

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٤

العدد ١٠٣

الهيئة الاستشارية
الاستاذ الدكتور : سعيد جاسم الاسدي
الاستاذ الدكتور : وهيب مجيد الكبيسي

الاستاذ المساعد الدكتور:انعام لفقة الهنداوي

مفلة علمفة مكمة مةمصة

رقم الايداع في المكة الوطنفة ببغداد ٢٦٢
لسنة ١٩٧٨ / ISSN 2077 – 8694

رئفس التفرفر
ألاستاذ المساعء الدكتور : سناء مفل ففصل

الهفة الاءارفة		
رئفساً	كامل علوان الزبفءف صبفح شهاب ءمء	الاستاذ الدكتور الاستاذ الدكتور عضوا
عضوا	لفلف عبء الرزاق نعمان	الاستاذ الدكتور
عضوا	صااء عبء مرزوك	الاستاذ الدكتور
عضوا	: سناء مفل ففصل	الاستاذ الدكتور

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوًا

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوًا

المدرس الدكتور
المدرس الدكتورة

أحمد لطيف جاسم

داود عبد السلام صبري

كمال محمد سرحان الخيلاني
خديجة حيدر نوري

عضوًا
عضوًا

كلمة العدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١٠٢) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على المحن والمصاعب والآلام والأزمات التي تمر به ، وفيه تتميز العقول العراقية المبدعة رغم كل الجراحات لتسمو بالفكر ، وتنهض بالمسيرة العلمية بأقلام الباحثين المبدعين ، ودأبهم في مواصلة مسيرة البحث العلمي في الجوانب كافة التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، ومواكبتها لروح التقدم التقني والعلمي .

وستبقى هذه الأقلام تكتب بحرفية أكاديمية ومهنية عالية ، لنشر كل ما يستجد على صعيد العلم والحضارة وستبقى هذه المجلة سباقاً دوماً في نشر كل ما هو جديد في هذا الميدان .

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

- ان يكون البحث مطبوعاً طباعة ليزيرية ويرفق معه (CD) ، وأن يكون خالياً من الأخطاء اللغوية والطباعية .
- ان يكون موضوع البحث جديداً ولم يسبق نشره ، ويتعهد الباحث بذلك .
- أن يكون البحث سليماً من الأخطاء العلمية والمنهجية ، ويقرر السلامة الخبير العلمي ذو الاختصاص الذي ترسل إليه وتجري التصويبات ، ثم يعاد البحث إلى سكرتارية التحرير .
- لا يجوز الاعتراض على التقويم ، ولا يجوز المطالبة بكشف أسم الخبير .
- يكون ترتيب البحوث بحسب ما تراه هيئة التحرير وما يتفق وخطة المجلة .
- البحوث التي ترد من خارج العراق ، يُتفق مع هيئة التحرير بشأن أجور النشر .
- تنشر الابحاث كافة في الموضوعات التربوية والنفسية والاجتماعية .
- يدفع الباحث أجور النشر التي يقررها رئيس التحرير ويستلم وصل بالمبلغ ويعاد المبلغ في حالة عدم نشر البحث ، مستقطع منه أجور التقويم .
- يود الباحث بمستلن من بحثه مجاناً .
- تعنون المراسلات كافة بأسم رئيسة التحرير – جامعة بغداد / كلية الآداب – قسم علم النفس ، مجمع البريد الطلابي في باب المعظم ، ص ب (٥٩١٠٦) .
- الأفكار والآراء الواردة في البحوث لا تعتبر وجهة نظر المجلة ، علماً أن هيئة التحرير لها حق رفض البحوث التي تراها خارجة عن الضوابط وتعتذر عن النشر ، والتي لا تتسجم مع التوجه العام لاهدافها من خلال بناء قاعدة علمية رصينة بعيدة عن الاهواء والعصبية .

القدرة المكانية لدى طلبة مدارس المتميزين والمتميزات

أ.د. مجبل حماد عواد
م.م. كامران مولود فتاح

مشكلة الدراسة

تعد الرياضيات لغة العصر كونها تسهم في جميع مجالات الحياة التي تدفع بالفرد والمجتمع الى التقدم والازدهار ، ولها أهميتها الاستراتيجية للدول على كافة الاصعدة ، ومع ذلك نجد كثيراً من الطلبة لا يحبون الرياضيات ، ويوجهون لها الاتهامات بالجفاف والتعقيد حيث يعاني الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة من مادة الرياضيات ، كما ان الممارسات التدريسية الشائعة تميل نحو التعلم اللفظي والسمعي غالباً.

ومن خلال الممارسة العملية للباحثين في تدريس مادة الرياضيات لاحظوا إن هناك صعوبة لدى الطالب في قدرته على التعامل مع الاشكال الهندسية وايجاد العلاقات بينها سواء كان ذلك في الهندسة المستوية او الهندسة الفراغية ، وقد يكون هذا ناتج عن ضعف الطالب في القدرة على التوجيه Orientation او التصور Visualization ، او ما يسمى بالقدرة المكانية - (Spatial ability).

بمعنى اخر قد يعاني الطلبة من مشكلات الادراك البصري بحيث يصعب عليهم ترجمة ما يرون ، وقد يعانون من مشكلات في الحكم على الاشكال المتطابقة او المتشابهة او على حجم الاشكال .. الخ ، او يعاني هؤلاء الطلبة من الضعف في الذاكرة البصرية أو التصور البصري المكاني، فعلم الهندسة بفرعيه [المستوية والفراغية] يتطلب مهارات وقدرات خاصة مثل مهارة الرسم ، ومهارة الادراك ثلاثي الابعاد ، وعليه فإن العمل على ايجاد أساليب وطرائق خاصة تساعد على تنمية وتطوير تلك القدرات وتكون اكثر مرونة سوف تساعد في خزن واسترجاع المعلومات.

ولما للقدرة المكانية من أهمية في تدريس الرياضيات وأمكانية تنميتها وتعلم مفاهيمها بشكل افضل ، و تعلم الافكار الهندسية بالطريقة الصحيحة عند الاخذ بنظر الاعتبار القدرة المكانية من قبل مدرس المادة ، لذا يرغب الباحث بإجراء دراسة لمعرفة امتلاك طلبة المرحلة الاعدادية للقدرة المكانية في الرياضيات لاسيما في مدارس المتميزين والمتميزات بأعتبار إن طلبة هذه المدارس يمتلكون صفات خاصة تميزهم عن الطلاب الاخرين من حيث التحصيل الدراسي والمستوى العلمي ، وأن العديد منهم يشغلون مقاعد دراسية في كليات الهندسة عند القبول في الجامعات ورغم ذلك فأنهم بشكل عام يواجهون صعوبة في التعامل مع الموضوعات التي لها علاقة بالقدرة المكانية كما هو الحال في مادة الرسم الهندسي.

أهمية الدراسة :

تلعب الرياضيات دوراً مهماً وخطيراً في تأسيس النمو العقلي للمتعلمين في كافة مراحل التعليم وعلى وجه الخصوص في مرحلة رياض الاطفال والحلقة الاولى من التعليم الاساس ، هذا الى جانب تأثيرها المباشر في كافة المجالات الدراسية على اختلافها وتنوعها ، حيث تتأسس في هذه المراحل دعائم معارف الطفل وتنمو فيها اتجاهاته وتثقل قدراته واستعداداته. (صالح ، ٢٠٠٦ : ٩) . ومن ضمن المناهج التي تؤثر في الحياة اليومية بشكل فعال وعلى مستوى الفرد ، هي مناهج الرياضيات ، فالرياضيات مادة ضرورية للتعامل بين الافراد في الحياة اليومية ، بل هي من المكونات الاساسية للثقافة التي يحتاج اليها كل فرد في المجتمع ، هذا فضلاً عما تمثله من ميدان خصب لتنمية القدرات العقلية المختلفة لدى الطلبة وإكسابهم عادات سليمة كالدقة في التعبير والقدرة على التنظيم واستعمال أساليب التخطيط في حل المشكلات (أبراهيم ، ١٩٨٥ : ٤٩) .

ومع تسارع البحث في اليات تطوير مهارات التفكير العلمي وطرقه وتنمية اساليب حل المشكلات التي تواجه الافراد أخذت القدرة المكانية - بأعتبارها أحد مكونات القدرة العقلية - مكاناً بارزاً في اهتمامات الباحثين إدراكاً لدورها المتميز في

هذا المجال ، ولأن نجاح الطلبة في كثير من الموضوعات العلمية مثل العلوم والرياضيات يتوقف الى حد كبير على هذه القدرة ، فقد بين ألياس وآخرون (Alias et al,2002) إن القدرات المكانية تعد ضرورية لحل المسائل في كثير من المواضيع ذات العلاقة بالمهارات المكانية ، فالفهم الافضل لهذه القدرات سيؤدي بالضرورة الى تعزيز عمليتي تعلم هذه الموضوعات وتعليمها بالنسبة للطلبة والمدرسين (Alias et al,2002:1) .

كما يمتد توظيف هذه المهارات الى مجمل الاعمال التي تمارس في العالم الواقعي لأن القدرة المكانية أحد اشكال التفكير البصري اللازمة لاداء الكثير من الانشطة الحياتية ،والذين يفكرون بصرياً يوظفون الرؤية والتخيل والرسم بطريقة نشطة ورشيقة وينتقلون في اثناء تفكيرهم من تخيل الى آخر ، فهم ينظرون الى المسألة الرياضية من زوايا مختلفة وربما يوفقون في اختيار القرينة المباشرة الدالة على الرؤية لحلها ، وبعد أن يتوافر لديهم فهم بصري للمسألة الرياضية يتخيلون حلاً بديلاً ثم يحاولون التعبير عن ذلك برسوم سريعة لمقارنتها وتقويمها فيما بعد (عفانة ، ٢٠٠١ : ٦٢) .

ان التكامل بين الشكل البصري والمحتوى التعليمي يعكس منظومة تعلم عناصر محتوى مادة دراسية ما ، متصلة ببعضها لابرار علاقات ، واستغلال هذه العلاقات لزيادة الوضوح والفهم (حسن والعاصي ، ٢٠٠٧ : ٤٢) .

وتعد القدرة المكانية من أهم القدرات المعرفية الرياضية التي تحظى باهتمام المتخصصين في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها ويزيد دورها الفاعل من خلال حل المسألة وتعلم العلاقات والاشكال الهندسية ، وهذا ما دفع بالمجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة (NCTM, 1989) أن يؤكد على جانب الاهتمام بتفعيل دور الحس المكاني (Spatial Sense) وتطويره لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية ولاسيما المرحلة الابتدائية الدنيا وذلك ضمن اصداره الاخير لمعاييرها في منهاج الرياضيات المدرسية وتقويمها .

(Curriculum and Evaluation for School Mathematics) كما عزز ذلك

ما تناوله المجلس القومي للبحث (NRC , 1989)

في توصياته بأن يولى الحس المكاني اهتماماً أكبر وذلك من خلال الرؤية الى الرياضيات بأنها مادة تقوم على فعاليات تعتمد في جوهرها على تشكيل النماذج والعلاقات وليس كما كانت سابقاً عبارة عن مجموعة من الحقائق والاجراءات (عابد ، ١٩٩٦ : ٢) ، وأشار ويتلي (Wheatly ، 1990) بأنه اذا كانت اجراس تطوير مناهج الرياضيات المدرسية تقرر وتتذر بالتغير ، فلا بد أن يحتل الحس المكاني في ذلك موضوع الصدارة ، وأن يعطى جميع التلاميذ الفرصة لتطوير الحس المكاني لديهم ، وذلك عبر تضمين فعاليات وتدريبات مكانية يتضمنها كل موضوع في منهاج الرياضيات ، وان الحس المكاني يجب ان يحتل موضوعاً مركزياً (Central Topic) في برامج الرياضيات المدرسية وأن يدرك القائمون على مناهج الرياضيات مدى فاعليته في تعلم الرياضيات وإضافة معنى للخبرة الرياضية ، إضافة الى أهميته سواء للموضوعات العددية (Numerical) او الهندسية (Geometric). (Wheatly, 1990 : 11) .

أن تنمية الجانب البصري لدى الطالب من العوامل التي تساعد على تنمية التفكير لديه وتحسين أدائه وبالتالي تقوى عملية التعلم لدى الطالب وذلك ضمن نظرية الذكاءات المتعددة التي تعتمد ثمانية استراتيجيات لتنمية الذكاء من اهمها الاستكشاف البصري Visual Discovery ويكون من خلال الاعتماد على الاشكال والرسوم المختلفة والاجابة عن اسئلة المعلم داخل الفصل بالاعتماد على التصور البصري وعمليات التمثيل العقلية واستحضار الصور من الذاكرة (محمد، ٢٠٠٣ : ١٤٨) .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى معرفة:

- ١- امتلاك طلبة مدارس المتميزين والمتميزات للقدرة المكانية في الرياضيات.
- ٢- الفرق بين الجنسين في القدرة المكانية ومن خلال الاجابة عن التساؤلات الاتية:-

أولاً: ما القدرة المكانية لدى طلبة مدارس المتميزين والمتميزات؟

ثانياً: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في القدرة

المكانية تعزى لمتغير الجنس؟

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على :-

١- طلبة الصف السادس الاعدادي / الفرع العلمي في جميع مدارس المتميزين والمتميزات في بغداد.

٢- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١.

تحديد المصطلحات :

فيما يأتي تعريف المصطلحات التي تشكل المحاور الرئيسية للدراسة وتشمل :-

١- القدرة المكانية

عرفها (جابر ، ٢٠٠٣) بأنها القدرة على ادراك العالم البصري المكاني المحيط بدقة ، وفهم واستيعاب اشكال البعد الثالث ، وابتكار وتكوين الصور الذهنية والتعامل معها بغرض حل المشكلات ، واجراء التعديلات واعادة انشاء التصورات الاولى في غياب المحفزات الطبيعية ذات العلاقة (جابر ، ٢٠٠٣ : ١٠-١١).

وعرفها (حسين ، ٢٠٠٣) إنها القدرة على إدراك العلاقات الهندسية والمكانية الثابتة التي تجري عليها تحولات معينة (حسين ، ٢٠٠٣ : ٥٦).

وعرفها (وليم ، ٢٠٠٤) على إنها القدرة على ادراك المكان المرئي والقدرة على التفكير البصري من خلال الصور والخرائط والتصميمات والمخططات والرسوم والاشكال والنماذج وكذلك القدرة على التخيل والتصور الذهني واستخدام الالوان وعلى ادراك علاقات مكانية بين و داخل الرسوم والاشكال (وليم ، ٢٠٠٤ : ٢٨١).

وعرفها (غباري و آخرون ، ٢٠١٠) بأنها القدرة على إدراك العلاقات المكانية والفراغية بين الاشياء ، واكثر ما يبرز هذا النوع من القدرة لدى المهندسين والنحاتين والمصممين.(غباري وآخرون ، ٢٠١٠ : ٢٦٠)

ويعرفها الباحثان إجرائياً على أنها : القدرة على التصور البصري لحركة الاشكال المرسومة على سطح مستوي بعد تدويرها وتغيير اتجاهها بحيث تبقى هذه الاشكال خلال الحركة ملتصقة بالسطح المستوي ، وتصور الاشكال الناتجة من الدوران خارج السطح المستوي والقدرة على اختيار نموذج صحيح من بين عدة نماذج بعد طيه او دمجها لعمل شكل معلوم ثلاثي الابعاد وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة من خلال الاختبار الذي اعده الباحث لهذا الغرض.

٣- الطلبة المتميزون : هم الطلبة الدراسين في مدارس المتميزين والمتميزات والتي تم قبولهم فيها على اساس حصولهم على اعلى المجاميع في الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية، فضلاً عن نجاحهم في اداء إختبارين الاول لقياس القدرة العقلية والثاني اختباراً تحصيلياً في بعض المواد الدراسية ، واشترط قبولهم على أن لا يكونوا من الراسبين أو المكملين خلال سني دراستهم السابقة (وزارة التربية ، ١٩٧٩ : ٦).

خلفية نظرية و دراسات سابقة

اولاً : خلفية نظرية

يلعب الذكاء دوراً بارزاً في تعلم الفرد ونجاحه في المدرسة وفي الحياة ، ويعد اختلاف الناس وتباينهم في امتلاك هذه القدرة من العوامل الاساسية التي تؤدي الى تباينهم في القدرة على التعلم وفهم العالم من حولهم ، فالافراد الاكثر ذكاءً اكثر قدرة على التعلم وحل المشكلات ، أكاديمية كانت أو مهنية او اجتماعية.

لقد استنتج ثرستون إن الذكاء العام يتألف من سبع (٧) قدرات اولية ، ووجد كذلك إن هذه القدرات الاولى مستقل بعضها عن بعض استقلالاً نسبياً ، وان هذه القدرات متضافرة تؤثر في أي عمل أو انتاج عقلي ووضع لها اختباراً بأسم القدرات العقلية الأولية (Primary Mental Abilities (PMA اما هذه القدرات فهي:

١. القدرة على فهم معاني الكلمات ٢- الطلاقة اللفظية ٣- القدرة المكانية ٤-
- القدرة على الاستدلال ٥- القدرة العددية ٦- السرعة الادراكية ٧- القدرة على التذكر

(احمد ، ١٩٩١ : ٣٢٢-٣٢٣)

لقد حظيت القدرة المكانية بأهتمام من علماء النفس والرياضيين التربويين على الصعيدين العالمي والعربي من خلال دراسة تطور هذه القدرة لدى المتعلمين مع تقدمهم في العمر أو المستوى التعليمي أو دراسة هذه القدرة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات مع بيان أثر متغير الجنس في تلك العلاقة ، واستمرار الطلبة في دراستهم للمادة.

تبدو هذه القدرة في كل نشاط عقلي يتميز بالتصور البصري لحركة الاشكال المسطحة والمجسمة ، فحسب موسوعة علم النفس ، القدرة المكانية نسبة الى مكان، الى فضاء ، الى ادراكه ، الى تنظيمه ، السيطرة عليه حركياً او تصوره ، حيث يوجد التعبير في سياقات مختلفة ، ويطبق التعبير المكاني تارة على الكون الثلاثي الابعاد الذي تتطور فيه الاجسام وعلى الادراك والتصور الادراكي - الحركي لهذا الكون من قبل هذه الاجسام ، وتارة اخرى بمعنى مجازي أو شكلي على تنظيم العناصر في مجال عقلي ، وهكذا يمكن لعبارة التصورات المكانية أن يكتسب معنيين مختلفين جداً ، الاول يشير الى التصورات العقلية أو ذاكرية لخصائص المجال الادراكي - الحركي (خارطة معرفية) ، والآخر وصف بتعابير هندسية في فضاء عدد ابعاده (ن) (زولان وفرانسواز ، ١٩٩٧ : ١٠١٦-١٠١٧).

والقدرة المكانية هي ايضاً ، ادراك المسافات والابعاد بدقة وادراك الطول والعرض والسمك والارتفاع والعمق والحجم وكذلك ادراك العلاقات بين الاشياء المسطحة والمجسمات وما بينها من تشابه واختلاف، وهي تتعلق بمدرجات حسية واقعية (معوض ، ١٩٩٧ : ١٦٤).

ويُنظر الى القدرة المكانية ايضاً على انها ادراك المسافة الفاصلة بين الانسان المُدرِك والشيء المُدرَك ، أقرب أم بعيد ، وادراك المفاهيم ، امام - خلف ، فوق - تحت ، و ادراك ثبات الحجم بالرغم من تعدد الزوايا، فالقدرة المكانية تعتمد

على زوايا الابصار وايضاً على مدى تباين الشبكية في العينين وكذلك على خاصية العمق حيث تظهر الالوان والظلام.(عبد المعطي والقناوي ، ٢٠٠٠ : ١٣٠)

ويضيف كل من (عفانة والخزندار ، ٢٠٠٤) بأنها القدرة على ادراك العالم البصري المكاني بدقة والقدرة على التخيل والرسم وتتضمن القدرة على التصور البصري والتمثيل البياني للافكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية وخلق تمثيلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنياً وبطريقة ملموسة ، وادراك الاتجاه والتعرف على الاماكن وابرار التفاصيل ، وادراك المجال وتكوين تمثّل عنه ، أي تصور حركة الاجسام اثناء تحركها وما ستؤول اليه بعد دورانها وتحول الاشياء الخفية داخل الرسوم التخطيطية وادراكها رغم اختلاف أوضاعها في المستويين ثنائي وثلاثي البعد (عفانة والخزندار، ٢٠٠٤ : ٣٢٧-٣٢٨).

وقد اشار (أوزي ، ١٩٩٩) بأنه يمكن التعرف على القدرة المكانية لدى المتعلم من خلال المؤشرات الاتية:

- ١- يستجيب بسرعة للاشكال والصور والالوان.
- ٢- يندھش لشيء يثيره.
- ٣- يصف الاشياء بطريقة خيالية.
- ٤- يحب تصور الاشياء والتأليف بينها.
- ٥- يلاحظ اشكال الاشياء بدقة.
- ٦- يحب رؤية الصور في الكتب.
- ٧- يحب لعب المكعبات الملونة. (أوزي ، ١٩٩٩ : ٧٣)

أما غاردنر (١٩٨٩) فيرى أن القدرة المكانية تتطوي على عدة قدرات اساسها القدرة على ادراك الاشكال والانماط أو الاجسام اولياً ، ثم القدرة على انجاز تحويلات وتغييرات في الادراك الاولي واخيراً القدرة على استعادة اجزاء من الخبرة البصرية في

غياب المثير الحسي المباشر ، وقد حدد غاردنر (١٩٨٩) في كتابه أطر العقل الجوانب التالية للقدرة المكانية:-

- ١- القدرة على تعرف امثلة الجسم بصرياً.
 - ٢- القدرة على اجراء تحويل على جسم ، او معرفته بعد اجراء تحويل عليه.
 - ٣- القدرة على استحضار صورة جسم أو معرفتها بعد اجراء تحويل عليها.
 - ٤- القدرة على انتاج شكل او تخطيط مماثل لمعلومات مكانية بصرية.
- (عفونة، ١٩٩٦ : ٢١)

وعلى الرغم من أن العديد من اختبارات الذكاء تتضمن فقرات لقياس القدرة المكانية ، إلا أن مكونات او بنية هذه القدرة ما زالت حتى الان - الى حد ما - أقل تحديداً ، وايا كانت الفقرات التي تقيس القدرة المكانية فإنها تشترك في معظمها في خاصية المعالجة الذهنية أو العقلية للاشكال كما هي أو مقلوبة أو معكوسة كما تظهر في المرأة ، واعتماداً على بعدين او ثلاثة أبعاد.

وقد أعاد لوهمان (١٩٧٩) تحليل بيانات العديد من الدراسات في محاولة التوصل الى العوامل المشتركة التي تقف خلف الفروق الفردية في هذه القدرة، وقد كشفت دراساته وجود ثلاثة عوامل حسب ما جاء في (بلخيري ، ٢٠٠٥ : ٣١-٣٢).

١- العامل الاول : التوجه المكاني ، ويقوم على استخدام القدرة على التصور كيف يبدو شيء ما إذا ما تم تدويره على نحو معين ويقاس باختبارات تدوير الاشكال او ثني السطوح.

٢- العامل الثاني : العلاقات المكانية ويختص هذا العامل بادراك العلاقات المكانية بين الاشياء من حيث أوجه (التشابه ، الاختلاف) ويقاس باختبارات تجميع الاشياء أو العلاقات المكانية.

٣- العامل الثالث : التصور البصري المكاني ويقصد به المعالجة العقلية لثني السطوح أو إعادة ترتيب اجزاء شي ما ويقاس هذا العامل بأن يعرض على

المفحوص شيء مسطح على اليمين ويطلب منه اختيار اي من البدائل التي على اليسار والتي تشير الى الشيء بعد ثني جوانبه او اسطحه ، كما يقاس ايضاً من خلال تقديم مجموعة من الاشكال الهندسية ، ويطلب من المفحوصين اختيار واحداً من التجميعات التي تمثل تجميعاً مناسباً لتلك الاشياء .

وترى (Megee, 1979) والمشار اليها في (العبيدي وآخرون ، ٢٠٠٤) إن

القدرة المكانية تتألف من نوعين من العوامل هما:

١- التصور (Visualiztion)

٢- التوجه (Orientation)

حيث يُنظر الى التصور بأنه القدرة على لف ودوران وتحويل مثير مقدم على شكل صورة ، اما القدرات المتعلقة بالتوجه المكاني فتشير الى فهم واسيتعاب وترتيب وتركيب العناصر ضمن مثير او أنموذج مرئي والقدرة على الحكم مهما تغيرت الهيئة المكانية للمثير (العبيدي وآخرون ، ٢٠٠٤ : ٤٠)

ويذكر الباحثان (Maccoby & Jaklin, 1974) أن هناك فروقاً اربعة بين

الجنسين تتوفر الادلة البحثية على صحتها ، وهذه الفروق هي :

١- تتفوق البنات على البنين في القدرة اللفظية (اللغوية).

٢- إن البنين يتفوقون على البنات في القدرة الرياضية.

٣- إن البنين يتفوقون على البنات في القدرات المكانية البصرية.

ويشير العلماء الى أن لكل من البنين والبنات نقاط قوة ونقاط ضعف كذلك ، فهل

يعني ذلك أننا يجب أن نعلم كل جنس منهما بطرق مختلفة؟

يرى العلماء ان ذلك أمر غير عملي ، وانما يمكن حل هذه المشكلة بأن نقدم

لكل جنس منهما برامج تدريبية في نقاط الضعف التي يعاني منها.

(النيل ودويدار ، ٢٠٠٦ : ٣٦)

كما أن القدرة المكانية تتأثر بمجموعة من العوامل من ابرزها العمر ، الجنس ، الثقافة ، وفرص التعلم والممارسات اليومية ، وتشكل أحد مكونات الذكاء الانساني ،

وتأخذ معالجات متعددة ، وتعزى الفروق في هذه القدرات واكتسابها الى مجموعة من المتغيرات وهي :-

١- التطور المعرفي ٢- الخبرة ٣- الجنس ٤-الموهبة (الذكاء العام)

ولقد تناولت أدبيات بحوث القدرة المكانية باهتمام كبير اثر الفروق الجنسية في هذه القدرات ، واستغرق الجدل النظري في هذا الاتجاه فترات طويلة انطلاقاً من اشكالية دور العامل البيولوجي والبيئي وتداخله كمؤثرات رئيسة على مكونات القدرة المكانية ، إذ تتأثر القدرة المكانية بهذين العاملين ، ويعود التمايز بين الافراد تبعاً لهما ، فالافراد ذوو خصائص بيولوجية محددة يستفيدون اكثر من غيرهم عندما يتعرضون للخبرات المكانية ، اكثر من الذين يمتلكون صفات مغايرة، في حين يستفيد بعضهم من المثيرات البيئية اكثر من غيرهم. (ريان ، ٢٠٠٨: ١١٩ - ١٢١)

ثانيا : دراسات سابقة

أ. دراسات عربية

١- دراسة عابد (١٩٩٦) القدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومتغيرات مرتبطة بها في الرياضيات هدفت الدراسة الى تقصي تطور القدرة المكانية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية بإرتقاء المستوى التعليمي وبيان اثر كل من متغير مستوى التحصيل في الرياضيات ومتغير الجنس في القدرة المكانية لدى التلاميذ. تكونت عينة الدراسة من (٥٣١) تلميذاً وتلميذة ، موزعين على (١٩) شعبة من شعب الصفوف (الثاني ، الثالث ، الرابع) الابتدائية في (٦) مدارس حكومية في مدينة المفرق وضواحيها في الاردن.

استخدم في هذه الدراسة اختبار العلاقات المكانية ، وهو أحد اختبارات القدرة العقلية الابتدائية والصادرة عن مؤسسة مشاركي البحوث العلمية في الولايات المتحدة الامريكية في العام ١٩٧٣، وبعد تحليل النتائج احصائياً اسفرت النتائج عن فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ في قدراتهم المكانية تعزى الى كل من مستوياتهم التعليمية ، ومستوى تحصيلهم في الرياضيات ، وجنسهم.

٢- دراسة عفونة (١٩٩٦) : العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة الصف السابع الاساسي في مدارس منطقة نابلس .

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل في الرياضيات لطلبة الصف السابع ، والكشف عن مصداقية عملية التقويم في المدارس ، ومعرفة الفروق بين الطلبة ذوي القدرات المكانية المرتفعة وذوي القدرات المكانية المنخفضة.

تكونت عينة الدراسة من (٨) شعب من طلبة الصف السابع الاساسي و عدد (٢٨٦) طالباً وطالبة موزعين الى (٤) شعب للاناث و (٤) شعب للذكور .

واعتمدت الباحثة اختبار ويتلي للقدرة المكانية واختبار المقابلة كأداة في الدراسة ، وبعد تحليل البيانات احصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الاحادي ، اظهرت النتائج ما يلي:

١. وجود ارتباط ايجابي ذو دلالة احصائية بين التحصيل في الرياضيات وعلامات القدرة المكانية عند الطلبة.

٢. إن الذكور لديهم قدرات مكانية اعلى من الاناث.

٣. بعد اجراء المقابلة مع بعض الطلبة الذين هناك تناقض بين علاماتهم في القدرة المكانية وعلاماتهم في الرياضيات المدرسية ، تبين أن الطلبة لديهم قدرات مكانية جيدة ولكن لم يتم استغلالها لزيادة معرفتهم الرياضية.

٤. تبين أن الطلبة ذوي العلامات المدرسية المرتفعة (القدرات المكانية المنخفضة) لا يتقنون إلا ماورد بالكتب المدرسية على النقيض من الطلاب ذوي القدرة المكانية المرتفعة.

٣- دراسة الدليمي (٢٠٠٠) : دور القدرة المكانية في التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة، هدفت الدراسة الى الكشف عن دور القدرة المكانية في التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في العراق ، والكشف عن مستويات الطلبة في القدرة المكانية تبعاً للصف والجنس.

تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة بواقع (٩٠) طالباً و (٩٠) طالبة موزعين بين الصفوف الثلاثة (الاول ، الثاني ، الثالث) للمرحلة المتوسطة. استخدمت الباحثة اختباراً جاهزاً لقياس القدرة المكانية وهو أحد اختبارات القدرة العقلية العامة للمرحلة المتوسطة في العراق ، ولمعالجة البيانات استخدمت تحليل الانحدار المتعدد Mult – Regression ومن نوع Wise Regression Step اسفرت النتائج عن وجود علاقة بين تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات وقدراتهم المكانية ، وكذلك كشفت الدراسة عن تطور القدرة المكانية تبعاً للمستوى الدراسي لطلبة المرحلة المتوسطة ، بينما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في اختبار القدرة المكانية.

٤- دراسة خليل (٢٠٠٢) : اجريت الدراسة في العراق ، وهدفت الى بيان اثر مستوى التحصيل في الرياضيات (تحصيل عال ، تحصيل عال ومتوسط ، تحصيل متوسط ، تحصيل متدن) في القدرة المكانية لدى طلبة الصف السادس الاعدادي / الفرع العلمي ، وتقصي اثر عامل الجنس في القدرة المكانية لدى الطلبة.

تكونت عينة الدراسة من (١٨٤) طالباً وطالبة من الصف السادس الاعدادي/ الفرع العلمي مركز محافظة نينوى موزعين بين اربع مدارس ، واستخدمت الباحثة اختبار ادراك المسافات وتقدير الابعاد وهو أحد الاختبارات الفرعية لمقياس ثرستون للقدرات المكانية كأداة لقياس القدرة المكانية.

واستخدمت الباحثة الاختبار التائي لمجموعة واحدة والاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين كوسيلة احصائية للتوصل الى النتائج.

اسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات وقدراتهم المكانية ، الا أن هذه العلاقة كانت دالة مع المستوى التحصيل العالي والمتوسط ، ولم تكن دالة مع المستوى التحصيل المتوسط العالي والمتدني.

كما اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث من ذوي المستوى التحصيل العالي ومن ذوي المستوى التحصيل المتدني ولصالح الذكور ، ولكنها لم تظهر وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث من ذوي المستوى التحصيلي المتوسط العالي ومن ذوي المستوى التحصيلي المتوسط.

ب- دراسات أجنبية :

١- دراسة (Sowder et al, 1982) [الاشكال اللفظية والصورية لحل المسائل الرياضية].

٢- دراسة (Smith et al, 1994) [أثر استخدام التصور المكاني على أداء نصفي الدماغ المفكرين]

٣- دراسة (Seokhoon & Betty , 2000) [القدرة المكانية وعلاقتها بالاداء الرياضي: الفروق الجنسية في المدارس الابتدائية].

٤- دراسة (Quaiser- phol & Lehman, 2002) [القدرة المكانية للاناث واسهامات الخبرة والاتجاهات في مجموعات اكااديمية مختلفة]

٥- دراسة (Chan , 2007) [الفروق في القدرة المكانية وعلاقتها بالخبرة المكانية بين الطلبة الصينيين الموهوبين في هونغ كونغ]

اجراءات الدراسة

اولاً : منهج الدراسة ، أُستخدم في الدراسة الحالية منهج البحث الوصفي وذلك لملائمته لطبيعة أهداف الدراسة.

ثانياً : مجتمع وعينة الدراسة :

أ.مجتمع الدراسة : يقصد بمجتمع الدراسة ، المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث الى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (عودة و ملكاوي، ١٩٨٧ : ١٧٢)، وشمل مجتمع الدراسة طلبة الصف السادس الاعدادي

الفرع العلمي في جميع مدارس المتميزين والمتميزات في محافظة بغداد ، أما المدارس التي توجد فيها مرحلة السادس الاعدادي فبلغ عددها (١٢) مدرسة نظراً لان مدارس مديرية تربية الرصافة الثالثة لا توجد فيها مرحلة السادس الاعدادي وهي ثانوية الصدين للمتميزين وثانوية البتول للمتميزات لكونها تأسست حديثاً ، وبذلك اصبح المجموع الكلي لمجتمع الدراسة (٨٩٧) طالب وطالبة بواقع (٣٧٥) طالباً و(٥٢٢) طالبة للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١.

ب عينة الدراسة : إن اختيار عينة الدراسة من المجتمع الكلي للدراسة من الخطوات المهمة التي تجعل تعميم النتائج على المجتمع مقبولاً ، ويكون هذا التعميم مقبولاً بمقدار ما ينجح الباحث في اختيار العينة (عريفج وآخرون ، ١٩٩٩ : ١٠٨). لذا قام الباحثان باختيار شعبة واحدة من بين شعب الصف السادس الاعدادي/ الفرع العلمي للمدرسة الواحدة وبالطريقة العشوائية البسيطة. وكرر الباحث هذه العملية في جميع مدارس مجتمع الدراسة ما عدا المدارس التي لا توجد فيها مرحلة السادس الاعدادي / الفرع العلمي ، وبذلك اصبح عدد الشعب المختارة (١١) شعبة وبلغ إجمالي عدد الطلبة في عينة الدراسة (٢٧١) طالباً وطالبة بواقع (١٣٦) طالباً و (١٣٥) طالبة والذين يشكلون عينة الدراسة التي تمثل المجتمع الكلي تمثيلاً دقيقاً وشاملاً ، وقد استثنيت مدرسة ثانوية المتميزات / الخضراء من العينة الاساسية نظراً لانها مثلت العينة الاستطلاعية والتي من خلالها تم التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار.

ثالثاً: أداة الدراسة : اختبار القدرة المكانية :إن الدراسة الحالية تهدف الى معرفة القدرة المكانية لدى طلبة الصف السادس العلمي في مدارس المتميزين والمتميزات ، ومن أجل تحقيق هذا الهدف اقتضى من الباحث اعداد اختبار لقياس القدرة المكانية ومن أجل التأكد من صدق الاختبار استخدم الباحث الصدق الظاهري ،لذلك قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس ، ومدرسين ومشرفين باختصاص مادة الرياضيات للحكم على مدى

صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار ومدى علاقتها بموضوع الدراسة وقد أخذ الباحث ملاحظات واءاء الخبراء المحكمين بنظر الاعتبار واءرى بعض التعديلات على كيفية صياغة الفقرات وتعليماتها . تمت صياغة تعليمات الاختبار ولقد روعي عند صياغتها أن تكون بسيطة ومفهومة وواضحة لأنها بمثابة الدليل الذي يسترشد به المفحوص اثناء الاجابة على فقرات الاختبار.

رابعاً : التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

أ. التطبيق الاستطلاعي الاول : طبق الاختبار بتاريخ ٢٩/١٢/٢٠١٠ على عينة استطلاعية مكونة من ٢٥ طالباً اختيروا عشوائياً من طلاب الصف السادس في ثانوية المتميزين / الخضراء ومن خارج عينة الدراسة ومن خلال الاشراف المباشر من الباحث على التطبيق تم تحديد الملاحظات الالية:

١- إن التعليمات واضحة لدى الطلبة ولا تحتاج الى تعديل.

٢- الوقت الذي استغرقته الاجابة عن الاختبار كان بين (٤٠-٥٠) دقيقة حيث خرج أول طالب بعد مرور (٤٠) دقيقة وآخر طالب بعد مرور (٥٠) دقيقة.

ب- التطبيق الاستطلاعي الثاني: أجرى الباحثان بتاريخ ٢/١/٢٠١١ تطبيقاً استطلاعياً ثانياً في اختبار القدرة المكانية والمكون من (٤٢) فقرة على عينة من طالبات الصف السادس العلمي في ثانوية المتميزات / الخضراء والتي تكونت من (١٠٠) طالبة وكان الغرض من هذا التطبيق هو اجراء التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار.

خامساً : التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

أ- معامل صعوبة الفقرات اعتمد الباحثان ما جاء به (Bloom , 1981) وآخرون لتحديد المدى المناسب لمعاملات صعوبة فقرات الاختبار ، اذ يرى أن الاختبارات تعد جيدة اذا كانت فقراتها تتابين معامل صعوبتها لتكون بين (٠,٢٠-٠,٨٠). وبعد استخراج معامل الصعوبة والسهولة لكل فقرة ، تبين أن معامل الصعوبة يتراوح بين (٠,٢٤-٠,٦١) ما عدا الفقرات التي

معامل صعوبتها خارج المدى المقبول حيث بلغ عددها (٦) فقرات وقد تم استبعادها وبذلك أصبح عدد فقرات الاختبار (٣٦) فقرة (BLOOM,1981:107)

ب- **قوة تمييز الفقرات:** وبعد تطبيق معادلة قوة التمييز لحساب معامل التمييز لكل فقرة وجد ان معامل التمييز يتراوح ما بين (٣٣% - ٤٨%) ما عدا الفقرات التي كان معامل تمييزها أقل من ٢٠% وكان عددها (٦) فقرات وهي نفس الفقرات التي تم استبعادها عند حساب معامل صعوبة الفقرات. وبذلك أصبح عدد فقرات اختبار القدرة المكانية بصورته النهائية (٣٦) فقرة .

ت- **ثبات الاختبار:** ارتأى الباحثان استعمال طريقة اعادة الاختبار وذلك لملائمتها لطبيعة الدراسة ، لك قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التطبيق الاستطلاعي الثاني بتاريخ ٢٠١١/١/١٦ وتم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات الاختبار الاول ودرجات الاختبار الثاني بإستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٩١%) وهذا يعتبر معامل ارتباط جيدة جداً .

سادساً : **تصحيح الاختبار وحساب الدرجة الكلية :** من أجل تصحيح الاختبار حدد بديلين فقط بوزنين (١ ، صفر) فالطالب الذي يختار اجابة صحيحة عن كل فقرة يحصل على درجة واحدة أما اذا كانت الاجابة خاطئة فيحصل على درجة (صفر) وبذلك أصبحت اعلى درجة يحصل عليها الطلبة هي (٣٦) درجة وأوطأ درجة يحصل عليها الطلبة (صفر) درجة.

سابعاً : **التطبيق النهائي للاختبار :** بعد اجراء التعديلات في ضوء التحليلات الاحصائية السابقة أصبح اختبار القدرة المكانية بصيغته النهائية جاهزاً للتطبيق على العينة الاساسية للدراسة ، حيث تم الاتفاق مع ادارات المدارس على اجراء الاختبار خلال النصف الثاني للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) في مدارس العينة الاساسية وقد استغرق تطبيق الاختبار مدة (٩) ايام ، للفترة من ٢٠١١/٣/٢ ولغاية ٢٠١١/٣/١٠.

عرض النتائج

يتضمن هذا الجانب التحقق من تساؤلات الدراسة وهي :-

أ. ما القدرة المكانية لدى طلبة مدارس المتميزين والمتميزات؟

بما أن قيمة (ت) المحسوبة اكبر من قيمة (ت) الجدولية في الحالتين ، فهذا يعني أن طلبة مدارس المتميزين والمتميزات (عينة الدراسة) يمتلكون القدرة المكانية كما يقيسها الاختبار المعد لهذا الغرض وكما مبين في الجدول (١)

جدول رقم (١)

المتوسط الفرضي والايوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على اختبار القدرة المكانية حسب الجنس وقيمة (ت) المحسوبة والجدولية

الجنس	العدد	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدالة
ذكور	١٣٦	١٨	٢٧,٥٣	٥,٦٠	١٩,٨٥	١,٩٦	دالة
إناث	١٣٥	١٨	٢٤,٧١	٥,٩٣	١٣,١٦	١,٩٦	دالة

ب - هل توجد فروق في الاداء على اختبار القدرة المكانية تعزى لمتغير الجنس؟

جدول رقم (٢)

الايوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد عينة الدراسة على اختبار القدرة المكانية حسب الجنس وقيمة ت المحسوبة والجدولية.

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدالة
ذكور	١٣٦	٢٧,٥٣	٥,٦٠	٤,٠٢٣	١,٩٦	دالة
إناث	١٣٥	٢٤,٧١	٥,٩٣			

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة (٤,٠٢٣) وهي

اكبر من الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٦٩)

وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط اداء الاناث على اختبار القدرة المكانية ولصالح الذكور .

الاستنتاجات

اولاً : إن طلبة مدارس المتميزين والمتميزات (عينة الدراسة) يمتلكون القدرة المكانية.
ثانياً : وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اداء الطلاب والطالبات على اختبار القدرة المكانية ولصالح الطلاب.

التوصيات :

- ١- اعطاء المواضيع الهندسية بشكل عام والهندسة الفراغية بشكل خاص نصيب اكبر في منهاج الرياضيات.
- ٢- توعية المدرسين بضرورة اعتماد أساليب مختلفة في التقويم تركز على القدرة المكانية للوصول الى النتائج المطلوبة.
- ٣- تنويع الأنشطة وإستراتيجيات التدريس المستخدمة في المدارس ولكافة المراحل الدراسية التي تنمي القدرة المكانية لدى الطلبة.
- ٤- الاستفادة من البحوث والدراسات والبرامج التعليمية في مجال القدرة المكانية ولتغيير الطرق التقليدية في التدريس.

المقترحات

- ١- اجراء دراسة حول طرق تطوير القدرات المكانية وطرق الاستفادة منها لزيادة التحصيل الدراسي.
- ٢- اجراء دراسة حول صعوبات تعليم وتعلم الهندسة الفراغية من وجهة نظر المدرسين.
- ٣- اجراء دراسة تبحث العلاقة بين التحصيل في الرياضيات والقدرة المكانية في المراحل الجامعية
- ٤- اجراء دراسة تتناول اعداد برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات قائم على استراتيجيات تنمي القدرة المكانية.

٥- اجراء دراسة حول اثر مناهج الدراسة الجامعية في تنمية القدرة المكانية لدى طلبة كليات الهندسة.

٦- الاطلاع على المزيد من الدراسات (العربية والاجنبية) للاستفادة منها في اجراء دراسات تتعلق بالقدرة المكانية.

المصادر العربية

- ابراهيم ، مجدي عزيز ، ١٩٨٥: تدريس الرياضيات في التعليم العالي وقبل الجامعي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
- أحمد عبد الخالق ، ١٩٩١: اسس علم النفس ، ط٢ ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية.
- الدليمي ، احسان عليوي والمهداوي ، عدنان محمود ، ٢٠٠٥: القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط٢ ، مكتب احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ ، بغداد.
- الدليمي ، هناء رجب حسن، ٢٠٠٠، دور القدرة المكانية في التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية المعلمين، العدد (٢٤)، بغداد.
- الشكري ، ماجد شياخ خير الله ، ٢٠٠٧ : علاقة القدرة المكانية بالتفكير الاستدلالي لدى مدرسي ومدرسات مادة الرياضيات ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن الهيثم ، بغداد.
- العبيدي ، عبد الله أحمد خلف وآخرون ، ٢٠٠٤: القدرات العقلية المسهمة في درجات امتحانات غير الوزارية ، دراسة ميدانية ، حولية أبحاث الذكاء ، مجلة متخصصة تصدرها وحدة ابحاث الذكاء والقدرات العقلية، الجامعة المستنصرية - كلية التربية الاساسية العدد الاول ، بغداد.
- النيال ، مایسة أحمد ودويدار ، عبد الفتاح ، ٢٠٠٦: علم النفس المعلمي والذكاء والقدرات العقلية ، ط١، دار النهضة العربية، بيروت.

- الهنداوي ، عبد الستار مرهون صالح ، ٢٠٠٥: القدرة المكانية لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين والمعلمات ، رسالة ماجستير، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، بغداد.
- أوزي ، احمد ، ١٩٩٩: التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة ، الشركة الوطنية للطباعة والنشر ، الرباط.
- بلخيرى وفاء ، ٢٠٠٥ : علاقة اضطراب القدرة المكانية بقدرة الفهم اللفظي عند الاطفال المصابين بالاعاقة الحركية ذات الاصل العصبي ، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر ، الجزائر.
- جابر ، جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٣ : الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق)، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- حسن مهدي والعاصي ، وائل ، ٢٠٠٧: متسوى التكامل بين الشكل البصري والمحتوى التعليمي في مقررات الجغرافيا للمرحلة الاساسية العليا ، المؤتمر العلمي الاول لكلية التربية [التجربة الفلسطينية في اعداد المناهج - الواقع والتطلعات] ، جامعة الاقصى ، غزة.
- حسين ، محمد عبد الهادي ، ٢٠٠٣ : تربويات المخ البشري ، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.
- خليل ، هدى يونس ، ٢٠٠٢: القدرات المكانية وعلاقتها بالتحصيل في مادة الرياضيات في الصف السادس الاعدادي ،الفرع العلمي ، مجلة كلية المعلمين ، العدد (٣٤) ، بغداد.
- ريان ، عادل ، ٢٠٠٧ : القدرة المكانية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في تخصص التربية الابتدائية ، دراسة ميدانية ، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد ، المجلد (١) ، العدد (٢) ، كانون الاول ٢٠٠٨، فلسطين.
- زولان دورون وفرانسوازيارو ، ١٩٩٧ : موسوعة علم النفس ، ط١ ، المجلد (٣) ، دار عويدات للنشر والطباعة ، بيروت.

- عابد ، عدنان سليم، ١٩٩٦: القدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومتغيرات مرتبطة بها في الرياضيات ، دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الامارات، السنة العاشرة ، العدد (١٢)، الامارات العربية المتحدة.
- عريفيج ، سامي وآخرون ، ١٩٩٩ : في مناهج البحث العلمي واساليبه ، ط ٢ ، دار مجدلاوي للنشر، عمان.
- عفانة ، عزو اسماعيل ، ٢٠٠١: اثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الاساسي بغزة ، المؤتمر العلمي الثالث عشر ، [مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة]، (٢٤-٢٥) يوليو ، الجزء الثاني ، جامعة عين شمس ، القاهرة.
- عفانة ، عزو اسماعيل والخزندار ، نائلة نجيب ، ٢٠٠٤ ، مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلتي التعليم الاساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميل نحوها ، مجلة الجامعة الاسلامية بغزة ، سلسلة الدراسات الانسانية ، مجلد (١٢) ، العدد (٢) ، غزة.
- عفونة ، سائدة جاسر محمود، ١٩٩٦: العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل المدرسي في مادة الرياضيات لطلبة الصف السابع الاساسي في مدارس منطقة نابلس ، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية ، كلية التربية ، نابلس.
- عودة ، احمد سليمان ، و ملكاوي ، فتيحي حسن ، ١٩٨٧: اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية عناصره ومناهجه و التحليل الاحصائي لبياناته ، ط ١، مكتبة المنار للنشر والتوزيع ، دار التربية ، جامعة اليرموك ، الاردن .
- غباري ، ثائر أحمد وآخرون ، ٢٠١٠: القدرة المكانية لدى طلبة كلية تكنولوجيا المعلومات بجامعة الزرقاء الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات ، دراسة ميدانية ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد (٧) ، عدد خاص (٢)، الشارقة.

- محمد حسين ، ٢٠٠٣ : قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.
- معوض ، خليل ميخائيل، ١٩٩٧: القدرات العقلية، ط٢، دار الفكر الجامعي، القاهرة.
- وزارة التربية ، الجمهورية العراقية ، ١٩٧٩: المجموعة الكاملة للتشريعات التربوية ، اعداد مديرية الشؤون القانونية ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد.
- وليم عبيد ، ٢٠٠٤ : تعليم الرياضيات لجميع الاطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع ، عمان.

المصادر الاجنبية

- Alias , et al ., (2002): Effect of instructional on spatial visualization ability in civil engineering students. **International Education Journal** , 3(1) , [http : iei-cib.net](http://iei-cib.net) .
 - Bloom, B.S, (1981): **Hand book on Formative and Summative Evaluation of student Learning** , New York , mac . Grow Hill.
 - Chan , David , W. (2007): **Gender Differences in Spatial Ability , Relation ship to Spatial Experience A mong Chinese Gifted Students in Hongkong** , Roeper Review , Vol , 29. Issue 4.
 - Masters , Marys (1998) : **The gender difference on the mental rotations test is not due to performance factors** **Memory & Cognition**, 26 (3) .444-448.
 - Quaiser – Phol , Claidia & Lehman, Wolf gang. (2002): Girl's spatial abilities: Charting the contribution of
- مجلة العلوم النفسية والتربوية ٢٣ العدد (١٠٣)

experiences and attitudes in differences academic groups.

British Journal of Education Psychology , 72, 245-260.

- Seokhoon , S and Betty, C(2000) : Spatial ability and mathematical performance: Gender differences in an elementary schools , **Singapore National institute of Education** , **Nan yang Technological University** (ERIC Document Reproduction Service No , Ed 438937).
- Smith et al .(1994):Vocabulary retention: Effects of using spatial imaging on hemispheric – preference thinkers , **The Journal of Research and Development in Education** ,27,4.
- Sowder et al(1982): Drawn versus verbal formats for mathematical story problems , **Journal for Research in Mathematics Education** , Vol . 16,2.
- Wheatley , G. (1990): **Spatial sense and mathematics learning – Arithmetic Teacher**, 37 , (10-11).

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية
في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية
نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث

أ.م. د. محمد علي حبيب الموسوي
م.م سعد قدوري حدود الخفاجي

أولاً : مشكلة البحث Research Problem

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت مشكلة انخفاض تحصيل الطلبة في الفيزياء وقلة دافعتهم نحو المادة ومنها دراسة (البوي ، ١٩٨٧) ، ودراسة (العمادي ، ٢٠٠١) ، ودراسة (حماش ، ٢٠٠٤) ؛ فان هناك تدني في مستوى تحصيل الطلبة لمادة الفيزياء، ويرجع ذلك الى أسباب منها قلة الخزين المعرفي لديهم والضعف في حل المسائل الفيزيائية وعدم رغبتهم في دراسة الفيزياء، كذلك دراسة (Belikov, 1989) التي ترى أن الطلبة رغم امتلاكهم معلومات نظرية عن الفيزياء إلا أنهم لا يستطيعون حل المسائل الفيزيائية إذ لا يعرف الطالب من أين يبدأ بالحل وما هو القانون المناسب للمسألة (Belikov, 1989.10) ويعتقد الباحثان أنّ هذا التدني في التحصيل يعود الى أسباب فضلاً عن الصعوبة التي يواجهها الطالب في حل المسائل الفيزيائية الأمر الذي ينعكس على تحصيله فيكون متدنياً ؛ نفور الطالب من الفيزياء وقلة دافعيته لتعلمها ، إذ أنّ بعض المدرسين يستعملون الاستراتيجية ذاتها في حل جميع المسائل ولجميع الطلبة في المراحل الدراسية كافة ، وغالباً ما تكون هذه الاستراتيجية مقتضبة لاتحوي الكثير من الاجراءات التوضيحية ، وقد شعر الباحثان بهذه المشكلة ايضاً من خلال استطلاع

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

آراء المدرسين والمشرفين وأولياء امور الطلبة والطلبة أنفسهم ضمن المقابلات الاستطلاعية التي أجراها الباحثان معهم. لذا اصبحت الحاجة ماسة لاستخدام إستراتيجيات وطرائق واساليب حديثة في التدريس.

وسوف يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتي:

هل أنّ استخدام استراتيجيات جديدة في حل المسائل الفيزيائية يؤثر في تنمية مهارات طلاب الصف الثالث المتوسط تجاه حل هذه المسائل وتنمية دافعتهم نحو تعلم الفيزياء؟

ثانياً: أهمية البحث Importance of The Research

لم تعد التربية وسيلة لاكتساب المعرفة داخل سياق المدرسة فحسب بل أصبحت تشتمل على العملية الثقافية التي بها تتفقق إمكانات المتعلم وتنمو طول الحياة داخل المدرسة وخارجها ، ومهمة التربية الاساسية هي ايجاد البيئة الغنية بمثيرات التعلم ، التي تشجع المتعلم على الاستقصاء فيما يواجهه من قضايا ومعتقدات ومفاهيم، وتقدير النتائج والتعرف على البدائل المحتملة (الفنيش ، ١٩٨١ : ٦٠).

وتعد الفيزياء من المواد التي تتطور بشكل هائل وهذا التطور يكشف لنا قدرة الطلبة على فهم العالم من حولهم ، وبالتالي الاجابة عن اسئلة جوهرية لفهمهم ما حولهم (مقاديبي، ٢٠٠٢ : ٥).

وتشكل المسائل جزءاً هاماً من مادة الفيزياء ، وأن حلها يعد من المنشطات العقلية المهمة في دراسة المادة ، إذ أنها تساعد الطلبة على تحسين قدراتهم العقلية وتطوير قابلياتهم على حل المسائل والتي تعد من الأهداف المهمة التي تصبو اليها المناهج الدراسية (العاني ، ١٩٩٦ : ١٩).

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

وقد أختار الباحثان إستراتيجية (المكعب و IDEAL المقترحة) لأنها لم تخضع للدراسة في البيئة المحلية (حسب علم الباحثين) كما أنها تمتاز بإحتوائها على أكثر من خطوة تفصيلية .

واستراتيجية (IDEAL) تعد واحدة من استراتيجيات التدريس التي ترمي الى تنمية عدد من المهارات الفكرية والادائية ولها أهمية خاصة في حل المسائل الفيزيائية ، وتتيح للطلبة ممارسة حل المسائل ذات العلاقة بالبيئة و المجتمع و الحياة العملية بناءً على مبادئ ونظريات وحقائق علمية يعرفها الطلبة (نبهان ، ٢٠٠٨ : ١٩٥).

إنَّ الطلبة يختلفون في طريقة حلهم للمسائل فبعضهم يحل المسائل الفيزيائية بطريقة الخاصة والبعض الآخر يحل بأسلوب المدرس التقليدي، ولكن الامر المهم في الموضوع هو حصول الطلبة على فرصة للتفكير العلمي (Martin , 2000 : 236).

ويرى الباحثان أنَّ على المدرس تعليم طلبته استراتيجية واضحة ومحددة لحل المسائل الفيزيائية لأنها تمثل إحدى أهداف تدريس الفيزياء في المرحلة المتوسطة. وتعد الدافعية من العوامل الرئيسة التي تقف وراء التعلم وهي القوة التي تدفع بالطالب الى اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك المتعددة التي تساعد على تحقيق اهدافه وتساعد في عمليات التكيف والسيطرة على الخبرات والمواقف التي تحيط به ومنها حل المسائل (الزغول والمحاميد ، ٢٠٠٧ : ٩٨-٩٩). وعلى هذا الاساس فإن الدافعية تمثل القوة التي تحرك وتستثير الطالب لأداء العمل المدرسي وتنعكس هذه القوة في كثافة الجهد الذي يبذله الطالب في درجة مثابرته واستمراره في اداء السلوك وتقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس (الازيرجاوي ، ١٩٩١ : ٤٥).

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

وتتمثل أهمية البحث في أنه قد يفيد في :

١. تزويد مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء للمرحلة الثانوية بثلاث استراتيجيات قد تساهم في حل بعض الصعوبات التي تواجه طلبتهم في مادة الفيزياء وبالاخص حل المسائل.
٢. تسهيل تدريس مادة الفيزياء للصف الثالث المتوسط التي تدرس لأول مرة باللغة الانكليزية كرمز ومصطلحات وقوانين ومفاهيم ووحدات قياس.

ثالثاً: أهداف البحث وفرضياته Research Aims and Postulates

يهدف البحث الحالي التعرف على اثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الثالث المتوسط وذلك من خلال التحقق من صحة الفرضيتين الاتيتين :-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط فروق درجات طلاب المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس مهارات حل المسائل الفيزيائية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط فروق درجات طلاب المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء.

رابعاً : حدود البحث Research Limits:

يقصر البحث الحالي على ما يأتي :

١- طلاب الصف الثالث المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في مدينة الناصرية / المركز.

٢- كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط (ط٢) لسنة ٢٠١١.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

٣- العام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) م

خامساً : تحديد المصطلحات : Determination of Terms

استراتيجية التدريس Teaching Strategy

عرفها كل من :

١. (الحيلة ، ١٩٩٩) بأنها : "إجراءات او طرق محددة لتنفيذ مهارة معينة" (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٦٤).

٢. (شحاته والنجار ، ٢٠٠٣) بأنها : " خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق ، يتم خلالها استخدام كافة الامكانيات والوسائل المتاحة لتحقيق الاهداف المرجوة في جوانب التعلم " (شحاته والنجار ، ٢٠٠٣ : ٣٩).

٣. (عطية ، ٢٠٠٨) بأنها: " خطة السير الموصل الى الهدف ، وتشمل الخطوات الاساسية التي خطط لها المدرس لغرض تحقيق أهداف المنهج" (عطية ، ٢٠٠٨ : ٣٠)

وفي ضوء التعاريف السابقة ، يعرفها الباحثان نظرياً على أنها : مجموعه من الاجراءات التي يخطط لها المدرس لغرض تنفيذ الدرس وتحقيق أهدافه .
أما التعريف الاجرائي لاستراتيجية التدريس فهو: مجموعة من الخطوات التي يخطط لها المدرس ويتبعها في حل المسائل الفيزيائية والتي يكتسبها طلاب الصف الثالث المتوسط بالممارسة لغرض تحقيق أهداف التعلم.

المسألة : Problem

عرفها كل من :

١. (البكري والكسواني ، ٢٠٠٢) بأنها : "موقف جديد ومميز يواجه المتعلم ولا يكون له حل جاهز لدى المتعلم في حينه" (البكري والكسواني ، ٢٠٠٢ : ١١٨).

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

٢. (Bennett, 2004) بأنها: "موقف رياضي يواجهه المتعلم ويحتاج منه الى جهد لحله ولا يظهر الحل بسهولة" (3 : Bennett, 2004).
ويعرفها الباحثان نظرياً بأنها : موقف يتعرض له الطالب لم يواجهه من قبل ويتطلب منه إنجازاً.

أما التعريف الاجرائي للمسألة فهو : مشكلة فيزيائية تواجه طالب الصف الثالث المتوسط تتطلب منه حلاً من خلال معلوماته السابقة أو المعلومات المتوفرة لديه من المسألة.

حل المسألة : Problem Solving

عرفها كل من :

١- (Szetela & Nicol, 1992) بأنه : عملية مواجهة موقف أصيل وصياغة ربط بين الحقائق المعطاة وتحديد الهدف والاستراتيجيات الممكنة للحل" (Szetela & Nicol, 1992: 45)

٢- (محمود ، ٢٠٠٦) بأنه : عملية يستخدم فيها المتعلم مالمديه من معارف مكتسبة سابقاً ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له" (محمود ، ٢٠٠٦ : ٣٨٢).

ويعرفه الباحثان نظرياً بأنه : العملية التي يستخدمها المتعلم مستعيناً بالمعلومات والمهارات التي اكتسبها سابقاً من اجل مواجهة موقف جديد.
أما التعريف الاجرائي لحل المسألة فهو : العملية التي يقوم بها طالب الصف الثالث المتوسط في مواجهة مسألة فيزيائية جديدة تحتاج الى حل بواسطة ما تعلمه سابقاً من معلومات ومهارات.

مهارات حل المسائل Problem Solving Skills

عرفها كل من :

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

- ١- (زيتون ، ٢٠٠١) بأنها : مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق حل المسائل بشكل صحيح" (زيتون ، ٢٠٠١ : ٢٣١).
 - ٢- (الهاشمي و الدليمي ، ٢٠٠٨) بأنها : القدرة العالية على أداء فعل معقد تمكن المتعلم من القيام بحل المسائل على نحو متقن" (الهاشمي والدليمي ، ٢٠٠٨ : ٢٣).
- ويعرف الباحث مهارات حل المسائل نظرياً بأنها : العمليات العقلية التي يستخدمها الطالب لحل المسائل الفيزيائية بقدرة عالية من الدقة والاتقان.
- اما التعريف الاجرائي فهو :**

مجموعة من القدرات لدى طالب الصف الثالث المتوسط تؤهله لإستخدام إستراتيجيات حديثة في حل المسائل الفيزيائية واجراء العمليات اللازمة لحل تلك المسائل وتقاس تلك القدرات بالاختبار الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

الدافعية نحو التعلم Motivation Toward Learning

عرفها (سعادة وعبد الله ، ٢٠٠٨) بأنها : " إستعداد الطالب لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين ، وتعد امراً أساسياً في عملية التعلم لا يمكن أن تتم بدونها" (سعادة وعبد الله ، ٢٠٠٨ : ١٨٢)

ويعرفها الباحثان نظرياً بأنها : محركات توجه سلوك المتعلم نحو حاجة معينة او رغبة في التعلم.

اما التعريف الاجرائي للدافعية نحو التعلم فهو :

شعور ورغبة طالب الصف الثالث المتوسط بدراسة الفيزياء والتعمق فيها ويقاس هذا السلوك من خلال الاستجابة لفقرات مقياس الدافعية المستخدم في البحث الحالي.

دراسات سابقة :

إن مراجعة الدراسات السابقة ، يمكن أن تلقي الضوء على ما استجد من إستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة ، وأهميتها في مقارنة نتائج الدراسات ، ومعرفة

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

مدى الاتفاق او الاختلاف في نتائج تلك الدراسات ، ومن اطلاع الباحثان على ما استجد من دراسات مشابهة لهذه الدراسة في بعض المتغيرات أو الاهداف ولعدم وجود دراسة سابقة تناولت المتغيرات المستقلة نفسها في هذا البحث (بحسب علم الباحثين) ، وتسهيلاً لعرض الدراسات ذات الصلة بهذه الدراسة وبمشكلتها فقد ارتأى الباحثان تصنيفها الى محورين مرتبة زمنياً حسب تسلسل إجراءاتها وهي :

المحور الاول : دراسات تناولت إستراتيجيات حل المسائل.

١. دراسة (المعري ، ٢٠٠٢) : أجريت هذه الدراسة في اليمن وهدفت الى معرفة أثر استخدام إستراتيجية مقترحة في ضوء اسلوب النظم في تنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية والميل نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي.

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني ثانوي العلمي (الخامس العلمي في العراق) ، وقسمت العينة إلى مجموعتين ضمت المجموعة التجريبية منها (١٥) طالبة درست بالاستراتيجية المقترحة في حل المسائل الفيزيائية وضمت المجموعة الضابطة (١٥) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية. وللتحقق من هدف الدراسة اعتمدت الباحثة مقياساً للميول نحو المادة واعدت اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية يتكون من (١٢) مسألة. وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس الميول نحو المادة.
- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية.

(المعري ، ٢٠٠٢ : ٥٠-٦٦)

٢. دراسة (Gamze , 2008):

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

أجريت هذه الدراسة في تركيا وهدفت الى معرفة اثر التدريب على حل المسائل في تحصيل الفيزياء وعلى ادائهم في استخدام تلك الاستراتيجية. تكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً وطالبة من طالبة المرحلة الاولى في قسم الفيزياء بجامعة دوكيوز - ايليل ، وقسمت العينة إلى مجموعتين وضمن المجموعة التجريبية (٣٧) طالباً وطالبة درست وفقاً لاستراتيجية بوليا في حل المسائل وضمت المجموعة الضابطة (٣٧) طالبة وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من هدف الدراسة اعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً ضم (٣٤) فقرة ، واختباراً في انجاز حل المسائل تألف من (٥) مسائل.

وباستخدام الاختبار التائي لعينين مستقلتين توصلت الدراسة الى النتائج

الاتية:

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.
- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار انجاز حل المسائل الفيزيائية.

(Gamze , 2008 ,p:151-166)

٣. دراسة (البعضاني ، ٢٠١١) : أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى

معرفة اثر استراتيجيتين لحل المسائل في تحصيل طلبة الصف الثاني

المتوسط واتجاهاتهم نحو حل المسألة الفيزيائية.

تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط ،

وقسمت العينة الى (٣) مجموعات وضمت المجموعة التجريبية الاولى (٣٠) طالباً

درست باستخدام إستراتيجية (Post & Brennan) وضمت المجموعة الضابطة

(٣٠) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

وللتحقق من هدف الدراسة أعد الباحث اختباراً تحصيلياً يتألف من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد و (٥) مسائل فيزيائية واعتمد مقياس الاتجاه نحو حل المسائل الفيزيائية.

وباستخدام تحليل التباين الأحادي ومعادلة توكي توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.
- تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو حل المسائل الفيزيائية. (البيضاني ، ٢٠١١ : ٥٣-٧٩

المحور الثاني : دراسات تناولت الدافعية نحو التعلم :

١. دراسة (الربيعي ، ٢٠٠٨): أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى معرفة اثر التدريس على وفق ثلاث إستراتيجيات تعليمية في اكتساب المفاهيم الاحيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعتهم لتعلم علم الاحياء. تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط ، وقسمت العينة على مجموعتين ضمن المجموعة التجريبية (٣١) طالباً درست على وفق إستراتيجيات التعلم وضمت المجموعة الضابطة (٣١) طالباً درست على وفق الطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من هدف الدراسة أعد الباحث اختباراً لاكتساب المفاهيم يتكون من (٦٠) فقرة على شكل فقرات موضوعية كما أعد مقياس للدافعية يتكون من (٣٦) فقرة. وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدارسة الى النتائج الاتية:

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م. سعد قدوري الخفاجي

• تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية.

(الربيعي، ٢٠٠٨ : ٤١-٥٤)

٢. دراسة (الركابي ، ٢٠١٠) : أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى معرفة فاعلية الإنموذج التوليقي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعتهم لتعلم مادة علم الاحياء .

تكونت عينة الدراسة من (٦١) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط ، وقسمت العينة على مجموعتين ضمت المجموعة التجريبية (٣١) طالباً درست باعتماد الإنموذج التوليقي وضمت المجموعة الضابطة (٣٠) طالباً درست على وفق الطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من هدف الدراسة تم اعداد اختبار تحصيلي مكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتم اعداد مقياس للدافعية مكون من (٣٥) فقرة.

وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة الى النتائج

الاتية:

• تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.

• تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية.

(الركابي ، ٢٠١٠ : ٣٧-٥٧)

٣- دراسة (الخفاجي ، ٢٠١١) : جريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى معرفة فاعلية إستراتيجيتي الادراك فوق المعرفي (النمذجة والتدريس التبادلي) في التحصيل والآداء العملي لمادة البصريات الهندسية العملي والدافعية لتعلم المادة.

تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانية بقسم الفيزياء من كلية التربية ، وقسمت العينة على (٣) مجموعات ضمت المجموعة التجريبية الاولى (١٥) طالباً وطالبة درست على وفق استراتيجية النمذجة وضمت

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م.د. محمد علي الموسوي -م.م. سعد قدوري الخفاجي

المجموعة التجريبية الثانية (١٥) طالباً وطالبة درست على وفق استراتيجية التبادلي وضمت المجموعة الضابطة (١٥) طالباً وطالبة درست على وفق الطريقة الاعتيادية. وللتحقق من هدف الدراسة ثم إعداد اختبار تحصيلي يتكون من (٢٥) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ، كما تم إعداد أداة تقويم الاداء العملي ذات (٥) أبعاد وكذلك مقياس للدافعية مكون من (٣٥) فقرة.

وباستخدام تحليل التباين الاحادي وطريقة - T توصلت الدراسة الى النتائج

الآتية:

- تفوق المجموعتين التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.
 - تفوق المجموعة التجريبية الاولى على المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاداء العملي.
 - تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية.
- (الخفاجي ، ٢٠١١ : ٨٦-١١٨)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

بعد أن تم عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص النقاط التي لها علاقة بالدراسة الحالية في ضوء اتفاقها واختلافها ، وفيما يلي عرض لابرز ملامح الدراسات السابقة:

١- هدفت الدراسة : Objective of the study

تباينت الدراسات السابقة من حيث الاهداف التي سعت الى تحقيقها إذ هدفت بعض دراسات المجموعة الاولى الى معرفة أثر التدريب على استراتيجيات حل المسائل في التحصيل كدراسة (Gamze , 2008) والبيضاني ، (٢٠١١)، ومنها ما هدف الى معرفة أثر استخدام إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارات حل المسائل

كدراسة (المعمري ، ٢٠٠٢)، وهدفت بعض دراسات المجموعة الثانية الى معرفة أثر إستراتيجيات تدريسية في التحصيل والدافعية كدراسة (الربيعي ، ٢٠٠٨) ، ودراسة (الخفاجي ، ٢٠١١) ومنها ما هدف الى معرفة أثر نماذج تعليمية في التحصيل والدافعية كدراسة (الركابي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (الدجيلي ، ٢٠١٠)، اما البحث الحالي فهو يهدف الى معرفة اثر ثلاث إستراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء ، وهو يلتقي مع دراسات المجموعة الاولى في المتغير التجريبي ومع دراسات المجموعة الثانية مع المتغير التابع.

٢- المتغير المستقل Independent Variable

تباينت الدراسات في عدد المتغيرات المستقلة ونوعها إذ تناولت بعض دراسات المجموعة الاولى متغيراً مستقلاً واحداً كدراسة (المعمري ، ٢٠٠٢) ودراسة (Gamze, 2008) بينما تناولت دراسة (البيضان، ٢٠١١) متغيرين مستقلين ، وتناولت بعض دراسات المجموعة الثانية متغيراً مستقلاً واحداً كدراسة (الربيعي ، ٢٠٠٨) ، ودراسة (الركابي ، ٢٠١٠) ودراسة (الدجيلي ، ٢٠١٠) بينما تناولت دراسة (الخفاجي ، ٢٠١١) متغيرين مستقلتين.

أما البحث الحالي فتضمن معرفة اثر (٣) متغيرات مستقلة هي (إستراتيجية المكعب) و(إستراتيجية IDEAL) و (الاستراتيجية المقترحة) لحل المسائل الفيزيائية.

٣- المتغير التابع : Dependent Variable

تباينت الدراسات من حيث عدد المتغيرات التابعة ونوعها إذ احتوت دراسة (المعمري ، ٢٠٠٢) ودراسة (Gamze, 2008) ودراسة (البيضان، ٢٠١١) على متغيرين تابعين و احتوت دراسة (الربيعي ، ٢٠٠٨) ودراسة (الركابي ، ٢٠١٠) ودراسة (الدجيلي ، ٢٠١٠) على متغيرين تابعين بينما دراسة (الخفاجي ، ٢٠١١) على (٣) متغيرات تابعة.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

أما البحث الحالي فتضمن متغيرين تابعين هما (اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية) و (الدافعية نحو تعلم الفيزياء).

٤- جنس العينة : Sort of Sample

اقتصرت عينة بعض الدراسات على الذكور كدراسة (البيضان، ٢٠١١) ودراسة (الربيعي، ٢٠٠٨) ودراسة (الركابي، ٢٠١٠) ودراسة (الدجيلي، ٢٠١٠)، أما دراسة (المعمري، ٢٠٠٢) فقد اقتصرت العينة على الاناث، وتضمنت دراسة (Gamze, 2008) ودراسة (الخفاجي، ٢٠١١) عينة مشتركة من الذكور والاناث. أما البحث الحالي فقد كانت عينته من الذكور.

٥- حجم العينة : Size of Sample

اختلفت الدراسات السابقة في حجم العينة تبعاً لاهداف الدراسة وطبيعتها فدراسة (المعمري، ٢٠٠٢) ٣٠ طالبة ودراسة (Gamze, 2008) ٧٤ طالباً وطالبة ودراسة (البيضان، ٢٠١١) ٩٠ طالباً ودراسة (الربيعي، ٢٠٠٨) ٦٢ طالباً ودراسة (الركابي، ٢٠١٠) ٦١ طالباً ودراسة (الدجيلي، ٢٠١٠) ٤٠ طالباً ودراسة (الخفاجي، ٢٠١١) ٤٥ طالباً وطالبة. أما البحث الحالي فقد تكونت عينته من ٨٦ طالبا.

٦- مكان إجراء التجربة : Experoment Place

أجريت معظم الدراسات السابقة في العراق كدراسة (البيضان، ٢٠١١) ودراسة (الربيعي، ٢٠٠٨) ودراسة (الركابي، ٢٠١٠) ودراسة (الدجيلي، ٢٠١٠) ودراسة (الخفاجي، ٢٠١١)، أما دراسة (المعمري، ٢٠٠٢) فقد أجريت في اليمن ودراسة (Gamze, 2008) أجريت في تركيا. أما البحث الحالي فسوف يتم إجراؤه في العراق.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

٧- المرحلة الدراسية : Grade of the study

تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية فبعضها اجري على طلبة الجامعة كدراسة (Gamze, 2008) ودراسة (الخفاجي ، ٢٠١١) ، وبعضها اجري على طلبة المرحلة الاعدادية كدراسة (البيضان ، ٢٠١١) ودراسة (الربيعي ، ٢٠٠٨) ودراسة (الركابي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (الدجيلي ، ٢٠١٠). ويتفق البحث الحالي مع المجموعة الاخيرة ، إذ سيقوم الباحث بتطبيق تجربته على طلاب المرحلة المتوسطة وتحديدًا طلاب الصف الثالث المتوسط.

٨- الوسائل الاحصائية : Statistical Means

أختلفت الدراسات السابقة في الوسائل الاحصائية المستخدمة بحسب طبيعة الدراسة والتصميم التجريبي المستخدم ولكن أغلبها أستخدمت الأختبار التائي (T- test) لتحليل البيانات كما في دراسة (المعمري ، ٢٠٠٢) ودراسة (Gamze, 2008) ودراسة (الربيعي ، ٢٠٠٨) ودراسة (الركابي ، ٢٠١٠) ودراسة (الدجيلي ، ٢٠١٠) ، أما دراسة (البيضان ، ٢٠١١) ودراسة (الخفاجي ، ٢٠١١) أستخدمت تحليل التباين الأحادي وطريقة توكي لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة. وسوف يختار الباحثان الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل بيانات بحثه.

مدى الافادة من الدراسات السابقة :

بعد اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة أمكن تحديد جوانب الافادة منها وهي كالآتي:

١- التعرف على منهجية الدراسات السابقة في استخدام إستراتيجيات حل المسائل المختلفة.

٢- بلورة مشكلة البحث وتحديد ابعادها.

٣- تحديد الأدوات التي ستستخدم في البحث الحالي.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

٤- تحديد التصميم التجريبي المناسب للبحث وضبط المتغيرات.

٥- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتفسير النتائج.

اما إجراءات البحث فكانت قد بدأت بالتصميم التجريبي المناسب ، وتحديد مجتمع البحث ، واختيار العينة ، وتكافؤ المجموعات في بعض المتغيرات ، كما يتضمن الخطوات التي اتبعها الباحثان في اعداد أدوات البحث ومتطلباته ومن ثم تطبيق التجربة واختيار الوسائل الاحصائية المناسبة فضلاً عن جوانب أخرى ذات صلة بإجراءات البحث ومستلزماته.

أولاً : التصميم التجريبي : Experimental Design

اعتمد الباحثان التصميم التجريبي للمجموعات المتكافئة الثلاث ذات الضبط الجزئي والاختبار القبلي والبعدي (Cohen & etal,2000: 218) ، إذ تتعرض المجموعة التجريبية الاولى لأثر المتغير المستقل (إستراتيجية المكعب لحل المسائل الفيزيائية) وتتعرض المجموعة التجريبية الثانية لأثر المتغير المستقل (إستراتيجية IDEAL لحل المسائل الفيزيائية) وتتعرض المجموعة التجريبية الثالثة لأثر المتغير المستقل (الإستراتيجية المقترحة لحل المسائل الفيزيائية) والشكل (٣-٢) يوضح ذلك.

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	اختبار بعدي
التجريبية (١)	١- مهارات حل المسائل	إستراتيجية المكعب لحل المسائل الفيزيائية	١- مهارات حل المسائل الفيزيائية.
التجريبية (٢)	الفيزيائية	إستراتيجية IDEAL لحل المسائل الفيزيائية	٢- مقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء
التجريبية (٣)	الفيزياء	إستراتيجية مقترحة لحل المسائل الفيزيائية	تعلم الفيزياء

شكل (٣-٢)

مخطط التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينه :

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

١-٢ مجتمع البحث : Research Population يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث الى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة.(عودة وفتحي ، ١٩٩٢ : ١٥٩)

تم تحديد مجتمع البحث بطلاب الصف الثالث المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية في مدينة الناصرية / المركز للعام الدراسي (٢٠١١ - ٢٠١٢) م.

٢-٢ عينة البحث : Research Sample تمثل عينة البحث جزءاً من مجتمع البحث الذي تجري عليه الدراسة ، يختارها الباحث اجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود وأنور ، ١٩٩٠ : ٦٧).
أختار الباحثان ثانوية الحر الرياحي للبنين التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة ذي قار بصورة قصدية.

وبعد اختيار المدرسة والاتفاق مع الادارة على جمع المعلومات المتعلقة بطلاب الصف الثالث المتوسط والاطلاع على امكانياتها وعدد الشعب الدراسية اختار الباحث منها بالتعيين العشوائي (٣) شعب هي (أ ، ب ، ج) ثم اختيرت شعبة (ب) عشوائياً تمثل المجموعة التجريبية الاولى وأختيرت شعبة (ج) عشوائياً تمثل المجموعة التجريبية الثانية واصبحت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الثالثة.
وبلغ عدد طلاب مجموعات البحث (١١٧) طالباً بواقع (٣٩) طالباً في كل شعبة ، ومن اجل ضبط التجربة ثم استبعاد الطلاب الراسبين احصائياً لا متلاكهم خبرة سابقة وكذلك حالات عدم الالتحاق بالمدرسة أو ترك المدرسة من كل مجموعة.

ثالثاً: تكافؤ المجموعات : Groups Equivalence

على الرغم من ان الاختيار العشوائي قد يضمن تكافؤ المجموعات فضلاً عن كون الطلاب من مدرسة واحدة ، ومن اعمار متقاربة ومن بيئة اجتماعية متشابهة لحد

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

ما ، إلا ان الباحثان فضلا التحقق من تكافؤ المجموعات في المتغيرات التي قد يكون لها اثر في نتائج البحث ومنها:

١-٣ العمر الزمني بالاشهر : Age in Months قام الباحثان بحساب العمر الزمني لكل طالب بالاشهر لغاية ١٠/١٠/٢٠١١ معتمداً على المعلومات الموجودة في السجلات الرسمية للمدرسة والبطاقة المدرسية ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاعمار طلاب المجموعة التجريبية الاولى (١٨٤,١٣) شهراً والمتوسط الحسابي لاعمار طلاب المجموعة التجريبية الثانية (١٨٤,٦٨) شهراً والمتوسط الحسابي لاعمار طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (١٨٤,٤٦) شهراً وباستخدام تحليل التباين لم تظهر هناك اية فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طلاب مجموعات البحث الثلاث ، وهذا يعني تكافؤ طلاب المجموعات في هذا المتغير والجدول (١)

جدول (١)

تحليل التباين الاحادي لمتغير العمر الزمني بالاشهر لمجموعات البحث الثلاث

الدالة الاحصائية	ف الجدولية	ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دالة	٣,٠٧١٨	٠,١٣٧	٢,٢٢٥	٢	٤,٤٥١	بين المجموعات
			١٦٢,١٥٢	٨٣	١٣٤٥٨,٦٣	داخل المجموعات
				٨٥	١٣٤٦٣,٠٨١	المجموع

٢-٣ التحصيل في مادة الفيزيائي للصف الثاني المتوسط :

تم الحصول على درجات طلاب مجموعات البحث في مادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٠) م من السجلات المدرسية ، أذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى (٦٥,٠٣) والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٦٦) والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الثالثة (٦٥,٨٥) وباستخدام تحليل التباين لم تظهر هناك أية فروق

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طلاب مجموعات البحث الثلاث، وهذا يعني تكافؤ طلاب المجموعات في هذا المتغير والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

تحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في التحصيل بمادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط.

الدالة الاحصائية	ف الجدولية	ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دالة	٣,٠٧١٨	٠,٥٢٠	٧,٨٤٦	٢	١٥,٦٩٣	بين المجموعات
			١٥٠,٧٢٤	٨٣	١٢٥١٠,١	داخل المجموعات
				٨٥	١٢٥٢٥,٧٩٣	المجموع

٣-٣ الدافعية نحو تعلم الفيزياء

Motivation toward learning physics

قام الباحثان بأعداد مقياس للدافعية نحو تعلم الفيزياء لاختبار عينة البحث قبلياً لقياس ما يمتلكه الطلاب من دافعيته نحو تعلم الفيزياء ، وبعد استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس ، طبق الباحثان مقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء على مجموعات البحث الثلاث قبل تطبيق التجربة في يوم الثلاثاء ١١/١٠/٢٠١١ وبعد تصحيح الاجابات وايجاد الدرجات، تم حساب المتوسط الحسابي لمجموعات البحث الثلاث اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى (٦٥,٥٥) والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٦٦,١)

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (٦٦,٥) وباستخدام تحليل التباين لم تظهر هناك اية فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طلاب مجموعات البحث الثالث وهذا يعني تكافؤ طلاب المجموعات في هذا المتغير والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

تحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعات البحث الثالث في مقياس الدافعية القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدالة الاحصائية
بين المجموعات	١٢,٩٤٣	٢	٦,٤٧١			
داخل المجموعات	١٦٨١,٨١٤	٨٣	٢٠,٢٦٢	٠,٣١٩	٣,٠٧١٨	غير دالة
المجموع	١٦٩٤,٧٥٧	٨٥				

٣-٤ - إختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية القبلي: قام الباحثان باعداد اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية القبلي معتمداً في صياغته على ما درسه الطلاب في الصف الاول والثاني المتوسط ، لغرض التعرف على ما يمتلكه طلاب مجموعات البحث من مهارات في حل المسائل الفيزيائية (والذي يعد أمراً ضرورياً ومنطلقاً في تدريس الموضوعات العلمية كونها من المؤثرات المهمة في المتغير التابع).

وتألف الاختبار من (١٠) مسائل فيزيائية ولكل مسألة (١٠) درجات ، وللتأكد من سلامة الاختبار قبل تطبيقه تم عرضه على مجموعة من الخبراء ، وقد اجريت التعديلات المقترحة لبعض الفقرات على وفق ما اقره الخبراء .

جرى تطبيق الاختبار على طلاب مجموعات البحث الثالث في يوم الخميس ٢٠١١/١٠/١٣ وبعد إجراء عملية التصحيح والحصول على الدرجات، ثم حساب

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

المتوسط الحسابي لمجموعات البحث الثالث اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى (٥١,٤٤) والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٥٠,٨٦) والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (٥١,٢٨) وباستخدام تحليل التباين لم تظهر هناك أية فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طلاب مجموعات البحث الثالث وهذا يعني تكافؤ طلاب المجموعات في هذا المتغير والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

تحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعات البحث الثالث في اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	٥,٢٦١	٢	٢,٦٣٠	٠,١٩٠	٣,٠٧١٨	غير دالة
داخل المجموعات	١١٤٥٦,٦٤	٨٣	١٣٨,٠٣١			
المجموع	١١٤٦١,٩٠١	٨٥				

٣-٥- السلامة الداخلية والسلامة الخارجية للتصميم التجريبي :

٣-٥-١ السلامة الداخلية : Internal Validity

تتم السلامة الداخلية للبحث بشكل يمكن من خلالها أن يعزى الفرق بين مجموعات البحث الى تأثير المتغير المستقل وليس الى عوامل دخيلة (عبد الرحمن وزنكنه ، ٢٠٠٧ : ٤٧٨).

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

إذ ان المتغير التابع يتأثر بعوامل متعددة غير المتغير المستقل ولا بد من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير المستقل وحده بالتأثير في المتغير التابع (عبيدات ، ١٩٩٢ : ٢٤٦).

وعلى الرغم من ان جميع افراد عينة البحث من مدرسة واحدة وبيئة اجتماعية واحدة وكان توزيعهم عشوائياً فضلاً عن اجراء التكافؤ في متغيرات (العمر الزمني بالاشهر ، والتحصيل في مادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط ، والذكاء ، والدافعية نحو تعلم الفيزياء القبلي ، واختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية القبلي).

زيادة على ذلك حرص الباحثان على ضبط بعض المتغيرات ومنها :

- المدة الزمنية كانت متساوية لمجموعات البحث الثلاث وهي عام دراسي كامل ٢٠١١-٢٠١٢م ، وبمعدل حصتين أسبوعياً لكل مجموعة.

- أن جميع طلاب مجموعات البحث الثلاث يتعرضون الى عمليات النمو نفسها ، كما أن التوزيع العشوائي واجراء التكافؤ لأفراد عينة البحث قد ساهما في الحد من هذا المتغير.

- استخدم الباحثان الادوات نفسها مع مجموعات البحث الثلاث وهما قياس الدافعية القبلي والبعدي واختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية القبلي والبعدي.

- استخداماً مختبر الفيزياء مكاناً لتدريس مجموعات البحث الثلاث.

- الاعداد المسبق للتجربة والتخطيط لتنفيذها ، ابعد تاثير عامل الحوادث المصاحبة.

- لم يسمح الباحثان للطلاب بالانتقال بين المجموعات اثناء التجربة ، كما لم يسمح لأي منهم بالحضور مع غير مجموعته.

- لم تحدث اثناء مدة التجربة حالات انقطاع او ترك الدوام باستثناء حالات الغياب الفردي التي تعرضت لها كل مجموعات البحث.

٣-٥-٢ - السلامة الخارجية : External Validity

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

- وبهدف التحقق من السلامة الخارجية ، تم معالجة العوامل الاتية :
- ابعد اثر الاجراءات التجريبية وذلك بقيام احد الباحثين نفسه بالتدريس ، وقد بدأ التدريس من دون ان يشعر الطلاب بأنهم يخضعون للتجربة.
 - لم تكن هناك تحيزات في اختيار عينة البحث ، إذ تمت عملية الاختيار بالتعيين العشوائي.
 - تضمنت التجربة متغيراً تجريبياً واحداً لكل مجموعة تجريبية ، مما ابعد تاثير التعدد في المتغيرات التجريبية.
 - أن طول المدة الزمنية بين الاختبار القبلي والبعدي قد حد من تأثير هذا العامل ، إذ أن مدة البحث أستغرقت عاماً دراسياً كاملاً.

رابعاً : مستلزمات البحث : Research Requirements

٤-١ تحديد المادة العلمية : Scientific Topic Determination

قبل قيام احد الباحثين بتطبيق تجربته حدد المادة العلمية التي يروم القيام بتدريسها خلال مدة التجربة معتمداً في ذلك كتاب الفيزياء المقرر تدريسه للصف الثالث المتوسط في جمهورية العراق تأليف (محمد وآخرون ، ٢٠١١) وقد حددت الفصول الاتية :

- الفصل الاول : الكهربائية الساكنة.
- الفصل الثاني : المغناطيسية.
- الفصل الثالث : التيار الكهربائي.
- الفصل الرابع : البطارية والقوة الدافعية الكهربائية.
- الفصل الخامس : الطاقة والقدرة الكهربائية.
- الفصل السادس : الكهربائية والمغناطيسية.
- الفصل السابع : المحولة الكهربائية.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

- الفصل الثامن : تكنولوجيا مصادر الطاقة.

- الفصل التاسع : فيزياء الجو وتقنية الاتصالات الحديثة.

٤-٢- صياغة الاغراض السلوكية: Behavior Purposes Formulation

قام الباحثان بصياغة الاغراض السلوكية لمحتوى كتاب الفيزياء المقرر لطلاب الصف الثالث المتوسط وبلغت (٢٤٣) غرضاً سلوكياً على وفق تصنيف (بلوم ، ١٩٨٥) للمجال المعرفي موزعة لمستويات (التذكر ، الاستيعاب ، والتطبيق ، والتحليل) و (٥٥) غرضاً للمجال الوجداني و (٥١) غرضاً للمجال المهاري ، ولمزيد من الدقة حول سلامة صياغة الاغراض السلوكية ووضوحها وعلاقتها بالمحتوى التعليمي فقد جرى عرضها على مجموعة من الخبراء ، وقد اعتمدت جميع الاغراض التي حصلت على موافقة ٨٠% فأكثر من آراء الخبراء وعدلت بعضها واعيدت صياغة البعض الآخر في ضوء الملاحظات والمقترحات التي أرتأها الخبراء.

٤-٣- تصميم استراتيجية مقترحة لحل المسائل الفيزيائية.

بعد اطلاع الباحثان على الادبيات والدراسات والمصادر العلمية والتربوية من كتب منهجية وغير منهجية ومجلات وموسوعات عربية واجنبية فضلاً عن شبكة الانترنت ، ثم شرع الباحثان بتصميم إستراتيجية مقترحة لحل المسائل الفيزيائية ، وذلك بعد تحديد عدد خطواتها ومحتويات كل خطوة ، آخذاً بنظر الاعتبار الصعوبات(*) التي يواجهها الطلبة في حل المسائل الفيزيائية من حيث :

- تحديد المعطيات وتحديد المطالب في المسألة الفيزيائية.

- تجانس الوحدات الفيزيائية.

- ترجمة الكميات الفيزيائية الى رموز.

* سبق التطرق اليها في الخلفية النظرية للبحث ومشكلة البحث.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

- تحديد العلاقات أو القوانين الفيزيائية.
- تطبيق تلك العلاقات أو القوانين وإجراء العمليات الحسابية (اذ يرى Johnston & El Banna, 1989))

- إستراتيجية مقترحة لحل المسائل الفيزيائية :

- يعتقد الباحثان أن هذه الاستراتيجية قد تساعد الطلبة في حل المسائل الفيزيائية التي تواجههم وتتكون من عشر خطوات رئيسة هي :
- ١-٣-٤ يقرأ الطالب المسألة الفيزيائية ويفهمها.
 - ٢-٣-٤ يترجم الطالب المتغيرات الى رموز.
 - ٣-٣-٤ يحدد الطالب المعلومات (المعطيات) الواردة في المسألة.
 - ٤-٣-٤ يحدد الطالب المطالبات الواردة في المسألة.
 - ٥-٣-٤ يجانس الطالب الواحدات.
 - ٦-٣-٤ يحدد الطالب العلاقات او القوانين الفيزيائية المناسبة.
 - ٧-٣-٤ يرسم الطالب اشكال توضيحية أو مخطط للمسألة أن أمكن.
 - ٨-٣-٤ يطبق الطالب العلاقات أو القوانين الفيزيائية المناسبة لاجراء العمليات الحسابية ثم الوصول الى النتائج.

- ٩-٣-٤ يراجع الطالب حل المسألة من حيث ← التأكد من وحدة القياس.
- ← التأكد من اشارة الناتج.
- ← التأكد من قيمة الناتج.

١٠-٣-٤ يفسر الطالب النتائج.

كما أعدّ الباحث مخطط لعرض الاستراتيجية المقترحة لحل المسائل الفيزيائية

٤-٤ إعداد الخطط التدريسية Planes Instruction Preparation

تم إعداد الخطط التدريسية لمجموعات البحث الثلاث في ضوء محتوى كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط واستناداً الى الاغراض السلوكية تم إعداد (٤٨) خطة

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

تدريسية لكل مجموعة من مجموعات البحث ، وتم عرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء ، لبيان آرائهم بشأنها ومدى ملاءمتها لاستراتيجيات حل المسائل الفيزيائية ومحتوى المادة والاعراض السلوكية ، وعدت صالحة بعد حصولها على نسبة اتفاق (٨٠%) واكثر من آراء الخبراء ، وبناء على الملاحظات المطروحة تم تعديل بعض الخطط لتأخذ صيغتها النهائية.

خامساً : اداتا البحث : Research Tools

من متطلبات البحث الحالي أن تتوفر اداتين لقياس المتغيرات التابعة ، (مهارات حل المسائل الفيزيائية ، والدافعية نحو تعلم الفيزياء) ، وذلك للتعرف على مدى تحقق هدف البحث وفرضياته..

ولاجل ذلك قام الباحثان باعداد اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية في مادة الفيزياء للصف الثالث المتوسط ، ومقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء .
وفيما يلي عرض يوضح الاجراءات حول هاتين الاداتين:

٥-١ اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية البعدي.

يعد الاختبار إجراءً لاستنباط استجابات يبني عليها تقويم تحصيل الطالب أو أدائه في محتوى دراسي معين (الموسوي ، ٢٠١١ : ٦٢٨).
والاختبارات تمكنا من قياس :

تمتاز الاختبارات المقالية بأنها سهلة الاعداد ويمكن أن تقيس قدرات ومهارات عقلية مختلفة كالفهم والتحليل والتركيب ، وتساعد الطالب على التفكير الابتكاري

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

وتدفعه الى العادات الدراسية الجيدة والتي تمكنه من الالمام بالحقائق الهامة وادراك العلاقات بينها واستيعاب المادة استيعاباً شاملاً (سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ : ٣٦٨).
وقد اعدّ الباحثان اختباراً مقالياً مكوناً من (١٠) مسائل فيزيائية ، وان عدد المسائل اختير بالاعتماد على المحتوى التعليمي للفصل وعدد المسائل الموجودة فيه ، وقد روعي في الاختبار وضوح الفقرات وسلامة الصياغة ومحددات الاجابة والفروق الفردية بين الطلاب ، ووضوح تعليمات الاجابة والفروق الفردية بين الطلاب ، ووضوح تعليمات الاجابة، فضلاً عن شموليتها لمادة التجربة.

٥-١-١ صدق الاختبار test validity

يقصد بصدق الاختبار أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما صمم لاجل قياسه (الامام وآخرون ، ١٩٩٧ : ٥٩).
ومن أجل التأكد من صدق الاختبار تم التحقق من ما يلي :

- الصدق الظاهري : Face Validity

وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على مجموعة من الخبراء لمعرفة مدى تحقق الفقرات للصفة المراد قياسها.

- صدق المحتوى : Content Validity :

ولتحقيق هذا النوع من الصدق عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء مع الاغراض السلوكية للتأكد من صلاحية فقرات الاختبار من الناحية العلمية وملاءمتها وشمولها لموضوعات كتاب الفيزياء وسلامة صياغتها ، وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات المقترحة على بعض فقرات الاختبار على وفق ما ابداه الخبراء من آراء وملاحظات ، وعدت الفقرة الاختبارية صالحة اذا حازت على نسبة قبول (٨٠%)
فاكثر من آراء الخبراء.

٥-١-٢ تصحيح الاختبار test Correcting :

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

قام احد الباحثين عند التصحيح بإعطاء (١٠) درجات لكل مسألة من مسائل الاختبار وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (١٠٠) درجة.
وقد عرض فقرات اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية مع مفتاح الاجابة على مجموعة من الخبراء وتم الاتفاق بنسبة (٨٠%) فأكثر على منح المهارات الدرجات المناسبة لها ولكل مسألة.

٥-١-٣ التجربة الاستطلاعية Surveying Experiment

لغرض التأكد من الخصائص السايكومترية للاختبار ومن أجل تقدير الوقت المستغرق في الاجابة ، كذلك للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته ، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية من طلاب الصف الثالث المتوسط مكونة من (١٠٠) طالب من متوسطة حبيب بن مظاهر للبنين في يوم الأحد ٢٢/٤/٢٠١٢ وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرس الفيزياء واعلام الطلاب بالوقت المحدد ، والحساب متوسط الوقت المخصص للاجابة فقد تم حساب الوقت الذي استغرقه أول طالب وكان (٥٠) دقيقة والوقت الذي أستغرقه اخر طالب وكان (٧٠) دقيقة ومنه وجد أن متوسط زمن الاجابة بلغ (٦٠) دقيقة ، ولم يلاحظ الباحثان أي استفسار من الطلاب يشير الى غموض في صياغة الفقرات.

٥-١-٤ التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار: Statistical Analysis For Test

Items

أن الهدف من التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار ، هو تعرف مستوى صعوبة كل فقرة وقدرتها على التمييز بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين ، ومن ثم الحكم على مدى صدق وثبات الاختبار ، لذا قام الباحثان باجراء التحليل الاحصائي لمعرفة تلك الخصائص بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية وتصحيح استجاباتهم وترتيبها تنازلياً ، وعلى النحو الاتي:

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

- **ثبات التصحيح:** لحساب ثبات التصحيح قام احد الباحثين بسحب (١٠) اوراق بصورة عشوائية من أوراق إجابات طلاب العينة الاستطلاعية التي تم تصحيحها وكان اثنان من مدرسي (*) الفيزياء قد قاما بتصحيحها ايضاً بعد حجب الدرجة ، وتم حساب معامل الارتباط بين احد الباحثين والمدرس الاول فبلغ (٠,٩٢) وبين الباحث والمدرس الثاني فبلغ (٠,٩٥) وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

ولغرض التأكد من ثبات التصحيح لاحد الباحثين مع نفسه عبر الزمن أعادة تصحيح الاوراق نفسها بعد مرور اسبوع فبلغ (٠,٩٨) وتدل معاملات الارتباط العالية على ثبات التصحيح.

- ثبات الاختبار

اعتمدت معادلة الفاكرونباخ في حساب معامل ثبات الاختبار ، والتي تعتمد في حساب معامل ثبات الاختبارات المقالية والموضوعية على حد سواء ٠النبهان ، (٢٠٠٤ : ٢٤٩).

وبلغت قيمة معامل الثبات المحسوب (٠,٧٨) وهي تعد مقبولة للاختبارات غير المقننة ، إذ يرى (Gronlund, 1976) ان الاختبارات تعد جيدة إذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٠) فاكثراً كما يمكن الاعتماد عليها (Gornalund, 1976: 125)

- **معامل صعوبة الفقرة :** تم حساب معامل صعوبة الفقرات للاختبار فوجد انها تقع بين (٠,٤١-٠,٥٦) ، وبهذا تعد قيم معامل الصعوبة مقبولة ، إذ يرى (Bloom , 1971) أن الاختبار يعد جيداً اذا كانت فقراته في معامل صعوبتها تتراوح بين (٠,٢٠-٠,٨٠) (Bloom, 1971:66).

* ١- وسام كاظم سماوي / مدرس فيزياء في متوسطة حبيب بن مظاهر للبنين / الناصرية.

٢- محمد جمعة عبد / مدرس فيزياء في ثانوية الحر الرياحي للبنين / الناصرية

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م.د. محمد علي الموسوي -م.م. سعد قدوري الخفاجي

- القوة التمييزية للفقرات : وتعني قدرة الفقرة على التمييز بين الحاصلين على درجة مرتفعة وبين الحاصلين على درجات منخفضة في السمة التي يقيسها الاختبار (أحمد ، ١٩٨١ : ٢٥٨).

وبعد ان رتبت الدرجات التي احرزها طلاب العينة الاستطلاعية على الاختبار ترتيباً تنازلياً، أخذت منها المجموعتان العليا والدنيا نسبة (٢٧%) من عدد افراد العينة الاستطلاعية ثم حسبت القوة التمييزية لفقرات الاختبار فتراوحت بين (٠,٢٨-٠,٤٨).

لذا تعد فقرات الاختبار مقبولة ، لأن الفقرة الاختبارية التي تبلغ قوتها التمييزية (٠,٢٠) فاكثر تعد فقرة جيدة (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ : ١٣٠).

٥-٢- مقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء : من متطلبات البحث الحالي قياس دافعية طلاب الصف الثالث المتوسط نحو تعلم الفيزياء ، ولعدم وجود مقياس جاهز ومقنن لهذه المرحلة الدراسية (حسب علم الباحثان) ، قام الباحثان ببناء المقياس وفق الخطوات الاتية:

- تم الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية ، وبعض المقاييس المعدة مسبقاً من قبل (ابو أسعد ، ٢٠٠٩) ، والتي ساعدت في صياغة العديد من الفقرات.

- تم توجيه استبانة استطلاعية تتضمن سؤالاً مفتوحاً عن صفات الطالب الذي لديه دافعية نحو تعلم الفيزياء الى عينة من الاساتذة المختصين بالفيزياء ، وطرائق التدريس وعلم النفس ، وكذلك عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث المتوسط.

بعد تحليل الاجابات جمعت بعض الفقرات والتي تشكل أكثر من ٨٠% من الاجابات.

- تم صياغة (٣٩) فقرة قسم منها ايجابية والاخرى سلبية ، وذلك للتخلص من حالة التهيؤ الذهني الذي يستجيب لها الطلاب عندما تكون فقرات المقياس من نمط واحد.
 - تم وضع (٣) بدائل للاجابة أمام كل فقرة وهي (موافق ، لا ادري ، غير موافق) واعطيت الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي للفقرات الايجابية والدرجات (٣ ، ٢ ، ١) للفقرات السلبية.
 - اعد الباحثان تعليمات الاجابة عن المقياس والتي تتضمن كيفية الاجابة عنه مع مثال لتوضيح كيفية الاجابة عنه.
 - قام الباحثان بمجموعة من الاجراءات للتأكد من صلاحية المقياس وهي :
- ٥- ٢- ١ صدق المقياس:** يقصد بالصدق قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع لقياسها فعلاً (Anastasi, 1997:113).
- ولغرض التحقق من صدق المقياس فقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء للتحقق من الصدق الظاهري ، إذ يشير (Ebel , 1972) الى ان افضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري هو ان يقوم مجموعة من الخبراء بتقدير مدى تحقيق الفقرات للصفة المراد قياسها (Ebel , 1972 : 566)
- وبعد ان تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء ، وبنسبة إتفاق ٨٥% حذفت بعض الفقرات ودمجت بعضها وعدل البعض الاخر منها ، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة.

- ٥- ٢- ٢ التجربة الاستطلاعية :** لغرض التأكد من وضوح فقرات المقياس وزمن الاجابة عنه ، كذلك للتأكد من ثبات فقراته وقوة تمييزها ، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية من طلاب الصف الثالث المتوسط مكونة من (١٠٠) طالب من متوسطة حبيب بن مظاهر للبنين في يوم الاثنين ٢٠١١/١٠/٣ بعد

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

الاتفاق مع ادارة المدرسة ومدرس الفيزياء فيها ، ولحساب متوسط الوقت المخصص للاجابة فقد تم حساب الوقت الذي أستغرقه اول طالب وكان (٣٥) دقيقة والوقت الذي استغرقه آخر طالب وكان (٤٥) دقيقة ومنه وجد ان متوسط زمن الاجابة بلغ (٤٠) دقيقة ، ولم يلاحظ الباحثان أي أستفسار من الطلاب يشير الى غموض في صياغة الفقرات.

٥-٢-٣ القوة التمييزية : تم حساب القوة التمييزية للفقرات ، بعد تصحيح الاجابات وترتيبها تنازلياً ، وبعدها أخذت بنسبة (٢٧%) من الدرجات العليا و (٢٧%) من الدرجات الدنيا ، وباستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢) وعند مقابلة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس مع القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) تبين أن القيمة التائية المحسوبة للفقرات اعلى من القيمة التائية الجدولية ، وهذا يعني وجود فرق بين درجات طلاب المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في تلك الفقرات ، وبذلك تعد الفقرات جيدة.

٥-٢-٤ ثبات المقياس : اعتمدت معادلة ألفا كرونباخ في حساب معامل ثبات المقياس ، والتي تعتمد في حساب معامل ثبات الاختبارات والمقاييس النفسية (النبهان ، ٢٠٠٤ : ٢٤٩).

وبلغت قيمة معامل الثبات المحسوب (٠,٧٣) وهي تعد مقبولة ، إذ اشار (ابو زينة، ٢٠٠٢) أن المقاييس النفسية تعد جيدة إذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٠) فاكثر (ابو زينة ، ٢٠٠٢ : ٢٣١).وبذلك اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية

سادساً : إجراءات تطبيق التجربة Experiment Application Procedures:

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي ، ووصولاً الى نتائجه قام الباحثان بالاجراءات الاتية :

- ١- الحصول على موافقة المديرية العامة لتربية ذي قار لتسهيل عمل الباحثين.
- ٢- كان توزيع الحصص التدريسية الاسبوعية لمجموعات البحث كما يلي :

الحصة اليوم	الاولى	الثانية
الاحد	١ ت	٣ ت
الاثنين	٢ ت	١ ت
الثلاثاء	٣ ت	٢ ت

مخطط توزيع الحصص التدريسية الاسبوعي

- ٣- طبق احد الباحثين تجربته على طلاب مجموعات البحث الثلاث بدءاً من يوم الاثنين ١٠/١٠/٢٠١١.
- ٤- بدأ التدريس الفعلي لمجموعات البحث الثلاث في يوم الاحد ١٦/١٠/٢٠١١ وانتهت في يوم الخميس ٢٠١٢/٥/٣ بواقع عام دراسي كامل ، بمعدل حصتين أسبوعياً لكل مجموعة وفي قاعة مختبر الفيزياء.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

٥- أعطيت المادة التعليمية نفسها في كل مجموعة ضماناً لتساوي المجموعات فيما تتعرض له من معلومات ، كما اعطي القدر نفسه من الواجبات والتدريبات الصفية لكل مجموعة.

٦- حرص الباحثان على متابعة دفاتر طلاب مجموعات البحث كافة للتأكد من صحة املائهم وتصحيح الاخطاء التي قد يقعون بها.

٩- التطبيق البعدي.

قبل انتهاء تجربة البحث بأسبوعين ، ابلغ الباحثان طلاب مجموعات البحث الثالث ، تهيؤهم لاختبار شامل بالمادة التعليمية التي درسوها ، وذلك لكي يحققوا التكافؤ بين الطلاب في استعدادهم للاختبار .

وقد اعد الباحثان نسخ مقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء واختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية مع نسخ من الاوراق الخاصة للاجابة عن كل منها ، وقد تصدرت ورقة الاجابة عن المقياس والاختبار بمعلومات عن الطالب ، بهدف تسهيل عملية تفريغ البيانات.

وفي يوم الاثنين ٢٠١٢/٤/٣٠ جرى تطبيق مقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء (البعدي) على مجموعات البحث الثالث.

وفي يوم الخميس ٢٠١٢/٥/٣ جرى تطبيق اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية (البعدي) على مجموعات البحث الثالث.

وعند ظهور النتائج ومعالجتها وتفسيرها فضلاً عن عرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصل اليها البحث ؛ يمكن استعراضها كالاتي :

اولاً : عرض النتائج Results Presentation

١-١- لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط فروق درجات طلاب

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس مهارات حل المسائل الفيزيائية)

وبعد تطبيق اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية (البعدي) على مجموعات البحث الثلاث وتصحيح الاجابات ، ثم حساب المتوسط الحسابي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي ، وحساب الفرق بين متوسط درجات الطلاب في اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية القبلي والبعدي ، وجدت النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) .

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والفرق بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية القبلي والبعدي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	الفرق
التجريبية (١)	٢٩	٥١,٤٤	٦١,٩٣	١٠,٤٩
التجريبية (٢)	٢٩	٥٠,٨٦	٧٠,٢٠	١٩,٣٤
التجريبية (٣)	٢٨	٥١,٢٨	٧٠,٧٥	١٩,٤٧

وباستخدام تحليل التباين الاحادي لمعالجة البيانات ، ظهرت هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مجموعات البحث الثلاث ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الاحادي لبيان معنوية الفروق في اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية البعدي لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث.

الدالة الاحصائية	ف الجدولية	ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
دالة	٣,٠٧١٨	٤,٠٢٧	٧٠٣,٤٤١	٢	١٤٠٦,٨٨٣	بين المجموعات
			١٧٤,٦٧١	٨٣	١٤٤٩٧,٧٥٦	داخل المجموعات
				٨٥	١٥٩٠٤,٦٣٩	المجموع

ويتضح من الجدول اعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٤,٠٢٧) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٨٣) لذا تعد الفروق بين المتوسطات دالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية البعدي لمجموعات البحث الثلاث. وبما أن تحليل التباين لا يحدد اتجاه الفروق بين المجموعات لذا ارتأى الباحثان استخدام طريقة شيفيه (S) والتي تستخدم للمقارنة بين وسطين حسابيين متساويين او غير متساويين بالحجم والتعرف على اتجاه الفروق (البياتي ، ٢٠٠٨ : ٢٦٦).

جدول (٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسط مجموعات البحث الثلاث في اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية (البعدي)

الدالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥	قيمة (S) الجدولية	قيمة (S) المحسوبة	الفرق بين المتوسطات	المتوسطات	المجموعة

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

التجريبية (١)	٦١,٩٣	٨,٢٧	٥,٦٧٧	٣,٠٧	دالة
	٧٠,٢٠				
التجريبية (٢)	٦١,٩٣	٢,٨٢	٦,٣٤٤	٣,٠٧	دالة
	٧٠,٧٥				
التجريبية (٣)	٧٠,٢٠	٠,٥٥	٠,٢٤٦	٣,٠٧	غير دالة
	٧٠,٧٥				

ويتضح من الجدول (٧) ما يلي :

- أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية (البعدي) دال احصائياً ولصالح المجموعة التجريبية الثانية لأن (S) المحسوبة والبالغة (٥,٦٧٧) أكبر من (S) الجدولية والبالغة (٣,٠٧).

- ان الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبار مهارات حل المسائل الفيزيائية (البعدي) دال احصائياً ولصالح المجموعة التجريبية الثالثة لأن (S) المحسوبة والبالغة (٦,٣٤٤) اكبر من (S) الجدولية والبالغة (٣,٠٧).

- أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في اختبارات مهارات حل المسائل الفيزيائية (البعدي) غير دال احصائياً لأن (S) المحسوبة والبالغة (٠,٢٤٦) أقل من (S) الجدولية والبالغة (٣,٠٧).

١-٢- لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط فروق درجات طلاب المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء).

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

وبعد تطبيق مقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء (البعدي) على مجموعات البحث الثلاث وتصحيح الاجابات ؛ تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في المقياس البعدي ، والفرق بين متوسط درجات الطلاب في مقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء القبلي والبعدي والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والفرق بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في

مقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء القبلي والبعدي

١١	العدد	المتوسط الحسابي القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	الفرق
التجريبية (١)	٢٩	٦٥,٥٥	٨٣,٨٩	١٨,٣٤
التجريبية (٢)	٢٩	٦٦,١٠	٨٢,٣١	١٦,٢١
التجريبية (٣)	٢٨	٦٦,٥٠	٨٣,٧١	١٧,٢١

وباستخدام تحليل التباين الاحادي لمعالجة البيانات ، لم تظهر هناك فروق ذات دلالة احصائية عن مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مجموعات البحث الثلاث ، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي لبيان مغنوية الفروق في مقياس الدافعية نحو تعلم

الفيزياء البعدي لطلاب مجموعات البحث الثلاث.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	٤٣,٥٢٧	٢	٢١,٧٦٣	٠,٩٤٤	٣,٠٧١٨	غير دالة
داخل المجموعات	١٩١٢,١٤	٨٣	٢٣,٠٣٧			

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

				٨٥	١٩٥٥,٦٦٧	المجموع

ويتضح من الجدول اعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,٩٤٤) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٨٣) لذا تعد الفروق بين المتوسطات غير دالة احصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠٥) في مقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء البعدي لمجموعات البحث الثالث.

ثانياً : تفسير النتائج Results Interpretation

٢-١- يتبين من النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة أن استخدام استراتيجيات (المكعب ، IDEAL ، المقترحة) لحل المسائل الفيزيائية كان لها اثر ايجابي في تنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية.

ويمكن أن يعزى ذلك الى أن الاستراتيجيات كانت تحتوي على خطوات منتظمة ومتسلسلة وسهلة الفهم لدى الطلاب ، كما أن إشراك الطلاب في حل المسائل الفيزيائية ساهم في جعلهم محوراً للعملية التعليمية ، فالطالب يفكر ويناقش ويستخلص القوانين والعلاقات الفيزيائية ويستخدمها في حل مسائل فيزيائية أخرى ، وأن ذلك ساهم في تنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية لديهم ، وقد يعود سبب تقارب استراتيجية IDEAL من الاستراتيجية المقترحة الى استقلالية كل خطوة من خطوات هذه الاستراتيجية وتسلسلها ووضوحها وترابطها ادى الى اكتمال المتطلبات المعرفية اثناء حل المسائل الفيزيائية وانعكس على زيادة مهاراتهم في حل المسائل الفيزيائية.

٢-٢- يتبين من النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة أن استخدام استراتيجيات (المكعب ، IDEAL ، المقترحة) لحل المسائل الفيزيائية كان لها اثر ايجابي في تنمية الدافعية نحو تعلم الفيزياء.

ويمكن ان يعزى ذلك الى أن الاستراتيجيات أتاحت فرصة للمشاركة الواسعة من خلال حل المسائل الفيزيائية في المدرسة والواجبات البيتية والتفاعل معها وزيادة الثقة بالنفس وإثارة الطلاب نحو المادة.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

ويعود السبب في تقارب نتائج الاستراتيجيات الثلاث الى أنها ساعدت في تهيئة جو تعليمي مناسب لمساعدة الطلاب في الوصول الى المعلومات بانفسهم بوساطة توجيه وتشجيع المدرس لهم باستمرار ، وقدرتهم على حل المسائل بانفسهم زاد من دافعيته نحو المادة.

و يعود السبب كذلك الى ان استراتيجيات حل المسائل الفيزيائية قد ساهمت بشكل او بآخر في تحفيز الطلاب على التعلم فنجاحهم في حل المسائل يدفعهم الى مواصلة نشاطهم والاستمرار في التقدم العلمي وهذا بدوره يؤدي الى زيادة دافعيته نحو المادة.

ثالثاً: الاستنتاجات : Conclusion

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن استنتاج مايلي :

- ١- فاعلية استراتيجيات حل المسائل الفيزيائية (المكعب ، IDEAL ، المقترحة) في تنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الثالث المتوسط.
- ٢- فاعلية استراتيجيات حل المسائل الفيزيائية (المكعب ، IDEAL ، المقترحة) في تنمية الدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.
- ٣- امكانية تطبيق استراتيجيات حل المسائل الفيزيائية (المكعب ، IDEAL ، المقترحة) على طلاب الثالث المتوسط في المدارس.

رابعاً : التوصيات Recommendation

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بما يلي :

- ١- اعتماد استراتيجيات حل المسائل الفيزيائية (المكعب ، IDEAL ، المقترحة) في تدريس الفيزياء في المدارس الثانوية.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

٢- ضرورة اهتمام مدرسي الفيزياء باستراتيجيات حل المسائل الفيزيائية (المكعب ، IDEAL، المقترحة) لدورها المؤثر والايجابي في تنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية.

خامساً : المقترحات Propositions

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان اجراء الدراسات الاتية :

١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وبمتغيرات تابعة اخرى لم تتناولها الدراسة الحالية مثل الاتجاه نحو الفيزياء والميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي واكتساب المفاهيم الفيزيائية والمهارات العقلية.

٢- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولمواد علمية اخرى كالكيمياء والرياضيات.

* المصادر العربية :

- ابو زينة ، فريد كامل (٢٠١٠) : تطور مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها ، ط١ ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان.

- أحمد ، محمد عبد السلام (١٩٨١) : القياس النفسي والتربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.

- الازيرجاوي ، فاضل محسن (١٩٩١) : اسس علم النفس التربوي ، ط١ ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، الموصل.

- الامام ، مصطفى محمود وآخرون (١٩٨٧) : التقويم والقياس ، الجزء الاول ، جامعة بغداد ، بغداد.

- الباوي ، ماجده ابراهيم (١٩٨٧) : الاطفاء الشائعة في فهم المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الخامس العلمي في مركز محافظة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، بغداد.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م.د. محمد علي الموسوي -م.م. سعد قدوري الخفاجي

- البكري ، أمل وعفاف الكسواني (٢٠٠٢) : اساليب تعليم العلوم والرياضيات ، ط٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان.
- البياتي ، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨) : الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية ، ط١ ، إثراء للنشر والتوزيع ، عمان.
- البيضاني ، وليد خالد عبد (٢٠١١) : اثر استراتيجيتين لحل المسائل في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحو حل المسألة الفيزيائية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد.
- الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩) : التصميم التعليمي (نظرية وممارسة) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
- حماش ، زياد طه (٢٠٠٤) : معوقات تدريس مادة الفيزياء في المرحلة الاعدادية من وجهة نظر مدرسي المادة في محافظة صلاح الدين ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد.
- الخفاجي ، هدى كريم حسين (٢٠١١) : فاعلية استراتيجية الادراك فوق المعرفية (النمذجة والتدريس التبادلي) في التحصيل والاداء العملي لمادة البصريات الهندسية العملي والدافعية لتعلم المادة ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد.
- داود ، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) : مناهج البحث التربوي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد.
- الدجيلي ، محمد عباس مال الله (٢٠١٠) : اثر انموذج جون كيلر في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعتهم نحو مادة الفيزياء ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

- الربيعي ، نائل هاشم فاضل (٢٠٠٨) : اثر التدريس على وفق ثلاث استراتيجيات تعليمية في اكتساب المفاهيم الاحيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعتهم لتعلم علم الاحياء ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد.

- الركابي ، قصي قاسم جايد (٢٠١٠) : فاعلية الانموذج التوليقي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعتهم لتعلم مادة علم الاحياء ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد.

- الزغول ، عماد عبد الرحيم وشاكر عقله المحاميد (٢٠٠٧) : سيكولوجية التدريس الصفي ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.

- زيتون ، عايش محمود (٢٠٠١) : اساليب تدريس العلوم ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

- سعادة ، جودت احمد وعبد الله ابراهيم (٢٠٠٨) : المنهج المدرسي المعاصر ، ط ٥ ، دار الفكر ، عمان.

- سلامة ، عادل ابو العز (٢٠٠٨) : تخطيط المناهج المعاصرة ، ط ١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.

- شحاتة ، حسن وزينب النجار (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ط ١ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.

- الظاهر ، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط ١ ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.

- عبد الرحمن ، أنور حسين وفلاح محمد حسن الصافي (٢٠٠٥) : مناهج البحث بين النظرية والتطبيق ، ط ١ ، مطبعة التأميم ، كربلاء.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م.د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

- عطية ، محسن علي (٢٠٠٨) : الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، ط ١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.
- العمادي ، جميل موسى عبد الله (٢٠٠١) : صعوبات تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية في العراق ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد.
- عودة ، احمد سليمان وفتحي حسن ملكاوي (١٩٩٢) : اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية ، ط ٢ ، مكتبة الكتاني ، اربد .
- الفنيش ، أحمد علي (١٩٨١) : التربية بين المجتمع والجامعة ، ط ١ ، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع ، طرابلس.
- فهمي ، مصطفى (د.ت) : سيكولوجية التعلم ، دار مصر للطباعة ، القاهرة.
- محمود ، صلاح الدين عرفه (٢٠٠٦) : تفكير بلا حدود ، رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه ، ط ١ ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة.
- المعمري ، أطاف محمد عبد الله (٢٠٠٢) : اثر استخدام إستراتيجية مقترحة في ضوء اسلوب النظم في تنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية والميول نحو المادة ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد.
- مقاديسي ، متي ناصر (٢٠٠٢) : نظرة في تطور فلسفة الفيزياء ، ط ١ ، بيت الحكمة ، بغداد.
- الموسوي ، محمد علي حبيب ، (٢٠١١) : المناهج الدراسية المفهوم الابعاد المعالجات ، ط ١ ، دار ومكتبة البصائر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت.
- النبهان ، موسى (٢٠٠٤) : اساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

- نبهان ، يحيى محمد (٢٠٠٨) : الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم ، ط ١ ، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان.

- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد وطه علي حسين الدليمي (٢٠٠٨) : استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

ثانياً : المصادر الأجنبية :

- Anastasi , Susana V. (1997): **Psychological Testing** , By prentice – Hall, Inc. New Jersey.
- Belikov, B.S(1989) : **General Methods for solving physics problems** , Mer publishers , Moscow.
- Bennett , A. (2004) : **Mathematics for elementary teachers** , 6th . MC Goraw – Hall Company , edition , Boston.
- Bloom , B.S.(1971): **Hand of Book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning** , Mc Graw – Hall Book Co., New York.
- Cohen, L,& etal .(2000) : **Research Method in Education** ,**Rutledge falmer** , New York.
- Gamze , S. (2008) : the effect of problem solving in Situational on phsics achievement , problem solving performance and strategy Use , **Journal of theory and Practice in education** , Vol (2) , No (3).

أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط.....أ.م. د. محمد علي الموسوي -م.م سعد قدوري الخفاجي

- Gornlund , Norman E. (1976) : **Measurement and Evaluation in teaching** , 3rd . ed . Macmillan Co., New York.
- Martin , David J ,(2000) : **Elementary Science Methods , Study and teaching** , Thomson Learning.
- Szetela , N. & Nicol , C. (1992): **Evaluation Problem Solving Mathematics** , Educational Leadership , 4a(8).\

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية

أ.م.د.ابتسام سعدون النوري
م.د.خضر عباس غيلان

المستخلص: استهدف البحث الى قياس مستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ومعرفة دلالة الفروق في درجة الغضب عند الطلبة (ذكور) (إناث)، كذلك الكشف عن اساليب التنشئة الاجتماعية، واخيرا طبيعة العلاقة بين الغضب وأساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) ، وتحدد البحث الحالي بطلبة الصفوف الرابعة من المرحلة الإعدادية ومن كلا الجنسين (ذكورا وإناثا) في المدارس الصباحية للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ من المدارس الصباحية في محافظة بغداد، اذ بلغت عينة البحث (٤٨٠) طالبا وطالبة، وقد تم اعتماد مقياس (الطائي، ٢٠٠٥) بالنسبة لمتغير الغضب، اذ تكون من (٣٥) فقرة ،وقامت الباحثتان بتبني المقياس الذي أعده (أحمد، ٢٠٠٥) للتنشئة الاجتماعية والذي يتكون (٢٥) فقرة وتشير النتائج الى عدم وجود علاقة بين الغضب وبين بعض اساليب التنشئة الاجتماعية (كالاسلوب الديمقراطي، والاسلوب الحازم، والاسلوب المتذبذب) في حين ظهرت علاقة موجبة ودالة بين الغضب وبين الاسلوب التسلطي واسلوب الالهمال.

مشكلة البحث :

الإنسان بطبيعة خلقه ، أرقى المخلوقات ويتميز عن سائر الكائنات بالعقل والخيال والتحكم بالانفعال.كما إن استمرارية تكامله تكون مستحيلة دون تفاعل مع أبناء جنسه في نشاطات الحياة المختلفة.وغالبا ما يؤدي هذا الأمر الى ظهور أنماط

متعددة من العلاقات سواء مع الآخرين أو مع الطبيعة، والأمر الآخر يستلزم نشاطا يتطلب منه أحيانا إن يكون عدائيا سواء في علاقاته بالطبيعة ، أو في علاقاته بالإنسان حتى يتمكن من الحفاظ على بقائه ونوعه من ناحية ، وإشباع حاجات الذات وتحقيق الفعالية والوجود من ناحية أخرى، وتختلف المجتمعات في صيغ التنظيم وكيفية ضبط سلوك الأفراد (حمزة ، ١٩٩٤ : ١٩) .

إن فقدان السيطرة على الأعصاب مظهر من مظاهر العصبية ، يتبعه ثورات غضب وخراب وتدمير ، عالم النفس البرت (تريثمان) قال إن فقدان السيطرة على الأعصاب ليست حادثة عابرة وإنما هو حلقات متصلة من الحوادث (سيتر ومسلمان، ١٩٩٩ : ٢٨٣)، ويتفاوت الغضب بين حدين متباعين من الغضب الشديد المتضمن الاندفاعات اللاشعورية والعنف الجسمي والتجريح اللفظي والتدمير والتخريب ، إلى الصورة الهينة للاستهجان والاستثارة والمضايقة ، والغضب عادة عرض لنقص ما، وتزداد أعراضه كلما ازداد التباين بين كفاية الشخص وآماله أو بين مهاراته وما يتطلبه غيره منه (الزيني ، ١٩٦٩ : ٣٨٤)

ومن خلال إطلاع الباحثان على الأدبيات والدراسات التي تناولت موضوع الغضب تبين أنها تشكل خطورة على أفراد المجتمع وتكفك الأسرة من خلال علاقة الغضب بأسلوب التنشئة الاجتماعية ودورها في تشكيل نمط شخصية الفرد .

وتمثل المدارس أماكن يزداد فيها سلوك الغضب والعُدوان ومظاهرها مما يؤدي الى قيام بعض الطلاب بارتكاب الممارسات كعامل المنافسة مع الأقران والقيود التي يفرضها النظام المدرسي ووجود عناصر الإحباط وغيرها (جاسم ، ١٩٨٩ : ٣) .

تعد مرحلة المراهقة فترة عمرية لها أهميتها ودقتها هذا بالإضافة الى إنها تعد من المراحل المهمة في حياة الانسان لما تحتويه من مظاهر نمائية تمثل جوانب شخصية الفرد (ابو النيل، ٢٠٠١ : ١). وان معظم الدراسات التي أجريت في هذه المرحلة تؤكد

انها فترة تغييرات وتبدلات فسيولوجية وانفعالية شاملة في جميع نواحي الشخصية وتؤدي الى أزمات وتوترات وصراعات نفسية حادة اذا لم يجد المراهق الرعاية الكافية والتوجيه السليم وفهم حاجاته (معوض، ١٩٨٢: ٢٨٦).

وهناك دراسات تناولت الغضب وقياسه ومن هذه الدراسات دراسة (رؤوف وآخرون، ٢٠٠٢) ودراسة (عبد الرحمن وفوقية، ١٩٩٨) ودراسة (الجبوري ، ١٩٩٥) ودراسة (Jerry, ET, 1986) (Jerry, 1998) (Susan, 1986) إلى إن هذه الدراسات لم تتصدّ لهذه المشكلة ولم تعالجها وان أكدت على وجودها وقياسها وتشخيصها ومن خلال خبرة الباحث رأى إن اغلب المشاكل التي تتولد لدى طلاب المرحلة المتوسطة سببها الغضب مثل علاقة الطلاب مع المدرسين ،أو نظام المدرسة والمواقف التي يشعر فيها الطالب انه موضوع استهزاء أو عندما لا يحقق أهدافه أو شعوره بالإحباط ،وسوء التنشئة الاجتماعية

وبعد التعريف النظري للغضب ، ومن خلال زيارة الباحثان لبعض المدارس الاعدادية ولقائهم بمدراء هذه المدارس ومدرسيها والمرشدين التربويين والاستفسار منهم عن حجم هذه الظاهرة بين الطلبة ،أشار اغلبهم الى انتشارها في مدارسهم واتساعها واتخاذها صورا وأشكالا متعددة على الرغم من العقوبات الكثيرة التي تلجأ اليها إدارات المدارس و المدرسين للحد من هذه الظاهرة .

قدم الباحثان استمارة الى عشرة مرشدين، وقدمت نفس الاستمارة إلى عشرة من مدراء المدارس الذين لديهم خدمة في التعامل مع المراهقين كما مبين في ملحق (١) .أكدوا أيضاً وجود حالة الغضب بنسبة اتفاق ٩٠٪.، ومن خلال الإطلاع على سجلات الانضباط في المدارس رصدت الباحثة إن هناك قسماً من الطلاب حصلوا على عقوبات بسبب الغضب ،كل هذا أشار الى مشكلة يعاني منها طلاب المرحلة الاعدادية ولم يتصدّ لها الباحثين بوصفها كعلاج ، بل أشارت بعض الدراسات الى

وجود هذه الحالة ،لذلك عمد الباحثان الى الإجابة عن السؤال الاتي:هل هناك علاقة بين الغضب واحد الاساليب التي يتبعها الوالدان او كلاهما في التعاون مع ابنائهم ؟

أهمية البحث: The Importance of the Research:

يعد الإنسان قيمة عليا وهدفا أساسيا في المجتمع . ويحتل القاعدة الأساسية في بنائه ، فهو الوحدة التي يتكون منها ويقوم عليها . وتختلف المجتمعات في صيغ التنظيم وكيفية ضبط سلوك الأفراد . فقد تستطيع تلك المجتمعات أن تعزز في أعضائها كل الاحتمالات وكل الإمكانيات . مثل روح الديمقراطية أو روح الخضوع ، وتقبل الآخرين أو العدائية ضدهم ، وروح الفهم والتفاهم أو روح التعصب والجهود البناءة أو الجهود الهدامة . وهي في الوقت ذاته تحرم إشكالا من السلوك يمكن أن تقضي على المجتمع قضاءً مبرما لو أطلق لها العنان (صغير ، ١٩٨٧ : ٢٦) .

إن الكثير من الأمراض الجسمية يمكن إن يكون لها جذور سيكولوجية نتيجة لتأثير الانفعالات وعدم توافق الشخصية ،وكذلك فان الاضطرابات الانفعالية يمكن إن تؤثر على بداية واستمرار الأمراض النفسية ،وان معظم الكائنات البشرية لها رد فعل للشدائد والضغوط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها الفرد سواء كانت صراعات نفسية أو اجتماعية أو تغيرات مفاجئة في مواقف الحياة (دسوقي ١٩٩٥ : ٢٦٩) . وقد وجد علماء النفس والأطباء المختصون في هذا المجال إن للغضب تأثيراً كبيراً على صحة الإنسان فثبت إن للغضب علاقة بمرض القلب (CHD) Coronary

health disease وبفقر الدم القلبي الناتج عن انسداد الشرايين **Cardiac ischemia**، وبفقر الدم العضلي القلبي **ischemia myocardial** وبعدم اتساق النبض البطيني المهدد للحياة **Ventricular arrhythmia life threatening** وثبت حديثاً علاقته بالذبحة الصدرية **Angina Pectoris** (Rahe, 1989, p36) وعلى وفق تصنيف (DSM) فإن استجابات الغضب السلوكية تكشف عن وجود اضطراب

لدى الأطفال المراهقين مثل نوبات الغضب، التي تؤثر على اضطراب ضعف الانتباه، واضطراب الأكتئاب العام، واضطراب الانفجار أو سرعة الانفعال (Feinder, 1993:p19)، كما إن لانفعال الغضب آثاراً جسمية مثل قرحة المعدة الناتجة عن الانفعال المستمر (دافيدوف، ١٩٨٣: ٥٠٤) وتظهر آثار الغضب على الفرد في الجانب المعرفي إذ إن ضعف الانتباه والتركيز الذي ينعكس بدوره على المظهر السلوكي للفرد يعد علامة مميزة للشخص الغاضب .

ويعد النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة أحد أهم مظاهر النمو الاجتماعي والعقلي عند الفرد وهو يمثل جانباً مهماً في بناء الشخصية ويعد جانباً راقياً فيها، إذ يختص بالقيم والعادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية ، والذي يمكن من خلاله الحكم على مدى سواء الشخصية أو انحرافها (العكدي، ١٩٩٠: ١)

إن ازدياد النزعة السلوكية السلبية بين صفوف المراهقين يشكل ظاهرة تدعو إلى اليقظة والتربح حتى لا يقع الطالب في متاهات نفسية ومرضية قد يعجز الطالب والمرشد حلها ، وإن لمرحلة المراهقة التي تميزت بحدوث تغيرات فسيولوجية وجسمية وعقلية ونفسية واجتماعية مهمة عند الفرد يترتب عليها ظهور العديد من المشكلات في شتى تكوينه نتيجة لغياب أو ضعف التوجيه والإرشاد (الهاشمي، ١٩٨٦: ١٨٥).

أهداف البحث :يستهدف البحث الحالي الى :-

- ١- قياس مستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- ٢- معرفة دلالة الفروق في درجة الغضب عند الطلبة (ذكور) (إناث)
- ٣- الكشف عن اساليب التنشئة الاجتماعية
- ٤- طبيعة العلاقة بين الغضب وأساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)

حدود البحث : -يتحدد البحث الحالي بطلبة الصفوف الرابعة من المرحلة الإعدادية ومن كلا الجنسين (ذكورا واناثا) في المدارس الصباحية للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ من المدارس الصباحية في محافظة بغداد .

تحديد المصطلحات :

١. الغضب: The Anger

-التعريف اللغوي: يحمل الغضب في اللغة العربية معنى بغض الآخرين وحب الانتقام منهم

يقال غضب فلان غضبا ،ومغضبه عليه :أي أبغضه (ابن منظور، ب ت: ٣٢٢)
-تعريف (رؤوف ،٢٠٠٢): استعداد فطري تختلف أساليب التعبير عنه من فرد إلى آخر فمنها بالصراخ والضرب ومنها بالتهديد والشتم (رؤوف ٢٠٠٢ : ٢٢٩).
-تعريف (الحقوي ،٢٠٠٣): الغضب حالة نفسية انفعالية لها آثار فسيولوجية كالاضطراب والتوتر في الجهاز العضلي الحركي فضلا عن أفكار عدوانية وسلوك عدوانية (الحقوي، ٢٠٠٣: شبكة الانترنت).

- تعريف (الطائي، ٢٠٠٥): بأنه(حالة انفعالية تتحد بوجود آثار فسيولوجية ومعرفية وسلوكية تثيرها مواقف التهديد والعدوان أو القمع أو سوء المعاملة الوالدية أو عدم إدراك المواقف) (الطائي، ٢٠٠٥: ٦٤)

التعريف النظري للغضب : لقد تبين الباحثان تعريف الطائي (٢٠٠٥) على حالة انفعالية تتحد بوجود آثار فسيولوجية ومعرفية وسلوكية تثيرها مواقف التهديد والعدوان أو القمع أو سوء المعاملة الوالدية أو عدم إدراك المواقف) (الطائي، ٢٠٠٥: ٦٤)
أما التعريف الإجرائي للغضب فهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الغضب المتبنى لأغراض هذا البحث.

٢. أساليب التنشئة الاجتماعية : Means of Socialization

-تعريف (المعماري، ٢٠٠٠):هي الأنماط السلوكية التي يتبعها الوالدان في ضبط سلوك أبنائهم المراهقين من خلال التعامل معهم في المواقف الحياتية اليومية كما يدركها الأبناء المراهقون والتي تشمل أنماطا خمسة:
الديمقراطي،التسلطي،الإهمال،الحازم،والمتنذبذ (المعماري ، ٢٠٠٠ : ١٤)
- تعريف الجبوري (٢٠٠٢):الأساليب السلوكية التي يتبعها الوالدان تجاه أبنائهم المراهقين والتي تكون ذات اثر كبير في نمو شخصيتهم وتشمل الأساليب الآتية :
الحازم ،الديمقراطي ، المهمل والمتسلط والمتنذبذ (الجبوري ٢٠٠٢ : ٣١).
- تعريف (اللهيبي، ٢٠٠٥):أساليب نفسية اجتماعية يتبعها مجموعة من الأشخاص يرتبطون معاً برابطة زواج او الدم او التبني،ويعيشون تحت سقف واحد ويتفاعلون معاً ، والتي تكون ذات أثر كبير في بناء النمو النفسي والاجتماعي والعقلي وتتمثل بالأساليب الآتية (الحازم،التسلطي،الديمقراطي،الإهمال،المتنذبذ) في(المعماري ، ٢٠٠٠ : ١٠)

اما التعريف الإجرائي لأسلوب المعاملة الوالدية فهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من فقرات مقياس اسلوب المعاملة الوالدية الذي يحدد السلوك المتوقع الذي يصدر من قبل والديه في التعامل معه .

الفصل الثاني

المحور الأول: الغضب

الخلفية النظرية (Theoretical Background)

لقد حذر الإسلام من الغضب بأنه باب من أبواب الشيطان ويستحب الوضوء في حالة الغضب والطريقة الطبيعية السوية للتعبير عن الغضب هو الاستجابة بشكل عنيف نوعاً ما، لأنه إحساس طبيعي يتميز به الإنسان البشري كما سبق وأن أشرنا إلى ذلك لكي يتجاوب مع التهديدات التي يواجهها ويصدر في شكل سلوك عدواني وأحاسيس قوية لتمكنه من الدفاع عن نفسه (الدليمي، ٢٠٠٤: ١٧)، ويؤكد القرآن الكريم إن الإنسان أعقد ما دب على الأرض من المخلوقات وأعظمها أيضاً، وحينما منح ذلك الحيوان المتكلم القدرة على فهم أسرار هذا الكون شغله الوصول إلى أسرار ما حوله عن الوصول إلى أسرار نفسه، تلك النفس التي وضعها القرآن الكريم في كفة واحدة مع الكون كله بما فيه من عوالم، واستحقت من المسلمين الذي قرأوا القرآن وقفة طويلة، إذ تقول الآية الكريمة (سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم) (فصلت/ ٥٣).

وكان سيدنا موسى (ع) كان ذا شخصية انفعالية سريع الغضب، وإذا رجعنا إلى طفولته وسلطانا عليها أضواء علم النفس الكاشفة. فسوف نجد أنها مشحونة بالتوترات يسودها القلق بعيدة عن كل ما يوفر الشعور بالأمان لطفل رضيع، وقد توصل أحد أطباء الأمراض النفسية للأطفال إلى أن الأم والرضيع يكونان وحدة واحدة من الوجهة النفسية، وإن أية انفعالات للأم كثيراً ما تنعكس على الرضيع، والأم التي تعاني من القلق أو من الحزن ينصحها طبيب الأطفال بعدم إرضاع طفلها فترة حزنها أو قلقها، وأم موسى هي التي قلقت أعظم قلق حينما وضعت في الصندوق، وحينما أرسلت أخته تتبع آثاره على الشاطئ، ثم حينما عاد إليها لترضعه، كل ذلك جعل موسى (ع) عصبياً، يثور عند الغضب إلى حد يلقي فيه بالألواح، ويصور القرآن الكريم "الغضب"

على أنه من الحالات النفسية التي يسقط الإنسان فيها تحت وطأة قوة أقوى منه، يمتلك الغضب فيها ضحيته ويوسوس إليه بما يريد. بل يدفعه دفعاً دون أن يملك الغاضب الخروج من حالة الغضب (الجبوري، ٢٠٠٢: ٣٢)

فسيولوجية الغضب: تبدأ عاطفة الإنسان في المخ في الجزء الذي يسمى بـ (Amygdala)، هذا الجزء هو المسئول عن تحديد المخاطر التي يواجهها الفرد كما أنه مسئولاً عن إرسال التنبيهات والإنذارات التي تُعرف بالمخاطر، وهذه المخاطر تصلنا قبل أن تصل إلى قشرة الدماغ (Cortex) التي تبحث في منطقية رد الفعل وبمعنى آخر أن المخ هو شبكة العمل الذي يؤثر على الفعل قبل أن يتم التفكير في عواقبه بشكل منطقي، فعندما يخوض الإنسان تجربة الغضب تتوتر عضلات الجسم، بالإضافة إلى قيام المخ بإفراز مواد تسمى بـ (Catecholamines) التي تسبب الشعور بوجود دفعة من الطاقة تستمر لعدة دقائق، وفي نفس الوقت تتزايد معدلات ضربات القلب، يرتفع ضغط الدم، تزيد سرعة التنفس، ويزداد الوجه حمرة لاندفاع الدم الذي يتخلل الأعضاء والأطراف استعداداً لرد الفعل الجسدي. وبعد ذلك تفرز المزيد من المواد وهرمونات الإدرينالين التي تطيل من مدة بقاء الإنسان في حالة توتر (الحمدي، ١٩٨٩، ١٩).

وإذا كان للغضب مرحلة إعداد فسيولوجية سابقة على حدوثه التي يستعد فيها الجسم لشن الهجوم، توجد أيضاً مرحلة أخرى تسمى بمرحلة "هدوء العاصفة" إذ يستعيد الجسم فيها حالة الاسترخاء الطبيعية عندما يزول مصدر الثورة أو التهديد، ومن الصعب العودة إلى الحالة الطبيعية للإنسان التي كان عليها قبل التعرض للغضب في وقت قصير لأن هرمون الإدرينالين الذي يفرزه الجسم أثناء خبرة الغضب يجعل الشخص في حالة يقظة تستمر لفترة طويلة من الزمن (تتراوح من ساعات وأحياناً تمتد إلى أيام) كما تقلل من قدرة الإنسان على تحمل الغضب والاستجابة لمثيراته بسهولة،

بل وتجعله عرضة لنوبة جديدة من نوبات الغضب فيما بعد حتى وإن كان الأمر تافهاً. وتبدأ الأعراض التالية: ارتفاع ضغط الدم، زيادة إفرازات هرمونات الضغوط، ضيق التنفس، خفقان القلب، ارتعاش، إمساك، تقلص حدقة العين (بؤبؤ العين)، قوة بدنية، السرعة في الكلام والحركة مع التوتر، عضلات مشدودة، النقد المستمر، الاستثارة، صمت، نفور، سلوك عدواني سلبي، حسد، غيرة، عدم شعور بالأمان، عدم تقدير الذات، الاكتئاب، القلق، عدم القدرة على النوم (الأرق)، إصدار الآراء السلبية، الشكوى المستمرة (جاسم، ١٩٨٩، ١٩).

بعض النظريات التي تناولت الغضب: (Theories Greeting)

١. النظرية الإنسانية (Humanistic Approach) :

مثل هذا الاتجاه ماسلو (Maslow) وجوردن (Gorden) وكومبس (Combs)، ومن المبادئ الأساسية التي أكدت عليها هذه المدرسة: أن التعلم يشمل الكائن بأكمله (المشاعر والعمليات المعرفية)، كما أن للعلاقة بين الطلبة والمعلمين أثراً كبيراً في التعلم ويكون دور المعلم تسهيل عملية التعلم ليس أكثر من ذلك، وعلى المعلم أن يهيئ جواً يسوده الدفء واليجابية والقبول والتعاطف وأن يركز التعلم على المتعلم (جاسم، ١٩٨٩: ٩٧-٩٩)، ويعد كارل روجرز (C. Rogers) من أبرز علماء المدرسة الإنسانية، وتتسم نظريته للإنسان بالإيجابية، فهو فاعل ذو إرادة، وتتكون الشخصية لدى روجرز من ثلاثة مفاهيم هي (الكائن العضوي، والمجال الظاهري، والذات). فالكائن العضوي يعني بكيئته، أفكاره وسلوكه ووجوده الجسمي، أما المجال الظاهري فيشير إلى كل ما يخبره الفرد، والخبرة هي الموقف الذي يعيش فيه الفرد ويتفاعل معه ويتأثر ويؤثر فيه. أما الذات فتعني الكل التصوري الثابت والمنظم والمتألف من مدركات الفرد وعلاقته بالآخرين (الزبيدي، ١٩٨٩: ٢٦)

٢. النظرية السلوكية (Behaviorism Approach): ترى هذه النظرية عن طريق التعلم تكتسب بعض المثيرات الجديدة صفات الاستثارة وتصبح قادرة على استدعاء الاستجابة نفسها للمثير الأولي (فهيمى، ١٩٦١ : ٧٤ - ٧٥)، ويرى ستاب (Stab) الغضب على انه سلوك انفعالي يمكن أن يكتسب عن طريق الاشتراط الكلاسيكي (145: Staub, 1978) ، أما دولارد وميلر (Dollard & Miller) فيؤكدان على أن الغضب يتم عن طريق التقليد، والتقليد هنا أما أن يكون مصدرا للعقوبة أو مصدرا للمكافأة، فعندما يكون جالبا للعقوبة فاننا نميل إلى تعلم أشياء تجعلنا مختلفين عما قلناه. وحينما يكون التقليد جالبا للمكافأة ويطابق مشاعر الآخرين فاننا نميل إلى تكراره (92: Dollard & Miller, 1960) ، وعليه يمكن القول ان سلوك الغضب قد يتبعه الفرد ليتطابق مع مشاعر الآخرين بهدف الحصول على امتياز أو مكافأة. وهو تأكيد التعزيز في اكتساب سلوك العنف.

أما باندورا ووالترز (Bandor & Walters) فيريان أن التعلم عن طريق المشاهدة (Observational Learning) هو اسم للمحاكاة الذي يطلق في علم النفس التجريبي والتوحد في النظريات الشخصية، وهما يشيران إلى ميل الشخص لإنتاج أفعال أو اتجاهات أو استجابات انفعالية مشابهة لنماذج توجد في الحياة. ويريان فضلا عن ذلك أن الجماعة المرجعية الأساسية في تعلم النموذج هي العائلة (الصوفي، ١٩٩٧ : ٢٣).

٣. نظرية التحليل النفسي (Psychology Analysis Approach): ينظر فرويد إلى انفعال الغضب على أنه توحد (Identifications)، وبعبارة أخرى يمكن النظر إلى الغضب عند فرويد من خلال مفهومه للتوحد الذي يعني إدخال نوعيات من موضوع خارجي (ويكون عادة لشخص آخر) في شخصية الفرد (هول، ١٩٨٨ : ٨٥)، والتوحد هو آلية دفاعية يحاول فيها الفرد أن يضيف شيئا إلى

نفسه من خصائص في الأصل هي خصائص شخص آخر وذلك يحدث تماثلاً أو تطابقاً في شخصيته مع غيره أو مع الآخرين، إذ يتبنى خصائصه أو خصائصهم (منصور، وآخرون، ١٩٧٨: ٣٤٥)، ويرى فرويد بأننا نميل غريزياً للغضب والعنف، لأننا نريد أن نحفظ أنفسنا بواسطة امتلاك الأشياء التي قابلناها في الحاضر والماضي، ويركز على خبرات الطفولة وهذه الخبرات هي التي تعلمنا عمل توحيد ناجحة وتستبقي حالة الغضب والعدوان في حياة البالغ، من خلال هذه الخبرات فإن الحدود بين ذات الشخص والأشخاص الآخرين أو ما بين الشعور واللاشعور تكون مرنة وقابلة للنفاد، وتؤدي الخبرات المرضية الأولى إلى فرط أو نقص في التعاطف نفسه لا يمثل حاله خبرات مرضيه، بل إن الأنا الطبيعية يمكن أن يكون فيها نقص إلى مراحل أكثر سروراً (الصوفي، ١٩٩٧: ١٩)

٤. النظرية البنائية (المعرفة) (Constructs Approach): يرى
بياجيه (J. Piaget) أن السلوك له وجهان عاطفي ومعرفي وليس هناك سلوك معرفي خالص أو عاطفي خالص ويعتقد أن تطور العاطفة يسير في الاتجاه الذي يسير فيه تطور الذكاء نفسه (Wadsworth, 1984: 32)، كما إن للسلوك وجهين عاطفياً ومعرفياً، فالغضب يحصل من خلال امتصاص الخبرات المعرفية من بنى أو مخططات (Schemata) ومن خلال التفاعل الاجتماعي وعندما يكون الأطفال في موقف يناقض أفكار الآخرين فإن هذا التناقض يولد حالة عدم اتزان ويقودهم هذا إلى السؤال عن تفكيرهم، وعن طريق المحادثة والاتصال الاجتماعي تتوحد الآراء الفردية، أما في حالات عدم القدرة على ملائمة أفكار الفرد وانفعالاته داخل البيئة والافتقار إلى التفكير الاجتماعي فإن هذه العزلة أو عدم القدرة على امتصاص هذه الأفكار تدمر البناء المنطقي للأفكار وتؤدي إلى أفكار مرضية ناتجة عن عدم القدرة على الخضوع للتقاليد الاجتماعية، ويفسر هوفمان الغضب على أنه استجابة بديلة

لاإرادية للإشارات الانفعالية الصادرة من شخص آخر، أي انه استثارة الانفعال في الملاحظ الذي لا ينتج عن استجابة لوضعه أو محيطه هو بالذات ولكن استجابة ابدالية لوضع شخص آخر (المصدر نفسه: ٣١)

دراسات تناولت دراسة الغضب :-

أ. دراسات العربية :-

١.دراسة (رؤوف وآخرون ،٢٠٠٠): استهدفت التعرف على درجة الغضب كحال والغضب كسمة لدى المصابين بالأمراض العصبية.وشملت عينة البحث (٢٣)حالة غضب (كحالة) و (٣٣) حالة غضب (كسمة) من مراجعي مستشفى ابن رشد،وقد تم بناء مقياس الغضب كحالة مكون من (١٥) فقرة وغضب كسمة مكون من (١٥)فقرة ، وتم تطبيقه على بعض المصابين بالأمراض العصبية وكانت الوسائل الإحصائية،الوسط الحسابي ،الانحراف المعياري،الاختبار التائي تحليل التباين. وأظهرت النتائج، ان الوسط الحسابي أختباري أعلى من الوسط النظري وللتعرف على دلالة الفرق بين استجابات عينة البحث،(كحالة وسمة) ظهرت إنها غير دالة وتكاد تكون الاستجابات واحدة،(رؤوف وآخرون ،٢٠٠٢) .

٢. دراسة عبد العال (٢٠٠٢) (الغضب وعلاقته بكل من العمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة)استهدفت الكشف عن العلاقة بين الغضب وكل من الذكاء المعرفي،والعمر،والتحصيل الدراسي،والتوافق النفسي. وتكونت العينة النهائية للدراسة من (٧٦) طالبا،و(١٩٤) طالبة بالمرحلة الثانية بكلية التربية جامعة الأسكندرية من التخصصات العلمية (كيمياء ، ، تاريخ طبيعى)،والتخصصات الأدبية(لغة عربية،ولغة فرنسية). أما نتائج الدراسة فبينت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذين تدربوا على مقياس الغضب من أفراد المجموعة

التجريبية، ومتوسط درجات الطلبة الذين لم يتدربوا عليه من أفراد المجموعة الضابطة والفروق لصالح نتائج المجموعة التجريبية (عبد العال، ٢٠٠٢).

٣.دراسة (الطائي، ٢٠٠٥) أثر العلاج العقلاني الأنفعالي والنمذجة في خفض مستوى الغضب لدى طلاب المرحلة المتوسطة

استهدفت بناء برنامج إرشادي بأسلوب العلاج العقلاني الانفعالي والنمذجة والتعرف على أثرهما، شملت عينة البحث (٣٦) طالبا من الصف الثاني المتوسط من بين الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الغضب، وتم تقسيمهم بالطريقة العشوائية إلى ثلاث مجاميع (مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي) و (مجموعة النمذجة) و (المجموعة الضابطة) بواقع (١٢) طالبا لكل مجموعة، استخدم مقياس الغضب الذي أعده الباحث في الكشف عن الغضب لدى طلاب المرحلة المتوسطة بعد التأكد من صدقه وثباته وقدرته التمييزية، وكانت الوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي ، معامل ارتباط بيرسون ، اختبار مان وتي للعينات المتوسطة ، اختبار ولكوكسن ، مربع كأي ، تحليل تباين الأحادي)، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة العلاج العقلاني الانفعال) في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الغضب (الطائي، ٢٠٠٥)

ب- دراسات اجنبية

١-دراسة Relaxation and cognitive - tretmens: (Jerry -1992) of general Anger

. التعرف على اثر الأسترخاء والأسترخاء المعرفي في علاج الغضب العام، وتكونت عينة البحث من (٥٥) طالب وطالبة في جامعة كلوريدا، استخدم مقياس الغضب العام ، وكذلك أسلوب التعبير عن الغضب من خلال الملاحظة والسؤال ، وتم استخدام البرنامج الإرشادي بواقع ستة جلسات أسبوعياً للمجموعتين وتستغرق كل جلسة ساعة واحدة ، وكانت

الوسائل الإحصائية، تحليل التباين الأحادي، أالاختبار التائي / ومان وتتي، أظهرت النتائج فاعلية الأسلوبين في خفض الغضب وإعطاء الأولوية إلى مجموعة الاسترخاء في (الطائي، ٢٠٠٥)

٢- دراسة كمبيري و بإرشاد (Kimberly A.& Bar chard:2004) (قياس طبيعة كفاءات الذكاء العاطفي وعلاقتها بالغضب ومتغيرات الشخصية)، استهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والغضب ومتغيرات الشخصية الأخرى (التوافق الانفعالي، الاستقلال العاطفي، الذكاء الاجتماعي، الثقة الاجتماعية) لدى طلبة المرحلة الإعدادية وكانت أداة الدراسة طبيعة التقرير الذاتي ومدى الجدوى منه في مقياس الذكاء العاطفي التي تعتمد ذلك الأسلوب، واستعملت مقياس الذكاء الاجتماعي (OGSI) أعداد جيلفورد، أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباط عند مستوى الدلالة (٥٠%)، بين الذكاء العاطفي والحد من الغضب من جهة، ومع متغيرات الشخصية من جهة أخرى، وترتبط القدرة على انفعال الغضب بمتغيرات الشخصية ارتباطا دالا، وقد بينت النتائج أن مقياس أقصى الأداء هي أكثر فاعلية من مقياس التقرير الذاتي في تحديد درجة الغضب (المصدر نفسه)

موازنة الدراسات السابقة بعد استعراض وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الغضب، وكانت متعددة ومتنوعة والبرامج فيها تشير إلى الفعالية، أن الهدف من عرض الدراسات هو الحصول على معرفة واسعة ومفصلة ذات علاقة بالمشكلة موضوع البحث ثم التعرف على ما أنجزه الآخرون وتسهم في تطوير مشروع بحث يسهم بدوره إلى مدى أبعد في مجال المعرفة، وكان من أهداف الدراسات التي سبقت الإشارة إليها إحداث تغييرات ايجابية في سلوك الأفراد وهذا يتفق مع أهداف البحث الحالي. وعرض الدراسات السابقة يساعد في اختيار وتصميم أفضل لمشروع البحث وقد تساعد الباحثة على فرصة الحصول على نتائج عملية ومهمة فمعظمها استخدم

التصاميم التجريبية الذي استخدم في الدراسة الحالية، وقد تنوعت أهداف هذه الدراسات، فمنها ما استهدف التعرف على أثر متغير على متغير آخر، ومنها استهدف التعرف على العلاقة بين المتغير مع المتغيرات الأخرى، إلا أنها اختلفت في عينة البحث إذ طبقت ، طلبة الجامعة والبعض الآخر استخدمت طلبة المرحلة الابتدائية في بحثها ، وكانت العينة على الإناث والذكور، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على طلبة المدارس الإعدادية ، أما نتائج الدراسات السابقة فقد اختلفت وتنوعت ولكنها بصورة عامة أظهرت تأثيراً متغيراً على متغير آخر، وأفادت الدراسات السابقة الباحثان من أنها عمقت رؤيتها النظرية والإجرائية العملية في تحديد مجتمعها واختيار عينة بحثها ومساعدتها في تجاوز السلبات التي وقع فيها الباحثون السابقون، وأخيراً كان معظم الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة مثل معادلة بيرسون ومربع كاي وتحليل التباين ومقاييس مختلفة ومتنوعة وكلا حسب بيئته.

المحور الثاني: التنشئة الاجتماعية

الخلفية النظرية (Theoretical Background)

مفهوم التنشئة الاجتماعية : (Socialization Process) هي عملية تعلم إجتماعي ونمو، وهي عملية مستمرة، ديناميكية، معقدة ومتشابكة، وهي عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد، واستدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصيته، وتطبيع المادة الخام للطبيعة البشرية، وتحويل الكائن البيولوجي إلى كائن اجتماعي، فيكتسب من خلالها الإنسان صفة الإنسانية .

هي العملية التي يكتسب الطفل بموجبها الحساسية للمثيرات الاجتماعية، كالضغوط الناتجة عن حياة الجماعة والتزاماتها ، وتُعلم الطفل كيفية التعامل والتفاهم مع الآخرين، وأن يسلك مثلهم ، فالتنشئة تعني إذن كل عمليات التشكيل والتغيير والإكتساب

التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد والجماعات المسؤولة عن رعايته
(آل سعيد، ٢٠٠١: ٥١)

من أهم نظريات التنشئة الاجتماعية :

١. **نظرية التحليل النفسي:** يرى (فرويد) أن جذور هذه التنشئة الاجتماعية عند الأفراد تكمن فيما يسميه بالأنما الأعلى الذي يتطور عند الفرد بدءاً من الطفولة نتيجة تقمصه دور والده الذي هو من نفس جنسه فهو يرى أن الطفل يولد بالهو أي يمثل مجموعة من الدوافع الغرائزية وهم الطفل الوحيد إشباعها ولكنه أثناء نموه يتعرض سواء من طرف والديه عادة أو غيرهم من القائمين في المجتمع أن يقفوا في طريق إشباعه لهذه الغرائز في محاولة لتطبيعته وتنشئته على قبول قوانين المجتمع ومساعدته على تحقيق التقبل الاجتماعي والاندماج بيسر في مجتمع الراشدين ونتيجة لعملية الضبط هذه يتحول جزء من الهو إلى ما يسميه فرويد بالأنما الأعلى وهو ما يسمى بالضمير، هذا الأخير الذي يعمل على إخضاع مطالب اللذة للتحكم وفق معايير المجتمع ويرى فرويد أن كل ما يجده الفرد في الأنما صعباً للتحقيق يكتب ويحول إلى ما يسميه فرويد بالاشعور والتي تجد لها تعبيراً في الأحلام والشرود إضافة إلى ما تسببه من متاعب كثيرة ومشكلات عقلية واجتماعية ونفسية. إن عملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي عند فرويد هي عملية نمو و تطور فهي عملية نمو حتمية وأساسية متداخلة فيما بينها وذات تأثير بالغ في شخصية الفرد مستقبلاً ، فالتنشئة ليست بمسار تعليمي (تلقيني) ، بل تتم عن طريق المكبوتات التي يحياها الطفل على الصعيد الأسري ، والصراع بين رغباته وبين الواقع الذي يجسده الأهل . ف"أنا" الطفل (Ego) يتكون من إصطدام الرغبة بالواقع، إن كل رغبات الطفل وصراعاته يعيشها مع أهله وتصوراتهم ورغباتهم عن دوره، إذ قبل أن يوجد الطفل في الواقع هو موجود في عقل والديه وتصوراتهما

ويعيش الطفل هذه الصراعات وينمي عبرها شخصيته الأساسية ، وتترسخ في ذهنه ووجدانه فلا تتبدل بل يتبدل وجهها فقط، إن هذا الصراع، بين الطفل وبين أهله(فضلا عن المجتمع المحيط) يؤدي إلى إحلال مبدأ الواقع مكان مبدأ اللذة (الريحاني، ١٩٨٥: ٦)

تلخص فكرة "أوديب" بشكل عام طبيعة الصراعات الوجدانية ، حيث يلعب التماهي في المراحل الأولى من هذه العقدة (complex) دوراً مهماً ، فالطفل يريد أن يصبح هو الأب ، وأن يحل محله في كل شيء ، وهو يجعل من والده مثلاً له . في الوقت عينه يبدأ الطفل بتوجيه رغباته الليبودية نحو أمه مع نوعين من التعلق النفسي : تعلق بالأم كموضوع لتحقيق الليبية ، وتماهي مع الأب كمثال يحتذى به، لكن الطفل لا يلبث أن يجد في الأب عائقاً ، فيأخذ التماهي معه منحىً عدوانياً ، وينتهي بالرغبة في الحل محل محله قرب الأم(آل سعيد، ٢٠٠١: ٧١)

٢. نظرية التعلم الاجتماعي: يعد التعلم القاعدة الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي، ويعتبر الإنسان الذي كرمه الله سبحانه وتعالى من أقدّر المخلوقات على التعلم وأكثر حاجة إليه وذلك لما للتعلم من فائدة في حياته، باعتبارها عملية دائمة ومستمرة وخاصة في عملية التنشئة الاجتماعية، التي ينظر إليها أصحاب هذه النظرية على أنها ذلك الجانب من التعلم الذي يهتم بالسلوك الاجتماعي عند الفرد ، فهي عملية تعلم (اي تنشئة إجتماعية) لأنها تتضمن تغيراً وتعويداً في السلوك وذلك نتيجة التعرض لممارسات معينة وخبرات، كما أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية تستخدم أثناء عملية التنشئة الاجتماعية بعض الوسائل والأساليب في تحقيق التعلم سواء كان بقصد أو بدون قصد. وحسب هذه النظرية، فإن التنشئة الاجتماعية عبارة عن " نمط تعليمي يساعد الفرد على القيام بأدواره الاجتماعية ، كما أن التطور الاجتماعي يتم بالطريقة نفسها التي كان فيها تعلم المهارات الأخرى، ويعطي أصحاب هذه النظرية أهمية

كبرى للتعزيز في عملية التعلم الاجتماعي أمثال دولارد (Dolard) وميلر (Miler) بحيث يذهب إلى أن السلوك الفردي يتدعم أو يتغير تبعا لنمط التعزيز في تقوية السلوك، أما باندورا (Bandora) و ولترز (Walter) يشيران إلى أن التعزيز وحده لا يعتبر كافيا لتفسير التعلم أو تفسير بعض السلوكيات التي تظهر فجأة لدى الطفل، ويعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على إفتراض مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصر فاتهم وسلوكهم ، وينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة، آخذين بعين الاعتبار أن التعليم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية (الشربيني، ٢٠٠٠ : ٩٨)

٣. نظرية الدور الاجتماعي: يقصد بالدور الاجتماعي لدى رالف لينتون " أن المكانة عبارة عن مجموعة الحقوق والواجبات، وبأن الدور هو المظهر الديناميكي للمكانة، فالسير على هذه الحقوق والواجبات معناه القيام بالدور، ويشمل الدور عند لينتون الإتجاهات والقيم والسلوك التي يملئها المجتمع على كل الاشخاص الذين يشغلون مركزا معينا، في حين يعرف كوتول الدور بأنه : " سلسلة إستجابات شرطية متوافقة داخليا لأحد أطراف الموقف الاجتماعي، تمثل نمط التنبيه في سلسلة إستجابات الآخرين الشرطية المتوافقة داخليا بنفس المستوى في هذا الموقف " . وعليه يمكن القول وفق هذه النظرية أن الدور ثمرة تفاعل الذات والغير، وأن الإتجاهات نحو الذات هي أساس فكرة الدور، وتكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية وتتأثر تأثرا كبيرا بالمعايير الثقافية السائدة ، كما تتأثر بخبرة الشخص الذاتية ، ولهذا حاولت نظرية الدور تفهم السلوك الإنساني بالصورة المعقدة التي كون عليها باعتبار أن السلوك الاجتماعي يشمل عناصر حضارية واجتماعية وشخصية (منصور، ١٩٩٨ : ٧١)

دراسات تناولت التنشئة الاجتماعية :-

أ. دراسات العربية :-

١. دراسة (اللهبي، ٢٠٠٥): العدائية وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

استهدفت الدراسة بناء مقياس للعدائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وما مستوى العدائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وهل هناك علاقة بين العدائية وأساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)، السكن (ريف-مدينة) والتخصص (علمي- أدبي)، وكانت عينة البحث من طلبة الصف الخامس اعدادي في محافظة صلاح الدين ولتحقيق هذا الهدف، وقد تم بناء مقياس للعدائية لقياس الظاهرة، وكذلك تم استخدام مقياس التنشئة الاجتماعية الذي يتوفر فيه الصدق الظاهري من خلال تقويم لجنة الخبراء ويتوافر فيه الثبات بطريقة اعادة الاختبار الذي بلغ (٠,٨٤) .

أظهرت النتائج ارتفاع مستوى العدائية بين الذكور والاناث ولصالح الذكور، وكذلك توجد فروق دالة في العدائية بين الاسلوب التسلطي واسلوب الاهمال، وكذلك لا توجد فروق عدائية بين كل من الاسلوب الحازم والاسلوب المتذبذب والاسلوب الديمقراطي، توجد فروق دالة في العدائية بين منطقة السكن في (الريف-المدينة)، توجد فروق دالة بين العدائية وبين التخصص (العلمي-الادبي) ولصالح العلمي . (المصدر نفسه)

٢. دراسة (آل سعيد، ٢٠٠١): الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما تدركها الأمهات وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لطفل الروضة ، استهدفت الى دراسة الاتجاهات الوالدية السائدة في التنشئة الوالدية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لأطفال الروضة وتعرف مدى اختلاف الاتجاهات الوالدية والسلوك الاجتماعي باختلاف جنس الطفل، شملت العينة (٣٤٢) طفلا وطفلة، واعتمدت على مقياس الاتجاهات الوالدية

السائدة نحو التنشئة الاجتماعية ومقياس السلوك الاجتماعي، أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي للأطفال الذكور في الروضة، فضلاً عن تفوق الإناث على الذكور في السلوك الاجتماعي داخل الروضة (آل سعيد، ٢٠٠١)

٣.دراسة(العبيدي، ٢٠٠٤): قوة الانا وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي على وفق اساليب التنشئة الاجتماعية، استهدف البحث الى بناء مقياس لاساليب التنشئة الاجتماعية .اختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية بلغت (٣٢٠) طالباً وطالبة. اما فيما يتعلق بالادوات فقد قام الباحث ببناء مقياس لاساليب التنشئة الاجتماعية، اما المقياس الثاني فهو قوة الانا لـ (بارون) والمقياس الثالث التوافق النفسي والاجتماعي لعلي الديب. اذ قام الباحث باستخراج الصدق الظاهري والصدق البنائي لهما، أظهرت النتائج، ان افراد العينة يتمتعون بدرجة من قوة الانا اعلى من المتوسط النظري لمقياس قوة الانا. كما ان افراد العينة يتمتعون بدرجة من التوافق اعلى من المتوسط النظري لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي (العبيدي، ٢٠٠٤)

٤.دراسة (الدسوقي، ٢٠٠٠): أساليب التنشئة الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة دمياط (دراسة حالة)

استهدفت الدراسة التعرف على أساليب التنشئة الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة دمياط، تكونت العينة على (٢١) من التلاميذ الذكور من الصف الخامس الابتدائي منهم (٦٠) تلميذاً من المدينة نصفهم من المتفاعلين اجتماعياً بدرجة عالية، والنصف الآخر من الحاصلين على درجات متدنية في التفاعل الاجتماعي، (١٢٠) تلميذاً من الريف نصفهم من المتفاعلين بدرجة عالية، والنصف الآخر من الحاصلين على درجات متدنية في التفاعل الاجتماعي، واستخدمت استبانة أساليب التنشئة الاجتماعية للأسرة، واستبانة التفاعل الاجتماعي المدرسي إعداد الباحث، أظهرت النتائج أن تلاميذ المدينة أعلى من تلاميذ

الريف في كل من التشجيع، والنصح والإرشاد، والحماية الزائدة، والتعليل، بينما كان تلاميذ الريف أعلى من تلاميذ المدينة في التسلط، والإهمال، والقسوة، والتذبذب (الدسوقي، ٢٠٠٠)

ب- دراسات اجنبية:

١. دراسة شين (chen,1997) السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة وعلاقته بالأهداف والمعاملة الوالدية: استهدفت الدراسة الى تقصي العلاقة الارتباطية بين الأهداف والمعاملة الوالدية وفق الثقافة الصينية والكفاية الاجتماعية لأطفال الرياض، وتكونت العينة من الآباء والأمهات وأطفالهم في رياض الأطفال من (١٧١) أبا وأما وأطفالهم وأعتمدت على استبانة اساليب معاملتهم وبطاقة ملاحظة لتقوية تتعلق باهداف الوالدين وأسم الكفاية الاجتماعية للأطفال تملأ من قبل المعلمين في الروضة ، وأظهرت النتائج أن الدفء الوالدي والسيطرة وحسن الإدارة لها تأثير إيجابي في كفاية الأطفال الاجتماعية في الرياض ، كما أن هنالك علاقة إيجابية بين الأسلوب التسلطي والسلوك الاجتماعي الإيجابي إذ أن المجتمع الصيني يستخدم أسلوب التسلط في تربية أبنائه لإعتقادهم أن هذا الأسلوب يعود ألبناء على الاستقلالية والإنجاز ويساعدهم على التكيف مع المتغيرات الاجتماعية

٢. دراسة (Draber& Thomas,1981) المثابرة وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية لدى الأطفال

استهدفت التعرف على العلاقة بين إدراك الأطفال لتقبل أمهاتهم والمثابرة تكونت العينة من (٤٨) تلميذة بالصفين الخامس والسادس كانت الأداة إستبياناً لقياس التقبل الوالدي يقوم على أساس التعزيز الذاتي للأطفال ، والكشف عن المثابرة من خلال عرض مشكلة يستحيل حلها على جهاز بصرى ، أظهرت النتائج وجود علاقة بين التقبل والمثابرة (المصدر نفسه)

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
.....أ.م.د. ابتسام سعدون محمد النوري - م.د. خضر عباس غيلان

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات التي اعتمدها البحث الحالي لتحقيق أهدافه من حيث تحدد المجتمع واختيار عينة ممثلة له وكما يأتي:

تحديد مجتمع البحث: تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصفوف الرابعة من المرحلة الإعدادية للعام الدراسي (٢٠١٠ - ٢٠١١) إذ بلغ عددهم (٣٣٤٦٦) طالباً وطالبة بواقع (١٦٣١٧) من الذكور، و(١٧١٤٩) من الإناث موزعين على مديريات التربية في محافظة بغداد والجدول (١) يبين ذلك

الجدول (١)

الموقع	الجنس	ذكور	إناث	المجموع	نسبة المدارس في المديرية الواحدة الى المجموع العام
المديرية العامة لتربية الكرخ /الأولى	١١	٨	١٩	١٧,٩٢%	
المديرية العامة لتربية الكرخ / الثانية	١٥	٩	٢٤	٢٢,٦٤%	
المديرية العامة لتربية الكرخ/ الثالثة	٤	٧	١٢	١١,٣٢%	
المجموع الكلي لمديريات العامة التربية /الكرخ	٣١	٢٤	٥٥	٥١,٨٨%	
المديرية العامة لتربية الرصافة/ الاولى	٧	٨	١٥	١٤,١٥%	
المديرية العامة لتربية الرصافة /الثانية	١٧	٧	٢٤	٢٢,٦٤%	
المديرية العامة لتربية الرصافة //الثالثة	٦	٦	١٢	١١,٣٢%	
المجموع	٣٠	٢١	٥١	٤٨,١٢%	
المجموع العام للمديريات كافة	٦١	٤٥	١٠٦	١٠٠%	

العدد الكلي للمدارس الإعدادية حسب الجنس

حسب إحصاءات شعب البحث و لتطوير في المديريات العامة للتربية في الكرخ والرصافة

ثانياً - عينة البحث:- استخدم الباحثان الأسلوب المرحلي العشوائي في اختيار عينة البحث فبعد ان تم تحديد مديريات التربية في بغداد تم اختيار مديريتان منها بالطريقة العشوائية فكانتا (الكرخ الثانية والرصافة الثانية، بعدها قاما باختيار المدارس الاعدادية بالطريقة ذاتها ومن كل مدرسة تم اختيار عدد الطلبة بما يتناسب مع العدد المطلوب للعينة ومن قوائم أسماء الطلاب،اختير الطلبة بواقع (٣٠) طالبا وطالبة موزعين بالتساوي ومن فئة عمرية متقاربة (١٦ - ١٧) سنة ممن يمرون بمرحلة المراهقة الوسطى وكما مبين في الجدول (٢) اذ بلغ عدد افراد العينة ٤٨٠ طالبا وطالبة

الجدول (٢)

يبين أعداد المدارس لبناء الأداة

ت	مديريات تربية/ بغداد	المدارس	ذ	إ	المجموع
	الكرخ الثانية	ثانوية دمشق للبنين	٣٠		٣٠
		ثانوية نبوخذ نصر للبنين	٣٠		٣٠
		اعدادية الفاو للبنين	٣٠		٣٠
		ثانوية عمار بن ياسر للبنين	٣٠		٣٠
		اعدادية المصطفى للبنات		٣٠	٣٠
		الاعدادية الخضراء للبنات		٣٠	٣٠
		ثانوية الفاروق للبنات		٣٠	٣٠
		اعدادية المستقبل للبنات		٣٠	٣٠
	الرصافة ٢/	ثانوية النجاح للبنين	٣٠		٣٠

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
أ.م.د. ابتسام سعدون محمد النوري - د.م.د. خضر عباس غيلان

ت	مديريات تربية/ بغداد	المدارس	ذ	إ	المجموع
		اعدادية الصدر للبنين	٣٠		٣٠
		اعدادية القدس للبنين	٣٠		٣٠
		ثانوية عقبي بن نافع للبنين	٣٠		٣٠
		ثانوية الصمود للبنات		٣٠	٣٠
		اعدادية نور الهدى للبنات		٣٠	٣٠
		خاتم الأنبياء للبنات		٣٠	٣٠
		ثانوية خديجة الكبرى للبنات		٣٠	٣٠
مج			٢٤٠	٢٤٠	٤٨٠

أداتا البحث: من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي اعتمد الباحثان على اداتين لقياس متغيرات البحث وهي مقياس الغضب ،ومقياس التنشئة الاجتماعية وفيما يلي عرض للكيفية التي تجعل هاتان الأداتان جاهزة لقياس متغيرات البحث.

١.مقياس الغضب: تم اعتماد مقياس (الطائي، ٢٠٠٥) بالنسبة لمتغير الغضب الذي أعده الباحث في الكشف عن الغضب لدى طلاب المرحلة المتوسطة بعد التأكد من صدقه وثباته وقدرته التمييزية ، اذ تكون من (٣٥) فقرة إما يخص طريقة تصحيح المقياس فقد أعطي لكل بديل درجة معينة بحيث كانت أعلى الدرجات (٣) للبديل (أ) ودرجتان (٢) للبديل (ب) ودرجة واحدة (١) للبديل (ج) وبالتالي فان أعلى درجة للمقياس تكون (١٠٥) واقل درجة (٣٥) ودرجة الحياد (٧٠) والتي تمثل الوسط الفرضي للمقياس والتي من خلالها تستطيع تشخيص الطلاب الذين يكون مستوى الغضب عالي لديهم . وقد أستخرج الباحث الخصائص السايكومترية للمقياس من (تميز) والصدق الظاهري وصدق البناء ومؤشرات الثبات بطريقة إعادة الاختبار وكان معامل الارتباط (٠,٨٥) وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (٠,٨٣) وهي

درجة يمكن الوثوق بها . وقامت الباحثتان بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء لمعرفة مدى ملائمة المقياس على عينة البحث ويعد هذا بمثابة الصدق الظاهري للمقياس، ملحق (١)

٢. مقياس التنشئة الاجتماعية: قام الباحثان بتبني المقياس الذي أعده (أحمد، ٢٠١٠) للتنشئة الاجتماعية والذي يتكون (٢٥) لكل فقرة (٥) بدائل (أ) (ب) (ج) (د) (هـ) وقد أستخرج الباحث الخصائص السايكومترية للمقياس من (تمييز) والصدق الظاهري وصدق البناء ومؤشرات الثبات بطريقة إعادة الاختبار وكان معامل الارتباط (٠,٨٤) ، ملحق (٢)

الوسائل الإحصائية :

لمعالجة بيانات البحث الحالي، فقد استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

- 1- الاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة لحساب معاملات الارتباط.
- 2- الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين وقد استخدم لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس بأسلوب المجموعتين المتطرفتين (فيركسون، 1991: 221)
- 3- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) وذلك لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية (صدق الفقرات) وكذلك تم استخدامه لاستخراج معامل الثبات (المصدر نفسه: 145)
- 4- معامل ألفا للاتساق الداخلي Alfa Formula For Internal Consistency : لاستخراج الثبات .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليها البحث اليها لمحاولة تحقيق أهدافه الموضوعية ، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة ، وفيما يأتي عرضاً لما توصل اليه البحث من توصيات ومقترحات والهدف منها :-

الهدف الأول: قياس مستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية، تم استخراج متوسط درجات الغضب إذ بلغ (٣٦,٠٠٨) وبانحراف معياري (٥,٦٤٨)، وعند مقارنة متوسط درجات الغضب مع درجة المتوسط الفرضي البالغة (٧٠) درجة، ولمعرفة مدى دلالة متوسط العينة على مقياس العدائية تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample Test) وقد بلغت القيمة التائية (٤٢,٦٩٩) وبدرجة حرية (٤٧٩) فوجد انها دالة عند مستوى (٠,٠١) وتبين ان متوسط الاجابات لدى عينة البحث هو أقل من المتوسط النظري للمقياس وهذا يعني انخفاض مستوى الغضب لدى عينة البحث، والجدول (٣) يبين ذلك

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية لعينة البحث على مقياس الغضب

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤٨٠	٣٦,٠٠٨	٥,٦٤٨	٧٠	٤٢,٦٩٩	٤٧٩	٠,٠١

وتشير جميع متوسطات العينة تبعاً لمتغيرات (الجنس) الى انخفاض درجات الغضب قياساً الى المتوسط النظري للمقياس . ويعود سبب ذلك الى اهمية التنشئة الاجتماعية والاساليب المستخدمة في التعامل مع الابناء ، ودور المجتمع في تهذيب السلوك

ونشر المحبة والمساواة بين افراده ، وهذا ينسجم مع ما اشار اليه (أشهوبون، ٢٠٠٥: ٢). في ان التنشئة الاجتماعية من أهم الوسائل التي يحافظ بها المجتمع على خصائصه وعلى استمرار هذه الخصائص عبر الأجيال ، وهذه التنشئة هي التي تحمي الفرد من الميولات غير السوية التي تتبدى في ممارسة فعل العنف الذي يتسبب بالدرجة الأولى ، في أذى النفس أولاً وأذى الآخرين ثانياً (أشهوبون، ٢٠٠٥: ٢)

الهدف الثاني: معرفة دلالة الفروق في درجة الغضب عند الطلبة (ذكور) (اناث)
 ان متوسط الدرجات الكلية لاستجابة الطلبة (الذكور) لجميع فقرات المقياس بلغ (٣٧,٢٨٨) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٥,٧١٦) درجة. كما ان متوسط الدرجات الكلية لاستجابات الطلبة (الاناث) لجميع فقرات المقياس بلغ (٣٤,٧٢٩) درجة ، وبانحراف معياري بلغ (٥,٢٩) درجة. وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي الذكور والإناث، اتضح ان الفرق كان بدلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) ، لان القيمة التائية المحسوبة (٥,٠٩٨) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٣,٢٩١) وبدرجة حرية (٤٧٨) وكان هذا الفرق لصالح الذكور والجدول (٤) يبين ذلك. جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس الغضب

لجنس	ا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	٢٤٠	٣٧,٢٨٨	٥,٧١٦	٥,٠٩٨	٤٧٨	٠,٠١
اناث	٢٤٠	٣٤,٧٢٩	٥,٢٩			

وتشير هذه النتيجة الى ان الغضب كان اعلى لدى الذكور منها عند الإناث بالرغم من ان المتوسطين لاجابات افراد العينة كانا اعلى من المتوسط بشكل عام، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ماذهبت اليه دراسة تومان وميلز (Tuman & miles) التي أظهرت أن الذكور يبدون درجة اكبر من الغضب. وهم يعبرون عن جرأة، وقسوة في الأساليب، أما النساء فيكشفن عن تعاطف وحنان (كلينبيرغ، ١٩٦٧: ٣٨٨)، ودراسة (بارد وسك، Bardwick) وكذلك دراسة (هكرسون Hakarson) وجدت أن النساء اقل غضبا من الذكور لانهن يتعلمن كبت التعبير المباشر للعداء ويتصرفن بدلاً من ذلك بطرق مقبولة اجتماعياً (Larwood, 1977 p. 97) أما دراسة (الحسين، ١٩٩٦) فقد أظهرت أن الذكور أكثر ميلاً من الإناث في السلوك العدواني (الحسين، ١٩٩٦: ٣)

ويرى الباحثان ان سبب ذلك يعود الى الإحباط كما يؤكد (النمر، ٢٠٠٠) الذي فيرى ان الغضب يرتبط بالاحباط فاختناقات الحياة وضيق دائرة الحركة للفرد في هذا الإطار أوجدت مواقف متناقضة تزداد مشاعر العدائية والتعبير عنها بالعدوان . حيث ازدياد زحام المدن مع الكثافة السكانية، ومكننة الحياة مع ارتفاع البطالة والتغير السريع في مستويات المعيشة طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تتم من خلالها تربية الأبناء، واعطاء الفرص الأفضل للذكور في الدخول الى معترك الحياة وممارسة أدوار القيادة بعمر مبكر بسبب الضغوطات التي يواجهونها في الشارع العراقي من الشوارع المزدحمة والظرف الإقتصادي المتدني فضلا عن مشاهداتهم اليومية او من خلال تعامل البعض بحدية وغضب مع الآخر بوميا سواء عن طريق مشاهد العنف التي تواجههم الأمر الذي يؤدي بالضرورة الى زيادة شعور الغضب لدى الذكور، كما ان طبيعة المجتمع العراقي وما عاناه من ظروف وحروب حتمت على تركيبته ان تعطى

دور الريادة للرجل الأمر الذي أدى ان يكون هو العنصر الفعال منذ الطفولة وهذا ما يجعله في قلب الحدث.

٣. **الكشف عن اساليب التنشئة الاجتماعية:** تم استخراج القيمة التائية لدلالة الفرق بين الطلبة (ذكور، اناث) في اساليب النشئة لصورتى الأم والأب وبما يأتي عرض للنتائج فيما يخص صورة الأب في اسلوب التنشئة الاجتماعية. لافراد عينة البحث من الذكور والاناث.

بلغت القيمة التائية لنمط معاملة الأب الديمقراطي (٢,٩٦٨) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) ولصالح عينة الذكور، فيما بلغت القيمة التائية لنمط معاملة الأب المتسم بالحماية (-٥,٠٦٤) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) ولصالح عينة الإناث، فيما بلغت القيمة التائية لنمط معاملة الأب التسلطي (٣,٠٩٥) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) ولصالح عينة الذكور، أما عن نمطي معاملة الأب (الإهمال والتذبذب) فقد بلغت القيمة التائية لنمط المعاملة المتسم بالتذبذب (١,٥٨٨) وهي غير دالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) فيما بلغت القيمة التائية لإسلوب التنشئة المتسم بالإهمال (-٠,٨٤٥) وهي غير دالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)

يلاحظ من النتائج أن تسلسل اساليب التنشئة الاجتماعية (صورة الأب) هو (الديمقراطي، التسلطي، الحماية، التذبذب، الإهمال) علة التوالي في استجابات الذكور والإناث جدول (٥)

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
أ.م.د.ابتسام سعدون محمد النوري- م.د.خضر عباس غيلان

جدول (٥)

القيمة التائية لدلالة الفرق بين المراهقين والمراهفات في اساليب التنشئة الاجتماعية لصورة الأب

السلوب التنشئة الاجتماعية	الجنس	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
ديمقراطي	ذكور	٢٤٠	٦,٨٢	٢,٠٩	٢,٦٩٨	٠,٠١
	اناث	٢٤٠	٦,١٧	٢,٦٤		
التسلطي	ذكور	٢٤٠	٤,٩٥	١,٩	٥,٠٦٤-	٠,٠١
	اناث	٢٤٠	٦,٠٠٨	٢,٦٢		
الحماية	ذكور	٢٤٠	٤,٦٠٤	١,٩٧	٣,٠٩٥	٠,٠١
	اناث	٢٤٠	٤,٠٨٧	١,٦٦		
التذبذب،	ذكور	٢٤٠	٣,٩٨٣	١,٩٥٧	١,٥٨٨	غير دالة
	اناث	٢٤٠	٣,٧٠٤	١,٨٩٢		
الإهمال	ذكور	٢٤٠	٥,٧٥٤	٢,٢٤١	٠,٨٤٥-	غير دالة
	اناث	٢٤٠	٥,٩٣٣	٢,٤٠٣		

كما تم استخراج القيمة التائية للدلالة الفرق بين الطلبة (ذكور، اناث) في اساليب التنشئة الاجتماعية لصورة الأم وفقا للأنماط الخمسة التي اعتمد عليها البحث الحالي وكما يلي: وتشير هذه النتائج الى ان الأسلوب السائد في التنشئة الاجتماعية من قبل الأم هم اسلوب الحماية الذي حصل على أعلى الاستجابات من قبل الذكور والإناث يليه الأسلوب الديمقراطي فالتسلطي فالتذبذب فالإهمال.

وقد بلغت القيمة التائية لأسلوب الأم الديمقراطي (-٩,٦٢٢) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) ولصالح عينة الإناث، فيما بلغت القيمة التائية للأسلوب التسلطي (٧,٨٨٧) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) ولصالح عينة الإناث ، فيما بلغت القيمة التائية للأسلوب المتسم بالحماية (-٥,٠٤٢) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) ولصالح عينة الذكور، أما عن الأسلوب المتسم بالتذبذب فقد بلغت القيمة التائية (٢,١٧٣) ولصالح عينة الذكور وكما موضح

بالجدول (٦)

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
أ.م.د.ابتسام سعدون محمد النوري- م.د.خضر عباس غيلان

جدول (٦)

القيمة التائية لدلالة الفرق بين المراهقين والمراهقات في اساليب التنشئة الاجتماعية لصورة الأم

اسلوب التنشئة الاجتماعية	الجنس	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
ديمقراطي	ذكور	٢٤٠	٣,٩٨٣	٢,١٢٥	٩,٦٢٢-	٠,٠١
	اناث	٢٤٠	٥,٤١٧	٢,١٠٥		
التسلطي	ذكور	٢٤٠	٥,٢٢	٢,٣٠	٧,٨٨٧	٠,٠١
	اناث	٢٤٠	٦,٨٩	٢,٣٤		
الحماية	ذكور	٢٤٠	٩,٠٦٦	٣,١٢٨	٥,٠٤٢-	٠,٠١
	اناث	٢٤٠	١٠,٥٢	٣,١٨٩		
التذبذب،	ذكور	٢٤٠	٣,٧٨٥	١,٩٥٣	٧,٣٠٩	٠,٠١
	اناث	٢٤٠	٢,٦١٦	١,٥٨٠		
الإهمال	ذكور	٢٤٠	٢,٦٢٠	١,٤	٢,١٧	٠,٠١
	اناث	٢٤٠	٢,٣٢٥	١,٥٧		

يلاحظ من الجدول أعلاه ان اساليب التنشئة الاجتماعية (صورة الأم) للذكور والإناث كانت (الديمقراطي، التسلطي، الحماية، الإهمال، التذبذب) وتشير النتائج الى ان الذكور أعلى تعاملًا من قبل الأم بأسلوب الحماية، كما يلاحظ ان تعامل الأم بالأسلوب الديمقراطي مع الفتاة قد حصل على تكرارات اعلى وكذلك بالنسبة للأسلوب المتسم بالتسلطي مع الفتاة.

٤. طبيعة العلاقة بين الغضب وأساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) وتحقيقاً لهذا الهدف فقد استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث وكما موضح في الجدول (٦).

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
.....أ.م.د. ابتسام سعدون محمد النوري - م.د. خضر عباس غيلان

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين الغضب واساليب التنشئة الاجتماعية وفقاً لمتغيرات البحث

ت	المتغيرات	معامل الارتباط
١	الحازم	٠,٠٧
٢	الديمقراطي	٠,١٦
٣	التسلطي	٠,٢١ (*)
٤	الاهمال	٠,٢١ (*)
٥	المتذبذب	٠,١١
٦	ذكور	٠,٢٥ (*)
٧	اناث	٠,٠٤

ومن خلال الجدول (٦) أظهرت النتائج ما يأتي:-

١. لا توجد علاقة بين الغضب وبين الأسلوب الحازم.
٢. لا توجد علاقة بين الغضب وبين الأسلوب الديمقراطي.
٣. توجد علاقة بين الغضب وبين النمط التسلطي.
٤. توجد علاقة بين الغضب وبين أسلوب الإهمال.
٥. لا توجد علاقة بين الغضب وبين الأسلوب المتذبذب.
٦. توجد علاقة بين الغضب وبين الذكور.
٧. لا توجد علاقة بين الغضب وبين الإناث.

وتشير النتائج الى عدم وجود علاقة بين الغضب وبين بعض اساليب التنشئة الاجتماعية (كالاسلوب الديمقراطي ، والأسلوب الحازم ، والأسلوب المتذبذب) في حين ظهرت علاقة موجبة ودالة بين الغضب وبين الاسلوب التسلطي واسلوب الاهمال ، وهذه النتيجة التي توصل اليها البحث تتفق مع نتائج عدد من الدراسات

السابقة في هذا المجال كدراسة (جاسم ، ١٩٨٩) ، ودراسة بالدوين (Baldwin, 1964) التي أشارت الى عدم وجود علاقة بين الغضب وبين الاسلوب الديمقراطي ، وأشارت النتائج أيضا الى وجود علاقة بين الغضب وبين بعض أساليب التنشئة الاجتماعية كالاسلوب التسلطي وأسلوب الإهمال ، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة في هذا المجال كدراسة (فرانكيل وبرونزويل Frekel & Brunswik, 1965) ، ودراسة (جاسم ، ١٩٨٩) ، ودراسة جيري ، دانا (Geri & Bana , 1993) التي توصلت الى وجود ارتباط بدلالة بين الغضب والأسلوب التسلطي وأسلوب إهمال .

اما متغير (الجنس) فقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الغضب والذكور في حين لم تظهر علاقة بين الغضب والاناث وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (حمزة، ١٩٩٤)، ودراسة (الحميدي، ٢٠٠٤)، ودراسة (جميعان، ٢٠٠٤) ودراسة (عبد الغني، ٢٠٠٥) التي اشارت الى وجود علاقة بين الغضب والذكور، ويتأثر الغضب بالاختلافات الجنسية، فقد قارنت الدراسات ، نسبة العدائية بين الجنسين . ووجد أن الأولاد أكثر عدائية من البنات فالولد يكون قادرا على الدفاع عن نفسه في النزاع . ويستطيع ان يثبت نفسه داخل المجموعة عن طريق أظهر القليل من الاستعداد للقتال، ومن جهة أخرى فإن دور البنت هو غير عدائي بصورة نسبية والنزاع عندهن يكاد يكون معدوما ، حيث يجب عليهن أن يرجعن الى الإشكال اللفظية من العدائية . وبصورة خاصة لأنواع غير المباشرة من الهجوم . أي الرفض المصحوب بكلمات مغیظة (Buss, 1961, p . 283) .

وهذا ما أكدته نتائج عدد من الدراسات مثل دراسة تومان وميلز (Tuman & miles) التي أظهرت أن الرجال يبدون درجة اكبر من العداء . وهم يعبرون عن جرأة ، وقسوة في الأساليب . أما النساء فيكشفن عن تعاطف وحنان (كلينبرغ ،

١٩٦٧ : ٣٨٨) ودراسة (بارد وسك Bardwick) وكذلك دراسة (هكرسون, Hakarson) وجدتا إن النساء اقل عدائية من الذكور لانهن يتعلمن كبت التعبير المباشر للعداء ويتصرفن بدلاً من ذلك بطرق مقبولة اجتماعياً (Larwood, 1977 p. 97) أما دراسة (الحسين ، ١٩٩٦) فقد أظهرت أن الذكور أكثر ميلاً من الإناث في السلوك العدواني (الحسين، ١٩٩٦: ٣)

ثالثاً:- الاستنتاجات

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي يمكننا استنتاج الآتي:-
- ١- وجود حالة الغضب لدى العديد من طلاب المرحلة الإعدادية وقد يعود ذلك إلى (أ) شيوع الأسلوب التسلطي الذي تمارسه الإدارة المدرسية وأعضاء الهيئة التدريسية وكذلك البيئة الأسرية .
 - (ب) عدم معرفة الطلاب بطريقة صحيحة للتعبير عن حالة الغضب عند مواجهتهم المواقف المثيرة للغضب .
 - (ج) كثرة ضغوط الحياة وصعوبة تحقيق مطالب الوالدين التي لا يمكن لا بنائهم إنجازها مما يجعل الطالب في حالة غضب مستمرة معهم .
 - (د) المنهج وطريقة التدريس لا تشبع حاجات الطالب .
 - (هـ) إن عدم توفر وسائل الراحة في المدارس الإعدادية ، وقت الفراغ (الفرصة) مثل ساحة كبيرة تستوعب العدد الكبير للطلاب يؤدي إلى عدم تمكن الطالب من تفريغ انفعالاته بشكل صحيح مما يسهم في زيادة الغضب .
 - ٢ لاحظ الباحثان ضعف الإرشاد والتوجيه وعدم استخدام المرشدين التربويين الأساليب والإجراءات الصحيحة في معالجة مثل هذه الحالات .
 - ٥- لاحظ الباحثان إن الكثير من حالة الغضب تأتي عن طريق التقليد من خلال تأثر الطالب ببعض الشخصيات مثل الأخ أو الأب أو المعلم ، وهذا ما كانت تؤكد

عليه نظرية التعلم الاجتماعية اذ كانت تؤكد على إن اكتساب السلوك ينتج أحيانا من الملاحظة .

رابعا:-التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي

- ١- استخدام المدرسين للمقياس الذي تبناه الباحثان كأداة تشخيصية لغرض التعرف الى الطلاب الذين لديهم حالة الغضب .
- ٤- على المؤسسات التربوية والاجتماعية القيام بنشاطات لأولياء أمور الطلاب ليكون لديهم المعرفة بتأثير أسلوب التقليد ونقل الأفكار في حياتهم الشخصية من خلال مجالس للآباء والمعلمين .
- ٥- ضرورة إعادة النظر في مساحة المدارس وإيجاد ساحة واسعة تتوفر فيها وسائل الراحة كالمقاعد والمظلات .
- ٦- إن يمارس مدرسو الفنية دروسهم بشكل يستطيع فيه الطالب إن يعبر ويفرغ انفعالاته المكبوتة من خلال الأنشطة التي يقومون بها .
- ٧- ضرورة اهتمام وسائل الأعلام (التلفزيون) بتقديم برامج خاصة تظهر تأثير مثل هذه الحالات في الحياة العامة .
- ٨- إن يكون هناك طبيب نفسي مسؤول على بعض المدارس ضمن الرقعة الجغرافية ،لعلاج الحالات الصعبة .
- ٩- على المدرسين إن يمارسوا بعض المهارات الاجتماعية مع الطلاب التي تسهم في إيجاد جو من الألفة والمحبة بينهم وبين الطلاب كاللقاء التحية (السلام) .

خامسا:- المقترحات

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي :

- ١- أجراء دراسة لمراحل تعليمية أخرى مثل المرحلة المتوسطة أو الجامعية .

- ٢- استخدام أسلوب حل المشكلات في خفض الغضب
- ٣- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية مع متغيرات أخرى مثل الكآبة، السلوك العدواني، السرقة.... الخ .
- ٤- إجراء دراسة مقارنة تبعا للجنس .

المصادر

اولا: مصادر عربية

٢. القرآن الكريم
٣. ابن منظور، (ب ، ت) لسان العرب ، م (١)، دار لسان العرب ، بيروت.
٤. أبو النيل، محمود السيد، (٢٠٠١) دراسات في الصحة النفسية، ط١، مكتبة الجامعة الحديثة، الإسكندرية
٥. آل سعيد، عبد الحميد وعمر ، محمود احمد (٢٠٠١): الحساسية الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية بدولة قطر وعلاقتها بكل من الوحدة النفسية والتحصيل الدراسي ، مجلة دراسات نفسية، ج (٢٦) ، جامعة قطر ، الدوحة.
٦. جاسم ، عبد السلام جودت، (١٩٨٩) : أثر العقوبة في أحداث السلوك العدواني وعلاقتها ببعض أساليب المعاملة الوالدية، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية كلية الآداب .
٧. الحسين ، علي حمد الله مجيد، (١٩٩٦) : علاقة السلوك العدواني بأنماط الشخصية عند طلبة المدارس المتوسطة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد .
٨. الحقوي ، (٢٠٠٣): الغضب والعدوان وسيلة قاسية لغرض السيطرة في المنازل المضطربة

٩. . الحميدي ، فاطمة مبارك حمد (١٩٨٩): دراسة السلوك العدواني وعلاقته باساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلبة المرحلة الاعدادية في قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة (١٣)، ع (٢٥) .
١٠. حمزة ، فرحان محمد، (١٩٩٤): العدائية لدى طلبة الجامعة المقبولين والمرفوضين اجتماعيا، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد ، كلية الآداب
١١. دافيدوف ، كندال، (١٩٨٣): مدخل علم النفس ، ترجمة السيد الطواب محمود وآخرون، ط٣ ، الدار الدولية للنشر ، القاهرة .
١٢. دسوقي ، راوية محمود، (٢٠٠٠): فعالية الذات وعلاقتها بإحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات ، مجلة كلية التربية، ع (٢٤) ج١ ، جامعة الزقازيق
١٣. رؤوف، إبراهيم عبد الخالق وآخرون، (٢٠٠٢): قياس الغضب كحاله وسمه ، مجلة كلية التربية، ع (٤)، الجامعة المستنصرية .
١٤. الريحاني ، سليمان (١٩٨٥): أثر التنشئة الأسرية على الشعور بالأمن ، الأردن، مجلة دراسات، ع (١١)، م (١٢) .
١٥. الزبيدي ، علي جاسم، (١٩٨٩): بناء الثقة بالنفس عند الأطفال والمراهقين في مرحلة ما بعد الحرب ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) .
١٦. الزيني ، محمود محمد، (١٩٦٩): سيكولوجية النمو والدافعية ، دار الكتب الجامعة، الإسكندرية .
١٧. سيترومسلمان ، (١٩٩٩): سيكولوجية الطفولة والمراهقة مشكلاتها وطرق علاجها، ط١، دار الثقافة ، الأردن .

١٨. الشربيني، باسل (٢٠٠٥): التوافق النفسي والاجتماعي لدى زوجات الشهداء وزوجات ذوي المنازل المهتمة، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة القدس، فلسطين.
١٩. الدسوقي، كمال (١٩٨٨): ذخيرة علوم النفس، مج (١)، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر
٢٠. صغير . محمد سعود، (١٩٨٧): علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات العائلية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد ، أبن رشد .
٢١. الصوفي ، محمد بيومي علي (١٩٩٠): الشعور بالوحدة النفسية لدى أطفال يفتقرون إلى أصدقاء ، مجلة علم النفس ، ع١٥٤ ، جامعة أم القرى ، السعودية.
٢٢. الطائي، نزار مهدي (٢٠٠٥): الاتجاه نحو الجين وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعيين في الكويت، الكويت دار النشر العلمي.
٢٣. عبدالعال، حلا نجم (٢٠٠٢): مشاكل النساء الأرامل المعيلات لأسرهن (بحث ميداني)، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، قسم الدراسات والبحوث.
٢٤. العبيدي، مظهر عبد الكريم سليم : (ب/ت) : قوة الانا وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي على وفق اساليب التنشئة الاجتماعية أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- ابن الهيثم - جامعة بغداد.
٢٥. العكيدي، سمير يونس، (١٩٩٠): الحكم الخلفي للمراهق العراقي، رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد ، بغداد .
٢٦. فهمي، عبد الكريم (١٩٦١): أنماط تعلق الراشدين وعلاقته بتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية الأردنية، م٥، ع١، الأردن .

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
.....أ.م.د. ابتسام سعدون محمد النوري - م.د. خضر عباس غيلان

٢٧. كلينبرغ، أوتو، (١٩٦٧): علم النفس الاجتماعي، ترجمة حافظ الجمالي .بيروت دار مكتبة الحياة .
٢٨. المعماري، بتول غزال سعيد (٢٠٠٠): تعلق المراهقين بأصدقائهم وعلاقته بجنس المراهق وعمره واحترام الذات ونمط المعاملة الوالدية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية (أبن رشد)
٢٩. معوض، خليل ميخائيل، (١٩٨٣): سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة، ط٢، دار الفكر الجامعي، القاهرة
٣٠. منصور، طلعت وآخرون، (١٩٧٨): أسس علم النفس العام، مكتبة الانجلو ، القاهرة .
٣١. الهاشمي، عبد الحميد محمد، (١٩٨٦): التوجيه والإرشاد النفسي، ط١، دار الشرق للنشر.
٣٢. هول ، كالفن س، (١٩٨٨): مبادئ علم النفس الفرويدي، تعريب دحام الكيال بغداد مطبعة العاني

ثانيا - مصادر أجنبية:

33. Baldwin , A , (1964) . Socialization and the parent child relationship, Journal of child Development Vol . (32) .
34. Buss,A,(1961), Asocial leavning theroy,New Jersy pretice Hall engle Wood cliffs
35. chen, j.paental (1997), goals,parenting practices and Chinese preschoolers socially competent behaviors in Taiwan. (doctoral dissertation university of Wisconsin-madison

36. Dollard, & Miller, R.R.(1960)Frustration and aggression
yale University Press.
37. Feinder, F.(1983). Principles of Education and Psychology
Testing, John Weily & Sone Inc, New York, USA
38. Larwood, L.; Oneal, E, ; & Brenuan, P.(1977)Increasing the
Physical aggressiveness of women .Journal of Social
Psychology.101.97-101.
- 39.
40. Staub, L (1972). Essential of Education Measurement,
New Jersey. Prentice-Hall. USA.
41. Wadsworth c Seligman m e p & vaillant g f (1984)
pessimistic explanatory style is arisk factor for physical illness :
athirty five year longitudinal study journal of personality and
social psychology vol 55 no 1

شبكة الانترنت المعلوماتية :-

- 1- File-IIA- controlling 20 % Anger
- 2- File -IIA- Anger-test.
- 3- File- All -الغضب- نوبات
- 4- File -IIA- وقاية الطفل من العنف
- 5- [http ://www-mhcollegeco /socscienc/ comm/ bandura](http://www-mhcollegeco/socscienc/comm/bandura)
- 6- Mhtml: File :/Albert Ellis.

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
أ.م.د.ابتسام سعدون محمد النوري- م.د.خضر عباس غيلان

ملحق (١) مقياس (الغضب)

ت	الفقرات
١	عندما أكون محط سخريه الآخرين:- أ-تزداد دقات قلبي. ب-يتغير لون بشرتي بدرجة قليلة. ج-أتصرف وكان شئاً لم يكن.
٢	أتفقت مع صديقي للذهاب في نزهة وقام بتاجيلها في اللحظة الأخيرة فأني:- أ-لا أستطيع التركيز في المذاكرة لهذا اليوم. ب-أحاول تفهم أسباب ذلك. ج-لا أهتم بذلك .
٣	اشتريت حاجة كهربائية وعندما وصلت إلى البيت وجدت أنها لا تعمل فأني:- أ-أصرخ وارمي الحاجة أرضاً. ب-أقوم بإرجاعها. ج-أفوض أمري إلى الله.
٤	إذا أعطيت كتابي إلى صديقي ولم يرجعه لي فأني:- أ-أشعر بصداق في راسي. ب-أسيطر على هيجاني. ج-اعتبر ذلك شيئاً طبيعياً.
٥	أخبرني احد أصدقائي بان صديقاً لي منزعج ولا أعرف سبب ذلك فأني:- أ-أتردد في القيام بأي عمل. ب-أراجع أفكارى . ج-لا اعتبر ذلك مهماً.
٦	عدت إلى البيت وأنا متعباً من المدرسة واشتكت والدتي لعدم أنجازي شيئاً أوصت عليه سابقاً: أ-أقوم ببعض الحركات رافعاً صوتي . ب-أرمي بكتبي أرضاً.

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
.....أ.م.د. ابتسام سعدون محمد النوري - م.د. خضر عباس غيلان

ت	الفقرات
	ج- لا أبالي بما تقول.
٧	كنت واقفا لشراء الصمون في طابور طويل وهناك شخص قد جاء توأ وحشر نفسه إمامي فأني:- أ- أشعر بهيجان داخل جسمي . ب- ترتجف يدي ولكن أسيطر عليها. ج- أتقبل هذا الموقف دون ميالات.
٨	أتناقش مع صديقي ولم يعطيني فرصة للتعبير عن مشاعري فأني:- أ- أشعر بان أفكاري تتطاير . ب- أشعره بانتباهي له. ج- لا أعتبر ذلك مهماً.
٩	أنا أنتظر لمدة طويلة لكي أسأل البائع عن شيء ولكن حينما يأتي دوري يتعامل مع شخص فأني:- أ- أرفع صوتي. ب- أحاول الانتظار مرة أخرى . ج اعتبر ذلك طبيعياً.
١٠	إذا قام احد أصدقائي بانتقادي إمام مجموعة من الأصدقاء ولا يقدم لي ما استحقه من التقدير فأني :- أ- أشعر بصعوبة التنفس . ب- يحمر وجهي . ج- لا أعتبر ذلك مهماً.
١١	مررت من إمام مجموعة من أصدقائي وبدءو يسخرون مني فأني:- أ- لا أستطيع الانتباه إلى سلوكهم بسبب أنفعالي. ب- انتبه إلى سلوكهم وانتقدهم. ج. لا أبالي بهذا السلوك.
١٢	أردت إن ارتدي قميصا ووجدت إن أزراره مقطوعة فأني:- أ- ارمي القميص أرضاً .

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
أ.م.د.ابتسام سعدون محمد النوري- م.د.خضر عباس غيلان

ت	الفقرات
	ب- أحاول إصلاح الأضرار . ج- ارتدي قميص آخر .
١٣	عندما يرتكب أخي ذنباً ويلقي اللوم علي فأني :- أ- أشعر بتشنج أطرافني . ب- يتغير نفسي . ج- لا أغير أهمية لذلك .
١٤	أتحدث مع أحد الأشخاص بموضوع ما ،وهو يصر على التحدث بموضوع لا اعرفه فأني :- أ- أفقد القدرة على التفكير بما أتحدث به . ب- أشعره بعدم فهمي للموضوع. ج- لا أهتم بهذا التصرف.
١٥	طلب مني المدرس إن أغير مكان جلوسي في الصف فأني:- أ-أقف رافضاً تغير مكاني. ب- أغير مكاني منزعجاً. ج- أعتبر ذلك في صالحني .
١٦	أشتري لي والدي قميصاً وعندما حاولت إن أرتديه وجدته صغيراً فأني:- أ- أشعر بالأنفعال الشديد. ب- أشعر إن فمي بدأ يرتجف. ج - أطلب من والدي أبدالة .
١٧	أنتقدي المدرس إمام الطلاب فأني:- أ- لا أستطيع الانتباه لما يقوله في الدرس. ب- تتطاير أجزاء من أفكاري. ج - أعتبر هذا طبيعياً.
١٨	ضربني أحد زملائي واعتذر مني فأني:- أ-أستعمل كلمات قاسية معه . ب-أطلب التدخل من قبل صديق.

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
أ.م.د. ابتسام سعدون محمد النوري - م.د. خضر عباس غيلان

ت	الفقرات
	ج- أقبل أعتذاره.
١٩	عندما اسأل أبي سؤالاً ولم يجبني عنه فأني:- أ-أشعر بتغير لون بشرتي. ب-أشعر بألم بسيط في أمعائي. ج-أتصرف وكأنه شيئاً طبيعياً.
٢٠	أنتقذني المدير قبل الدخول إلى المختبر فأني :- أ-لا أفهم ما يجري في التجربة. ب-يقول أنتباهي لما يفعله المدرس. ج-لا يهمني ذلك الانتقاد.
٢١	أحد المدرسين يمدح نفسه بما لا يستحق مع شعوري بكرهيته فأني:- أ-أضحك بصوت مرتفع . ب-أقوم ببعض الحركات . ج- لا يهمني هذا أبداً.
٢٢	طلب مني والدي إن أرجع سلعة اشتراها للبائع ورفض البائع إرجاعها فأني:- أ- أحس بالاختناق . ب- تزداد دقات قلبي . ج.أعتبر ذلك أمراً اعتيادياً.
٢٣	وقف أحد المدرسين بجانبني فاستهزأ بخطي وأنا في قاعة الامتحان فأني:- أ-أنسى ما أريد كتابته. ب- أشعره بعدم انتباهي له. ج-أقبل نقده .
٢٤	طلب مني سائق السيارة أجرة أكثر مما هي عليه مما اثر على مصروفي فاني:- أ-أتجادل مع السائق . ب-اعتذر عن دفع الأجرة الجديدة. ج-أعطيه الأجرة.

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
.....أ.م.د.ابتسام سعدون محمد النوري- م.د.خضر عباس غيلان

ت	الفقرات
٢٥	عندما أقدم إلى المدرسة وتقف السيارة بسبب ازدحام مروري فأني :- أ- اشعر بأن يدي ورجلي ترتجفان. ب- اشعر بعرق في يدي. ج. أعتبر هذا أمر طبيعياً.
٢٦	أسرعت في الحصول على مقعد في السيارة فوجدت إن هناك بقعة زيت على المقعد فأني :- أ- أنسى شراء ما أوصاني به والدي. ب- أتخيل موقعي عن نزولي من السيارة . ج. لا أعتبر ذلك شيئاً مهماً.
٢٧	طلبت حاجة من صديق لي قمت بمساعدته سابقاً ولم يعطيني إياها فأني:- أ- أقوم بشتمه. ب- أخبر صديق لي بذلك. ج. أعتبر هذا السلوك اعتيادياً.
٢٨	دخلت محلاً تجارياً وسألني صاحب المحل ماذا أريد ،وأنا أريد التمتع بالنظر فقط فأن أ- أشعر ببرودة إطرافي. ب- يتغير لون بشرتي. ج. أعتبر ذلك شيئاً طبيعياً .
٢٩	أنتظر مشاهدة سلسلة في التلفاز وقبل بدأها بدقائق أنقطع التيار الكهربائي فأني: أ- أتردد بالقيام بأي عمل. ب- أتخيل ما يدور في السلسلة. ج. أعتبر هذا شيئاً طبيعياً.
٣٠	عدت إلى البيت وأنا جائع ووجدت أن والدتي لم تهيء الطعام فأني:- أ- أقوم بالصراخ وكسر بعض الأشياء. ب- آكل ما أجده أمامي. ج. أنتظر إلى إن تجهز لي الطعام.
٣١	أمتدح المدرس صديقي ولم يمدحني عندما قمت بنفس العمل فأني:-

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
أ.م.د.ابتسام سعدون محمد النوري- م.د.خضر عباس غيلان

ت	الفقرات
	أ- أشعر بحاجة إلى التقوى . ب- أحس بتتمل يدي . ج- لا أبالي بذلك .
٣٢	أشترى لي والدي جهاز راديو ولا أعرف كيف استخدمه فأني:- أ- لا أتمكن من القراءة في ذلك اليوم. ب- أتفهم تعليمات التشغيل. ج- أترك ذلك الجهاز.
٣٣	شعرت إن المدرس لم يعطيني حقي عند تصحيح ورقة الامتحان فأني:- أ- أقوم بتمزيق ورقة الامتحان. ب- أعترض على المدرس بأدب. ج- لا أهتم بذلك.
٣٤	أذا ضحك الطلاب عندما أقرأ قصيدة إمامهم فأني:- أ- لا أتذكر ما قرأته من القصيدة. ب- أشعر إن الأدبيات قد أختزلت. ج- لا أهتم لضحكهم.
٣٥	وعندي والدي بشراء حاجة وعندما عاد إلى البيت أخبرني بأنه نسي ذلك فأني: أ. أقوم بالبكاء . ب. أحاول بحصول مبلغ بدله . ج. أعتبر ذلك طبيعياً .

الملحق (٢)

مقياس المعاملة الوالدية

عزيزي الطالب ٠٠٠ عزيزتي الطالبة ٠٠٠

تحية طيبة ٠٠

طياً مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض مواقف الحياة التي من الممكن أن تتعرض لها ٠ والمطلوب منك قراءة كل فقرة بدقة ومن ثم اختيار الإجابة التي تعبر عن رأيك وذلك بوضع علامة (√) تحت الحقل المناسب إن الإجابة المطلوبة هي التي تعكس ما تشعر به فعلاً وليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ٠ لذا يرجوا الباحث الإجابة عن الأسئلة كافة ٠ ولا داعي لذكر الاسم إذ إن الهدف هو خدمة البحث العلمي ٠

وإليك المثال التالي عن كيفية الإجابة :

ت	الفقرات	تنطبق علي	متردد	لا تنطبق علي
-	أنا صبور مع الآخرين			

فإذا كانت الفقرة تنطبق عليك فضع علامة () تحت حقل (تنطبق علي).
أما إذا كنت متردداً في الاختيار فضع علامة () تحت حقل (متردد).
أما إذا كانت لا تنطبق عليك الفقرة فضع علامة () تحت حقل (لا تنطبق علي) .

مع جزيل الشكر والتقدير

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
أ.م.د. ابتسام سعدون محمد النوري - م.د. خضر عباس غيلان

ت	الفقرات	تنطبق علي	متعدد	لا تنطبق علي
١	اشعر بالميل لا استفزاز الآخرين			
٢	أكره بعض الأشخاص كراهية شديدة لدرجة إنني اسر في داخلي عندما يقعون في شر أعمالهم			
٣	أرغب في إزعاج المدرسين لأنني لا أحترمهم			
٤	أدافع عن حقوقي حتى لو أستخدم العنف الجسدي			
٥	اتصف بالخشونة في التعامل مع زملائي			
٦	يقال عني إنني سريع الغضب			
٧	غلباً أطلق تهديدات لا أقصد تنفيذها فعلاً			
٨	انتقد الطلبة دائماً على أخطائهم			
٩	أخذ حاجات التلاميذ دون أن أخبرهم			
١٠	عندما أغضب أتلفظ ألفاظاً بذيئة			
١١	أشعر غالباً بعدم قدرتي على ضبط غضبي على الآخرين			
١٢	اشعر بأن الآخرين يحاولون إثارة غضبي أو إهانتي			
١٣	استخدم القوة اللفظية مع الآخرين لتحقيق أغراضي			
١٤	أتضايق عندما احد أن يتخطى دوري			
١٥	اهدد المدرس أو اشتمه في حالة رسوبي			
١٦	لا ارغب إقامة علاقة مع الطلبة الذين اكرههم			
١٧	أجد نفسي في مشاكل مع الآخرين باستمرار			
١٨	لا أستطيع أن اكبح غضبي عن الناس الذين لا أحبهم			
١٩	الجا أحياناً إلى ضرب زملائي			
٢٠	عندما اخرج من الصف أغلق الباب بعنف وقوة			
٢١	أحاول كسر الكهربائية أو المصابيح في المدرسة			
٢٢	الجا إلى السخرية الاستهزاء بالآخرين من زملائي			
٢٣	أنا حاد الطبع بصورة اكبر مما يعرفه الآخرين عني			
٢٤	اتدافع إنشاء الاصطفاف حتى أتقدم على زملائي			
٢٥	انثر الآخرين بالحبر أو الصبغ أو الماء			
٢٦	اشعر إن الآخرين هم مصدر المخلقات			
٢٧	أقوم بمعاقبة الشخص الذي يمس كرامتي			
٢٨	أرد على انتقادات الآخرين بالشتيم			

الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية.....
أ.م.د. ابتسام سعدون محمد النوري - م.د. خضر عباس غيلان

ت	الفقرات	تنطبق علي	متعدد	لا تنطبق علي
٢٩	عندما أشعر بأن أحداً أخطأ أواجهه بشدة			
٣٠	أرفع صوتي عندما أناقش الآخرين			
٣١	النقد أو اللوم يجرحان شعوري إلى حد كبير			
٣٢	أكون قاسياً مع أي شخص يتعرض لرغباتي			
٣٣	أصفع أي شخص يحاول إثارتني			
٣٤	أقوم بإتلاف حاجيات الذين اكرههم			
٣٥	عندما يفرض علي شخص ما أمراً فأني أفعل عكس ما يريد			
٣٦	أميل إلى رمي الطباشير أو غيره على زملائي			
٣٧	عند الازدحام أضطر إلى ضرب الآخرين لإفساح المجال لي			
٣٨	إن من يضايقني يستحق مني ضربة على وجهه			
٣٩	لا أتردد من المواجهة العدوانية مع الآخرين			
٤٠	أشعر بأنني كثيراً ما عوقبت دون سبب			
٤١	يتملكني شعور بأن زملائي يهزؤون مني			
٤٢	استعير الأشياء من زملائي ولا أعيدها إليهم			
٤٣	أضرب برجلي ما أجد بطريقي حجارة ٠٠٠ سلة مهملات ٠٠ الخ			
٤٤	إميل إلى الحذر من الناس الذين يظهرون صداقة أكثر مما أتوقع			
٤٥	لا ألوأ أي شخص يحاول أن يحصل لنفسه على ما يمكن أن تقع عليه يده في هذا العالم			
٤٦	اعتقد بان الثقة المطلقة بالآخرين غير صحيحة			
٤٧	اشعر بكرهية لنفسي			
٤٨	أخالف المبادئ المألوفة لكي أفوز على شخص يعارضني			
٤٩	أنا اعرف الآخرين يتحدثون عني من ورائي			
٥٠	اشعر بالألم عندما أجد شخصاً ما يملك أشياء لا املكها أنا			
٥١	اشعر بالارتياح عندما الحق الاذى بالآخرين			
٥٢	المهم ان اشبع حاجاتي ولو على حساب الآخرين			
٥٣	اتهم الطلاب بافعال قاموا بها			
٥٤	اضرب احياناً بعنف على المنضدة تعبيراً عن غضبي			
٥٥	اشعر احياناً برغبة في الاشتباك بالايدي مع أي شخص			
٥٦	أزعج طلاب صفني اثناء المحاضرة و بعدها			

ملحق (٣)

أسماء الأساتذة الخبراء

- ١- أ.د.٠ محمود كاظم محمود / كلية التربية - الجامعة المستنصرية
- ٢- أ.د. حيدر علي حيدر/كلية التربية - الجامعة المستنصرية
- ٣- أم.د.٠ كاظم علي الدفاعي/ كلية التربية - الجامعة المستنصرية
- ٤- أ.م.د.ازهار عبود/ كلية التربية - الجامعة المستنصرية
- ٥- أ.م.د.خالد عبد الرحمن/كلية التربية - الجامعة المستنصرية

الأسرة والتكيف الاجتماعي للمعاق
م.د.عبد السلام نعمة الأسدي م.م. سعاد حميد رشيد

المقدمة

تعد الأسرة من ابرز واهم العوامل البيئية المؤثرة في شخصية الإنسان من حيث اترانها أو اضطرابها ، وهي المؤسسة الاجتماعية التي توفر للطفل المكان الأمثل لنشأته ، فهي مركز عملية التنشئة الاجتماعية .

إن الأسرة تعمل على تأمين الرعاية الصحية الجسمية والنفسية لأعضائها ، وأن ظروف الأسرة الاجتماعية والاقتصادية والظروف الشخصية لأعضائها تؤثر كثيراً في ردود أفعال أفراد الأسرة وتصرفاتهم تجاه من يصاب بمرض أو إعاقة من أعضائها أو تجاه طبيعة المرض أو الإعاقة . وتؤكد الأبحاث والدراسات المتخصصة إن صحة وسلامة أي عضو من أعضاء الأسرة ليست مسألة شخصية فحسب بل هي مسألة كل الأسرة . إي أن الإعاقة ليست مشكلة للشخص المصاب وحده بل هي مشكلة الأسرة في ذات الوقت ، حيث أن الأسرة بناء اجتماعي متساند وظيفياً يخضع لقاعدة التوازن ، وإن اعتلال أو اضطراب الحالة الصحية أو النفسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية لأي فرد من أفراد الأسرة قد يؤدي إلى اختلال بناء الأسرة أو اضطراب العلاقات بين أفرادها ، فمثلاً إذا كانت إعاقة الفرد تحول دون كفايته في أداء دوره الأسري بالكامل أو إن سلوكه يتسم بالإسراف بالغضب أو القلق أو الاكتئاب سيقابله أفراد الأسرة بسلوك مسرف بالشعور بالذنب أو الضجر أو الامتناع مما قد يولد مشاكل أسرية أخرى وبالتالي يضعف من توازن الأسرة وتماسكها وقد يفقد المعاق مكانته الاجتماعية في الأسرة نتيجة عجزه عن الاستقلال والاعتماد على النفس في قضاء حاجاته الضرورية وصعوبة حركته ، وقد تضيق الأسرة فيه وتشعر بأنه عبء عليها وينعكس ذلك على معاملتها له . وتكون النتيجة عدم تكيف المعاق مع الأسرة وعدم الشعور بالانتماء لها أو ينقلب عليها وعلى المجتمع بالسخط والعدوان .

يهدف بحثنا الحالي إلى محاولة التعرف على دور الأسرة في عملية التكيف الاجتماعي للمعاق .

وقد اشتمل البحث فضلاً عن مقدمته هذه وخاتمته على ثلاثة مباحث .. يتضمن المبحث الأول تحديد مفاهيم المصطلحات العلمية للبحث وهي مفهوم الأسرة ومفهوم المعاق ومفهوم التكيف الاجتماعي . .

ويتضمن المبحث الثاني إطار نظرياً للبحث اشتمل على عرض بعض الدراسات والآراء العلمية بشأن دور الأسرة في عملية التكيف الاجتماعي للمعاق . ويتضمن المبحث الثالث والأخير عرض عشر حالات لأطفال معاقين قمنا بدراسة حالاتهم الأسرية ومدى تكيفهم الاجتماعي على مستوى الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي ، وذلك في عدد من معاهد رعاية المعاقين في بغداد خلال العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ .

المبحث الأول

المفاهيم الأساسية للمبحث

أولاً :- مفهوم الأسرة

للأسرة أشكال مختلفة منها (النووية) و (المركبة) و (المشتركة) و (الممتدة) ،
وتبعاً لذلك اختلفت تعريفات علماء الاجتماع لها .

فهي تعني لدى بعضهم معيشة رجل وامرأة أو أكثر معاً على أساس الدخول في علاقة
جنسية يقرها المجتمع وما يترتب على ذلك من واجبات وحقوق .^(١)

أو بتعبير آخر أنها عبارة عن منظمة اجتماعية تتكون من افراد يرتبطون ببعضهم
بروابط اجتماعية وأخلاقية وروحية .^(٢)

ويعرف آخرون الأسرة هي مجموعة من الأفراد الذين يرتبطون ببعضهم البعض برباط
الزواج والدم مكونين مسكناً واحداً متفاعلين و متصلين كلٌّ مع الآخر في أدوارهم
الاجتماعية الخاصة كزوج وزوجة .^(٣)

ويضيفون إلى هذا التعريف إن الأسرة قد تكون أكبر من ذلك وتشمل أفراد آخرين
كالجدود والأحفاد وبعض الأقارب ، على إن يكونوا مشتركين في المعيشة مع الزوج
والزوجة والأطفال .^(٤)

ومما تقدم نلخص الى القول بأن الأسرة (هي مجموعة من الأفراد الذين يشتركون
في معيشة واحدة في مسكن واحد ويرتبطون ببعضهم بأواصر دموية واجتماعية
وقرابية وأخلاقية) .

ثانياً :- مفهوم المعاق

عرفت (منظمة اليونسكو) المعاق (Disabled) بأنه ذلك الشخص الذي تحددت
قدرته نتيجة لعاهة جسمية أو ذهنية ويحتاج إلى رعاية خاصة لحث الإمكانات
والتكيف للحياة بحيث يستوجب تغييرات أو تعديلات في البرامج التعليمية والتربوية
بشكل يتفق مع قدراته وإمكاناته ليكون له دور إيجابي في المجتمع في حين

تعرف (الموسوعة البريطانية) المعاق بأنه ذلك الشخص الذي يعاني من نقص أو اضطراب جسمي أو عقلي أو صعوبة الاتصال بالآخرين أو صعوبة في التعليم .^(٥) وهنالك تعريفات أخرى أساس الحكم فيها على شخص ما بأنه معاقاً هو في مدى مقدرة هذا الشخص على كفالة نفسه أو انجاز شؤون حياته الأساسية ، فإذا فقد المقدرة على ذلك يسمى معاقاً وهي من أوسع التعريفات شمولاً وأكثرها قبولاً في الأوساط العلمية ، فقد جاء في توصيات منظمة الصحة العالمية حول الوقاية من العجز وإعادة تأهيل المعاقين تعريفاً لمصطلح المعاق بأنه فرد غير قادر على الوفاء بكل أو بعض ما تقتضيه حياة فردية أو اجتماعية عادية من ضروريات الحياة بسبب قصور وراثي أو عرضي في قدراته الجسمية أو العقلية .^(٦)

ومما تقدم نخلص إلى القول بأن المعاقين هم أفراد يعانون نتيجة عوامل وراثية أو بيئية من قصور على القدرة على التعلم أو اكتساب خبرات أو مهارات أو أداء أعمال يقوم الفرد السليم بها .

ولهذا أصبح للمعاق فضلاً عن احتياجاته العامة كإنسان احتياجات خاصة به كفرد معاق (احتياجات طبية ونفسية واجتماعية وتعليمية ومهنية وقانونية) يلتزم المجتمع بتوفيرها له باعتباره مواطناً وإنساناً قبل أن يكون معاقاً ، وكغيره من أفراد المجتمع . لذلك اصطلح على تسمية المعاقين في السنوات الأخيرة بـ (ذوي الاحتياجات الخاصة) .^(٧)

ثالثاً :- مفهوم التكيف الاجتماعي

المعنى القاموسي للتكيف يدل على عمل الترتيبات أو التحضير لعمل ما أو إلى السعي لتحقيق الانسجام والتوافق بين عناصر موضوع ما ، أو إعداد الأشياء لكي تتفق مع مستوى معين كذلك يستخدم هذا اللفظ للدلالة على التناسب والتلاؤم بين شيئين ، أو عمل ارتباط بين شيئين أو توفير الراحة للناس .^(٨)

والمهم أن عملية التكيف هي مسألة كفاح إيجابي ونمو مستمر متصل يختلف باختلاف الأمور التي تتغير في الفرد . فالفرد لا بد أن يصل بإمكاناته إلى مداها فهو

ليس كائناً سلبياً يرضخ لتغيرات البيئة وما عليه إلا إن يعدل من نفسه لكي يتوافق وإياها ، بل عليه أن يقوم بدور إيجابي ليكون قادراً على السيطرة على القوى الاجتماعية المحيطة به .

وبذلك يشير التكيف إلى محاولات الفرد والنشاطات والعمليات التي يقوم بها بقصد الحصول على التوازن المقبول والناجح بين متطلبات المحيطين ، من خلال سيطرة إرادية واعية تسمح له ليس بالمحافظة على كفاءاته وإزالة التوترات الحاصلة من اندفاعات الحاجة إلى درجة يحقق معها الرضا العقلاني المزدوج (رضاه عن ذاته ورضاه عن بيئته) ليس هذا فحسب ، وإنما تتعدى ذلك لتوفر فرصاً لتطوير هذه الكفاءات وتدعيمها بخبرات جديدة . ويتميز التكيف بديناميكيته وبخضوعه لمتغيرات ، كالعمر والجنس والدور الاجتماعي والثقافي ... الخ ، وانطلاقاً من سيرة النمو والخبرة لدى الإنسان ، فإن الجمود في وسائل التكيف أمر مقلق ويشير إلى تخلف في المنهج التكيفي عن مسايرة وفهم التغيرات المستمرة من حوله ، تخلفاً يدفع الإنسان ثمنه عزلة واغتراباً عن بيئته وعن ذاته .^(٩)

أن معظم تفسيرات علماء الاجتماع لمصطلح (Adjustment) تكاد تجمع أنه يعني السلوك وفق المعايير والقيم والأفكار والاتجاهات السائدة في المجتمع . حيث أشاروا به إلى العملية التي عن طريقها يصل الفرد أو الجماعة إلى حالة التوازن والانسجام بين حاجات الفرد أو الجماعة ، ومطالب البيئة بجميع أبعادها الاجتماعية والطبيعية . وهذا يعني إن التكيف الاجتماعي (Social Adjustment) ليس حالة أو عملية فقط بل هو هدف يسعى الإنسان إليه ، على مستوى الفرد أو الجماعة.

المبحث الثاني

الأسرة والتكيف الاجتماعي للمعاق

الأسرة في وضعها الأساسي عبارة عن وحدة انتاجية ، بيولوجية تقوم على زواج شخصين ويترتب على ذلك الزواج عادةً إنتاج عدد من الأطفال وهنا تتحول الأسرة إلى وحدة اجتماعية تحدث فيها استجابات الطفل الأولى نتيجة تفاعلات التي تنشأ بينه وبين والديه وإخوانه ، فتعد الأسرة الترتيبات المناسبة وتكون مجهزة نفسياً لاستقبال مولودها الجديد ، إلا أن ولادة طفل معاق يفرض على الأسرة تغييرات لم تكن مهيأة لها إذ يرتبط بعضها بالتغيرات بين الطفل العادي والطفل المعاق وبعضها الآخر بالمسؤوليات المترتبة على الوضع الجديد ولعل أهم هذه المسؤوليات ما يتمثل في كيفية مواجهة هذا الوضع تربوياً ونفسياً واجتماعياً وهو ما يمكن إن يعبر عنه بأنه انفعال سلبي عام يؤكد العجز عن مواجهة هذا الموقف الذي يعتبر غامضاً للأسرة.^(١٠)

وقد أشار (بعض المختصين) إلى بروز مجموعة من المشاعر وردود افعال يمكن أن تسمى بمرحلة التقبل للإعاقة والتكيف معها وتسمى المرحلة (الواقعية) بحيث يتم من خلالها إعادة توجيه الأسرة لذاتها وحياتها وطاقاتها بحيث تصبح أكثر تقبلاً والتصاقاً بابنها .^(١١)

وأكد (مختصون آخرون) على الاختلاف الواضح الذي يطرأ على الأسرة بسبب وجود طفل معاق ، فالمعاق يختلف عن السوي من حيث حاجاته واعتماده على أبويه وأسرته ، ذلك حسب درجة إعاقته وعمره . وهذا كثير ما يؤدي إلى زيادة مشكلات الأسرة وأعبائها المختلفة ، على الرغم من إن أسر المعاقين تعد مجموعات غير متجانسة وعلى الأخص من حيث طبيعة الإعاقة ودرجتها إلا إن ردود فعلهم حسبما أثبتت الدراسات تعتبر ذات أنماط متشابهة تختلف من حيث التسميات .^(١٢)

وبالرغم من التغييرات الكبيرة التي تطرأ على بنية الأسرة ودورها بشكل عام ، فإن دور أسر المعاقين يبقى شبه ثابت ، وذي أهمية بالغة من ناحية التكيف الاجتماعي وكذلك

من ناحية التنشئة الاجتماعية ، ولكي تقوم الأسرة بدورها الفعال والبناء في حالات الإعاقة البسيطة ومنها أو الشديدة ، فإنه لابد من التعرف على ردود الفعل المختلفة وتوظيف النتائج لمساعدة أسر المعاقين على التكيف وممارسة دورهم بفعالية لا مثيل لها .

ولقد أشار (أحد الباحثين) إلى أنه حين تتحكم أسرة المعاق بردود أفعالها فإنها بالتالي تسهم في وقت مبكر في بناء علاقة ايجابية مع ابنها المعاق ومع المختصين وهو ما يساعد في النهاية على نمائه وتطوره بشكل يناسب قدرة وطبيعة إعاقته . وأشار (باحثون آخرون) إلى إن ولادة طفل جديد يؤدي إلى تغير أفراد الأسر ككل ، وهذه العملية لا تكن درامية لدى ولادة طفل معاق في الأسرة يهدد الأسرة بأكملها وكذلك يعطل نظامها وتكيفها وحياتها الاعتيادية .^(١٣)

أن تربية الأطفال وتنشئة الصحيحة لهي مسؤولية كبيرة ومهمة وصعبة وشاقة يقع عاتقها على كلا الوالدين ، وإذا كان هذا الأمر بالنسبة للأبناء العاديين فأن تربية الطفل المعاق أكثر صعوبة وأكثر مشقة لأن أسرة الطفل المعاق تواجه مشكلات وتتصدى لتحديات خاصة إضافة إلى تلك المشكلات والصعوبات التي تواجهها الأسر عادة . وبذلك لا يمكننا التحدث عن نتائج مشابهة للإعاقة بشكل عام على جميع الأسر لأن لكل أسرة سمات وخصائص فريدة عن غيرها وتتمتع بمواطن قوة محددة وقد تعاني من مواطن ضعف معينة ، فقد تقود إعاقة الطفل إلى تقوية العلاقات الأسرية وقد يكون العكس ، وبالرغم من التباين و الاختلاف في نتائج الدراسات التي أشارت إلى هذه النقطة فأن التشابه بين ردود أفعال أسر المعاقين متشابهة إلى حد كبير . فقد وجد (أحد الباحثين) إن ردود أفعال أسر المعاقين جسدياً متشابهة إلى حد كبير مع ردود أفعال أسر المعاقين من ذوي الإعاقات الأخرى ، كذلك فقد أشارت الدراسة إلى أنه بالرغم من اختلاف الوقت اللازم لتكيف تلك الأسر إلا أنها تمر بالنسق الطبيعي نفسه من ردود أفعال التي تمر بها الأسر الأخرى .^(١٤)

وتؤثر الإعاقة في الفرد بعد إن يعي ما للوظيفة المفقودة من أهمية في حياته وهذا الوعي يتم تدريجياً تحت تأثير الظروف الأسرية والاجتماعية ، ومع ذلك فأن تأثير الإعاقة على الوالدين أو أي فرد من أفراد الأسرة يكون اسبق منها إلى الفرد المعاق نفسه خاصة إذا كانت تلك الإعاقة منذ الولادة أو حدثت في سن مبكر .

وتبرز هنا قضية أخرى ترتبط ببيئة الأسرة وهي عدد وأعمار وجنس الأخوة الذين يعيشون في البيت فغالباً ما يوكل للأخوة الأكبر سناً ببعض المسؤوليات والمهام الإضافية على صعيد العناية به بسبب الإعاقة التي يعاني منها . وقد أشارت إحدى الدراسات إلى إنه إذا واجه الإخوة صعوبات في التكيف فأن المحاولات التي يبذلونها بهدف التكيف قد تولد ضغوطاً لهم وللأفراد الآخرين في الأسرة أيضاً . أما الإخوة الأصغر وغير المعاقين فهم أيضاً قد يحتاجون إلى قدر كبير من الرعاية والاهتمام مما قد يؤدي ذلك إلى المزيد من الضغوط التي يواجهها الوالدين . وبعبارة أخرى فأن الأخوة قد يعملون بمثابة مصادر للدعم أو مصادر للضغط .^(١٥) وقد أشارت (دراسات أخرى) إلى أن الوالدين وأفراد الأسرة كثيراً ما يميلون إلى رفض المعاق وعدم الاكتراث به ، أو إلى حمايته حماية مفرطة فيقتلون فيه الاعتماد على النفس وروح المبادرة ويولدون فيه روح التبعية والعجز أو التمرد والعدوانية .

ولا يمكننا بالرغم من ذلك إن نتحدث عن نتائج مشابهة للإعاقة على جميع الأسر فكل أسرة لها خصائصها الفريدة وتتمتع بمواطن قوة ومواطن ضعف معينة . ولهذا السبب توصلت الدراسات العلمية التي بحثت هذا الموضوع إلى النتائج مختلفة . ففي حين أشارت بعض الدراسات إلى إن إعاقة الطفل تقود إلى تقوية العلاقات الاسرية اشارت دراسات اخرى إلى عكس ذلك فبينت أن إعاقة الطفل قد تؤدي إلى مشكلات في الحياة الأسرية وبخاصة منها تلك المرتبطة بسوء المعاملة للطفل جسماً أو نفسياً وتأثر العلاقة الزوجية جراء ذلك . إذ إن الأسرة هي التي تواجه صدمة وجود طفل معاق بينها ، وهي التي تواجه أزمات تتصل بقيمتها وواقعها الاجتماعي والاقتصادي .

كما توصلت دراسات أخرى إلى إن للمستوى الثقافي والاجتماعي دوراً وأثراً عميقاً في سلوك الأفراد وفي نموهم الاجتماعي . (١٦)

وبهذا يختلف سلوك الفرد تبعاً لاختلاف مستوى المدارك المختلفة لأسرته وترتبط هذه المستويات من قريب بالمعايير والقيم الاجتماعية .

وبالنسبة للظروف الاجتماعية للأسرة نجد إن العلاقات الأسرية وأسلوب تربية الأبناء لها أثرها في سلوك أبنائهم وفي علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين داخل المجتمع ، وتتوقف عليها قدراتهم في التكيف الاجتماعي السليم وأن شخصية الفرد السوية لا تنشأ إلا في جو أسري تشيع فيه الثقة والحب والتآلف للأسرة التي يعيش في كنفها فرد معاق تعد أسرة مثالية عندما تسير نمو المعاق وتعامله بما يتناسب مع سنه ومع مراحل نموه ودرجة إعاقته وتتهيئ له الفرصة لكي ينمو ويستمتع بكل مرحلة يمر في حياته وبالتالي فإن من أهم المتغيرات الاجتماعية في نطاق الأسرة والتي لها علاقة بتكيف المعاقين أو سوء أو عدم تكيفهم هي نوع العلاقات بين أفراد الأسرة والمشكلات الأسرية المتعددة .

وقد أيد (أحد المختصين) ذلك وأشار إلى إن والدي الأطفال المعاقين يمرون بسلسلة من ردود الأفعال الانفعالية التي تنتهي بمرحلة التكيف ، كما أشار باحثون آخرون إلى إن أنماطاً من الأزمات يمر بها والدا الطفل المعاق تؤثر في النهاية على علاقتهما به وبالتالي على تفاعله وتكيفه الاجتماعي في المستقبل ، وهذه الأزمات هي:- (١٧)

١- أزمة الصدمة

إن هذه الأزمة غالباً ما يمر بها الوالدان ، وهي تنتج عن التعارض بين التوقعات التي تكون قد رسمها الوالدان عن الطفل وما يمكن إن تكون عليه الحال في حاضره ومستقبله من حيث أنه طفل سوي وعادي . فالحدث غير المتوقع الذي يمكن إن يتم اكتشافه من الولادة أو في سن مبكرة لدى الطفل بوجود إعاقة لديه يحدث زعزعة في تكيف الوالدين وتأثير بالغاً في العلاقة معه .

٢- أزمة القيم الشخصية

وتظهر على شكل ردود الفعل الأسرية حين تكون الإعاقة غير مقبولة في أذهان الوالدين بسبب التناقض بين حالة الطفل والقيم الشخصية التي يتبناها . فالوالدين اللذان يأملان من الطفل إن يكون الأكاديمي أو السياسي أو المهندس الناجح ويعيشان أزمة الصدمة غالباً ما تكون لديهم ردود أفعال تنطوي على درجات مختلفة من رفض الطفل وعدم تقبله ، حيث يأخذ الرفض البسيط شكل الحماية الزائدة من جهة أو اللامبالاة اتجاه الطفل المعاق من جهة أخرى . إما الرفض الشديد فإنه يتخذ شكل إيداع الطفل المعاق في مؤسسات للرعاية الداخلية أو الإنكار الكامل لوجوده . وعلى النقيض من أزمة الصدمة فإن أزمة القيم الشخصية قد تمتد على الأغلب طيلة حياة الوالدين . وقد توجد في الوقت نفسه مع أي من أزمتي الصدمة أو الحقيقة . ومن أكثر المظاهر التي تبرز عند الوالدين اللذين يعيشان أزمة القيم الشخصية مشاعر الحزن التي قد تستمر مدى الحياة بالإضافة إلى مشاعر الضيق والكدر والاكنتاب .

٣- أزمة الحقيقة والواقع

تظهر هذه الصدمة على شكل اعتراف بواقع الطفل المعاق وحقيقة إعاقته الحركية حيث يسعى الوالدان ووفقاً لدرجة إعاقة ابنهم إلى تأمين الاحتياجات اللازمة له قدر الامكان . وبالنتيجة فإن ردود الأفعال الصادرة عن الوالدين حيال إعاقة ابنهما الحركية سواء كانت ايجابية أو سلبية تؤثر وبشكل واضح على تكيفه النفسي والاجتماعي . وقد قام بعض المختصين بحصر المشاعر النفسية التي يبديها الوالدان اتجاه إعاقة طفلها بشكل عام كما يلي (١٨) :-

١. الإنكار

ويتمثل في إنكار ورفض الوالدان لإعاقة طفلها والتشكيك فيما يقوله الطبيب نتيجة عدم الثقة في التشخيص .

٢. الغضب

بعد أن يتأكد الوالدان فعلياً أن طفلهم معاقاً أثر رجوعهما لأكثر من طبيب مختص ، فيغضبان كون الحظ لم يحالفهما في إنجاب طفل سليم ولأن أحلامهما لم تتحقق .

٣. الشعور بالذنب والحزن

يشعر الوالدان بالذنب وتأنيب الضمير عند إعاقة طفلهم وذلك اعتقاداً منهما بأنهما معاً أو أحدهما هو السبب في هذه الإعاقة ، كأن يكونا قريبين مثلاً أو إن أحدهما يعاني من إعاقة أو إن الأم لم تراعى سبل الوقاية والعناية السليمة أثناء فترة الحمل ، لأنها كانت تتعاطى أدوية أو ما شابه ذلك .

٤. التقبل والاعتراف

وأخيراً وبعد ان يقتنع الوالدان بأن الأمر قد حدث فعلاً وأن لا مجال فيه للخطأ في التشخيص أو النكران ولا مجال لإلقاء اللوم على أحد الأطراف فإن عليهما إن يتقبلا طفلهم بوضعه الحالي وأن يعملوا على الأخذ بيده وبمساعده على التكيف الاجتماعي .

المبحث الثالث

دراسات حالة لعدد من الأطفال المعاقين عن دور الأسرة في تكيفهم الاجتماعي .

حالة رقم (١)

العمر ١٢ سنة

ع . ج . م

طالب في الصف السادس الابتدائي في معهد السعادة للعوق الفيزيائي .

نوع العوق : شلل دماغي تشنجي في الساقين السفليين .

سلوك الطالب : عدائي .

الحالة الأسرية للطالب

سلوك الطالب داخل المعهد غير جيد فهو مؤذي وكثير الحركة والكلام وعلاقاته بالمعلمين غير جيدة كما إن طريقة رده على الأسئلة التي توجه إليه غير لائقة ، فهو مشاكس ويثير المشاكل ، إما مستواه الدراسي والتعليمي فهو دون الوسط كونه لا يجد المتابعة من قبل الوالدين وذلك لانشغالهما بمتطلبات الحياة اليومية لأبنائهما ، فالمستوى التعليمي للأب هو خريج معهد الإدارة إلا إنه يعمل كاسب وهو المعيل الوحيد للأسرة المكون من (٧) أفراد (٣ أولاد وبناتان) أما الأم فهي ربة بيت وهي حاصلة على الشهادة الابتدائية . وتسكن الأسرة مع أهل الزوج في غرفة واحدة أما البيئة الأسرية للطالب فهي بيئة مستقرة خالية من المشاكل بين أفراد الأسرة . إن الطالب غير منظم بالدوام في المعهد وهو كثير التغيب عن الدوام في المدرسة ولا يشارك في الدروس وليست لديه رغبة في الدوام ، إلا إن عدم متابعة الطالب دراسياً يعود إلى انشغال الوالدين بمتطلبات المعيشة .

الحالة رقم (٢)

العمر : ١٥ سنة

ز . ج . م

الصف الثالث الابتدائي في معهد السعادة للعوق الفيزيائي

نوع العوق : شلل الأطفال الأرتخائي

سلوك الطالبة : انعزالية

الحالة الأسرية للطالبة :

إن الطالبة تنتمي لأسرة ذات دخل متوسط ، فالأب حاصل على شهادة دبلوم فني ويعمل سائق والأم حاصلة على شهادة جامعية وتعمل مدرسة وأن الأسرة تسكن في منزل للإيجار ، تعيش الطالبة في ظل ظروف أسرية قاسية ، فهي تلاقي ضغوطاً شديدة لترك الدراسة والبقاء في المنزل من قبل أسرتها سيما والديها بسبب تأخرها الدراسي فهي تبلغ من العمر خمسة عشر عاماً ولا تزال في الصف الثالث الابتدائي . ولهذا فإن والديها يرغمانها على ترك المدرسة لأنهما يعتقدان انه من المخجل إن تكون في الصف الثالث الابتدائي وهي بهذا العمر . ولقد أثرت هذه الضغوط على الوضع النفسي للطالبة وعلى مستواها الدراسي الذي هو دون الوسط ، فهي منعزلة عن زملائها كما إنها كثيرة التغيب عن المدرسة . وهذا يعود إلى ضعف الاهتمام والرعاية الأسرية للطالبة وشعورها بالنقص إزاء أشقائها .

الحالة رقم (٣)

خ . ص . ج العمر ٢٠ سنة

طالبة في الصف الثالث متوسط في معهد السعادة للعوق الفيزيائي

نوع العوق : شلل في الأطراف السفلى

سلوك الطالبة : مكتئبة

الحالة الأسرية للطالبة :

الطالبة تنتمي لأسرة مكونة من الأم وإخوتها ، ووالدها متوفي ، والأسرة يعيّلها الأخ الأكبر الذي يعمل كاسب ، تعيش العائلة في سكن ملك . إن الطالبة ذات مستوى دراسي جيد فهي تواظب على الدوام ولديها رغبة في إكمال دراستها الإعدادية والجامعية ، إلا إنها تلاقي معارضة شديدة من الأخ الأكبر الذي يرغمها على ترك المدرسة ولزوم البيت الذي تعتبره الطالبة بمثابة السجن ولا يستطيع أحد التحدث معه للعدول عن رأيه . كما أن للطالبة شقيقة أكبر منها سناً معاقة أيضاً .

الحالة رقم (٤)

أسم الطالب : ع . ج . ك العمر ١٥ سنة
طالب في الصف السادس الابتدائي في معهد السعادة للعوق الفيزيائي
نوع العوق : تشوه واندماج الأطراف
سلوك الطالب : متشائم
الحالة الأسرية للطالب :

الطالب يعيش مع والدته المطلقة التي تعيش مع أهلها في غرفة للإيجار . الأم
حاصلة على شهادة دبلوم فني وتعمل في وظيفة مؤقتة لتلبي احتياجات ابنها ،
الطالب يعاني من إهمال والده الذي تركه منذ ساعة ولادته . وعندما يسأل الطالب
عن الوالد يذكر إن والده متوفي رغم أنه على قيد الحياة وذلك بسبب إهماله له .
المستوى الدراسي للطالب جيد جداً . كما أنه يحب اللعب والتحدث مع زملائه ومع
الآخرين إلا إنه يشعر بأن ما يعانيه من إعاقة وتشوه خلقي تشكل حاجزاً أمامه
للاندماج مع الناس وبناء علاقات معهم .

الحالة رقم (٥)

ع . ف العمر ١١ سنة
طالب في الصف الرابع الابتدائي في معهد السعادة للعوق الفيزيائي
نوع العوق : شلل أطفال
سلوك الطالب : إيجابي
الحالة الأسرية للطالب :

إن الطالب يحظى برعاية واهتمام من قبل الوالدين والذان يحرصان وباستمرار على
متابعة دراسته في المعهد والعمل على توفير كافة احتياجاته الأساسية والضرورية
وإشراكه في نشاطات العائلة . ولهذا فأن الجو الأسري الهادئ والمستقر للطالب قد
انعكس وبشكل إيجابي على سلوكه في المدرسة وعلى مستواه الدراسي ، فهو طالب
مثابر وملتزم بالدوام .

الحالة رقم (٦)

ع . ح . ع العمر ١٠ سنوات

طالب في الصف الأول الابتدائي في معهد النور للمكفوفين .

نوع العوق : كف البصر الولادي وبطيء التعلم .

سلوك الطالب : انطوائي .

الحالة الأسرية للطالب :

ينتمي الطالب لأسرة مكونة من (٦) أفراد ويعيش في ظروف أسرية غير جيدة ، فالأسرة تعاني من مشاكل اقتصادية ، فالأب عاطل حالياً والأم ربة بيت وتسكن الأسرة في بيت إيجار ، وإن كلا الوالدين لم يكملوا الدراسة . وقد أثر المستوى التعليمي لهما على متابعة الطالب بالإضافة إلى انشغالهما بأعباء معيشة الأبناء مما أدى إلى التذني المستوى الدراسي للطالب ، فهو لا يجد من يساعده على تأدية واجباته المدرسية ولكونه يعاني من بطء التعلم فقد أثر ذلك على علاقاته بزملائه مما نجم عنه عزله عنهم وشعوره بالانطواء ، فهو كثير التغيب عن المدرسة ولا يشارك في الدروس وليس لديه الرغبة في الدراسة .

الحالة رقم (٧)

ب . م . ط العمر ١٠ سنوات

طالبة في الصف الثالث الابتدائي في معهد النور للمكفوفين .

نوع العوق : ضمور العينين الولادي مع ضعف السمع .

سلوك الطالبة : اتكالية

الحالة الأسرية للطالبة :

الطالبة تنتمي لأسرة مكونة من (٣) أفراد ، فهي البنت الوحيدة لوالديها . وإنها تلاقى رعاية واهتمام كبيرين من قبل والديها خاصة الأم . فهي متعلقة جداً بابنتها إلى درجة مرافقتها يومياً إلى المعهد ، كما إن الاهتمام يظهر على الطالبة من حيث النظافة ومن حيث تميزها وتفوقها في الدراسة ، فهي من الأوائل في المعهد . وإن هذا

الاهتمام ينعكس على سلوك الطالبة . فهي متعلقة بالأم ومعمدة عليها في كل الأمور .

الحالة رقم (٨)

م . ك العمر ١٣ سنة

طالبة في الصف السادس الابتدائي في معهد الأمل للصم والبكم .

نوع العوق : صم و بكم .

الحالة الأسرية للطالبة :

إن الطالبة تنتمي لأسرة مكنة من (١٠) أفراد بضمنها الجد والجدة يسكنون في مسكن مستقل . والتحصيل الدراسي للوالدين هو الابتدائية ، إما المستوى الاقتصادي للأسرة فهو متوسط حيث يعمل الوالدان موظفين . وإن الطالبة تلقى رعاية واهتمام من قبل الأسرة لا سيما الوالدين ، وهذا يبدو من خلال متابعتها دراسياً وحضورهما لاجتماعات مجلس أولياء الأمور الطالبة وكذلك الفعاليات والنشاطات التي تقام في المدرسة . كذلك هناك اهتمام بالطالبة من قبل أشقائها الأكبر منها سناً . ولهذا فأن الطالبة رغم استيعابها المتوسط للدروس إلا إن مستواها الدراسي جيد ، ولها مشاركات متواصلة بالأنشطة والفعاليات المدرسية . ولهذا فأن الجو الأسري للطالبة يتسم بالهدوء والاستقرار والعلاقة بين أفراد الأسرة جيدة وخالية من المشاكل والتي تركت أثراً واضحاً إلى السلوك الطالبة ومستواها الدراسي بفعل الرعاية الأسرية لها .

الحالة رقم (٩)

ع . د . ط العمر ١٦ سنة

طالب في الصف الخامس الابتدائي في معهد النور للمكفوفين .

نوع العوق : كف البصر الولادي .

سلوك الطالب : انطوائي .

الحالة الأسرية للطالب :

يعيش الطالب في ظل ظروف أسرية غير جيدة ، فهو يعاني من قسوة في التعامل معه خاصة من قبل والده الذي لا يراعي مشاعره وأحاسيسه وآلامه وأنه الابن الوحيد في الأسرة الذي يعاني من كف البصر ، الأمر الذي أدى إلى انطواء الطالب على نفسه وعدم الاختلاط بالآخرين وعزلته عن زملائه الطلبة وأقرانه في منطقة سكناه فلا يشاركونهم نشاطاتهم وفعالياته وأحاسيسهم . كما يتسم الجو الأسري للطالب بكثرة المشاكل والخلافات الشديدة والمستمرة وهذا سبب آخر جعل الطالب يعاني من العزلة والانطواء .

الحالة رقم (١٠)

ح . أ . ع العمر ١٢ سنة

طالب في الصف الخامس الابتدائي في معهد الأمل للصم والبكم .

نوع العوق : فقدان السمع الشديد وصعوبة النطق .

سلوك الطالب : العدوانية وسرعة الغضب .

الحالة الأسرية للطالب :

الطالب ينتمي لأسرة تعمل على تدليل وحماية الطالب بشكل كبير وتلبي جميع احتياجاته ورغباته ، وقد انعكست هذه الرعاية والحماية سلباً على سلوك الطالب وتصرفاته المتمثلة بالعدوانية وسرعة الغضب والميل إلى العنف وعدم احترام الآخرين.

الخاتمة

من مجمل المعلومات النظرية والميدانية للبحث نخلص إلى ان الرعاية الأسرية للطفل المعاق يجب أن توطر حياته بكافة نواحيها بوصفه كل متكامل تتفاعل عناصر شخصيته العقلية والبيولوجية والنفسية والاجتماعية دائماً ، وأن أي اضطراب يصيب احد هذه العناصر يرتد إلى العناصر الأخرى مباشرة . لذا ينبغي أن تكون الرعاية الأسرية للمعاق رعاية كاملة شاملة من النواحي الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية .. والتي يمكن تلخيصها بالنقاط التالية :

١- مساعدة المعاق على تقبل ذاته وإعاقته .

- ٢- تطوير السلوك الاجتماعي لدى المعاق .
 - ٣- تقديم الدعم النفسي للمعاق .
 - ٤- إتاحة الفرصة للمعاق للتعلم في المدارس المناسبة .
 - ٥- إتاحة الفرصة للمعاق لممارسة الأنشطة الترويحية المناسبة .
 - ٦- إتاحة الفرصة للمعاق للعلاج والتأهيل الطبي .
 - ٧- تعليم المعاق عادات الطعام والعناية بالنفس والنظافة العامة .
 - ٨- إزالة العقبات المادية من طريق المعاق في المنزل .
 - ٩- إعطاء المعاق الفرص الكافية للتعبير عن ذاته وقدراته .
- إن الطفل المعاق شأنه أي طفل آخر من واجب أسرته إن توفر له جميع مطالبه واحتياجاته الأساسية العامة والخاصة . وأن تعمل على تنمية مهاراته الأساسية وتطويرها بشكل سليم يتناسب مع قدراته الفردية . مثل تناول الطعام ، ارتداء الملابس ، الاستحمام والنظافة الشخصية ، التسوق ، التنقل ، المشاركة في الأنشطة الاجتماعية ، القيام بالأعمال المنزلية ، حسن التصرف في المواقف الاجتماعية المتعددة . هذه الأمور وغيرها إذا تحققت بصورة صحيحة ومناسبة تؤدي إلى تحقيق التكيف الاجتماعي السليم للطفل المعاق .

مصادر الدراسة

- ١- حسين عبد الحميد رشوان : دور المتغيرات الاجتماعية في الطب والأمراض ، الاسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، ١٩٨٣م ، ص ١٧٩ .
- ٢- البروفسور دينكن ميشيل ، معجم علم الاجتماع ، ترجمة : د. أحسان محمد الحسن ، بغداد ، دار الرشيد للنشر ، ١٩٨٠م ، ص ٢٠ .
- ٣- حسين عبد الحميد رشوان : مصدر سابق ، ص ٢٨ .
- ٤- د. عبد الحميد لطفي ، علم الاجتماع ، ط ٧ ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٨١م ، ص ١١٧ .

- ٥- د. راضي محمد الكبيسي ، اتجاهات الابناء نحو آبائهم المعوقين ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ص ٢٤-٢٥ .
- ٦- آذار عباس عبد اللطيف ، المعاقون ، ط ١ ، دمشق ، دار التكوين ، ٢٠٠٢ م ، ص ٢٢-٢٣ .
- ٧- د. عبد السلام نعمة الاسدي ، الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقون) ، بغداد ، هيئة التعليم التقني ، ٢٠٠٨ م ، ص ٥-٦ .
- ٨- آذار عباس عبد اللطيف ، مصدر سابق ، ص ١١١ .
- ٩- المصدر نفسه ، ص ١١٢-١١٣ .
- ١٠- المصدر نفسه ، ص ١٤٦ .
- ١١- د. احمد السرطاوي ، أثر الإعاقة السمعية للطفل على الوالدين ، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية ، المجلد الثالث ، الرياض ، ١٩٩١ م .
- ١٢- Faber , G : its social content and social consequences , Beston , 1992 , P-44 .
- ١٣- Goldenson : Diszabled and their Parents , new York , 1978 , P-71 .
- ١٤- آذار عباس عبد اللطيف ، مصدر سابق ، ص ١٤٩ .
- ١٥- د. عبد السلام نعمة الاسدي . مصدر سابق ، ص ٧٧-٧٨ .
- ١٦- آذار عباس عبد اللطيف ، مصدر سابق ، ص ١٥٠ .
- ١٧- المصدر نفسه ، ص ١٥٢ .
- ١٨- المصدر نفسه ، ص ١٥٤ .

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي
ناصر ناهي خلف العلوي

الفصل الاول

مشكلة البحث

أن وجود الإنسان ضمن مجموعة من العلاقات والتي تستعمل خلالها العديد من الأساليب التي من شأنها ان تؤثر في طبيعة تلك العلاقات سلبيًا أم إيجابيًا وتلك المواقف هي نتيجة اشتراطات سابقة، فيوجد فينا شيء فعال نتيجة التأثيرات التراكمية لمئات الارتباطات البسيطة التي تبنى فينا تدريجياً بصورة حالات شعورية لا نكون واعين لها وتكون على شكل انبساط او توتر وقلق او توقعات سارة وتثور هذه الحالات الشعورية عندما نمر في مواقف تتشابه مع مواقف سابقة مررنا بها في بعض من جوانبها وبتحديد أكثر إذا كانت خبرات فرد ما في احد الصفوف وهو يدرس موضوعاً معيناً مع معلم معين كانت دائماً غير سارة (بسبب الفشل الدائم او الإحراج الاجتماعي، او المقاطعة المتكررة، او الملل) فان الشعور غير السار المرتبط بهذه الخبرات او الخاص بها يصبح مرتبطاً مع المعلم او الصف او الموضوع. ان الخبرات غير السارة في الصف تكون عادة من النوع القاسي وتدمر زماناً طويلاً وغالباً ما تتكرر. كما ان المصاحبات العاطفية غير السارة ذات الصلة بها غالباً ما تطفو على السطح ويمكن ان تعمم إلى جميع المواقف المدرسي وإلى المدارس بوجه عام او إلى كل مفهوم التربية ولكل المعلمين، او إلى السلطة. وإذا كان

الاختلاط مع الناس الآخرين او المرور بمواقف جديدة هو دائما غير سار عندنا، فان الافراد الغريباء والمواقف الجديدة سوف تصبح مولدة للخوف وتمثل شيئا يحسن تجنبه. وعلى الجانب الفكري فان توقع العقاب او الإحراج يتولد بحيث ان المواقف الجديدة او الناس الجدد يظهرون كمصدر تهديد. (عبد الغفار، ١٩٧٨، ص ٧٨) ان مثل هذه الأشياء يجب تجنبها (حيث ينتج عنها اما الخجل او الانسحاب) او مهاجمتها والثورة عليها على اعتبار انها خطرة (رد فعل عدواني) على الطرف الآخر، فعندما يكون الجو السائد هو جو التقبل والمحبة والتقدير، فان الارتباطات من النوع المعاكس هي التي تكون الشعور بالمحبة، توقعات التقبل والنية الحسنة وتصبح الاستجابات الاقترابية هي الاستجابات الشرطية المتوقعة وان التأثير التراكمي لمئات الارتباطات العرضية يمكن ان يكون أكثر أهمية من اية خبرة فردية واحدة بغض النظر عن اهميتها. وهذا من المحتمل ان يكون السبب وراء كون الجو العام للبيت او المدرسة هو اكثر اهمية بالنسبة لنمو الطفل من أي من الأساليب الأخرى الخاصة التي تستخدم في عمليات تدريب الأطفال او تعليمهم داخل الصف . وان أية خبرة مؤلمة يمكن ان يكون لها تأثير منفرد على طفل وتأثيره مغاير لذلك على طفل آخر والسبب الحقيقي يمكن ان اهمية الخبرة او معناها هما شيئان مختلفان بالنسبة للطفلين. ان الخبرة الماضية لأحد الطفلين تجعله اكثر حساسية لمثل هذه الخبرة الجديدة والخبرات المؤلمة تقوي توقعاته الموجودة اصلاً. (ملحم، ١٩٩٤، ص ١٢) وتأسيسا على ذلك يرى الباحث مما لا شك فيه ان الظروف التي مرت على المعلم والمتعلم والأفراد عموما في بلادنا يمكن أن يكون لها تأثير على طبيعة ونوع التعزيزات الاجتماعية التي تلدى عموم الناس في مجتمعنا وبما أن المجتمع الدراسي خاصة في المدارس الابتدائية هو جزء لا يتجزأ من المجتمع

الكبير يتأثر به، فالأطفال في المدرسة تربطهم علاقات مختلفة ومتباينة في طبيعتها مع المحيطين بهم وخاصة المعلم كما ولا شك ان المتغيرات العديدة في هذا المحيط تجعل من الصعب التنبؤ بما يتوافر في بيئتهم من تعزيزات، مما يثير العديد من التساؤلات للإجابة عليها. ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي في التساؤل الأبرز عن أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

أهمية البحث

يتناول البحث الحالي فئة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى المراهقة ويؤكد الكثير من الباحثين انها تمثلبداية تشكيل هوية الفرد وتتميز ببط معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة وكذلك زيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح وتكوين الاتجاهات.

(زهران، ١٩٩٤، ص ١١٣ - ٢٤٣) ويرى عدد من الباحثين أنها أنسب المراحل التي تتحدد بها علاقاتهم بالمحيطين بهم.(كفاني، ١٩٩٩، ص٩٣) ودراسة أساليب التعزيز الاجتماعية المفضلة لدى هذه الفئة مهم جداً إذ يساعد في تصحيح وتعديل المفاهيم الاجتماعية في هذه المرحلة ان كل طريقة يتعامل بها الجماعة مع الفرد تلعب دورا مختلفا في تطور الاطفال وتؤثر فيهم بطريقة ودرجة مختلفتين(علاونة، ٢٠١٠، ص٦٦) وان ثقافة الطفل لها علاقة بالنمو الاجتماعي فيمكن القول انه مادام الطفل يحيا في ثقافة هي بيئه اجتماعية قوامها الوحدات الاجتماعية الاولى المتمثلة بالاسرة والجيران وجماعات اللعب والوحدات الاجتماعية الثانوية المتمثلة بالمدرسة وغيرها من تنظيمات المجتمع ،فان الطفل يتفاعل مع مفردات هذه الوحدات ويكتسب بعض عاداتها وقيمتها ومعاييرها وافكارها وواجه سلوكها الاخرى مما ينقله الى كائن اجتماعي ويتالف جمهور الاطفال من اشخاص ولكن هؤلاء الاشخاص يرتبطون عادة بجماعة او عدد من الجماعات كعائلة وجماعة

الاصدقاء وجماعة المدرسة وغيرها وقد منح هذا الاتصال قدره اخرى ان رسائله اضافة الى استقبالها بصورة مباشرة من قبل الافراد، فان اولئك الافراد ينقلون بدورهم بعض المعاني الى الجماعات التي ينتمون اليها وهذا يعني ان جمهور الاطفال يمارس نشاطا اتصاليا لايحسه الكثيرون رغم انه موجود في حقيقة الامر بل ان هذا النشاط يؤثر غالبه صور الاطفال سواء شعروا بذلك ام لم يشعروا وعلى هذا فان اتصال الاطفال ترتبط بعمليات عديدة في مقدمتها العمليات العقلية او المعرفية .
(الهييتي، ١٩٨٨، ص ٤٥ - ٦٧)

مناقشة

انققت معظم الدراسات السابقة على ان التعزيز او الدعم الذي يقدمه المعلم شبكة العلاقات الاجتماعية له تاثير على جوانب مهمة من نموهم، كما اوضح فرمان في دراسته ان الامدادات هي الداعم الأساسي في سلوكياتهم وارتباطهم بالمحيطين بهم، فضلا ان الأطفال يدركون العلاقات ومعرفة نوعية العلاقات الاجتماعية كما جاء في دراسة ميليسيا حيث ان العلاقات الاجتماعية تؤثر على ثقافة الفرد في الجماعة وتمكن الطفل من محاولته المستمرة لإقامة علاقات اجتماعية ناجحة توفي باحتياجات ومتطلبات نموه وقبوله الاجتماعي الذي يدعم وجوده واتصاله بالمحيطين به وخاصة التعزيز الاجتماعي الذي يتلقاه من الأبوين فلذلك يحضى بفرصة بالقبول الاجتماعي من قبل الآخرين .كما وقد اشارت الدراسات الى أن هنالك أهمية لتعززات الاجتماعية والتي يمكن أن تعزز أو تدعم العديد من الخصائص الشخصية لدى الاطفال التي تساعدهم على تجاوز العقبات والمشكلات وحتى الامراض النفسية التي يمكن ان تواجههم في حياتهم ولمراحل عمرية لاحقة.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي:

تعرف أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس

الابتدائي وفقاً:

أ- للعينة ككل

ب- وفقاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث)

فرضيات البحث:

سيقوم الباحث باختبار فرضية البحث البديلة مقابل الفرضيات الصفرية الآتية:

توجد علاقة دالة إحصائية بين أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلامذة

الصف السادس الابتدائي عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بدراسة أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لتلامذة

الصف السادس الابتدائي في مدينة بغداد من كلا الجنسين لمديرية تربية

الرصافة الثانية للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢

تحديد المصطلحات.

أولاً: الأسلوب **Styal** عرفه كل من :

- فلا ندر Flanders, ١٩٦٧

- هي الطرق التي يستخدمها المعلم داخل الصف، والتي تهدف إلى توجيه

الطالب وضبط سلوكه مع تبريره لاستخدامه لتلك الطرق.

(Flanders, 1967, P.217)

- بيست Best, ١٩٨١

هي الطريقة المتبعة في إيصال معلومة معينة أو محتوى ما إلى الطلبة بغية

الحصول على أفضل النتائج الممكنة. (Best, 1981, p.4)

-موقع المنتدى العربي الموحد:

المنهج المدروس والمعد سابقاً والذي يهدف إلى إيصال ما يمكن إيصاله من معلومات
او أفكار إلى الطلبة خلال مدة زمنية محددة.(المنتدى العربي www)

ثانياً:التعزيز Reinforcement

عرفه كل من:

- سكينر Skinner، ١٩٣٥

هو العملية التي تؤدي إلى زيادة عدد الاستجابات المطلوبة عند الكائن
العضوي.(وحيد، ٢٠٠٢، ص ١٠٥)

-اميلي وآخرون، ١٩٩٣

وهو الحدث أو المثير الذي يتلو الاستجابة الشرطية ويزيد من احتمال حدوثها
مرة اخرى. (اميلي وآخرون، ١٩٩٣، ص ١٨٥)

- الخطيب، ١٩٩٢

العملية السلوكية التي تشتمل على تقوية السلوك، وذلك باتباع مثير بيئي
السلوك مباشرة بعد حدوثه فيؤدي ذلك إلى زيادة احتمالات حدوث ذلك
السلوك في المستقبل في المواقف المشابهة. (الخطيب، ١٩٩٢، ص ٣٧)

- العزة، ٢٠٠٢

هو اي فعل يؤدي إلى زيادة حدوث سلوك معين او إلى تكرار حدوثه او إلى
توقف او منع حدوث اشياء غير مرغوبة. (العزة، ٢٠٠٢، ص ١١٩)

- قطامي، ١٩٨٩

هو ذلك الاجراء او المثير او المؤثر الذي يقوي السلوك ليزيد من تكرار حدوث
الاستجابة او يزيد من قوة العلاقة بين مثير ما وما يتبعه من استجابة
مناسبة.(قطامي، ١٩٨٩، ص ٢٧)

ثالثاً- التعزيز الاجتماعي Social Reinforcement

عرفه كل من :

- البيرتو وترومان، 1986، ١٩٨٦ Alberto & troumam

سلوكات يؤديها المعلمون في غرفة الصف دونما قصد تساعد على زيادة احتمالية تكرار السلوك وحفظه واستمرار ممارسته وضمان استمراره لدى المتعلم.. (Alberto & troumam, 1986, p.87) وهو التعريف الذي سيتبناه

الباحث في بحثه الحالي

- العزة، وعزت، ٢٠٠١

وهو يشمل كلمات الثناء والتعبيرات غير اللفظية مثل الترتيب على الكتف وسلوك الانتباه، واستجابة القبول، والاقتراب والاتصال. وايضاً يشمل المعززات الإخبارية التي تخبر الشخص المقابل بان أدائه صحيح فهي تعد بمثابة تغذية راجعة. وأنواع الامتيازات جميعها. (العزة وعزت، ٢٠٠٠، ص ١٢٥)
سيتطرق الباحث في هذا الفصل إلى أهم النظريات التي تتعلق بمتغير البحث.

الفصل الثاني

نظريات التعزيز

١-نظرية (ايفان بافلوف)

تعد العلاقة بين المخ والسلوك من اعقد مشكلات علم النفس ويعد(اول من استطاع دراسة هذه المشكلة بعيدا عن الفلسفة فهو على هذا اول مؤسسي علم النفس التجريبي الحديث). (شحاتة ١٩٨٦، ص ١٩١)

فقد رأى بافلوف ان عملية الارتباط الشرطي التي مؤداها (يمكن لأي مثير بيئي محايد ان يكتسب القدرة على التاثير في وظائف الجسم الطبيعية والنفسية تصاحب مع مثير اخر من شانة ان يثير فعلا استجابة منعكسة طبيعية ٠ وقد تكون عن عمد او قد تقع من قبيل الصدفة.

(دانيال، ١٩٨٥، ص ١٦٢) ووجد بافلوف ان الترابطات لا تكون بين افكار وانما بين مثيرات واستجابات ويمكن ان تدعم من خلال ما ياتي قبل الاستجابة الشرطية لا بعدها ،كما ان التعزيز يعني من وجهه نظره (تقوية الرابط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية فكانما اشباع دوافع الجوع يعني نوعا من المكافاة والمبادئ الشرطية التقليدية استخدمت كثيرا في تفسير تكوين العادات وتعلم مظاهر السلوك الاجتماعي والتخلص من العادات غير المرغوبة(محمود، ١٩٨٠ ص ٨٧)

٢-نظرية (جون ب. واطسون)

رأى واطسون السلوك يعد بمثابة المصدر الاول للمعارف السيكلوجية كما أنه يرى أن علم النفس هو علم السلوك وهو الاسلوب الموضوعي لدراسة ما يمكن دراسته من مظاهر يمكن ملاحظتها ٠ واكد في نظريته السلوكية على دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونمو الشخصية، واهمية دراسة وقياس اثار المثيرات المختلفة في عملية التعلم وفي السلوك بصفة خاصة ركز واطسون أهتمامه على بحث العلاقة بين المثير

والاستجابة اعتبر قانون التعلم الرئيسي (قانون التكرار) الذي ينص على (ان المتعلم اذا ما أعطي عدة استجابات لمثير ما فان الاستجابة التي تتكرر اكثر من غيرها هي التي يتعلمها هذا المتعلم فالفرد يستخدم طريقة التجربة والخطأ لكي يتعلم الاستجابة الصحيحة وان هذه الاستجابة هي التي ستعزز بحكم تكرارها وانها بالتالي تصبح الاستجابة الطبيعية في الموقف الذي ترد فيه.(زهران، ١٩٨٠، ص ٩١)

٣-نظرية (الدوارد ثورنديك)

رأى ثورنديك ان الانسان والحيوان يتعلم بالمحاولة والخطأ حيث يقوم الانسان باختيار الاستجابات الصحيحة ويربطها فيما بعد بالتنبيه المناسب ويذكر ان التفكير عند الانسان ما هو الا مجموعة عادات الية تكونت عن طريق المحاولة والخطأ.(راجع، ١٩٧٠، ص ٢٠٠)

في البدء كان ثورنديك يعتقد ان المسؤول عن تقوية الروابط العصبية بين المثيرات والاستجابات هو (التكرار) او (المران) الا انه بمرور الزمن استنتج ان التكرار وحدة غير كاف لتفسير عملية التعلم مما دفعه الى اضافة قوانين ثانوية كقانون الاثر والاستعداد كي تسهم في تفسير عملية فعد (الانتباه الاثر) كقانون رئيس مسؤول عن عملية التعلم وقد وجه هذا القانون الانتباه الى أهمية الدافعية والتعزيز في التعلم. وضح قانون الاثر أهمية النتيجة الحاصلة في تقوية اوضاع الارتباط وينص على (ان الاستجابات التي تؤدي الى الاشباع هي التي يكون حدوثها اكثر احتمالاً عند وجود مواقف مثيرة مشابهة اما تلك الاستجابات التي لاتؤدي الى الاشباع تكون اكثر ميلاً للاختفاء) اي ان السلوك يتدعم أو تزداد قوته حين يتبعه حالة من الرضا (مكافاة) وبالمثل فان السلوك يضعف حين يتبعه حالة من الضيق (عقاب). (ستيوارت، ١٩٨٣، ص ١١٧)

٤- نظرية (ب ٠ سكر)

يعد سكر احد العلماء المعاصرين الذين تتشابه وجهات نظرهم مع وجهه نظر ثورنديك من حيث كونهم رباطين والذين اثبتوا اهمية للتعزيز في عملية التعلم واهتموا بمشكلات التربية ولهم تطبيقات تربوية واسعة في هذا المجال (عبد الغفار، ١٩٨٧، ص ١٥٩)

كان اهتمام سكر الرئيس هو البحث عن قوانين عامة تحكم سلوك الافراد فقد درس الاسوياء والمضطربين انفعاليا وكد على تاثير الاحداث البيئية في تطور الحكم الخلقياذ يشير الى ان الانسان ليس حيوانا اخلاقيا وانه يملك سمه اوفضيلة خاصة ولكنه حدد نمطا من البية الاجتماعية واستخذها للتعرف على اساليب محددة وقد ربط الاحكام القيمية بالتعزيز بتاكيده على ارتباط الحكم القيمي بتسمية الشي كونه جيدا او ردياً ليصنفه من حيث تاثيراته التعزيزية. (شلتز، ١٩٨٣، ص ٣٤٦)

ويمتلك سكر فلسفة خاصة في تنشئة الفرد فهو يريد أن تكون هذه التنشئة جماعية في كل مؤسسات المجتمع وليس العائلة بمفردها وأن ينشأ الفرد بمجتمع خاص مختار منذ لحظة الولادة وحتى سن العشرين أما النظام التعليمي الذي اقترحه واسماه العالم الثاني فيؤكد على بناء تفاعلات انتاجية من خلال تنمية مشاعر الحب والسرور وابعاد الشحنات الانفعالية ذات الاثارة العالية وجعل الحياة اقل عقابا ٠ واكد على اهمية التعزيز (التدعيم) في تطوير بعض انماط السلوك التعليمي او ما أسماه الاجراء.

(دافيدوف، ١٩٨٣، ص ٨٥)

ورأى ان الانسان يمكن ان يدرب ليقوم باي نوع من انواع السلوك في ضوء قوة وطبيعة التعزيز الذي يعقب السلوك. وهكذا فان بإمكان اي شخص ان يسيطر على سلوك شخص آخر أو مجموعة من الاشخاص بواسطة التعزيز

المتيسر اي يكون في وضع يمكنه من تغيير سلوك أي شخص والتحكم فيه وبهذا ميز (سكنر) بين نوعين من الاستجابات.

١- استجابات ترتبط بمثيرات محددة في البيئة اطلق عليها السلوك الاستجابي

٢- استجابات يقوم بها الكائن الحي دون ان تصدرها مثيرات محددة سابقا واطلق عليها السلوك الاجرائي. (راجع، ١٩٧٠، ص ٦٥)

مناقشة نظريات التعزيز

ان لكل نظرية من النظريات التي تم عرضها قيمتها العلمية ومدى اسهامها الواسع والتأثير المباشر على تطور ميدان علم النفس ولقد تم التطرق الى افكار ابرز المنظرين، وتم استعراض وجهات نظرهم في التعزيز ومن خلال طرح هذه الافكار يمكن عرض الملاحظات الاتية:

١- اتفق (Watson) مع (بافلوف) في ان التعزيز ياتي قبل الاستجابة الشرطية لا بعدها

٢- اتفق (واطسون) مع (بافلوف) في رفض التصورات الشعورية واللاشعورية وركزا اهتمامهما في بحث العلاقة بين المثير والاستجابة.

٣- اشترك (ثورندايك) مع (بافلوف) مع (واطسون) في اعتماده اسلوب (التجريب) على الحيوان، ويرى ان الانسان والحيوان، يتعلما بالمحاولة والخطا وان التعزيز ياتي قبل الاستجابة.

٤- اتفق (سكنر) مع (بافلوف) و (واطسن) و (ثورندايك) في تاكيده على اهمية التعزيز واختلف مع (بافلوف) في كون الاستجابة عنده ارادية، وتصدر عن الكائن نفسه وبحرية تامة ويتفق مع (ثورنداك) في اهتمامه بمسائل التربية و (سكنر) يشبه (واطسون) في تأكيد على الاسلوب العلمي، ويختلف مع (بافلوف) و (واطسون) و (ثورندايك) في مسائل التعزيز .

٥- اختلف (بافلوف) عن الجميع في كونه اعتمد على الفسيولوجيا في تفسيراته للسلوك واكد على التحليل الفسيولوجي.

٦- اختلف (سكنر) عن الاخرين اذ عد التعلم (استجابة ثم مثير) والتعزيز عنده يأتي بعد الاستجابة اي ان السلوك اجرائي في اوله.

المبررات النظرية للبحث

من خلال العرض الذي تم فيه استعراض افكار عدد من المنظرين وارئهم في التعزيز فقد تبنى الباحث في البحث الحالي نظرية سكنر وآراءه في التعزيز للمبررات الآتية:

١- ان التعلم الاجرائي الذي يؤكد عليه سكنر يقوم اولا على اساس أداء الاستجابة المطلوبة ومن ثم يأتي دور التعزيز وهذه الاجراءات عملية وقابلة للتطبيق.

٢- ان نظام سكنر يعتمد التجريب المباشر لايجاد قوانين علمية يمكن ان تفسر السلوك .

٣- اكد سكنر على اهمية مبدا الاشرط والتعزيز في العملية التربوية، فمهمة المعلم من وجهة نظرة هي مساعدة المتعلم على تعلم اساليب سلوكية جديدة اكثر تكيفا، وان (قانون التطويع الفعال) في التعلم يرجع اليه وقانونه الذي وضعة للتعلم مؤداه (انه اذا تلا سلوك معين حدثا او واقعا في البيئة يؤدي الى اشباع الفرد فان احتمال تكرار ذلك السلوك في المستقبل سوف يزداد)

٤- اعتماد اسلوب التعزيز على وفق نظرية سكنر لا يتطلب وقتا ولا يتعارض ولا يؤثر على سير العملية الدراسية في المدارس.

٥- ان مبدا سكنر في التعلم يشير الى ان الفرد لا يتعلم عن طريق استبدال مثير باخر فحسب، وانما يكتسب اجراءات وخبرات معينة. (القاضي، ١٩٨١، ص ٢٠٠٣)

مبررات اعتماد الباحث نظرية سكنر كما يأتي:

١. ان هذا الاساليب سهلة الفهم وبالامكان استخدامها من قبل الكثير من الباحثين والمربين
٢. لا يحتاج الوقت الطويل لتحقيق غاياته ،كما هو الحال بالنسبة للتحليل النفسي الفرويدي
٣. قامت هذه النظرية على اساس بحوث تجريبية ومعملية عدة وبالامكان التأكد من صدقها تجريبياً .
٤. في هذا النوع من البحوث بالامكان التحكم بالظروف الفيزيائية المختلفة التي تحيط بالفرد .
٥. تعدد اساليبها العلاجية ،لتناسب وتعدد المشكلات المختلفة .
٦. انه اسلوب عملي يستخدم التقنيات المختلفة .
٧. يستخدم التعزيز بنوعيه لغرض المحافظة على استمرار السلوك الجيد .
٨. بالامكان تدريب الوالدين ، والمعلمين ، والباحثين لاستخدامه لاحقاً او في مساعدة الباحث لاستكمال اجراءاته .

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم إجراءات البحث الحالي، من حيث تحديد مجتمع البحث، واختيار العينة، وعرض إجراءات بناء أدوات القياس وإجراءات تطبيقها على عينة البحث، والأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتحليلها.

وفيما يلي عرضٌ لهذه الإجراءات:-

أولاً - مجتمع البحث:-

تحدد مجتمع البحث الحالي بتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة بغداد من كلا الجنسين لمديرية تربية الرصافة الثانية للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) بواقع (٣٨٥٧٠) تلميذ وتلميذه (٢١٠٥٢) من الذكور و(١٧٥١٨) من الإناث. والجدول رقم (١) يبين ذلك.

جدول (١)

يبين توزيع مجتمع البحث

المدارس الابتدائية	عدد المدارس	عدد التلاميذ
مدارس البنين	١٧٨	٢١٠٥٢
مدارس البنات	١٨٩	١٧٥١٨
المجموع	٣٥٧	٣٨٥٧٠

ثانياً - عينة البحث

يقصد بالعينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسات يختارها الباحث لإجراء دراسة عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً. (ابو حطب، ١٩٨٧، ص ٥٨)

ولغرض تحقيق أهداف البحث الحالي اختار الباحث عينة بالطريقة العشوائية البسيطة وقد تكونت عينة البحث من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة توزعت على

المدارس الآتية مدرسة القلعة الابتدائية للبنين ومدرسة الاخلل الابتدائية للبنين ومدرسة الوادي الاخضر الابتدائية للبنات ومدرسة النخيل الابتدائية للبنات، بعد وضع اسماء المدارس في كيس وسحب اربع مدارس ابتدائية وبذلك بلغ عدد العينة (٢٠٠) الذكور (١٠٠) والاناث (١٠٠) وقد تحددت عينتا البحث لكل من الذكور والاناث بشكل متساو وذلك لان عينة المدارس المختارة عشوائيا اعدادها متقاربة.

ثالثاً - أداة البحث:-

أ- أداة اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة

لما كان البحث الحالي يهدف الى قياس اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي توجب بناء اداة لقياس أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، اذ اطلع الباحث على الادبيات السابقة من نظريات ودراسات ولم يعثر على اداة قياس مناسبة. و قد استند الباحث على ادبيات البحث واختار مكونات اداة قياس اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة وذلك حسب تعريف البورتو بأنه) سلوكات يؤديها المعلمون في غرف الصف دون ما قصد تساعد على زيادة احتمالية تكرار السلوك وحفظه واستمرار ممارسته وضمان استمرارها لدى المتعلم) والذي استند فيه الى نظرية سكرن والذي عرف التعزيز بأنه (العملية التي تؤدي الى زيادة عدد الاستجابات المطلوبة عند الكائن العضوي) .

ولغرض اعداد اداة القياس قام الباحث بالخطوات الاتية:

تحديد مفهوم متغير البحث (اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي) ومكوناته وفقراته.

واستنادا الى ما جاء في تعريف (البورتو) ضمن الخلفية النظرية التي تبناها الباحث فقد حدد مفهوم (اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة) ثم تم تحديد

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
..... أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

مكوناته وفقراته، وتضمنت مكونات المتغير (أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة) بالاتي:

١-التعابير ٢-الاقترب ٣-الاتصال ٤-الامتيازات ٥-كلمات وعبارات
أما آلية الاستجابة تكون بالاختيار من احد البدائل الآتية وهي (افضل كثيراً ،قليلًا، لا)ثم قام الباحث باستخراج صدق الأداة وثباتها وكما يأتي:

أولاً / الصدق :- Validity

يعد الصدق أحد المؤشرات التي تكشف عن مدى تأدية المقياس للغرض الذي أعد من أجله.(عودة ، ١٩٨٥ ، ص١٦٣)
والمقياس أو الاختبار الصادق هو ذلك الاختبار الذي يكون قادراً على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها.(الزوبعي وآخرين، ١٩٨١، ص٣٩)
وأداة القياس تكون صادقة إذا أنجزت ما حاولت عمله(Nunnally,1978,P. 132)

وقد اعتمد الباحث على الأنواع الآتية لإيجاد الصدق لمقياس الاساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة في الدراسة الحالية .

ثانياً: الصدق الظاهري: Face Validity

يشير أيبيل 1972 Ebel إلى أن من الوسائل المناسبة للتأكد منالصدق الظاهري هو قيام مجموعة من المختصين بتقدير مدى تمثيل العبارات للصفة المراد قياسها. (Ebel , 1972, P. 555)

ولغرض تحقيق هذا النوع من الصدق فقد تم عرض اداة القياس بصيغتها الأولية (ملحق رقم ١) على مجموعة من السادة الخبراء في مجالالتربية وعلم النفس (ملحق رقم ٢) للتأكد من صدق محتوى الاداة بما تتضمنه من مفهوم وتحديد للمتغير المراد قياسه ومكوناته وفقراته التي يقيسه، كذلك بالنسبة لاختيار البدائل المناسبة كآلية للاستجابة وبالاستناد لآراء الخبراء فقد كانت

جميع الفقرات مقبولة بنسبة ١٠٠% الا ان هناك بعض التعديلات المقترحة
لبعض الفقرات اخذ الباحث بها جميعا .

ثالثاً: صدق البناء: ValidityConstruct:

صدق البناء أو صدق التكوين الفرضي، يقصد به تحليل درجات المقياس
استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها، أو في ضوء مفهوم نفسي
وتعد أساليب تحليل الفقرات مؤشراً لهذا النوع من الصدق.
(الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١، ص٣٤)

ويعتمد في صدق البناء استخراج الخصائص القياسية للمقياس وكما يأتي:
-الخصائص السايكومترية لمقياس اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة.

تعد الخصائص السايكومترية لا سيما الصدق Validity والثبات Reliability
من الأساسيات التي يجب على الباحث التحقق منها للتأكد من ارتباط فقرات
الادارة والاتساق الداخلي للمقياس ومن اجل أن تكون النتائج التي يتوصل
إليها الباحث على درجة عالية من الدقة. ولتحقيق ذلك باستخراج ما يأتي :

١-ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس

تم تطبيق اداة البحث الخاصة بمتغير (اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة)
على عينة بلغ عددها (١٧٣) من الذكور والاناث تم اختيارهم عشوائيا من
عدد من المدارس المتفرقة بحسب مجتمع البحث الحالي.
وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون لتحقيق ذلك فكانت النتائج كما مبينة في
الجدول رقم (٢)

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

جدول (٢)

يبين ارتباط فقرات مقياس (أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة) بالدرجة الكلية

الفقرات	درجة الارتباط	الدالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
١	٠,١٣٤	غيردالة
٢	٠,٠٧٩	غيردالة
٣	٠,١٥٥	غيردالة
٤	٠,٣١٩	دالة
٥	٠,٣٩٩	دالة
٦	٠,٠٧٩	دالة
٧	٠,٨٣٥	دالة
٨	٠,٧٩٧	دالة
٩	٠,٧٤٧	دالة
١٠	٠,٨٦٦	دالة
١١	٠,٨٤٨	دالة
١٢	٠,٨٢١	دالة
١٣	٠,٨٩٢	دالة
١٤	٠,٩١٨	دالة
١٥	٠,٩١٤	دالة
١٦	٠,٩٤٧	دالة
١٧	٠,٩٣٦	دالة
١٨	٠,٩٢٢	دالة
١٩	٠,٠٩٤	دالة
٢٠	٠,٩٢٩	دالة
٢١	٠,٩٤٢	دالة
٢٢	٠,٩٣٢	دالة
٢٣	٠,٩٦١	دالة

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
 أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

الفقرات	درجة الارتباط	الدالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
٢٤	٠,٩٥٧	دالة
٢٥	٠,٩٥٥	دالة
٢٦	٠,٩٧٦	دالة
٢٧	٠,٩٦٢	دالة
٢٨	٠,٩٦٨	دالة
٢٩	٠,٩٧٣	دالة
٣٠	٠,٨٧٤	دالة
٣١	٠,٨٣٨	دالة
٣٢	٠,٥٩٩	دالة
٣٣	٠,٠٧٢	غيردالة
٣٤	٠,٠٤١	غيردالة

٢- ارتباط المجالات ببعضها:

تم استخراج معامل الارتباط بين مكونات المقياس وهي كما مبينة في الجدول رقم (٣)

جدول رقم (٣)

يبين ارتباط المجالات ببعضها

المكون	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الاول	١	٠,٩٢٤	٠,٨٦٤	٠,٨٣٧	٠,٨٤١
الثاني	٠,٩٢٤	١	٠,٧٨٥	٠,٧٥٥	٠,٧٦٧
الثالث	٠,٨٦٤	٠,٧٨٥	١	٠,٩٦٥	٠,٩٦٨
الرابع	٠,٨٣٧	٠,٧٥٥	٠,٩٦٥	١	٠,٩٧٤
الخامس	٠,٨٤١	٠,٧٦٧	٠,٩٦٨	٠,٩٧٤	١

٣- استخراج معامل تمييز فقرات المقياس :

قام الباحث بحساب الدرجات الكلية التي حصلت عليها عينة البحث تنازليا من اعلى درجة حتى ادناها ثم قسمت الدرجات الى نصفين. وتم اخذ ٢٧% من كل قسم الاعلى والادنى وبلغ عدد افراد العينة المأخوذة بهذه الطريقة (٦٢) ثم استعملت معامل التمييز بطريقة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. فكانت نتائج الاختبار التائي كما مبينة في الجدول رقم (٤) في ادناه:

جدول (٤)

يبين نتائج الاختبار التائي لفقرات المقياس

الفقرات	الاختبار التائي	الدالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
١	٤,٤٣٨	دالة احصائية
٢	٤,٦٨٦	دالة احصائية
٣	٤,٠٩٩	دالة احصائية
٤	٥,٩٨٥	دالة احصائية
٥	٥,١٢١	دالة احصائية
٦	٣,٤٧٦	دالة احصائية
٧	٣,٢١٦	دالة احصائية
٨	٣,٥٦٥	دالة احصائية
٩	٣,١٢١	دالة احصائية
١٠	٣,٥٧٢	دالة احصائية
١١	٤,٣٦٤	دالة احصائية
١٢	٢,٩٢٩	دالة احصائية
١٣	٣,٣١٨	دالة احصائية
١٤	٤,٣٤١	دالة احصائية
١٥	٤,٦٣١	دالة احصائية

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

الفقرات	الاختبار التائي	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
١٦	٣,٩٦٨	دالة احصائية
١٧	٣,١٢٩	دالة احصائية
١٨	٢,١٧٣	دالة احصائية
١٩	٢,٨٥٨	دالة احصائية
٢٠	٣,٠٧٧	دالة احصائية
٢١	٣,٤٦١	دالة احصائية
٢٢	٢,٠٤١	دالة احصائية
٢٣	٣,٠٩٩	دالة احصائية
٢٤	٣,١٣٥	دالة احصائية
٢٥	٣,٦٢٥	دالة احصائية
٢٦	٢,٣٤٧	دالة احصائية
٢٧	٢,٩٨٣	دالة احصائية
٢٨	٢,٣٤٣	دالة احصائية
٢٩	٢,٧٥٤	دالة احصائية
٣٠	١,٥٩٢	غير دالة احصائية
٣١	٢,١٥٣	دالة احصائية
٣٢	١,٩٧١	غير دالة احصائية
٣٣	٢,١٤٧	دالة احصائية
٣٤	٢,١٦	دالة احصائية

يتضح مما تقدم ان اغلب فقرات المقياس قد حصلت على ارتباط وتمييز مقبولين عدا الفقرات (١ و ٢ و ٣ و ٣٠ و ٣٢ و ٣٣ و ٣٤) فقد كانت معامل ارتباطهما والتمييز ضعيفين لذا فقد قام الباحث بحذف هذه الفقرات اذ ان اقل معامل ارتباط يمكن قبوله (٠,٢٠) (ثورندايك و هيجن ، ١٩٨٩ ، ص ٧٩)

ثانياً: الثبات Reliability

يقصد بالثبات في القياس النفسي دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه أي بمعنى هو الاتساق في النتائج .

(أبو حطب وآخرون ، ١٩٧٨ ، ص ١٠١)

تم استخراج معامل ثبات مقياس اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة بالطرق الآتية :

١-بطريقة الفاكرونباخ

٢-بطريقة الاعادة وباستعمال معامل ارتباط بيرسون

٣-بطريقة معادلة سبيرمان - براون التصحيحية وكما مبينة في الجدول رقم (٥) في ادناه :

جدول (٥)

يبين معامل الثبات لمكونات مقياس اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة

الاساليب	معادلة الفاكرونباخ	معامل بيرسون بطريقة الاعادة	معادلة سبيرمان التصحيحية	
			قبل التصحيح	بعد التصحيح
اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة	٠,٧٧	٠,٥١	٠,٥١	٠,٦٦

يتضح من الجدول اعلاه بعد ان حسبت معامل ارتباط بيرسون بطريقة الاعادة اصبحت درجة الثبات (٠,٥١) وعدلت بمعادلة سبيرمان - براون التصحيحية حيث اصبحت (٠,٦٦) واستخدمت معادلة الفاكرونباخ لتجزئة النصفية فظهرت (٠,٧٧) ويعتبر هذا مؤشر جيد عللثبات.

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
 أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

المؤشرات الإحصائية

وفيما يأتي جدول رقم (٦) يبين المؤشرات الإحصائية لمقياس أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

جدول (٦)

يبين المؤشرات الإحصائية لمقياس أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

المؤشرات الإحصائية	الاسلوب الاول	الاسلوب الثاني	الاسلوب الثالث	الاسلوب الرابع	الاسلوب الخامس
الوسط الحسابي	٢٦,٥٨	٩,٠٧١	١١,٤٤	١١,٧٨	٤,٦٥
المتوسط	٢٧,٨٤	١٠,٢١	١١,٧٣	١٢,٤٩	٤,٩٣
الوسيط	٢٨,٠٠	١٢,٠٠	١٥,٠٠	١٥,٠٠	٦,٠٠
الانحراف المعياري	٥,٢١	٢,٢٤	٢,٧٩	٢,٧٩	١,٣٢
التباين	٢٧,١٤	٥,٠٤	٧,٨٣	٧,٨٠	١,٧٦
التقلطح	-١,١٤	٢,٢٤	٢,٧٩	٢,٧٩	١,٣٢
الالتواء	٠,٨٩	-١,٠٠	-٠,٥٥	-٠,٨٩	-٠,٧٠
المدى	٢٢,٠٠	٨,٠٠	١٠,٠٠	١٠,٠٠	٤,٠٠
ادنى درجة	١١,٠٠	٤,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠	٢,٠٠
اعلى درجة	٣٣,٠٠	١٢,٠٠	١٥,٠٠	١٥,٠٠	٦,٠٠

وصف مقياس أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة

بعد ان قام الباحث باستخراج صدق وثبات المقياس المطلوبين في بناء المقياس فقد اصبح المقياس يتضمن بصيغته النهائية (٢٧) فقرة و (٥) مكونات وتتم الاستجابة باختيار احد البدائل من ضمن عدة اختيارات وهي (افضل كثيرا - قليلا - لا) وتبلغ اعلى درجة للمقياس (٨١) وادنى درجة (٢٧) ملحق رقم (٣)

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لما تم التوصل إليه من نتائج، كما سيقوم الباحث بتقديم التفسيرات المناسبة لكل نتيجة بحسب كل هدف.

- عرض نتائج البحث:

أولاً-تحقق هدف البحث الذي نص على (تعرف أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي) وذلك باستخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث لكل أسلوب من أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي والمتضمنة في المقياس. وهي كما مبينة في الجدول رقم (١٠)

جدول (١٠)

نتائج هدف البحث الأول

الانحرافات المعيارية	الأوساط الحسابية	درجة الحرية	عدد العينة	الأساليب
١١,٢١٧٠	٥١,٧٤٠٠	٧٩٩	٢٠٠	الأسلوب ١
١٠,٠٥٣٥	٤٩,٧٧٠٠	٧٩٩	٢٠٠	الأسلوب ٢
١١,٣٥٨١	٥١,٦٣٥٠	٧٩٩	٢٠٠	الأسلوب ٣
١٢,٥٨٤٥	٥٣,٦١٥٠	٧٩٩	٢٠٠	الأسلوب ٤
١٦,٥٠١١	٥٤,٧٥٥٠	٧٩٩	٢٠٠	الأسلوب ٥

ولغرض تعرف الدلالة الاحصائية للأساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي باستخراج قيم شيفيه فكانت النتائج كما مبينة في الجدول رقم (١١)

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

جدول (١١)

يبين قيمة شيفيه الحرجة لاساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ
 الصف السادس الابتدائي ودلالاتها الاحصائية عند ٣,٠٧٨

الاساليب	عدد العينة	الوسط الحسابي	قيمة شيفيه المحسوبة	الدالة
الاسلوب ١١ الاسلوب ٢	٢٠٠٢٠٠	٥١,٧٤٠.٤٩,٧٧٠	٥,٥٣٦	دالة
الاسلوب ١١ الاسلوب ٣	٢٠٠٢٠٠	٥١,٧٤٠.٥١,٦٣٥	٠,٠١٥	غير دالة
الاسلوب ١١ الاسلوب ٤	٢٠٠٢٠٠	٥١,٧٤٠.٥٣,٦١٥	٥,٠١٥	دالة
الاسلوب ١١ الاسلوب ٥	٢٠٠٢٠٠	٥١,٧٤٠.٥٤,٧٥٥	١٢,٩٦٧	دالة
الاسلوب ١٢ الاسلوب ٣	٢٠٠٢٠٠	٤٩,٧٧٠.٥١,٦٣٥	٤,٩٦١	دالة
الاسلوب ١٢ الاسلوب ٤	٢٠٠٢٠٠	٤٩,٧٧٠.٥٣,٦١٥	٢١,٠٨٩	دالة
الاسلوب ١٢ الاسلوب ٥	٢٠٠٢٠٠	٤٩,٧٧٠.٥٤,٧٥٥	٣٥,٤٤٩	دالة
الاسلوب ١٣ الاسلوب ٤	٢٠٠٢٠٠	٥١,٣٣٥.٥٣,٦١٥	٥,٥٩٢	دالة
الاسلوب ١٣ الاسلوب ٥	٢٠٠ ٢٠٠	٥١,٦٣٥.٥٤,٧٥٥	١٣,٨٨٦	دالة
الاسلوب ١٤ الاسلوب ٥	٢٠٠٢٠٠	٥٣,٦١٥.٥٤,٧٥٥	١,٨٥٣	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١١) في اعلاه ان جميع القيم كانت دالة احصائيا
 عدا الاسلوب (١-٣) فقد بلغ الوسط الحسابي للاسلوب (الاول) (٥١,٧٤٠)
 والانحراف المعياري (١١,٢١٧٠) والوسط الحسابي للاسلوب (الثاني)
 (٤٩,٧٧٠) والانحراف المعياري (١٠,٠٥٣) والوسط الحسابي للاسلوب
 (الثالث) (٥١,٦٣٥) والانحراف المعياري (١١,٣٥٨) والوسط الحسابي
 للاسلوب (الرابع) (٥٣,٦١٥) والانحراف المعياري (١٢,٥٨٤) والوسط
 الحسابي للاسلوب (الخامس) (٥٤,٧٥٥) والانحراف المعياري (١٦,٥٠١)
 مما يعني ان الاسلوب (الخامس) هو المفضل ويأتي بالمرتبة (الاولى) ثم
 الاسلوب (الرابع) يأتي بالمرتبة الثانية وبعده الاسلوب (الثالث) يأتي بالمرتبة
 الثالثة، ثم الاسلوب (الاول) يأتي بالمرتبة الرابعة وبعده الاسلوب (الثاني)

يأتي بالمرتبة الخامسة.

-تفسير نتائج البحث:

وتشير هذه النتائج أن تلاميذ الصف السادس الابتدائي يفضلون:

*الاسلوب الاول والمتكون من (الكلمات والعبارات، وهي التي يطلقها المعلم بقصد التشجيع والتعزيز) وان هنالك فرق دال احصائياً بين الجنسين لصالح الاناث. وتفيد هذه النتيجة بشكل واضح ان اساليب التعزيز بمختلفها ذات اهمية لدى التلاميذ، إلا أن بعضاً منها له دلالة واضحة واهمية اكبر بدليل تفضيل بعضها على الآخر، وفي واقع الحال، فما يفضلهُ الاطفال من معاملة وما تتضمنها من تعزيزات يعكس حاجة ما لمثل تلك التعزيزات، لربما يفتقدها هؤلاء الاطفال أو يحبذونها لتفاعل اكثر مع محيطهم. والاسرة والمدرسة بشكل خاص تمثل كل منها مؤسسة ذات طبيعة إجتماعية تتحملان مسؤولية تقديم مختلف التعزيزات التي من شأنها إشباع حاجات الاطفال وبما ينمي لديهم الكثير من الدوافع والميول.. ومن الجدير بالذكر ان مجتمعنا في خضم الظروف النفسية والاجتماعية غير الطبيعية باكملة بحاجة للكثير من التعزيزات، وأن الاطفال يمثلون جزءاً مهماً من هذا المجتمع وبلا شك، فهم يتاثرون به ويفضلون ما يحتاجون إليه، ولما يعزز فيهم الكثير من الخصائص التي لها علاقة بحياتهم الشخصية والاجتماعية، والاطفال في هذه المرحلة العمرية يحتاجون لمثل هذا الاسلوب وخاصة الاناث. إن تفضيل الإناث لهذا الأسلوب نتيجة طبيعية جداً، حيث ما زال مجتمعنا بحكم الكثير من العادات والتقاليد والتي ما زالت تحكمه، ربما جعل من الإناث بحاجة لما يعزز فيهن الثقة بالنفس والمضي في تحقيق الكثير مما يطمحن إليه، ويجدن فيما يتوافر من هذه التعزيزات ما يمكنهن من ذلك، وتتحقق لهن الإهمية أسوة باقرانهن من الذكور.

***الاسلوب الثاني** والمتكون من (الامتيازات: ويقصد بها المنح التي يقدمها المعلم بغرض التشجيع والتعزيز) فقد ظهر انه يوجد فرق لصالح الإناث. ربما يعود السبب إلى ان الطفل التلميذ في هذه المرحلة العمرية يحتاج الى الدعم المادي والمعنوي وذلك لشعور الطفل بوجوده واحساسه بكيانه كانسان، وان الآخرين يهتمون به ويشيرونه على كل عمل يقوم به، وعادة ما يكون دافع الاطفال في مثل هذه الأعمار إرضاء الكبار ومن يمثلون السلطة على الطفل. وهذه النتيجة تعزز بدورها ما تقدم بالنسبة لتفضيل الإناث، إذ أن الإناث اكثر من يحتاج التشجيع الذي يفقدنه.

***الاسلوب الثالث** والمتكون من (الاتصال : ويقصد به المعاملة من خلال - الملامسة-المصافحة-رفع اليدين-التربيت على الكتف) فتبين ان الفرق دال لصالح الاناث. ان هذا الاسلوب من التعزيز الاجتماعي قد يتلقاه الطفل في البيت لكن بدرجة متفاوتة لكن عندما يصدر من المعلم يكون مهما وذلك لشعور الطفل التلميذ بالفخر امام زملائه التلاميذ. ومما لا شك فيه ان الإناث عادة ما يعتدن على تلقي مثل هذه التعزيزات من الأسرة اكثر من أية جهة او اشخاص آخرين، اما في المدرسة فتمثل مثل هذه التعزيزات غاية في الاهمية والتعبير الواضح والعميق عن قيمة الفرد ومكانته.

***الاسلوب الرابع** والمتكون من (التعابير : وهي الابتسامة-الضحك-الايحاء بالرأس-التصفيق) فظهر انه يوجد فرق دال ولصالح الاناث. إن هذا الأسلوب بمكوناته المتنوعة يبين بدقة ووضوح ما يريد ان يعبر عنه الفرد دونما كلام، وربما اعتادت الإناث في مجتمعنا على مثل هذا الأسلوب اكثر من غيره مما جعله مفضلاً على العكس من الذكور الذين اعتادوا التعبيرات الكلامية الصريحة.

*** الاسلوب الخامس** المتكون من (الاقتراب : ويقصد به تحرك المعلم نحو

التلميذ أو الوقوف أو الجلوس بقربه) فقد ظهرت أنه يوجد فرق دال كذلك لصالح الاناث. ان الاقتراب من الطفل التلميذ يكون معتادا عليه من قبل الاسرة وخاصة من الوالدين والاخوة والاخوات والاقارب الاكبر سناً، اما اقتراب المعلم من الطفل التلميذ فهو يشكل له تعزيزاً ثانوياً بالشعور بالامن نوعاً ما او بالعكس فربما لم يعتد عليه من قبل المعلم. والانات بطبيعتهن التي نشأن عليها في مجتمعنا، غالباً ما يكن اكثر عاطفة واكثر تأثراً من الناحية النفسية والاجتماعية من الذكور ولعدة اسباب منها التقاليد والاعراف الاجتماعية والتي لا تقدم للانات التعزيز الاجتماعي كما هو مطلوب، وكذلك قلة الدعم والاهتمام نسبة باهتمامهم بالذكور الذين تقدم لهم تعزيزات او امدادات كثيرة ومتنوعة من قبل الاسرة والشارع والرفقة...إلخ ومع هذا فان هذه الاساليب جميعها تعطي دعماً حقيقياً للطفل التلميذ، تساعده في نموه الجسمي والنفسي وتحقق له التوافق الاجتماعي والنفسي بشكل سليم.

التوصيات:

- استناداً إلى النتائج التي خرجت بها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يأتي :
١. أتباع أساليب مناسبة للتعزيز الاجتماعي من قبل الوالدين والمعلمين مع الأبناء، لأن ذلك ينعكس بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي للأبناء وعلى أنشطتهم في المجال الاجتماعي أو الدراسي.
 ٢. حث الآباء والمعلمين أبناءهم على الإنجاز الدراسي عن طريق تفعيل التعزيز الاجتماعي، وأن يبدي الوالدان اهتماماً في ذلك ويقدمان العون والمساعدة لأبنائهم أن كانوا بحاجة إلى ذلك . لأن مثل هذه الإجراءات ترفع من أدائهم الأكاديمي .

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....

..... أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

٣. أشارك الآباء أبناءهم في القرارات الأسرية، لأن ذلك يعزز لدى الأبناء الاستقلالية ويكسبهم المهارات الاجتماعية الملائمة للنمو، ويجعلهم أكثر مقاومة لضغط الأقران .

المقترحات :

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية ، يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات بحسب العناوين الآتية :

- ١- التعزيز الاجتماعي وعلاقته بالأقران لدى طلبة المرحلة المتوسطة .
- ٢-التعزيز الاجتماعي والانتماء إلى جماعة الأقران وعلاقته ببعض الممارساتالوالدية(التشجيع على الاستقلالية ، الاتصال الاجتماعي الأسري الحر أو المنفتح، أسلوب الضبط القاسي (استخدام الضرب) .
- ٣-التعزيز الاجتماعي لكل من الآباء والأقران وعلاقته بتوجيه المراهقبتوجه المراهق نحو الآباء و الأقران .
- ٤-دراسة لاساليب التعزيز الاجتماعيوالإحساس بالهوية وعلاقتهما بالممارسات التربوية للوالدين .

المصادر العربية.

- الخطيب جمال محمد، وحمدى، نزيه،، (١٩٩٧): تعديل السلوك(ط١)
الاردن: مطبعة جامعة القدس المفتوحة.
- ١-----،(١٩٨٨): أصول علم النفس،(ط٢)،
الاسكندرية: المكتب المصري الحديث.
- ٢-الخطيب، جمال محمد،،(١٩٩٢): تعديل سلوك الأطفال
المعوقين،(ط١)، الاردن: مطبعة إشرق للنشر والتوزيع.
- ٣-الخطيب، جمال محمد،،(١٩٩٥): تعديل السلوك الإنساني،(ط٣)،
الكويت: مكتبة الفلاح.

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....

..... أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

٤- دافيدوف، لندا (١٩٨٣): مدخل علم النفس ط٤، دار ماكجروهيل للنشر، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.

٥- دانيال، واين، (١٩٨٥): الإحصاء الحيوي اساس للتحليل في العلوم الصحية، ترجمة د. زياد رشاد عبدالله، الجامعة المستنصرية.

٦- راجح، احمد عزت (١٩٧٠): اصول علم النفس، الطبعة الثامنة. المكتب المصري الحديث، القاهرة.

٧- زهران، حامد عبد السلام، (١٩٨٠): التوجيه والارشاد النفسي، الطبعة الثانية، عالم الكتاب، القاهرة.

٨- الزوبعي، عبد الجليل. وبكر، محمد الياس. والكناني، إبراهيم عبد الحسن (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل.

٩- ستيتورات، هولسـواجث، هواردوديز، جيمس (١٩٨٣): سيكولوجية التعلم، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.

١٠- شحاته، ربيع محمد، (١٩٨٦): تاريخ علم النفس ومدارسه، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة.

١١- شلتز، دوان، (١٩٨٣): نظريات الشخصية، ترجمة د. حمد دلي الكربولي و د. عبدالرحمن القيسي، بغداد.

١٢- عبد الغفار، محمد عبد القادر، (١٩٨٧): المدخل لعلم النفس والتعلم، جامعة الكويت، دار النهضة العربي، القاهرة: علم النفس النمو

والطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة.

١٣- عبد الغفار، محمود (١٩٧٤): علم النفس الاجتماعي، مكتبة النهضة، القاهرة.

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....

..... أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

١٤- العزة، سعيد حسني، (٢٠٠١): التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية، (ط١)، الأردن: مطبعة الدار العلمية الدولية.

١٥- علاونة، شفيق فلاح (٢٠١٠) سيكولوجية التطور الانساني من الطفولة الى الرشد ، الاردن عمان

١٦- القاضي، يوسف مصطفى وآخرون (١٩٨١): الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط١، السعودية، الرياض.

١٧- قطامي، يوسف (١٩٨٩): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان، الاردن.

١٨- كفاني، علاء الدين، (١٩٩٩): الارشاد والعلاج النفسي والاسري- المنظور السقي الاتصالي، دار الفكر العربي :القاهرة.

١٩- لندا ٠ دافيدوف (٢٠٠٠) السلوك الاجتماعي :ترجمة دنجيب الفونس ود سيدالطواب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

٢٠- ملحم، سامي محمد (١٩٩٤): برنامج مقترح لتطوير مهارات الاستذكار الجيد لدى طلبة مرحلة الدراسة الثانوية في الاردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (١).

٢١- موقع المنتدى العربي الموحد

٢٢- الهيتي ،هادي نعمان (١٩٨٨) ثقافة الاطفال عالم المعرفة، الكويت.

٢٣- وحيد، احمد عبد اللطيف (٢٠٠١): علم النفس الاجتماعي، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

المصادر الأجنبية :-References

1-Alberto pBest, T.W.,(1981): Research in Education ,(4th.

Ed), U.S.A: New Jersey , Prentice Hall, Inc

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
..... أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

2-Alberto pauland ,troutman ,Anne1986:

AppliedBehaviorAnalysisforteacherscolubus,Merrillan

dA Bell &howell

3-Berndt,T.J.(1979): Developmental changes in conformity to peers and parents. **Developmental Psychology**, 15, 606—616.

4- Berndt,T.J.,Keefe.K.(1995):Friends' InfluenceonAdolescents' Adjustment to School. **Child.Development** ,66,1312-1329 .

.

الملاحق

ملحق (١)

مقياس اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة بصيغته الاولى المقدم للسادة المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية

كلية التربية/قسم العلوم التربوية والنفسية

م/استبانه خبراء

الأستاذ الفاضل المحترم

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (علاقة أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بشبكة علاقاتهم الاجتماعي) ومن متطلبات البحث ان يقوم الباحث اعداد أداة لقياس اساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

ويعرف التعزيز الاجتماعي بأنه (سلوكات يؤديها المعلمون في غرف الصف دون ما قصد تساعد على زيادة احتمالية تكرار السلوك وحفظه واستمرار ممارسة وضمان استمرارها لدى المتعلم)بحسب (البورتو)والذي استند فيه الى نظرية سكنروالذي عرف التعزيز. بأنه العملية التي تؤدي الى زيادة عدد الاستجابات المطلوبة عند الكائن العضوي (وقد تبنى الباحث تعريف) البورتو (المذكور انفاً في تحديده لمكونات اداة القياس وفقراتها (التعابير الاقتراب،الاتصال،الامتيازات،كلمات وعبارات) (اما بدائل المقياس فقد حددها الباحث في(افضل كثيراً ،قليلاً، لا) ونظراً لما لكم من خبرة ودرايهفي هذا المجال يرجو الباحث اطلاعكم على هذه الاستبانه وابداء اراءكم السديدة

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
 أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

والبدائل لغرض اخراج هذه الاداة بالصيغة الموضوعية المتوخاة هذا ولكم بالغ
 التقدير والامتنان لما ستبذلونه من جهد خدمة للبحث العلمي

الباحث: ناصف ناهي العلوي

(اساليب التعزيز الاجتماعي) وهي سلوكات يؤديها المعلمون في غرفة الصف دون ما
 قصد تساعد هذه الاساليب على زيادة احتمالية تكرار السلوك وحفظه و استمرار
 ممارستها ويكون في التعابير الجسدية والاقتراب والاتصال والكلمات والعبارات وما يقدمه
 المعلم يعتبر تعزيزاً

المكونات

أولاً التعابير (الابتسام_ الضحك_ الايماء بالرأس_ التصفيق)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	يهمني أن يبتسم المعلم لي كلما رضي عن سلوكي			
٢	ابتسامة المعلم لي تشجعني على حب الآخرين			
٣	ابتسامة المعلم لي تشجعني على النجاح في دراستي			
٤	تغمرني السعادة عندما يضحك المعلم مجاملاً لي			
٥	يهمني ضحك المعلم لي لأنه يشعرنني بالأهمية			
٦	اشعر بالرضا عندما يومي المعلم برأسه			
٧	أن إيماء المعلم برأسه بالرضا تزيد من حماستي للاهتمام بالدرس			

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
 أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٨	تصفيق المعلم لي يشعرني بالثقة بنفسي			
٩	تصفيق المعلم لي يزيل توتري وخجلي			
١٠	اشعر بالفخر عندما يصفق لي المعلم			
١١	سلوك المعلم الهادئ يشعرني بالأمان أكثر			
١٢	هدوء المعلم عند قراءته للدرس يزيل توتري			
١٣	يشعني صوت المعلم الهادئ بالاستمرار في قراءة الدرس			
١٤	نبرة صوت المعلم المنخفضة تحببه إلي أكثر			
١٥	جلوس المعلم بجانبني يساعدني في التخلص من توتري			
١٦	يشعني جلوس المعلم بقربي على الرحلة بالسعادة			
١٧	تحدث المعلم إلي في الصف يزيد ثقتي بنفسي			

المكون الثاني (الاقتراب) (ويقصد به تحرك المعلم نحو التلميذ والوقوف او الجلوس بقربة)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١٨	مشاركة المعلم لي في النشاطات الرياضية			

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

ت	الفقرات	صالحة	غيرصالحة	الملاحظات
	تزيد من حماستي			
١٩	مشاركة المعلم في السفرة المدرسية يجعلها ممتعة أكثر			
٢٠	أن مسح المعلم على راسي يزيد في إحساسي بالأمان			
٢١	اشعر أن المعلم راضي عني اذا مامسح على رأسي			
٢٢	أكون سعيدا كلما بادرت لمصافحة المعلم أمام زملائي			

المكون الثالث (الاتصال) (ويقصد به المعاملة من خلال
 الملامسة_المصافحة_رفع اليدين_التربيت على الكتف)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٢٣	عندما يشير المعلم لي بيده يزيدني ثقة بنفسني			
٢٤	اشعر بالثقة فيما افعل عندما يربت المعلم على كتفي			

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

المكون الرابع (الامتيازات) (ويقصد بها المنح التي يقدمها المعلم للتلميذ بغرض التشجيع والتعزيز)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٢٥	يهمني تعيني مراقبا على الصف ليزدني ثقة وفخر بنفسي			
٢٦	يعجبني عرض أعمالي التي أقوم بها من قبل المعلم			
٢٧	اشعر بالفخر عندما يقوم المعلم بتعيني قائدا للنشاطات الصفية			
٢٨	ان يضعني المعلم في موقع رئيسي يزيد من حبي له ولزملائي			
٢٩	اهتم أن يكلفني المعلم بأداء مسؤوليات معينة			

المكون الخامس (كلمات وعبارات) (ويقصد به الالفاظ التي يطلقها المعلم موجهة الى التلميذ بقصد التشجيع او التعزيز)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٣٠	كلمات أحسنت-ممتاز-جيد- تدفعني للاجتهاد في واجباتي			

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

٣١	تزيد توجيهات المعلم لي على العمل الدؤب		
٣٢	اشعر بالأهمية عندما يمتدحني المعلم أمام زملائي		
٣٣	اشعر بالفخر أمام والداي اذا ما كتب المعلم عبارات جميلة في دفترتي		
٣٤	تشجعني إشادة المعلم حين يذكر ما أنجزه من عمل مفيد أمام زملائي		

ملحق رقم (٢)

اسماء السادة الاساتذه الخبراء

الاساتذه الخبراء	اللقب العلمي	الجامعة والكلية
١- قبيل كودي حسين	أ د	المستنصرية التربية
٢- أزهار عبود	أ م د	المستنصرية التربية
٣- حيدر كريم سكر	أ م د	المستنصرية التربية
٤- كامل علوان	أ م د	بغدادكلية الاداب
٥- ليلي عبد الرزاق	أ م د	بغدادكلية الاداب
٦- سناء مجول	أ م د	بغداد كلية التربية ابن رشد
٧- صنعاء يعقوب	أ م د	المستنصرية التربية
٨- محمد سعود	أ م د	المستنصرية التربية
٩- نبيل عبد الغفور	أ م د	المستنصرية التربية
١٠- نادية شعبان	أ م د	المستنصرية التربية

ملحق (٣)

مقياس أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة المطبق على عينة البناء .

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية

كلية التربية/الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية والنفسية

م/استبانة

عزيزي التلميذ

عزيزتي التلميذة.....تحية طيبة

يضع الباحث بين يديك استبانة تتضمن عدد من الفقرات التي لها علاقة بحياتك الاجتماعية .وقد وضع مقابل كل فقرة ثلاث بدائل أو اختيارات لتكمل هذه الفقرات أو العبارات .الرجاء قراءة كل عبارة بدقة والاجابة بوضع إشارة ()في الحقل المناسب لك .
علما أن هذا الإجراء هو لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذلك الاسم . مع
الشكر لتعاونكم بالباحث

ت	الفقرات	كثيراً	قليلاً	لا
١.	يهمني أن يبتسم المعلم لي كلما رضي عن سلوكي			
٢.	ابتسامه المعلم لي تشجعني على حب الآخرين			
٣.	ابتسامه المعلم لي تشجعني على النجاح في دراستي			

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
 أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

ت	الفقرات	كثيراً	قليلاً	لا
٤.	تغمرنني السعادة عندما يضحك المعلم مجاملاً لي			
٥.	يهمني ضحك المعلم لي لأنه يشعرني بالأهمية			
٦.	اشعر بالرضا عندما يومي المعلم برأسه			
٧.	أن إيماء المعلم برأسه بالرضا تزيد من حماستي للاهتمام بالدرس			
٨.	تصفيق المعلم لي يشعرني بالثقة بنفسي			
٩.	تصفيق المعلم لي يزيل توتري وخجلي			
١٠.	اشعر بالفخر عندما يصفق لي المعلم			
١١.	سلوك المعلم الهادئ يشعرني بالأمان أكثر			
١٢.	هدوء المعلم عند قراءته للدرس يزيل توتري			
١٣.	يشعرني صوت المعلم الهادئ بالاستمرار في قراءة الدرس			
١٤.	نبرة صوت المعلم المنخفضة تحببه إلي أكثر			

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

ت	الفقرات	كثيراً	قليلاً	لا
١٥.	جلوس المعلم بجانبني يساعدني في التخلص من توترني			
١٦.	يشعرنني جلوس المعلم بقربي على الرحلة بالسعادة			
١٧.	تحدث المعلم إلي في الصف يزيد ثقتي بنفسني			
١٨.	مشاركة المعلم لي في النشاطات الرياضية تزيد من حماسني			
١٩.	مشاركة المعلم في السفرة المدرسية يجعلها ممتعة أكثر			
٢٠.	أن مسح المعلم على رأسي يزيد في إحساسي بالأمان			
٢١.	اشعر أن المعلم راضي عني اذا مامسح على رأسي			
٢٢.	أكون سعيدا كلما بادرت لمصافحة المعلم أمام زملائي			
٢٣.	عندما يشير المعلم لي بيده يزيدني ثقة بنفسني			
٢٤.	اشعر بالثقة فيما افعل عندما يربت المعلم على كتفي			
٢٥.	يهمني تعيني مراقبا على الصف			

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
 أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

ت	الفقرات	كثيراً	قليلاً	لا
	ليزدني ثقة وفخر بنفسي			
٢٦.	يعجبني عرض أعمالي التي أقوم بها من قبل المعلم			
٢٧.	اشعر بالفخر عندما يقوم المعلم بتعيني قائداً للنشاطات الصفية			
٢٨ .	ان يضعني المعلم في موقع رئيسي يزيد من حبي له ولزملائي			
٢٩ .	اهتم أن يكلفني المعلم بأداء مسؤوليات معينة			
٣٠ .	كلمات أحسنت-ممتاز-جيد-تدفعني للاجتهاد في واجباتي			
٣١ .	تزيد توجيهات المعلم لي على العمل الدؤب			
٣٢ .	اشعر بالأهمية عندما يمتدحني المعلم أمام زملائي			
٣٣ .	اشعر بالفخر أمام والداي اذا ما كتب المعلم عبارات جميلة في دفثري			
٣٤ .	تشجعني إشادة المعلم حين يذكر ما أنجزه من عمل مفيد أمام زملائي			

ملحق رقم (٤)

مقياس التعزيز الاجتماعي المفضلة بصيغته النهائية والمطبق على عينة البحث الأساسية.

ت	الفقرات	كثيراً	قليلاً	لا
١	تغمرنني السعادة عندما يضحك المعلم مجاملاً لي			
٢	يهمني ضحك المعلم لي لأنه يشعرني بالأهمية			
٣	اشعر بالرضا عندما يومي المعلم برأسه			
٤	أن إيماء المعلم برأسه بالرضا تزيد من حماستي للاهتمام بالدرس			
٥	تصفيق المعلم لي يشعرني بالثقة بنفسي			
٦	تصفيق المعلم لي يزيل توترتي وخجلي			
٧	اشعر بالفخر عندما يصفق لي المعلم			
٨	سلوك المعلم الهادئ يشعرني بالأمان أكثر			
٩	هدوء المعلم عند قراءته للدرس يزيل توترتي			
١٠	يشعرني صوت المعلم الهادئ بالاستمرار في قراءة الدرس			
١١	نبرة صوت المعلم المنخفضة تحببه إلي أكثر			
١٢	جلوس المعلم بجانبني يساعدني في التخلص من توترتي			
١٣	يشعرني جلوس المعلم بقربي على الرحلة بالسعادة			
١٤	تحدث المعلم إلي في الصف يزيد ثقتي بنفسي			
١٥	مشاركة المعلم لي في النشاطات الرياضية تزيد من حماستي			
١٦	مشاركة المعلم في السفرة المدرسية يجعلها ممتعة أكثر			

أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.....
 أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل العلي - ناصف ناهي خلف العلوي

ت	الفقرات	كثيراً	قليلاً	لا
١٧	أن مسح المعلم على رأسي يزيد في إحساسي بالأمان			
١٨	اشعر أن المعلم راضي عني اذا مامسح على رأسي			
١٩	أكون سعيدا كلما بادرت لمصافحة المعلم أمام زملائي			
٢٠	عندما يشير المعلم لي بيده يزيدني ثقة بنفسي			
٢١	اشعر بالثقة فيما افعل عندما يربت المعلم على كتفي			
٢٢	أكون سعيدا كلما بادرت لمصافحة المعلم أمام زملائي			
٢٣	عندما يشير المعلم لي بيده يزيدني ثقة بنفسي			
٢٤	اشعر بالثقة فيما افعل عندما يربت المعلم على كتفي			
٢٥	ان يضعني المعلم في موقع رئيسي يزيد من حبي له ولزملائي			
٢٦	اهتم أن يكلفني المعلم بأداء مسؤوليات معينة			
٢٧	تزيد توجيهات المعلم لي على العمل الدؤب			

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام
وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني
م.م. صابر طه ياسين الجميلي

ملخص البحث:

هدف البحث الى معرفة نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة ككل فضلاً عن متغيري التخصص والجنس ومعرفة المهن المفضلة لدى طلبة الجامعة ككل فضلاً عن متغيري التخصص والعلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية وتفضيل البيئة المهنية وتقويم نظام القبول في الجامعات العراقية .

تألف مجتمع البحث من (١٠٤٢١) من طلبة جامعة الموصل في الدراسة الصباحية وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة عشوائية (ذات المراحل المتعددة، والطريقة العشوائية الطبقية) بواقع (٣٠٠) طالب (١٦٠) منهم من التخصص العلمي و(١٤٠) طالباً من التخصص الإنساني و(٣٠٠) طالبة (١٧٢) منهم في التخصص العلمي و(١٢٨) في التخصص الإنساني ، واعتمد الباحثان على أداتين هما مقياس أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام الذي أعدته الباحثة عبد الصاحب (٢٠٠٨) ومقياس التفضيل المهني الذي قام الباحثان ببنائه وتم التحقق من صدق المقياسين باعتماد (الصدق الظاهري والصدق الذاتي) أما الثبات فتم حسابه بطريقتين هما (طريقة إعادة الاختبار، طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ) وقد عولجت البيانات

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانكسار وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

احصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام الوسائل والإحصائية معامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفاكرونباخ والاختبار التائي لمعامل الارتباط ومربع كاي .

وأظهرت النتائج ان نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة ككل ومن الجنسين والتخصصين هو النمط المصلح ، وكانت المهن المفضلة هي المهن البحثية لدى العينة مجتمعةً وكذلك عند الإناث وطلبة التخصص الإنساني ، والمهن الواقعية هي المهن المفضلة لدى عينة الذكور فضلاً عن طلبة التخصص العلمي في حين كانت المهن الاجتماعية هي المفضلة لدى الإناث في التخصصين وتبين أيضاً ان نظام القبول في الجامعات العراقية مقبول إلى حد ما في البيئات المهنية (الاجتماعية، الواقعية، التقليدية، المغامرة) في حين لم يكن النظام مقبول في البيئتين المهنية (الفنية والبحثية) بناءً على تفضيل الطلبة لتخصصاتهم وفق منظور هولاند .

The Personality types According To The Enneagram Theory and Relationship to The Career Preference for the University Students

**Dr. Khalid Khair Aldeen Al-Hamadany
Saber Taha Yaaseen Al-jumeily**

Abstract:

This paper aims at identifying on personality typs and identifying on The Career Preference for the University Students The research society consist of (10421) from the Mosul university' students in the morning study and the sample of study contains of (600) students (male and female) choose them randomly (multi stages, and the classist random way) in (300) students (160) of them from the scientific specialization and (140) (from the humanitarian specialization) and (300) female students (172) of them in the scientific specialization and (128) (in the humanitarian specialization), the researcher depends on two tools are: measurement of personality forms according to the Ingram theory which prepared by researcher Abdulsahab (2008) and the measurement of the professional favoring which built by the researcher, and testing from two measurements testing by the superficial and self veracity. But the fixity accounted by two ways are: (re-test way, and the internal uniformity way with using of Alfa Kronbach equation). The data had treated statistically using the statistical case for the social sciences using the tools and statistical Person linking's coefficient and Alf Kronbach's Equation and the T-test for the linking coefficient and Kay square.

The results showed that the current personality forms in the university students as a whole and for both sex and the specialists is the reconciler, and the favourite jobs are the researching jobs with the sample together as well as with the females and students of the humanitarian specialization, and the realizing jobs are the favourite jobs for the males sample in the scientific specialization as well as on student of the scientific specialization, while the social jobs were the favourit with in the females in both specializations. But the linking

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

relationship between the forms and professional preferences, maybe sometimes have sense and then its sense disappeared according to the change, explaining that the acceptance system in the Iraqi universities is accept sometimes in the professional environment (social, factual, traditional, risk) where the system is not accept in two professional environment (artistic, and researching).

The recommendations in the light of the results, the researcher presents some recommendations, one most important of them is benefit from the two scales for many aims, and on develop the other forms together and make the acceptance system in Iraqi universities consider the scientific basis when accept the students in the specializations by depend a development ways and modern techniques and put a personal code in the identity card.

أولاً: أهمية البحث والحاجة اليه:

يعد الطلبة احد دعائم التنمية البشرية الشاملة للبلاد وذلك بتوظيف دور الجامعة باعتبارها احد الركائز التي يركز عليها تقدم المجتمع ونموه ، ولأنها المؤسسة العلمية الأكاديمية التي تعنى بتطوير الموارد البشرية وبمختلف التخصصات اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع (عبد الصاحب، ٢٠٠٨: ٤).

من هنا تأتي ضرورة الاهتمام بالطلبة ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بالاهتمام بشخصياتهم وفهمها ، إذ نحتاج اليوم أكثر من أي يوم مضى التعرف العلمي الدقيق على الشخصية وتفسيرها وفهمها. (فيصل، ١٩٨٢: ٧) وذلك لان هذا الفهم يؤدي إلى توظيف الطاقات البشرية بشكلها السليم وبالتالي ينتج عنه الجودة في الأداء .

فلموضوع الشخصية أهمية ومكانة خاصة وحيوية في دراسات علم النفس وفلسفته (الالوسي، ١٩٨٨: ١١٥) فهو المصدر الرئيس لمعرفة المظاهر المختلفة للسلوك البشري ولا يقتصر على ما نحن عليه الآن وإنما ما يجب ان نكون عليه مستقبلاً

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

أيضا ، ويتفق اغلب علماء النفس على ان الشخصية من اعقد الظواهر التي تعرض علم النفس إلى دراستها لحد الآن(طه ، ١٩٨٧ : ١١٥).

وان دراسة الشخصية الإنسانية تعد المدخل لجميع الدراسات النفسية والاجتماعية ويتجسد ذلك من منطلق ان التعرف على الشخصية وتحديد أبعادها وفقاً لأي منهجية تعد الخطوة الأولى لحل المشكلات والعقبات النفسية المؤثرة في سير المجتمع وتقدمه والذي يعد الهدف الأساسي لأي بحث علمي في المجال الإنساني (حسن ، ٢٠٠٩ : ٤).

اذ اكد الباحثون على ان الشخصية احد العوامل التي تسبب الاختلافات والفروق الفردية بين الأشخاص ولهذا العامل دوراً مهم في الاختيار المهني لذا من الضروري دراسة أنماط الشخصية لعلاقتها الكبيرة مع اختيار التخصص .
(Shabani & etal, 2011: 181)

وقد وجد المختصون ان (النمط والمهنة) متداخلان وذلك لانسجامهما وتناغمهما وتأثيرهما الواحد على الآخر كونهما ينسجان نظام كوني بشري متوازن ، فلو تعارض احدهما مع الآخر لنشأ الاضطراب بأنواعه عند الفرد مما ينشأ شخصية غير سوية وإنسان لايسطيع أن يستعمل قابلياته ومقوماته للعيش بانتظام (Riso& Hudson 2003: 24).

ونظراً لما تقدم لبيان العلاقة بين نمط الشخصية والتفضيل المهني فقد كانت نظرية الانيكرام لها سبق الوصل لتلك المهام وذلك لتميزها بالحدثة والنوعية والشمولية والقياس السليم والتتظير المتعدد ، فلو تطلعننا على كل ما ذكر نجد ان أهمية المتغيرين تأتي من الحياة إلا ان الدراسات المذكورة كانت تقتصر على جوانب محددة وتتناول اغلب الأحيان هدف واحد أو هدفين أما الدراسة الحالية ستتناول مجموعة من الأهداف الرئيسة وأخرى فرعية قد تأتي على هيئة فرضيات علمية دقيقة معتمدة

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

الوصف الصحيحين في عملية البحث هذا من جانب ومن جانب آخر أن نظرية الانيكرام نظرية حديثة وعلمية فكان أكثر ما يتناسب مع تلك النظرية هي نظرية (هولاند) في التفضيل المهني التي ثبت صدقها عبر سنوات مضت لإتمام تلك الدراسة.

ثانياً: أهداف البحث : يهدف البحث تحقيق ما يأتي :

- ١ - التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة (ذكور-إناث)(علمي-انساني).
- ٢ - التعرف على المهن المفضلة لدى طلبة الجامعة (ذكور-إناث)(علمي-انساني).
- ٣ - التعرف على العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية والتفضيل المهني .
- ٤- تقويم نظام القبول في الجامعات العراقية وفقاً لنظرية الانيكرام وهولاند .

ثالثاً : حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بطلبة الصف الأول (الدراسة الصباحية) من الكليات الآتية (كلية الهندسة ، كلية الآداب ، كلية العلوم ، كلية الإدارة والاقتصاد ، كلية التربية ، كلية التمريض ، كلية الفنون الجميلة ، كلية الزراعة والغابات، كلية العلوم السياسية) في جامعة الموصل للسنة الدراسية (٢٠١٠-٢٠١١) .

رابعاً : تحديد المصطلحات : فيما يأتي تعريفاً للمصطلحات التي تشكل المحاور الرئيسية للبحث وهي :

- ١- الشخصية **Personality**: عرفها كل من :
أ- ألبورت 1937 **Alport** " ذلك التنظيم الدينامي داخل الفرد "
(الأنصاري، ٢٠٠٠ : ٣٠).
- ب- هولاند **Holland 1981** " طريقة تصنيف الأفراد وعلاقتها بالناس وتأثيرها بالعالم "(Holland, 1981: 340).

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

٢- نمط الشخصية Personality type :عرفها كل من :

أ- يونك 1954 Yung " هو عدد من الأنظمة المنفصلة والمتفاعلة التي يعتمد بعضها البعض الآخر " (Yung , 1954:110)

ب- أيزنك 1963 Eysenck "هو تجمع ملحوظ ، أو سمة ملحوظة من السمات ، وهو من نوع من التنظيم أكثر عمومية وشمولية ، والسمة جزء من الأنماط(الازيرجاوي، ٢٠٠٢: ٢٢).

ج- لازروس ١٩٨١ :

" أنظمة معقدة من السمات المتعارضة التي يتم تبسيطها في مجموعة قليلة من القوائم الأساسية"(لازاروس، ١٩٨١: ٦٢).

٣- نظرية الانيكرام The Enneagram Theory

لغة : " مصطلح أساسه اللغة الإغريقية مركب من مقطعين هما (Ennea) ويعني الرقم تسعة والمقطع (Gram) ويعني مخطط أو شكل ، ومركب المقطعين يعني المخطط التساعي (Enneagram) (Riso& Hudson 2003: 32).

اصطلاحا عرفها كل من :

أ- روز 1999 Rose : " أمكانية تصنيف كل فرد في نمط رئيسي من مجموعة تسعة أنماط للشخصية تتدرج من رقم واحد إلى رقم تسعة وذلك اعتمادا على وصف السمات والخصائص الشخصية له"(Rose ,1999 :1).

ب- أينزا 2002 Enza : " هو نظام يقسم الشخصية الإنسانية إلى تسعة أنماط ، يمكن تمييزها عن طريق ملاحظة أشكال السلوك التي يسلك بها الفرد إذ يسلك بحسب احد هذه الأنماط بصورة أساسية على الرغم من وجود سائر الأنماط الثمانية الأخرى في الشخصية التي تكون عادة ممزوجة لديه في الوقت ذاته " (Enza،2002: 1-2)

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

ج- منظمة لايف ووركس (Life workx 2002) : " هو العلم الذي يظهر ويبرز

ديناميات الشخصية عن طريق تسعة أنماط للشخصية " (Life workx, 2002: 3).

د- ريوان ٢٠٠٨ " المجموعة المتكاملة لصفات الفرد العقلية ، والنفسية ، أي المجموع

الإجمالي لقدراته العقلية ، ومشاعره ، ومعتقداته ، وعاداته ، واستجاباته العاطفية "

(ريوان، ٢٠٠٨: ١٥).

هـ- عبد الصاحب (٢٠٠٨) "مجموعة من السمات التي تتدرج تحت تسعة أنماط من

الشخصية هي المساعد والمنجز والمتفرد والباحث والمخلص والمتحدي والمتحمس

وصانع السلام والمصلح وتأخذ هذه السمات شكلين في كل نمط ، يتمثل الأول

بالسلوك الظاهري للفرد فيما يأخذ الشكل الثاني الاتجاهات الايجابية والسلبية الكاملة

لديه " (عبد الصاحب، ٢٠٠٨: ٢١).

وقد اعتمد الباحثان التعريف النظري لـ (عبد الصاحب ٢٠٠٨). أما التعريف

الإجرائي لأنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام " الدرجة التي يحصل عليها

الطالب من إجاباته على فقرات المقياس الستة من أصل تسعة على وفق نظرية

الانيكرام المعد للمقياس " .

٤- التفضيل

لغة : التفضيل هو التفاضل أي التمايز في الفضل ، ويقال فضل فلان على غيره

اذ غلب بالفضل عليهم . (ابن منظور، د ت ١١٠٥) وقال تعالى ((وفضلنا على

كثير من خلقنا تفضيلاً)) (الإسراء: ٧٠).

اصطلاحاً عرفه: المجمع العربي الحديث (لاروس) " حكم بفضل احدهما على

الآخر " (ريوان، ٢٠٠٨: ١١).

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالترفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د.خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

٥- التفضيل المهني :

أ- هولاند 1973 Holland " هو تعبير عن الشخصية " Holland,1973: (11).

ب- موسى ١٩٨٧ " تعبير الفرد عن ميله لمهنة ما " (موسى، ١٩٨٧: ٨٧).

ج- الرفوع ١٩٩٥ " هو ميل الفرد نحو مهنة ورغبته بمزاولة العمل فيها متوقفاً
النجاح في أداء هذا العمل والاستمرارية فيه " (الرفوع، ١٩٩٥: ١٥).

د- القاسم ٢٠٠١ " عملية مساعدة الفرد في اختيار المهنة المناسبة له وإمكانياته
ولاستعداداته " (القاسم، ٢٠٠١: ١٧٥).

هـ- الصويط ٢٠٠٨ " اختيار الفرد لمهنة من المهن حسب قدراته وميوله وسماته
الشخصية وظروفه الاجتماعية " (الصويط، ٢٠٠٨: ٢٢).

والتعريف النظري الذي وضعه الباحثان للتفضيل المهني " ميل الفرد لمهنة ما
وتفضيلها والرغبة بمزاولتها في المستقبل " .

اما التعريف الإجرائي هو " الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من إجاباته على
فقرات المقياس للبيئات المهنية الستة " .

نظرية الانيكرام The Enneagram Theory

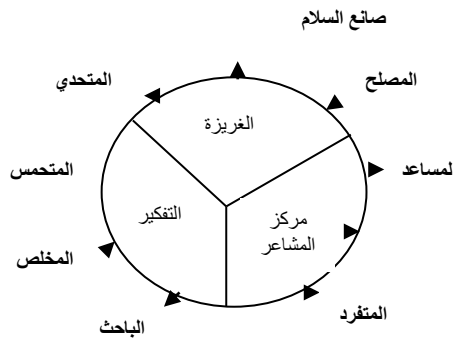
تذكر بعض المصادر أن "تلك النظرية ترجع الى عهد البابليين قبل (٤٥٠٠) سنة
واخرى تذكر بأنها تعود إلى الزعيم الروحي اليوناني (Gurdjieff) " (Fontes,w.d:2)،
وهناك دليل يذكر بأن الانيكرام كَانَ مستعمل من قبل الناس
غير متعلمين في الثقافة العربية ، ومُيز هذا المفهوم من قبل (Evagrius
Ponticus)، الذي عاش في الصحراء المصرية قبل ٣٠٠ سنة ، وذلك من خلال
مقابلاته مع الأفراد الذين يعيشون في الصحراء ومعرفة أفكارهم وتوصل الى تسعة

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

أنواع لتلك الأفكار (Arthur,2009:31) وسيتناول الباحثان منظور احد اشهر العلماء :

منظور ريزو RISO :

يرى ريزو (١٩٩٨) Riso ، أن نظرية الانيكرام تطرح نظاماً خلوياً ، يقوم على مصفوفة خلوية (٣×٣) من أنماط تسعة للشخصية ، وتتوزع هذه الأنماط التسعة على ثلاثة مراكز تتكون منها الشخصية الإنسانية (Riso,1998: 10.a) . وكما هو مبين في الشكل (١) الآتي :



الشكل (١)

يبين الأجزاء الثلاثة للشخصية موزعاً عليها الأنماط التسعة للشخصية

(Riso,1995:84)

يذكر ريزو (٢٠٠٢) أن هناك جملة من الاعتبارات يجب الأخذ بها عند تناول مفهوم النمط في نظام الانيكرام وهي : ١- إن الأشخاص لا يتغير نمط الشخصية لديهم من نمط إلى آخر ، وإنما التغير الذي يحصل يبقى ضمن النمط نفسه وفي مجالات ثلاثة للنمط الواحد وهي (الجانب الصحي-المعدل-الجانب غير الصحي) . ٢- إن وصف أنماط الشخصية هو عالمي ، ولا يختص بجنس أو نوع معين . ٣- ليست الخصائص والصفات الخاصة بالنمط كلها تبقى ظاهرة وفاعلة

طوال الوقت وإنما تلك الخصائص والصفات السلوكية النمطية تتباين بالظهور تساوقا ، واعتمادا على الجانب الصحي والمعدل وغير الصحي للنمط ذاته ، وبحسب الموقف البيئي الفاعل ٤- لا يوجد نمط أحسن من نمط ، وإنما لكل نمط تقييم معين وتقبل وسيادة إستنادا إلى المتطلبات البيئية والحضارية وطبيعة الموقف الفاعل والمؤثر في تلك البيئة ، فهناك نمط من الشخصية مفضل أكثر من غيره في مجتمعات معينة دون غيرها . ٥- إن الفروق في أنماط الشخصية بين الأفراد في المجتمعات المختلفة إذ يسود نمط ما في مجتمع معين دون آخر ، ويشرح ريزو (٢٠٠٢) الأنماط التسعة في حالاتها الثلاث على وفق مراكز الشخصية الثلاثة كالاتي :

-نمط الشخصية المساعد The helper personality type : يقع هذا النمط من الشخصية ضمن مركز المشاعر وهو مفرط في التعبير عن مشاعره، إذ أن الأشخاص في هذا النمط يبالغون كثيرا في إظهار مشاعرهم الإيجابية نحو الآخرين ، في حين يكتبون مشاعرهم السلبية (مثل الغضب والامتناع ، واستيائهم الشديد عند عدم حصولهم على التقدير الكافي) . (Riso,2003: 2)

-نمط الشخصية المنجز The achiever personality type : وهم الأكثر ابتعاداً عن مشاعرهم ، أو عن موضوع العواطف ، ذلك أنهم قد اكتسبوا في مراحل نمو شخصيتهم ، أن يضعوا مشاعرهم وعواطفهم جانبا ، ساعين من وراء ذلك إلى تحقيق قدر من الفاعلية والكفاية في البيئة المحيطة بهم ، فضلا عن عكس الصورة الاجتماعية المقبولة.

-نمط الشخصية المتفرد The individualistic personality type : أصحاب هذا النمط من الشخصية يعانون ضعف في التعبير عن مشاعرهم ، وذلك بسبب شعورهم بالخجل من أنفسهم ، ومن مواجهة حاجاتهم ورغباتهم وحتى اندفاعاتهم ، ولذا فهم قد يسلكون بصورة بديلة طريق آخر للتعبير عن حقيقة تلك الرغبات الدفينة ،

نحو أشكال من الفنون أو الأعمال الجمالية ، أو غيرها مما تحمل طابع الأدب أو الفن . (Riso,2003: 3)

- نمط الشخصية الباحث The investigator personality type : إن

الأشخاص في هذا النمط يستبدلون الفعل بالتفكير ، ولذا فإن قدرتهم على الفعل تبقى ضعيفة ، فضلا عن ذلك فإنهم قد يواجهون صعوبة في إيجاد نهاية للمعارف والعلوم والمعلومات وفيما يرغبون في فهمه (ففي كثير من الأحيان لا يفعلون بما لديهم من معرفة ومعلومات متحققة) ، وبدلا من ذلك فإنهم يبقون في دوامة من اللانهاية ، ومتجهين أكثر نحو تبني الأفكار المعقدة والمجردة . (Riso,1995:103)

- نمط الشخصية المخلص The Loyalist personality type : هنا في

هذا النمط من الشخصية ، يبتعد الأفراد عن الفعل أو في قدرتهم على الفعل بصورة مستقلة عن الآخرين ، إذ الاعتمادية تكون الصفة الغالبة في سلوكهم ، الأمر الذي يوفر لهم الشعور بالأمان في ظل توجيهات الآخرين لهم . (Riso,2003: 2)

- نمط الشخصية المتحمس The enthusiast personality type :

وهو النمط الذي يتصف أفراداه بأنهم مفرطون بالأفعال ، ومفرطون في استعمال قدراتهم وطاقاتهم والسعي الحثيث للانشغال الدائم تجنباً لمواجهة الشعور بالقلق ، وكذلك يبدو عليهم الاستسلام لاندفاعاتهم إلى الحد الذي يصبحون فيه مفرطين النشاط ، هروبين ، هوسيين ، وفي نهاية الأمر خارج حدود السيطرة . (Riso,2003: 3)

- نمط الشخصية المتحدي The challenger Personality type

الأشخاص في نمط المتحدي ، لديهم إفراط في العلاقات مع البيئة المحيطة بهم ، كونهم يجدون أنفسهم أعظم وأكبر من الآخرين ، ولذلك فهم يسعون نحو

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

السيطرة والتحكم في العالم المحيط بهم ، ساعين لجعله متطابقا ومتسقا مع تصوراتهم الشخصية. (Riso,2003: 4)

- نمط الشخصية صانع السلام : The peace maker personality type

يبدو على الأشخاص في هذا النمط أنهم بعيدون عن الاتصال والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم ، ذلك على الرغم من كونهم قد يقيمون اتصالا وتفاعلا مع البيئة عن طريق تبني أفكار الآخرين وتصوراتهم ، وكذلك عن طريق الاندماج والاتفاق تساوفا مع الآخرين ، وعدم الشذوذ عنهم ، محاولين في ذلك تجنب المواجهة معهم بكل الطرق الممكنة وإن تطلب ذلك الأمر منهم أن يتخلوا عن هويتهم الشخصية .
(Riso,2003: 5)

- نمط الشخصية المصلح The reformer personality type : هذا

النمط من الشخصية الذي يقع أيضا ضمن مركز الغريزة ، فهو يتصف بضعف الاتصال مع البيئة ، وذلك لشعوره بأنها (أي البيئة) تحت مستوى المثالية التي يعتقد ويؤمن بها ، ويشعر كذلك أنه يتوجب عليه السيطرة والتحكم بنفسه على وفق ما يمليه عليه ضميره ، الذي عادة ما يشكل مصدر الضبط له وللآخرين
(Riso,2002: 1-5).

ثانيا: التفضيل المهني The career preference:

يعد التفضيل المهني هو احد الجوانب التي تعتمد عليها الدول المتقدمة وخاصة فيما يتعلق بقبول الطلبة في تخصصاتهم العلمية وكذلك في الأعمال والمهن والوظائف ، لذا فان التفضيل المهني هو جزء من الميول التي يسعى كل شخص الى تحقيقها وذلك لإشباع حاجاته ورغباته مما يجعله متوافقاً مع نفسه ومتكيفاً مع بيئته ، وفيما يأتي عرض لنظرية هولاند :

نظرية هولاند:

حدد هولاند في نظريته ثلاثة محاور تلعب دوراً في عملية التفضيل المهني ،أذ ينطلق مفهوم هولاند عن التفضيل المهني عن طريق البيئة ، فهذه البيئات تتكون من مسارين المسار الأول البيئات المهنية : وهي مجموعة من البدائل التي تتحدد بموجب مدى الاختيار ،والمسار الثاني البيئات الاجتماعية : وهي مجموعة المؤثرات التي تتحدد بموجب شدة الضغوط الموجهة نحو الفرد عند الاختيار .

لقد سلم هولاند (Holland) للمسار الأول بوجود ست بيئات مهنية تتميز كل بيئة منها بأوضاع مادية تفرض مشاكل خاصة بالبيئة ومعالجات متناغمة من خلال سيطرة أفراد من نفس النمط على البيئة والبيئات المهنية الستة هي كالآتي :

١- **البيئة الواقعية The Realistic Environment** : وتكون الأعمال فيها واضحة وتحتاج الى جهد بدني وتحل المشاكل فيها بالمهارة الميكانيكية والصبر والحركة من مكان الى آخر ، وتؤدي الأعمال فيها بشكل فردي ، والمهارات الاجتماعية في هذه البيئة ليست مطلوبة كثيراً لان العلاقات الاجتماعية بين الشخص والآخرين قليلة ، وتعتمد على الصدفة ومن الأمثلة على تلك البيئة (محطة التعبئة وورش تصليح الآلات والمزرعة وغيرها) .

٢- **البيئة البحثية The Investigative Environment** : وتتكون الأعمال فيها من نوع التعامل بالمعادلات والأرقام والأدوات الدقيقة وتتطلب هذه قدرات أبداعية تستطيع أن تضع الأفكار فيها بشكل كمي ، فالتعامل في هذه البيئة مع الأفكار لا مع الناس ، كما أن القدرة على التعبير الكتابي مطلوبة فيها ، وغالباً ما تكون علاقات العاملين فيها متباعدة ، ومن أمثلتها (مركز البحوث ، والمكتبة ، والمختبر وغيرها).

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

٣- **البيئة الفنية The Artistic Environment** : وهي بيئة الأعمال التي تتطلب تفسير النماذج الفنية أو إبداعها من خلال الذوق والمشاعر والتخيل من أجل التعبير عما يدور في النفس بشكل رمزي ، ومن الأمثلة على هذه البيئة (قاعات المسارح ، وأماكن الغناء والموسيقى ، والمراسم وغيرها) . (Holland,1977:30) .

٤- **البيئة الاجتماعية The Social Environment** : والأعمال فيها من نوع التحدث مع الآخرين وتفهم ظروفهم ومساعدتهم وتقديم العون لهم ، فان العاملين فيها بحاجة الى القدرة على تفسير وتغيير السلوك الإنساني ، ولديهم رغبة في رعاية الآخرين ومن أمثلتها (المدارس ، والمستشفيات ، ومراكز الترفيه ، والمساجد ، والكلليات.... وغيرها) .

٥- **البيئة المغامرة The Enterprising Environment** : وهي بيئة المغامرات التجارية والسياسية وتتطلب هذه الأعمال قيادة اجتماعية كإدارة المشاريع والمؤسسات ولذلك تتطلب مقدرة لغوية عالية من أجل توجيه الناس وإقناعهم ومن الأمثلة على هذه البيئة (المكاتب العقارية ، والمزادات العلنية التجارية ، والمهرجانات السياسية.... وغيرها)

٦- **البيئة التقليدية The Conventional Environment** : وهي بيئة الأعمال التي تتطلب أداءً بشكل مستمر وتعامل مع المعلومات اللغوية والرياضية وغالبية هذه الأعمال تتطلب دقة في الأداء ، وأتباع التعليمات كالأعمال الكتابية وتدقيقها وتدقيق القوائم ومن الأمثلة على هذه البيئة (المصارف ، ومكاتب البريد ، ومكاتب الملفات وغيرها) (Holland,1973:11-44) .

يبحث الأفراد عن البيئات والمهن التي تسمح لهم باستخدام مهاراتهم لكي يعبروا من خلالها عن اتجاهاتهم وقيمهم بالتصدي للمشاكل والأدوار المرغوب فيها وتحل

المشاكل والأدوار غير المرغوب فيها وينفذ الفرد وحده بحثاً عن البيئات بطرق مختلفة عند مستويات عديدة في الشعور وعلى فترات طويلة من الزمن .
أن اختيار الفرد لمهنة ما بعد تخرجه يعد محصلة مجموعة من القوى المعقدة التي تتضمن تدرجاً هرمياً لاختياراته وعن مدى الفرص المهنية المتاحة أمامه ومدى تأثير الوالدين والأصدقاء والعوامل الأخرى المتعددة والمؤثرة على ذلك الاختيار (Holland, 1966:12).

واهم المسوغات التي دفعت الباحثان لاختيار نظرية هولاند منظوراً علمياً في بحثه عن التفضيل المهني هي ما يأتي :

- ١- وصفية وتتنبأ بالقرارات الصغيرة .
- ٢- تمتلك دراسات كثيرة ومعظم نتائجها ايجابية .
- ٣- ذات تطبيق واسع يمكن أن تدخل في أي ميدان ووصفه بطريقة علمية .
- ٤- بسيطة نسبياً في مفاهيمها .
- ٥- سهولة أجراءاتها والأدوات موجودة وذات تطبيق عملي .
- ٦- عواملها الرئيسية هي الرغبات والأنماط المهنية والذات والبيئات المهنية .
- ٧- يمكن تطبيقها مع نظرية الانيكرام وذلك لأنهما نظريتين في الشخصية .
- ٨- كون هذا العمر (طلبة الجامعة) من أهم أكثر الأعمار التي تركزت دراسات هولاند عليه .

دراسات سابقة :

فيما يأتي استعراض لأنسب الدراسات التي استطاع الباحثان الحصول عليها :

دراسات تناولت أنماط الشخصية

دراسات عربية

١- دراسة الياسري (٢٠٠٤)" أنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة على وفق النماذج التسعة للشخصية (نظام الانيكرام)" أجريت الدراسة في العراق (الجامعة المستنصرية) وهدفت إلى إعداد نسخة عربية من مقياس ريزو- هيودسن وكذلك معرفة نمط الشخصية السائد لدى طلبة المراحل المنتهية من كليات (الطب، الفنون الجميلة، القانون) على وفق الانيكرام ، وتألّفت عينة البحث من (٦٠٠) طالب وطالبة ، وقام الباحثان بتعريب مقياس ريزو- هيودسن وأستخرج صدق المقياس باستخدام مؤشري للصدق هما الصدق الظاهري والاتساق الداخلي ، اما الثبات فقد تم استخراج بطرقة إعادة الاختبار ، وتم معالجة البيانات باستعمال (معامل الفاكرونباخ، معامل بايسيريل، القوة التمييزية، معامل ارتباط بيرسون) وكانت ابرز النتائج سيادة نمط الشخصية المنجز لدى طلبة كليتي الطب والقانون ، وسيادة النمط المتفرد لدى طلبة كلية الفنون الجميلة (الياسري، ٢٠٠٤) .

٢- دراسة السلطاني (٢٠٠٧)" اعداد صورة مختصرة من مقياس انماط الشخصية التسعة لدى طلبة الجامعة على وفق نظام الانيكرام" أجريت الدراسة في العراق (الجامعة المستنصرية) وهدفت إلى إعداد صورة مختصرة لمقياس أنماط الشخصية وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة ، حيث قام الباحثان ببناء المقياس على وفق منظور ريزو هيودسن وأستخرج صدق المقياس باستخدام مؤشري للصدق هما الصدق الظاهري والاتساق الداخلي ، أما الثبات فقد تم استخراج بطرقة إعادة الاختبار وتم معالجة البيانات باستعمال (الاختبار التائي، تحليل التباين، معادلة هوايت، معادلة الانحراف ألنوالي) وبينت النتائج على ان المقياس المختصر يتميز بصدق وثبات عاليين (السلطاني، ٢٠٠٧) .

٣- دراسة عبد الصاحب (٢٠٠٨) " أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالقيم والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة" أجريت الدراسة في العراق (جامعة بغداد) وهدفت التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة وتألفت عينة البحث من (٤١٧) طالب وطالبة أذ قامت الباحثة ببناء مقياس في ضوء منظور دون ريتشارد ريزو وقامت باستخراج الصدق باستعمال مؤشري للصدق هما صدق المحتوى والصدق البنائي أما الثبات تم احتسابه بطريقة الاتساق الداخلي، وتم معالجة البيانات باستعمال (معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفاكرونباخ، والاختبار التائي) ودلت النتائج ان النمط السائد لدى طلبة الجامعة هو النمط المصلح (عبد الصاحب، ٢٠٠٨) .

٤- دراسة ريوان (٢٠٠٨) " التفضيل الجمالي وعلاقته بأنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظام الانيكرام لدى طلبة معهد الفنون الجميلة" أجريت الدراسة في العراق (جامعة بغداد) وهدفت الى التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة الفنون الجميلة وتكونت عينة البحث من (٥٠٠) من طلبة المعهد وتبنى الباحث مقياس ريزو - هيودسن المعرب من قبل الياسري ٢٠٠٤ وتم استخراج صدق المقياس بمؤشر الصدق الظاهري وأستخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار وتمت معالجة البيانات باستخدام (معامل الفاكرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، تحليل التباين الأحادي) وبينت النتائج إلى سيادة نمط الشخصية المتفرد (ريوان، ٢٠٠٨) .

٥- دراسة حسن (٢٠٠٩) " أنماط الشخصية السائدة لدى فئات من المجتمع الكردي وفقا للأنماط التسعة للشخصية (نظام الانيكرام)" أجريت الدراسة في العراق (جامعة صلاح الدين) وهدفت إلى التعرف على نمط الشخصية السائد لدى المجتمع الكردي ولثلاثة محافظات هي اربيل والسليمانية ودهوك ، وتكونت عينة البحث من (٨٠٠) فرد من ثلاثة فئات هي الطلبة وكوادر الجامعات والسياسيين والإعلاميين، واعتمدت

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

الباحثة مقياس ريزو هيودسن بعد ترجمته إلى اللغة الكوردية واستخرجت الصدق باستعمال الصدق الظاهري أما الثبات فاستخرج بإعادة الاختبار ، وعولجت البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية (معادلة الفاكرونباخ، الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون) وبينت النتائج إلى سيادة النمط المتحدي في محافظة اربيل ودهوك، وسيادة النمط المنجز في محافظة السليمانية (حسن، ٢٠٠٩) .

دراسات أجنبية

١-دراسة همرلي وروبينسون (Hammerlie&Robinson 1991)"انماط الشخصية والتوافق مع الكلية" أجريت الدراسة في بريطانيا وهدفت إلى معرفة نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة في أقسام المحاسبة والتمثيل المسرحي وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة واعتمد الباحثان مقياس ريزو هيودسن ولمعالجة البيانات استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون وكانت ابرز النتائج التي توصل إليها الباحث هي سيادة نمط الشخصية المنجز لدى طلبة قسم المحاسبة والمنقرذ لدى طلبة التمثيل المسرحي (Hammerlie&Robinson 1991)

٢- دراسة ربيكا (Rebica 2001)"إيجاد صدق وثبات مقياس ريزو هيودسن" أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى إيجاد صدق وثبات مقياس ريزو هيودسن وتكونت عينة البحث من (٢٨٧) من السكان البيض والسود ومن الذكور والإناث واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية (معامل الفاكرونباخ، معامل ارتباط بيرسون) ودلت النتائج إلى ان المقياس يتميز بصدق وثبات عاليين (Riso&Hudson, 2009: 1-2) .

ومن خلال ما تم ذكره استنبط الباحثان والتمس عدة أمور لا بد من التعرّيج عليها والوقوف عندها وذلك لأهميتها الكبيرة وهي كالآتي :

١- جميع الدراسات التي تناولت أنماط الشخصية وفقاً لنظرية الانيكرام تتميز بالحدثة.

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د.خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

- ٢- ان اغلب الدراسات الأجنبية كانت في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك بسبب وجود مؤسسة الانيكرام ومعاهدها ، واهتمام ببريطانيا بشأن تلك النظرية على حد سواء.
- ٣- لقد دخل العراق وبقوة إلى ركب الدول التي اهتمت بنظرية الانيكرام بل أصبحت دراساته تضاهي الدول الراحية لتلك النظرية من خلال اتصاله بدول العالم .
- ٤- عدم وجود أي دراسة في الدول العربية الأخرى مختصة الانيكرام على حد علم الباحثان.
- ٥- ان اغلب الدراسات قد تناولت مقياس ريزو هيودسن مما أصبح روتيناً عائقاً للتجديد.
- ٦- اغلب تلك الدراسات لم تحاول ربط أنماط الشخصية وفقاً للانيكرام مع متغيرات أخرى من جهة والاعتماد على الطلبة كعينة لها .

دراسات تناولت التفضيل المهني

الدراسات العربية

١- موسى (١٩٨٧) " التفضيل المهني دراسة مقارنة في المجتمعين المصري والسعودي "

أجريت الدراسة في مصر والسعودية وهدفت الدراسة إلى معرفة فيما ان كان هناك اختلاف في التفضيل المهني بين المجتمعين السعودي والمصري وهل يختلف التفضيل المهني باختلاف الثقافة والجنس ، وتكونت العينة السعودية من (٦٣٢) من الذكور أما المصرية فتكونت من (٢٣٦) ذكور و(١١٣) إناث من طلبة الجامعات والراشدين العاملين والراشيدات العاملات واستخدم الباحثان مقياس جون هولاند للتفضيلات المهنية بعد تعريبه ، ، وللمعالجات الإحصائية استعمل الباحث الوسائل الإحصائية (تحليل التباين، والاختبار التائي) ودلت النتائج إلى ان التفضيل المهني يختلف باختلاف الأعمار ويختلف أيضاً باختلاف الثقافة والجنس(موسى، ١٩٨٧).

٢- دراسة أَلغامدي (١٩٩٢)" دراسة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في التفضيل المهني " أجريت الدراسة في السعودية وهدفت فيما ان كان هناك اختلاف في التفضيل المهني باختلاف مستوى تعليم الأبوين ، وتألفت عينة البحث من (١٩٢) من طلاب المدارس الثانوية واعتمد الباحث مقياس الذي أعده الشناوي (١٤٠٥هـ) وقام الباحث باستخراج الصدق الظاهري للمقياس وطريقة إعادة الاختبار لاستخراج الثبات ، واستعمل معامل ارتباط بيرسون لتحليل البيانات ودلت النتائج بعدم وجود اختلاف في التفضيل المهني باختلاف الوالدين(أَلغامدي،١٩٩٢).

٣- دراسة آل ناجي (١٩٩٥)" التفضيلات المهنية والصفات الشخصية لطلاب جامعة الملك فيصل وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي " أجريت الدراسة في السعودية وحاولت الكشف عن الفروق في التفضيل المهني بين الكليات ومعرفة العلاقة بين التفضيل

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د.خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

المهني والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة البحث من (٣٥٥) من طلاب جامعة الملك فيصل واعتمد الباحث مقياس جون هولاند للتفضيلات المهنية، واستخرج الباحث مؤشر الصدق الظاهري للمقياس واستخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار، ولمعالجة البيانات استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين كوسائل احصائية، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين كليات الجامعة في التفضيل المهني، وعدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التفضيل المهني والتحصيل الدراسي (آل ناجي ، ١٩٩٥) .

٤- دراسة الملحم (١٩٩٧)" التفضيلات المهنية لطلاب الصف الثالث الثانوي العام في ضوء التخصص الدراسي والمستوى الاجتماعي /الثقافي" أجريت الدراسة في السعودية وهدفت الكشف فيما ان كانت هناك فروق بين التفضيل المهني يعزى إلى التخصص الدراسي والمستوى الاجتماعي والثقافي ، وتكونت العينة من (٢١٤) من طلاب المدارس المتوسطة ، اعتمد الباحث مقياس التفضيلات المهنية لجون هولاند واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون كوسيلة احصائية لمعالجة البيانات، ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية في التفضيلات المهنية تعزى إلى التخصص الدراسي ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفضيلات المهنية تعزى للمستوى الاجتماعي الثقافي (الملحم ، ١٤١٩) .

٥- دراسة الحمداني (٢٠٠٤) " قبول الطلبة في التخصصات الأكاديمية كبيئات مهنية وأنماطهم الشخصية" أجريت الدراسة في العراق (الجامعة المستنصرية) وهدفت الى تقويم نظام القبول في الجامعات العراقية وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) من طلبة جامعة بغداد والمستنصرية، واعتمد الباحث على مقياسي هولاند (مقياس التفضيلات المهنية والبحث الموجه للذات) ثم قام باستخراج صدق المقياس بمؤشر الصدق الظاهري واستخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، ولتحليل البيانات استعمل

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

الباحث (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون)، ودلت النتائج على ان نظام القبول في الجامعات العراقية مقبول الى حد ما في الأقسام العلمية وغير مقبول في الأقسام الإنسانية (الحمداني، ٢٠٠٤) .

٦- دراسة الزهراني (٢٠١٠) "الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة" أجريت الدراسة في السعودية وهدفت إلى معرفة العلاقة بين التفضيل المهني واتخاذ القرار وهل يوجد فرق بين التفضيل المهني واتخاذ القرار، وتكونت العينة من (٣٦١) طالب جامعي، وقام الباحث بإعداد مقياس للتفضيل المهني في ضوء منظور هولاند، وتم استخراج الصدق بمؤشري الصدق الظاهري والاتساق الداخلي أما الثبات في استخراج باستعمال معامل الفاكرونباخ، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية كتحليل التباين الأحادي والاختبار التائي ومعامل الارتباط لمعالجة البيانات ، وبينت النتائج عدم لاتوجد علاقة ارتباطية بين مستوى التفضل المهني واتخاذ القرار، ولا توجد فروق دالة احصائية بين مفهومي التفضيل واتخاذ القرار (الزهراني، ٢٠١٠).

١- دراسة ولش وأوسيبو (Walsh&Osipw 1973) "التفضيل المهني ومفهوم الذات والنضج المهني" أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت الكشف عن الفرق في النضج المهني بين الذكور والإناث ، وتكونت عينة البحث من (١٦٢) طالب وطالبة جامعية ، استخدم الباحثان مقياس جون هولاند للتفضيلات المهنية ، واستخدمت المتوسط الحسابي ومعامل ارتباط بيرسون للتحليل الإحصائي، وقد دلت النتائج على ان الإناث أكثر استقراراً في التفضيل المهني (Walsh&Osipw, 1973) .

٢- دراسة هولاند وهولاند (Holland&Holland 1977) "العلاقة بين الاختيارات المهنية وأنماط الشخصية لدى الطلبة" أجريت الدراسة في الولايات المتحدة

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانكسار وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

الأمريكية وحاولت معرفة العلاقة بين الاختيارات المهنية وأنماط الشخصية لدى الطلبة ، وتكونت عينة البحث (٥٢٤) طالب وطالبة جامعية ، اعد الباحثان مقياس التفضيل المهني وأنماط الشخصية ، وتم استخراج الصدق والثبات للمقياسين وتحليل البيانات استعملوا معامل ارتباط بيرسون كوسيلة احصائية، ودلت النتائج على وجود علاقة دالة احصائياً بين نمط الشخصية والتخصص (Holland&Holland, 1977).

ومن خلال ما تم ذكره استنبط الباحث والتمس عدة أمور لابد من التعرّيج عليها والوقوف عندها وذلك لأهميتها الكبيرة وهي كالآتي :

١- توزعت الدراسات التي تناولت التفضيل المهني بين الولايات المتحدة الأمريكية والسعودية بشكل متساوي .

٢- الدراسات التي تناولت التفضيل المهني تتميز بالقدم .

٢- اغلب الدراسات قد استخدم فيها مقياس هولاند للتفضيل المهني vpi ، وذلك يدل على أهمية المقياس .

الفصل الثالث : اجراءات البحث :

يعد البحث الحالي من البحوث الوصفية لذا اعتمدَ المنهج الوصفي الارتباطي كطريقة للبحث .

تحديد مجتمع البحث: تحدد مجتمع البحث بطلبة الصف الأول في جامعة الموصل للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) الدراسات الصباحية ملحق (١) وتضم جامعة الموصل (٢٣) كلية علمية وإنسانية بلغ عدد الطلبة فيها (١٠٤٢١) طالباً وطالبة ، موزعين بواقع (٦١٩٦) طالب و (٤٢٢٥) طالبة .

اختيار عينة البحث: بعد أن تم تحديد مجتمع البحث اعتمد الباحثان في اختيار عينة البحث على طريقة المراحل المتعددة (جامعة - كلية - قسم - صف أول) فضلاً عن الطريقة العشوائية الطبقية إذ بلغ عددها (٦٠٠) من طلبة الجامعة تم اختيارهم من (٩) كليات في جامعة الموصل وهي ضمت (٣٠٠) طالب ، و (٣٠٠) طالبة ، توزعت على (٢٦٨) طالب وطالبة من الأقسام الإنسانية ، (٣٣٢) طالب وطالبة من الأقسام العلمية.

أداتا البحث Research Tools : من متطلبات البحث الحالي أداتان لقياس

المتغيران هما أنماط الشخصية والتفضيل المهني وكما موضح على النحو الآتي :

أ- الأداة الأولى : مقياس أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام:

أطلع الباحثان على العديد من المقاييس أنماط الشخصية وارتأى الباحثان الاعتماد على المقياس الذي أعدته الباحثة عبد الصاحب (٢٠٠٨) على وفق منظور (دون ريتشارد ريسو) في دراستها على الطلبة في جامعة بغداد لكونه حديث ويتناسب مع أفراد عينة البحث ، ويتكوّن المقياس من (٢٢٥) فقرة موزعة على تسعة أنماط ملحق (٤) أذ كل نمط يتضمن (٢٥) فقرة ، إلا ان الباحثان قد قام بعرض المقياس على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص بعلم النفس ملحق (٥) في سبيل اختيار ستة

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

أنماط لكي تتوافق مع البيئات المهنية عند (هولاند) وفي ضوء أرائهم تم اختيار الأنماط الآتية : (المساعد ، الباحث ، المنجز ، المتقرد ، المتحدي ، المصلح) اذ بلغت فقرات المقياس (١٥٠) فقرة موزعة على ستة أنماط ولاستخراج الصدق اعتمد الباحثان الصدق الظاهري والصدق الذاتي ، ويعد المقياس صالحاً للتطبيق من حيث الصدق في حال حصوله على درجة عالية .

أجراء التجربة الاستطلاعية :

قام الباحثان بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكون عددها من (١٤٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية طبقه وبشكل متساوي من قسم التربية وعلم النفس في كلية التربية اجامعة الموصل ، وكلية الهندسة قسم الميكانيك .

الثبات Reliability :

للتحقق من الثبات يقوم الباحثان بأخذ عينة عشوائية من الطلبة ، ولقد اعتمد الباحثان طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest method) ، اذ كانت نسبة الثبات (٠,٨٤) .

ب- الأداة الثانية/ مقياس التفضيل المهني

أطلع الباحثان على العديد من مقاييس التفضيل المهني وارتأى ان يبني مقياس (vpi) لعدة أسباب هي ما يأتي :

- ١- المقاييس المختصة بالتفضيل المهني كلها أجنبية ولا تتوافق مع المجتمع العراقي.
- ٢- لا يوجد مقياس عراقي مبني للتفضيل المهني ماعدا مقياس هولاند الذي ترجمه (الحمداني ٢٠٠٤) وكيفه على البيئة العراقية .
- ٣- استحداث اختصاصات جديدة في الجامعات العراقية مما يتطلب بناء مقياس جديد.

ولبناء المقياس أعتمد الباحثان على الخطوات الآتية :

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

١- الاطلاع على الأدبيات السابقة من مقاييس عربية وأجنبية ونظريات مختصة بهذا المجال.

٢- الاعتماد على نظرية جون هولاند كأساس نظري للمقياس .

٣- الاعتماد على آراء الخبراء من قسم التربية وعلم النفس والاختصاصات الأخرى .

٤- توجيه استبيان مفتوح .

اما الثبات فقد استخرج بطريقة اعادة الاختبار حيث اشارت النتائج ان نسبة الثبات (٠,٨٢) ، فضلا عن طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفاكرونباخ حيث كان الثبات (٠,٨٥) ، وهي نسبة ثبات عالية بإشارة المختصين .

التطبيق النهائي : بعد اختيار عينة البحث وتحديد مواقعها واستحصل كتاب تسهيل مهمة لتطبيق البحث ملحق إلى كليات الجامعة طبق الباحثان المقياسين بصورتها النهائية على أفراد عينة البحث ، والمتكونة من (٦٠٠) طالباً وطالبة ، واستغرقت مدة تطبيق المقياس (١٨) يوم حيث بدا التطبيق في يوم الاثنين الموافق (٢٠١٠/١١/١) وانتهى في يوم الخميس المصادف (٢٠١٠/١١/١٨) .

الوسائل الإحصائية :

لمعالجة البيانات إحصائياً بما يتلاءم ويحقق أهداف البحث ، استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية :

١- **معامل ارتباط بيرسون :** لحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية والبيئات المهنية باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

٣- **معامل الصدق الذاتي :** لاستخراج الصدق لمقياس أنماط الشخصية وباستخدام القانون الآتي:

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل ثبات المقياس}}$

(كوافحة ٢٠١٠، ١١٧)

٤- معادلة ألفا كرونباخ : لحساب الثبات لمقياس

٥- التفضيل المهني باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

٣- الاختبار التائي لمعامل الارتباط : لغرض معرفة ثبات الارتباطات بين أنماط

الشخصية والتفضيل المهني باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

عرض النتائج وتفسيرها :

فيما يأتي عرضاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها في ضوء البيانات الأولية ومعالجتها احصائياً وبما يحقق أهداف البحث في ضوء نظرية الانيكرام لأنماط الشخصية ونظرية هولاند للتفضيلات المهنية وكما يأتي :

الهدف الأول : (التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة) :

لتحقيق الهدف قام الباحثان بإحصاء التكرارات لكل نمط من أنماط الشخصية لدى عينة البحث البالغة (٦٠٠) طالباً وطالبةً ومن التخصصين العلمي والإنساني ومن خلال تلك التكرارات استدل على النسبة المئوية لكل نمط ، فالنمط الذي يحصل على أعلى نسبة مئوية هو النمط السائد لدى طلبة الجامعة والجدول (١) الآتي يوضح ذلك :

جدول (١)

العدد (١٠٣)

٢١٣

مجلة العلوم النفسية والتربوية

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

التكرارات والنسب المئوية لأنماط الشخصية الستة لدى عينة البحث

المساعد		المنجز		المتفرد		الباحث		المتحدي		المصلح		المجموع	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٤٧	٧,٨٣	٤٠	٦,٦٦	٦٤	١٠,٦٦	٨٣	١٣,٨	٨١	١٣,٥	٢٨٥	٤٧,٥	٦٠٠	١٠٠

يتضح من الجدول أعلاه أن نمط الشخصية (المصلح) هو النمط السائد لدى عينة البحث الكلية ، إذ بلغ تكراره (٢٨٥) وبنسبة مئوية (٤٧,٥%) وهي أعلى نسبة مئوية مقارنة مع بقية النسب المئوية لأنماط الشخصية الأخرى .

أ- نوع الجنس (ذكور ، إناث) .

ب- التخصص الدراسي (علمي ، إنساني) .

ولتحقيق الهدف تم حصي التكرارات واحتساب النسب المئوية لأنماط الشخصية وفقاً لمتغيرات البحث في سبيل معرفة نمط الشخصية السائد والجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية لأنماط الشخصية الستة لدى عينة البحث وفقاً للمتغيرات

النمط		المساعد		المنجز		المتفرد		الباحث		المتحدي		المصلح		المجموع	
المتغير	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك
ذكور	٢٤	٨	٧	٩	٢٥	٨,٣٣	٠	٣	١٠	٤٨	١٦	١٤	٤٨,٦	٣٠٠	١٠٠
إناث	٢٣	٧,٦٦	٣	٤,٣	٣٩	١٣	٥	١٧,٦	٣٣	١١	١٣	٤٦,٣	٣	٣٠٠	١٠٠
علمي	١٤	٤,٢١	٩	٥,٧	٣٢	٩,٦٣	٢	١٥,٦	٤٧	١٤,١٥	١٦	٥٠,٦	٠	٣٣٢	١٠٠
إنساني	٣٣	١٢,٣١	١	٧,٨	٣٢	١١,٩٤	١	١١,٥	٣٤	١٢,٦٨	١١	٤٣,٦	٥	٢٦٨	١٠٠

أ- نوع الجنس (ذكور، إناث) .

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

من الجدول أعلاه أتضح ان نمط الشخصية السائد لدى الذكور البالغ عدد عينتهم (٣٠٠) طالب في التخصصات العلمية والإنسانية هو نمط الشخصية (المصلح) حيث بلغ تكراره (١٤٦) ونسبة مئوية بلغت (٤٨,٦٦%) وهي أعلى نسبة مقارنة مع نسب الأنماط الأخرى .

وكذلك نمط الشخصية السائد لدى الإناث البالغ عدد عينتهن (٣٠٠) طالبة في التخصصات العلمية والإنسانية فكان النمط (المصلح) حيث بلغ تكراره (١٣٩) ونسبة مئوية بلغت (٤٦,٣٣%) وهي أعلى نسبة مقارنة مع نسب الأنماط الأخرى .

ب- التخصص (علمي ، إنساني) :

من الجدول (١٨) تبين ان نمط الشخصية السائد لدى طلبة التخصص العلمي البالغة عينتهم (٣٣٢) طالب وطالبة هو نمط الشخصية (المصلح) حيث حصل على أعلى تكرار يبلغ (١٦٨) ونسبة مئوية بالغة (٥٠,٦٠%) .

وكان نمط الشخصية السائد لدى طلبة التخصص الإنساني البالغة عينتهم (٢٦٨) طالب وطالبة هو نمط الشخصية (المصلح) حيث حصل على أعلى تكرار يبلغ (١١٧) ونسبة مئوية بالغة (٤٣,٦٥%) . ونظراً لسيادة نمط الشخصية (المصلح) لدى عينة البحث الكلية ووفقاً لمغيرات البحث لابد للباحث ان يعزى تلك النتيجة على إنها قد تعود إلى طبيعة المجتمع العراقي على وجه عام والتكوين الاجتماعي لمحافظة نينوى بوجه خاص لكون هذا المجتمع يتميز بالمحافظة والتقليد والإصلاح والسير على وفق مبادئ محددة وتشريعات مسبقة وهذه أهم سمات نمط الشخصية المصلح فضلاً عن ان الطلبة يسعون لتحقيق أعلى درجات الكمال والمثالية في المواضيع المحيطة والضبط الذاتي وتأجيل الاشباع والصرامة في التحكم بالذات ، أما أسباب تميز المجتمع بتلك السمات قد تعود إلى الظروف الاجتماعية التي حدثت مؤخراً

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

جعلت كل فرد يدور في فلك محكوم بالمبادئ والتقاليد لا يستطيع الفرد تجاوزها خوفاً من الكوارث المجهولة التي سوف تقع عليه .

وبمقارنة تلك النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فقد اتفقت مع نتيجة دراسة عبد الصاحب (٢٠٠٨) التي استخدمت نفس المقياس في حين جاءت مغايرة لنتيجة الدراسات السابقة الأخرى التي أشارت معظمها إلى سيادة نمط الشخصية المنجز .

الهدف الثاني : (التعرف على المهن المفضلة لدى طلبة الجامعة) :

يتم معرفة التفضيلات المهنية المفضلة لدى طلبة الجامعة على وفق مقياس التفضيل المهني الذي أعده الباحثان بإحصاء التكرارات واحتساب النسب المئوية للمهن المفضلة حسب المقاييس الستة المهن والمقارنة بين النسب المئوية الأخرى فالتفضيلات المهنية السائدة هي الحاصلة على أعلى نسبة مئوية ، ولتحقيق هذا الهدف تم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجات جميع أفراد عينة البحث والبالغ عددها (٦٠٠) طالب وطالبة ، وفي التخصصات العلمية والإنسانية ، وتم حساب كل تفضيل مهني على حدة والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية للتفضيلات المهنية لدى عينة البحث

الاجتماعية		الواقعية		الفنية		البحثية		المغامرة		التقليدية		المجموع	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١١٢	١٨,٦٦	١٣٢	٢٢	٥٦	٩,٣٣	١٥٩	٢٦,٥	٧٧	١٢,٨٣	٦٤	١٠,٦٦	٦٠٠	١٠٠

من الجدول أعلاه تبين إن المهن المفضلة لدى طلبة الجامعة البالغة عينتهم (٦٠٠) طالب وطالبة وفي التخصصات العلمية والإنسانية هي المهن (البحثية) حيث حصلت على أعلى تكرار يبلغ (١٥٩) ونسبة مئوية بالغة (٢٦,٥%) وهي أعلى

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د.خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

نسبة إذا ما قورنت مع النسب المئوية الأخرى . وقد تعزى النتيجة إلى الثورة العلمية في الاكتشافات الحديثة التي جعلت الطلبة في شغف إلى اكتشافات جديدة لعلهم يواكبون التطور العلمي فضلاً عن الوضع الراهن الذي يشهده البلد من ظروف سديمية جعلت الطلبة في صورة ضبابية دفعتهم للبحث عن سبب ذلك الغموض بحيث أصبحت هناك فجوة في المنظومة الاجتماعية والعالم المتحضر كبيرة جداً .

أ - نوع الجنس (ذكور ، إناث) .

ب - التخصص الدراسي (علمي ، أنساني) .

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بإحصاء التكرارات واحتساب النسب المئوية للتفضيلات المهنية لمتغيري البحث في سبيل معرفة المهن المفضلة والجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية للتفضيلات المهنية لدى عينة البحث وفقاً للمتغيرات

النمط		الاجتماعية		الواقعية		الفنية		البحثية		المغامرة		التقليدية		المجموع	
المتغير	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	ك	%
ذكور	٥٠	١٦,٦٦	٨٩	٢٩,٦٦	٢٧	٩	٥٩	١٩,٦٦	٤٠	١٣,٣٣	٣٥	١١,٦٦	٣٠٠	١٠٠	
إناث	٦٢	٢٠,٦٦	٤٣	١٤,٣٣	٢٩	٩,٦٦	١٠٠	٣٣,٣٣	٣٧	١٢,٣٣	٢٩	٩,٦٦	٣٠٠	١٠٠	
علمي	٥١	١٥,٣٦	٩٤	٢٨,٣١	٤١	١٢,٣٤	٧٨	٢٣,٤٩	٢٧	٨,١٣	٤١	١٢,٣٤	٣٣٢	١٠٠	
إنساني	٦١	٢٢,٧٦	٣٨	١٤,١٧	١٥	٥,٥٩	٨١	٣٠,٢٢	٥٠	١٨,٦٥	٢٣	٨,٥٨	٢٦٨	١٠٠	

أ - نوع الجنس (ذكور،إناث) .

من الجدول أعلاه تبين إن المهن المفضلة لدى الذكور البالغ عدد عينتهم (٣٠٠) طالب في التخصصات العلمية والإنسانية هي المهن (الواقعية) حيث بلغ تكراره (٨٩) ونسبة مئوية قدرها (٢٩,٦٦) وهي أعلى نسبة مقارنة مع نسب المهن الأخرى

في التفضيل ، وقد يكمن سبب تفضيل الذكور للمهن الواقعية في الجانب البدني الذي يمتلكه الذكور مقارنة بالإناث فهم يفضلون المهن التي تتلاءم مع قدراتهم وتعرف بالمهن العضلية .

وتبين إن المهن المفضلة لدى الإناث البالغ عددهن (٣٠٠) طالبة في التخصصات العلمية والإنسانية هي المهن (البحثية) حيث بلغ تكرارها (١٠٠) ونسبة مئوية قدرها (٢٩,٦٦) وهي أعلى نسبة مقارنة مع نسب تفضيلهن للمهن الأخرى . ويمكن أن تفسر تلك النتيجة على إن الإناث يفضلن المهن البحثية لكون الحياة تتصف بالغموض وتعقيد مما ينشذن الوضوح والكشف عن المعالم الغامضة ليس في الجوانب العلمية فقط بل يتعدى ذلك إلى الجوانب الاجتماعية ولعل تلك المهن تكون هي المنعطف الأخير الذي يمكنهن من خلالها الكشف عما يدور حولهن .

ب- التخصص (علمي ، إنساني) :

ومن الجدول (٢١) تبين أيضاً إن المهن المفضلة لدى طلبة التخصص العلمي البالغة عينتهم (٣٣٢) طالب وطالبة هي المهن (الواقعية) حيث حصلت على أعلى تكرار يبلغ (٩٤) ونسبة مئوية بالغة (٢٨,٣١) .

وقد يعود سبب ذلك إلى ان الطلبة في الاختصاصات العلمية يفضلون ان يتعاملون مع المهن الواقعية بشكل ميكانيكي عملي بعيداً عن المهن التي تهتم بالقضايا الاجتماعية والفنية والتقليدية وغيرها لكون تلك المهن (الواقعية) تحتاج إلى التنافس والعمل مع الواقع بعيداً عن العواطف والمشاعر وتحتاج إلى الطموح والتطوير المستمر والكفاءة في العمل وهذه أهم السمات التي يتحلى بها أفرادها

في حين كانت المهن المفضلة لدى طلبة التخصص الإنساني البالغة عينتهم (٢٦٨) طالب وطالبة هي المهن (البحثية) حيث حصل على أعلى تكرار يبلغ (٨١) ونسبة مئوية قدرها (٣٠,٢٢) . وقد تكمن اختياراتهم لتلك المهن هي البحث عن

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

الأسباب التي تؤدي إلى اضطراب الحياة والتي تؤدي إلى إرباك حياة الفرد وزيادة مشاكله هذا من جانب ومن جانب آخر التشوق لمعرفة ما يدور حولهم من ظواهر كونية تتطلب البحث والاستقصاء بدافع حب الاستطلاع والمعرفة ولهذا يلجئون إلى تلك المهن لتحقيق لهم ما يصبون إليه .

الهدف الثالث : التعرف على العلاقة ارتباطيه دالة احصائياً بين أنماط الشخصية والتفضيلات المهنية لدى طلبة المرحلة الجامعية :

لتحقيق الهدف قام الباحثان وبالاتماد على معامل ارتباط بيرسون بحساب معاملات الارتباط بين كل نمط مع تفضيل المهن لدى عينة البحث البالغة (٦٠٠) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية ، ثم قام الباحثان باستخراج القيم التائية لمعاملات الارتباط وذلك لمعرفة دلالاتها ومقارنة تلك القيم مع القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٩٩) وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (٥) الآتي :

جدول (٥)

القيم التائية المحسوبة لمعاملات الارتباط بين أنماط الشخصية والتفضيلات المهنية للعينة ككل

النمط التفضيلات	المساعد	المنجز	المتفرد	الباحث	المتحدي	المصلح
الاجتماعية	١,١٩٥	٢,٩٤	٣,٦٧	٣,٩٢	١,٣٥	٢,٣٥
الواقعية	٠,٠٢٥	٢,٣	١,٨٢	٢,٠٧	٣,٨٧	١,٤
الفنية	٢,٣٧	٠,٢	٣,١٢	٣,٨٧	١,٧	٠,٣٧
البحثية	٠,٠٥	١,٧٧	٠,٢٥	٢,٦	٠,٤٥	١,٣٥
المغامرة	١,٨٧	٢,٨٢	٢,٢٥	٠,٩٧	١,٨٢	٣,٢٥
التقليدية	٠,٦٢	١,٨٧	١,٧٢	٠,٣٧	٠,٠٧٥	٣,٣٧

يتضح من الجدول أعلاه ان القيم التائية المحسوبة في المهن الاجتماعية للأنماط (المنجز، المتقرد، الباحث، والمصلح) بلغت (2.94 , 3.67 , 3.92 , 2.35) على التوالي وهن اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) وهذا يعني ان هناك علاقة ارتباطيه دالة احصائياً، ويعود سبب ذلك إلى ان للمهن الاجتماعية ارتباط مع نمط الشخصية المنجز لان اصحاب هذا النمط يحاولون ان يطوروا علاقاتهم من خلال المجتمع وهذه سمة مميزة لأصحاب هذا النمط، أما اصحاب النمط المتقرد فان إبداعاتهم لايمكن ان تبلغ أذهان الناس إلا بالرجوع إلى مهن اجتماعية، ويتميز اصحاب النمط الباحث بالبحث عن الأمور المعقدة التي تواجه الناس ليس فقط على الصعيد العلمي الصرف وإنما يتعدى ذلك إلى الأمور المتعلقة بالمجتمع من مشاكل على النحو الفردي أو الجماعة، أما اصحاب النمط المصلح يتميزون بالموضوعية والمسؤولية الاجتماعية والسير على مبادئ، وهذا اقرب إلى ما تتطلبه المهن الاجتماعية فأصحاب الأنماط الأربعة الأنفة الذكر لديهم تفضيل للمهن الاجتماعية لعلها تكون المرسى لتحقيق أهدافهم، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة.

في حين لم تكن هناك علاقة ارتباطيه بين التفضيلات المهنية الاجتماعية ونمطي الشخصية (المساعد، المتحدي) حيث بلغت قيمتهما التائية (1.195 , 1.35) على التوالي وهما اقل من القيمة التائية الجدولية (1.96) وقد يعزى السبب إلى كون النمط المساعد يتطلب التعامل بشكل أنساني كبير مع الافراد ويجعل سمة التحفظ القائم في سلوك الطلبة ناجم عن ظروفنا المعقدة لذا يميل اصحابه الى مهن بديلة، أما اصحاب النمط المتحدي فأنهم يميلون إلى المنافسة مما يحاولون الابتعاد عن المهن الاجتماعية لكي لا تعوق تحقيق أهدافهم، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة.

وكانت للتفضيلات المهنية الواقعية علاقة ارتباطيه دالة احصائياً مع الأنماط (المنجز، الباحث، المتحدي) حيث بلغت قيمهم التائية المحسوبة (, 2.07 , 3.87)
2.3) على التوالي وهن اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) وقد تعود أسباب ارتباط المهن الواقعية مع نمط الشخصية المنجز لكون هذا النمط يتحلى بالثابرة في انجاز الأعمال الصعبة والتي تتطلب قدرة عضلية عالية وهذا المهن تتطلب تلك السمات ، أما علاقتها بالنمط الباحث يعود إلى ابرز سماته وهي تفحص الواقع وإيجاد الحلول لتطبيقها بالاعتماد على التنظير التأملي النابع من صميم الواقع الذي يعيش فيه ذلك الفرد ، أما أصحاب النمط المتحدي تتسم شخصيتهم بالميل للمنافسة والصلابة فهذه ابرز ماتتطلبه المهن الواقعية وترجع سبب علاقتها إلى ذلك ، وبذلك ترفض الفرضية الصفريية وتقبل البديلة ، في حين لم تكن هناك علاقة ارتباطيه مع الأنماط (المساعد ، المتفرد ، المصلح) حيث بلغت قيمهم المحسوبة 1.82 , 1.4 , 0.025) على التوالي وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (1.96) فالنمط المساعد نمط اجتماعي يبتعد كل البعد عن الأشياء المعقدة والعضلية الصعبة والبعيدة عن الجوانب الوجدانية التي تحتاج إلى صبر وقوة تحمل أما النمط المتفرد فهو نمط يتميز بالإبداع ويمتلك لمسات فنية بسيطة تغنيه عن القوة البدنية الشاقة في التعبير عن ما يحس به وما يتطلبه المجتمع وكذلك النمط المصلح الذي يتميز بالسير وفق مبادئ محددة مخطط لها مسبقا وليس له الحق في تغييرها متى شاء على العكس من المهن الواقعية التي تتطلب التصرف بآلية ميكانيكية تحكمها المواقف ، وبهذا تقبل الفرضية الصفريية وترفض البديلة.

وأظهرت النتائج ايضاً ان للتفضيلات المهنية الفنية علاقة ارتباطيه دالة احصائياً مع الأنماط (المساعد ، المتفرد ، الباحث) حيث بلغت قيمهم التائية المحسوبة (, 3.87 , 2.37) على التوالي وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) وقد

يعزى ذلك إلى ان تلك المهن الحسية التي تحتاج إلى نمط مساعد يستطيع التعامل مع الناس كونهم المتنفس الوحيد لإظهار إبداعاتهم أما النمط المتفرد فهو في الأصل نمط فني يفضل المهن التي تدعمه وتحقيق غاياته والنمط الباحث من سماته التنظير التأملي والتفكير والإبداع والإدراك فالطلبة يفضلون تلك المهن لعلها اقرب إليهم في مجال البحث في الفن الإبداعي ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة .

في حين لم تكن للتفضيلات المهنية الفنية علاقة ارتباطيه دالة احصائياً بين الأنماط (المنجز ، المتحدي ، المصلح) حيث بلغت قيمهم التائية (1.7 , 0.37 , 0.2) على التوالي وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (1.96) وقد يعزى سبب ذلك إلى ان النمط المنجز يتعامل مع الأشياء وليس الأفراد بعيداً عن الجوانب الوجدانية وهذا يتعارض مع ماتنتطلبه المهن الفنية أما النمط المتحدي فهو يتميز بالصلابة في الرأي مما ينعكس سلباً على الجوانب الوجدانية ، والنمط المصلح نمط يتسم بالموضوعية والاعتدال على عكس المهن الفنية التي تحتاج إلى التمرد بهدف الإبداع والتجديد والتمرد ، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة.

وتبين ايضاً ان للتفضيلات المهنية البحثية علاقة ارتباطيه دالة احصائياً مع نمط الشخصية (الباحث) فقط بقيمة تائية محسوبة (٢,٦) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) ويعود سبب ذلك إلى إنهم يفضلون تلك المهن باعتبارها هي المهن الأم من منطلق كونها مؤسسة بحثية أكاديمية والتي تستطيع تلبية متطلباتهم وتحقيق غاياتهم ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة . في حين لم تكن هناك علاقات ارتباطيه مع الأنماط الأخرى لكون اصحاب النمط المساعد لا يبحثون عن التعقيد في مهن ليست بالبسيطة أما المنجز فهو لا يبحث عن أمور غامضة بل يفضل مهن مرسومة على ارض الواقع لا تحتاج إلى مهن قائمة على البحث والتقصي كما هو في النمط الباحث، والنمط المتفرد هو نمط حدسي ويعتمد على الخيال

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانكسار وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

والإحساس فهو أيضاً بعيداً عن التقصي والبحث ، أما المتحدي فهو يرغب في المنافسة والتحدي والمغامرة وهذا لا نجده في المهن البحثية ، وكذلك النمط المصلح فهو نمط مبدئي وتقليدي لا يحب الحداثة ولا التجديد أما المهن البحثية فهي مهن تسعى للاكتشاف والتطوير ، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة .

وأظهرت النتائج أيضاً ان للتفضيلات المهنية المغامرة ارتباطاً دال احصائياً مع الأنماط (المنجز ، المتفرد ، المصلح) وبلغت قيمهم المحسوبة (2.25 ، 3.25 ، 2.82) على التوالي وهن اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) حيث ان المهن المغامرة تحتاج إلى الجهد في بعض الأحيان ولكون النمط المنجز يتصف بالقسوة والصلابة والقدرة على تحمل المصاعب ظهرت بينهما علاقة ارتباطيه ، أما علاقتها مع النمط المتفرد قد تعزى إلى ان الفنان يحتاج إلى المغامرة في طرح الأفكار إذا تطلب الأمر لان طريق الفن طريق يشوبه الكثير من المصاعب ويحتاج إلى المغامرة او فيه نوع من النفس القيادي الذي يعد من صفات المهن المغامرة أما النمط المصلح فأصحابه يتجهون الى مهن فيها نوع من النفس القيادي الذي يعد من صفات المن المغامرة .

في حين العلاقة لم تكن دالة احصائياً بين التفضيلات المهنية المغامرة وأنماط الشخصية (المساعد ، الباحث ، المتحدي) حيث بلغن قيمهم التائية 097 ، 2 (1.87، ١) على التوالي وهن أقل من القيمة التائية الجدولية (1.96) لكون النمط المساعد هو في الأصل نمط اجتماعي بحث فيبتعد أصحابه عن المهن التي فيها شي من المغامرة لكي لا تكون تلك المهن مصدراً أو سبباً لإبعادهم عن المجتمع ، وأصحاب النمط الباحث يحاولون اكتشاف الأشياء عن طريق التنظير التأملية وليس بالأشياء التي تتطلب المروعة والمجازفة، أما النمط المتحدي فان هناك علاقة لكنها

لم تكن دالة وذلك لاختلاف الجنس والتخصص الدراسي في العينة، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة .

أما علاقة التفضيلات المهنية التقليدية مع الأنماط اتضح ان لها علاقة ارتباطيه دالة احصائياً مع نمط الشخصية (المصلح) البالغة قيمته التائية المحسوبة (3.37) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) لكون اصحاب النمط المصلح يفضلون المهن التي توافق نمطهم الشخصي التقليدي المتطابق مع المواصفات تقريباً، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة.

ولم تكن هناك علاقة ارتباطيه دالة مع الأنماط الأخرى (المساعد ، المنجز ، المتفرد ، الباحث ، المتحدي) وكانت قيمهم المحسوبة (, 0.37 , 0.075 , 0.62 , 1.87 , 1.72) على التوالي وهن اقل من القيمة التائية الجدولية (1,96) فالنمط المساعد يتميز بالذكاء الاجتماعي وأصحابه لديهم القدرة على التفكير والإبداع في الأمور الاجتماعية وغي متوقعين كما هم في النمط المصلح ، أما النمط المنجز هو يسعى إلى التطوير والتجديد وذلك لمواكبة عصر التقدم الحاصل في العالم لكي يثبتون وجودهم ويُجددون أما النمط المتفرد هو نمط يفكر ويبدع ولا يستطيع العمل ضمن قوالب ثابتة معده مسبقاً ، وكذلك الباحث الذي يسعى إلى الاكتشاف والوصول إلى حقائق علمية جديدة تتناقض مع متطلبات المهن التقليدية وكذلك المتحدي يتميزون أصحابه بالنشاط والتنافس مع البيئة وما يحيط بها حتى إذا كان ذلك على حساب المبادئ والقوانين المرسومة ، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة ، وقد ظهر هناك تناغم مابين نظرية الانيكرام ونظرية هولاند من خلال العلاقة الارتباطية بين التفضيلات المهنية الواقعية مع النمط المنجز ، والفنية مع النمط المتفرد ، والبحثية مع النمط الباحث ، والتقليدية مع النمط المصلح في حين لم يكن

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

هناك توليف بين التفضيلات المهنية الاجتماعية مع النمط المساعد، والمغامرة مع النمط المتحدي فيما يخص الجدول السابق .

الهدف الرابع : تقويم نظام القبول في الجامعات العراقية :

إستخرج الباحثان التفضيلات المهنية وأنماط الشخصية لدى الطلبة المقبولين وعددهم (١٠٠) طالب وطالبة في كل بيئة مهنية على حده وعلى ضوء نظرية هولاند وذلك بإحصاء التكرارات والجدول (٦) يوضح ذلك :

جدول (٦)

أنماط الشخصية وتفضيلاتهم المهنية لدى الطلبة المقبولين في البيئات

التفضيلات والأنماط البيئات	الاجتماعية	المساعد	الواقعية	المبدع	الفنية	المقود	البحيث	المغامرة	المتحدي	التقليدية	المصلح
الاجتماعية	٣٦	١٥	١٦	٣	٢٨	٢٦	٧	٩	١٠	٤	٣٥
الواقعية	٩	٤	٤٦	٨	٢١	٨	١٢	٧	١٥	٥	٥٨
الفنية	٢٣	١١	٢٩	٥	٢٤	١٤	١٧	٥	٢٢	٢	٢٦
البحيث	٢٥	٥	١١	٩	٥١	٢١	٣	١٠	٨	٧	٤٧
المغامرة	٨	٥	١٣	١٠	١٦	٨	٩	١٢	٢٢	١٤	٤٣
التقليدية	١١	٧	١٧	٥	١٩	٦	٨	٢	١٣	٤	٧٦

يبين الجدول أعلاه ان لكل مجموعة طلبة من المقبولين في البيئات المهنية درجتين احدهما على وفق منظور هولاند وتقابلها أخرى على وفق نظرية الانيكرام فيما يتعلق بالتخصصات الستة الموزعة على وفق تصنيف هولاند كبيئات مهنية اذ ان الدرجات المظلة تشير الى ان نظام القبول في الجامعات العراقية مقبول وذلك لحصول التخصص على أعلى اتفاق من اجابات الطلبة مقارنة بالتفضيلات او الأنماط الأخرى

تبين بان الطلبة في البيئات المهنية الستة هم من النمط المصلح في حين استخرج الباحثان أنماط الشخصية على وفق نظرية هولاند من خلال التقضيات المهنية فتبين ان الطلبة المقبولين في البيئات الاجتماعية والواقعية والمغامرة والتقليدية أنماطهم متماثلة مع البيئة المهنية إلى حد ما في حين كان النمط السائد في البيئة الفنية هو النمط الواقعي، والنمط السائد في البيئة البحثية هو النمط الفني، وهذا يعني ان بان التوزيع في البيئتين الفنية والبحثية يستلزم الاستسلام التحصيل الدراسي دون الرجوع إلى النمط الشخصي ، ولكن لم تظهر النتيجة نفسها على وفق الأنماط الشخصية لنظرية الانيكرام كما سبق ذكره حيث انحصر سيادة نمط الشخصية المصلح على البيئات المهنية الستة ويفسر الباحثان بأن الطلبة وبشكل عام اعتمدوا على التحصيل الدراسي وعولوا عليه بشكل مطلق كأنه القدر المحتوم ، وبمقارنة تلك نتائج تلك الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة فقد أكد (الحمداني ٢٠٠٤) على ان نظام القبول في الجامعات العراقية مقبول إلى حد ما في الأقسام العلمية وغير مقبول في الأقسام الإنسانية في حين نتائج الدراسة هذه قسمت العينة إلى بيئات مهنية وليس تخصصات علمية وإنسانية فيما يخص تقويم نظام القبول .

الاستنتاجات :

من النتائج التي توصل إليها الباحثان استطاع وضع عدد من الاستنتاجات أوجزها فيما يأتي:

- ١- ان الصفات الشخصية الموروثة عبر العصور للمجتمع العراقي جعلت نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة هو نمط الشخصية المصلح من حيث نوع الجنس والتخصص الدراسي.

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

- ٢- ان البيئة البحثية هي البيئة المفضلة لدى طلبة الجامعة مجتمعةً وكذلك عند الإناث والطلبة في التخصص الإنساني ونابع هذا من حب التقصي والاستكشاف وغيرها ، في حين الذكور وطلبة التخصص العلمي فهم يفضلون البيئة الواقعية .
- ٣- ان العلاقة الارتباطية بين أنماط الشخصية والتفضيلات المهنية تتباين تبعاً لنوع الجنس والتخصص الدراسي فأحياناً تظهر علاقة ارتباطيه دالة احصائياً تظهر غير دالة العلاقة أحياناً.
- ٤- اتضح ان نظام القبول في الجامعات العراقية مقبول إلى حد ما في البيئات المهنية (الاجتماعية ، الواقعية ، التقليدية، المغامرة) أي ان هناك توافق بين نمط الشخصية والتخصص الدراسي ، في حين أخفق نظام القبول في البيئات المهنية (الفنية ، البحثية) .

التوصيات :

- في ضوء النتائج التي حصل عليها الباحثان يوصي بما يأتي :
- ١- الإفادة من مقياس الأنماط التسعة في مراكز الإرشاد النفسي والعيادات النفسية لغرض معرفة المسترشد وكيفية التعامل معه .
 - ٢- الإفادة من مقياس التفضيل المهني عند قبول الطلبة في التخصص او في كشف تفضيلهم .
 - ٣- جعل القبول في الجامعات يراعي الأسس العلمية السليمة والطرق المتطورة وذلك بالاعتماد على نمط الشخصية والرغبة والقدرة وغيرها .
 - ٤- جعل القبول في التخصص في الجامعة ثم الكلية ثم القسم على وفق القدرات والقابليات فضلاً عن مراعاة درجات التحصيل بشكل دقيق .
 - ٥- وضع رمز في البطاقة الشخصية يتضمن نمط الشخصية وذلك لتحقيق النوعية في الأداء .

المقترحات :

فيما يأتي أهم المقترحات التي استطاع الباحثان ان يقدمها .:

- ١- إجراء دراسة مقارنة لأنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام على فئات أخرى مثل (الأطباء ، المهندسين ، المحامين ، الإداريين ، المدرسين ، التجار ، الفنانين ، السياسيين) .
- ٢- إجراء دراسة حول التفضيل المهني وربطه مع متغيرات مثل (اتخاذ القرار، تأثير الوالدين، التحصيل الدراسي) وغيرها.
- ٦- إجراء دراسة حول أنماط الشخصية وربطها ببعض المتغيرات مثل (أنماط التفكير ، أنماط القيادة ، الذكاءات المتعددة) وغيرها .

المصادر

- الأزيزجاوي ، احمد عبد الحسين عطية (٢٠٠٢) : قلق الموت وعلاقته بنمط الشخصية لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير (غير منشوره) ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد .
- الألوسي ، جمال حسين (١٩٨٨) : علم النفس العام ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد.
- الأنصاري ، بدر محمد (٢٠٠٠) : قياس الشخصية ، دار الكتب الحديثة ، الكويت .
- حسن ، فينك امجد (٢٠٠٩) : أنماط الشخصية السائدة لدى فئات من المجتمع الكردي وفقا لأنماط التسعة للشخصية (نظام الانيكرام) ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة صلاح الدين ، العراق .

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

- الحمداني ، خالد خير الدين (٢٠٠٤) : قبول الطلبة في التخصصات الأكاديمية كبيئات مهنية وأنماطهم الشخصية ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الآداب ، الجامعة والمستنصرية .
- داود ، عزيز حنا ، والعبيدي ، ناظم هاشم (١٩٩٥) : علم نفس الشخصية ، جامعة بغداد.
- الرفوع ، عاطف عيد عوض (١٩٩٥) : علاقة نمط الشخصية الحسية والحدسية بالاختيار المهني لدى طلبة الصف الثاني الأكاديمي في إقليم جنوب الأردن ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة مؤتة ، الأردن .
- ريوان ، سعاد عباس (٢٠٠٨) : التفضيل الجمالي وعلاقته بأنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظام الانيكرام لدى طلبة معهد الفنون الجميلة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة المستنصرية ، بغداد .
- الزهراني ، نوال بنت عثمان بن احمد (٢٠٠٩) : الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، السعودية .
- السلطاني ، احمد عمار جواد (٢٠٠٧) : اعداد صورة مختصرة من مقياس لمقياس انماط الشخصية التسعة لدى طلبة الجامعة على وفق نظام الانيكرام ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد .
- الصويط ، فواز بن محمد (٢٠٠٨) : الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الملك فهد الجوية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- طه ، فرج عبد القادر (١٩٨٧) : المدخل في علم النفس والشخصية والأمراض النفسية ، دار الفنية للنشر والتوزيع ، القاهرة .

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

- عبد الصاحب ، منتهى مطشر (٢٠٠٨) : أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالقيم والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية _ ابن رشد ، جامعة بغداد .
- ألغامدي ، صالح بن علي (١٩٩٢) : دراسة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في التفضيل المهني ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، السعودية .
- فيصل ، عباس (١٩٨٢) : الشخصية في ضوء التحليل النفسي ، دار المسيرة ، بيروت . القاسم ، بديع محمود مبارك (٢٠٠١) : علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع ، عمان .
- كوافحة ، تيسير مفلح (٢٠١٠) : القياس والتقويم ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
- لازاروس ، ريتشارد (١٩٨١) : الشخصية ، ترجمة سيد محمد غنيم وعثمان نجاتي ، دار الشروق بغداد .
- الملحم ، صالح عبدالله عبد العزيز (١٩٩٧) : التفضيلات المهنية لطلاب الصف الثالث الثانوي العام في ضوء التخصص الدراسي والمستوى الاجتماعي /الثقافي ، رسالة ماجستير (منشورة) ، جامعة الملك فيصل ، مركز الترجمة والتأليف والنشر ، الإحساء ، السعودية .
- موسى ، فاروق عبد الفتاح علي (١٩٨٧) : التفضيل المهني دراسة مقارنة في المجتمعين المصري والسعودي ، مجلة رسالة الخليج العربي ، عدد ٢٣ ، الرياض .

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

- آل ناجي ، زراب عبدالله (١٩٩٥) : التفضيلات المهنية والصفات الشخصية لطلاب جامعة الملك فيصل وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي ، رسالة ماجستير (غير منشوره) ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل ، الإحساء ، السعودية .
- الياسري ، مصطفى نعيم عبدالله محمد (٢٠٠٤) : أنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة على وفق النماذج التسعة للشخصية (نظام الانيكرام) ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- Arthur , Kristin Bedow (2008) : **Attachment styles and Enneagram types: development and testing of integrated typology for use in marriage and family therapy** , unpublished ph.D.Dissertation , the university of Virginia , USA .
- Chou, Thomase (2000). **A directional theory of the Enneagram. Enneagram monthly (57)** , January. New York .USA
- Enza,Vita (2002): **The Enneagram personality types** ,New Age Online.www.newage.com.edu
- fontes , Jo?o C (w.d): **Enneagram ,Jesus and the way** , www.4shared.com 2011.
- Hammerlie F,M & Robinson D,J (1991) : type personality traits and adjustment to college , **journal of college students development , vol ,2 , united kingdom**
- Holland , J , L (1966) : **the psychology of vocational choice ,A theory of personality type and model environment** , Blasidell pubco , New York.
- Holland , J, L & Holland , J , E (1977) : distributions of personalities within occupational and fields of study the vocational guidance quarterly , **the vocational guidance Quarterly vol , 15.**

أنماط الشخصية على وفق نظرية الانكسار وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة.....
.....أ.م.د. خالد خير الدين الحمداني - م.م. صابر طه ياسين الجميلي

- Holland, j ,l (1973): Distributions of personalities within occupational and fields of study . **the vocational guidance Quarterly**.
- Lifeworkx(2002):**Learning TM introduction to Enneagram Technology.**© Doyle-Farley&co.file://A:\Beyond Ambition.HTM.2008
- Riso, Don Richard (1995). **Discovering your personality type: the new Enneagram Questionnaire** ,© Houghton Mifflin company,215 Park Avenue South, Boston. New York.
- Riso, Don Richard & Russ Hudson (2003): **The nine types and their essential qualities.**© The Enneagram Institute press,3355 main St. .Route 209 Stone Ridge,New York.
- Riso, Don Richard (1987). **personality types.1ed.,**© Houghton Mifflin company,215 Park Avenue South, Boston. New York.
- Riso, Don Richard (1996): **personality types.2ed.,**© Houghton Mifflin company,215 Park Avenue South, Boston. New York.
- Riso, Don Richard (1998.a):**The Reformer :Enneagram type** © The Enneagram Institute press,3355 main st.Route 209 Stone Ridge,New York.
- Shabani & et al (2011) : An empirical study on measuring the impact of personality type on employee capabilities , **Management Science Letters 1 (2011) 181-186** www.GrowingScience.com/msl 2011.
- Walsh , W Bruce , Samuel ,H Osipow (1973) : career preferences self-concept and vocational maturity , **research in higher education , vol ,1**

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته)
أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

ملخص البحث:

أستهدف البحث الحالي التعرف على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال وأيضاً التعرف على صعوبات تنظيم الانفعال لدى طلبة الجامعة. وقد قام الباحثان بترجمة مقياس التنظيم المعرفي للانفعال لكيرنفسكي وآخرون (٢٠٠١) ومقياس صعوبات تنظيم الانفعال لكراتز ورومر (٢٠٠٤) وتطبيقهما على عينة من طلبة الجامعة بلغت (٢٧٥) طالب وطالبة. وقد أشارت نتائج البحث ان طلبة الجامعة يميلون الى استخدام استراتيجيات معرفية لغرض تنظيم انفعالاتهم. كما أشارت النتائج ان طلبة الجامعة ليس لديهم صعوبات في تنظيم الانفعال بأستثناء المشاركة في السلوك الموجه نحو الهدف. وقد توصل البحث الى بعض التوصيات والمقترحات.

Abstract:

The current study aims at identifying the cognitive emotion regulation strategies and difficulties in emotion regulation of college students . The researchers translated the cognitive emotion regulation scale prepared by Garnefski et al (2001) and Gratz and Roemer's difficulties in emotion regulation (2004) , then applied them to a sample about (275) male and female students. The study findings refer that the college students tend to use cognitive strategies to regulate their emotions. The findings also refer that the college students have no difficulties

in emotion regulation except the difficulties engaging in goal-directed behavior. The study has achieved several recommendations and suggestions.

مشكلة البحث :

تمثل الانفعالات (حكمة سنوات العمر الطويلة) (Lazarus,1991,p.820) فهي تقدم لنا استجابات تم اختبارها عبر الوقت لمشكلات تكيفية متكررة الحدوث. الانفعالات لاتخبرنا ان نستجيب بطرق معينة ولكنها تجعلنا ان نفعل ذلك بشكل محتمل . ان القدرة على التكيف هذه تسمح لنا ان ننظم انفعالاتنا مثلاً عندما نخاف ربما نركض ولكننا لانفعل ذلك دائماً، وعندما نبتهج ربما نضحك ولكننا لانفعل ذلك دائماً. ان سعادتنا ورفاهيتنا ترتبط بشكل معقد بأنفعالاتنا (Gross,2002,p.281).

تستثار الانفعالات عندما يكون شئ ما مهم بالنسبة لنا في خطر، احياناً تثار الانفعالات بشكل تلقائي ، مثلاً عندما نرتد خائفين من الافة، و احياناً تستثار بعد تحليل للمعنى مهماً للشخص مثلاً تزداد عصبيتنا بعد سماعنا لتعليق من صديق يحاول التقليل من شأننا. في جميع الاحوال فإن كل الانفعالات تستدعي مجموعة متناسقة من الاستجابات السلوكية والنفسية والمتعلقة بالخبرة والتي تؤثر جميعها على كيفية استجابتنا للتحديات والفرص المدركة (John&Gross,2004,p.1302). هذه الانفعالات قد تتلاحم مع ظروف حياتنا المتنوعة او قد تسبب لنا اذى اكثر من الفائدة. فعندما تبدو استجاباتنا سيئة الانسجام مع الموقف المعني فأنا نحاول باستمرار ان ننظم استجاباتنا الانفعالية لكي تخدم اهدافنا بشكل أفضل (Gross, 2002, p.282).

أن تنظيم الانفعال هو تركيب يعتقد ان له تأثير كبير على الصحة الجسمية والعقلية. هذا التأثير تم اختباره باستمرار مع نظريات مختلفة حول تأثير تنظيم الانفعال على

أبنية صحية وعقلية متنوعة. وقد اشارت احدى الدراسات الى ان التنظيم الضعيف للانفعال يزيد السلبية والصعوبة في العلاقات ما بين الراشدين. وفي بحوث ايذاء الذات وجدت علاقة معنوية بين صعوبة تنظيم الانفعال ونسبة الاصابة بالأذى عند الراشدين. أن صعوبة تنظيم الانفعال تعزى الى تأثير الافراط في تناول الكحول، واضطراب القلق المعمم، وأيضاً اضطراب الشخصية الحدية (John & Gross, 2004, p.1302).

طبقاً لكروس ومانوز Gross & Munoz ١٩٩٥ فإن تنظيم الانفعال هو عامل موحد للتنوع في الاعراض والسلوكيات سيئة التكيف. ففي اضطراب الشخصية الحدية تعتقد لاين هان Linehan ان الخاصية الاساسية لأضطراب الشخصية الحدية هو عدم القدرة على تنظيم الانفعال، وان السلوكيات العامة التضمنة دائماً في الاضطراب مثل إيذاء الذات هي وسيلة لتنظيم انفعال الافراد الذين لديهم اضطراب وغير قادرين على تنظيمه لأنفسهم بأسلوب صحي (John & Gross, 2004, p.1303).

لهذا نلاحظ ان عدم القدرة على تنظيم الانفعال يشكل معضلة كبيرة بالنسبة للكثير من الافراد سواء في تكيفهم مع الآخرين او مع أنفسهم ويؤثر على علاقات الفرد مع من حوله وبالتالي يكون له تأثير على نتاجه وعلى صحته. ولأن الصعوبة في تنظيم الانفعال تشكل مشكلة بحد ذاتها ، فقد تناولتها دراسات اجنبية كثيرة بالبحث الامر الذي افترقت اليه الدراسات العربية مما دفع الباحثان الى تناول هذا الموضوع بالدراسة والبحث. لذا فإن مشكلة البحث تتجلى في الاجابة على التساؤل الاتي: ماهي الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها طلبة الجامعة لغرض تنظيم أنفعالاتهم، وماهي الصعوبات التي يعانون منها في تنظيم انفعالاتهم؟

اهمية البحث:

سنوات من البحث اثبتت الدور المهم الذي تلعبه الانفعالات في جوانب كثيرة من الحياة اليومية. الانفعالات هي استجابات بايولوجية تستثار عندما يقيم موقف ما على انه مُقدم لتحديات خطيرة وتقوم بتنسيق استجاباتنا مع الاحداث البيئية المهمة (Garnefski et al, 2002, P.403).

كما وتقوم الانفعالات بوظائف مهمة داخل الفرد وما بين الافراد. فقد تقوم الانفعالات بوظيفة تكيفية في ترجمة المعلومات (حتى ضمن خارج نطاق الشعور) الى خبرة شخصية تساعد على تحديد الاهداف وتحقيقها وايضا التفاعل مع البيئة (Block et al, 2009, P.89)، وتؤكد المفاهيم المعاصرة للانفعال على الدور الايجابي للانفعالات في التكيف. فالانفعالات تكيف الاسلوب المعرفي للمتطلبات الموقفية وتسهل اتخاذ القرار وتهيئ الفرد لاستجابات حركية سريعة كما وتعزز التعلم وتطوره. بالاضافة الى هذه الوظائف داخل الكائن الحي فان الانفعالات لها ايضا وظائف اجتماعية مهمة، على سبيل المثال نحن نحمل الانفعالات لتزودنا بمعلومات عن المقاصد السلوكية، انها تعطينا ادلة فيما اذا كان شي ما سيء ام جيد، وتترجم السلوك الاجتماعي المعقد بشكل مرن قابل للتكيف (Gross, 1999, p551). الخصائص المعبرة عن الانفعال ربما تمكن الانفعال من التواصل والتنسيق ما بين التفاعلات الاجتماعية (Bloch et al, 2009, P.89). من الامثلة عن الانفعالات الانسانية هي الانبساط والغضب والاشمزاز والخوف (Garnefski et al, 2002, P.403).

على الرغم من ان الانفعالات قائمة على اساس بايولوجي فأن الناس يكونون قادرين على التأثير على الانفعالات التي بحوزتهم وايضا الطريقة التي يتم التعبير فيها عن هذه الانفعالات. يسمى هذا تنظيم الانفعال emotion regulation ويشير الى الفئة الواسعة من جميع العمليات الخارجية والداخلية المسؤولة عن المراقبة ، وتقييم

وتعديل الاستجابات الانفعالية خصوصاً خصائصها الحادة المؤقتة لغرض تحقيق اهداف الفرد (Garnefski et al,2002,p.403). فنحن يومياً نخبر احداث مثل منع أنفسنا من البكاء عند الحزن او منع انفسنا من سورة غضب عندما نكون غاضبين، ونبقى هادئين في وجه الغضب، بدلا من ضرب شخص يغضبنا نحمد غضبنا ونأخذ نفسا عميقا، بدلا من التهرب من منصة التحدث والخوف من الفشل يبتسم الفرد بشكل ودود للجمهور ويبدأ بالتحدث. في حياتنا اليومية يواجه الناس بشكل متواتر مواقف يتدبرون فيها أنفعالاتهم والتعبير عنها ويتحكمون فيها خصوصا السلبية منها كي يكونوا قادرين على التصرف بشكل ناجح ويستجيبون بشكل مناسب في المواقف المتاحة امامهم (Lozo,2009, p.7). إذا سلمنا بالوجود الكلي لانفعالاتنا وبتواتر وممارسة الضبط عليها فأننا بدون شك نكون جميعنا خبراء في هذا المجال، اذا اخذنا بالاعتبار كم هو جوهري واساسي تنظيم الانفعال لحياة الانسان (Lozo,2009,P.8). وتؤكد النظريات الحديثة على الطبيعة الوظيفية للانفعالات (Moikolajczak et al,2008,P.1356)، وعلى طرق تسهيل الانفعالات للتكيف لانها توفر استجابات سلوكية جاهزة في متناول اليد، وتقوي ذاكرة الاحداث المهمة، وتوجه التفاعلات بين الاشخاص (Gross,2008,P.498). الانفعالات ليست دائماً مفيدة، وكما اشار كروس واثومبسون (Gross&Thompson,2007) ان الانفعالات تصبح مختلفة وظيفياً عندما تكون من نوع خاطئ، وعندما تأتي في وقت غير ملائم او عندما تحدث بمستوى قوة غير مألوفة. في هذه الحالات فان الانفعالات تحتاج لان تنظم (MoikolaJczak et al, 2008, P.1356).

عند الحديث عن تنظيم الانفعال يكون مهماً البدء بالسلوك التكيفي وتحفيزه وتنظيمه، ومنع المستويات الضاغطة والمجهدة للانفعالات السلبية والسلوك سيء التكيف . لقد ظهر ان هناك فروق فردية مهمة في الطرق التي ينظم فيها الناس

انفعالاتهم وهناك بعض الطرق لتنظيم الانفعالات ربما تكون تكيفية اكثر من غيرها (Garnefski et al,2002,p.404). ففي مجال العلاقات فأن الانفعالات تخدم اغراض تكيفية مهمة عديدة والتي تكون اساسية للوظيفة الصحية للعلاقة. فعندما تصبح الانفعالات شديدة وتستمر لوقت طويل او لاتناسب السياق الذي تحدث فيه يتوجب علينا ان نتكيف لتنظيمها. فالتفاوت بين ما هو مفترض عن طريق ميل معين للاستجابة وبين السلوك المعروض في النهاية يشير الى حقيقة كوننا ننظم استجاباتنا الانفعالية باستمرار (Abbott, 2005, P.4).

فالعلاقات تقدم فرصاً عديدة لتنظيم الانفعال، مثلاً أخفاء مشاعر الاذى، ومقاومة الدافع لتقديم تعليق فظ وبذي، والتظاهر بالاستمتاع بوجبة طعام معدة خصيصاً، او محاولة فهم نوايا الشريك كي لا نشعر بالانزعاج، هذه جميعها امثلة عن تعديل ميول الاستجابة الانفعالية بطريقة تغير النتيجة النهائية او حتى خبرة الانفعال ذاتها (Abbott, 2005, P.4). فتتظيم الانفعال فضلاً عن كونه عملية سايكولوجية عامة ومتواترة فهو عملية حاسمه ومرهقة. ان تنظيم الانفعال الضعيف او الضار يمكن ان يؤدي الى نتائج مهمة بالنسبة للعلاقات الاجتماعية وايضا بالنسبة الصحة الجسمية والعقلية (MoikolaJczak et al,2008,P.1356).

فالغضب مثلاً هو احد الانفعالات السلبية التي تتم خبرتها بشكل متواتر، وهو اكثر الانفعالات السلبية أهمية فيما يتعلق بتأثيرات التعبير عن الغضب على العلاقات الاجتماعية . لايتضمن الغضب فقط خبرة المشاعر السلبية المستثارة بشكل مرتفع ولكن ايضا لقاء اللوم على الآخرين، ان التعبير عن الغضب يرتبط بشكل محدد بسوء التوافق الاجتماعي، بينما لا ترتبط انفعالات سلبية أخرى مثل الخوف والحزن معه. يشير البحث ان تعبيرات الغضب غير المقيدة او القمع المزمّن للغضب قد تكون محددة لصحة الفرد الفيزيائية (الجسمية) . ان تقليل الخبرة الذاتية للغضب عن طريق

اختيار الموقف او تنظيم تقييم الموقف من المحتمل ان تغير الصحة العقلية والجسمية نحو الافضل (Phillips et al, 2006, P.250)، وقد حاولت دراسة موس وآخرون (Mauss et al, 2006) الكشف عما اذا كان مقياس التقييم الضمني لتنظيم الانفعال مرتبط مع الاستجابات الانفعالية الفعلية لأستثارة الغضب . وقد وجد ان مقياس التقييم الضمني لتنظيم الانفعال قد أرتبط مع الخبرة الاقل للغضب والافكار السلبية الاقل، وتنظيم الانفعال المجهد والمتفائل المقرر ذاتيا، والنمط المتكيف للاستجابة الوعائية القلبية. تقترض هذه النتائج ان التقييم الايجابي الضمني لتنظيم الانفعال مرتبط مع التنظيم الناجح والتلقائي والفسولوجي المتكيف والمقلل للغضب (Mauss et al, 2006, P.8-12).

يشير تنظيم الانفعال الى العمليات التي نستخدمها للتأثير على الانفجار التلقائي لانفعالاتنا. من المهم أن نلاحظ أن تنظيم الانفعال يشتمل على أكثر من التنظيم الخافض لحالات الوجدان السلبية، فهو يهدف الى التأثير على الانفعالات المتميزة والواضحة في أي اتجاه كانت شعورية أم غير شعورية، ويتضمن محاولات لزيادة حدة الانفعالات الايجابية والسلبية والمحافظة عليها أو تقليلها (Lozo, 2009, P.9). على الرغم من أن الأفراد يحاولون تقليل الجوانب الذاتية غير الموضوعية أو الجوانب التعبيرية عن الانفعالات السلبية، فان الانفعالات الايجابية يتم تنظيمها أيضا . فالانفعالات الايجابية يمكن تخفيضها بالتنظيم ، مثلا عندما نرتبط بمشاركة اجتماعية من اجل زيادة حدث ايجابي. أو قد نعمل على تصعيدها بالتنظيم، مثلا عندما نحاول زيادة ابتهاجنا على نكته لزميل يعتقد أنها مضحكة (Moilkolajczak et al, 2008, P.1356).

مع ذلك فإن الدراسة المعاصرة لتنظيم الانفعال هي توجه حديث نسبياً وقد تطور بسرعة خلال العشر سنوات الأخيرة، رغم أن الاهتمام المفاهيمي بالموضوع هو قديم.

أن المنهج السايكودينامي لدراسة ميكانيزمات الدفاع النفسية مثل العقلانية او التسامي كان الأول في التعامل مع الموضوع. وبشكل مماثل فان الاهتمام بطبيعة الضغوط واستراتيجيات التعامل والدراسة التطورية للتنظيم الذاتي تمثل الأسلاف الأولى لمعالجة مفهوم تنظيم الانفعال (Lozo,2009,P.10).

ان التصوير المفاهيمي لتنظيم الانفعال له تداخل مع بعض العمليات الاخرى. على سبيل المثال يتضمن تنظيم الانفعال تقبل الخبرة الداخلية للفرد (بشكل محدد الانفعالات)، وايضا الشفقة على الذات عند المرور بخبرة الانفعالات. ويتداخل تنظيم الانفعال ايضا مع اليقظة او الفطنة mindfulness في تأكيده على ملاحظة الانفعالات ووصفها (ليس بالضرورة العمل وفق هذه الانفعالات)، وايضا المشاركة في نشاطات اللحظة الراهنة حتى في سياق الحزن (مثلا الانشغال بالسلوك الموجه نحو الهدف عند المرور بخبرة الاكتئاب) . لهذا العلاجات التي تؤكد على اليقظة والتقبل والشفقة على الذات يجب ان تسهل ايضا تنظيم الانفعال (Gratz&Tull,2011,P.7).

على الرغم من اهمية تنظيم الانفعال بالنسبة للتكيف، فأن الافراد يختلفون في قدرتهم وميلهم لانجاز عمليات التنظيم. فبينما يبدو بعض الافراد انهم قادرين على ضبط غضبهم عند التعامل مع مدير عنيد، آخرون يفقدون اعصابهم وبذلك فهم يزيدون من سوء موقفهم. والذكاء الانفعالي هو احد المفاهيم المقترحة لتفسير هذا التقلب . فهو يزودنا بهيكل علمي عن فكرة كون الافراد يختلفون في المدى الذي عنده يهتمون ويعالجون ويستخدمون معلومات مثقلة بالانفعالات خاصة بالطبيعة الشخصية (تنظيم انفعالات الفرد الخاصة) وطبيعة ما بين الاشخاص (مثلا تنظيم انفعالات الآخرين) (Moikolajczak et al,2008,P.1356). وقد وجدت دراسة مويكولاجبكزاك وآخرون (2008) ان ذكاء الافراد الانفعالي في اختيار استراتيجيات

التنظيم المقلل للانفعالات السلبية والابقاء على الانفعالات الايجابية يفسر نزوع الافراد المتناقص لخبرة هذه الانفعالات السلبية ونزوعهم المتزايد لخبرة الانفعالات الايجابية (Moikolajczak et al,2008,P.1366-1368).

تشير كارنا فسكاي وآخرون (Garnefski et al (2002) ان تعريف ايزنبرك وآخرون (Eisenberg et al (2000) لتنظيم الانفعال يشير الى مجال واسع من العمليات الفسيولوجية والانتباهية والمعرفية، على سبيل المثال بطريقة فسيولوجية تكون الانفعالات منظمة ذاتياً بواسطة نبضة سريعة، وزيادة معدل التنفس او تقليله، التعرق او مصاحبات أخرى للاستثارة الانفعالية. كما ويمكن معالجة الانفعالات ايضا بواسطة مدى من العمليات المعرفية اللاشعورية مثل عمليات الانتباه الانتقائي، تحريفات الذاكرة، الانكار او الاسقاط. يضاف الى ذلك ان الانفعالات يمكن تنظيمها بواسطة عمليات معرفية شعورية (التعامل الناجح) او عمليات (اكثر شعورية) مثل اعادة البناء المعرفي، لوم الذات، التأمل او التخويف (Garnefski et al,2002,P.404).

على الرغم من ان جوانب تنظيم الانفعال هذه قد جذبت الانتباه في السنوات الاخيرة. فأن معظم العمل عن تنظيم الانفعال قد تبدد خلال هياكل مختلفة من الادبيات والتي على العموم لم يتم دمجها. لقد اصبح واضحاً انه على الرغم من ان مفهوم (تنظيم الانفعال) مفيداً جداً كوصف نظري او تفسير لنظام الانفعال، فان العملية الكلية لتنظيم الانفعال معقدة جداً وواسعة جداً لتمكن الباحثين من التركيز تجريبياً على كافة الجوانب والميكانيزمات والعمليات في الوقت ذاته. وكما ذكرشيشاتي وآخرون (Cicchetti et al (1995): على الرغم من ان بناء التنظيم الانفعالي يكون مفيداً كمجاز للتوازن فأنه واسع جداً ليكون مفيداً كتفسير للسلوك. لذلك تعتقد كارنفسكاي ان النظرية والبحث تبسط بمحاولات لوصف جوانب المفهوم وليس محاولة

لشرح جوانب متعددة جداً للمفهوم في الوقت ذاته
(Garnefski et al,2002,PP.404-405).

ان تنظيم الانفعالات من خلال الافكار والمعارف (معرفياً) يرتبط بشكل معقد مع حياة الانسان ويساعد الناس على التحكم بأنفعالاتهم وتنظيمها والاستمرار في السيطرة عليها ولايصبحون منغمسين في مشاعرهم مثلاً خلال او بعد خبره التهديد او الاحداث الضاغطة (Garnefski et al,2002, P.405).

لهذا ركزت كارنافسكاي وآخرون (Garnefski et al,2001) على بناء مقياس لقياس الجانب المعرفي من تنظيم الانفعال متضمناً هذا الجانب (9) سترتيجيات معرفية وهي: لوم الذات، التقبل، التأمل، اعادة التركيز الايجابي، اعادة التركيز على التخطيط، اعادة التقييم الايجابي، رؤية الموضوع من زاوية اخرى، التخويف، لوم الاخرين (Garnefski et al,2001,p.1314-1316).

وفي دراسة لكارنافسكاي وآخرون (Garnefski et al,2001) لايجاد العلاقة بين احدث الحياة السلبية والتنظيم المعرفي للانفعال والمشكلات الانفعالية وجدت الدراسة ان سترتيجيات التعامل المعرفية تلعب دوراً مهماً في العلاقة ما بين خبرة احداث الحياة السلبية واعراض الكابة والقلق (Garnefski et al,2001,P.13011). وفي دراسة اخرى لكانافسكاي وآخرون (2002) لايجاد العلاقة بين سترتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية والمشكلات الانفعالية للمقارنة بين مجموعتين احدهما سريرية والاخرى غير سريرية وجد ان المجموعة السريرية ذكرت انها تستخدم سترتيجيات لوم الذات وسترتيجية التخويف اكثر من المجموعة غير السريرية. بينما المجموعة غير السريرية ذكرت انها تستخدم اعادة التقييم الايجابي. تفترض هذه النتائج ان السترتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال قد تكون هدفاً مفيداً للتجنب والتدخل (Garnefski et al,2002,P.403).

خلال العشرون سنة الماضية قام الباحثون من خلال (التدريب على الانضباط) بتدخلات مهمة من اجل الفهم الافضل لكيفية تنظيم الناس لانفعالتهم او فشلهم في تنظيمها. ففي بداية الثمانينات قدم الباحثون في علم النفس التكويني مفهوم تنظيم الانفعال واقروا به على انه خطوة مهمة في النمو الصحي للطفل. ومنذ ذلك الوقت فإن دراسة تنظيم الانفعال قد توسعت ، وقد وافق الباحثون في الوقت الحاضر في علم امراض النفس التكويني على ان الفشل في تطوير مهارات تنظيم الانفعال هو نذير مهم لاشكال عديدة من الامراض النفسية اللاحقة (Abbott,2005,P.2) . ان فهم قدرات تنظيم الانفعال هي جوهر علم نفس الامراض التكويني . مادامت معظم الامراض النفسية تتصف بخبرات انفعالية سلبية التي اما ان تكون حادة جداً او تأخذ وقتاً طويلاً لتصبح متكيفة، فإن هناك اجماع متزايد على ان الادارة الناجحة للمهام النمائية المتحدية انفعالياً واكتساب استراتيجيات تنظيم الانفعال الصحية هي حجر الزاوية للقدرات الاجتماعية-الانفعالية النامية. بشكل معاكس افترض بعض الباحثون ان صعوبة تنظيم الانفعال هي جوهر سرعة التعرض المتأهبة للاصابة بالاضطرابات السريرية التي تمتد الى نطاق كل من التذويت والتجسيد & internalizing externalizing (vasilev et al,2009,p.1).

وقد أعير أُنْتباه متزايد لتنظيم الانفعال كوظيفة موحدة بشكل محتمل لتمثيلات اعراض مرضية مختلفة ، ويفترض البحث المتطور ان الصعوبات في تنظيم الانفعال تشكل الاساس للعديد من السلوكيات ذات الصلة السريرية والصعوبات السايكولوجية من ناحية أي المرضى يلتمسون العلاج ، متضمناً ذلك اذى الذات المتعمد، تناول الكحول، الافراط في تناول الطعام،القلق والكآبة، اضطراب القلق المعمم، اضطراب ضغوط ما بعد الصدمية، واضطراب الشخصية الحدية. على النقيض فأن علاجات

صعوبات متنوعة تضم التركيز على تنظيم الانفعال ومحاولة تعزيز وتنمية مهارات تنظيم الانفعال المتكيفة (Gratz & Tull, 2001, P.2).

ان صعوبات تنظيم الانفعال ترتبط ايضا مع المشكلات المرتبطة بالتباين في الصحة ، على سبيل المثال وجد ان الافراد الذين لديهم صعوبات في تدبر الاستجابات الانفعالية يمرون بفترات حزن حادة وصعبة وهم اكثر احتمالا ان يصابوا بالاكتئاب. فقد وجد ان الافراد المصابين بالكآبة يستخدمون استراتيجيات مختلفة وظيفيا مثل التأمل (rumination) والتخويف (catastrophising) وأستخدام اقل تواترا للاستراتيجيات الايجابية في تنظيم انفعالاتهم . وكنتيجه لذلك فان الخبرة تضاعف شدة ومدة الانفعالات السلبية. وبشكل مماثل فان المحاولات سيئة التكيف لتنظيم الانفعالات السلبية (مثل التجاهل، والقمع) قد تم ذكرها ايضا في اضطرابات القلق، وقد دعم ماك ديرموت وزملاءه McDermott et al (2009) الدور المركزي للصعوبات في تنظيم الانفعالات في التنبؤ بأضطراب الضغوط ما بعد الصدمة في المجتمعات المعتمدة على الكوكايين . وقد أقرت الدراسات ان المرضى المصابين بنوبات الهلع اظهروا وضوح انفعالي منخفض وصعوبة في التمييز بين الاستشارات الجسدية والحالات الانفعالية . مسفراً عن حالات داخلية تدرك على انها غامضة لايمكن التنبؤ بها. الصعوبات في تنظيم الانفعال قد ارتبطت ايضا مع اضطرابات شخصية متنوعة، والافراط في تناول الطعام وقد وجد كراتز وزملاءه Gratz et al ان المرضى بأضطرابات الشخصية الحدية كانوا اقل استعداداً في تحمل العجز الانفعالي في تأمل السلوك الموجه نحو الهدف وايضا التقرب من الموقف المؤلم ، على النقيض فأن المعالجات القائمة على مهارات تنظيم الانفعال تسفر عن تغيير للافضل في اذاء الذات والتجنب المرتبط بالخبرة والكآبة والقلق عنده هؤلاء المرضى (Dubey et al, 2010, P.25).

تشير الدراسات أنه الذكر ان القدرة على تنظيم الانفعالات ربما ترتبط مع الصحة العقلية السليمة بينما الصعوبات في تنظيم الانفعال ربما تسفر عن تباين في الصحة العقلية المرتبطة بالمشاكل . وقد وجد ايضا ان تنظيم الانفعال يرتبط ايضا بالأمراض الفيزيائية مثل سرطان الثدي والتهاب المفاصل الرثياني والعقم ومجموعة الأعراض الايضية (Dubey et al,2010,p.25).

كما وتشير الأدبيات الى ارتباط الانمزاق alexithymia مع صعوبات تنظيم الانفعال، فقد وضع تايلر ومساعدوه Taylor تنظيراً بان المفهوم يعكس عجزاً في العمليات المعرفية وتنظيم الانفعال. وان الاضطرابات التي ترتبط بشدة مع الانمزاق تم تنظيرها على انها (اضطراب في تنظيم الانفعال) وبشكل مماثل فقد وسع بوشي Bucci (1997) الصيغة النظرية للانمزاق القائمة على النظرية المعرفية التي تقترض احتمالية صعوبات تنظيم الانفعال في الانمزاق بسبب الانفصال بين العمليات الرمزية والتعبير اللفظي من جهة وبين العمليات اللفظية والخبرات الحسية من جهة اخرى (Dubey et al ,2010,p.24).

وفي دراسة لماك ري وآخرون (Mc rea et al,2008) لإيجاد الفروق الفردية في تنظيم الانفعال بين الرجال والنساء، اظهر الرجال زيادة في المناطق الجبهية الأمامية المرتبطة مع إعادة التقييم ونقصان اكبر في اللوزتين المرتبطة مع الاستجابات الانفعالية . يوجد تفسيران لذلك الاول ان الرجال يبذلون جهداً اقل عند استخدام التنظيم المعرفي ربما بسبب الاستخدام الاكبر لتنظيم الانفعال التلقائي، والثاني هو ان النساء ربما يستخدمن الانفعالات الايجابية في خدمة إعادة التقييم للانفعالات السلبية بدرجة كبيرة (McRae et al,2008,P.143).

تتجلى اهمية البحث الحالي فيما ياتي:

١. انها الدراسة الاولى من نوعها على مستوى القطر والوطن العربي التي تناولت التنظيم المعرفي للانفعال والصعوبات في تنظيم الانفعال.
٢. قام الباحثان بتعريب مقياسي التنظيم المعرفي للانفعال وصعوبات تنظيم الانفعال وهذه هي النسخة العربية الاولى.

٣. نظرا لما مر به وطننا الحبيب من احداث غير طبيعية اثرت على افرادة سلبيا وخلقت ورائها اضطرابات متنوعة وردود افعال غير متزنة لهذا فان الدراسة الحالية سوف تكشف عن مدى استخدام الاستراتيجيات المعرفية من قبل ابناء هذا الوطن لغرض تنظيم انفعالاتهم كما وتكشف عن ماهية الصعوبات في تنظيم هذه الانفعالات.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى:

1. التعرف على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال لدى طلبة الجامعة وكما يأتي:
 - أ. استراتيجية لوم الذات.
 - ب. استراتيجية التقبل.
 - ج. استراتيجية الاجترار/التأمل.
 - د. استراتيجية إعادة التركيز الايجابي.
 - هـ. استراتيجية إعادة التركيز على التخطيط.
 - و. استراتيجية إعادة التقييم الايجابي.
 - ز. استراتيجية رؤية الموضوع من زاوية أخرى.
 - ح. استراتيجية التخويف.
 - ي. استراتيجية لوم الآخرين.

2. التعرف على اكثر استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال شيوعاً لدى طلبة الجامعة.

3. التعرف على الصعوبات في تنظيم الانفعال وكما يأتي:

- أ. عدم تقبل الاستجابات الانفعالية (عدم التقبل).
- ب. صعوبة المشاركة في السلوك الموجه نحو الهدف (الاهداف).
- ج. صعوبات التحكم بالدوافع (الدوافع).
- د. صعوبة فقدان الوعي الانفعالي (الوعي).
- هـ. الاستخدام المحدود لاستراتيجيات تنظيم الانفعال (الاستراتيجيات).
- و. فقدان الوضوح الانفعالي (الوضوح).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية-الدراسات الصباحية- بكافة المراحل والاختصاصات العملية والانسانية ولكلا الجنسين.

تحديد المصطلحات:

اولاً: التنظيم المعرفي للانفعال (Cognitive emotion regulation)

اعتمدت جميع الدراسات السابقة حول التنظيم المعرفي للانفعال تعريف كارنفسكي وآخرون (Garnefski et al, 2001) للتنظيم المعرفي للانفعال وهو:

طريقة معرفية لادارة تسرب المعلومات المستتارة أنفعالياً (Garnefski et al, 2001, P.1313) وهو التعريف الذي اعتمده الباحثان في الدراسة الحالية.

اما أجرائياً فيتم قياسه بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات المقاييس الفرعية لمقياس التنظيم المعرفي للانفعال المعد لهذا الغرض في البحث الحالي.

ثانياً: صعوبات تنظيم الانفعال (Difficulties in emotion regulation)

اعتمدت جميع الدراسات السابقة التي تناولت الصعوبات في تنظيم الانفعال تعريف كراتز ورومر (Gratz & Roemer, 2004) لصعوبات تنظيم الانفعال وهو:

العجز في القدرة على الشعور بالانفعالات وفهمها وتقبلها، والعجز في القدرة على ضبط السلوكيات الاندفاعية والتصرف وفقاً للأهداف المطلوبة اثناء الانفعالات السلبية، والعجز في القدرة على الاستخدام المرن لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المناسبة للوقف لتعديل الاستجابات الانفعالية من اجل تحقيق الاهداف الفردية ومتطلبات الموقف (Gratz&Roemer, 2004, P.42)

وهو التعريف الذي اعتمدته الباحثة في الدراسة الحالية.

اما أجرائياً فيتم قياسه بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على المقاييس الفرعية لمقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال المعد لهذا الغرض في البحث الحالي.

تنظيم الانفعال Emotion regulation

مفهوم تنظيم الانفعال مفهوماً غامضاً، وهذا يعود الى حد ما الى أن المفهوم يرث كل تعقيدات الانفعال الفطرية بطبيعتها. لكن المفهوم محير من ناحية أخرى، من حيث كونه غير واضح فيما إذا كان يشير الى كيفية تنظيم الانفعالات لشيء ما آخر غير الانفعال مثل ضغط الدم، والذاكرة، أو تفاعلات الطفل مع الوالدين (أي التنظيم بواسطة الانفعالات) أو انه يشير الى كيفية تنظيم الانفعالات لذاتها (تنظيم الانفعالات). كلا الاستخدامين لهما شيوع وقبول، ولكن المشكلة مع الاستخدام الأول (التنظيم بواسطة الانفعالات) حيث أن إحدى وظائف الانفعالات هو تنسيق أنظمة استجابة متنوعة، لهذا تنظيم الانفعال في الاستخدام الأول لاجابة له مع الانفعال من حيث أن كافة حالات أو ضروب الانفعال تشكل تنظيم الانفعال، لذلك نجد أن الاستخدام

الثاني منطقي أكثر (وهو تنظيم الانفعال)، والذي فيه يشير تنظيم الانفعال الى مجموعة متغايرة من العمليات التي بواسطتها تنظم الانفعالات ذاتها (Gross, 2008, pp. 549-500). ولأن السلوك الموجه نحو الهدف بشكل فعلي يمكن تفسيره على انه تصعيد للمتعة الى الحد الأعلى أو تقليل الألم الى الحد الأدنى (لاعطاء تعريف لمنظم الوجدان في معنى أوسع للكلمة) يكون ضروريا أن نمنع الشمولية المبالغ فيها عن طريق تضيق التركيز باتجاه العمليات التي يكون عملها المركزي هو تنظيم الانفعال (Gross, 1999, P. 557).

هناك تمييز آخر اقترحه الباحثون في تنظيم الانفعال يشير الى كل من كيفية تأثير الأفراد على انفعالاتهم الخاصة (عمليات فعلية حقيقية) والى كيفية تأثيرهم على انفعالات الناس الآخرين (عمليات عرضية). فالفرد الذي يخفي دموعه ويطلب من شخص آخر أن يتوقف عن البكاء كالطفل مثلاً كلاهما يعتبر أمثلة عن تنظيم الانفعال (Gross, 1999, P. 557).

تركز البحوث في أدب الراشدين على العمليات الفعلية الحقيقية بينما يركز البحث في الأدب التكويني أكثر على العمليات العرضية غير الفعلية ويرى Gross انه من الصواب أدراج كلا الشكليين من التنظيم وأستخدام الكلمتين الواصفتين (الفعلي) و(العرضي) كلما أحتجنا الى التوضيح، مثلاً عندما تساعد سارة ادم على تنظيم غضبة (تنظيم انفعال عرضي خارجي) من اجل أن تكون قادرة على تهدئه نفسها (تنظيم انفعال حقيقي) (Gross, 2008, P. 500).

ما الذي يحاول الناس إنجازه عندما ينظمون انفعالاتهم؟ عندما نفكر في تنظيم الانفعال فان العديد من الأمثلة تقفز الى الذهن - في الثقافة الغربية - يتضمن تنظيم الانفعال تقليل الجوانب السلوكية وجوانب الخبرة للانفعالات السلبية مثل الغضب والخوف والحزن . هذا لايعني أن الانفعالات الايجابية لا يتم تنظيمها، أنها بالتأكيد

تنظم مثلاً عندما نحاول أن نبذل أقل سعادة مما نحن عليه عندما نفوز بمباراة تنس شاقة، أو عندما نحاول تقليل مشاعر انجذاب نجدها غير مرغوبة (لاي سبب) . من الضروري أن نلاحظ أن تنظيم الانفعال لا يحتاج أن يتضمن تنظيم مُخفض-down regulation ، انه يمكن أن يتضمن أيضاً الإبقاء على الانفعال أو زيادته، مثلاً عندما نشارك الآخرين في أخبار جيدة ونتيجة لذلك تطول تأثيراتها، أو حتى في سياق الانفعالات السلبية مثلاً عندما يحاول جامعو الفواتير زيادة غضبهم ليساعدهم ذلك في جمع الحسابات المتأخرة في السداد (Gross,2008,P.500).

هناك تمييز ثالث يتعلق فيما إذا كان تنظيم الانفعال شعوري أم لاشعوري . أمثلة لنماذج عن تنظيم الانفعال كونه شعوري مثلاً اتخاذ قرار بتغيير مواضيع مزعجة، أو إخماد الضحك على حركات طفل مثيرة للضحك. وقد يحدث تنظيم الانفعال بدون معرفة شعورية، مثلاً عندما تصبح أعمال روتينية نمارسها بشكل جيد تلقائية أو أوتوماتيكية كإخفاء الفرد لخبية أمل على هدية غير جذابة، وإشعال سيكارة عند القلق أو ألقاء نكتة لتهديئه التوتر (Gross,1999,P.558)، من الأفضل أن نفكر بمتصل يمتد من تنظيم شعوري يتطلب جهداً متحكماً به الى تنظيم تلقائي لاشعوري ولا يتطلب جهداً (Gross,2007,P.11).

تمييز آخر يخص تنظيم الانفعال هو كونه إذا كان جيداً أم رديئاً . أن عمليات تنظيم الانفعال ربما تستخدم لجعل الأشياء أما أفضل أو أسوء، اعتماداً على أسلوب التعبير . على سبيل المثال الاستراتيجيات المعرفية التي تخدم الانفعالات السلبية ربما تساعد طبيب أخصائي أن يجري عملية جراحية بكفاءة في ظروف ضاغطة ولكنها ربما تضعف الانفعالات السلبية المرتبطة بالتعاطف ولهذا تقلل المساعدة (Gross,2007,P.12) أي تضعف الحزن والألم المتعاطف عند الأفراد القائمين بالتعذيب مثلاً (Gross,2002,P.282) أن الاستراتيجيات المنظمة ربما تحقق

أهداف الفرد الخاصة ولكنها مع ذلك تدرك من قبل الآخرين على أنها سيئة التكيف مثلا عندما يبكي الطفل بصوت مرتفع من اجل أن يجذب انتباه الآخرين (Gross,2007,P.12).

تعريف تنظيم الانفعال:

لقد تم تعريف تنظيم الانفعال من قبل الكثير من المنظرين والباحثين، وأكثر هذه التعريفات أهمية كان تعريف كروس Gross 1998 الذي عرف تنظيم الانفعال على انه ((العمليات التي بواسطتها على أي الانفعالات يؤثر الأفراد عندما تكون الانفعالات في حوزتهم وكيف يخبرونها ويعبرون عنها)) (Gross,1998,P.275) ، هذه العمليات قد تكون تلقائية او متحكم بها، وشعورية او غير شعورية. فضلا عن ذلك فقد افرغ كروس هذه العمليات في خمسة مواضع في عملية توليد الانفعال التي عندها يستطيع الأفراد تنظيم انفعالاتهم وهي: أنتقاء الموقف، تعديل الموقف، التوزيع الانتباهي، التغيير المعرفي، وتعديل الاستجابة. الأربعة الأولى يشار إليها على أنها استراتيجيات انفعال مركزة على الأحداث السابقة للاستجابة بينما الاستراتيجية الأخيرة تعتبر إستراتيجية مركزة على الاستجابة ، على سبيل المثال تجنب التحديق في منظر شاذ ومخيف في السينما هي استراتيجية لتنظيم مشاعر الامتعاض قبل ان تحدث (التركيز على الأحداث ما قبل الاستجابة)، على النقيض فان قمع تعبيرات الوجه الدالة على الامتعاض عند العشاء كي لا نجرح شعور الطباخ هو استراتيجية لتنظيم انفعال متواصل (التركيز على الاستجابة) (Bloch et al,2009,PP.90-91).

ولان الانفعالات هي عمليات متعددة المكونات تتكشف عبر الوقت فان تنظيم الانفعال يتضمن تغييرات في (ديناميات الانفعال) أو في كمون الاستجابات ووقت تزايدها وكميتها ومدتها وتعادلها في الميادين السلوكية والفسولوجية وميدان الخبرة . ويتضمن تنظيم الانفعال أيضا تغييرات في كيفية ترابط مكونات الاستجابة عندما

ينكشف الانفعال ويظهر، مثلاً عندما تحدث الزيادات في الاستجابة الفسيولوجية في غياب السلوك الصريح (Gross, 2002, P.282). وهذا يدل على ترابط المكونات الفسيولوجية مع المكونات السلوكية لتكوين الأنفعال.

ان تعريف كروس بشكل محدد يضع تنظيم الانفعال في الذات (أي في داخل الفرد). على النقيض وضعت تعريفات أخرى التأكيد على العوامل العرضية غير الفعلية بشكل محدد ميزة الباحثين في علم النفس التكويني الذين اوضحوا أن التأثيرات الخارجية على تنظيم الانفعال تكون واضحة بشكل خاص في نمو الطفل، حيث المربيات يعلمن أطفالهن استراتيجيات ضبط الانفعال ذاتياً. على سبيل المثال في الطفولة ربما يتدبر الوالدان بشكل مباشر استجابات أطفالهم الانفعالية: عندما ينبه مراقبو الطفل الوالدين الى تضاييق الطفل الذي ربما يفسره الوالدان على انه جوع ويحاولون تهدئته عن طريق الإطعام. عندما ينضج الأطفال ربما يبدأ الوالدان باستخدام تدخلات غير مباشرة أكثر لمساعدة الأطفال على تنظيم انفعالاتهم مثل تشكيل الاستراتيجيات الفاعلة لتدبر الغضب. آخرون ربما يمارسون التأثير المنظم للانفعال في مرحلة الرشد أيضاً، مثال المرأة التي تجلس في البيت وتشعر بكآبة بعد انتهاء علاقة مع شريك رومانسي ربما يكون لها أصدقاء ويساعدونها على تخفيف مشاعر الحزن عن طريق أخذها خارجاً لأمسية سيدات ترفع من معنوياتها (Bloch et al, 2009, P91).

من التعريفات التي وضعت تأكيداً على العوامل العرضية (غير الفعلية) هو تعريف ثومبسون 1994 Thompson. حيث يشير ثومبسون الى أن تنظيم الانفعال يتكون من العمليات العرضية والعمليات الفعلية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية، بشكل محدد خصائصها المركزة والمؤقته لتحقيق أهداف الفرد (Thompson, 1994, P.27).

يشير ثومبسون الى ان التنظيم يتضمن تغير الخصائص الشديدة والمؤقتة لانفعال ما محدد. ان تعديل ديناميات انفعال ما معين ربما يتضمن تقليل او تقوية الشدة ، وتحديد او توسيع المدى او القدرة على التغير، وابطاء او تسريع وقت الارتفاع ووقت الاستعادة او الشفاء، وإطالة او تقصير استمرارية الانفعال (Abbott, 2005, P.5).

لقد وسع كروس وThompson 2007 Gross مفهوم تنظيم الانفعال بوضع تعريفاً يعكس مزيجاً من افكارهم: يشير تنظيم الانفعال الى العملية التلقائية والعملية المتحكم فيها، الشعورية واللاشعورية للأفراد التي تؤثر على الانفعالات في الذات وفي الآخرين او كلاهما (Gross & Thompson, 2007, P.10). هذا التعريف يوحد تأكيد ثومبسون على التأثير العرضي على تنظيم الانفعال مع أنموذج سلسلة العمليات لكروس (1998) الذي يركز على تنظيم الانفعال في الذات (Bloch et al, 2009, P.91).

من الضروري ان نحدد موقع تعريف كروس - ثومبسون ضمن التغطية الاوسع لتعريفات تنظيم الانفعال ونماذجها. بعض هذه التعريفات اشار بوضوح وصراحة الى تنظيم الانفعال، بينما عرف آخرون العمليات القريبة فكريا وبشكل كبير من تنظيم الانفعال. فقد عرف دودك Dodge 1989 تنظيم الانفعال على انه "العملية التي بواسطتها يعمل التنشيط في مجال استجابة واحدة على تغيير التنشيط وتحديد نسبته وتعديله في مجال استجابة أخرى" (Dodge, 1989, P.340). فقد برهن دودك انه في فهم كيفية تنسيق الفرد لهذه الاستجابات فإننا نبدأ نفهم تنظيم الانفعال. على سبيل المثال فان المرأة ذي الاضطراب الوسواسي القهري تبدأ بالشعور ان قلبها يتسارع عند التفكير بأنها تركت الفرن مشتعلاً ، ثم عند فحص الفرن مراراً فأنها تقلل رد فعلها الفسيولوجي تجاه هذا القلق . حيث يكون تنظيم الانفعال في تلك الخطوة بين الشعور بالقلق الابتدائي وبين تقليل ذلك القلق بواسطة الفعل السلوكي الذي يحدثه تنظيم

الانفعال (أي تنظيم استجابة سلوكية ترتبط بأنفعال القلق) . بشكل مماثل للتعريف المقدمة من قبل ثومبسون 1994 وكروس واثومبسون 2007 فإن هذا التصوير للتعريف يجيز أشكال خارجية وداخلية للتنظيم (Bloch et al,2009,P.92).

لقد سلم ايضا كل من كول ومارتن ودينيز 2004 Cole,Martin and Dennis بشكل صريح بالتأثيرات الداخلية والخارجية على تنظيم الانفعال. يعرف كول وآخرون تنظيم الانفعال "انه يشير الى التغيرات المرتبطة بالانفعالات التي تم تنشيطها"، وهذه تتضمن التغيرات في الانفعال ذاته او في عمليات سايكولوجية أخرى (مثلا الذاكرة والتفاعل الاجتماعي). ويمكن ان يدل مصطلح تنظيم الانفعال الى نوعين من الظواهر المنظمة: الانفعال كمنظم "التغيرات التي يبدو انها تنتج من الانفعال الذي تم تنشيطه" والانفعال على انه منظم "التغيرات في الانفعال الذي تم تنظيمه" (Cole et al, 2004, p.317).

يصف هذا التعريف نوعين من العمليات المنظمة regulatory processes ، الاولى الانفعالات كمنظمة emotions as regulating وتشير الى التغيرات التي هي نتيجة للانفعال الذي تم تنشيطه، على سبيل المثال التعبير الحزين لصديق ما يجعلنا نلقي نكته على امل ان نبهجة (أي ان انفعال الحزن سبب تغييراً في سلوكنا)، فالتأكيد على ان الانفعال والتغيير مترابطان يكون مهماً لتعريف تنظيم الانفعال . النوع الثاني من العمليات المنظمة هي الانفعال على انه منظم emotin as regulated ، هذا النوع يشابه تصوير ثومبسون 1994 وتصوير كروس واثومبسون 2007 (الانفعال على انه منظم) يشير الى التغيرات في تكافؤ وشدة ودورة وقت الانفعال داخل الذات وبين الناس. ان كلتا العمليتين تتطلب ان يكون التنظيم مستقلاً عن الانفعال الاول او الابتدائي، وان حالة الانفعال يتم تنشيطها (Bloch et al,2009. P.92).

لقد اشار ايزنبريك وسنبراد Eisenberg& Spinrad الى تعريف كول وآخرون بانه كان شاملاً جداً ومن الصعب قياسه. فقد افترضنا ان تعريف التنظيم الذاتي المرتبط بالانفعال على انه عملية " بدأ، وتجنب، وكبح، والمحافظة على حالات الشعور الداخلية والعمليات الانتباهية والفسولوجية والحالات الدافعية المرتبطة بالانفعال والظروف السلوكية المصاحبة له وتعديل حدوثها وشكلها وشدها او مدتها في المساعدة على تحقيق التكيف الاجتماعي والبايولوجي المرتبط بالوجدان(Eisenberg&Spinad,2004,P.338). بشكل مماثل لانموذج كروس فان تعريف ايزنبريك وسنبراد يسلم بالمحاولات المركزة على الأحداث السابقة لاستجابة تنظيم الانفعال والمحاولات المركزة عليها، كما ويسلم ايضا بالتمييز بين التنظيم الذاتي وتنظيم الاخرين، كما ويشمل على تعديل الخبرة والسلوك والفسلجة. نقطة مميزة في انموذج ايزنبريك هي فكرة استخدام تنظيم الانفعال في التكيف البايولوجي والاجتماعي وفي احرار الاهداف وتحقيقها. فقد لاحظنا انه على الرغم من ان الاهداف لا يتم تحقيقها دائماً، فان الدافعية هي عنصر ضروري لعملية التنظيم (Bloch et al, 2009,P.92).

لقد قدم كول Koole (2009) تعريف تنظيم الانفعال. يعتقد كول ان المفهوم يجب ان يفسر الكيفية التي يوجه فيها الانفعال العمليات الانتباهية للفرد، والتقييمات التي تساعد على تغيير عملياتنا الانفعالية، وايضا الطرق التي يدير بواسطتها الناس العواقب السايكولوجية لانفعالاتهم(Sumida,2010,P.13).

حيث يعرف كول تنظيم الانفعال على انه "مجموعة العمليات التي بواسطتها يتوخى الناس اعادة توجيه التدفق التلقائي لانفعالاتهم" (Sumida,2010,p.13).

على نقيض منظرون اخرون امثال ساوتمان- جيرو وماندل-Southman 2002 Greow&Mandell فان كول Koole لم يدرج الدور الذي تلعبه البيئة

الخارجية في توجيه الوالدين لتلطيف او تهئية مشاعر الاذى لاولادهم. ان وجهة نظر كول لتنظيم الانفعال تركز على الراشدين الأصحاء ولكن أيضا لها تضمينات بالنسبة لعلم نفس الامراض. لهذا معظم المنظرون يدركون ان تنظيم الانفعال يقوم بتغيير كلا من الانفعال الايجابي والانفعال السلبي (Sumida,2010,P.13).

لقد طور بعض المنظرون والباحثون نماذج التراكيب والابنية التي تشبه مفاهيمياً تنظيم الانفعال. على سبيل المثال فان التجنب المرتبط بالخبرة experiential avoidance تم تعريفه من قبل هايس وآخرون Hayes et al (1996) على انه الوقت عندما يكون فرداً ما غير راغب في البقاء على اتصال مع خبرات خاصة محددة مثل الاستثارة الجسدية، والانفعالات، والافكار والذكريات، ويتخذ خطوات لتغيير شكل او تكرار هذه الأحداث والسياقات التي تحدث فيها (Hayes et al,1996,p.1154).

يمكن تحليل التجنب المرتبط بالخبرة الى تجنب معرفي وتجنب انفعالي . وبشكل مماثل لانموذج كروس عن تنظيم الانفعال، فان التجنب المرتبط بالخبرة يتضمن كبح او تجنب الخبرات الانفعالية كوسيلة ننظم بواسطتها الانفعال، بينما يركز التجنب المرتبط بالخبرة على تعديل الانفعالات المؤلمة، فقد قدم كروس انموذجاً لتنظيم كافة الانفعالات . فضلاً عن ذلك، يشير التجنب المرتبط بالخبرة بشكل اساسي الى مكون الخبرة للانفعال وليس الى مكونات اخرى (مثل التعبير والفسلجة) (Bloch et al,2009,P.93).

نظريات تنظيم الانفعال

1.نظرية التحليل النفسي

احدى النظريات القديمة والمهمة في دراسة تنظيم الانفعال هي عرف التحليل النفسي. يؤكد هذا العرف على الصراع بين الدوافع القائمة على اساس بايولوجي

وعوامل الكبح الداخلية والخارجية. ان الارتباط بين مناهج التحليل النفسي وتنظيم الانفعال اكثر وثاقة من الارتباط مع تنظيم الدوافع. ان نظرية التحليل النفسي تعتمد بشكل كبير على مفهوم تنظيم القلق. فقد استخدم فرويد القلق على انه مصطلح جامع لكل الانفعالات السلبية، وان وجهة نظره عن تنظيم القلق قد عبر عنها بشكل تام في نظرية التحليل النفسي العامة عن الانفعال (Grosse 1999,P.552).

في البداية اعتقد فرويد ان القلق ينتج عندما تكون الدوافع اللبديدية تعبيرات ممنوعة. لقد رأى فرويد القلق على انه ظاهرة مصاحبة مثل البخار الذي يتسرب من تربية عالققة. ومع تطور الانموذج البنائي للشخصية، فقد طور فرويد مفهوم مختلف جدا للقلق. يذكر فرويد ان الانا وحده يمكن ان يولد القلق ويخبره، وان القلق الواقعي، والعصبي والاخلاقي جميعها تشتق من علاقات الانا مع الواقع، ومع الهو، والانا الاعلى على التوالي. فالقلق القائم على الواقع يعتقد انه ينتج عندما يثقل الانا بالمتطلبات الموقفية. في هذه الحالة فان تنظيم القلق يتخذ شكل تجنب هذه المواقف في المستقبل حتى اذا يعني ذلك اختصار السلوك وتقليصه كما في رهاب الخلاء. على النقيض ذكر فرويد ان القلق القائم على الهو والانا الاعلى ينتج عندما تصر الدوافع على العمل وتوقع ماهية شعور الانا اذا ما تم قمع هذه الدوافع (Grosse,1999,p.553).

فاذا أدت المراجعة التصورية للانا الى مستويات مرتفعة من القلق سوف يتولد عدم راحة كافية من أجل قمع الدافع. في هذه الحالة يتخذ تنظيم القلق (الانفعال) شكل دوافع مختزلة يحكم عليها بانها من المحتمل ان تولد قلق في المستقبل (Grosse,1999,P.553).

ان تنظيم القلق يلعب دورا مركزيا في نظرية التحليل النفسي، وهذا صحيحا بشكل محدد في الانموذج البنائي Structural Model، حيث دفاعات الانا ربما ينظر اليها

على انها عمليات تنظيم للقلق، هذه العمليات تكون عادة لاشعورية ولكنها ربما تتضمن مستويات مختلفة من تشويه للحقيقة، واضعاف للسلوك، واستنفاد الطاقة، وعدم الاشباع غير الضروري للدوافع. ان الدفاعات سيئة التكيف يعتقد انها تتطور عندما يقوم الطفل بربط المواقف او الدوافع مع مستويات عالية من القلق، ويتعلم الطفل ان ينظم هذا القلق من خلال الاساليب الذاتية الخاصة بالفرد والاساليب الصعبة والمتعسرة من تنظيم القلق. على سبيل المثال، في وجه الرعاية غير المتسقة الى حد كبير، يتعلم الاطفال حماية انفسهم من القلق المفرط ويقومون بحماية علاقاتهم الحيوية المهمة مع مربيههم، بعمل ذلك فان الاطفال ربما يطورون استراتيجيات تجنبية لها تشعبات توافق اجتماعي تستمر مدى الحياة. العلاج يتكون من تعلم طرق جديدة لتنظيم القلق من خلال (خبرة انفعالية تصحيحية) يتخوف فيها الفرد من نتائج التعبير عن دافع قسّ في التحقق (Gross, 1999, PP. 553-554).

2. النماذج متعددة المستويات Multilevel Models

اولاً: التنظيم المعرفي للانفعال من منظور علم الدماغ الاجتماعي المعرفي الانفعالي
احدى مبادئ العلوم الاجتماعية المعرفية الانفعالية لدراسة الدماغ هو ان العمليات السلوكية والعقلية يجب تفسيرها باستخدام نماذج متعددة المستويات تربط أ. قياسات الاستجابات السلوكية والفسيولوجية والمرتبطة بالخبرة مع ب. توصيفات ميكانيزمات معالجة المعلومات ج. وأسسها العصبية.
الهدف من هذه النماذج هو إعطاء تفسير اعمق واثري لظاهرة مهمة (تنظيم الانفعال) بواسطة الاستمداد من مستويات التحليل الثلاثة في آن واحد بدلاً من الاعتماد على مستوى واحد (Ochsner & Gross, 2008, P. 153).

ان تطوير مثل هذه النماذج متعددة المستوى يتضمن استخدام البيانات التي تم وصفها عند مستوى واحد لتحديد (تضييق) تفكيرنا حول البيانات المصاغة بطريقة

معينة عند مستوى اخر. على سبيل المثال ، البيانات السلوكية تقيد الاستدلال الذي بإمكاننا ان نستخلصه من عمل الدماغ ، في الوقت ذاته فان بيانات علم الدماغ تزودنا بتبصر عن ميكانيزمات معالجة المعلومات الاساسية التي من غير الممكن الحصول عليها باستخدام الطرق السلوكية فقط.على سبيل المثال ، فان البيانات التصويرية ربما تعطينا معلومات عن متى والى أي مدى تشارك الانظمة العصبية في مهمة ما. في هذا الانموذج يتم توضيح كيف ان بيانات علم الدماغ تكمل البيانات السلوكية في سياق تنظيم الانفعال(Ochsner&Gross,2008,P.153)، وكما يأتي:

1. الدراسات السلوكية للتنظيم المعرفي للانفعال: بناءً على هذه الدراسات فان النماذج المعاصرة تصور الانفعالات وكأنها تنشأ من انظمة الدماغ التي(تقيم) اهمية المثيرات فيما يتعلق بأهدافنا وحاجتنا. ربما يتضمن التقييم مراحل وانواع متعددة من المعالجات التي تتحكم بالانتباه للمثير وتقييمه والاستجابة له : ان الاستراتيجيات المنظمة للانفعال يعتقد انها تعمل عن طريق التأثير على هذه المعالجات بطرق مختلفة (Ochsner& Gross,2008,P.153).

لقد اختبرت الدراسات السلوكية احدى تنبؤات هذه النماذج-ألا وهو ان النتائج السلوكية المتعددة يجب ملاحظتها استنادا الى أي مرحلة واي نوع من المعالجة المولدة للانفعال يجب ان تؤثر عليها ستراجية ما.على سبيل المثال، فأن الطلب من المشاركين ان يعيدوا تقييم التصورات المزعجة معرفياً بمصطلحات محايدة فأنها يمكن ان تقلل الانفعال السلبي.على النقيض فأن الطلب من المشاركين ان يقوموا فقط التعبير السلوكي للامتعااض او الاشتمزاز المستخلص من شريط سينمائي ربما يقيد السلوك اثناء زيادة الاستجابة التلقائية ويترك الخبرة دون تغيير (Ochsner& Gross,2008,PP.154-145).

أحد التمييزات المقترحة من قبل كروس وزملائه Gross & colleges هو التمييز بين التنظيم السلوكي والتنظيم المعرفي. التنظيم السلوكي مثل قمع السلوك التعبيري والتنظيم المعرفي مثل الاهتمام بالمواقف المستنبطة للانفعال وتفسيرها بطرق تقيد وتحد من الاستجابات الانفعالية. ان التنظيم السلوكي للانفعالات السلبية ربما يقلص العمل التعبيري ولكنه لا يقلل الخبرات غير السارة، ويضعف الذاكرة ويزيد من فاعلية النظام العصبي السمبثاوي . على النقيض فان التنظيم المعرفي يحيد ويضعف الخبرات السلبية من غير ان يضعف الذاكرة وربما يقلل او ينقص الاستثارة الفسيولوجية (Ochsner & Gross, 2005, P. 242).

2. دراسات التصوير العصبي للتنظيم المعرفي للانفعال: تبني دراسات التصوير العصبي لتنظيم الانفعال على اساس النتائج السابقة لعلم الدماغ عن الحيوان والانسان التي قامت بالتعرف على التراكيب المهمة لاحداث استثارة الاستجابات الانفعالية او السيطرة على القدرات المعرفية (الباردة) مثل الذاكرة والانتباه . على الرغم من ان جوانب متنوعة من تنظيم الانفعال قد تم اختبارها، لكن العمل النظري الغني بالمعلومات قد اجري على اعادة التقييم المعرفي cognitive reappraisal الذي يتضمن اعادة التفكير بمعاني الاحداث او المثيرات المشحونة أنفعالياً من ناحية تغيير تأثيرها الانفعالي (Ochsner & Gross, 2008, p. 154) او هو شكل من أشكال التنظيم المعرفي الذي يتضمن بناء موقف مستدر للانفعال قدر الإمكان بطريقة تغير تاثيره الانفعالي (Grosse et al, 2006, P. 17).

في سياق المنهج الفسيولوجي لتنظيم الانفعال - ما هو نوع ديناميات (المعرفة- الانفعال) التي تشكل الاساس للمحاولات الفعلية لإعادة التقييم؟ تشير الدراسات ان إعادة التقييم تعتمد على التفاعلات بين المناطق ما قل الجبهية Prefrontal والمناطق الحزامية Cingulate regions التي يشتمل عليها الضبط المعرفي وانظمة اخرى مثل

اللوتين وجزيرة رايل في الدماغ المتضمنة في الاستجابة الانفعالية. هذه النتائج تتداخل مع العمل السلوكي عن طريق اثبات تأثيرات معدلة مختلفة تعتمد على التأثير المتعمد لاعادة التقييم: اتخاذ هدف التفكير بالمشيرات بطرق تبقي على الانفعال او تزيده ربما يرفع نشاط اللوزة المخية، بينما اتخاذ هدف تقليل الانفعال ربما يضعف نشاط اللوزتين. فضلا عن ذلك فان التغييرات في الخبرة الانفعالية والاستجابة التلقائية ربما ترتبط مع ارتفاع وانخفاض متلازمان لنشاط المنطقة ما قبل الجبهية ونشاط اللوزة المخية (Ochsner&Gross,2008,P.154).

ثانيا: أنموذج ذاكرة الانفعال المزدوجة Dual Memory Model of Emotion

الان فهناك اتفاق قوي في الآراء بان الانفعال يستخلص ويعزز وينظم بواسطة عمليات معرفية متنوعة معظمها ضمنية وتلقائية في طبيعتها (Philippot et al,2002,P.3).

تحدث العمليات المعرفية عند مستويات الإدخال والإخراج في الظواهر الانفعالية . عند مستوى الادخال يتم تقييم المواقف سواء كانت مشيرات خارجية او داخلية اما انها ذات مغزى انفعالي او انها عديمة المغزى انفعالياً. هذه العملية التقييمية معرفية في طبيعتها وتعتمد على مدى من العمليات المعرفية التي تعمل عند مستويات متنوعة من التلقائية والطوعية الارادية والتعقيد (Philippot et al,2002,P.3).

اما عند مستوى المخرجات فان الحالات الانفعالية تهيء اساليب معرفية محددة وتسهلها. على سبيل المثال اشار كريستيانسون Christianson(1992) ان الانفعال السلبي يحيد الانتباه نحو الجوانب البؤرية للموقف التي لها صلة انفعالية. مثل هذا الانتباه البؤري ربما يتغذى تغذية راجعة في تقييم مستمر ويوجه تقييم الموقف تجاه الانفعال المنشط . ولهذا من منظور التنظيم، يتم تعديل الانفعالات في مراحل مختلفة من خلال العمليات المعرفية : أي من خلال التقييم الذي يعطي معنى انفعالي لموقف

ما، وايضا من خلال اسلوب معالجة معرفية يستخلص بواسطة حالة انفعالية(Philippot et al,2002,p.3).

تنظيم الانفعال في انموذج الذاكرة المزدوجة

حسب هذه النظرية فان جوهر التنشيط الانفعالي يقع في المخطط schema. يُزود البناء المعرفي الكائن الحي بأساليب استجابة فورية معدة ومهيئة تماما للمواقف المتحدية في البيئة. هذه القدرة تنتج قدرات تكيفية ضرورية . ان نظام الاستجابة هذا سريع وقوي وتلقائي ونتيجة لهذه الخصائص الفعلية تكون لديه القدرة على منع وتعطيل الاستجابات الابطئ والمفصلة معرفياً الى حد بعيد. وهذا يصبح معضلة عندما تعطي مثل هذه الاستجابات عميقة التفكير بديل افضل من البدائل الاوتوماتيكية التلقائية، او عندما تنشأ صراعات بين اسلوبي استجابة . من وجهة نظر الانموذج الحالي فأن مسالة تنظيم الانفعال تصبح مسالة تعديل او تغيير تفعيل المخطط . وهذا السؤال يمكن ان ينقسم الى سؤالين فرعيين اكثر تحديداً : كيف يمكن تعطيل المخطط عندما تخدم انماط الاستجابة الاعمق تفكيراً تكيف الفرد وسعادته بشكل افضل؟ وكيف يمكن السيطرة على تفعيل المخطط الدائم ذاتياً عن طريق حلقات عديدة من التغذية الراجعة؟

في الهيكل النظري لانموذج الذاكرة المزدوجة، فان تفعيل المخطط يمكن تنظيمه عن طريق ثلاثة طرق:التنظيم الهامشي للتغذية الراجعة، واعادة توجيه الانتباه، والاسهاب في المعلومات الانفعالية (Philippot et al,2002,P.16).

1. التنظيم الهامشي للتغذية الراجعة

هناك دليل امبريقي كاف بان تغيير وضع جسم الفرد يغير حالة الفرد الانفعالية. في ادبيات الانفعال فان تاثير التغذية الراجعة الوجهية قد نال اهتمام كبير(وهي ان تغيير تعبيرات الوجه ينتج حالة انفعالية مماثلة).فقد اثبتت الدراسات ان التحكم بتعبير

الوجه يؤثر على حالة الشعور وأمتد ايضا ليشمل التأثير على ضربات القلب ودرجة حرارة الجلد. وقد وجد ستير وسترack (1993) ان التحكم بأوضاع الجسم له تاثير على حالات الشعور الذاتية او الداخلية. وقد اظهرت الدراسات الموسعة لدوكلاس وآخرون (1989) Duclos et al ان وضع الجسم يؤثر على المزاج. كما اثبتت دراسات فلبوت وآخرون (Phillipot et al) ان التلاعب بانماط التنفس له تأثير قوي على حالة الشعور فأن التنفس المتحكم به وأسترخاء العضلات تعرف على انها وسائل قوية لتخفيف الانفعالات السلبية الحادة مثل القلق او الغضب.

2. اعادة توجيه الانتباه The re- direction of attention

ان المخطط المفعول يخفض المدخل الادراكي للمكونات المنسجمة معه، لهذا فان المكونات الادراكية وايضا المكونات المفاهيمية المرتبطة مع المخطط سوف تُهيء عن طريق تفعيل المخطط، هذا ينتج في الانحيازات اليقظة التلقائية نحو المكونات الادراكية والمفاهيمية التي تتلائم وتتسجم مع المخطط، لهذا تتولد حلقات التغذية الراجعة الايجابية التي تعزز وتقوي تفعيل المخطط، على سبيل المثال عندما نخاف سوف نكون اكثر استعداداً لادراك المثيرات المخفية اكثر من المثيرات الحيادية او الايجابية (Philippot et al, 2002,P.18).

ان هذه العمليات التلقائية ربما يتم التغلب عليها او تجاهلها بواسطة تركيز انتباهي متعمد على المكونات التي لاتتسجم مع المخطط. التعليل العقلي هذا يشكل احد اسس العلاج المعرفي. لذلك احد المناهج العلاجية المهمة يتضمن تدريب الناس على اعادة توجيه انتباههم تجاه العناصر غير المنسجمة مع تفسيراتهم السلبية من اجل تطوير نظرة للموقف اكثر إتزاناً وأكثر موضوعية (Philippot et al, 2002,P.18).

3. توسيع المعلومات الانفعالية The elaboration of emotional information

هناك بديلاً لاعادة توجيه الانتباه نحو المكونات غير المرتبطة بالمخطط هو التركيز بتعتمد على الافكار والتصورات ذات العلاقة . الطالب الذي ينتظر أمتحانه بقلق سوف يحاول ان يحدد ما هو فعلاً في خطر في الموقف وما هي المخاطر الموضوعية المدركة بالحواس. طبقاً للمعالجين المعرفيين فان مثل هذا المنهج المواجه للتفكير القلق(كنقيض للتجنب) ربما يعطل ويشوش التفكير اللاعقلاني الذي يبقي على تفعيل المخطط القلق ويساعد الفرد على التركيز على كافة جوانب الموقف بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية فقط. من منظور مختلف قائم على اساس طبي عصبي فأنا نفترض ان الاسهاب المتعمد للمعلومات الانفعالية باستخدام عمليات تنفيذية له فعل وظيفي كاجب للعمليات التلقائية الى تنشيط المخطط وحلقات تغذيتها الراجعة (Philippot et al,2002,PP.20-21).

من منظور انموذج الذاكرة المزدوجة، فأن تنظيم الانفعال في المقام الاول هو مسألة تعديل المخطط من اجل تسهيل تكيف الفرد واشباع حاجاته. التنظيم هذا يمكن احراره بشكل غير مباشر عن طريق التأثير على حلقات التغذية الراجعة التي تحافظ على تفعيل المخطط وتعززه. حلقات التغذية الراجعة هذه ربما تكون هامشية وسطحية كما في تغيير وضع الجسم المتولدة بواسطة المخطط . كما يمكن ان تكون مركزية عندما تتعلق باعادة توجيه الانتباه او الاسهاب المسيطر عليه للمعلومات الانفعالية. ان انموذج الذاكرة المزدوجة يزودنا باطار نظري مفيد لاستكشاف عمليات معرفية منظمة للانفعال (Philippot et al,2002,P.21).

3. الانموذج الطوري للانفعال The Modal Model of Emotion

طبقاً لهذا الانموذج فان الانفعال ينشأ في سياق تعامل الفرد مع موقف يجبره على الانتباه ويكون له معنى محدد للفرد ويؤدي الى استجابة متناسقة ومرنة (قابلية للتعديل) ذات نسق متعدد ازاء تعامل الفرد المستمر مع الموقف (Gross,2007,P.337) (Gross,2008,P.499).

يمثل الشكل (1) رسماً تخطيطياً لتسلسل (موقف - انتباه - تقييم - استجابة) تتحد بواسطة الانموذج الطوري للانفعال مع رسم للصندوق الاسود العضوي (أي الكائن الحي) يتوسط بين الموقف والاستجابة. يبدأ هذا التسلسل بموقف مهم من الناحية النفسية والذي يكون عادة خارجي ولهذا يمكن تحديده فيزيائياً (Gross,2008,P.499) وقد يكون الموقف مهم داخلياً ايضاً يتخذ شكل التمثيلات العقلية. هذه المواقف الخارجية او الداخلية يجب ان نهتم بها بطريقة او باخرى تسمح للفرد ان يقيم مألوفية الموقف وأتزانة وقيمه . الاستجابات الانفعالية التي تنتج من هذه التقييمات تنعكس في تغييرات مترابطة على نحو غير محكم في انظمة استجابة اختبارية وسلوكية وفسولوجية، وبشكل مماثل للاستجابات الاخرى فان الانفعالات تغير عادة المواقف المثيرة لها (Gross, 2007,P.337) . على سبيل المثال عندما يبدو شخصاً مرتبكاً بعد ان ارتكب زلة اجتماعية، من ان يلاحظ الآخرون هذا الارتباك بعد ذلك من المحتمل ان يغفر هؤلاء هذه الغلطة. هناك طريقة واحدة لتصوير هذا الجانب المتكرر من الانفعال هي بواسطة سهم يبين التغذية الراجعة للاستجابة للموقف وتعديله. الفكرة الاساسية هنا هي ان الانفعالات بإمكانها ان تغير البيئة في العادة ، وبهذا تغير احتمالية الحالات اللاحقة للانفعال (Gross, 2008, P.499). الانموذج التصوري للانفعال

4. أنموذج سلسلة عمليات تنظيم الانفعال

A process Model of Emotion Regulation

أحدى المشكلات المثارة في دراسة تنظيم الانفعال هو ايجاد طريقة ما لتنظيم عدد غير محدود من استراتيجيات تنظيم الانفعال. نظرية كروس هي تطوير انموذج سلسلة عمليات تنظيم الانفعال الذي يبين كيف يمكن تمييز استراتيجيات معينة على طول مخطط (يظهر متى تحدث الاشياء) يبين حدوث الاستجابة الانفعالية غير الظاهرة . الافتراض الرئيسي لهذا الانموذج هو ان استراتيجيات تنظيم الانفعال تختلف في وقت حيازتها للتاثير الرئيسي على العمليات المولدة للانفعال (Gross, 2002, P.282).

على مستوى اوسع يميز كروس Gross بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المركزة على الاحداث السابقة Antecedent focused strategies واستراتيجيات تنظيم الانفعال المركزة على الاستجابة response -focused strategies. تشير الاستراتيجيات المركزة مسبقاً الى الاشياء التي نعملها قبل ان تصبح ميول الاستجابة الانفعالية مفعلة تماماً وتكون قد غيرت سلوكنا واستجاباتنا الفسيولوجية الخارجية. مثال على التنظيم المركز مسبقاً هو رؤية مقابلة عمل ما على انها فرصة لتعلم شيء ما اكثر عن الشركة التي تريد العمل بها بدلاً من كونها اختبار (نجاح او فشل). اما الاستراتيجيات المركزة على الاستجابة فتشير الى الاشياء التي نعملها حالما يكون انفعال ما جار (سار المفعول) أي بعد ان تكون ميول الاستجابة قد تولدت. مثال على التنظيم المركز على الاستجابة هو عندما يحافظ الفرد على قلقه من الظهور عندما يترك طفله في روضة اطفال للمرة الاولى (Gross, 2002, P.382).

يذكر كروس ان نظريته هي القيام بتحليل مفاهيمي للعمليات الكامنة لافعال مختلفة منظمة انفعالياً. وبأستخدام الانموذج الطوري للانفعالات في الشكل (1) كنقطة بداية فهو يقدم دليلاً بأن الافعال المنظمة انفعالياً يمكن ان ترى على انها تتخذ تأثيرها

الاساسي عند نقاط مختلفة في العملية المولدة للانفعال، وكل واحدة منها هي هدف محتمل للتنظيم. في الشكل (2) يعيد كروس رسم الانموذج الطوري ، ولكنه يركز الضوء على خمس نقاط يستطيع عندها الفرد ان ينظم انفعالاته . تمثل هذه النقاط الخمس، خمسة فصول من عمليات تنظيم الانفعال (Gross,2008, P.500)، تعتبر الاربعة الاولى مركزة على الاحداث السابقة للاستجابة حيث انها تحدث قبل ان تعطي التقييمات ارتفاع في ميول الاستجابة الانفعالية كاملة الانفجار، كما ويمكن ان تكون متناقضة مع التنظيم الانفعالي المركز على الاستجابة الذي يحدث بعد تولد الاستجابات (Gross,2007,P.13).

لقد ركز كروس على متغير الوقت في تصنيفه لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المتنوعة. فالاستراتيجيات المركزة على ما سبق الاستجابة (تحدث قبل ان يتولد الانفعال) اما الاستراتيجيات المركزة على الاستجابة (تحدث بعد تولد الانفعال) (Abbott,2005,p.6).

1. اختيار الموقف Situation selection

أول هذه الاستراتيجيات هي اختيار الموقف situation selection، وهو يشكل مسار الانفعال من النقطة المحتملة الأولى، ويتضمن اتخاذ أفعال تزيد من احتمالية أن نكون في موقف نتوقع انه يسبب انفعالات نرغب في امتلاكها او يقلل من احتمالية ان نكون في موقف يسبب انفعالات نفضل أن لانمتلكها (Gross,2008, P.501).

اختيار الموقف يدل عليه في الشكل (2) بواسطة خط متواصل تجاه الموقف الأول (S1) بدلاً من الموقف الثاني (S2). يشير اختيار الموقف أي الاقتراب من أو تجنب أناس معينين وأماكن معينة أو أشياء معينة من اجل تنظيم الانفعال .على سبيل المثال ربما تقرر ان تتناول العشاء مع الصديق الذي يجعلك تضحك في الليلة

التي تسبق امتحان صعب (S1) بدلا من الذهاب الى جلسته دراسة مع أصدقاء آخرون متوترين دائما (S2) (Gross, 2002, P.282).

2. تعديل الموقف Situation modulation

المواقف المزعجة بشكل محتمل مثل عمل هفوة اجتماعية، او تعطل جهاز الهاتف قبل بدأ استعراض مفضل لا تؤدي الى استجابات انفعالية سلبية بشكل حتمي. إذ بإمكان الفرد ان يمزح على هفوة او زلة اجتماعية او يلعب لعبة عائلية بدلا من مشاهدة التلفاز. ان مثل هذه الجهود لتعديل الموقف بشكل مباشر من اجل تغيير تأثيره الانفعالي تكون شكلاً ثانياً من تنظيم الانفعال يسمى تعديل الموقف. في عرف الضغوط والتعامل معها يشار الى هذا النوع من تنظيم الانفعال على انه التعامل المركّز على المشكلة او (الضبط الاولوي او الاساسي) (Gross, 2008, P.502).

ان الموقف المختار قد يكون مفصلاً بشكل مناسب ، ولكي نعدل تأثيره الانفعالي نوجد اما (S1X)، (S1Y)، (S1Z) وهذا ما يسمى بتعديل الموقف. على سبيل المثال اذا تحدثت مع صديق في الليلة السابقة لامتحان صعب، وسألك فيما إذا كنت مستعد لامتحان فأنتك يمكن ان تبين انك تفصل التحدث عن شيء ما آخر (Gross, 2002, P.283). او قد يغيب الفرد نفسه عند حضور اصدقائه صدفة (Gross, 2008, P.502). أن الموقف قد يكون داخليا او خارجيا لذلك تعديل الموقف هنا يتعلق بتعديل البيئات الخارجية اما تعديل البيئات الداخلية (المعرفة) سيتم توضيحها في التغيير المعرفي (Gross, 2007, P.17) (Gross, 2008, P.503).

3. توزيع الانتباه Attentional deployment

ان كل من اختيار الموقف وتعديل الموقف يساعدان على تشكيل موقف الفرد، لكن من المحتمل ايضا تنظيم الانفعالات بدون تغيير فعلي للبيئة، المواقف لها اوجه عديدة (a1, a2, a3, a4, a5) (Gross,2008, p.502)، ويستخدم توزيع الانتباه لاختيار واحد من الالوان المتعددة للموقف الذي يركز عليه الفرد عن طريق اعادة توجيه الانتباه وجهة جديدة ضمن موقف محدد، مثال على ذلك هو ان تشغل نفسك عن محادثة مزعجة مع شخص عن طريق حساب القرميد الاحمر في السقف (Gross,2002, P.283).

من أهم استراتيجيات توزيع الانتباه هي الالتواء distraction يتضمن الالتواء التحول في الانتباه اما بعيدا عن الجوانب الانفعالية للموقف او بعيدا عن الموقف بأكمله. مثلا عندما يبعد الطفل تحديقة خلال تفاعل انفعالي شديد اكثر مما ينبغي. (Gross,2008,P.503).

الاستراتيجية الثانية هي الاجترار rumination ويشير الى التركيز المواظب على الأفكار والمشاعر المرتبطة مع الحدث المستخلص للانفعال . التأمل في الأحداث الحزينة او الغاضبة يزيد مدة وشدة الانفعال السلبي ويرتبط مع مستويات اعلى من الأعراض الاكتئابية. على نقيض الالتواء فان التأمل يتضمن التركيز المستمر على المثيرات المستخلصة للانفعال. (Gross,2008,P.503).

4. التغيير المعرفي Cognitive change

حتى بعد تكشف الموقف المستخلص للانفعال والدخول فيه، فليس بالضرورة ان يتبعه انفعال لان الانفعال يتطلب ابعاد من ذلك هو ان يصعب الفرد الموقف بنوع معين من القياس. ان منظرنا للانفعال وصفوا التقييمات المختلفة التي يعتقد انها تؤدي الى انفعالات مختلفة. يشير التغيير المعرفي الى التغيير في واحد او اكثر من هذه

التقييمات بطريقة تغير الدلالة الانفعالية للموقف عن طريق تغيير كيفية تفكير الانسان سواء بالموقف نفسه او بقدرة الفرد على تدبر المتطلبات التي يثيرها الموقف (Gross,2008,P.503).أحدى التطبيقات الشائعة للتغير المعرفي في المجال الاجتماعي هو المقارنة الاجتماعية نحو الأدنى والتي تتضمن مقارنة موقف الفرد بموقف فرد اخر اقل حظا، ولهذا يتغير الانفعال السلبي المتناقص.ولأن المواقف والاحداث المتعلقة بالموضوع فسيولوجياً يمكن ان تكون داخلية او خارجية فان التغير المعرفي يمكن تطبيقه ايضا على خبره الفرد الداخلية مع الحدث . من المحتمل ان يفسر الافراد استنثاراتهم الفسيولوجية السابقة لالاء الرياضي او الاداء الموسيقي الضاغط على انها تعزيز - زيادة الكفاءة بدلاً من اضعافها (رهبة المسرح) وتكون اكثر قدرة على تدبر الانفعال (Gross,2007,P.20).

احد أشكال التغير المعرفي الذي حضى باهتمام خاص هو إعادة التقييم reappraisal. ويعني تغيير معنى الموقف بطريقة بحيث يكون هناك تغير في استجابة الفرد الانفعالية إزاء ذلك الموقف . على سبيل المثال أتخذ موقفا يمر فيه احد المعارف مروراً عابراً بنا ونحن جالسين في ردهة ويتجاهل هذا الشخص ابتسامتنا وتلوحننا بالتحية. بالنسبة للكثيرين فان الاستجابة الطبيعية في مثل هذا الموقف هو ان نشعر بأذى المشاعر أو غضب إزاء هذا الصد بجفاء. في هذه الحالة فان التغير المعرفي ربما يتخذ شكل التفكير بهذا الصديق على انه(التهاء) أو انه مشغول بمشكلة الخاصة. إحدى تفسيرات هذا الموقف سواء كان صحيح أم لا- يمكن أن يؤثر للغاية على النوعية(الانفعال) وايضا على الكمية او حدة الاستجابة الانفعالية اللاحقة(مقدار الانفعال) (Gross,2008,P.503).

٥. تعديل الاستجابة Response modulation

هو آخر شيء في مجاميع تنظيم الانفعال وكما يشير هذا الموقف فان تعديل الاستجابة يحدث متأخراً في عملية توليد الانفعال بعد ان تبدأ ميول الاستجابة. يشير تعديل الاستجابة الى التأثيرات في الاستجابات الفسيولوجية والاختبارية والسلوكية بشكل مباشر نسبياً، على سبيل المثال التدريب والاسترخاء ربما يستخدمان لتقليل الجوانب الفسيولوجية والاختبارية للانفعالات السلبية (Gross,2008,P.504). الادوية يمكن ان تستخدم ايضا لتوجيه الاستجابات الفسيولوجية مثل الشد العضلي او ردود الفعل السمبثاوية المفرطة (حواجز بيتا). وايضا الكحول، السكائر، الادوية والطعام ربما تستخدم لتعديل خبره الانفعال (Gross,2007.P22).

احد اشكال تعديل الاستجابة هو القمع التعبيري expressive suppression الذي يشير الى محاولات تقليل السلوك المعبر عن الانفعال بشكل مستمر. امثلة عن القمع التعبيري مثلاً جهودنا لاختفاء الغضب الذي نشعر به تجاه رئيسنا في العمل، وقمع القلق الذي نشعر به خلال مقابلة ما، وقمع التسلية التي نشعر بها لنكلته غير صحيحة سياسياً يقولها زميل لنا في العمل. احد اسباب القمع هو ان هناك فكرتان متعارضتان عما يحدث اذا ما تم قمع الانفعال احدى الفكرتين هي ان التعبيرات السلوكية تولد قناة لتفريغ الانفعال ، طبقاً لهذا الانموذج الهيدروكلوريكي hydrochloric model اذا منعت الانفعالات من التعبير فانها سوف تتسرب الى مكان اخر كما في الاستجابات الفسيولوجية المتزايدة . الفكرة الثانية تسبب استنتاجات معاكسة لتاثيرات القمع. طبقاً للتغذية الراجعة الوجيهة فان التعبيرات السلوكية للانفعال (مثل تعبيرات الوجه) فانها تقوم بتضخيم الاستجابة الانفعالية، ولهذا اذا ما تم منعها فان الانفعال ذاته سوف يقل (Gross,2008,P.503).

5. أنموذج التحسس الانفعالي مقابل التنظيم الانفعالي (كول 2009 Koole)

Model of Emotion Sensitivity versus Emotion Regulation

قدم كل من كال وكول 2009 Kuhl&Koole أنموذج تحسس الانفعال مقابل تنظيم الانفعال emotion sensitivity versus emotion regulation الذي يأخذ بالاعتبار العوامل البيولوجية مثل الفروق المزاجية والفردية في التحسسات الانفعالية. يتكون الأنموذج من استجابتين:

-الاستجابة الأساسية primary reaction

-الاستجابة الثانوية secondary reaction. تشير الاستجابة الأساسية ضمناً الى أن الخبرات الانفعالية للأفراد تتأثر بدرجة كبيرة بمستوى تحسسهم الانفعالي . الأفراد ذوي التحسس الانفعالي المرتفع سيكون لديهم بسرعة مستوى مرتفع من الاستجابة الانفعالية. اما الأفراد ذوي التحسس الانفعالي المنخفض فأنهم يتخذون وقتاً أطول ليصلون الى مستويات مرتفعة من الاستجابة الانفعالية. بعد ان يصل الأفراد الى مستوى مرتفع من الاستجابة الانفعالية فانهم يمرون بخبرة الاستجابة الثانوية التي تتضمن تنظيم الانفعال. تتألف الاستجابة الثانوية من نوعين من تنظيم الانفعال: التنظيم نحو الأعلى up-regulation والتنظيم نحو الأسفل down-regulation ان التنظيم نحو الأعلى يزيد درجة الاستجابة الانفعالية والتنظيم نحو الأسفل يقلل جسامه الاستجابة الانفعالية، الشكل (3) (Sumida,2010, P.17).

شكل (3) أنموذج التحسس الانفعالي مقابل التنظيم الانفعالي (لكول 2009)
(Sumida, 2010, p.17).

لقد نظم كول 2009 Koole أيضاً استراتيجيات تنظيم الانفعال مستخدماً ثلاثة أنظمة مولدة للانفعال (1) الانتباه attention (2) تمثيلات المعرفة knowledge representation (3) التعبير الجسدي للانفعال body manifestation of emotion.

وثلاث وظائف سايكولوجية (1) التوجه نحو الحاجة need-oriented

(2) التوجه نحو الهدف goal-oriented.

(3) التوجه نحو الفرد person-oriented (Sumida, 2010, p.17).

عرف كول 2009 koole استراتيجيات تنظيم الانفعال الامبريقية ذات العلاقة بهذه الانظمة والوظائف، الجدول (1) . يشير تنظيم الانفعال الموجه نحو الحاجة الى حاجات الافراد لخبره مستويات منخفضة من الانفعال السلبي ومستويات مرتفعة من الانفعال الايجابي. تنظيم الانفعال الموجه نحو الهدف يُحفز بواسطة هدف منفرد يمكن وصفه لفظياً، او معيار، او عمل يمكن تحفيزه بواسطة معتقدات الناس او معلومة متحدية انفعالياً. أما تنظيم الانفعال الموجه نحو الشخص فإنه يعزز صحة انظمة شخصية الافراد التي تتضمن رغباتهم واهدافهم ونواياهم وعوامل شخصية اخرى (Sumida, 2010, P.18).

التنظيم المعرفي للانفعال (ستراتيجياته وصعوباته).....
أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

الجدول (1)

تصنيف استراتيجيات تنظيم الانفعال لكون 2009

نظام مولد للانفعال			العمليات السايكولوجية
الموجهه نحو الحاجة	الموجهه نحو الهدف	الموجهه نحو الشخص	
الانتباه	التفكير بأفكار ممتعة ومريحة	الالتقاء المجهد: قمع الافكار	تنظيم انتباهي معاكس، تأمل تدريب الانتباه
المعرفة	تقليل التنافر المعرفي الاستدلال الدافعي الدفاع عن الذات	أعادة التقييم المعرفي	الكتابة التعبيرية تحديد الخبرة الانفعالية: تنشيط شبكات مخزونة عن المعرفة الانفعالية
الجسم	تناول الطعام المتسبب عن الضغط الانتماء المتسبب عن الضغط	القمع التعبيري المبالغة في الاستجابة التنفيس	تنفس متحكم به تحسن أسترخاء العضلات

(Sumida,2010,P.19)

يجب ان نلاحظ انه بشكل مغاير لستراتيجيات تنظيم الانفعال الخاصة بالمنظرين الاخرين فان كول لم يدخل العوامل البيئة بشكل منهجي كجزء من تصنيفه لستراتيجيات تنظيم الانفعال ولم يضمن معالجة البيئة وهذا دليل على رؤية المنظرين المختلفة لتنظيم الانفعال (Sumida,2010,PP.18-19).

صعوبات تنظيم الانفعال:

يبدو ان الانفعالات المختلفة تخاطب مشكلات تكيفية مختلفة. الانفعالات كميول استجابة تحت ظروف بيئية معينة تزيد من احتمالية حدوث استجابات سلوكية معينة. انها تتسق سيل من التغيرات العصبية والفسولوجية والمعرفية التي تحدث باتفاق واحد تمكننا من الاستجابة للإحداث البيئية المهمة (Abbott,2005,P.4).

ويشير تنظيم الانفعال الى تنظيم وتوافق دينامي للعمليات الانفعالية في خدمة الوظيفية التكيفية، وطبقا لذلك فان صعوبة تنظيم الانفعال تشير الى العمليات التي تتداخل في النهاية مع الوظيفية التكيفية. على الرغم من ان العديد من الكليينكين يميلون الى معادلة صعوبة تنظيم الانفعال مع فقدان السيطرة على الاستثارة الانفعالية، فان صعوبة تنظيم الانفعال يمكن ان تشير ايضا الى العجز في القدرة على خبرة الانفعالات والتعبير عنها واستخدامها. لذلك فان صعوبة تنظيم لانفعال ربما تتضمن كل من العجز في تغيير الاستثارة الانفعالية وايضا العجز في الاستخدام المقيد للانفعال (Abbott,2005,P.5).

ان مفهوم صعوبة تنظيم الانفعال قد استخدم ليفسر امراض نفسية متنوعة. فقد تم تطبيق نظريات صعوبة تنظيم الانفعال على الكابة، واضطراب القلق المعمم، والافراط في تناول الكحول، وايداء الذات، والانتحار، واضطراب تناول الطعام (Weinbery&Kolnsky,2009,P.616). ولكن العمل الاكثر شمولية الذي يسلط الضوء على صعوبة تنظيم الانفعال في الاضطرابات السريرية هو العمل النظري لالين هان Linehan عن تطور اضطراب الشخصية الحدية borderline personality disorder. حيث تفترض لالين هان ان صعوبة تنظيم الانفعال هي احدى الخصائص الاساسية لاضطراب الشخصية الحدية وتشكل الاساس للكثير من السلوكيات المرتبطة بهذا الاضطراب بضمنها اذى الذات المتعمد. فقد افترضت لالين

هان ان اذى الذات هو استراتيجية منظمة للانفعال مثلما افترضت بشكل مماثل ان ارتكاب العنف تجاه الاخرين كالوالدين مثلا ربما يقوم بتنظيم الانفعال وهذا يتسق مع نتائج الدراسات التجريبية التي تشير ان السلوك العدواني يمكن ان يقوم بوظيفة منظمة للانفعال (Cratz&Roemer,2003,p.41).

رغم الاجماع المتزايد الذي يخص اهمية صعوبة تنظيم الانفعال في مجال الامراض النفسية، فان المجال لم يصل لحد الان الى اتفاق على تعريف المفهوم. فقد تم افتراض مكونات متعددة لتنظيم الانفعال، متضمنة القدرة على تقييد الانفعالات، والقدرة على توليد خبرة انفعالية جديدة ، والانتباه الموزع بشكل انتقائي، واعادة تفسير مدركات الحزن، وتخفيف مواقف الحزن وتغيير الاستجابة (Weinberg&Klonsky,2009,P616).

لقد حاجج كل من كول ومارتن ودينيز Cole& Martin &Dennis (2004) بأن تنظيم الانفعال قد يكون عملية متعددة الابعاد تتضمن مكونات عديدة . ومن اجل دراسة ترتقي ببحث تنظيم الانفعال ينبغي على الباحثين ان يتخذوا منهجاً متعدد الابعاد لقياسه. لذلك فإن تعريف كراتز ورومر Cratz &Roemer 2004 يدمج الكثير من المكونات آنفة الذكر، حيث عرف كل من كراتز ورومر تنظيم الانفعال على انه يتضمن:

- 1.الشعور بالانفعالات وفهمها.
- 2.تقبل الانفعالات.
- 3.القدرة على ضبط السلوكيات الاندفاعية والتصرف وفقا للاهداف المرغوبة عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية.

4. القدرة على الاستخدام المرن لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الملائمة موقفيا لتغيير الاستجابات الانفعالية كي تكون مرغوبة من اجل تحقيق اهداف الفرد وسد متطلبات الموقف (Weinberg&Klonsky,2009,P.616) (Dubey et al,2010,P.24). والعجر في أي واحد من هذه المجالات يعتبر مؤشراً لصعوبات تنظيم الانفعال (Gratz& Tull,2011,P.7).

لايوجد اتفاق فيما اذا كان تنظيم الانفعال يشير الى ضبط الانفعالات السلبية او ضبط السلوك عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية. احد المناهج المتبعة في هذا المجال هو المساواة بين تنظيم الانفعالات وضبط او تقليل الانفعالات السلبية، متضمنا ذلك ان المرور بخبرة الانفعالات السلبية هو اشارة لصعوبة تنظيم الانفعال. على الرغم من كون الافتراض الذي يشير الى ان الانفعالات السلبية هي مشوشة ومركبة وصعبة المراس ويجب ضبطها بحذر هو افتراض واسع الانتشار في علم النفس، فان البحث الحديث يفترض ان الجهود لضبط الانفعالات السلبية ربما لا يكون دائما فاعل او صحي. على سبيل المثال وجدت الدراسات ان الجهود لضبط وقمع او تجنب الخبرات الداخلية غير المرغوبة (بضمنها الانفعالات) ربما يكون لها تاثيرات مناقضة، فقد تزيد هذه الجهود من تكرار وشدة وايضا امكانية الوصول لهذه الخبرات (Gratz,2007,P.1092) فقد افترض هايس وآخرون Hayes et al (1996) ان جهود تجنب الخبرات الداخلية مثل الافكار والمشاعر غير المرغوبة تشكل الاساس للعديد من الاضطرابات النفسية. فضلا عن ذلك فان الميل للحد من التعبير الانفعالي والتعليمات التجريبية لاختفاء التعبيرات الانفعالية للفرد قد ارتبطت مع الاستثارة الفسيولوجية المتزايدة، على فرض ان محاولات ضبط التعبير الانفعالي ربما تزيد من خطورة صعوبة تنظيم الانفعال اذا سلمنا ان المستويات المرتفعة من الاستثارة تكون اكثر صعوبة في التنظيم (Gratz&Roemer,2003,P.42) . حيث تقترض

هذه الدراسات ان التصويرات المفاهيمية لتنظيم الانفعال التي تعادل التنظيم مع ضبط او تجنب انفعالات معينة ربما تخط العمليات التي تضعف التنظيم مع تلك العمليات المنظمة (Gratz, 2007, P.1093).

هناك تصويرات مفاهيمية لتنظيم الانفعال تؤكد على فاعلية كافة الانفعالات وتتنظر الى تنظيم الانفعال المتكيف على انه القدرة على ضبط سلوكيات الفرد عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية بدلاً من القدرة على ضبط انفعالات الفرد . على الرغم من ان ذلك يعني ان التنظيم المتكيف يمكن ان يتضمن جهود لتغيير شدة او مدة انفعال ما، فان هذه الجهود تكون في خدمة تقليل الاحاح والعجلة المرتبطة بالانفعال من اجل ضبط سلوك الفرد بدلاً من الانفعال ذاته (Gratz, 2007, P.1093).

وتؤكد هذه التصويرات على اهمية قبول وتقييم الاستجابات الانفعالية. أتساقاً مع هذه المناهج والنظريات والبحوث فاننا نفترض ان المرور بخبرة الانفعالات السلبية في الاستجابة لردود الافعال الانفعالية الخاصة بالفرد (الدالة على نقص في القبول الانفعالي) تكون سئية التكيف، وترتبط مع صعوبات اكبر في تنظيم الانفعال (Gratz&Roemer, 2003, P.42).

على العكس من ذلك فقد عرف باحثون اخرون تنظيم الانفعال على انه منفصلاً عن خاصية الاستجابة الانفعالية، مشيرين ضمناً الى وجود اختلاف بين تنظيم الانفعال والمزاج الانفعالي للفرد. طبقاً لهذه التعريفات فان رد الفعل والحدة الانفعاليين لا تعيقان التنظيم المتكيف، فالفرد يمكن ان يكون حاد انفعاليا وردود افعاله انفعاليه ولكن ليس بالضرورة ان تكون ردود افعاله هذه صعبة التنظيم. بدلاً من ذلك فان تنظيم الانفعال يمكن رؤيته على انه طريقة متكيفية للاستجابة لانفعالات الفرد، بغض النظر عن حدتها وردة فعلها، أي تمييز الاستجابات ازاء الانفعالات عن نوعية الانفعالات ذاتها (Gratz, 2007, p.1093).

منهجية البحث

من اجل تحقيق اهداف البحث قام الباحثان بترجمة واعداد مقياسي التنظيم المعرفي للانفعال ومقياس صعوبات تنظيم الانفعال لغرض تحقيق التمييز والصدق والثبات ثم استخراج النتائج، وفيما ياتي استعراض للاجراءات التي قام بها الباحثان:

اولا: اعداد اداتا البحث

(أ) - مقياس التنظيم المعرفي للانفعال

نظرا لعدم توفر مقياس عربي او مقياس محلي يقيس التنظيم المعرفي للانفعال قام الباحثان بترجمة مقياس التنظيم المعرفي الانفعال cognitive emotion regulation المعد من قبل كارنفسكي وآخرون (Garnefski et al)(2001) لطلبة المرحلة الاعدادية بعمر (12-16) سنة وقد طبق عام 2006 وايضا عام 2007 على الراشدين بعمر (18-65) وطبق ايضا في تركيا على طلبة الجامعة وايضا في فرنسا طبق على الراشدين من عمر (18-37) سنة وهو المقياس الوحيد المعد لهذا الغرض. بعد اطلاع الباحثان على دراسات اجنبية متعددة لدراسة التنظيم المعرفي للانفعال تبين ان جميع هذه الدراسات والتي كانت عبر ثقافات متنوعة قد استخدمت مقياس كارنفسكي وآخرون (2001) لذا ارتأى الباحثان ترجمة المقياس الى اللغة العربية وتطبيقه على بيئتنا لتكون اول نسخة للمقياس باللغة العربية ومن اجل ذلك اتبعت مجموعة من الاجراءات من اجل تكييف المقياس وتطبيقه في بيئتنا المحلية وكما يأتي:

١. ترجمة المقياس وصدق الترجمة

هناك خطتان لترجمة المقاييس هي الترجمة المبكرة والترجمة الراجعة. وقد اتبع الباحثان خطة الترجمة المبكرة في ترجمة المقياس. وهي ان مترجماً واحداً او عدة مترجمين يقومون بترجمة المقياس من لغة المصدر الى اللغة المستهدفة، ثم يجري

الحكم على تعادل النسختين المترجمتين من الاختبار من قبل مجموعة ثانية من المترجمين ويمكن اجراء مراجعة على نسخة الاختبار في اللغة المستهدفة لتصحيح الاخطاء التي وجدها الفريق الثاني من المترجمين (هامبلتون وآخرون، 2006، ص32).

ولتحقيق صدق الترجمة قام الباحثان بترجمة فقرات مقياس التنظيم المعرفي للانفعال البالغة (36) فقرة (ملحق 1) الى اللغة العربية حرفياً من دون تصرف (ملحق 2). عرضت النسختين (العربية والانكليزية) على مجموعة من الخبراء في ميدان الترجمة (ملحق 3) وطلب منهم ابداء رأيهم في مدى دقة الترجمة واقتراح التعديل المناسب ان وجد. وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق 80% واجريت بعض التعديلات على صياغة الفقرات من قبل المترجمين وايضا الباحثين مع الاحتفاظ بالمضمون الاصلي للفقرة (ملحق 4).

1. التحقق من صلاحية الفقرات:

بعد التأكد من صدق ترجمة تعليمات وفقرات المقياس قام الباحثان باعداد استبيان اراء الخبراء (ملحق 4) للتعرف على مدى صلاحية فقرات المقياس واسلوب القياس والبدائل الموضوعية وقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء (ملحق 5) المختصين في علم النفس، وبعد احتساب النسبة المئوية لاتفاق الخبراء حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق (80%) فاكثر (جدول 2) وبذلك لم تحذف اية فقرة باستثناء الفقرات (17، 18، 32) التي تم اتفاق بعض الخبراء على تعديلها (ملحق 6).

الجدول (2)

النسب المئوية لتكرارات اراء الخبراء على فقرات مقياس التنظيم المعرفي للانفعال

النسب المئوية	عدد الموافقون	الفقرات
%100	7	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35.
%85.5	6	16، 36

3.مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة المستتصية في الكليات العلمية والانسانية من الدراسات الصباحية من الذكور والاناث في المراحل الاولى للعام الدراسي 2011/2012. اذ بلغ عدد الكليات العلمية والانسانية في الجامعة المستتصية (12) كلية بواقع (33810) طالب وطالبة في الدراسات الصباحية
 الجدول (3) يوضح ذلك

الجدول (٣)

مجتمع البحث الكلي واسماء الكليات العلمية والانسانية واعداد طلبة الدراسات

الاولية للعام الدراسي (2011-2012)

المجموع	الدراسات الاولى		الكلية
	اناث	ذكور	
6291	2928	3363	الاداب
5809	2878	2931	التربية
5019	1972	3047	الادارة والاقتصاد
3045	1394	1651	الهندسة
6445	3482	2963	التربية الاساسية
2423	1236	1187	العلوم

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته).....
أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

946	578	368	الطب
593	401	192	الصيدلة
497	342	155	طب الاسنان
1746	740	1006	القانون
629	245	374	العلوم السياسية
376	92	275	التربية الرياضية
33810	16288	17522	المجموع

4. الدراسة الاستطلاعية

ان الهدف الاساسي من الدراسة الاستطلاعية هو التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته، وحاب الوقت المستغرق للاجابة. لذا تم تطبيق مقياس التنظيم المعرفي للانفعال (ملحق 7) مع مقياس صعوبات تنظيم الانفعال على عينة بلغت (30) طالب وطالبة بواقع (15) طالب و (15) طالبة من كليتي الاداب والعلوم، وبعد اجراء الدراسة الاستطلاعية ومراجعة الاجابات اتضح ان فقرات مقياس التنظيم المعرفي للانفعال وتعليماته لدى الطلبة واضحة وقد تبين ان الوقت المستغرق في الاجابة على المقياس تراوح بين (12-25) دقيقة.

5. تصحيح المقياس

صمم كارنفسكي وآخرون (Garnefski et al 2001) مقياس التنظيم المعرفي للانفعال وفقا لاسلوب ليكرت Likert لذا تم الاجابة من خلال التاثير على البديل المناسب من خمسة بدائل (ابدا، احيانا، نصف الوقت غالبا، دائما) وقد اعطيت لها الاوزان من (1) للبديل (ابدا) الى (5) للبديل (دائما) لذلك الدرجة الكلية للمقياس الفرعي

تحسب بجمع درجات الفقرات الاربعة لكل مقياس وبذلك فانها تتراوح من (4-20) درجة (Garnefsk et al, 2001, p.1317).

6. عينة البناء

وضع ننللي (Nunnally) 1978 معيارا يحدد فيه حجم العينة اللازم لتحقيق البناء الصحيح وهو ان يتراوح عدد افراد العينة من (5-10) امثال عدد الفقرات (عودة والخليلي، 1988، ص178)، وهو المعيار الذي اعتمده الباحثان في تحديد حجم عينة البناء، وعلى اساس ذلك فقد تألفت عينة البحث الحالي من (300) طالب وطالبة من كليات الجامعة المستنصرية للدراسات الصباحية اعتمادا على عدد فقرات المقياسين، حيث يتكون كلاهما من (36) فقرة، سحبت تلك العينة وفقاً للطريقة الشعوائية الطبقية الجدول (4).

الجدول (4)

عينة البناء

المجموع	الجنس		التخصص	الكلية
	اناث	ذكور		
74	42	32		كلية العلوم
74	42	32		كلية التربية/ الاقسام العلمية
76	43	33		كلية الاداب
76	43	33		كلية التربية/ الاقسام الانسانية
300	170	130		المجموع

تحليل فقرات المقياس

بعد الانتهاء من تصحيح الاستمارات حسبت الدرجة الكلية لكل استمارة وتم استبعاد الاستمارات غير الصالحة بسبب عدم اكمال المستجيب اجاباته بالنسبة للادائين وبلغ عددها (25) استمارة وبذلك اصبح عدد الاستمارات النهائية (275)

استمارة الجدول (5). وقد اخيرت العينة باكملها لغرض اجراء تحليل الفقرات ويعد هذا الرقم مناسب جداً وفقاً لمعيار ننللي والذي يؤكد على ضرورة اختيار خمسة أشخاص لكل فقرة لاجراء عملية التحليل (Nunnally, 1972, P.46). وقد اتبع الباحثان أسلوبين لاجراء عملية التحليل هما أسلوب المجموعتين المتطرفين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية.

الجدول (5)

عينة البناء بشكلها النهائي

المجموع	الجنس		التخصص	الكلية
	اناث	ذكور		
67	40	27		كلية العلوم
68	42	26		كلية التربية/ الاقسام العلمية
67	43	24		كلية الاداب
73	43	30		كلية التربية/ الاقسام الانسانية
275	168	106		المجموع

أ. أسلوب المجموعتين المتطرفين: Contrasted Group Method

لغرض حساب التمييز على وفق هذا الأسلوب رتبت الاستمارات تنازلياً وتم تحديد ما نسبته (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و (27%) من الاستمارات الحاصلة على أقل الدرجات لتحديد مجموعتين عليا ودينا حيث ان هذه النسبة تعطي مجموعتين باكبر حجم واقصى تمايز (Kelly, 1973, P.172) وبذلك بلغ عدد افراد كل مجموعة (74) فرد للمجموعة العليا و (74) للمجموعة الدنيا وبذلك كان مجموع الاستمارات الخاضعة للتحليل (148) استمارة ثم حسب الوسط الحسابي

والانحراف المعياري لكل مجموعة وتم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق لكل فقرة، وفي ضوء البيانات المتحققة من الاختبار تبين ان جميع فقرات مقياس لتنظيم المعرفي للانفعال كانت دالة والجدول (6) يوضح التفصيلات.

الجدول (6)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التنظيم المعرفي للانفعال بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3.39	1.24	2.31	1.07	5.68
2	3.39	1.31	2.23	1.08	5.88
3	4.28	1.05	3.62	1.32	3.37
4	3.27	1.26	2.43	1.18	4.16
5	3.70	1.25	2.95	1.33	3.57
6	3.38	1.38	2.61	1.23	3.59
7	3.03	1.52	2.61	1.31	8.07
8	3.74	1.23	2.74	1.47	4.49
9	4.53	0.71	3.38	1.30	6.68
10	4.58	0.76	3.28	1.27	7.56
11	4.27	0.40	3.30	1.28	5.87
12	4.41	0.84	2.96	1.36	7.78
13	3.66	1.25	2.62	1.29	4.98
14	3.36	1.38	2.92	1.31	2.02
15	3.30	1.32	3.68	1.37	2.81
16	3.38	1.34	2.81	1.33	2.58
17	4.36	.96	3.69	1.29	3.61
18	4.55	.78	3.82	1.36	4.01

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
19	4.23	1.07	3.62	1.08	3.44
20	4.34	.94	3.50	1.20	4.74
21	4.38	.96	3.41	1.20	5.43
22	4.83	.83	3.54	1.33	5.80
23	4.00	1.29	3.24	1.23	3.66
24	4.38	1.03	3.23	1.37	5.77
25	3.38	1.30	2.64	1.24	3.57
26	3.92	1.27	3.09	1.29	3.91
27	3.53	1.41	2.89	1.15	3.00
28	4.36	1.11	3.36	1.34	4.95
29	4.01	1.20	2.61	1.34	6.72
30	3.96	1.21	2.45	1.11	7.92
31	3.71	1.31	2.39	1.21	6.38
32	4.12	1.20	2.28	1.15	9.48
33	3.19	1.36	2.08	1.08	5.48
34	3.54	1.36	2.01	1.08	7.68
35	3.95	1.34	2.55	1.15	6.77
36	3.27	1.35	2.05	.93	6.38

جميع الفقرات دالة عند مستوى 01. باستثناء الفقرة (14) فهي دالة عند 05.

2. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

كما تم استخراج تمييز الفقرات وذلك بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات افراد العينة على كل فقرة ودرجاتهم الكلية على المقياس. ولغرض اجراء التحليل بهذا الاسلوب تم استخدام معامل ارتباط بيرسون حيث كلما زاد معامل ارتباط الفقرة كان احتمال تضمينها في المقياس اكبر (Allen & yen, 1979, p.125) وعند استخدم

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته).....
أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

الاختبار التائي لاختبار الدلالة المعنوية لمعامل ارتباط بيرسون تبين ان جميع الفقرات دالة الجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

قيم معاملات الارتباط والقيم التائية لمقياس التنظيم المعرفي لانفعال

الفقرة	قيمة r	قيمة t	الفقرة	قيمة r	قيمة t	الفقرة	قيمة r	قيمة t	الفقرة	قيمة r	قيمة t
1	.34	5.90	10	.43	7.94	19	.28	4.77	28	.31	5.42
2	.36	6.35	11	.35	6.07	20	.32	5.51	29	.42	7.72
3	.27	4.92	12	.44	8.07	21	.33	5.85	30	.45	8.22
4	.28	4.77	13	.32	5.60	22	.35	6.18	31	.41	7.45
5	.26	4.46	14	.17	2.89	23	.28	4.75	32	.52	10.1
6	.24	4.15	15	.20	3.32	24	.37	6.54	33	.33	5.86
7	.15	2.48	16	.17	2.90	25	.30	5.15	34	.44	8.02
8	.33	5.72	17	.29	4.96	26	.27	4.59	35	.41	7.33
9	.43	7.80	18	.28	4.76	27	.20	3.44	36	.39	7.05

جميع الفقرات دالة عن مستوى 01.

وبذلك تكون فقرات المقياس (36) فقرة موزعة على (9) مجالات بواقع (4) فقرات لكل مجال. المجالات هي (لوم الذات، التقبل، التأمل، إعادة التركيز الايجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الايجابي ، رؤية الموضوع من زاوية اخرى، التخويف، لوم الاخرين) (ملحق 7).

صدق المقياس Scale validity

يهتم الصدق فيما اذا كان المتغير المعني هو السبب الرئيسي للتباين الملازم للفقرة . التباين الملازم في درجات المقياس يمكن ايعازه الى الدرجة الحقيقية للظاهرة والتي تمارس تأثيراً سببياً على كل الفقرات (Devellis, 2012, P.59). وقد استخرج للمقياس الحالي عدة مؤشرات للصدق هي:

1. صدق الترجمة Translation Validity

تحقق صدق الترجمة في مقياس التنظيم المعرفي للانفعال من خلال عرض النسخة الاصلية للمقياس باللغة الانكليزية مع نسخة له مترجمة حرفيا الى اللغة العربية على مجموعة من الخبراء في ميدان الترجمة وكما تم توضيحه في ترجمة المقياس

2. الصدق الظاهري Face Validity

يستخدم مصطلح الصدق الظاهري لوصف مجموعة من الفقرات التي تقيّم ما يبدو انها تقيسه في سطحها الظاهري (Devellis, 2012, P.70). وقد تم ذلك من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء كما هو مبين في صلاحية الفقرات.

3. صدق البناء construct Validity

ان صدق البناء منسوجا ضمن النسيج النظري للعلوم الاجتماعية، فهو اساسيا في قياس المفاهيم النظرية المجردة. لذلك فان صدق البناء يجب تصوره ضمن السياق النظري. وهو يتعلق بشكل اساسي بالمدى الذي عنده يرتبط قياس معين بقياسات اخرى تتسق مع الفرضيات المشتقة نظريا والتي تخص المفاهيم (او الابنية) المقاسة (Carmines & Zeller, 1979, P.23). وهو المدى الذي عنده يسلك المقياس بطريقة بحيث ان البناء الذي ينوي قياسه يجب ان يسلك آخذاً بالاعتبار المقاييس الموضوعة لأبنية اخرى (Devellis, 2012, P.64).

وقد تحقق ذلك من خلال:

-علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال

احدى وسائل حساب صدق البناء هو استخراج علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال (محمد، 2012، ص80)، ولغرض استخراج صدق البناء بهذا الاسلوب تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه ،وقد

تبين ان جميع الفقرات دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون،الجدول(8)يوضح ذلك.

الجدول(8)

قيم معاملات الارتباط لمجالات وفقرات مقياس التنظيم المعرفي للانفعال

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس		المجال السادس		المجال السابع		المجال الثامن		المجال التاسع	
الفقرة	r	r	r	r	r	الفق	r	الفقر	r	الفقرة	r	الفقرة	r	الفقرة	r	الفقرة	r
1	.69	5	.61	9	.78	13	.64	17	.69	21	.60	25	.60	29	.64	33	.79
2	.71	6	.66	10	.77	14	.72	18	.70	22	.62	26	.74	30	.77	34	.83
3	.47	7	.63	11	.59	15	.79	19	.67	23	.68	27	.61	31	.79	35	.72
4	.64	8	.72	12	.76	16	.73	20	.70	24	.63	28	.74	32	.73	36	.77

القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة0.05 تساوي 19.

-الفروق بين المجموعات Group Differences

قد تتضمن النظرية وجود او عدم وجود فروق في الدرجات على الاختبار الامر الذي يستوجب عندها اختبار ذلك احصائيا بناءا على البيانات التي يتم جمعها من الميدان (النبهان، 2004، ص297) . وقد اختبرت دراسة ميكري وآخرون McRae et al (2008) الافتراض النظري الذي مفاده انه لا توجد فروق معنوية بين الذكور والاناث في التنظيم المعرفي للانفعال. وقد دعمت نتائج بيانات التقرير الذاتي(البيانات السلوكية) الافتراضات النظرية،حيث تبين انه لا توجد فروق معنوية بين بين الذكور والاناث في تنظيم الانفعالات معرفياً.

وقد تم التحقق من صدق الفرضية عن طريق استخراج متوسطات الدرجات الكلية على مقياس التنظيم المعرفي للانفعال واختبار دلالاته المعنوية بالاختبار التائي وكما موضح في الجدول(9).

الجدول (9)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات الذكور والاناث على مقياس
 التنظيم المعرفي للانفعال

متوسط درجات الذكور	متوسط درجات الإناث	الانحراف المعياري لدرجات الذكور	الانحراف المعياري لدرجات الإناث	t المستخرجة	t الجدولية	الدلالة المعنوية
120.33	122.14	16.09	13.89	.99	1.96	.05

يتضح من الجدول (9) ان القيمة التائية المستخرجة غير دالة معنويا عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني لا توجد فروق بين الجنسين في التنظيم المعرفي للانفعال، وبهذا فقد تحقق صدق البناء في مقياس التنظيم المعرفي للانفعال لان نتائج اختبار فرضية الفرق بين الجنسين جاءت مطابقة للافتراضات النظرية لنظرية تنظيم الانفعال معرفيا.

-الارتباط بين المقاييس الفرعية (مؤشرات المقياس)

تم استخراج الارتباط بين المقاييس الفرعية في دراسة كارنفاسكي وآخرون Garnefski et al (2000) وقد اشارت نتائج مصفوفة معاملات الارتباط الى وجود ارتباطات موجبة دالة معنويا بين المقاييس الفرعية. وكان متوسط معاملات ارتباط بيرسون مقاربا (0.42). وهذا يشير الى علاقات متوسطة وقوية بين المقاييس الفرعية (Garnefski et al, 2001, P.1321). ولتحقيق صدق البناء في المقياس الحالي تم اختبار الافتراض النظري هذا باستخراج الارتباط بين المقاييس الفرعية وكما موضح في الجدول (10).

الجدول (10)

مضمونه معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية في مقياس التنظيم المعرفي للانفعال

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1								
2	.13	1							

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته).....
أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

3	.25	.14	1						
4	.27	.25	.31	1					
5	.20	.21	.20	.13	1				
6	.16	.22	.15	.13	.33	1			
7	.25	.24	.15	.19	.16	.29	1		
8	.28	.22	.45	.17	.17	.19	.17	1	
9	.19	.17	.28	.18	.17	.22	.15	.40	1

يتضح من الجدول (10) ان جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية دالة معنويا عند مستوى (0.05) وبهذا تحقق صدق البناء في المقياس الحالي لتطابق نتائج مصفوفه الارتباطات بين المقاييس الفرعية مع مصفوفه الارتباطات في دراسة كارنفسكي وآخرون (2000).

-الصدق العاملي Factor Validity

وهو شكل من اشكال صدق البناء ، ويعتمد هذا النوع من الصدق على مدى تشبع المقياس بالصفة المراد قياسها (بالعامل العام) (النبهان، 2004، ص300) ولتحقيق هذا النوع من الصدق اكملت مصفوفه معاملات الارتباط بين المجالات بوضع اعلى معامل ارتباط في الصف والعمود في الخلايا القطرية Diagonal Cells حسب طريقة ثرستون الجدول (11).

الجدول (11)

مصفوفه معاملات الارتباط بين درجات مجالات مقياس التنظيم المعرفي للانفعال بعد استكمالها بمعاملات ارتباط الخلايا القطرية.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	.28								
2	.13	.25							
3	.25	.14	.45						

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته).....
أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

4	.27	.25	.31	.27					
5	.20	.21	.20	.13	.33				
6	.16	.22	.15	.13	.33	.29			
7	.25	.24	.15	.19	.16	.29	.29		
8	.28	.22	.45	.17	.17	.19	.17	.45	
9	.19	.17	.28	.18	.17	.22	.15	.40	.40

وبعد ذلك حلت هذه المصفوفة عاملياً لمعرفة تشبع كل مجال من مجالات المقياس
 بالعامل العام (التنظيم المعرفي) باستخدام طريقة الجمع البسيط لبيرت Bert's
 Simple summation method (ابو النيل، 1987، ص 372-375) وظهرت
 النتائج ان التشبعات تراوحت بين (46-59) (الجدول (12)).

الجدول (12)

تشبعات مجالات مقياس التنظيم المعرفي للانفعال بالعامل العام

المجال	التشبع بالعامل
١. لوم الذات	.50
٢. التقبل	.45
٣. الاجترار / التأمل	.59
٤. اعادة التركيز الايجابي	.47
٥. اعادة التركيز على التخطيط	.47
٦. اعادة التقييم الايجابي	.44
٧. رؤية الموضوع من زاوية اخرى	.47
٨. التخويف	.62
٩. لوم الاخرين	.53

ثبات المقياس Scale Reliability

ان الاداة الثابتة هي التي تقوم بالاداء بطرق ثابتة وممكنة التنبؤ. ولكي يكون
 المقياس ثابت فان درجاته يجب ان تمثل حالة حقيقية للمتغير المقاس

(Devellis,2012,P.31) ولحساب ثبات مقياس التنظيم المعرفي للانفعال استخدم الباحثان:

أ.طريقة الفا (&) لكرونباخ (Cronbach's alpha)

يمكن اعتبار طريقة الفا (∞) تقدير فريد للارتباط المتوقع بين الاختبار وصيغته بديلة متضمنه عدد الفقرات ذاته، وقد اثبت نللي Nunnally (1978) ان معامل الفا يمكن اشتقاقه ايضا كارتباط متوقع بين الاختبار الفعلي والصيغة البديلة الافتراضية ذات الطول ذاته، تلك الصيغة التي قد لايمكن بناءها (Carmines&Zeller,1979,P.45). هذه الطريقة اقترحها كرونباخ Cronbach عام 1951 لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبار (النبهان 2009، ص248).

ولاستخراج ثبات المقياس الحالي بطريقة الاتساق الداخلي استخدام الباحثان معادلة (الفا) . وقد استخدمت المعادلة لاستخراج ثبات المقاييس الفرعية ، حيث تراوحت معاملات الفا ما بين (49-78). للمجالات التسعة. وهذه المعاملات تكون مقبولة اذا ما قورنت مع نتائج دراسة كارنفسكي وآخرون Garnefski et al (2000) وكما مبين في الجدول (13) . كون الدراسة الحالية استخدمت المقياس ذاته عبر الثقافات.

الجدول (13)

قيم معاملات الفا لمقياس التنظيم المعرفي للانفعال في الدراسة الحالية ودراسة كارنفسكي

المجالات	معاملات الفا للدراسة الحالية	معاملات الفا في دراسة كارنفسكي واخرون
لوم الذات	.49	.73
التقبل	.55	.66
الاجترار/التأمل	.63	.81
اعادة التركيز الايجابي	.69	.66
اعادة التركيز على التخطيط	.63	.81
اعادة التقييم الايجابي	.51	.74
رؤية الموضوع من زاوية اخرى	.60	.74
التخويف	.72	.72
لوم الاخرين	.78	.71

ب. طريقة اعادة الاختبار Test-Retest Reliability

لقد استخدم الباحثان طريقة اعادة الاختبار لقياس الثبات بطريقة الاتساق الخارجي، والتي فيها يقدم الاختبار ذاته للأفراد ذاتهم بعد فترة من الزمن، ثم يحسب الارتباط بين درجات التقييمين للاختبار ذاته (Carmines&Zeller, 1979, P.37) وبفاصل زمني قصير يتراوح بين ساعة الى بضعة ايام وضمن ظروف متشابهة (الصمادي والدرايع، 2004، ص193).

ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة قام الباحثان باعادة تطبيق المقياس على عينة من افراد البحث بلغ عددها (50) طالب وطالبة بواقع (25) طالب وطالبة من كلية الاداب و (25) طالب وطالبة من كلية التربية بعد مرور فترة (15) يوم من التطبيق الاول، ثم حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الافراد في التطبيقين وعدت هذه القيم مقبولة اذا ما قورنت بقيم معاملات ارتباط بيرسون التي تم حسابها

في دراسة كارنفسكي وآخرون (2000) لاستخراج ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار (Garnefski et al, 2000,P.1322) والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

	المجالات	قيم r في الدراسة الحالية	قيم r في دراسة كارنفسكي
1	لوم الذات	.45	.54
2	التقبل	.46	.41
3	الاجترار/التأمل	.52	.63
4	إعادة التركيز الإيجابي	.57	.54
5	إعادة التركيز على التخطيط	.50	.59
6	إعادة التقييم الإيجابي	.49	.52
7	رؤية الموضوع من زاوية أخرى	.48	.50
8	التخويف	.44	.50
9	لوم الآخرين	.51	.48

ب. مقياس صعوبات تنظيم الانفعال

نظراً لعدم توفر مقياس عربي أو مقياس محلي يقيس صعوبات تنظيم الانفعال قام الباحثان بترجمة مقياس صعوبات تنظيم الانفعال Difficulties in Emotion Regulation Scale (2004) المعد من قبل كراتز ورومر Gratz & Roemer لطلبة الجامعة وهو المقياس الوحيد المعد لهذا الغرض.

ونظراً لكونه المقياس الوحيد المعد لهذا الغرض ، ارتأى الباحثان ترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتطبيقه على بيئتنا المحلية لتكون أول نسخة للمقياس باللغة العربية ، وقد اتبعت مجموعة من الإجراءات من أجل تكييف المقياس وتطبيقه على بيئتنا المحلية وكما يأتي:

١. ترجمة المقياس وصدق الترجمة:

قام الباحثان بترجمة تعليمات وفقرات مقياس صعوبات تنظيم الانفعال المكون من (36) فقرة، (ملحق 8) إلى اللغة العربية حرفياً من دون تصرف (ملحق 9) عرضت

النسختين (العربية والانكليزية) على مجموعة من الخبراء في ميدان الترجمة (ملحق 3) ، وطلب منهم ابداء رأيهم في مدى صحة الترجمة واقتراح التعديل المناسب ان وجد. وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق 80% واجريت بعض التعديلات على صياغة الفقرات من قبل المترجمين وايضا الباحثين مع الاحتفاظ بالمضمون الاصلي للفقرة (ملحق 10).

3. التحقق من صلاحية الفقرات

بعد التأكد من صدق ترجمة تعليمات وفقرات المقياس ، قام الباحثان بأعداد أستبيان آراء الخبراء (ملحق 10) للتعرف على مدى صلاحية فقرات المقياس واسلوب القياس والبدائل الموضوعة وقد تم عرضه على مجموعه من الخبراء (ملحق 5) المختصين في علم النفس، وبعد احتساب النسبة المئوية لاتفاق الخبراء حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق 80% فاكثر الجدول (15) وبذلك لم تحذف اية فقرة بأستثناء الفقرات (12، 14) التي اتفق بعض الخبراء على تعديلها (ملحق 11).

الجدول (15)

النسب المئوية لتكرارات اراء الخبراء على مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال

الفقرات	عدد الموافقون	النسب المئوية
1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 9، 10، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36.	7	100%
8، 11، 26، 27	6	85.5%

3. تصحيح المقياس

صمم كراتز ورومر Gratz & Roemer (2004) مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال وفقاً لاسلوب ليكرت Likert لهذا تتم الاجابة من خلال التأشير على البديل المناسب من خمسة بدائل (دائماً، غالباً، نصف الوقت، احياناً، أبداً) وقد أعطيت لها

الاوزان من (1) للبديل ابدأ الى (5) للبديل دائماً، لذلك الدرجة الكلية للمقياس الفرعي تحسب بجمع درجات فقرات كل مقياس (Gratz & Romer, 2004, P.44).

4. تحليل فقرات المقياس

لغرض التعرف على قدرة الفقرات في مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال على التمييز قام الباحثان بتحليل الفقرات بأسلوبين هما:

أ. المجموعتان المتطرفتان Contrasted Group Method

تم ترتيب الاستثمارات البالغ عددها (275) استمارة بعد حذف (25) استمارة لعدم صلاحية الاجابة تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة بالنسبة لمقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال، ثم تم اقتطاع نسبة 57% من المجموعة العليا و 27% من المجموعة الدنيا وقد بلغ عدد افراد كل مجموعة (74) فرد للمجموعة العليا و (74) فرد للمجموعة الدنيا وبذلك كان مجموع الاستثمارات الخاضعة للتحليل (148) استمارة، ثم حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة وتم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق لكل فقرة، وفي ضوء البيانات المتحققة من الاختبار تبين ان جميع فقرات مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال كانت دالة والجدول (16) يوضح التفصيلات.

الجدول (16)

القوة التمييزية لفقرات مقياس صعوبات تنظيم الانفعال بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3.16	1.18	2.08	1.31	5.29
2	3.08	1.06	2.50	1.30	2.99
3	3.80	1.29	1.93	1.04	9.68
4	2.84	1.36	1.74	.88	5.83

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته).....
 أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
5	3.36	1.27	1.95	.99	7.59
6	2.42	1.33	1.70	1.02	3.76
7	2.62	1.42	1.62	.96	5.02
8	3.32	1.29	2.38	1.20	4.61
9	4.18	1.14	2.50	1.21	8.68
10	3.25	1.39	2.05	1.19	5.58
11	3.92	1.34	2.12	.99	9.26
12	4.38	1.36	1.82	1.01	7.88
13	4.32	1.36	2.77	1.40	7.42
14	4.00	1.28	1.77	.90	12.25
15	3.70	1.31	1.74	1.01	10.19
16	4.09	1.22	1.82	1.19	11.49
17	3.85	1.24	2.95	1.46	4.97
18	4.24	1.06	2.89	1.20	7.27
19	4.08	1.14	1.91	.98	12.42
20	4.07	1.26	3.01	1.30	5.00
21	3.11	1.43	1.82	1.06	6.20
22	3.12	1.29	2.32	1.30	3.74
23	3.82	1.37	1.70	1.06	10.56
24	3.34	1.32	2.42	1.34	4.20
25	3.28	1.41	2.14	1.15	5.43
26	4.24	1.20	2.62	1.19	8.24
27	3.74	1.27	1.82	.94	10.43
28	3.47	1.21	1.85	.90	9.26
29	3.54	1.39	1.81	.97	8.78

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته).....
أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
30	3.72	1.39	1.93	1.06	8.77
31	3.47	1.25	1.69	1.02	9.50
32	3.64	1.40	1.50	.83	11.28
33	4.01	1.21	2.68	1.22	6.70
34	3.84	1.27	2.89	1.21	4.63
35	3.85	1.19	2.46	1.18	7.13
36	3.62	1.40	2.23	1.19	6.52

جميع الفقرات دالة عند مستوى 01.

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

لغرض حساب القوة التمييزية بهذا الأسلوب استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون لغرض ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة الواحدة والمجموع الكلي للدرجات وعند اختبار الدلالة المعنوية لمعامل ارتباط بيرسون باستخدام الاختبار التائي تبين ان جميع فقرات مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال التائي كانت مميزة وكما موضح في الجدول (17).

الجدول (17)

قيم معاملات الارتباط والقيم التائية لمقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال

الفقرة	قيمة r	قيمه t	الفقرة	قيمة r	قيمه t	الفقرة	قيمة r	قيمه t	الفقرة	قيمة r	قيمه t
1	.33	5.78	11	.51	9.78	21	.37	6.58	31	.52	9.98
2	.22	3.73	12	.49	9.21	22	.27	4.71	32	.60	12.23
3	.57	10.11	13	.47	8.85	23	.54	10.70	33	.45	8.39
4	.40	7.26	14	.60	13.59	24	.33	5.81	34	.28	4.82
5	.٤٦	8.46	15	.53	10.30	25	.33	5.81	35	.40	7.10
6	.٢٦	4.46	16	.61	12.66	26	.49	9.18	36	.41	7.31
7	.٣٣	5.74	17	.24	4.09	27	.55	10.85			
8	.30	5.20	18	.44	7.98	28	.47	8.79			

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته).....
أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

الفقرة	قيمة r	قيمة t	الفقرة	قيمة r	قيمة t	الفقرة	قيمة r	قيمة t	الفقرة	قيمة r	قيمة t
9	.46	8.46	19	.61	12.56	29	.47	8.74			
10	.36	6.38	20	.31	5.32	30	.49	9.32			

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (273)=1.96

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (273)=2.58

وبذلك تكون فقرات المقياس (36) فقرة موزعة على (6) مجالات. المجالات هي (عدم التقبل، الاهداف، الدوافع، الوعي الاستراتيجيات، الوضوح)، (ملحق 12)

صدق المقياس Scale Validity

1. صدق الترجمة Translation Validity

تحقق صدق الترجمة في مقياس صعوبات تنظيم الانفعال من خلال عرض النسخة الاصلية للمقياس باللغة الانكليزية مع نسخة له مترجمة حرفيا الى اللغة العربية على مجموعة من الخبراء في ميدان الترجمة وكما تم توضيحه في ترجمة المقياس.

2. الصدق الظاهري Face Validity

تم حساب الصدق الظاهري لمقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء وكما تم توضيحه في صلاحية الفقرات.

3. صدق البناء Construct Validity

- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال

لغرض استخراج صدق البناء بهذا الاسلوب تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه. وعند اختبار دلالتها المعنوية باستخدام الاختبار التائي لاختبار الدلالة المعنوية لمعامل ارتباط بيرسون تبين ان جميع الفقرات دالة الجدول (18) يوضح ذلك.

الجدول (18)

قيم معاملات الارتباط لمجالات مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال

المجال الاول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس		المجال السادس	
الفقرة	r	الفقرة	r	الفقرة	r	الفقرة	r	الفقرة	r	الفقرة	r
11	.67	13	.71	3	.69	2	.53	15	.62	1	.45
12	.68	18	.66	14	.73	6	.36	16	.70	4	.64
21	.64	20	.59	19	.64	8	.54	22	.46	5	.63
23	.60	26	.72	24	.50	10	.45	28	.59	7	.60
25	.66	33	.64	27	.69	17	.53	30	.56	9	.54
29	.67			32	.73	34		31	.63		
								35	.52		
								36	.55		

الفروق بين المجموعات

لقد اختبرت دراسة كراتز ورومر Gratz & Roemer (2004) الفروق بين الجنسين في صعوبات تنظيم الانفعال. وقد توصلت الدراسة انه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في الدرجة الكلية على مقياس صعوبات تنظيم الانفعال المعد من قبل كراتز ورومر (2004) (Gratz & Roemer, 2004, p.47). وقد تم التحقق من صدق الفرضية عن طريق استخراج متوسطات الدرجات الكلية على مقياس صعوبات تنظيم الانفعال واختبار دلالتها المعنوية بالاختبار التائي وكما موضح في الجدول (19).

الجدول(19)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات الذكور والاناث على مقياس

صعوبات تنظيم الانفعال

متوسط درجات الذكور	متوسط درجات الإناث	الانحراف المعياري لدرجات الذكور	الانحراف المعياري لدرجات الإناث	t المستخرجة	t الجدولية	الدالة المعنوية
103.29	105.70	20.20	18.68	1.02	1.96	.05

يتضح من الجدول(19) ان القيم التائية المستخرجة غير دالة معنويا عند مستوى دلالة(.05). وهذا يعني لاتوجد فروق بين الجنسين في صعوبات تنظيم الانفعال وبهذا تحقق صدق البناء في مقياس صعوبات تنظيم الانفعال لتطابق نتائج اختبار فرضية الفرق بين الجنسين مع الافتراضات النظرية لدراسة كراتز ورومر(2004).

- الارتباط بين المقاييس الفرعية(مؤشرات المقياس)

تم استخراج الارتباط بين المقاييس الفرعية في دراسة كراتز ورومر Gratz&Roemer(2004) ، وقد اشارت نتائج مصفوفة معاملات الارتباط الى وجود ارتباطات موجبة دالة معنويا بين المقاييس الفرعية، وهذا يشير الى علاقات قوية بين المقاييس الفرعية(Gratz & Roemer, 2004,P.49) . ولتحقيق صدق البناء في المقياس الحالي تم اختبار الافتراض النظري هذا باستخراج الارتباط بين المقاييس الفرعية وكما موضح في الجدول (20).

الجدول (20)

مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية في مقياس صعوبات تنظيم الانفعال

	1	2	3	4	5	6
1	1					
2	.32	1				
3	.44	.55	1			
4	.15	.20	.20	1		
5	.52	.40	.63	.21	1	
6	.31	.32	.88	.13	.33	1

يتضح من الجدول (20) ان جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية دالة معنويا عند مستوى (05). وبهذا تحقق صدق البناء في المقياس الحالي لتطابق نتائج مصفوفة الارتباطات بين المقاييس الفرعية مع مصفوفة الارتباطات في دراسة كراتز ورومر (2004).

-الصدق العاملي Factor Validity

لتحقيق هذا النوع من الصدق اكملت مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات بوضع اعلى معامل ارتباط في الصف والعمود في الخلايا القطرية حسب طريقة ثرستون الجدول (21).

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته).....
أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

الجدول (21)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات مجالات مقياس صعوبات تنظيم الانفعال بعد استكمالها بمعاملات ارتباط الخلايا القطرية.

	1	2	3	4	5	6
1	.52					
2	.32	.55				
3	.44	.55	.88			
4	.15	.20	.20	.63		
5	.52	.40	.63	.21	.63	
6	.31	.32	.88	.13	.33	.88

وبعد ذلك حلت هذه المصفوف عامليا لمعرفة تشبع كل مجال من مجالات المقياس بالعامل العام (الصعوبات) باستخدام طريقة الجمع البسيط لبيرت. وظهرت النتائج ان التشبعات تراوحت بين (39-92)، الجدول (22).

الجدول (22)

تشبعات مجالات مقياس صعوبات تنظيم الانفعال بالعامل العام

المجال	التشبع بالعامل
عدم التقبل	.58
الاهداف	.60
الدوافع	.92
الوعي	.39
الاستراتيجيات	.70
الوضوح	.73

ثبات المقياس: Scale Reliability

لحساب ثبات مقياس صعوبات تنظيم الانفعال استخدم الباحثان:

- طريقة الفا (&) لكرونباخ Cronbach's alpha

استخدم الباحثان معادلة الفا لاستخراج ثبات مقاييس صعوبات تنظيم الانفعال الفرعية بطريقة الاتساق الداخلي، وقد تراوحت معاملات الفا ما بين (0.48-0.74) للمجالات الستة. وهذه المعاملات تكون مقبولة اذا ما قورنت مع نتائج دراسة كراتز ورومر (2004) التي استخدمت نفس مقياس الدراسة الحالية، حيث تنخفض قيم الفا عند استخدام المقياس عبر الثقافات وكما مبين في الجدول (23).

الجدول (23)

قيم معاملات الفا لمقياس صعوبات تنظيم الانفعال في الدراسة الحالية ودراسة كراتز

ورومر

المجالات	معاملات الفا للدراسة الحالية	معاملات الفا لدراسة كارنفسكي
عدم التقبل	.73	.85
الاهداف	.68	.89
الدوافع	.74	.86
الوعي	.50	.80
الاستراتيجيات	.72	.88
الوضوح	.58	.84

ثانيا :الدراسة الاساسية

1.عينة البحث

تم اختيار عينة من طلبة الجامعة المستنصرية بلغت (275) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية الطبقية الجدول (5)

2.ادوات البحث

استخدمت في الدراسة الحالية الادوات التالية:

أ.مقياس التنظيم المعرفي للانفعال

يتكون مقياس التنظيم المعرفي للانفعال المترجم الى اللغة العربية من (36) فقرة موزعة على (9) مجالات وتكون الاجابة على كل فقرة من خلال التأشير على مقياس خماسي متدرج من (1) ابدأ الى (5) دائماً،ولذلك فان اعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (180) وادنى درجة هي (36).

ب.مقياس صعوبات تنظيم الانفعال

يتكون مقياس صعوبات تنظيم الانفعال المترجم الى اللغة العربية من (36) فقرة موزعة على (6) مجالات .وتكون الاجابة على كل فقرة من خلال التأشير على مقياس خماسي متدرج من (1) ابدأ الى (5) دائماً لل فقرات الايجابية ويعكس بالنسبة لل فقرات العكسية.

3.تطبيق الادوات

تم اعتماد نفس الاستمارات السابقة (للادنتين) التي تم تطبيقها على عينة الطلبة ذاتها المكونة من (275) طالب وطالبة في الجامعة المستنصرية.

ثالثا:الوسائل الاحصائية

تحقيقا لاهداف البحث الحالي، استخدم الباحثان الوسائل الاحصائية التالية ضمن الحقيبة الاحصائية (SPSS):

- 1.معامل ارتباط بيرسون.
- 2.الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.
- 3.الاختبار التائي لعينة ومجتمع.
- 4.الاختبار التائي لاختبار الدلالة المعية لمعامل ارتباط بيرسون.
- 5.معادلة الفالكرونباخ

نتائج البحث

في هذا الفصل يتم عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الاهداف التي يطرحها البحث الحالي والمتمثلة بـ:

1. التعرف على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال لدى طلبة الجامعة وكما يأتي:

أ. استراتيجية لوم الذات

بلغ متوسط درجات افراد عينة البحث على مقياس لوم الذات (12.43) درجة بانحراف معياري مقدارة (3.16) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي (المعياري) للمقياس وهو (12) درجة يلاحظ انه اعلى من المتوسط الفرضي، وعند اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنويا عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (274) كما في الجدول (24).

الجدول (24)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على المقياس الفرعي (لوم

الذات) والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
12.43	3.16	12	2.25	1.96	0.05

ان متوسط درجات طلبة الجامعة على مقياس لوم الذات اعلى من متوسط الفرضي مما يعني ان استخدام افراد العينة لهذه الاستراتيجية مرتفع.

ب. استراتيجية التقبل

بلغ متوسط درجات افراد عينة البحث على مقياس التقبل (12.32) درجة بانحراف معياري مقداره (3.58) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (12) درجة، يلاحظ انه اعلى من المتوسط الفرضي وعند اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه غير دال معنويا عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (274) كما في الجدول (25)

الجدول (25)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على المقياس

الفرعي التقبل والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
12.32	3.58	12	1.50	1.96	0.05

ان قيمة الاختبار التائي غير دالة وهذا يعني ان لا يوجد فرق بين متوسط درجات العينة على المقياس والمتوسط الفرضي مما يدل على ان استخدام افراد العينة لاستراتيجية التقبل كان معتدلاً.

ج. استراتيجية الاجترار / التأمل:

بلغ توسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاجترار (15.61) درجة بانحراف معياري مقداره (3.32) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (12) درجة، يلاحظ انه اعلى من المتوسط الفرضي، وعند اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنويا عند مستوى دلالة (0.001)، وبدرجة حرية (274) كما في الجدول (26)

الجدول (26)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المقياس
 الفرعي الاجترار والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
15.61	3.32	12	18.06	3.64	.001

يتضح من ذلك ان متوسط درجات طلبة الجامعة اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس
 أي ان استخدام افراد العينة لاستراتيجية الاجترار مرتفع جدا.

د. استراتيجية إعادة التركيز الايجابي

بلغ متوسط درجات أفراد العينة على مقياس إعادة التركيز الايجابي (12.54) درجة
 بانحراف معياري مقداره (3.89) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي
 للمقياس وهو (12) درجة، يلاحظ انه اعلى من المتوسط الفرضي وعند اختبار دلالة
 الفروق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنويا عند مستوى
 دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (274) كما في الجدول (27).

الجدول (27)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس إعادة
 التركيز الايجابي والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
12.54	3.89	12	2.31	1.96	.05

يتضح من ذلك ن متوسط درجات طلبة الجامعة اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس،
 أي ان استخدام ستراتيجية اعاءة التركيز الايجابي من قبل افراد العينة كان مرتفعاً.

ه.ستراتيجية اعاءة التركيز على التخطيط

بلغ متوسط درجات افراد عينة البحث على مقياس اعاءة التركيز على التخطيط
 (16.33) درجة، بانحراف معياري مقداره (3.03) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع
 المتوسط الفرضي للمقياس وهو (12) يلاحظ انه اعلى من المتوسط الفرضي.وعند
 اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنوياً عند
 مستوى دلالة (0.001). وبدرجة حرية (274) كما في الجدول (28).

الجدول (28)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس اعاءة
 التركيز على التخطيط والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
16.33	3.03	12	23.73	3.46	.001

يتضح من ذلك ن متوسط درجات طلبة الجامعة اعلى من المتوسط الفرضي أي ان
 استخدم ستراتيجية اعاءة التركيز على التخطيط كان مرتفع جداً.

و.ستراتيجية اعاءة التقييم الايجابي

بلغ متوسط درجات افراد عينة البحث على مقياس اعاءة التقييم الايجابي
 (15.39) درجة، بانحراف معياري (3.12) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع
 المتوسط الفرضي للمقياس وهو (12) يلاحظ انه اعلى من المتوسط الفرضي وعند

اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنويا عند مستوى دلالة (0.001) ودرجة حرية (274) كما في الجدول (29).

الجدول (29)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس اعادة

التقييم الايجابي المتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
15.39	3.12	12	18.02	3.46	.001

يتضح من ذلك ان متوسط درجات طلبة الجامعة اعلى من المتوسط الفرضي أي ان استخدام استراتيجية اعادة التقييم الايجابي مرتفع جدا لدى افراد عينة البحث.

ز. استراتيجية رؤية الموضوع من زاوية اخرى

بلغ متوسط درجات افراد عين البحث على مقياس رؤية الموضوع من زاوية اخرى (18.48) درجة بانحراف معياري (3.48) درجة. وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي وهو (12) درجة، يلاحظ انه اعلى من المتوسط الفرضي وعند اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنويا عند مستوى دلالة (0.001) وبدرجة حرية (274) كما في الجدول (30).

الجدول (30)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس رؤية الموضوع من زاوية اخرى والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
13.48	3.48	12	7.05	3.46	.001

ان متوسط درجات طلبة الجامعة على مقياس رؤية الموضوع من زاوية اخرى اعلى من المتوسط الفرضي مما يعني ان استخدام العينة لهذه الاستراتيجية كما تم قياسه مرتفع.

ج. استراتيجية التخويف

بلغ متوسط درجات افراد العينة على مقياس التخويف (12.47) درجة بانحراف معياري مقدارة (4.08) درجه، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (12) درجة، يلاحظ انه اعلى من المتوسط الفرضي وعند اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه غير دال معنوياً عن مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (274) كما في الجدول (31).

الجدول (31)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس التخويف والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
12.47	4.08	12	1.89	1.96	.05

يتضح من الجدول ان الاختبار التائي لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات افراد العينة على مقياس التخويف والمتوسط الفرضي غير دال وهذا يعني ان افراد العينة يستخدمون استراتيجية التخويف بشكل معتدل.

ي. استراتيجية لوم الاخرين

بلغ متوسط درجات افراد عينة البحث على مقياس لوم الاخرين (10.95) درجة بانحراف معياري (4.11) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (12) درجة، يلاحظ انه اقل من المتوسط الفرضي، وعند اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنوياً عند مستوى دلالة (0.001) وبدرجة حرية (274) كما في الجدول (32)

الجدول (32)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس لوم الاخرين والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
10.95	4.11	12	-4.25	3.46	.001

ان متوسط درجات افراد العينة على مقياس لوم الاخرين اقل من المتوسط الفرضي مما يعني ان استخدام افراد العينة لاستراتيجية لوم الاخرين منخفض.

2. التعرف على اكثر استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال شيوعاً لدى طلبة الجامعة.

استخرجت متوسطات درجات افراد عينة البحث على كل مقياس فرعي من مقاييس التنظيم المعرفي للانفعال وانحرافات المعيارية، ولغرض تحقيق هذا الهدف رتبت

متوسطات درجات المقاييس الفرعية تنازليا لمعرفة الاستراتيجية الأكثر شيوعاً كما في الجدول (33).

الجدول (33)

متوسطات درجات افراد العينة على المقاييس الفرعية لمقياس التنظيم المعرفي
 للانفعال وانحرافات المعيارية

المقاييس الفرعية	متوسطات درجات العينة	الانحرافات المعيارية
1. اعادة التركيز على التخطيط	16.33	3.03
2. الاجترار/التأمل	15.61	3.32
3. اعادة التقييم الايجابي	15.39	3.12
4. رؤية الموضوع من زاوية اخرى	13.48	3.48
5. اعادة التركيز الايجابي	12.54	3.89
6. التخويف	12.47	4.08
7. لوم الذات	12.43	3.16
8. التقبل	12.32	3.58
9. لوم الاخرين	10.95	4.11

يتضح من الجدول ان استراتيجية (اعادة التركيز على التخطيط) هي اكثر الاستراتيجيات استخداما بين افراد العينة تليها استراتيجية (الاجترار) واقل الاستراتيجيات استخداما هما استراتيجية (التقبل) واستراتيجية (لم الاخرين).

استناد الى بيانات نتائج الهدفين الاول والثاني يظهر ان طلبة الجامعة يميلون الى استخدام استراتيجيات معرفية لغرض تنظيم انفعالاتهم ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب نظرية التنظيم المعرفي للانفعال من منظور علم الدماغ الاجتماعي المعرفي الانفعالي

على ان التنظيم المعرفي افضل من التنظيم السلوكي لانه (أي المعرفي) يضعف الخبرات السلبية من غير ان يضعف الذاكرة وربما يقلل الاستثارة الفسيولوجية اما حسب نظرية الذاكرة المزدوجة فان البناء المعرفي يزود الكائن الحي بأساليب استجابة فورية معدة ومهيئة تماما للمواقف المتحدية في البيئة وهذه القدرة تولد قدرات تكيفية ضرورية.

اما حسب إنموذج سلسلة العمليات لكروس فان تعديل الاستجابة يحدث بعد مرحلة التغيير المعرفي الذي يشير الى التغيير في التقييمات المختلفة المسببة لانفعالات مختلفة. ان التغيير المعرفي هذا يغير الدلالة الانفعالية للموقف عن طريق تغيير كيفية تفكير الإنسان سواء بالموقف او بقدرته على تدبر المتطلبات التي يثيرها الموقف والذي يسبب تعديل الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية وتخفيفها. وهذا يفسر لجوء طلبة الجامعة الى استخدام استراتيجيات معرفية كثيرة ومتنوعة لضبط انفعالاتهم وتنظيمها.

3. التعرف على الصعوبات في تنظيم الانفعال وكما ياتي:

أ. عدم تقبل الاستجابات الانفعالية (عدم التقبل)

بلغ متوسط درجات افراد عينة البحث على مقياس (عدم التقبل) (16.30) درجة بانحراف معياري مقداره (3.34) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (18) درجة يلاحظ انه اقل من المتوسط الفرضي وعند اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنويا عند مستوى دلالة (0.001) وبدرجة حرية (274) وكما في الجدول (34).

الجدول (34)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس (عدم التقبل) والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
16.30	5.34	18	-5.29	3.46	.001

ان متوسط درجات افراد العينة على مقياس عدم التقبل اقل من المتوسط الفرضي مما يعني ان صعوبة (عدم التقبل) في تنظيم الانفعال منخفضة لدى طلبة الجامعة.

ب. صعوبة المشاركة في السلوك الموجه نحو الهدف (الاهداف).

بلغ متوسط درجات افراد العينة على مقياس (الاهداف) (17.20) درجة بانحراف معياري (4.43). وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي (المعياري) للمقياس وهو (15) درجة يلاحظ انه اعلى من المتوسط الفرضي وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنويا عند، مستوى دلالة (0.001) وبدرجة حرية (274) كما في الجدول (35).

الجدول (35)

الاختبار بالتائي لاختبار الفرق متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس (الأهداف) والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
17.20	4.43	15	8.25	3.46	.001

يتضح من ذلك ان متوسط درجات العينة اعلى من المتوسط الفرضي أي ان صعوبة المشاركة في السلوك الموجة نحو الهدف مرتفعة.

ج. صعوبات التحكم بالدوافع (الدوافع).

بلغ متوسط درجات افراد عينة البحث على مقياس (الدوافع) (16.80) درجة بانحراف معياري مقداره (5.52) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (18) درجة يلاحظ انه اقل من المتوسط الفرضي وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنويا عند مستوى دلالة (0.001) وبدرجة حرية (274) وكما في الجدول (36).

الجدول (36)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على

مقياس (الدوافع) والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
16.80	5.52	18	-3.62	3.46	.001

يتضح ان متوسط درجات افراد العينة اقل من المتوسط الفرضي وهذا يعني ان افراد العينة لديهم صعوبة قليلة ومنخفضة في التحكم بالدوافع.

د. صعوبة فقدان الوعي الانفعالي (الوعي).

بلغ متوسط درجات افراد عينة البحث على مقياس (الوعي) (12.87) درجة بانحراف معياري مقداره (3.19) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (18) درجة يلاحظ انه اقل من المتوسط الفرضي وعند اختبار دلالة الفرق بين

المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنويا عند مستوى دلالة (0.001) وبدرجة حرية (274) وكما في الجدول (37).

الجدول(37)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على

مقياس (الوعي) والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
12.87	3.19	18	-26.66	3.46	.001

يتضح ان متوسط درجات العينة اقل من المتوسط الفرضي أي ان افراد عينة البحث لديهم صعوبة قليلة في فقدان الوعي الانفعالي.

هـ. الاستخدام المحدود لاستراتيجيات تنظيم الانفعال (الاستراتيجيات).

بلغ متوسط درجات افراد عينة البحث على مقياس (الاستراتيجيات) (22.24) درجة بانحراف معياري مقداره (6.50) درجة، بمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (24) درجة يلاحظ انه اقل من المتوسط الفرضي وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنويا عند مستوى دلالة (0.001) وبدرجة حرية (274) وكما مبين في الجدول (38).

الجدول (38)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على
 مقياس (الاستراتيجيات) وبين المتوسط الفرضي

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
22.24	6.50	24	-4.50	3.46	.001

يتضح من الجدول ان متوسط درجات افراد العينة اقل من المتوسط الفرضي هذا يعني
 ان صعوبة الاستخدام المحدود لاستراتيجيات تنظيم الانفعال قليلة جدا لدى عينة
 البحث.

و. فقدان الوضوح الانفعالي (الوضوح)

بلغ متوسط درجات العينة على مقياس (الوضوح) (12.71) درجة بانحراف معياري
 مقدارة (3.80) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (15)
 درجة يلاحظ انه اقل من المتوسط الفرضي وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين
 باستخدام الاختبار التائي تبين انه دال معنويا عند مستوى دلالة (0.001) وبدرجة
 حرية (274) وكما مبين في الجدول (39).

الجدول (39)

الاختبار التائي لاختبار الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس
 (الوضوح) والمتوسط الفرضي للمقياس

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
12.71	3.80	15	-10.02	3.46	.001

يتضح من ذلك ان متوسطات درجات افراد العينة اقل من المتوسط الفرضي وهذا يعني ان افراد العينة لديهم صعوبة قليلة ومنخفضة في فقدان الوضوح الانفعالي. يتضح من بيانات نتائج الهدف الثالث ان طلبة الجامعة ليس لديهم صعوبات في تنظيم الانفعال باستثناء صعوبة المشاركة في السلوك الموجبة نحو الهدف وهذه النتيجة جاءت متساوقة مع نتائج الهدف الاول لان افراد العينة وهم طلبة الجامعة تبين انهم يستخدمون استراتيجيات معرفية متنوعة لغرض تنظيم انفعالاتهم ونتيجة لذلك فهم ليس لديهم صعوبات في تنظيم انفعالاتهم.

ان نظرية كراتز ورومر (2004) تشير الى ان العجز في القدرة على الاستخدام الحر لاستراتيجيات تنظيم الانفعال الملائمة موقفيا لتغيير الاستجابات الانفعالية كي تكون مرغوبة من اجل تحقيق اهداف الفرد وسد متطلبات الموقف هو مؤشراً لصعوبات تنظيم الانفعال ،وبما ان افراد العينة وهم طلبة الجامعة ليس لديهم عجز في القدرة على الاستخدام المرن لاستراتيجيات تنظيم الانفعال لذلك فهم لا يعانون من صعوبات في تنظيم انفعالاتهم حسب هذه النظرية.

التوصيات

بناءً على النتائج التي خرج بها البحث يوصي الباحثان بالاتي:

1. الاستفادة من مقاييس البحث الحالي في مجال التقديم للعمل في مؤسسات الدولة.
2. توعية المؤسسات والوحدات الارشادية بأعداد ندوات وحلقات للطلبة الجدد تشيد بالطلبة المترنين انفعالياً والهادئين كأنموذج يحتذى به.
3. توصية القائمين بالعملية التعليمية بضرورة تعزيز السلوكيات المترنة لطلبتهم.

المقترحات:

1. إجراء دراسة تتناول التنظيم المعرفي للانفعال لدى المراهقين والاطفال إسوة بدراسات اجنبية عديدة.

2. إجراء دراسة تقارن التنظيم المعرفي للانفعال بين شرائح عمرية مختلفة.
3. إجراء دراسة للتعرف على علاقة استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال وصعوباته مع متغيرات مثل انماط الشخصية، الاساليب المعرفية، التجنب المرتبط بالخبرة، الاكتئاب، القلق، واضطراب المزاج.
4. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية ومقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسة.

المصادر:

- ابو النيل، محمود السيد (1987): الاحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، بيروت، دار النهضة العربية.
- الصمادي عبد الله، والدرايع، ماهر (2004): القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الاولى ، الاردن ، عمان، دار وائل للنشر.
- عودة ،احمد سليمان والخليلي، خليل يوسف(1988): الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية ، الاردن ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- محمد، عودة (2012):مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الفكر للدراسات والنشر، دمشق ، الطبعة الاولى.
- النبهان، موسى (2004): اساسيات القياس في العلوم السلوكية ، الاردن ، جامعة مؤتة ، دارالشروق للنشر والتوزيع.
- هامبلتون، رونالدك؛ ميريندا بيتر.ف ؛ سبيلبيرغر، تشارلز (2006): تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات ، ترجمة هالة برمدا، مراجعة الدكتور مصطفى عشوي ، الطبعة الاولى ، المملكة العربية السعودية ، مكتبة العبيكان.
- Abbott,B.V.(2005):Emotion Dysregulation and re-regulation: Predictors of relationship intimacy and distress. A dissertation

submitted to Texas A&M university in partial fulfillment of the requirements for the degree of PhD.

–Allen, N.J. and Yen, W. (1979): Introduction to measurement theory, California, Brook cole.

–Block, L. ; Moran, E.K. and Kring, A.M.(2009): On the need for conceptual and definitional and clarity in emotion regulation research on psychopathology, ch.4.

–Carmines, E.G.; Zeller, R.A. (1979): Reliability and validity assessment, by Sage publications Inc. USA.

–Cole, P.M. ; Martin, S.E. and Dennis, T.A. (2004): Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research, Child development 75, 317–333.

–Devellis, R.G. (2012): Scale development–theory and applications, third edition , Sage publication Inc. Los Angeles.

–Dodge, K.A. (1989): Coordinate responses to aversive stimuli : Introduction to a special section on the development of emotion regulation, Developmental psychology 25,339–342.

–Dubey, A. ; Pandey, R. ; Mishra, K.(2010): Role of emotion regulation difficulties and positive/negative affectivity in explaining alexithymia–health relationship, India Journal of Social Science Researches vol.7 (1) March 2010 pp.20–31.

- Garnefski,N. ; kommer,T.V. ; Kraaij, V. ; Teerds, J. ; Legerstee,J. and Onstein, E (2002):The Relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: Comparison between a clinical and non-clinical sample, European Journal Personality, Eur, J. Pres, 16:403-420.
- Garnefski,N.; Kraaij V.; Spinhoven, P.(2001):Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems, Personality and differences, 30(2001) 1311-1327.
- Gratz, K.L. and Tull, M.T.(2011):Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance and mindfulness-based treatments, in R.A. Baer, Oakland, CA: New Harbinger publications.
- Gratz, K.L. (2007): Targeting emotion dysregulation in the treatment of self-injury, Journal of clinical psychology : vol 63(11), 1091-1103(2007), Wiley Periodicals Inc.
- Gratz,K.L. and Roemer, L. (2004): Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development , factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale, Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, vol,26.No.1.
- Gross,J.J. (2008): Emotion regulation, Handbook of emotion, third edition, The Guilford press, New York.

- Gross,J.J. and Thampson,R.A.(2007): Emotion regulation: Conceptual foundations, (in press) Handbook of emotion regulation, New York, Guilford press.
- Gross, J.J. (2007): Regulation of emotion, Handbook of emotion, New York, Guilford press.
- Gross,J.J.(2002):Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences, psychopathology 39(2002) 281-291.
- Gross, J.J. ; Richards, J.M. ; John, O.P.(2006): Emotion regulation in everyday life, in Emotion regulation in couples and families, American psychological association, Washington DC.
- Gross, J.J. (1999): Emotion regulation: Past, present, future cognition and emotion, 1999, 13 (5), 551-573.
- Geoss, J.J. (1998): Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiological, journal of personality and social psychology, 1998,vol.74 No.1, 224-237.
- Hayes, S.G., Wilson, K.G. ,Gilford, E.V. and Strosahl, K. (1996): Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment, journal of counseling and clinical psychology, 64, 1152-1168.
- John, O.P. and Gross, J.J. (2004): Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences,

and life span development, journal of personality 72:6, December 2004, Blackwell publishing.

–Kelly, T.I. (1973): The selection of upper and lower group for the validation of test item: Consistence of adult personality, journal of educational psychology ,No. 21.

–Lazarus, R.S. (1991): Progress on a cognitive–motivational–relational theory of emotion, American psychologist, 46, 819–834.

–Lozo, L. (2009): Cognitive aspects of emotion regulation, Dissertation *zur erlangung des grades eines doctors der philosophie*.

– Mauss, I.B. ; Evers, C. ; Wilhelm, F.H.; Gross, J.J. (2006): How to bite your tongue without blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation, Vol. 32 No. 5, May (2006).

–Moikolajczak, M. ; Nelis, D. ; Hansenne, M. (2008): If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions, journal of personality and individual differences (2008), vol.44, pp.1356–1368.

- Nunnally, J.C. and Jum, C. (1972): Educational measurement and evaluation, Mc Graw-Hill Book, Co New York.
- Ochsner, K.N. and Gross, J.J. (2008): Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation, The Handbook of self-regulation, Erlbaum: NJ. Stanford university.
- Ochsner, K.N. and Gross, J.J.(2008): Cognitive emotion regulation, Association for psychological science. Vol. 17-N.2.
- Philippot, P. ; Baeyen, C. ; Dauilliez, C. and Francart, B.(2003): Cognitive regulation of emotion : Application to clinical disorders, The regulation of emotion, New York, Laurence Erlbaum Associates.
- Phillips,L.H. ; Henry, J.D.; Hosie, J.A. and Milne, A.B.(2006): Age, anger regulation and well-being, Aging and Mental Health (2006): 10(3): 250-256.
- Sumida, E. (2010): Clarifying the relationship between emotion regulation, gender, and depression, all graduate theses and dissertations, paper 761. Utah state university.
- Thompson, R.A. (1994): Emotion regulation: A theme in search for definition, In N.A. Fox , The development of emotion regulation: behavioral and biological consideration, monographs of the society for research in clinical development,59, 25-52.

- Vosilev, C.; Crowell, S.E.; Beauchaine, T.P. (2009): Correspondence between physiological and self-report measure of emotion dysregulation: A longitudinal investigation of youth with and without psychopathology, journal of child psychology and psychiatry (2009) association for child and adolescent mental health, published by Blackwell publishing.USA.
- Weinbery, A. and Kolnsky, E.D. (2009): Measurement of emotion dysregulation in adolescents, psychological assessment 2009 ,vol.21 No.4 , 616-621.

ملحق 1

Cognitive Emotion regulation scale

Self-blame

I feel that I am the one to blame for it.

I feel that I am the one who is responsible for has happened.

I think about the mistakes I have made in this matter.

I think that basically the cause must lie within myself.

Acceptance

I think that I have to accept that this has happened.

I think that I have to accept the situation.

I think that I cannot change anything about it.

I think that I must learn to live with it.

Focus on thought/rumination

I often think about how I feel about what I have experienced.

I am preoccupied with what I think and feel about what I have experienced.

I want to understand why I feel the way I do about What I have experienced.

I dwell upon the feelings the situation has evoked in me.

Positive refocusing

I think of nicer things than what I have experienced.

I think of pleasant things that have nothing to do with it

I think of something nice instead of what has happened.

I think about pleasant experiences.

Refocus on planning

I think of what I can do best.

I think about how I can best cope with the situation.

I think about how to change the situation.

I think about a plan of what I can do best.

Positive reappraisal

I think I can learn something from the situation.

**I think that I can become a stronger person as a result of
what has happed**

I think that the situation also has its positive sides.

I look for the positive sides to the matter

Putting into perspective

I think that it all could have been much worse.

I think that other people go through much worse experiences.

I think that it hasn't been too bad compared to other things.

I tell myself that there are worse things in the life.

Catastrophizing

I often think that what I have experienced is much worse that others have experienced.

I keep thinking about how terrible it is what I have experienced.

I often think that what I have experienced is the worst that can happen a person.

I continually think how horrible the situation has been.

Other-blame

I feel that others are to blame for it.

I feel that others are responsible for what has happened.

I think about the mistakes others have made in this matter

I feel that basically the cause lies with others.

ملحق 2/

الترجمة الحرفية لمقياس التنظيم المعرفي للانفعال

يواجه كل شخص أحداث سلبية أو غير سارة في اوقات حياته المختلفة، وتختلف استجابات الافراد كلا حسب طريقته الخاصة . والاجابة على الاسئلة التالية تشير الى ما تعتقدونه وتفكرون فيه عند مواجهة تلك الاحداث السلبية.

لوم الذات Self blame

- اشعر اني الشخص الذي يجب ان يلام على ما حصل.
- اشعر اني الشخص المسؤول عما حدث .
- افكر بالاطياء التي ارتكبتها في هذا الامر.
- اعتقج ان السبب يكمن فيّ اساساً.

التقبل Acceptance

- اعتقد انه يجب عليّ تقبل حدوث هذا الامر.
- اعتقد انه يجب عليّ قبول هذا الموقف.
- اعتقد انه ليس بامكاني تغيير أي شيء يتعلق بهذا الامر.
- اعتقد انه يجب علي ان اتعلم التعود على هذا الامر.

التركيز على الافكار / الاجترار Focus on thought/rumination

- افكر دائماً بكيفية احساسني بما مررت به.
- انا مشغول البال بالتفكير والاحساس بما مررت به.
- اريد ان افهم لماذا احس بالطريقة التي اتعامل بها حول ما مررت.
- اطيل التفكير بالاحاسيس التي اثارها الموقف فيّ.

اعادة التركيز الايجابي Positive refocusing

- افكر باشياء الطف من تلك التي مررت بها.

- افكر باشياء ممتعه ليس لها علاقة بما حدث.
- افكر بشيء ما ظريف بدلا من التفكير بما حدث.
- افكر بالخبرات الممتعة.

اعادة التركيز على البرنامج refocusing on planning

- افكر فيما يمكنني القيام به بشكل افضل.
- افكر في كيف يمكنني التعامل مع الموقف بشكل افضل.
- افكر في كيفية تغيير الموقف.
- افكر في خطة عما يمكنني القيام به بشكل افضل.

اعادة التقييم الايجابي positive reappraisal

- اعتقد انه باستطاعتي تعلم شيء ما عن الموقف.
- اعتقد انه بإمكانني ان اصبح شخصا اقوى نتيجة لما حصل.
- اعتقد ان الموقف له ايضا جوانبه الايجابية.
- ابحث عن الجوانب الايجابية للموضوع.

رؤية الموضوع من زاوية اخرى putting into perspective

- اعتقد انه بالامكان ان يكون الامر كله اكثر سوءاً.
- اعتقد ان الاشخاص الاخرين يمرون بخبرات اكثر سوءاً.
- اعتقد ان الموقف م يكن شيئاً جداً مقارنة بالامور الاخرى.
- اخبر نفسي ان هناك اشياء اكثر سوءاً في الحياة.

التخويف Catastrophizing

- اعتقد دوماً ان ما مررت به اسوء بكثير مما مر به الآخرون.
- ابقى افكر كم هو مرعب ما مررت به.
- اعتقد دوماً ان ما مررت به هو اسوء ما يمكن ان يحدث للشخص.

- افكر باستمرار برعب الموقف.

لوم الاخرين other - blame

- اشعر انه يجب لوم الاخرين على هذا الموقف.

- اشعر ان الاخرين مسؤولين عما حدث.

- افكر بالاطفاء التي ارتكبها الآخرون في هذا الموضوع.

- ارى ان السبب يكمن اساساً في الاخرين.

ملحق /3

أسماء السادة الخبراء في ميدان الترجمة

	اسم الخبير	الاختصاص	القسم	الكلية والجامعة
1	المدرس الدكتور احمد قدوري	ترجمة	الترجمة	كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية
2	المدرس مي صالح علي	ترجمة	الترجمة	كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية
3	صباح نوري حسن	ترجمة	متقاعد	

ملحق/4

استبيان اراء الخبراء في مدى صلاحية فقرات مقياس التنظيم المعرفي للانفعال

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية

كلية الاداب/ قسم علم النفس

الاستاذ الفاضل.....المحترم.

تروم الباحثة القيام بدراسة(التنظيم المعرفي للانفعال - استراتيجياته وصعوباته)
ويتطلب اجراء الدراسة اعداد مقاييس لقياس متغيرات الدراسة يتوفر فيها الصدق
والثبات والموضوعية.

بين يديك مقياس التنظيم المعرفي للانفعال Cognitive emotion regulation
المعد من قبل كارنفسكي وآخرون (Garnefski et al) عام 2001
المعد لطلبة المرحلة الاعدادية بعمر (12-16) سنة، وقد طبق عام 2006 وايضا
عام 2007 على الراشدين من عمر 18-65 سنة ولمستويات تعليمية مختلفة
تتراوح من حملة الشهادة الابتدائية والاعدادية(المهنية والعامة) الى حملة الشهادات
الجامعية. وقد طبق ايضا في تركيا على عينة من طلبة الجامعة اما في فرنسا
فقد تم تطبيقه على الراشدين من عمر 18-37 سنة، يتكون المقياس من(36)
فقرة موزعة على(9) مجالات هي:

(لوم الذات - التقبل - الاجترار/التأمل - اعادة التركيز الايجابي - اعادة التركيز على التخطيط - اعادة التقييم الايجابي - رؤية الموضوع من زاوية أخرى - التخويف - لوم الآخرين).

وقد قامت الباحثة بترجمة فقرات المقياس وتعديلها بما يتناسب وطبيعة مجتمعنا وقد تم عرضها على مجموع من الخبراء في قسم الترجمة للتحقق من صدق ترجمتها. وقد عرف كارنفسكي وآخرون التنظيم المعرفي للانفعال على انه (طريقة معرفية لإدارة تسرب المعلومات المستثارة انفعاليا) وهو التعريف الذي اعتمدته كارنفسكي وآخرون (2001) في بناء مقياس التنظيم المعرفي للانفعال. وتكون الاجابة على هذا المقياس وفق مدرج خماسي من البدائل هي (ابداء، نادراً، احيانا، غالبا، دائما).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ومعرفة ترجو الباحثة ابداء رأيكم السديد في تحديد صلاحية الفقرات لقياس هذا المفهوم حسب المجالات التي يتكون منها وتقبلوا خالص شكر الباحثة وتقديرها لتعاونكم في انجاز هذا البحث.

مقدمة المقياس

يواجه كل شخص احداث سلبية او غير سارة في اوقات حياته المختلفة، وتختلف استجابات الافراد لهذه الانفعالات كلا حسب طريقة الخاصة، والإجابة على الأسئلة التالية تشير الى ما تعتقدونه وتفكرون فيه عند مواجهة تلك الأحداث السلبية غير السارة.

مجالات المقياس

1. لوم الذات Self-blame

يشير لوم الذات الى أفكار لوم الفرد لذاته عما مر به من خبرة غير سارة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	اشعر اني الشخص الذي يجب ان يلام على ما حصل.			
2	اشعر اني الشخص المسؤول عما حدث.			
3	افكر بالاطياء التي ارتكبتها في هذا الامر.			
4	اعتقد ان السبب يكمن اساسا في شخصياً.			

2. التقبل acceptance

يشير التقبل الى افكار تقبل الفرد لما مر به والرضوخ للامر الواقع

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	اعتقد انه يجب على تقبل حدوث الامر.			
2	اعتقد انه يجب علي قبول هذا الموقف.			
3	اعتقد انه ليس بامكاني تغيير أي شيء يتعلق بهذا الامر.			
4	اعتقد انه يجب علي ان اتعلم التعود على هذا الامر			

3. الاجترار/التركيز على الافكار Rumination/focus on thought

يشير الاجترار او التركيز على الأفكار الى التفكير بالمشاعر والأفكار ذات العلاقة بالحدث السلبي.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	افكر دائما بكيفية احساسني بما مررت به.			
2	بالي مشغول بالتفكير والاحساس بما مررت			

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته).....
أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
	به.			
3	احاول ان افهم لماذا اشعر بهذه الطريقة التي اتعامل بها مع الموقف.			
4	اطيل التفكير بالاحاسيس التي اثارها الموقف في.			

4. اعادة التركيز Positive refocusing

تشير اعادة التركيز الايجابي الى التفكير بالامور المفرحة والمسلية بدلا من التفكير
 بالحدث الفعلي.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	افكر باشياء الطف من تك التي مررت بها.			
2	افكر باشياء ممتعة ليس لها علاقة بما حدث.			
3	افكر بشيء ما ظريف بدلاً من التفكير بما حدث.			
4	افكر بالخبرات والاحداث المسلية.			

5. اعادة التركيز على التخطيط refocusing on planning

تشير اعادة التركيز على التخطيط الى التفكير باي خطوة يجب اتخاذها وكيفية
 معالجة الحدث السلبي.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	افكر فيما يمكنني القيام به بشكل افضل.			
2	افكر في كيف يمكنني التعامل مع الموقف بشكل افضل.			
3	افكر في كيفية تغيير الموقف.			
4	افكر بخطة عما يمكنني القيام به بشكل افضل.			

6. اعادة التقييم الايجابي Positive reappraisal

تشير اعادة التقييم الايجابي الى التفكير بالحق المعنى الايجابي بالحدث من حيث النمو الشخصي.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	اعتقد انه باستطاعتي تعلم شيء ما عن الموقف.			
2	اعتقد انه بإمكانني ان اصبح شخصا قويا نتيجة لما حصل			
3	اعتقد ان للموقف ايضا جوانبه الايجابية.			
4	ابحث عن الجوانب الايجابية للموضوع.			

7. رؤية الموضوع من زاوية اخرى Putting into Perspective

تشير الى افكار تقليل اهمية جدية الحدث او التاكيد على نسبته عند مقارنته بالاحداث الاخرى.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	اعتقد انه كان بالامكان ان يكون الامر كله اكثر سوءاً.			
2	اعتقد ان الآخرين يمرون بخبرات اكثر سوءاً.			
3	اعتقد ان الموقف لم يكن سيئاً جداً مقارنة بالامور الاخرى.			
4	اخبر نفسي ان هناك اشياء اكثر سوءاً في الحياة.			

8. التخويف Catastrophizing

يشير التخويف الى افكار التأكيد بصراحة على زعر وهلع خبره ما .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	اعتقد دوما ان ما مررت به اسوء بكثير مما مر به الاخرين.			
2	ابقي مفكرا بفضاعة ما مررت به.			
3	اعتقد دوما ان ما مررت به هو اسوء ما يمكن ان يحدث للشخص.			
4	افكر باستمرار برعب الموقف.			

9. لوم الاخرين other-blame

يشير لوم الاخرين الى افكار وضع لوم ما مر به الفرد من خبرة غير سارة على

الاخرين

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	اشعر انه يجب لوم الاخرين على هذا الموقف.			
2	اشعر ان الاخرين مسؤولين عما حدث.			
3	افكر بالاطفاء التي ارتكبها الآخرون في هذا الموضوع.			
4	ارى ان السبب يكمن اساسا في الاخرين.			

ملحق/5

اسماء السادة الخبراء

1. الأستاذ الدكتور احمد عبد اللطيف وحيد/ قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة بغداد.
2. الأستاذ الدكتورة أروى ربيع /قسم علم النفس - كلية الآداب- جامعة بغداد.

3. الأستاذ الدكتورة بثينة منصور الحلو / قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة بغداد.
4. الاستاذ الدكتور خليل ابراهيم رسول / قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة بغداد.
5. الاستاذ الدكتور وهيب مجيد الكبيسي / قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة بغداد.
6. الاستاذ المساعد الدكتورة سناء مجول فيصل / قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة بغداد.
7. الاستاذ المساعد الست معين عبد باقر / قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة بغدا

ملحق / 6

فقرات مقياس التنظيم المعرفي للانفعال التي تم تعديلها من قبل لجنة الخبراء
 وتسلسلها ومجالاتها

الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
17. افكر فيما يمكنني القيام به بشكل افضل. (اعادة التركيز على التخطيط)	-افكر بطرق افضل اعالج بواسطتها الموقف.
18. افكر في كيف يمكنني التعامل مع الموقف بشكل افضل. (اعادة التركيز على التخطيط)	-افكر في كيفية امكاني التعامل مع الموقف بشكل افضل .
32. افكر باستمرار برعب الموقف .(التخويف)	4. افكر باستمرار كم كان شنيعاً هذا الموقف.

ملحق /7

مقياس التنظيم المعرفي للانفعال بصيغته النهائية

الجامعة المستنصرية

العمر:

كلية الآداب

الجنس:

قسم علم النفس

الاختصاص:

عزيزي الطالب...

عزيزتي الطالبة...

أقرأ مقدمة المقياس بدقة وتركيز، ثم اجب عن العبارات التالية الخاصة بالمقدمة وذلك بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي تختاره ضمن خمسة بدائل (دائماً، غالباً، نصف الوقت، احياناً، ابداً)، علماً انه لا توجد إجابة صحيحة او خاطئة مع التاكيد على التأشير على كل العبارات، ولا داعي لذكر الاسم ، وان اجابتك لن يطلع احد سوى الباحثان لاغراض البحث العلمي فقط.

مع فائق الشكر والتقدير

مقدمة المقياس

يواجه كل شخص احداث سلبية او غير سارة في اوقات حياته المختلفة، وتختلف استجابات الافراد لهذه الاحداث كلا حسب طريقته الخاصة، فاذا مررت يوما ما بحدث غير سار بحيث اثر على حياتك سلبياً فالرجاء منك تذكر ذلك الحدث ثم اجب ن الفقرات التالية التي تشير الى ما تعتقده وما تفكر فيه عند مواجهة تلك الاحداث السلبية غير السارة.

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	نصف الوقت	احياناً	ابداً
1	اشعر اني الشخص الذي يجب ان يلام على ما حصل.					
2	اشعر اني الشخص المسؤول عما حدث.					
3	افكر بالاططاء التي ارتكبتها في هذا الامر.					
4	اعتقد ان السبب يكمن اساسا في شخصياً.					
5	اعتقد انه يجب علي تقبل حدوث هذا الامر.					
6	اعتقد انني ملزم بالتسليم بهذا الموقف.					
7	اعتقد انه ليس بامكاني تغيير أي شيء يتعلق بهذا الامر.					
8	اعتقد انه يجب علي ان اتعلم التعود على هذا الامر					
9	افكر دائماً بكيفية احساسني بما مررت به.					
10	بالي مشغول بالتفكير والاحساس بما مررت به.					
11	احاول ان افهم لماذا اتعامل مع الموقف بهذه الطريقة					
12	اطيل التفكير بالاحاسيس التي اثارها الموقف في.					
13	افكر باشياء الطف من تلك التي مررت بها.					
14	افكر باشياء ممتعة ليس لها علاقة بما حدث.					
15	افكر بشيء ما ظريف بدلا من التفكير بما حدث.					
16	افكر بالخبرات والاحداث المسلية.					
17	افكر بطرق افضل اعالج بواسطتها الموقف.					
18	افكر في كيفية امكاني التعامل مع الموقف بشكل افضل.					
19	افكر في كيفية تغيير الموقف.					
20	افكر بخطة عما يمكنني القيام به بشكل افضل.					
21	اعتقد انه باستطاعتي تعلم شيء ما عن الموقف.					
22	اعتقد انه بامكاني ان اصبح شخصا قويا نتيجة لما حصل.					
23	اعتقد ان للموقف ايضا جوانبه الايجابية.					
24	ابحث عن الجوانب الايجابية للموضوع.					

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته).....

.....أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

ت	الفقرات	دائما	غالبا	نصف الوقت	احيانا	ابدا
25	اعتقد انه كان بالامكان ان يكون الامر كله اكثر سوءاً.					
26	اعتقد ان الآخرين يمرون بخبرات اكثر سوءاً.					
27	اعتقد ان الموقف لم يكن سيئاً جداً مقارنة بالامور الاخرى.					
28	اخبر نفسي ان هناك اشياء اكثر سوءا في الحياة.					
29	اعتقد دوما ان ما مررت به اسوء بكثير مما مر به الآخرين.					
30	ابقي مفكراً بفضاعة ما مررت به.					
31	اعتقد دوما ان ما مررت به هو اسوء مايمكن ان يحدث للشخص.					
32	افكر باستمرار كم كان شنيعاً هذا الموقف.					
33	اشعر انه يجب لوم الآخرين على هذا الموقف					
34	اشعر ان الآخرين مسؤولين عما حدث.					
35	افكر بالاطء التي ارتكبها الآخرون في هذا الموضوع.					
36	ارى ان السبب يكمن اساسا في الآخرين.					

ملحق 8/

Participant ID:

Date:

Assessment#:

Difficulties in Emotion regulation Scale (DERS)

Please indicate how often the following statements apply to you by writing the appropriate number from the scale below on the line beside each item.

1.....2.....3.....4
.....5

Almost never sometimes about half the time
most of the time almost

always

(0-10%) (11-35%) (36-65%)

(66-90 (91-100%)

___1) I am clear about my feelings.

___2) I pay attention to how I feel.

___3) I experience my emotions as overwhelming and out of control.

___4) I have no idea how I am feeling.

___5) I have difficulty making sense out my feelings.

- ___6) I am attentive to my feelings.
- ___7) I know exactly how I am feeling.
- ___8) I care about what I am feeling.
- ___9) I am confused about how I feel.
- ___10) When I am upset, I acknowledge my emotions.
- ___11) When I am upset, I become angry with myself for feeling that way.
- ___12) when I am upset, I become embarrassed for feeling that way.
- ___13) when I am upset, I have difficulty getting work done.
- ___14) when I am upset, I become out of control.
- ___15) when I am upset, I believe that I will remain that way for a long time.
- ___16) when I am upset, I believe that I will end up feeling very depressed.
- ___17) when I am upset, I believe that my feeling are valid and important.
- ___18) When I am upset, I have difficulty focusing on other things.
- ___19) when I am upset, I feel out of control.
- ___20) When I am upset, I can still get things done.

___21) When I am upset, I feel ashamed at myself for feeling that way

___22) When I'm upset, I know that I can find a way to eventually feel better.

___23) When I'm upset, I feel like I am weak.

___24) When I'm upset, I feel like I can remain in control of my behaviors.

___25) when I'm upset, I feel guilty for feeling that way.

___26) When I'm upset, I have difficulty concentrating.

___27) When I'm upset, I have difficulty controlling my behaviors.

___28) When I'm upset, I believe there is nothing I can do to make myself feel better.

___29) When I'm upset, I become irritated at myself for feeling that way.

___30) When I'm upset , I start to feel very bad about myself.

___31)) When I'm upset, I believe that wallowing in it is all I can do.

___32)) When I'm upset, I lose control over my behavior.

___33)) When I'm upset, I have difficulty thinking about anything else.

___34)) When I'm upset I take time to figure out what I am really feeling.

___35)) When I'm upset, it takes me a long time to feel better.

___36)) When I'm upset, my emotions feel overwhelming.

SUBSCALE SCORING:**

1. Nonacceptance of emotional responses
(NONACCEPT): 11,12,21,23,25,29.
2. Difficulty engaging in Goal-directed behavior
(GOALS): 13, 18, 20R, 26, 33.
3. Impulse control difficulties (IMPULSE): 3,14,19, 24R, 27, 32.
4. Lack of emotional awareness (AWARNESS): 2R, 6R, 8R,10R, 17R, 34R.
5. Limited access to emotion regulation strategies
(STRATECIES): 15, 16, 22R, 28, 30, 31, 35, 36.
6. Lack of emotional clarity (CLARITY):1R ,4,5, 7R, 9.

Total score: sum of all subscales

****R''' indicates reverse scored item.**

ملحق/9

مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال

بين مقدار انطباق الجمل الاتية عليك وذلك بكتابة الرقم المناسب من المقياس ادناه
على الخط بجانب كل فقرة

1	2	3	4	5
احيانا	نصف الوقت	معظم الوقت	دائما	ابدا

1. انا واضح في مشاعري.
2. اغير انتباها للكيفية التي اشعر بها.
3. اجد انفعالاتي جارفة وخارجه عن السيطرة.
4. ليس لدي فكرة عن كيف اشعر.
5. اجد صعوبة في ادراك فحوى مشاعري.
6. انا منتبه لاحاسيسي.
7. اعرف بالضبط طبيعة مشاعري.
8. اكثرث لما اشعر به.
9. ارتبك بسبب ما احس به.
10. اعبر عن انفعالاتي.
11. اغضب من نفسي لكوني اشعر بهذه الطريقة.
12. اكون محرجا لشعوري بهذه الطريقة.
13. اجد صعوبة في انهاء العمل.
14. يصبح سلوكي في حالة يتعذر فيها التحكم.
15. اعتقد اني سابقي على هذه الطريقة لوقت طويل.

16. اعتقد انه سيؤول بي الامر الى الكآبة.
17. اعتقد ان مشاعري تكون صادقة ومهمة.
18. اجد صعوبة في التركيز على اشياء اخرى.
19. اشعر ان زمام الامور تخرج من يدي.
20. بامكاني الاستمرار في عمل الاشياء.
21. اشعر بالخلل من نفسي لشعوري بهذه الطريقة.
22. اعرف انه باستطاعتي ان اجد طريقة ما للشعور بشكل افضل في النهاية.
23. اشعر كأني ضعيف.
24. اشعر انه بامكاني السيطرة على سلوكياتي.
25. اشعر بالذنب لاحساسي بهذه الطريقة.
26. اجد صعوبة في التركيز.
27. اجد صعوبة في السيطرة على سلوكياتي.
28. اعتقد انه لا يوجد شيء بامكاني عمله لكي اشعر بشكل افضل.
29. اغضب من نفسي لاحساسي بهذه الطريقة.
30. استاء من نفسي استياء بالغاً.
31. اعتقد ان الانغماس في الضجر هو كل ما استطيع عمله.
32. افقد السيطرة على سلوكي.
33. اجد صعوبة في التفكير بشيء اخر.
34. اقضي وقتاً لفهم ما اشعر به حقاً.
35. اتخذ وقتاً طويلاً لا شعر بشكل افضل.
36. انفعالاتي تكون جارفة.

ملحق/10

استبيان اراء الخبراء في مدى صلاحية مقياس صعوبات تنظيم الانفعال

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية

كلية الاداب/ قسم علم النفس

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تروم الباحثة القيام بدراسة(التنظيم المعرفي للانفعال-استراتيجياته وصعوباته) ويتطلب اجراء الدراسة اعداد مقاييس لقياس متغيرات الدراسة يتوفر فيها الصدق والثبات والموضوعية.

بين يديك مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال difficulties in emotion regulation المعد من قبل كراتز ورومر Gratz&Roemer عام(2004) لطلبة الجامعة، يتكون المقياس من(35) فقرة موزعة على(6) مجالات هي:

(عدم تقبل الاستجابات الانفعالية، صعوبة المشاركة في السلوك الموجه نحو الهدف، صعوبات التحكم بالدوافع، فقدان الوعي الانفعالي، الاستخدام المحدود لاستراتيجيات تنظيم الانفعال، فقدان الوضوح الانفعالي).وقد قامت الباحثة بترجمة فقرات المقياس وتعديلها بما يتناسب وطبيعة مجتمعنا، وعرضت على مجموعة من الخبراء في قسم الترجمة لقياس صدق ترجمتها، ويعرف كراتز ورومر الصعوبات في تنظيم الانفعال على انها((العجز في القدرة على الشعور بالانفعالات وفهمها وتقبلها والعجز في القدرة على ضبط السلوكيات الاندفاعية والتصرف وفقا لاهداف المطلوبة اثناء الانفعالات السلبية، والعجز في القدرة على الاستخدام المرن لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المناسبة للموقف لتعديل الاستجابات الانفعالية من اجل تحقيق الاهداف الفردية ومتطلبات الموقف)).

وتكون الاجابة على هذا المقياس وفق مدرج خماسي من البدائل هي (ابدا 5-
 10%) (احيانا 11-53%) (نصف الوقت 36-65%) (معظم الوقت 66-90%)
 (دائما 91-100%).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ومعرفة نرجو الباحثة ابداء رأيكم السديد في تحديد
 صلاحية الفقرات لقياس هذا المفهوم حسب المجالات التي يتكون منها وتقبلوا خالص
 شكر الباحثة وتقديرها لتعاونكم في انجاز هذا البحث.

(مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال)

1. عدم تقبل الاستجابات الانفعالية (عدم التقبل) -عندما اكون منزعاً: 1. اغضب من نفسي لكوني اشعر بهذه الطريقة. 2. اكون محرجا لشعوري بهذه الطريقة. 3. اشعر بالخلل من نفسي لشعوري بهذه الطريقة. 4. اشعر كأني ضعيف. 5. اشعر بالذنب لاحساسي بهذه الطريقة. 6. اغضب من نفسي لاحساسي بهذه الطريقة.	2. صعوبة المشاركة في السلوك الموجه نحو الهدف (الاهداف) -عندما اكون منزعاً: 1. اجد صعوبة في انتهاء العمل. 2. اجد صعوبة في التركيز على اشياء اخرى. 3. بامكاني الاستمرار في عمل الاشياء (عسكية). 4. اجد صعوبة في التركيز. 5. اجد صعوبة في التفكير بشئ آخر.
3. صعوبات التحكم بالدوافع (الدوافع) -عندما اكون منزعاً: 1. اجد انفعالاتي جارفة وخارجه عن السيطرة. 2. يصبح سلوكي في حالة يتعذر فيها التحكم. 3. اشعر ان زمام الامور تفلت من يدي. 4. اشعر انه بامكاني السيطرة على سلوكاتي (عكسية). 5. اجد صعوبة في التحكم بسلوكياتي. 6. افقد السيطرة على سلوكي.	

التنظيم المعرفي للانفعال (استراتيجياته وصعوباته).....
أ.م.د. ستار جبار غانم - أ.م.د. خديجة حيدر نوري

1. اعبر انتباهها للكيفية التي اشعر بها (عكسية). 2. انا منتبه لاحاسيسي (عكسية). 3. اكثرث(اهتم) لما اشعر به(عكسية). 4. عندما اكون منزعجا، اعبر عن انفعالاتي(عكسية). 5. عندما اكون منزعجا،اعتقد ان مشاعري تكون صادقة وذات اهمية (عكسية). 6. عدم اكون منزعجا ،اقضي وقت لفهم ما اشعر به حقاً. (عكسية).	4. فقدان الوعي الانفعالي (الوعي)
-عندما اكون منزعجا: 1. اعتقد اني سابقي على هذه الطريقة لوقت طويل. 2. اعتقد انه سيؤول بي الامر الى الكابة. 3. اعرف انه باستطاعتي ان اجد طريقة ما للشعور بشكل افضل في النهاية(عكسية). 4. اعتقد انه لا يوجد شيء بامكاني عمله لكي اشعر بشكل افضل. 5. استاء من نفسي استياء بالغاً. 6. اعتقد ان الانغماس في الضجر هو كل ما استطيع عمله. 7. يستغرق مني الامر وقتاً طويلاً لا اشعر بشكل افضل. 8. تتمكنني انفعالاتي.	5.الاستخدام المحدود لاستراتيجيات تنظيم الانفعال (الاستراتيجيات)
1. انا واضح في مشاعري(عكسية). 2. ليس لدي فكرة عن ماهية شعوري. 3. اجد صعوبة في ادراك فحوى مشاعري. 4. اعرف بالضبط طبيعة مشاعري (عكسية). 5. ارتبك بسبب ما احس به.	6.فقدان الوضوح الانفعالي (الوضوح)

ملحق /11

فقرات مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال التي تم تعديلها من قبل لجنة الخبراء
 وتسلسلها ومجالاتها

الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
1. اكون محرجا لشعوري بهذه الطريقة (عدم التقبل)	- اصبح محرجا لشعوري بهذه الطريقة .
2. يصبح سلوكي في حالة يتعذر فيها التحكم (الدوافع)	- يصبح سلوكي في حالة يتعذر فيها التحكم به

ملحق/12

مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعال بصيغته النهائية

عزيزي الطالب - عزيزتي الطالبة

اقرا كل واحدة من العبارات الاتية بدقة وتركيز، ثم بين مقدار انطباقها عليك وذلك
 بكتابة الرقم المناسب من المقياس ادناه على الخط الموجود بجانب كل فقرة، علماً ان
 لا توجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة مع التأكيد على التأشير على كل العبارات، ولا
 داعي لذكر الاسم، وان اجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحثة لاجراض البحث
 العلمي.

- 5- دائما 4- معظم الوقت 3- نصف الوقت 2- احيانا 1- ابدا

(1)...انا واضح في مشاعري.

(2)...اعير انتباهاً للكيفية التي اشعر بها.

(3)...اجد انفعالاتي جارفة وخارجه عن السيطرة.

(4)...ليس لدي فكرة عن ماهية شعوري.

- (5)... اجد صعوبة في ادراك فحوى مشاعري.
- (6)... انا منتبه لاحاسيسي.
- (7)... اعرف بالضبط طبيعة مشاعري.
- (8)... اكثرث لما اشعر به.
- (9)... ارتبك بسبب ما احس به.
- (10)... عندما اكون منزعجاً، اعبر عن انفعالاتي
- (11)... عندما اكون منزعجاً، اغضب من نفسي لكوني اشعر بهذه الطريقة.
- (12)... عندما اكون منزعجاً، اكون محرجاً لشعوري بهذه الطريقة.
- (13)... عندما اكون منزعجاً، اجد صعوبة في انهاء العمل.
- (14)... عندما اكون منزعجاً، يصبح سلوكي في حالة يتعذر فيها التحكم به.
- (15)... عندما اكون منزعجاً، اعتقد اني سابقي على هذه الطريقة لوقت طويل.
- (16)... عندما اكون منزعجاً، اعتقد انه سيؤول بي الامر الى الكابة.
- (17)... عندما اكون منزعجاً، اعتقد ان مشاعري تكون صادقة وذات اهمية.
- (18)... عندما اكون منزعجاً، اجد صعوبة في التركيز على اشياء اخرى.
- (19)... عندما اكون منزعجاً، اشعر ان زمام الامور تقلت من يدي.
- (20)... عندما اكون منزعجاً، بامكاني الاستمرار في عمل الاشياء.
- (21)... عندما اكون منزعجاً، اشعر بالخل من نفسي لشعوري بهذه الطريقة.
- (22)... عندما اكون منزعجاً، اعرف انه باستطاعتي ان اجد طريقة ما للشعور بشكل افضل في النهاية.
- (23)... عندما اكون منزعجاً، اشعر كأني ضعيف.
- (24)... عندما اكون منزعجاً، اشعر انه بامكاني السيطرة على سلوكياتي.
- (25)... عندما اكون منزعجاً، اشعر بالذنب لاحساسي بهذه الطريقة.

- (26).... عندما اكون منزعجاً، اجد صعوبة في التركيز.
- (27).... عندما اكون منزعجاً، اجد صعوبة في السيطرة على سلوكياتي.
- (28).... عندما اكون منزعجاً، اعتقد انه لا يوجد شيء بامكاني عمله لكي اشعر بشكل افضل.
- (29).... عندما اكون منزعجاً، اغضب من نفسي لاحساسي بهذه الطريقة.
- (30).... عندما اكون منزعجاً، استاء من نفسي استياءً بالغاً.
- (31).... عندما اكون منزعجاً، اعتقد ا الانغماس في الضجر هو كل ما استطيع عمله.
- (32).... عندما اكون منزعجاً، افقد السيطرة على سلوكي.
- (33).... عندما اكون منزعجاً، اجد صعوبة في التفكير بشيء اخر.
- (34).... عندما اكون منزعجاً، اقضي وقتاً لفهم ما اشعر به حقاً.
- (35).... عندما اكون منزعجاً، يستغرق مني الامر وقتاً طويلاً لا اشعر بشكل افضل.
- (36).... عندما اكون منزعجاً، تتملكني انفعالاتي .

الإساءة للمرأة على وفق بعض المتغيرات

أ.م.د. هيثم ضياء عبد الأمير العبيدي

مستخلص البحث

تتكون معظم المجتمعات الإنسانية أكثر من نصفها من النساء ، ومنذ آلاف السنين هناك الكثير من سلوكيات الإساءة الموجهة إليهن من قبل الرجل دون مبرر يذكر غير أنها عبارة عن أفكار ومعتقدات متوارثة من الأجيال السابقة و مترجمة إلى اتجاهات توجه سلوكيات الرجال نحو المرأة، لذا فإن الهدف الأساسي من البحث الحالي هو تحديد انتشار هذه السلوكيات في المجتمع العراقي وتحديد بعض الأسباب المؤدية إلى هذه الإساءة من خلال عدد من المتغيرات، وعلى هذا الأساس تم اختيار عينة عشوائية مكونة من ٢٤٠ امرأة لقياس سلوكيات الإساءة الموجهة إليهن من خلال المقياس المعد في البحث، وبعد تحليل نتائج جاءت جميعها مؤيدة للتوقعات والافتراضات التي وضعها الباحث .

الفصل الأول

مشكلة البحث

يتعرض النساء والأطفال إلى مخاطر كبيرة في المكان الذي ينبغي أن يكونوا فيه آمنين ضمن عوائلهم وأسرهم إذ يواجه العديد منهم نظام مرعب من العنف والإساءة يجعلهم ضحايا لمعاناة نفسية وجسدية بحيث يصبح غير قادرين على اتخاذ قراراتهن أو التعبير عن رأيهن أو وقاية أنفسهن وأطفالهن من المضاعفات المستقبلية، وعليه فإن الكثير منهن تتكرر حقوقهن وتسلب حياتهن وتنتهك من خلال مواجهتهن لهذه السلسلة المتكررة والمستمرة من الإساءة.

وتعد ظاهرة الإساءة إلى المرأة بمثابة الوباء الاجتماعي الشامل والخطير وسريع الانتشار والذي قد يصل إلى حد التعذيب والتشويه الجسدي والنفسي والاقتصادي والجنسي أو حتى القتل، لذا تعد هذه الظاهرة من أكثر أعداء حقوق الإنسان والتي تتكرر مساواة النساء وتدمر الأمن النفسي لهن وتحط من قيمة ذواتهن ومنزلتهن وحققهن في التمتع بحريتهن الأساسية.

وعادة" ما يتضمن هذا النوع من الإساءة سلوكاً عدائياً متطرفاً من قبل شريك العلاقة الودية أو من قبل عضو آخر من أعضاء العائلة كأن يكون الأخ أو الأب، لذا فقد حظيت هذه الظاهرة في السنوات الأخيرة باهتمام الباحثين من خلال تناولهم لمواضيع تتحرى أسبابها ونتائجها مما جعلها تحظى بإجماع المنظمات الإنسانية على ضرورة التعامل معها بالشكل الأمثل (World Health Organization,1996,P3) وتعد ظاهرة الإساءة إلى المرأة حاضرة في كل بلد ومجتمع وثقافة وعلى مختلف المستويات الاقتصادية والتعليمية والطبقية والأثنية والعمرية، ومهما أنكرت هذه الظاهرة في المجتمعات الإنسانية، إلا أن واقع الحال يشير إلى أن أكثر الممارسات والمعايير الثقافية تصب في نهر الإساءة إلى المرأة وإلى حقوقها الإنسانية وأن أكثر ما يعزز هذه الظاهرة هو إساءة تفسير بعض النصوص الدينية.

(Heise,1994,P46)

وتعد العائلة الملاذ الآمن الذي تلجأ إليه الأنثى للبحث عن الحب والأمان والستر والوقاية والحماية، إلا أن الأدلة العلمية أظهرت أنه أكثر مكان تكون فيه المرأة عرض للإساءة فضلاً عن الخطر الأكبر الذي تتغذى فيه أكثر أشكال العنف تطرفاً والموجهة ضد المرأة من قبل الذكور إذ أن الإساءة التي تقع ضمن المنزل في الغالب تكون موجهة من قبل الذكور الذين هم في موقع ثقة الأنثى ومودتها ومصدر قوتها والتي ينبغي أن يتصف بها أما الزوج أو الأخ أو الأب أو العم أو الأبناء أو الأقرباء الآخرين، وعلى الرغم من احتمالية صدور الإساءة من الإناث أيضاً، إلا أن سلوكياتها لا تشكل إلا النسبة المؤوية الأقل مقارنة بالذكور.

وغالباً ما تدخل سلوكيات الإساءة ضد المرأة في دائرة إساءة التعامل عبر دورة حياتها والتي قد تعبر عن نفسها في أشكال عدة، فقبل أن تولد الأنثى ربما تجبر الزوجة الحامل على الإجهاض من قبل زوجها والمجتمع لمجرد معرفتهم جنس الجنين أثناء الحمل وخصوصاً في الثقافات التي تفضل المولود الذكر (المجتمعات الذكورية) وعند الولادة وفي مراحل الطفولة المبكرة تتنوع أشكال إساءة التعامل مع الأنثى بدءاً بالحرمان الغذائي المسبب لسوء التغذية ومروراً بالافتقار إلى العناية الصحية والتعليم ومنع الاختلاط مع الجنس الآخر المبكر أو تطهير الأعضاء الجنسية الأنثوية (ختان الإناث) أو الإجبار على الزواج المبكر والذي لا يراعى فيه رأي الأنثى أو الإجبار على العمل في مهن مهينة وشاقة وعسيرة وانتهاءً بالمعاملة المستمرة اللاحقة والتي تشتمل على سلوكيات تتضمن الضرب والاغتصاب أو حتى القتل على يد شريك العلاقة الودية . (General Assembly Resolution,1993,P10)

وعلى الرغم من أن تأثيرات الإساءة البدنية ربما تكون منظورة أكثر من آثار الإساءة النفسية، إلا أن الإذلال المتكرر والإهانات والعزل الإجباري ووضع القيود على التحرك الاجتماعي والتهديد الثابت بالعنف والأذى والحرمان من الموارد الاقتصادية هي الأشكال الأكثر تهديباً ورقة لسلوكيات الإساءة، لذا وبسبب طبيعة الإساءة النفسية غير المنظورة يكون من الصعب على المرأة تعريفها وإيضاحها

والإقرار بها ويجعلها في الموقف الذي يشعرها بالعجز وعدم الاتزان والاستقرار النفسي والعقلي، كما يؤكد خبراء حقوق الإنسان والخبراء العدليين على أن الإساءة النفسية والجنسية والجسمية تكون لها أحياناً نتائج حتمية مؤثرة جداً على المرأة وهي موازية تماماً للتعذيب من حيث الطبيعة والشدة. (U.N.Ecosoc,1996,P53)

مما تقدم يمكن حصر مشكلة البحث الحالي في أجابته على التساؤل الآتي... هل هناك سلوكيات إساءة موجهة ضد المرأة من قبل المجتمع بشكل عام والذكور بشكل خاص مما يتطلب بناء أداة لقياس هذه الظاهرة والتعرف عليها ليتسنى وصفها بالشكل الأمثل.

أهمية البحث والحاجة إليه

لا تؤثر الإساءة الموجهة ضد المرأة وبجميع أشكالها بالصحة النفسية والجسدية للضحية فحسب وإنما على جوانب أخرى من الحياة سواء كانت الخاصة بها أو بالآخرين والمجتمع وخصوصاً فيما يتعلق بتربية الأطفال، ففي إحدى الدراسات المسحية ظهر أن نسبة ١-٤ أمهات فاقدات المؤي قد أقروا تعرضهن للإساءة الجسدية من قبل الشريك الودي في السنة الأخيرة من حياتهن. (Edelson,1999P 839)

وفي دراسة مسحية أخرى ظهر أن ٥٠% من مدن الولايات المتحدة الأمريكية تمارس فيها العنف الموجه ضد المرأة والذي يؤدي إلى تركها المنزل والعائلة. (UscM,2007,P311)

كما أشارت دراسة Coker et al, 2002 إلى وجود ارتباط قوي ما بين الإساءة الموجهة ضد المرأة ووقوعها ضحية الاضطرابات النفسية مثل زيادة التعرض إلى الاكتئاب (بنوعيه قصير الأمد وبعيد الأمد) وكذلك اضطراب ضغط ما بعد الصدمة. (Coker, et al, 2002, P260)

في حين أشارت دراسة Bennett & Bland, 2008 إلى وجود ارتباط دال ما بين خبرات التعرض إلى الإساءة لدى النساء واستخدامهن السيء للعقاقير الطبية

المهذنة والتي تتسبب في حالات الإدمان لديهن بوصفها آلية للتعامل مع هذا الضغط النفسي أو للهروب منه. (Bennett & Bland, 2008,P)

ولإظهار أشكال الإساءة إلى المرأة المتطرفة أظهرت دراسة Tjaden & thoennes, 2000 المسحية أن ما يقارب مليون ونصف المليون امرأة تتعرض للاغتصاب والإساءة الجسدية من قبل شريك علاقتها الودية سنوياً. (Tjaden & thoennes, 2000,P2)

وبالاستناد إلى الإقرارات الذاتية فقد أظهرت دراسة Tjaden & thoennes, 1998 معاناة معظم عينة البحث من النساء من الإساءة الجسدية والموجهة إليهن من قبل الرجال وبأشكالها العنيفة والشديدة والتي تتضمن سلوكيات الضرب والرفس والدفر وخصوصاً في المنزل. (Tjaden & Thoennes, 1998, P7)

وبالمقارنة مع الرجال فأن النساء أقرروا نسبة ٧- ١٤ مرة أكثر في تعرضهن للهجمات الجسدية الخطرة مثل الضرب المبرح والخنق والتهديد باستخدام الأسلحة القاتلة، ففي عام ٢٠٠٠ قتل ما يقارب ١٢٤٧ امرأة على يد شريك علاقتها الودية (أي الزوج أو الصديق) في حين ما يقارب ٤٤٠ رجل قتل على يد شريكة علاقته الودية، وأن ٣٣% من الضحايا الإناث مقارنةً بـ ٤% من ضحايا الذكور قتلوا على يد شريك العلاقة الودية.. (Rennison,2003,P1)

وفي الواقع تصطدم المرأة الضحية بعدة عوائق عند محاولتها إنهاء علاقتها المسيئة لها أو ترك المنزل مثل الخوف والارتعاب من انتقام الرجل المسيء إليها أو الاعتقاد بأنه سوف يطالب بالأطفال (ضمن العائلة) أو الاستمرار بالعلاقة المسيئة لها أملاً منها بتغيير الشخص المسيء أو لشعورها بالخزي والإحراج من المجتمع أو لوم ذاتها بخصوص الموقف بأكمله بالإضافة إلى المشكلات المادية المحتملة مستقبلاً وتقييد الحركة الذي تتعرض له المرأة بعد تخلصها من الشخص المسيء، ففي مجتمعات معينة تزداد فيها وتعدد أشكال الإساءة إلى المرأة وتكاثر جيلاً بعد جيل،

تتعرض فيها المرأة إلى عوائق إضافية كأن تكون العوائق اللغوية والاستبعاد من المجتمع والرفض والحرمان من اغلب نشاطات المجتمع وفعالياته.

(Brandl & Cook, 2009)

وفي واقع الحال لم تقر المرأة بكل أنواع الإساءة التي تتعرض لها، إذ وجد أن من بين النساء اللاتي في عمر ١٨ عام فأكثر فإن خمس حالات الاغتصاب وربيع حالات الاعتداء الجسدي ونصف حالات الأجرام المرتكبة ضد النساء من قبل شركاء علاقاتهن الودية فقط هي التي أقرت في المحافل الرسمية.

(Tjaden & Thoennes, 2000, P)

كما أن من المهم ملاحظة أن معظم الدراسات التي تناولت موضوع الإساءة إلى المرأة اقتصرت على النساء اللاتي يعشن في منازل مع عوائلهن ولم تشمل على النساء فاقدمات المأوى والمنزل أو اللاتي يقطن في مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

(Rennison & Welchans, 2000, P4)

مما تقدم يمكننا تشخيص بعض النقاط التي تظهر أهمية البحث الحالي وهي

كما يأتي:

- ١- انتشار هذه الظاهرة على مستوى عالمي .
- ٢- تعدد أشكال الإساءة في التعامل مع المرأة والتي تصل أحياناً إلى درجات متطرفة تصل إلى حد الاغتصاب والقتل.
- ٣- الآثار السلبية الناجمة عن مثل هذه الظاهرة سواء كان على مستوى المرأة نفسها أو المجتمع عموماً.
- ٤- يهتم البحث بظاهرة تخص شريحة مهمة من المجتمع وهي المرأة والتي تُعد نصف المجتمع.
- ٥- عدم تناول هذا الموضوع على مستوى البحث العلمي على المستوى المحلي على حد علم الباحث.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يأتي:

- ١- قياس مدى الإساءة إلى المرأة.
- ٢- التعرف على دلالة الفروق في الإساءة إلى المرأة على وفق المتغيرات الآتية:
أ- الطبقة الاجتماعية . ب- تحصيل الزوج . ج- العمر . د- منطقة السكن . هـ- الدخل الشهري للأسرة.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالنساء في المجتمع العراقي (المتزوجات) ومن سكان العاصمة بغداد (الكرخ و الرصافة) وللعام ٢٠١٢ .

تحديد المصطلحات

ورد في البحث الحالي مصطلح الإساءة إلى المرأة Woman Abuse

١- ويعرفه Heise, 1994 على أنه:

(ظاهرة مرتبطة بقوة العلاقات المتفاوتة تاريخياً بين الرجل والمرأة والذي يؤدي بدوره إلى التسلط والتمييز الموجه من قبل الرجال ضد النساء بهدف استغلالهن ومنع تقدمهن تماماً). (Heise, 1994, P46)

٢- تعرفه منظمة الصحة العلمية WHO, 1996 على أنه

(كل ما ينم عنه سلوكاً عدائياً متطرفاً وغير مبرر يصدر من شريك العلاقة الودية أو أي عضو آخر من أعضاء العائلة أو المجتمع كأن يكون الأخ أو الأب ويكون موجهاً نحو المرأة). (World Health Organization, 1996, P3)

٣- يعرفه Quinlivan, 2000 على أنه

(العنف الموجه ضد المرأة من قبل الرجل وفي الغالب شريك علاقتها والذي يتضمن سلوكاً قسرياً الغرض منه فرض القوة والسيطرة من قبيل العنف الجسدي والجنسي وإساءة التعامل اللفظي والانفعالي والمادي كما قد يشتمل على الإرعاب الجنسي والانفعالي والنفسي داخل المنزل). (Quinlivan, 2000, P57)

٤- ويعرفه كل من Tjaden & Thoennes, 2000 على أنه:

(الجرائم المرتكبة من الرجال بحق النساء وبكل أشكالها والتي تقع تحت سقوف المنازل كونهن الأضعف من الرجال وعلى جميع المستويات)

(Tjaden & Thoennes, 2000,P2)

٥- يعرفه الباحث

(كل ما يصدر من سلوكيات سلبية عن الزوج اتجاه زوجته في المجتمع بهدف الإبقاء على حالة الاختلال في ميزان القوى بين الجنسين، وقد تكون هذه الإساءة أما فعلية أو معنوية).

٦-أما التعريف الإجرائي للمصطلح فيتضمن

(الدرجة الكلية التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس البحث الحالي والادلة على إساءة الزوج إليها).

الفصل الثاني

الإطار النظري للبحث

يتنامى حجم الأدبيات التي تناولت انتشار الإساءة الموجهة نحو المرأة في كل أنحاء العالم، فقد أشارت التقديرات العلمية إلى أن ٢٠ - ٥٠% من النساء على اختلاف بلدان العالم يتعرضن للإساءة، كما تشير معظم الدراسات والنظريات إلى أنه لا يوجد عامل واحد يمكن على أساسه تفسير الإساءة ضد النساء وبدلاً من ذلك هناك عدد من العوامل التي يمكن على أساسها فهم هذه المشكلة ضمن سياق الثقافات المختلفة، فهناك عدة تعقيدات تشتمل عليها العوامل الثقافية والاجتماعية والتي تجعل من المرأة عرضة للإساءة الموجهة إليها من قبل الرجل وأن معظم ذلك ناتجاً عن عدم توازن القوى ما بين الرجال والنساء منذ الأزل ولحد الآن بما فيها القوى الاجتماعية والاقتصادية وتأسيس العائلة والخوف من الانحراف الجنسي للأنثى والسيطرة عليه والإيمان بنظرية تفوق الذكور على الإناث في جميع النواحي وسن التشريعات التي تدعم ذلك والتقاليد والمعايير الاجتماعية التي تتكرر وبشكل تقليدي حقوق المرأة في الاستقلال وشغل المكانة الاجتماعية فضلاً عن التوزيع غير العادل للثروات المادية والذي يعزز من تعرض المرأة للإساءة ويزيد من عجزها على حماية نفسها من العلاقات المسيئة. (Schuler et al,1996,P1729)

كما لوحظ في بعض الثقافات أن زيادة نشاط المرأة الاقتصادي واستقلاليتها يشكلان تهديداً للرجل مما يؤدي إلى زيادة احتمالية توجيه العنف ضدها، وخصوصاً عندما يكون الرجل عاجزاً من الناحية المادية أو غير موظف مما يشعره بأن قوته تتهدد وكيانه ينهار. (EclAc,1992,P143)

أبعاد إساءة التعامل

تشمل ظاهرة الإساءة إلى المرأة على عدة أبعاد وحسب ما اكدت عليه معظم الادبيات العلمية والتي يمكن أجمالها بما يأتي:

أولاً: العنف الجسدي Physical Violence والذي يتضمن السلوكيات الآتية:

- ١- الدفع والضرب والرفس والانتزاع والاغتصاب وتوجيه اللكمات والتقييد والاحتجاز بالإضافة إلى سلوكيات أخرى تهدف إلى أنزال الأذى الجسدي والجسدي.
 - ٢- الإرعاب الجسدي مثل أقفال الأبواب وتحطيم الأشياء.
 - ٣- استخدام الأسلحة والتهديد بها مثل الآلات الجارحة والقاتلة والمسدسات والبنادق.
- ثانياً: الإساءة الجنسية Sexual Abuse ويتضمن السلوكيات الآتية:
- ١- مهاجمة الأعضاء الجنسية من الجسم.
 - ٢- الإلحاح والإجبار على ممارسة النشاطات الجنسية.
 - ٣- التمتع بممارسة الجنس بشكل عنيف.
 - ٤- الاغتصاب الجنسي (ويتضمن الاغتصاب الزوجي أو مع شريك العلاقة الودية).
- ثالثاً: الإساءة اللفظية / النفسية / الانفعالية / Emotional / Psychological / Verbal abuse وتشتمل على السلوكيات الآتية:

- ١- التهديدات والحيل القسرية .
- ٢- السيطرة على كل ما تستطيع الضحية فعله وما لا تستطيع فعله.
- ٣- التقليل من قيمة ذات الضحية وإذلالها وتخفيض تقديرها لذاتها .
- ٤- إهانة وتحقير الضحية وتعتمد إساءة سمعتها.
- ٥- التهديد بالأذى واستعراض المشاعر المرعبة.
- ٦- أفساد كل مشاعر الحب التي تبديها الضحية.
- ٧- عزل الضحية عن عائلتها وأصدقائها.
- ٨- إسقاط أسباب الإساءة على الضحية.
- ٩- استجواب الضحية وأطفالها باستمرار.
- ١٠- السب والشتم والتوبيخ الموجه إلى الضحية باستمرار.
- ١١- إطلاق التسميات العنيفة والبذيئة على الضحية.
- ١٢- منادات الضحية باسمها وبصوت مرتفع للغاية.

رابعاً: الإساءة الاقتصادية Economic Abuse وتتضمن السلوكيات الآتية:

- ١- السيطرة التامة على موارد الضحية.
 - ٢- منع الضحية من الوصول إلى المال والتصرف به.
 - ٣- جعل الضحية معتمدة مادياً على الرجل كلياً.
 - ٤- عدم السماح للضحية من العمل أو تمام دراستها.
- (Quinlivan, 2000, p54-55)

نظريات الإساءة إلى المرأة

يمتلك كل إنسان انفعال الغضب الذي قد يتعرض له في أي وقت، ولكن عدد قليل من البشر هم الذين يترجمون دوافعهم العدائية إلى سلوك فعلي، وعلى هذا الأساس هناك عدد من التفسيرات النظرية التي استندت إلى عدة عوامل لتوضيح الأشكال المتعددة من سلوكيات الإساءة وكما يأتي:

أولاً: نظرية العوامل الاجتماعية Social Factors theory

تشير هذه النظرية إلى أن هناك اختلاف في معدلات الإساءة إلى المرأة باختلاف المجتمعات والثقافات إذ أنها تختلف باختلاف الرقعة الجغرافية أو الإقليم أو المجتمع أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي وطبيعة السكن وعوامل أخرى متعددة، فعلى سبيل المثال يسجل غرب الولايات المتحدة الأمريكية أعلى مستويات الإساءة ويأتي بعدها الشمال، كما أن معدلات عالية من الإساءة سجلت في الأحياء الشعبية المتاخمة والتي تسجل مستويات متدنية في المكانة الاجتماعية ومصادر القوة والثروة المادية، كما سجلت معدلات عالية من العنف والإساءة إلى المرأة بين الشباب والفئات العمرية الأصغر مقارنةً بكبار السن وفي الجماعات ذات الأقلية الاجتماعية والدينية والاثنية والعرقية والتي تتمتع بمصادر القوة القليلة نسبياً، فالأفراد الذين لديهم شعوراً قوياً بأنهم جزء من المجتمع لديهم روابط اجتماعية وعائلية أقوى واكتفاء اقتصادي عالي بسبب امتلاكهم فرص كبيرة للحصول على المهن الكريمة والراقية بالإضافة إلى أنهم ينمون ويكبرون في مناطق وأحياء يكون فيها الشعور بالمجتمع عالي (تتوفر

فيها المدارس الجيدة والخدمات المناسبة للحياة الكريمة والجيران المتعلمين والمتقنين) ولذلك فأن فرص ظهور الإساءة إلى المرأة تكون ضعيفة مقارنة" بالأحياء التي تعاني الفقر وفيها فجوة كبيرة ما بين الغنى والفقر والتي من المتوقع أن تغذي مختلف أنواع الإساءة إلى المرأة والعائلة. (Insel & Roth,2006,P402)

ثانياً: نظرية دور وسائل الإعلام Media role theory

تقتض هذه النظرية بأن وسائل الإعلام تلعب دوراً رئيسياً في تعريض المتلقي وفي جميع الأعمار لسلوكيات الإساءة في التعامل بوصفها وسيلة فعالة ومقبولة لحل المشكلات، فقد أظهرت دراسة Browne, 2005 أن المشاهد لجهاز التلفاز يشاهد ما يقارب ١٠٠٠٠ مشهد يعبر عن الإساءة والعنف للمرأة سنوياً فضلاً عن أن تعرض المشاهد المستمر لمثل هذه السلوكيات من خلال وسائل الإعلام يجعله أكثر استخداماً له بالنسبة للرجال وأكثر تقبلاً وتحملاً لسلوكيات الإساءة بالنسبة للنساء مما يجعل هذه الظاهرة ظاهرة إعلامية أكثر منها اجتماعية ذلك ان تأثير وسائل الاعلام مشترك سواء كان على المسيء (الرجل)أو المساء اليه (المرأة) (Browne, 2005, P702).

ثالثاً : النظرية الفسيولوجية Physiological theory

تشير النظرية الفسيولوجية إلى وجود ارتباط دال وقوي بين سلوكيات الاساءة وخصوصاً (العنف) وبين جنس الذكور إذ أن أكثر من تسعة أضعاف سلوكيات القتل صادرة من جنس الذكور مقارنة" بالاناث، وقد عزى العلماء ذلك إلى هرمون الذكورة التيتوسترون Testosteron الذي تفرزه الخصية والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً ومباشراً بالسلوك العدواني وبضمنها سلوكيات الاساءة والعنف الموجه ضد المرأة (CDCP, 2004, P24) .

رابعاً : نظرية الادوار الاجتماعية Social Roles theory

تؤكد نظرية الادوار الاجتماعية إلى الدور الذي تلعبه الاتجاهات الثقافية والحضارية والدينية والخاصة بالادوار الاجتماعية لكل من الذكور والاناث والزوج

والزوجة والتي تصور الزوج على أنه المهيمن والمسيطر والفارض لرأيه على العكس من دور الانثى والزوجة والمتمثل بالخاضعة والمطبعة والمغلوب على أمرها مما يعطي التبرير المقنع للرجال لممارسة الاساءة الموجهة ضد المرأة، على الرغم من ان هذه النظرية لم تقدم تفسيراً وافياً لسبب انتشار سلوكيات الاساءة إلى المرأة في المجتمعات الغربية أو بعض الاقليات أو لدى الفئات العمرية الصغيرة الأمر الذي دعى هذه المجتمعات إلى تشريع القوانين الخاصة بهذا الموضوع (Kilpatrick, 2004, P74).

خامساً : النظرية الموقفية Situational theory

تفرض هذه النظرية بأن أي شخص منا غالباً ما يتجنب الاساءة إلى الاشخاص الغرباء بسبب خوفه من ردود أفعالهم غير المتوقعه في حين أنه لا يتوانى عن انزال اساءته بضحيته (المرأة)، لأنه يعرفها خير المعرفة ويتوقع استجابتها ويأمنها مما يجعله لا يخاف من نتائج اساءته والعدوان والعنف بين ابناء الجيران والمعارف وانخفاضها مع الاحياء الاخرى والغرباء. (Miller etal, 2002, P12).

سادساً : نظرية اساءة استخدام المواد المخدرة Drugs abuse theory

تستند هذه النظرية الى حقيقة الارتباط الدال ما بين سلوكيات اساءة استخدام المواد المخدرة التي تشتمل على العقاقير والكحول والمخدرات وارتفاع معدلات سلوكيات الاساءة الى الاشخاص عموماً والى المرأة بشكل خاص ،فقد اشارت التقارير العلمية الى ان حالة الثمالة تؤثر على احكام الشخص العقلية وقد تتسبب في زيادة عدوانه اذ ان ما يقارب ٩٥% من سلوكيات العنف والاساءة قد حدثت تحت تأثير حالة الثمالة او التعاطي . (Insel & Roth , 2006,P403)

سابعاً : نظرية الهيمنة الاجتماعية Social Domine theory

عند تحري جذور الكثير من سلوكيات الاساءة الى المرأة تظهر مؤشرات حاجة الرجل ال فرض هيمنته وسيطرته بالقوة ، ولاتظهر هذه المؤشرات من خلال اتباع هذه السلوكيات فحسب وانما من خلال تباهيه بفعلها وفرضها امام الاخرين

والتحدث عنها بأستمرار بغض النظر عن معاناة الضحية او من دون مراعاة مشاعرها وهذا ما اشارت اليه هذه النظرية، وفي الغالب تتضمن سلوكيات الاساءة انزال الاذى الجسدي واستثارة مشاعر الخوف والرعب لدى المرأة ومنع الضحية من فعل ما تريد فعله او اجبارها على فعل ما لا تريد فعله اذا ما كانت لها حرية الاختيار، وتشير النظرية الى بعض الادلة الساندة لافتراضاتها ، ففي وقت مبكر من عمر اي علاقة بين الجنسين لا يظهر الرجل ميلا" لفرض سيطرته ونفوذه وهيمنته على المرأة بهدف ايقاع المرأة في الفخ وهو ميل نشوئي لدى جميع الكائنات المفترسة والذي يتضمن المكر والخداع والمناورة . (Sidanius & Pratto, 1999,P262)

وعادة" ما يكون لعلاقات الرجل تأريخ او ماضي حافل بسلوكيات العنف بالاضافة الى امتلاكه لمعتقدات تقليدية بخصوص الدور الجنسي بالاضافة الى تقدير الذات الواطيء الذي يدفعه بأستمرار الى البحث عن الوسائل الناجحة في رفعه وخصوصا" من خلال سلوكيات الهيمنة او فرض ارادته على الاخرين. (Pratto et al,1997,P37)

وتدرج النظرية ثلاثة مراحل تمثل دورة حياة سلوك الاساءة تبء بمرحلة زيادة التوتر Tension ومن ثم مرحلة أظهار الاساءة Explosion أو الانفجار وفقدان السيطرة على السلوك، وأخيراً مرحلة الندم Contriteness والتي يبدء فيها الرجل بالتوسل وتقديم الوعود والتعهد بعدم تكرار ما حدث على الرغم من عدم نجاحه الفعلي في تغيير مشاعره اتجاه نفسه وشريك علاقته.

إما بالنسبة للنساء المتعرضات للاساءة فأنهن في الغالب ينتظرن في علاقاتهن ويصبرن لسنوات عديدة لعدة اسباب والتي تزيد الطين بلة وتعزز من سلوكيات الاساءة وتزيد من تواترها وتكرارها، وهذه الاسباب هي :-

- ١- الاعتماد المادي على الرجل .
- ٢- الخوف من مشاعر اليأس والاحباط الناجمة عن إنهاء العلاقة والانفصال .
- ٣- الخوف من تشوه السمعة الاجتماعية والمكانة في المجتمع.

- ٤- الخوف من انتقام الرجل اللاحق .
 - ٥- الايمان بحاجة الاطفال أو الابناء إلى الاب وتدمير تقديرهم لذواتهم في حال الانفصال.
 - ٦- الامل في امكانية تغيير الرجل مستقبلاً وتوقف اساءته.
- وربما لا تتوصل المرأة إلى قرار انهاء تعرضها للاساءة الا بعد أن تصبح مؤمنة بضرورة ايقاف العنف والاساءة الموجهة ضدها.
- (Insel & Roth, 2006, P407)
- وعلى ما يبدو أن نظرية دافع الهيمنة والسيطرة التي يتسم بها الرجل والتي تتماشى مع دوره الجنسي وتحمية القيم والتقاليد الثقافية والاجتماعية وتقوية بعض العوامل الفسيولوجية مثل هرمون الذكورة وتدريبه عليه وسائل الاعلام من خلال رفع جاذبية هذا الدور البطولي ربما يتغذى على بعض مشكلات وضغوط الحياة من قبيل الفقر والعوز والجهل والتخلف والتزاحم، وما يجعل هذا الدافع يواضب لدى الرجل هو خضوع وتقبل المرأة له مما يجعل هذه النظرية هي الانسب في تفسير هذه الظاهرة .

الفصل الثالث

اجراءات البحث

تحقيقاً لاهداف البحث الحالي تطلب المرور بسلسلة من الاجراءات التي ترمي إلى بناء ادات نفسية ملائمة لقياس سلوكيات الاساءة الصادرة من الرجل اتجاه المرأة والتي روعي فيها التأكد من الخصائص القياسية للمقاييس النفسية بعد أن تم تحديد مجتمع البحث وعينته وكما يأتي :-

أولاً : مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث الحالي من جميع النساء المتزوجات ومن مختلف الاعمار في مدينة بغداد ، ولعدم توفر احصاء سكاني حديث ودقيق تعذر على الباحث وصف مجتمع البحث وصفاً دقيقاً بالارقام وحسب المتغيرات الديمغرافية .

ثانياً : عينة البحث

تتكون عينة البحث الحالي من ٢٤٠ امرأة تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة حسب ما تيسر للباحث ومن جانبي مدينة بغداد الكرخ والرصافة وبأعمار مختلفة وكما موضح في جدول (١).

جدول (١)

توزيع عينة البحث الاساسية حسب متغيرات البحث

العمر	العدد	الطبقة الاجتماعية *	العدد	تحصيل الزوج	العدد	منطقة السكن	العدد	الدخل الشهري للأسرة	العدد
٢٠-٣٠	٥٣	عليا	٦٦	عليا	٤٠	راقية	٧٥	غير محدد	٦٢
٣١-٤٠	٤٤	متوسطة	٨٨	بكلوريوس	٥١	شعبية	١٢٩	عالي	٧٧
٤١-٥٠	٦٦			اعدادي	٣٩			واطيء	١٠١
٥١-٦٠	٥٦	دنيا	٨٦	متوسطة	٦٣	اطراف مدينة	٣٦		
٦١-٧٠	٢١			ابتدائي	٤٧				
المجموع	٢٤٠	المجموع	٢٤٠	المجموع	٢٤٠	المجموع	٢٤٠	المجموع	٢٤٠

* تم تحديد الطبقة الاجتماعية بالاستناد الى الاقرارات الذاتية للمستجيبة عن المستوى الاجتماعي والثقافي للعائلة

ثالثاً : ادوات البحث

لغرض تحقيق هدف البحث الحالي المتمثل بقياس سلوكيات الاساءة إلى المرأة ولعدم توافر اداة من هذا النوع على المستوى المحلي أو الاجنبي على حد علم الباحث تطلب بناء مقياس نفسي يتمتع بجميع الخصائص العلمية مما استدعى المرور بالخطوات الاتية :-

أ - جمع وصياغة الفقرات

لغرض الحصول على مجموعة من الفقرات الصالحة لقياس ظاهرة البحث الحالي لجأ الباحث إلى التعريف النظري للمفهوم بالاضافة إلى نظرية العوامل الاجتماعية فضلاً عن اللجوء إلى تنظيم سؤالاً مفتوحاً وكما موضح في ملحق (١)، وبعد الحصول على مجموعة من الاجابات والعبارات تم صياغتها على شكل فقرات بالاستناد إلى الاسس العلمية المعتمدة في صياغة الفقرات .وعليه اثمر هذا الاجراء عن الحصول على ٣٩ فقرة .

ب - استطلاع آراء الخبراء

لغرض التأكد من صلاحية الفقرات وبعد أن تم تنظيمها في اربعة مجالات تتضمن الاساءة الجسمية والاساءة الجنسية والاساءة اللفظية (النفسية / الانفعالية) والاساءة الاقتصادية وحسب ما اكدت عليه المنظورات النفسية تم وضعها في استمارة خاصة باستطلاع آراء الخبراء (*) وكما مبين في (ملحق ٢) والطلب منهم ابداء ارائهم

(*) عينة الخبراء في ميدان علم النفس الاجتماعي

- ١- أ. د . أحمد عبد اللطيف / كلية الاداب جامعة بغداد
- ٢- أ. د. صاحب عبد مرزوك /كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد .
- ٣- أ. د. عبد الامير شمسي / كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد.
- ٤- أ. د. محمود كاظم التميمي / كلية التربية - جامعة المستنصرية.
- ٥- أ. د. قبيل كودي / كلية التربية - جامعة المستنصرية.
- ٦- أ. د. وهيب مجيد الكبيسي / كلية الاداب - جامعة بغداد.
- ٧- أ. م. د . علاء الدين جميل /كلية الاداب - جامعة المستنصرية.

في مدى صلاحيتها في قياس هذا المفهوم واقتراح التعديل المناسب ، وبعد تحليل نتائج هذا الإجراء أثمر عن أبقاء جميع الفقرات باستثناء بعض التعديلات المقترحة . وذلك بعد اعتماد نسبة اتفاق ٨٠ % من الخبراء ج- تعليمات المقياس ومدرج

الاستجابة وتصحيح المقياس

لغرض أرشاد المستجيبة إلى طريقة الإجابة على مقياس البحث تم تنظيم تعليمات خاصة بذلك روعي فيها الحفاظ على مجهولية المفهوم الذي يقيسه المقياس لتجنب التزييف والحفاظ على الصورة الاجتماعية الايجابية ، كما تضمنت التعليمات بعض المعلومات التي تعد بمثابة المتغيرات الديمغرافية للبحث التي تتيح للباحث تصنيف عينة البحث على أساسها ومعرفة دلالة الفروق فيها.

أما عن مدرج الاستجابة فقد تم اعتماد طريقة ليكرت في القياس من خلال اعتماد المدرج الرباعي (تطبق علي تماماً، تنطبق علي أحياناً، لا تنطبق على أحياناً ، لا تنطبق علي مطلقاً) وبذلك فأن الفقرة الايجابية تحصل على التصحيح (١، ٢، ٤، ٣) والتي تمثل سلوكيات الإساءة العالية، أما الفقرة العكسية (السلبية) والتي تمثل سلوكيات الإساءة المتدنية فأنها تحصل على التصحيح (١، ٢، ٣،

(٤) (ملحق ٣)

تحليل فقرات المقياس

من أجل أتمام عملية تحليل فقرات المقياس اختيرت عينة مكونة من ٢٠٠ استمارة لإخضاعها لعملية التمييز بطريقة المجموعتين المتطرفتين وذلك بعد تصحيحها وإعطاء درجة كلية لكل استمارة ومن ثم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في المجموعتين العليا والدنيا بعد أن تم ترتيب الاستثمارات تنازلياً (من الأعلى إلى الأدنى) واقتطاع نسبة ٢٧% من المجموعة العليا والبالغة ٥٤ استمارة وكذلك الحال بالنسبة للمجموعة الدنيا، وبعد الانتهاء من حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المقياس في المجموعتين تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين مما أثمر عن استبعاد الفقرة (١٧) والتي لم

تثبت دلالتها الإحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥. ودرجة حرية ١٠٦ وكما موضح في جدول (٢)

جدول (٢)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الإساءة إلى المرأة

الترتيب	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٣,٢١	١,٠٩	١,٨٩	١,٢١	٦	دالة
٢	٢,٨١	١,١١	١,٤٥	١,٢٩	٦,٥٣	دالة
٣	٣,١٧	١,٨٤	١,٥٢	١,٥٢	٣,٦٥	دالة
٤	٢,٤٧	٧١	١,٧٥	١,٣١	٢,٧٧	دالة
٥	٣,٢١	١,٨١	٢,٠٨	١,٤٥	٢,٠٣	دالة
٦	٣,٠١	١,٦٥	١,٧٤	١,٣٧	٤,٠٣	دالة
٧	٢,٤٥	١,٨٨	١,٢٣	١,٤٢	٤,٨٨	دالة
٨	٣,١٦	١,٤٨	٢,١٨	١,٣٩	٤,٣٦	دالة
٩	٣,٤١	١,٨٩	٢,٢٢	١,٤٢	٤,٠٨	دالة
١٠	٢,٥٥	١,٢٥	١,٨١	١,٢١	٤,٩٣	دالة
١١	٣,٣٢	١,٨٤	٢,١٢	١,٥٣	٤,١٣	دالة
١٢	٢,٨٤	١,٥١	١,١٨	١,٠٤	٧,٥٤	دالة
١٣	٣,٠٧	١,٤٤	١,٨٧	١,٨٨	٤,٢٨	دالة
١٤	٣,٣١	١,٣٦	١,٦١	١,١٤	٨,٠٩	دالة
١٥	٣,٥٧	١,٤١	٢,٣٢	١,٨٥	٤,٤٦	دالة
١٦	٣,١٧	١,٨٨	٢,١٦	١,٦٦	٣,٣٦	دالة
١٧	٢,٢١	١,٤٥	٢,١٣	١,٢٦	٠,٣٥	غيردالة
١٨	٣,١٩	١,٨٣	٢,١٥	١,٧١	٣,٤٧	دالة
١٩	٣,٢١	١,٤١	٢,٠٩	١,٣٣	٤,٦٦	دالة
٢٠	٢,٧٥	١,٠٨	١,٤١	١,١٨	٦,٨٧	دالة
٢١	٣,١٧	١,٥٣	٢,١٤	١,٧٧	٣,٥٥	دالة
٢٢	٢,٩٨	١,٤٥	١,٨٧	١,٠٩	٥,٠٤	دالة
٢٣	٣,٠٨	١,٢١	١,٤٣	١,٠٥	٨,٢٥	دالة
٢٤	٢,٧٩	١,٣٠	١,٦٦	١,٤٢	٤,٧١	دالة

الإساءة للمرأة على وفق بعض المتغيرات.....أ.م.د.هيثم ضياء عبد الأمير العبيدي

الدرجة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٢٥	٢,٨٥	١,٦٧	١,٤٩	١,٢٢	٥,٤٤	دالة
٢٦	٢,٩١	١,٣٨	١,٢٤	١,٥٨	٦,٤٢	دالة
٢٧	٣,١١	١,٨١	١,٥٣	١,٢١	٥,٨٥	دالة
٢٨	٣,٦١	١,٠٩	١,٢٥	١,٦٤	٩,٨٣	دالة
٢٩	٢,٨٥	١,٤٨	١,٥٨	١,٠٢	٥,٧٧	دالة
٣٠	٣,٠١	١,٨٥	١,٤٤	١,٨١	٥,٣٧	دالة
٣١	٣,٠١	١,٣٦	٢,٢١	١,١٢	٣,٥٥	دالة
٣٢	٣,١٤	١,٥٦	٢,٤١	١,٨٨	٢,٤٣	دالة
٣٣	٢,٥١	١,٣١	١,١٧	١,٢٥	٦,٠٩	دالة
٣٤	٢,٤٩	١,٣٢	١,٢٢	١,٣٨	٥,٥٢	دالة
٣٥	٢,٧٥	١,١٩	١,٤٨	١,٠٥	٦,٦٨	دالة
٣٦	٣,١٨	١,٤١	١,٩٩	١,٢٩	٥,١٧	دالة
٣٧	٢,٥٦	١,٨١	١,١٤	١,٨٢	٤,٥٢	دالة
٣٨	٢,٧١	١,٩٥	١,٨٨	١,٣١	٢,٨٦	دالة
٣٩	٢,٦٨	١,٣٩	١,٧٧	١,٦١	٣,٥٠	دالة

هـ- صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام صدق البناء من خلال اختبار الفرضية النظرية التي تشير إلى وجود فروق في الإساءة إلى المرأة على وفق متغير الفقر، فإذا ما كان المقياس صادق في قياس الظاهرة المصمم لقياسها آنذاك يكون قادر على إيجاد فرقاً "دال إحصائياً" في الإساءة الموجهة إلى المرأة بين الفقراء والأغنياء، وبناءً على ذلك تم اختيار عينة مكونة من ١٠٠ استمارة وترتيبها حسب متغير الدخل الشهري للأسرة من الأعلى إلى الأدنى ومن ثم اقتطاع نسبة ٢٧% من استمارات المجموعة العليا و ٢٧% من استمارات المجموعة الدنيا وحساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين وتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

مما أثمر عن فرق دال إحصائياً بين المجموعتين عند مستوى دلالة ٥% ودرجة حرية ٥٢ مما يشير إلى صدق بناء المقياس وكما موضح في جدول (٣)

جدول (٣)

صدق البناء النظري لمقياس الإساءة إلى المرأة

النتيجة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	المجموعة
دالة	٢,٠٠	٤٢,٥٢	٣,٨١	٦٣,٨٨	٢٧	الأغنياء
			٢,٥٥	١٠١,٠٣	٢٧	الفقراء

و- ثبات القياس

لغرض حساب ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية للمقياس وذلك من خلال تجزئة المقياس إلى نصفين أذ يحوي النصف الأول على الفقرات الفردية في حين أن النصف الثاني يحوي الفقرات الزوجية ومن ثم حسب معامل الارتباط بين النصفين ولعموم عينة البناء البالغة ٢٠٠ استمارة إذ بلغ ٠,٧٤ وبعد استخدام معادلة سبيرمان بروان التصحيحية بلغ معامل الثبات ٠,٨٥ وهو معامل ثبات عالي بالنسبة لمثل هذا النوع من المقاييس النفسية .

ز- الوصف النهائي للمقياس

يتكون مقياس الإساءة إلى المرأة بصيغته النهائية من ٣٨ فقرة يقابلها مدرج رباعي وبذلك يتراوح مدى الاستجابة على المقياس من ٣٨ إلى ١٥٢ وبمتوسط فرضي ٩٥ ومتوسط حسابي ١٢٢,٤١ وانحراف معياري 2,51 ويتمتع المقياس بمعامل ثبات ٠,٨٥ بطريقة التجزئة النصفية وخطأ معياري ٢,٤٣،

رابعاً: الوسائل الإحصائية

لغرض معالجة بيانات البحث الحالي استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

١-الاختبار التائي لعينة ومجتمع لاختبار دلالة الفروق بين العينة ومجتمع البحث .

٢-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عند تمييز فقرات المقياس واختبار صدق المقياس وكذلك عند التعرف على دلالة الفروق في الإساءة إلى المرأة حسب متغيرات البحث.

٣- معامل ارتباط بيرسون عند حساب الارتباط بين نصفي المقياس.

٤- معادلة سبيرمان براون التصحيحية عند استخراج ثبات المقياس.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

بعد الانتهاء من قياس سلوكيات الإساءة إلى المرأة أصبح لا بد من عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وفقاً لأهداف البحث ومن ثم تقديم التفسير العلمي المناسب وكما يأتي:

أولاً: التعرف على مدى الإساءة للمرأة.

تحقيقاً لهذا الهدف تم حساب الوسط الحسابي للعينة الكلية إذ بلغ ١٢٢,٤١ والانحراف المعياري ٢,٥١ وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينة ومجتمع أتضح أن هناك فرقاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة * ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٣٩ وكما موضح في جدول (٤)

جدول (٤)

دلالة الفروق في الإساءة إلى المرأة بين العينة والمجتمع

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
الكلية	٢٤٠	١٢٢,٤١	٩٥	٢,٥١	١٧١,٣١	دالة

*القيمة التائية الجدولية ١,٦٤ ذي النهاية الواحدة ومستوى دلالة ٠,٠٥

وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المجتمع العراقي شأنه شأن المجتمعات العربية والشرقية الأخرى تنظر إلى المرأة نظرة متدنية أي تحمل نحوها اتجاهات سلبياً والذي بالتأكيد ينعكس على السلوكيات التي يبديها أعضاء هذا المجتمع نحوها ولعل الشواهد التاريخية الحضارية خير دليل على ذلك.

ثانياً : التعرف على الإساءة إلى المرأة على وفق المتغيرات الآتية:

١- الطبقة الاجتماعية

تحقيقاً لهذا الهدف تم تصنيف استمارات البحث حسب الطبقات الاجتماعية العليا والدنيا بالاستناد إلى معيار ثقافة العائلة (عالية- واطئة) المثبتة في استمارة البحث إذ بلغ

عدد استمارات النساء المنحدرات من عوائل عالية ومتوسطة الثقافة (١٥٤) في مقابل النساء المنحدرات من عوائل واطئة الثقافة والتي بلغت (٨٦) استمارة وبعد حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين وتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة * ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٣٨ وكما موضح في جدول (٥)

جدول (٥)

دلالة الفروق في الإساءة إلى المرأة على وفق متغير الطبقة الاجتماعية

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدالة
الطبقة العليا	١٥٤	٩٦,٢٣	٢,٤١	١٤٥,٤	دالة
الطبقة الدنيا	٨٦	١٤٨,٥٩	٣,١١		

*القيمة التائية الجدولية ١,٩٦

وعند مقارنة الأوساط الحسابية للمجموعتين يتضح أن مستوى الإساءة إلى المرأة في الطبقات الاجتماعية والثقافية المتدنية أعلى على الرغم من أن المرأة في الطبقات الاجتماعية ذات المستوى الثقافي العالي تتعرض كذلك إلى الإساءة إذ أن الوسط الحسابي هو الآخر أعلى من الوسط الفرضي للمقياس وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الرجل في هذه الطبقات الاجتماعية يمثل ويساير المجتمع والمعايير الاجتماعية كذلك ويخضع هو الآخر للقوانين الاجتماعية ربما بأيمان منه بها أو

لعكس الصورة الاجتماعية المرغوبة عن الرجل في المجتمع والمتمثلة بالشخصية المهيمنة والمسيطرة .

٢- تحصيل الزوج

لغرض ايجاد الفروق في الاساءة إلى المرأة على وفق تحصيل الزوج فقد تم تصنيف استمارات البحث إلى مجموعتين وتشمل المجموعة الاولى شهادات الماجستير والدكتوراه وما زاد عن التحصيل الجامعي الاولي أي البكلوريوس ، واعدادي ومتوسط وابتدائي في المجموعة الثانية ومن ثم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكما موضح في جدول (٦)

جدول (٦)

دلالة الفروق في الاساءة إلى المرأة على وفق متغير تحصيل الزوج

العينه	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة	النتيجة
تحصيل عالي	٩١	٩٦,٣٣	٢,٥١	١٥٨,٠٦	٠,٠٥	دالة
تحصيل واطئ	١٤٩	١٤٨,٤٩	٢,٦٧			

يتضح في الجدول اعلاه وجود فرق (*) ذا دلالة احصائية في الاساءة للمرأة بين النساء المتزوجات من الرجال ذوي تحصيل عالي والنساء المتزوجات من رجال ذوي تحصيل واطئ وعند مقارنة الاوساط الحسابية نجد ان النساء المتزوجات من رجال ذوي تحصيل واطئ هن أكثر تعرضاً للاساءة بالمقارنة مع اقرانهن المتزوجات من رجال ذوي تحصيل واطئ مما يشير إلى تأثير متغير الاساءة إلى المرأة بالعامل الثقافي والتعليمي إذ أن التحصيل العالي من شأنه ان يوسع من مدركات ومعارف الرجل والذي بدوره يعدل من بعض معتقداته وسلوكياته المتوارثة اجتماعياً ونظرته عن المرأة والتعامل معها، كما وقد يرجع السبب في ذلك إلى قراءات واطلاعات ذوي

التحصيل العالي أو اختلاطهم مع الجنس الآخر الأمر الذي أدى إلى رفع العديد من الحواجز الاجتماعية التي تنعكس على طبيعة تعامل الرجل السلبي مع المرأة .

٣- العمر

تحقيقاً لهذا الهدف تم ترتيب استمارات المقياس حسب اعمار المستجيبات تنازلياً من اعلى عمر إلى ادنى عمر والتي تراوحت من ٦٣ سنة إلى ١٧ سنة ومن ثم اقتطاع نسبة ٢٧% من المجموعة العليا و ٢٧% من المجموعة الدنيا للحصول على اعلى تطرف على وفق متغير العمر وحساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكما موضح في جدول (٧)

جدول (٧)

دلالة دلالة الفروق في الاساءة إلى المرأة على وفق عمرها

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
الاصغر سناً	٥٤	١٣١,٤١	٣,٨١	٣٦,٧٤	دالة
الاكبر سناً	٥٤	١١٢,٦٧	٢,٩٥		

(*) القيمة التائية الجدولية ١,٩٦.

يتضح من الجدول اعلاه وجود فرق (*) ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ١٠٦ بين النساء الاصغر سناً والاكبر سناً وبعد مقارنة الاوساط الحسابية في الاساءة إلى المرأة يتضح أن النساء الاصغر سناً هي أكثر عرضة للاساءة مقارنةً بالاكبر سناً، وقد يرجع السبب في ذلك إلى ان المجتمعات العربية والشرقية في الغالب تغيير معاملتها للمرأة كلما تقدم بها العمر باتجاه ايجابي وذلك يرجع إلى القيم والتقاليد التي تحكم المجتمع واعضائه فضلاً عن عوامل أخرى مثل التوافق وزيادة الخبرة وانخفاض القدرة على تحمل المشكلات والضغوط وانخفاض قدرات الرجل عند التقدم بالعمر فضلاً عن وجود الابناء واتساع حجم العائلة .

(*) القيمة التائية الجدولي ، ٢,٠٠

٤ - منطقة السكن

لغرض التعرف على دلالة الفروق في الإساءة إلى المرأة على وفق متغير منطقة السكن تم تصنيف عينة البحث إلى مجموعتين الأولى تظم المناطق الشعبية والاطراف والثانية تظم المناطق الراقية، وبعد حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية اتضح وجود فرقاً دال احصائياً وكما موضح في جدول (٨).

جدول (٨)

دلالة الفروق في الإساءة إلى المرأة على وفق متغير منطقة السكن

النتيجة	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	العينة
دالة	٨٦,١١	٢,٣٣	١٣٧,٩١	١٦٥	المناطق الشعبية
		٢,٨٩	١٠٦,٩١	٧٥	المناطق الراقية

وقد يرجع السبب في ذلك إلى المستويات الثقافية والاجتماعية المتدنية التي يعاني منها الاشخاص في المناطق الشعبية فضلاً عن المشكلات السلوكية والنفسية مثل الادمان على الكحول والمخدرات والعقاقير الطبية المهدئة والتي تنعكس بالتالي على سلوكهم اتجاه المرأة .

٥ - الدخل الشهري للأسرة

تحقيقاً لهذا الهدف تم ترتيب الاستثمارات تنازلياً حسب متغير الدخل الشهري للأسرة والذي تراوح من خمسة ملايين إلى ٣٧٥ الف دينار وبمتوسط حسابي ٩٤٣ الف دينار للعينة الكلية ومن ثم اقتطاع نسبة ٢٧% من المجموعة العليا و ٢٧% من المجموعة الدنيا وحساب الاوساط الحسابية للمجموعتين والانحرافات المعيارية ومن ثم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكما موضح في جدول (٩).

جدول (٩)

دلالة الفروق في الإساءة إلى المرأة على وفق متغير الدخل الشهري

النتيجة	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	العينة
دالة	٦٦,٩٥	٢,٤٧	١٠٩,٣١	٥٤	ذوي الدخل العالي
		٢,٩١	١٤٠,١١	٥٤	ذوي الدخل الواطئ

يتضح من الجدول أعلاه ان النساء المنحدرات من عوائل ذات الدخل الواطئ هن أكثر تعرضاً للإساءة بالمقارنة مع اقربانهم في العوائل ذات الدخل العالي على الرغم من ان كلاً العينتين هن من المتعرضات للإساءة وقد يرجع السبب في ذلك إلى الظروف السيئة التي تعيشها العوائل ذات الدخل الواطئ المتمثلة في ظروف الفقر والحرمان وعدم اشباع معظم الحاجات الاساسية والضغط النفسية والحياتية والمعانات والافتقار إلى الصحة النفسية والحياتية والتي تنعكس على تعامل رب الاسرة مع زوجته أو ابنته أو أخته .

مناقشة واستنتاج نهائي

يشير مصطلح الاساءة إلى المرأة إلى أي استخدام خشن أو غير شرعي للقوة الجسدية أو النفسية سواء كان من خلال العدوان أو الاساءة اللفظية من قبل احد افراد الاسرة (في الغالب رب الاسرة) نحو الاعضاء الاخرين من الاناث ، ومثل هذه الاساءة ربما تكون جسدية أو نفسية في طبيعتها ، وتشير معظم الدراسات إلى ان حوالي ٩٠% من ضحايا العنف الاسري هن من النساء وان العنف الموجه ضد الزوجات أو شريكات العلاقة الودية يحدث في جميع المستويات الاجتماعية الا أنه أكثر شيوعاً في الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية وهذا ما يتسق ونتائج الدراسة الحالية ، كما أنه أكثر تواتراً في العلاقات التي تتصف بالصراع العالي والضغط أو التي تظهر عدم القدرة على حل الجدالات من خلال التفاوض والتفاهم، وبذلك فان ما

يقارب ٢٥% من النساء اقرن تعرضهن للضرب الجسدي أو الاعتداء الجسدي من قبل الزوج أو شريك علاقتها الودية.

كما اظهرت دراسة Laing 2000 إلى ان الكثير من النساء يكن هدفاً "للاساءة اثناء حملهن إذ ان حوالي ٢٠-٤٢% من النساء يتعرضن للعنف الجسدي لأول مرة اثناء حملهن ، فقد اكد النساء الكنديات الحوامل تعرضهن للعنف الجسدي إلى درجة خطرة جداً اثناء حملهن . (Laing, 2000, P9)

وتحدث اساءة معاملة المرأة ضمن العلاقات الجنسية بشكل خطر جداً إذ يعد استخدام القوة والاكراه في العلاقات والاتصالات الجنسية احدى أكثر المشكلات خطورة في التفاعلات الانسانية إذ ان من أكثر الحالات تطرفاً في هذا السياق يتمثل في اكراه أو اجبار الطرف الاخر على الممارسة الجنسية رغم ارادته ورغبته كما في حالات الاغتصاب وربما بأشكال اخرى أكثر تهديباً ومكراً وخصوصاً إذا ما علمنا ان التقارير العلمية تشير إلى أن أكثر من ٣,٥ مليون امرأة حول العالم تتعرض إلى الاغتصاب الجنسي حول العالم وان امرأة من كل ستة نساء تتعرض إلى محاولة الاغتصاب خلال مراحل حياتها المختلفة ، فضلاً عن ان ما بين ١-٤ و ١-٥ طالبات جامعيات يتعرضن إلى محاولات التحرش الجنسي والاغتصاب حول العالم خلال سنوات دراستهن الجامعية وإن الذكور الذين يرتكبون التحرش الجنسي ربما يكونوا من اعمار مختلفة ومن مجاميع اجتماعية واقتصادية مختلفة وان هدفهم الاساس من هذا السلوك ليس اشباع حاجة جنسية مباشرة وانما في محاولة لتعويض مشاعر العجز الجنسي، اما النوع الاخير من الرجال المسيئين إلى المرأة فيتمثل في الاشخاص الذين يمتازون بالشخصية العدائية والسادية والذين لديهم اهتمام مفرط ليس في الجنس فحسب وانما في التلذذ في ايذاء واذلال المرأة لاشباع رغبة مكبوتة في داخله وكذلك الشعور بقوته من خلال الشعور بعجز وخضوع المرأة له ، ومثل هذا النوع من الشخصية منتشر كثيراً في المجتمعات الانسانية مما يجعل هذه الظاهرة منتشرة على نحو واسع وعلى نطاق عالمي .

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي خرج بها البحث الحالي يمكن وضع التوصيات والمقترحات الآتية :-

١- توجيه المؤسسات التربوية والاجتماعية والدينية إلى ضرورة اسهامها في تصحيح المفاهيم والاتجاهات العامة نحو المرأة .

٢- توجيه المؤسسات التشريعية إلى سن القوانين الخاصة بحماية المرأة من الاساءة والعنف .

٣- اجراء دراسة تتحرى طبيعة العلاقة بين الاساءة إلى المرأة ونمط الشخصية السادية

٤- اجراء دراسة تجريبية للكشف عن اثر الاختلاط في خفض مستويات الاساءة إلى المرأة .

المصادر

- Bennet , L. & Bland , P (2008, May). Substance abuse and intimate partner Vilence, Harrisburg , (http: //WWW. Vawnet.org/Assoc files Vaw net . pdf).
- Brandl, B.& Cook – Daniels, L. (2002). Domestic abuse in leter Life, Harrisburg, PA: (http: //new . Vawnet. Org/
- Browne, K.D., and C.Hamilton- Giachritsis (2005). The influence of violent media on children and adolescents : A public – health approach Lancet, 365, (9460): 702-710.
- CDCP (Center for Disease Control and prevention, 2004. Violence – related behaviors among high school students- united states, 1991- 2003, Morbidity and morbidity weekly Report, 53 (29): 651-655.

- ECLAC (Economic Commission for latin America and the Caribbean) (1992). Domestic and the Caribbean: Proposal for Discussion, Social Development Division, Santiago, chile.
- Edelson, J.L (1999). Children's witnessing of adult domestic violence , Journal of adult domestic Violence, Journal of Interpersonal Violence, 14, 8, 839-870.
- General Assembly Resolution 48/104 of 20 December (1993).
- Heise, L.L, Pitanguy J. and Germaine A.(1994). Violence against women, The Hidden Health Burden, Discussion paper no 225, P46, Washington DC: The world Bank.
- Insel, P.M & Roth, W.T (2006). Core concepts in Health, (10th ed). Mc Craw- Hill, New York.
- Kilpatrick, D. (2004). Interpersonal Violence and Public policy: what about the Victims? Journal of law Medicine, and Ethics, 32 (1): 73-81.
- Laing, L, 2000, Children, young people and domestic Violence, Australian Domestic and Family Violence clearinghouse Issues paper No2.
- Miller, M, D. Azrael, and D. Hemen way (2002). Rates of household Firearm ownership and homicide across u. S. regions and states, American Journal of public Health, 92 (12).
- Pratto.F, Stallworth . L . M, Sidanius . J and Siers. B. (1997) . The Gender Gap in occupational role attainment : A social Dominance Approach ,

Journal of Personality and Social Psychology ,
V72, No 1 ,PP 37-53.

- Quinlivan, J.(2000). Study of adolescent pregnancy in western Australia, The way Forward, 53-58.
- Rennison, CM. (2003, February). Intimate Partner Violence, 1993- 2001. (NcJ 1978 38) on Line (<http://WWW.Ojp. Usdoj. Gov/v bjs/ Pub/pdf>).
- Rennison, C.M., & welchans, S. (2000). Intimate partner Violence, Bureau of Justice statics Special Report, (NcJ 178247). Washington.
- Schuler S.R., Hashemis .M. Riley A.P., and Akhters., (1996). Credit programs, Patriarchy and Men's Violence against Women in Rural Bangladesh soc.sci Medicine Vol, 43, No12, PP 1729 – 1742.
- Sidanius . J ,Pratto . F,(1999). Social Dominance An Intergroup theory of social hierarchy and oppression , Cambridge university press, UK
- Tjaden, P. & Thoennes, N. (1998, November). . Prevalence against women : Findings From the . National Violence Against women survey, (Nch . . 172837) Washington.
- Tjaden, P.& Theoenness, N. (2000, July). Extent, Nalure and consequences of intimate partner Violence : Findings From the National Violence Against women survey, (NCJ 1867), Washington, online (<http://WWW.ncjrs. Gov/pdf>)

- United Nations Ecosoc (1996) Report of the special Rapporteur on violence against woman, E/CN.4/53.
- World Health organization (1996). Violence Against women, WHO, Consultation, Geneva: WHO.

ملحق (١)

السؤال الاستطلاعي المفتوح

عزيزتي المرأة ... يرجى ادراج ما أمكن من سلوكيات الاساءة الموجهة
نحوك من الرجل (وخصوصاً الزوج) في النواحي الاتية :-
أولاً :- الاساءة الجسدية

-١

-٢

-٣

ثانياً :- الاساءة اللفظية / النفسية / العاطفية

-١

-٢

-٣

ثالثاً : الاساءة الجنسية

-١

-٢

-٣

رابعاً : الاساءة الاقتصادية

-١

-٢

-٣

ملحق (٢)

استطلاع آراء الخبراء

استاذي الفاضل المحترم .

في نية الباحث بناء مقياس الاساءة إلى المرأة والذي عرفها الباحث على أنها (كل ما يصدر من سلوكيات سلبية عن الرجل اتجاه المرأة في المجتمع سواء كان على مستوى العائلة أو خارجها بهدف الابقاء على حالة الاختلال في ميزان القوى بين الجنسين ، وقد تكون هذه الاساءة اما فعلية أو معنوية) ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا الميدان يرجو الباحث قراءة فقرات المقياس وبيان مدى صلاحيتها في قياس هذه الظاهرة أو اقتراح التعديل المناسب .

وافر احترامي وتقديري

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١-	اتعرض للضرب من قبل زوجي باستمرار			
٢-	يحاول زوجي انتزاع الاشياء مني			
٣-	يستخدم زوجي الكلمات والرفس ضدي عند شجارنا			
٤-	غالباً ما يدفعني زوجي عندما أكون في طريقه			
٥-	يلجأ زوجي في بعض الاحيان إلى تقييدي			
٦-	يقوم زوجي بحبسي داخل غرفة أو في المنزل لمرات عديدة في الشهر .			
٧-	غالباً ما يقوم زوجي بتحطيم الاشياء امامي وارعابي			
٨-	لاكثر من مرة يقوم زوجي بأشهار السكين في وجهي			
٩-	تعرضت للاذى بألة حادة لاكثر من مرة في حياتي الزوجية			
١٠-	عندما يغضب زوجي يهدد حياتي بمسدسه أو بندقيته			

الإساءة للمرأة على وفق بعض المتغيرات.....أ.م.د. هيثم ضياء عبد الأمير العبيدي

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١١-	عندما يتشاجر معي زوجي يعتمد إلى اىذاء اجزاء من جسمي مثل لي ذراعي أو محاولة كسرها			
١٢-	لا اشعر بالتلذذ الجنسي مع زوجي بسبب قسوته			
١٣-	يعاملني زوجي بقسوة اثناء ممارسته للجنس معي			
١٤-	يجبرني زوجي على ممارسة الجنس حتى عندما لا اكون راغبة بذلك			
١٥-	يقوم زوجي بضربي اثناء ممارسته للجنس			
١٦-	يشعرنى زوجي بالارتعاب اثناء ممارسته الجنس معي .			
١٧-	يتمتع زوجي بايذائي اثناء ممارسة الجنس معي			
١٨-	يغتصبني زوجي اثناء مجامعته لي .			
١٩-	يجبرني زوجي على ممارسة الجنس حتى في ايام الدورة الشهرية			
٢٠-	لاييدي زوجي أي مشاعر ودية معي اثناء ممارسة الجنس			
٢١-	غالباً ما يلجأ زوجي إلى اطلاق مختلف التهديدات ضدي			
٢٢-	يستخدم زوجي مختلف الحيل عند تعامله معي			
٢٣-	يتعمد زوجي التقليل من شأنني في حضور الاخرين			
٢٤-	يسمعني زوجي كلمات والفاظ جارحة كل يوم .			
٢٥-	يشعرنى زوجي بالرعب عند تعامله معه .			
٢٦-	يحاول زوجي الاساءة إلى سمعتي امام الاخرين			
٢٧-	اجبرني زوجي على قطع علاقتي بالآخرين			
٢٨-	غالباً مايرد زوجي مشاعري الودية بالاساءة			
٢٩-	يقوم زوجي باستجوابي واطفالي باستمرار			

الإساءة للمرأة على وفق بعض المتغيرات.....أ.م.د. هيثم ضياء عبد الأمير العبيدي

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٣٠-	اتعرض للسب والشتم من قبل زوجي كل يوم			
٣١-	يطلق زوجي مسميات بذيئة بحقي			
٣٢-	يحاول زوجي الاستيلاء على كل ممتلكاتي			
٣٣-	يمنعي زوجي من اكمال دراستي			
٣٤-	يمنعني زوجي من العمل والحصول على مورد مادي			
٣٥-	يعمد زوجي جعلي معتمدة عليه ماديا"			
٣٦-	باع زوجي ممتلكاتي الذهبية أكثر من مرة			
٣٧-	يدمر زوجي كل محاولاتي الاعتماد على نفسي مادياً			
٣٨-	يمنع زوجي أي مصدر تمويل مادي يدعمني			
٣٩-	يغتصب زوجي أي مال ادخره .			

ملحق (٣)

مقياس الاساءة إلى المرأة بصيغته النهائية

سيدتي الكريمة

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تمثل طريقة واسلوب تعامل زوجك معك في الحياة اليومية وبعض المواقف ... يرجى قراءة كل فقرة بشكل جيد وتأشير مدى انطباقها عليك وذلك من خلال وضع اشارة (/) تحت البديل الذي يناسبك علماً ان اجابتك هي الاغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها احد سوى الباحث مما يتطلب امانتك في الاجابة أو الاعتذار وتسليم الاستمارة إذا ماتعذر عليك ذلك ... كما يرجو الباحث مليء المعلومات ادناه وبكل صدق أيضاً

العمر : □ سنة

المستوى الاجتماعي والثقافي للعائلة :- عالي □ متوسط □ واطئ □

تحصيل الزوج :

منطقة السكن :

الدخل الشهري للأسرة

الباحث

مع وافر احترامي وتقديري

ت	الفقرات	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي احياناً	لا تنطبق علي احياناً	لا تنطبق علي تماماً
١-	اتعرض للضرب من قبل زوجي باستمرار				
٢-	لا اشعر بمتعة جنسية مع زوجي بسبب قسوته				
٣-	يحتال زوجي علي اثناء تعامله معي				
٤-	يستولي زوجي على جميع ممتلكاتي				
٥-	يقوم زوجي برفسي ولكمي عندما نتشاجر				
٦-	يتعامل زوجي معي بقسوة عند ممارسة الجنس				
٧-	يلجأ زوجي إلى تهديدي باستمرار				
٨-	يمنعني زوجي من العمل والحصول على استقلالي المادي				

الإساءة للمرأة على وفق بعض المتغيرات.....أ.م.د.هيثم ضياء عبد الأمير العبيدي

ت	الفقرات	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي تماماً
٩-	ينتزح زوجي الاشياء مني بقوة				
١٠-	يجبرني زوجي على ممارسة الجنس رغم ارادتي				
١١-	يتعمد زوجي التقليل من شأني امام الآخرين .				
١٢-	اتعرض للسب والشتم من قبل زوجي يوماً				
١٣-	يطلق زوجي المسميات البذيئة بحقي				
١٤-	يلجأ زوجي إلى دفعي عندما اقف في طريقه.				
١٥-	يقوم زوجي بضربي اثناء الممارسة الجنسية				
١٦-	يسمعي زوجي كلمات والفاظ جارحة يومياً				
١٧-	لا يسمح زوجي لي باكمال دراستي				
١٨-	يعمل زوجي على تقييدي وشدي لساعات طويلة				
١٩-	يشعري زوجي بالارتعاب اثناء ممارسته الجنس معي				
٢٠-	يسيء زوجي إلى سمعتي امام الآخرين				
٢١-	يمنعني زوجي من العمل والحصول على مورد مادي				
٢٢-	يشعري زوجي بالرعب اثناء تعامله معي				
٢٣-	يقوم زوجي بتحطيم الاشياء امامي بهدف ارعابي				
٢٤-	يغتصبني زوجي اثناء مجامعته لي				
٢٥-	يجبرني زوجي على قطع علاقتي بالآخرين				
٢٦-	يتعمد زوجي جعلي معتمدة مادياً عليه				
٢٧-	في احيان كثيرة يشهر زوجي السكين في وجهي				
٢٨-	يجبرني زوجي على ممارسة الجنس ايام الدورة الشهرية				
٢٩-	يمنع زوجي أي مصدر تمويل مادي يدعمني				
٣٠-	تعرضت لللاذى بألة حادة لاكثر من مرة في حياتي الزوجية				
٣١-	عندما يغضب زوجي يهدد حياتي بمسدسه أو بنذقيته				
٣٢-	لا يبدي زوجي اية مشاعر ودية اثناء مجامعتي				
٣٣-	يتعمد زوجي رد مشاعري الودية بالاساءة				

الإساءة للمرأة على وفق بعض المتغيرات.....أ.م.د.هيثم ضياء عبد الأمير العبيدي

ت	الفقرات	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي تماماً
٣٤-	يلجأ زوجي إلى بيع ممتلكاتي وحاجاتي من دون علمي				
٣٥-	يقوم زوجي بأذى أجزاء من جسمي مثل لي ذراعي أثناء تشاجرنا				
٣٦-	يقوم زوجي بأستجابي واطفالي باستمرار				
٣٧-	يهدم زوجي كل محاولاتي في الاعتماد على نفسي مادياً .				
٣٨-	يغتصب زوجي أي مال ادخره				

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة
لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي
م.باحث فاضل أرحيم جارالله

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته ومرماه وفرضيته وحدوده وتحديد مصطلحاته

مشكلة البحث

يرى الباحثان أنّ مفهوم القراءة كان ولا يزال محصوراً في دائرة ضيقة، حدودها قراءة الرموز المكتوبة، وهذا المفهوم لا يتلاءم مع القراءة بوصفها عملية فكرية عقلية أي تركز على الفهم وإدراك الرمز المكتوب، ولعل السبب الرئيس يتعلق بالعامل التربوي، فالطريقة التدريسية الجيدة هي التي تجعل من الطالب مشاركاً نشطاً يتفاعل إيجابياً مع المقروء فضلاً عن أنها تمنحه الثقة بالنفس والاطمئنان، وقد تعود أسباب الضعف في القراءة إلى المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، فهذه المتغيرات الثلاثة تشترك في تسبب الضعف بوتيرات مختلفة، ولكنها تتأزر في النهاية وتترك بصماتها على بعض المتعلمين والتمثلة في الإحباط والعجز اللذين قد يستسلمون لهما في النهاية، (وليد، ١٩٨٥: ٤٨) وهذا ما بينته بعض الدراسات التي أجريت في هذا الميدان، إذ توصلت دراسة (التميمي، ٢٠٠٣) إن أهم أسباب الضعف القرائي يعود إلى شعور التلميذ بالخوف لعدم ثقته بقدرته القرائية، وانشغال المعلم بتدريس عدد كبير من الصفوف، وعدم استعمال الطريقة الملائمة لتعليم القراءة، وعدم ملائمة بعض موضوعات الكتاب لحاجات التلامذة النفسية وميولهم وإهمال الأسرة بأطفالها، وعدم

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

متابعيتها لهم ونقل التلميذ إلى مرحلة أعلى قبل تمكنه من القراءة في الصفوف الأساسية الأولى وغيرها (التميمي، ٢٠٠٣: ٢٠)، ونلاحظ الكثير من التلامذة في مراحل التعليم عاجزين عن الانطلاق والاسترسال في القراءة، وكذلك زهدهم فيها وإعراضهم عنها وضعف قدرتهم على إدراك الموقف الذي ينتهي عند المعنى وعجزهم في تصويره في أثناء القراءة بتلوين النبرات وتنويعها. (أحمد، ١٩٨٣: ١٠-١١)

ومن خلال عمل الباحث بوصفه معلماً للغة العربية لاحظ عدم اهتمام التلامذة بالقراءة وإنهم يعانون من ضعف في مهاراتها ولعل الترفيع التلقائي في الصفوف الابتدائية الدنيا من أبرز الضعف الذي يعود تأثيره في اللغة العربية عامة و(الإملاء) خاصة، وكذلك غياب العناية بالمكتبة المدرسية وعدم توجيه التلامذة وإرشادهم في كيفية استخدامها، ولم يقع الباحث على أبحاث تناولت أسلوب تعليم القراءة بدائرة الأسئلة في تجنب الخطأ الإملائي لذلك ارتأى القيام بهذا البحث لمعرفة أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة مقابل القراءة السائدة التي تعتمد على الإلقاء والسبورة والطباشير والكتاب المدرسي، مما يساهم في تبصير معلمي اللغة العربية والقائمين على العملية التربوية والتسهيل على التلامذة لدفع الملل وشحذ الانتباه وضرورة التأكيد على الكتابة (الإملاء) لأنه ترجمان القراءة الصحيحة ودليل على فهمها وإدراكها نطقاً ومعنى.

ومما سبق فإن مشكلة البحث تكمن في:

- ١- قلة إهتمام المدارس الابتدائية بتزويد التلامذة القدر الكافي من المهارات اللغوية.
- ٢- ضعف قدرة المعلم في توصيل المادة إلى التلامذة لكي يتمكنوا من فهمها.
- ٣- الضعف الحاصل لدى التلامذة في المرحلة الابتدائية في القراءة، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة.

٤- ضعف الأداء الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي نتيجة ضعفهم القرائي.
أهمية البحث:

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

والقراءة عملية لتعرف الرموز المطبوعة، ونطقها نطقاً صحيحاً وفهمها وعلى هذا فهي تشمل التعرف، وهو الإستجابة البصرية لما هو مكتوب، والنطق وهو تحويل الرموز المطبوعة التي تمت رؤيتها إلى أصوات ذات معنى، والفهم أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني تكون غالباً في ذهن القارئ ولا في الرموز المطبوعة وهذا هو سر اختلاف معاني الكلمات من مجتمع إلى آخر. (والي، ١٩٩٨، ٢١٤)

إن تدريس الإملاء يشتمل على أنشطة لغوية متعددة، وهو وسيلة للتدريب على كثير من المهارات، وفهم المعنى إذ إن لكتابة الكلمة الصحيحة أثراً في فهم المعنى وفي إفهام الآخرين، كما أن الكتابة السليمة الخالية من الأخطاء ترفع من قيمة صاحبها في نظر القارئ، في حين إن الكتابة المشتملة على الأخطاء تشين صاحبها في نظر القارئ مهما كانت قيمته الأدبية ومستواه (السيد، ١٩٨٠: ١٠٧)

والأخطاء في الكتابة ليست ظاهرة حديثة ولا وقفاً على التلامذة، فهي قديمة العهد شائعة بين التلامذة والكتاب (*) وتتفاوت من حيث انتشارها أو استمراريتها، أو من حيث بروزها في شريحة التلامذة ولعل أهمها وأكثرها شيوعاً بين التلامذة هي: الألف التي تلفظ ولا تكتب، والألف التي تكتب ولا تلفظ، وعدم التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة، والخلط بين التاء المربوطة والتاء - ضمير المفرد الغائب، ومُذ / مَظَل الحركات، وكتابة الفتحة إلفاً، والكسرة ياء، والضمة واوا، وأحرف المد حركات، والإلف فتحة، والياء كسرة، والواو ضمة، والتتوين نونا، وتتوين الفتحة، ودمج كلمتين وكأنهما كلمة واحدة، وحذف بعض أحرف الكلمة، ابن/ بن، وخطأاً يترتب عليه فساد المعنى، وذلك بتغيير حرف بآخر، مثل (نحلة) بدل (نخلة) و (جمل) بدل (حمل) و (جبل) بدل (حبل) و (يريد) بدل (يزيد) وهكذا، (إبراهيم، ١٩٧٣: ١٢٩)، وتُعد دائرة الأسئلة من

(*) الكتاب هنا أولئك الذين عملوا كتاباً لدى الولاة والأمراء والخلفاء وغيرهم من المسؤولين في الدولة.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

الإستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في تطوير الإستيعاب القرائي وتنمية مهاراته، وتتميز باستثمار قدرات التلاميذ على توليد الأسئلة والتنبؤ والعصف الذهني، واهتمام المتعلم بالقراءة ويقوي الدافعية نحوها عن طريق شعوره بأنه متمكن من الإجابة عن الأسئلة بنفسه، وإذا ما كانت هناك معلومات لا يعرفها فليس من حرج في ذلك لأنه يدرك أن هناك آخرين من أقرانه لا يعرفون بعض المعلومات، فضلا عن أنها تُشجع على بث روح التعاون بين المتعلمين من خلال تنفيذ بعض الأنشطة بأسلوب التعاوني، وعلى توفير فرص التفاعل بين القارئ والنص المقروء وتنمية القدرة لدى التلميذ على توليد الأسئلة الذاتية عن طريق تنمية مهارات التفكير العليا لديه واستعمال أسلوب العصف الذهني أو الاستمطار الذهني مما يزيد في قدرة التلميذ على التنبؤ والإستنتاج وإدراكه إنه ليس بالإمكان الإجابة عن جميع الأسئلة التي في ضوء محتوى النص وهذا ما يتطلب منه الذهاب إلى أبعد من المحتوى الظاهر للنص المقروء، وتجري تنفيذ هذه الإستراتيجية بالأسلوب التعاوني. (عطية، ٢٠٠٩: ٨٦)

ويعتقد الباحثان أن دائرة الأسئلة تؤدي دورا بارزا في عملية التعليم لأنها وسيلة بالغة الأهمية في تحقيق أهداف المنهج المدرسي، وهي إلى حد كبير قد تكون ناجحة للمعلم في تحقيق رسالته التربوية، فضلا عن أثرها في اتجاه التلامذة نحو المادة الدراسية.

وتُعدّ المرحلة الابتدائية القاعدة الأساس في تعليم مهارتي الكتابة والإملاء، وإن تعليم الإملاء ينقطع بإنهاء الدراسة الابتدائية، فكل تقصير في علاج ضعف الهجاء، أمر خطير قد يلزم المتعلم إلى نهاية تعلمه، (فرياند، ١٩٥٦: ٣٩١)، فهي محور العملية التعليمية، ومرحلة حساسة ما بين رياض الأطفال والمتوسطة، لأنه حسب اعتقاد الباحث بداية الحلقة الثانية من الدراسة والأخيرة للتعليم الابتدائي وهي تشمل الصنفين الخامس والسادس، والتلميذ إذا أتم دراسته في الصف الرابع يكون قد تعرف عددا كبيرا من الكلمات والجمل مع إدراك صورة الحروف الهجائية بمختلف أصواتها وصورها

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

فضلاً عن ذلك يُعدّ الصف الخامس أكثر الصفوف اتزاناً للتلامذة ويمثل نوعاً من الإستقرار النفسي لديهم، مع مراعاة الفروق الفردية وربط الجانب اللغوي بالمعرفية. ومما سبق تأتي أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- ١- إنها الدراسة البكر في العراق على حد اعتقاد الباحث في مجال تخصصه.
- ٢- يمكن الاستفادة من النتائج في هذا البحث لتطوير المستوى اللغوي والمعرفي للمرحلة الابتدائية وتحسينها.
- ٣- كون اللغة العربية لغة القرآن الكريم وأشرف اللغات السامية التي فضلها الله في كتابه على سائر اللغات فضلاً عن أنها لغتنا الرسمية والقومية.
- ٤- أهمية طرائق تدريس اللغة العربية واعتماد أساليبها في نجاح العملية التعليمية.
- ٥- يمكن الاستفادة من دائرة الأسئلة كونها تشدّ العقل في توليد الأسئلة طوال الدرس.
- ٦- أهمية المرحلة الابتدائية كونها الأساس لكل تلميذ والقاعدة المرتكز التي تبنى عليها معلومات التلاميذ.

مرمى البحث :

يرمي هذا البحث إلى تعرف "أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة في تجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي".

فرضية البحث :

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الإملاء الذين يتعلمون القراءة بدائرة الأسئلة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الإملاء الذين يتعلمون المادة نفسها بالطريقة التقليدية، عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ:

١- تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الإبتدائية النهارية في

محافظة ميسان للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١

٢- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١

٣- عدد من موضوعات القراءة المقرر تدريسها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ وهي (قرين السوء-القائد المغلوب والنملة- الفنان

المغني معبد بن وهب -الدجاج- الإنسان والطيран-الخليفة والمصباح -النجاة

في الصدق-السندباد البحري).

تحديد المصطلحات:

أولاً: القراءة Reading:

* لغة:

(قرأ) الكتاب (قراءة) و(قرأنا) بالضم و(قرأ) الشيء (قرأنا) بالضم أيضا جَمَعَهُ

وَضَمَّهُ ومنه سمي القرآن لأنه يجمع بين السور ويضمها قال تعالى: "إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ

وَقُرْآنَهُ" (القيامة: ١٧). أي قراءته وجمع (القارئ قرأه) مثل كافر، كفره و(القرءاء) أي

بالضم والمد المتسك، وقد يكون جمع قارئ. (الرازي، ١٩٨٣: ٥٢٦)

* اصطلاحاً : عرفها :

١- الحصري بأنها : "انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار

إلى

الأصوات والألفاظ التي تدلّ عليها وترمز إليها". (الحصري، ١٩٦٢: ١٣٢)

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

في هذه الدراسة يُقصد بالقراءة عملية معرفة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي-عينة البحث- الكلمات المكتوبة وقراءتها بصورة صحيحة وسليمة لكي يكتبوها بشكل واضح وخالية من الأخطاء التي تشين الكتابة وتشوهها.

ثانياً: الأسئلة Questions:

* لغة:

سألَ (السؤال) ما يسأله الإنسان وقرأ "أُوتِيَتْ سُؤْلُكَ يَا مُوسَى" (طه: ٣٦) بالهمز وبغيره، و(سأله) الشيء وسأله عن الشيء (سؤالاً) و(مسألة)، وقوله تعالى: "سألَ سائلٌ بعذابٍ واقعٍ" (المعارج: ١)، أي عن عذاب واقع، قال الأخفش: يقال خرجنا نسأل عن فلان وفلان. (الرازي، ١٩٨٣: ٢٨١)

* اصطلاحاً: عَرَفَهَا

١-حسين بانها: "وسيلة لتقدير ما أكتسبه التلامذة من معلومات وأفكار ومفاهيم تنعكس على النواحي السلوكية للتلامذة". (حسين، ١٩٧٧: ٢٠١)

ثالثاً: دائرة الأسئلة Question Circle :

عرفها:

١- الدليمي بأنها: "من استراتيجيات الإستيعاب القرائي، يجري فيها تطوير قدرة المتعلم على طرح الأسئلة التي تعزز مهارات ذات آثار أعمق في ضبط عملية التعلم ومراقبتها، كما تتطلب طرح الأسئلة قبل القراءة وإثرائها وبعدها". (الدليمي، ٢٠٠٩: ٢٣)

وفي هذه الدراسة يُقصد بدائرة الأسئلة: رسم دائري يُكتب في وسط السبورة تمهد لخطوات متسلسلة يقوم تلاميذ الصف الخامس الابتدائي(عينة البحث) التجريبية بتوليد الأسئلة من خلال الموضوع المكتوب في وسط الدائرة.

رابعاً: الإملاء the Dictation

* لغة:

(ملاً) الإِنَاء من باب قطع فهو (مَمْلُوءٌ)، ودَلُّوْ (مَلَأَى) على فَعْلَى، وكوَزُ (مَلَأَنْ)، والعامّة تقول مَلَأَ ماءً، و(المِلءُ) بالكسر: اسم ما يأخذه الإِنَاءُ إذا امْتَلَأَ، ويقال: نوامتلأ الشيءُ وَتَمَلَأَ بمعنى، و(مَلُوْ) الرجل صار (مليئاً) أي ثقة فهو (مليءٌ) بالمد بين (المَلَاءِ) و(المَلَاءَةُ) ممدودان وبابه ظرف، و(مالأة) على كذا (مُمَالأةً) ساعده، وفي الحديث عليه وشايَعْتُهُ. و(تَمَالَّوْا) على الأمر، اجتمعوا عليه، و(المَلَأُ): الجماعة، وهو الخلق أيضاً وجمعه (أُمَلَاءُ). (الرازي، ١٩٨٣: ٦٣١)

* اصطلاحاً : عرفه

٣-الطريفي بأنه: "هو التمكن من معرفة القواعد الإملائية الرسم الصحيح للكلمات عن طريق التدريب وممارستها بشكل دائم وصحيح". (الطريفي، ٢٠٠٨: ٧) وفي هذه الدراسة يقصد بالإملاء هو القدرة على كتابة الكلمات المنطوقة من النص الإملائي الذي اختاره الباحثان في هذه الدراسة كتابة صحيحة خالية من الأخطاء والذي يمليه الباحثان على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة البحث) مقاساً بالدرجات الذي يحصلون عليها.

خامساً: الخطأ الإملائي :

يُقصد بالخطأ الإملائي في هذه الدراسة: خروج التلاميذ عينة البحث التجريبية والضابطة عن قواعد الكتابة الصحيحة عند كتابة الكلمات والجمل من النص الإملائي الذي يمليه الباحثان عليهم.

سادساً: الصف الخامس الابتدائي:

هو السنة الخامسة من سنوات التعليم في المرحلة الابتدائية، في العراق التي مدتها ست سنوات، فتُعَدّ المرحلة الأساسية في التعليم بمراحلها كافة، وهي تلي مرحلة رياض الأطفال وتسبق المرحلة المتوسطة. (وزارة التربية، ١٩٧٢: ٣٦)

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

الفصل الثاني

دراسات سابقة

لقد شغل الإملاء أذهان كثير من المربين الباحثين التربويين ولا يزال محورا لدراسات كثيرة وتجري للوقوف على صعوباته وتجنب أخطائه من خلال تجربتها عمليا لهذا فقد بذل الباحث جهدا ليس بالقليل ووقتاً ليس بالقصير للوقوف على دراسات سابقة تتعلق ببحثه الحالي، وقد تمكن الباحث من الإطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت دائرة الأسئلة والإملاء إلا إنه لم يجد بين يديه دراسة سابقة تناولت مباشرة دائرة الأسئلة في تعليم القراءة وتجنب الخطأ الإملائي ولكنه وجد بعض الدراسات ذات العلاقة ببعض جوانب هذه الدراسة التي أفادت الباحث في تصميم منهجية البحث وبعض إجراءاته واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة.

دراسات تناولت دائرة الإملاء والخطأ الإملائي

ت	اسم لباحث وسنة دراسته	هدف الدراسة	مكان إجراء الدراسة	جنس العينة	المادة الدراسية	حجم العينة	المرحلة الدراسية	الوسائل الاحصائية	أهم النتائج
١	التل والمقدادي ١٩٨٩	أثر استعمال الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي	عمان الأردن	إناث	القراءة	٦٠	الابتدائية	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	تفوق المجموعة التجريبية التي استعمل معها الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا على الضابطة .
٢	موسى ٢٠٠١	اثر استراتيجية م وراء المعرفة (الت س الذاتي) في تحسين انماط الفهم القرائي، والوعي بما وراء المعرفة،	مصر	إناث	القراءة	لم تذكر	المتوسط ة	لم تذكر	١- فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة المستعملة في تحسين انماط الفهم القرائي وبخاصة الانماط العليا للفهم و تحسن الوعي بما

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

ت	اسم لباحث وسنة دراسته	هدف الدراسة	مكان إجراء الدراسة	جنس العينة	المادة الدراسية	حجم العينة	المرحلة الدراسية	الوسائل الاحصائية	أهم النتائج
		والقدرة على انتاج الاسئلة القرائي							وراء المعرفة .
٣	العليمات ٢٠٠٧	اثر استراتيجية دائرة الاسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي	عمان الأردن	ذكور وإناث	القراءة	١٧٨	المتوسط ة	تحليل التباين الثنائي واختبار LSD	تفوق الطلبة الذين درسوا الاستيعاب القرائي درسوا باستراتيجية دائرة الاسئلة، تعلم مفرد وتعاوني
٤	الفرطوسي ٢٠١٠	أثر استراتيجية دائرة الاسئلة في سرعة القراءة / الفهم . والاداء التعبيري عند طالبات الصف الاول المتوسط	العراق بغداد	إناث	القراءة	٦٤	المتوسط ة	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	-تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة المطالعة باستراتيجية دائرة الاسئلة على طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في سرعة القراءة-الفهم- الاداء التعبيري
٥	Cramer & Lueder	اثر استعمال برنامج تعليمي قائم على ستراتيجية الاربع لبنات، واستراتيجية تنظيم، الصور واستراتيجية	الولايات المتحدة الاميركية	ذكور وإناث	القراءة	لم تذكر	المتوسط ة	لم تذكر	وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح البرنامج في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

ت	اسم لباحث وسنة دراسته	هدف الدراسة	مكان إجراء الدراسة	جنس العينة	المادة الدراسية	حجم العينة	المرحلة الدراسية	الوسائل الاحصائية	أهم النتائج
		تقييمات الاسئلة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير .							
٦	Bongratz & Shoemaker	اثر برنامج تعليمي قائم على عدد من استراتيجيات الاستيعاب القرائي	الولايات المتحدة الاميركية	ذكور	القراءة	١١٠	المتوسط ة	لم تذكر	وجود فرق ذي دلالة احصائية في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.
٧	Blerkom and Bertsch	الكشف عن فاعلية استراتيجية انتاج الاسئلة الذاتية في حواشي النص	الولايات المتحدة الاميركية	ذكور وإناث	علم النفس	١٠٩	الجامعية	لم تذكر	فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين انماط الفهم القرائي.
٨	المشهداني	أثر إستخدام ثلاثة أساليب لتصحیح الاملاء في التحصيل وفي تجنب الاخطاء الاملائية لدى طالبات الصف الاول المتوسط.	بغداد العراق	إناث	الاملاء	١٠٣	المتوسط ة	التباين الاحادي الاحادي والاختبار التائي	تفوق أسلوب الطالب يصح لنفسه على الاسلوبين المدرس يصح خارج الصف، والمدرس يصح أمام الطلاب.
٩	العكدي ٢٠٠٦	أثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في	بغداد	ذكور	الاملاء	٥٠	المتوسط ة	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين مربع	زيادة تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

ت	اسم لباحث وسنة دراسته	هدف الدراسة	مكان إجراء الدراسة	جنس العينة	المادة الدراسية	حجم العينة	المرحلة الدراسية	الوسائل الإحصائية	أهم النتائج
		مادة الإملاء						٢٤ معامل ارتباط بيرسون	
١٠	Sally ١٩٧٦	تعرف الاخطاء الاملائية لدى طلاب المرحلة الثانوية	سيرلانكا	ذكور	الاملاء	٣٧	الثانوية	لم تذكر	تحسين الطلاب في الكتابة
١١	Peek ١٩٩١	أثر التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في التهجي	الولايات المتحدة الاميركية	ذكور	الاملاء	١٣٥	الابتدائية	اختبار T- test	المستويات جميعها في التحصيل تساوت بالنتائج

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحثان من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة في أمور عدة، ويمكن تحديد هذه الإفادة بالنقاط الآتية:

- ١- اطلع الباحثان على كيفية اختيار العينة.
- ٢- إجراء التكافؤ الإحصائي بين تلاميذ مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات
- ٣- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي ونتائجه .
- ٤- إعداد الاختبار الإملائي.
- ٥- تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيرها.
- ٦- إعداد الخطط التدريسية الأنموذجية.
- ٧- اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي وعينته وأهدافه.
- ٨- أغنت الباحثان في الإطلاع على المزيد من المصادر والمراجع.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

وقد تضمنت إجراءاته: اختيار التصميم التجريبي المناسب، وتحديد مجتمع البحث واختيار العينة وضبط المتغيرات الدخيلة، وتحديد مستلزمات البحث وإعداد أدواته، وتطبيق التجربة واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وفيما يأتي عرض لهذه الإجراءات. وقد ارتأى الباحث أن يتبع واحداً من تصاميم الضبط الجزئي، إذ يتلاءم هذا التصميم وظروف البحث الحالي. والشكل الاتي يوضح ذلك شكل رقم (١)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	إستراتيجية دائرة الأسئلة	تجنب الخطأ الإملائي	اختبار بعدي
الضابطة	الطريقة التقليدية		

يقصد بالمجموعة التجريبية:

المجموعة التي يتعرض تلاميذها للمتغير المستقل (دائرة الأسئلة)، ويقصد بالمجموعة الضابطة: المجموعة التي لا يتعرض تلاميذها للمتغير المستقل. ويقصد بالمتغير التابع - تجنب الخطأ الإملائي - المتغير الذي يقع عليه اثر المتغير المستقل، ويقاس بأختبار أعده الباحث لإغراض هذا البحث. ثانياً:

١- مجتمع البحث:

إنّ تحديد المجتمع عملية أساسية لذلك على الباحث أن يحدد مجتمع بحثه تحديداً دقيقاً، إذ يصعب اختيار العينة عندما يكون من غير الممكن تحديد المجتمع تحديداً كاملاً. (جابر، ١٩٧٩: ٢٣١)، لذا حدد الباحث مجتمع بحثه بتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية للبنين التابعة لمديرية تربية محافظة ميسان

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

ليختار منها عينته، إذ لجأ الباحث إلى المديرية العامة لتربية ميسان - شعبة الإحصاء والتخطيط لتحديد عدد المدارس التابعة لهذه المديرية، وقد قسمت المديرية مدارسها على (وحدتين) وهي:

أ. الوحدة التعليمية الأولى.
الثانية.

وبالطريقة العشوائية(*) اختار الباحث الوحدة (التعليمية الأولى) بعد ذلك دون المدارس التابعة للوحدة (التعليمية الأولى) التي تتكون من شعبتين للعام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١، بعد أن استبعد المدارس النموذجية كما في جدول (١).

(*) تمت عملية اختيار الوحدة التعليمية بطريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتب الباحث أسماء الودعتين في ورقتين صغيرتين ووضعهما في كيس، ثم سحب الورقة الأولى منها فكانت الوحدة التعليمية الأولى.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

جدول (١)

أسماء المدارس الابتدائية للبنين التابعة للوحدة التعليمية الأولى /مديرية تربية ميسان

ت	اسم المدرسة	موقعها
١	الأطفال	محلة المحمودية/العمارة
٢	التضامن	محلة المحمودية/العمارة
٣	الفدائي الفلسطيني	محلة المحمودية/العمارة
٤	المكازم	حي الحسين/العمارة
٥	الصفوة	محلة الجديدة/العمارة
٦	الكرامة	محلة السراي/العمارة
٧	العمارة	محلة الجديدة/العمارة
٨	الكرار	محلة عواشة/العمارة
٩	١٤ تموز	محلة عواشة/العمارة
١٠	الأشبال	محلة عواشة/العمارة
١١	الأسود	محلة عواشة/العمارة
١٢	الامام الباقر(ع)	محلة عواشة/العمارة
١٣	ميثم التمار	محلة عواشة/العمارة
١٤	زيت القوس	حي الحسين/العمارة
١٥	سهل بن سعد	حي الحسين/العمارة
١٦	محمد صادق الصدر	محلة عواشة/العمارة

٢- عينة البحث:

أ-عينة المدارس:اختار الباحث عشوائياً(*) مدرسة الكرامة للبنين، التي تضم شعبتين للصف الخامس الابتدائي، بعد أن حدّد الباحث المجتمع للمدارس، والمدرسة التي ستطبق فيهما التجربة.

ب- عينة التلاميذ:زارا المدرسة بعد إصدار أمر من المديرية العامة لتربية ميسان لتسهيل المهمة، وبعد أن التقى الباحث بمدير المدرسة ومعاونيه، ومعلم اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، وجد العون من إدارة المدرسة لتسهيل عملها، ووجدوا فيها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي موزعين على شعبتين هما(أ، ب) بطريقة السحب العشوائي البسيط أختار الباحث شعبة(ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي تعلم القراءة على وفق دائرة الأسئلة وأختار شعبة(أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تعلم القراءة على وفق الطريقة التقليدية، بلغ عدد التلاميذ في المجموعتين(٥٧) تلميذاً بواقع(٢٩) تلميذاً للمجموعة التجريبية، و(٢٨) تلميذاً للمجموعة الضابطة، وبعد استبعاد التلاميذ المخففين في المجموعتين، الذين كان عددهم(٥) تلاميذ في المجموعة التجريبية، و(٣) تلاميذ في المجموعة الضابطة أصبح العدد في المجموعتين(٤٩) تلميذاً بواقع(٢٤) تلميذاً في المجموعة التجريبية و(٢٥) تلميذاً في المجموعة الضابطة، أما سبب استبعاد التلاميذ المخففين فهو امتلاكهم خبرة سابقة في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة وقد تؤثر في المتغير التابع، ومن ثم في دقة النتائج، علماً إن الباحث استبعد التلاميذ المخففين من النتائج النهائية فقط، إذ أبقى عليهم في داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي، وجدول(٢) يبين ذلك:

(*) تمت عملية اختيار المدرسة بطريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتب الباحث أسماء المدارس في أوراق صغيرة ووضعها في كيس، ثم سحب الورقة الأولى منها فكانت مدرسة الكرامة للبنين، وكذلك الأمر فيما يخص اختيار شعبي التجربة إذ تمت بالطريقة نفسها .

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

جدول (٢)

عدد تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	عدد التلاميذ قبل الاستبعاد	عدد التلاميذ المستبعدين (الراسبين)	عدد التلاميذ بعد الاستبعاد
التجريبية	٢٩	٥	٢٤
الضابطة	٢٨	٣	٢٥
المجموع	٥٧	٨	٤٩

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث

على الرغم من أن التوزيع العشوائي هو أحد طرائق ضبط المتغيرات الدخيلة، إلا أن الباحث حرص قبل الشروع بتطبيق التجربة على تكافؤ أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات، التي يعتقد بأنها قد تؤثر على نتائج التجربة ؛ لأن الاختيار كان على أساس الشعبة لا على أساس الفرد الواحد، وهذه المتغيرات هي:

- ١- العمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالشهور.
- ٢- درجات مادة القراءة في الاختبار النهائي للصف الرابع الابتدائي.
- ٣- درجات القراءة في اختبار نصف السنة.
- ٤- التحصيل الدراسي للآباء.
- ٥- التحصيل الدراسي للأمهات.
- ٦- الإختبار القبلي.

وقد حصل الباحثان على البيانات الخاصة بالمتغيرات الخمسة من سجل البطاقة المدرسية الخاصة بالتلاميذ، وسجلا الدرجات، بالتعاون مع إدارة المدرسة،

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جار الله

ومعلم المادة، أما المتغير السادس فسيأتي توضيحه لاحقاً، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث:

١ - العمر الزمني لتلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية، الضابطة) محسوباً بالشهور: بلغ متوسط أعمار تلاميذ المجموعة التجريبية (١٣٤,٥٤) شهراً، ومتوسط أعمار تلاميذ المجموعة الضابطة (١٣٤,٦) شهراً، (ملحق ٢) وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار تلاميذ مجموعتي البحث، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٩٣) أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٦٩) وبدرجة حرية (٤٧) وهذا يدل على أن المجموعتين (تجريبية وضابطة) متكافئتان في العمر الزمني، وجدول (٣) يبين ذلك:

جدول (٣)

متوسط اعمار تلاميذ مجموعتي البحث محسوبة بالشهور والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية.

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة إحصائياً	١,٦٩	٠,٩٣	٤٧	٦,٢٨	١٣٤,٥٤	٢٤	التجريبية
				٥,٨٥	١٣٤,٦	٢٥	الضابطة

٢ - درجات مادة القراءة لتلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار النهائي للصف الرابع الابتدائي:

بلغ متوسط درجات اللغة العربية لتلاميذ المجموعة التجريبية (٦,٨٧) درجة، ومتوسط درجات اللغة العربية لتلاميذ المجموعة الضابطة (٧,٢٨) درجة، (ملحق ٣) وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جاراالله

بين درجات تلاميذ مجموعتي البحث، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٦) أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٦٩) وبدرجة حرية (٤٧) مما يدل على تكافؤ تلاميذ مجموعتي البحث في هذا المتغير، وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

المتوسط الحسابي، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لتلاميذ مجموعتي البحث في درجات القراءة للامتحان النهائي للصف الرابع الابتدائي

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة إحصائياً	١,٦٩	٠,٣٦	٤٧	٢,٧٢	٦,٨٧	٢٤	التجريبية
				٣,٢٧	٧,٢٨	٢٥	الضابطة

٣- درجات القراءة الشفوية في اختبار نصف السنة لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة):

بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (١١,٠٨) ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١١,١٠)، (ملحق ٤) وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق، ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٦) أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٦٩) وبدرجة حرية (٤٧) مما يدل على تكافؤ تلاميذ مجموعتي البحث في هذا المتغير، وجدول (٥) يبين ذلك:

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

جدول (٥)

المتوسط الحسابي، و القيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث في القراءة لاختبار نصف السنة:

مستوى الدالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة إحصائيا	١,٦٩	٠,٢٦	٤٧	٥,٧١	١١,٠٨	٢٤	التجريبية
				٣,٧٢	١١,١٠	٢٥	الضابطة

٤- التحصيل الدراسي لآباء تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة):

يبدو من جدول (٦) أن تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) متكافئتان إحصائيا في مستوى التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، ان قيمة (كا) المحسوبة (٠,٩٦) أصغر من قيمة (كا) الجدولية (٧,٨١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) و جدول (٦) يبين ذلك.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

جدول (٦) (*)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء تلاميذ مجموعتي البحث، وقيمتي (كا) (٢) (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)	قيمة (كا) (٢)		الحرية	التحصيل الدراسي						الدرجة	المجموعة
	المحسوبة	الجدولية		كلية فما فوق	معهد	إعدادية	متوسطة	ابتدائية	يقرأ ويكتب		
غير دالة إحصائياً	٧,٨١	٠,٩٦	٣	٢	٢	٦	٧	٦	٢	٢٥	التجريبية
				١	٢	٥	٦	٥	٥	٢٤	الضابطة

٥- التحصيل الدراسي للأمم تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة):

يبدو من الجدول (٧) أن تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمم، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا) المحسوبة (٠,٨٢) اصغر من قيمة (كا) الجدولية (٧,٨١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وجدول (٧) يبين ذلك.

(*) دمجت الخليتان الخليتان (يقرأ ويكتب) و(ابتدائية)، و(معهد و كلية) في خلية واحدة، لكون التكرار المتوقع فيها اقل من (٥) وبذلك أصبحت درجة حرية (٣) وعدد الخلايا أربع.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جاراالله

جدول (٧) (**)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمّهات تلاميذ مجموعتي البحث، وقيمة م(المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)	قيمة (كا ^٢)		درجة الحرية	التحصيل الدراسي						حجم العينة	المجموعة
	المحسوبة	الجولية		كلية فما فوق	معهد	إعدادية	متوسطة	ابتدائية	يقرأ ويكتب		
غير دالة إحصائياً	٠,٨٢	٥,٩٩	٢	١	٢	٣	١٠	٣	٦	٢٥	التجريبية
				١	٣	٤	٧	٤	٥	٢٤	الضابطة

٦. الإختبار القبلي للأداء الإملائي:

طبق الباحث اختباراً قلوباً على تلاميذ مجموعتي البحث يوم الثلاثاء ٢٠١١/٣/٨ م لمعرفة خبرتهم السابقة وقدرتهم على الأداء الإملائي، وهو قطعة إملائية أختارها من موضوعات القراءة بلغ متوسط الدرجات ٦٧,٥٥ أظهرت نتائج تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٧٧) هي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٦٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٧)، وهذا يعني أنّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير والجدول (٨) يوضح ذلك .

(**) دمجت الخليتان (يقرأ ويكتب) و(إبتدائية) و(إعدادية) (معهد) و(كلية) في خلية واحدة، لكون التكرار المتوقع فيها اقل من (٥) وبذلك أصبحت أصبحت درجة حرية (٢) وعدد الخلايا ثلاث.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات تلاميذ

مجموعتي البحث في الاداء الاملائي القبلي

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	١,٦٩	٠,٧٧	٤٧	١٧,٠١	٥٨,٩٥	٢٤	التجريبية
				١٦,٥	٥٧,٦	٢٥	الضابطة

وقد أعد الباحثان جدولاً يضم عدداً من أخطاء التلاميذ في الاختبار القبلي في كل مجال معد، إذ بلغت النسبة المئوية الكلية للمجموعة التجريبية ٩٩,٩٦ والمجموعة

الضابطة (٩٩,٩٢)

وجداول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

عدد الاخطاء الاملائية عند تلاميذ عينة البحث في كل مجال من مجالات الاختبار القبلي

النسبة المئوية			الضابطة عددا لخطاء	التجريبية عددا لخطاء	الفقرة
المجموع	للضابطة	للتجريبية			
١٨,٤٤	٩,٤٨	٦٨,٩	١٣	١٣	فصل الحروف او وصلها
٢١,٢٤	١٠,٢١	١١,٠٣	١٤	١٦	وضع حرف مكان حرف
١٧,٧٥	٩,٤٨	٨,٢٧	١٣	١٢	اشباع الفتحة الفا والضمه واواو الكسرة ياء
٢٦,٢٧	١٣,٨٦	١٢,٤١	١٩	١٨	جعل التنوين نونا، والتاء المربوطة مفتوحة وربط التاء المفتوحة

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

النسبة المئوية			الضابطة عددا لاختفاء	التجريبية عددا لاختفاء	الفقرة
المجموع	للضابطة	للتجريبية			
٢١ ،٩٧	١٠ ،٩٤	١١ ،٠٣	١٥	١٦	اسقاط حرف من الكلمة
٢٥ ،٥	١٢ ،٤٠	١٣ ،١٠	١٧	١٩	ترك نقطتي التاء المربوطة أو نقط الهاء
٢١ ،٢	٩ ،٤٨	١١ ،٧٢	١٣	١٧	عدم نقط الياء المتطرفة أو نقط الالف اللينة المقصورة
٢١ ،٢٤	١٠ ،٢١	١١ ،٠٣	١٤	١٦	عدم تنقيط الحرف المنقوط.
٢٦ ،٢٧	١٣ ،٨٦	١٢ ،٤١	١٩	١٨	عدم كتابة الهمزة المتوسطة على: *الالف *الواو الياء *مفردة على السطر
٩٩ ،٨١	٩٩ ،٩٢	٩٩ ،٦٩	١٣٧	١٤٥	المجموع

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة

١ - ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:

ويُقصد بها ما يُحتمل حدوثه في إثناء التجربة، يكون أثر في المتغير التجريبي إذ لم يتعرض أحد من أفراد مجموعتي البحث، إلى أي ظرف طارئ، أو حادث يعوق سير عملية التجربة.

٢ - الإندثار التجريبي:

٣- العمليات المتعلقة بالنضج:

ويُقصد بها عمليات النمو النفسي والبيولوجي التي قد تحدث لأفراد التجربة في أثناء إجرائها مما يؤثر في إستجاباتهم. (الزوبعي، ١٩٨١: ٩٥)، لم يكن لهذا العامل أثر

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

في تلاميذ مجموعتي البحث؛ لأن مدة التجربة كانت واحدة لمجموعتي البحث، إذ بدأت يوم الأربعاء ٩ / ٣ / ٢٠١١، وأُنتهت يوم الأربعاء ١١ / ٥ / ٢٠١١، علماً أن للتصميم التجريبي الذي اعتمده الباحث من استعمال مجموعتين (تجريبية، وضابطة) دوراً في أن ما يحدث من نمو خلال مدة التجربة، سيكون متساوياً بين أفراد مجموعتي البحث.

٤. الإنحدار الإحصائي:

٥- الفروق في اختيار أفراد العينة:

٦- أداة القياس:

استعمل الباحث أداة موحدة لقياس تحصيل تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) وهي (الأداء الإملائي).

٧- أثر الإجراءات التجريبية:

من أجل حماية التجربة من بعض الإجراءات التجريبية التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع، عمل الباحث على الحد من أثر هذا العامل في سير التجربة، وتمثل ذلك في:

أ- المادة الدراسية: حدد الباحث المادة العلمية التي ستُدرس في أثناء مدة

التجربة وهي ثمانية موضوعات من كتاب القراءة المقرر

تدريسه للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي

٢٠١١-٢٠١٢ كما في جدول (١٠).

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

جدول (١٠)

موضوعات القراءة المحددة للتجربة

ت	الموضوعات	الصفحات
٠١	قرين السوء	٨٥
٠٢	القائد المغلوب والنملة	٨٩
٠٣	الفنان المغني معبد بن وهب	١٠٠
٠٤	الدجاج	١٠٨ - ١٠٩
٠٥	الانسان والطيران	١١٧ - ١١٨
٠٦	ال خليفة والمصباح	١٢٢
٠٧	النجاة في الصدق	١٢٨ - ١٢٩
٠٨	السندباد البحري	١٣٤ - ١٣٥

وبذلك يكون الباحث قد قللا من تأثير هذا العامل، وقد حددت الموضوعات على وفق تسلسلها في كتاب القراءة المقرر لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب- سرية البحث: حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومعلميها على عدم إخبار التلاميذ بطبيعة البحث وهدفه، لكي لا يتغير نشاطهم أو سلوكهم العادي ويدفع بهم إلى بذل جهد إضافي مما قد يؤثر في سلامة التجربة.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جاراالله

ج- المعلم: لقد تم تقادي تأثير هذا العامل من خلال قيام احد الباحثين بتعليم تلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) مما يضيفي على نتائج البحث درجة من الدقة والموضوعية، لأن أفراد معلم لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى تأثير المتغير المستقل، فقد تعزى إلى الفروق الفردية بين المعلمين من الاختلاف في تمكنهم من المادة، أو إتباع طرائق تدريسية مختلفة، أو لصفاتهم الشخصية.

د- توزيع الحصص: تمت السيطرة على هذا العامل من خلال توزيع حصص مادة القراءة بالتساوي بين مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) إذ تم الاتفاق مع إدارة المدرسة ومعلم المادة على ترتيب هذه الحصص؛ لذا درس الباحثان أربع حصص في الأسبوع، بواقع حصتين لكل مجموعة موزعة على يومين هما (الثلاثاء والأربعاء) وشكل (٢) يبين ذلك.

شكل (٢)

توزيع حصص مادة القراءة على مجموعتي البحث

اليوم	الساعة (٨) صباحا	الساعة (٨,٥٠) صباحا
الثلاثاء	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الأربعاء	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية

هـ- الوسائل التعليمية: استعمل الباحثان الوسائل التعليمية نفسها لمجموعتي البحث، من حيث تشابه السبورتين، والكتاب المدرسي، واستعمال الطباشير الملون والاعتيادي.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

و- **بناية المدرسة:** طبق الباحثان التجربة في مدرسة واحدة وفي صفوف متجاورة ومتشابهة من حيث المساحة، وعدد الشبائيك والإنارة والتهوية وشكل السبورة وحجمها وطلاء الجدران.

ز- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة لتلاميذ المجموعتين إذ بدأت بتاريخ ٢٠١١/٣/٩، وأُهِيت بتاريخ ٢٠١١/٥/١١م.

خامساً: صياغة الأهداف السلوكية:

صاغ الباحث (٦٧) هدفا سلوكيا لمحتوى موضوعات قراءة الصف الخامس الابتدائي التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق) ملحق (١)، وبغية التثبيت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وبعد تحليل إجابات الخبراء البالغ عددهم (١٤) خبيراً عدلت بعض الأهداف، وحذف هدف واحد لم يبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث لكونه مكرراً، أي قبلت الأهداف الباقية التي اتفق عليها الخبراء، وهي تمثل نسبة موافقة (٨٥,٧١%) من عدد الخبراء، أي (١٢) خبيراً من عموم (١٤) خبيراً وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (٦٦) هدفا سلوكيا ملحق (٨)، بواقع (٢٣) هدفا سلوكيا لمستوى التذكر، و (٢٣) هدفا سلوكيا لمستوى الفهم، و (٢٠) هدفا سلوكيا لمستوى التطبيق.

سادساً: إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المعلم وتلامذته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها، فهي تخطيط منظم ومتربط للحقائق والخبرات التي يريد المدرس أن يلم بها طلبته (عزيز، ١٩٨٥: ٣١٤) ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعد الباحث خططا

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

تدريسية لموضوعات الإملاء التي ستدرس في التجربة والبالغ عددها (١٦) خطة تدريسية، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة، على وفق إستراتيجية دائرة الأسئلة بتعليم القراءة لتلاميذ المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية لتلاميذ المجموعة الضابطة. وقد عرض أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها الملحق (٢)، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها.

سادساً: إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المعلم وتلاميذته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها، فهي تخطيط منظم ومتتابع للحقائق والخبرات التي يريد المدرس أن يلم بها طلبته (عزيز، ١٩٨٥: ٣١٤) ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعد الباحث خططا تدريسية لموضوعات الإملاء التي ستدرس في التجربة والبالغ عددها (١٦) خطة تدريسية، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة، على وفق إستراتيجية دائرة الأسئلة بتعليم القراءة لتلاميذ المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية لتلاميذ المجموعة الضابطة. وقد عرض أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها.

سابعاً: إعداد أداة البحث:

من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار للتلاميذ (عينة البحث) في الأداء الإملائي، لذا عرض الباحث إستبانة على الخبراء تضمنت أربعة موضوعات في

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

الإملاء لاختيار موضوع مناسب، وقد اختير موضوع القطعة الإملائية (الخليفة والمصباح) ملحق (٣) لإغراض التكافؤ بين المجموعتين في الاختبار القبلي وهو الموضوع نفسه الذي إستعمله الباحث في الإختبار البعدي وقد تكونت القطعة من مئة كلمة.

- صدق المحتوى: Content – Validity

هو دراسة محتوى الإختبار وتفحص فقراته ومدى تمثيلها لمحتوى المادة المراد قياسها، (الظاهر، ١٩٩٩: ١٣٤)، وقد تحقق الباحث من صدق المحتوى لأنّ موضوع القطعة الإملائية كان من ضمن موضوعات القراءة المقرر تدريسها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، إذ يُعد هذا الصدق من أهم الأنواع المستعملة في إختبارات التحصيل القرائي. (فرج، ١٩٨٠: ٣١٢)

ولتحقيق صدق الاختبار عرض الباحث القطعة الإملائية ومحتوى المادة على نخبة من الخبراء المتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي ضوء ملاحظات الخبراء ومقترحاتهم، أجرى الباحث التعديلات المقترحة بحسب إتفاقهم وبنسبة موافقة (٨٥%) من عدد الخبراء.

ثامناً: تطبيق التجربة

اتباع الباحثان في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي:

١. باشر الباحثان بتطبيق التجربة على تلاميذ المجموعتين في مدرسة الكرامة للبنين يوم الاربعاء الموافق ٢٠١١/٣/٩ بتدريس أربعة دروس أسبوعياً لكل مجموعة درسين، واستمرت التجربة حتى يوم الاربعاء الموافق ٢٠١١/٥/١١ م.
٢. وضح الباحثان في اليوم الأول من تطبيق التجربة، وقبل التعليم الفعلي لتلاميذ المجموعتين طبيعة الطريقة التي ستتبع معهم وكيفية التعامل معها .
٣. درس الباحثان تلاميذ المجموعتين مادة القراءة مستنداً إلى الخطط التدريسية التي وضعها بنفسه .

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

٤. طبق الباحثان الأداء الإملائي البعدي على تلاميذ مجموعتي البحث يوم الأربعاء الموافق ١١ / ٥ / ٢٠١١، في الساعة التاسعة صباحاً، وهو تاريخ إنهاء التجربة، بعد إخبار التلاميذ بموعد الإختبار قبل إسبوع من إجرائه لأدائه في وقته المحدد، وساعد الباحثان في الإشراف على تطبيق الإختبار معلم اللغة العربية في المدرسة نفسها ملحق(٤).

تصحيح الإختبار وحساب الدرجة:

صحح الباحثان إختبار القطعة الإملائية التي أملاها على تلاميذ المجموعتين، التجريبية والضابطة يوم الأربعاء ١١ / ٥ / ٢٠١١ والتي تكونت من (١٠٠) كلمة، فكانت الدرجة العليا (١٠٠)، والدنيا (صفر) على وفق معايير وضعها الباحث بعد إطلاعها على الأدبيات والدراسات السابقة وأراء الخبراء لقياس الخطأ الإملائي لتلاميذ المجموعتين، ملحق(٥)

تصحيح الإختبار وحساب الدرجة:

صحح الباحثان إختبار القطعة الإملائية التي أملاها على تلاميذ المجموعتين، التجريبية والضابطة يوم الأربعاء ١١ / ٥ / ٢٠١١ والتي تكونت من (١٠٠) كلمة، فكانت الدرجة العليا (١٠٠)، والدنيا (صفر) على وفق معايير وضعها الباحث بعد إطلاعها على الأدبيات والدراسات السابقة وأراء الخبراء لقياس الخطأ الإملائي لتلاميذ المجموعتين، ملحق(٤).

ثبات تصحيح إختبار القطعة الإملائية:

لغرض التحقق من ثبات تصحيح إختبار القطعة الإملائية، طبق الباحث الإختبار على عينة بلغ عددها (٤٨) تلميذاً وقد أتبع الإجراء الآتي:

- صور الباحثان الأوراق الإخبارية بثلاث نسخ، واحدة لثبات التصحيح الأول، والنسخة الثانية لغرض التصحيح الثاني، والنسخة الثالثة لمصحح آخر (*) دربه

(*) م.م. عقيل هاشم، ماجستير طرائق تدريس، مدرس في متوسطة بطل خيبر.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

الباحث على التصحيح على وفق المحكات، ولحساب الثبات إستعمل الباحث الطريقتين الآتيتين:

١. الاتفاق عبر الزمن: أتفق الباحثان مع نفسيهما عبر الزمن (في مدتين زمنيتين متفاوتتين)، أي أن يتوصل الباحثان إلى نتائج متقاربة عند قياسه للتصحيحين تفصل بينهما مدة زمنية مقدارها إسبوعين فبدأ التصحيح الأول ٢٠١١/٥/١٢، أما التصحيح الثاني فكان ٢٠١١/٥/٢٦.

الاتفاق بين مصححين اثنين: هو أن يتوصل مصححان يعملان بصورة مستقلة إلى نتائج متقاربة مع نتائج تصحيح الباحث وذلك بإتباع إجراءات التصحيح نفسها والعينة والأداة نفسها. ولحساب معامل الثبات بالنسبة لتصحيح الباحث مع نفسه عبر الزمن، أستعمل معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وقد بلغ معامل التصحيح (٠,٩٤)، ومعامل الثبات باتفاق الباحث مع المصحح الآخر قد بلغ (٠,٩٩) وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

قيمة معامل ثبات التصحيح

ت	نوع الاتفاق	معامل الثبات
١	إتفاق الباحثين مع نفسيهما	٠,٩٤
٢	الاتفاق عبر الزمن	٠,٩٩

تاسعاً: الوسائل الإحصائية والحسابية:

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T.Test

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

$$=T \sqrt{\frac{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} - \frac{(n_1 - 1)E_1^2 + (n_2 - 1)E_2^2}{(n_1 + n_2) - 2}}{2}}$$

س₁ = الوسط الحسابي للعينة الأولى.

س₂ = الوسط الحسابي للعينة الثانية .

ن₁ = عدد تلاميذ المجموعة الأولى.

ن₂ = عدد تلاميذ المجموعة الثانية .

ع₁ ع₂ = تباين تلاميذ العينة الأولى.

ع₁ ع₂ = تباين تلاميذ العينة الثانية.

(البياتي، ١٩٧٧:

(٢٦٠

٢. مربع كاي (كا^٢) Chi Ssquare:

$$K = \frac{(L - Q)}{2}$$

إذ إن:

ل = التكرار الملاحظ.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

ق = التكرار المتوقع. (البياتي، ١٩٧٧: ٢٩٣)

٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n \frac{(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}$$

إذ تمثل:

ن = عدد تلاميذ العينة.

س = قيم المتغير الأول (الفقرات الفردية).

ص = قيم المتغير الثاني (الفقرات الزوجية). (داوود وانور، ١٩٩٠: ١٤٩)

٤. النسبة المئوية:

عدد الموافقين

— × ١٠٠

العدد الكلي

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

أولاً : عرض النتيجة :

بعد إنهاء التجربة على وفق الإجراءات المشار إليها في الفصل الرابع، يعرض الباحثان في هذا الفصل النتائج التي أسفر عنها البحث عن طريق الموازنة بين متوسط مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي الذي طُبّق في نهاية التجربة، وحساب دلالة الفرق بينهما للتحقق من فرضيته.

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات تلاميذ

مجموعتي البحث في الاختبار البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٤	٦٩,٢٥	١١,٠٤	٤٧	٥,٤٩	١,٦٨	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٥	٤٥,٤٤	١٨,١٩				

ثانياً: تفسير النتيجة :

استناداً إلى نتيجة البحث التي تم عرضها، اتضح تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا القراءة في تجنب الخطأ الإملائي بإستراتيجية دائرة الأسئلة على تلاميذ المجموعة الضابطة.

يعتقد الباحث أن التوصل إلى هذه النتيجة يعود إلى الأسباب الآتية:

- ١- إن إستراتيجية دائرة الأسئلة تسهل تعلم القراءة وتثبت الفهم وتجنب التلميذ الأخطاء الإملائية التي يقع فيها، إذ إن ضبط الحروف في أثناء القراءة

تجعله يتعرف على أخطائه ومن ثم تصحيحها، فإذا عرف ما هو صحيح عرف ما هو خطأ.

٢- ملائمة إستراتيجية دائرة الأسئلة لمستوى التلاميذ في هذه المرحلة، قد تكون أكثر قابلية ونشاطا وتشويقا للدرس، لتصحيح الخطأ وتوضيحه مما يساعد على إكمال صورة الكلمة في أذهانهم، لأنه تعلم على أساس الفهم.

٣- إن إستراتيجية دائرة الأسئلة تؤدي إلى تحسين أداء التلاميذ في مادة الإملاء ، لأن تصحيح الإجابة المخطوءة للتلاميذ ومعرفتهم الإجابة الصحيحة سترسخ في ذاكرتهم، مما يؤدي إلى تثبيت تلك الإجابة في دراستهم اللاحقة وتجنبهم الأخطاء.

٤- إن إستراتيجية التعلم هي مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة، وموجه ذاتيا بشكل أكبر. (ابوريش، وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٩٥)

ثالثاً: الإستنتاجات

في ضوء نتيجة هذه الدراسة استنتج الباحث ما يأتي:

١. إن استعمال إستراتيجية دائرة الأسئلة في تعليم القراءة يمكن التلاميذ من حفظ القاعدة الإملائية وتطبيقها، مما أسهمت في زيادة التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. إن دائرة الأسئلة أفضل من الطريقة التقليدية في تعليم القراءة وتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٣. إن الموضوعات التي درسها الباحث خلال مدة تجربة هذا البحث هي (قرين السوء، القائد المغلوب والنملة، الفنان المغني، الدجاج، الإنسان والطيран، الخليفة

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

والمصباح، النجاة في الصدق، السندباد البحري) من الموضوعات التي تصلح في تعليم القراءة وتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي أكثر من الطريقة التقليدية.

٤. إن دائرة الأسئلة ذات فاعلية في تجنب الخطأ الإملائي لدى التلاميذ مقارنة بالطريقة التقليدية.

رابعاً: التوصيات

- يوصى الباحث في ضوء النتيجة التي توصلت إليها بالفرضيات الآتية:
- ١- تنمية الرغبة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وتشجيعهم على المطالعة في المكتبات المدرسية والإفادة منها.
 - ٢- ضرورة اطلاع المعلمين والمعلمات على أهمية القراءة وكيفية التدريب عليها.
 - ٣- توظيف درس القراءة في تنمية الأداء الإملائي من خلال اعتماد مبدأ الواجب البيتي في النسخ لزيادة إتقان التلميذ للكتابة.
 - ٤- تضمين كتب القراءة للصف الخامس الابتدائي بإستراتيجية دائرة الأسئلة وطريقة التعليم على وفقها.
 - ٥- ضرورة استعمال دائرة الأسئلة في تعليم القراءة لأنها تضمن حفظ القاعدة الإملائية والتطبيق عليها.
 - ٦- تدريس القراءة بدائرة الأسئلة لتنمية كفاءة القراءة لتجنب تلاميذها الخطأ الإملائي في هذه المرحلة.

خامساً: المقترحات

- استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث اجراء الدراسات الاتية:
- ١- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة لتعرف أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة في تجنب الخطأ الإملائي في مراحل وصفوف دراسية أخرى.
 - ٢- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة لتعرف أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة في التحصيل الإملائي.
 - ٣- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في فرع آخر من فروع اللغة العربية(الأدب، المطالعة، النقد، البلاغة، القواعد، التعبير).
 - ٤- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على التلاميذ غير الناطقين باللغة العربية.
 - ٥- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة ولموازنة هذه الإستراتيجية(دائرة الأسئلة) بإستراتيجية أخرى، وتعرف أثرهما في أداء التلاميذ الإملائي.

المصادر

أ- المصادر العربية

- ١- القرآن الكريم.
- ٢- إبراهيم، عبد العليم، (١٩٦٢)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٦، دار المعارف، مصر.
- ٣- ابو رياش، حسين محمد، وآخرون، سليم محمد شريف (٢٠٠٩)، اصول استراتيجيات التعلم والتعليم، ط١، دار الثقافة والنشر، عمان، الأردن.
- ٤- احمد، محمد عبد القادر، (١٩٨٣)، طرق تعلم اللغة العربية، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جاراالله

- ٥- البياتي، عبد الجبار توفيق، واثناسيوس، زكريا، (١٩٧٧)، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
- ٦- التميمي، ميسون علي جواد، (٢٠٠٣)، أسباب الضعف القرائي لدى تلامذة الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية، مجلة كلية المعلمين، العدد ٣٧.
- ٨- الحصري، ساطع، (١٩٦٢)، دروس في أصول تدريس اللغة العربية، ج ٢، ط ١، دار غندور للطباعة والنشر، بيروت.
- ٩- الدليمي، طه علي، والوائل، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٩) تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ط ١، غالم الكتب الحديث، اربد، الاردن.
- ١٠- الرازي، محمد بن أبي بكر، (١٩٨٣)، مختار الصحاح، دار الرسالة، الكويت.
- ١١- السيد، محمود أحمد، (١٩٨٠) الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، ج ١، دار العودة، بيروت.
- ١٢- الطريفي، يوسف عطا، (٢٠٠٨)، الواضح في الاملاء وعلامات الترقيم، دار الإسراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ١٣- عطية، محسن علي (٢٠٠٩). اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ١٤- فرج، صفوت، (١٩٨٠)، القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

- ١٥- فرياند، جورج، (١٩٥٦)، أساليب التربية الحديثة في المدرسة الابتدائية، ترجمة عبد العزيز عبدالمجيد، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، بيروت.
- ١٦- والي، فاضل منخي محمد، (١٩٩٨) تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ط ١ دار الاندلس للنشر والطباعة، حائل، السعودية.
- ١٧- وزارة التربية، جمهورية العراق (١٩٧٢)، تخطيط التعليم الابتدائي في العراق، ١٩٧٠ - ١٩٨٠، بغداد، مطبعة وزارة التربية.
- ١٨- (١٩٧٩)، منهج الدراسة الابتدائية، جمهورية العراق، مديرية المناهج العامة، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- ١٩- ،، المديرية العامة للمناهج، (٢٠١٠)، كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي، ط ٣، المركز الثقافي للطفل، بغداد.
- ٢٠- وليد جابر، (١٩٨٥)، محاضرات في اساليب تدريس اللغة العربية، دارالفكر، ط ٢، عمان، الاردن.

ب- الرسائل والاطاريح

- ٢١- التل، شادية احمد، ومقدادي، محمد فخري، (١٩٨٩)، دراسة تجريبية في تأثير استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد العشرون المجلد السادس، الكويت.
- ٢٢- العكيدي، سعد علي حميد، اثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاملاء، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، ٢٠٠٦، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٢٣- العليمات، حمد محمد. (٢٠٠٧م)، أثر إستراتيجية دائرة الإِسْئَلَة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن،

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان للدراسات العليا، (أطروحة دكتوراه) غير منشورة.

٢٤- الفرطوسي، اميرة بناي مناتي، (٢٠١٠)، أثر استراتيجية دائرة الاسئلة في سرعة القراءة - الفهم والاداء التعبيري عند طالبات الصف الاول المتوسط،

كلية ابن رشد، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٢٥- موسى، مصطفى إسماعيل. (٢٠٠١م)، أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الإسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر.

٢٦- المشهداني، أحمد طه، (١٩٩٦) أثر استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح

الإملاء في التحصيل وفي تجنب الأخطاء الإملائية لدى طالبات الصف الأول

المتوسط، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

1. Learhe,C. and Mcloughlin,D.(2001),Developing Task Specific Metacognitive Skill in Literate Dyslexic Adults ,London:Adult

Duslexia and Skills Development.

2- Blerkom, DL. Blerkom, M.L.and Bertsch, S,2006,"Study strategies and generative learning :What work? Journal of College Reading and Learning.

3- Bongratz,K-M-Bradley,J-C-FiselK-L Orcutt, J.A and Shoemaker, A.J.(2002).Improving student comprehension skills through the use of reading strategies ,Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago ,Illinois.

4- Cramer , C.fate ,J.and Lueders.K.2001."Improving reading achievement through the implementation of reading strategies

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس
الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

.University ,Chicago Illinois K.

5- **Peek, G.**, The Effect of cooperative learning on the spelling
Achievement of in Terminate elementary student: Dal,A.52(5),
1991.**Dissirtation**

6- Sally, Ovalza, "The teaching of spelling in English language-
teaching", vol. xxx, No. 3. 1976 p. 219.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

الملاحق

ملحق رقم (١)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الاساسية

طرائق تدريس اللغة العربية

م /صلاحية الأهداف السلوكية بصيغتها الاولى

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة...

يروم الباحثان إجراء دراستهما الموسومة بـ " أثر تعليم القراءة بدائرة الاسئلة في تجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي " ،الاستبانة التي بين يديك تضم عددا من الاهداف السلوكية التي صاغها الباحثان في ضوء محتوى المادة الدراسية لعدد من موضوعات القراءة التي ستدرس في التجربة ، وبالنظر إلى ما يعهدهما فيكم من خبرة علمية ، يرجى التفضل بإبداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في صلاحية هذه الأهداف او عدم صلاحيتها واجراء التعديل المناسب وازافة ما ترونه ملائما .

وتقبلوا شكر الباحثين وامتنانهما

أ.م.د. ميسون علي جواد

م.باحث: فاضل ارحيم جارالله

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

ملحق (١)

الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

ت	الهدف السلوكي/جعل التلميذ قادرا على أن:	المستوى
(١) قرين السوء		
١	يقرا الموضوع قراءة جهرية معبرة خالية من الاخطاء .	تطبيق
٢	يقرا الموضوع قراءة صامتة بسرعة مناسبة.	تطبيق
٣	يعدد صفات قرين السوء .	تذكر
٤	يتجنب قرين السوء .	تطبيق
٥	يبين أراء العلماء بصدد قرين السوء .	فهم
٦	يعلم أسباب الرغبة لقضاء أمتع الأوقات .	تذكر
٧	يبين تسمية الصديق غير المرغوب به بـ(صديق السوء)	فهم
٨	يعين الأعمال والنشاطات التي يمارسها صديق السوء .	فهم
١	يقرا الموضوع قراءة جهرية معبرة خالية من الاخطاء .	تطبيق
٢	يقرا الموضوع قراءة صامتة وبسرعة مناسبة.	تطبيق
٣	يعرف أن الهمة والعزيمة والثبات أساسيات	تذكر
٤	يُعدد قسم من القادة الإسلاميين والوطنيين	تذكر
٥	يعرف صفات القائد الشجاع	تذكر
٦	يتمسك بالمواعظ	تطبيق
٧	يُعيد النظر في تنظيم أفكاره	فهم

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جاراالله

ت	الهدف السلوكي/جعل التلميذ قادرا على أن:	المستوى
٨	يربطُ بين العلم والعمل	تطبيق
٩	يتحمل المشقة والمحن ولا ييأس	تطبيق
١	يعرف الفقر	تذكر
٢	يبين أن العمل الحسن يرضاه الله	فهم
٣	يعرف أصول الفن	تذكر
٤	يتذوق طعم الألوان الموسيقية والفنون الشعرية	تطبيق
٥	يعرف المغنيين الذين عاصروا معبد بن وهب	تذكر
٦	يميز بين الشعر والنثر	فهم
٧	يُكن الاحترام لكل معلم ومحدث بارع	تطبيق
٨	يبين دور الخلفاء في تطور الشعر وتكريم الشعراء	فهم
١	يرفق بالحيوان وعدم إيذائه	تطبيق
٢	يبين الحديث الشريف في حرمة قتل الحيوان	فهم
٣	يعدد فوائد الحيوانات وأهميتها للإنسان	تذكر
٤	يبين أن الحيوانات أمم كالإنسان	فهم
٥	يعدد فوائد الدجاج	تذكر
٦	يعرف الحيوانات النافعة من الحيوانات الضارة	تذكر
٧	يفرق بين الحيوانات اللبونة والحيوانات غير اللبونة	فهم
٨	يحدد أخطر الأمراض التي تصيب الدجاج	تذكر
١	يعرف اللعبة المفضلة لدى الصينيين	تذكر

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جاراالله

ت	الهدف السلوكي/جعل التلميذ قادرا على أن:	المستوى
٢	يبين أن التجربة خير برهان للحقيقة	فهم
٣	يعين الفائدة العلمية من الطيران	فهم
٤	يذكر التطور في البث الإذاعي المسموع والمرئي	تذكر
٥	يعلم العقل المفكر مصدر التطور للوصول إلى القمر	فهم
٦	يميز الأجنحة الطبيعية من الأجنحة الصناعية	فهم
٧	يعدد فائدة الأقمار الصناعية التي صنعها الإنسان	تذكر
٩	يبين جهود العلماء والمخترعين في صناعة الطائرات	تطبيق
١	يعلم الأقوال التي قيلت بحق طالب العلم	تذكر
٢	يحافظ على ممتلكات الدولة والمال العام	تطبيق
٣	يحرص على المنافع العامة واحترام حقوق الناس	تطبيق
٤	يعرف أهم الخدمات التي تقدمها الدولة للمواطنين	تذكر
٥	يفهم تحقيق السعادة والرخاء بالاحترام المتبادل	فهم
٦	يعدد صفات الخليفة العادل	تذكر
٧	يبين مكارم الأخلاق التي يتحلى بها المسلم	فهم
٨	يعطي حديثا شريفا في أداء الأمانة	تطبيق
١	يعرف الأحاديث النبوية التي قيلت في الصدق	تذكر
٢	يبين صفات الإنسان الصادق	فهم
٣	يتحلى بالصفات المحمودة والفضائل الحسنة	تطبيق
٤	يعرف الصدق نجاة والكذب هلاك	تذكر
٥	يقنتدي بالصالحين والأخيار من الصحابة والتابعين	تطبيق

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

ت	الهدف السلوكي/جعل التلميذ قادرا على أن:	المستوى
٦	يميز الصدق عن الكذب	فهم
٧	يعين صدق المقال مع الفعال	فهم
٨	يعدد الفضائل المحمودة	تذكر
١	يبين ان العمل الصالح مقترن بالعبادة	فهم
٢	يعرف إن التجارة المربحة شرطها الكسب الحلال	تذكر
٣	يتحمل العناء ومشقة السفر	تطبيق
٤	يميز بين الخيال والواقع	فهم
٥	يعلم إن المغامرة تجلب العناء والتعب	تذكر
٦	يستعمل ذكائه إذا واجهه الخطر	تطبيق
٧	يبين إن التوكل على الله يُنجي الإنسان من الإخطار	فهم
٨	يستفيد من تجارب الآخرين	فهم
٩	يتحلى بالصبر والشجاعة فعاقبتهما الفرج	تطبيق

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

ملحق(٢)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية

م / الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة ...

يروم الباحثان إجراء دراستهما الموسومة بـ " اثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة في تجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي " ، وبالنظر إلى ما بعهدهما الباحث فيكم من خبرة علمية ، يرجى التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في صلاحية الخطتين الانموذجيتين التي أعدها الباحث ومدى ملاءمتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

وتقبلوا شكر الباحثان وامتنانهما

أ.م.د ميسون علي جواد

م.باحث فاضل أرحيم جارالله

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

درس أنموذجي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي لتعليم القراءة على وفق دائرة الأسئلة (المجموعة التجريبية)

اليوم والتاريخ :

المادة: القراءة

الصف والشعبة: الخامس الابتدائي

الدرس:

م/ قرين السوء

الأهداف العامة :

١. غرس حب القراءة والاطلاع في نفوس التلامذة.
٢. تمرين التلامذة على صحة القراءة وجودة النطق، وحسن الأداء والإلقاء.
٣. إكساب التلامذة القدرة على فهم ما يقرؤون وما يسمعون بسرعة وبدقة.
٤. توسيع معارف القارئ، وتزويده بالخبرات والحقائق وتنمية إدراكه.
٥. إنماء الخيال والمتعة الشخصية، وتحصيل السرور من روائع العلم والأدب.
٦. الإفادة منها في واقع حياة التلامذة، لأنها وسيلة من وسائل تكوين الأخلاق وتهذيبها بما فيها من أمثلة ونماذج مفيدة في السلوك. (وزارة التربية، ١٩٧٩)

الأهداف السلوكية :

جعل التلميذ قادراً على أن:

١. يقرأ الموضوع قراءة جهريّة معبرة خالية من الأخطاء.
٢. يقرأ الموضوع قراءة صامتة بسرعة مناسبة.
٣. يعدد صفات قرين السوء.
٤. يتجنب قرين السوء.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

٥. يبين آراء العلماء بصدد قرين السوء.

٦. يعلم أسباب الرغبة لقضاء أمتع الأوقات .

٧. يبين تسمية الصديق غير المرغوب به ب(صديق السوء).

٨. يعين الأعمال والنشاطات التي يمارسها صديق السوء.

وسائل الإيضاح :

١- السبورة ٢-الطباشير الملون والاعتيادي.

٣-الكتاب المدرسي .

خطوات الدرس:

الخطوة الأولى:(تقسيم التلاميذ على مجموعات) (٢دقيقة)

أقسم التلاميذ على مجموعات متساوية بحيث لا يقل عدد كل مجموعة عن ستة تلاميذ يعملون بالأسلوب التعاوني. ولتسهيل مهمة التقسيم يطلق الباحث اسما على كل مجموعة ،المجموعة الأولى (الإبرار) ،المجموعة الثانية (الأحرار) ،المجموعة الثالثة (الأخيار)، المجموعة الرابعة (الأطهار).

الخطوة الثانية:(توزيع مهمات العمل على افراد المجموعة) (٢دقيقة)

اوزع مهمات العمل على تلاميذ المجموعة بصورة عشوائية فيكون احد التلاميذ (مقرراً) والثاني(مراقباً) والثالث(مسجلاً) والرابع (مبلغاً) والخامس(قائداً) والسادس (منسقاً).

الخطوة الثالثة:(تحديد النص الذي يراد قراءته) (٥دقائق)

(المعلم) : تلاميذي الاعزاء عنوان النص الذي سندرسه لهذا اليوم هو(قرين السوء).

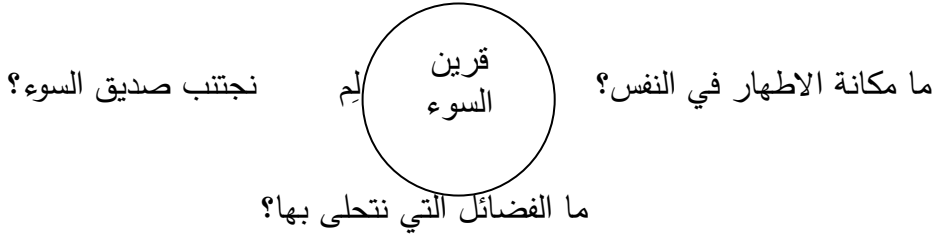
(المعلم):اقرأ النص قراءة جهرية،بعد ذلك قراءة التلاميذ الصامتة،وتشخيص الكلمات الغامضة ثم قراءة بعض التلاميذ الجهرية،

(المعلم) الآن أريد منكم المحاولة بتوليد اكبر قدر ممكن من الأسئلة حول موضوع النص والوقت المتاح لكم هو ست دقائق .

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

(المعلم): بعد إعلام التلاميذ بموضوع النص وتوليد الأسئلة حوله أرسم دائرة وسط السبورة وأكتب عنوان النص في وسطها مع استعمال كلمات مفتاحية تتوزع الأسئلة بينها، كما في الشكل.

ما الذي ينفعنا وما الذي يضرنا؟



توزع الأسئلة بين المجموعات للبحث عن اجابتها . بعد ذلك كتابة الأجوبة على السبورة تحت دائرة الأسئلة.

- الصديق الوفي ينفعنا والصديق السوء يضرنا
- مكانة كبيرة ومؤثرة في النفس
- لان أخلاقه منافية للفضائل والطبائع الحسنة
- الصدق والأمانة والشجاعة والصبر والحلم والسخاء

الخطوة الرابعة: (توزيع فئات الأسئلة بين المجموعات) (٦ دقائق)

(المعلم): والآن لكل مجموعة اختيار الفئة التي تريد البحث عن إجابات لها وتقدم الأسئلة التي ولدتها ولتكن مفتاحية .

أسئلة المجموعة الأولى (الإبرار) :

تلميذ : ماذا نعني بقرين السوء؟ .

تلميذ آخر: ما أهمية الصداقة ؟

تلميذ آخر: ما إضرار قرين السوء على صاحبه؟

تلميذ آخر: ما الصفات التي نختارها في الصديق ؟

تلميذ آخر: كيف تصرفنا نجلء عندما نصحبها والدها بتجنب قرين السوء ؟

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

تلميذ آخر: لماذا ننبت قرين السوء؟

أسئلة المجموعة الثانية (الأحرار) :

تلميذ : ما واجبنا تجاه قرين السوء ؟

تلميذ آخر: ما الصفات المحمودة ؟

تلميذ آخر: بماذا وصف القرآن المسيئين ؟

تلميذ آخر: ما اشهر الاقوال في الصدق؟

تلميذ آخر: ما حق الصديق؟

تلميذ آخر: ما الصفات التي نختارها في الصديق؟

أسئلة المجموعة الثالثة (الأخيار)

تلميذ : بماذا عرف قرين السوء ؟

تلميذ آخر : ما صفات قرين السوء؟

تلميذ آخر: ما عاقبة من يسيء إلى الآخرين ؟

تلميذ آخر: ما اللون الذي يرمز إلى السوء أو الشر؟

تلميذ آخر: ما اللون الذي يرمز إلى الخير؟

تلميذ آخر: ما العلاقة بين الصدق والصدقة؟

أسئلة المجموعة الرابعة (الأطهار) :

تلميذ : بماذا وصف القرآن الكريم الرسول محمد(صلى الله عليه واله وسلم) ؟

تلميذ آخر : ما صفات قرين السوء ؟

تلميذ آخر: كيف شبه والد نجلاء قرين السوء ؟

تلميذ آخر: ما الأخلاق التي اتسم بها الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) ؟

تلميذ آخر: ما أضرار قرين السوء على صاحبه ؟

تلميذ آخر: ما الحديث الذي وصف به الرسول (صلى الله عليه واله)قرين السوء؟

الخطوة الخامسة : (حذف الأسئلة المكررة) (٢دقيقة)

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

المعلم: تلاميذي الأعزاء هنالك أسئلة مكررة فيجب شطبها أو حذفها من مجموعة الأسئلة فمثلا السؤال الذي طرحته مجموعة الإبرار:

ما إضرار قرين السوء على صاحبه ؟ ورد في أسئلة مجموعة الأظهار ، وكذلك الحال ما صفات قرين السوء؟ في أسئلة الأخيار قد كرر في مجموعة (الأظهار) وكذلك الحال في أسئلة (الأحرار). ما الصفات التي نختارها في الصديق؟ قد ذكر في مجموعة (الإبرار).

الخطوة السادسة: (اختيار كل مجموعة فئة من فئات الأسئلة للإجابة عنها) (٣ دقائق)

المعلم: تلاميذي الأعزاء لتختار كل مجموعة فئة من فئات الأسئلة فمثلا أسئلة المجموعة الأولى يجب عنها تلاميذ (الأحرار)، وأسئلة المجموعة الثانية تجيب عنها (الأخيار)، والثالثة تجيب عنها (الأظهار)، والرابعة تجيب عنها (الإبرار).

الخطوة السابعة: (قراءة النص) (٤ دقائق)

المعلم: والآن بعد أن طرحتم الأسئلة عن موضوعنا الحالي بادروا بإيجاد إجابة عن كل سؤال مطروح من خلال قراءة النص قراءة صامتة .

المعلم: الإجابة التي توصلتم إليها تسجل عند مسجل المجموعة ويقوم مبلغ المجموعة بنقل الإجابات التي تتم تسجيلها إلى المجموعة الأخرى، أي يقوم بالتبليغ عن الإجابة التي توصل إليها التلاميذ .

الخطوة الثامنة: (اختيار كل مجموعة فئة من فئات الأسئلة للإجابة عنها) (٣ دقائق)

المعلم: تلاميذي الأعزاء لتختار كل مجموعة فئة من فئات الأسئلة، فمثلا أسئلة المجموعة الأولى (الإبرار) يجب عنها تلاميذ مجموعة (الأحرار)، وأسئلة

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

المجموعة الثانية تجيب عنها مجموعة (الأخيار)، والثالثة تجيب عنها مجموعة (الأطهار)، والرابعة تجيب عنها مجموعة (الإبرار).

الخطوة التاسعة: (قراءة الإجابات) (٥ دقائق)

المعلم: والآن تلاميذي الأعزاء لتقرأ كل مجموعة إجاباتها عن الأسئلة ولنبدأ بأجوبة المجموعة الأولى التي سيجيب عنها مجموعة تلاميذ (الأحرار).

تلميذ : قرين السوء.: صاحب الأخلاق المذمومة .

تلميذ آخر: أهمية الصداقة : تكسب المحبة والتعاون والألفة .

تلميذ آخر: قرين السوء يلوث أنفسنا كالثوب الأبيض المتسخ بالسواد .

تلميذ آخر: كان تصرف نجلاء أنها أخذت بنصيحة والدها .

تلميذ آخر: ننذ قرين السوء لان تصرفه غير محبب ولا يصنع معروفا .

المعلم: والآن ننقل إلى أسئلة المجموعة الثانية التي سيجيب عنها تلاميذ الأخيار.

تلميذ: واجبنا، ننصحه إن قَبِلَ، وإلا نتركه.

تلميذ آخر: الصفات المحمودة ، الإخلاص، الأمانة، التواضع، حب الخير...

تلميذ آخر: وصف القرآن المسيئين إن يعاقبوا بما عملوا.

تلميذ آخر: الصديق وقت الضيق.

تلميذ آخر: حق الصديق والصداقة، أن نراعيه وإن نحب له ما نحب لأنفسنا.

تلميذ آخر: أن يكون الصديق خلوقا، شجاعا، متعاونا.

المعلم: أسئلة المجموعة الثالثة يجيب عنها تلاميذ (الأطهار) .

تلميذ: عُرف قرين السوء بعمل الشر وترك الخير .

تلميذ آخر: أن يجازى على فعله السيئ.

تلميذ آخر: اللون الاسود .

تلميذ آخر: اللون الأبيض.

تلميذ آخر: الصداقة مرتبطة بالصدق فلا صداقة إن لم تكن مبنية على الصدق.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

المعلم: والآن تلاميذي الأعزاء وبعد أن أجبتم على القدر الأكبر من الأسئلة لم يبق إلا جزء يسير يجيب عنه تلاميذ مجموعة (الإبرار) .

تلميذ: وصف القرآن الكريم الرسول(صلى الله عليه واله وسلم) قال تعالى: "وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ". (القلم، ٤)

تلميذ : صفات قرين السوء، كذّابا منافقا، سيء الخلق .

تلميذ آخر: شبه والد نجلاء قرين السوء بالفحمة السوداء التي تلوث اليدين .

تلميذ آخر: وصف الرسول الأعظم(صلى الله عليه واله وسلم) بالصادق الامين .

تلميذ آخر: كنافخ الكير .

الخطوة العاشرة: (مناقشة الأسئلة مع إجاباتها) (٥ دقائق)

المعلم: والآن بعد أن طرحنا الأسئلة عن موضوع قرين السوء وأوجدنا لكل سؤال جوابا مناسباً نناقش الأسئلة جميعها مع إجاباتها .

الخطوة الحادية عشرة: شرح المعنى العام والمفردات اللغوية و مناقشة الأفكار في النص: (٤ دقائق)

اثبت المفردات الصعبة، ولا سيما المفردات التي يسأل التلاميذ عن معناها، وأوضح هذه المعاني بطريقة واضحة وجيدة؛ إذ إن بعض المفردات تعطي أكثر من معنى، وبعضها تتطلب قرائن عديدة لفهمها، وتعد هذه الخطوة من الخطوات المهمة، فالقصد منها إعانة التلاميذ على فهم المعنى وزيادة ثروتهم اللفظية، إن حسن أداء أي تلميذ في القراءة الجهرية يتوقف إلى حد بعيد على فهم معنى ما يقرأ.

المفردات الصعبة:

قرين /صاحب

أخشى/أخاف

فتأففت/ضجرت

يتغلب/ينتصر

الخطوة الثانية عشرة :

قراءة بقية التلاميذ للموضوع قراءة جهرية (٤ دقائق)

- الواجب البيتي : (القائد المغلوب والنملة).

اطلب إلى التلاميذ كتابة الموضوع (قرين السوء) في دفاترهم و التحضير للموضوع القادم (القائد المغلوب والنملة) مع كتابة الأسئلة والتفكير في الحلول.

درس أنموذجي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تعليم القراءة على وفق الطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة)

اليوم والتاريخ :

المادة :القراءة

الصف والشعبة : الخامس الابتدائي

الدرس :

م/ قرين السوء

أولاً: الأهداف العامة :

١. غرس حب القراءة والاطلاع في نفوس التلامذة.
٢. تمرين التلامذة على صحة القراءة وجودة النطق، وحسن الأداء والإلقاء.
٣. إكساب التلامذة القدرة على فهم ما يقرؤون وما يسمعون بسرعة وبدقة.
٤. توسيع معارف القارئ، وتزويده بالخبرات والحقائق وتنمية إدراكه.
٥. إنماء الخيال والمتعة الشخصية، وتحصيل السرور من روائع العلم والأدب.
٦. الإفادة منها في واقع حياة التلامذة، لأنها وسيلة من وسائل تكوين الأخلاق وتهذيبها.

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

٧. بما فيها من أمثلة ونماذج مفيدة في السلوك (وزارة التربية، ١٩٧٩).

- الأهداف السلوكية :

جعل التلميذ قادرا على ان :

١. يقرأ الموضوع قراءة جهرية معبرة خالية من الأخطاء .
٢. يقرأ الموضوع قراءة صامتة وبسرعة مناسبة.
٣. يعدد صفات قرين السوء
٤. يتجنب قرين السوء .
٥. يبين آراء العلماء بصدد قرين السوء.
٦. يعلم أسباب الرغبة لقضاء أمتع الأوقات .
٧. يبين تسمية الصديق غير المرغوب به بـ(صديق السوء) .
٨. يبين الأعمال والنشاطات التي يمارسها صديق السوء.

وسائل الإيضاح :

- ١- السبورة .
- ٢- الطباشير الملون والاعتیادي.
- ٣- الكتاب المدرسي .

خطوات الدرس:

١. التمهيد والمقدمة : (٥ دقائق)

المعلم: هناك بعض الإقران يتصف بأخلاق مذمومة غير مرغوب بها كالكذب والنفاق والبخل وغير ذلك ،فعلينا أن نتجنبه ونتبعد عنه لأنه يفسد أخلاقنا وأنفسنا ويلوث كما يلوث السواد الثوب الأبيض. هذا القرين الذي يتصف بهذه الصفات نطلق عليه(قرين السوء) .

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

٢ قراءة المعلم الانموذجية: (٥ دقائق)

اقرأ درس قراءة جهرية معبرة مع تنبيه التلاميذ مسبقا إلى الانتباه وعدم الكلام وإمساك الأقلام لتحريك الكلمات غير المشكلة في الكتاب والإنصات إلى صوت الكلمة وكيفية إخراج الحروف من مخارجها ،ويقرأ الدرس بأكمله إن كان قصيرا ،ونصفه ان كان من الموضوعات الطويلة .

٣ . القراءة الصامتة للتلاميذ: (٥ دقائق)

أكلف التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة وأرشدهم إلى الطريقة الصحيحة لهذه القراءة ،وهي أن تكون القراءة بالعين فقط من دون همس أو تحريك شفاهه ، واطلب منهم كذلك وضع خطوط بأقلام الرصاص تحت الكلمات الصعبة ،وان يقرأوا قراءة فهم ،ليتمكنوا الإجابة عما أوجه إليهم من الأسئلة.

٤. شرح المعنى العام والمفردات اللغوية و مناقشة الأفكار في النص: (٥ دقائق)

أقوم بتنشيط المفردات الصعبة، والمفردات التي يسأل التلاميذ معناها والتي تعطي أكثر من معنى ،تتطلب قرائن عديدة لفهمها.

المعلم: بماذا يوصف قرين السوء؟

تلميذ: بالأخلاق المذمومة.

المعلم: ما أهمية الصداقة؟

تلميذ آخر: آخر: تكسب المحبة والتعاون والألفة .

المعلم: هل أخذت نجلاء بنصيحة والدها؟

تلميذ آخر: نعم

المعلم: ما اللون الذي شبه بقرين السوء؟

تلميذ آخر: اللون الاسود .

المعلم: ما اللون الذي شبه بالقرين الحسن؟

تلميذ آخر: اللون الأبيض.

المعلم: بماذا وصف القران الكريم الرسول محمد(صلى الله عليه واله وسلم)

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

تلميذ آخر: وصف القرآن الكريم الرسول محمد(صلى الله عليه وآله وسلم) قال تعالى: "وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ". (القلم، ٤)

المفردات الصعبة:

قرين /صاحب

أخشى/أخاف

فتأففت/ضجرت

يتغلب/ينتصر

٥. القراءة الجهرية للتلاميذ: (٢٠ دقيقة)

تأخذ هذه الخطوة معظم وقت الدرس ،يقرأ كل تلميذ من التلاميذ فقرة أو أكثر ويقرأ أولاً اقدر التلاميذ على القراءة ويشارك في هذه الخطوة اكبر عدد ممكن من التلاميذ إن لم يكن جميعهم.

٦. استخلاص الدروس والعبر : (٥ دقائق)

تستخلص في هذه الخطوة الغاية المنشودة من الموضوع المدروس ويتم ذلك من خلال توجيه بعض الأسئلة للتلاميذ ليكتشف مدى استيعابهم للموضوع لنستقي بعد ذلك الفوائد العملية والنص المقروء وتكتب هذه الفوائد على السبورة بعد توجيه الأسئلة الآتية للتلاميذ:

١. ما الفائدة العملية التي يمكن أن نستخلصها من هذا النص ؟

تلميذ: نتقرب إلى الصديق الذي يحب الخير ويعمل به وان نتجنب المسيء الذي يضر ولا ينفع ويفسد أخلاقنا.

٢. ما الصفات والعادات التي يتحلى بها الإنسان العاقل والتي يجب ان نتطبع بها كوننا تلاميذ ؟

تلميذ : الشجاعة والإخلاص والكرم والسخاء والحياء ومساعدة الآخرين.

- الواجب البيتي :

يُحضر الموضوع القادم (القائد المغلوب والنملة).والكلام عنه بصورة مختصرة مشافهة.

ملحق (٣)

القطعة الإملائية

الخليفة والمصباح

كان الخليفة عمر بن عبد العزيز (رضي الله عنه) ساهرا ذات ليلة، يكتب بعض حسابات الدولة، ويحرر بعض الرسائل العامة، وقد أضاء مصباحا ليكتب على ضوءه، فدخل عليه رجل، وأخذ يحادثه بشأن مزرعة تعود للخليفة، فأطفأ الخليفة المصباح، وأشعل شمعة، وقال للرجل: لا تؤاخذني، فإن الزيت الذي في المصباح هو من أموال الدولة، ولقد كنت أستضيء به وأنا أكتب ما يتعلق بمصالح الناس. إما الآن فأنت تحدثني عن شيء من مصالح الخاصة، ولذا فليس لنا حق في استعمال هذا الزيت. هكذا كان إباؤنا وأجدادنا يحرصون على المنافع العامة، والحفاظ على المال العام، فعم الرخاء والسعادة ونالوا النصر والعز. (قراءة الصف الخامس الابتدائي، ٢٠١٠: ١٢٢)

ملحق (٤)

درجات تلاميذ مجموعتي البحث في الاختبار البعدي

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الدرجة	ت	الدرجة	ت
٥٤	١	٧٧	١
٣١	٢	٦٥	٢
٨١	٣	٧٧	٣
٢٩	٤	٦٨	٤
٤١	٥	٧٢	٥
١٧	٦	٧١	٦

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الدرجة	ت	الدرجة	ت
٤٤	٧	٥٥	٧
٣٨	٨	٨٠	٨
٤٦	٩	٦٦	٩
٣٩	١٠	٨١	١٠
٢٨	١١	٧٨	١١
٥٦	١٢	٣٩	١٢
٦٧	١٣	٥٧	١٣
٥٨	١٤	٧٤	١٤
٥٦	١٥	٨٤	١٥
٦٨	١٦	٨٣	١٦
٧١	١٧	٧٠	١٧
٣٢	١٨	٧١	١٨
٦٠	١٩	٧٠	١٩
٣٠	٢٠	٧٩	٢٠
٢٢	٢١	٥٥	٢١
١٠	٢٢	٧٥	٢٢
٣٩	٢٣	٥٦	٢٣
٦٢	٢٤	٥٩	٢٤
٥٧	٢٥		
١١٣٦		١٦٦٢	المجموع
٤٥,٤٤		٦٩,٢٥	المتوسط
١٨,١٩		١١,٠٤	التباين

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

ملحق(٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة آراء الخبراء في اختيار فقرات محكات تصحيح الإملاء

الأستاذ الفاضل المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يروم الباحثان إجراء دراستهما بعنوان (اثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة في تجنب

الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي)

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في هذا المجال ،يضع الباحثان

بين أيديكم استبانة تتضمن معايير صحيح الرسم الإملائي، راجيا إبداء ملاحظاتكم

القيمة بشأن المعايير في حذف أو تعديل بعض الفقرات أو ما ترونه في إضافة

الفقرات وبيان مدى صلاحيتها .

وتقبلوا شكر الباحثان وامتنانهما

م.باحث فاضل أرحيم جارالله

أ.م.د. ميسون علي جواد

أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي..... أ.م.د. ميسون علي جواد التميمي - فاضل أرحيم جارالله

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	عند فصل الحروف أو وصلها.			
٢	عند وضع حرف مكان حرف.			
٣	إشباع الفتحة إلفا والضممة واوا والكسرة ياء.			
٤	جعل التنوين نونا، والتاء المربوطة مفتوحة وربط التاء المفتوحة.			
٥	إسقاط حرف من الكلمة.			
٦	ترك نقطتي التاء المربوطة أو نقط الهاء.			
٧	عدم نقط الياء المتطرفة أو نقط الإلف اللينة المقصورة.			
٨	عدم تنقيط الحرف المنقوط.			
٩	عدم كتابة الهمزة المتوسطة على: * الإلف * الواو * الياء * مفردة على السطر			

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية
لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها

م.د. محمد هادي حسن الشمري
م.د. تماضر حميد مهدي الفياض

" ملخص البحث "

يرمي هذا البحث الى معرفة " مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها " ولتحقيق هدفنا البحث اعدّ الباحثان استبانة المشكلات مكونة من (٢٥) فقرة تم التأكد من صدق الأداة وثباتها الذي بلغ (٠,٨١) ، وبعد ان اصبحت الاستبانة جاهزة بصورتها النهائية طبقها الباحث على عينة البحث البالغ حجمها (١٠٠) طالب وطالبة ، بواقع (٥٠) طالب ، و(٥٠) طالبة التابعين لكلية التربية جامعة واسط اختيروا بصورة عشوائية من مجتمع البحث . وباستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة الوسط المرجح والوزن المؤوي والاختبار التائي تبين للباحثان وجود مشكلة حقيقية في تدريس هذه المادة ، وكان اتجاه الطلبة ضعيفا نحو تعليم اللغة العربية العامة .

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان ب :-

١. إدخال أساليب جديدة ومرنة في تدريس هذه المادة.
٢. توعية الطلبة بأهمية اللغة العربية في حياتهم لأنها لغة القرآن الكريم .

The problems of studying Arabic language subject

For non-specialist in the college of education and the pupils tendency for it

Dr. Mohammed Hadi Hasan

Dr. Tamadhur Hamid Mahdi

Abstract

This research aims to know “The problems of studying Arabic language subject for non-specialist in the college of education and the pupils tendency for it”, and for achieving this aim, the researchers prepared the problems checklist comprised of (25) paragraph where that the truth of the tool and its stability has been ensured at a level of (0.81). After the checklist has been ready in the final form, the researchers applied it on a sample of (100) students, (50) male students and (50) female students, where the sample has been chosen randomly from the University Of Wassit \ College Of Education.

By using the suitable statistical tools, the probable average, percentage weighing and T-test, it has been discerned for the researchers that there are a real problem in teaching this subject and the pupil’s tendency was weak toward general Arabic language.

In the light of research results, the researchers recommended the following:

1. The usage of new and flexible methodologies in teaching this subject.
2. The pupils should be realized the importance of the Arabic language in their life because it is language of the holy Qur'an El-Kareem.

الفصل الاول .

. التعريف بالبحث

اولاً / مشكلة البحث :

أن جذور مشكلة ضعف استعمال اللغة العربية والاهتمام بها قد تعود إلى مرحلة ما قبل الجامعة إذ ان تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية أصبح عملاً شاقاً ينو به المدرسون والطلبة فمعظم الطلبة لا يفهمون ما يتلقونه من علوم لغتهم بيسر ولا يقبلون عليه بشوق ورغبة، فالمدرس يقف حائراً في كيفية تقويم ألسنة طلبته، وتعويدهم على حسن التعبير، وكذلك الطالب قد يتحمل ما لا يطيقه وما لا يتذوقه فيتهرب من لغته. وفي نهاية السنة يتحایل ليخرج من الاختبار بأدنى درجات النجاح، وأن ما نلاحظه من ضعف في مستوى الطلبة في لغتهم القومية يكاد يكون مبعث شكوى عامة.

وهذه الشكوى العامة من مشكلات تعليم اللغة، والإخفاق في تقريبها إلى المتعلمين وضرورة بحث وجوه هذه المشكلة من الوسائل المؤدية إلى تقويمها وتيسير تعلمها كي نخطو بعنوان ثقافتنا، ورمز وحدتنا، لغتنا المحبوبة، خطوة كبيرة.

أن الكتاب الجامعي المختار غالباً ما يعتريه الكثير من المشكلات سواء كان في أفكاره أم في محتواه، ومدى اتساقه مع الأهداف المدرسية، او فيما يتعلق بالحصول عليه، ومدى كفايتها او فيما يختص بجوانب استعمالها . وهناك حقيقة لا يمكن تجاهلها وهي ان لغتنا لا تمارس حتى في جدران المدارس والمعاهد والجامعات بالصورة المثلى، فإذا لم يصح اعوجاج الألسن وتلك الأقلام، ولم يعود الطلبة على الوضوح والدقة في التعبير لا نستطيع استعمال اللغة جيداً .

(السيد، ١٩٨٠، ص ١٥)

ولما كانت كلية التربية/ جامعة واسط من المؤسسات التعليمية التي تعمل على إعداد المدرسين والمدرسات وتهيئتهم علمياً واجتماعياً وتربوياً وفكرياً ليتمكنوا من أداء مهنة التدريس، فإن هذا الإعداد بحاجة إلى التقويم والتطوير والتجديد وأن من وسائل التقويم وجود أدوات موضوعية تسهم في إنجاحه.

وقد عزم الباحثان على إجراء دراسة تهدف إلى معرفة مشكلات دراسة مادة اللغة العربية العامة لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها .
ثانياً / أهمية البحث والحاجة إليه :

تعد التربية عملية مخططة ومقصودة، تهدف إلى إحداث تغيرات ايجابية مرغوب فيها تربوياً واجتماعياً في سلوك المتعلم، وتقكيره ووجدانه (زيتون، ١٩٩٤، ص ٥)، وتنهض التربية بوظيفة أساسية في تطوير المجتمع ورسم مستقبله وتزويده بالطاقة الحيوية ، ممثلة في شباب مفكر مستتير يحسن استثمار الموارد الاقتصادية وتهيئة الفرص أمام النشاط البشري للبناء والتعمير والإنتاج، فالتربية بذلك تكون عملية اجتماعية لا تعمل في فراغ وإنما تتصل أوثق الاتصال بالمجتمع الذي تخدمه (إبراهيم ، ١٩٧٣ ، ص ٤٢٤)، فالتربية على ما يراها علماء النفس التربوي، بأنها العملية التي تقصد تغيير سلوك الطلبة ، فالطالب يدخل النظام التربوي في أي مرحلة منه ولديه ذخيرة وخبرة من أنماط السلوك أي المدخلات السلوكية، والتربية تهدف إلى إحداث تغيرات في قسم من هذه الأنماط السلوكية، وذلك بتعلم أنماط جديدة او تعديل بعضها او ازالته ومحوه، مع ممارسة هذه الأنماط السلوكية المتغيرة بحيث يستطيع الطالب إصدارها بمستوى مقبول من الكتابة في الظروف او الشروط الملائمة .(أبو حطب، ١٩٧٧، ص ٣٣)

وقد اختلفت معاني التربية على وفق تباين الفترات الزمنية التي تعاقبت لأهداف التربية من مجتمع لآخر ، فقد أكد "القابسي" إلزامية التعليم لصبيان المجتمع

الإسلامي وضرورة تفرغهم للتعلم والدراسة وان الهدف من التعليم ينحصر في هدفين أولهما الهدف الديني والآخر الهدف الخلقي (القابسي، ١٩٦٧، ص ٢٩٤)، أما الغزالي فيعتقد أن التربية هي أشرف المهن على الإطلاق وذلك قوله: (أشرف موجود على الأرض جنس الأنفس، وأشرف جزء من جواهر الإنسان قلبه، فالمعلم مثقل بتكلمته، وتجليه وتطهيره، وسياقه إلى القرب من الله عز وجل، فتعليم العلم من أوجه عبادة الله تعالى)، وان عمل التربية يشبه عمل الفلاح بقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه . (الغزالي، ١٩٦٩، ص ١٣ - ٣٣)

ومن أبرز آراء ابن خلدون في التربية الذي نادى بضرورة التدرج من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المعقول، وان الهدف من التربية عنده إعداد الفرد بيئياً وخلقياً، واجتماعياً ومهنياً، فيقول: (إن الإنسان ابن عوائده ومألوفة وأبن طبيعة مزاجه ، فالذي ألفه في الأحوال صار خلقاً وملكة وعادة تنزل منزلة الطبيعة والجلية)(أبن خلدون، ب. ت، ص ٤١٥)، ينطق بها وهذه اللغة التي منحها الله عز وجل للبشرية لغرض التعارف والتقارب فيما بينهم بقوله تعالى: (جَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا)(سورة الحجرات، الآية ١٣) .

وللغة أهمية كبيرة في توطيد علاقات طيبة مع الناس ولها القدرة على توحيد الشعوب، لأنها تساعد الشعب الذي يتكلم لغة واحدة على ان يقف صفاً واحداً ضد الأخطار (الرحيم، ١٩٦٥، ص ١٦)، فتعد اللغة من الظواهر الاجتماعية المهمة التي أنتجها التطور البشري، وهي مُركَّب معقد، وتمس فروعاً مختلفة من المعرفة، ولقد أدت اللغة أثراً مهماً في تحقيق المنزلة العليا للإنسان بين الكائنات الأخرى، وهي في تطورها تزود الأجيال الإنسانية بالأدوات الفعالة للتقدم والتطور (يونس والناقبة، ١٩٧٧، ص ٧)، إن إتقان اللغة استماعاً وحديثاً وقراءة وكتابة أساس من أسس التقدم الحضاري، لأنه يؤدي مهمتين الأولى هي التواصل والتفاهم في المجتمع والحياة والأخرى هي تفتيح

المدارك وتنشيط الذهن لتلقي الخبرات في العلم والمعرفة (ربيع ، ٢٠٠٠ ، ص ١١) ،
وقد تبوأَت اللغة لأهميتها منذ نشوئها، وفي مجرى تطورها، المرتبة الأولى من علاقات
الإنسان بالبيئة المحيطة به، وأخذت الكلمات بمرور الزمن تعبر عن معظم الإشارات
وتحل محلها (جعفر ، ١٩٧٠ ، ص ٢٣٤) ، فبهذا أدرك علماء النفس أهمية اللغة فعدّوها
الوسيلة التي يمكن بوساطتها تحليل الصورة او فكرة ذهنية إلى أجزائها وخصائصها .
(مزعل ، ١٩٦٩ ، ص ٧)

وفي السنوات الأخيرة أخذت بحوث علم النفس بالازدياد، لاسيما في ثلاثة ميادين
أساسية هي إنتاج اللغة، وفهم اللغة، واكتساب اللغة، ويلاحظ ان مختلف العلوم قد
أدلت بدلوها في دراسة اللغة في علوم بحتة كالفيزياء او علوم بيولوجية كالتشريح وعلم
الأعصاب، وعلوم اجتماعية كعلم الاجتماع، والصحافة، وعلم النفس، فضلا عن العلوم
اللغوية المتخصصة في النحو او الصرف، وفقه اللغة، والبيان والبديع .
(الحمداني ، ١٩٨٢ ، ص ١٣-١٤)

واللغة العربية من اللغات العالمية الممتدة في أغوار التاريخ السحيق ، وقد مضى
عليها زمن طويل جداً مرت فيه بعصور مختلفة، وأطوار متباينة حتى وصلتنا بالصورة
التي هي عليها في الشعر والنثر، اللذين وصلا إلينا من الحقبة الزمنية التي سبقت
ظهور الإسلام، وقد اختارها الله سبحانه وتعالى لخاتمة رسالته (السرحان ، ١٩٨٩ ،
ص ٢٩) ، واكد العقاد أن اللغة العربية أم اللغات وأقدمها، وأنها اسبق من ثقافة
اليونان، وثقافة العبريين، لأن العرب وجدوا في ديارهم قبل ان يعرفوا بهذا الاسم، او
كانت لهم لغة عربية يتحدثون بها ثم تطورت هذه اللغة إلى الصورة التي عرفت بها
قبل الإسلام (محبوب ، ١٩٨٦ ، ص ١٠) ، واللغة العربية لغة حية، بمثابة كائن حي،
يأخذ ويعطي، والألفاظ التي تدخل إلى اللغة تتقبلها اللغة، وتصبح جزءاً منها .
(الجواري ، ١٩٧٨ ، ص ١٤)

يعد التعليم العالي قمة المرحلة التخصصية لتلبية حاجات المجتمع من متطلبات التنمية، وكما كان دور اللغة واضحاً في بناء هذه المتطلبات وإحياء تراثه الخالد، فيجب ان نقيم للغة العربية وزناً ثقيلاً لتحقيق الهدف العربي المشترك، والجامعات هي مؤسسات علمية هدفها اعداد الإنسان المزود بالمعرفة، وطرائق البحث المتقدمة والقيم الرفيعة، فاستعمال خريجي الجامعات اللغة العربية لغة الإعجاز والقرآن الكريم وكذلك كان التعليم بغير اللغة العربية يوقع الطالب في احراجات علمية تضع أمامه العراقيل ولصعوبات التي تحول بينه وبين الاندماج الاجتماعي والتفاعل الفكري مع الطلبة من جهة والاشتراك في مسيرة التعليم الجامعي بمختلف أبعادها من جهة أخرى، واللغة العربية هي السبيل الوحيد لتجنب هذه المخاطر والعراقيل(نصار، ١٩٧٤، ص ٤٠-٤٥)، واللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها الوسيلة المهمة لدراسة المواد الأخرى، فإذا كانت هناك مظاهر للعزلة والانفصال بين بعض المواد الدراسية فلا يمكن ان نتصور وجود هذه المظاهر بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى، لأنها تمثل المفتاح لمواد التخصص الأخرى بوصفها الوسيلة الأولى لفهم وقراءة تلك المواد الدراسية ومراجعتها وثبت ان تقدم الطلبة في اللغة العربية يسهم في التقدم في الكثير من علوم المواد الأخرى، لأنها تتيح له فرصاً مستمرة ومتجددة في النمو اللغوي. (يونس والناقة، ١٩٧٧، ص ٢٧-٢٨)

واللغة العربية عون كبير للطالب على الرقي وعدة صالحة لتوجيهه إلى الكمال حتى يتعرف على تجارب السابقين ويتعظ بحوادث الماضين ويعلم اخبار السابقين (سمك، ١٩٩٩، ص ١٤)، لذا حظي تدريس اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص باهتمام متزايد، فوجب علينا العناية بها عناية كبيرة، والاهتمام بتعلمها والعمل على تذليل صعابها ومشكلاتها، والنهوض بها لتظل لغة حياة نامية تسير ركب الحضارة وتستجيب لمظاهر التقدم، أن أهمية هذا البحث تتأتى من الأهمية الخاصة

إلى نحو الطلبة نحواً صحيحاً ومتكاملاً، وهذا النحو يتطلب أمرين أحدهما فهم ما يدور حوله من إحداث وخبرات، والثاني قدرته على التعبير والتأثير في البيئة كلها. والأمران السابقان يحتاجان وبالمستوى نفسه إلى اللغة، وتأتي أهمية اللغة بالنسبة للجامعة كون الجامعة مؤسسة تربوية تعتمد عليها الأجيال في تحقيق النهضة الشاملة والتطور المنشود وتأتي أهمية هذا البحث من أن كلية التربية تعد خريجين يؤمل أن يقوموا أكثر من غيرهم بمهمة الاتصال بحضارات أخرى ونقل إيجابياتها.

ولكي نتجنب مظاهر الضعف وترخي النفوس المتطلعة إلى مستقبل زاهر، ونشجع روح الطمأنينة والثقة علينا تدارس عوامل النقص والضعف وتدابر وجوه المشكلة، وتوخي أقرب الطرائق للحل والعلاج وقد يكون تعليل هذا الضعف، لنقص ربما في الكتاب أو المنهج، أو طريقة التعليم أو التدريس أو التقويم أو الجانب الإداري أو قد يكون فيها كلها، فالكتاب أو المقرر الدراسي يعد أداة تعليمية مهمة محفزة للتفكير والإبداع، والكتاب مصدر موثوق بصحته تسقى منه المعرفة بصورة سهلة كونه يساعد على تنمية المهارات القرائية وتنمية المقدرات العقلية وللكتاب تأثير كبير في التربية والتعليم في العراق لكونه الأداة التي تعبر بصورة شاملة عن محتوى المنهج .
(بحري، ١٩٨٥، ص ١٩٥-١٩٧)

ونتيجة للتراكم الثقافي في العالم المعاصر، والتطور الهائل في التعليم الجامعي، والاتجاه نحو التخصص لنيل فرص التعليم الجامعي فأن طرائق التعليم ووسائله تنوعت واتسعت، وأضحى الكتاب المقرر ركيزة أساسية في التعليم الجامعي، وأصبح الاعتماد على المادة التعليمية المكتوبة اعتماداً متنامياً، ولذلك كانت دراسة كتاب مادة اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص، ومعرفة المشكلات التي تواجه تدريس هذه المادة لها أثر كبير في إعداد الطلبة من أجل تعلم اللغة العربية، وإن الإلمام بمبادئها ثم المحافظة على سلامتها واصلتها فرض على كل المهنيين والمتخصصين في هذه

الجامعة او تلك، او هذا القسم او ذاك، أما من حيث المناهج فلكي تقوم التربية بوظيفتها في خدمة المجتمع ينبغي ان تكون مناهجها مواكبة لتطورات المجتمع وتغيراته لان المجتمع يكون العمود الفقري للعملية التربوية وأداة التربية لنيل أهدافها وتحويل ومحتواها النظري إلى واقع محسوس . (إبراهيم، ١٩٧٣، ص ٣٠٧)

ولا ينكر واضع المنهج ما تناله المواد الدراسية من أهمية، وما تحققه من عناية لمساعدة الطالب على النحو المتكامل المنشود، كما يجب عليه إلا يضحى بالطالب من اجل المادة الدراسية. إذ يسمح بتعديلها كلما دعت الحاجة لتتمشى مع طبيعة الطلبة وظروفهم، والمواد الدراسية يجب ان تكون وحدة متصلة في جميع السنوات الدراسية بمعنى ان دراسة أي موضوع بأية مرحلة من مراحل التعلم يبنى على ما سبقه، ويعد اساساً لما يليه مع مراعاة نمو الطلبة، ولا تقتصر فعاليات الطلبة وأنشطتهم على الكتاب المقرر فهناك المدرس الذي هو مفتاح النجاح او الفشل بالنسبة للمنهج وهو الذي يوجه الطلبة ليتعاونوا سوياً على تنظيم الحقائق والمعلومات، فالتدريسي بطريقته التدريسية الجيدة، وتعاونه مع الطلبة في إيضاح الخبرات يجعلهم يدركون العلاقات بينما يدرسونه، وما يقومون به من نشاط . (إبراهيم، ١٩٦٢، ص ٢١-٢٥)

لذا تحرير واضعو المنهج من المواد للمراحل الدراسية او الصفوف معلومات يصعب على الطلبة فهمها وإدراكها، او إتخام المنهج بمعلومات لا حاجة لها إذ قد يحسن الطلبة استعمالها فيما يكتبون او يتحدثون فالطالب ينبغي ان يتعلم لغته بأسلوب طبيعي بعيد عن التكلف، وعليه يجب ألا يكون طلبة الجامعات بمؤسساتها وأقسامها في مستوى لغوي منخفض، اذ يجعلهم ذلك غير قادرين على الإيضاح والبيان في القول والتحرير، فالطلبة أشد احتياجاً في متابعة دراسة اللغة القومية وآدابها، ليكونوا أقدر على حمل رسالة التعليم لان اللغة عدتهم الأولى في أداء مهمتهم . (سمك، ١٩٧٥، ص ١٠٧-١٠٨)

ثالثاً / هدف البحث : يرمي هذا البحث إلى :-

- ١- معرفة المشكلات التي تواجه طلبة الأقسام غير الاختصاص بمادة اللغة العربية العامة في كلية التربية .
- ٢- معرفة اتجاه الطلبة في كلية التربية نحو مادة اللغة العربية العامة الأقسام غيرالاختصاص.

رابعاً / حدود البحث : يقتصر هذا البحث بما يأتي :-

- ١- طلبة كلية التربية في جامعة واسط .
- ٢- كتاب مادة اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص .
- ٣- التدريسين الذين درسوا مادة اللغة العربية العامة .
- ٤- المرحلة الأولى والثانية لأقسام غير الاختصاص للعام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣.

خامساً / تحديد المصطلحات :-

١ - المشكلة

لغة؛ عرفها الزبيدي بأنها الملتبسة وأشكال الأمر ألتبس (الزبيدي، ١٢٠٥ هـ، ص ٣٩٢)، وأصطلاحاً عرفها وبستر (wabastar) بأنها "قضية مطروحة للحل، كأن تكون قضية شخصية، او حالة محيرة" (wabastar, 1972,p: 775)، وعرفها القاموس الانكليزي بأنها " قضية مطروحة للمناقشة الاكاديمية والجدل العلمي" (the ox,1975,p: 227)، عرفها نجار بأنها "وضعية محيرة حقيقية كانت ام اصطناعية يتطلب حلها اعمال الفكر". (نجار، ١٩٦١، ص ١٩٠)

أما التعريف الإجرائي للمشكلة؛ ما يواجه تدريس اللغة العربية وطلبة المرحلة الأولى والثانية في الأقسام غير الاختصاص بكلية التربية / جامعة واسط من مشكلات في أثناء تدريسها مادة اللغة العربية العامة ودراستها .

٢. الاتجاه

أ- لغة: عرّفه الجواهري بأنه: المواجهة المقابلة، ويقال قعدت وجاهك أي قبالتك، وأتجه له رأي أي منح وهو أفتعل، وتوجهت نحوك واليك، شيء موجه اذا جعل على جهة واحدة لا يختلف. (الجواهري، ١٩٧٩، ص ٢٥٥)

ب - اصطلاحاً عرّفه وحيد بأنه؛ أسلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل اتجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية او أي حدث في البيئة . (وحيد، ٢٠٠١، ص ٤٠)

وعرفه الحيلة بأنه: عبارة عن نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة تؤلف فيما بينها نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة. (الحيلة، ٢٠٠١، ص ٣٦٧)

وعرفه توفيق بأنه: استجابة ملازمة لموضوع أو حالة أو قيمة ما، ويكون ذلك مصحوباً بالأحاسيس والعواطف . (توفيق ومحمد، ٢٠٠٢، ص ٢٢٨)

أما التعريف الإجرائي للاتجاه؛ استعداد عقلي وعصبي ينشأ عن ميل او نفور طلبة المرحلة الأولى والثانية من مادة اللغة العربية لأقسام غير الاختصاص ويعبر عنه من خلال استجابات افراد العينة على فقرات مقياس الاتجاه المعد لهذا البحث.

الفصل الثاني .

خلفية نظرية و دراسات سابقة

أولاً / خلفية نظرية :-

منذ نشأة الإنسان الأولى كان للغة دورها الحاسم في تطوره البيولوجي يرى (نعوم تشومسكي) الإنسان يولد معدًا داخليا ومجهزا من حيث النضج النفسي والحضاري لإستقبال اللغة ،

فاللغة أهم الادوات العملية الاجتماعية في صناعة الإنسان فاللغة هي الوساطة التي تجعل من الأمة مجتمعا متخيلا وتربط الفرد في وقت وحيز اجتماعي معين مع أبناء أمتهم ممن لم يرههم أو يقابلهم ، لكن اللغة ومنذ فجر التاريخ كانت مقياسا لتمييز أمة لنفسها عن الأمم الأخرى. وتعد اللغة الوعاء الحاوي لثقافة الأمم لذلك شكلت معرفتها أهم ركيزة لتحسين الهوية والذات والشخصية، وأن الدفاع عنها واجب بالضرورة يضمن للأمة استمراريتها ويحفظ لها مكانتها المنوطة بها بين الأمم الأخرى، و يعبر عن ذلك ابن خلدون : "إن غلبة اللغة بغلبة أهلها وان منزلتها بين اللغات صورة لمنزلة دولتها بين الأمم " ، عرف اللغويون والفلاسفة الغايات الأساسية للغة من خلال وظيفتين هما (التواصل) إذ يستحيل على بني البشر العيش في عزلة والثاني (التمثل) أي تعلم تصنيف الأشياء باستعمال الكلمات التي توفرها لغتنا وقد بين القرآن الكريم هذه الوظيفة منذ خلق آدم " عليه السلام " فكانت أول معرفة تلقاها من الله (عز وجل) . (حمودي ، ٢٠٠٨ : ١) . أما اللغة العربية فإن القرآن الكريم نزل بها ولم ينزل بأي لغة أخرى وبها سجلت السنة النبوية المشرفة كذلك سجل التراث الإسلامي كله ، علومه، فنونه، آدابه. بل

إن جانباً كبيراً من الفنون الإسلامية اختصت به اللغة العربية وحدها دون غيرها من اللغات (حمودي ، ٢٠٠٨ : ٢) .

إن اللغة هي ذاكرة الانسانية ، وواسطة نقل الافكار والمعارف من الالباء الى الابناء ، وهي الخزانة التي تحفظ للامة عقائدها الدينية وتراثها الثقافي ونشاطاتها العلمية ، وفيها صور الامل والاماني للاجيال الناشئة (السيد ، ١٩٨٧ : ٣٥) ، واذا كانت هذه الفوائد الاساسية للغات عامة ، فإن للغة العربية شأنٌ اخر يزيدها اهمية ، ويجعل الاهتمام بها أمراً يفرضه هذا الواقع الفريد الذي تميزت به عن سائر اللغات ، فهي لغة القرآن التي اختارها رب العالمين لتكون لغة الوحي لأهل الأرض جميعاً ، ومن هنا كان على المسلمين عامة والعرب خاصة ان يعطوها مكانتها اللائقة بها ولا يخفى ان للغة العربية فضلاً على غيرها ، وفي هذا يقول الفراء : " لقد وجدنا للغة العرب فضلاً على لغات الامم جميعها ، اخصاصاً من الله تعالى وكرامة كرمهم بها"

إن اللغة العربية على ما لها من مكانة عليا عند العرب والمسلمين إذ انها لغة القرآن ولغة أهل الجنة إلا ان دارسي اللغة العربية يضيقون ذرعاً ببعض اقسامها إذ ما قلنا جميع فروعها من (نحو ، بلاغة ، أدب ، نصوص ، نقد ، تعبير) ، زيادة على (الخط ، المحادثة ، علامات الترقيم) ، إذ يلاقون صعوبة في دراستها وخاصة النحو فقد اشار اللغوي الاستاذ طارق الجنابي في كتاب (انتظام المعرفة اللغوية) الى محاولات تسيير النحو على مدى التأريخ لمحاولة الابانة عن اسباب الاخفاق في تعليم العربية ونحوها وفي تقريب قواعدها من أذهان الناشئة والمتعلمين ، والبحوث والدراسات والندوات والمؤتمرات والحلقات النقاشية من غير تحفز المؤسسات التربوية واللغوية على ايجاد مخرج لمشكلة الازورار عن العربية (صوينت وهويدي ، ٢٠١٣ : ٣٠) .

لقد اصبح الطالب يعيش صراعا بين اللغة العربية الفصيحة التي هي لغة الدرس والعامية التي هي لغة الحياة اليومية بعيدا عن الدرس وقد عبر احد الباحثين عن هذا الصراع بقوله : " ليس غريبا مايعاني ابناؤنا في المدارس والثانويات والجامعات من أمر هذا الوصف أحيانا عند اللغوين المحدثين ،إنها انحراف لغوي قد يكون طبيعيا ولكنه يظل انحرافا مهما في منطقيته أو وضعيته أو طبيعته " (المنظمة العربية ، ١٩٩٠ : ٣٩) .

ويجد الباحثان ان المشكلة تزداد سوءا حينما نجد التدريسي يتحدث بالعامية في درسه ، فضلا عن باقي تدريسي المواد الاخرى ، فيكون لذلك تأثيرا مباشرا في تفكير الطالب ونتاجه ، ناهيك عن سوء اختيار التدريسي احيانا كثيرة للطريقة او الاسلوب النفسي والتربوي المناسب في اعطاءه مختلف فروع اللغة العربية إذ أجمع التربويون على انه لاتوجد طريقة واحدة مثلى في التدريس ؛ إنما توجد مجموعة من المبادئ التي يجب أن يراعيها التدريسي في تدريسه منها ما يأتي :

أولا - ينبغي ان تكون الموضوعات المعروضة على الطلبة متنوعة ومختلفة وحبذا لو شارك الطلبة في اختيارها وتحديدها ؛ حتى تكون لديهم الدافعية في دراستها وفهما ثانيا - يجب على التدريسي ارشاد الطلبة الى مجموعة من مصادر المعرفة والمراجع التي يقرؤونها ، فأن ذلك يعودهم على مهارة القراءة في المراجع وارتياذ المكتبات وتحليل أفكار الآخرين .

ثالثا - استعمال طرائق واساليب واستراتيجيات تعليمية تعليمية (نفسية وتربوية) تأخذ بالمستوى العلمي والتحصيلي للطالب ، تراعي الفروق الفردية ، تحث على التفكير وخاصة التفكير الابداعي وتعويدهم على مواجهة المشكلات وايجاد الحلول المناسبة لمواجهتها وحلها .

رابعا - اتباع خطة تدريسية واضحة الاهداف ومرسومة بدقة تستثمر الوقت المخصص للمادة .

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها.....
.....م.د. محمد هادي حسن الشمري م. د. تناصر حميد مهدي الفيض

خامسا - توظيف الوسائل التعليمية والتعلمية المناسبة ، مما يخلق الدافعية عند الطلبة في المشاركة بالدرس وعدم التهاون فيه ، فاستعمال الوسائل التعليمية الحديثة يجعل رابطا بين ما يحدث من تقدم تكنولوجيا وحضاري في العالم ومجتمع الطالب .
ثانياً / دراسات سابقة :-

يعرض الباحثان في هذا الفصل قسماً من الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذا البحث :

١- دراسة طعمة ١٩٦٩ : أجريت هذه الدراسة في بغداد ورمت للتعريف على (مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية)، وأظهرت نتائج الدراسة أن من المشكلات المهمة التي شخّصت من خلال النتائج ما يأتي :

أ. أن الأهداف التي حددها مدرس اللغة العربية مختلفة وغير متناسقة فهناك خلط بين الأهداف التربوية العامة والأهداف الخاصة في من أهداف تدريس اللغة العربية.
ب. أن نسبة المدرسين الذين يرون استطاعة دروس اللغة الحالية على مساعدة الطلبة على التعبير الشفوي بدقة ووضوح.

ج. استأثرت اللغة الوسطى (مزيج من الفصحى والعامية) بأوفر نصيب من استجابات المدرسين حول وسيلة التعبير التي يستخدمها المدرس في التدريس د. ازدياد نسبة الداعين إلى استعمال الحركات في الكتابة العربية. (دراسة طعمة، ١٩٦٩)

٢- دراسة الدليمي ١٩٨٨ : أجريت هذه الدراسة في بغداد واستهدفت للتعريف على "مشكلات تدريس مادة اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص في كلية الآداب بجامعة بغداد" ومن المعوقات والمشكلات المهمة التي شخّصت من خلال تحليل النتائج التي توصل إليها الباحث في دراسته ما يأتي:

- أ - عدم تحريك كلمات الكتاب يحدث لبساً في النطق .
- ب - ضرورة تنويع مفردات المنهج لملائمة اختصاصات الطلبة في أقسامهم .
- ج- الأسئلة موحدة وعرض المادة وتدرسيها غير موحد .
- د- ضعف المستوى العلمي للطلبة في المراحل الدراسية السابقة .

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها.....
.....م.د. محمد هادي حسن الشمري م. د. تماضر حميد مهدي الفياض

هـ- ضعف قدرة التدريسي على ربط مادة اللغة العربية العامة باختصاصات الطلبة .
ووضع حصص المادة في آخر الدوام . (الدليمي ، ١٩٨٨)

٣- دراسة زاير ٢٠٠٣ : أجريت هذه الدراسة في بغداد ورمت للتعريف على "المشكلات التي تواجه الطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية في كلية التربية/ أبن رشد واتجاههم نحو مهنة التدريس قبل التطبيق وبعده"، وأظهرت نتائج الدراسة إن من مشكلات التطبيق المهمة التي شخّصت من خلال النتائج ما يأتي :

أ- قلة تعاون الإدارة مع المطبقين .

ب- قصر مدة التطبيق .

ج- كثرة الواجبات التي يكلف بها المطبق.

د- قلة اللقاءات بين المطبقين والمدرسين.

هـ- شعور المطبق بضعف تأهيله التربوي. (زاير ، ٢٠٠٣)

٤- دراسة كامران ٢٠٠٤ : أجريت هذه الدراسة في بغداد واستهدفت للتعريف على "اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وطلبتها نحو الواجبات البيتية ومشكلاتها في مادة اللغة العربية".

ومن المشكلات المهمة التي شخّصت من خلال تحليل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها ما يأتي :

أ - قلة الحصص المخصصة لقواعد اللغة العربية.

ب - ضعف تقدير الأهمية العلمية للواجبات البيتية.

ج- أوقات الصباح غير ملائمة في داخل الصف لأنها تأخذ وقتاً من المدرس.

د- قلة إثابة الطلبة بعد أداء الواجبات البيتية.

هـ- الأمثلة والشواهد غير شيقة. (كامران ، ٢٠٠٤)

ثالثاً / الموازنة بين الدراسات السابقة :-

سيتعرض الباحثان الى الموازنة بين الدراسات السابقة وجوانب الافادة منها في بحثهما الحالي:

١- ان جميع البحوث السابقة اتبعت المنهج الوصفي .

- ٢- عينة البحث اختلفت من بحث الى اخر بحسب متطلبات البحث ولكنها كانت ممثلة للمجتمع ووافية ، اذ كانت العينة مرة طلبة المرحلة الاعدادية ، ومدرسي مادة اللغة العربية في المرحلة الاعدادية ، ومرة طلبة الجامعة الذين يدرسون مادة العربية العامة في الاقسام غير الاختصاص .
 - ٣- اتبعت غالبية البحوث السابقة أداة بحث وهي (الاستبانة) استبانة المشكلات التي وجهت لأصحاب المشكلة .
 - ٤- استعملت البحوث السابقة التي ارادت ان تعرف الاتجاه نحو المادة مقياس اتجاه قيم .
 - ٥- تنوعت الوسائل الاحصائية بما يتناسب ومتطلبات كل بحث ، فقد استعملت معادلة بيرسون لاستخراج معامل الثبات ، ومعادلة سبيرمان - براون لتصحيح معامل الثبات ، والوسط المرجح ، والاختبار التائي
 - ٦- اختلفت الدراسات السابقة في المدة الزمنية التي استغرقتها اجراءات البحث
 - ٧- اختلفت الدراسات السابقة في النتائج والتوصيات تبعا لظروف العينة ومكان الاجراء ، زيادة على الاجراءات المستعملة والادوات واختلاف العينات وطبيعتها .
- كل ماسبق استفيد منه في ضبط البحث الحالي واتباع اقصى خطوات السلامة العلمية البحثية لاجراء نتائج صادقة وهادفة لخدمة اللغة العربية والمسيرة التعليمية التعليمية التربوية .

الفصل الثالث .

إجراءات البحث

أولاً / مجتمع البحث الأصلي :

يتكون المجتمع في هذا البحث من طلبة المرحلة الأولى والثانية في أقسام غير الاختصاص المادة اللغة العربية العامة في كلية التربية/ جامعة واسط للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ ، وهي أقسام: اللغة الإنكليزية، الجغرافية، التاريخ، علم النفس. ثانياً / عينة البحث :

تكونت عينة هذا البحث من طلبة المرحلة الأولى والثانية في الأقسام غير الاختصاص لمادة اللغة العربية العامة، والأساتذة الذين يقومون بتدريس هذه المادة في كلية التربية بجامعة واسط وكان عددهم (٤) في كل قسم تدريسي واحد يقوم بتدريس المرحلة الأولى والثانية، وكان عدد الطلاب الكلي (٥٢٥) طالباً وطالبة الذين يدرسون في داخل حدود أمانة محافظة واسط، أختار الباحثان منهما (١٠٠) طالب وطالبة ليمثلوا عينة البحث بواقع (٥٠) طالباً و(٥٠) طالبة.

ثالثاً / أداة البحث :

أ . استبانة المشكلات: لغرض إعداد استبانة تضم عدداً من المشكلات التي تواجه الطلبة الذين يدرسون مادة اللغة العربية العامة في غير الاختصاص اتبع الباحثان الخطوات الآتية :

- ١ . توجيه استبانة استطلاعية تحتوي سؤالاً واحداً مفتوحاً إلى (١٠) طلاب و(١٠) طالبات من الذين درسوا مادة اللغة العربية العامة في اقسام غير الاختصاص، والسؤال هو: (ما المشكلات التي واجهتك في إثناء دراستك لمادة اللغة العربية العامة ؟)
- ٢ . في ضوء إجابات العينة الاستطلاعية عن السؤال المفتوح في الفقرة (١) أعلاه، واستناداً إلى الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة، فضلاً عن خبرة الباحث

المتواضعة في هذا المجال، أعدت استبانة تكونت من (٢٥) فقرة تمثل المشكلات البارزة التي يواجهها الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية العامة.
٣ . عرضت هذه الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية.

٤ . وافق الخبراء على (١٧) فقرة وعدلوا في (٣) فقرات ورفضوا (٥) فقرات .
٥ . بعد الاستناد إلى آراء الخبراء أصبحت الاستبانة تتكون من (٢٠) فقرة بصيغتها النهائية .

٦ . لغرض التعرف على ثبات الاستبانة طبقها الباحث على (٢٠) طالباً وطالبة من الذين أكملوا دراسة مادة اللغة العربية العامة، وباستعمال طريقة التجزئة النصفية، ومعادلة ارتباط (بيرسون)، استخرج الثبات فكان (٠,٨١)، ومن ثم صحح بمعادلة (سيبرمان، براون) فبلغ (٠,٩٠) وهو معامل ثبات جيد.

استناداً إلى ما تقدم أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق ملحق رقم (١)
ب . مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية: لغرض التعريف على اتجاهات الطلبة الذين يدرسون مادة اللغة العربية العامة ، اعتمد الباحثان المقياس الذي أعده الباحث (سعد علي زاير) في دراسته التي استهدفت قياس اتجاهات الطلبة المطبقين في كلية التربية ابن رشد نحو مهنة التدريس (زاير، ٢٠٠٣، ص ٤١) ، وطبقه على عينة البحث بعد تدريسهم المادة، وأجابوا عنها في الوقت نفسه. ملحق رقم (٢)
رابعاً / تطبيق الأداة :

طبق الباحثان استبانة المشكلات، ومقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية العامة على طلبة (عينة البحث) في يوم واحد وساعة واحدة، وقد اختار عدداً من طلبة الأقسام الذين يدرسون اللغة العربية العامة واجلس الطلبة في قاعات للإجابة عن مقررات استبانة المشكلات أولاً ومن ثم الإجابة عن مقررات المقياس، إذ أعطيت قيم

رقمية لإجابات استبانة المشكلات، وقد أعطيت (٣) درجات للإجابة (مشكلة كبيرة) ودرجتان للإجابة (مشكلة إلى حد ما) ودرجة واحدة للإجابة (ليست مشكلة) فأصبح المتوسط الفرضي للفقرة (درجتين).

وبالنسبة إلى مقررات مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية فقد أعطيت الدرجات على وفق ما يأتي:-

١. الفقرات التي كانت الإجابة عنها بالموافقة تدل على اتجاه موجب تعطي (٣) درجات وإجابة غير متأكد تعطي (درجتان)، بحيث تعطي إجابة لا أوافق (درجة واحدة) .
 ٢. الفقرات التي كانت الإجابة عنها لا أوافق تدل على اتجاه سالب تعطي (٣) درجات، وإجابة غير متأكد تعطي (درجتان)، في حين إجابة أوافق (درجة واحدة).
- خامساً / الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث :

- ١ . الوسط المرجح الاستخراج حدة المشكلة .
- ٢ . معادلة ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات .
- ٣ . معادلة سيبرمان . براون لتصحيح معامل الثبات .
- ٤ . الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين اتجاه الطلبة .

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها.....
م.د. محمد هادي حسن الشمري م. د. تماضر حميد مهدي الفياض

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

نتائج الهدف الأول: كان الهدف الأول ينص على "تعرف المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية لأقسام غير الاختصاص في مادة اللغة العربية العامة" وبعد تطبيق الاستبيان على طلبة عينة البحث تسلسلت المشكلات على ما هو موجود في جدول (١)

جدول (١)

المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية لأقسام غير الاختصاص

في مادة اللغة العربية العامة متسلسلة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

ت	المشكلات	الوسط المرجح	الـوزن المئوي
١	قلة اهتمام التدريسيين عند تدريس الأقسام غير الاختصاص .	٢,٦٥	%٨٨,٣٣
٢	أسئلة التدريسي في الاختبار تختلف عما يشرحه في الدرس .	٢,٦٥	%٨٨,٣٣
٣	طريقة التدريس غير مشوقة .	٢,٦	%٨٦,٦٦
٤	التدريسيون لا يستطيعون خلق اتجاه ايجابي نحو مادة اللغة العربية .	٢,٥٥	%٨٥
٥	يصعب على الطلبة فهم مضمون بعض مفردات المنهج .	٢,٥	%٨٣,٣٣
٦	الأسئلة لا تقيس قدرة الطالب اللغوية .	٢,٥	%٨٣,٣٣
٧	عدم مراعاة الفروق الفردية .	٢,٥	%٨٣,٣٣
٨	عدم إحساس الطلبة بأهمية اللغة العربية مستقبلاً .	٢,٤	%٨٠
٩	عدم شعور الطلبة بأهمية اللغة العربية في الحياة العامة .	٢,٤	%٨٠
١٠	الأسئلة موحدة وعرض المادة وتدريسها غير موحّد .	٢,٤	%٨٠
١١	افتقار الكتاب إلى النصوص الأدبية التي تعاصر الظرف الراهن .	٢,٤	%٨٠
١٢	ضعف المستوى العلمي للطلبة في المراحل الدراسية السابقة .	٢,٣٥	%٧٨,٣٣
١٣	وضع حصص المادة في آخر الساعات الدراسية.	٢,٣٥	%٧٨,٣٣
١٤	ضعف التناسق والترابط بين موضوعات الكتاب .	٢,٣٣	%٧٧,٦٦
١٥	ضعف قدرة التدريسيين على ربط مادة اللغة العربية العامة باختصاصات الطلبة	٢,٣	%٧٦,٦٦
١٦	مفردات المنهج تحتاج إلى تغيير وتطوير .	٢,٣	%٧٦,٦٦

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها.....
م.د. محمد هادي حسن الشمري م. د. تماضر حميد مهدي الفياض

ت	المشكلات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١٧	قلة توفير كتاب العربية العامة بصورة كافية .	٢,١٥	%٧١,٦٦
١٨	لا يسير الكتاب في أسلوب عرضه على نسق واحد من حيث البساطة والتعقيد .	١,٩٦	%٦٥,٣٣
١٩	ضرورة تنويع مفردات المنهج لملائمة اختصاصات الطلبة في أقسامهم .	١,٩	%٦٣,٣٣
٢٠	لا يساعد الكتاب على توجيه الطلبة إلى المؤلفات والمصادر اللغوية النافعة .	١,٨	%٦٠

ويحاول الباحثان فيما يأتي تفسير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه

الفقرة الأولى/ قلة اهتمام التدريسيون عند تدريس الأقسام الغير الاختصاص:

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٦٥) وبنسبة مئوية قدرها (٨٨,٣٣%) ونالت المرتبة الأولى وهي بذلك تعد أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلبة، إذ إن تعاون التدريسيين مع الطلبة له أهمية كبيرة ويسهل مهمة الطالب ويقلل من الصعوبات التي تواجهه ولكن غالبية الطلبة يعانون من مشكلة قلة تعاون التدريسيين معهم.

الفقرة الثانية/ أسئلة التدريسي في الاختبار تختلف عما يشرحه في الدرس:

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٦٥) وبنسبة مئوية قدرها (٨٨,٣٣%) ونالت المرتبة الثانية وهي مقاربة في الوسط المرجح والوزن المئوي للفقرة الأولى إذ إن أسئلة الأستاذ في الاختبار تعتمد غالباً على معلوماته العلمية الواسعة التي يمتلكها من شهادته العلمية وكثرة إطلاعه على المصادر وهذا ما يتنافى مع المنهج الموضوع للدراسة، ولذلك نلاحظ أسئلة الأستاذ تختلف عما يشرحه في الدرس.

الفقرة الثالثة / طريقة التدريس غير مشوقة:

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٦) وبنسبة مئوية قدرها (٨٦,٨٨%) ونالت المرتبة الثالثة، إذ إن غالبية الطلبة يعانون من الطرائق المستعملة

معهم يرجع سبب ذلك إلى عدم إطلاع الأستاذ على الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس التي تشوق المادة للطلاب وتفهمها لذهنه.

الفقرة الرابعة / التدريسيون لا يستطيعون خلق اتجاه ايجابي نحو مادة اللغة العربية: حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٥٥) وبنسبة مئوية قدرها (٨٥%) ونالت المرتبة الرابعة ويبدو إن السبب في ذلك انشغال التدريسيين بالأعمال الأخرى ذات الطابع الإداري أو التحضير أو التصحيح وغيرها وهذا يؤثر في معنوية الطالب أكثر التدريسيين ولو صح التعبير ينظرون إلى الطلبة بشكل آخر، ولذلك تجد نفور من الطالب بالنسبة للأستاذ.

الفقرة الخامسة / يصعب على الطلبة فهم مضمون بعض مفردات المنهج : حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٥) وبنسبة مئوية قدرها (٨٣,٣٣ %) ونالت المرتبة الخامسة ويبدو إن ذلك ناتج عن عدم إعطاء أهمية كبيرة لمفردات المنهج بالنسبة لمادة اللغة العربية التي يدرسونها الطلبة غير الاختصاص فهناك مفردات لا تلائم مع القدرات التي تمتلكها الطلبة وتكون بعيدة عن الطالب . سوف يناقش الباحثان الفقرات الخمسة الأخيرة وتبدأ بالفقرة رقم

١٦- مفردات المنهج تحتاج إلى تغيير وتطوير :

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٢,٣) وبنسبة مئوية قدرها (٧٦,٦٦%) ونالت المرتبة السادسة عشر وهي مشكلة تحتاج إلى وضع مناهج جديدة ملائمة مع الطلبة ومفيدة لهم بنفس الوقت أما المناهج القديمة تعتبر مناهج كلاسيكية ذات مادة علمية جافة بعيدة عن التطور العلمي الحديث.

١٧- قلة توفير كتاب العربية العامة بصورة كافية:

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (٢,١٥) وبنسبة مئوية قدرها (٧١,٦٦%) ونالت المرتبة السابعة عشر، وهي مشكلة أساسية بالنسبة للطلاب حيث لا يستطيع

الطالب متابعة الأستاذ في الدروس اليومية والأسبوعية لعدم وجود كتاب لديه وعدم توفير الكلية لهذا الكتاب بشكل كافٍ للطلبة مما يجعل الطالب أن يهمل هذه المادة .
١٨- لا يسير الكتاب في أسلوب عرضه على نسق واحد من حيث البساطة والتعقيد :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (١,٩٦) وبنسبة مئوية قدرها (٦٥,٣٣%)
ونالت المرتبة الثامنة عشر، وهي مرتبة متدنية لا تشكل أهمية بالنسبة للمشكلات الأخرى الأعلى منها وإن كانت موجودة قد يكون واضح المنهج لم ينظر إلى الطلبة من الجانب المعرفي والعقلي.

١٩- ضرورة تنويع مفردات المنهج لملائمة اختصاصات الطلبة في أقسامهم :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (١,٩) وبنسبة مئوية قدرها (٦٣,٣٣%)
ونالت المرتبة التاسعة عشر، وهي لا تمثل مشكلة موازنة بغيرها من المشكلات لكن ينبغي ضرورة الاهتمام بتنويع مفردات المنهج بالنسبة لطلبة الأقسام الغير الاختصاص في مادة اللغة العربية العامة.

٢٠. لا يساعد الكتاب على توجيه الطلبة إلى المؤلفات والمصادر اللغوية النافعة :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح (١,٨) وبنسبة مئوية قدرها (٦٠%)
ونالت المرتبة الأخيرة وهي ليست بمشكلة كبيرة ولا تواجه إلا قليل من الطلبة.
نتائج الهدف الثاني :

كان الهدف الثاني ينص على " تعرف اتجاه الطلبة في كلية التربية نحو مادة اللغة العربية العامة الأقسام غيرالاختصاص" ولتحقيق هذا الهدف طبق الباحثان مقياس الاتجاه على عينة البحث كما موضح في جدول (٢)

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها.....
 م.د. محمد هادي حسن الشمري م. د. تماضر حميد مهدي الفياض

جدول (٢)

مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية العامة لغير الاختصاص مرتب ترتيباً تنازلياً

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المثوي
١	تساعدك اللغة العربية في قراءة القرآن الكريم .	٢,٦	% ٨٦,٦٦
٢	يمكن تبسيط موضوعات اللغة العربية الصعبة بحيث يسهل فهمها	٢,٥	% ٨٣,٣٣
٣	تعتقد أن موضوعات اللغة العربية مرتبة منطقياً .	٢,٤٠	% ٨٠
٤	تجد صعوبة في الإجابة عن أسئلة اللغة العربية .	٢,٣٥	% ٧٨,٣٣
٥	المعرفة الواسعة للغة العربية ضرورية لفهمها .	٢,٣٠	% ٧٦,٦٦
٦	تشعر بالاضطرار لدراسة مادة اللغة العربية .	٢,٢٢	% ٧٤
٧	تنقي مادة اللغة العربية التفكير العلمي لديك .	٢,٢٠	% ٧٣,٣٣
٨	تشعر بالملل عند مجيء حصة اللغة العربية .	٢,٠١	% ٦٧
٩	تعتقد أن اللغة العربية مادة صعبة ومملة .	٢,٠٠	% ٦٦,٦٦
١٠	يستوهيك شراء كتاب ماعدا كتب اللغة العربية .	٢,٠٠	% ٦٦,٦٦
١١	لا تفيدك اللغة العربية في حل مشكلاتك اليومية كثيراً .	١,٩٠	% ٦٣,٣٣
١٢	تشعر بالسعادة عند تسلم كتاب اللغة العربية .	١,٨٨	% ٦٢,٦٦
١٣	يستوهيك شراء كتاب اللغة العربية .	١,٨٥	% ٦١,٦٦
١٤	تستمتع بمناقشة موضوعات اللغة العربية مع زملائك .	١,٨٣	% ٦١
١٥	تزجك الواجبات البيتية في مادة اللغة العربية .	١,٨٠	% ٦٠
١٦	تشعر بالسعادة عند اقتراب اختبار مادة اللغة العربية .	١,٨٠	% ٦٠
١٧	تعتقد أن الكتب المدرسية تركز على اللغة العربية أكثر مما تستحق	١,٨٠	% ٦٠
١٨	تعتقد إن موضوعات اللغة العربية واضحة ومحددة .	١,٧٥	% ٥٨,٣٣
١٩	تستمتع بدراسة اللغة العربية .	١,٧٠	% ٥٦,٦٦
٢٠	تشعر بالارتياح في مادة اللغة العربية .	١,٧٠	% ٥٦,٦٦
٢١	تزجك دراسة مادة اللغة العربية .	١,٦٥	% ٥٥
٢٢	لديك استعداد لحضور دروس إضافية في مادة اللغة العربية .	١,٦٥	% ٥٥
٢٣	تشعر بالتشويق عند دراسة مادة اللغة العربية .	١,٥٥	% ٥١,٦٦
٢٤	تشعر بالحيرة عند مجيء حصة اللغة العربية .	١,٥٥	% ٥١,٦٦
٢٥	تشعر بالضيق عند تحدث الآخرين أمامك بمادة اللغة العربية .	١,٥٠	% ٥٠
٢٦	تشاهد برامج تعليمية لمادة اللغة العربية .	١,٥٠	% ٥٠
٢٧	تعتقد أن دراسة اللغة العربية مضیعة للوقت .	١,٤٥	% ٤٨,٣٣

سوف يقوم الباحثان بتفسير مقياس الاتجاه مبنياً على الثلث الأول والثلث الأخير

حسب الوسط المرجح والوزن المثوي.

١- الفقرة الأولى - تساعدك اللغة العربية في قراءة القرآن الكريم:

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٦) وبنسبة مئوية (٨٦,٦٦ %) ونالت المرتبة الأولى وهي تمثل اتجاه ايجابي للطلبة من حيث أنها تساعدهم في صون لسانهم عند القراءة من الخطأ، وكذلك للقرآن منزلة عظيمة لدى البشرية كافة وعند المتعلمين خاصة.

٢- الفقرة الثانية - يمكن تفسير موضوعات اللغة العربية الصعبة بحيث يسهل فهمها :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٥) وبنسبة مئوية قدرها (٨٣,٣٣ %)، ونالت المرتبة الثانية وهي بذلك تعطي اتجاه على إن الطلبة يجدون صعوبة في مفردات المنهج فلذلك أكدوا الطلبة على أن تكون المفردات الصعبة فيها تدرج حسب القدرات العقلية التي يمتلكها الطلبة التي تتراوح أعمارهم بين (١٨ - ٢١).

٣- الفقرة الثالثة - تعتقد أن موضوعات اللغة العربية مرتبة منطقياً :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٤٠) وبنسبة مئوية قدرها (٨٠ %) ونالت المرتبة الثالثة وهي ذات اتجاه ايجابي للطلبة بالنسبة لتسلسلها من حيث مادة الكتاب.

٤- الفقرة الرابعة - تجد صعوبة في الإجابة عن أسئلة اللغة العربية :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٣٥) وبنسبة مئوية (٧٨,٣٣ %) ونالت المرتبة الرابعة، أكثر الطلاب اتجاههم نحو الأسئلة اتجاه سلبي بسبب صعوبة الأسئلة التي يضعها الأستاذ فلذلك نجد الكثير من الطلبة يعانون من الإجابة على مثل هذه الأسئلة لأنها غير مفهومة بالنسبة لقدراتهم العقلية.

٥- الفقرة الخامسة - المعرفة الواسعة للغة العربية ضرورية لفهمها :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٣٠) وبنسبة مئوية قدرها (٧٦,٦٦ %) ونالت المرتبة الخامسة حيث تمثل هذه الفقرة بالنسبة للطلبة إن الإطلاع على المصادر الخارجية للغة العربية تشكل عنصر أساسي في فهم مادة اللغة العربية وأهميتها .

٦- الفقرة السادسة - تشعر بالاضطرار لدراسة مادة اللغة العربية :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٢٢) وبنسبة مئوية قدرها (٧٤%) ونالت المرتبة السادسة، هناك نسبة من الطلبة يشعرون بأنهم مضطرون لدراسة مادة اللغة العربية لأنها درس أساسي في المرحلة ومن لم ينجح في هذا الدرس يعتبر راسبا فأصبحت مسألة سد شاغر للخروج من مأزق اسمه اللغة العربية.

٧- الفقرة السابعة - تنفي مادة اللغة العربية التفكير العلمي لديك :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٢٠) وبنسبة مئوية قدرها (٧٣,٣٣%) ونالت المرتبة السابعة، اللغة العربية أهمية كبيرة في تراث امتنا العربية وهي مادة علمية بحتة لما يدور فيها من نحو وبلاغة ونقد فكل ذلك يحتاج إلى تفكير علمي دقيق...على سبيل المثال بسه تعالى "وباسط كفيه بالرحمة" إلا هذه الأشياء لا تحتاج إلى تفكير أم ماذا.

٨- الفقرة الثامنة - تشعر بالملل عند مجيء حصة اللغة العربية :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٠١) وبنسبة مئوية قدرها (٦٧%) ونالت المرتبة الثامنة تجد أكثر الطلاب ملل من مادة اللغة العربية عند تدريسها لان أكثر الطلاب لا يعرفون قيمة هذه المادة وأهميتها كما يقول صاحب الحكمة "فاقد الشيء لا يعطيه، إي لا يقيم ثمنه".

٩- الفقرة التاسعة - تعتقد إن مادة اللغة العربية مادة صعبة ومملة :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (٢,٠٠) وبنسبة مئوية قدرها (٦٦,٦٦%) ونالت المرتبة التاسعة، كثير من الطلبة تعتقد إن مادة اللغة العربية صعبة ومملة ولكن هذا الشيء غير موجود لان لا يوجد التماس بين الأستاذ والطالب بروح المحبة والألفة والطمأنينة ولا تعطى حقها الكافي في التدريس، وسوف يقوم الباحثان بتفسير الفقرات التسعة الأخيرة التي اتجاهاها سلبي وتبدأ بالفقرة رقم (تسعة عشر) .

١٩- الفقرة التاسعة عشر - تستمتع بدراسة مادة اللغة العربية :

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (١,٧٠) وبنسبة مئوية قدرها (٥٦,٦٦%) ونالت المرتبة التاسعة عشر، حيث إن أكثر الطلبة لم يوجد هناك لديهم اتجاه ايجابي للتمتع بمادة اللغة العربية حيث يرون إن اللغة العربية مادة صعبة وجافة وهي بعيدة كل البعد عن اتجاهاتهم وتفكيرهم.

٢٠- الفقرة العشرون - تشعر بالارتياح في مادة اللغة العربية :

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (١,٧٠) وبنسبة مئوية قدرها (٥٦,٦٦%) ونالت المرتبة العشرون أكثر الطلبة لا يعرفون قيمة مادة اللغة العربية وما لها من دور في حياة الإنسان من جانب تفسيري وجانب علمي لذلك أعطت اتجاه سلبي من الطلبة لأنهم لا يعرفون قيمة هذه المادة .

٢١. الفقرة الواحد والعشرون - ترجك دراسة مادة اللغة العربية :

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (١,٦٥) وبنسبة مئوية قدرها (٥٥%) ونالت المرتبة الواحد والعشرون، يختلف مستوى الفهم بين الطلبة للتمييز بين الشئ المهم وغير المهم ونلاحظ غالبية الطلبة عندما يُقدم درس مادة اللغة العربية ينزعج لأسباب غير منطقية و وهمية وغير موجودة وهذا الشئ منافي لما هو موجود في مادة اللغة العربية .

٢٢. الفقرة الثانية والعشرون لديك استعداد لحضور دروس إضافية في مادة اللغة العربية

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (١,٦٥) وبنسبة مئوية قدرها (٥٥%) ونالت المرتبة الثانية والعشرون، إن أغلب طلبة الجامعة في الأساس هو متقدم على الكلية لغرض ترفيهي وليس لطلب العلم فنلاحظ إن أكثر الطلبة عندما تتكلم معهم عن إي درس أضافي يحصل لديهم نفور وفي بعض الأحيان يهزأ بما يقال له.

٢٣. الفقرة الثالثة والعشرون - تشعر بالتشويق عند دراسة مادة اللغة العربية :

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (١,٥٥) وبنسبة مئوية قدرها (٥١,٦٦%) ونالت المرتبة الثالثة والعشرون، اغلب الطلبة تشعر بالنفور من مادة اللغة العربية والسبب في ذلك عدم وجود اتصال بين الأستاذ والطالب يقصد بالاتصال بين الأستاذ والطالب الديمقراطي المبني على الحرية في الرأي.

٢٤- الفقرة الرابعة والعشرون - تشعر بالحيوية عند مجئ حصة اللغة العربية :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (١,٥٥) وبنسبة مئوية قدرها (٥١,٦٦%) ونالت المرتبة الرابعة والعشرون، لا يوجد حيوية في حصة مادة اللغة العربية لان لا يوجد تفاهم لغوي وعلمي بين الأستاذ والطالب.

٢٥- الفقرة الخامسة والعشرون - تشعر بالضيق عند تحدث الآخرين إمامك بمادة اللغة العربية:

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (١,٥٠) وبنسبة مئوية قدرها (٥٠%) ونالت المرتبة الخامسة والعشرون، لان هناك نقص وضح عند الطلبة فنلاحظ بعض منهم لا يستطيع التحدث بشكل صحيح إمام زملائه فكيف به لا يشعر بالضيق.

٢٦- الفقرة السادسة والعشرون - تشاهد البرامج التعليمية لمادة اللغة العربية :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (١,٥٠) وبنسبة مئوية قدرها (٥٠%) ونالت المرتبة السادسة والعشرون، أكثر الطلبة لا يشاهدون البرامج التعليمية وإنما يشاهدون المسلسلات المصرية والأغاني والطرب لأنها تمثل الأهواء النفسية الموجودة لديهم والتي تكون اقرب الأشياء عندهم.

٢٧- الفقرة السابعة والعشرون - تعتقد إن دراسة اللغة العربية مضيعة للوقت :
حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (١,٤٥) وبنسبة مئوية قدرها (٤٨,٣٣%) ونالت المرتبة الأخيرة ، مع احترامي للطلبة الذين لا يميزون الناقاة من

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها.....
م.د محمد هادي حسن الشمري م .د تماضر حميد مهدي الفياض

الجمال ولا يعرفون قيمة هذه المادة ويعتقدون أنها مضيعة للوقت لان حياتهم غير منظمة وغير علمية نحو علم معين .

وبعد تحليل نتائج الهدف الثاني الذي ينص "تعرف اتجاه الطلبة في كلية التربية نحو مادة اللغة العربية العامة الأقسام غير الاختصاص" ولتحقيق هذا الهدف طبق الباحثان مقياس الاتجاه على عينة البحث واستخرج الوسط الفرضي للمقياس والوسط الحسابي للعينة لغرض تعرف اتجاه الطلبة، وعلى ما موضح في جدول (٣) .

جدول (٣)

الوسط الحسابي و الوسط الفرضي والانحراف

المعياري ودرجة الحرية والقيمة التائية لمقياس الاتجاه

عدد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
١٠٠	٥٠ ، ٠٢	٥٢	٧ ، ١٣٨	٩٩	٣ ، ١٧	دالة عند مستوى ٠ ، ٠٥

يتضح من الجدول أعلاه إن الوسط الفرضي للمقياس هو (٥٢) ، وهو أعلى من الوسط الحسابي للعينة الذي هو (٥٠ ، ٠٢)، إذن الفرق لصالح الوسط الفرضي للمقياس أي إن العينة لا تمتلك اتجاهًا إيجابياً نحو مهنة التدريس، يرجع سبب ذلك إلى عدة نقاط منها:

١. لا يعطي الأستاذ أهميه كبيرة عند تدريسه مادة اللغة العربية العامة .
 ٢. لا توجد مشوقات تجلب الطلبة للدرس مما يجعل الطلبة ينفرون من هذه المادة .
 ٣. عدم إتباع الطرائق التدريسية الحديثة في تدريس المادة .
 ٤. م وجود أساتذة أكفاء لتدريس هذه المادة .
- الاستنتاجات : ومما سبق يمكن أن نستنتج ما يأتي :-

- ١- ضعف الإعداد المهني للتدريسيين في ضوء البرنامج الحالي، فهو برنامج تقليدي في إعداد التدريسيين وعدم اتباعهم الاتجاهات الحديثة في التدريس.
 - ٢ . قلة خبرة الطلبة في تحديد الفوائد العلمية المستقاة من الدروس.
 - ٣ . افتقار غالبية الطلبة إلى المعلومات التخصصية العامة لمادة اللغة العربية.
 - ٤ . عدم وضوح أهمية اللغة العربية وواجباتها ومفهومها لدى الطلبة.
- التوصيات : في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، يوصي الباحثان بما يأتي:-
- ١ . إدخال أساليب جديدة ومرنة في تدريس هذه المادة.
 - ٢ . توعية الطلبة بأهمية اللغة العربية في حياتهم لأنها لغة القرآن الكريم .
 - ٣ . معرفة المشاكل التي يعاني منها الطلبة في تدريس المادة وإيجاد حلول مناسبة لها
 - ٤- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وعدم استعمال الشدة مع الطلبة حتى لا يكون هناك نفورا من الطالب نحوالمادة
 - ٥ . ادخال مواد سهلة الحفظ والتعلم في مادة اللغة العربية العامة .
- المقترحات : استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية :-
- ١ . إجراء دراسة مماثلة تتناول ابرز المشاكل التي يعاني منها الطلبة في الجامعة في دراسة اللغة العربية العامة .
 - ٢ . إجراء دراسة مقارنة بين اتجاه الطلبة في كليات التربية في العراق نحو مادة اللغة العربية العامة .
 - ٣ . إجراء دراسة مقارنة بين مشكلات الطلبة في الكليات ذات الاختصاصات الأدبية و الكليات ذات الاختصاصات العلمية في مادة اللغة العربية العامة.

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها.....
.....م.د. محمد هادي حسن الشمري م. د. تماضر حميد مهدي الفياض

المصادر

*القران الكريم

- ٢ إبراهيم، عبد العليم. الموجة الفني لمدرسي اللغة العربية، دارالمعارفمصر، ١٩٧٣.
- ٣ إبراهيم، عبد اللطيف. أسس المناهج ، مكتبة مصر القاهرة، ١٩٦٢ .
- ٤ ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة، طبعة عبد الرحمن محمد القاهرة، (ب،ت).
- ٥ ابوخطب،فؤاد وأمال صادق. علم النفس التربوي، مكتبة الانجلوالمصرية، ١٩٧٧. ابو خليل ، زهدي ، أبو حتلم ، نبيل خليل ، المرشد في كتابة الانشاء لطلاب المرحلتين الاعدادية والثانوية ، ط١ ، الدوحة ١٩٨٤ م .
- ٦ ابو خليل ، زهدي ، أبو حتلم ، نبيل خليل ، المرشد في كتابة الانشاء لطلاب المرحلتين الاعدادية والثانوية ، ط١ ، الدوحة ١٩٨٤ م
- ٧ بحري، منى يونس وعاييف حبيب. المنهج والكتاب المدرسي، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٥.
- ٨ بنت الشاطيء ، عائشة عبدالرحمن، لغتنا وحياتنا ، مطبعة الجيلاوي ، مصر ، ١٩٨٦ م .
- ٩ حمودي ، احمد جميل ،الحوار المتمدن التعليم العالي والبحث العلمي ، هولندا ٢٠٠٨ م.
- ١٠ الحيلة، محمد محمود، (٢٠٠١): "طرائق التدريس واستراتيجياته"، كلية العلوم التربوية الجامعية، ط١، دار الكتاب الجامعي، عمان، الاردن .
- ١١ جعفر، نوري. الفكر طبيعته وتطوره، ط١، مطبعة دار الكتب، بيروت ١٩٧٠.

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها.....
.....م.د. محمد هادي حسن الشمري م. د. تماضر حميد مهدي الفياض

١٢ الجواري، احمد عبد الستار. اللغة العربية كائن حي يعبر عن خصوصية الأمة، الجمهورية العراقية، منشورات وزارة الثقافة والفنون، سلسلة دراسات، دار الحرية للطباعة والنشر، بغداد ، ١٩٧٨.

١٣ الجواهري، إسماعيل بن حماد. الصحاح، ط٢، دار العلم للملايين بيروت ، ١٩٧٩ .

١٤ الحمداني ، موفق. اللغة وعلم النفس ، مطابع مديرية دار الكتب ، جامعة الموصل ١٩٨٢.

١٥ الدليمي، محسن حسين مخلف. مشكلات تدريس مادة اللغة العربية العامة الأقسام غير الاختصاص في كلية الآداب بجامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية الآداب، ١٩٨٨ .

١٦ ربيع، حمادي. طرائق التدريس، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ، ٢٠٠٠.

١٧ الرحيم، احمد حسن. الطرق العامة في التربية، مطبعة الآداب، النجف، ١٩٦٥.

١٨ زاير، سعد علي. المشكلات التي تواجه مطبقي قسم اللغة العربية ومطبقاته في كلية التربية ابن رشد واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة ديالى، جامعة ديالى، كلية المعلمين، العدد ١٣ ، ٢٠١٣

١٩ زاير ، أ. د. سعد علي ، رؤية تربوية مستقبلية في التعليم العراقي ، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ، ٢٠١١ م ، العراق ، بغداد.

٢٠ الزبيدي، محي الدين محمد بن مرتضى. تاج العروس، ج٧، دار الفكر للطباعة والنشر، ١٢٠٥ هـ .

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها.....
.....م.د. محمد هادي حسن الشمري م. د. تماضر حميد مهدي الفياض

- ٢١ زيتون، عايش محمود. أساليب تدريس العلوم، ط ١ ، دار الشروق، عمان الأردن ١٩٩٤ .
- ٢٢ السرحان، محي الدين هلال. أصول تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية، مطبعة الرشاد، بغداد، ١٩٨٩.
- ٢٣ سمك، محمد صالح، وآخرون. الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية والدين، دار مصر للطباعة، (ب، ت).
- ٢٤ سمك، محمد صالح. فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية، الطبعة الثالثة، مكتبة الانجلو المصرية المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة ١٩٦٩ .
- ٢٥ سمك، محمد صالح. فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٥ .
- ٢٦ السيد، محمود احمد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، الجزء الأول، الطبعة الأولى، دارا لعودة، بيروت ١٩٨٠ .
- ٢٧ صوينت ، وهويدي ، د. مؤيد ، د. خالد خليل ، انتظام المعرفة اللغوية ، الدار العربية للعلوم ناشرون ،مكتبة عدنان للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠١٣ م ، بغداد العراق .
- ٢٨ العربية بين الواقع والطموح ، ط ١ ، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، دمشق ، ١٩٨٨ م .
- ٢٩ طعمة، صالح جواد. مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، بحث منشور في مؤسسة دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل ١٩٦٩ .
- ٣٠ الغزالي، ابوحامد محمد. أيها الولد، ط ٣، بيروت اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، ١٩٦٩.

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها.....
.....م.د. محمد هادي حسن الشمري م.د. تماضر حميد مهدي الفياض

٣١ القاسبي. الرسالة المفصلة لأصول المتعلمين وأحكام المعلمي

تحقيق فؤاد الاهواني، القاهرة، دار المعارف ١٩٦٧.

٣٢ كامران، مجيد علي. اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية و

طلبتها نحو الواجبات البيتية ومشكلاتها في مادة قواعد اللغة العربية، رسالة

ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد ، ٢٠٠٤ .

٣٣ محجوب، عباس. مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية

/ط١/دارالثقافة، الدوحة ، قطر ، ١٩٨٦.

٣٤ مرعي، توفيق، ومحمد محمود الحيلة، (٢٠٠٢): "طرائق التدريس"، ط١، دار

الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣٥ مزعل، ياسر نعمة. لغة التعبير، دراسة تحليله لأصول اللغة العربية

وطرقتدريسها في مرحلة الدراسة الابتدائية، ط١، مطبعة القرى الحديثة،

١٩٦٩.

٣٦ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، اجتماع خبراء اختصاص في اللغة

العربية لتحديد مشكلات تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية وترتيب

اولياتها واقتراح خطط بحثها ، عمان ، الاردن ، ١٩٧٤ م

٣٧ نجار، فريد جبرائيل، وآخرون. قاموس التربية وعلم النفس التربوي، دار

الكتب، بيروت ١٩٦٠.

٣٨ نصار، حسين. اللغة العربية والتعليم الجامعي. مجلة اتحاد الجامعات

العربية، الأمانة العامة، جمهورية مصر العربية، العدد الخامس ، آذار

١٩٧٤.

٣٩ يونس، محمود كامل والناقبة. أساسيات علم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة

والنشر، القاهرة، ١٩٧٧.

مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها.....
.....م.د. محمد هادي حسن الشمري م.د. تماضر حميد مهدي الفياض

40 _ the shortas OX ford English Dictionary , OX ford ,the
Clarendon , Press , 1959 .

41- Websters , New Collecqiate Dictionary, London . Ben
And sons L.T.D. sang Field , mass . G8c G M erriam Co .
1951 ..

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم

د. نجلاء نزار وداعة

الملخص

اضطراب صعوبات الانتباه وفرط النشاط (ADHD) هو حالة مزمنة تصيب الملايين من الأطفال وغالبا ما تستمر إلى مرحلة البلوغ. ADHD يتضمن مزيجا من المشاكل مثل صعوبة الحفاظ على الانتباه وفرط النشاط والسلوك المندفع. الأطفال الذين يعانون من ADHD قد يواجهون صعوبات في تقييمهم لذاتهم، أيضا تعثر في إقامة العلاقات، وضعف في الأداء المدرسي. والبحث الحالي يحاول الاجابة على الاسئلة الاتية. اولاً: ما هي نسبة انتشار اضطراب صعوبات الانتباه وفرط النشاط عند اطفال المرحلة الاولى. ثانياً: ما هي استراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم مع صعوبات الانتباه وفرط النشاط . ثالثاً: ما هي العلاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط و ADHD. ولتحقيق اهداف البحث الحالي تم اخذ (٧٠) طالب وطالبة من مديرية تربية الرصافة الاولى بالطريقة العشوائية الطبقية، ليطبق على ذويهم مقياسي استراتيجيات مواجهة الضغوط (Wadaa, & Suaker, in press) ومقياس صعوبات الانتباه وفرط النشاط (DSM-TV, 1994). وقد توصل البحث الحالي الى ان هناك عدد من الاطفال يعانون من هذا الاضطراب بنسبة (٨,٥٧ %) ، وان الاسر تستخدم استراتيجيات (استراتيجيات التنفيس واستراتيجيات دينية) اضافة الى (استراتيجيات التقبل) وان معامل الارتباط (٠,٧١) بين استراتيجيات مواجهة الضغوط و(صعوبات

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

الانتباه وفرط النشاط) وهذا يشير الى وجود علاقة قوية بين المتغيرين. وتوصل البحث الحالي الى عدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract

Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is a chronic condition that affects millions of children and often persists into adulthood. ADHD includes some combination of problems, such as difficulty sustaining attention, hyperactivity and impulsive behavior. Children with ADHD also may struggle with low self-esteem, troubled relationships and poor performance in school. This paper tries to answer the following questions (1) what is the prevalence of ADHD among children in Baghdad, Moderaeht Alrosafah 1; (2) What are the coping strategies used with ADHA among families who have ADHA children ; and (3) What is the relationship between the coping strategies which used by families who have children with ADHD. Participants included (70) children chosen randomly, ADHD (DSM-IV, 1994) was used to determine the children's ADHA. A questionnaire (Wadaa, & Sukaer, in press) was used to investigate the coping strategies used by the families how have children with AHDH. The results of this study suggested a high prevalence of ADHD about (8.57) and families used

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

catharsis strategies, religious strategies in edition acceptance strategies, the correlation between ADHD and coping strategies was (0.71) this reflects strong relation between the variables, the current study suggested and recommended many items.

أهمية البحث والحاجة اليه

يرى العديد من الباحثين ان صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم مثل صعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة، وصعوبات القراءة بشقيها، التعرف على الكلمة، والفهم القرائي، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الرياضيات، وحتى صعوبات التآزر الحركي، والصعوبات الإدراكية عموماً وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي حيث تحتل صعوبات الانتباه موقعاً مركزياً بين أنماط التعلم (Flether, Fisher, Barkly, & Smallish, 1996).

تقدر العديد من الدراسات نسبة ذوي اضطراب الانتباه مع فرط النشاط ٥-٣% من أطفال المدى العمري من الطفولة حتى عمر ١٨ سنة. وتشير إحدى التقارير الى ان هذه الاضطرابات والصعوبات تصيب من ٨-١٧% من الأطفال والمراهقين في الولايات المتحدة (Rowland, et al., 2002). إضافة الى استمرار هذه الاضطرابات لدى ٣٠-٥٠% من هؤلاء الأطفال حتى نهاية مرحلة المراهقة المتأخرة. وقد يكتسب ٧٠% من افراد الفئة أنماطاً متباينة من السلوك المشكل المزمن. وقد يصبح ٢٥% من البالغين من افراد هذه الفئة متأخرون دراسياً، ومضطربون (Farane, et al., 1996; Biederman, Milberger, & Faraone, 1995;) Sander, Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1996; Flether, et al., 1996). إضافة الى النسب المذكورة أعلاه فان ٣٠-٥٠% من التحويلات للعيادات

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

النفسية سببها اضطراب فرط النشاط وتشنت الانتباه في أمريكا، وان نسبة ١٠ مليون زيادة لعيادات الطب النفسي لهذا الاضطراب في أمريكا (الزيات، ٢٠٠٦، ص ٤٣).

ويرى كل من (عوض، ١٩٨٢: الدباغ، ١٩٨٢) ان الاتزان شرط أساسي ويعتبر حالة دينامية تبدو في قدرة الفرد على التوافق المرن الذي يناسب الموقف الذي يمر به، فالعائلة التي لديها طفل يعاني من صعوبات في الانتباه ونشاط زائد قد يقف هذا حائلا بينه وبين الشعور بالاتزان النسبي لتحقيق أهداف الأسرة في الحياة وقد تستخدم الأسر استراتيجيات غير مناسبة في التعامل مع هذه المشكلة (الدباغ، ١٩٨٢، ص ٤٥)

لم تحظ التدخلات العلاجية التربوية بالقدر الكافي من اهتمام الدراسات والبحوث إضافة الى الاستراتيجيات المستخدمة من قبل من قبل ذوي الأطفال الذين يعانون من فرط النشاط. وهناك تدخلات من قبل إدارة المدرسة او المعالجة الأكاديمية للسلوكيات غير، للتلاميذ ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وترتيب بيئة على نحو يخدم المتطلبات الملائمة سلوكياً وأكاديمياً ومعرفياً لهؤلاء التلاميذ. وقد قدم (McMullen, et al, 1994) تلخيصاً للتدخلات العلاجية التربوية القائمة على ادارة الفصل المدرسي لهؤلاء التلاميذ، حيث تناول الخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط (McMullen, et al, 1994).

ومع ضالة الدراسات والبحوث التي تناولت الاستراتيجيات المستخدمة مع هؤلاء الأطفال من قبل ذويهم فقط أشارت دراسة (Du Paul, & Eckert, 1997) انه ليس هناك أدلة واضحة على دور التدخلات الأكاديمية او التربوية في تحسين او رفع المستوى الأكاديمي للتلاميذ ذوي قصور الانتباه او صعوبات الانتباه مع فرط النشاط (ADHD) لكن هناك اثر لهذه التدخلات على الضبط السلوكي.

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

وقد أكدت دراسة بورجمان آخرون على أهمية الاستراتيجيات والتعرف عليها ذات التأثير الايجابي بالمكونات الرئيسية الثلاثة لقصور او صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وهي (قصور الانتباه، الاندفاعية، فرط النشاط) (الزيات، ٢٠٠٦)

وقد أكد كل من ديو بول وايكيرت ١٩٩٧ التي قامت على تحليل مسحي للدراسات والبحوث الي أجريت ونشرت في الفترة مابين ١٩٦٦ إلى ١٩٩٥ على مدى ثلاثة عقود والبالغ عددها (٦٣) دراسة تناولت ذوي قصور او صعوبات الانتباه مع او بدون فرط النشاط. ان التدخلات القائمة على تناول السلوك لذوي قصور او صعوبات الانتباه كان لها تأثير مباشر على هذا السلوك بغض النظر عن نمط هذه التدخلات، وتصميماتها التجريبية وان إدارة السلوك أكثر فاعلية من التدخلات المعرفية في تحسين السلوك (الزيات، ٢٠٠٦).

تعتبر العناية بالطفل المصاب باضطراب فرط النشاط وتششت الانتباه من اصعب المهام التربوية للوالدين وبقية أفراد الأسرة. حيث تشير الأبحاث ان الأداء الوظيفي لأحد الوالدين كثيراً مايتأثر اما بتغيب مستمر او بتغيير عمل متكرر وفي كثير من الأحيان مايؤدي التوتر والقلق المتعلق بالتعال مع هذا الطفل الى نزاعات بين الوالدين وبعض الأطفال الآخرين وكثير من الاسر قللت من نشاطها الاجتماعي وانعزلت بسبب إحراج الطفل المصاب لهم (الزيات، ٢٠٠٦).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الابتدائية (الاول، الثاني) في مديرية بغداد (الرصافة الثالثة) وذويهم.

تحديد المصطلحات

صعوبات الانتباه وفرط النشاط: سوف تتبنى الباحثة تعريف الدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة (DSM-TV).

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

بأنها نمط دائم لعجز أو قصور أو صعوبة في الانتباه و /أو فرط النشاط-
الاندفاعية يوجد لدى بعض الأطفال، يكون أكثر تكراراً، وتواتراً، وحدة، عما يلاحظ
لدى الأفراد العاديين من أقرانهم في نفس مستوى النمو (APA, 2005, P. 172) .
استراتيجيات المواجهة سوف تتبنى تعريف (Wadaa, & Suker, in press) لأنها
تثبتت مقياسهم،

هي الجهود المبذولة سواء السلوكية والنفسية والتي يوصفها الأشخاص لإتقان التسامح
وتقليل ضغوط الحياة (Wadaa, & Suker, in press).

أهداف البحث:

- ١- التعرف على نسبة انتشار اضطراب صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة
المرحلة الابتدائية (الأول، الثاني) في مديرية تربية بغداد الرصافة الأولى.
- ٢- التعرف على استراتيجيات الضغوط المستخدمة من قبل أسر ذوي صعوبات
الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية (الأول، الثاني) في مديرية
تربية بغداد الرصافة الأولى.
- ٣- التعرف على العلاقة ما بين اضطراب صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة
المرحلة الابتدائية مع استراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.

الإطار النظري

استراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل أسر ذوي صعوبات الانتباه
وفرط الحركة ADHD

إن أزمات النفسية الشديدة والاضطرابات التي يعاني من قبلها أحد أفراد العائلة
وخصوصاً الأطفال على مستوى البيت أو العمل أو المجتمع الصغير وغير ذلك من
المشكلات التي يجابهها الفرد في حياته أو أحد أفراد أسرته والتي تدفع به إلى حالة
من الضيق والتوتر والقلق تخلق لديه الوسيلة لاستيعاب الموقف والتفاعل معه بنجاح
فيتخذ أسلوباً لحل تلك الأزمات والمشكلات على وفق إستراتيجية نفسية خاصة ونمط

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

شخصيته، هذه الطرائق والوسائل تعتبر (استراتيجيات المواجهة) وعند نظرية التحليل النفسي تسمى بالحيل الدفاعية وهي تعد حلاً توافقياً وسطاً او تسوية بين المكبوت وقوى الكبت وإنها أشبه ببديل تعويضي عن فشل الكبت وما يترتب عليه من قلق ،او انها أهم ما يميز العمليات الدفاعية في منهج عملها عن (الاستراتيجيات المستخدمة) كون الأولى تحدث لاشعوريا أما الثانية (الاستراتيجيات المستخدمة) فهي تحدث شعوريا ويلجأ إليها الفرد بما يلبي نمط شخصيته في الرد على الضغوط اليومية ومن بينها اضطرابات أفراد العائلة (الامارة، ١٩٩٥، ص٦٦)

وتعرف الاستراتيجيات المواجهة بأنها الطريقة او الوسيلة التي يستخدمها الأفراد في مواجهة الضغوط اليومية وقد عرفها (القصير، ١٩٩٣، ص٤٣):- بأنها الجهود النفسية او الجسمية او الفكرية التي تبذل من قبل الأفراد لأبعاد او خفض تأثير المواقف الضاغطة قبل او بعد التعرض للمواقف (القصير، ١٩٩٣، ص٤٥).

لقد عالج اغلب المختصين والباحثين موضوع الضغوط لانه موضوع ذا أهمية بالغة ، الا أنهم أعطوا دراساتهم وبحوثهم واعتبروه أكثر أهمية وذلك لتعدد الوسائل والاستراتيجيات التي يتبعها الفرد لدفع الخطر الناتج عن تعرضه للضغوط لليومية ومن بينها إصابة احد اطفال العائلة باضطراب صعوبات الانتباه وفرط النشاط (ابراهيم، ١٩٩٢، ص٩٧)

وقد زاد الاهتمام منذ سنوات عدة بالاستراتيجيات والوسائل والطرائق التي يلجأ إليها الفرد لتقليل الضغوط التي يواجهها الفرد يوميا ويسمي (علم النفس) هذه (بإستراتيجيات المواجهة) وعندما يستخدمها الناس إنما يستجيبون بطريقة من شأنها إن تساعدهم على التخطيط لمواجهة ذلك الموقف او الانكار او التقبل او انكاره او حتى التقليل من شدته بغية الوصول الى معالجة تحدث التوازن لهم وفي دراسة الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة إصابة الأطفال بصعوبات الانتباه وفرط النشاط لم

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

ينصب الاهتمام على نوع واحد بعينة من الاستراتيجيات بل تم دراسة استراتيجيات مختلفة (Wadaa, & Sukaer, in press).

ونسنتعرض الاستراتيجيات المستخدمة التي تضمنها المقياس المعتمد في البحث الحالي ، والاستراتيجيات هي :-

١- إستراتيجية التخطيط

وهي من الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة الضغوط اليومية حيث يكون الفرد في حالة استعداد تام لمواجهة اصابة الاطفال بصعوبات الانتباه وفرط النشاط وذلك من خلال التخطيط لهذا الاضطراب والذي أصيب به احد الاطفال وتعد هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في الوقت الحاضر لما حققه العلم من تطورات فكرية في معظم الناس حيث ان الفرد الفعال الذي يخطط للحدث او المشكلة وذلك عن طريق اللجوء الى افعال ايجابية تحقق نجاح لكي يتكيف مع الواقع الذي يسببه إصابة ابنه او بنته بهذا الاضطراب. ومن هنا يتضح أن هذه الإستراتيجية يستخدمها الأفراد ذوي الطبقة المثقفة وتحقق نجاح في مختلف الظروف وان المناخ الإنساني له دور بارز على مختلف الأزمان (Wadaa, & Suker, in press) .

٢- الإستراتيجية الدينية

هي إستراتيجية من الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة ضغوط الحياة اذ تلجأ إليه كثير من العوائل الذين يتعرض أبنائها للإصابة ب ADHD حيث من شأنها ان تؤثر على تفكيرهم واتزانهم الأسري إذ تلجأ بعض الأسر إلى الدين لما فيه من أمان وسكينة وطمأنينة طلبا للإسناد في مواجهة هذه المشكلة، ويتم ذلك على شكل استشارات لرجال الدين وطلب مباركتهم ، او على شكل زيارات للمراقد او الأضرحة او الإكثار من الصلوات ويتعارف عند الناس انه اذا أصيب شخص بعزيز له او حدث له حادث مؤلم وذلك بالبكاء او الشكاية بين الأشخاص (الشيرازي، ١٩٩٢، ص ٢٠) وتشير نتائج الدراسات الى ان الدين يقلل من التأثير

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

السلبى للإصابة بالأمراض وخصوصا الاضطرابات النفسية وتعطي نتائج ايجابية في الصحة النفسية والجسمية كذلك ان الدعم الديني الذي يلجأ اليه الأفراد من خلال طلب المبركة والصلوات وغيرها يمكن ان يخفف من شدة ADHD الذي يصيب احد افراد العائلة لذا فإن تفريغ الهموم والمشاكل باستخدام الاستراتيجيات يمنحنا دفعة قوية للمواجهة عندما نجد ما يلائم تلك المشاكل ويقول الامام علي (عليه السلام){أطرح عنك واردات الهموم بعزائم الصبر وحسن اليقين}نهج البلاغة (Wadaa, & Suker, in press).

٣- إستراتيجية التقبل

وهي احد الاستراتيجيات المستخدمة وتشير الى الجهود المبذولة لتطويق مصدر التهديد وذلك بفعل شيء ما لتغيير مسببات الاضطراب للاحسن او تغيير العلاقة المضطربة بين افراد العائلة والبيئة المسببة للأسى، ويحدث التقبل للحدث عندما يعتقد الفرد بالإمكان اداء شيء ما بالاعتماد على معرفته بمصدر ADHD الذي سبب هذا الاضطراب ويعتبر التقبل نوع من السلوك الفعال وهو سلوك ظاهر يحاول الفرد فيه بمحاولة تقبله لاصابة احد افراد العائلة بالاضطرابات النفسية والمشاكل الناتجة عن هذا الاضطراب وعليه ان يتقبله حيث ان هناك فرق بين الشخص المثقف والغير مثقف في كيفية تقبله للاضطرابات النفسية وبالمطرق المستخدمة اي لكل منهما إستراتيجية في التقبل اما ان تكون ايجابية او سلبية حيث ان هذه الاستراتيجيات هامة. ومن هنا يتضح ان هذه الاستراتيجية تقلل من حالات الكآبة والحزن التي تمر بها معظم الاسر بسبب اصابة ابنائها ب ADHD حيث تتقبل الاسر هذه الحالة وتتعامل معها على انها حالة ممكن ان تعالج بمرور الوقت والصبر. (Wadaa, & Suker, in press).

٤- الإستراتيجية العاطفية

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

تعرف هذه الإستراتيجية بأنها طلب المساعدة من المقربين إلى العائلة كأصدقاء والجيران كذلك ان العلاقات العاطفية الحميمة تقوم بدور مهم في تخفيف الضغوط الناتجة من إصابة الطفل باضطراب الحركة وقلة الانتباه إذ تلجأ العائلة التي يعاني احد أبنائها من ADHD إلى من لهم علاقة حميمة بهم ينشدون المساعدة والإرشاد منهم ، حيث توصل بعض الباحثين الى ان هناك علاقة قوية بين النقص في الإسناد العائلي وتزايد الضغط النفسي الناتج من إصابة أفرادها بـ ADHD في الحياة المختلفة بصورة كفوءة على العكس من أولئك الذين يتلقون إسنادا متزايدا من افراد محيطهم حيث اتضح أن هؤلاء يتعاملون مع هذه الضغوط بصورة أفضل من زملائهم ومن هنا يتضح ان المناخ الإنساني له دور بارز في الحفاظ على كينونة الشخص وتعامله مع المشاكل وضغوط الحياة والحفاظ على صحته النفسية والجسمية ، وتيسر الاستجابة الصحيحة لديه لمواجهة ضغوط الحياة على اختلاف انواعها ، خصوصا إصابة أفرادها بـ ADHD ، ويتيح للفرد استخدام استراتيجيات فعالة في إزالة الضغط النفسي لديه والذي يحدث بسبب هذا الاضطراب وإعادة توازن الأسرة وتكيفها مع البيئة (Wadaa, & Suker, in press).

٥- إستراتيجية الإنكار

وهي احد الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة اصابة احد افراد العائلة بالاضطرابات النفسية التي تفاجيء الافراد وتتمثل هذه الاستراتيجية بأنكار الاضطراب وتتمثل ايضا بردود فعل انفعالية في مواجهة الحقيقة مثل الغضب والتوتر والانزعاج والقلق واليأس ويتمثل في نشاط معرفي تسعى العائلة من خلاله إلى تجاهل خطورة الموقف أو إنكار المرض ومن هنا يتضح ان معظم الافراد يتجاهلون مشكلاتهم ولا يجدون لها حلول. ومن هنا اتضح ان لاستراتيجية الإنكار أهمية في الوقت الحاضر لتزايد الاصابة بالاضطرابات النفسية التي يمر بها الافراد في الوقت الحاضر (Wadaa, & Suker, in press).

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

٦- إستراتيجية التنفيس

وهي احد الاستراتيجيات المستخدمة في مواجهة الاسر للاضطرابات النفسية وتتمثل في محاولة الفرد التنفيس والخروج من الحالة وهي اصابة احد ابنائها ب ADHD والاستغراق في التفكير في اشياء وموضوعات بعيدة عن المشكلة الحقيقية وهي من احد الاستراتيجيات الحديثة التي شاع استخدامها في الوقت الحاضر ومن هنا يتضح ان هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الايجابية لما فيها من تنفيس عن هموم العائلة وعن الاضطرابات النفسية التي اثرت في تلك العائلة وتشير نتائج البحث الحالي على اهمية هذه الاستراتيجية التي شاع استخدامها بين العوائل (Wadaa, & Suker, in press).

٧- إستراتيجية انتقاد الذات

وهي من احدى الاستراتيجيات المستخدمة في مواجهة اصابة احد افرادها بالاضطرابات النفسية ويستخدمها عادة الافراد ذوي التفكير الايجابي والمتقنين وتتمثل في استخدام المعرفة في معالجة الامور وانتقاد الذات حول استخدام بعض الاستراتيجيات السلبية التي تتناقض مع الحلول الواقعية للتعامل مع الاضطرابات النفسية او الموقف المفاجيء كذلك تتمثل في انشغال الفرد بالتفكير الايجابي وتصحيح التي وقع فيها مما يحسن من التعامل مع المشكلة. ومن هنا يتضح ان العوائل الذين يتعرض احد افرادها الى الاصابة ب ADHD يميلون الى انتقاد ذاتهم مما يخفف التوتر الذي يحصل لديهم ورفع روحهم المعنوية (Wadaa, & Suker, in press).

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

النظريات التي حاولت تفسير استراتيجيات المواجهة المستخدمة مع صعوبات الانتباه وفرط النشاط ADHD :-

أولاً: نظرية لازاروس وفولكمان

قدم كل من (لازاروس وفولكمان) نموذجاً او نظرية لكيفية استخدام استراتيجيات المواجهة والتي افترضت ان التقييم المعرفي والتغلب هي وسائل للحدث والنتائج التكيفية المرتبطة به، والخاصية الارتباطية تبدو واضحة في تعريف الضغط النفسي الناتج عن اصابة احد افراد الاسرة بمرض نفسي وهو ADHD على انه علاقة بين الشخص والبيئة التي تم تقييمها عن طريق الشخص على إنها مرهقة او تفوق موارده وعلى إنها تعرض حياته للخطر ولذا قد تشكل المثيرات و مصدر الضغوط النفسية للعائلة في حين هي عادية عند اخرين وذلك على وفق التقييم المعرفي للفرد لكل مشكلة (الشناوي ومحمد، ١٩٩٨، ص٨٥)

وقد عرفا (لازاروس وفولكمان) الاستراتيجيات المستخدمة مع الضغوط على إنها جهود معرفية أو سلوكية متغيرة ومستمرة لتنظيم متطلبات الفرد الداخلية او الخارجية ويقيم الفرد هذه الجهود على انها مرهقة وتتجاوز مصادره التكيفية وتهدها وبهذه فإن الاستراتيجيات التكيفية ترمي أما التقليل من أثر الضغوط وتعلم كيفية تحمله ويكون الفرد من خلالها قادراً على التحكم ببيئته (الشرقاوي، ١٩٩٣، ص٦٨) (الدوري، ١٩٩٧، ص٢٧).

ويرى فولكمان ان الناس يستخدمون استراتيجيات تكيفهم مع بيئتهم في ضوء تقييمهم للضغوط الناتجة من اصابة احد اطفالهم ب ADHD فعندما تقيم على انها حدث خطير ويهدد الاسرة فأنها تتطلب استراتيجيات معها من اجل تنظيم الضيق وتغيير معنى الضغوط النفسية فيما يتصل بذلك تعزيز احساس الفرد بسيطرته على ازمته ويطلق عليها التعامل المركز على الانفعال او معالجة المشكلة التي سببتها بتعزيز إدراك السيطرة في الظروف غير المسيطر عليها ظاهرياً

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

ويطلق على هذه (التعامل المركز على المشكلة) لذا فأن استخدام الفرد استراتيجيات تكيفية مع البيئة يكون بهدف الوصول الى نتيجة للمشكلة فاذا كانت النتيجة مرضية (ايجابية) فإنها تؤدي الى انفعال ايجابي وأنها فعالية الاستراتيجية وإذا كانت النتيجة غير مرضية (سلبية فإنها تؤدي الى الضيق والتعامل الإضافي) وتشمل عملية التقييم المعرفي التي هي صلب النظرية مرحلتين :

أ-التقييم الأولي:

وفيه تقيم الاسرة إصابة طفلها بـADHD والمتعلقة بسعادتها هل تشكل ضغطا أم أنها لا تشكل ضغطا

ب- التقييم الثانوي :

وفيه تقيم الاسرة مواردها وخياراتها لمواجهة إصابة طفلها بـADHD وتشمل موارد مواجهة المشاكل ما يأتي:

١-موارد جسدية: وهي صحة الطفل وطاقته وقدرته على التحمل .

٢-موارد اجتماعية : وهي علاقات الاسرة الاجتماعية والمساندة الاجتماعية

٣-موارد نفسية : وهي المعتقدات التي تحملها الاسرة ومهارات حل المشكلات

٤-موارد مالية : وهي الاشياء الملموسة مثل المال والادوات والمعدات

وكلتا المرحلتين السابقتين تتأثران بعدد من العوامل منها:

*طبيعة المنبه نفسه

*خصائص الطفل الشخصية

*الخبرة السابقة للمنبه

*المستوى الثقافي للأسرة

*تقويم الأسرة لإمكاناتها

*مستوى ذكاء الطفل

(الشرقاوي ،١٩٩٣،ص٦٨) (الدوري ،١٩٩٧،ص٢٧).

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

ثانياً : نظرية كلود باسوو:

قدم كلود باسوو نظريته التي اطلق عليها (الإستراتيجية العقلانية للوقاية من ضغوط الحياة) وهي الإستراتيجية للتعامل مع الضغوط النفسية التي تعانيها الاسرة نتيجة اصابة طفلها بـ ADHD تستند الى ادراك الضغوط والصورة التي ترى بها الاسرة الضغوط التي تعانيها نتيجة ADHD (الحياي، ١٩٩٨، ص ٣٤).

إن عدم القدرة على مواجهة اصابة الطفل بـ ADHD أو التكيف معها قد تؤدي إلى اضطرابات نفسية عديدة، فأصبحت الحاجة ماسة إلى معرفتها وتشخيصها وتحديد الكيفية التي يدرك بها الافراد الضغوط النفسية التي يعانون منها، لذا فإن عملية مواجهة الضغوط النفسية تعتمد على

١-طبيعة إدراك العائلة لها، فقد ثبت إن الأشخاص الذين يعتقدون إن بمقدورهم السيطرة على الضغوط كانوا اكثر قدرة على التعامل معها.

٢-ادراك اهمية الضغوط النفسية: إن عملية إدراك اهمية الضغوط النفسية يساعد الافراد على مواجهتها النفسية على العكس من عدم إدراك اهميتها مما يجعل من الصعب على الافراد مواجهتها النفسية .ووضع (كلود باسوو) خطوات عملية للإستراتيجية العقلانية التي من خلالها يتم استخدام الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط النفسية نتيجة اصابة احد اطفالها بـ ADHD وقد بينها بخطوات ثلاث هي :

١-تشخيص الضغوط النفسية: وذلك من خلال تدوين الملاحظات التي يتعرض لها افراد العائلة والتي تسبب لهم ضغطاً نفسياً مهما كانت هذه الاحداث صغيرة او كبيرة وبالتالي يتم تشخيصها .

٢-تصنيف الضغوط: إن الأفراد الذين يتعرضون الى الضغوط يقومون بترتيبها حسب اهميتها من الاعلى الى الادنى بعد ذلك يقومون بتصنيفها الى ضغوط يمكن السيطرة عليها واخرى لايمكن السيطرة عليها ومن هنا يمكن معرفة الكيفية التي يدرك بها افراد العائلة الضغوط النفسية الناتجة من اصابة احد اطفالها بـ ADHD .

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

٣-مراجعة التصنيف : تبدأ المراجعة تجاه الضغوط قليلة الاهمية وهل هي من النوع الممكن السيطرة عليها او التي لايمكن السيطرة عليها وهذا النوع من الضغوط يسهل استخدامه أو هي من النوع الذي لايمكن السيطرة عليها والتي تتطلب مساعدة الفرد على تغيير طبيعة إدراكه لها (الحياني، ١٩٩٨، ص ٤٤).

صعوبة الانتباه وفرط النشاط ADHD

يتضمن خلل ADHD مجموعتين رئيسيتين من الأعراض: عدم الانتباهومزيج من السلوكيات العفوية والمفرطة الحركة. بشكل عام فان معظم الاطفال يكونون اكثر نشاطا واندفاعية وقابلية التردد وتشتت الانتباه (Distractible) من البالغين. ويتميز الاطفال عن الكبار ايضا بانهم اكثر تقلبا (تتأثروا) وتأثروا بالاحداث الانية والاشياء الموجودة في المحيط المباشر. وكلما كان الاطفال اصغر سناً قل احساسهم بالوقت او بتفضيل وقائع مستقبلية على الحاجات الانية. الا ان سلوكيات كهذه تخلق مشكلة عندما تكون ظاهرة عند بعض الاطفال بما يفوق سائر اقرانهم بشكل ملحوظ.

يكون الصبيان اكثر عرضة للاصابة بهذا الخلل ثلاث مرات على الاقل من البنات، وبالفعل فقد بينت بعض الدراسات ان الصبيان يفوقون البنات من حيث الاصابة بهذا الخلل بمعدل (٩-١) ربما لان الصبيان هم وراثياً اكثر عرضة للاصابة باضطرابات الجهاز العصبي. وتظهر الانماط السلوكية المميزة للخلل ADHD عادة ما بين الثالثة والخامسة من العمر، الا ان عمر البدء قد يتفاوت بشدة. فقد لوحظ ان الاعراض تتأخر في الظهور عند بعض الاطفال حتى نهاية مرحلة الطفولة بل وبداية المراهقة والى الان لم يتضح سبب هذا التأخر في ظهور الاعراض عند بعضهم.

محك الدليل التشخيصي الإحصائي-الطبعة الرابعة

- قامت الجمعية الأمريكية للصحة النفسية عام 1994 بمراجعة الدليل التشخيص الإحصائي لأعراض مختلف الاضطرابات، وأصدرت الدليل

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

الرابع DSM-IV، ألغت فيه التمييز بين اضطراب قصور الانتباه مع فرط النشاط، واضطراب قصور الانتباه فقط دون فرط النشاط.

• بسبب عدم وجود أدلة تطبيقية تدعم هذا التمييز أو تقف خلفه، فقد قررت- الجمعية الأمريكية للصحة النفسية التعامل مع اضطراب الانتباه كمكون أحادي واحد، أطلقت عليه اضطراب قصور الانتباه مع فرط النشاط (ADHD).

• حتى يمكننا الحكم على الطفل بأنه داخل نطاق هذا التصنيف أو هذه الاضطرابات، يتعين أن تتطبق عليه عدة فقرات من هذه التصنيفات المختلفة.

• وبعض هذه الأعراض يتعلق بقصور الانتباه، وبعضها يتعلق بالسلوك الاندفاعي، والبعض الآخر بالإفراط في النشاط، ولكي نطمئن إلى المحك التشخيصي باعتبار الطفل من ذوي اضطراب قصور الانتباه مع فرط النشاط، يجب أن ينطبق عليه المحك (APA, 2005, P. 170)

أسباب الإصابة بصعوبات الانتباه وفرط النشاط ADHD

أ- العوامل الوراثية: ان ADHD يمكن ان يكون ذا اصل جيني وراثي. لان اساس هذه الحالة مختلف جذريا عما كان عليه قبل اعوام قليلة فقط. اتضح ان ADHD ليس عبارة عن خلل في الانتباه بحد ذاته كما كان سائدا قبالاً بل هو ناجم عن فشل في تنامي الدارات الدماغية Circuitry Brain المسؤولة عن التثبيط وضبط النفس. وينعكس هذا الخلل في ضبط النفس على وظائف دماغية اخرى ضرورية لتحقيق الانتباه، بما فيها قابلية رفض المكافاة الفورية من الكسب اللاحق (Barkley, 1998 p:34).

وتظهر دراسات التوائم ان هناك اتفاق في حدوث هذه الزملة من الاعراض بين التوائم المتطابقة (الذين يشتركون في بويضة واحدة) (Barkley, 1998 p:34)

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

اضافة الى ذلك تشير عدد من الدراسات الى اضطلاع القشرة امام الجبهة وجزء من المخيخ ومجموعتين على الاقل من الخلايا العصبية العميق في الدماغ والتي تسمى بمجملها النوى القاعدية. ان القشرة قبل الجبهية اليمنى وعقدتين قاعديتين (هما النواة المذنبة) والكروية تكون اصغر بشكل ملحوظ في الاطفال المصابين بالخلل ADHD. وفي مستهل ١٩٩٨ بينت مجموعة كاستيلانوس بان منطقة المدورة من المخيخ تكون هي الاخرى اصغر عند المصابين بالخلل ADHD (Barkley, 1998 p:34) . ان هذه النتائج تكون منطقية، لان المناطق الدماغية التي اختزل حجمها عند الاطفال المصابين بالخلل ADHD هي نفسها التي تتحكم في الانتباه.

ب-العوامل العصبية

تشير بعض الدراسات التي اجريت على مقارنة الاطفال مفرطي النشاط بالاطفال العاديين عن وجود دلائل على اضطرابات عصبية تظهر في تسجيلات جهاز رسام المخ EEG لدى اطفال المجموعة الاولى تفسر بانها اختلالات في وظائف الدماغ، تسبب لزمة اضطراب الانتباه مع فرط النشاط. ولكن تفسير هذه الاختلالات يأخذ موقفين تناقضيين الاول: ان هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة زيادة الاستثارة (الزيات، ٢٠٠٦، ص: ٥٤).

الثاني: انها تنشأ نتيجة نقص الاستثارة في لحاء المخ. فبعض التفسيرات تذهب الى ان هذه الاضطرابات هي نتاج الحساسية الزائدة لمناطق الاستثارة في الجهاز العصبي للمنبهات الخارجية والداخلية، في المنطقة الخلفية من الدماغ الامامي والمعروفة بمنطقة الدماغ المتوسط التي تتقل قدرا كبيرا وغير عادي من الاستثارة الى لحاء المخ. وهناك دراسات اخرى توصلت الى نتائج مؤداها ان هذا الاضطراب هو نتاج الاستثارة الزائدة للحاء المخ، وان الاختلال الوظيفي يتمركز في منظومة

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

التكوين الشبكي بالدماغ، حيث تخفق في كون الدفعات العصبية الزائدة. إضافة الى ذلك تدعم بعض الدراسات وجود علاقة دالة بين النشاط وبين بطء نشاط الموجات المخية (الزيات، ٢٠٠٦، ص: ٥٦).
ج- اضطراب النظام الحاسي
تشير بعض الدراسات الى ان الاطفال ذوي اضطراب الانتباه مع فرط النشاط تظهروا دلائل على انخفاض "التوصيل الجلدي الاساسي" وضآلة مقدار الاستجابة الجلدية (الزيات، ٢٠٠٦، ص: ٥٧).

منهجية البحث

١- مجتمع البحث :

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الابتدائية في مديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة والمراحل (الاول، الثاني). والبالغ عددهم (١٤٥٣٤) حسب الاحصائيات الموجودة عند شعبة الاحصاء بمديرية تربية الرصافة الاولى.

عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث الحالي (عينة التحليل) بالطريقة الطبقيّة العشوائية والبالغة (١٠٠) طالبا طالبة من مدرستي عدم الانحياز والتآخي بواقع (٥٠) طالبا و (٥٠) طالبة من وكما موضح في الجدول (١).

جدول (١) يوضح افراد العينة

المدرسة	الذكور	الاناث	المجموع
التآخي	٢٥	٢٥	٥٠
عدم الانحياز	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

أولاً: مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط

لما كان البحث الحالي يرمي الى التعرف على استراتيجيات المواجهة المستخدمة لمواجهة اصابة الاطفال بقلّة الانتباه وفرط النشاط، لذا قامت الباحثة بالاطلاع على مختلف المقاييس المتعلقة بالاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة الضغوط اليومية والتي تم بناؤها لعينات مختلفة قامت الباحثة بتبني مقياس (Wadaa & Sukar, in press) والذي تم استخدامه لمعرفة استراتيجيات المواجهة المستخدمة مع الاحداث الصدمية من قبل اهالي الاطفال العراقيين الذين يعانون من اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية .

يتكون مقياس استراتيجيات المواجهة المستخدمة مع الاحداث الصدمية من (٧) استراتيجيات وهي :-

١- استراتيجية التخطيط. ٢- الاستراتيجية الدينية ٣- استراتيجية التقبل. ٤- الاستراتيجية العاطفية.

٥- استراتيجية الانكار. ٦- استراتيجية التنفيس. ٧- استراتيجية أنكار الذات . ويحتوي المقياس على (٢٨) فقرة ملحق (٢) أمام كل فقرة اربعة بدائل هي (لا، احياناً ، غالباً ، دائماً) حيث ان لكل بديل يعطى درجة (١) الى (٤) للاستراتيجيات المواجهة المستخدمة ويتم تصحيح المقياس بحساب درجات البدائل ويمثل (٠) ادنى درجة و(٤) اعلى درجة. وبما ان فقرات مقياس (Wadaa & Sukar, in press) مطبقة على عينة من العراقيين الراشدين وان عينة البحث الحالي هي اولياء امور الطلبة الذين يعانون من صعوبات الانتباه وفرط النشاط ايضاً لذا تم الاكتفاء بعرض فقرات المقياس على الخبراء المتخصصين في علم النفس * كونها عرضت على خبراء سابقين من ذوي التخصص وقد اتفق الخبراء على هذه الفقرات بنسبة ٨٥% اذ يتكون المقياس من ٢٨ فقرة وكل فقرة لها اربعة بدائل وكل بديل له درجة محددة .

صعوبات الانتباه وفطرت النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

١-الصدق الظاهري

وتحققت الباحثة من هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية (ملحق رقم ١) للحكم على مدى صلاحية فقراته في قياس "استراتيجيات المواجهة مع ضغوط الحياة"، كما موضح في (ملحق ٢) .

٢- الثبات :

يعد الثبات من الخصائص السايكومترية الضرورية التي ينبغي التثبت منها في المقاييس النفسية والتربوية، لان حساب الثبات يعطي مؤشرا على دقة المقياس وتجانسه في قياس السمة المراد قياسها (77 : Zeller & Caumines, 1980) . ويقصد بالثبات أن درجة المستجيب لا تتغير جوهريا بتكرار القياس، ويعبر عنه إحصائيا بمعامل الارتباط بين درجات المستجيبين بين مرات تطبيق المقياس المختلفة (الظاهر، ٢٠٠٢، ص:١٢٠). بمعنى لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد باستخدام المقياس نفسه لأظهرت درجته شيئا من الاستقرار (الأنصاري، ٢٠٠٠، ص:١٢٠).

١- الاتساق الداخلي باستخدام أسلوب التجزئة النصفية :

لاستخراج الثبات بهذه الطريقة قسمت الباحثة مقياس إلى نصفين، النصف الأول يمثل الفقرات الفردية، والنصف الثاني يمثل الفقرات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي كل جزء باستخدام "معامل ارتباط بيرسون". إذ بلغ معامل الثبات بعد التصحيح لكل استراتيجية من الاستراتيجيات كالآتي استراتيجية التخطيط (٠,٦٥) والاستراتيجية الدينية (٠,٦١) واستراتيجية التقبل (٠,٧٠) والاستراتيجية العاطفية (٠,٥٩) واستراتيجية الإنكار (٠,٦٤) واستراتيجية التنفيس (٠,٦٣) واستراتيجية أنكار الذات (٠,٧٧).

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

ثانياً مقياس صعوبات الانتباه وفرط النشاط

يتكون مقياس صعوبات الانتباه وفرط النشاط (١٨) فقرة، والذي وضعه الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة APA, 2005, P. (170) وكانت بدائل الاستجابة بمدرج رباعي هي (دائماً غالباً، قليلاً، نادراً) تتدرج من ٣ للاستجابة دائماً، ٢ للاستجابة بغالباً، ١ للاستجابة بقليل، صفر للاستجابة بنادراً، الدرجة القصوى (٥٤) والدرجة الدنيا صفر درجة القطع (٢٧) هذا يعني ان الطفل الذي يحصل على (٢٧) فأكثر يعني انه مصاب ب ADHD .

صلاحية فقرات مقياس صعوبات الانتباه وفرط النشاط وتعليماته:-

ولغرض التعرف على صلاحية فقرات وتعليمات مقياس صعوبات الانتباه وفرط النشاط والذي وضعه الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة (DSM-IV, 1994) وبعد ان تم ترجمته من قبل الباحثة وتم التأكد من صدق الترجمة وعدلت فقراته لتلائم البيئة العراقية، قامت بعرض الصورة الاولى من المقياس على مجموعة من المختصين في علم النفس مع تعريف صعوبات الانتباه وفرط النشاط الذي وضعه الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة (DSM-IV, 1994) لبيان صلاحية الفقرات في قياسها لما وضعت لقياسه، ومدى ملائمة هذه الفقرات للتطبيق على عينة من اولياء امور طلبة المرحلة الاولى (اول، ثاني) مع اقتراح التعديلات الملائمة في صياغة الفقرات والتعرف على صلاحية بدائل الاستجابة، مع مفتاح الاجابة الذي، وقد اتفق الخبراء على صلاحية الفقرات بنسبة (٨٦%).

الخصائص السايكومترية لمقياس صعوبات الانتباه وفرط النشاط :

أ - القوة التمييزية للفقرات:

يعد تمييز الفقرات جانباً مهماً في التحليل الإحصائي لفقرات أي مقياس من خلاله التحقق من كفاءة فقراته لا سيما في المقاييس معيارية المرجع، إذ إنها تؤثر

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

قدرة فقرات المقياس في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد (Ebel, 1972 :399).

وللتحقق من القوة التمييزية لفقرات المقياس اتبعت الباحثة الأسلوب الآتي :

أسلوب المجموعتين المتطرفتين :

بعد الحصول على الدرجات الكلية لأفراد عينة التمييز والبالغة (١٠٠) طالبا وطالبة، رتبت الدرجات ترتيبا تنازليا من أعلى درجة كلية إلى أقل درجة كلية، ثم حددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧٪) في كل مجموعة إذ يرى (Stanley&Hopkins 1972) أن "هذه النسبة تحقق أقصى ما يمكن من حجم مناسب في كل مجموعة وتباين جيد بينهما "

(Stanley&Hopkins ,1972: 268).

وبلغ حجم كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (٢٧) مستجيبا واستخدمت الباحثة معادلة القيمة التائية لمجموعتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس صعوبات الانتباه وفرط النشاط كما موضحة بالجدول (٢) .

جدول (٢) يبين تمييز فقرات مقياس صعوبات الانتباه وفرط النشاط

الفقرات	متوسط المجموعة الدنيا	الانحراف المعياري للمجموعة الدنيا	متوسط المجموعة العليا	الانحراف المعياري للمجموعة العليا	القيمة التائية المحسوبة
١	2.2	0.91	1	0.57	3.75
٢	1.95	0.88	1.4	0.93	4.13
٣	1.82	0.95	1.3	1.01	2.72
٤	1.99	0.75	1.1	0.99	4.2
٥	1.95	0.89	1.2	1.03	4.04
٦	1.7	0.77	1.13	0.59	3.56

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

الفقرات	متوسط المجموعة الدنيا	الانحراف المعياري للمجموعة الدنيا	متوسط المجموعة العليا	الانحراف المعياري للمجموعة العليا	القيمة التائية المحسوبة
٧	1.6	0.91	1.11	0.82	2.33
٨	1.76	1.2	1.19	0.91	2.12
٩	1.2	0.99	0.75	0.81	2.04
١٠	1.61	0.95	0.9	1.1	2.84
١١	1.74	0.89	1.12	1.05	2.48
١٢	1.67	1.51	0.92	1.11	2.34
١٣	1.45	0.99	0.83	1.00	2.58
١٤	1.39	0.79	0.81	0.98	2.76
١٥	1.44	0.89	0.91	0.88	2.52
١٦	1.32	0.79	0.85	0.95	2.23
١٧	1.9	1.41	1.03	0.91	3.03
١٨	1.76	1.12	0.89	0.98	2.76

ب - صدق الفقرات :

١. الصدق الظاهري:

وتحققت الباحثة من هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى صلاحية فقراته في قياس "صعوبات الانتباه وفرط النشاط"، كما موضح في (ملحق ٣) .

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

يشير (بركات، ١٩٩٦) إلى أن هذا الأسلوب يعد من أدق الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس (بركات، ١٩٩٦، ص ٨٠) .

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

استخدمت الباحثة "معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين درجات المستجيبين على كل فقرة والدرجة الكلية"، والجدول (٣) يوضح معاملات الارتباط.

الجدول (٣)

قيم معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس صعوبات الانتباه وفرط النشاط

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٤	١٠	*٠,٤٢
٢	**٠,٤٧	١١	**٠,٥١
٣	**٠,٣٧	١٢	*٠,٤٣
٤	**٠,٣٩	١٣	*٠,٥٩
٥	**٠,٤٥	١٤	**٠,٤٧
٦	**٠,٥٥	١٥	**٠,٤٥
٧	**٠,٤٤	١٦	**٠,٤٧
٨	**٠,٥٤	١٧	**٠,٤٨
٩	**٠,٣٧	١٨	*٠,٣٨

ويلاحظ من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فعندما تكون قيمة اصغر معامل ارتباط ذات دلالة إحصائية فهذا يعني ان قيم معاملات الارتباط الأكبر منه دالة إحصائية، وتشير قيم معاملات ارتباط الفقرات جميعها إلى تجانس الفقرات جميعها في قياس السمة أو الخاصية المراد قياسها.

يتضح ان جميع الفقرات ذات قوة تمييزية جيدة حيث ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من الجدولية البالغة ١,٩٦ عند مستور دلالة (٠,٠٥).

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

ج: الثبات :

يشير (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١) الى ان المقياس يعد ثابتاً اذا ما حصلنا منه على النتائج تقريباً نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم في ظل الظروف نفسها (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ص: ٣٠).

الثبات

الاتساق الداخلي بأسلوب التجزئة النصفية:

تم اعتماد استمارات التطبيق للمقياس، ومن ثم قسمت الدرجات التي حصل عليها الطلبة المستجيبين إلى نصفين على وفق الفقرات الفردية والزوجية وبهذا تم حصول كل طالب مستجيب من أفراد العينة على درجتين في كل جزء على انفراد، احدهما تمثل درجات النصف الأول أي درجات الفقرات الفردية من المقياس، والأخرى تمثل درجات النصف الثاني أي درجات الفقرات الزوجية من المقياس.

ويشير " جرونلاند " (Gronland, 1971,p103) اذا كانت الدرجتان أي درجة النصف الأول من المقياس أو الاختبار ودرجة النصف الثاني من المقياس أو الاختبار مرتبطتين أشار ذلك إلى الاتساق الداخلي للمقياس (Gronland, 1971, p.103).

لذا تم حساب درجات أفراد عينة الثبات على قسمي درجات كل جزء انفراد، أي (درجتي الفقرات الفردية والزوجية)، ومن ثم حساب "معامل ارتباط بيرسون" بين درجات الأفراد في قسمي كل جزء على انفراد. فبلغ معامل الثبات بعد تصحيحه بمعادلة (سبيرمان- براون) (٨٦,٠) .

التطبيق النهائي :

لغرض استخراج نتائج البحث الحالي طبقت الباحثة المقياسين المعدين لهذا الغرض (مقياس استراتيجيات المواجهة) و(مقياس صعوبات الانتباه وفرط النشاط) بصيغتيهما النهائية ملحق (٣) (٢) على عينة اولياء امور الطلبة الذين يعانون من

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

صعوبات الانتباه وفرط النشاط عينة البحث الأساسية التي اختيرت بطريقة طبقية عشوائية وبالبالغة (٧٠) طالبا وطالبة من مدرستي التآخي وعدم الانحياز والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) يوضح افراد عينة التطبيق

المدرسة	الذكور	الاناث	المجموع
التآخي	٢٠	١٥	٣٥
عدم الانحياز	٢٠	١٥	٣٥
المجموع	٤٠	٣٠	٧٠

النتائج ومناقشتها

سوف يتم عرض النتائج ومناقشتها حسب اهداف البحث.

الهدف الاول

التعرف على نسبة انتشار اضطراب صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية (الاول، الثاني) في مديرية تربية بغداد الرصافة الاولى. تحقيقاً للهدف الاول من اهداف البحث الحالي وهو التعرف نسبة انتشار اضطراب صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة الاول والثاني الابتدائي جمعت البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق المقياس على ٧٠ طالب وطالبة بينت النتائج ان (٦) طالب حصلوا على درجة اكثر من ٢٧ بنسبة (٨,٥٧%) وهذا ماكدته دراسة (Rowland, et al., 2002).

والنتيجة الحالية توضح انتشار ADHD بين الاطفال وهذا ما اشارت اليه النظريات الوراثية التي تؤكد ان سبب الاصابة بهذا الاضطراب يكون ذا اصل جيني وراثي. حيث اتضح ان ADHD ليس عبارة عن خلل في الانتباه بحد ذاته كما كان سائداً قبلاً بل هو ناجم عن فشل في تنامي الدارات الدماغية Circuitry Brain

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

المسؤولة عن التثبيط وضبط النفس. وينعكس هذا الخلل في ضبط النفس على وظائف دماغية أخرى ضرورية لتحقيق الانتباه، بما فيها قابلية رفض المكافأة الفورية من الكسب اللاحق (Barkley, 1998 p:34)

إضافة إلى ذلك وجود دلائل عصبية أشارت إليها بعض الدراسات حيث هناك اضطرابات عصبية تظهر في تسجيلات جهاز رسام المخ EEG لدى أطفال ADHD تفسر الاختلالات في وظائف الدماغ، تسبب لزمه اضطراب الانتباه مع فرط النشاط.

الهدف الثاني

التعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل أسر ذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية (الاول، الثاني) في مديرية تربية بغداد الرصافة الاولى.

تحقيقاً للهدف الثاني من اهداف البحث الحالي وهو لتعرف على استراتيجيات المواجهة للتعامل مع الضغوط المستخدمة من قبل أسر ذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية (الاول، الثاني) في مديرية تربية بغداد الرصافة الاولى جمعت البيانات التي تم الحصول عليها من عينة البحث الاساسية والبالغة (٧٠) أسرة تمثل اجابة احد الوالدين الوالد او الوالدة من المراحل الاولى والثاني الابتدائي على وفق كل استراتيجية من الاستراتيجيات السبعة بلغت متوسطات درجات ذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط للاستراتيجيات المستخدمة مع صعوبات الانتباه وفرط النشاط السبعة (التخطيط، الدينية، التقبل، العاطفية، الانكار، التنفيس، انتقاد الذات) كما مبين في الجدول (٥) الاتي :

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

جدول (٥) الاستراتيجيات المستخدمة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستراتيجية
٠,٣٤	٢,٣٥	استراتيجية التخطيط
٠,٣٦	٣,٥٥	استراتيجية الدينية
٠,٥٦	٣,١٥	استراتيجية التقبل
٠,٣٨	٢,٤	استراتيجية العاطفية
٠,٣٤	٢,٨٦	استراتيجية الإنكار
٠,٤٥	٣,٥٦	استراتيجية التنفيس
٠,٤٢	٢,٧١	استراتيجية انتقاد الذات

يتبين من الجدول (٤) وذلك بالنظر الى متوسطات استراتيجيات المواجهة المستخدمة نجد أن أكثرها شيوعاً بين أسر ذوي الاطفال الذين يعانون من صعوبة الانتباه وفرط النشاط هي استراتيجيات (التنفيس والدينية ، والتقبل) حيث بلغت متوسطات هذه الاستراتيجيات (٣,٥٥،٣,٥٦) وهما يكاد ان يكونا متساويتان ومن ثم استراتيجية التقبل التي بلغ متوسطها (٣,١٥) درجة وهذا يدل على ان استخدام هذه الاستراتيجيات من قبل ذوي الاطفال الذين يعانون من صعوبة الانتباه وفرط النشاط اكثر من الاستراتيجيات الاربع الاخرى كان فيها المتوسط الحسابي اصغر من المتوسطات الاخرى للاستراتيجيات (التخطيط ، العاطفية ، الإنكار ، وانتقاد الذات) اذ بلغ متوسط هذه الاستراتيجيات (٢,٣٥ ، ٢,٤ ، ٢,٨٦ ، ٢,٧١) مما يشير الى عدم شيوع استخدام هذه الاستراتيجيات لدى أسر ذوي الاطفال الذين يعانون من صعوبة الانتباه وفرط النشاط .

وتدل هذه النتيجة على أن أسر ذوي الاطفال الذين يعانون من صعوبة الانتباه وفرط النشاط ليس لديهم القدرة الكافية على مواجهة صعوبات الانتباه وفرط النشاط وذلك لاسباب عديدة منها عدم معرفة ان فرط النشاط هو اضطراب نفسي لذلك تعتقد بعض الاسر انه سوء سلوك او انه ناجم عن دلال مفرط وهم كذلك يميلون الى التقبل لهذه

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

الحالة لكثرة انتشارها وعدم التمييز بينها وبين من يمتلك هذا الاضطراب وتعایشهم معها في كل الاوقات والتنفيس اي الخروج من محيط المشكلة والتكلم عنها وكذلك رضائهم بالامر الواقع وبسبب التنشئة الاجتماعية التي اعتادوا عليها والتي تركز على تقبل الاطفال.

اضافة الى ذلك ان النتيجة الحالية تتفق مع وجهة نظر كل من لازاروس وفولكمان حيث تستخدم الاسر هذه الاستراتيجيات لتساعدهم في تكيفهم مع البيئة في ضوء تقييمهم للضغوط الناتجة من اصابة احد الاطفال ب ADHD من اجل تنظيم الضيق وتغيير بما يتصل بذلك حساسية العائلة بتعزيز احساسها بسيطرتها على الازمة ويطلق عليها التعامل على الانفعال او معالجة المشكلة (الشرقاوي، ١٩٩٣، ص ٦٨)

الهدف الثالث

التعرف على العلاقة ما بين اضطراب صعوبات الانتباه وفرط النشاط مع استراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.

تحقيقاً للهدف الثالث من اهداف البحث الحالي وهو التعرف على العلاقة ما بين اضطراب صعوبات الانتباه وفرط النشاط مع استراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم. جمعت البيانات التي تم الحصول عليها من عينة البحث الاساسية والبالغة (٧٠) اسرة تمثل اجابة احد الوالدين الوالد او الوالدة من المراحل الاول والثاني الابتدائي على وفق كل مقياسي استراتيجيات التعامل مع الضغوط (Wadaa, & Suker, in press) وصعوبات الانتباه وفرط النشاط كما مبين (٦).

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

جدول (٦) يوضح معاملات ارتباط صعوبات الانتباه وفرط النشاط مع استراتيجيات الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم

الاستراتيجيات	معامل الارتباط
استراتيجية التخطيط	-٠,٤٦
استراتيجية الدينية	٠,٤٩
استراتيجية التقبل	-٠,٥١
استراتيجية العاطفية	٠,٣٩
استراتيجية الإنكار	٠,٥٢
استراتيجية التنفيس	-٠,٤٠
استراتيجية انتقاد الذات	٠,٣٨

وقد وجد ان معاملات الارتباط لكل من استراتيجيات التخطيط والتقبل والتنفيس (معامل ارتباط سالب) (وهي من الاستراتيجيات الموجبة، يعني الذين يستخدمونها هم الاشخاص الايجابيين) ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) هذا يعني ان الذين يستخدمونها ابنائهم لا يعانون من هذا الاضطراب وبقية الاستراتيجيات معامل الارتباط دال وموجب وهي (استراتيجيات سالبة يعني الذي يستخدمها شخص سلبي) وهذا ما أكدته دراسة بورجمان وآخرون على أهمية الاستراتيجيات والتعرف عليها والاثار الايجابي على المكونات الرئيسية لقصور او صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وهي (قصور أالانتباه فرط النشاط) (الزيات، ٢٠٠٦).

التوصيات

توصي الدراسة الحالية بما يلي

- ١- الاهتمام بالطلاب الذين يعانون من صعوبات الانتباه وفرط النشاط وذلك من خلال فرزهم في الفصل الذي يدرسون فيه ومعاملتهم معاملة تساعد في رفع مستواهم الدراسي.

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

٢- إبراز دور المرشد ومساعدته لأسر ذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط من خلال شرح كيفية التعامل مع هكذا حالات.

٣- تدريب المعلمين وأولياء الأمور على كيفية كشف والتعامل مع ذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط.

المقترحات

القيام ببرنامج مقترح للحد من ضعف الانتباه وفرط النشاط وذلك من خلال مساعدة الاهل على استخدام استراتيجيات ايجابية مع هذا الاضطراب.
القيام بدراسة مسحية اوسع لمعرفة انتشار هذا الاضطراب في محافظات العراق.
القيام ببرنامج مقترح لعلاج الطلاب الذين يعانون من صعوبات الانتباه وفرط النشاط.
استخدام تقنيات حديثة للتعرف المبكر على الاطفال الذين يعانون من صعوبات الانتباه وفرط النشاط.

المصادر

إبراهيم ، لطفي عبد الباسط (١٩٩٤)، عمليات تحمل الضغوط وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين ،مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة (٣) العدد (٥).
الحيايى ، عاصم محمود(١٩٩٨)، بناء برنامج إرشادي وقائي لبعض أنماط السلوك المنحرف، غش ،سرقة، عدوان لطلبة المرحلة المتوسطة ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.
الامارة ، اسعد شريف (١٩٩٥)، علاقة الضغوط والتعامل معها بالخصائص العصابية لدى طلبة الجامعة ،(أطروحة دكتوراه غير منشورة)،كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.
الدوري ،هدى جميل (١٩٩٧)، ضغوط الحياة وعلاقتها بسرطان الثدي ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية .

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

- الزيات ، فتحي (٢٠٠٦). اليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، السعودية.
- القصير، جاسم محمد جاسم (١٩٩٣)، المتغيرات المحددة للأحتراف النفسي لمدرسي المرحلة المتوسطة ودور التداخل الإرشادي (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- الشناوي، محمد محروس، ومحمد، السيد عبد الرحمن (١٩٩٨)، العلاج السلوكي الحديث، اسسه وتطبيقاته، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- الشرقاوي، خليل (١٩٩٣)، علم الصحة النفسية العربية ، بيروت ، دار النهضة.
- الشيرازي، محمد الحسيني (١٩٩٢)، الاجتماع ، دار العلوم ، بيروت ، ط١.

References

- American Psychiatric Association. (2005). Diagnostic and statistical manual of mental disorder (4th ed)(DSM-IV-TR). Wasinton Dc:Author.
- Barkley, R. A,. (1998). Attention-Deficit for Hyperactivity Disorder: A Diagnosis and Treatment. Guilford press.
- Biederman, J,. Milberger, S,. Faraone, S, V,. et al,. (1995). Family risk factors for attention-deficit hyperactivity disorder. Arch Gen Psychiatry, 52, 464-470.
- Du Paul, G, J, & Eckert, T, L. (1997). The effect of school-based interventions for attention deficit/hyperactivity disorder: Ameta analysis. School psychology Review, 26, 415-429.

Ebel, R. L. (1972). *Essentials of Educational measurement* , New Jersey , Englewood Cliffs Prentice. Hall.

Faraone, S., Biederman, J., Mennin, D., Gershon, J., Tsuang, M, A,. (1996). Prospective four-year follow –up study children at risk for ADHD: Psychiatric, neuropsychological, and psychosocial outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1449–1459.

Fletcher, K, E,. Fischer, M,. Barkley R, A,. Smallish, L, A,. (1996). Sequential analysis of the mother during neutral and conflict discussions. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 24, 271–297.

Gronlund, N. (1971). *Measurement and Evaluation in teaching* , London : the Macmillan Co.Ltd.

Wadaa, N. N., & Sukar, H. K. (in press). Children of Iraqi Families: Coping Strategies using with Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD). *Arts Journal*.

ملحق رقم (١)

أسماء الخبراء

ا.م.د. خديجة حيدر نوري\ كلية الاداب\ الجامعة المستنصرية

ا.م.د. خمائل محمدا\ كلية التربية الجامعة المستنصرية

ا.م.د. رنا عبد المنعم\ كلية التربية الجامعة المستنصرية

م.د. خديجة سلمان\ كلية التربية الجامعة المستنصرية

م.د. لمياء جاسم\ كلية التربية الجامعة المستنصرية

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (٢)

مقياس استراتيجيات الضغوط

عزيزي الاب

عزيزتي الام

البحث الحالي يهدف اجراء دراسة علمية حول بعض سلوكيات الاسرة في بعض المواقف او الاحداث التي تتعرض لها الاسرة يوميا سواء الاجتماعية والمهنية لذا ترجو الباحثة معاونتكم والإجابة على فقرات هذا المقياس أو هذه المواقف التي تتعرضون لها.

ونرجو ان تكون الإجابة بكل دقة وصراحة لاسيما أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة بل هي وجهات نظر وسلوكيات يمكن أن يمارسها كل فرد منا لذا ترجو الباحثة :-

- ١- ان تكون الإجابة امام كل فقرة التي تناسب اختيارك ولايؤشر على المقياس
- ٢- يوجد امام كل فقرة بدائل لذا ضع علامة (صح) في ورقة الإجابة أمام البدائل الموجودة

٣- تذكر إنك تختار إجابة واحدة فقط من كل فقرة

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

د. نجلاء نزار

	الفقرات	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
١	اربط جهودي على القيام بشيء إزاء الوضع الذي انا فيه				
٢	اربط جهودي على القيام بشيء إزاء الوضع الذي انا فيه				
٣	أأخذ اجراءات في محاولة لجعل الوضع افضل				
٤	احاول التوصل الى استراتيجية حول ما يجب القيام به				
٥	افكر ملياً في الخطوات التي سأأخذها				
٦	أحاول أن ارى الموقف في مختلف الصور ، لجعله يبدو أكثر إيجابية				
٧	لقد كنت ابحت عن شيء جيد في ما يحدث				
٨	قبلت بحقيقة ما حدث				
٩	تعلمت العيش معها				
١٠	صنعت النكات حول هذا الموضوع				
١١	سخرت من هذا الوضع				
١٢	حاولت أن اجد الراحة في ديني أو المعتقدات الروحية				
١٣	صليت وتأملت				
١٤	حصلت على الدعم العاطفي من الآخرين				
١٥	حصلت على الراحة والفهم من شخص ما				
١٦	حاولت الحصول على مشورة أو مساعدة من الآخرين حول ما يجب القيام به				
١٧	حصلت على المساعدة والمشورة من أشخاص				

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

الفقرات	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
آخرين				
١٨ فعلت شيئاً لاقلل التفكير في الأمر ، مثل الذهاب الى صالة السينما، مشاهدة التلفزيون والقراءة واحلام اليقظة والنوم ، أو للتسوق				
١٩ قلت لنفسي "هذا ليس حقيقياً"				
٢٠ رفضت اعتقادي أنه قد حدث				
٢١ سمحت ان اقول أشياء غير سارة مثل مشاعر الهرب حول الموضوع				
٢٢ عبرت عن مشاعري السلبية				
٢٣ استخدمت الكحول أو المخدرات الأخرى لجعل نفسي اشعر على نحو افضل				
٢٤ استخدمت الكحول أو المخدرات الأخرى لمساعدتي في الحصول من خلال ذلك				
٢٥ تخلّيت عن محاولة التعامل معها				
٢٦ تخلّيت عن محاولة لمواجهة الموقف				
٢٧ انتقدت نفسي				
٢٨ لمت نفسي على الأشياء التي حدثت				

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم..... د. نجلاء نزار وداعة

ملحق (٣)

مقياس صعوبات الانتباه وفرط النشاط

(DSM-TV, 1994) بصورته النهائية

عزيزي الاب

عزيزتي الام

بين يديك مجموعة من الاسئلة ارجو الاجابة عليها بكل دقة لأنها تمثل سلوكيات

ابنك اليومية وهي لإغراض البحث العلمي ولا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة

د. نجلاء نزار وداعة

كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
1-	يفشل في اعطاء انتباه وثيق للتفاصيل او يهمل الالخطاء في الواجبات المدرسية والمنزلية				
2-	يجد صعوبة في البقاء منتهياً في المهامات او فعاليات اللعب				
3-	لا يبدو عليه الاصغاء عند مخاطبته بصورة مباشرة.				
4-	يفشل في متابعة التعليمات او في الاعمال الموكلة اليه في المدرسية والاعمال المنزلية				
5-	يجد صعوبة في تنظيم				

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
	اعماله وانشطته.				
6- -	يتجنب اويكره بقوة المهام التي تتطلب استمرار الجهد العقلي مثلا الواحات البيتية				
7- -	يتعرض لفقدان اشياء تلزم لاداء مهام او القيام بفعاليات مثل الاقلام والكتب والالعاب				
8- -	يتشتت انتباهه بسهولة عن طريف المثيرات الخارجية				
9- -	دائم النسيان في فعالياته اليومية				
	المجموع الكلي لعدم الانتباه				
1- -	دائم التحريك لليدين والقدمين والدوران في المقعد				
2- -	يغادر مقعده في المواقف التي يتوقع ان يبقى جالسا فيه مثل العشاء				
3- -	كثير الجري والتسلق في المواقف الغير ملائمة.				
4- -	لديه صعوبة في اللعب				

صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم.....د. نجلاء نزار وداعة

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
	بهذوء				
5-	دائم الحركة كمن يدار بمحرك				
6-	كثير الكلام				
7-	يجابوب على الاسئلة قبل اكتمال طرح السؤال				
8-	لديه صعوبة بانتظار دوره				
9-	يقاطع ويتطفل قيما يفعله الاخرين				

هل بداءت ظهور هذه الاعراض قبل العمر ٧؟

التفكير الانتخابي لمواطني محافظة بغداد

د.عباس حنون مهنا الاسدي

مستخلص البحث:

اتسعت الدراسات النفسية بشكل كبير، ولكن الباحثين تجاوزوا موضوعات غاية في الاهمية كموضوع التفكير الانتخابي. ورغم اتساع حركة البحث الا ان النقد ما زال قائما وخصوصا في مجال علم النفس السياسي، بهدف وضع اساس لدراسات تطبيقية يحتاجها المجتمع العراقي خصوصا وإننا نمارس التفكير الانتخابي كل أربع سنوات، وحتى في اقسامنا الدراسية في الكلية، او الجامعة، وربما نمارسه مع ذواتنا، والمقربين منا.

ويفتح البحث الحالي بابا في وجه الباحثين، ولعل اهميته في انه يلقي الضوء حول اتجاه غالبية الناس لانتخاب مرشح دون غيره، او تفضيله مكونا سياسيا على غيره من المكونات، بل تكمن اهميته بالنسبة للاحزاب السياسية نفسها واي قطاعات المجتمع تتجه بحملاتها، ومن تعتقد انه سيصوت لها. وتترابط مثل هكذا قضايا بصراع الاحجام، والاقدام نحو برنامج انتخابي لحزب سياسي دون غيره، ومدى ارتباطه بحاجات الناس، واساليب الدعاية، والتأثير في الناخب، وما تحاول ان توصله لاذهان الناس وتجعلهم يتقبلون المضمون الذي تروج له.

Abstract:

Psychological studies expanded very much, but the researchers forgot very important subjects such as Electional Thinking, despite of research movement expansion, but critic

was still especially in Political Psychology field, to put a practical principle that our society need it especially which we practice the Electional thinking every four years, and we practice it in our departments in College, or in the University, and may be practice with our close friends.

This study open door to the researches, may be the subject's important in sheds lights on most people attitude to elect a candidate, or favorite a party, put its important to the political parties, and which sections of society towered in their movements, and who elect to it. This issues correlate with stop – move conflict to the Electional program of a party, and who it is correlate with people needs, and its propaganda, and effect in the elector, and what it try to arrive to the people mind to let them agree with its content.

اهمية البحث والحاجة اليه:

اتسعت الدراسات النفسية بشكل كبير جدا، وتناولت مختلف انواع المتغيرات، ولكنها لم تتناول كل فروع علم النفس، ولا موضوعاته المتعددة، واصبح اتجاه البحث تحكمه النظرية المتوافرة، او خبرة الباحث، وما يتيسر له من موضوعات، ومصادر، وقابلية التطبيق بسهولة ويسر. وتجاوز الباحثون موضوعات غاية في الاهمية كموضوع التفكير الانتخابي، وانحسر هاجسهم البحثي في مراجعة الادبيات، وخصوصا الاجنبية في محاولة للتثبت من نتائجها، او لتطبيقها على البيئة المحلية، وهي ثقافات تختلف عن ثقافتنا من نواحي القيم، والمعايير، والاتجاهات مما يجعل

الاخذ ببعض نتائج تلك البحوث امرا عسيرا عند التطبيق (ابوالنيل، ٢٠٠٨، ص: ٢٧٣).

ورغم اتساع حركة البحث في مجتمعنا الا ان النقد ما زال قائما وخصوصا في مجال علم النفس السياسي، وربما نجد البعض قد تناوله نظريا، وابتعد عنه تطبيقيا لمحاذير كثيرة، على ان الدراسة الحالية محاولة جادة لوضع اساس لدراسات تطبيقية يحتاجها المجتمع العراقي خصوصا واننا نمارس التفكير الانتخابي كل اربع سنوات بشكل رسمي، ونمارسه في اقسامنا الدراسية عند الترشح لمنصب قيادي في الكلية، او الجامعة، وربما نمارسه مع ذويها، والمقربين منا.

ولعل من ابرز الموضوعات التي نجد ندرة في خوض غمارها في المجال النفسي، هي الموضوعات المرتبطة بقياس الرأي العام نحو بعض الموضوعات السياسية كالانتخابات، والترشح لمجلس النواب، ومجالس المحافظات، والمجالس المحلية، والنقابات، والاتحادات المهنية، وحتى منظمات المجتمع المدني غير الحكومية. مع ان كل ذلك يتربط بقيادة الناس وكيفية تفكيرهم عند الاقدام على اختيار من يعتقدونه يمثلهم في اي عملية انتخابية.

وجرت محاولات سابقة في مصر قام بها فؤاد ذياب ١٩٧٠م لمعرفة حق المرأة في الانتخاب، والترشح، واسباب احجامها عن المشاركة في الانتخابات (ذياب، ١٩٦٥، ص: ٢٣). وما قامت به نعمات فؤاد ١٩٧٠م لدراسة شخصية الفتاة المصرية (فؤاد، ١٩٧٠، ص: ٢٤).

ومن المنطلقات السابقة يخرج البحث الميداني الحالي ليفتح بابا اغلق في وجه الباحثين بسبب التجاذبات السياسية، والمشكلات التي تواجه الباحث عند التطبيق، وما قد يوصف به من العمل لجهة سياسية دون غيرها.

ولعل اهمية البحث الحالي تكمن في انه يلقي الضوء حول تفكير غالبية الناس لانتخاب مرشح دون غيره، او تفضيله مكونا سياسيا على غيره من المكونات، بل بالنسبة للاحزاب السياسية نفسها واي قطاعات المجتمع تتجه بحملاتها، ومن تعتقد انه سيصوت لها. وتترابط مثل هكذا قضايا بصراع الاحجام، والاقدام نحو برنامج انتخابي لحزب سياسي دون غيره، ومدى ارتباطه بحاجات الناس، واساليب الدعاية، والتأثير في الناخب، وما تحاول ان توصله لاذهان الناس وتجعلهم يتقبلون المضمون الذي تروج له.

اهداف البحث: يستهدف البحث الحالي:

١. تعرف التفكير الانتخابي لمواطني محافظة بغداد.
٢. تعرف الكيانات السياسية المؤثرة في الساحة السياسية في محافظة بغداد.
٣. تعرف وسائل استمالة الناخبين.
٤. تعرف لغة تواصل المرشح مع المواطنين.
٥. ما الذي يعتقده المواطن مؤثرا في فوز المرشحين بالانتخابات.
٦. ما البرنامج الذي يراه المواطن مناسباً لخدمته في الانتخابات.
٧. تعرف تأثير بعض الموضوعات في فوز المرشح بالانتخابات.

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بعينة ممثلة بلغت (4379) مواطنا، ومواطنة في محافظة بغداد لعام ٢٠١٣م بحسب اعدادهم الحقيقية المثبتة في موقع وزارة التخطيط والتعاون الانمائي على الانترنت، واستبعدت الفئات العمرية التي تقل اعمارها عن (١٨) سنة.

تحديد المصطلحات:

التفكير Thinking: وعرفه كل من:

١. باربرا بريسيشن Presscison ١٩٨٥م: عملية معرفية معقدة تتم بعد اكتساب خبرة ما (Costa, 1985, P: 43).
٢. روبرت سولسو Solso ١٩٨٨م: عملية معرفية استجابة لمعلومات جديدة، بعد معالجات معقدة تشمل التخيل، والتعليل، وإتخاذ القرار، وحل المشكلات (Solso, 1988, P: 53).
٣. الجسماني ١٩٩٤م: سلوك رمزي ناتج عن قدرة عقلية تنتفع من استخدام الآراء المتصلة بخبرات الفرد الماضية (الجسماني، ١٩٩٤، ص: ١٤٤-١٤٥).
٤. حبيب ١٩٩٥م: عملية معرفية وجدانية عليا، تبنى على محصلة العمليات النفسية كالإدراك، والإحساس، والتخيل، والتذكر، والتجريد، والتعميم، والتمييز، والمقارنة، والاستدلال، وتزداد تعقيدا كلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد (حبيب، ١٩٩٥، ص: ١٠).
٥. بول Paul ٢٠٠٦م: تفحص الحلول المتاحة لحل المشكلات، وتقييمها باستخدام مستويات معرفية عليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم (Paul, 2006, P: 117).

التفكير الانتخابي Electional Thinking: وعرفه كل من:

١. سعد ١٩٨١م: هو تفكير المواطن بالانتخابات داخل نطاق مجتمعه سواء أكان عن طريق التأييد أو الرفض أو المقاومة أو التظاهر وما إلى ذلك (سعد، ١٩٨١، ص: ١٩١).
٢. ماكريدس Macridis، وبراون Brown ١٩٨٦م: نشاط ارادي مشروع يقوم به مواطنون بهدف التأثير بشكل مباشر أو غير مباشر في عملية اختيار الحكام

او التأثير في القرارات والسياسات التي يتخذونها
(Hess, 1986, p: 314).

٣. عتران ١٩٩١م: نمط من التفكير يتمثل بنشاط ارادي، او سلوك تطوعي تتوقف ممارسته على توافر القدرة، والدافع لدى الفرد، والفرص التي يتيحها المجتمع بتقاليده وايدولوجياته والظروف التي تحددها طبيعة المناخ السياسي والاجتماعي والاقتصادي السائد في المجتمع (عتران، ١٩٩١، ص: ١٥).

٤. رش Rush ١٩٩٢م: تفكير الفرد في مستويات مختلفة من النشاط في النظام السياسي ويتراوح بين ضعف التفكير بالانتخابات وبين شغل منصب سياسي
(Rush, 1992, p: 110).

٥. عبد الوهاب ١٩٩٩م: نمط من التفكير يتأثر بمجموعة من المتغيرات الداخلية والخارجية، مثل الثقافة السائدة، وشيوع ثقافة الجماعة المؤثرة، وتنامي ثقافة المشاركة السياسية، وأهميتها، لما تمثله من تغيير في مختلف مناحي الحياة، ومنها الولاءات السياسية، والفكرية، والعقائدية، ويتأثر بالانتماء السياسي، أو بالولاء للقومية، أو للعائلة (عبد الوهاب، ١٩٩٩، ص: ١٤).

الإطار النظري:

يتأثر التفكير الانتخابي في الأنظمة الديمقراطية بمجموعة من المتغيرات الداخلية والخارجية، مثل الثقافة السائدة، وشيوع ثقافة الجماعة المؤثرة، وتنامي ثقافة المشاركة، فضلاً عن وعي المواطن بأهمية تفكيره بالنشاطات السياسية، وما تمثله من تغيير في مختلف مناحي الحياة، ومنها الولاءات السياسية، والفكرية، والعقائدية
(وناس، ١٩٩١، ص: ٨٢).

ويلعب الانتماء السياسي، أو الولاء للعائلة كأن يكون الأب، أو الأم، أو الأخ الأكبر، أو غيرهم ممن يمثلون صوتاً عالياً في ابداء الآراء دوراً في جعل باقي العائلة يفكرون بنفس نمط تفكيرهم الانتخابي (عبد الوهاب، ١٩٩٩، ص: ١٨).

وفي عراق ما بعد ٢٠٠٣م الديمقراطي يمكننا ان نلاحظ انواعا مختلفة من انماط التفكير الانتخابي وهو نتاج طبيعي لعملية التحول الكبرى التي يمر بها تفكير الانسان من تفكير احادي يتبع ولا يناقش مخافة التعرض للضرر، الى حرية تكاد تكون منفلة في بداية مشوارها، ومن ثم هدوء نسبي في مستوى حركتها لدى الغالبية العظمى من المواطنين، وفي مختلف المحافظات.

وتؤثر القوى السياسية، ممن لها تأريخ في العمل السياسي، وكذلك القوى التي اوجدها الواقع الجديد، فضلا عن التعددية، والتنوع القومي، والديني، والمذهبي في التفكير الانتخابي للمواطن العراقي وفي أية عملية انتخابية، فالسائد في عراق ما بعد ٢٠٠٣م إن لكل قومية، أو دين، أو مذهب ولاءات تابعه له، ربما بسبب تراكمات الاستبداد، والإقصاء، والتهميش فكريا، وسياسياً واجتماعياً بفعل سياسات النظام السابق التي حاولت قهر مكونات أساسية في المجتمع العراقي، واقصاءها، والعمل على صهر بعض المكونات القومية الاجتماعية والثقافية، مما رتب تفكيراً لدى الغالبية العظمى من المواطنين بنمط عريض من الولاء الضيق، والعزوف عن اي ممارسة يمكن ان توصف بانها تفكيراً انتخابياً، وهو يمثل مشكلة ملحة لا بد من دراستها ومحاولة ان ندفع بالمواطن العراقي أن يفكر بشكل انتخابي سليم، وان يغذي ثقافته، ليتجاوز تفكيره شيئاً فشيئاً الانتماءات الفرعية.

وعند توطيد العلاقة بين القوى المؤثرة في المواطن، وانماط تفكيره، فإن ذلك سينتج حتماً عن تفكير انتخابي يتوافق وخصائص التفكير السليم، وانماطه والتي تتوافق مع الحياة الديمقراطية (قنديل، ١٩٩٢، ص: ٢٨).

ويبدو من الصعب تفسير آلية التفكير الانتخابي، والعلاقة التفاعلية بين الناخب، والمرشح، والعوامل التي تتحكم في العلاقة بينهما في ضوء سيكولوجيا الاتصال، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس السياسي فهم المعنيون أكثر من غيرهم بدراسة التفكير الانتخابي. وعند البحث في علم النفس فإننا نقف أمام بعض المعايير التي تصلح محكاً للتعرف على التفكير الانتخابي المتمثل

بمرشح يبيث رسالته الانتخابية إلى ناخب مستخدماً مختلف الوسائل، والقنوات، والتأثيرات للاستحواذ على صوت الناخب (أبو النيل، ٢٠٠٨، ص: ٢٣٥).

وكثيرة هي العوامل التي تؤثر في التفكير الانتخابي للمواطن، وربما تأتي في مقدمتها العوامل النفسية والاجتماعية، لذا يميل أخصائيو علم النفس عند دراسة التفكير الانتخابي إلى الاهتمام بمنظومة العوامل النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، المسؤولة عن دعم المكونات السياسية، وملاحظة الروابط بين الطبقة الاجتماعية، والمهنة، والانتماء الأسري، والجنس، والعمر من جهة، وتفكير الناخب، واندفاعه لخيار ما من جهة أخرى، إذ تشكل هذه العوامل الغطاء النفسي والسياسي، والعقلي للتفكير الانتخابي (عبد الوهاب، ١٩٩٩، ص: ٢٠).

وعديدة هي الاتجاهات التي تحاول تفسير التفكير الانتخابي، ومنها الاتجاه الاجتماعي Sociological الذي يركز على تأمل العلاقة التفاعلية بين بناء الفرد، والبناء الاجتماعي، وتضع التفكير الانتخابي في سياقه الاجتماعي، وكشف تأثير بعض المتغيرات في هذا النمط من التفكير كالتبعية الاجتماعية، ولغة التواصل، والدين، والفروقات الريفية، والحضرية، والقبلية.

وهناك الاتجاه البيئي Ecological الذي يربط أنماط التفكير الانتخابي ببعض السمات الأساسية المميزة للمنطقة الجغرافية مثل (الحي، والمنطقة، والإقليم أو الدائرة الانتخابية).

وهناك اتجاهات علم النفس السياسي التي تربط التفكير الانتخابي بالاتجاهات النفسية Psychological Attitudes للناخب مثل ولائه الحزبي، واتجاهاته نحو المرشحين، أو الكيانات التي ينتمون إليها.

وهناك اتجاه الاختيار النفعي Pragmatically Choice الذي يحاول تفسير التفكير الانتخابي كمحصلة لمجموعة من حسابات الربح، والخسارة، والتي يقوم بها الفرد بشكل نفعي وهي حسابات تحبذ درجة الميل إلى اختيارات انتخابية معينة من

واقع القضايا المطروحة، والسياسات التي تؤمن بها الأحزاب المختلفة أو المرشحون المختلفون (أبو النيل، ٢٠٠٨، ص: ٢٣٨).

ودوافع التفكير الانتخابي معقدة إذ تتشابك في نسجها العديد من العوامل والخلفيات الواعية واللا واعية، وهي نتاج البيئة السياسية، والتنشئة الاجتماعية، والأسرية وتراكمات الماضي واستحضاره لمختلف الدوافع والاغراض (عبد الوهاب، ١٩٩٩، ص: ١٨).

وتتمثل أهم مؤشرات قياس هذا النمط من التفكير في رصده خلال فترة الانتخابات، والمشاركة السياسية من عدمها، وهي نقطة أساسية لتشخيص معالم هذا النمط من التفكير (أبو النيل، ٢٠٠٨، ص: ٢٣٧).

ويذكر كامبل Campell، وآخرون ١٩٦٠ - ١٩٦٤م في كتاب الناخب الأمريكي The American Voter والذي اعتمد على نتائج مركز البحوث المسحية بجامعة ميشيغان، انه تم الاهتمام بدراسة الافراد الذين لديهم قيم محافظة، والافراد الذين لديهم قيم ليبرالية، ومعامل ارتباط هذه القيم بالحزب الذي ينتمون اليه، وللاؤهم له، ومدى تفضيلهم السياسي، واختياراتهم، وكيفية تفكيرهم بمن ينتخبونه. فاذا كان الفرد ينظر لجوانب العملية السياسية على انها اشياء متفرقة، ومتباعدة غير متصلة فانه في عملية الانتخاب يحاول ويجاهد لتتكامل وتتماسك صور هذه الاشياء وتتجمع في ذهنه عن المرشح الذي سيعطيه صوته او عن اي قضايا اخرى (Cottam, 2004, P: 124).

وتناول عدد من الباحثين موضوع التفكير الانتخابي، ومنهم ماكجرو McGraw ٢٠٠٠م لتفسير القرار الذي يتخذه الناخب لاختيار احد المرشحين في الانتخابات، والذي يقسم الى ثلاث فئات، تركز الفئة الاولى منه على كيف يتم التنظيم العقلي للمعلومات الخاصة بالممثلين السياسيين. بينما تختص الفئة الثانية بكيفية تأثير تلك الابنية من المعرفة (التعميمات اللفظية عن الاحزاب السياسية) في

اتخاذ القرارات الخاصة بالمرشحين السياسيين، بينما تبحث الفئة الثالثة في كيفية استحضار الاتجاهات الخاصة بقضايا المحيط الاجتماعي في العقل، وعرضها.

وقدم لافين Lavine ٢٠٠٢م تقسيماً آخر أشار فيه الى ان الاتجاهات نحو المرشحين تتأثر بذاكرة الناس Memory people's وبما يستعيدونه Recall عن المرشح Candidate عندما يفكرون لمن سيعطون صوته في الانتخابات، وما هي افكارهم عن قضايا المجتمع (Cottam, 2004, P: 133).

ويقوم النظام الديمقراطي الذي يكرسه الدستور على المواطنة Citizenship، وسبق وان اكد الرسول الاكرم (ص) على مبدأ المواطنة في خطبة الوداع بمكة عام ١١ للهجرة الشريفة.

واطلق اورجان مصطلح سلوك المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship Behavior ليشير به الى التفكير الانتخابي، وهو تفكير يتصف بأنه سلوك تلقائي يؤدي الى زيادة فاعلية اداء الفرد في المشاركة، وتقديم المساعدة للآخرين. والتطوع لاداء واجبات غير مكلف بها كمساعدة الآخرين، ومحاولة توجيههم في مواضيع عامة. والحماس الزائد للقيام باداء واجبات من شأنها تحسين صورة الكيان الذي ينتمي اليه، او يشعر انه يمثل (ابو النيل، ٢٠٠٨، ص: ٢٣٦).

وتعد الصفات السابقة من صميم خصائص العمل السياسي الذي يكلف بها الحزب اعضائه وما يجب ان يتصفوا به (شاهين، ٢٠٠١، ص: ٢٣٤).

وهناك عوامل اخرى لها دورها في التفكير الانتخابي عند الادلاء بالتصويت مثل الهبات، او الهدايا Gifts، والموجهات Heuristic، وابنية المعرفة Knowledge، والمخططات Constructions، ولها اهمية كبيرة في معالجة المعلومات السياسية.

ويقدم فايورينا Fiorina ١٩٨١م مثالا للتفكير الانتخابي من خلال الاسترجاع Retrospective Voting Heuristic إذ يتخذ الناخبون قرارات عن المرشحين اعتمادا على اعمالهم السابقة من خلال استعادة خبراتهم عنهم، وعن ادائهم السابق. ولا يخفى ان توجهات المرشحين، ومساعداتهم أدت دورا مهما في تفكير المواطن الانتخابي (Cottam, 2004, P: 135).

ولمعرفة الكيفية التي يتم بها التفكير الانتخابي، او كيف يقوم الناخب بتقويم المرشحين، او كيف يمنحهم صوته في الانتخابات، نجد ان الافراد الذين لديهم معرفة بالسياسة، واهتمام Interest بها تكون معالجتهم للمعلومات بشكل يختلف عن الافراد الذين لديهم قليل من المعلومات عنها، ولا يهتمون بها.

ويفكر المواطن انتخابيا من خلال استحضار مخطط مناسب Appropriate node or Schema ويجري عملية موائمة بين المعلومات التي تم استقبالها وبين بناء المعرفة، فيتم تقويم المعلومات وتخزن بعد ذلك بالذاكرة، ويسترجع Retrieved بعدها التقويم Evaluation من الذاكرة عندما يحتاج الفرد ان يتخذ قرارا بشأن تفكير انتخابي، كأن يدلي بصوته في الانتخابات، او ما رأيته في السياسة، فتظهر اثناء ذلك مشاعره، واحساساته نحو الموضوع وتتراوح بين الايجابية، والسلبية (Gallup, 1972, p: 237).

وناقش ماركوس Marcus وآخرون ٢٠٠٠م اهمية الانفعال Emotion في التفكير الانتخابي، إذ نشر هو، وماكيون McKuen ١٩٩٣م دراسة أشارت الى اهمية القلق Anxiety والتعصب الديني Enthusiasm في التفكير الانتخابي، اذ انه لا يتم للناس الاستجابة ببساطة سلبا او ايجابا لكن تتم استجاباتهم على وفق انفعالات خاصة. وكان كثير من الباحثين قد اشار الى تأثير الانفعالات على التفكير الانتخابي من خلال توجه المشاعر الايجابية والسلبية نحو المرشح بشكل مباشر (Cottam, 2004, P: 135). وهناك انفعالات يمثلان محورا مركزيا في الاستجابة

عند التفكير الانتخابي هما الخوف، او القلق، والتعصب الديني، وتؤكد للباحثين ان التعصب يؤثر في اتخاذ القرار الخاص بمن ننتخب، ويرتفع مستوى القلق عند في البحث عن معلومات عن المرشحين، وعندما لا تتوافر لدى الناس معلومات كافية فانهم يميلون الى الاعتماد على خبراتهم السابقة في تحديد كيفية تفكيرهم الانتخابي مثل الولاء لكيان سياسي معين (ابو النيل، ٢٠٠٨، ص: ٢٣٦).

واشار ماركوس وآخرون ٢٠٠٠م الى نظرية الذكاء الوجداني Affective Intelligence في كتابهم الذكاء الوجداني والحكم السياسي Affective Intelligence and Political Judgment بعد اجراء مقابلات مع الناس خلال المدة الممتدة بين السنوات ١٩٨٠ - ١٩٩٦م في انتخابات الرئاسة من اجل الكشف عن توجهات الاستجابة الانفعالية نحو المرشحين والتفكير في الانتخابات، وقاموا بقياس تفضيلات الناخبين من خلال استخدام عوامل الاختيار من موقف المشاهد لهذه الانتخابات، اي القضايا الخاصة بالمناصرين لهم Partisanship والخصائص الخاصة للمرشحين (Cottam, 2004, P: 135).

وليست امريكا البلد الوحيد الذي تمت فيه دراسة التفكير الانتخابي، اذ تمت دراسته في بريطانيا كدراسة التوحد بالحزب Party Identification خلال الاعوام ١٩٥٠ - ١٩٦٠م فقد كان الناس ينتمون لحزبي العمال، او المحافظين طبقا لعاملان اساسيان يحددان الانضمام للحزب هما الولاء للأبوين، والطبقة الاقتصادية. فالفرد من الطبقة الاقتصادية منخفضة الدخل يميل للإنتماء الى الحزب الذي ينتمي اليه والداه، وهو بالضرورة حزب العمال. اما الطبقتان المتوسطة، والعليا فتميلان الى الانضمام لحزب المحافظين. ووجد ارتباط قوي في بريطانيا بين الطبقة، وبين المنصرين للحزب (Cottam, 2004, P: 147).

واستهدفت دراسة دانييل كاتز Daniel Katatz الموسومة علاقة الطبقة الاقتصادية بالتفكير الانتخابي، دراسة تأثير الطبقة الاقتصادية في محاولة التنبؤ

بمعتقدات الافراد الاجتماعية والسياسية، وتوصلت الى نتيجة تمثلت ان انتخابات الرئاسة الامريكية عدت الطبقة والدخل أحد الابعاد الاساسية التي يعتمد عليها في التنبؤ بالتفكير الانتخابي. فكلما زاد دخل الفرد كلما قل تفكيره في انتخابات الرئاسة الامريكية، وكلما قل الدخل الاسبوعي للفرد واعتمد على الاعانات التي تعطيها له الحكومة كلما زاد تفكيره الانتخابي. وكذلك الحال بالنسبة لاصحاب المهن المختلفة، فالمهنة تضع الفرد في الطبقة التي ينتمي لها، فكلما كانت مهنة الفرد عالية من حيث التدرج في السلم المهني كلما زاد دخله المالي منها، وبالتالي اعتبر في المكانة الاجتماعية المقابلة لذلك المستوى من الدخل، اي ان التفكير الانتخابي يزداد او يقل بحسب المستوى الطبقي (ربيع، ١٩٧٠، ص: ٥٤٠).

واستهدفت دراسة ابو النيل الموسومة قياس اتجاه الرأي العام نحو انتخابات مجلس الشعب في نيسان ١٩٨٤م تعرّف الرأي نحو اسلوب اجراء الانتخاب، ونحو توقع فوز التنظيمات، ونحو أي التنظيمات ستدعم من دولة معينة، ونحو توقع ادلاء بعض الفئات بأصواتها. وتوصلت الى وجود علاقة بين آراء الطلاب وتوقعاتهم لآراء ابائهم اذ بلغت قيمة معامل التوافق (0,36) وهو دال احصائيا. ووجود علاقة بين رأي الطالب وتوقعه لرأي زملائه واصدقائه اذ وصلت قيمة معامل الارتباط الى (0,17) وهو دال احصائيا. وجاءت توقعات العينة مطابقة الى حد كبير لنتائج الانتخابات النهائية. ووجدت الدراسة ان اليمين ستدعمه امريكا والغرب بنسبة ٥١% في حين حصل الوسط على ٣٧% وحصل اليسار على ١١%. وان اليسار سيدعمه الاتحاد السوفياتي ودول الكتلة الشرقية وبنسبة ٤٦%، والوسط ٣٠%، واليمين ٢٩%. وان نسبة رأي الدول العربية النفطية ستدعم الوسط ٥٥%، واليمين ٢٠%، واليسار ١٥% (ابو النيل، ٢٠٠٨، ص: ٢٩٥).

واستهدفت دراسة خالد احمد الشلال ٢٠٠٥ الموسومة توجهات المرأة الكويتية في المشاركة السياسية قياس توجهات المرأة الكويتية بشأن التفكير الانتخابي.

وتوصلت الدراسة الى ان بين (7.9% - 70%) من النساء الكويتيات ليس لديهن تفكير انتخابي واضح المعالم. وان تفكيرهن يتأثر بالعمر، والتعليم، ومستوى الدخل اذ يزداد لدى كبيرات السن، والاكثر تعليما، ولدى العاملات. وتوزعت استجابة العينة بخصوص استعداد المرأة لممارسة العامل السياسي على (42.3%) استعداد ايجابي. و(36.9%) ضعف الاستعداد. و(17.9%) لم يعبرن عن رأي محدد. وبينت النتائج ان نسبة (37.7%) تفكر بشكل ناقد لكفاية مجلس الامة كجهة رقابية، و(31.2%) تنتقد مجلس الامة كجهة تشريعية (الشلال، ٢٠٠٥، ص: ٢٥).

منهجية البحث، واجراءاته:

يذكر هودي Huddy ٢٠٠٢ ان عددا كبيرا من الطرائق المستخدمة في علم النفس السياسي ترجع الى علم النفس الاجتماعي، ويذكر بارتال Bartal ٢٠٠٢ ان (٨٠%) من البحوث في مجلة علم النفس السياسي تعتمد على علم النفس الاجتماعي، او على علم نفس الشخصية (ابو النيل، ٢٠٠٨، ص: ٧٥). وذهب هودي Huddy ٢٠٠٢ الى ان اهم الطرائق المستخدمة في البحث في علم النفس السياسي هي التجربة Experiment، والمسح Survey، وتحليل المضمون Analytical of Content، والوسائل الكيفية، ودراسة التسامح السياسي Political Tolerance Study، وطرائق دراسة تاريخ الحالة Case Study، والمقابلة Interview، والطرائق الاحصائية The Statical Methods، والملاحظة Observation، وطريقة الاخباريين Information Method، والطرائق التشخيصية The Diagnostic Methods، ودراسة المستوى الاجتماعي والاقتصادي Socio-Economic Level Study، وقياس الاتجاهات السياسية Political Attitudes Measurement، وقياس الرأي العام General Opinion Measurement، وقياس الطابع القومي National Culture Measurement. ولهذه الادوات نفس

المعايير والصعوبات الذي تتوافر عليه ادوات القياس في علم النفس بفروعه المتعددة (Huddy, 2002, p: 20).

ويعد المسح Survey احد الطرائق شائعة الاستخدام في علم النفس السياسي، ويتضمن استخدام الاستبانة Questionnaire التي تشتمل على اسئلة تطلب من المستجيبين الاجابة عليها. ويتميز المسح بصدقه، وقياسه للاتجاهات السياسية عند تطبيقه، فضلا عن دراسته للرأي العام، ويستخدم لتحليل المعتقدات السياسية، وبنائها، وتركيبها. كما يستخدم في الكشف عن الاهداف والدوافع التي تقف وراء عملية التصويت في الانتخابات (ابو النيل، ٢٠٠٨، ص: ٧٨).

عينة البحث:

يبلغ عدد سكان محافظة بغداد الكلي (7.117.124) بحسب بيانات وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي.

وتشير الدراسات الإحصائية عند اختيار عينات كبيرة ممثلة للمجتمع الأصلي الى طريقتين، تتمثل الأولى في تحليل النتائج كلما تم استلام استجابات المستجيبين، وهكذا تستمر العملية الى ان يلاحظ الباحث ان ظهور نتائج جديدة قد توقف عندها يدرك ان عينته التي اختارها ممثلة للمجتمع الاصلي، وعليه التوقف عن التطبيق. بينما تعتمد الطريقة الثانية على قانون بلالوك Blalock والخاص في الإحصاء الاجتماعي عند قياس الاتجاهات عندما تكون العينات كبيرة جدا (عبد الرحمن، ٢٠١٣، ص: ١٠).

ولكن الباحث اختار عينة عشوائية Random Sample ممثلة للمجتمع الاصلي، وبحسب المعادلة الآتية (عدد السكان $\div 2 \times 0.002$) بسبب كبر حجم العينة الاصلية، اعتقادا من الباحث ان القسمة على اثنين هي الاقرب لتجاوز الافراد بعمر دون (١٨) سنة. فكان عدد افراد العينة الممثلة يساوي (4379) وهي ليست

عينة اعتباطية بل طريقة علمية من طرائق اختيار العينات. وتعني تحديدا ان كل فرد من افراد المجتمع الاصلي له الفرصة نفسها في الدخول الى العينة (غرب، ٢٠١٣، ص: ٣٢).

جدول (١) يبين عينة مواطني اقضية محافظة بغداد.

ت	القضاء	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
١	الكرخ	٢٥٢٣	57.6	57.6
٢	الرصافة	1856	42.4	100.0
	المجموع	4379	100	

جدول (٢) يبين عينة مواطني نواحي بغداد

ت	أحياء محافظة بغداد	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
١	٩ نيسان	٦٧	1.5	1.5
٢	ابو دشير	٢٢٥	4.1	11.1
٣	الاسكان	٢٠٧	4.7	11.4
٤	الاعظمية	١٦	0.4	11.8
٥	الامين	٦٢	1.4	13.2
٦	البلديات	٧٤	1.7	14.9
٧	البياح	١٣٤	3.1	17.9
٨	الحرية	٢٣٩	6.4	64.3
٩	الزعفرانية	١١٠	2.5	25.9
١٠	حي العدل	١٣٩	3.2	29.1
١١	الشعلة	١٢٨	2.9	32.0
١٢	العبيدي	٦٠	1.4	33.4
١٣	الكاظمية	٢٩٣	6.7	40.1
١٤	الكمالية	٥٣	1.2	41.3

التفكير الانتخابي لمواطني محافظة بغداد.....د.عباس حنون مهنا الاسدي

ت	أحياء محافظة بغداد	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
١٥	المحمودية	١٧٢	3.9	45.2
١٦	المشتل	٧٥	1.7	46.9
١٧	المنصور	١٨٧	4.3	51.2
١٨	الوحدة	١٠٥	2.4	53.6
١٩	بغداد الجديدة	١٢٩	2.9	56.5
٢٠	بواب الشام	١٠٤	2.4	58.9
٢١	حي الخضراء	٦٤	1.5	60.4
٢٢	الغزالية	١٦٠	3.7	64.0
٢٣	حي الرسالة	٤٦	1.1	65.1
٢٤	حي العامل	١١٣	2.6	67.6
٢٥	حي القاهرة	١٧	0.4	68.0
٢٦	زيونة	٧٣	1.7	69.7
٢٧	شارع فلسطين	١٣٢	3.0	72.7
٢٨	الاعظمية	١٥٢	3.5	76.2
٢٩	المحمودية	٥٠	1.1	77.3
٣٠	مدينة الصدر	٧٠٠	16.0	93.3
٣١	مركز الكرخ	٢٩٣	6.7	100.0
-	المجموع	٤٣٧٩	١٠٠	

جدول (٣) يبين عدد الذكور والاناث لمواطني محافظة بغداد.

جنس السكان	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
ذكر	٢٧٣٦	62.5	62.5
انثى	١٦٤٣	37.5	100.0
المجموع	٤٣٧٩	100.0	

جدول (٤) يبين توزيع مواطني محافظة بغداد بحسب الفئات العمرية.

مواليد السكان	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
١٨ - ٢٧	٢٩٧٠	67.8	67.8
٢٨ - ٣٧	٩٤٥	21.6	89.4
٣٨ - فأكثر	٤٦٤	10.6	100.0
المجموع	٤٣٧٩	100.0	

جدول (٥) يبين التحصيل الدراسي للعينة لمواطني محافظة بغداد.

الشهادة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
لا يقرأ ولا يكتب	٤٧	1.1	1.1
ابتدائية	٤٤٨	10.2	11.3
متوسطة	٩٩٢	22.7	34.0
اعدادية	١٨٤٤	42.1	76.1
دبلوم	٣١٤	7.2	83.2
بكالوريوس	٦٩٨	15.9	99.2
ماجستير	١٦	0.4	99.5
دكتوراه	٢٠	0.5	100.0
المجموع	٤٣٧٩	100.0	

جدول (٦) يبين الحالة الاجتماعية لمواطني محافظة بغداد.

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
متزوج	١٣١٣	30.0	30.0
أعزب	٣٠٤٤	69.5	99.5
مطلق	٨	0.2	99.7
أرمل	١٤	100.0	100.0
المجموع	٤٣٧٩		

جدول (٧) يبين وظائف مواطني محافظة بغداد.

وظائف السكان	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
موظف	٥١٧	11.8	11.8
متقاعد	٥٨	1.3	13.1
كاسب	١٢٩٦	29.6	42.7
عاطل	١٧	0.4	43.1
طالب	٢٤٥٥	56.1	99.2
ربة بيت	٣٦	0.8	100.0
المجموع	٤٣٧٩	100.0	

أداة البحث:

قام الباحث باعداد اداة لتعرّف التفكير الانتخابي بعد تطبيق استبانة مفتوحة، وتكونت الاداة من مجموعة اسئلة تدور حول عدد من القضايا والمسائل وهي الكيانات السياسية المؤثرة في الساحة السياسية في العراق، والتوجه السياسي الذي يميل إليه المواطن، ووسائل استمالة الناخبين، وطرائق التواصل مع الآخرين، وما الذي يعتقده المواطن مؤثرا في فوز المرشحين بالانتخابات، والمشكلات التي يعاني منها اغلب المواطنين، والبرنامج الذي يراه المواطن مناسباً لخدمته في الانتخابات، والبرامج التلفازية التي يشاهدها المواطن في محافظة بغداد، والتي تكون التفكير الانتخابي. واستخدمت الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في معالجة البيانات.

عرض النتائج:

الهدف الأول: وتحقيق من خلال تعرّف التوجه السياسي الذي يميل اليه المواطن في محافظة بغداد، اذ اثبتت النتائج ان المواطنين يميلون الى التوجه الإسلامي وبنسبة (59.1%)، ويليه التوجه العلماني وبنسبة (28.4)، ومن ثم التوجهات الاخرى وبنسبة (12.5). ويرى الباحث ان سبب هذه النتيجة ربما يعود الى تصاعد المد

الاسلامي في العالم عموماً، وفي العراق بشكل خاص، مع حاجة المواطن المتزايدة للوثوق بمن يعتقد انهم يمثلون الاسلام بشكل صحيح. ويوضح الجدول (٨) ذلك.

جدول (٨) يبين التوجه السياسي لمواطني محافظة بغداد.

التوجه السياسية لسكان المحافظة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
توجه اسلامي	٢٥٨٧	59.1	59.1
توجه علماني	١٢٤٣	28.4	87.5
توجهات اخرى	٥٤٩	12.5	100.0
المجموع	٤٣٧٩	100.0	

الهدف الثاني: وتحقيق من خلال تعرّف الكيانات السياسية المؤثرة في الساحة السياسية في محافظة بغداد، اذ جاء ائتلاف دولة القانون اولاً وبنسبة (45.9)، يليه كيانات اخرى وشخصيات مستقلة وبنسبة (14.1)، ومن ثم حل تيار الاحرار المستقل بالمرتبة الثالثة وبنسبة (13.3)، وحلت بالمرتبة الرابعة القائمة العراقية وبنسبة (11.7). ولتفسير هذه النتيجة فإن الباحث يرى ان تأثير الشخصية الرمزية المتمثلة برئيس الوزراء ما زال قائماً في المواطن مما دعاه للتوجه نحوها. ولكن المرتبة الثانية التي نالتها كيانات اخرى، وشخصيات مستقلة غير منتمية لأحزاب يجعل الامر يدعو لدراسة الموضوع بشكل مكثف. ويوضح الجدول (٩) ذلك.

جدول (٩) يبين اراء مواطني محافظة بغداد في الكيانات السياسية المؤثرة في الساحة السياسية في بغداد.

ت	الكيانات السياسية المؤثرة في المحافظة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
١	تجمع المشروع العراقي الوطني	١٣٢	3.0	3.0
٢	متحدون	٨١	1.8	4.9
٣	ائتلاف المواطن	٢٤٤	5.6	10.4
٤	القائمة العراقية	٥١٢	11.7	22.1

التفكير الانتخابي لمواطني محافظة بغداد.....د.عباس حنون مهنا الاسدي

ت	الكيانات السياسية المؤثرة في المحافظة	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
٥	قائمة عشتار الوطنية	٥٠	1.1	23.3
٦	تيار الاصلاح الوطني	١٢٤	2.8	26.1
٧	تيار الاحرار المستقل	٥٨٤	13.3	39.4
٨	ائتلاف دولة القانون	٢٠٠٨	45.9	85.3
٩	قائمة الرافدين	٢٥	0.6	85.9
١٠	كيانات اخرى، وشخصيات مستقلة	٦١٩	14.1	100.0
	المجموع	٤٣٧٩	100.0	

الهدف الثالث: وتحقق من خلال تعرّف وسائل استمالة الناخبين، اذ جاءت ثقافة المرشح اولاً وبنسبة (49.9)، ومن ثم حل تأثير المذهب والطائفة التي ينتمي اليها المرشح ثانياً وبنسبة (20.3)، ومن ثم جاءت شهرة المرشح بالمرتبة الثالثة وبنسبة (8.4). ولتفسير هذه النتيجة فإن الباحث يرى ان مواطني محافظة بغداد يتصفون بثقافة عالية، وهم يشعرون بأهمية ان يكون المرشح الذي سيمثلهم على درجة مناسبة من الثقافة. ولكن بسبب حلول مذهب المرشح وطائفته التي ينتمي اليها ثانياً جعل موضوع الطائفة يمثل مؤثراً كبيراً في الحياة السياسية في بغداد. ويوضح جدول (١٠) ذلك.

جدول (١٠) يبين عوامل تؤثر في فوز المرشح من وجهة نظر مواطني محافظة بغداد.

ت	عوامل تؤثر في فوز المرشح	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
١	المذهب والطائفة	٨٩٠	20.3	20.3
٢	منطقة سكن المرشح	١٦٧	3.8	24.1
٣	ثقافة المرشح العامة	٢١٨٧	49.9	74.1
٤	وسائل الدعاية والاعلان	٢٠٤	4.7	78.7
٥	شهرة المرشح	٣٦٦	8.4	87.1
٦	النزعة العشائرية	١٠٨	2.5	89.6

ت	عوامل تؤثر في فوز المرشح	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
٧	المنصب ونفوذه	٢١٨	5.0	94.5
٨	طرائق غير مشروعة	٢٣٩	5.5	100.0
	المجموع	٤٣٧٩	100.0	

الهدف الرابع: وتحقق من خلال تعرّف لغة تواصل المرشح مع مواطني محافظة بغداد، اذ حلت اللغة العربية بالمرتبة الاولى وبنسبة (100.0) مما يشير انها اللغة الغالبة في المحافظة. ويوضح جدول (١١) ذلك.

جدول (1١) يبين اللغات التي يتواصل بها المرشح مع مواطني محافظة بغداد.

تأثير لغة المرشح	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
اللغة العربية	٤٣٧٧	100.0	100.0
اللغة الكردية	١	0.0	100.0
اللغة التركمانية	١	0.0	100.0
المجموع	٤٣٧٩	100.0	

الهدف الخامس: وتحقق من خلال تعرّف البرنامج الانسب في خدمة مواطني محافظة بغداد، اذ حل موضوع الامن والدفاع بالمرتبة الاولى وبنسبة (38.8)، يليه بالمرتبة الثانية موضوع الخدمات وحاجات الناس وبنسبة (16.9)، ومن ثم حل بالمرتبة الثالثة موضوع توفير الوظائف، وبنسبة (15.4). ولتفسير هذه النتيجة فإن الباحث يرى ان تردي الوضع الامني بشكل عام جعل المواطن يؤشر عليه بالمرتبة الاولى، على انه لم ينسى حاجته للخدمات بمختلف انواعها، مع اهمية حصوله على وظيفة لتأمين الحياة المطلوبة. ويوضح الجدول (١٢) ذلك.

جدول (١٢) يبين البرنامج الانسب لخدمة مواطني محافظة بغداد.

ت	البرنامج الانسب لخدمة المواطن	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتصاعدة
١	الامن والدفاع	١٦٩٨	38.8	38.8
٢	الصحة والبيئة	١٠٧	2.4	41.2
٣	التربية والتعليم	٣٩٢	9.0	50.2
٤	الخدمات وحاجات الناس	٧٣٩	16.9	67.0
٥	النزاهة والفساد المالي والاداري	٣٥١	8.0	75.1
٦	تعديلات الدستور	٣٨	0.9	75.9
٧	الفدرالية والاقاليم وتطوير مجالس المحافظات	٢٢	0.5	76.4
٨	النفط والموارد الطبيعية	٩٧	2.2	78.6
٩	الصناعة والتجارة والاقتصاد	٧٦	1.7	80.4
١٠	تسهيل الاستثمار الخارجي والداخلي	٣٠	0.7	81.1
١١	تعديل رواتب الموظفين	١١٣	2.6	83.6
١٢	توفير وظائف	٦٧٣	15.4	99.0
١٣	مواضيع اخرى	٤٣	1.0	100.0
	المجموع	٤٣٧٩	100.0	

الهدف السادس: وتحقق من خلال تعرّف المواضيع التي يراها مواطن محافظة بغداد مؤثرة في فوز المرشح بالانتخابات إذ جاء بالمرتبة الاولى تأثير دعاية المرشح ولقاءاته المباشرة مع المواطنين وبنسبة (37.2)، ومن ثم حل ثانيا تأثير البرنامج الانتخابي للكيان السياسي في اقناع المواطن وبنسبة (32.2)، ومن ثم حل ثالثا تأثير الوجهاء والشخصيات العامة في الترويج للمرشح وبنسبة (15.3)، ولتفسير هذه النتيجة فإن الباحث يرى ان للدعاية واللقاءات المباشرة تأثير واضح في التأثير بالمواطن اذ ان المواطن يتمكن من فهم المرشح واتخاذ قرار مناسب بخصوص ترشيحه ام لا. ولا يخفى تأثير البرنامج الانتخابي في اقناع المواطن كونه يشير الى

ما يروم الكيان السياسي الذي ينتمي اليه المرشح تحقيقه وهو بالتالي يخدم المواطن. وتأثير الشخصيات العامة والوجهاء كبيرا في تفكير مواطني محافظة بغداد الانتخابي كونهم يمثلون الانموذج الذي يمكن ان يحتذى به في اتخاذ القرار المناسب. ويوضح الجدول (١٣) ذلك.

جدول (١٣) يبين اختيارات مواطني محافظة بغداد في تأثيرات بعض المواضيع في فوز المرشح بالانتخابات.

المجموع	الاختيارات								الفقرات	ت
	لا اعلم		غير مهم		مهم		مهم جدا			
	النسبة المئوية	العينة	النسبة المئوية	العينة	النسبة المئوية	العينة	النسبة المئوية	العينة		
العدد الكلي للعينة ٤٣٧٩	12.4	541	17.6	770	32.9	1439	37.2	1629	١	تأثير دعاية المرشح، ولقاءاته المباشرة مع المواطنين.
	21.1	926	32.2	1409	33.7	1475	13.0	569	٢	استثمار دعاية الكيان السياسي في حملة المرشح الانتخابية.
	15.7	686	62.1	2720	13.8	606	8.4	367	٣	تسخير المذهب، والطائفة في الدعاية الانتخابية.
	18.0	789	54.7	2397	18.6	815	8.6	378	٤	استغلال النزعة العشائرية لإثارة المواطنين.

التفكير الانتخابي لمواطني محافظة بغداد.....د.عباس حنون مهنا الاسدي

المجموع	الاختيارات							الفقرات	ت	
	لا اعلم		غير مهم		مهم		مهم جدا			
	النسبة المئوية	العينة	النسبة المئوية	العينة	النسبة المئوية	العينة	النسبة المئوية			العينة
	17.1	749	61.4	2688	12.7	557	8.8	385	تأثير الوعود المادية والعينية في المواطنين.	٥
	16.9	742	34.0	1487	34.6	1517	14.5	633	تأثير وسائل الاعلان المختلفة في الترويج للمرشح.	٦
	21.1	922	61.1	2677	11.0	482	6.8	298	تأثير الشائعات، والحرب النفسية بأنواعها في المواطنين.	٧
	20.3	889	42.7	1868	25.2	1102	11.9	520	استثمار منطقة سكن المرشح في استقطاب المواطنين.	٨
	22.6	991	38.1	1668	24.0	1052	15.3	668	تأثير الوجود والشخصيات العامة في الترويج للمرشح.	٩
	17.8	779	17.9	786	32.1	1404	32.2	1410	تأثير البرنامج الانتخابي	١٠

التفكير الانتخابي لمواطني محافظة بغداد.....د.عباس حنون مهنا الاسدي

الاختيارات										الفقرات	ت
المجموع	لا اعلم		غير مهم		مهم		مهم جدا				
	النسبة المئوية	العينة	النسبة المئوية	العينة	النسبة المئوية	العينة	النسبة المئوية	العينة			
									للكيان السياسي في اقنـاع المواطن.		
	64.8	2838	11.4	501	11.1	488	12.6	552	تأثير وسائل اخرى غير معروفة في الترويج للمرشح.	١١	

التوصيات: دعوة الكيانات السياسية، ووسائل الاعلام بمختلف اشكالها الى توضيح دور التفكير الانتخابي في المشاركة السياسية كونها تمثيل حقيقي لهذا النمط من التفكير.

المقترحات: اجراء دراسة عن علاقة التفكير الانتخابي بالتعصب، بمختلف انواعه، والقلق.

المصادر:

١. ابو النيل، (٢٠٠٨): علم النفس السياسي عربيا، وعالميا، مكتبة الانجلو

المصرية، الطبعة الاولى، مصر.

٢. الجسماني، عبد علي، (١٩٩٤): القران وعلم النفس، الإدراك الإنساني، القسم

الأول، موسوعة علم النفس القرآني، الطبعة الأولى، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، الجزء الثاني.

٣. قنديل، امني، (١٩٩٢): المشاركة السياسية وتقويم الممارسات الحزبية لدى

عينة من أعضاء الجماعات المهنية، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد

(٢٩)، العدد (١)، القاهرة، مصر.

٤. حبيب، مجدي عبد الكريم، (١٩٩٥): دراسات في التفكير، ط ١، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
٥. ذياب، فؤاد، (١٩٦٥): قياس اتجاه الرأي العام نحو منح المرأة المصرية حقوقها السياسية، في قراءات علم النفس الاجتماعي، الدكتور لويس كامل مليكة، المجلد الاول، ١٧٧، الهيئة العامة للكتاب، مصر.
٦. ربيع، حامد ربيع، (١٩٧٠): حول التحليل العلمي لمفهوم الطابع القومي المصري، في قراءات في علم النفس الاجتماعي، لويس كامل مليكة، المجلد الثاني، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
٧. سعد، اسماعيل علي، (١٩٨١): قضايا علم الاجتماع السياسي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
٨. الشلال، خالد احمد، (٢٠٠٥): توجهات المرأة الكويتية بشأن المشاركة السياسية، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الرسالة ٢٣٦، الحولية ٢٦، جامعة الكويت، الكويت.
٩. عبد الرحمن، انور حسين، (٢٠١٣): منهجية البحث في العلوم التربوية والنفسية، محاضرات غير منشورة، المعهد العراقي العالي للدراسات العليا، بغداد، العراق.
١٠. عبد الوهاب، طارق محمد، (١٩٩٩): سيكولوجية المشاركة السياسية، دار غريب، ط ١، مصر.
١١. عتران، محمد، (١٩٩١): دور الاتصال في عملية المشاركة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، دراسة تطبيقية على قريتين مصريتين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاعلام، جامعة القاهرة.
١٢. غرب، مازن كامل، (٢٠١٣): طرائق البحث واستخدام المقاييس الاحصائية في العلوم النفسية: المزايا والعيوب والاشكاليات، الطبعة الاولى، دار الدكتور للعلوم الادارية والاقتصادية، بغداد، العراق.
١٣. وناس، المنصف، (١٩٩١): مفهوم المشاركة السياسية في المغرب العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

14. Costa, A., (1985): Developing minds, a resource book for teaching, Virginia. Cottam, Martha, & et al, (2004): Introduction to political psychology, Lawrence Erlbaum Associate, LEA, London.
15. De Bono, E., (1985): De Bono's thinking course, Facts on file Circle, U.S.A.
16. Hess, R. & Torney, J., (1986): The development of political attitudes in children, Chicago: Aldine.
17. Huddy, Leonie. (2002): Crossing the Methodological and Disciplinary: Political Stability, Political Change and research method, in book, political psychology, edited by: Kristin Renwick. Monorae.
18. Gallup, George, H., (1972): The Gallup Poll, Public Opinion 1935 – 1941, Random House, New York.
19. Paul, W., (2006): Critical Thinking and Critical Person, New Jersey, Hillsdale.
20. Rosemarie, B., and J., (1988): Fostering thoughtful self- direction in students, Educational leadership, Vol. (5), no. (7).
21. Rush, M., (1992): Politics and society, an introduction to political sociology, N. Y.: Prentice Hall.
22. Solso, R. L., (1988): Cognitive psychology, 2nd edition, University of Nevada.

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني

ميعاد ناظم رشيد

الملخص : إن ابرز ملامح القرن الذي نعيشه ذلك التقدم العلمي والتكنولوجي في شتى الميادين العلمية وهذا ظهر في ميدان التربية والتعليم وهذا برز في العقود الأخيرة من القرن الماضي حيث التركيز على ممارسة العمليات العقلية من قبل المتعلم منها انموذج وودز الذي ركز على العمليات العقلية .
يستهدف البحث الحالي إلى معرفة اثر أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني في مادة أسس التمريض وذلك من خلال التحقق من الفرضيات الصفرية الآتية:

- ١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات التحصيل الطلاب الذين يدرسون أنموذج وودز ومتوسط الدرجات لتحصيل الطلاب الذين يدرسون الطريقة الاعتيادية.
- ٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل بين الطالبات اللواتي يدرسن وفق انموذج وودز وطالبات اللاتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية .
- ٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل بين الطلاب الذين يدرسون وفق أنموذج وودز وبين الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية بلغ عدد أفراد العينة (٦٦) طالبا وطالبة بواقع (٣٩) طالب و(٢٧) طالبة وبعد استبعاد الطلبة الراشدين كانت المجموعة التجريبية (٣٠) طالبا وطالبة بواقع (١٨) طالب و(١٢) طالبة التي درست على وفق انموذج وودز و(٣٠) طالبا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية .

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

تم تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرين الذكاء والمعلومات السابقة في أسس التمريض حيث اعد اختبار تحصيلي من نوع اختبار من متعدد وبأربعة بدائل للبحث وثم التحقق من صدق الظاهري والمحتوى بعرضه على الخبراء والمختصين. تم حساب ثباته بطريقة تحليل التباين فبلغ (٠,٩١) كما تم معامل الصعوبة والقوة التمييزية وفاعلية البدائل لفقرات الاختبار .

طبقت التجربة في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية (٢٠١٠-٢٠١١) تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار (t-test) ومان ويتني لعينتين مستقلتين ومعادلة هويت (معامل تحليل التباين). أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج وودز على إقرانهم في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في التحصيل .

وفي ضوء ذلك توصي الباحثة باستخدام أنموذج وودز في تدريس العلوم العامة وتقتراح دراسات أخرى لمراحل ومواد أخرى للتعرف على أثره في التحصيل.

المحور الأول : مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث الحالي بأن الطرائق والأساليب التدريسية الشائعة الاستخدام تولي اهتماما في الحفظ والاستظهار ونادرا ما تولي الاهتمام بممارسة العمليات العقلية العليا من قبل المتعلمين وانعكس ذلك على مستوى التحصيل المعرفي بوجه عام والتحصيل العلمي بوجه خاص والتراجع النسبي في مختلف المراحل الدراسية (١). ومن خلال مناقشة آراء بعض المدرسين في مادة أسس التمريض للصف الأول تبين أن هناك انخفاضا في مستوى الطلبة وضعف تحصيلهم العام في المادة حيث أن الاختبارات في هذه المادة غير مركزية ويطالب المدرس بنسب النجاح المقبولة التي تقترب من (٧٠%) وقد يكون من بين الأسباب هذا التدني ضعف خبرة مدرسي مادة أسس التمريض بالطرائق والأساليب التدريسية التي تثير اهتمام المتعلمين لممارسة

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

العمليات العقلية تعودهم على أسلوب الحفظ لما يتلقونه من معلومات على وفق الأساليب التقليدية الشائعة في التدريس.

ونظرا لأهمية المرحلة في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته العقلية لكي يكون تعلمه ذا معنى وقائما على الفهم ولعدم وجود هذه الدراسة في معهد الطب التقني لذا أكدت الباحثة على دراسة هذا الأنموذج وتطبيقه على طلبة الصف الأول في مادة أسس التمريض التي تقوم على العمليات العقلية وهي (التنبؤ-الملاحظة-التفسير) في التدريس الصفي لبيان معرفة اثر هذه الدراسة في تحصيل طلبة المعهد في مادة أسس التمريض مقارنة بالطريقة الاعتيادية الشائعة في تدريس هذه المادة.

أهمية البحث: يتسم هذا العصر الذي نعيشه بأنه عصر الانترنت وزمن البث الإذاعي والتلفزيون والاستتساخ الحيوي وجراحة الجينات والهندسة الوراثية ومما لا شك فيه إن لهذه التطورات الواسعة بالغ الأهمية في المجتمعات وتطورها، فال تقدم الاجتماعي مرهون بالتقدم العلمي والتكنولوجي فالأمم المتقدمة اليوم هي التي استطاعت إن تحقق تقدما في محال العلم والتكنولوجيا الحديثة، وقد غير العلم الكثير من معتقدات الناس وأفكارهم الخاطئة ونمى لديهم المهارات والتفكير العلمي(٢).

ويضيف (كاظم ويسى ١٩٨٧) إن الذين يشاركون في تحسين المناهج لهم مسؤولية التأكيد على تقدم المتعلمين للتطورات العلمية في ميادين العلم المختلفة وما يصاحب هذه التطورات من تفسيرات جديدة في المعارف العلمية (٢).

لذلك ظهرت دعوة في الثمانيات إلى المادة تشكيل مناهج التربية العلمية لتصبح أكثر ملائمة للمستقبل فظهرت العديد من المشاريع في ميدان العلوم منها مشروع المركز الوطني لتحسين التربية العلمية (NCISE) (٣).

وفي ضوء هذه التوجيهات وعلى مستوى القطر عقد مؤتمر (الجهاد والبناء، ١٩٩١) الذي أوصى بتوفير الرعاية العلمية والتربوية اللازمة للمتعلمين بما يؤدي إلى تطوير مهارات وقدراتهم (٤).

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

إن عملية تطوير مهارات وقدرات المتعلمين لا تأتي من خلال اعتماد مناهج حديثة فحسب بل لا بد من الاهتمام بالركن الأساسي الذي يوازي المنهج من أركان العملية التعليمية والمتمثل بالطرائق والأساليب التدريسية نظرا لفاعليتها في ترجمة محتوى المادة الدراسية إلى زاد تربوي علمي، اجتماعي حيث يسهم في إنماء شخصية المتعلمين وتطوير مهاراتهم العقلية والاجتماعية والجسمية. (٥)

لقد جاء التأكيد على النظرة الشمولية للمتعلم في تنمية العمليات العقلية والنفس حركية لديه، ومراعاة ميوله وحاجاته ولا يتحقق ذلك ما لم يكن المتعلم عنصرا ايجابيا في العملية التعليمية -التعليمية. (٦)

ان التركيز في التحصيل الدراسي يعتبر المعيار الأساسي الذي يتم بموجبه قياس مدى تقدم المتعلم في دراسته وهو الأساس في اتخاذ القرارات التربوية. (٧)
لقد انبثق من النظرية البنائية العديد من النماذج أو الاستراتيجيات التعليمية-التعليمية كأنموذج بولستر وزملائه، أنموذج الدورة التعليمية، أنموذج ويتلي، أنموذج بيركتروليت. (٨)

تضمن هذا البحث أنموذج وودز الذي اقترحه (ROBIN WOODS 1991) لمساعدة المتعلمين في تصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم والذي يشترط حدوث تمثيل الفكرة الجديدة (ASSIMILATION) بين الفكرة الجديدة والأفكار السابقة ومن ثم دمج الفكرة الجديدة مع الأفكار السابقة لدى المتعلم.

لقد كشف (WOODS 1994) في أنموذجه إن ممارسة المتعلم للعمليات العقلية في إستراتيجية (التنبؤ-الملاحظة-التفسير) يسهم في رفع مستوى مشاركة المتعلم في الصف، وتزويد التعاون بينهم (1)

فالتنبؤ (PREDICTION) في محال التدريس يمثل احد مهارات التفكير العلمي، وتشمل هذه المهارة قدرة المتعلم على صياغة ما يمكن إن يحدث مستقبلا في ضوء المعلومات والإحداث الجزئية بالظاهرة أو الحادثة لموضوع الدراسة (٩).

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

وللملاحظة أيضا مكانة بارزة في اكتساب المعرفة العلمية لدى المتعلم حيث جاء التأكيد عليها في التدريس كي يتمكن المتعلم من الفهم الصحيح للمفاهيم العامة (٨) .
تبين مما سبق أن خصوصية أنموذج وودز تمكن في توظيف مهارات عقلية أساسية يمكن إن الجانبين النظري والعملية .ويمكن تلخيص أهمية البحث في الجوانب الآتية :

١- يمكن إن يسهم الأنموذج المقترح في ممارسة المتعلمين العمليات العقلية في

مراحل مبكرة عن التعليم النظامي.

٢- يساعد الأنموذج في بلورة وتشكيل بنية أساسية للعمليات العقلية التي يمارسها المتعلم بمراحل التعليم اللاحقة .

٣- يمكن المتعلمين من مقارنة تنبؤاتهم بما يلاحظونه وبالتالي تنمية التفكير الحدسي لديهم في مراحل مبكرة من الدراسة.

٤- اعتماد التفسير العلمي لما يلاحظونه مما يجعل التعلم ذاتي معني وقائما على الفهم.

هدف البحث : يهدف البحث إلى قياس اثر أنموذج (وودز) في تحصيل طلبة معهد الطب التقني في مادة أسس التمريض.

فرضيات البحث

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط الدرجات لتحصيل الطلبة (طالب وطالبة) الذين يدرسون بأنموذج وودز متوسط الدرجات لتحصيل الطلبة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل بين الطلاب الذين يدرسون أنموذج وودز وتحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية .

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل الطالبات اللاتي يدرسن بأنموذج وودز وتحصيل الطالبات اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية.

حدود البحث

- ١- طلبة الصف الأول في معهد الطب التقني /باب المعظم
- ٢- الفصل الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١
- ٣- تدريس الوجدتين الأولى والثانية من كتاب أسس التمريض للصف الأول في معهد الطب التقني/بغداد .

تحديد المصطلحات

١- الأنموذج "MODEL"

عرفه الدريج ١٩٩٦

"تمثيل مبسط لمجال من مجالات الواقع يتكون من عدد من الاستنتاجات ويتضمن علاقات بين مجموعة من العناصر التي يتألف منها مجال موضوع الدراسة ويتضمن ثلاث خصائص أساسية هي الاختزال، التركيز والاكتشاف"

(١٠)

عرفه الخوالدة ١٩٩٧

"صيغ من الأطر التنظيمية التي تقوم على وجهات نظر تفسيرية لتحقيق أهداف تتعلق بعملية التدريس وتوجيه نشاط المعلم داخل غرفة الصف" (٥)،

التعريف الإجرائي

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

هو عدد من الخطوات الإجرائية المنتظمة والمتتابعة لتحقيق أهداف تدريس وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني داخل الصف وتتفد من قبل طلبة عينة البحث.

٢- التحصيل Achievement

عرفه فاخر ١٩٨٨

"المستوى الذي يتوصل إليه المتعلم في التعلم المدرسي أو غيره مقررًا بواسطة المدرس أو الاختبارات: (١١)

عرفه كلزة ١٩٨٩

"مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسًا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي" (١٢)

التعريف الإجرائي للتحصيل

هو انجاز معبر عنه الدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف الأول في الاختبار التحصيلي والمعد من قبل الباحثة والتي تشمل مستويات (تذكر-استيعاب - تطبيق) للوحدتين الأولى والثانية من كتاب أسس التمريض.

المحور الثاني: الإطار النظري

الفلسفة البنائية: ذلك الموقف الفلسفي الذي يزعم إن ما تدعى بالحقيقة ما هي إلا بناء عقلي عند الدين يعتقدون أنهم تقصوها واكتشفوها (٨)

أعمدة الفلسفة البنائية: تقوم الفلسفة على ثلاثة أعمدة هي:

- ١- يبنى المعنى ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه أي إن المعرفة متجردة في عقل المتعلم، يستند إلى فهمه الذاتي للحقيقة في تفسير ما يحدث وفي التنبؤ بحدوثه وبناءا على إن المتعلم يستجيب إلى خبراته الحسية بعملية تشكيل بنى معرفية في عقله تكون بمثابة المعاني للعالم من حوله .

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

- ٢- إن تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهدا عقليا أد ببقى البناء المعرفي عند المتعلم مترنا ما دامت الخبرات تأتي متفقة مع التنبؤات ويغير ذلك فان المتعلم يبدأ بتعديل البناء المعرفي عنده.
- ٣- إن البنى المعرفية لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير .
بعض النماذج أو الاستراتيجيات المنبثقة في الفلسفة البنائية
- ١- أنموذج بوستر وزملائه :تضمن هذا النموذج المراحل الآتية :التكامل -التفضيل- التبدل-التحسير المفاهيمي (2)
- ٢- الأنموذج التفسيري أو الشارح :هذا الأنموذج يتمن المراحل الآتية:
١-الشرح ٢-التجريب ٣- التفسير
- ٣- أنموذج دورة التعلم :هذا النموذج يتمن المراحل الآتية :
١-الاستكشاف ٢- الابتكار ٣- التطبيق(3)
- ٤- أنموذج وودز Woods Model 1991
صمم(Woods ,1991) إستراتيجية تدريسية نفذت في مختبر الفيزياء /الكهرباء منها مساعدة على التخلي على مفاهيمهم الخاطئة ويتم العمل ضمن مجموعات صغيرة وتتضمن المراحل الآتية :
١- التنبؤ (Prediction): يطلب من المتعلمين التنبؤ بنتائج تجارب في مواضيع عن الدائرة الكهربائية.
- ٢- الملاحظة (Observation):ملاحظة المتعلمين التجربة العملية وتسجيل الملاحظات والوصول إلى النتائج.
- ٣- التفسير (Explanation): يطلب من المتعلمين تفسير النتائج في ضوء نظرياتهم وأفكارهم السابقة ثم الوصول غالى التفسير العلمي السليم(1)

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

انموذج وودز ونظرية الارتقاء المعرفي

إن النمو الفكري عند بياحيه ما هو إلا نمط مستمر من أنماط التوازن (Equilibrium) المتدرج بين عمليتين متكاملتين هما التمثيل لمعطيات الخبرة الجديدة (Assimilation) وإدماجها ضمن البناء المعرفي (Schema) للخبرة الجديدة .

ثانيا: الدراسات السابقة: الدراسات الأجنبية

دراسة ((Woods, 1994) نيويورك /الولايات المتحدة هدفت الدراسة إلى: تعرف اثر إستراتيجية (التنبؤ-الملاحظة-التفسير) في إحداث التغيير المفاهيمي لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي في موضوع الدوائر الكهربائية. شملت عينة البحث (٥٠) تلميذا وتلميذة في الصف الخامس الابتدائي، تم تقييم البنية المعرفية لجميع أفراد العينة ،بعد تقسيم الأفراد إلى مجموعات صغيرة ،تم تدريسهم بإستراتيجية (التنبؤ-الملاحظة-التفسير) استغرقت التجربة (١٦)أسبوعا تم تقييم البنية المعرفية لهم ثانية.أظهرت النتائج إن إستراتيجية (التنبؤ-الملاحظة-التفسير)أحدثت بشكل واضح إعادة التركيب للبنية المعرفية للتلامذة وتغيير معرفتهم السابقة(1).

الدراسات العربية

دراسة (ياسين، ١٩٩٩) بغداد/العراق هدفت الدراسة إلى : تعرف اثر تدريس المفاهيم الفيزيائية باستخدام خرائط المفاهيم أنموذج هيلدا تابا في التحصيل لطلبة كلية المعلمين. شملت عينة البحث (٦٤) طالبا وطالبة ،موزعين عشوائيا على مجموعتين تجربيتين ،تم تكافؤ المجموعتين بالجنس والذكاء والمعلومات السابقة في المرحلة الثانوية درست المجموعة الأولى على وفق انموذج هيلدا تابا والثانية على وفق الخرائط المفاهيمية ،بعد الانتهاء من التجربة التي استغرقت (١٦) أسبوعا طبق الاختبار ألبعدي من نوع الاختبار من متعدد وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني هو (١٩)يوما ،تألف الاختبار من (٥١)فقرة تمثل أربعة نماط

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

(نمط الاسترجاع، نمط تكملة المعلومات، نمط المبادئ، نمط التطبيقات) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات التفضيل المعرفي عبر الزمن، حيث بلغ معامل الثبات (٨١، .، ٨٣، ٧٩، ٨٦) للأنماط الأربعة على التوالي، وباستخدام الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين أظهرت النتائج:

-تفوق المجموعة التجريبية الثانية في نمط الاسترجاع أكثر من المجموعة الأولى.
-تفوق المجموعة التجريبية الأولى في نمط التكملة المعلومات أكثر من المجموعات الثانية.

-تفوق المجموعات التجريبية الأولى في نمط المبادئ أكثر من المجموعة الثانية .

المحور الثالث: التصميم التجريبي

إن البحث الحالي يتكون متغيرا مستقلا واحدا هو (أنموذج وودز) ومثله تابعا هو (التحصيل) فقد تم اختبار تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار ألبعدي كما هو موضح في الجدول المخطط أدناه:

جدول (١)

جدول يبين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار
تجريبية	طريقة تدريسية على وفق أنموذج وودز	اختبار بعدي
ضابطة	الطريقة الاعتيادية	

مجتمع البحث: أن مجتمع البحث مكون من معهد الطب التقني /باب المعظم عبارة عن (٧٥٠) طالب وطالبة محافظة بغداد.

عينة البحث: اختيرت عينة من معهد الطب التقني بصورة عشوائية /قسم الأشعة، بعد حصول موافقة المعهد حيث اختيرت الشعبتين للصف الثاني بلغ عددهم (٦٦) طالب وطالبة بواقع (٣٩) طالبا و (٢٧) طالبة وبعد استبعاد الطلبة الراسبين وعددهم (٦) بلغ

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

عدهم (٣٠) طالب وطالبة بواقع (١٨) طالبا و (١٢) طالبة ولكون طلبة الشعبتين في فئات عمرية متقاربة اختير متغير الذكاء لمعرفة مدى التكافؤ بين أفراد المجموعتين.

تكافؤ مجموعتي البحث: ١- الذكاء

اختير اختبار رافن الملون للطلبة (المؤلف من ثلاثة أجزاء، يضم كل جزء (١٢) سؤالاً لقياس الذكاء، تم تطبيق الاختبار على المجموعتين قبل البدء بالتجربة حيث تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد المجموعتين وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساوتين.

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمتغير الذكاء للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة الجدولية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٠	١٦،٢	٤،٥٣٤		غير دالة
الضابطة	٣٠	١٤،٥	٣،٨٩٦	٥٣١،١	٠٠٢،٢

يتضح من الجدول أعلاه: إن القيمة التائية المحسوبة لطلبة المجموعتين (١،٥٣١) أقل من القيمة الجدولية (٢،٠٠٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٥٨) ما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

وبتطبيق معادلة مان-ويتني لإيجاد قيمة (ي) المحسوبة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة .

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

جدول (٣)

قيمة (ي) المحسوبة بدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير الذكاء

المجموعة	عدد الطلاب	قيمة ي المحسوبة	قيمة ي الصفية الجدولية	الدالة الإحصائية
تجريبية	١٨	١٠١	١٠١	غير دالة
ضابطة	١٨	٥ ، ٢١٨		

يتضح من الجدول إن القيمة المحسوبة هي اكبر من الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على تكافؤ الطلاب في هذا المتغير .

تطبيق معادلة مان -ويتني على الطالبات

جدول (٤)

قيمة ي المحسوبة بدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير الذكاء

المجموعة	عدد الطالبات	قيمة ي المحسوبة	قيمة ي المحسوبة الجدولية	الدالة الإحصائية
التجريبية	١٢	٦٧	٦٧	غير دالة
الضابطة	١٢	٧٧		

يتضح من الجدول إن القيمة المحسوبة اكبر من الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على تكافؤ الطالبات في هذا المتغير .

مستلزمات التجربة: تحديد المادة العلمية: اقتصر البحث الحالي على وحدتين الأولى والثانية من مقررات أسس التمريض لمعهد الطب التقني .

إعداد الخطط التدريسية: تم إعداد خطة تدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة وفق أنموذج وودز والضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.

ضبط المتغيرات الدخيلة

١- توزيع الحصص: تم توزيع جدول أسبوعي بالتعاون مع المعهد ولمدة يومين في الأسبوع.

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

٢- الفترة الزمنية: استغرقت الفترة (٨) أسابيع حيث كان عدد الحصص (٢٢) حصة لكل مجموعة.

٣- المادة الدراسية: تم اختيار الوجدتين الأولى والثانية من مقررات أسس تمريض في المعهد.

٤- التدريس: درست المجموعتان التجريبية والضابطة على وفق الخطط التدريسية من قبل الباحثة.

٥- الطلبة الراسبون: تم استبعاد الطلبة الراسبين من المجموعتين.
إعداد الخارطة الاختبارية: تم إعداد الخارطة الاختبارية بهدف توزيع فقرات الاختبار على مختلف أجزاء المادة العلمية وفي ضوء النسب المحددة لمستويات الأهداف السلوكية.

صدق الاختبار: يعني صدق الاختبار مقدرة على قياس ما وضع من اجله أو السمة المراد قياسها (١٣) ولتحقيق تمثيل الاختبار المحتوى اعتمد جدول المواصفات ولبيان مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف لملائمة مستوى الهدف أي الصدق الظاهري.

الثبات: دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه وأقسامه فيما يزودنا من معلومات عن أسلوب المفحوص بلغ معامل الثبات المحسوب (٩١، ٠) وهذا يدل على درجة عالية من الثبات.

الوسائل الإحصائية :

١- الاختبار التائي (T-Test) لإغراض التكافؤ والمقارنة بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٢- اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين لإغراض التكافؤ بين الطلاب والطالبات.

٣- مقاييس النزعة المركزية والتشتت (الوسط الحسابي-التباين-الانحراف المعياري للدرجات)

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

٤-معادلة هويت لحساب معامل ثبات الاختبار .

الصعوبة = عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة

عدد الأفراد الذين حاولوا الاجابة عن الفقرة

المحور الرابع : عرض النتائج

لغرض التحقق من هدف البحث وفرضياته الصفرية تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية للاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٩ ،٧٦٦	٣ ،٠٦٢٤	٣ ،٨٨٦	٢ ،٠٠٢	دالة
الضابطة	٣٠	١٦ ،٨٦٦	٢ ،٦٠٣٥			

يتضح من الجدول إن القيمة التائية المحسوبة (٣ ،٨٨٦) اكبر من الجدولية البالغة (٢ ،٠٠٢) عند مستوى دلالة (٠ ،٠٥) ودرجة حرية (٥٨) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية أي تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

جدول (٦)

قيمة (ي) المحسوبة لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطلاب	قيمة ي المحسوبة	قيمة ي المحسوبة الصغرى	ي الجدولية	الدلالة الإحصائية
تجريبية	١٨	٧٣ ،٥	٧٣ ،٥	٩٩	دالة
ضابطة	١٨	٢٥٠ ،٥			

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

يتبين من الجدول أعلاه إن قيمة (ي) المحسوبة اقل من القيمة الجدولية وبهذا ترفض الفرضية الصفرية أي تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج وودز على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

جدول (٧)

قيمة ي المحسوبة لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطالبات	قيمة ي المحسوبة	قيمة ي المحسوبة الصفرية	قيمة ي الجدولية	الدلالة الإحصائية
تجريبية	١٢	٥٢ ، ٥	٢٥ ، ٥	٣٧	دالة
ضابطة	١٢	١٠١ ، ٥			

يتبين من الجدول إن القيمة (ي) الجدولية أعلى من القيمة المحسوبة وترفض الفرضية الصفرية أي تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

الاستنتاجات: من خلال نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:

١- فاعلية أنموذج وودز في مادة أسس التمريض وأثره في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

٢- فاعلية الأنموذج مع المحتوى التي يتصل بالأنشطة العلمية التي تنفذ من قبل الطلبة أنفسهم.

التوصيات: ١- استخدام أنموذج وودز في تدريس مادة أسس التمريض لما له من اثر في رفع مستوى الطلبة.

٢- إدخال أنموذج وودز ضمن مفردات طرائق التدريس في الكليات والمعاهد التقنية.

المقترحات: ١- دراسة اثر انموذج وودز في التدريس ومواد دراسية أخرى.

٢- دراسة اثر أنموذج وودز في متغيرات أخرى مثل إحداث المتغير المفاهيمي، التفكير الابتكاري، اكتساب المهارات العلمية.

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

المصادر

مصادر اللغة العربية

- ١- أبو حطب، فؤاد (وآخرون)، ١٩٨٧، التقويم النفسي، الطبعة الثالثة، مكتبة الانجلو، القاهرة.
- ٢- جبر، عثمان، ١٩٨٨، المنهاج وتنمية التفكير العلمي، مجلة المعلم/الطالب، مجلد (١٦)، العدد (١)، مطابع الاونورا، بيروت.
- ٣- الخليلي، خليل يوسف، ١٩٩٦، مضامين الفلسفة البنائية، مجلة التربية، العدد (١١٦)، اللجنة الوطنية القطرية للتربية.
- ٤- الخوالدة، محمد محمود (وآخرون)، ١٩٩٧، طرق تدريس العلوم، الطبعة الأولى، وزارة التربية والتعليم، اليمن.
- ٥- الدباغ، فخري واخرون ١٩٨٣، اختبار المصفوفات المتتابعة للقياس العراقي (القسم النظري)، مطبعة جامعة الموصل.
- ٦- الدريج، محمد، ١٩٩٦، تحليل العملية التعليمية، مدخل الى علم النفس، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض.
- ٧- زيتون، محمود عايش، ١٩٩٤، أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار المشرق للتوزيع والنشر، عمان.
- ٨- الظاهر، زكريا محمد وآخرون، ١٩٩٩، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الطبعة الأولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٩- العاني، رؤوف عبد الرزاق، ١٩٨٨، طرائق التدريس في تحقيق التربية الشاملة في التعليم العالي، بحث مقدم إلى ندوة طرائق التدريس، الجامعة المستنصرية.
- ١٠- عبد الرحمن، أنور حسين، وعزيز حنا داود، ١٩٩٠، مناهج البحث التربوي، الطبعة الأولى، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

- ١١ - العراق، وزارة التربية، ١٩٩٢، مؤتمر الجهاد والبناء أيلول ١٩٩١، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- ١٢ - عودة، احمد سليمان، ١٩٨٥، القياس والتقويم في العملية التدريسية، الطبعة الأولى، المطبعة الوطنية، عمان .
- ١٣ - فاخر، عاقل، ١٩٨٨، معجم العلوم النفسية، الطبعة الأولى، دار الرائد العربي، بيروت.
- ١٤ - كاظم احمد خيري، وسعد يسي، ١٩٨٧، تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، القاهرة.
- ١٥ - الكلزة، رجب احمد، ١٩٨٩، اثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلامذة الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي، مجلة كلية التربية، مجلد (٣)، العدد (١٠)، القاهرة.
- ١٦ - مدانات، حيدر جميل، ١٩٩٥، اتجاهات في تقويم الجانب العلمي في العلوم، مجلة التربية، العدد الثاني بعد المئة، السنة الرابعة والعشرون، عمان.

مصادر باللغة الانكليزية

- 1-Posner,g,J,&others,,1982,The,Clinical,inter view and the Measurement of conceptual change, Science Education ,vol.(66),no.(2).
- 2- Stepan &Others,1988,THE Effect of tow instructional models in bringing about conceptual change in the understanding of science concepts by prospective elementary teacher, Journal Of Science Education,vol.(72),no.(2).
- 3- Woods,R.1994,Aclose-up at now children learn science , Educational Leadership (Teaching for understanding)vol(51),no(5).
- 4- J., Van Kirk, J. and Rowell, R.). (1979) Concept Maps: A Tool for Use in Biology Teaching. The American Biology Teacher. 41(3)

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

الملاحق

ملحق (١)

درجات المجموعة التجريبية (٣٠ طالب وطالبة) في الذكاء والتحصيل للاختبار البعدي

ت	درجات اختبار الذكاء	درجة الاختبار التحصيلي
١	١٦	١٨
٢	١٩	٢٢
٣	١٥	١٧
٤	١٥	١٨
٥	١٧	٢١
٦	١٢	١٦
٧	١٧	٢١
٨	١٥	٢١
٩	١٤	٢٠
١٠	١٢	٢١
١١	١٥	٢٢
١٢	٢٠	١٩
١٣	١٤	١٦
١٤	١٥	٢٣
١٥	٩	١٥
١٦	١٤	٢٣
١٧	١٥	١٩
١٨	١٧	١٩
١٩	١٧	٢٤
٢٠	١٣	٢٦
٢١	٢٦	٢٥

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

ت	درجات اختبار الذكاء	درجة الاختبار التحصيلي
٢٢	٢١	٢٤
٢٣	٢٠	١٨
٢٤	١٥	١٨
٢٥	١٨	٢٣
٢٦	١٩	٢٠
٢٧	٣٢	٢٦
٢٨	١٣	١٧
٢٩	١١	١٥
٣٠	١٠	١٦
المجموع	٤٨٦	٥٦٣
	س- ١٦ ، ٢	س- ٧٦٦ =

ملحق (٢)

درجات المجموعة الضابطة في الذكاء والتحصيل في الاختبار البعدي

ت	درجات الاختبار	درجات الاختبار التحصيلي
١	١٢	١٤
٢	١٩	٢٠
٣	١٥	١٨
٤	١١	١٤
٥	٢١	١٨
٦	١٢	١٧
٧	١٤	١٦
٨	١٥	١٩
٩	١٦	١٩
١٠	١٢	١٨
١١	١١	١٦

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....

.....ميعاد ناظم رشيد

ت	درجات الاختبار	درجات الاختبار التحصيلي
١٢	١٦	١٧
١٣	١١	١٥
١٤	١٢	١٥
١٥	١٩	٢٠
١٦	١٧	١٩
١٧	١٤	١٤
١٨	١٦	١٥
١٩	١٨	٢١
٢٠	١٩	٢١
٢١	١٣	١٥
٢٢	٩	١٧
٢٣	٢٥	٢٣
٢٤	١٦	١٤
٢٥	١٥	١٤
٢٦	١٢	١٥
٢٧	٨	١٤
٢٨	١٢	١٤
٢٩	١٥	٢٠
٣٠	١٠	١٤
المجموع	٤٣٥	٥٠٦
	س- = ١٤ ، ٥	س- = ١٦ ، ٨٦٦

ملحق (٣)

أنموذج خطة تدريسية يومية طبقت على المجموعة التجريبية

اسم المعهد:معهد الطبي التقني

المادة:أسس التمريض

الصف والشعبة:الأول

الموضوع:التمريض

الأهداف الخاصة

أولاً:المجال المعرفي:إكساب الطلبة الحقائق والتعميمات الآتية:

- ١- مهنة التمريض ٢- تعريف الممرضة ٣- واجبات الممرضة ٤- العوامل المنتظمة لقياس ضغط الدم ٥- طرق إعطاء الأدوية.

ثانياً:المجال النفسحركي: تدريب الطلبة على إجراء تجارب عملية بسيطة لغرض قياس النبض .

ثالثاً:المجال الوجداني: تنمية الميول والاتجاهات والقيم الآتية:

- ١- حب العمل ألمختبري في إجراء التجارب
 - ٢- التحقق من صحة المشاهدات والبيانات وتدوينها بدقة.
- الأهداف السلوكية: بعد الانتهاء من الدرس يتوقع إن يكون الطالب/الطالبة
- ١- يعرف النبض ٢- يبين مهنة التمريض ٣- يذكر واجبات الممرضة
 - ٤- يذكر العوامل النفسية ٥- يذكر انواع التنفس
- الوسائل التعليمية: السبورة

مقدمة: إن مهنة التمريض هو فن يهتم بالإنسان جسما وعقلا وروحا ويسعى إلى تحسين وضعه الجسمي والنفسي والاجتماعي إما مهنة التمريض فهي مهنة تقدم الخدمات الصحية والنفسية في مجال العناية بالمريض ومن واجبات الممرضة ١- تقدم العناية التمريضية استنادا إلى مبادئ الطب وعلوم الحياة ٢- تقوم بمساعدة حفظ صحة المريض مع إعطاء التوعية الصحية للمريض ويجب إن تتصف

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

بالإخلاص والأمانة والقدرة الكافية على الوعي والتوعية الصحية لكافة أفراد المجتمع.

العرض: س: ماذا نقصد بالتمريض

ج: إن مهنة التمريض هو فن يهتم بالإنسان جسما وعقلا وروحا ويسعى إلى تحسين وضعه الجسمي والنفسي والاجتماعي.
ثم توجه المدرسة سؤالا آخر:

س: متى بدأت أمية بنت قيس مهنة التمريض

ج: في القرن السادس عشر.

إن مهنة التمريض هي مهنة شريفة تقوم بها الممرضة في المستشفى فعند ذهاب المريض إلى المستشفى تأخذ الممرضة نبض المريض.

س: ما معدل النبض عند البالغين.

ج: معدل النبض (٥٠-١٠٠).

س: إن النساء أسرع في النبض من الرجال بحوالي.

ج: سرعة النبض عند النساء (٧-٨)

س: اذكر العوامل النفسية للمريض:

ج: ١- الغضب ٢- القلق ٣- الرياضة ٤- انخفاض ضغط الدم.

وهناك مؤهلات للممرضة هي :

١- ذات خبرة وكفاءة ومعلومات كافية.

٢- ذات خبرة وصبورة وتكون سالمة من العاهات المرضية.

س: ما هو دور المرأة في التمريض

ج: هو دور ايجابي لبناء الجيل الصالح حتى الرسول (ص) حث على معاملة نسائه وبناته أفضل معاملة ليكونن قدوة للناس.

التقويم س: عدد أهم والدات التمريض عصر الإسلام

١- رفيذة بنت سعيد الاسلامية

٢- أمية بنت قيس العقارية

٣- أم عطية الأنصارية

٤- الشفاء بنت عبد الله

٥- سنجة بنت كعب الأنصارية

واجب بيتي: عدد واجبات الممرضة

المصادر : مقررات قسم الأشعة /أسس التمريض.

ملحق (٤)

الاختبار التحصيلي

ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الجواب الصحيح لكل عبارة من العبارات:

١- إن التمريض يعرف على انه هو العلم:

أ- يهتم بالإنسان ككل جسما وعقلا.

ب- يهتم بالإنسان ككل جسما وعقلا وروحا.

ج- فن يهتم بالإنسان ككل جسما وعقلا وروحا.

د- فن يهتم بالإنسان ككل جسما فقط.

٢- إن الممرضة تعرف على أنها هي الشخص:

أ- المؤهل مهنيا لتقديم أفضل الخدمات النفسية للمريض.

ب- المؤهل مهنيا لتقديم أفضل الخدمات الصحية والنفسية للمريض.

ج- الغير مؤهل مهنيا لتقديم أفضل الخدمات النفسية للمريض.

د- المؤهل مهنيا لمساعدة المريض على إعطاء الأدوية فقط.

٣- إن من واجبات الممرضة هي تقديم:

أ- تقديم العناية التمريضية استنادا إلى مبادئ الطب.

ب- تقديم العناية التمريضية استنادا إلى مبادئ الطب وحفظ صحة المريض

ج-تقديم العناية التمريضية استنادا إلى حفظ صحة المريض.

د-تقديم العناية التمريضية استنادا إلى مبادئ علوم الحياة.

٤- إن مؤهلات الممرضة هي يحب إن تكون:

أ-ذات خبرة وكفاءة ومعلومات كافية لتعطي المريض العناية الكاملة

ب-ذات خبرة وصبورة وتكون سالمة من العاهات المرضية.

ج-ذات خبرة وصبورة فقط.

د-ذات خبرة وسالمة من العاهات المرضية فقط.

٥-إن سنجة بنت كعب هي من أهم ممرضات الذين ساهمن في:

أ- معركة احد

ب- معركة بدر

ج-معركة الخندق

د-معركة احد وبدر

٦- إن أمية بنت قيس بدأت مهنة التمريض في عمر:

أ- الثامن عشر

ب-السابع عشر

ج-الخامس عشر

د-السابع عشر

٧- إن معدل قياس النبض هو:

أ- عدد دقات القلب في الدقيقة الواحدة

ب-عدد دقات القلب في الدقيقتين

ج-عدد دقات القلب في أربع دقائق

د-عدد دقات القلب في ثلاث دقيقة.

٨- إن معدل النبض عند البالغين بين:

أ- (٦٠-٣٠)

ب- (٧٠-٥٠)

ج- (١٠٠-٥٠)

د- (٩٠-٥٠)

٩- إن النساء أسرع في النبض من الرجال بحوالي:

أ- (٥-٤)

ب- (٧-٥)

ج- (٨-٦)

د- (٨-٧)

١٠- إن النبض هو عبارة :

أ- هو عبارة عن الاتساع الحاصل في جدران الأوردة.

ب- هو عبارة عن الاتساع الحاصل في جدران الشرايين.

ج- هو عبارة عن الاتساع الحاصل في جدران الأوردة والشرايين.

د- هو عبارة عن الاتساع الحاصل في محيط الأوردة.

١١- يختلف النبض حسب الاشخاص:

أ- في السن

ب- في الجنس

ج- في السن والجنس

د- في بطانة الجسم.

١٢- إن عدد ضربات القلب (تسرع القلب)

أ- ١٠ ضربة في الدقيقة

ب- ١٣ ضربة في الدقيقة

ج- ٤٠ ضربة في الدقيقة

- د-٢٠ اضرية في الدقيقة.
- ١٣- إن عدد ضربات القلب (بطء القلب):
- أ-٤ ضربات في الدقيقة
- ب-٦ ضربات في الدقيقة
- ج-٥ ضربات في الدقيقة
- د-٣ ضربات في الدقيقة
- ١٤ - ان التنفس هو عبارة عن:
- أ-عملية تبادل الغازات بين الجسم والشرائين
- ب-عملية تبادل الغازات بين الجسم ومحيطه
- ج-عملية تبادل الغازات بين الجسم والأوردة
- د-عملية تبادل الغازات بين الجسم فقط
- ١٥- إن مناطق قياس النبض هي:
- أ-الشریان الكعبري والسباتي والفخذي
- ب-الشریان الكعبري والسباتي
- ج-الشریان الكعبري
- د-الشریان الفخذي
- ١٦- يستعان بالأكسجين الصناعي في حالة:
- أ-إمراض الربو والقلب وذات الرئة
- ب-إمراض الربو والقلب
- ج-إمراض ذات الرئة
- د-إمراض الربو
- ١٧- إن طرق إعطاء الأكسجين يكون عن طريق:
- أ-الأنف وخيمة الأكسجين والقنطر الأنفي

ب-خيمة الأوكسجين

ج-الأنف

د-القنطر الأنفي

١٨-ما أسباب تغيير وضعية المريض في الفراش:

أ-لحالاته الصحية وإغراض العلاج

ب-لحالاته الصحية وقرحة الفراش وإغراض العلاج

ج-قرحة الفراش

د-إغراض العلاج

١٩- إن أوضاع المريض المطلوبة هي :

أ-الوضع الجانبي ووضع السجود ووضع فولر

ب-الوضع الجانبي ووضع فولر

ج-وضع فولر

د-وضع السجود

٢٠-إن أهم السوائل المستعملة طبيا هي:

أ-البلازما -الدكسترات ٥%-الدكستروز ٥%

ب-البلازما -الدكسترات ٥%

ج-الدكسترات ٥%-الدكستروز ٥%

د-الدكستروز ٥%-البلازما

٢١-تكون حالات نقل الدم في حالة:

أ- النزف الشديد في الحروق الواسعة

ب- النزف الشديد-قبل العملية الجراحية

ج-قبل العملية الجراحية

د-في الحروق الواسعة

٢٢- إن نواهي إعطاء السوائل الوريدية في حالة :

أ-عجز القلب وضعف الكليتين

ب-ضعف الكليتين وارتفاع ضغط الدم

ج-ارتفاع ضغط الدم

د-عجز القلب-ضعف الكليتين-ارتفاع ضغط الدم

٢٣-إن إغراض إعطاء الدواء هي:

أ-التشخيص-الشفاء

ب-الشفاء -الوقاية

ج-التشخيص-الشفاء-الوقاية

د-التشخيص-الوقاية

٢٤-إن القواعد الأساسية لإعطاء الأوكسجين هي:

أ-اسم الدواء والكمية والوقت واسم المريض

ب-اسم الدواء والكمية

ج-اسم الدواء والوقت

د-اسم الدواء والكمية والوقت

٢٥-ما المعلومات التي يجب معرفتها قبل إعطاء الدواء :

أ-تأثير الدواء

ب-الغرض من إعطاء الدواء

ج-متوسط الجرعة

د-تأثير الدواء ومتوسط الجرعة

٢٦-يكون إعطاء الأدوية عن طريق الزرق:

أ-العضلة والوريد

ب-الوريد وتحت الجلد

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
.....ميعاد ناظم رشيد

ج-الأدمة وتحت الجلد

د-العضلة والوريد وتحت الجلد والأدمة

٢٧-من السوائل المساعدة على امتصاص الدواء

أ-التدليك

ب-تحريك المنطقة

ج-تخفيف الدواء

د-التدليك وتخفيف الدواء

٢٨-إن الحقنة الشرجية هي عبارة:

أ-إدخال كميات من الماء الفاتر أو محلول الصابون

ب-إدخال كميات من الماء الفاتر

ج-إدخال كميات من محلول الصابون

د-إدخال كميات من الماء البارد

ملحق (٥)

القوة التمييزية ومعامل السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي ألبعدي

ت	الدرجة الكلية	مج ص ع	مج ص د	نسبة تمييز الفقرات	نسبة سهولة الفقرات	نسبة صعوبة الفقرات
١	٤٠	٢٦	١٤	٠,٣٣	٠,٥٦	٠,٤٤
٢	٣٣	٢٢	١١	٠,٣١	٠,٤٦	٠,٥٤
٣	٣٣	٢٣	١٠	٠,٣٦	٠,٤٦	٠,٥٤
٤	٣٦	٢٥	١١	٠,٣٩	٠,٥٠	٠,٥٠
٥	٤١	٢٨	١٣	٠,٤٢	٠,٥٧	٠,٤٣
٦	٢٧	١٩	٨	٠,٣١	٠,٣٦	٠,٦٤
٧	٤٣	٢٨	١٥	٠,٣٩	٠,٦٠	٠,٤٠
٨	٣٣	٢٢	١١	٠,٣١	٠,٤٦	٠,٥٤

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....

.....ميعاد ناظم رشيد

ت	الدرجة الكلية	مج ص ع	مج ص د	نسبة تمييز الفقرة	نسبة سهولة الفقرة	نسبة صعوبة الفقرة
٩	٣٢	٢٣	٩	٠,٣٩	٠,٤٤	٠,٥٦
١٠	٣٧	٢٥	١٢	٠,٣٦	٥١,٠	٠,٤٩
١١	٣٢	٢٢	١٠	٠,٣٣	٠,٤٤	٠,٥٦
١٢	٣٢	٢٥	٧	٠,٥٠	٠,٤٤	٠,٥٦
١٣	٣٢	٢٢	١٠	٠,٣٣	٠,٤٤	٠,٥٦
١٤	٢٤	١٨	٦	٠,٣٣	٠,٣٣	٠,٦٧
١٥	٣١	٢٢	٩	٠,٣٦	٠,٤٣	٠,٥٧
١٦	٤٥	٢٩	١٦	٠,٣٦	٠,٦٣	٠,٣٧
١٧	٣٧	٢٥	١٢	٠,٣٩	٠,٥١	٠,٤٩
١٨	٣٢	٢٣	٩	٠,٣٩	٠,٤٤	٠,٥٦
١٩	٣٧	٢٥	١٢	٠,٣٦	٠,٥١	٠,٤٩
٢٠	٣٤	٢٤	١٠	٠,٣٩	٠,٤٧	٠,٥٣
٢١	٣٣	٢٢	١١	٠,٣١	٠,٤٦	٠,٥٤
٢٢	٣٤	٢٣	١١	٠,٣٣	٠,٤٧	٠,٥٣
٢٣	٣٣	٢٣	١٠	٠,٣٦	٠,٤٦	٠,٥٤
٢٤	٣٤	٢٤	١٠	٠,٣٩	٠,٤٧	٠,٥٣
٢٥	٣٥	٢٣	١٢	٠,٣١	٠,٣٧	٠,٥٣
٢٦	٢٧	٢٠	٧	٠,٣٦	٠,٣٨	٠,٦٢
٢٧	٢٦	٢٠	٦	٠,٣٩	٠,٣٦	٠,٦٤
٢٨	٢٩	٢٠	٩	٠,٣١	٠,٤٠	٠,٦٠

اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني.....
ميعاد ناظم رشيد

ملحق (٦)

فاعلية البدائل لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	نسبة اختيار البدائل				ت	نسبة اختيار البدائل			
	(أ)	(ب)	(ج)	(د)		(أ)	(ب)	(ج)	(د)
١	٠،٠٨-	٠،١٣-		٠،١٩-	١٥	٠،١٩-	٠،١٣-		٠،٠٨-
٢	٠،١١-	٠،١٣-		٠،١٩-	١٦	٠،١٩-	٠،١٣-		٠،١٦-
٣	٠،١٣-	٠،١٩-		٠،٠٨-	١٧	٠،٠٨-	٠،١٩-		٠،٠٨
٤	٠،٠٨-	٠،١٣-		٠،١١-	١٨	٠،١١-	٠،١٣-		٠،١٦-
٥		٠،١٦-	٠،١٣-	٠،٠٨-	١٩	٠،٠٨-	٠،١٣-	٠،١٦-	٠،٢٢-
٦	٠،١٩-		٠،١٣-	٠،١٦-	٢٠	٠،١٣-	٠،١٦-		-
٧		٠،٠٨-	٠،١٦-	٠،١١-	٢١	٠،١١-	٠،١٦-	٠،٠٨-	٠،١٦-
٨		٠،١٦-	٠،٠٨-	٠،١٣-	٢٢	٠،١٣-	٠،٠٨-	٠،١٦-	٠،١٣-
٩		٠،١٩-	٠،١٣-	٠،١١-	٢٣	٠،١١-	٠،١٣-	٠،١٩-	-
١٠		٠،١٣-	٠،١٦-	٠،١١-	٢٤	٠،١١-	٠،١٦-	٠،١٣-	٠،١١-
١١	٠،٠٨-		٠،١٩-	٠،١٣-	٢٥	٠،١٣-	٠،١٩-		٠،٠٨-
١٢	٠،١١-		٠،٠٨-	٠،١٣-	٢٦	٠،١٣-	٠،٠٨-		٠،٢٢-
١٣		٠،١٩-	٠،٠٨-	٠،١١-	٢٧	٠،١١-	٠،٠٨-	٠،١٩-	٠،٢٥-
١٤		٠،٢٥-	٠،٢٧-	٠،١٣-	٢٨	٠،١٣-	٠،٢٧-	٠،٢٥-	٠،١٣-

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب
التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة

م.م.أسيل محمود جرجيس الستاوي

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على مستوى الذكاء الشخصي (الاجتماعي -
الذاتي). والتعرف على الفروق في مستوى الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وفق
لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. والتعرف على أساليب التفكير السائدة. والتعرف
على العلاقة بين الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وأساليب التفكير السائدة لدى
طلبة كلية التربية بجامعة الموصل. وتألّفت عينة البحث الأساسية من (٢١٢) طالب
وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة الصف الثاني بكلية التربية بجامعة
الموصل. ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتبني أداتين هما مقياس الذكاء
الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) من اعداد (شرر، ١٩٩٦)، و قائمة ستيرنبرج
(١٩٩٧) لأساليب التفكير، واستخدم الصدق الظاهري لتحقيق من صدق الأداتين،
وطريقة إعادة الاختبار للتأكد من ثباتهما. وتم معالجة البيانات احصائيا باستخدام
الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين والاختبار التائي الخاص بايجاد دلالة
فروق الارتباط ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت النتائج ان طلبة كلية التربية لديهم
مستوى عال من الذكاء شخصي (اجتماعي وذاتي)، ولا يوجد فرق دال إحصائيا في
الذكاء الشخصي (الاجتماعي والذاتي) وفقا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، وان
أكثر أسلوب تفكير سائد لدى الطلبة هو الأسلوب (الهرمي)، وإن أقوى علاقة ارتباطية
دالة بين الذكاء الشخصي الاجتماعي وأساليب تفكير كان بين الذكاء الشخصي
الاجتماعي والأسلوب الحكمي، في حين أقوى علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس الستاوي

الشخصي الذاتي وأساليب تفكير كان بين الذكاء الشخصي الذاتي والأسلوب
التشريعي.

Abstract

The study aims at identifying the personal intelligence orientation (intra-inter), difference of personal intelligence orientation(intra- inter) according to the variables of sex and subject specialization, the dominant styles of thinking and the relation between the personal intelligence(intra- inter) and the styles of thinking that exist among the students of the College of Education at Mosul University. A random sample of (212) students males and females was selected for the study from the 2nd year of the College of Education students. To realize the aims of the study the measure of personal intelligence (intra- inter) prepared by Sherar,1996) and the Sternberg's list of thinking styles (1997) were used. Face validity was used to verify the two measures. The data was processed statistically by applying the one sample -t- test and the two - independent sample -t- test, in addition to the t- test which is usually for calculating correlation coefficient. The conclusions of the study showed that: the College of Education students have personal intelligence (intra and inter). There is on statistical significance in personal intelligence (intra and inter) according to the variables of sex and specializations. The hierarchical style of thinking was found to be the most dominant one. The most significant correlation between personal - inter intelligence and styles of thinking found to be between the personal - inter intelligence and the judicial style, While the most significant correlation between personal - intra intelligence and thinking style was between the personal- intra intelligence and the legislative style.

أهمية البحث والحاجة إليه

الذكاء من المتغيرات الأساسية المهمة التي يهتم المربون وعلماء النفس والاجتماع بدراستها والبحث فيها، لما له من انعكاسات على الكثير من المجالات التربوية والاجتماعية التي تتصل ببرامج التعليم والمناهج والعلاقات الاجتماعية والسياسية بين الأفراد والشعوب. (رشيد، ٢٠٠٥: ٣). والذكاء قدرة عامة موجودة عند الافراد بدرجات متفاوتة وبمستويات مختلفة. وامتلاك هذه القدرة هو مفتاح حل المشاكل والتغلب على الصعوبات. ويرتبط الذكاء ارتباطا عاليا بقدرة الطلبة على حل المشكلات التعليمية والحياتية.(قطامي، ٢٠١١: ٨٠-٨١). وجاردنر من الذين نحوا بطريقة مختلفة عن بقية الباحثين في محاولته لتفسير الذكاء عندما قدم نظريته الذكاءات المتعددة، وتضمن نظرية جاردنر للذكاء جانبين رئيسيين الأول: إن الذكاء ليس مكون احاديا متجانسا، ولا يوجد ذكاء واحد بل يوجد عدد من أنواع الذكاءات التي يشكل كل منها نسقا مستقلا خاصا به. وعلى هذا الأساس، فان جاردنر لا يرى في هذه الأنواع المختلفة من الذكاءات قدرات أو مواهب تشكل أبعاد أو عوامل لذكاء، بل يرى ان كل منها يشكل نوع خاصا ومستقلا من الذكاء وبالتالي فهناك حاجة إلى فهم الأنواع المختلفة من الذكاء التي تقصر عن تقديرها اختبارات الذكاء التقليدية كما هي لدى (بينيه)، أما الجانب الثاني من جوانب النظرية فهو: ان انواع الذكاء تتفاعل فيما بينها فمع الاستقلال والتمايز مع كل نوع من أنواع الذكاء فهي تعمل معا للقيام بمهام الحياة المختلفة. (قطامي ورامي، ٢٠١٠: ٥٥-٥٦). ويرى "جاردنر" أن معرفة الفرد بانواع الذكاء التي يمتلكها تجعله على وعي ذاتي بما لديه من قدرات، تتصف بالقوة والقدرات التي تتطلب تدعيم أو تحفيز. كما يمكن أن تستفيد من معرفة هذه الأنواع في مجالات كثيرة تتطلب انواع الذكاء مثل العلاج النفسي، والعمل الاجتماعي، التدريس، الكتابات الإبداعية وقيادة المؤسسات (Gardner, 1991:135). ويحدد

ويميز جاردنر ثمانية أنواع من القدرات العقلية وهي : الذكاء اللفظي والمنطقي والموسيقي و البصري والجسمي والذاتي والاجتماعي والطبيعي.(جابر، ٢٠١٠ :٢١٤). ويمتاز الشخص الذي يمتلك ذكاء (الذاتي) بقدرته على معرفة الذات والقدرات الشخصية والوعي بالمشاعر الداخلية وفهم الذات والتحكم فيها وتقديرها، بينما يمتاز الشخص الذي يكون ذكائه من نوع (الاجتماعي) إدراك وتمييز مشاعر الآخرين وامزجتهم والحساسية لتعبيرات الوجه والصوت وفهم الذات وتقديرها وتوظيف ذلك قي اتخاذ القرارات والاستجابة للتلميحات.(قطامي واخرون، ٢٠١٠ :٣٦٧). وعلى المدرس أن يلعب دورا حيويا في إكساب طلابه نوعيات ذكاء معينة، لان هناك العديد من المهارات والمواهب التي تكمن داخل كل فرد، ولكنها تحتاج إلى من يكشف عنها ويغذيها (أبو رياش وغسان، ٢٠٠٨ : ٣٩)، أن التعرف على الذكاء من خلال مدخل الذي قدمه جاردنر(الذكاء المتعدد) يمكننا من الكشف عن القدرات العقلية لدى الفرد، ومن جهة ثانية تمكن من رصد الكيفية التي تظهر بها هذه القدرات، إضافة إلى الاساليب التي تتم من خلالها اكتساب المعرف وتعلمها، (نوفل وفريال، ٢٠١١ :٢٤٥). ويرتبط الذكاء (Intelligence) والتفكير (Thinking) إذ إن بعض العلماء وضع العلاقة بينهما فأصبح يعرف التفكير على انه العملية الظاهرة للذكاء، فالغالبية تقتض إن الأكثر ذكاءاً هو الأكثر قدرة على التفكير الجيد. وعلى الرغم من هذا الارتباط إلا ان نيكرسون (Nickerson) يرفض الفكرة التي تعد الذكاء والتفكير مرادفين لشيء واحد، فالذكاء هو مادة التفكير، المادة الخام التي تصنع منها الافكار اذ يصعب على الفرد تخيل أي سياق أو مضمون لا يحتاج إلى ذكاء اما التفكير فهو مهارة توظيف هذه المادة وجعلها ذات فاعلية.

(الخراعي، ٢٠٠٥ : ٣٢). ويأخذ التفكير في علم النفس والعلوم الاخرى وفي الحياة بوجه عام مكانة رئيسة لان مهمة التفكير تكمن في ايجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية التي تواجه الإنسان في الطبيعة والمجتمع وتتجدد باستمرار، مما

يدفعه للبحث دوماً عن طرائق وأساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز، والتي من المحتمل بروزها في المستقبل، ويتيح له ذلك فرصاً للتقدم والرقى. (العفون ومنتهى، ٢٠١٢: ١٧). والتفكير لا يتطور بالقدر المناسب لتقائماً، وانما يحتاج إلى تعليم وارشاد وممارسة، (حسين، ٢٠١١: ١٤) ويجب الاهتمام بتدريب المتعلم على كيفية التفكير أكثر من الاهتمام بما يجب ان يفكر به، ولكي تكون التربية قادرة على تنمية القدرات العقلية لدى المتعلمين وادراك كيف يفكرون، وكيف يصلون إلى حل للمشكلات التي تواجههم، لانه بهذه الطريقة تساعد على رسم مخطط واضح لمسار تفكيرهم، مما يسهل عملية التعلم. (الكبيسي، ٢٠٠٨: ١٨). ومما لاشك فيه أن لكل فرد أسلوبه الخاص بالتفكير، والذي قد يتأثر بنمط تنشئته ودفاعيته وقدراته وخلفيته الثقافية، وغيرها مما يميزه عن الآخرين (الريماوي وآخرون، ٢٠٠٨: ٣١٧). وعزز ستيرنبرغ نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس المتبعة وبين الطرق التي يفكر بها الطلبة أكثر من عزو ذلك إلى قدرات الطلبة انفسهم، ولذلك حمل المدرس مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة تتسجم مع أساليب تفكيرهم ما أمكن. (العتوم، ٢٠١٢: ٢٢٢)، لذا أصبحت الحاجة ماسة إلى تربية جيل متسلح بالتفكير ومهاراته واساليبه من اجل حل ما يواجهه من مشكلات وجعلهم مدفوعين ذاتياً وبرغبة في البحث عن المعرفة التي من شأنها أن تعود بالفائدة عليهم خلال حياتهم المهنية والأكاديمية (النعيمي، ٢٠١٢: ٢)، وتشير نتائج دراسة الزياد المعنونة "اثر اختلاف المقررات الدراسية على التكوين العقلي من حيث المستوى والمحتوى" ان القدرات العقلية تمايزت باختلاف المقررات الدراسية حيث كان نموها اكبر في المقررات الدراسية التي تشجع على الاستثارة المعرفية (الزياد، ٢٠٠٦: ١٠٣).

أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف على:

١. مستوى الذكاء الشخصي (الاجتماعي -الذاتي) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل.
٢. الفروق في الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وفق متغير الجنس، لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل.
٣. الفروق في الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وفق متغير التخصص الدراسي، لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل.
٤. أساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل.
٥. العلاقة بين الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل.

حدود البحث:

يقتصر البحث على طلبة الصف الثاني-الدراسة الصباحية- من الأقسام العلمية والإنسانية بكلية التربية جامعة الموصل للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

تحديد المصطلحات

أولاً: الذكاء الشخصي الاجتماعي Interpersonal Intelligence

١. عرفه جاردنر ١٩٩١

القدرة على الاستجابة بشكل فعال ومناسب مع الأفراد الآخرين وفهم مشاعرهم ودوافعهم، ويتضمن القدرة على التمييز بين الآخرين وعلى الأخص التغيرات في حالتهم ودوافعهم وأمزجتهم واهتمامهم. (باهي وآخرون ٢٠٠٤: ٦٩)

٢. عرفه شرر ١٩٩٦

التفكير بشخص آخر وفهمه، وان يكون لديه التعاطف، وان يميز بين الناس وتكون نظرته الخاصة مع الحساسية ببواعثهم وسلوكهم ومقاصدهم ويشمل هذا الذكاء

التعامل بفاعلية مع شخص أو مجموعة من الناس بصورة عادية أو منطقية.(الحربي،
٢٠٠٧: ٧)

٣. عرفه جابر ٢٠٠٣

القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز
بينها، ويضم هذا الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات، والقدرة على
التمييز بين مختلف الأنواع من الالاماعات بين الشخصية والقدرة على الاستجابة
بفاعلية لتلك الالاماعات بطريقة برجماتية أي تؤثر بالناس ليشبعوا خطأ معيناً بالفعل.
(جابر، ٢٠٠٣: ١١).

٤. عرفه زهران ٢٠٠٣

القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس والتعامل معهم، وحسن
التصرف في المواقف والاضواء الاجتماعية، والسلوك الحكيم بالعلاقات الاجتماعية،
مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي، ونجاح الفرد بحياته الاجتماعية.
(زهران، ٢٠٠٣: ٢٨١)

ثانياً: الذكاء الشخصي الذاتي Intrapersonal Intelligence

١. عرفه جاردر ١٩٩١

القدرة على معرفة الذات بشكل دقيق مما في ذلك معرفة نقاط القوة الذاتية
والأهداف والمشاعر، حيث يمثل هؤلاء الأفراد إلى التحكم في مشاعرهم ومتابعة
ميولهم الشخصية، والتعلم من خلال الملاحظة والاستماع.
(باهي وآخرون، ٢٠٠٤: ٦٩).

٢. عرفه شرر ١٩٩٦

التفكير بالذات وفهمها، وان تعي بقوتك وضعفك وان تخطط بفاعلية
لأهدافك الشخصية الفعالة، وهو الإمعان والحفاظ على الأفكار والمشاعر،

وتنظيمها بفعالية، وهو القدرة على الاحتفاظ بالذات في إطار علاقات
ذاتية (شخصية)، والعمل بفاعلية ذاتية.. (الحربي، ٢٠٠٧: ٧)

٣. عرفه جابر ٢٠٠٣

معرفة الذات والقدرة على التصرف توافقيا على أساس تلك المعرفة، وهذا
الذكاء يتضمن إن يكون لدى الفرد صورة واضحة (عن نواحي قوته وحدوده)،
والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية وانفعالاته ورغباته
والقدرة على تأديب الذات، وفهما وتقديرها. (جابر، ٢٠٠٣: ١١)

٤. عرفه ارسترونج ٢٠٠٦

معرفة الذات والمقدرة على التصرف بصورة تكيفية على اساس من تلك
المعرفة، وتتضمن هذه المعرفة امتلاك صورة دقيقة عن الذات ومعرفة الحالات
النفسية الداخلية والنوايا والدوافع والمزاج والرغبات، اضافة إلى المقدرة على
الانضباط الذاتي، وفهم الذات وتقدير الذات. (ارسترونج ٢٠٠٦: ٣)
والتعريف النظري الذي تبنته الباحثة للذكاء الشخصي (الاجتماعي-
الذاتي)، هو تعريف (شرر ١٩٩٦) كونه معد المقياس، اما التعريف الإجرائي:
"هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من اجابته على مقياس الذكاء
الشخصي (الاجتماعي-الذاتي)".

ثالثا: أساليب التفكير Thinking styles

١. عرفه ستيرنبرج ١٩٩٤

طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال وهو ليس قدرة، إنما
هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية-أساليب
التفكير-القدرات)، فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة التي يستخدم أو يوظف بها
الفرد قدراته أو ذكائه، كما ان أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء
الطلاب. (الردير ٢٠٠٤: ١٤٩-١٥٠)

٢. عرفه جريجو وستيرنبرج ١٩٩٥

عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية، داخل العقل الإنساني.
(ابو هاشم، ٢٠٠٧: ٧)

٣. عرفه قطامي وآخرون ٢٠١٠

ان اسلوب الفرد يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة، والخبرة والمعلومات ويسجلها ويرمزها ويخزنها في مخزونه المعرفي، وبالتالي فهو يسترجعها بطريقته في التعبير إما بوسيلة حسية مادية أو شبه صورية أو رمزية.
(قطامي وآخرون، ٢٠١٠: ٤١٣)

والتعريف النظري الذي يتم تبنيه بالبحث هو تعريف (ستيرنبرج ١٩٩٤)، لاعتماد الباحثة قائمته في قياس أساليب، أما التعريف الإجرائي "الدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير".

دراسات السابقة

اولا: دراسات ذات علاقة بالذكاء الشخصي

١. دراسة اللحاني ٢٠٠٢ "فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي - الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب لدى عينة من طالبات الأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة "

من بين ما هدفت إليه الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الاجتماعية وكل من الذكاء الشخصي (الاجتماعي - الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب. والتعرف على الفروق بين طالبات الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في فاعلية الذات الاجتماعية والذكاء الشخصي (الاجتماعي - الذاتي). بلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة، اما الادوات المستخدمة في الدراسة كانت مقياس فاعلية الذات الاجتماعية لفان وماك

١٩٩٨م. ومقياس الذكاء المتعدد (الميداس) لشرر ١٩٩٦م. من (تعريب وتقنين الباحثة). ولمعالجة البيانات احصائيا استخدم الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون، اما النتائج التي توصلت اليها الدراسة، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات الاجتماعية وكل من الذكاء الشخصي (الذاتي - الاجتماعي) لدى أفراد العينة. و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الشخصي (الذاتي - الاجتماعي) بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في كلية التربية للبنات بمكة. (اللياني، ٢٠٠٢).

٢. دراسة الحكمي ٢٠٠٤ "اثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة ام القرى فرع الطائف"

هدف البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الشخصي ووجهة الضبط ، والتعرف على طبيعة الفروق بين طلاب (الاحياء والشرعية) في الذكاء الشخصي، والكشف عن درجة التفاعل بين وجهتي الضبط والتخصص الدراسي واثرها على الذكاء الشخصي للطلاب، وتألّفت عينة البحث من (١٦٦) طالبا من طلاب جامعة ام القرى. ووفقا لاجراءات البحث تم استخدام اداتين لقياس الذكاء الشخصي الاولى هي قائمة التقدير الذاتي، اما الثانية فهي (قائمة الاشكال المتضمنة).وهو من تأليف اولتمان ،رأسكن، وتكن (١٩٧١) تعريب الشرقاوي(١٩٨٩). اما الوسائل الحصائية المستخدمة في البحث فهي معادلة الفاكرونباخ والاختبار التائي وتحليل التباين الثنائي، وظهرت نتائج البحث: بانه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي على مقياس الذكاء الشخصي، وتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات طلاب الاحياء وطلاب الشريعة لصالح طلاب الاحياء، ووجود تاثير دال وفعال لتخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب الجامعة. (الحكمي، ٢٠٠٤)

٣. دراسة رشيد ٢٠٠٥ "الذكاء المتعدد وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل . عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة "

من بين ما هدفت إليه الدراسة هو التعرف على العلاقة بين الذكاء المتعدد والأسلوب المعرفي تحمل . عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة، وقياس الذكاء المتعدد لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في الذكاء المتعدد على وفق متغيري الجنس (ذكور. إناث)، والتخصص (علمي . إنساني). وتألفت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالبا وطالبة، وقام الباحث ببناء اداتين هما (مقياس الذكاء المتعدد ومقياس الاسلوب المعرفي تحمل-عدم تحمل الغموض). اما الوسائل الاحصائية المستخدمة هي معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سييرمان ومعادلة الفا كرونباخ والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن طلبة الجامعة لديهم الذكاء الاجتماعي وذكاء ذاتي، ووجود فروق دالة إحصائية في متغير الذكاء الاجتماعي بين الاختصاصات (الذكور، والإناث) ولصالح الذكور . ووجود فروق دالة إحصائية في متغير الذكاء الذاتي بين الاختصاصات (الذكور، والإناث) ولصالح الذكور . ووجود فروق دالة إحصائية في متغير الذكاء الاجتماعي بين الاختصاصات (العلمية، الإنسانية) ولصالح الاختصاصات الإنسانية، ولا يوجد فروق دالة إحصائية في متغير الذكاء الذاتي بين الاختصاصات (العلمية، الإنسانية). (رشيد، ٢٠٠٥)

٤. دراسة الحربي ٢٠٠٧ "أساليب المعاملة الوالدية و الذكاء الشخصي (الذاتي - الاجتماعي) وفق نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة"

هدفت الدراسة الكشف على طبيعة العلاقة بين اساليب المعاملة الوالدية والذكاء الشخصي (الذاتي-الاجتماعي) والتعرف على الفروق الإحصائية في الذكاء الشخصي الإجماعي بين طلاب القسم العلمي والأدبي، والتعرف على الفروق الإحصائية في الذكاء الشخصي الذاتي بين طلاب القسم العلمي والأدبي

وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالبا من طلاب المدارس الثانوي بمدينة مكة المكرمة والذين تراوحت اعمارهم بين (١٥-٢٢) سنة، وادوات الدراسة المستخدمة هي: مقياس اساليب المعاملة الولدية اعداد النفيعي (١٩٨٨)، ومقياس الذكاءات المتعددة من اعداد شر (١٩٦٩)، shearer، تعريب اللحاني (٢٠٠٢).

ومن اهم الوسائل الاحصائية المستخدمة الاختبار التائي لعينة واحد والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون معامل الفاكرونباخ، ومن بين مآظهرته النتائج بأنه لآتوجد علاقة ارتباطية بين اسلوب العقاب والذكاء الشخصي الاجتماعي والذاتي، وتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات الطلاب القسم العلمي والادبي في الذكاء الشخصي الاجتماعي لصالح القسم العلمي، وتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات الطلاب القسم العلمي والادبي في الذكاء الشخصي الذاتي لصالح القسم العلمي. (الحربي، ٢٠٠٧)

٥. دراسة علي ٢٠١٠ " الذكاء الشخصي (الاجتماعي -الذاتي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والادبي بمدينة مكة المكرمة"

من بين مآهف اليه البحث الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الشخصي (الذاتي-الاجتماعي) والميول المهنية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الشخصي (الذاتي-الاجتماعي) والمهارات الاجتماعية، ومعرف الفروق بين طالبات القسم العلمي وطالبات القسم الادبي في الذكاء الشخصي (الذاتي -الاجتماعي)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٠) من طالبات المرحلة الثانوية، واستخدم مقياس الذكاءات المتعددة لميداس اعداد شرر وتعريب مريم اللحاني (٢٠٠٢) لقياس الذكاء الشخصي، ومقياس الميول المهنية اعداد جيمس اثاسو وتعريب عفاف سآعآتي (٢٠٠٤)، ومقياس المهارات الاجتماعية اعداد رونالد ريجو وتعريب السمدآوني (١٩٩١)، واستخدم الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وسائلآ احصائية بالدراسة،

ومن اهم النتائج التي تم التوصل اليها في الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الشخصي والمهارات الاجتماعية، ولاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد العينة من تخصصين دراسيين مختلفين (علمي-ادبي) في الذكاء الشخصي (الذاتي - الاجتماعي). (علي، ٢٠١٠)

ثانيا : دراسات ذات علاقة بأساليب التفكير

١. دراسة فجل ووالهوفد ٢٠٠٤ "علاقة اساليب التفكير بأنماط الشخصية"

هدف البحث عن كشف العلاقة بين اساليب التفكير وانماط الشخصية، ومقارنة البناء العاملي لاساليب التفكير لعينتين الاولى (١٠٧) طالبا وطالبة من امريكا، والثانية (١١٤) طالبا وطالبة من النرويج، طبق عليهم قائمة اساليب التفكير، والوسائل الاحصائية المستخدمة في البحث كانت معاملات الارتباط لبيرسون والتحليل العاملي، وظهرت النتائج إلى وجود تطابق إلى حد كبير بين البناء العاملي لاساليب التفكير في العينتين، وتشبعت اساليب التفكير على خمس عوامل الاولى (الحكمي، المتحرر، التشريعي، الهرمي) الثانية (التفيزي، المحافظ، الملكي)، الثالث (الاقلي، الفوضوي) الرابع (الداخلي والخارجي) الخامس (المحلي والعالمي).

(fjell, & walhovd,2004)

٢. دراسة ميرفي ٢٠٠٦ "مقارنة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التفكير لدى الطلاب في مختلف مجالات الدراسة الجامعية "

اجرى ميرفي دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء الانفعالي المستند إلى نموذج كل من ماير وسالوفي واساليب التفكير المستندة إلى نظرية حكومة الذات العقلية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) طالبا وطالبة من طلبة جامعة جيوستنك ، ولتحقيق اهداف البحث تم استخدام قائمة التقرير الذاتي لشوت لقياس الذكاء الانفعالي، ولقياس اساليب التفكير استخدام قائمة ستيرنبرغ وواجنر، وظهرت النتائج

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
جامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس الستاوي

إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب التفكير، ووجود دلالة
احصائية تنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب التفكير، وأشارت الدراسة إلى أن طلبة
الكليات المختلفة اظهروا مستويات متشابهة في الذكاء الانفعالي وأساليب التفكير
(. Murphy, 2006).

٣. دراسة وقاد ٢٠٠٨ "أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة"

من بين ما هدفت إليه الدراسة التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى
طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، وعلاقة أساليب التفكير بأساليب
التعلم، وعلاقة أساليب التفكير بتوجهات الهدف، والفروق بين الطالبات بأساليب
التفكير تبعا لتخصص. العمر. المستوى العمري، تألفت عينة الدراسة من (١٧٦٠)
طالبة، أما الأدوات المستخدمة هي قائمة أساليب التفكير اعداد سترنبرغ
وواجنر (١٩٩٢) ترجمة الباحثة، مقياس أساليب التعلم اعداد الباحثة، مقياس توجهات
اهداف الانجاز اعداد رشوان (٢٠٠٥). واستخدم تحليل التباين الاحادي واختبار شيفيه
ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار (ت) وسائل احصائية، أما اهم نتائج الدراسة
فأشارت إلى أن أكثر الأساليب شيوعا كان الأسلوب العالمي، وتوجد علاقة ارتباطية
بين أساليب التفكير وأساليب التعلم. ووجود فروق دالة احصائية في أساليب
التفكير (الملكي، والمحافظ) لصالح التخصصات الادبية. (وقاد ٢٠٠٨)

٤. دراسة خضير وايمان ٢٠١١ "أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل"

هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة،
والكشف عن الفروق في أساليب التفكير بين طلبة الجامعة تبعا لمتغير التخصص
والجنس. وبلغت عينة الدراسة (١٥٣) طالبا وطالبة، وتم الاعتماد على قائمة
سترنبرج (١٩٩٧)، والوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسة هي معامل ارتباط
بيرسون وتحليل التباين والاختبار التائي، ومن اهم ما أشارت إليه نتائج إن أكثر

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

أساليب التفكير شيوعا هو الهرمي ثم الخارجي ثم الاقلي، وهناك فروقا احصائيا تبعا
لمتغير الجنس في اسلوبين من اساليب التفكير هما (التفيزي والخاصي) وكلاهما
لصالح الذكور. (خضير وايمان، ٢٠١١)

٥. دراسة نوفل و فريال ٢٠١٢ "أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة
الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الاردنية"

هدفت الدراسة إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة
الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الاردنية ولتحقيق اهداف البحث تم استخدام قائمة
ستيرنبرغ وواجنر، وتكونت عينة الدراسة من (١١٧٤) من طلبة الجامعة ، واستخدم
تحليل التباين المتعدد واختبار شيفيه ومعامل ارتباط بيرسون وسائل احصائية،
واظهرت اهم النتائج ان اكثر الاساليب شيوعا الاسلوب المحافظ، فالأسلوب المحلي،
ثم الاسلوب الملكي. في حين اقل الاساليب شيوعا هي الاسلوب التشريعي، فالهرمي،
فالخاصي، وظهرت فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الطلبة على الاسلوب
القضائي والملكي والاقلي والخاصي وفق متغير الجنس ولصالح الذكور.
(نوفل و فريال، ٢٠١٢)

مجتمع البحث

يتضمن مجتمع البحث طلبة الصف الثاني في كلية التربية بجامعة الموصل
والبالغ عددهم (٢٠٢٥) موزعين على (١١) قسم للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

عينة البحث

تألفت عينة البحث من (٢١٢) طالبا وطالبة من الصف الثاني من طلبة كلية
التربية بجامعة الموصل ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية منهم (١٠٩) طالبا و(١٠٣)
طالبة من قسمين علميين هما (علوم الحياة والفيزياء)، وقسمين إنسانيين هما (اللغة
العربية والتاريخ) ، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١) عينة البحث الأساسية

المجموع	الجنس		القسم
	إناث	ذكور	
٥٤	٢٩	٢٥	علوم الحياة
٥٤	٢٠	٣٤	الفيزياء
٦٩	٣٥	٣٤	اللغة العربية
٣٥	١٩	١٦	التاريخ
٢١٢	١٠٣	١٠٩	المجموع

وصف أدوات البحث

أولاً: مقياس الذكاء الشخصي (الاجتماعي- الذاتي)

استخدمت الباحثة لقياس الذكاء الشخصي (الاجتماعي- الذاتي) مقياس الذكاءات المتعددة من اعداد (شرر، ١٩٩٦)، (shearer تعريب (اللياني، ٢٠٠٢) والمطبق بدراسة (علي، ٢٠١٠)، حيث اكتفت تلك الدراسة بأخذ المقياسين الفرعيين، والتي ستعتمد الدراسة الحالية عليهما وهما: الذكاء الشخصي الاجتماعي (بين شخصي) مكون من (١٨ فقرة)، والذكاء الشخصي الذاتي (الفرد مع نفسه) مكون (٩ فقرات).

ثانياً: قائمة أساليب التفكير

لقياس اساليب التفكير تم الاعتماد على قائمة ستيرنبرج (١٩٩٧) لأساليب التفكير، والمعرب من قبل (ابو هاشم، ١٩٩٧) والمعدل من قبل (خضير وايمان، ٢٠١١)، والمقياس مكون من (٦٥) يقيس ثلاثة عشر اسلوب لكل اسلوب خمس فقرات، ذو بدائل خماسية هي (تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق عليك بدرجة صغيرة، لاتستطيع ان تحدد، لاتنطبق عليك بدرجة صغيرة، لاتنطبق عليك بدرجة

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

كبيرة) وليس للمقياس درجة كلية ، إذ لكل أسلوب درجته. والجدول (٢) يوضح تسلسل الفقرات وتوزيعها على أساليب التفكير.

الجدول (٢) يوضح تسلسل الفقرات وتوزيعها على أساليب التفكير

الأساليب	تسلسل الفقرات	الأساليب	تسلسل الفقرات	الأساليب	تسلسل الفقرات
التشريعي	١، ١٤، ٢٧، ٥٣، ٤٠	المتحرر	٦، ١٩، ٣٢، ٥٨، ٤٥	الفوضوي	١١، ٢٤، ٣٧، ٦٣، ٥٠
التنفيذي	٢، ١٥، ٢٨، ٥٤، ٤١	المحافظ	٧، ٢٠، ٣٣، ٥٩، ٤٦	الداخلي	١٢، ٢٥، ٣٨، ٦٤، ٥١
الحكمي	٣، ١٦، ٢٩، ٥٥، ٤٢	الهرمي	٨، ٢١، ٣٤، ٦٠، ٤٧	الخارجي	١٣، ٢٦، ٣٩، ٦٥، ٥٢
العالمي	٤، ١٧، ٣٠، ٥٦، ٤٣	الملكي	٩، ٢٢، ٣٥، ٦١، ٤٨		
المحلي	٥، ١٨، ٣١، ٥٧، ٤٤	الاقلي	١٠، ٢٣، ٣٦، ٦٢، ٤٩		

صدق الأداتين

استخدم الصدق الظاهري لاستخراج صدق الأداتين، وتكون الأداة صادقة إذا كان مظهرها يشير إلى ذلك من حيث الشكل ومن حيث ارتباط فقراتها بالسلوك المقاس (عباس وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٦٢)، وتم عرض الأداتين على عدد من الخبراء والمحكمين في التربية وعلم النفس والبالغ عددهم (٣) والجدول يوضح ذلك، وبناءا على نسبة اتفاق (٨٠%) من آراء الخبراء تم إجراء التعديلات على مقياس الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي)، إذ تم توحيد بدائل المقياس إلى خماسية هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا لا)، وتحويل صيغة اللغوية لفقرات المقياس من مؤنث إلى مذكر كونها ستقيس الذكاء الشخصي للطلبة. أما مقياس أساليب التفكير فقد قبل كما هو دون إجراء أي تعديل.

الجدول (٣) أسماء الخبراء والمحكمين حسب الترتيب الأبجدي

ت	أسماء الخبراء والمحكمين	ت	أسماء الخبراء والمحكمين
١	أ.د. أسامة حامد	٧	أ.م.د. رؤوف القيسي
٢	أ.م. أديب محمد نادر	٨	أ.م.د. سمير يونس
٣	أ.م.د. أحمد يونس	٩	أ.م.د. صباح مرشود
٤	أ.م.د. حسام طه محمد	١٠	أ.م.د. قيس محمد علي
٥	أ.م.د. حميد سالم خلف	١١	أ.م.د. ندى العبايجي
٦	أ.م.د. خشمان حسن علي	١٢	م.د. علي سليمان حسين

ثبات الأدوات

لحساب ثبات الأدوات تم استخدام طريقة إعادة الاختبار، وتتم هذه الطريقة بتطبيق نفس الاختبار مرتين على نفس المفحوصين بوجود فاصل زمني بين مرتتي التطبيق ويتم ايجاد معامل الارتباط بين مرتتي التطبيق.(عبانة، ٢٠٠٩: ١١٥) إذ تم تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (٥٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني بكلية التربية بواقع (٢٥) طالبا وطالبة من قسم الجغرافية و(٢٥) طالبا وطالبة من قسم الكيمياء، وبعد (١٥) يوما أعيد التطبيق على نفس الطلبة واستخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات درجات الطلبة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ، والجدول (٤) يوضح قيمة معاملات الارتباط لثبات مقياس الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وثبات أساليب التفكير.

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

والجدول (٤) يوضح قيمة معاملات الارتباط لثبات المقياسين وأساليب التفكير

المقياس	قيمة معامل ارتباط بيرسون	المقياس	قيمة معامل ارتباط بيرسون	المقياس	قيمة معامل ارتباط بيرسون
الاجتماعي	٠,٨٦	العالمي	٠,٨٢	الملكي	٠,٨١
الذاتي	٠,٨١	المحلي	٠,٨٥	الاقلي	٠,٨٢
التشريعي	٠,٨١	المتحرر	٠,٨٠	الفوضوي	٠,٨٠
التنفيذي	٠,٨٤	المحافظ	٠,٧٨	الداخلي	٠,٨١
الحكمي	٠,٧٩	الهرمي	٠,٨٧	الخارجي	٠,٨٤

وتشير قيمة معاملات الارتباط الموضحة بجدول (٤) أن للمقياسين ثبات جيد،
والملاحقان (١) و (٢) يوضحان المقياسان بصيغتهما النهائية.

تصحيح المقياسين

صح مقياس الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) بالجمع الجبري للدرجات،
اذ اعطيت (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وهي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا لا) وحسبت كل
من درجة الذكاء الاجتماعي والشخصي كل على حدة، واعطيت (٥، ٤، ٣، ٢، ١)
لبدائل قائمة اساليب التفكير وهي (تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق عليك بدرجة
صغيرة، لاتستطيع ان تحدد، لاتنطبق عليك بدرجة صغيرة، لاتنطبق عليك بدرجة
كبيرة) وحسبت درجة كل أسلوب على حدة كون القائمة ليس بها درجة كلية.

الوسائل الاحصائية

لاختبار التائي الخاص بايجاد دلالة فروق الارتباط ، معامل ارتباط بيرسون،
والاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين (بدر وعماد، ٢٠١٠).

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول : التعرف على مستوى الذكاء الشخصي (الاجتماعي -الذاتي) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل.

لتحقيق الهدف تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس الذكاء الشخصي (الاجتماعي) والبالغ (٥٤) ومتوسط حسابي (٦٨,٨٨٦)، والمتوسط الفرضي لمقياس الذكاء الشخصي (الذاتي) والبالغ (٢٧) ومتوسط حسابي (٣٤,٣٨٢)، واستخدم الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف على الدلالة الفرق بين المتوسطين. تبين إن القيمة التائية المحسوبة لذكاء الشخصي الاجتماعي (٢٥,١٢)، أما القيمة التائية المحسوبة لذكاء الشخصي الذاتي (١٧,٨٤)، وعند مقارنة كل من القيمتين مع القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١١)، مما يدل وجود فرق دال احصائيا لصالح المتوسط الحسابي للعينة. والجدول (٥) يوضح ذلك

الجدول (٥) الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الذكاء الشخصي (الاجتماعي -الذاتي) والمتوسط الفرضي للمقياس

الذكاء الشخصي	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الاجتماعي	٢١٢	٥٤	٦٨,٨٨٦	٨,٦٢٦	٢٥,١٢	١,٩٦	دال
الذاتي	٢١٢	٢٧	٣٤,٣٨٢	٦,٠٢٤	١٧,٨٤	١,٩٦	دال

وتشير النتيجة إلى ان طلبة كلية التربية لديهم مستوى عال من الذكاء شخصي اجتماعي والذكاء شخصي ذاتي، وقد يعود السبب في ذلك ان الطلبة كلية التربية وصلوا إلى مرحلة دراسية متقدمة وهي المرحلة الجامعية التي بدورها جعلت من قدراتهم العقلية ان تكون متميزة وقادرة على فهم انفعالاتهم وأهدافهم ونواياهم وفهم انفعالات الآخرين والرغبة بالعمل معهم، فضلاً عن المستوى العمري الذي بلغوه، ومما

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

لاشك فيه ان كل من العمر والمستوى الدراسي لديهما تأثير فعال على نمو الذكاء،
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (رشيد، ٢٠٠٥).

**الهدف الثاني: التعرف على الفروق في الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وفق
متغير الجنس.**

عولجت البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة
دلالة الفرق بين درجات الذكور والإناث على مقياس الذكاء الشخصي (الاجتماعي)، اذ
بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٧) و القيمة التائية المحسوبة لمقياس الذكاء
الشخصي (الذاتي) قدرها (١,٦١) ، وذلك بمقارنها بالقيمة التائية الجدولية
وبالغا (١,٩٦)، عندا مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٠).و الجدول (٦) يوضح
ذلك.

الجدول (٦) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في الذكاء الشخصي (الاجتماعي-
الذاتي) تبعاً لمتغير الجنس

الذكاء الشخصي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الاجتماعي	ذكور	١٠٩	٦٨,٤٩٥	٨,٥٦٧	٠,٦٧	١,٩٦	غير دال
	إناث	١٠٣	٦٩,٣٠١	٨,٧١٠			
الذاتي	ذكور	١٠٩	٣٥,٠٢٧	٦,٥١٥	١,٦١	١,٩٦	غير دال
	إناث	١٠٣	٣٣,٦٩٩	٥,٤٠٤			

وأظهرت النتائج بأنه

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الشخصي
الاجتماعي.

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الشخصي
الذاتي.

و يمكن تفسير هذه النتيجة من أن كلا الجنسين لديهم القدرة على فهم
الآخرين، وتحديد رغباتهم ومشاريعهم وحوافزهم ونواياهم والعمل معهم، فضلاً عن
قدرتهم على تأمل ذواتهم، وفهمهم لها، وإن كلا الطلبة من الذكور والإناث يتمتعون
بإحساس قوي بالأنأ، ولهم ثقة كبيرة بالنفس، وهذه بدورها تعود لأساليب التنشئة
الاجتماعية المتشابهة اضافة إلى تعرضهم لخبرات تربوية واجتماعية مقاربة. ولم تتفق
هذه النتيجة مع دراسة (رشيد، ٢٠٠٥)

**الهدف الثالث: التعرف على الفروق في الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي)
وفق متغير التخصص الدراسي.**

استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق لدرجات الطلبة
تبعا للتخصص الدراسي على مقياس الذكاء الشخصي (الاجتماعي)، اذ بلغت القيمة
التائية المحسوبة (١,٤٠) و القيمة التائية المحسوبة لمقياس الذكاء الشخصي (الذاتي)
قدرها (٠,٧٤) ، وذلك بمقارنها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦)، عندا مستوى
دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٠). و الجدول (٧) يوضح ذلك

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس الستاوي

الجدول (٧) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في الذكاء الشخصي
(الاجتماعي -الذاتي) تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	الذكاء الشخصي
	الجدولية	المحسوبة					
غير دال	١,٩٦	١,٤٠	٨,٦٠٢	٦٨,٠٧٤	١٠٨	علمي	الاجتماعي
			٨,٦١١	٦٩,٧٣٠	١٠٤	إنساني	
غير دال	١,٩٦	٠,٧٤	٦,٤٤٦	٣٤,٣٥١	١٠٨	علمي	الذاتي
			٥,٥٨٣	٣٤,٤١٣	١٠٤	إنساني	

وتشير النتائج بأنه

- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين التخصص العلمي والإنساني في الذكاء الشخصي الاجتماعي
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين التخصص العلمي والإنساني في الذكاء الشخصي الذاتي.

ولم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحري، ٢٠٠٧)، ولم تتفق مع دراسة (رشيد، ٢٠٠٥) بالنتيجة الأولى بينما اتفقت معها بالنتيجة الثانية. وقد يعزى السبب ان كل من الأقسام الإنسانية والعلمية وذلك من خلال الخبرات التربوية و عمليات التطبيع الاجتماعي التي تعرض لها هؤلاء الطلبة في حياتهم جعلت من توجهاتهم العقلية من ان تكون بدرجة متشابهة.

الهدف الرابع: التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل.

لتتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي تم الحصول عليها من بيانات الطلبة، و جدول (٨) يوضح ذلك

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس الستاوي

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير

أساليب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أساليب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشريعي	٢١,٠٣٣	٢,٩٦٩	الهرمي	٢١,١٠٣	٣,٦٢٩
التنفيذي	٢١,٠٨٤	٣,١٨٢	الملكي	٢٠,٤٥٧	٣,١٥٠
الحكمي	٢٠,١١٣	٣,٥٣٠	الأقلي	٢٠,٠٧٥	٣,٥٤١
العالمي	١٨,٨٣٩	٣,٥٠٥	الفوضوي	١٩,١٧٩	٣,٥٨٠
المحلي	٢٠,٣٢٥	٣,٥٧٦	الداخلي	١٨,٨٣٠	٤,٣٩٠
المتحرر	٢٠,٧٦٨	٣,٧٠٥	الخارجي	٢٠,٥١٨	٣,٦٨٧
المحافظ	١٨,٥٨٩	٤,٢٥٢			

ويتضح من جدول (٧) إن هناك تفاوت بين طلبة كلية التربية في تفضيلهم لأساليب التفكير، وإن أكثر أسلوب سائد لدى الطلبة هو الأسلوب (الهرمي) إذ بلغ متوسطه الحسابي (٢١,١٠٣)، ومن ثم الأسلوب (التنفيذي) ويليه الأسلوب (التشريعي)..... أما أقل أسلوب هو (المحافظ) إذ بلغ المتوسط الحسابي له (١٨,٥٨٩). وهذه النتيجة متقاربة مع نتيجة كل من (وقاد ١٤٢٩ هـ) ودراسة (خضير وإيمان ٢٠١١). ويمكن تفسير سيادة الأسلوب الهرمي، إلى إن طلبة كلية التربية وصلوا مرحلة عقلية متقدمة بحيث يجعلون من أهدافهم مرتبة بصورة هرمية، وهم مدركون بأنهم لا يستطيعون تحقيق أهدافهم بصورة متساوية، وإن بعض الأهداف لها أهمية أكثر من الأخرى، فأنهم يسيرون وفق مبدأ الأولويات.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة بين الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل.

للكشف عن العلاقة بين الذكاء الشخصي (الاجتماعي - الذاتي) وأساليب التفكير استخدام معامل ارتباط بيرسون ، ومن ثم إخضاع القيم إلى معادلة التائية

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

لحساب دلالة الارتباط بالإضافة إلى مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عندا
مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٠)، والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩) معاملات الارتباط بين الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي)

وأساليب التفكير والقيم التائية لدلالاتها الاحصائية

ت	الاجتماعي	معامل الارتباط	الذاتي	ت	الذاتي	معامل الارتباط	الذاتي	ت
مستوى الدلالة	القيمة التائية	معامل الارتباط	الذاتي	مستوى الدلالة	القيمة التائية	معامل الارتباط	الذاتي	مستوى الدلالة
١	التشريعي	٠,٣١	4,725	دال	١	التشريعي	٠,٤١	6,514
٢	التنفيذي	٠,٢٣	3,425	دال	٢	التنفيذي	٠,٢٨	4,227
٣	الحكمي	٠,٤٣	*6,902	دال	٣	الحكمي	٠,٣٤	5,239
٤	العالمي	٠,٢٤	3,583	دال	٤	العالمي	٠,١٤	2,049
٥	المحلي	٠,٢٤	3,583	دال	٥	المحلي	٠,١٢	1,752
٦	المتحرر	٠,٢٥	3,742	دال	٦	المتحرر	٠,٢٠	2,958
٧	المحافظ	٠,٠٢	0,29	غير دال	٧	المحافظ	٠,٠٣	0,435
٨	الهرمي	٠,١٦	2,349	دال	٨	الهرمي	٠,٢٣	3,425
٩	الملكي	٠,٠٨	1,163	غير دال	٩	الملكي	٠,٠٥	0,725
١٠	الأقلي	٠,٢٢	3,268	دال	١٠	الأقلي	٠,٢٧	4,064
١١	الفوضوي	٠,١٢	1,752	غير دال	١١	الفوضوي	٠,٠٧	1,017
١٢	الداخلي	٠,١٠	1,456	غير دال	١٢	الداخلي	٠,١٦	2,349
١٣	الخارجي	٠,١٨	2,652	دال	١٣	الخارجي	٠,١٩	2,804

وتشير النتائج في جدول (٩) إن أقوى علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء
الشخصي الاجتماعي وأساليب تفكير كان بين الذكاء الشخصي الاجتماعي والأسلوب

الحكمي وان هذه النتيجة منطقية ويمكن تفسيرها إن الشخص الذي يمتلك ذكاء اجتماعي لديه القدرة على التفكير بشخص آخر وفهمه والتعاطف معه وفض النزاعات التي تنشأ بين الناس وهو يفضل الأسلوب الحكمي بالتفكير إذ انه يفضل الآراء والحكم على الآخرين ويفضل حل المشكلات التي تحتاج إلى تحليل وتقويم للأفكار، وأقوى علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الشخصي الذاتي وأساليب تفكير كان بين الذكاء الشخصي الذاتي والأسلوب التشريعي. وقد يفسر سبب هذا الترابط إن الشخص ذو الذكاء الذاتي هو شخص يجيد فهم ذاته ويدرك نقاط القوى والضعف في شخصيته وهو لديه أسلوب تشريعي بالتفكير والذي من سماته وضع قوانينه الخاصة ويقرر ما سيفعله وكيف سيفعله ويستخدم طرقه الخاصة بحل المشكلات، ان هذه السمات جعلت العلاقة الارتباطية قوية.

التوصيات:

١. جعل المناهج الدراسية قائمة على أساس تعددية الذكاء وقادرة على تنمية أنواع مختلفة من الذكاءات.
٢. تفعيل دور البرامج الارشادية والتربوية في الجامعة لتنمية الثقة وتعزيز مكانة الفرد بين زملائه وافراد مجتمعه من خلال تطوير قابلياته واكتشاف قدراته ومهاراته وتعميق علاقاته وصلاته الاجتماعية بين زملائه من طلبة الجامعة من خلال تشجيعه للمشاركة الفاعلة في الحياة.
٣. فتح دورات للمدرسين من اجل توعيتهم بأساليب التفكير مما له الأثر لتحفيزها وتطويرها لدى الطلبة.

المقترحات:

١. إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أخرى
٢. القيام بدراسة لمعرفة العلاقة بين الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) ومتغيرات أخرى مثل سمات الشخصية، ومركز الضبط.

٣. إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين أساليب التفكير السائدة ومتغيرات أخرى
مثل وأنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن والأيسر)، وأساليب
المعاملة الوالدية والانجاز الأكاديمي.

المصادر العربية

١. أبو رياش، حسين محمد وغسان يوسف قطيط (٢٠٠٨) حل المشكلات، دار
وائل للنشر، الاردن، عمان.
٢. ابو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧)، الخصائص السيكو مترية لقائمة أساليب
التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة، منشورات مركز
البحوث التربوية ، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
٣. ارمسترونج، ثوماس (٢٠٠٦)، الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ط١، درا
الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام.
٤. باهي، مصطفى وآخرون (٢٠٠٤) ط٤، العمليات العقلية العليا نظريات-
تحليلات-تطبيقات، دار الأحمدي للنشر، مصر ،القاهرة.
٥. بدر،سالم عيسى وعماد غصاب عبابنة، (٢٠١٠)، مبادئ الإحصاء الوصفي
والاستدلالي، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.
٦. جابر،عبد الحميد جابر(٢٠٠٣)، الذكاء المتعدد والفهم تنمية وتعميق، ط١،
دار الفكر العربي، القاهرة.
٧. —، (٢٠١٠)، ط٢، أطر التفكير ونظرياته (دليل لتدريس والتعلم والبحث)،
دار المسيرة لنشر والتوزيع، الاردن، عمان.
٨. الحربي، فهد بن محمد بن سليم(٢٠٠٧) أساليب المعاملة الوالدية و الذكاء
الشخصي (الذاتي -الاجتماعي) وفق نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة لدى
عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير)
جامعة ام القرى،

٩. حسين، ثائر (٢٠١١)، الشامل في مهارات التفكير، ط٢، ديونو لطباعة والنشر، عمان، الاردن

١٠. الحكمي ، ابراهيم الحسن (٢٠٠٤) اثر التخصص ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة ام القرى فرع الطائف، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد السادس عشر، العدد الاول.

١١. الخزاعي، عبد الحليم رحيم علي (٢٠٠٥) اثر الذكاء في الانتباه المنقسم، رسالة ماجستير كلية الآداب، جامعة بغداد.

١٢. خضير، ثابت محمد وايمان محمد شريف (٢٠١١) اساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، المجلد ١٠، العدد ٢.

١٣. الدردير، عبد المنعم احمد (٢٠٠٤)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي (الجزء الأول) ط١، عالم الكتب، القاهرة.

١٤. رشيد ، فارس هارون ، (٢٠٠٥) الذكاء المتعدد وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل - عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير كلية الآداب، جامعة بغداد.

١٥. الريماوي، محمد عودة و آخرون (٢٠٠٨)، علم النفس العام، ط٣، دار المسيرة لنشر والتوزيع، الاردن، عمان.

١٦. زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٣)، علم النفس الاجتماعي، ط٦، عالم الكتب، القاهرة.

١٧. الزياد، فتحي (٢٠٠٦)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط٢، دار النشر للجامعات، مصر.

١٨. عباينة، عماد غصاب (٢٠٠٩)، الاختبارات محكية المرجع - فلسفتها وأسس تطويرها - دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٩. عباس، محمد خليل وآخرون (٢٠٠٩)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.
٢٠. العتوم، عدنان يوسف (٢٠١٢)، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط٣، دار المسيرة لنشر والتوزيع، الاردن، عمان.
٢١. العفون، نادية حسين و منتهى مطشر عبد الصاحب (٢٠١٢) التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٢. علي خيرية علي محمد (٢٠١٠) الذكاء الشخصي (الاجتماعي -الذاتي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والادبي بمدينة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
٢٣. قطامي، يوسف (٢٠١١)، علم النفس التربوي والتفكير، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٤. قطامي، يوسف و رامي يوسف (٢٠١٠) الذكاء الاجتماعي للاطفال (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة لنشر والتوزيع، الاردن، عمان.
٢٥. قطامي، يوسف وآخرون (٢٠١٠) علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار الأوائل للنشر، الاردن، عمان.
٢٦. الكبيسي، عبد الواحد (٢٠٠٨)، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ط٢، ديونو لطباعة والنشر، عمان، الاردن
٢٧. اللحاني، مريم حميد أحمد (٢٠٠٢) فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي - الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب لدى عينة من طالبات الأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة، (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس الستاوي

٢٨. النعيمي، هادي صالح رمضان (٢٠١٢)، أساليب التفكير لـ (استرينبرج) وعلاقته
بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين، مجلة جامعة كركوك للدراسات
الإنسانية، المجلد ٧، العدد ٣.

٢٩. نوفل، محمد بكر وفريال محمد أبو عواد، (٢٠١١)، علم النفس التربوي، دار
المسيرة، عمان، الأردن.

٣٠. —، (٢٠١٢) أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية
لدى طلبة الجامعات الاردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم
الانسانية)، المجلد ٢٦ (٥)، عمان، الاردن.

٣١. وقاد الهام بنت ابراهيم محمد (٢٠٠٨) أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب
التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة،
(اطروحة دكتوراه) ، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

الدراسات الأجنبية

32. fjell, A & walhovd, K, (2004) thinking style in relation to personality Traits : An investigation of the thinking styles inventory and NEO-PI-R., **Scandinavian Journal of psychology**, Vol.45, 4, pp 293-300.
33. Gardenr, H 1991: **The un Schooled mind; How clidren think and how schools should teach.** New York; Basic Book.
34. Murphy ,A,(2006), **A comparison of the emotional intelligence and thinking styles of students in different university study fields, university of south Africa**, Retrieved March 2010 from: <http://www.unisa.ac.za/Default.asp?Cmd=ViewContent&Comte ntID>

ملحق (١) مقياس الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) بصيغته النهائية

ت	الفقرات	١	٢	٣	٤	٥
١	هل لديك صداقات دامت طويلاً؟					
٢	هل أنت جيد في صنع السلام بالمنزل أو في العمل أو في الجامعة أو بين الأصدقاء؟					
٣	هل لديك سلوك قيادي في الجامعة أو بين الأصدقاء أو في العمل؟					
٤	في الجامعة، هل تكون عادة جزءاً من مجموعة معينة أو زمرة أو شلة من الأصدقاء؟					
٥	هل تفهم بسهولة مشاعر الآخرين أو رغباتهم أو احتياجاتهم؟					
٦	هل سبق أن قدمت مساعدة للآخرين مثل المرضى أو الطاعنين في السن أو الأصدقاء؟					
٧	هل يحضر الأصدقاء أو أفراد من الأسرة إليك للتفيس عن مشاكلهم الشخصية أو لطلب النصح والمشورة؟					
٨	هل تجيد الحكم على شخصية الآخرين؟					
٩	هل عادة ما تعرف كيفية خلق جو من الراحة والطمأنينة يشعر به من حولك؟					
١٠	هل تأخذ عموماً بالنصائح الجيدة من الأصدقاء؟					
١١	هل عادة ما تشعر بالراحة بوجود إخوانك (الإخوان - الأخوات) أو الأصدقاء ممن يتقاربون معك بالعمر؟					
١٢	هل تجيد فهم أفكار ومشاعر إخوانك أو أصدقائك؟					
١٣	هل أنت إنسان يسهل على الآخرين التعرف عليه؟					
١٤	هل يسهل عليك التعامل مع الأطفال؟					
١٥	هل سبق أن كان لديك اهتمام بالتدريس أو التوجيه أو إرشاد					

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

ت	الفقرات	١	٢	٣	٤	٥
	الآخرين؟					
١٦	هل تجد التعامل مع الجمهور عندما تقوم بمهن أو أعمال أو مهام تتطلب المواجهة مع الجمهور؟					
١٧	هل تفضل العمل مع جماعة ؟					
١٨	هل لديك القدرة على إيجاد وسائل فريدة أو ابتكاريه لحل مشاكل الآخرين أو لتسوية النزاعات؟					
١٩	هل لديك إحساس مطلق بنفسك وبهويتك الذاتية وماذا تريد من حياتك؟					
٢٠	هل أنت مدرك لمشاعرك وقادرة على التحكم في مزاجك؟					
٢١	هل تخطط وتعمل بجد لتحقيق أهدافك الشخصية سواء في الجامعة أو العمل أو المنزل؟					
٢٢	هل تعرف كيف تفكر وتستطيع اتخاذ قرارات شخصية مهمة مثل اختيار التخصص الدراسي أو الجامعي؟					
٢٣	هل أنت سعيد بالعمل (أو الجامعة) التي تختارها لأنها تتسجم مع مهاراتك واهتماماتك وشخصيتك؟					
٢٤	بشكل عام هل تعرف الأمور التي تجيدها وتحاول تحسين مهارتك فيها؟					
٢٥	هل تغضب بشدة عندما تخفق (لا تنجح) أو تشعر بالإحباط ؟					
٢٦	هل سبق لك الاهتمام بتحسين أو تطوير ذاتك؟ وهل التحقت بدروس أو دورات لتعلم مهارات جديدة أو قرأت كتباً أو مجلات تساعدك في توجيه نفسك بنفسك ؟					
٢٧	هل تمكنت في السابق من إيجاد أساليب فريدة لحل مشاكلك الشخصية أو الوصول إلى أهدافك؟					

ملحق (٢) قائمة أساليب التفكير بصيغتها النهائية

ت	الفقرات	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة
١	عندما تواجهني مشكلة ما، فأني استخدم أفكارى واستراتيجياتى الخاصة في حلها				
٢	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق احدها				
٣	أفضل المواقف التي استطيع من خلالها ان اقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات				
٤	لا أهتم كثيرا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني				
٥	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة				
٦	أفضل ان اتحدى الطرق التقليدية في حل المشكلات وابحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها				
٧	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الاشياء				
٨	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة فأني أقوم بترتيبها حسب أهميتها				
٩	عند التحدث أو كتابة افكار معينة فأني اركز على فكرة رئيسية واحدة				
١٠	عند مناقشة أو كتابة موضوع مهم فأني التزم				

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
 بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

ت	الفقرات	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لاستطيع ان تحدد	لاتنطبق عليك بدرجة صغيرة	لاتنطبق عليك بدرجة كبيرة
	بوجهات النظر أو الاراء التي تكون مقبولة من زملائي					
١١	يمكنني الانتقال من مهمة إلى أخرى بسهولة لان كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الاهمية					
١٢	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الاستعانة بآراء الآخرين					
١٣	عند البدء في اداء مهمة ما أفضل الوصول إلى افكار جديدة لهذه المهمة من خلال الاصدقاء					
١٤	أحب ان أجرب أفكارى وأراقب مدى نجاحها					
١٥	اهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أي مشكلة تواجهني					
١٦	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والاراء المتباينة					
١٧	عند أدائي لعمل ما فأني اهتم كثيرا بالقواعد العامة اكثر من اهتمامي بالتفاصيل					
١٨	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما فأني اعتقد ان التركيز على التفاصيل والحقائق اكثر اهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع					
١٩	عندما تواجهني مشكلة ما فأني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها					
٢٠	عندما اكون مسئولاً عن عمل فأني أفضل اتباع					

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

ت	الفقرات	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لاستطيع ان تحدد	لاتنطبق عليك بدرجة صغيرة	لاتنطبق عليك بدرجة كبيرة
	الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً					
٢١	عند البدء في أداء مهمة ما فأني احاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة					
٢٢	عند محاولتي اتخاذ قرار فأني اميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط					
٢٣	أفضل اداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان زملائي					
٢٤	عندما اجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الاشياء فأني احاول ان أؤدي اكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي أستغرقه في أدائها					
٢٥	عند محاولتي لأتخاذ قرار اعتمد على تقديري الخاص للمواقف					
٢٦	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فأني أفضل ان امزج افكار الخاصة مع افكار الآخرين					
٢٧	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرق الخاصة في حلها					
٢٨	استمتع في أداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة					
٢٩	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها ان اوازن بين مختلف وجهات النظر					

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية

بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

ت	الفقرات	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لاستطيع ان تحدد	لاتنطبق عليك بدرجة صغيرة	لاتنطبق عليك بدرجة كبيرة
٣٠	أميل إلى توكيد الواجهة العامة في القضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به					
٣١	أفضل ان اجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها					
٣٢	أفضل ان أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي					
٣٣	أفضل المواقف التي تتيح لي اتباع مجموع من القواعد المحددة					
٣٤	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي احساس قوي بمدى اهمية كل مشكلة وبأية طريقة أنعامل معها					
٣٥	لو أن هناك أشياء كثيرة علي أن أؤدي أكثرها اهمية بالنسبة لي					
٣٦	عندما يكون لزاما علي اداء مجموعة من الاشياء المهمة فأنتني أقوم بأداء اكثرها اهمية بالنسبة لي ولزملائي					
٣٧	أفضل معالجة كل انواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الاهمية					
٣٨	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما					
٣٩	أفضل الاشتراك في الانشطة التي تتيح لي					

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

ت	الفقرات	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لاستطيع ان تحدد	لاتنطبق عليك بدرجة صغيرة	لاتنطبق عليك بدرجة كبيرة
	التفاعل مع الآخرين كعضو منهم					
٤٠	عند أدائي لمهمة ما فأني أميل لأن أبدأ بأرائي الخاصة					
٤١	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان					
٤٢	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين					
٤٣	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا					
٤٤	افضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل					
٤٥	أفضل ان اغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة					
٤٦	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب اتباعها لانجازها					
٤٧	عندما يكون هناك العديد من الاشياء التي يجب القيام بها، فأنة يكون لدي الاحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا لأهميتها					
٤٨	أفضل أن اركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك					
٤٩	لو أن هناك اشياء مهمة كثيرة علي ان أؤديها					

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

ت	الفقرات	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة
	فأني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي				
٥٠	عند مناقشة أو كتابة افكاري فأني اتناولها في ضوء كل مايطرق ذهني				
٥١	أفضل المشروعات التي يمكنني ان انجزها كاملة معتمدا على نفسي				
٥٢	عند البدء في مشروع أو عمل ما فأني افضل المشاركة وتبادل الاراء مع الآخرين				
٥٣	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام افكاري الخاصة في أدائها				
٥٤	أفضل أن اتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل مشكلات أو أداء مهمة ما				
٥٥	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الاشياء				
٥٦	عند الحديث عن افكاري أو كتابتها أفضل ان اوضح افكاري بصورة كلية				
٥٧	اهتم كثيرا بمعرفة الاجزاء الخاصة التي سوف اعمل بها اكثر من اهميتها العامة وأثرها				
٥٨	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وايجاد طرق جديدة لحلها				
٥٩	عندما تواجهني مشكلة ما فأني افضل أن احلها بطريقة تقليدية أو مألوفة				
٦٠	عند البدء بمشروع أو عمل ما فأني أميل إلى				

الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية
بجامعة الموصل.....م.م.أسيل محمود جرجيس السطاوي

ت	الفقرات	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لاستطيع ان تحدد	لاتنطبق عليك بدرجة صغيرة	لاتنطبق عليك بدرجة كبيرة
	أعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقا لاهميتها					
٦١	لأبد أن انتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره					
٦٢	عندما اقوم بأداء مهمة أو مشروع ما فأني اركز على الجوانب الاكثر اهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة					
٦٣	أجد ان حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الاخرى المساوي لها تماما في الاهمية					
٦٤	افضل المواقف التي تتيح لي استخدام افكاري الخاصة دون الاعتماد على الاخرين					
٦٥	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الاخرين ومع كل من يعمل معي					

التقويم
إسماعيل حسن عبد الله

أولاً: التقويم:

– نماذج التقويم Models Evalation

من المنشآت العقلية التي تعين في بناء النظريات وتصلح دليلاً للفكر في العقل وآخاذ القرار والنموذج تمثيل يلخص معلومات أو بيانات أو ظواهر أو عمليات ويكون عوناً على الفهم كالاستعارة والتشبيه بالنسبة باللغة، وتفتح طرقاً ومسالك له بالاستعانة بشيء معروف أو مألوف للتواصل إلى شيء غير مألوف أو غير معروف ويكون النموذج ترجمة عملية تطبيقية لنظرية التقويم (عميرة، ١٩٩١: ص ٥٥).

وتفيد النماذج في بناء النظريات كما أن النماذج يمكن استخدامها للتفكير في المجال الذي تتناوله وبهذا تقود إلى المزيد من الدراسة والبحث، والنموذج القوي هو الذي يعكس النظام المنطقي للأمور التي تجري دراستها، ويمكن تصنيفها من حيث وظيفتها التربوية إلى قسمين هما:

أ- نماذج تشرح عن ما يحدث وهذه تسمى نماذج وصفية.

ب- نماذج ارشادية توجيهية، تقترح الاستراتيجيات الإجراءات فهي ذات طبيعة مستقبلية. (David, 1976, pp: 74)

لهذا فإن الانموذج يوفر لنا الأطار الذي ينبغي علينا أن نملاه بالتفاصيل مع مراعاة الظروف التي يتم فيها استخدام الأنموذج أو الموقف التعليمي الذي نطبقه (خليفة، ١٩٩٩: ص ٥٢).

وتشير الدراسات والأدبيات المختلفة ذات العلاقة بالتقويم وبمفهوم النموذج إلى أن هذا المفهوم يختلف تبعاً لعدة تغيرات فمن أهمها تباين خلفيات الباحثين العلمية من جهة ووجهات النظر المتباينة في كثير من الأحيان بين الباحثين حتى في حالة كونهم

في مجال معرفي واحد. إلى أن معظم لباحثين والمختصين في مجال التقويم لم يتوصلوا إلى وضع تعريف عام أو محدد وواضح للنموذج التقويمي وإنما توصلوا إلى استنتاج ما يقصده كل منهم بكلمة (نموذج) في ضوء دراسة نماذجهم التقويمية التي اقترحوها للعملية التربوية أو في ضوء دراساتهم وتحليلهم لعدد من تلك النماذج التقويمية. (Joycem B, 1982, pp:85)

فيتضح من الدراسة التي قام بها كل من (ورشن وساندرز) (Worthen&Sanders) للمقارنة بين عدد من النماذج التقويمية، أكد الباحثان ان هناك اثني عشر عنصراً مهماً يمكن عدها ممثلة في مفهوم النموذج حيث تتضمن هذه العناصر تعريف التقويم وأغراضه ودور المقوم والمسؤوليات التي تقع عليه وما مدى علاقة التقويم بالأهداف التربوية واتخاذ القرارات المناسبة ومتا هي التصاميم المقترحة والمعايير المستخدمة لذا فأن الباحثان اتفقوا على تعريف الأنموذج. أنه الإطار النظري للتقويم بما يشمل من أهداف وأجراءات لازمة لإجراء العملية التقويمية (لفتة، ٢٠٠٣: ص ٨١).

إما الدراسة التي أجراها (Mcluskey) لتصنيف النماذج التقويمية حيث وضح أن النموذج هو جميع الأفكار التي يطرحها الباحث بشأن مفهوم التقويم وأهدافه وطرق إجرائه وتحليل المعلومات التي يتم الحصول عليها وتفسيرها. (Mcluskey, 1970, pp: 30)

ويرى (التميمي ١٩٩٤) أن التباين الذي ظهر واضحاً في النماذج التقويمية والتي اقترحت في المجال التربوي نرى أن هناك شبه أ اتفاق بين الباحثين والمشرفين والمختصين في مجال التربوي على أن النموذج هو تصور مسبق للعملية التقويمية ويشمل هذا التصور جانبين هما الجانب النظري المتعلقة بمفاهيم التقويم وكذلك الجانب التطبيقي والذي يتضمن الخطوات والإجراءات العملية اللازمة للقيام بعملية التقويم (التميمي، ١٩٩٤: ص ٧٢).

إما النماذج في رأي (فينج Finch) يمكن أن تكون قوية أو ضعيفة والنموذج القوي هو الذي يعكس النظام المنطقي للأمور التي تجري دراستها ويبرز التنظيم الأساسي لها ويلقي أضواء كاشفة عليها ولا ينساق وراء ملامح سطحية أو مظاهر خادعة أو متغيرات طارئة (Finch, 1979, pp:135).

ويشير (أبو حنلة) إلى النماذج التقويمية وفوائدها في التربية حيث قال أن أنموذج في التربية يشبه الخارطة في عرضها بسبب تعدد الأحداث والظواهر التربوية والنماذج تساعد التربويين والباحثين في مجال التربية عند استخدامها في توجيه العملية التقويمية نحو أنسب الطرق وأحسنها وفق معايير دقيقة وأحكام موضوعية ومن ثم التعرف على فعالية البرامج التربوية وتوجيه مسارها في أثناء تنفيذها لتحسين العملية التعليمية وإثرائها وللنماذج عدة فوائد منها:

١. يزيد من النجاح في العمل.
 ٢. يسهل الاتصال والتنسيق بين المشاريع والمجالات ذات العلاقة.
 ٣. يركز الاهتمام على القضايا الأساسية في العملية التربوية.
 ٤. تحقيق الأقتصاد في الوقت والجهد (أبو حنلة، ٢٠٠٦: ص ٥٠).
- لذلك يرى الباحث أن النماذج توفر لنا الإطار الذي علينا أن نملاه بكل تفاصيل العملية التربوية على أن يراعي في ذلك الظروف التي يتم فيه استخدام النماذج أو الموقف التعليمي الذي نطبقه لهذا سيقوم الباحث بعرض بعض النماذج التي تتلاءم مع دراسته ومنها عربية وأخرى أجنبية:

أولاً: النماذج العربية

١. أنموذج القاني للتقويم ١٩٨١.

وضع اللقاني أنموذجاً للتقويم بحيث أكد في هذا الأنموذج على دراسة الأهداف العامة للتربية وما تتضمنه من أهداف خاصة، ويتم التقويم في أنموذجه في ضوء معايير ذلك التقويم الأهداف والمحتوى وعملية التدريس والمواد الدراسية كما أكد على الأخذ بالتجريب الأولى للمواد التعليمية والطرق ومراجعتها والتجريب على نطاق

واسع والتقويم في مرحلة التصميم وأخيراً أكد على الضبط النوعي للمنهج المطور.
(القاني، ١٩٨١: ص ١٠٥).

٢. أنموذج الشبلي ١٩٨٤م.

وفي عام ١٩٧٦ قدم الشبلي أنموذجاً لتقويم العملية التربوية وعاد في ١٩٨٤ قدم الأنموذج نفسه لاكتشاف الخلل في المنهج، أي أنه يبدأ بأول مرحلة من النتائج وهي التقويم وينتهي بأبعد مرحلة وهي الفلسفة التربوية وبعد فحص كل عنصر من عناصر المنهج يمكن استعمال المعايير التي اقترحها للحكم على مدى سلامة ذلك العنصر وفي ضوء مدى ملائمة العنصر وموضوع الفحص لكشف الخلل فيه أو لينتقل إلى العنصر الآخر في حالة سلامته. ومراحل الأنموذج هي:

١. الأهداف التربوية.

٢. الأهداف السلوكية

٣. الخبرات التربوية.

٤. الوسائل التعليمية.

٥. المعلم وطرائق التدريس.

٦. المتعلم (الشبلي، ١٩٨٤، ص ٥٢)

٣. أنموذج الشبلي (التقويم النهائي ١٩٨٦):

يرى الشبلي في أنموذجه ان التقويم النهائي ينظر للمنهج نظرية وتطبيقاً وخططاً وتنفيذاً بهدف اعطاء صورة كاملة وشاملة عنه مبينة سلبياته وإيجابياته على الصعيد النظري والتطبيق والتخطيط والتقويم. وكذلك إمكانية تطوير هذا الأنموذج لإجراء تقويم بنائي لكل مراحل بناء المنهج بوصفها مستقلة، ويتضمن الأنموذج المراحل التالية:

١. وضع خطة للتقويم.

٢. تنفيذ أو تطبيق خطة التقويم على المنهج الدراسي.

٣. نتائج التقويم.

٤. اتخاذ القرارات.

٥. تطوير المنهج.

٦. تطوير برامج التقويم. (الشبلي ١٩٨٦، ص ٩٠).

٤. أنموذج الجعفري ١٩٨٩:

وضع الجعفري أنموذجاً خاصاً لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق واعتمد في البناء مفهوم التقويم البنائي أو التقويم التكويني ويسمى أيضاً التطويري والذي يعني أساساً بمفهوم التغذية الراجعة لكل مجال من مجالات الأنموذج والذي يسهم هذا الأنموذج في تعديل مسار عملية التعليم وذلك لأن التقويم التكويني عملية مستمرة متصلة بفترة عمل المنهج والتقويم مع عملية بناء المنهج وتنفيذه ومتابعة نتائج التنفيذ، وكون أن مجالات الأنموذج شاملة ومتكاملة ذلك لا يمنع من استخدام كل مجال بحد ذاته وبشكل منفصل عن المجالات الأخرى وكأنه أنموذج قائم بذاته، والشكل الآتي يوضح خطوات الأنموذج:

وقسم الجعفري أنموذجه إلى أربعة مجالات هي:

١. مجال الأهداف التربوية العامة وأهداف ٦ المراحل.

٢. مجال المواد الدراسية ومفرداتها.

٣. مجال محتوى الكتب الدراسية.

٤. مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة. (الجعفري، ١٩٨٩، ص ٨٨)

٥. أنموذج الحلبوسي للتقويم ١٩٩٤م:

وضع الحلبوسي أنموذجاً لتقويم المناهج الدراسية في كليات التربية بالجامعات العراقية وقد تبني مفهوم التقويم التكويني (البنائي) والذي يعني بمفهوم التغذية الراجعة Feed book. لكل مجال ن مجالات الأنموذج والذي يسهم في تعديل مسار العملية التعليمية، وعملية التقويم تكون مستمرة مع تطبيق المنهج وتكامل في تنفيذه ومتابعة نتائجه وقد يتضمن الأنموذج خمسة مجالات هي:

أ- مجال الاهداف التربوية العامة.

- ب- مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها.
- ج- مجال أهداف الأقسام العلمية أو الفروع العلمية.
- د- مجال محتوى الكتب الدراسية.
- هـ- مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة للمنهج (الحلبوسي، ١٩٩٤، ص ١١٠).
٦. أنموذج الشمري للتقويم ٢٠٠١م:

اعتمدت زينب الشمري أنموذجاً خاصاً الذي يهدف إلى بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة في العراق للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠م ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة في البناء مفهوماً هو أن كل الفقرات في كل مجال من المجالات الستة التي تضمنها الأنموذج يكون منظومة متكاملة للتقويم يمكن استعمالها في التقويم، وأن هذه المجالات تتفاعل في ما بينها لوضع الشكل النهائي لأنموذج تقويم المناهج للمراحل المتوسطة وعلى الرغم من تفاعل هذه المجالات ألا أنه يمكن أن يستعمل كل مجال على نحو منفرد بوصفه أنموذجاً قائماً بذاته وقد حددت الباحثة المجالات لتالية:

١. الأهداف التربوية للغة العربية.
٢. مفردات المادة الدراسية ومحتواها.
٣. طرائق التدريس.
٤. النشاطات والفعاليات المصاحبة.
٥. الوسائل التعليمية.
٦. التقويم. (الشمري، ٢٠٠١: ٤٩)

النماذج الأجنبية:

١. أنموذج (تايلور Tylers Model) للتقويم ١٩٥٠م:

دعا تايلر إلى العلاقة الوثيقة بين التقويم وتحديد الأهداف التربوية ففي رأيه أن التقويم (هو عملية منظمة لتحديد بعض الأهداف التربوية وعليه فأن الأنموذج القائم على الأهداف يتضمن خمسة خطوات أساسية هي:

١. بناء وتطوير وسائل التقويم المناسبة.
٢. فحص وتدقيق المعلومات المجتمعة في ضوء محكات مناسبة.
٣. تحديد الأهداف المراد تحقيقها.
٤. تحويل هذه الأهداف إلى أهداف سلوكية.
٥. الوصول إلى قرارات نهائية ذات علاقة بالأهداف المرسومة سابقاً.
(tylor, 1950, p. 30)

ويشير السهم (أ) إلى المطبق بين الأهداف التربوية والخبرات المقترحة أما السهم (ب) فيمثل الصلة بي الاختبارات وخبرات المتعلم في حين يشير السهم (ج) إلى قياس مدى تحقيق الأهداف كما تظهر ذلك أحتبار التحصيل وقد شاع هذا الأنودج بين الكثير من علماء التقويم واقل عليه الكثير من الموقومين لإبراز مفهوم الأهداف التربوية وضرورة تحويلها إلى أهداف سلوكية (عميرة، ١٩٩١: ص ٧٢).

لذلك يرى لباحث أن هذا الأنودج للتقويم في ضوء مدى تحققه للأهداف من خلال وضع الأهداف من ناحية والنتائج من ناحية أخرى وإجراء المقارنة بينهما للحكم على مستوى الأداء الذي حققه وكذلك يتضح من هذا الأنودج أن المتعلم يأتي على قائمة المصادر أو القوى التي تشمل المتعلمين والحياة المعاصرة وأراء خبراء المادة والفلسفة وعلم النفس وقد أطلق عليه أنودج الأهداف التربوية.

٢. أنودج سكيك (Skiba ckmodel) ١٩٨٦:

يسمى هذا الأنودج بالأنودج الموقفي ويتكون من خمسة خطوات رئيسية هي:

- أ- تحليل الموقف.
 - ب- صياغة الأهداف.
 - ج- بناء البرنامج.
 - د- التفسير والتنفيذ.
 - هـ- المراقبة والتقويم ولتغذية الراجعة والتطوير.
- أما العوامل الداخلية فتتمثل بما يلي:

١. الطلبة وأسهاماتهم.

٢. المعلمون وأهتماماتهم.

٣. المصادر والوارد والمشكلات البارزة.

٤. وظيفة المدرسة والتركيب السياسي.

شكل () يوضح أنموذج سكيك للتقويم (الشبلي، ١٩٨٦، ص ٥١)

٣. أنموذج أستفليم (Stuflebeam Model, 1971):

التقويم وفقاً لهذا الأنموذج عبارة عن عملية يتم فيها الحصول على المعلومات للحكم على بدائل القرار والهدف من أجراء التقويم يتمثل في مساعدة متخذ القرار على أتخاذ القرار المناسب من خلال البدائل المتاحة، (المشهداني، ٢٠٠١، ص ٨٨). وهناك ثلاث خطوات رئيسية في عملية التقويم هي:

أ- **التخطيط:** وهي تعني التركيز وتحديد وتوضيح وتعريف المعلومات المطلوبة للذين يتخذون القرارات.

ب- ويعني تطبيق الإجراءات في الخطوة الأولى واستخدام الأدوات مع مراعاة شروط التطبيق واستخدام الأساليب والإحصائية المناسبة.

ج- **التجهيز:** وتعني تنظيم المعلومات بشكل يؤدي إلى الافادة القصوى منها في عملية التقويم التربوي.

د- **تحليل النتائج وتفسيرها:** وتعني تلخيص ما أسفرت عنه النتائج وتقويم التفسيرات ومن ثم إصدار الحكم (الصانع، ١٩٨١، ص ٥٠).

لذلك أن هذه القرارات المتخذة تقسم إلى أربع أنواع هي:

أ- **القرارات البيانات:** وتعني بوضع وتحليل التعليمات والإجراءات المناسبة لتحقيق الهدف.

ب- **القرارات التنظيمية:** وهي تتعلق بتحديد الهدف

ج- **القرارات التطبيقية:** وهدفها هو تحديد وأختيار أفضل تصميم للعمل.

د- القرارات التي تتعلق بقياس النتائج:

ويمكن استخدام هذه القرارات في أربعة أنواع من التقويم وهي:

أ- تقويم البيئة المحيطة Context Evaluation

ب- تقويم المدخلات Input Evaluation

ج- تقويم العمليات Process Evaluation

د- تقويم المخرجات Output Evaluation (جرادت، ١٩٨٣، ص ١٩٤)

٤. أنموذج (ستيك Stake Model ١٩٩٧):

يسمى هذا الأنموذج بـ(أحتمال التطابق) على أن التقويم التربوي يؤكد على خطوتين أساسيتين هما (الوصف والحكم)، وأن تنفيذ هاتين الخطوتين لأي برنامج تربوي وضع ستيك الخطوات التالية:

١. الأسبقيات: وهي الشروط المتاحة قبل تأثير البرنامج أي واقع.

٢. التفاعلات: وهي النشاطات المتتابعة والتي تشكل عملية التدريس.

٣. النتائج: وهي التأثيرات الناتجة عن البرنامج التربوي

ويقسم ستيك النشاطات الوصفية على ملاحظة ومتوقعة، أما النشاطات واصدار الأحكام فيقسمها على معايير وأحكام كما هو موضع في المخطط. ويؤكد الأنموذج على استمرارية التقويم في بداية برنامج التربوي وقد يتطلب مقارنات نسبية أي مقارنات جوانب برنامج معين ببرنامج آخر مشابه ومقارنات مطلقة أي مقارنة البرنامج بمعايير ليست لها علاقة ببرنامج آخر (Warthen, 1973: p 24).

٥. أنموذج (فاي دلتا كابام Phidela Capam Committee 1979):

العناصر الأساسية للتقويم في هذا الأنموذج هي:

أ- تقويم البيئة التعليمية وتتسم الأهداف في تحديدها.

ب- تقويم المدخلات التي هي ضرورية في اتخاذ القرار.

ج- تقومي الخطوات التي تعود إلى العمل في وضع القرار.

د- تقويم النتائج الذي يوفر المعلومات اللازمة التي تستعمل في الحكم على ما تم تحقيقه. وسمية هذا النموذج بـ(التقويم الشامل).

إن المعلومات التي يحصل عليها المقوم من خلال تقويمه للبيئة التعليمية والمداخلات التي تتسم في تخطيط المنهج بينما تقويم الخطوات وتقويم الإنتاج يؤثران في وضع القرار الملائم لتعلم الطلبة وقدرتهم على العمل (Finch, 1979: p 50).

٦. أنموذج هاموند (Hammond Model) 1983:

وضع هاموند أنموذجاً مهماً للتقويم وقد أشتمل على الخطوات التي لابد من أتباعها وهي:

- أ- تحديد وعزل الجوانب التي يراد تقويمها في البرنامج عن الجوانب الأخرى.
- ب- تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب.
- ج- تحديد الأهداف بصفة إجرائية.
- د- تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف الإجرائية.
- هـ- استعمال التغذية الراجعة للتقويم.
- و- توضيح العلاقة بين مختلف المتغيرات الخاصة بالبرنامج التي تسمى بـ(مكعب البرنامج) (عبد الجبار، ١٩٨٣: ص ١١٠).

لذلك حدد هاموند Hammond ثلاث متغيرات هي المؤشرات (المداخلات البشرية الطلبة والمعلمون والأداريون والأسرة والمجتمع) والمتغيرات ذات العلاقة بالعملية التربوية للبرنامج (الكلفة، والطرق والمحتوى والتنظيم والتجهيزات) والمتغيرات التي تمثل أنماط السلوك المعرفي والعاطفي والنفسحركي (عبد الجبار، ١٩٨٣: ٨٣).

- أعداد المعلمين وأدائهم المهني:

أولاً/ نبذة تاريخية عن الأعداد المهني للمعلمين في العراق:

تعد الجامعات العراقية ومعاهد اعداد المعلمين والمعلمات في الوقت الحاضر المصادر الرئيسية لأعداد المدرسين والمعلمين لكلا المرحلتين الابتدائية والثانوية، ولم يكن أعداد المعلمين والمدرسين في المعاهد والكليات وليدة العقد الحالي وإنما تمثل

جذوره إلى بدايات تكوين التعليم في البلد. عندما تأسست دار المعلمين العالية في كانون الثاني (١٩٢٣/١٢/١) على هيئة صفوف مسائية يلتحق بها معلمي المرحلة الابتدائية ومديرها أو ممن أكمل المرحلة الثانوية العامة وذلك لحاجة المدارس الابتدائية والثانوية إلى مدرسين ومعلمين اكفاء في العلوم الطبيعية مثل الفيزياء والكيمياء وعلم الحيوان والنبات والصحة والجيولوجيا والعلم والعلوم الاجتماعية مثل علم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والجغرافية والعلوم السياسية.... الخ.

إما المواد المهنية فكانت تقتصر التربية وفلسفة العلوم وتاريخها وهذه المواد تدرس لطلبة (جامعة بغداد، ١٩٧٩، ص ٧٤).

وجعلت مدة الدراسة في دار المعلمين العالية سنتين بمعدل (١٢) درساً أسبوعياً وفي عام (١٩٢٦) اضطرت دار المعلمين إلى توجيه طلبتها للتدريس الفعلي. بما يعادل نصف الوقت المخصص للدراسة ومراعاة في ذلك لأعمار الطلاب وسبق خبراتهم في التعليم وفي عام (١٩٢٧) تحولت الدراسة فيها إلى صباحية وصار من شروط القبول فيها الحصول على شهادة الدراسة الثانوية (مبارك، ١٩٨٩، ص ٥٠).

وفي العام الدراسي (١٩٣٠-١٩٣١) أغلقت دار المعلمين العليا مع جملة من المعاهد العراقية لأسباب متعددة ومنها (اجتماعية واقتصادية وسياسية) فكان يعتمد على البعثات في تعويض النقص الحاصل في المدارس الابتدائية الثانوية (وزارة المعارف، ١٩٣٦، ص ٣٥).

وتحت وطأة الحاجة إلى المعلمين والمدرسين لسد النقص الحاصل في المعلمين والمدرسين أعيدت الدراسة في دار المعلمين وذلك في العام (١٩٣٦)، (وزارة المعارف، ١٩٤٤، ص ٣٦).

ورغبة في رفع مستوى أعداد المدرسين المعلمين وتأهيلهم مهنيًا وإصلاح دار المعلمين العليا دعى إلى ضرورة جعل الدراسة فيها إلى ثلاث سنوات وأربع سنوات على التوالي وذلك في العام الدراسي (١٩٣٧ - ١٩٣٩) وصبح شروط القبول فيها أكمال الدراسة الثانوية واجتياز الكشف الطبي وحسن السيرة والسلوك. وفي عام

(١٩٣٧) فقد بدأ بقبول البنات في دار المعلمين العالية لسد النقص الحاصل في الملاكات التدريسية التابعة لمدارس البنات وكان الشروط ألتحاقهن بهذه الدار هي الشروط نفسها المطبقة على الطلبة (الدجيلي، ١٩٦٤، ص ٩٠).

واستمر النظام فيها مستقراً حتى عام (١٩٥٧) وفي عام (١٩٥٨/١/١) تم ارتباط دار المعلمين فنياً وأدارياً بجامعة بغداد وتم استبدال اسم دار المعلمين العالية إلى كلية التربية وقد بقيت على نظامها التكاملي سائداً في أعداد طلبتها عملياً مهنيّاً وبموجب قانون جامعة بغداد رقم (٢٨) لسنة (١٩٥٨) ، حددت الدراسة فيها بأربع سنوات بعد الدراسة الثانوية (الموسوي، ١٩٨٠، ص ٥٠).

وبرزت الحاجة إلى تأسيس مؤسسات تربوية تعني أعداد معلمين وتأهيلهم مهنيّاً ونتيجة لتطور المجتمعي والمعرفي الحاصل منذ أكثر من قرون والأعداد المتزايد من طلبة العلم والمعرفة أدى إلى ضرورة الاعتماد على خطة جديدة في تهيئة فرص التعليم لكافة الفئات العمرية (الموسوي، ١٩٨٠، ص ٧٢).

وبهذا أصبح أعداد معلم المرحلة الابتدائية يأخذ منحى آخر لتأسيس معاهد خاصة لأعداد المعلمين والمعلمات في بادئ الأمر اقتصرت المعاهد التي تواجهها في محافظة بغداد وبعد ذلك شملت المحافظات كافة تقريباً وأصبح للطلبة الذكور معاهد خاصة لأعدادهم معلمين والطلبات معاهد خاصة لأعدادهن معلمات. وهذه الأمور تقع على عاتق وزارة التربية في التخطيط والتنفيذ لها، التي مدة الدراسة فيه إلى خمس سنوات لمن يحملون شهادة مرحلة المتوسطة، إذ سميت بمعاهد أعداد المعلمين والمعلمات، بالنسبة للمعاهد المركزية كانت مدة الدراسة فيها سنتين من يحملون شهادة المرحلة الإعدادية ويمنح المتخرج درجة دبلوم في التربية وعلم النفس، إذ بلغ عدد المعاهد للعام الدراسي (١٩٨٧-١٩٨٩) ما يقارب (٣٩) معهداً موزعاً في المحافظات جميعها، وقد خصصت السنوات الثلاث الأولى من معهد للدراسة العامة. وفي السنتين الأخريتين للتخصصات الدقيقة (مبارك، ١٩٨٩، ص ٣٩).

ويتصف برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات بأنه تكاملي تعمل فيه المعاهد كلها وعلى وفق لهذا النظام يدرس الطلبة (ذكوراً وأنثاً) ثلاث جوانب متكاملة فيتم الجمع بين العلوم الأكاديمية التخصصية والعلوم المهنية التربوية والعلوم الثقافية (البزاز، ١٩٨٦، ص ٣١).

ومن مميزات هذا البرنامج هي ما يلي:

١. تهيئة الطلاب منذ البداية على حب المهنة والتمرس عليها، لأنهم على دراية كاملة فمذاً ألتحاقهم بالمعاهد انهم سوف يتخرجون معلمين مما يعطي من الولاء للمهنة ينعكس إيجابياً على تحصيلهم العلمي.

٢. دراسة المواد التربوية والنفسية بجانب المواد التخصصية مما لا يترك فرصة لنسيان المادة العلمية التي تخصص بها الطالب.

٣. المواءمة بين جوانب الأعداد المختلفة فلا تغطي علوم التخصص على حساب العلوم التربوية والنفسية أو العكس (البزاز، ١٩٨٦، ص ٤١).

ثانياً: أهداف اعداد المعلمين وأدائهم المهني:

تعد الأهداف التربوية نقطة البداية الحقيقية لبرامج أعداد المعلمين وأدائهم المهني في المعاهد وكليات المعلمين حيث ان هذه الأهداف لا تأتي من فراغ وإنما تشتق من فلسفة التربية وهي بدورها تشتق من فلسفة المجتمع والأهداف التربوية العامة تحتاج إلى ترتيب وتنظيم وتحديد وتسجيل دقيق لتكون بمثابة موجهات واضحة للنظام التعليمية ومن هنا تظهر الحاجة إلى السياسة التربوية فالسياسة تعد خطوة التالية لتحديد أولويات الأهداف التربوية العامة، والتي تعتمد بدورها على مرحلة اختيار البدائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف التربوية العامة والتي يطلق عليها أسم (إستراتيجية) (خضر، ٢٠٠٣، ص ١٦٧).

لذلك تعد الأهداف التربوية جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم والتي ينبغي على المعلم عند ممارسته المهنة أن يضطلع بها والتي تتمثل بما يلي:

١. تحديد الأهداف التعليمية أو التغيرات السلوكية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها (الأهداف).

٢. اختيار الخبرات التربوية التي يجب أن يمر بها الطالب ويتعاملون معها حتى تتحقق من خلالها الأهداف التربوية (المحتوى أو المقرر الدراسي).

٣. اختيار الطرق والاساليب التي تقوم بها الخبرات التربوية إلى الطلبة (طرق واساليب التدريس). ٤. تبيان مدى تحقيق الأهداف (التقويم)

(عبد الهادي، ٢٠٠٩، ص ٣٧)

إن خصائص الأهداف التربوية التي تبنى عليها برامج أعداد المعلمين ينبغي أن تكون مشتقة من فلسفة التربية وتقوم بتوجيه الأنشطة التربوية في المجتمع وكذلك تشمل جميع مراحل التعليم وترسم الاتجاهات العامة لكل منهج من المناهج الدراسية بحيث تشتمل الاتساق والتكامل بين جميع فروع المعرفة (السيد، ١٩٨٨، ص ٢٤).

ويعد مفهوم الأداء في تربية المعلم، من أبرز المفاهيم الطموحة في هذا الإطار وتسند فكرة المفهوم على تحديد وتصنيف أهداف الأعداد إلى مفاصل دقيقة موزعة في مراحل الأعداد وهذا ما يدعي مجموعة الأداءات التي ينبغي على المعلم معرفتها وهي تشير إلى نوع المعرفة والمهارات والصفات التي ينبغي أن يكتسبها، ومن خلال هذا التوصيف يكون المعلم أن يظهر قدرته على الوصول إلى المستويات السلوكية المحددة وتحقيق مستوى الكفاية في تأدية المهام الرئيسية المطلوبة سواء في عملية التدريس وما يتصل بها من أنشطة أو تفاعلات (رشيدي، ١٩٩٠، ص ٣٨).

ومن أسباب الاتجاه إلى هذا المفهوم في الأداء هي ما يلي:

١. تزايد الاهتمام المجتمعي بالمعلم وما يصاحبه من تنظيمات مهنية مؤشرة في اتخاذ القرارات المهنية.

٢. التقدم التكنولوجي والمعرفي الذي حدث في العالم الذي أمكن من خلاله تهيئة وسائل يمكن استخدامها بفاعلية في أدائه التعليمي.

٣. التخطيط ورفع مستوى الكفاية والتطوير والبرامج المعدلة كلها مفاهيم جديدة في ميدان التربية أدت إلى إعادة النظر في الطرق والأساليب القديمة.

٤. تمهين مهنة التعليم وما رافقها من معرفة بخصائص المعلم، وأدواره الجديدة في عالم متطور. (رحمة، ١٩٨٧، ص ٢٨)

إن التكنولوجيا التعليمية الذكية وتعدد أدوار المعلم ومسؤولياته المهنية وتشعبها التطورات في الرؤيا الاجتماعية والسياسية والمهنية اتجاه العملية التعليمية للارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال اختياره وانتقائه وأعداده قبل الخدمة وتنميته المهنية المستمرة في أثنائها، لذلك أن أداء المعلم المهني يبني على ثلاثة جوانب هي:

١. جانب الأداء المهني: وهو معرفة جوانب السلوك التدريسي لدى المعلم.
٢. جانب المعرفة: وهو تقدير الجانب المعرفي لدى المعلمين.
٣. جانب المنتج: وهو تقويم قدرة المعلمين على التدريس (الجاغوب، ٢٠٠٢، ص ٤٥).

ومن هنا تبين أن مفهوم الأداء القائم على الديمقراطية حيث تتاح للمعلمين الفرصة لتبادل الرأي في تفاصيل البرنامج الدراسي وإجراء التعديلات التي يرونها مناسبة لكي يلائم قدرتهم الفردية ودافعهم وتطلعاتهم. وأن التعلم على وفق هذا المفهوم ليس مجرد استيعاب أقدار متفاوتة من المعارف وإنما يعني فضلاً على ذلك نوعيات معينة من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية والمفاهيم والميول والاتجاهات والقيم التي تشترك كلها في أعداد المعلم يمكن أن يكون مهنيّاً (Masgrove, 1969, pp. 40).

لذلك ان علماء العرب المسلمين قد سبقوا علماء الغرب ومنهم (جماعة ستانفورد) وحركة أعداد المعلمين القائم على الكفايات التدريسية بسبعة قرون ومن العلماء المسلمين الذي أثبت جدارته في ذلك ه قاضي القضاة بدر الدين ابن جماعة (٦٣٩هـ-٧٣٣هـ) حيث أكد على المعلم الكفاء عامل أساس في نجاح العملية التعليمية، وحسن أعداد المعلم وتأهيلاً جديداً، وعلى المعلم يقوم بدوره بأسلوبي علمي

يعتمد التدرج مع الوضوح في الكفايات ونادى أبْن جماعة بما يلي:
(عبد الرزاق، ١٩٨٠، ص ٤٣)

١. معرفة المعلم بمواد التخصص.

٢. يتمتع المعلم بثقافة عامة.

٣. معرفة المعلم بطبيعة المتعلم.

وقسم آداب المعلم على:

أ- آداب في نفسه وهي:

١. خصائص أخلاقية.

٢. خصائص دينية.

٣. خصائص مهنية.

ب- آداب المعلم في درسه وتتمثل بما يلي:

١. التهيؤ للدرس.

٢. تطبيق قواعد التدريس (لفتة، ٢٠٠٣، ص ١٤).

ويرى الباحث أن أهمية وحيوية الدور الذي يقوم به المعلم للتأثير في مجتمعه من خلال التأثير في أبنائه وأنه عقل الأمة وضميرها فهو يجعل في وجدانه مشاعرها وآمالها وثقافتها وتاريخها وعلى عاتقه يقع صنع مستقبلها وأمجادها فهو بحق أمة كاملة تعيش في قلب واحد، ذلك أنه من الصعب أن تكفي في مهنة لها هذه الدرجة من الأهمية والتأثير في حياة المجتمع وحياة أبنائه، فالمعلم هو صانع الطبيب وصانع المهندس وهو صانع الضابط والقاضي والأديب والمفكر أنه صانع كل الرجال والنساء في المجتمع فأن المعلم هو الذي يلم ويتابع المعرفة في علم أو أكثر وينظم مجموعة أو أكثر من التلاميذ ويديرها ويوفر لهم ما يكفل رضاهم ونجاحهم وكذلك يتعامل مع هذا الكم الهائل من الأدوات التكنولوجية الحديثة والحفاظ على علاقات طيبة مع أسر التلاميذ ومجتمعه المحلي.

والانطلاق في ذلك من النظر إلى المعلم على أنه أمة في قلب واحد وأن تأثيره بات يمتد لكل قطعة على أرض المجتمع وإلى كل ركن في كل بيت، ولذلك الأمر الذي يستوجب منا جميعاً الأقرار بأن معلمينا يسكون بأيديهم مستقبل بلدنا.

ثالثاً: أهمية الأداء المهني للطلاب/ المعلم

يمثل الأداء المهني جانباً بالغ الأهمية ينبغي أن يوضح ضمن اهتمامات المؤسسة التربوية المسؤولة عن أعداد المعلم، إذ أن الارتقاء بهذا الأعداد لا يتم إلا من طريق تنمية قدرات المعلمين من الناحيتين الثقافية والتخصصية وتزويدهم بالمهارات والخبرات الكفايات المهنية التي تجعلهم قادرين على أداء مهنتهم بأكمل وجه، ومن ثم رفع المستوى التعليمي الذي يؤثر كما نوعاً في مستوى المجتمع الاقتصادي، ومن هنا جاءت أهمية الأداء المهني للعاملين فأهتمت الكليات ومعاهد أعداد المعلمين والمعلمات بتطوير هذا النظام داخل المؤسسة التعليمية أو متابعة وضعه الاقتصادي بعد التخرج كما حدث في اليابان فالمعلم في نظر المجتمع الياباني يعد عنصراً بارزاً وجوهرياً في نجاح التجربة السياسية لذا فأن للمعلم وضعاً مادياً واجتماعياً مرموقاً إذ يتقاضى دخلاً سنوياً يعادل (١٥٦٠٠-٥٤٤٠٠) دولاراً سنوياً ويعد ذلك أعلى من أي مرتب حكومي لأن مهنة التعليم هي مهنة إنسانية (وليم، ١٩٩٣، ص ٢٤).

لذلك أشار العديد من الباحثين إلى أنّ إعداد المعلم أمر ضروري لأن برامج إعداد المعلمين تفقد فعاليتها وصلاحياتها العامة وتعد تربوياً قاصرة وغير بناءة، إذا لم تتضمن جانباً مهنيّاً رصيناً من مقررات دراسية عالية الجودة من معلومات ومفردات ذات العلاقة المباشرة بهذا الجانب فضلاً عن الأنشطة والتقنيات والوسائل الحديثة اللازمة ومراعاة أساسيات التربية التعليمية الحديثة (حمدان، ١٩٨٤، ص ٣٩).

إما منظمة اليونسكو فتري أن أداء المهني للمعلم يضم ما يلي:

١. يساهم في تحقيق طموحات المجتمع لمزيد من الديمقراطية والتطور الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وفي الوقت نفسه تطوير طاقات الأفراد للمشاركة النشطة في بناء هذه الطموحات وتنفيذها.

٢. يؤدي إلى فهم الجوانب العملية والتقنية للحضارة المعاصرة بشكل يؤدي إلى إدراك البيئة والقدرة على التعامل معها مع النظر نظرة نافذة إلى المضامين الاجتماعية السياسية البيئية للتغير العلمي والتقني (اليونسكو، ١٩٩٢، ص ٨٢).

٢. لهذا أكد ناصف (١٩٧٧) أهمية الإعداد المهني للمعلم من طريق ما يتركه من آثار على جانب مهم وهو أداء المعلم للمواقف التعليمية فينبغي تأهيل المعلم وأعدائه وتدريبه على المهام لمواكبة إليه، إذ أنّ تطوير عملية أعدامه يمكنه من تحمل مسؤولية المهنة بصورة كاملة وبكل كفاية، أن مميزات المعلم وقدرته على اتخاذ القرار المهني الأقل تعرضاً للخطأ، لأن القرار المهني الجديد ليس عملاً سهلاً وأنما يتطلب قدراً من المهارة والثقافة المهنية يتمتع بها المعلم ليمهد الطريق أمام تلاميذه لإفاق أوسع من النمو والتوجيه أما المعلم الذي لا يدرك طبيعة عمله فإنه يتخذ من القرارات الارتجالية ما يؤدي إلى تقليل نسبة النمو والتوجيه بصورة كبيرة وواضحة مما يجعل التلاميذ أقل أثراً وإسهاماً ففي تحقيق الأهداف التربوية (ناصر، ١٩٩٥، ص ١١-٢٧).

لذلك اعتنى التربويون في كتاباتهم بالتدريس بوصفه مهنة ومنهم من درس أثر الجانب المهني في أداء المعلم أو أنجاز التلاميذ، لأن هو صاحب التأثير القوي على مستوى تلاميذه، فالمعلم هو الذي يجعل ما يدرسه التلاميذ ذا معنى لهم ويمكنهم من أن يروا جدوى ما يحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات يدركون فائدته ومتجذرة في حياتهم فضلاً عنه يهتم برعاية التلاميذ ويجعل تعلمهم ممتعاً، فتراه ينقل حماسه للتعلم وعدواه لتلاميذه، وفضلاً عن كفايته التقنية ويقدم حوافز وحيل متعددة ومتنوعة ليستثير الدافعية الداخلية للتلاميذ ويخلق مواقف تعليمية حافزة للتعلم

ويستعمل أساليب تدريس ذكية تجعل تلاميذه يريدون تعلم ما يقدمه لهم
(ناصر، ١٩٩٦، ص ٧٣٧).

وبالاتساق مع ما تقدم فإن النظريات السيكولوجية ترجع المعلم المؤثر
(الفعال) هو الذي يراه تلاميذه على أن عنده:

١. خبرة وكفاية في مجال معين من مجالات المعرفة.
 ٢. سلطة ليكافئ ويعاقب.
 ٣. عنده الحماس للتعلم من طريق الاندماج الشخصي في المادة الدراسية والمهارة في تدريبها.
 ٤. ينقل إليهم إحساساً بالاستثارة والتوثيق عن تعلم المادة.
 ٥. يجعل التعليم ممتعاً بدلاً من أن يكون عملاً روتينياً يكلفون به.
 ٦. شرح الأشياء ويوضحها بطرق جديدة.
 ٧. يقترب منهم ويتفاعل معهم.
 ٨. مستعد دائماً للإصغاء إليهم وهم مستعدون للإصغاء إليه.
 ٩. يبث فيهم الثقة بالنفس ويشعرهم بقدرتهم على تحقيق النجاح.
 ١٠. يظهر اهتماماً حقيقياً بهم ويسعى دوماً لرعايتهم.(مرعي وآخرون، ١٩٩٣، ص ٨٢)
- وقد تناولت بعض الدراسات أهمية الأعداد المهني في فاعلية المعلم ففي دراسة (Harry, 1974) وجد أن الأعداد المهني للمعلم له علاقة إيجابية في تحصيل التلاميذ من معلومات وفهم واستيعاب وإدراك المادة (Harry, 1974, pp.72).
- كما أشار (Cain, 1984) إلى أهمية الأعداد المهني للمعلم لأنه يؤدي دوراً كبيراً في أحداث التغيرات التي تطرأ على المتعلم وتحويل الخبرة عنده إلى سلوك ألا أن هذه يتوقف على طريقة إعداده من الناحية المهنية (cain, 1984, p. 23).
- أما دراسة (رحمة ١٩٨٧) في سوريا التي اشارت إلى أن الأعداد المهني يؤثر في تحسين المعلومات والاتجاهات التربوية نحو التصرف في المواقف التربوية المختلفة وأنه يحسن أداء في الموقف التعليمية. (رحمة، ١٩٨٧، ص ٦٠)

لهذا أكد (Huang, 1994) في دراسته إلى ضرورة أسهام المناهج التكنولوجية في أعداد المعلمين وبيان الخطوات المتبعة في تطبيق المناهج الدراسية واحتوائها على الثقافة العامة والثقافة المهنية وأكد على أن المناهج التربوية ضرورة أن تهتم بالتعليم التكنولوجي (Huang, 1994, p.108).

إما حمدون عند تحليله عمل المعلم في بغداد عام ١٩٧٤م أن نشاط المعلم في رعاية تلاميذه في الجوانب الصحية والثقافية والاجتماعية والنفسية لا تحظى سوى باهتمام قليل لا يتناسب مع الأهمية التي تأخذها بالحسبان والأساليب التربوية الحديثة لهذه النشاطات، وأن سبب هذا الإهمال هو الخلل الحاصل في أعداد المعلمين المهني (الموسوي، ١٩٨٢، ص ١٨).

مما سبق يرى الباحث أن الدور المحوري للمعلم في تحقيق كفاية النظام التعليمي وفاعليته بوصفه الركيزة الأساسية لتحقيق جودة هذا النظام ونظراً لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين الذي يمثل الغاية الأساسية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي، بغض النظر عن حالة مدارس وكثافة القاعات الدراسية بها وطبيعة المناهج الدراسية المستعملة فيه ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم التي يعتمد عليها ومقومات البيئة المحيطة أو أي عامل من العوامل المرتبطة ببيئة التي ينتظم فيها التلاميذ على الرغم من أهمية ذلك كله لضمان جودة وفاعلية النظام التعليمي إلا أنها ستظل عديمة الجدوى قليلة ما لم يتوافر المعلم القادر على الراغب في توظيفها بفاعلية وتوجيهها بحكمة صوب الأهداف التربوية التي يسعى النظام لتحقيقها لأنه المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي وعلى عاتقه تقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام وواضعو خطته ورأسمو سياساته إلى نواتج تعليمية تتمثل صورة معارف ومهارات واتجاهات تبدى في سلوك المتعلمين.

ومن الملاحظ أن الاهتمام المتناهي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليمياً في الوقت الراهن لتطوير برامج أعداد المعلمين قبل الخدمة وتوفير

الفرص الكافية والمناسبة للارتقاء بمستوى أدائه وممارساته المهنية وتحسين أوضاعهم المادية والاجتماعية وصحية انطلاقاً إلى أن المعلم بوصفه أحد أبرز الدعائم التي يمكن الركون إليها في تحقيق الجودة الشاملة في النظم التعليمية في ظل التحديات التربوية التي تعلمها المقتضيات التربوية للصيغة الحضارية لعيش البشرية اليوم في ظلها والتي تعرف بمجتمع المعرفة.

- رابعاً: مفهوم التربية المهنية:

تلعب التربية المهنية دوراً هاماً في اكتساب المتعلم مهارات مهنية ذات مساس بحياته اليومية وتعمل على تنمية اتجاهات إيجابية لديه نحو العمل اليدوي والمهن والعاملين إضافة لإسهامها في مساعدة التلاميذ على الكشف عن استعداداتهم وقدراتهم وميولهم، فهي من المفاهيم التربوية الحديثة في التعليم النظامي على المستويين المحلي والعالمي (عليقات، ١٩٩٣، ص ١٣٥).

وتنظر النظم التربوية المختلفة إلى مفهوم التربية المهنية على أنه خطوة تمهيدية لتكوين اتجاهات مهنية نحو التعليم المهني التخصصي، فالتربية المهنية قد صممت لتهيئة الطالب وتوعيته واستعداده للأدوار الحياتية التي يؤديها في المستقبل فهي محاولة لتسهيل مهمته في الاختيار المدروس لمهنة المستقبل (عليقات، ١٩٩٣، ص ١٥٠).

لذلك أن أول ظهور لمفهوم التربية المهنية في الأدب التربوي جاء مع بداية السبعينات حيث أشار (سيدني مارلاند) عام ١٩٧١ إلى التربية المهنية بقوله كل التربية مهنية وأن جهودنا كتربويين يجب أن تركز أما لأعداد الطالب لوظيفة مفيدة ومناسبة حال تخرجه من معاهد الأعداد أو المؤسسات التربوية الأخرى (سلامة، وآخرون، ١٩٩٥، ص ١٤٦).

ووضع (سدني مارلاند) ثلاثة أبعاد للتربية المهنية وهي:

١. أن تكون جزءاً من المناهج المدرسية لجميع الطلبة.

٢. أن تستمر طيلة بقاء الطالب في المدرسة.

٣. كل طالب يترك المدرسة يجب ان تكون لديه بعض المهارات الضرورية للبدء بعمل يكسبه العيش وعيشه أفراد أسرته حتى لو اضطر لترك المدرسة قبل أن ينهي دراسته الثانوية. (Biren, 1996, p: 103)

لذلك أكدت جمعية التربية المهنية الأمريكية. ان التربية المهنية مطلب لكل فرد وهي عملية مستمرة طوال حياة الأفراد وأن مفهوم التربية المهنية يؤكد على ترسيخ قيم إيجابية للعمل وهي تزود النظام التربوي بالوسائل التي تمكنه من تسليط الضوء على التطوير المهني للأفراد، وتتمركز حول الأعداد المهني والتطبيقي (أبو سل، ١٩٩٨، ص ١٦٧).

وفي المستوى نفسه أثار المصري ١٩٩٥ أن هدف التربية المهنية هو تمكين الطلبة من أكتساب المهارات العملية والمفاهيم المعرفية المرتبطة بها، في جوانب مهنية متعددة تخدم برامج أعداد الطلبة ليكونوا مواطنين منتجين لديهم قاعدة عريضة من المهارات التي تمكنهم من التكيف مع واقع الحياة ومتطلباتها (المصري، ١٩٩٥، ص ٤٢).

وإن أعداد الطالب/ المعلم من خلال التطبيق العملي هو خطة مقترحة في المؤسسات التربوية التي تعني بالطالب/ المعلم إلى أفضل أداء تدريبي يختص بالمهنة التربوية وتعمل أيضاً على أكسابه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم وتقرير العاملين بها وتحقيق الألفة بينه وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية وبذلك تحقق التربية المهنية تطبيق المعارف والمبادئ ونظريات في مواقف تربوية واقعية (السايح، ٢٠٠٣، ص ٧٢).

وعموماً فأن التربية المهنية هي أحد المكونات والعناصر التي تؤلف لمجموعها محتوى التربية وأهدافها وتتمثل بالنقاط التالية:

١. مساعدة الطالب/ المعلم على أدراك أهمية المعرفة في جميع جوانب الحياة.
٢. تزويد الطالب/ المعلم بالحد الأدنى من المهارات اللازمة لهم من أجل أستمراية تزويدهم بالمعرفة والبحث عنها وأخذ مواقعهم في المجتمع.

٣. تعريفهم بالإنجازات الإنسانية والثقافية والاخلاقية وتدريبهم على تذوقها وتقديرها.
 ٤. أعانة أنفسهم مادياً من خلال أكتسابهم مهنة ما.
 ٥. تنمية قدراتهم الناقدة لكل ما يحيط بهم وبخاصة في مجال المهنة.
 ٦. تهيئ تدريباً ميدانياً للطالب/ المعلم لتطبيق المبادئ والمفاهيم والخبرات التربوية والنفسية التي يتعلمها خلال أعداده الوظيفي في معاهد أعداد المعلمين أو في المؤسسات التربوية الأخرى.
 ٧. تهيئ فرصاً واقعية للطالب/ المعلم بملاحظة ومعرفة فئة المرحلة التي سوف يقوم المعلم بتعليمها أو تدريبها سواء كانت فئة رياض الأطفال أو فئة التلاميذ (المرحلة الابتدائية) والوقوف على حقيقتهم نفسياً وسلوكياً وتربوياً وتساعدتهم على تطوير الاساليب التربوية والسلوكية للتعامل والتفاعل مع هذه الفئات لمعالجة مشكلاتهم وتلبية حاجاتهم لتحقيق الأداء الجيد في العمل (مسلم، ١٩٩٥، ص ١١٥).
- وتوصل الباحث من خلال مما سبق أن التربية المهنية هي ذلك المبحث الذي يهدف إلى تهيئة الطالب خلال الدراسة في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات وكليات التربية وتوعيته وأعداده لاكتساب المهارات العملية والمفاهيم المرتبطة بها في جوانب مهنية متعددة وذلك عند التطبيق في المدارس تخدم برامج أعداد الطلبة ليكونوا أفراداً منتجين لديهم قاعدة عريضة من المهارات العلمية- العملية تساعدهم على التكيف مع الحياة ومتطلباتها ومشكلة التربية المهنية أثر تعقيداً من مشكلة التربية الفكرية فهذه الأخيرة تستهدف تكوين الإنسان مما هو عام لديه. أما التربية المهنية فتستهدف التكوين الفني مما هو خاص عنده وأن الأعمال البشرية شديدة التنوع وأن لكل واحدة منها طراز تكوينه الخاص بل يبدو أيضاً أن لكل مهنة غاياتها في ذاتها وعن طريق المهن خاصة. وعن طريق الفوارق بين المستويات الفكرية والمستويات الاجتماعية التي يشغلونها يفترق الناس بعضهم عن البعض ويتميزون. مما يتضح أن التربية المهنية كانت وستظل حجر الزاوية في عملية بناء أعداد الطالب/ المعلم ويحاول التربويين دائماً إلى تقديم المساعدة له وذلك من خلال تزويدهم بخيارات متاحة في

برامج التربية المهنية وبالتالي يسهم في تسهيل وتطوير قدراتهم العقلية والجسدية في أثناء التدريس في المدارس المختلفة.

إذن فالتربية المهنية هي الوسيلة الأساسية في تدريب الطالب/ المعلم على اكتساب المهارات الأدائية بصورة مباشرة وذلك لأنها تتم بصورة واقعية.

المصادر العربية

١. إبراهيم، عبد الرزاق، (٢٠٠٧م): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة لشاملة، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
٢. أبو دقة، سناء إبراهيم وآخرون، (٢٠٠٧م): الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل بعنوان العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي برامج تدريب إعداد المعلمين، عمان.
٣. أبو ملح، محمد، (٢٠٠٣م): الجودة الشاملة والإصلاح التربوي، رؤى تربوية، مركز القطان للبحث، والتطوير التربوي، نيسان، فلسطين.
٤. أثكسون، محمد حسن، (١٩٩٦م): إدارة الجودة الشاملة التغير الثقافي الأساس الصحيح لإدارة الجودة، ج١، ترجمة عبد الفتاح السيد نعمان، مركز الخبرات الأهلية للإدارة.
٥. الأغبري، بدر سعيد، (٢٠٠٥م): إدارة الجودة الشاملة الإصلاح التعليم في الوطن العربي، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الخامس، كلية التربية، جامعة البحرين
٦. جابر، عبد الحميد جابر، (٢٠٠٠م): معلم القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والجودة والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة.
٧. حمود، خضير كاظم، (٢٠٠٧م): إدارة الجودة الشاملة، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

٨. الدرامكة، مأمون وآخرون، (٢٠٠٢م): الجودة في المنظمات الحديثة، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٩. ريتشارد، فرمان، (١٩٩٩م): توكيد الجودة في التدريس والتعليم، ترجمة سامي علي جمال، أفاق الإبداع العالمية للنشر والتوزيع.
١٠. الطائي، رعد عبد الله وآخرون، (٢٠٠٨م): إدارة الجودة الشاملة، اليازوري، دار العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
١١. العاني، خليل إبراهيم وآخرون، (٢٠٠٢م): إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الأيزو (9000)، ط١، مطبعة الاشقر، العراق.
١٢. العتري، محمد، (٢٠٠٧م): تطوير كفايات المعلم في معايير الجودة الشاملة في التعليم العام، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، السعودية.
١٣. العتري، محمد، (٢٠٠٧م): تطوير كفايات المعلم في معايير الجودة الشاملة في التعليم العام، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، السعودية.
١٤. عثية، فتحي درويش، (١٩٩٩م): الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية في المؤتمر العلمي السنوي السابع لكلية التربية، جامعة حلوان، تطوير نظم المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، مصر.
١٥. العجمي، محمد حسين، (٢٠٠٧م): الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي، الإسكندرية، دار الجامعة العربية، مصر.
١٦. عطوة، مجاهد محمد، (٢٠٠٢م): الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٤٨، مصر.

١٧. عطوة، مجاهد محمد، (٢٠٠٨م): ثقافة المعايير والجودة في التعليم، دار الجامعة الجديدة، مصر.
١٨. عطية، محسن علي، (٢٠٠٩م): إدارة الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٩. عقيلي، عمر وصفي، (٢٠٠١م): مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٠. العلي، ريم عبد العزيز محمد، (١٩٩٣م): تقويم معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير المفترضة لجودة الأداء التدريسي، جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.
٢١. عليمات، صالح ناصر، (٢٠٠٨م): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٢. غنيمة، محمد متولي، (١٩٩٨م): أساسيات وبرامج إعداد المعلم العربي، دار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٢٣. الكندري، جاسم، (٢٠٠١م): الترخيص لممارسة مهنة رؤية مستقبلية لتطوير المعلم العربي، كلية التربية، جامعة الكويت.
٢٤. الكيلاني، أنمار، (١٩٩٨م): التخطيط للتغيير نحو إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية، المؤتمر العلمي السنوي السادس لكلية التربية، جامعة حلوان، المنعقد في (١٢-١٣ مايو/ مصر.
٢٥. ماضي، محمد توفيق، (٢٠٠٢م): متطلبات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجال الصحة والتعليم، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

٢٦. معتق، حسين محمد، (٢٠٠٧م): أسس ومتطلبات الجودة في التعليم، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والفنية، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر، السعودية.

٢٧. مفيد، شهاب، (٢٠٠٣م): الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية الجديدة، المؤتمر السنوي الحادي عشر، (١٢ - ١٤ مارس)، جامعة حلون، كلية التربية، مصر.

٢٨. مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي، (١٩٨٩م): دور مؤسسات أعداد وتدريب المعلم في تعزيز مهنة التعليم، بحث مقدم إلى ندوة المعلم قيمة وأثره، ١٧-٢٠/٣٠.

٢٩. الميمان، بدرية صالح، (٢٠٠٨م): الجودة الشاملة في التعليمي، المفهوم والمبادئ والمتطلبات، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

٣٠. الوادي، محمود، وآخرون، (٢٠٠٣م): ضمان الجودة صياغة المناهج وتحليل الممارسة بالتركيز على كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية للأرتفاع بمستوى أدائها، دراسة مقدمة إلى مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية للمدة من (٢١ - ٢٣ / ٤ / ٢٠٠٣)، جامعة ورقاء الأهلية للإدارة، الأردن، عمان.

٣١. اليونسكو، (١٩٩٥م): التخطيط لتحسين نوعية التعليم في إطار التعليم للجميع في الدول العربية، مكتبة الاقليمي للتربية، لبنان، بيروت.

المصادر الانكليزية

32- Miller, E. Quality Assurance in Higher Education in the commonwealth caribbean Edcation unit sustain able department Inter,U.S.A. Development Pank,2002.

- 33- Sallis, E., Model quality Mangement in education, oganpage limited, London, 2003.
- 34- Texas Cathokic, Conference Education Department, culde to quality and effectiveness An Accreditation Manual foy catholic schools of Texas, 2008.
- 35- Zeichner, Kenneth, M. Reflective Teaching: Anintroduction. N. S. U. S.A. 1996.
- 36- Sims, R. R. J., Toward an understanding of total quality Management, Work for you perguim group publishing, 1994.
37. Heizer, B, Renter production and operation management Strategic and tacllal Decision prentice. Hall, U.S.A, 1996.
38. Marijik, V, derwende, Quality Assurance in Higher Education and the link to Internatioal Zation unlversity of twente center of Higher Education Policy studies, 1993.
39. Ioseph, m, suran, Iuran on Quality by Design, N.Y, the Fr Press, 1992.

Cohesive Ties in Social Article " *For teens ,a friend online is usually a friend offline too*" Using Halliday and Hassan's model of cohesion.

M.A Iqbal Sahib Dishar

Abstract

This study adopted the taxonomy of cohesive tie relationship as classified by Halliday and Hassan to achieve relations within a text, by indentifying to be cohesive ties obtainable in a social article. The analysis of the cohesive ties used in the social article " *For teens ,a friend online is usually a friend offline too*" revealed that for a text to be cohesive it must be related or linked together by grammatical and lexical linguistic devices (cohesive ties).

1.1.Cohesion as semantic relation

Halliday and Hassan (1976:89) report that the concept of cohesion is a semantic one, it refers to relation of meaning that exist within the text. Cohesion occurs where the interpretation of some elements in the discourse is dependent on that of another .Elgin (1973:26) states that the semantic component must also be able to account for the native speakers ability to understand the presupposition of a sequence as part of its meaning. The person cannot talk of a single unit of meaning at that level, the meaning of a word is

composed of parts, each of which must be specified to determine the full meaning accurately(Levinson,1983:107).

As it is stated by Yule (1996:106) the analysis of these cohesive links within a text give us some insight into how writers structure what they want to say and may be crucial factors in our judgments on whether something is well. It has also been noted that the conventions of cohesive structure differ from one language to the next and may be one of the sources of difficulty in translating texts. Verschueren (1999:22) states that the cohesion is a semantic relation between an element in the text and some other element, the other element is also found in the text, but its location in the text in no way determined by grammatical structure. The two elements, the presupposing and the presupposed, may be structurally related to each other, or they may not, it makes no difference to the meaning of the cohesive relation. Cohesion may be defined as the formal linguistic realization of semantic and pragmatic relation between clauses and sentences in a text (Halliday ,1994:29).Egins (1994: 85)refers to the term sequential implicativeness " which proposes that language follows a linear sequence where one line of text follows another with each line being linked or related to the previous line.

Cohesion typically depends on the provision of explicit linguistic linking devices that serve to show how different parts of a text relate to each other and give the text its

structure and texture (Woods,2006;137). The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relation of meaning that exist within the text, and that define it as a text (Tehrani & Yeganeh,1999:29).

According to Martian (1992:98) Cohesion in its broadest sense is "a semantic relation between an element in a text and some other element that is crucial to the interpretation of it . It is basically the glue that holds a text together and makes the difference between an un-related set of sentences and a set of sentences forming a unified whole ,cohesion is the grammatical and lexical relationship within a text . Cohesion can be define as the links that hold a text together and give it meaning .

1.2.The place of cohesion in linguistic system

According to Halliday and Hassan in (1976:26) there are three major functional semantic components, the Ideational, the Interpersonal and the textual. The Ideational component is that part of the linguistic which is concerned with the expression of content with the function that language has of being about something. It has two parts to it, the experiential and the logical. The interpersonal component is concerned with the social expressive and cognitive functions of language, with expressing the speakers "angle" :his attitudes and judgments, his encoding of the role relationship in the situation, and his motive in saying and thing at all.

The Textual component (Ibid ,27) operates like other two, through systems associated with particular ranks in the grammar. It also incorporates patterns of meaning which are realized outside the hierarchical organization of the system. One of these is information structure, which is the ordering of the text, independently of its construction in terms of the sentences, clauses and the like, in the units of information on the basis of the distinction into given and new. This aspect of the meaning of the text is realized in English by intention, the information unit being expressed as one tone group.

1.3.What makes a sequence of sentences or utterances a text?

Renkema (1992:92) inquires that "what makes as a sequences of sentences or utterances a text ?"

The following fragment, not a normal text .

-John wants to visit his girl friend. Mrs. Smith lives in small village nearby .The vacuum clearer did not work. The barber down the street could not help . The last paper had be sold . It is going to be along dull talk .

This fragment seems to have come in to existence by placing a number of unrelated sentences in random order. But if some words are changed, a text is the result .

-John wants to visit his girl friend . Mary lives in small village nearby . The car would not start . The garage down

the street could not help . The last bus had already left . It is going to be along hot walk .

The example illustrates the connection between sentences is an important characteristic of texts .Texts as reported by Yule (1996:106) must have a certain structure which depends on factors quite different from those required in the structure of a single sentence.

The sentences of a text, however as stated by Halliday and Hassan (1976:28) are related to each other both substantively and by cohesion; and it is a characteristic of a text that the sequence of the sentences cannot be disturbed without destroying or radically altering the meaning. A text has meaning as a text, whereas a passage consisting of more than one text has no meaning as whole.

1.4. Criteria that a sequence of sentences must meet in order to qualify as a text .

A. Cohesion : is the connection which results when the interpretation of a textual element is dependent on another element in the text.

B. Coherence : is the connection which is brought about by something outside the text . This "something" is usually knowledge which a listener or reader is assumed to possess .

C. Intentionality : means that writers and speakers must have the conscious intention of achieving specific goals with their message, for instance, conveying information or arguing an opinion .

D. Acceptability : requires that a sequence of sentences be acceptable to the intended audience in order to qualify a text.

E. Informativeness : is necessary in discourse . A text must contain new information . If a reader knows everything contained a text, then it does not qualify . Likewise, if a reader does not understand what is in text .

F. Situationality : is essential to textuality, so it is important to consider the situation in which the text has been produced and deal with .

G. Intertextuality: means that the sequence of sentences is related by form or meaning to other sequences of sentences (Renkema,1992 : 34).

1.5.Discourse and Text

Text in linguistics refers to any passage spoken or written of whatever length that forms a unified whole. A reader can easily identify whether the passage he is reading is a text or otherwise a collection of unrelated sentences. A text may be spoken , written, prose, verse, dialogue, monologue, single proverb, a single cry for help or all day discussion on a

committee. A text is a unit of language in use. A grammatical unit that is larger than a sentence. A text is not something that is like a sentence only bigger or larger. It is misleading. If it is semantic unit, we will not expect to find it in structure of a sentence as a grammatical unit as phrase, clause etc. So text is not consist of sentence but it is realized by sentence or encoded in sentences(Brown &Yule,1983:190,Hallliday & Hassan,1976:1) .

Language used in naturally occurring situations takes many forms, any bit of talk produced a speaker . Which is distinct from other bits of talk from the same speaker and from other speakers in a speech situation, is an utterance. An utterance may realize a complete sentence (*I have to leave now*).An elliptical sentence (*Tune to go*) a sequence of sentences (as in along response to a question) or a single word (*yes*). An utterance will also be analyzable in terms of the components of speaking.In addition to a particular form, an appropriate speaker and hearer, function, and so forth. the set of utterance produced by a speaker can be referred to as that speakers discourse. The written version of any utterance or body of discourse is called a text. As it is mentioned by Crystal (1989:79) the categories of structure that we propose for the analysis of individual sentence in linguistics can be extended to apply to the analysis of much large structures in [narrative] texts. The internal and the textual aspects of "texture" are not wholly separable , and the reader

, or listener , does not separate them when responding unconsciously to a passage or speech or writing.

1.6. Five types of cohesion

Halliday and Hassan (1976:76) distinguish five types of cohesion.

1.6.1.Substitution is the replacement of a word (group) or sentence segment by a dummy word . there are three types of substitution that of a noun , of a verb and of a clause .

(A). These biscuits are stale . Get some fresh ones.

(B)- A. have you called the doctor ?

B. I have not done it yes, but I will do it .

C. Though actually , I think you should do it .

(C)-A. Are they still arguing in there ?

B . No, it just seem so

1.6.2.Ellipsis : the omission of a word or part of a sentence. Ellipsis can be described as substitution by zero . The division that is normally used is the same as that applied to substitution (A) nominal (B)verbal(C)clausal ellipses(Crystal1998:184

(A).These biscuits are stale . These are fresh.

(B).He participated in the debate, but you did not .

(C) . who wants to go shopping ? you.

1.6.3. Reference : the act of referring to a preceding or following element, deals with a semantic relationship . In the case of reference, the meaning of a "dummy" word can be determine by what is imparted before or after the occurrence of the dummy word,in general, the dummy word is a pronoun.

(A). I see John is here . He has not changed a bit.

(B). She certainly has changed . No, behind John . I mean Karin .

But reference can also be achieved by the use of a definite article or an adverb as the following .

(C) . A men crossed the street .Nobody saw what happened, suddenly the man was lying there and calling for help .

(D) . We grew up in the 1960 . We were idealistic then .

1.6.4 . Conjunction : is a relationship which indicates how the subsequent sentence or clause should be linked to the preceding or the following (part of the sentence) the relationship; addition, causality, and temporality .

Addition

(A) . Besides being mean, he is also hateful .

(B) . He no longer goes to school and is planning to look for a job .

Causality

(A) . He is not going to school today because, he sick .

(B) . Mary got married to John last year and she`s pregnant.

Temporality .

(A) . After the car had been repaired, we were able to continue our journey .

(B) . The car was repaired . Afterwards, we were able to continue our journey .

1.6.5 . Lexical Cohesion : does not deal with grammatical and semantic connections but with connection based on the words used . Two types of lexical cohesion can be distinguish : reiteration and collocation

Reiteration includes not only repetition but also synonymy. Reiteration is divided into the following types .

(A) repetition

A conference will be held on national environmental policy . At this conference the issue of situation will play an important role .

(B) synonymy

A conference will be held on national environmental policy,envir-

onmental symposium will be primarily a conference dealing with water.

(C) hyponyme

We were in town today shopping for furniture . We saw a lovely table .

(D) metonymy

At its six-month checkup, the brakes had to be repaired . In general, however, the car was in good condition .

(E) antonymy

The old movies just do not do it anymore . The new ones at more appealing .

Collocation, the second type of lexical cohesion, deal with the relationship between words on the bases of the fact that these often occur in the same surroundings .

1.7.Text Analysis

Sentence number	No. of ties	Cohesive item	Type	Proposed item
1	4	a friend	L	a friend
1	5	online	L	Off line
1	6	and	C	Online and offline
1	13	the internet	R	the internet
1	14	to	C	to interact

Cohesive Ties in Social Article " For teens ,a friend online is usually a friend offline too" Using Halliday and Hassan's model of cohesion..... M.A Iqbal Sahib Dishar

Sentence number	No. of ties	Cohesive item	Type	Proposed item
1	15	with	C	With people
1	17	they	R	Teens
2	1	the	R	The study
2	9	asked	E	Were ask
2	13	their	R	Friends
2	18	and	C	Friends and those
2	19	those	R	Teens
2	20	they	R	Friends
2	27	and	C	Working and messaging
3	1	the	R	The study
3	2	study	L	Study
3	10	the	R	The society
3	12	research	L	Research
3	13	today	C	Study begins today
4	4	a similar	R	About the study
4	11	last	R	Last year
4	14	the	R	The journal
5	5	and	C	Questionnaires and online surveys
5	16	they	R	Surveys
5	19	them	R	Students
5	20	to	C	To list
5	24	they	R	People
5	26	with	C	With face to face
5	34	and	C	Networking sites and instant messages
6	11	or	C	My space or face book
6	14	no effect	E	We have not effect
6	16	their	R	People
6	20	it	R	Using
6	21	made	E	Was make
6	22	them	R	People
7	7	also	C	Preceding sentence
7	8	answered	E	Were answer

Cohesive Ties in Social Article " For teens ,a friend online is usually a friend offline too" Using Halliday and Hassan's model of cohesion..... M.A Iqbal Sahib Dishar

Sentence number	No. of ties	Cohesive item	Type	Proposed item
7	12	these	R	Online surveys
7	16	they	R	People
7	17	had	E	Were have
7	22	the	R	The internet
7	23	the internet	L	The internet
8	5	The study	L	The study
8	9	To	C	To meet
8	12	But	C	
8	14	Used	E	They were use
8	15	The internet	L	The internet
8	17	To	C	To stay
8	23	And	C	Stay and make
8	24	Make	E	To make
9	1	It	R	Study
9	2	Possible	E	About the study
9	10	And	C	To have and to go
9	24	It	R	Study
10	4	That	C	Survey
11	1	On Tuesday	C	
11	7	Study	L	Study
11	3	The	R	The center
11	5	Released	E	Was released
11	7	Study	L	Study
11	8	That	C	Study
11	16	Or	C	Stalking and abducting
12	1	One	S	Person
12	22	That	C	Study
12	25	It	R	One
12	26	Possible	E	Study
12	31	Their	R	Kids
12	24	And	C	Harvest and begin
12	28	Them	R	Information
12	29	He	R	
13	3	That	C	
13	4	Most	R	Young people

Cohesive Ties in Social Article " *For teens ,a friend online is usually a friend offline too*" Using Halliday and Hassan's model of cohesion..... M.A Iqbal Sahib Dishar

Sentence number	No. of ties	Cohesive item	Type	Proposed item
14	10	Why they have?	E	Why they use?
15	1	It	R	
15	2	So	S	
15	3	They	R	Kids
15	10	And	C	Keep up and have
15	6	Keep up	L	Keep up
15	16	Them	R	Friends
15	17	He	R	Finkelhor
16	3	She	R	Reich
16	5	Her	R	Reich
16	17	Because of	C	
16	18	The internet	L	The internet
17	5	However	C	
17	6	That	C	Social networking sites
17	27	Who	C	Nancy Baym
18	1	There	R	There is a fascination
18	13	What	C	
18	17	What	C	
18	23	Never	C	
18	28	They	R	Friend
18	33	One	S	
19	1	It	R	
19	4	She	R	Nancy Baym
19	18	That	C	
19	19	Started	E	Was start
19	21	And	C	Online and
19	22	One	S	Relationship
19	23	That	C	Relationship

Conclusion and Discussion

A close study of the abstract of this paper gives an insight to the topic , the writer has succeeded in delivering his message by using cohesive ties like repetition ,reference, substitution, ellipsis, conjunction and lexical devices to . The

writer uses these to help to give interpretation to the text by achieve textuality and to expose the theme of Discourse. The words (a friend, online, offline, the internet, the study) are repeated in the lines of the social article , this has to do with the writer's attention to give emphasis to the topic of the social discourse and to draw attention to the title of the article.

The writer mentions the pronouns , demonstrative and definite article such as(they, their , those, the, it.....) to refer to the meaning of the preceding text , he replaces the words or group of words with (one, so.....). So he applies the idea of omitting part of sentences on assumption that the an earlier sentence will make the clear meaning like(possible, had , made.....). Besides, these he uses conjunction as a " cohesive devices" focuses attention not only on the semantic relation as realized throughout the grammar of a language but a particular aspect of the function they have of relating to each other by linguistic elements that occur in secession but that they are related by other structural means.

References

- Brown.G & Yule.G. (1983) Discourse Analysis .Oxford: Oxford UniversityPress.
- Crystal.D.(1998) Encyclopedia of Linguistics .Cambridge : Cambridge Universitypress.

Cohesive Ties in Social Article " *For teens ,a friend online is usually a friend offline too*" Using Halliday and Hassan's model of cohesion..... M.A Iqbal Sahib Dishar

Eggs,S. (1994) An introduction to Systemic Functional Linguistics. London :Pinter.

Elgin ,S,H.(1973) Discourse Analysis .Englewood Cliffs:Prentic&Hall.

Haillday,M.A.K.(994) Introduction to Functional Grammar. London: Arnold.

Haillday, M.A.K & Hasan,R.(1976) Cohesion in English. London:

Longmn.

Levinson,S.(1983) Pragmatics .Cambridge :Cambridge University Press.

Martian,J.R.(1992) English Text: System and Structure .Amsterdam: Benjamins.

Renkema,J.(1993) Discourse Studies: An Introductory Text Book. Amsrerdam: John Benjamins Publishing Company.

Tehrani,N& Yaganah,A(1999)A Dictionary of Discourse Analysis. Tahrain: Jungle press.

Verschueren,J.(1999) Understanding Pragmatics. London : Oxford University Press.

Wood,N.(2006).Describing Discourse .Newyork :Hodder Anrold.

Yule,G. (1996) Pragmatics. Oxford :Oxford University Press.

**For teens , a friend online is usually a friend offline
",too" in**

USA TODAY .THURESDAY ,APRIL 2,2009.7D.

Appendix

**For teens , a friend online is usually a friend offline
,too**

New research about online and offline friends shows that most teens use the internet to interact with people they already know rather than strangers who might turn out to be predators . The 2008 study by university of California researchers asked 251teens about their face to face friends and those, they communicate with Via social net working and instant messaging. The study will be presented at a meeting of the society of research in child development Which begins today in Denver. Results of a similar study of college students were published last year in the journal of applied Development psychology. Both in –person questionnaires and online surveys were conducted among students in grades 9-12 ,they included asking them to list the top 10 people they interact with face to face through social networking sites and through instant messages . For 44% using social networking sites such as my space or Facebook had no effect on their friends 43% said it made them closer .

A subset of the adolescents-126- also answered online surveys of these only 5% said they had friends known only from the internet . Most teens in the study weren't looking to meet people but rather used the internet to stay in touch with existing friends and make plans , says Stephanie Reich , assistant professor of education at the university of California –Irvine . It's possible to have face – to – face friends and go online and talk to people you don't hang out with in school , she says "it's a chance to have relationships in a different way . Ongoing Studies show that being on a social networking site doesn't create risk sexual victimization says David Finkelhor director of the crime against Children research center at the university of new Hampshire-Durham. On Tuesday ,the centre released a study that found no evidence online predator were talking or abducting victims based on information posted on social networking sites.

One of the predominant scenarios typically portrayed by people concerned about social networking sites is that when kids are on the sites it makes it possible for offenders to harvest their personal information and being to stalk them " he says . Finkelhor agrees that most young people don't seek out interaction with strangers .If you talk to any young people about why they have social networking sites .It's so they can keep up with friends and have friends keep up with them " he says . Reich says ,she and her research colleagues in los Angeles didn't test whether face to face friendships suffer because of the internet . It is a question ,however that has gotten lots of attention says Nancy Baym , an associate professor of communication studies

Cohesive Ties in Social Article " *For teens ,a friend online is usually a friend offline too*" Using Halliday and Hassan's model of cohesion..... M.A Iqbal Sahib Dishar

at the university of Kansas –Lawrence who began studying online relationships in 1991. There's been a fascination about new relationships and trying to pit what happens online against what happens face to face, it's never been the case that they are in opposition to one another . It always overlaps " she says, If you attack relationships over time ,you can't tell the difference between a relationship that started online and one that began to face to face.

ESP :Main Types and Features

Ali Arif Fadhil Al-Zubaidi
Asst. Prof Muyyad Mohammed Sa'ed

Abstract

This paper is an attempt to introduce the term ESP as a new approach to English language teaching .It is a content-based approach which aims to teach English effectively for those learners who study English to fulfill their needs whether in their specializations(e.g. engineering &medicine) or for getting a job or any other needs .

1.1English for Specific Purposes (ESP)

" Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need. "

Hutchison and Waters (1993: 8)

As with all developments in the field of ELT , the field of English for Special Purposes (henceforth ESP) was not in itself a planned or coherent movement ,but a unique phenomenon .Anyhow ,before indulging to start to define ESP , Johns and Price-Machado(2001:44-45) state that an ESP definition needs to distinguish between four absolute and two variable characteristics :

1. Absolute characteristics :ESP consists of language teaching which is :
 - designed to meet the specified needs of the learner ,
 - related to content (i.e., in its themes and topics) to particular disciplines ,occupations and activities ,

- centered on the language appropriate to these activities in syntax, lexis, discourse, semantics, and the analysis of this discourse,
 - in contrast to "General English".
2. Variable characteristics :ESP may be ,but is not necessarily:
- restricted to the language skills to be learned (e.g., reading only)
 - not taught according to any preordained methodology.

The above absolute and variable characteristics are stated in a most elaborated sense by Dudley-Evans and St John (1998:4-5) as follows :

- ESP is designed to meet the specific needs of the learner.
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves.
- ESP is centered on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

While the variable characteristics are:

- ESP may be related to or designed for specific disciplines.
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English.
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary –level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level.
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners.

1.2 Defining ESP

To Widdowson (1983: 6) "ESP is essentially a training operation which seeks to provide learners with a restricted competence to enable them to cope with certain clearly defined tasks .These tasks constitute the specific purposes ,which the ESP courses is designed to meet ".Also, Kennedy and Bolitho (1984 : 3) remark that ESP is that approach which is relied on " an investigation of the purposes of the learner and the set of communicative needs arising from these purposes".

Robinson's (1991: 3) definition of ESP is based on two criteria: 1) ESP is normally 'goal-directed', and 2) ESP courses develop from a needs analysis which aim to specify what exactly it is that students have to do through the medium of English, and a number of characteristics which explain that ESP courses are generally constrained by a *limited time period* in which their objectives have to be achieved and are taught to *adults* in homogenous *classes* in terms of the work or specialist studies that the students are involved in.

As Wright (1992 : 3)defines it ,the term English for Specific

(or Special , Specified , Specifiable) Purposes is meant that type of language learning which has its focus on all aspects of language pertaining to a particular field of human activity . In other words , it is a way of teaching / learning English for specialized subjects with some specific vocational and educational purposes in mind . In ESP syllabus , the teaching content is geared to the special language 'repertoire' pertaining to the specialized aims that are required of the learners.

The other definition comes from Johns and Price-Machado (2001:43) who view ESP as "a movement based on the proposition that all language teaching should be tailored to the

specific learning and language use needs of identified groups of students ".

The term EGP(or English for General Purposes) is often contrasted with ESP . If English is taught as a second language along with other subjects for educational purposes as some useful subject to the learners in the future, then this is EGP . In this type of learning, there is generally no immediate requirement for the learners to use English for any real communicative purposes . In contrast , if English is taught for specialized learners with some specific vocational and educational purpose in mind , then this ESP . ESP is learning and learner oriented , with a conception and preference for communicative competence.

As related to satisfying the specific needs of the learners, ESP makes use of methodology and activities of the discipline it serves by focusing on the language appropriate to these activities. As a specific approach to language teaching , ESP requires that all decisions as to content and method be based on the learner's reason for learning (Hutchinson & Waters,1987:19).

Perhaps , the most convincing and acceptable definition for ESP is introduced by Richards ,Platt and Weber (1985:94) who define ESP as the role of English in a language course or programme of instruction in which the content and aims of the course are fixed by the specific needs of a particular group of learners . For example courses in English for Academic Purposes , English for Science and Technology, and English for Nursing . These courses may be compared with those which aim to teach general proficiency, English for General Purposes".

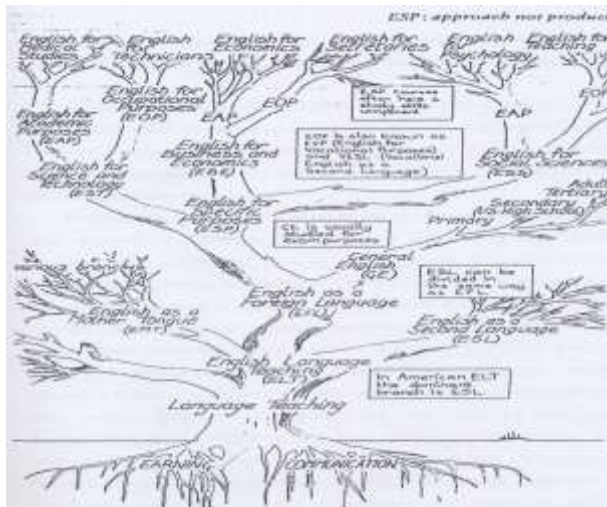
The main point to refer here is that the key defining feature of ESP is that its teaching and materials are founded on the results of needs analysis .The other point is that Dudley-Evans and St John (2005: 4) believe that any definition of ESP should

reflect the fact that much ESP teaching makes use of a methodology that differs from that used in General English teaching .

1.3 ESP is an Approach not Product

As seen above, it is obvious that ESP is a new learner – centered approach . A learner – centered approach to learning and teaching sees learning as the active construction of meaning , and teaching as the act of guiding , scaffolding , and facilitating learning. A learner – centered approach provides opportunities for students to practice critical and creative thinking , problem solving , and decision making . This involves recall, application, analysis, synthesis, prediction and evaluation; all of which contribute to the development and enhancement of conceptual understandings .

Hutchinson and Waters (1993: 17) assigns the place of the ESP in the field of ELT, naming it the tree of ELT as illustrated in figure below:



Figure(1) ESP Tree

(from Hutchinson and Waters(ibid.).

In the key learning area of EFL, learning experiences should be adjusted as required to meet the abilities, needs and

interests of individuals and groups of students. This may mean providing different amounts of time , space or materials, and offering a range in experience in different ways, or make choices from a range of options so that learning is relevant and meaningful. This approach can involve both students and teachers in the design of learning and assessment opportunities, and requires negotiation and flexibility (Wajnryb, 1992:124).

Hutchinson & Waters(1993:72) see ESP not a purely a learner-centered approach, but learning- centered approach , justifying that learning is not just a mental process, it is a process of negotiation between individuals and society. Hence, the learner is one factor to consider in the learning process ,but not the sole one .In this sense, a learning centered to course design takes account of the learner at every stage of the design process as shown in Figure (9) below :

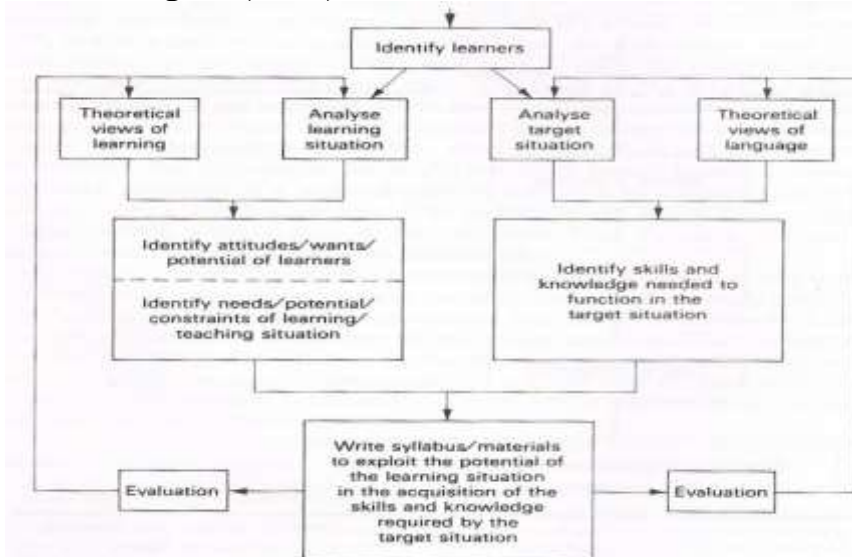


Figure (2) A Learning –centered Approach to Syllabus Design

(ibid:74)

This has two implications :

1. Course design is a negotiated process .There is no single factor which has an outright determining influence on the content of the course.
2. Course design is not a dynamic process .It does not move in a linear fashion from initial analysis to completed course (ibid.).

It has been confirmed that ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to syllabus content and method are based on the learners' reasons for learning. Though the needs for using English are varied, all learners need to use a specific area of the English language in the shortest term possible. After identifying a target situation , the need for a specific segment at school , the learners' needs have to be identified ; and their current situation and the target situation must be analyzed .

Further, learners' potentials require to be identified , as well as the skills and knowledge needed to attain the target situation without losing sight of such constraints as aptitude , time and technical resources . With these data in mind, a course is designed and the materials are then chosen and organized. Finally, evaluation is a very important tool so that learning strategies can be redefined and results improved.

1.4 ESP :Main Types

Considering the ELT tree ,various classifications of ESP are offered by different specialists . Surveying the related literature, David Carver (1983:20f) identifies three types of ESP:

1. English as a restricted language;
2. English for academic and occupational purposes ;
3. English with specific topics.

In this sense, the language used by air traffic controller or by waiters are examples of English as a restricted language .

Mackay and Mountford (1978:4-5) clearly illustrate the difference between restricted language and language with this statement:

...the language of international air – traffic control could be regarded as "special", in the sense that the repertoire required by the controller is strictly limited and can be accurately determined situationally, as might be the linguistic needs of a dining – room waiter or air – hostess . However , such restricted repertoires are not languages , just as a tourist phrase book is not grammar . Knowing a restricted 'language' would not allow the speaker to communicate effectively in novel situation , or in contexts outside the vocational environment".

The second type of ESP identified by Carver (1983) is English for Academic and Occupational Purposes. In this respect it can be sub-classified into three branches : (i) English for Science and Technology (EST) , (ii) English for Business and Economics (EBE) , and (iii) English for Social Studies (ESS). Each of these three areas is further divided into two branches:

English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP). An example of EOP for the EST branch is English for Technicians' whereas an example of EAP for the EST branch is " English for Medical Studies".

Hutchinson and Waters (1987: 16) note that there is not a clear – cut distinction between EAP and EOP since " people can work and study simultaneously ; it is also likely that in many cases the language learnt for immediate use in a study environment will be used later when the student takes returns to a job " .This may explain Carver's rationale for categorizing EAP and EOP under the same type of ESP . It appears that Carvers is implying that the end purpose of both EAP and EOP are one in the same; employment . However

despite the end purpose being identical , the means taken to achieve the end is very different indeed . One can contend that EAP and EOP are different in terms of focus on Cummins' (1979) notions of cognitive academic proficiency versus basic interpersonal skills.

The third Type of ESP identified by Carvers (1983) is English with specific topics. He notes that it is only here where emphasis shifts from purpose to topic . This type of ESP is uniquely concerned with anticipated future English needs of , for example , scientists requiring English for postgraduate reading studies , attending conferences or working in foreign institutions . However, one can argue that this is not a separate type of ESP. Rather it is an integral component of ESP courses or programs which focus on the interpretation of results from needs analysis of authentic language used in target workplace settings.

The final type or classification comes from Dudley-Evans and St. John(2005: 5-6) in which ESP is classified firstly by experience :English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP),represented below in a tree diagram (taken from Robinson ,1991: 3-4,cited in Dudley-Evans and St. John(2005: 5-6) :

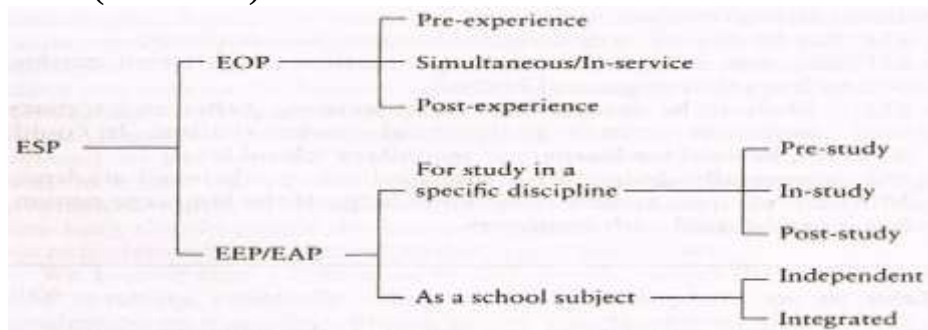


Figure (3)
ESP Classification by Experience
(from ibid.: 5-6).

Another typical tree diagram divides ESP into EAP and EOP according to discipline or professional area as in figure (4) below:

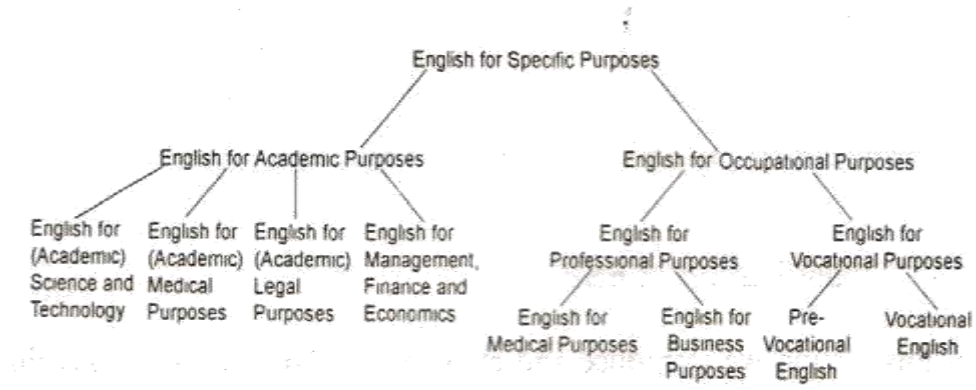


Figure (4)
ESP Classification by Professional Area
(from ibid.: 6)

1.5 Factors Affecting ESP :

In designing an ESP course, there are specific factors that need to be taken into consideration .These will be :

1. Language descriptions :

They include :

- Classical or Traditional Grammar.
- Structural linguistics .
- Transformational Generative (TG) grammar.
- Language variation and register analysis.
- Functional/notional grammar .
- Discourse (Rhetorical) analysis .

2. Theories of learning :

It includes :

- Behaviourism.
- Mentalism.
- Cognitive code .
- The affective factors.

- Learning and acquisition .
- 3. Needs analysis.

For details ,see Hutchinson and Waters(1993: 22-64).

The above statements are illustrated in figure (5) below:

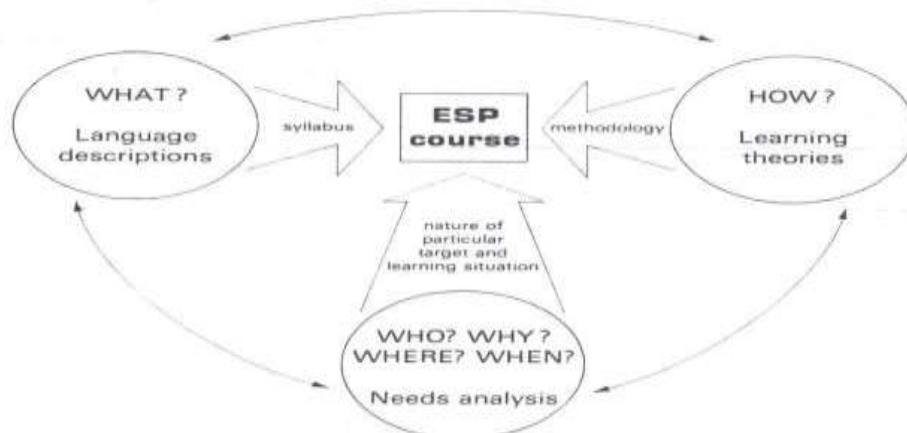


Figure (5) Factors affecting ESP course design
(from Hutchinson and Waters(1993: 4).

1.6 ESP Courses : Main Features

Carver (1983:33) states that there are three features common to ESP courses : 1- authentic material , 2- purpose-related orientation , and 3- self direction. If one accepts Dudley – Evans' claim(2005) that ESP should be offered at an intermediate or advanced level , then the use of authentic learning materials is entirely feasible . Indeed , the use of authentic content materials , modified or unmodified in form , is one feature of ESP, particularly in self – directed study and research tasks .

Purpose – related orientation refers to the situation of communicative tasks required of the target setting . Carver (1983:33) cites student simulation of a conference , involving the preparation of papers, reading, note taking , and writing . Science program , student attended a seminar on improving the listening skills . They practiced listening skills , such as listening with empathy, and then employed their newly

acquired skills during a fieldtrip to a local community center where they were patterned up with English speaking residents. A large component of the student evaluation was based on an independent study assignment in which the learners were encouraged to conduct research using a variety of different resources , including the Internet.

Thirdly , self – direction is characteristic of ESP courses in that the " ... point of including self – direction ... is that ESP is concerned with turning learners into users" (Carver , 1893 ; 134) . In order for self – direction to occur , the learners must have a certain degree of freedom to decide when , what , and how they will study . Carver (ibid.) also adds that there must be a systematic attempt by teachers to teach learners how to learn by teaching them about learning strategies. As for the question of whether or not it is necessary to teach high – ability learners – such as those enrolled in the health science programme about learning strategies , the answer is not . Rather , what is essential for these learners is learning how to access information in a new culture.

Dudley-Evans and ST John (2005: 5-6) cite two major features of ESP courses : Intensive and Extensive .In the former ,the learners' time is totally committed to the ESP course, while in the latter the course "occupies only a small part of a student's timetable or a professional person's work schedule ".

Dudley-Evans(2002: 133) states that for ESP courses to be successful ,having a lasting effect on learners' ability to study or work using English ,the environment in which English is taught must be assessed.

1.7 Needs Analysis in ESP

As Nunan (1988:43) puts it, 'during the 1970s, needs analysis procedures made their appearance in language planning' and 'became widespread' in language teaching. In their first days,

such procedures were used as "the initial process for the specification of behavioural objectives" which then explored different syllabus elements, such as functions, notions, lexis, in a more detailed manner. At the same time, Language for Specific Purposes (LSP) became a matter of general interest and LSP experts were making efforts to give birth to a more comprehensive and better LSP syllabus. As a result, needs analysis was warmly welcomed by LSP teachers as an approach to course design, which focused on learner's NEEDS .

Since ESP is an approach to language teaching , it should aim to meet the needs of particular learners. This means that much of the work done by ESP teachers is concerned with designing appropriate courses for various groups of learners. For the ESP teacher , course design is often a substantial and important part of the workload . Designing a course is fundamentally a matter of asking questions in order to provide a reasoned basis for the subsequent processes of syllabus design , materials writing , classroom teaching and evaluation (Hutchinson and Waters 1993: 21).In this sense, needs analysis can be considered the corner stone of ESP and leads mainly to design focused courses.

Needs analysis involves “compiling information both on the individual or groups of individuals who are to learn a language and on the use which they are expected to make of it when they have learned it” (Richterich, 1983: 2). A variety of data collecting methods are used in needs analysis such as questionnaires, interviews, and observations.

In their efforts to look at the range of information that can be gathered in needs analysis within the field of ESP , Hutchison and Waters (ibid.: 54-56) divide needs into :

- Target needs : What the learner needs to do in the target situation .

- Learning needs : What the learner needs to do in order to learn .

Three types of needs result from the analysis of target needs as follows :

1. Necessities: What is necessary in the learners' use of language?(e.g. Do learners have to write answers to exam questions ?
2. Lacks : What do the learners lack? (e.g. Are there aspects of writing that were not practised in their previous learning (L1,L2)?
3. Wants : What do the learners wish to learn ?

There are certain methods or tools used in needs analysis as shown in table 7 below:

Type of need	Focus	Method	Example
Necessities	Proficiency	Self-report proficiency testing	Level of vocabulary knowledge (Nation and Negiar, 2007) Level of fluency e.g. reading speed
	Situations of use	Self-report Observation and analysis Review of previous research Corpus analysis	Analysis of texts (Nation, 2006) Analysis of exams and assignments (Friederichs and Pierson, 1981p Horowitz, 1986) Analysis of tasks (Brown et al.,1984) MICASE (http://quod.lib.umich.edu/m/micase/)
Lacks	Proficiency	Self-report testing	Vocabulary tests
	Situations of use	Self-report Observation and analysis	Examiners' reports Analysis of tasks (Ellis,1986)
Wants	Wishes Use	Self-report Observation	Records of choices of activities Teachers' observation

Figure (7) Methods and Examples of Needs Analysis

(from Nation and Macalister 2010:27)

Generally speaking, information about objective needs can be gathered by questionnaires , personal interviews ,data collection (e.g. gathering exam papers or text books and analysing them),observation (e.g. following a learner through a

typical day),informal consultation with teachers and learners ,and tests(ibid.:25).While , subjective needs ,on the other hand , are discovered through learner self-assessment using lists ,scales , questionnaires and interviews (ibid.).

Summary :

This paper surveys the field of ESP as a new approach in teaching English as a Foreign language .Some scholars define ESP as based on certain criteria ,while others define it from different perspectives ,whether in training and institutional fields.Main types of ESP are also dealt with such as EAP and EOP .Factors affecting ESP are also tackled. Features of ESP courses are surveyed .Finally, Needs analysis in ESP is also dealt with as it is at the heart of ESP .

References

- Allen, J.P.B. (1984) 'General-purpose language teaching: a variable focus approach' in Brumfit (ed.) (1984a).
- Allwright, R.L. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- Bell, R.T. (1981) *An Introduction to Applied Linguistics: Approaches, and Methods in Language Teaching*. London: Bamford.
- Beretta, A. (1986). Program-fair language teaching evaluation. *TESOL Quarterly*, 20(3), 431-444.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. In R.K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berwoc, R. 1989. Needs assessment in language programming: fro theory to practice. In R. K. Johnson (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press.
- Breen,M.(1984) 'Process in syllabus desugn and classroom language learning' in British Council (1984_a)
- Brindley, G. (1989). *Assessment achievements in the learner-*

centered curriculum.

- Brown, J. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A systematic Approach to Program Development* (pp. 30-45). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Cunningsworth, A.(1995). *Choosing Your Coursebook* (p.7). Oxford: Heinemann.
- Brown, J.D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds) (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, J.L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, I.K. (1976) *Objectives in Curriculum Design*. London: McGraw Hill.
- Dubin, F., and Olshtain, E. (1986) *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). 'The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials'. *ELT Journal*. Volume 51/1, 36-42.
- Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 8-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F. 2001. Evaluation. In D. Nunan & R. Carter (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 144-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilabert, R. (2005). Evaluating the use of multiple sources and methods in needs analysis: A case study of journalists in the autonomous community of Catalonia (Spain). In M.H.

-
- Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 182-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1996). *The Practice of English Language Teaching* (pp. 23-37). Harlow: Longman.
- Hatch, E.M. (Ed.) (1978) *Second Language Acquisition• a Book of Readings*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hirst, P. (1969) 'The logic of the curriculum' in Hooper (ed.) (1971), 232-50.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A.R., & Cooke, T.M. (1982). An ecological approach to ESP. In A. Waters (Ed.), *Issues in ESP* .(Lancaster practical papers in English language education 5) (pp. 124-144). Oxford: Pergamon press.
- Holliday, A. and T. Cooke. 1982. An ecological approach to ESP. In *Issues in ESP*. Lancaster Practical Papers in English Language Education 5. Lancaster: Lancaster University, pp. 23-43.
- Hooper, R. (ed.) (1971) *The Curriculum: Context, Design and Development*. Edinburgh: Oliver and Boyd in association with the Open University
- Jordan, R.R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerr, J.F. (ed) (1968) *Changing the curriculum*. London: University of London Press.
- Kuder, G.F. & M.W Richardson. (1937). The theory of estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2, 151-160.
- Long, M. (1981) 'Input, interaction and second language acquisition' in Winitz (ed.) (1981).
- Long, M. (1981) 'Input, interaction and second language acquisition' in Winitz (ed.) (1981).
- Long, M.H. (2005a). Methodological issues'in learner needs

-
- analysis. In M.H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 19-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.H. (2005h). Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research. In M.H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, B.K. (1996). *Language program evaluation: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, W.F. (1965) *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Mackey, w.F: (1965) *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- MacQuarie University.
- Mager, F.F.** (1962) *Preparing Instruaional Objectives*. Belmont, California: Fearon.
- Mager, F.F. (1962) *Preparing Instructional Objectives*. Belmont, California: Fearon.
- Munby, J.** 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2000). Designing and improving a language course. *Forum*, 38, 2.
- Norris, J.M., J.D. Brown, T. Hudson, & J. Yoshioka, J. (1998). *Designing second language performance assessments* (Technical Report #18). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Nunan, D.** 1985. *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Nunan, D.** and J. Burton. 1985. *Using Learner Data in Designing Language Courses: Workshop Guide*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Orr, T. (2002). The nature of English for specific purposes. In

- T. Orr (Ed.), *English for specific purposes* (pp. 1-3). Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Oskarsson, M. (1980) *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pienemann, M.** 1985. 'Learnability and syllabus construction' in K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.) 1985.
- Rea, P. (1985) 'Language testing and the communicative language teaching curriculum', in Y.P. Lee, C.Y.Y. Fok, R. Lord and G. Low (eds), *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon.
- Rea-Dickens, P., & Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. (1984) "The secret life o method". *TESOL Quarterly*, 18/1:7-23.
- Richards, J. (1984) 'Language curriculum development', *RELC Journal*, 15, 1.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R., & Chancerel, J.-L. (1977). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT Textbooks and Materials. *ELT Journal*, 42 (4), 237-246.
- Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 432-453). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Socket, H. (1976) *Designing the Curriculum*. London: Open

Books.

- Stenhouse, L.** 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research,
- Taba, H. (1962) *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tucker, C. A. (1975). Evaluating beginning textbooks. *English Teaching Forum*, 13, 355-361.
- Tyler, R. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. New York: Harcourt Brace.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice & Theory* (pp. 184-187). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandermeeren, S. (2005). Foreign Language need of business firms. In M.H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 159-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford: University Press.
- Wilkins, D.A. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press
- Williams, D. (1983). Developing Criteria for Textbook Evaluation. *ELT Journal*, 37(2), 251-255.
- Wortham, S.C. (1995). *Measurement and evaluation in early childhood education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Yalden, J. (1987) *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University press.

المستخلص

أن البحث الحالي هو محاولة لتقديم مصطلح تدريس اللغة الانكليزية لأغراض خاصة كمدخل جديد لتعلم اللغة الانكليزية. يقوم هذا النوع من التدريس على المحتوى و الذي يهدف الى تدريس اولئك المتعلمين الذي يتعلموا اللغة الأنكليزية لأشباع حاجات خاصة بهم.

**TOEFL TEST OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE TEST**

*Prof . Fatin Khairy Al-Rrif'i , Ph.D.
Asst. Inst. Sundus A. Kamil , Ph.D. Candidate*

Abstract

The Test Of English as a Foreign Language or **TOEFL** evaluates the ability of an individual to use and understand English in an academic setting. It was developed to address the problem on ensuring English language proficiency for non-native speakers wishing to study at American universities. It has become an admission requirement for non-native English speakers at many English-speaking colleges and universities. Additionally, institutions such as government agencies, licensing bodies, businesses, or scholarship programs may require this test. en.wikipedia.org/wiki/TOEFL

Policies governing the TOEFL program are formulated with advice from a 16-member board. Board members are affiliated with undergraduate and graduate schools, 2-year institutions and public or private agencies with an interest in international education. Other members are specialists in the field of English as a foreign or second language. The TOEFL Committee of Examiners is composed of 12 specialists in linguistics, language testing, teaching or research. Its main responsibility is to advise on TOEFL test content. The committee helps ensure the test is a valid measure of English language proficiency reflecting current trends and methodologies. Having been a standardized test, TOEFL has been considered as one of the basic requirements for higher studies application in Iraq

,therefore, the current paper is intended to highlight this test as a measure of communicative competence, its kinds and its framework.

TOEFL OVERVIEW / TEST OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

TOEFL Test of English as a Foreign Language was developed first in the early 1960s to assess English nonnative speakers' proficiency of the language, intended to be studied by the test-taker in institutions where English is the language of instruction.

According to [www. Ets. Org./s/Toefl/pdf/toefl/-ibt+insight.pdf](http://www.ets.org/s/Toefl/pdf/toefl-ibt+insight.pdf) the test is developed under the auspices of the National Council on the Testing of English as a Foreign Language. Since its inception in 1963, the TOEFL test has evolved from a paper- based test(PBT) , to a computer- based test (CBT) and , in 2005 , to an internet- based test(iBT) . But more important than changes in the method of test delivery are the changes in the theories of language proficiency that motivate the redesign of the test's construct and content.

TOEFL VS. Communicative Competence

(Savignon :1991) indicates that the stated purpose of the TOEFL test is to predict the non- native speakers' ability to interpret , express, and to negotiate meaning in U.S. colleges and universities programmes . Accordingly to develop a model of CommunicativeCompetence/CC as a basis for evaluating English language proficiency is to determine the extent to which deviations of various kinds from native speaker norms interfere with mutual intelligibility

Communicative competence according to www.ets.org/research/policy-research-reports/toefl requires the achievement of mutual intelligibility, not the adoption of

native speaker norms, and that such mutual intelligibility is less affected by grammatical deviance than by semantic deviance.

Thus, removing grammatical accuracy as (Savignon:1991) states from an assessment of CC would be a grave mistake due to the fact that all languages consist of three interacting dimensions; form, meaning, and pragmatics; therefore, any approach to language teaching or testing that elevates one or two of these dimensions and systematically ignores or subordinates the remaining dimensions will prove inadequate.

That is why CC has been valuable because it broadens the view of language use in context; it has not replaced the assumption that the accuracy of linguistic form is an essential / component of language use. TOEFL , in nutshell, is a measure of the ability of examinees to use English associated with a particular setting – an American academic context. i.e. it assesses the candidates' ability to use English appropriate to the context.

(Douglas et al.,:1986) notes that what communicative aspects may be in the tasks are largely lost in the scoring procedure, which requires scorers to ignore content and focus on primarily the linguistic features of the responses, nevertheless he observes that the scoring procedure is quite workable and does seem to produce an evaluation that bears some relationship to what one intuitively feels to be a candidate's strengths and weaknesses in oral production. Consequently, there may be an asymptomatic relationship between linguistic competence and CC. In accordance with CC components, TOEFL test, as indicated by (Chapelle, Enright, Jamieson:2008) is intended to be more communicative , includes more constructed response tasks and direct measures

of speaking and writing to comprise tasks that integrated language modalities and provides more information than existing TOEFL scores about the ability of international students to use English in an academic environment.

2.13 What TOEFL Test Measure?

By drawing on the conceptions of CC put forward by Canale and Swain (1980) and Bachman (1990) which include knowledge of language characterized in grammatical, sociolinguistic, and textual knowledge in addition to strategic competence and the context of language use , (Chapelle et al.,:1997) indicates that TOEFL working model of communicative language use in academic context includes these same aspects in an attempt to conceptualize the relevant aspects of language use in an academic context as shown in figure 1. The model includes language knowledge , procedural competence, and the context of language use , which for academic language use is defined through a combination of texts, tasks, and settings.

According to (Chapelle et al.,: 2008) the TOEFL programme sought more insight and input into the process of understanding the constructs that might form a basis for score interpretation to explore each of the areas for which scores might ultimately be reported ; reading, writing, listening, and speaking. There was a critical review of literature and research related to the assessment of each skill area from a communicative perspective done by the authors specialized in each domain of reading, writing, listening, and speaking.

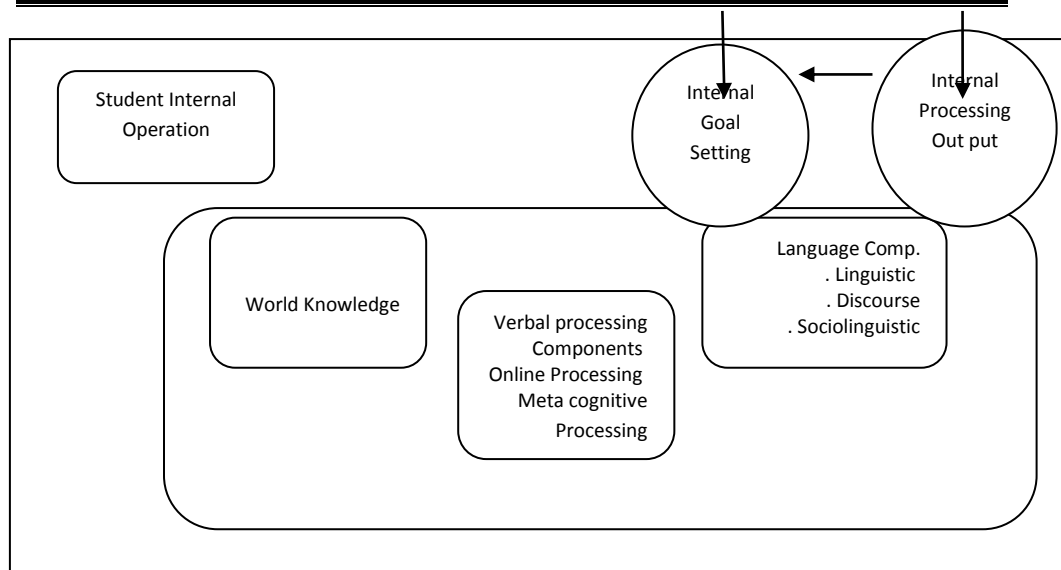


**Figure 1 A working Model of Communicative Language Use in
Academic
Context**

The Framework of TOEFL Four Skills

The Listening Framework

The listening section according to (Jamieson et al.,:2000:66) is characterized by further focus on specification of the task in terms of two task characteristics ; task type and text type in addition to abilities which reflect a cognitive or psycholinguistic perspective, referring to unobservable processes .e.g. understand the function or purpose of an utterance.

Listening Abilities

These abilities reflect the two stages of listening process namely, listening stage and a response one. When a acoustic signal is received and as being acted upon by specialized receptive processes, three types of knowledge are accessed in real time; situational knowledge , linguistic knowledge, and

background knowledge. This incoming stimulus is mentally represented as a set of propositions , to infer that the listener has understood the meaning of a text , one must rely on some external response which is an outcome of listening comprehension process, that is manifested via another modality such as reading multiple – choice options, writing, or speaking because there is no direct access to the internal workings of a listener's mind (Brown:1995) .(Buck:1997).

Task Type

Task type is defined by what the learner should do to complete the task .e.g. 'identify'.

Text Types

There are three text types of interest in TOEFL ; lectures, consultations , and students interactions. (Bejar et al.,:2000:68) defines spoken text as the detailed collection of features including discourse and pragmatic features , the description of these features is highly influenced by the work of (Bachman and Palmer:1996) language and task characteristics.

Grammatical features of listening texts include phonology, vocabulary, and syntax. Four vocabulary variables are identified which affect the difficulty of listening comprehension items ; the number of infrequent words, frequently repeated word sequences; technical terms, and hedges , emphatics, and vague words. It is generally assumed that a text's syntactic complexity is related to difficulty in listening comprehension.

Discourse features of listening texts are described in three groups; propositional structure, propositional density, and propositional complexity. Pragmatic features of listening texts include the purpose of the speaker, the degree of planning, and text type. The purpose of the speaker is described as the

speaker's reason for the speech event, such as giving directions or opinions, predicting, or inviting (Chapelle et al,:2008:60).

The Reading Framework

Three perspectives, as raised by (Enright et al.,:2000:69), used to explain reading comprehension ; a processing perspective , a task perspective and a reader purpose perspective. Processes such as word recognition fluency , processing efficiency, inferencing and text model building are important to understanding reading comprehension yet, reading purpose remains the controlling task characteristic for the reading framework.

(Jamieson et al,:2000:69) indicate that the scale of increasingly complex purposes for reading could be used effectively to build an interpretive score scale where the four purposes of reading section are ; reading to find information, reading for general information, reading to learn and reading to integrate.

(Enright and Schedl:2000:71) specify in detail the cognitive and linguistic abilities called upon by each reading purpose and the kinds of tasks that would engage those abilities.

Reading to find information is described from two different perspectives. One approach explains performance in terms of the development of reading efficiencies and rapid, automated word recognition skills. Some tasks used to assess comprehension include skimming and scanning in which specific words in a text are to be located rapidly (Carver:1997:71).

Reading for comprehension as described by (Enright et al.,:2000:69)" requires a reader to understand the main ideas or the main points of the text or to form some understanding of the main theme of the text, but not necessarily requires an integrated understanding of how the supporting ideas and

factual details of the text- form a coherent whole". Readers; therefore, must comprehend most of the individual propositions and sentences in the text and be able to understand some of the relationships between sentences. Reading to learn is described by (Enright and Schedl,2000:71) from two related but distinct perspectives. The perspective describes learning from text as the integration of the text with prior knowledge whereas the second perspective focuses on the development of an organized mental representation of a text which supports the recollection and reconstruction of the ideas in a text.

(Enright et al., 2000:69) state that "reading to learn requires readers to integrate and connect detailed information from the text in a manner that is consistent with the rhetorical pattern of the text". Reading to integrate is discussed in terms of integrating information found in different texts. They justify their emphasis as "such tasks require a reader to work across two or more texts and generate an organizing frame that is not explicitly stated." Other features of this reading purpose are that the relationship between sources needs to be recognized and that the specific relationships between the detailed information conveyed by the two sources also needs to be identified by the reader. The distinction between reading to learn and reading to integrate , as mentioned by (Chapelle et al., 2008) may lie in what the focal aspects of a text are for a reader, what kinds of relationships among ideas a reader must notice and what a reader must do in response to a text. Accordingly this reading purpose requires a text or texts that include(s) multiple rhetorical functions /positions/ points of view and tasks that require the reader to address the complexities of the text.

Text Types

Text type is defined by (Enright et al., 2000:73) in terms of pragmatic , rhetorical, linguistic and discourse features. The pragmatic and rhetorical features are shown in Table 1

Table 1

Specification of Types of Texts by Pragmatic and Corresponding Rhetorical Features

Pragmatic Features	Rhetorical Features
Historical narration	Narrate
Exposition	Define, describe elaborate, illustrate Compare- contrast, classify Problem solution
Argumentation, evaluation	Explain Justify

Whereas linguistic features include emphasis on vocabulary knowledge , anaphoric reference and discourse signaling.

Grammar is identified not as a predictor to be isolated in planning for task difficulty. Discourse features such as main idea position, transitional marking, the overall organization given and new information, and non- predicate density are included.

The Speaking Framework

Speaking is conceptualized as the use of oral language to interact directly and immediately with others. These interactions are limited to academic settings in which participants engaged in acquiring , transmitting, and

demonstrating knowledge(Butler et al., 2000) . It is a measure of oral communication in an academic context that would provide scores that could be extrapolated to speaking performance across disciplines and that would include tasks across variety of genres, functions, and situations . According to (Chapelle et al. 2008:75), the speaking tasks would simulate realistic communicative situations with integrated tasks, including listening and speaking or reading and speaking.

Drawing on(Skehan's :1998) research on factors affecting task difficulty, Butler et al.,(2000:75) suggest that tasks might be designed according to variables which affect difficulty such as number of participants, concrete/abstract information, immediate/ remote communication, retrieval/ transformation of information, familiar/ unfamiliar audience, and visual support .

Four general topics that suit academic settings are enumerated : academic subjects, organization of learning activities , rules of academic life and daily living events occur on a campus. Features affecting the formality of the language are identified as the degree to which a. the language is expected to satisfy formal rules of grammar, b. focus is given to the quality of the language, c. , spoken contributions are phrasal or sentential d. time is available to plan an utterance, and e. interaction is co-constructed or scripted.

(Butler et al.,:2000) suggests that tasks are designed to affect particular aspects of speaking ability. For instance, tasks containing familiar material are scored for fluency, tasks could be with differentiated outcomes are scored for syntactic complexity , and well- structured tasks could be scored for accuracy .

The characteristics in the speaking framework are shown in Table 2 adapted from (Chapelle et al., 2008:75).

Table 2
Characteristics in the Speaking Framework

Task Type	Expected Performance	Qualities of Response
Independent speaking	Produce monologic spoken discourse on a range of topics, drawing on own knowledge and/or experience and using a range of rhetorical/ pragmatic functions	Intelligibility, fluency
Integrated reading/ speaking	Use information from a variety of academic reading texts as the basis for producing monologic discourse drawing on one or more rhetorical/ pragmatic functions	Intelligibility, fluency, content, coherence, organization
Integrated listening/ speaking	Use information from a variety of consultations and student interactions (dialogic stimuli) as the basis for producing monologic discourse drawing on one or more rhetorical/ pragmatic functions. Use information from a variety of lectures (monologic stimuli) as the basis for producing monologic discourse drawing on one or more rhetorical/ pragmatic functions.	Intelligibility, fluency, content, coherence, organization.

Task Type

Task type is the only specification of the way the task is configured. Tasks are defined as either independent or integrated .An independent task requires the examinee to speak about a topic which is known to each individual examinee like personal point of view which does not require the examinee to comprehend material from another source. In contrast, an integrated task requires the examinee to speak about a topic for which information has been supplied from another source. The latter type of tasks according to(Chapelle et al., 2008:77) stretches the original framework most dramatically because it entails actually assessment of two skills at the same time. For instance, if an examinee has to comprehend a written argument about fishing rights and responsibilities in the Pacific Northwest before speaking on his opinion about the topic , the task performance will have to be considered a combination of reading and speaking rather than a measure of speaking as an independent skill.

Expected Performance

In speaking framework, three types of response formats are considered; reading aloud, elicited sentence, repetition and constructed response. The first two response types are limited to certain structural features of speaking such as the control phonological features , yet they have the merit of being computarily scored. Constructed responses provide a much richer assessment of speaking and are scored for all of the structural features of interest.

(Butler et al., 2000:76) state that the speaking assessment should provide a test- taker the opportunity to produce (10-15) minutes worth of speech in order that the candidate's linguistic, sociolinguistic, functional and discourse abilities can be measured.

Discourse features are composed of generic/pragmatic features and structural features. Generic/pragmatic features exist at both micro/macro levels .The micro level is defined by short turns and can be characterized either by functions from speech act theory or by conversational analysis whereas the macro level is defined by the extended discourse and characterized by either rhetorical functions or genres. Structural elements include elements such as accomplishment of task, sufficiency of response in terms of length and complexity , comprehensibility including control of phonological and prosodic features , adequacy of grammatical resources, fluency, precision of vocabulary.

The Writing Framework

(Cumming et al., 2000:78) indicate that writing framework focuses on the examinees' expected performance and how it can be evaluated, they outline eight requirements a test should meet;

1. Require examinees to produce sustained, coherent, appropriate and purposeful texts in response to the task presented.
2. Involve a total writing time of 60-75minutes.
3. Require examinees to produce writing integral to academic environments and contexts.
4. Include tasks that can maximally generalize across disciplines.
5. Contain writing tasks involving reading and listening skills – writing that occurs in response to content.
6. Assess both the written product and a variety of writing processes.
7. Include tasks that discriminate across the mid to upper proficiency levels.

8. Require raters to consider both the written text and the scorer's processes of reading the texts in assigning scores to writing tasks.
9. The three characteristics which essentially end up the writing framework are manifested in Table 3 as summarized by Ibid.

Table 3
Characteristics in the Writing Framework

Task Type	Expected Performance	Qualities of Response
Independent	State , explain, and support an opinion	Organization of discourse and ideas Language use
Integrated text-based	Organize the major ideas/important information	Organization of discourse and ideas
task	in a reading text or a lecture, select important information to include , and accurately communicative via another modality these ideas and this information as requested in a directive	Language use Content responsibility
Integrated situation- based response	Based on an exchange between or among students or between a student and staff or faculty member, describe a problem and propose a solution or synthesize and summarize information in writing	Organization of discourse and ideas Language use Content responsibility

Task Types

Writing , in most academic settings; represents a response to learning a set of material, synthesizing information, or building an argument from previously reviewed resources. Writing has to reflect specific academic genres and sub domains of academic writing so that students can display the knowledge they are acquiring. Thus, the focus of writing tasks need to be on transmitting and adapting information rather than on creating knowledge (Hale et al.,:1996), (Waters:1996).

For testing the construct of academic writing, three types of writing tasks are proposed. An independent writing task encourages the test taker to express his/her ideas on a topic with supporting ideas based on experience.

A writing sample based on input from a written or a spoken text can be either a brief response in which the test taker displays knowledge of the input text or an extended response in which the test taker identifies, selects, and manipulates information from the input text. A situational writing task will have the test taker read or listen to a brief text and respond by writing a few sentences that will be appropriate in terms of the content, setting and purpose .This combination provides a variety of tasks and contexts for writing.

Expected Performance

Butler et al.,(2000:80) emphasize that writing tasks should focus on **a.** categorization and analysis , **b.** problem and solution, and **c.** suasive argumentation. They claim that narrative writing and creative expression do not represent appropriate tasks for the overall test purpose .Because topic characteristics are a source of variation in writing (Chapelle et al., 2008:80) state that the characteristics, may affect difficulty, include the extent of required background knowledge ,

emotional appeal, number of options available, topic abstractness, and cognitive demands.

Qualities of Response

(Cumming et al., 2000:78) indicate that the evaluative criteria for scoring texts should be based on an examinee's ability to organize and present ideas .Ideas need to reflect a reasonable hierarchical structure ; introductory and transitional framing for the information be appropriate and thematic coherence should be maintained. Examinees should demonstrate vocabulary range and proper word choice .Similarly, conventions of grammar, usage, and formatting should be demonstrated. Finally, writers should develop proper logic and rhetorical devices to draw reader's attention. Writers need to know what readers will be looking for when they evaluate texts.

In the independent writing task , the writer should assume that the reader knows the prompt, the task, and the time limit. The writer could assume that the reader is proficient and makes an appropriate effort to understand the text. At the same time, the reader would notice problems in syntax, word choice, formatting and spelling. In the writing tasks requiring a response to external stimuli, the reader expects that the content information is not distorted and presents sufficient and specific information.

The reader would know the source material and have expectations about appropriate paraphrasing ,quoting and citing. As for writing evaluation , the reader uses the evaluative criteria based on discourse organization of ideas and substantive content and the accurate use of English structure and vocabulary.

The reader focuses on four discourse variables ; organization (the reader could follow ideas), coherence (there would not be any contradictions), progression (there would not be any gaps or redundancies), and development (there would be sufficient details, examples and reasons). The reader focuses on four language use variables; range and appropriateness of vocabulary, appropriate language and discourse connections, accuracy of syntax and morphology, and accurate spelling and punctuation. (Cumming et al., 2000:80) raise other considerations such as the view that writing is not limited to the product itself , the process is seen as of equal importance .Students can develop various approaches like outlining, note taking, revising, and mapping.

TOEFL Formats and Contents / Internet- Based Test iBT

It is first introduced in late 2005, when it has progressively replaced both CBT computer based test and PBT paper based test, although the latter is still used in select countries. The iBT has been introduced in phases , with the United States , Canada, France, Germany and Italy in 2005 and the rest of the world in 2006. The CBT has been discontinued since September 2006 and these scores are no longer valid.

The four-hour test consists of four sections , each measuring one of the basic language skills and all tasks focus on language used in an academic, higher education environment. Note-taking is allowed during the iBT , it cannot be taken more than once a week . www.en.wikipedia.org/wiki/pdf.

iBT Reading Section

The reading section consists of 3-4 passages, each approximately 700 words in length and questions about the passages. The passages are on academic topics and understanding these passages requires comprehension of

rhetoical functions such as cause and effect, compare- contrast, and argumentation. Students answer questions about main ideas , details, inferences, essential information ,sentence insertion vocabulary, rhetorical purpose and overall ideas. New types of questions in the iBT require filling out tables or completing summaries. Prior knowledge of the subject under discussion is not necessary to come to the correct answer.

iBT Listening Section

The listening section consists of six passages 3-4 minutes in length and questions about the passages which include two – student conversations and four academic lectures or discussions. A conversation involves two speakers , a student and either a professor or a campus service provider.

A lecture is a self – contained portion of an academic lecture, may involve student participation and does not assume specialized background knowledge in the subject area. Each conversation is only heard once.

Five questions are provided with each conversation and six with each lecture. The questions are intended to measure the ability to understand main ideas, important details, implications, relationships between ideas and organization of information, speaker purpose and attitude.

iBT Speaking Section

The speaking section consists of six tasks; two independent tasks and four integrated ones. In the two independent tasks, test-takers answer opinion questions on familiar topics. Evaluation is made on their ability to speak spontaneously and convey their ideas clearly and coherently. In two of the integrated tasks, test- takers read a short passage, listen to an academic course lecture or a conversation about campus life and answer a question by combining appropriate

information from the text and the talk. In the two remaining integrated tasks, test- takers listen to an academic course lecture or a conversation about campus life and then respond to a question about what they heard.

Test- takers are evaluated on their ability to appropriately synthesize and effectively convey information from the reading and listening material. They may take notes as they read and listen and may use their notes to help prepare their responses. They are given a short preparation time before they have to begin speaking . The responses are digitally recorded and evaluated by three to six raters. [www. ets. Org./s/Toefl/pdf/toefl iBT- insight- S1 v6pdf](http://www.ets.org/s/Toefl/pdf/toefl_iBT-insight-S1_v6pdf).

iBT Writing Section

The writing section measures a test- takers ability to write in an academic setting and consists of two tasks; one integrated task and one independent task. In the integrated one, test-takers read a passage on an academic topic and then listen to a speaker discuss the same topic.

The test- taker will then write a summary about the important points in the listening passage and explain how these relate to the key points of the reading passage whereas in the independent task, the test- taker must write an essay that states, explains, and supports their opinion on an issue supporting their opinions or choices, rather than simply listing personal preferences or choices. Responses are to be evaluated by four raters. Ibid.

TOEFL Paper- Based Test/ PBT

In areas where the iBT is unavailable, PBT is given where test-takers must register in advance to ensure a place because the test centres have limited seating. Tests are administered on fixed dates. It is three hours long and all test sections can be

taken on the same day. Students can take the test as many times as they wish however, the most recent one is to be considered.

PBT Listening Section

The listening section consists of three parts, the first part contains thirty questions about short conversations whereas the second part contains eight questions about longer conversations and the last part contains twelve questions about lectures or talks.

PBT Structure and Written Expression Section

The structure and written expression section contains fifteen exercises of completing sentences correctly and twenty five exercises of identifying errors.

PBT Reading Comprehension Section

The Reading comprehension section consists of fifty questions about reading passages.

PBT Writing Section

The writing section contains only one question to write an essay of about 300 words on an academic topic.

Conclusions

Out of the facts reviewed about TOEFL test, one may conclude that

1. TOEFL is a measure of the ability of examinees to use English associated with a particular setting .i.e. it assesses the candidates' ability to use English appropriate to the context.
2. In accordance with communicative competence components .i.e. grammatical, sociolinguistic, discourse and strategic ,TOEFL is intended to be more communicative in the sense that TOEFL working model of communicative language use in academic context includes the aspects namely, language knowledge, procedural competence and the context of language use.

References

- Bachman, L. F., (1990). **Fundamental Considerations in Language Testing**.Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F.,& Palmer, A. S.(1996). Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press.
- Bejar, I., Douglas ,D., Jamieson, J., Nissan, S., &Turner, J.(2000). TOEFL listening framework: A working paper (TOEFL Monograph No. MS-19). Princeton, NJ:ETS.
- Brown,J.D.,Perkins,K.,&Upsher,J.(1995).**Research recommendations for the TOEFL2000 Project**(internal TOEFL2000 report). Princeton, NJ:ETS.
- Buck, G. (1997). **The testing of listening in a second language**. In C. M. Clapham, & D
- Butler, F. A., Eignor, D., Jones, S., McNamara, T.,& Suomi, B. K.(2000). **TOEFL 2000 speaking framework**: A working paper (TOEFL Monograph No. MS-19). Princeton, NJ:ETS.
- Canale, M.,& Swain, M.(1980). **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics,1, 1-47.
- Chapelle, C., Grabe, W., & Berns, M.(1997). **Communicative language proficiency: Definition and implications for TOEFL 2000**(TOEFL Monograph No. 10). Princeton, NJ:ETS.
- Chapelle, C.A., Jamieson, J., & Enright, M. K.(Eds.)(2008). **Building a validity argument for the Test of English** as a Foreign Language. London: Routledge
- Cumming, A., Kantor, R., Powers, D. E., Santos, T.,& Tylor, C.(2000) **TOEFL 2000 writing framework**: A working paper (TOEFL Monograph No. MS-18). Princeton, NJ:ETS.

Enright, M. K., Grabe, W., Koda, K., Mosenthal, P., Mulcahy-Ernt, p., & Schedl, M. (2000) **TOEFL 2000 reading framework: A working paper** (TOEFL Monograph No. MS-17). Princeton, NJ:ETS
Jamieson, J., Jones, S., Kirsch, I., Mosenthal, P., & Tylor, C. (2000) **TOEFL 2000 framework: A working paper** (TOEFL Monograph No. MS-16). Princeton, NJ:ETS

Savignon, S.J. **1991. Communicative** language teaching: State of the art. TESOL Quarterly, 25, 2, 261-277. **Savignon, S.J. 1997.**

Communicative

competence www.thefreelibrary.com/Conceptualising+'commu+nication..

Waters, A. (1996). **A review of research into needs in English for academic purposes of relevance to the North American higher education context** (TOEFL Monograph No. 6). Princeton, NJ:ETS
www.en.wikipedia.org/wiki/pdf

www.ets.org/s/Toefl/pdf/toefl_iBT-insight-S1_v6pdf.

www.ets.org/s/Toefl/pdf/toefl/-ibt+insight.pdf.

www.ets.org/research/policy-research-reports/toefl

Abstract in Arabic

الخلاصة

يقيس اختبار اللغة الانكليزية كلغه اجنبية مقدرة الفرد على استخدام وفهم الانكليزية في السياقات الاكاديمية حيث خصص الاختبار لقياس كفاءة اللغة الانكليزية لغير الناطقين بها ممن يرومون الدراسة في الولايات المتحدة الاميركية. وقد اصبح الاختبار من متطلبات القبول في الكثير من جامعات العالم وبرامج الزمالات الدراسية.

تتكون لجان الاختبار من ١٢ مختصا في مجالات اللغة والاختبارات والتدريس مهامها الرئيسية تعديل وتطوير الاختبار بما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس والاختبارات.

وقد اريد لهذا البحث بان يسلط الضوء على هذا الاختبار لكونه احد متطلبات التقديم للدراسات العليا باعتباره مقياس للكفاية التواصلية

فهرس العدد ١٠٣

ت	اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
١	القدرة المكانية لدى طلبة مدارس المتميزين والمتميزات	أ.د.مجل حماد عواد م.م.كامران مولود فتاح	٢٥-١
٢	أثر ثلاث استراتيجيات لحل المسائل الفيزيائية في تنمية مهارات حل المسائل والدافعية نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الثالث المتوسط	أ.م. د. محمد علي الموسوي م.م. سعد قدوري الخفاجي	٧١-٢٦
٣	الغضب لدى طلبة المرحلة الإعداد وعلاقته بأنماط التنشئة الاجتماعية	أ.م.د. ابتسام سعدون النوري م.د. خضر عباس غيلان	١٢٢-٧٢
٤	الأسرة والتكيف الاجتماعي للمعاق	أ.م.د. عبد السلام نعمة الأسد م.م. سعاد حميد رشيد	١٤١-١٢٣
٥	أساليب التعزيز الاجتماعي المفضلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي	أ.م.د. ماجدة هليل ناصر ناهي خلف العلوي	١٨٥-١٤٢
٦	أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى طلبة الجامعة	د. خالد خير الدين	٢٣٢-١٨٦
٧	التنظيم المعرفي للأنفعال	د. ستار جبار د. خديجة حيدر	٣٥٥-٢٣٣
٨	الإساءة للمرأة على وفق بعض المتغيرات	أ.م.د. هيثم ضياء العبيدي	٣٩٥-٣٥٦
٩	أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة لتجنب الخطأ الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي	أ.م.د. ميسون علي لتيمي م. فاضل أرحيم جار الله	٤٥٨-٣٩٦
١٠	مشكلات دراسة مادة اللغة العربية لغير الاختصاص في كلية التربية واتجاه الطلبة نحوها	م.د. محمد هادي حسن الشمري م.د. تماضر حميد الفياض	٤٩٥-٤٥٩
١١	صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى	د. نجلاء نزار وداعة	٥٣٤-٤٩٦

ت	اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
	طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم		
١٢	التفكير الانتخابي لمواطني محافظة بغداد	م.د. عباس حنون الاسدي	٥٦٢-٥٣٥
١٣	اثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب التقني	ميعاد ناظم رشيد	٥٩٣-٥٦٣
١٤	الذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل	م.م. أسيل محمود السطاوي	٦٣٢-٥٩٤
١٥	التقويم	إسماعيل حسن عبد الله	٦٦٠-٦٣٣
١٦	Cohesive Ties in Social Article " For teens ,a friend online is usually a friend offline too" Using... Halliday and Hassan's model of cohesion.	Iqbal Sahib Dishar M.A. in Linguistics in Basic Education College	٦٧٩-٦٦١
١٧	ESP :Main Types and Features	Prof. Muyyad Mohammed Sa'ed ,Ali Arif Fadhil Al-Zubaidi	٦٩٩-٦٨٠
١٨	TOEFL TEST OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE TEST	Prof . Fatin Khairy Al-Rrif'i , ... Asst. Inst. Sundus A. Kamil	٧٢١-٧٠٠