged in Rows	25	55.6%	2	4.4%
Teacher Desk Located in Front of the Room	27	60.0%	6	13.3%
Equipment on Teacher Table	23	51.1%	10	22.2%
Symbols of Teaching (chalkboards, bulletin boards)	44	97.8%	37	82.2%
Symbols of Science Knowledge (lab equipment, charts)	30	66.7%	21	46.7%

As regarding students' elements in the pre-course drawings a good number of students' illustrations exhibited the students listening or responding to their teacher. This figure dropped significantly in their post-course drawings. Particularly, the majority of the post-course drawings revealed the students working on their experiments either individually or with small groups. Likewise, many students' pre-course drawings exhibited the students responding to the teachers' questions by speaking, raising their hands, or listening, while less students demonstrated that in their post-course drawings. With respect to the students' position in the classroom, more pre-course illustrations exhibited the students seated on their desks than the post-course illustrations. Quite a few drawings revealed the students standing or moving around, which indicates the presence of an interactive learning environment in the classroom (See Table 2).

Table 2:
The number and percentage of student teachers who responded positively to the student elements of the DASTT on both the pretest and posttest.

Students Elements	Pretest		Posttest	
	Number	%	Number	%
Students watching listening	29	64.4%	13	28.9%
Students responding	31	68.9%	17	37.8%
Students seated	36	80%	28	62.2%

As for the environmental elements related to classroom organization, almost half of the students' pre-course illustrations showed the traditional rows-placement of students' desks and chairs. Very few post-course drawings illustrated the desks arranged in an organized setting in rows. This reveals the fact that a number of instructional strategies that require cooperative group activities cannot be carried out in a classroom with desks placed in rows. With reference to the location of the teacher's table, many pre-course drawings exhibited the teacher's table located in front of the classroom while a small number of post-course drawings revealed so. In fact, the teacher's table in some post-course drawing was placed on the side or completely missing. This suggests that the most students felt that this piece of furniture was not anymore necessary since they can work on their own, or with groups using their own tables or other coun-

ior by the teacher in their post-course drawings. In fact, most of the students' post-course illustrations demonstrated the teacher doing activities with the children (planting seeds, collecting leaves, or demonstrating an experiment). As for the teachers' use of visual aids while presenting the material as chalkboard, overhead, and charts, many of students' pre-course drawings illustrated those activities, while few post-course drawings revealed that. With reference to the teacher's position, several drawings placed the teacher standing in front of the class as a significant enlarged figure with the back of the students' tiny heads, whilst few of the students' post-course illustrations portrayed the teacher centrally located as head of the class. Remarkably, the majority of the students' post-course illustrations depicted the teacher roaming in the class. The teacher's motion was often labeled with arrows to indicate his movement in the classroom. It was sometimes difficult to locate the teacher, whose figure size was the same as the students, and often appeared standing off side observing. As for the teacher's posture, several students illustrated the teacher standing, not sitting or bending. This figure dropped slightly in the post-course drawings. In both tests, few illustrations portrayed the teacher sitting or bending (See Table 1).

Table 1
The number and percent of student teachers who responded positively to the teacher elements of the DASTT on both the pretest and posttest.

Teacher Elements	Pretest		Posttest	
	Number	%	Number	%
Teacher Demonstrating Experiment/ Activity	27	60.0%	15	33.3%
Teacher Lecturing/ Giving Directions	22	48.9%	13	28.9%
Teacher Using Visual Aids (chalkboard, overhead, charts)	31	68.9%	21	46.7%
Teacher centrally located (head of class)	32	71.1%	12	26.7%
Teacher standing (not sitting or bending)	36	80.0%	33	73.3%

Test Reliability and Validity

The internal consistency of the DASTT-C instrument was determined in the Jordanian culture on a pilot sample of 25 student teachers. A coefficient alpha was calculated for the DASTT-C dichotomous data set and was found to be 0.76, indicating an acceptable degree of internal consistency in the instrument. The instrument was also tested for inter-rater reliability. Four scorers, using the DASTT-C checklist, scored a set of ten pictures independently following the scoring directions. No significant difference was found in any of the sub scores or the total scores of the DASTT-C. Face validity of the instrument was also attained by four raters who indicated that the instrument appears to be relevant in terms of content.

Data Collection

The instrument, The Draw-A-Science-Teacher-Test-Checklist (DASTT-C), was administered as a pre-test to the student teachers at the beginning of the semester during the first meeting of the science methods course in October, 2001, and a post-test at the end of the semester in January, 2002. Data gathered from the pre- and post- administration were analyzed. As indicated earlier, the elements included in each section of the instrument represent stereotypical aspects of teaching and classroom images. If a stereotypical element appeared in a subject's drawing, the scorer simply marked that element on the checklist in the space provided next to that particular element. Scores were later added to derive both sub-scores for each section as well as an overall checklist score. The total checklist scores range from 0 to 13. Given this score, student teachers were placed on a continuum from student-centered (0) to more teacher-centered (13) as indicated by the DASTT-C measure. Thus, students' illustrations were organized into two fairly distinct groups: student-centered (0-6 points) and teacher-centered (7-13 points). Teacher-centered teachers tend toward more factual content with very little real-world application, while in the student-centered teaching style, the teacher acts as the facilitator and guide in the learning activity.

Results & Discussion

Both pre-course and post-course illustrations demonstrated many significant insights into the nature of beginning teachers' beliefs and practices before and after the science methods course with regard to the teacher's elements: several pre-course drawings illustrated the teacher demonstrating an experiment or activity all by himself, whereas few post-course illustrations exhibited that. While some students illustrated the teacher lecturing next to a chalkboard or giving directions prior the methods course, less students portrayed a similar behav-

Studies/ Department of Curriculum and Instruction at the Hashemite University, Jordan. The students comprising the course section were classified as juniors. The science methods course in which the preservice teachers were enrolled was designed with a constructivist teaching/ learning approach in mind. Course topics included: nature of science, learning theory and theorists, issues in science education, and instructional strategies that promote engaging students actively in the learning process.

The Instrument

The DASTT-C (Draw a Science Teacher Teaching Checklist) instrument, developed by Thomas and Pederson (2001), measures students' beliefs about science teaching and shows great potential for defining the ways in which student teachers develop and hold-on to stereotypical beliefs. The DASTT-C checklist indicators were derived from a review of the traditional and reform emphases as suggested in the new science teaching standards (NRC, 1996). Thomas and Pederson revised the DASTT-C to include elements they judged to be characteristic of science classrooms and science teachers. The DASTT-C score sheet (for the test administrator) consists of three sections: Teacher, Students, and Environment. Each section is scored in a dichotomous fashion with an indication of "present" or "not present". The response sheet provides blanks at the top for subjects to enter demographic information (identification number, date of drawing, etc.). In the center of the sheet is a square in which subjects are asked to make their drawing. Above the square is the drawing prompt,: "Draw a picture of yourself as a science teacher at work". The "Teacher" section of the instrument is divided into two subsections that focus on the teacher's activity (demonstrating, lecturing, using visual aids, etc.) and the teacher's position (location with respect to students, such as at the head of the classroom, and posture). The "Students" section of the instrument is likewise divided into two subsections that focus on the activities of students (passively receiving information, responding to the teacher, etc.) and students' positions (seated within the classroom). The third section, "Environment," consists of elements typically found inside classrooms, such as desks arranged in rows, symbols of teaching (e.g. chalkboards) and of science (e.g. science equipment), etc. Furthermore, the DASTT-C includes a short student narrative describing their drawings and indicating what the teacher and students are doing which helps define the meanings of their illustrative images and serve to guide student reflection. This descriptive narrative assists in scoring the drawings.

beliefs, that teachers' beliefs appear to be relatively stable and resistant to change and associated with a particular teaching style

Student perceptions of scientists was first measured by Chambers (1983) who developed the Draw–A-Scientist-Test (DAST) as an open-ended projective test to provide information regarding children's perceptions of scientists. Children's drawings were rated according to particular characteristics present or absent in the drawings, allowing researchers to determine the images of scientists children hold. Finson, Beaver, and Crammond (1995) developed the Draw-A Scientist-Test Checklist (DAST-C) to further consider images and facilitate ease of assessment. The checklist provided drawing raters with stereotypic components identified in previous research making the identification and recording of such components more efficient and more readily quantifiable for data analyses. Thomas and Pederson (2001) modified the DAST-C to create the Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C). The rationale for such an instrument was that students' drawings might reveal much about their perceptions of themselves as science teachers in the same way as they reveal about their perceptions as scientists. As suggested earlier, the rationale behind that is that pre-service teacher's beliefs, as suggested by their drawings, are highly correlated with specific, intense memories of their own science learning experiences in elementary, high school, and college science courses. This stems from the work of Nespor (1987) who suggests that beliefs reside in episodic memory and are derived from personal experience with cultural sources of knowledge transmission. Nespor later maintained that these richly detailed, episodic memories later serve as an inspiration or a template for one's own teaching practices. The implications of episodic memory with belief systems are especially important to the current research, as these critical experiences are believed to influence and frame how one learns and how one uses what is learned.

Purpose of the Study

The main purpose of this study was to examine the impact of science teaching methods course on elementary student teachers' beliefs of science teaching and learning. This research focused on the following question: What is the impact of a science methods course on students' beliefs of science teaching and learning?

Method

Subjects

The subjects for this study consisted of 45 (40 females & 5 males) elementary student teachers enrolled in their first science teaching methods course during the first semester of the academic year 2001/2002 at the College of Educational

or rejection of a proposition. Nespor (1987) argued that beliefs are drawn from previous events and experiences and are strong predictors of behavior, influential in organizing tasks, and serve as templates for one's own teaching practices. Nespor proposed that beliefs reside in episodic memory drawn from experiences that draw their power from previous events and influence the understanding of subsequent events, and are strong predictors of behavior.

Students' experiences that shape their beliefs about how science is taught are influenced by recent science lessons they have experienced. Brookhart & Freeman, (1992) focused on entering teacher candidates' beliefs about teaching and discussed the role between the nature of teacher beliefs and the impacts these beliefs have on their performance in the classroom. In an exploratory research, Simmons et al., (1999) investigated the perceptions and beliefs performances of beginning science and mathematics teachers as related to their classroom performances. It was revealed that teachers who professed student-centered beliefs, behaved in teacher-centered ways.

Apparently, student teachers' experiences that structure their beliefs as related to their professional practice are influenced by recent science lessons they have experienced. Since student teachers' beliefs regarding their performance in the classroom play a critical role in restructuring science education, educational researchers should take this matter into consideration as evident in the following statement by Tobin, Tippins, and Gallard (1994):

> *Future research should seek to enhance our understanding of the relationships between teacher beliefs and science education reform. Any of the reform attempts of the past have ignored the role of teacher beliefs in sustaining the status quo. The studies reviewed in this section suggest that teacher beliefs are a critical ingredient in the factors that determine what happens in the classroom. (p. 64)*

Moreover, Kagan (1992) argue that if we want to better understand how teachers are able to improve their teaching practices, we need to better explore the construct of their beliefs and its varied form and function. Osterman and Kottkamp (1993) note a difference between "espoused theories," which they define as "what we are able to say we think and believe," and "theories-in-use," which are beliefs and assumptions existing beyond our conscious awareness and which exert much greater power over our actions and perceptions: "While espoused theories readily incorporate new information, theories-in-action resist change … While we superficially adopt new ideas, our behavior often continues unchanged" (p.12). Teachers' theories-in-use were evident in the study carried out by Kagan (1992) who concluded, after reviewing 25 studies on teacher

> *In selecting the methods of teaching science, it is essential to emphasize the active role of the student through making him/ her the effective element in performing class activities, conducting laboratory experiments, carrying out discussions, exploring knowledge through individualized reading. Meanwhile, the teacher plays the role of a facilitator in providing the appropriate learning environment and the needed stimulating experiences (p. 26).*

The long history of traditional science learning experiences powerfully impact the way in which science student teachers understand the nature of science and the way in which science should be taught. A number of researchers have suggested that students bring to their teacher education training programs loosely defined educational beliefs based on their personal experiences as students that influence the judgments they make about their own and other's teaching. Calderhead and Robson (1991) indicated that preservice teachers held vivid images of teaching from their experiences as students, which in turn affect their interpretations of course experiences and influence the practices they would apply as teachers. Tobin, Briscoe & Holman (1990) reported that today's preservice teachers who have experienced yesterday's K-12 science learning in the form of text-based, didactic lessons, present science as an inert body of knowledge. In a study of preservice teachers' professional perspectives, Goodman (1988) implied that teachers were influenced by early childhood experiences which have a significant impact on their professional perspectives. Clark & Peterson (1986) indicated that teachers' conceptions of the processes of teaching and learning, and their beliefs about students' classroom activities and subject matter have an important influence on their instructional practices in the classroom settings**.**

This research begins with a concern for these beliefs that student teachers bring to science methods classes. As indicated, student teachers develop their beliefs about teaching and learning from years spent in the classroom as students. According to Pajares (1992), beliefs can be defined from a great number of conceptual frameworks that include: attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principals, perspectives, repertories of understanding, and social strategies. In a study of science educators' definitions of beliefs, Oliver and Koballa (1992) obtained multiple definitions, where beliefs were often times equated with knowledge; antecedent of attitudes, motivation, and behavior; personal convictions that may or may not be based on observation or logical reasoning; or reflect a person's acceptance

المجلد 4 العدد 4 ديسمبر 2003

Student Teachers' Beliefs about Teaching and Learning Science before and after a Science Methods Course

Dr. Theodora P. De Baz

Department of Curriculum & Instruction

Faculty of Educational Sciences/Hashemite University

ZARQA - JORDAN

Over the past decade, science education reform recommendations have been quite evident. These recommendations included the tasks of revising the curriculum, modifying the methods of teaching science, and adapting new methods of assessment. Those tasks fall upon schools and those who work in and with them, including teachers who are recognized as the central factor in the successful implementation of reform in science education. Accordingly, teachers should be acknowledged as facilitators of knowledge, and students are expected to participate in hands-on learning experiences and get involved in inquiry-oriented investigations, as stated by National Science Education Standards (National Research Council, 1996):

Emphasizing active science learning means shifting away from teachers presenting information and covering science topics. The perceived need to include all the topics, vocabulary, and information in the textbooks is in direct conflict with the central goal of having students learn scientific knowledge with understanding (p. 20).

Since 1989, the Educational system in Jordan has been undergoing a comprehensive reform. The major objective of the Educational Reform Plan is to improve the quality of educational output, and to enhance student achievement levels through concentrating upon the issues of quality, efficiency, and effectiveness of the educational system. Upgrading teacher qualifications, and modernizing pre-service teacher training educational programs are among the main elements of the reform plan.

One of the main goals of teaching science in Jordan, according to the Science Curriculum and its Guidelines at the Basic Educational Cycle (SCGBEC, 1988, as stated by the scientific team at the Ministry of Education goes as follows:

Student Teachers' Beliefs about Teaching and Learning Science before and after a Science Methods Course

Dr. Theodora P. De Baz

Department of Curriculum & Instruction
Faculty of Educational Sciences/Hashemite University
ZARQA - JORDAN

Abstract

The purpose of this study was to measure the beliefs about science teaching and learning that student teachers construct prior and after a coursework in science teaching methods. The subjects of this study included 45 elementary student teachers attending the College of Educational Sciences at the Hashemite University, Jordan. All students were enrolled in their first science methods course during the fall semester of the academic year 2001/2002. The Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C) instrument, that measures students' illustrations of themselves as "a science teacher at work", was administered to the student teachers during the first meeting of their science methods course, and at the end of the course. Analysis of the illustrations revealed that most student teachers depicted less traditional student-centered elements of teaching and classroom images at the end of the course. The results support proper training of science teachers in order to improve their beliefs and practices of teaching and learning science for a systematic long lasting reform.

Received on 24/2/2003 Accepted on: 21/6/2003

المجلد 4 العدد 4 ديسمبر 2003

اعتقادات الطلبة المعلمين بالنسبة لتعلم وتدريس العلوم قبل وبعد أخذهم لمادة أساليب تدريس العلوم

د. ثيودورة بطرس دي باز
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية
الزرقاء – الأردن

الملخـــص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس معتقدات الطلبة المعلمين فيما يتعلق بتعلم وتدريس العلوم قبل وبعد دراستهم لمادة "أساليب تدريس العلوم". تألفت عينة الدراسة من ٤٥ طالباً معلماً من كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية / الأردن ممن التحقوا بمادة أساليب تدريس العلوم، خلال الفصل الأول للسنة الدراسية ٢٠٠١/٢٠٠٢م. تم استخدام اختبار داست DASTT-C، وهو اختبار يقيَم رسومات الطلبة لانفسهم أثناء تدريسهم لمادة العلوم، قبل وبعد دراستهم للمادة. من خلال تحليل البيانات تبين أن الطلبة المعلمين قد أظهروا في رسوماتهم خصائص غير تقليدية، تتمثل في التمركز حول الطالب أثناء تعلم وتدريس العلوم، بعد أخذهم لمادة العلوم. وتؤكد نتائج الدراسة ضرورة التدريب الجيد للطلبة المعلمين؛ لتحسين معتقداتهم، وممارساتهم فيما يتعلق بتدريس وتعلم مادة العلوم.

Student Teachers' Beliefs about Teaching and Learning Science before and after a Science Methods Course

Dr. Theodora P. De Baz
Hashemite University
Department of Curriculum & Instruction
Faculty of Educational Sciences
ZARQA - JORDAN

اعتقادات الطلبة المعلمين بالنسبة لتعلم وتدريس العلوم قبل وبعد أخذهم لمادة أساليب تدريس العلوم

د. ثيودورة بطرس دي باز
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية
الزرقاء – الأردن

Advisory Committee

Dr. Khalid Ahmad Bu-Gahhoos
(Chairman)

Prof. Abdulla Al-Shaikh
University of Kuwait

Prof. Abdullateef Obaid
University of Tunis

Prof. Alghali Ahrshawi
Universiti, Sidi Mohamed Ben Abdellah

Prof. Ebraheem Wazermas
Yarmouk University

Prof. Kamal Darweesh
Hulwan University

Prof. Mahmood Al-Sayyed
University of Damascus

Prof. Meloud Habibi
Mohammed Alkhamis University

Prof. Mohammad Bin Shahat Al-Khateeb
King Saud University

Prof. Muneer Bashour
American University of Beirut

Prof. Nizar AL-Ani
University of Bahrain

Prof. Nizar Alzain
University of Lebanon

Prof. Omar Al-Shaikh Hassan
University of Jordan

Prof. Saeed Ismael Ali
Ain Shams University

Prof. V.A. McClelland
Hull University

Editorial Board

Editor-in-Chief
Dr. Huda Hassan Al-Khajah

Managing Editor
Prof. Khalil Yousef Khalili

Editorial Board Members

Prof. Mustafa Saaduddin Hejazi

Prof. Abdali Mohammad Hassan

Dr. Muain Helmi Jamlan

Dr. Rashid Hammad Al-Dosary

Proofread by
Dr. Saif Al-Ansari

Cover Designer
Anas Al-Shaikh

Designed and Printed at
Arabian Printing & Pub. House W.L.L.

JOURNAL OF Educational & Psychological Sciences

(JEPS)

A quarterly scientific refereed publication specialized in educational and psychological studies

Volume 3 - Number 4
Shawal 1423 - December 2003

issued by
College of Education
University of Bahrain

P.O. Box 32038
Tel: (+973) 438 799
Fax: (+973) 449 089
Email: jeps@edu.uob.bh
Kingdom of Bahrain

Publishing Permission Number From The Ministry of Cabinet Affairs & Information MEC 284

issue price

- Bahrain BD 1.000
- Morocco MD 15.000
- Saudi Arabia RS 10
- Libya LD 2.000
- Kuwait KD 1.500
- Egypt EP 10.000
- Emirates DH 15.000
- Syria SL 50
- Oman RS 1.500
- Qatar RS 10
- Yemen RS 10.000
- Lebanon LL 1500
- Tunis TD 1.000
- Jordan J.D. 1.000
- Algeria AD 10.000
- Sudan SP 700

Circulation: AL AYAM الأيام

Al Ayam Press, Publishing & Distributing
Tel: 727111 - 725111 - Fax: (0973) 723763 - Kingdom of Bahrain
E.mail:alayam@batelco.com.bh