

مجلة
العلوم التربوية والنفسية

**مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية**

٢٠١٥

العدد ١١٣

الهيئة الاستشارية

الاستاذ الدكتور : سعيد جاسم الاسدي

الاستاذ الدكتور : وهيب مجيد الكبيسي

الاستاذ المساعد الدكتور: انعام لفته الهنداوي

مجلة علمية محكمة متخصصة

رقم الايداع في المكتبة الوطنية ببغداد ٢٦٢

ISSN 2077 – 8694 / لسنة ١٩٧٨

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور : سناء مجول فيصل

الهيئة الادارية

رئيساً	كامل علوان الزبيدي	الاستاذ الدكتور
عضوا	صبيح شهاب حمد	الاستاذ الدكتور
عضوا	ليلى عبد الرزاق نعمان	الاستاذ الدكتورة
عضوا	صاحب عبد مرزوك	الاستاذ الدكتور
عضوا	: سناء مجول فيصل	الاستاذ الدكتورة
عضواً	أحمد لطيف جاسم	الاستاذ المساعد الدكتور
عضوا	داود عبد السلام صبري	الاستاذ المساعد الدكتور
عضواً	كمال محمد سرحان الخيلاني	المدرس الدكتور
عضواً	خديجة حيدر نوري	المدرس الدكتورة

كلمة العدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١١٣) 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 والطباعة .
- 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 بمستلین 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 تنسجم مع التوجه العام لاهدافها من خلال بناء قاعدة علمية رصينة بعيدة عن الاهواء والعصبيات .

الأسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) لدى طلبة جامعة ذي قار

أ.د. عبد الامير عبود الشمسي

كنعان عدنان هاشم الحجامي

الفصل الاول

مشكلة البحث (The problem of Research)

لقد أصبح الاهتمام بالنمو المعرفي من مميزات هذا العصر فقد تبلور بما يطلق عليه ب (علم النفس المعرفي) او (المدرسة المعرفية) كاحد اتجاهات علم النفس المعاصر واذا القينا نظره على مساحة الاتجاه المعرفي في ميدان علم النفس سنكتشف ان هذه المدرسة تمتلك مفاتيح المستقبل القريب في ميدان المعرفة السيكولوجية من خلال تنامي هذا التوجه في اوربا وامريكا وماكان يطلق عليها البلدان الاشتراكية (نعمان ، ١٩٩٣ : ١) ، وأشارت الدراسات العلمية ومنها دراسة السبع (١٩٩٧) و فخرو (١٩٩٨) وعباس (٢٠٠٣) و Lory (٢٠٠٦) والشكعة (٢٠٠٧) الى ان غالبية الناس يفكرون بطريقه عاديه ومبسطة تتماشى مع مايمارسونه من اعمال فهم يتعاملون بنمطيه مع المشكلات التي تواجههم مما يترتب على ذلك من اخطاء منها ضعف ادراك التفاصيل وتوهم الحياد والخلط بين التفكير بعقل منفتح واخر منغلق وتفضيل الحلول الوسط والاهتمام باجزاء واهمال غيرها وتشويه الواقع والظن بصواب اراء الشخصيه وضعف حساسية الدماغ والتصلب والابتعاد عن الاصاله وتجاوز الواقع العملي الى التنظير الفلسفي والثقه المفرطه بالنفس والانتقائيه والتهويل والتبرير والتعميم وتعجل الاحكام وضعف القدره على التجريد وغياب التواصل مع الاخر (السبع ، ١٩٩٧ : ٢٩) ، (فخرو ، ١٩٩٨ : ١٨) ، (عكار ، ٢٠٠٢ : ٣٢) ، (عباس ، ٢٠٠٣ : ٥٨) ، (Loury, 2006: 159) ، (الشكعة ، ٢٠٠٧ : ٢١١)

تكمن مشكلة البحث الحالي بالاجابة عن السؤال الاتي :-

١. هل يتمتع طلبة جامعة ذي قار بالاسلوب المعرفي الفراسي - الحرفي ؟
وهل ان هناك اختلاف بين الطلاب والطالبات في هذا الاسلوب ؟ وهل ان الطلبة
يختلفون في هذا الاسلوب على وفق تخصصاتهم او صفوفهم؟

أهمية البحث (The Significance of Research):

يعد الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك الانساني من افضل الاتجاهات المعاصرة
لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المرتبط بهذا السلوك
(الفرماوي ، ١٩٩٤ : ٣) ، حيث اشار علماء النفس المعرفيون الى اهمية دراسة
العمليات العقلية مثل التفكير، الادراك،الذاكرة،الانتباه ، حل المشكله ،اللغه على
الصعيد التنظيري والتطبيقي(دافيدوف،١٩٨٣ : ٤٨).

وتبرز اهمية الاساليب المعرفيه في ان تعرفها وتحديدتها قد يسهم في ظروف
تعليميه افضل بالنسبه له بصفته فردا او بالنسبه لمجموعه من الافراد
(الشرقاوي ، ١٩٩٥ : ٩)، تعد المرحلة الجامعيه مرحله مهمه لتاهيل الشباب
لتحمل المسؤوليه والمعرفه الحقيقيه لمستلزمات العصر من علوم وتكنولوجيا ،كما
انها مرحله اعدادهم وتاهيلهم للتفكير في حل مشكلات المجتمع ودفع عمليه
الانتاج الى الامام ،لذلك اهتمت الامم بهذه مرحله واعطتها الجانب الكبير من
الاهتمام بالدراسه الاكاديميه فيها ،سعيًا نحو تهيئه شخصيه مؤثره تستطيع ان تفكر
تفكيرًا علميًا سليماً (النكريتي ، ١٩٩٠ : ١١٥)، ففي هذه مرحله يتحقق النضج
الكامل وتتكون معظم الميول والاتجاهات في الحياه ، وهي مرحله التي يستعد
فيها الفرد لتحمل مسؤوليات ومواجهه المشكلات
(الساعاتي ، ١٩٩٠ : ٢٥ - ٢٨) ، ولا يقتصر دور الجامعه على اكتساب الفرد
البناء المعرفي فحسب ، انما لها دور في صقل شخصيته ، ومن هنا يعد دور
الجامعه مهما لدى الطالب الجامعي ، وهذا الوعي لا يقتصر على جانب محدد
وانما في جميع مناحي الحياه. (المهداوي ، ٢٠١٠ : ٣)

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة كيرتون (kirton, 1976) الى ان الطرق الافضل للابداع ناتجة عن استعمال الافراد للاساليب المعرفيه في التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار ، كما يساعد الاسلوب المعرفي في ادراك الفرد ومعرفة لماذا يستطيع شخص دون اخر حل المشكلات على نحو مختلف ، وهذا ا قام به (كيرتون) في بحثه بعد ان طبق مقياسه على عينات كبيره من سكان بريطانيا وايطاليا وسلوفاكيا واتضح ان المجاميع التي تعمل وفق نظام معين ، والذين يتوقع منهم القيام بتلك المهام وفق النظام او القانون المفروض عليهم سوف يظهرون انجازا نحو التكيف ، في حين المجاميع التي تعمل بحريه ، سوف يظهرون انجازا نحو التجديد (Puccio,1999 : 1-5)، والاساليب المعرفيه ماهي الا اشكال اداء الفرد المفضله في تنظيم مدركاته وخبراته وما مخزون في ذاكرته واستدعائه، ونشير الى الفروق الفرديه في الادراك والتذكر والتخيل والتفكير ومعالجة المعلومات ، ولها خصائص وهي العموميه والثبات النسبي مع بعض الاستثناء ويمكن تعديل ثباتها النسبي وتغييرها بالتعلم ولها ابعاد شامله ننظر للشخصيه بجوانبها المعرفيه والانفعاليه والوجدانيه والانفعاليه ، وهي ثنائيه القطب وذات توزيع متصل وقد اشار كلاين (Klein) الى ان الافراد يختلفون في اساليب تنظيم مجالهم الادراكي فمنهم من ادرك عناصر الاشياء والموضوعات من خلال اضفاء صيغه انفعاليه تعبيريه بينما يضمرون انفعالاتهم او قد لا تبدوا عليهم مظاهر الانفعال والتاثر من خلال الالتفافعلى الموقف والنظر اليه من زوايا غير مباشره وهو مايعرف بالاسلوب المعرفي الفراسي - الحرفي (سلمان ،٢٠٠٣ : ٣٩-٥١) (Royce ,1973 : 110) .

ويمكن تلخيص اهمية البحث الحالي بالنقاط الاتيه :-

- ١- ان طلبة الجامعه شريحه مهمه من شرائح المجتمع التي يقوم عليها البناء والنهوض بالمجتمع والسير به قدما الى الامام .

٢- من خلال علاقه الاسلوب المعرفي الفراسي -الحرفي بسمات الشخصية المميزه يمكن الكشف عن السمات المميزه للطلبة وتحديد اهم الاساليب المعرفيه واللازمه لتوجيههم وارشادهم .

اهداف البحث :- (The Significance Of Research)

يهدف البحث الحالي للتعرف على ما ياتي :-

- ١- الاسلوب المعرفي الفراسي - الحرفي لدى طلبة جامعة ذي قار .
- ٢- الفروق ذات الدلاله الاحصائيه في الاسلوب المعرفي الفراسي - الحرفي وفق متغير:

- أ- الجنس (ذكور - اناث).
- ب- التخصص (علمي - انساني).
- ج- الصف (الاولى - الثالثه).

حدود البحث (The Limits Of Research)

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة ذي قار في الكليات العلمية والانسانيه ذات السنوات الاربع ولكلا الجنسين وللصفين الاول والثالث للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣.

تحديد المصطلحات :- (The Definition Of Terms)

الاسلوب المعرفي Cognitive Style :

عرفه كل من :

- ١- بيرى (Bieri, 1961) :-

عمليات او استراتيجيات يتم من خلالها تحويل وترجمة المثيرات الى ابعاد ذات معنى .(Goldstei, 1978 : 2-3)

٢- اما ميسك MESSICK,1984 :-

الفروق الفردية الثابتة نسبيا بين الافراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وفي تجهيز المعلومات والتعامل معها . (Messick,1984:59)

٣- في حين ان الفرماوي (١٩٩٤) عرفها :-

طرائق او استراتيجيات الفرد المميزه في استقبال المعرفة والتعامل معها واصدارها ،ثم الاستجابة على نحوها وبمعنى اشمل هي طريقة الفرد ترتبط بتجهيزه او تناوله المعلومات . (الفرماوي ،١٩٩٤ : ٤)

٤- اما العتوم (٢٠٠٤) فقد عرفها :-

هي الفروق الفردية للنشاط المعرفي للفرد تفكير ، وتخييل ، وادراك وحل مشكلات واتخاذ قرارات ، وفي طريقة التفكير ، والادراك ممايعطي للفرد نمطا مميزا . (العتوم ،٢٠٠٤ : ٢٩٥)

التعريف النظري للأسلوب المعرفي

هو مفهوم يشير الى الفروق الفردية في الطريقة التي يدرك بها الافراد كل ما يدور حولهم او عندما يفكرون في مواجهة مختلف المواقف الحيوية .

الاسلوب الفراسي - الحرفي (Physiogomic-Literalstyle)

عرفه:

١- كلاين Klein,1973اضفاء صبغه انفعالية تعبيريه على المواقف او الاشياء بينما يقوم غيرهم بتفحصها من دون ان تظهر عليهم مظاهر الانفعال والتاثر (Royce,1973: 110)

٢- كولد شتاين وبلاكمان (Goldstein & Blackman,1978)

ضابط معرفي يشير الى الطريقة التي تمكن الفرد من الوصول الى فهم واستيعاب الموقف الذي يواجهه من خلال اعتماد مشاعره وانفعالاته الداخلية في الحكم عليه وتاجيل اشباع حاجاته (Goldstein & Blackman,1978: 50)

وقد تبني الباحث التعريف النظري للأسلوب الفراسي -الحرفي لـ (كلاين ١٩٧٣) نظرا لاعتمادة على نظرية كلاين في الاطار النظري .

اما التعريف الاجرائي : فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالب -الطالبة) عند اجابته على المقياس الذي سيتبناه الباحث في بحثه الحالي .

الفصل الثاني

الأساليب المعرفية : Cognitive Styles

عُدَّ الاتجاه المعرفي احدث وافضل الاتجاهات المعاصرة في فهم وتفسير النشاط العقلي المرتبط بالسلوك الانساني (الفرماوي، ١٩٩٤: ٣) ، وتبلور هذا الاتجاه نتيجة تفاعله وتبادله مع الاتجاهات الاخرى التي تناولت السلوك الانساني والتي تتضمن في نقاط مشتركة او مختلفه عنه حتى اصبح مدرسة تعرف بـ (المدرسه المعرفيه) مهدت الى ظهور علم النفس المعرفي (Cognitivw Psychology) الذي يركز محور اهتمامه بالكيفية التي يبنى بها الناس خبراتهم وبوساطتها يصفون المعنى عن طريق تحويل المثير البيئي الى معلومه يتم في ضوءها الحكم على الاشياء (Davidson & Neal , 1982 :854)(Haper,1969: 16) ، كذلك لقد ادى الاهتمام بالجوانب المعرفية الى اتفاق فريق من العلماء مختلفي الاتجاهات والاهتمامات النظرية مثل (بياجية piaget) و (فيكوتسكي Vygotski) و(برونر Bruner) و(كولبرك Kohlberg) و (روكش Rokeach) و (اوزيل Ausubel) في مدرسة اطلق عليها المدرسه المعرفية (دافيدوف، ١٩٨١: ٢٩٤)

ان الاتجاه المعرفي وان كان من الاتجاهات الحديثه الناشئة في ادبيات علم النفس الا ان مفهوم معرفه وكيفية اكتسابها قد ظهر قبل ظهور المدرسه المعرفيه وفي هذا الصدد بين لوك (Luck) ان قدرات الانسان على التوافق والتعلم مكنته من التقدم على الكائنات الحية الاخرى وتطور الانسان نتيجة اكتسابه الخبرات من البيئه الخارجية وما عقل الطفل الوليد الا صفحه خالية من الافكار والمعاني المتقدمه وتترك الاحاسيس والخبرات والارتباطات التي يتعرض لها الطفل تاثيراتها على هذه الصفحه (الفيتش، ١٩٨٨: ٦٩) وقد اوضح ليبنتز (Leibnitz) ان العقل ليس سلبيا بل موضوع بشكل ذاتي ونشط في تعامله مع الاشياء التي يدركها

والخبرات التي يمر بها على وفق طبيعته الكامنه فيه وينبغي الا ننظر الى الفرد على انه مجموعه او تشكيله من الافعال والانشطه التي يمارسها هي استجابة لمثيرات ، بل هي انشطه غرضيه على وفق مدرسة الجشتالت (Gestalt) وهذا ما اكده الاتجاه المعرفي (دافيدوف ، ١٩٨١ : ٢٩٤)

واذا كانت الدراسات العلمية قد رفضت وجهات نظر (اينشتاين Einstein) و (بوهر Boher) و (هيزنبرغ Heisenberg) و (وانمودج غاليليو Galileo) وميكانيكية (نيوتن Neaten) واكدت تقارب عالمي الخبرة والماده فان المعرفه في اساسها معرفة شخصيه مع اهمية الخبره (Experience) والشعور (Consciousness) في الحصول عليها من العالم الخارجي (Schultz,1981: 37) ، فتغير مفهوم علم النفس ليؤكد على السلوك والعمليات العقلية بدلا عن القصور الميكانيكي السابق (الفنیش ، ١٩٨٨ : ١٠٧) وهكذا فقد اجمع علماء النفس المعرفيون على ان المعرفه (Cognition) تشمل العمليات النفسيه التي تحول بواسطتها المدخل الحسي ليفسر ويختصر ويختزن الى ان يتم استدعاؤه ليستخدم في المواقف المختلفه وتدخل المعرفه حتى عند غياب المثير المرتبط بالعمليات العقلية فانها تدخل في مايمكن للانسان ان يفعله او يمارسه في حياته بصفه عامه فكل ظاهرة نفسيه انما هي ظاهرة معرفيه (عثمان والشرقاوي ، ١٩٧٧ : ٢١٧)

نشأة الاساليب المعرفيه : مفهومها - خصائصها :

ان مصطلح الاسلوب المعرفي (Cognitive Style) وان كان حديثا نسبيا في علم النفس فانه قد يكون احياءا لفكرة النمط (Type) التي نمت وازدهرت خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر على يد علماء النفس الفرنسيين ، الالمان ، الايطاليين ، وتطور هذا المصطلح لدى (كرتشمير Kretshmer) و (شلدون Sheldon) ليشكل علم الانماط (Typology) الذي صنف الشخصية على وفق بعدين او

أكثر ، ولم يكتفي كرتشمير وشلدون في وصف الافراد تبعا لذلك بل في ضوء فروقهم في الادراك وفي ضوء انتباههم التحليلي او المنفصل (Vernon, 32 : 1966 , Yates, 1973:125) ، كما انطلق (فيرنون 1973 , Vernon) في تتبع ظهور الاسلوب المعرفي من فكرة ان الفروق بين الافراد ناجمة عن اختلافهم في السلوك واختلافهم في العمليات العقلية (Vernon , 1973 : 128) ، وأشار كروس الى نمطين هما :

التفكير العريض الضحل المتحرك Broad Shallow Mobile والتفكير العميق الضيق الدؤوب (Vernon, 1973 :129 Deep Narrow Perseverant) ، ومميز (مسمر Messmer) بين الادراك التركيبي Synthe tically Perception والادراك التحليلي (Vernon , 1973:128 Perception Analytical) ومميز (ميومان Meaman) بين الانتباه المنتشر Piffusive والانتباه المركز Fixative وبين (كولد شتاين وشيرر Goldstein & Scherer) بين نمطي التفكير العياني Cenerete والتجريدي Abstractional ووضح (هانفمان Hanfman) ان هناك اسلوب تصويري يقابله اسلوب ادراكي حسي (Vernon , 131 : 1973) ان مصطلح الاسلوب المعرفي بدأت بوادر ظهوره لدى (يونغ Yung) عندما طرح مفهوم الانماط الاولية وفي مقالة (كلاين Klien) وفي كتابات (بلاك Blake) و (رامسي Ramsey) عند تناول الادراك مدخلا لفهم الشخصية (Vernon , 1973 : 129) كذلك فقد ظهرت لدى (كاردنر Gardner) بعدة طرق يتم بواسطتها تنظيم وبرمجة المعلومات والاحداث من الافراد (Santosfono & Play , 1964 :939) ، كما وصف (كلاين Klien) الاسلوب المعرفي في صور متعددة وتعرف عليه الباحثون من خلال التحليل العاملي (Robinson & Gray , 1974 : 939) فضلا عن ان روكيتش بينه في كتابه العقل المنفتح المنغلق

(Closed Mind - Opened) ليشير الى الطريقه او الكيفية التي يتم فيها تنظيم المعلومات ، ووضح (وتكن Witkin) انه الطريقه المميزه في اداء الفرد (Pask, 1976 : 135) واكد (زاجونك Zajonc) و (برود Brody) انه حالة وسيطه بين المدخلات البسيطة والمخرجات العقلية .

خصائص الاساليب المعرفية :

هنالك عدة خصائص تميز الاساليب المعرفية من اهمها :

١. تعكس دراسة الاساليب المعرفية فروقا بين الافراد ، وليس فروقا الثقافية ، مما يجعل عملية قياسها ممكنة وسهلة ، ولذلك فانه يتوقع ان يتوزع افراد المجتمع بين انواع هذه الاساليب المختلفة .

٢. تهتم الاساليب المعرفية بوصف اسلوب النشاط المعرفي للفرد وليس محتوى النشاط ذاته .(صالح ، ١٩٩٩ : ٩٥)

٣. تعد الاساليب المعرفية من الجوانب والابعاد الاساسية في الشخصية ، اذ انها تنظر للشخصية نظرة شمولية كلية تسهم بنحو فعال في تفسير السلوك في مواقف الحياة المختلفة وفي جميع مجالات السلوك المعرفية والاجتماعية والانفعالية منطلقة في ذلك من الفكر الجشثاتي الكلي ، ودراسة الشخصية لايمكن ان تتم بمعزل عن الاساليب المعرفية لان السلوك الانفعالي والاجتماعي والحركي للفرد احيانا هو امتداد للنشاط المعرفي . (Witkin and et.al.,1977: 79)

٤. تتميز الاساليب المعرفية بالثبات النسبي مع مرور الزمن اذ انها تنمو وتتطور مع التقدم في العمر .(الشرقاوي ، ١٩٨٢ : ١٢٠)

٥. ان قياس الاساليب المعرفية يخضع غالبا لاساليب القياس الثنائية القطب Bipolar في حين تخضع مقاييس القدرات لمقاييس احادية القطب Unipolar ، اذ تتباين القدرات من ادنى مستوى الى اعلى مستوى ممكن ، اما في الاساليب

المعرفية فيتنوزع الافراد الى ثلاث فئات ، تتميز الاولى بخصائص معاكسة تمتما للفتة الثالثة في حين تمتاك الفتة الوسطى سمات مشتركة من الفتتين العليا والدنيا .
٦. ترتبط الاساليب المعرفية بعلاقة سلبية او ايجابية مع متغيرات عديدة كالدافعية والذكاء والنجاح الاكاديمي او التكيف مع ظروف الحياة المختلفة (العتوم ، ٢٠٠٤ : ٢٩٥) .

مكونات الاساليب المعرفية :

اكدريدر ورايدنك (Ryding and Rayner, 1998) ان الاسلوب المعرفي كغيرة من المتغيرات النفسية يتكون من ثلاثة مكونات تحدد معا الاسلوب المعرفي للفرد وهي :

١. المكون الانفعالي

٢. المكون السلوكي

٣. المكون المعرفي

انواع الاساليب المعرفية :

هنالك تصنيفات متعددة للاساليب المعرفية وهذه الاساليب هي :

١. اسلوب الاستقلال - الاعتماد عل المجال

٢. اسلوب التصلب - المرونة

٣. اسلوب المجازفه - الحذر

٤. اسلوب التجريد - العيانية

٥. الاسلوب الاستيعابي - الاستقبالي

٦. اسلوب المرئي - السمعي

٧. اسلوب الضبط المقيد - الضبط المرن

٨. اسلوب الابرار - التسوية

٩. اسلوب التسلسلي - الكلي

١٠. اسلوب النمط الدماغي الايمن - النمط الدماغي الايسر

١١. الأسلوب المنظم - الحدسي

وبعد استعراض الاساليب المعرفية السابقة الذكر يتضح لنا ان فئات هذه الاساليب متشابهة احيانا ومترابطة مع بعضها البعض احيانا اخرى ، وكما ذكرنا سابقا يعود تعدد هذه الاساليب المعرفية المختلفه الى تعدد الاطر النظرية التي انطلقت منها مما ادى الى بلورة هذه الاساليب العرفية التي تهدف جميعها الى وصف تفضيلات الافراد او تفسير الفروق الفردية بينهم من حيث اسلوب تعاملهم مع المثيرات والمواقف الحياتية التي يتعرضون لها مما يدل بطريقة او باخرى على قدرتهم (في الحل او اتخاذ القرار او استجاباتهم لعناصر البيئة المختلفة) .
(Mourphy , 2002 :294)

علاقة الاساليب المعرفية ببعض المتغيرات :

ظهر في بعض الادبيات والدراسات العلمية الخاصة بميدان الاساليب المعرفية ان هنالك تداخلا في مسميات الاساليب المعرفية ومفاهيم اخرى ، اذ تبين ان هنالك بعض المفاهيم تستخدم بدلا من مصطلح الاساليب المعرفية وكما يأتي:

١.علاقة الاساليب المعرفية بالذكاء والقدرات العقلية :

تختلف الاساليب المعرفية عن الذكاء ، اذ ان الاساليب المعرفية تهتم باسلوب وشكل النشاط المعرفي الذي يؤدي الى سلوك ما من دون الاهتمام بمحتواه ، وفي حين يهتم الذكاء بمستوى الاداء او المهارة اذ ان الذكاء العالي يرتبط بمستوى اداء عال والذكاء المنخفض يرتبط بمستوى اداء منخفض ، اما القدرات العقلية فتشير الى انتفاع الفرد من التدريب اللاحق ، فهي عامل تنبؤي باداء الفرد ودقة نشاطه المعرفي (صالح ، ١٩٩٩ : ٨٩)

ويميز (ميسك 1984 , Messick) بين الاساليب المعرفية والقدرات العقلية بما يأتي :

١.تشير القدرات العقلية الى المحتوى المعلومات ومكونات العمليات العقلية في اثناء تناول المعلومات ومعالجتها في حين تشير الاساليب المعرفية الى طريقة التوصل الى المعرفة.

٢.ترتبط القدرات العقلية بمجالات محددة كالقدرات العددية والرياضية واللفظية فضلا عن السلوكيات الانفعالية والاجتماعية في دراسة الشخصية .

٣.يتم قياس القدرات من خلال اقصى مستوى للاداء الذي يستطيع الفرد تحقيقه (اختبارات الذكاء) في حين يتم قياس الاساليب المعرفية من خلال شكل الاداء او كفاءته في المواقف المختلفة .

٤.تتميز القدرات بانها احادية القطب من نهاية صغرى الى نهاية عظمى ، في حين تعد غالبية الاساليب المعرفية ثنائية القطب بطرفين متناقضين. (الشرقاوي ، ١٩٩٢ : ٦٢)

٢.علاقة الاساليب المعرفية بالشخصية :

يعد (وتكن واخرون) (Witkin & et.al., 1977) الاسلوب المعرفي عاملا او بعدا من ابعاد الشخصية ، اذ ينطوي على المجالات المعرفية والوجدانية التي تشكل مجالات مهمة في الشخصية .

وتؤكد الدراسات ان الاساليب المعرفية تلعب دورا مهما في دراسة الشخصية ، فالاساليب المعرفية قادرة على تفسير كثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية ، وبذلك فهي تلعب دورا مهما في تنظيم بيئة الفرد وسلوكه وفي توجيه اسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة .

وتنظر الاساليب المعرفية الى الشخصية بطريقة كلية شمولية ، اذ لا تعمل على تجزئة المكونات المعرفية عن المكونات الاخرى كالمكونات الانفعالية والاجتماعية والدافعية والوجدانية التي تشكل مجالات مهمة في الشخصية ولما

كانت الاساليب المعرفية تتربط مع متغيرات الشخصية واساليب التفكير
(Goldstein & Blackman ,1978 : 3)

ان الاساليب المعرفية وان كانت قد حددت بطرائق احراز الفرد للمعلومات وتضمنها في نماذج متصله لوظائف العمليات العقلية وامكن تحديد خصائصها الرئيسيه فانها تشير الى الفروق الفرديه في بنية الاشخاص المعرفيه اي بمثابة النظام المعرفي المميز للفرد في تفسيره وادراكه للعالم المحيط به لا سيما مايرتبط منها بالجوانب المعرفية في الادراك والتفكير والانتباه والذاكره وحل المشكلات وتناول المعلومات ، كما انها تمثل تفضيلات معرفية للفرد من خلال تمثل اشكال الاداء المفضل له والمميزه له في تصوره وادراكه وتنظيمه للمثيرات التي يتعرض لها ولا تهتم بمحتوى او مضمون النشاط الذي يمارسه ذلك الفرد ، وهي ثابتة نسبيا في السلوك ويحقق هذا الثبات النسبي فائده تنبؤيه على المدى البعيد في مجالات علم النفس المختلفه ، وثنائية القطب لتتميز عن الذكاء والقدرات العقلية ولكل قطب قيمة مميزه ، ولها ابعاد مستعرضه تنظر للشخصية بطريقه كلية ، ولا تقتصر الادوات التي تقيسها على الجوانب المعرفية فحسب بقل تقيس جوانب غير معرفية للشخصية (Simon, etal, 1986 : 227) واذا كانت الاساليب المعرفية قد تتداخل مع بعض المفاهيم فقد تتداخل مع بعض المتغيرات النفسيه والديموغرافيه والاجتماعيه فتن بعض المفاهيم قد تستعمل بدلا عن الاساليب المعرفية بصفاتها سمات شخصية (Personality Traits) كما اشار(سانتو سيتافانو ١٩٦٩، Santostefano) لتحديد كمية وتنظيم المعلومات التي تعود بالفائدة على الفرد في لحظة قيامه بالسلوك فيتم تفعيل الاسلوب المعرفي من خلال بعض المعلومات ويقوم الاسلوب المعرفي بعملية التوسط والتعديل لتاثيرسمات الشخصية والدافعية على الوظيفة العقلية (Guilford , 1980 : 716) واكد (فرنون ١٩٧٣، Vernon) على هذا المنظور ،

فالاساليب المعرفية سمات تظهر تاثيراتها المتناسقه في المنهج الذي تحدث به العملية الادراكية او الوجدانية منطلقا من نظرة (اولبرت ١٩٣٧) التي اوضحت ان اتساق السلوك انعكاس لاتساق داخلي منظم بشكل فريد وفردى لسمات متعددة ومتداخله وهو الذي يحدد توافقه مع البيئه. (Vernon , 1973 : 144)

علاقة الاساليب المعرفية بالضوابط المعرفية :

تعد الضوابط المعرفية Codnitive Controls بمثابة ميكانيزمات منظمة تهدف الى التوفيق بين البنى المعرفية الداخلية ومتطلباتها والعامل الخارجي ومثيراته .

ويميز (ميسك 1984, Messick) بين الضوابط المعرفية والاساليب المعرفية بما ياتي :-

- ❖ ان الضوابط المعرفية احادية القطب ، اما الاساليب المعرفية فهي ثنائية القطب .
- ❖ ان الضوابط المعرفية توجه السلوك في مجال او موقف محدد ، اما الاساليب المعرفية فتوجه السلوك في جميع مواقف الحياة.
- ❖ ان الضوابط المعرفية تمتاز بدرجة عالية من التوجيه للنشاط الذي يمارسه الفرد ، اما الاساليب المعرفية فتمتاز بدرجة معتدلة من التوجيه لذلك النشاط . (العتوم ، ٢٠٠٤ : ٢٩٠)

٢. علاقة الاساليب المعرفية بالتعلم :

تؤكد الدراسات ان الاساليب المعرفية تعد احد موجهات التعلم كونها تفرض طريقه للتعامل مع مثيرات البيئه ومواقف التعلم الجديد .

ان التعلم يتاثر بالتفاعل بين الاساليب المعرفية وعدد من المتغيرات مثل :

- ❖ تركيب مواد التعلم : ويشير التركيب الى الشكل الخارجي لمواد التعلم كهيئاتها وحجمها ومفهوم الفرد الداخلي لهذه المواد كتحديد اسلوب معالجة مواد التعلم

وفهمها وإدراكها ، فقد يقرر الفرد معالجة مواد التعلم بدرجة عالية من الخيارات والافتراضات او قد يتناولها من منظور محدد وضيق .

❖ أسلوب العرض : يتاثر الافراد بأسلوب عرض مواقف التعلم ، اذ يميل الافراد الذين يستخدمون خيالهم الى أسلوب الصور في حين يميل الافراد الذين يعتمدون الأسلوب اللفظي الى الكلمات والنصوص .

❖ طبيعة المحتوى : يتاثر التعلم بطبيعة المحتوى التعليمي ، اذ تشير الدراسات الى ان الافراد يتعلمون بنحو افضل عندما تكون المعلومات بأسلوب العرض المفضل ، فضلا عن ان المحتوى المجرد يناسب اصحاب الميول اللفظية والمحتوى المادي يناسب اصحاب الخيال الواسع (Ryting & Rayner , 1998:291).

نظرية كلاين في الأسلوب المعرفي الفراسي* - الحرفي

بدا التنظير لهذا الأسلوب عندما اشار كلاين (Klein , 1951) الى ان الافراد يختلفون في اساليب تنظيم مجالهم الادراكي منهم من يدرك عناصر الاشياء والموضوعات من خلال اضافة صبغة انفعالية وتعبيرية بينما يضمرون انفعالاتهم او قد لا تبدو عليهم مظاهر الانفعال والتاثر وهو ما عرف فيما بعد بالأسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) . (خليفة ، ٢٠٠٣ : ٣٩)
واوضح كلاين بان هذا الأسلوب يقاس بطريقتين الاولى لفظية والثانية غير لفظية . (Royce , 1973 : 333) .

فان هذا الأسلوب يعبر عن الفروق الفردية في تاثير الخبرات السابقة وما تحمله من واثار كلاين Klein وجاردنر Gardener , 1951 في دراسته استهدفت تثبيت بعد الفراسي (Phsiognomic) انه اذا اراد الفرد التواصل مع الآخرين واستثمار انفعالاته الداخلية فعليه ان يحرص على استعمال حواسه بشكل فائق وان تكون عيونه مرتاحه اثناء الكلام ليشعر الآخرين بالاطمئنان والثقة وليوضح صحة

الأفكار التي يروم تناقلها وان يبدأ الحديث ورأسه مرتفع الى الاعلى لان طأطأة الرأس تشعر الآخر بضعف الثقة بالنفس وان لا ينظر بعيدا عن الآخر مع الحفاظ على تثبيت نظرات العيون في وجه المقابل دون التلفت للاعلى او للأسفل او التجوال في اروقة المكان فان ذلك يشعر الآخر بالتردد وضعف الاهتمام

* **مصطلح فراسي Physiognomic** يشير الى مايتعلق بالفراسه او متعلق بالسحنة والأسارير ، ومصطلح الفراسة Physiognomy يشير الى شكل وطبيعة الوجه وبالتحديد يعني الاستعانة بالوجه وتعابيره لتخمين قدرات العقل والشخصية والاتجاهات العاطفية ، ومصطلح ادراك فراسي Perception Physiognomic يشير ادراك العواطف والمشاعر ، فعلم نفس الجشثالت يؤكد على اهمية كاهميته المقومات الطبيعيه الاخرى (ريبر ،ريبر ٢٠٠٨ : ٤٨٦).

بالموضوع وان لا يطيل التحديق بشكل محرج بوجه من يتحدث اليه فانه قد يسبب الارتباك وقطع التواصل ولا بد من الحذر في حركة العيون الطائشة اي (الترميش) فانه يشعر الآخر بالقلق والاضطراب وتجاوز ارتداء النظارات الشمسية اثناء التواصل مع الآخرين لانه يعيق بناء الثقة والحذر من النظر بسخرية للآخر او ابداء حركات او اشارات تضعه في موضع استهزاء فانه يهدم جسور التفاهم ولا يشجع على ديمومة التواصل . (Gardner,1961:121)

ويعد الحرفي في الاسلوب الفراسي - الحرفي كما اكد (كلاين Klein) بانه تعامل الفرد مع الموقف الذي يواجهه بطريقة منطقية ومجردة قد تخلو من اي تفاعل وجداني سواء عبر الاحاسيس المؤقتة او الانفعالات وكانها لا تثير انتباهه او انها بلا معنى وهو نمط يحاول التجرد عن ذاته في ادراك المواقف وتفسيرها (Royce , 1951 :361)

النظريات التي فسرت الاساليب المعرفية :

يستعرض الباحث في هذا الفصل بعض النماذج النظرية التي فسرت مفهوم الاساليب المعرفية لتعرف خصائصها وطبيعتها وابعادها المتعددة على وفق الاتي:-

١. منظور كلاين وكاردنر (Klien&Gardner,1968)

وصف كلاين وكاردنر (١٩٥٣ - ١٩٦٨) الاساليب المعرفية على انها ضوابط معرفية Gognitivw Contrals اشارة الى الطرق التي تمكن الفرد من الوصول الى القبول الاجتماعي الذي يتطلبه الموقف وتؤجل اشباع حاجاته (Klien&Gardner,1978 :5) ، وهي أليات منظمه تبنى بواسطة الانا لتكون عاملا وسيطا بين حاجات الفرد و واقعه الخارجي (Vernon,1973: 132)

٢. منظور كوكان (Kogan,1976)

انطلق هذا المنظور من الدلالة والمحكات المستعمله للحكم على الاساليب المعرفية والتي تندرج في ثلاثة انماط :

❖ الاول يتمثل بارتباطها باتجاه القدره وتمثل صحة الاداء او مستواه معيارا للحكم على الاسلوب المعرفي من حيث مدى ملائمة للاداء المطلوب في الموقف الذي يتعرض له (Goldstein & blackman , 1978 :4)

❖ ويندرج الثاني على اساس القيمه العظمى دون آخر لنفس الاسلوب المعرفي (Goldstein & Blackman , 1978 :4)

❖ اما البعد التحليلي Analytic فهو المقبول في مجال صحة الاداء ووقيتمته اكبر من اداء البعد اللاتحليلي (Non- Analytic (Guilford,1980 : 716) ويندرج الثالث على اساس الحياد بين اهمية بعدي الاسلوب المعرفي (Goldstein & Blackman , 1984:4-5)

٣. منظور كولدشتاين وبلاكمان (Blackman& Goldstein 1978)

اشار كولدشتاين وبلاكمان (١٩٧٨) الى ان التسلطية Authoritarianism أول المفاهيم التي تكمن ورائها كثير من المفاهيم المرتبطة بخصائص الاساليب المعرفية واهتم ادورنو Adorno وأخون (١٩٥٠) بدراسة الافراد من نمط التفكير الجامد ويتصفون بالتصلب وضعف تحمل الغموض وهما جذور تفرعت عنها ابعاد الاساليب المعرفية (Blackman& Goldstein,1978: 12)

٤. منظور بروفرمان Brovenman وفيبر Waber,1978

انطلق بروفرمان ١٩٧٨ في تفسيرهما من منظور بايوكيميائي Biochemical ويستند الى تأثير هرموني الاندروجين Androgen والاستروجين Estrogen في وظيفة الاداء المعرفي للفرد ومنها الاساليب المعرفية (Brovenman,1964 : 487)

٥- منظور هارنتت Hartnett, 1980

قدمت هارنتت (١٩٨٠) دليلا علميا اوضح اهمية نصف الدماغ في تحديد الفروق لبناء الفرد المعرفي وطريقته في معالجة للمعلومات اذ يختصان بوظيفتين عقليتين منفصليتين نسبيا وبدرجة متمايزه على وفق ثنائية من التصنيف فنصف الدماغ الایسر له السيادة في المجال التحليلي (Hartnetb , 1980 : 223) ، بينما نصف الدماغ الایمن له السيادة في المجال الشمولي (Hartnetb,1983 : 224) .

وتأسيسيا على ما سبق من اطر نظرية فقد تبني الباحث نظرية كلاين في الاسلوب المعرفي الفراسي - الحرفي لمراعاتها الفروق الفردية بين الافراد وخاصة في مسألة اخفاء او اظهار الانفعال والتاثر .

الفصل الثالث

الدراسات التي تناولت الاسلوب المعرفي الفراسي - الحرفي :

١. دراسة محفوظ (١٩٩٥)

(التصور العقلي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالاسلوب المعرفي الفراسي - الحرفي) ، اجريت هذه الدراسة في مصر واستهدفت التعرف على الفروق الفردية بين المتغيرين واستعملت مقياس (كيري Cery) لقياس التصور العقلي ومقياس (مور Moor) و (شوفيلد Showfield) لقياس الاسلوب المعرفي الفراسي - الحرفي ، بلغت عينة الدراسة (١٢٩) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثالثة في كلية التربية في جامعة عين شمس ومن اقسام (اللغة العربية ، التاريخ ، الفيزياء ، والدراسات الاجتماعية) وتوصلت نتائج الدراسات الى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مرتفعي ومنخفضي التصور على وفق الاسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) ، (مكتبة النيل والفرات على شبكة الانترنت)

٢. دراسة منصور (١٩٩٦) :

(التفكير التحليلي وعلاقته بسمات الشخصية واسلوب الفراسة لدى طلبة الجامعة) ، استهدفت هذه الدراسة تعرف العلاقة الارتباطية بين بعض سمات الشخصية الابتكارية وقدرات التفكير التحليلي على وفق اسلوب الفراسة ، واستعملت اختبارات (تورانس Towrans) للتفكير ومقياس الشخصية لـ(براتر Barrater) ومقياس (شوفيلد Showfield) لقياس اسلوب الفراسة ، وبلغت عينة الدراسة (٩٦) طالبا وطالبة جامعية وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية عالية بين التفكير التحليلي وسمات الشخصية الابتكارية واسلوب الفراسة وذات دلالة احصائية لدى طلبة الجامعة ممن يمتلكون قدرات التفكير التحليلي (جعفر ، ٢٠٠٦ : ٦٥)

٣. دراسة الطيب (٢٠٠٣) :

(الاسلوب الفراسي وعلاقته بانماط السلوك الخيالي والتفكير الجانبي لدى طلاب التعليم الثانوي) ، استهدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين المتغيرات الثلاثة على وفق متغيرات الجنس والمرحلة والدراسة والتخصص الدراسي ، واستعملت مقياس (شوفيلد Showfield) لقياس اسلوب الفراسة ومقياسا خاصا لقياس السلوك الخيالي ، ومقياسا خاصا لتقدير المستوى الاجتماعي - الاقتصادي ، وبلغت عينة الدراسة (٣٦٠) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية ، وتوصلت في نتائجها الى ان اهم انماط السلوك الخيالي هي (البطولي و المستقبلي و التقمصي و العدوانى والعاطفى والخارق للطبيعة) ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين انماط السلوك الخيالي والتفكير الجانبي واسلوب الفراسة ولا توجد فروق على وفق متغيري الجنس والمرحلة الدراسية في انماط السلوك الخيالي بشكل عام (تيرفاين ، ٢٠٠٢ : ٤٥)

٤. ادريس (٢٠١٠) :

(التفكير التحليلي وعلاقته بالافكار المتضاده والاسلوب الفراسي - الحرفي) ، اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كلية الاداب واستهدفت التعرف على الفروق الفردية بين المتغيرين ، واستعمل مقياس (كريكوري Gregory) ، في قياس التفكير التحليلي و(تينت Tene) ، في قياس الافكار المضادة ، واستعمل مقياس (كلاين Klein) في قياس الاسلوب الفراسي - الحرفي ، بلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالبا وطالبة من اربع كليات من جامعة بغداد (الهندسة ، العلوم ، اللغات ، الاداب) موزعين حسب التخصص الدراسي و الجنس وتوصلت نتائج الدراسة الى انه وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التحليلي وعلاقته بالافكار المتضادة والاسلوب الفراسي الحرفي وذات دلالة احصائية لدى طلبة الجامعة ممن يمتلكون قدرات التفكير التحليلي (اطروحة دكتوراه ، غير منشوره ، ٢٠١٠)

الفصل الرابع

منهج البحث واجراءاته :

منهج البحث :

اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه الانسب في دراسته العلاقات الارتباطية والكشف عما بينهما من فروق من اجل وصف الظاهرة المدروسة وتحليلها. (النجار و الزغبى ، ٢٠٠٩:٣٧)

(١) مجتمع البحث :

يقصد بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها (ملحم ، ٢٠٠٠:٢١٩) ، وقد تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصفوف الاولى والثالثة في جامعة ذي قار / الدراسة الصباحية في الكليات العلمية ذات السنوات الاربعة والكليات الانسانية وقد تألف المجتمع البحثي الحالي من (٨٩٠٣) طالب وطالبة المجتمع الكلي للطلبة : (٢٦٥٦) المجتمع الكلي للطالبات : (٦٢٤٧) ،وكما موضح في الجدول الاتي :

الجدول (١)

ت	الكلية	عدد الطلبة		المجموع
		الذكور	الاناث	
١	الهندسة	٢٩٦	٣٩٥	٦٩١
٢	التمريض	٧١	٣٤٤	٤١٥
٣	العلوم	٢٦٣	٥٢٥	٧٨٨
٤	علوم الحاسبات والرياضيات	١١٤	١٥٢	٢٦٦
٥	الزراعة والاهوار	١٨٢	٢٨٠	٤٦٢
٦	التربية للعلوم الصرفة	٢٩٤	٧٥٣	١٠٧
٧	الادارة والاقتصاد	١١٥	١٠٧	٢٢٢
٨	التربية للعلوم الانسانية	٤٤١	١٨٥٤	٢٢٩٥

ت	الكلية	عدد الطلبة		المجموع
		الذكور	الإناث	
٩	الاداب	٥٢٦	١٣٢٩	١٨٥٥
١٠	القانون	١٤٥	٣٧٢	٥١٧
١١	التربية الرياضية	٢٠٩	١٣٦	٣٤٥
	المجموع	٢٦٥٦	٦٢٤٧	٨٩٠٣

(٢) عينة البحث الاساسية :

بلغت العينة (٣٥٠) طالبا وطالبة ، وهذا العدد يمثل نسبة قدرها ١٠ % من المجموع الكلي بحيث تشمل كلا الجنسين ومن التخصصات العلمية والإنسانية وللصفوف الاولى والثالثة ، وقد بلغ عدد الطلبة من التخصص العلمي (١٦٠) طالب وطالبة ، وعدد هم بالتخصص الانساني (٢٤٣) طالبا وطالبة ، وكما موضح في الجدول الاتي :-

الجدول (٢)

عينة البحث حسب الكليات والأقسام والتخصصات والصفوف والجنس

الكلية	القسم	المرحلة	ذكور		اناث		المجموع
			علمي	انساني	علمي	انساني	
التربية الانسانية	عربي	٣	/	١٨	/	١٤	٣٢
		١	/	١٧	/	١٤	٣١
	English	٣	/	١٧	/	١٤	٣١
		١	/	١٨	/	١٤	٣٢
الاداب	تاريخ	٣	/	١٦	/	١٤	٣٠
		١	/	١٦	/	١٣	٢٩
	جغرافية	٣	/	١٦	/	١٣	٢٩
		١	/	١٥	/	١٤	٢٩

المجموع	اناث		ذكور		المرحلة	القسم	الكلية
	انساني	علمي	انساني	علمي			
١٦	/	٦	/	١٠	٣	رياضيات	التربية الصرفة
١٧	/	٦	/	١١	١		
١٦	/	٦	/	١٠	٣	احياء	
١٥	/	٥	/	١٠	١		
١١	/	٥	/	٦	٣	ميكانيك	الهندسة
١٠	/	٤	/	٦	١		
١١	/	٥	/	٦	٣	مدني	
١١	/	٥	/	٦	١		

اداة البحث :

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة وقع الاختيار على دراسة مقياس الاسدي (٢٠١٠) لقياس الاسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) في دراسته الموسومة (التفكير التحليلي وعلاقته بالأفكار المتضادة والأسلوب الفراسي - الحرفي) ، اذ حدد الاسدي المفهوم النظري للأسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) والذي تم تبنيته في البحث الحالي بأنه : اصفاء صبغه انفعالية تعبيريه على المواقف او الاشياء ، بينما يقوم غيرهم بتفحصها من دون ان تظهر عليها مظاهر الانفعال والتأثر (Royce,1973:110) .

صلاحية الفقرات :

وبهدف التأكد من صلاحية المقياس لقياس ما أوعده لقياسه ، تم عرض فقرات المقياس على (١٥) خبيراً من المتخصصين في علم النفس والقياس ، وقد ظهر من اراء المحكمين بان فقرات المقياس صالحة لقياس الاسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) اذ حازت الفقرات على ٨٠ % فأكثر ، كما استعان الباحث بقيمة

مربع كأى لمعرفة صلاحية الفقرات مع الاخذ بالتعديلات ، وكما موضح بالجدول
الآتى :-

جدول (٣)

اراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الاسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي)

ارقام الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقون	قيمة مربع كأي	الدلالة
١ / ٣ / ٤ / ٦ / ٧ / ٨ / ٩ ١٠ / ١١ / ١٤ ١٨ / ١٩ ٢٦ /	١٥	١٠	—	١٠	المحسوبة الجدولية
٢ / ٥ / ١٢ ١٣ / ١٥ ١٦ / ١٧ ٢٠ / ٢١ / ٢٢ ٢٣ / ٢٤ ٢٥					٣,٨٤
١٠	٩	١	٦,٤	١٠	دالة

تبين من الجدول اعلاه ان جميع الفقرات دالة اي صادقه ولم يستبعد الخبراء اية
فقرة وعليه عدد الفقرات المقياس هي (٢٦) فقرة .

صياغة التعليمات وبدائل الاجابة :-

بعد ان اصبح عدد فقرات الاسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) على
(٢٦) فقرة والتي عدت صالحة لقياس المتغير في ضوء اراء المحكمين اعد

الباحث تعليمات المقياس والتي تضمنت الهدف العلمي منه وتوضيح طريقة الاجابة (✓) امام البديل الذي ينطبق على المجيب .

التطبيق الاستطلاعي :

ينبغي قبل تطبيق المقياس التأكيد من وضوح تعليماته وفهم فقراته ، وللتأكد من فهم الطلبة لفقرات المقياس وبدائل الاجابة وفي ضوء ذلك طبق الباحث المقياس على عينة عشوائية تكونت من (٥٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم من كليتي التربية للعلوم الانسانية والعلوم في جامعة ذي قار ، موزعين على وفق متغيري الجنس والمرحلة .

الخصائص السايكومترية للمقياس :

تحقق الباحث من مؤشرين للصدق

اولا - الصدق الظاهري

ثانيا - صدق البناء

الصدق الظاهري :

وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعد ان عرضت فقرات المقياس على مجموعة من

المتخصصين في مجال علم النفس والقياس والتقويم للحكم على صلاحية الفقرات الموضوعه ضمن مجالات المقياس وتعريف كل واحد منهم .

صدق البناء :

حيث تحقق من خلال :

١- علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي وان ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بعين ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس

٢- القوة التمييزية تعد احد مؤشرات صدق بناء المقياس لان الفرق بين درجات الافراد على المقياس او الاختبار قد يرجع الى اختلاف مستوياتهم في الجانب المقاس .

ثانيا : الثبات Reliability :

وقد استعمل الباحث اسلوب المعامل الثابت وعلى النحو الاتي :

أ- طريقة اعادة الاختبار : (Test&Rest Methed) ، اذ بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (٠,٧٨) وهو معامل ثبات جيد في ضوء الدراسات السابقة.

ب- طريقة التجزئة النصفية : (Split half method).

حساب ثبات مقياس الاسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الارتباط الجزاين (٠,٦٨) وقام الباحث بتصحيحة باستعمال معادلة (سبيرمان - براون) وبذلك اصبح معامل ثبات المقياس بعد التصحيح هو (٠,٨١) وهو معامل ثبات جيد (الرشيدي ، ٢٠٠٠ : ١٦٦)

المقياس بصورته النهائية :

اصبح مقياس الاسلوب المعرفي الفراسي - الحرفي الذي تبناه الباحث (الاسدي ٢٠١٠) مكوناً من (٢٦) فقرة وتحسب الدرجة الكلية للمستجيبين من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها من كل فقرات المقياس لذلك فانه اعلى درجة يمكن الحصول عليها (٥٢) واقل درجة (٢٦) ، وان الوقت الذي يتطلبه المفحوص للإجابة عن المقياس بين (١٠ - ١٥) دقيقة .

الفصل الخامس

عرض النتائج :

الهدف الاول :

للتعرف على الاسلوب المعرفي الفراسي- الحرفي تم تطبيق مقياس الاسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) المكون من (٢٦) فقرة على عينة بلغت (٣٥٠) طالبا وطالبة والجدول الاتي يوضح ذلك

جدول (٤)

المتغير	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحرفي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الاسلوب المعرفي - الفراسي - الحرفي	٣٥٠	٣٨,١٧٧	٢,١٨٤	٣٩	٤,٨٤	١,٩٦	٠,٠٥

وبهدف التعرف على توزيع افراد العينة على بعدي الاسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) اعتمد الباحث المحاكاة الاتية في التوزيع

١- وسط + انحراف = فراسي

٢- وسط - انحراف = حرفي

٣- وسط +- انحراف = بين غير مميز الاستخدام الاسلوبيين معا في نفس الموقف

في ضوء المحاكات تم حساب اعداد الطلبة وفقا للاسلوبين كما هو موضح في الجدول الاتي :

جدول (٦)

النسبة	العدد	لوح الاسلوب
١٩,٤	٦٨	حرفي
٢٤,٠	٨٤	فراسي
٥٦,٦	١٩٨	بين بين
%١٠٠	٣٥٠	المجموع

الهدف الثاني :

أ- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الاسلوب المعرفي (الفراسي -الحرفي) (تبعا للجنس والصف) فقد استعمل الباحث تحليل التباين الثنائي كما موضح في الجدول الاتي :-

جدول (٧)

مصدر التباين	مجموعات	درجة	متوسط	النسبة	الدالة
	المربعات	الحرية	المربعات	الفائية	
الجنس	٤,٩٣٦	١	٤,٩٣٦	٦,٣٨٠	دالة
المرحلة	٠,٠٠٢٤٣٧	١	٠,٠٠٢٤٣٧	٠,٠٠٣	غيردالة
الجنس* المرحلة	٠,٠٩١٠٢	١	٠,٠٩١٠٢	٠,١١٨	غيردالة
الخطأ	٤٩,٥١٤	٣٤٦	٠,٧٧٤		
الكل		٣٤٩			

*النسبة الفائية الجدولية تساوي ٣,٨٤ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة حرية (٣٤٦,١)

يتضح من الجدول اعلاه بان هناك فرق دال احصائيا تبعا لمتغير الجنس ولصالح الاناث لان متوسطهم البالغ (٣٥,٥٩٣٨) اكبر من متوسط الذكور البالغ (٣٥,٠٥٥٦) اما النسبة للتفاعل في الصف (اولى - ثالثة) فقد اظهرت النتائج

بانها غير دالة احصائيا ، بينما اظهرت النتائج عدم وجود فرق دال احصائيا تبعا لمتغير التفاعل بين (الجنس والصف)

ب- التعرف على الفروق في الاسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) تبعا للجنس والصف فقد استعمل الباحث تحليل التباين الثنائي كما موضح في الجدول الاتي:-

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدالة
الجنس	١,٠١٦٨٦	١	٠,٠١٦٨٦	٠,٠٠٩	دالة
المرحلة	٠,٥٢٠	١	٠,٥٢٠	٠,٢٦٣	غيردالة
الجنس * المرحلة	٠,٠٦٤٦٨	١	٠,٠٦٤٦٨	٠,٠٣٣	غيردالة
الخطأ	١٥٨,٢٧٨	٣٤٦	١,٩٧٨		
الكلي	١٥٩,٦٦٧	٣٤٩			

*النسبة التائية الجدولية متساوي ٣,٨٤ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة حرية (٣٤٦,١)

-**الجنس** : تبين من الجدول اعلاه ان الفروق غير دالة احصائيا تبعا لمتغير الجنس

٢-**الصف** : بالنسبة للتعرف على الفروق على وفق متغير المرحلة اتضح بانها غير دالة احصائيا تبعا لمتغير الصف .

٣-**التفاعل (الجنس والصف)** : للتعرف على الفروق على وفق متغيري الجنس والمرحلة اتضح ان تكون الفروق تبعا لمتغيري الجنس والصف غير دالة احصائيا.

التوصيات :

١. قيام المؤسسات التعليمية بوضع معايير متنوعة للطلبة ، باعتماد معايير جديدة ومنوعة في تحديد الشخصية المميزة بالمجتمع .

٢. قيام الجامعة ببناء وتطبيق برامج لتنمية الشخصية المميزة لدى طلبة الجامعات.

٣. تبني المدرسين واساتذة الجامعات اساليب وطرق تدريس تشجع على التفكير والفراسة .

٤. قيام الجامعات بتوفير ممارسات وانشطة للطلبة وتوفير مساحات اكبر من الحرية والتعبير .

المقترحات :

- ١- اجراء دراسة مماثلة على طلبة الجامعات في محافظة بغداد .
- ٢- اجراء دراسة مقارنة على عينات اخرى وعلى فئات عمرية اخرى .
- ٣- اجراء دراسة بين الاسلوب المعرفي الفراسي الحرفي وعلاقته بكفاءة الذاكرة العاملة ومتغيرات معرفية ونفسية .

المصادر

- ١- الفرماوي ، حمدي علي (١٩٩٤): الاساليب المعرفية بين النظرية والبحث ، ط٥ مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
- ٢- دافيدوف ، لبند ال (١٩٨١) : مدخل الى علم النفس ، ترجمة السيد الطواب واخرون ، ط الرابعه ، دار ماكجر وهيل للنشر ، القاهرة ، مصر .
- ٣- الشرقاوي ، انور محمد (١٩٨٢) : دور الاساليب المعرفيه في تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتي من الجنسين ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد (٢١) مجلد (٨) ، الكويت .
- ٤- المهداوي ، ايناس محمد مهدي (٢٠١٠) : الوعي بالابداع وعلاقته بالاسلوب المعرفي (التجديدي - التكيفي) ونمطي الشخصية A-B لدى طلبة الجامعة ، جامعة المستنصرية ، كلية التربية (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ٥- العتوم ، عدنان يوسف (٢٠٠٤) : علم النفس المعرفي ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان .

- ٦- عثمان ، سيد احمد ، والمشرقاوي ، انور (١٩٩٧) : التفكير ، دراسات نفسيه ، ط ٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر
- ٧ - الشرقاوي ، انور محمد (١٩٨٢) : دور الاساليب المعرفيه في تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتي من الجنسين ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربيه ، العدد (٢١) مجلد (٨) ، الكويت .
- ٨- جعفر ، خليفه عمر (٢٠٠٦) : الاساليب المعرفيه وعلاقتها بالنمو المعرفي والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة قطر ، مركز البحوث .

- 9- Royce , J (1973) **Multivariate Analysis and psychological theory**: New York Academic press
- 10- Goldstein, K.M. & Blackman, S. (1978). **Cognitive style: Five approaches and relevant research**. New York: Wiley .
- 11- Messick , s (1976) **Associates Personality Consistent in Cognition and Creativity In Individuality Learning**, New York Academic press .
- 12- Mourphy. H. (2002). The group embedded figure test. **Journal of Education for Business**, 24(8), 251-294.
- 13- Guilford . J.D . (1980) **cognitive styles** , Five . Approaches and Relevant Research , Newyork. Vol (40) .
- 14- Vernon,P. (1973). **Multivariate Approaches to the study of cognitive styles in Joseph R. Royce (ed): Multivariate Analysis Psychological Research**. New York: Academic Press.
- 15- Pask, G. and Scott, B. (1976). Learning Strategies and Individual Competence. **International Journal of Man Machine Studies**, (4).
- 16- Witkin and et. al., (1977) : Role of the Field Dependence and Field Independence Cognitive Styles Academic Evaluation . A Longitudinal Study **Journal of Educational Psychology** . Vol. (64) . No. (7) .

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس

الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

أ.د. ماجدة ابراهيم الباوي

أ.د. عليه عبد المحسن شهاب

م.م. بلال جاسم نصيف

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي تعرف أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة ولمعالجة ذلك قام الباحثون ببناء برنامجاً تعليمياً - تعليمياً قائم على المدخل الفلسفي وفق خمسة جوانب فلسفية هي (المعرفة ، المنطق، الجمال، الأخلاق، الميتافيزيقيا)، ولقد ميزه الباحثون بصفات (الشمول، العمق، المعنى) في البناء والتقديم، فمن خلال المعرفة أحاط الباحثون بكل ما تمكن ان يحصل عليه من معارف حول المادة ومفاهيمها ومتعلقاتها المختلفة المباشرة وغير المباشرة التي تتصل بموضوع المادة لكي يعطي للمادة عمق ومعنى من خلال الشمول المعرفي، ومن خلال المنطق تم الخوض في قوانين المادة الكمية الخاصة ومنطقها الجديد على العلم ومن خلال التركيز على المعاني الكمية-الكيفية وبالعكس مركزاً أهتمامه على دور الجانبين الكمي والكيفي للمادة وضرورة ترابطهما في تمثيل معاني المادة ومفاهيمها، ومن خلال الجمال عرض الباحثون للنقاط المضيئة والوقفات التاريخية والعلمية ولللأنجازات العلمية التي تمخضت عنها ميكانيكا الكم وما جاءت به من أفكار ونتائج كان لمعظمها صدى فلسفي يحمل من الروعة والجمال ما لا يستهان به، ومن خلال الأخلاق بنيت العلاقة مع الطلبة ومع المادة التي تمثل العلم والحضارة واللغة التي يتواصل بها البشر بغية تقدمهم وأصلاح وجودهم الذي

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

يتشاركون به مع الآخر (المادة والحياة)، ومن خلال الميتافيزيقيا حرص الباحثون ان يكون كل تعلم الطلبة في إطار الفكر الهادف والمنظم بدءاً من غاية التعلم وانتهاءً بأدق التفاصيل العلمية الخاصة بالمادة وموقعها من الفلسفة التعليمية او فلسفة الوجود.

وللتحقق من هدف البحث وضعت الفرضية الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط الفروق بين درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام البرنامج القائم على المدخل الفلسفي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية على الاختبار القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي ؟

وحدد مجتمع البحث بجميع طلبة المرحلة الثالثة لقسم العلوم في كليات التربية الأساسية في العراق، ثم أختار منه عمدياً عينته من طلبة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ وكان عدد أفراد العينة (٢٣) قسموا الى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) ، أجرى التكافؤ للمجموعتين في متغيرات الذكاء والعمر بالاشهر، وقد اعدوا برنامجا تعليميا تعليميا وفق خطوات اعداد البرامج التعليمية القياسية وتم التأكد من سلامته الداخلية والخارجية ، كما تم تكيف اختبار ولسون وآيزنك للتفكير التأملي بما يلائم المرحلة والعمر والظرف الخاص لأجراءات البحث والذي تكون من (٣٢) فقرة بخمسة بدائل للأختيار، ثم تحقق من صدق المقياس الظاهري من خلال عرضه على الخبراء المختصين بالمادة العلمية وخبراء طرائق التدريس وعلم النفس، وصدق البناء ، وكذلك أستخرجت الخصائص السايكومترية الخاصة بالأختبار (التمييز والثبات) ومن خلال نتائج التطبيق الأستطلاعي على عينة أستطلاعية مكونة من (١٠٢) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة لقسم العلوم في كليات التربية الأساسية في بغداد والمحافظات للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢. بعد الانتهاء من التدريس الفعلي

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

للمحتوى التعليمي للمجموعتين من قبل الباحث الثالث، حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية بينما درست المجموعة التجريبية وفقاً للبرنامج التعليمي-التعليمي القائم على المدخل الفلسفي .ولمدة فصل دراسي كامل .

اختبرت المجموعتين بأستخدام مقياس التفكير التأملي على المجموعتين ، وبأستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة (الاختبار التائي t-test) لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط الفروق بين درجات المجموعة التجريبية التي تدرس بأستخدام البرنامج القائم على المدخل الفلسفي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية على الاختبار القلبي والبعدي لمقياس التفكير التأملي ؟

ومن خلال هذه النتائج تأكد لنا فعالية البرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي في تنمية التفكير التأملي، وعلى هذا الاساس يقترح الباحثون تفعيل دور البرامج التعليمية - التعليمية وفقاً للمدخل الفلسفي في التربية والتعليم ولمختلف الاختصاصات والفروع والأهتمام بالجوانب الإنسانية والفلسفية والقيمية الى جانب الجوانب التقنية والعلمية الصرفة في التعليم.

مشكلة البحث

ان السبب الرئيس والمباشر لمشكلة البحث متمثلاً بقضية صعوبة مادة الميكانيك الكمي Quantum mechanics واتجاه الطلبة السلبي نحوها ونحو تعلمها واستيعابها، وهي قضية معروفة في الأوساط الفيزيائية التعليمية لمسها الباحثون منذ كانوا طلاباً في مرحلة البكالوريوس، وما زالت موجودة وذلك بعد استطلاع آراء عدد من طلبة قسم الفيزياء في كليات التربية والعلوم والتربية

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملية لدى الطلبة

الأساسية ، فضلاً عن تبادل الرأي مع مدرسي هذه المادة، . والاطلاع على الدرجات التحصيلية لعدد من السنوات في هذه المادة .

وبعد الاطلاع اليسير على مفردات منهج الميكانيك الكمي وعلى أوراق الطلبة ومحاضراتهم نلمس بوضوح طغيان الجانب الكمي والتفصيلات الرياضية الجافة على المعاني والعلاقات والمسببات والعلل التي وجدت من أجلها مبادئ الميكانيك الكمي بوصفه مرحلة متقدمة من تاريخ تطور الفيزياء أعقبت الفيزياء الكلاسيكية Classicalism physics والفيزياء الكهرومغناطيسية Magnetoelectricity physics وتزامنت مع النسبية Relativism physics لتحاول تفسير وتحليل ومن ثم التنبؤ بالأحداث الفيزيائية (ولا سيما الذرية) التي عجزت عنها المجالات والنظريات الأخرى .

لذا اختارها الباحثون كمادة دراسية تقدم عن طريق البرنامج المقترح بمدخله الفلسفي الجديد محاولاً تذليل العقبات التي تواجه الطلبة والأستاذ في دراسة هذه المادة وتدريسها، بحيث تطرح بنحوٍ جديد يضم فكرة توحيد الأجزاء والتفصيلات المتفرقة والمنفصلة في نظرة معمقة شمولية الأبعاد توضح تلك الطبيعة الجافة والمجردة التي تلبست بمادة (Quantum mechanics) التي طغى عليها الجانب الكمي Quantitative side والتفصيلات الرياضية بنحوٍ مفرط على حساب النوع أو الكيف Qualitative side وعلى حساب المعاني والمقاصد التي وجدت من أجلها مادة الميكانيك الكمي، وبذلك قد يمكن الوصول الى درجة متقدمة في اكتساب مفاهيم هذه المادة، تماشياً مع الاتجاه الحديث في التعلم والتعليم الذي يحث على اكتساب المفاهيم بدلاً من الحفظ الاصم للمعلومات المتفرقة.

ومن هنا جاءت محاولة تناول هذه المادة لإعادتها الى موقعها المحوري من الخارطة الفيزيائية العامة عن طريق طرحها بأسلوب فلسفي معمق وشامل ذي قيمة للطالب مستثمراً طبيعتها الأصلية (الفلسفية) عن طريق علاقتها مع الجوانب

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

الأخرى في الفيزياء وبالطرح الكمي المرتبط بالتوضيح النوعي والعكس، بأسلوب جديد للخروج من هذا الجمود والركود والمحاولة لإعادة الألوان والحركة لملامح هذه اللوحة المبهمة والمشوهة بلمسات الفلسفة السحرية بجوانبها الخمسة المعروفة (المعرفة، المنطق، الجمال، الأخلاق، الميتافيزيقيا)، ولتذليل العقبات التي تواجه الطلبة والتدريسيين في أوان واحد، ولأهمية مادة الميكانيك الكمي وارتباطه بحياة الطلبة في مجالات تطبيقية مختلفة.

وعن طريق الطرح الجديد لمادة (Quantum mechanics) عن طريق البرنامج المقترح يأمل تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة لما لهذا المتغير من أهمية بالغة بوصفه من أهداف العملية التربوية والتعليمية، ومن الضروري تنميته لدى الطالب الجامعي مشروع مدرس المستقبل الذي ستناط به مسؤولية تعليم الاجيال المقبلة في خضم التغيرات المجتمعية والتطورات العلمية والتكنولوجيا الحديثة. ويمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما أثر برنامج تعليمي - تعليمي مقترح قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة التريبة الاساسية ؟
أهمية البحث

يأمل ان يقدم هذا البحث أنموذجاً لمدخل لم يطرق بكثرة في التربية، وفي تدريس العلوم على وجه الخصوص على حد علمه، ألا وهو مدخل العلم والفلسفة والمجتمع في مقابل المداخل الأخرى التقليدية وغير التقليدية، فهو يسلط الضوء على جوانب تربوية مهمة أهملت في المراحل التربوية السابقة وبالتحديد في العقود الأخيرة نتيجة للصخب الدعائي الذي تزامن مع الاتجاه البراجماتي الذي ساد السياسة العالمية وانعكاساته على التربية وما تبعه أو تزامن معه من ثورة تكنولوجية ومدنية بحيث توجهت أنظار الدول بسياساتها العامة وبالتالي التربوية نحو الإنتاج

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

وبالتحديد السباق الاقتصادي بنحوٍ متسارع وبصورة أدت إلى تجاهل جوانب إنسانية مهمة أثرت بالنتيجة في المخرجات العامة للتربية وعلى المعايير العامة المطلوبة في العملية التعليمية ولا سيما في ما يتعلق منها بالفرد المتعلم، لذلك كانت النتائج التربوية ذات أطراف مبتورة في نواحٍ متعددة، لذلك جاءت فكرة هذا البحث التي قد تقدم أنموذجاً إنسانياً أعم واشمل من النماذج السابقة محاولاً إعادة الجوانب الأخرى المهمة إلى مواقعها من البنية التربوية ولا سيما في ما يتعلق بالفلسفة والأخلاق، وبالصورة التي تمكن الإنسان المتعلم من بناء نفسه في الجوانب المادية والوجدانية، وبالتالي تهيئة الظروف المناسبة لنشوء الفرد السليم القادر على التفكير والتفاعل والتعامل مع الأحداث والمجريات الواعي بنفسه وبما يدور حوله المتمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات الصحيحة في المواقف والأوقات الملائمة، الحر والمستقل عن التبعية بكل صورها إلا للحقيقة، فضلاً عن بناء الفرد المنتج والقادر على التعامل مع التكنولوجيا وغيرها التي لا ننكر أهميتها ودورها في نمو الفرد والمجتمع الإنساني .

إذاً تكمن أهمية هذا البحث في العودة إلى النظرة الشاملة والواسعة من مراقب أبعد قبل الخوض في التفاصيل والأجزاء المتضمنة في هذه الفكرة الشاملة، إذ من دون إدراك المنظر العام والشامل لا يمكننا التعامل مع التفاصيل بصورة صحيحة وقد يؤدي بنا هذا التعامل مع الأجزاء إلى الانحراف اللاإرادي عن المسيرة المقصودة والموجهة لحل القضايا والمشكلات، فالنظرة العامة والشاملة والمتعمقة في الوقت نفسه هي النقطة المرجعية التي تحافظ على هيكل الأجزاء والتفاصيل بالصورة التي تعطي لها قيمة ومعنى وتؤدي بها إلى الأغراض التي وجدت من أجلها.

- تكمن أهمية هذا البرنامج أيضاً في القيمة المعرفية والثقافية التي يوافرها للطلبة فضلاً عن القيمة العلمية الخاصة بالمادة تحديداً، إذ أن من متطلبات هذا البرنامج

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

الاحاطة والإلمام بالقدر الممكن بأدبيات المادة ومعارفها العلمية والفلسفية والاجتماعية والتطبيقية التي تتعلق بها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ومن المفروض أو المؤمل أن يؤدي هذا البرنامج إلى زيادة أفق تفكير الطلبة وعدم الاقتصار في الرؤية على الأمور الجزئية للأمور، وتوفير مجالات أوسع وموضوعات أوفر وتناول جوانب لم تطرق سابقاً في التعامل مع الظواهر والقضايا العلمية والحياتية.

• والبرنامج سينطلق من مبدأ المزاجية بين مفهوم العلم ومفهوم الفلسفة، ويعطي صورة عما يمكن أن يقدمه أحدهما من فائدة للآخر، فالفلسفة تعطي مجالاً أوسع من صلاحيات العلم وتفتح طرق وأبواباً متعددة للنفوذ إلى الحقائق، كما انها تكسر جمود وتجرد العلم وتنفع فيه روح القيم والأخلاق وتعززه بمتحسسات الفن والجمال، والعلم بدوره يعطي للفلسفة قيمة ومعنى ودوراً موجهاً ومحدداً في إطار مشروع ذي نتائج قيمة ضمن آليات ومناهج وتوقعات وتنبؤات معلمة، بتعبير آخر ان العلم يجعل الفلسفة هادفة بالاتجاه الذي يريد ان يستثمره فيها، وهذا البرنامج هو مثال لما يريد الباحثون ان يستثمره من الفلسفة باتجاه محدد وهادف تم صوغه على وفق فرضيات علمية يسعى الباحثون الى التحقق منها في دراسته هذه.

• قد يقدم هذا البرنامج أنموذجاً مهماً للجمع بين الجانبين الكمي والنوعي لمادة الميكانيك الكمي، إذ ان أغلب موضوعات الفيزياء ان لم تكن أجمعها ولا سيما الفيزياء الحديثة مبنية على أساس الجانبين (الكمي الرياضي والكيفي النوعي) ولقد بينت الكثير من الوقائع المعززة بالدراسات بأن هناك ضعفاً وقصوراً في بناء العلاقة السليمة المترابطة بين الجانبين الكمي والكيفي ومنها دراسة الباحثون عام ٢٠٠٨. (الزبيدي ٢٠٠٨)، لذلك كان للبرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي الذي أعده الباحثون دور في تسليط الضوء على هذا الموضوع

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

المهم وعن طريق جانب المنطق (المنطق الرياضي) الحديث الذي له خصوصية مميزة بالنسبة الى ميكانيكا الكم تختلف عما كان مألوفاً من قبله.

• قد يوافر هذا البرنامج أو نتأمل منه توفير بيئة تعليمية متفاعلة داخل الصف الدراسي وخارجه بين الطلبة أنفسهم أو بين الطلبة والمدرس ، تشجع الطالب على متابعة المادة والاهتمام بالدرس ومجرياته.

• يأمل الباحثون بان يكون هذا البرنامج بمنزلة تأسيس لمدخل جديد في التربية في مقابل مداخل مثل مدخل (العلم، التكنولوجيا، المجتمع ، Science, Technology, Society) الذي يعرف اختصاراً STS، الذي جاء متوافقاً مع متطلبات الدول الاقتصادية والتنموية وسياساتها، والذي ركز على استغلال التربية والعلم والمجتمع لتطوير التكنولوجيا، وكذلك مشروع دراسة الاتجاهات الدولية للعلوم والرياضيات International Mathematics and Science Study Trend in والذي يعرف اختصاراً TIMSS الذي كان هو أيضاً في تأسيسه يحمل طيات الإرادة الدولية في تطوير اقتصادياتها وتنميتها، وحتى حركة المعايير واصلاح التربية العلمية NSES التي قامت عام ١٩٩٥ ايضاً كان القصد منها توجيه تدريس العلوم بمعايير تخدم الواقع التكنولوجي والاقتصادي التنموي، وغيرها من البرامج والمداخل في التربية والتعليم.

• من ابرز مواقع الأهمية في هذا البحث هو تناوله مادة علمية مهمة جداً في الفيزياء وهي مادة الميكانيك الكمي التي تُعد من الركائز الرئيسة التي تقوم عليها الفيزياء الحديثة وبفضل نظرية الكم استطاع الإنسان إن يسجل فتوحات تقانية وعلمية رائدة، علماً أن دور الميكانيك الكمي لا يقتصر على الفيزياء فحسب فهو يدخل كمادة أساسية في أقسام الكيمياء أيضاً، وله جذور في الكثير من الإسهامات العلمية كتكنولوجيا الحاسوب، والطاقة النووية، والهندسة الوراثية، وصناعة الأدوية،

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملّي لدى الطلبة

وعمليات الاستتساخ، والليزر، والهولوجرافيا، والجراحة الميكروية الدقيقة، والاتصالات، يذكر (جون جرين ٢٠٠٩) أنه بالرغم من ان الكثير من الإنجازات تم التوصل إليها بفن الطهي الكمي إلا أنه يبدو ان لا أحد من المثقفين الأذكياء يفهم كيف تعمل او لماذا، في حين نراه يفهم كيف تعمل النظرية النسبية التي لا تمتلك من التطبيقات والانجازات ما تملكه نظرية الكم في حياتنا اليومية. (جرين ٢٠٠٩، ١٩٧٣)

- أيضاً من نقاط الأهمية لهذا البحث انه يقصد في عينته أو في مجتمع بحثه طلبة كلية التربية الاساسية بوصفها الشريحة التي يقع على عاتقها نقل الرسالة العلمية مستقبلاً إلى الأجيال التي تليهم، وعلى هذا الأساس كانت دعوى الفيلسوف التربوي هتشنز في بناء تعليم جامعي مبني على المبادئ الفلسفية العامة، ويتفق معه الفريد وايتهد الذي يقول "يجب ان تسود روح الإعمام في الجامعة، فالمحاضرات يجب ان توجه الى هؤلاء الذين اعتادوا على التعامل مع التفاصيل والخطوات التقليدية للعمل.... ينبغي على الطالب في الجامعة ان يقف على قدميه متلفتاً حواليه... ومهمة الجامعة ان تساعدك على أهدار التفاصيل لصالح المبادئ"، ثم يبين ان مهمة الجامعة تحويل معرفة الأولاد بحسب تعبيره الى قدرة الرجال. (فرانك ١٩٨٣، ١٠-٩)

- اهمية المتغير التابع وهو تنمية التفكير التأملّي المتمثل في عمق التحليل ودقته، وفي رسم الخطط والوصول إلى الاستنتاجات، والسعي إلى الفهم الصحيح عن طريق الملاحظة وربط العلاقات، وكشف المغالطات، وإعطاء التفسيرات المقنعة.

هدف البحث

يتركز هدف البحث في الآتي:

- ١- بناء برنامج تعليمي - تعليمي مقترح قائم على المدخل الفلسفي لتدريس مادة الميكانيك الكمي .
- ٢- الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي- تعليمي مقترح قائم على المدخل الفلسفي في تدريس مادة الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملّي.

فرضية البحث

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط فروق درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باعتماد البرنامج القائم على المدخل الفلسفي وبين متوسط فروق درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية على الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملّي.

حدود البحث

- محتوى مادة الميكانيك الكمي في منهج كليات التربية الاساسية. للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢
- طلبة المرحلة الثالثة في قسم العلوم / فرع فيزياء في كليات التربية الأساسية للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢.
- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢ .

مصطلحات البحث

البرنامج (التعليمي - التعليمي)

عرفه كل من :

- Good,1977 : "مجموعة من النشاطات المنتظمة والمخططة التي تهدف الى تطوير معارف المتدربين وخبراتهم واتجاهاتهم، وتساعدهم على تحديث معلوماتهم ورفع كفاءتهم وحل مشكلاتهم وتحسين أدائهم." (Good,1973,297)
 - عفانه ٢٠٠٠ : "مخطط منظم لمجموعة من الموضوعات والنشاطات والفعاليات التي تهدف إلى إكساب المعرفة وتطوير المهارات في مدة زمنية معينة." (عفانه ٢٠٠٠، ١٦)
 - الموسوي ٢٠٠٥ : "منظومة من المحتوى التعليمي تتنظم فيها المعارف والعمليات والمهارات والخبرات والانشطة والاستراتيجيات التدريسية التي توجه نحو تطوير معارف ومهارات التفكير العلمي لدى المتعلمين بغية تحسين مستوى انجازهم وقدرتهم في حل المشكلات." (الموسوي ٢٠٠٥ ، ١٧)
 - سعد ٢٠٠٦ : "منظومة معلومات ونشاطات عملية تعليمية تعمل تحت شروط وتعليمات محددة تتضمن محتوى وأنشطة وعناصر تقدم بنحو علمي دقيق وأساليب تدريسية وتقييمية وفقاً لأهداف البرنامج مع مراعاة حاجات المتعلمين وخصائصهم." (سعد ٢٠٠٦، ٤)
 - سمارة والعديلي ٢٠٠٨ : "جزء من المنهج الذي يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تُقدم لمجموعة معينة من المتعلمين ، لتحقيق أهداف تعليمية خاصة في مدة زمنية محددة." (سمارة والعديلي ٢٠٠٨ ، ٤٨)
- مما سبق نجد عدم اتفاق على تعريف محدد للبرنامج (التعليمي - التعليمي)، فقد تباينت التعريفات في وصفه من مجموعة أنشطة او مجموعة خبرات

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملّي لدى الطلبة

مخططة تقدم للطلبة الى منظومة معلومات ونشاطات متكاملة، وهناك من يعده جزءاً من المنهج الدراسي، وقد يعود هذا التباين الى وجهة نظر المتخصص انطلاقاً من النظرية او المدرسة التي ينتمي لها.

لذا يُعرف البرنامج (التعليمي - التعليمي) نظرياً بأنه:

"مجموعة الأنشطة والفعاليات المدروسة والمقصودة التي تعد على وفق رؤية نظرية او فلسفية ما واضحة لتحقيق غايات تربوية محددة وهادفة".
التعريف الإجرائي :

ما أعد من محتوى (مقروء ومرئي) لمادة الميكانيك الكمي لطلبة المرحلة الثالثة قسم علوم الفيزياء في كلية التربية الاساسية، ومجموعة الأنشطة والإجراءات المصاحبة وفق خطة محددة، اعتماداً على المدخل الفلسفي الذي يتصف بـ(العمق، والشمول، والمعنى)، بما يتضمنه من جوانب (المعرفة، والمنطق، والجمال، والأخلاق، والميتافيزيقيا).

التفكير التأملّي

عرفه كل من:-

- جون ديوي 1933 Dewey بأنه : "الاهتمام النشاط المثابر والدقيق بأي معتقد أو بأي شكل مفترض من معرفة في ضوء الأسس التي تدعمه والنتائج التي يسفر عنها". (جابر ٢٠٠٨، ٢٤)
- آيزنك ١٩٧٦ EYSENCK بأنه : "اتساق ملحوظ في عادات الفرد وأفعاله المتكررة، بما يمكنه من التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة وتحليلها بعمق لتحقيق الأهداف المتوقعة منه". (عياش ٢٠٠٣، ٢٩)
- دافيدوف ١٩٨٣ بأنه : "مجموعة من التدريبات تهدف الى تغيير الوعي، إذ انه يغير من التنبيه من حالة نشاط موجه من الخارج الى حالة استقبال وسكون، ومن

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

تركيز الانتباه على موضوع خارجي الى موضوع داخلي".
(دافيدوف ١٩٨٣، ٣١٧)

■ موسى ١٩٨١ بأنه : "تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله الى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل الى النتائج، ثم تقويمها في ضوء الخطط المرسومة، إذ يُعنى هذا النوع من التفكير بفحص أسس الأفكار والبحث في مقوماتها أستناداً الى البراهين والأدلة". (موسى ١٩٨١، ٣٣٤)

■ Maltin,1998 بأنه : "تفكير منضبط يحكمه الفرض وهو حل المشكلات، ويعتمد على التعامل المتروي والمتبصر، ويولد معرفة جديدة يمكن تسميتها معرفة العمل".
(Maltin,1998,463)

■ ابراهيم ٢٠٠٥ بانه : عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل الى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختبار، أو الوصول الى الحل الصحيح للموقف المشكل.
(ابراهيم، ٢٠٠٥، ٤٤٧)

نلاحظ من التعريفات:

- ان منها ما أخذ منحى نفسياً في التعريف كتعرف دفيدوف وآيزنك، ومنها ما أخذ منحى تربوياً على أساس أنه عملية كتعريف ديوي وموسى.
- قيد كل من Maltin,1998 و ابراهيم ٢٠٠٥ عملية التفكير التأملي بالمنهجية العلمية حصراً (من تحديد المشكلة الى وضع الفروض واختبارها) وهذا يقلل من قيمة التفكير الفلسفية ومدى إمكانية استغلاله في مباحثون التربية والتعليم.
- أكدت التعريفات (الدقة في النظر، واليقظة، والتحليل، والتخطيط، والتنظيم، والتقويم والفحص، وان يكون هادفاً، والأنضباط والتحديد في أسبابه ونتائجه).

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

التعريف النظري:

يعرف التفكير التأملي نظرياً: "مقدار ما يستغله الطالب من سعة قدراته العقلية في بعد النظر والتبصر في المواقف والأشياء التي تواجهه ومعالجتها من جوانبها المتعددة قبل إصدار الاحكام."

التعريف الإجرائي:

تنمية التفكير التأملي: مقدار الفرق في الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التفكير التأملي الذي اعده الباحثون لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

• (دراسة (الشرع ، ٢٠٠٢)

هدفت الدراسة الى الكشف عن اثر "برنامج تعليمي - تعليمي على وفق اسلوب حل المشكلات واثره في التحصيل والتفكير الرياضي"، إذ هدفت الدراسة الى بناء برنامج تعليمي- تعليمي على وفق اسلوب حل المشكلات في الرياضيات وبيان اثره في التحصيل والتفكير الرياضي لطلاب الصف الثاني المتوسط في العراق. بلغت عينة البحث (٦٨) طالباً قسمت الى مجموعتين إحداها تجريبية بلغ عددها (٣٥) طالباً والاخرى ضابطة بلغ عددها (٣٣) طالباً توصلت الدراسة الى :-وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية في مستوى التطبيق والاكتشاف، كما توصلت الدراسة الى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مستوى التذكر، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

التفكير الرياضي ككل وكل مجال من مجالاته الثمانية ولصالح المجموعة التجريبية. (الشرع ، ٢٠٠٢ ، ص ج - د)

• دراسة (المعموري ، ٢٠٠٤)

عنوان الدراسة "بناء برنامج تعليمي - تعليمي للتفكير الإبداعي واثره في العمل الإبداعي وعلاقته بالتحصيل العلمي"، اعتمدت الدراسة برنامجاً تعليمياً - تعليمياً على وفق العلاقة بين العلم والتقنية في الفيزياء واثره في تنمية قدرات العمل الإبداعي وعلاقتها بمستويات التحصيل العلمي لطلبة مركز التدريب المهني للصناعات الكهربائية والالكترونية في محافظة ديالى / العراق وتكونت عينة البحث من (٣٢) طالباً وطالبة في المرحلة الثالثة - قسم الميكانيك للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤) توصلت الدراسة الى وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في كل من الاحساس بالمشكلات ولقدرة على اعادة التنظيم ، والطلاقة ، المجموع الكلي لقدرات العمل الإبداعي وعدم وجود اثر للأأنموذج المقترح في تنمية قدرات الاصاله والمرونة لدى الطلبة، كما توصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين قدرات العمل الإبداعي ومستويات التحصيل العلمي (عالٍ ، ووسط ، ومنخفض). (المعموري ، ٢٠٠٤ ، ص ت،ث، ج)

• دراسة (الخفاجي، ٢٠٠٨):

هدفت الدراسة الكشف عن اثر " بناء برنامج تعليمي - تعليمي في الفيزياء واثره في تحصيل الطلاب واتجاههم نحو المادة، عمدت الدراسة الى بناء برنامج تعليمي - تعليمي لربط منهج الفيزياء للصف الرابع العام بالبيئة وقياس أثره في تحصيل طلاب الصف الرابع العام واتجاههم نحو المادة، أجريت الدراسة في محافظة بابل

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

في العراق، بلغت عينة الدراسة (٦١) طالباً قسمت على مجموعتين إحداهما: تجريبية بواقع (٣٠) طالباً، والأخرى: مجموعة ضابطة بواقع (٣١) طالباً وظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي - التعليمي على المجموعة الضابطة في التحصيل، ولم يظهر فرق معنوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء. (الخفاجي، ٢٠٠٨: أ- ج)

• دراسة العساسة وبشارة ٢٠١١

هدفت الدراسة الموسومة بـ "أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن" إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي بين مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة، وزعت عشوائياً بين مجموعتي متكافئتين هما : المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وقام الباحثون بإعداد برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد وتطبيقه على المجموعة التجريبية، كما طُبّق مقياس التفكير التأملي القبلي والبُعدي على المجموعتين. أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة احصائية (٠.٠٥) للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية، لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ولم يظهر أثر دال إحصائياً عند (٠.٠٥) للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي وأبعاده الفرعية، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات للتعرف إلى أثر التدريب على مهارات التفكير الناقد في تنمية أنماط تفكير أخرى. (العساسة ٢٠١٢، ١٦٥٥)

منهجية البحث وإجراءاته

لذلك حدد الباحثون إجراءاتهم البحثية بـ:

بناء البرنامج التعليمي - التعليمي

بعد اطلاع الباحثون على خطوات اعداد البرامج التعليمية - التعليمية حددت خطوات البناء بالخطوات الآتية:

١- أولاً: مرحلة التحليل

٢- ثانياً: مرحلة التصميم.

٣- ثالثاً: مرحلة التنفيذ.

٤- رابعاً: مرحلة التقييم.

وفي ما يلي توضيح لكل مرحلة:

١- مرحلة التحليل:

تشمل هذه الخطوة تحديد الحاجات الاساسية والمسارات المتبعة في بناء البرنامج وتتمثل بـ:

١-١- تحليل الواقع التعليمي:

تدرس مادة الميكانيك الكمي في كليات التربية الأساسية في العراق في المرحلة الثالثة وفي الفصل الأول حصراً الى جانب مواد (الكهربائية، والذرية، والكيمياء والفيزيائية، والفيزياء النسبية) التي ترتبط معها بوصفها جزءاً مكملاً في دراسة الظواهر الفيزيائية القريبة منها، إذ يمكن ان يقدم المادة أي أستاذ يلم بهذه المواد المذكورة ولا يشترط التخصص الدقيق بالمادة من أجل تدريسها كما في كليات العلوم، ويخصص لها ما بين (٢٢-٢٨) ساعة تدريسية نظرية خالية من التطبيق العملي (المختبر)، إذ يقدم للطلبة منهج مقرر بالمفردات والمصادر العلمية إذ تكون هذه المفردات عامة وأساسية في مادة الميكانيك الكمي تتلاءم مع أهداف

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

وامكانيات الفئة المستهدفة في التعليم وهم معلمو العلوم (تخصص فيزياء) الذي يختلف منهجهم المقرر عن منهج كليات التربية والعلوم كماً وتفصيلاً، أما تقسيم الوقت فكان بواقع ساعتين اسبوعياً.

١-٢ - تحليل خصائص المتعلمين

تم التعرف على الخصائص المشتركة للطلبة عن طريق مقابلة افراد العينة (المجموعتين التجريبية والضابطة) فتيين انهم:

١. يقعون ضمن فئة عمرية متقاربة ، وليس فيهم راسب من السنة الماضية.
٢. تقارب المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأغلبية المشاركين.
٣. لم يسبق لأفراد المجموعة التجريبية ان خضعوا لخبرة تعليمية مخططة كالتي سيتعرضون لها في هذه البرنامج.
٤. إجراءات التكافؤ التي ستذكر لاحقاً لضمان نسبة عالية من تجانس عينة البحث.
٥. أفراد عينة البحث في المجموعتين من الذكور والاناث.

١-٣ - تحديد حاجات الطلبة

لغرض تحديد الحاجات الدراسية للفئة المستهدفة من الطلبة في البرنامج التعليمي - التعليمي، قام الباحثون بتوجيه استبانة استطلاعية مفتوح لعينة من الطلبة الذين الذين درسوا مادة الميكانيك الكمي في العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، بلغ عددهم (٢٠) طالبا، تضمن الاستبانة السؤالين المفتوحين الآتيين:-
س١: ما الصعوبات التي واجهتموها في دراسة مادة الميكانيك الكمي في الفصل الاول؟

س٢: ما الحاجات التدريسية التي ترونها ضرورية لتسهم في إتقان مادة الميكانيك الكمي ؟

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

ومن خلال الإجابات على الاستبانة المفتوحة تم صوغ حاجات الطلبة بصورة فقرات ضمتها الاستبانة المغلقة التي اعدّها الباحثون والمكونه من (١٨) فقرة موزعة بين ستة مجالات تتعلق بالصعوبات التي تواجههم في دراسة مادة الميكانيك الكمي ملحق (١) وهي (المادة العلمية، وطرائق التدريس، والكتاب المنهجي والملازم، والتقانات التعليمية والانشطة المصاحبة، واساليب التقويم).

وزعت الاستبانة على (٢٥) من طلبة قسم العلوم في التربية الاساسية_الجامعة المستنصرية وجامعة بابل في العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.

وبعد تحليل الإجابات ادرجت في الجدول (١)

جدول (١)

النسب المئوية للصعوبات التي يواجهها الطلبة في دراسة مادة الميكانيك الكمي

المجال	اهداف تدريس ميكانيك الكم	المادة العلمية	طرائق التدريس	الكتاب المنهجي	التقانات التعليمية والانشطة المصاحبة	اساليب التقويم
النسبة المئوية	٩٥	٨٥	٩٠	٩٥	٨٠	٩٠

يتضح من الجدول ان مستوى الصعوبة عالي عند الطلبة فقد تراوح بين (٨٠-٩٥%)

وتمثل هذه الصعوبات حاجات ملحة للطلبة من الضروري تضمينها في البرنامج الذي سيعده الباحثون عن طريق تحديد المادة العلمية وعرضها بنحو يلائم مستوى الطلبة واختيار الكتب والمصادر المتنوعة التي تتميز بالوضوح وسلاسة العرض للمادة العلمية، اختيار طرائق تدريس حديثة ومتنوعة تلائم الطلبة والمادة العلمية المطروحة وتعزيزها بوسائل وتقانات تعليمية متنوعة تخاطب جميع حواس الطلبة

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملّي لدى الطلبة

فضلا عن تقديم أنشطة متنوعة، واعتماد اساليب متنوعة من حيث النوع والكم والوقت .

٢- مرحلة التصميم

وتم ذلك عن طريق:

٢-١ كتابة الاهداف التعليمية للبرنامج

وضع الباحثون أهدافاً تعليمية للبرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي، بما يتلاءم مع عنوان البرنامج الفلسفي من حيث القيمة وبُعد النظر وبصفات (الشمول - والعمق - والمعنى)، وعن طريق تبادل الاراء مع مدرسي مادة الميكانيك الكمي في عدد من كليات العلوم والتربية في الجامعات العراقية وبعد الاطلاع على مفردات المادة المقررة، تم عرض قائمة الاهداف على المتخصصين، وجرى تعديل بعضها وحذف بعضها، واصبحت القائمة بصورتها النهائية مكونة من (١٩) .

٢-٢ تحديد مفردات المادة العلمية وتنظيمها

حدد الباحثون المادة العلمية الخاصة ببرنامجه الفلسفي بمفردات مادة الميكانيك الكمي نفسها المقررة لطلبة المرحلة الثالثة في قسم العلوم في كليات التربية الاساسية في الجامعات العراقية (ملحق ٤)، ولكن بتنظيم وتقديم مختلف.

٢-٣ اعداد المحتوى التعليمي

لم يعتمد الباحثون على المحتوى المقرر في المنهج ومصادره فحسب، لأنه لا يلبي متطلبات البحث بعنوانه الفلسفي من جهة ولقصوره المعرفي الكبير ولا سيما في الجوانب النوعية فضلاً عن الحلقات المفقودة في الجوانب الكمية الرياضية، لذلك استعان الباحثون بأكثر من خمسين مصدراً علمياً رصيناً تناول أدبيات مادة الميكانيك الكمي بالشيء الوافي والمقبول، فضلاً عن الملاحظات

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملية لدى الطلبة

وبعض المحاضرات الخاصة والتوجيهات التي استقها الباحثون عن طريق مناقشاته العلمية مع بعض مدرسي المادة المتخصصين في جامعة بغداد والجامعة المستنصرية والجامعة التكنولوجية على مدى أكثر من عام، وكذلك اطلاعه على النشاطات العلمية الخاصة بمادة الميكانيك الكمي المنشورة على الشبكة العنكبوتية (الانترنت) ومراسلاته مع بعض الجامعات والاساتذة والمنتديات العلمية.

خصائص المحتوى الذي أعده الباحثون

حرص الباحثون على ان:

- يتضمن المحتوى المفاهيم الفيزيائية الكمية وما يتعلق بها من مفاهيم أسهمت بصورة مباشرة او غير مباشرة في تطور المادة.
- يتضمن المحتوى الجوانب الكمية الرياضية المتعلقة بالمفاهيم والمبادئ الخاصة بالمادة، وكذلك المفاهيم والمبادئ التي تعلق بالمادة وأسهمت بصورة مباشرة في تطورها.
- تضمن المحتوى الاحداث العلمية المتعلقة بالمادة وتطوراتها.
- تنظيم المحتوى بالطريقة الشبكية.
- البناء المنطقي والتقديم المنطقي للمادة
- اعتدالية الكم المعرفي في المحتوى.
- تكون المحتوى من المادة الرئيسة والملاحق
- تضمن المحتوى الإشارة الى شخوص العلماء والمشاركين في تطوير المادة وموضوعاتها كُلاً بحسب موقعه وإنجازه.
- تضمن المحتوى الرسوم والصور المتعلقة بالموضوعات والشخوص.
- تقديم المحتوى وطباعته الالوان ونوع الورق.
- تم ابراز النواحي الجمالية والأخلاقية واستثارة النواحي الميتافيزيقية.

٢-٤ صوغ الاغراض السلوكية:

إن صوغ الأغراض السلوكية خطوة مهمة في تحديد المحتوى المطلوبة تدريسه وتحديد متطلبات العمل والأدوات والاستراتيجيات المطلوبة للتعلم وما يتصل بها من متطلبات تجعل سير التدريس منظماً وهادفاً. (مرعي ٢٠٠٢، ٣١٧)، وعلى أساسها يحدد نوع المعلومات الأساسية والأنشطة وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وصوغها يعبر بدقة ووضوح عن التغيير المرجو حدوثه في شخصية المتعلم. (المقرم ٢٠٠١، ٢١)، فضلاً عن أنها تساعد المدرس على معرفة القدرة التي يقيسها الاختبار على نحو عام، وبذلك فهي تساعد على تحديد مستوى كل فقرة من فقرات الاختبار. (الحيلة ٢٠٠١، ٤١٤)

وعليه تم صوغ (١٥٢) غرضاً سلوكياً، وقد تم عرض الأغراض السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس العلوم (ملحق (٣)) لمعرفة مدى تغطيتها للمادة الدراسية وسلامة صياغتها ومدى ملاءمتها لمستويات الثلاثة (المعرفي، والمهاري، والوجداني)، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم إجراء بعض التعديلات وتعديل المستوى الذي تقيسه لبعضها لتأخذ صوغها النهائي وأبقيت الأغراض السلوكية بصورتها النهائية (١٤٧) غرضاً سلوكياً (٧) وضمنت أجمعها ضمن الخطط التدريسية اليومية .

٢-٥ تحديد طرائق التدريس واساليبه المتبعة

اعتمد الباحثون في تطبيق برنامجه الفلسفي أكثر من طريقة واسلوب للتدريس بحسب متطلبات الموقف والموضوع من جهة، وكذلك متطلبات واهداف البرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي ومنها :

- العصف الذهني لاستثارة افكار الطلبة وحثهم على التأمل والتفكير.

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

- المناقشة لخلق جو ودي وللتعمق أكثر في مضامين المادة عن طريق الحوار، كما انه عن طريق طريقة المناقشة يمكننا ان ننشر النواحي الأخلاقية والجمالية والتطرائق الى بعض الجوانب الميتافيزيقية.
- خرائط المفاهيم لتنظيم معطيات المادة بال نحو المنطقي المنظم.
- المحاضرة في بعض اجزاء الدرس وذلك لغرض الإحاطة وتحقيق الشمول واتمام النواقص التي تجاوزتها الطرائق والاساليب الأخرى.
- المحاضرة المشتركة: إذ كان يوصي بأن يقوم أحد الطلبة بشرح المادة او تقديمها، ثم تتم مناقشة ما طرحه الطالب/الطالبة في صحة او كفاءة ما تقدم به من الباحثون ومن زملائه الآخرين.

٢-٦ الوسائل التعليمية والمساندة

- استعمل الباحثون في برنامجه التعليمي بعض الوسائل التعليمية ومنها :
- Data Show إذ استعمله الباحثون لعرض المادة العلمية وتفصيلات المعادلات الرياضية وعرض بعض الأفلام المتعلقة بالمادة.
 - الأفلام التعليمية المساندة، إذ أعد الباحثون ست مجاميع من الأفلام العلمية والفلسفية سجلت على عشرة أقراص وزعت بين الطلبة بعد ان أخرجت أخرجاً جيداً ووضعه في حافظات خاصة مصحوبة بالتعليمات او المحتويات، وهذه الأفلام هي:-

١- ((تاريخ الفلسفة من ارسطو حتى هويكنج))، قدم للطلبة في ثلاثة أقراص، وهو مكون من ستة أجزاء، تتناول استعراضاً تاريخياً للفلسفة بنحوٍ ممتع يطرح عن طريقه أسئلة ميتافيزيقية مهمة متعلقة بالوجود والكون والعلم والإنسان، فهو يعرض القضايا الفكرية الكبرى التي اراد الانسان منذ القدم ان يعرف لها إجابات، ومن الأمور الجيدة في هذا الفيلم انه لم يقدم إجابات جاهزة، وانما يطرح اسئلة بحيث يجعل المشاهد مشاركاً للمفكرين والفلاسفة والعلماء في إيجاد الحلول لمثل هذه

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

الاسئلة المحيرة من قبيل، من الانسان؟ ما هي الروح؟ وما الكون؟ وهل الكون له نقطة بداية لم يكن له وجود قبلها؟ وهل بدأ الكون بانفجار كبير كما تنص النظرية الفيزيائية الحديثة؟ وما هو الزمن؟ ما هو الفضاء ؟ وهل لنا وجود حقيقي ام اننا فى حلم لا اساس له؟ والى اين تؤدي بنا نظرية الكوانتم؟ وهل الانسان خالد ام ينتهى امره بالموت؟ وهل هناك إله كوني؟ ومن هو؟ ومن يدير هذا الكون وينظمه؟ إله ام قوانين عمياء؟ وهل الانسان جزء لا ينفصل عن الالهية؟ وهل الانسان يشارك فى خلق الكون الذى يدركه؟ وكيف تعمل الطبيعة؟ وهل الحيوانات والنباتات لها ارواح مثل الانسان؟ وما الحياة؟ وما الموت؟ لقد اراد الباحثون عن طريق تقديم هذا الفلم تعميق الحس الفلسفي لدى الطلبة ونقلهم من جزئيات الواقع الى أفق الفلسفة وتحفيزهم على التفكير والتأمل.

٢- ((الفيزياء حكاية نروي شيئاً منها))، يعرض هذا الفلم بأسلوب شيق بعضاً من تاريخ الفيزياء العلمي بشخصه وعلمائه وأفكاره ومفاهيمه.

٣- ((آينشتاين ونظرية الكم))، يعرض الفلم الميكانيك الكمي من خلال نظريات آينشتاين ومن خلال معاصرة آينشتاين لولادة نظرية الكم ونقاط الخلاف مع الكم.

٤- ((نظرية الأوتار - موقع الكم من النظرية))، يعرض هذا الفلم لأهم النظريات الفيزيائية المعاصرة (نظريات الاوتار الفائقة) التي مر تطورها بنظرية الكم او هي عالجت نقاط الضعف في نظرية الكم وأجابت على الأسئلة التي عجز الكم عن الإجابة عنها.

٥- ((دروس في الميكانيك الكمي))، يقدم ستة دروس رئيسة في ميكانيكا الكم، اعتمده الباحثون بقصد زيادة الرصيد المعرفي وبغية الوصول الى العمق في النظر في موضوعات المادة.

٦- ((مروضا تقنية الكم))، يعرض هذا الفلم بأسلوب علمي لتطبيقات نظرية الكم وما جاءت به من نتائج كان لها أثر على تطور العلم والمجتمع.

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

٧- حرص الباحثون ان يجعل بيئة الصف الدراسي مفعمة بوسائل الجمال قدر الإمكان بوصف ذلك من متطلبات البرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي، لذلك كانت الزهور التي تزين قاعة الدراسة حاضرة في جميع المحاضرات، كما ان الباحثون حرص على تجهيز النافذة بستائر مناسبة مع ألوان حائط الصف، ووضع منضدة صغيرة جميلة للباحثون امام الطلبة.

٧-٢- إعداد الخطط التدريسية اليومية

يُعد التخطيط للتدريس عملية عقلية أساسها التصور المسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المدرس لمساعدة الطلبة على تحقيق الأغراض السلوكية بفاعلية في مدة زمنية معينة وفي ظل الظروف والإمكانات المتوافرة. (الخالدة ١٩٩٧، ١٧٠)

لذا أعد الباحثون (٢٢) خطة تدريسية توزعت بواقع (١١) خطة للمجموعة التجريبية الأولى وفق البرنامج المعد و (١١) خطة للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، وقد عرضت نماذج من الخطط للمجموعتين على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لبيان آرائهم وملاحظاتهم بشأن صلاحها ومدى ملاءمتها وتم الأخذ بالملاحظات، وأجريت بعض التعديلات ثم اعتمدت أساساً في إعداد بقية الخطط التدريسية اليومية.

٨-٢- تهيئة البيئة الصفية الملائمة :

كان الباحثون حريصاً في تدريسه على خلق جو اجتماعي مفعم بالود والاحترام والثقة والأمان (اي ان لا يخاف الطلبة او يخلجوا من طرح افكارهم) ليستثير الجوانب الفلسفية التي قصدها الباحثون في برنامجه الفلسفي، كما ان الباحثون لم يعتمد ابداً اسلوب العقاب المادي (اي عقوبة الدرجات او عقوبة الغياب او إخراج الطالب من غرفة الصف)؛ لأنه اراد من ذلك التركيز على الجانب القيمي للعلم والتعلم وعلى أخلاقيات أحترام الوعود والمواعيد وكذلك احترام

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملية لدى الطلبة

خصوصيات الطالب وظروفه التي تدفعه للخطأ أو التقصير في بعض الاحيان، وايضاً هذا الموضوع يصب في صميم اهداف البرنامج الفلسفي وبالتحديد في جانب الأخلاق وتنمية القيم، أما طريقة العقاب التي اعتمدها الباحثون فهي طريقة العتاب والتأنيب (وليس التوبيخ)، وحرص الباحثون ان يبنى جسور الثقة والحب والاحترام بوصفه أخاً كبيراً لهم يسعى لصالحهم من دون مقابل مادي او هدف ذاتي.

كما حرص الباحثون على جعل غرفة الصف تحوي جوانب جمالية معينة من حيث اختيار لون الستائر، والورود والصور الملونة، والتهوية والاضاءة.

٢-٩ تحديد شخصية المدرس

ان طبيعة شخصية المدرس من مستلزمات البرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي، إذ ان المهمة الملقاة على عاتق المدرس في البرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي تفرض عليه أموراً ينبغي ان يلم بها او ينبغي ان يتحلى بها تتلاءم مع حجم عنوان هذا البرنامج وأهميته، وقد كلف الباحثون الثالث بتدريس المادة وحاول من جهته ان يحققها في شخصه ومنها:

- أهمية ان يمتلك المدرس ثقافة عامة في العلم او الفلسفة او في المجتمع والسياسة وفي كل ما يحيط بالإنسان من جوانب تتعلق بحياته، والأهم من ذلك ان يمتلك المدرس رصيذاً كبيراً في النظرة الفلسفية التاريخية والمعاصرة ولو بالشيء الموجز.
- ان يكون المدرس متمكناً من المادة العلمية ومحيطاً بتاريخها العلمي وبتعلقات المادة مع بقية العلوم والمواد وبأثر هذه المادة في العلم وفي التقدم العلمي.
- ان تكون شخصية المدرس قوية تفرض نفسها بالهدوء والسلوك المتزن وقلة السلوك الفوضوي.

- ان يتضح على المدرس شعوره بالثقة بنفسه، وكذلك ان يحسس الطلبة بثقته بهم.

- ان يستعمل الألفاظ الجميلة والكلام الطيب ويبتعد عن الكلام الخشن والقاسي.

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

- ان يظهر لطلبته قدرة في (القيادة) وتوجيه النشاط داخل قاعة الدرس، وان يتصف بالمرونة والشجاعة.
- ان يؤسس المدرس مع طلابه لعلاقة مبنية على الانسجام والثقة والاحترام في جو عائلي لا يخاف فيه الطالب من المدرس.
- ان يُشعر الطلبة بالراحة النفسية والتعليمية في قاعة الدرس.
- ان يُشجع على التفاعل بينه وبين الطلبة من جهة وبين الطلبة انفسهم من جهة أخرى، ويتم ذلك عن طريق التشجيع على المناقشة وطرح الأسئلة، والتخطيط لذلك بوعي وقصد.
- ان يسمح للطلبة بالاجتهاد العلمي او الحزر العلمي في اثناء لقاء الدرس ومناقشته.
- ان ينمي لدى الطلبة إحساسهم بالآخر، وإحساسهم بالأشياء المحيطة بهم ومنها المجتمع والأرض والمناخ والكون والوجود.
- ان يعطي لهم الوقت الكافي للتفكير والتعلم.
- ان يراعي الفروق الفردية واختلاف مستويات الطلبة، وفي الوقت نفسه يكون حازماً حيادياً في اعطاء كل طالب ما يستحقه من درجات.
- ان يشجع الطلبة على التعلم الفعال.
- ان يشيع المدرس باستمرار جواً ذا حماسة في قاعة الدرس لمنع الضجر والسأم في نفوس الطلبة.
- ان يكون المدرس دينامياً في حركته وفي استعمال الأصوات والتعبيرات الصوتية كتقسيم الوجه في اثناء الشرح والتوضيح والمناقشة.
- ان ينوع المدرس في الموضوعات العلمية، وكذلك ان ينوع في طرائق تدريسه وأساليبه والوسائل العلمية.

٢- ١٠ بناء الاختبارات والمقاييس

مقياس التفكير التأملي

أ- **تحديد هدف المقياس:** تحدد هدف استعمال المقياس بقياس مستوى التفكير التأملي عند طلبة المرحلة الثالثة في قسم العلوم _ فرع الفيزياء في كليات التربية الاساسية.

ب- **اختيار المقياس:** بعد الاطلاع على الادبيات المتخصصة والمقاييس المختلفة، اختار الباحثون مقياس آيزنك وولسون للتفكير التأملي Eysenck & Weilson Reflective ness Scale، الذي يتكون من ٣٠ فقرة، ببديلين للإجابة (نعم لا)، ملحق (١٢)

ت- **تكييف المقياس :** وبعد تبادل الاراء مع المتخصصين قام الباحثون بإجراء تعديلات على المقياس تتعلق بصوغ الفقرات ودلالاتها وكذلك حذف بعض الفقرات غير المناسبة وإضافة فقرات أخرى، كما انه وضع خمسة بدائل للإجابة (كثيراً جداً، وكثيراً، وقليلًا، وقليلًا جداً ، وأبدًا) ، واعطيت الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) ليتناسب مع عمر الطلبة ونضجهم وكذلك لزيادة قابلية الاختبار على تحسس التغييرات في التفكير.

وبذلك تكون المقياس في صيغته الاولى من (٣٢) فقرة.

ث- صدق المقياس

تم التأكد من صدق المقياس على وفق الخطوات الآتية:

- ١- الصدق الظاهري: بعد عرض المقياس في صيغته الاولى على لجنة من المتخصصين في القياس والتقويم علم النفس التربوي ، وطرائق التدريس، وباخذ نسبة اتفاق (٨٠%) كمعيار للاتفاق على صلاح الفقرات بين المحكمين، وجد انها تحققت في اتفاقهم على دقة صوغ فقرات المقياس ووضوحها.
- مناسبة من حيث عددها ومن حيث فعاليتها لمستوى الطلبة.

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

- قدرتها على قياس الصفات المطلوبة.

وبذلك تم التأكد من الصدق الظاهري للمقياس.

٢- صدق البناء: عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق النتائج المستحصلة من التطبيق الاستطلاعي للمقياس الذي تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي سبق وصفها في الجدول (٢)

وباستعمال معادلة معامل ارتباط بيرسون وبواسطة البرنامج الاحصائي SPSS. حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل طالب على كل فقرة والدرجة الكلية التي حصل عليها ، وكان قسم من الفقرات دالاً احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، اما بعضهم الآخر فهو دال احصائياً عند مستوى ٠,٠١ . كما في الجدول (٢)

جدول (٢)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على مقياس التفكير التأملي

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١	**.407	١٢	**.308	٢٣	*.216
٢	**.418	١٣	**.308	٢٤	**.407
٣	*.219	١٤	**.437	٢٥	*.206
٤	**.388	١٥	**.418	٢٦	**.399
٥	**.293	١٦	**.271	٢٧	**.293
٦	*.225	١٧	**.329	٢٨	*.225
٧	*.216	١٨	*.241	٢٩	*.216
٨	**.407	١٩	**.306	٣٠	**.418
٩	**.307	٢٠	**.258	٣١	**.318
١٠	**.292	٢١	**.293	٣٢	**.278
١١	**.475	٢٢	*.225		
دال عند مستوى ٠,٠٥ * دال عند مستوى ٠,٠١ **					

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

ج- قوة تمييز الفقرات:

لحساب قوة تمييز فقرات المقياس رتب درجات العينة الاستطلاعية تنازلياً، ثم اخذت درجات المجموعتين المتطرفتين بنسبة ٢٧% من الاعلى والادنى ، وبذلك تكون المجموعة مكونة من (٢٧) طالبة وطالبة.

وبواسطة البرنامج الاحصائي SPSS، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين لمستقلتين، تم حساب القيمة التائية لكل فقرة من فقرات المقياس، وقد وجد انها تراوحت بين (٢.٠٤ و ٨.٢٥) ، كما في الجدول (٣).

جدول (٣)

قيم قوة تمييز درجة كل فقرة من فقرات مقياس التفكير التأملي

رقم الفقرة	t-test	رقم الفقرة	t-test	رقم الفقرة	t-test
١	2.785	١٢	2.949	٢٣	4.310
٢	2.814	١٣	2.653	٢٤	2.501
٣	3.194	١٤	2.114	٢٥	3.469
٤	4.160	١٥	3.794	٢٦	4.54
٥	2.278	١٦	4.110	٢٧	3.451
٦	2.445	١٧	2.785	٢٨	5.028
٧	2.330	١٨	6.398	٢٩	2.511
٨	3.794	١٩	4.283	٣٠	2.917
٩	2.545	٢٠	2.767	٣١	2.426
١٠	4.000	٢١	2.326	٣٢	2.446
١١	3.220	22	3.346		

وعند مقارنة القيم المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢) تبين ان جميع القيم المحسوبة

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

أكبر من الجدولية، وهذا يعني انها دالة احصائيا، وبذلك تكون الفقرات جميعا ذات قوة تمييزية عالية.

ح- ثبات المقياس

وباعتماد البيانات المستحصلة من التطبيق الاستطلاعي على العينة الاستطلاعية الموضح حجمها ونوعها في الجدول (2)، وباستعمال معادلة الفا - كرونباخ وبواسطة البرنامج الاحصائي SPSS تم حساب معامل ثبات المقياس، وكانت قيمته ((٠.٨٩)) وهي معامل ثبات جيد.

وبعد ان تاكد الباحثون من صدق وثبات المقياس اصبح جاهزا للتطبيق في صورته النهائية المكون من ٣٢ فقرة وببدائل إجابة خمسة ودرجة تتراوح بين (٠ - ١٢٨) ومتوسط فرضي (٦٤).

ثانياً: مرحلة التنفيذ

تم تنفيذ البرنامج بعد اعداده والتأكد من صلاحه في المدة بين (٢٠١٢/٩/٣٠) الى (٢٠١٣/١/١١) وفق الخطوات الآتية:

اولا- اختيار التصميم التجريبي

تم اختيار تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي، الذي يتطلب مجموعتين إحداهما: تجريبية، والأخرى: ضابطة ذي اختبار قبلي وبعدي للتفكير التأملي والقيم العلمية، إذ كان المتغير المستقل هو البرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي، والمتغيرات التابعة هي (اكتساب المفاهيم، والتفكير التأملي، والقيم العلمية)، كما موضح في المخطط الآتي:

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

مخطط (١)

مخطط التصميم التجريبي

المجموعة	التكافؤ	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	العمر +	التفكير التأملي	برنامج تعليمي- تعليمي قائم على المدخل الفلسفي	التفكير التأملي
المجموعة الضابطة	الذكاء		التدريس بالطريقة الاعتيادية	

ثانياً: - تحديد مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة المرحلة الثالثة لقسم العلوم في كليات التربية الأساسية في العراق، أما بالنسبة إلى اختيار عينة البحث فلقد اختار الباحثون عمدياً لإجراءات بحثهم كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية كعينة للبحث ولإجراءاته التجريبية، ذلك لتعاون عمادة الكلية ورئاسة قسم العلوم وموافقتهم لتطبيق البحث، أما بالنسبة إلى المجموعتين الضابطة والتجريبية فقد قسم الباحثون عشوائياً طلبة قسم العلوم - تخصص فيزياء الى مجموعتين لتكون إحداها المجموعة الضابطة وعددها (١١) طالب وطالبة والآخرى المجموعة التجريبية وعددها (١٢) طالب وطالبة .

ثالثاً: إجراءات الضبط

١- السلامة الداخلية للتصميم التجريبي (تكافؤ المجموعتين).

- العمر بالاشهر : للتحقق من تكافؤ المجموعتين بالنحو الذي لا يترك أثراً يتداخل مع تأثير البرنامج التعليمي - التعليمي في المتغيرات التابعة، ضبط الباحثون تكافؤ الأعمار بالاستعانة بسجلات الطلبة ومواليدهم ، وبواسطة البرنامج الاحصائي

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملية لدى الطلبة

SPSS، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وجد ان القيمة التائية المحسوبة (٠.٧٩٠) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠٨) بدرجة حرية (٢١) وبمستوى معنوية (٠.٠٠٥)، لذا لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي اعمار أفراد المجموعتين، مما يجعل المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير. كما هو في جدول (٤)

- **الذكاء:** طبق الاختبار قبل تنفيذ تجربة البحث ولجميع طلبة عينة البحث وبعد تصحيح الإجابات بالاعتماد على مفتاح الأجوبة، حسبت الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد عينة ، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فرد من افراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وبواسطة البرنامج الاحصائي SPSS، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين لمستقلتين، تم الحصول على النتائج كما في الجدول (٤)

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغيري العمر

بالاشهرو الذكاء

المجموعة	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة t	القيمة التائية الجدولية	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
العمر	التجريبية	١٢	264.4	١٠.٨	٠.٧٩٠	٢.٠٠٨	غير دالة
	الضابطة	١١	265.5	٩.٠٧			
الذكاء	التجريبية	١٢	٤٤.٠	٤.٤	٠.١٠٧	٢.٠٠٨	غير دالة
	الضابطة	١١	٤٣.٨	٣.٦			

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملية لدى الطلبة

يتبين من الجدول السابق، ان القيمة النائية المحسوبة (٠.٥٥٧) وهي اقل من القيمة النائية الجدولية البالغة (٢.٠٨) بدرجة حرية (٢١) وبمستوى معنوية (٠.٠٥) لذا لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين على اختبار الذكاء مما يجعل المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير.

• السلامة الخارجية للتصميم التجريبي

حرص الباحثون على:-

- ١- ان تحصل المجموعتان الضابطة والتجريبية على الحصص التدريسية أنفسها، بواقع ساعتين في الأسبوع.
- ٢- ان يكون عدد الحصص الكلي متساوياً للمجموعتين.
- ٣- حرص الباحثون على وجود التوازن بين المجموعتين في عرض الموضوعات المنهجية وعناوينها المقررة.
- ٤- متابعة التغيرات التي تطرأ على المجموعتين، من وجود حالات الغياب او الأمور والظروف الخارجية التي قد تطرأ.
- ٥- الحرص على تكافؤ عدد الاختبارات الاسبوعية والشهرية والختامية.
- ٦- الحرص على عدم اختلاط المجموعتين وحضور احد طلبتها في المجموعة الأخرى، او مشاركة المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة للمادة التي اعدّها الباحثون للمجموعة التجريبية.

رابعا: تطبيق التجربة

- ١- ابتدأ الباحثون بالتدريس الفعلي يوم (٢٠١٢/١٠/٢) وبواقع (ساعتين) اسبوعياً للمجموعة التجريبية، وكذلك للمجموعة الضابطة.
- ٢- قام الباحثون بتدريس المجموعتين بنفسه.
- ٣- اعطيت المفردات والاسئلة والمسائل أنفسها للمجموعتين بالمقدار نفسه.

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملّي لدى الطلبة

٤- درست المجموعة التجريبية على وفق البرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي الذي اعده الباحثون، اما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية.

٥- انتهت التدريسات في يوم الثلاثاء الموافق (٢٥/١٢/٢٠١٢)

٦- اجري الاختبار القبلي لمقياس التفكير التأملّي في يوم الأحد (٣٠/٩/٢٠١٢) للمجموعتين، والاختبار البعدي لمقياس التفكير التأملّي الاثنين (٧/١/٢٠١٣) للمجموعتين، وبإشراف الباحثون ومدرس المادة.

٧- وبذلك استغرق تنفيذ البرنامج من خلال تطبيق التجربة (١٢) اسبوعاً.

ثالثاً: مرحلة التقويم

تعرض البرنامج التعليمي - التعليمي الذي اعده الباحثون الى انواع مختلفة من التقويم وكالآتي:

١- **التقويم التمهيدي للبرنامج:** وتم ذلك عن طريق عرض محتويات البرنامج (الاهداف، والمحتوى التعليمي، والخطط التدريسية، واختبار اكتساب المفاهيم، ومقياسي القيم العلمية والتفكير التأملّي) على المتخصصين.

ومن خلال الملاحظات التي طرحت اجريت بعض التعديلات على كل المحتويات. وبذلك يكون الباحثون قد تأكد من السلامة الداخلية للبرنامج عن طريق التقويم التمهيدي الذي سبق تطبيق البرنامج.

٢- **التقويم البنائي:** تمت إجراءات التقويم البنائي للبرنامج من خلال الاختبارات الشفوية والتحريرية اليومية والشهرية التي اجراها الباحثون على طلبة المجموعة التجريبية في اثناء تنفيذ التجربة كما موضحة في الخطط التدريسية اليومية.

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملّي لدى الطلبة

التقويم النهائي للبرنامج : تم تطبيق مقياس التفكير التأملّي بعد الانتهاء من التدريس الفعلي لمحتوى البرنامج التعليمي - التعليمي في يوم الاثنين (٢٠١٣/١/٧) .

وعن طريق تحليل البيانات المستحصلة من إجابات الطلبة على الاختبار والمقاييس يمكن تقويم البرنامج. وسيتم ذكر هذه النتائج لاحقاً.

الوسائل الاحصائية المستعملة

استعمل الباحثون وسائل احصائية متنوعة لتحليل البيانات واستخلاص النتائج خلال مرحلة لاعداد للبرنامج وبعد تنفيذه لتقويمه، وهي:

١- بواسطة البرنامج الاحصائي SPSS استعمل:

أ- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتأكد من :

- تكافؤ مجموعتي البحث، وللتأكد من الدلالة المعنوية للفرق بين متوسطي الفروق بين درجات الطلبة في مجموعتي البحث على مقياس التفكير التأملّي في الاختبارين القبلي والبعدي، ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير التأملّي.

ب- الاختبار التائي لعينتين مترابطتين للتأكد من الدلالة المعنوية للفرق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملّي، والتأكد من الدلالة المعنوية للفرق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملّي.

ت- معامل الفا - كرونباخ: لإيجاد ثبات مقياس التفكير التأملّي.

ث- معامل ارتباط بيرسون: لإيجاد صدق البناء لمقياس التفكير التأملّي.

عرض النتائج وتفسيرها :-

وبعد ان تمت عملية جدولة وتنظيم نتائج الطلبة في اختبار التفكير التأملي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وبعد استخراج الفروقات بين درجات الاختبار البعدي والقبلي لكل مجموعة ومن ثم استخراج متوسطات هذه الفروقات، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent-samples) t-test للوقوف على مستوى الدلالة الإحصائية بين فروقات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، خرجت النتائج بالشكل الموضح بالجدول الآتي:

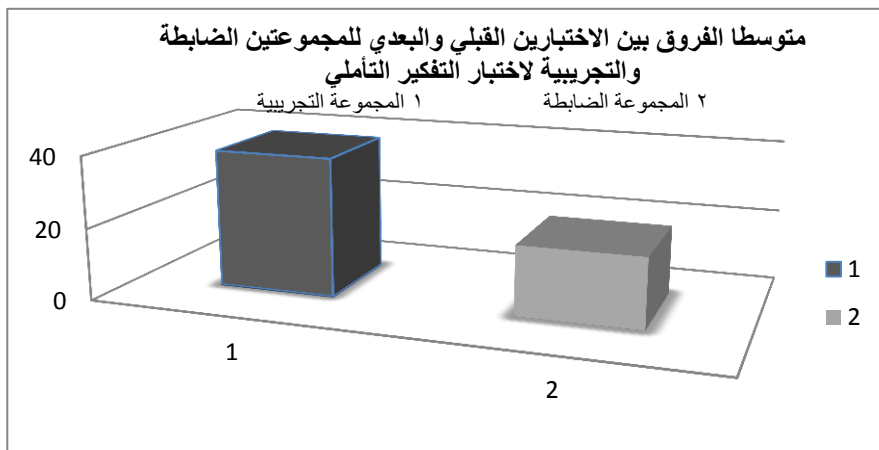
جدول (٥)

يوضح نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بالتفكير التأملي

المجموعة	العدد	متوسط الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي	الانحراف المعياري	القيمة التائية للفروقات بين الاختبارين	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدالة عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية	١٢	٣٨.٥٨٣	١١.٧٤١	٤.٦٢٥	2.08	٢١	دالة
الضابطة	١١	١٩.٣٦	٧.٩٩٣				

نلاحظ من الجدول تميز المجموعة التجريبية بمتوسط الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي في اختبار التفكير التأملي بمقدار (٣٨.٥٨٣) وانحراف معياري مقداره (١١.٧٤١)، في مقابل قيمة متوسط الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (١٩.٣٦)، وانحراف معياري (٧.٩٩٣)، أما القيمة التائية التي تدل قيمتها على مستوى الدلالة بين فروقات المجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي في اختبار التفكير التأملي فكانت قيمتها (٤.٦٢٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، لأنها أكبر من القيمة الجدولية التائية (٢.٠٨) مما يعني وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وبذا ترفض الفرضية.

مخطط (٢)



لو تناولنا نتائج كل مجموعة بصورة مستقلة عن الأخرى لوجدنا:
في ما يخص المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي:-

من ملاحظتنا للجدول نجد ان متوسط درجة الطلبة في الاختبار البعدي (٩١) اعلى من متوسطهم في الاختبار القبلي (٥٢.٦)، وللكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين استعمل الباحثون الـ (Period-samples t-test) للعينات المترابطة، وقد وجد ان قيمة (t) المحسوبة (١٦.٧٢) اكبر من قيمة (t) الجدولية وهي (2,201) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية ١١، وهذا بالتالي يؤدي بنا الى نتيجة واضحة مفادها وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مقياس التفكير التأملّي بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار البعدي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار القبلي لصالح الاختبار البعدي.

أما بالنسبة إلى المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية:-

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

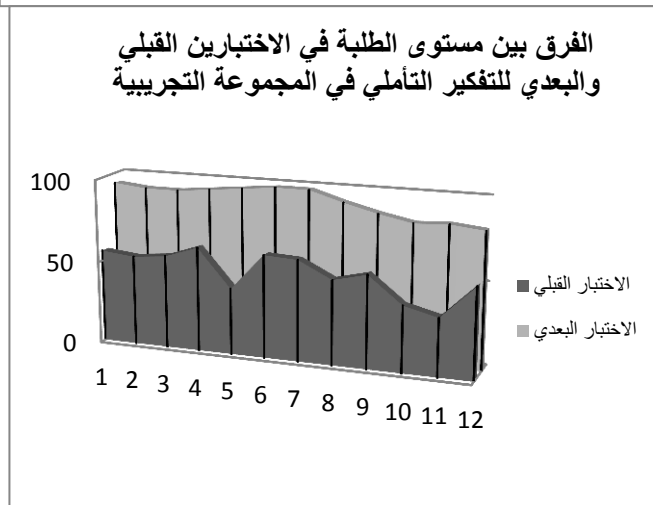
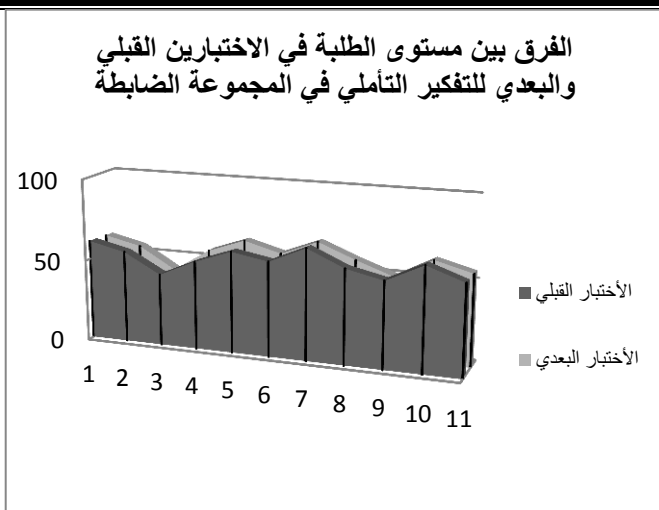
فمن ملاحظتنا للجدول نجد ان متوسط درجة الطلبة في الاختبار البعدي (57,634) اعلى قليلاً من متوسطاتهم في الاختبار القبلي (٥٧.٠٩)، وللكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين استعمل الباحثون الـ (t-samples - Period) test للعينات المترابطة، وقد وجد ان قيمة (t) المحسوبة (1,15) اصغر من قيمة (t) الجدولية وهي (٢,٢٢٨) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا بالتالي يؤدي بنا الى نتيجة واضحة مفادها عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مقياس التفكير التأملي بين متوسط درجات الطلبة في الاختبار البعدي وبين متوسط درجاتهم في الاختبار القبلي .

جدول (٦)

نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التأملي

المجموع ة	العدد	الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة t	القيمة التائية الجدولية	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية	١٢	القبلي	٥٢.٦	٩.٢٣٨	١٦.٧٢	٢.٢٠١	دالة لصالح الاختبار البعدي
		البعدي	٩١,٠٠٠	٥.٦٧١			
الضابطة	١١	القبلي	٥٧.٠٩٠	٦.٨١٨	١.١٥	٢,٢٢٨	غير دالة
		البعدي	٥٧.٦٣٤	٦.٣٦			

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة



من ملاحظتنا للنتائج الإحصائية الخاصة بالفرضية الأساسية وبالتحديد الفروق اليسيرة بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، وتتميز هذه الفروق في المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي بفروق واضح، وهذا ينطبق أيضاً على متوسطات الفروق للاختبارين القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فمن خلال ذلك نقرأ ان مستوى التفكير التأملي الذي حققته المجموعة الضابطة غير دال إحصائياً من خلال القيمة الناتية المحسوبة بين الاختبارين القبلي والبعدي

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملّي لدى الطلبة

(1,15) في مدة الفصل الدراسي الأول في مقابل مستوى المجموعة التجريبية الذي سجل قيمة تائية مقدارها (١٦.٧٢) وهي قيمة دالة إحصائياً بالنسبة إلى الاختبار البعدي على حساب الاختبار القبلي، ولكن نسبة التفوق هذه بسيطة وليست كبيرة، وهذا أيضاً كان متوقعاً ولأسباب أهمها:

- طبيعة المتغير المقاس (التفكير التأملّي) بوصفه صفة عقلية يصعب قياسها بدقة من ناحية وكذلك يصعب تنميتها بصورة مباشرة.
 - نتيجة لهذه الطبيعة الخاصة فإن عملية تنميتها تتطلب وقتاً طويلاً، لذلك كانت نتائج الباحثون بالفروق البسيطة متلائمة مع المدة الزمنية التي طبق فيها البرنامج الفلسفي، وهي نتيجة جيدة على وفق تلك الظروف.
 - طبيعة الظروف الخارجية الصعبة التي يمر بها المجتمع بصورة عامة ومنها مجتمع الطلبة المعنيين بالدراسة، فهي بالتأكيد تأخذ جانباً كبيراً من انشغالهم الفكري مما يعرقل التنمية السليمة لمقاصد الباحثون في التفكير التأملّي.
- ويعتقد الباحثون ان عملية تكيف اختبار التفكير التأملّي ولا سيما في تحويل بدائل الإجابة من اثنين الى خمسة، جعل المقياس أكثر دقةً وتحديدًا مما لو كانت البدائل اثنين فحسب، كما ان الفئة المستهدفة في البحث هم من طلبة الجامعة وليس من طلبة الثانوية او دون ذلك، إذ ان طلبة الجامعة لهم القدرة على التعامل مع مقياس التفكير التأملّي بموضوعية ودقة أكبر ممن هم أقل منهم في المراحل التعليمية.

الاستنتاجات

- اظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التعليمي -التعليمي القائم على المدخل الفلسفي في تنمية التفكير التأملّي لطلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية.

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

- فتحت الدراسة الباب أمام مدخل جديد في التعليم هو مدخل يعتقد الباحثون انه اكثر شمولية واكثر التصاقاً بالواقع الإنساني ومتطلباته المتكاملة، عن طريق تأكيد هذا البرنامج النواحي الإنسانية والقيمية المتضمنة في الفلسفة.
- استطاع البرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي ان يكسر طوق التجريد الذي يحيط بمادة الميكانيك الكمي التي تعد من أصعب المواد الدراسية الفيزيائية، بما قدمه البرنامج من ألوان فلسفية متنوعة من حيث الطريقة والمضمون.

التوصيات

- اعتماد الأساليب الفلسفية الهادفة في التعليم، لما توافره من قواعد وأسس عريضة نستطيع عن طريقها ان نقدم تعليماً ذا معنى مبني على نظرة ميتافيزيقية للأمور نستطيع عن طريقها ان ندرك معطيات العلم ككل
- تأكيد نواحي الجمال والأخلاق الى جانب جوانب المعرفة والمنطق في التعليم، لكي نعطي للتعليم معنىً قيماً هادفاً.
- اعتماد البرامج التعليمية الموجهة ضمن الحالات المتنوعة كلٌ بحسب ما يناسبه من أساليب وطرائق ومواد، إذ اثبتت اغلب الدراسات ومنها دراستنا فعالية البرامج التعليمية - التعليمية كمنظم وموجه ومدير للحالات التعليمية التي وضع لأجلها.
- اعتماد النظرة الشمولية المتكاملة للموضوعات العلمية بالنحو الذي لا يترك للنفصليات ان تتجاوز على مكانة الأفكار الرئيسة التي تنطلق من أجلها ومن خلالها، الى جانب اعتنائنا بالتفصيلات بوصفها الطريق المؤدي الى الفكرة المركزية العامة.
- اعتماد الأساليب الفنية والادبية في التعبير عن المادة العلمية في المناهج المقدمة إلقاءً وكتابةً ، فغالباً ما يقدم المنهج ميّناً من دون روح ومن دون فن وبدون ذوق

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملّي لدى الطلبة

لغوي أو أدبي يستميل القارئ أو السامع ويحثه على المتابعة، وهذا جانب مهم يجب ان يحظى بالاهتمام.

- تطوير مناهج الميكانيك الكمي وتحريرها من حالة الجمود والتجريد الجاف عن طريق الإضافات النوعية التي تكشف عن الصورة الحقيقية لهوية المادة المطمورة في كم الجانب الكمي الطاعي على الجانب الكيفي النوعي.

المقترحات

- إجراء دراسات يعتمد فيها البرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي في تدريس شتى المواد العلمية الأخرى غير الميكانيك الكمي.
- إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر البرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي في متغيرات تابعة أخرى كمهارات ما وراء المعرفية، ومهارات التفكير المنظومي، والتفكير الناقد، والتفكير الابداعي، والاتجاه نحو المادة، وبقاء أثر التعلم، التحصيل، وتنمية الاتجاه نحو البيئة، وتنمية مهارات التدريس.
- إجراء دراسات يعتمد فيها البرنامج التعليمي - التعليمي القائم على المدخل الفلسفي لمجتمعات مختلفة كطلبة الثانوية او طلبة الجامعات في الكليات الإنسانية والكليات العلمية، وكذلك طلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك تطبيق هذا البرنامج على مجتمع المدرسين والمعلمين.

المصادر

- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٨)، أطر التفكير ونظرياته - (دليل للتدريس والتعلم والبحث)، دار المسيرة، ط١، عمان - الاردن.
- جريبن، جون (٢٠٠٩)، البحث عن قطة شرودنجر، ترجمة أ.د. فتح الله الشيخ و أ.د. أحمد عبد الله السماحي، كلمة وكلمات عربية للترجمة والنشر، ط١، ابوظبي - الإمارات العربية المتحدة.

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملّي لدى الطلبة

- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١)، " أثر الأنشطة الفنية في التفكير الإبتكاري لدى طالبات المرحلة التأسيسية " ، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة العاشرة العدد ١٩ ، الدوحة.
- الخفاجي، حيدر محسن سرهيد (٢٠٠٨)، "بناء برنامج تعليمي - تعليمي في الفيزياء واثره في تحصيل الطلاب واتجاههم نحو المادة"، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ابن الهيثم - جامعة بغداد.
- الخوالدة، سالم عبد العزيز (٢٠٠٧)، "فاعلية استراتيجيتي دورة التعلم المعدلة وخريطة المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأحياء واكتسابهم لمهارات عمليات العلم"، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، م ١٩، ع ١، السعودية.
- دافيدوف، لندا. ل (١٩٨٣)، مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب، مكتبة التحرير، ط ٤ ، القاهرة.
- الزبيدي، بلال جاسم نصيف (٢٠٠٨)، " الفهم الكيفي والكمي للمفاهيم الفيزيائية لطلبة المرحلة الأولى في أقسام الفيوياء لكليات التربية في جامعتي بغداد والمستنصرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ابن الهيثم - جامعة بغداد.
- سعد، نهاد (٢٠٠٦)، الطرق الخاصة في تدريب العلوم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة البصرة - العراق .

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة

- سمارة والعديلي، سمارة نواف أحمد وعبد السلام موسى العديلي (٢٠٠٨)، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان - الأردن.
- الشرع، رياض فاخر (٢٠٠٢)، " بناء برنامج تعليمي - تعليمي على وفق اسلوب حل المشكلات واثره في التحصيل والتفكر الرياضي "، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية / ابن الهيثم - جامعة بغداد.
- العساسة وبشارة، سهيلة وموفق (٢٠١٢)، "اثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد، في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الاساسي في الاردن"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، م ٢٦، ع ٧، فلسطين.
- عياش، ليث محمد (٢٠٠٣)، "الأسلوب المعرفي التأمل - الاندفاع وعلاقته بالإبداع لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - الجامعة المستنصرية.
- فرانك، فيليب (١٩٨٣)، فلسفة العلم، ترجمة د.علي علي ناصف، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، بيروت - لبنان.
- مرعي والحيلة، توفيق ومحمد (٢٠٠٢)، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان - الأردن.
- المعموري، عصام عبد العزيز (٢٠٠٤)، "بناء برنامج تعليمي - تعليمي للتفكير الابداعي واثره في العمل الابداعي وعلاقته بالتحصيل العلمي"، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية / ابن الهيثم - جامعة بغداد.
- المقرم، سعد (٢٠٠١)، طرق تدريس العلوم (المبادئ والأهداف)، دار الشروق، ط١، عمان - الأردن.

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملية لدى الطلبة

الموسوي، عواطف ناصر (٢٠٠٥)، "بناء برنامج تعليمي - تعليمي للتفكير وقياس اثره في التحصيل بمادة الفيزياء والقدرة على حل المشكلات"، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية / ابن الهيثم - جامعة بغداد.

موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١)، علم النفس التربوي، دار الثقافة، ط١، القاهرة.

- Maltin, W. M.(1998): Cognition , 4sted . Fort Worth :Harcourt Brace College Publishers.

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملّي لدى الطلبة

ملحق (١) مقياس التفكير التأملّي المكيف

ت	الفقرات	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
١	هل ترى ان من المهم ان تفكر ملياً قبل قيامك بالأشياء؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٢	هل ترى ان من المهم ان تفكر وتتأمل في عملية الوجود والكون؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٣	هل ينذر أن تفكر في علاقتك ومشاعرك اتجاه الآخرين والأشياء من حولك؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٤	هل تحب أن تتعلم أشياء جديدة ولو لم تكن في مجال عملك أو تخصصك؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٥	هل ترغب في التدخل لحل مشكلات عامة أو تخص الآخرين؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٦	هل تهتم وتنشغل عندما تواجهك مشكلة ما وتصمم على إيجاد حلّ لها؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٧	هل تستغرق في أفكارك لدرجة انقطاعك عن ما يدور من حولك؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٨	هل تواجه الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة لمعرفة مدى	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملية لدى الطلبة

ت	الفقرات	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
	مناسبتها لوجهة نظرك ولا تتعامل معها بردود فعل متسارعة؟					
٩	هل تحب المحاولة في كتابة شعرية أو أدبية؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
١٠	هل تشعر بمتعة قوية بالعمل الذي يتطلب الرجوع إلى المكتبة كالأبحاث؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
١١	هل ترغب في قراءة الجريدة اليومية وبشكل منتظم؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
١٢	هل تشعر بمتعة عندما تصل لحل مشكلة صعبة تواجهك؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
١٣	هل تستغرق بالتفكير والتأمل؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
١٤	هل تندش عند مشاهدة تذكارات أو مكان تاريخي؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
١٥	هل تحب تدخل مع أصدقائك في مناقشات سياسية واجتماعية (ولو لم تكن تحب السياسة)؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
١٦	هل تحب ان تخصص وقتاً لقراءة الكتب أو القصص أو المقالات؟	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
١٧	هل تفضل عادة مشاهدة مسرحية كوميدية على أن تشاهد برنامج وثائقي أو	أبداً	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملية لدى الطلبة

ت	الفقرات	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
	حضاري أو ثقافي؟					
١٨	هل تعتقد أنه لا جدوى من محاولة تحليل القيم الأخلاقية ومناقشتها لأنّها ثابتة؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
١٩	هل تستمتع عند قراءة موضوعات فلسفية؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٢٠	هل تعتقد أن التخطيط لمجتمع مثالي هو مضيعة للوقت؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٢١	هل تشعر بالملل من مناقشة مستقبل الحياة والمجتمع؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٢٢	هل تحب العمل الذي يحتاج إلى ممارسة عملية لا تحتاج الى تخطيط عقلي أكثر من العمل الذي يحتاج إلى تخطيط عقلي واستراتيجي.	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٢٣	هل تحب زيارة المتاحف التي تعرض للتاريخ القديم؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٢٤	هل تعتقد أنه من العبث أن يفكر الإنسان بما هو موجود بالفضاء الخارجي؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٢٥	هل تؤيد فكرة تخصيص وقت في التفكير في حياتك الماضية ومشكلات الحياة	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملية لدى الطلبة

ت	الفقرات	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
	التي تعيشها؟					
٢٦	هل تهتم بالطرق المختلفة التي يفكر بها الآخرون من أجل تطوير طريقتك الخاصة بالتفكير؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٢٧	هل تجد ان من الضروري التفكير في العمل الذي تقوم به والذي يتكرر أكثر من مرة بصورة مستمرة؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٢٨	هل تهتم بالتفكير بأي عمل تقوم به من أجل البحث عن طرق بديلة (وانت غير ملزم بذلك) للقيام بنفس العمل؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٢٩	هل تهتم بالربط بين ما تقوم به من تجارب مختبرية وبين ما تتناوله من مادة نظرية في المحاضرة؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٣٠	هل تعتقد ان ما يقوله أو يلقيه التدريسي من مادة وملخصات تغني عن التفكير في تفصيلات المادة والبحث عن الأوليات التي أعتمد عليها؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
٣١	هل تهتم بمراجعة خبراتك	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً

أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملية لدى الطلبة

ت	الفقرات	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً
	السابقة لكي تتعلم منها وتحسنها في المرات القادمة؟					
٣٢	هل تراجع وترصد الأخطاء التي قمت بها سابقاً ؟	أبدأ	قليلاً جداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً

تطور القابلية للاستهواء لدى المراهقين

أ.د. ليلى عبد الرزاق الاعظمي

أ.م. بان عدنان عبد الرحمن

المستخلص

هدف البحث الحالي الى الإجابة عن تساؤلات مثل: ما درجة أنتشار القابلية للإستهواء لدى المراهقين في الأعمار (١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧) سنة، وهل لهذا المتغير مساراً تطورياً بتقدم المراهق في العمر؟ وما طبيعة هذا المسار؟ وهل هو تطورياً مستمراً أم منقطعاً؟ وهل لمتغيري العمر والنوع الاجتماعي تأثير في القابلية للإستهواء ؟ فضلاً عن التعرف على دلالة الفروق في القابلية للإستهواء لدى المراهقين تبعاً لمتغيري العمر والنوع الاجتماعي (ذكور ، اناث)، وقد شملت عينة البحث المراهقين المتواجدين في المدارس المتوسطة والاعدادية الصباحية لكلا النوعين الاجتماعيين، في محافظة بغداد بجانب الكرخ والرصافة. وقد تكونت عينة البحث من (٥٠٠) مراهقاً ومراهقة، أُختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية.

وقد تبنت الباحثة مقياس القابلية للإستهواء لـ كوتوف (Kotove,2004) ذاتي التقدير، بعد استخراج مؤشر صدق الترجمة له واعداه للبيئة العراقية.

وبتحليل بيانات البحث أظهرت النتائج ما يأتي:

- ١- يتسم المراهقون في عمري (١٣) و (١٧) سنة بالقابلية للإستهواء. وتكون هذه القابلية بدرجة متوسطة لدى المراهقين في الأعمار (١٤ ، ١٥ ، ١٦) سنة.
- ٢- يشير الميل العام للقابلية للإستهواء لدى المراهقين في الاعمار من (١٣) الى (١٧) سنة الى ان للعمر أثر في هذه القابلية، إلا أن هذا الأثر قد ظهر نتيجة انخفاض هذه القابلية في عمر (١٤) سنة فقط، وبذلك يكون هذا المسار أقرب الى المسار المرحلي (المتقطع).
- ٣- لا تتأثر القابلية للاستهواء بمتغير النوع الاجتماعي .

الفصل الأول

- مشكلة البحث:

تعد مرحلة المراهقة من اهم المراحل التي يمر بها الانسان خلال مسيرة حياته او ضمن اطره المختلفة التي تتسم بالتجدد المستمر، ويكمن الخطر في هذه المرحلة التي تنتقل بالانسان من الطفولة الى الرشد وهي التغيرات في مراحل النمو المختلفة (الجسمية والفسبيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والدينية والخلقية) ولما يتعرض الانسان فيها من صراعات متعددة، داخلية وخارجية (عبد الرحمن: ١٩٩٨: ١٤٨).

ان مرحلة المراهقة تثير الحماسة لانها الفترة الزمنية التي تتنامى فيها الطاقات، ويكتشف فيها المراهق نفسه، انه قوي يعتقد فيها ان بوسعة تغيير العالم، وهي شاقة لان الرغبة في الاستقلال والحرية تتوافق بصعوبة مع التبعية المادية للأسرة، فقد اكد العديد من الدارسين في مجال العلوم التربوية ان المراهقة تختلف من فرد الى اخر ومن منطقة جغرافية الى اخرى ومن سلالة الى اخرى، كذلك تختلف من باختلاف الانماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، وكذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كما تختلف في المجتمع المترمت الذي يفرض كثيراً من القيود على نشاط المراهق، عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط، وفرص اشباع الحاجات والدوافع المختلفة. فمع سرعة وزيادة متطلبات الحياة الحديثة وتعقدها وزيادة حدة المنافسة والصراع والتطور التكنولوجي ووسائل الاتصال الحديثة التي جعلت من العالم كالقريبة الصغيرة بفعل التطور وزيادة تقدم المجتمعات، الا ان هذا التطور والتقدم جعل من العالم اكثر تعقيدا واكثر صعوبة وبروز العديد من المشكلات والازمات بمختلف انواعها، في مختلف الاصعدة والمجالات سواء كانت اجتماعية او نفسية او سياسية وغيرها، الا ان هذه

المشكلات والظواهر تصبح خطيرة إذ دخلت في وسط اجتماعي او فئة عمرية حرجة فانها قد تؤدي الى عواقب وخيمة، لا سيما مرحلة المراهقة التي تعد من اخطر المراحل العمرية في حياة الانسان لانها فترة انتقال من مرحلة الى اخرى وفترة الاكتشاف (علوان: ٣: ٢٠٠٩). بفعل بروز عدد من الظواهر التي تلعب دوراً كبيراً في التأثير على توجهات المراهق الفكرية تجعلهم يتقبلون العديد من الافكار بدون نظرة فاحصة انتقادية، ومن ابرز هذه الافكار هي القابلية للاستهواء التي تعبر عن سرعة تصديق الفرد للافكار والمعتقدات دون ان تكون لديه ادلة منطقية كافية لصحتها، مما يؤثر في مجمل سلوكياتهم، وبالتالي يكون سلوكه غير منطقي، وبذلك تمثل مشكلة سلوكية هامة في شخصية المراهق (الوقفي: ١٩٩٨: ٧٠). فان انتشار القابلية للاستهواء بين المراهقين تشكل مشكلة كبيرة، فهي تساعد على تبني معتقدات وتشرب الثقافات المدمرة التي تتبناها العديد من الهيئات والمؤسسات الاجتماعية، بغية تشرب المراهق بافكار ومعتقدات بالية وانماط من التفكير المتخلف التي يتلقوها من خلال الاعلانات وشبكة الانترنت والقنوات الفضائية، التي تؤدي الى تفكك المجتمع وشيوع العديد من الظواهر السلبية (ابو رياح: ٢٠٠٦: ١٠) فقد اكدت دراسة (jone,1999) ان الجماعات الاستهوائية غالباً ما تكون سببا اساسيا في العديد من المشكلات السلوكية السلبية، ودراسة (Shaw,2004s) التي اشارت نتائجها ان المراهقين الذين لديهم قابلية للاستهواء يمتازون بقلّة الدافعية والانجاز والطموح المتهور.

ومن خلال ما تقدم فقد تحسست الباحثة بمشكلة البحث الحالي، من خلال رويتها ومشاهدتها بروز العديد من الظواهر لدى المراهقين التي لا تتسجم مع الثقافة السائدة التي يعيشها مجتمعنا، بالاضافة الى ذلك من خلال مطالعة العديد من المصادر والادبيات التي اكدت انتشار هذه الظاهرة ولهذا ارتأت الباحثة

التصدي لهذه الظاهرة من خلال دراسة بحثية تطبيقية للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١- تعرف القابلية للاستهواء لدى المراهقين.
 - ٢- هل لهذا المتغير مساراً تطورياً بتقدم المراهق في العمر ؟
 - ٣- هل لمتغير العمر و النوع الاجتماعي تأثير في القابلية للاستهواء ؟
- أهمية البحث :

زاد اهتمام الباحثين والدارسين في مجالات علم النفس في مرحلة المراهقة لأنها إحدى المراحل الأساسية لنمو الإنسان، وهي في جوهرها حصيلة العوامل البيولوجية والاجتماعية، فضلاً عن كونها مرحلة لنمو القابليات والاتجاهات والعلاقات الشخصية والنمو الانفعالي والاهتمامات المهنية واتضح الجوانب الدينية والاخلاقية (Lambe:1978:131).

فان مرحلة المراهقة ليست مستقلة بحد ذاتها وإنما هي تتأثر بما مر به الطفل من خبرات في المرحلة السابقة، وان النمو عملية مستمرة ومتصلة. فان فترة المراهقة ومشاكلها في المجتمعات الغربية تختلف أكثر بكثير من المجتمعات العربية، وان الصراع لدى المراهق ينشأ من التغيرات البيولوجية والجسدية والنفسية التي تطرأ على هذه المرحلة، فانهم يعيشون في عالمهم الخاص ويحاولون الانفصال عن الآباء بشتى الطرق ويعانون الصراع ما بين الانفصال عن الأسرة والاعتماد عليها والصراع بين الطفولة ومتطلبات الرجولة والانوثة، (محمد: ٢٥٠: ٢٠٠٤).

لذا تعد فترة المراهقة فترة الانتقالات والتقلبات المزاجية والانفعالية والجسمية وفترة المشكلات ما بين ما يطمح ان يكون وما هو عليه (معاليقي: ٢٠٠٧: ١١).

فمع حدوث التطورات الحديثة والتقدم التكنولوجي والتضخم المعرفي الهائل في شتى المجالات وتزايد الاهتمام بالاستراتيجيات المعرفية، وتنمية مهارات التفكير العليا، إلا أنه برزت مشكلات وظواهر نفسية تلعب دوراً كبيراً في التأثير على توجهات الأفراد وسلوكياتهم، ومن هذه الظواهر هي القابلية للاستهواء، الملاحظ تزايدها ووضوح خطرهما على أفراد المجتمع عامة والأطفال والمراهقين خاصة التي تعبر عن استعداد أو ميل عام لدى العديد من الأفراد لسرعة التصديق والتسليم بأفكار وآراء وتوجهات الآخرين بصورة ينعدم معها التفكير الناقد والتبصر في الأمور المختلفة، لذلك تكون سلوكياتهم غير منطقية في أغلب الأحيان ويكونون ضحية للشائعات والخرافات والرسائل الموجهة المدمرة من قبل الجهات الخارجية، بالإضافة إلى اصدقاء السوء وعوامل العولمة، التي جعلت العديد من الأفراد يتخذون الاستهواء آلية يواجهون بها كل هذا، فقد انطلقت العديد من الدراسات التي تؤكد على مدى انتشار هذه الظاهرة وتزايد خطرهما خاصتها بعد التطورات والتكنولوجيا الحديثة والعولمة الخارجية الذي يشهده العالم، (المعموري: ٢٠١١: ٥٨).

إن ظاهرة انتشار القابلية للاستهواء لدى مجتمع التلاميذ يساعد في تشرب وتبنى هؤلاء ثقافات مدمرة التي تتبناها العديد من الهيئات العالمية، بغية افساد الشباب الذي يسهل من حالات اللامبالاة بين الكثير من أفراد المجتمع وضياح الكثير من القيم وتشنت الايديولوجية الحياتية وعدم القدرة على تبني الاهداف الحياتية المستقبلية، أو قد تصبح القابلية للاستهواء متغير أو سمة من متغيرات الشخصية التي لا تكف عن نقل الافكار السلبية واللاعقلانية والمعتقدات الخاطئة لدى الأفراد. فقد انطلقت العديد من الدراسات وتنوعت متغيراتها إذ أكدت دراسة (Agraww & pandt, 1987) التي [توصلت الى وجود فروق بين المراهقين (١٢، ١٧) بين الاناث والذكور ولصالح الاناث وكما اشارت دراسة

(سعد وسليمان ١٩٩٤) الى ان المراهقين الذين لديهم قابلية للاستهواء ليس لديهم دافع الانجاز واللامبالاة (ابو رياح: ١٩٩٩: ١١).

ان ظاهرة الاستهواء لا تخص مجتمعا دون اخر او جماعة دون اخرى او جنسا دون اخر، بل تتواجد لدى العديد من الافراد وطوائف المجتمع، وان كانت اكثر انتشاراً في المجتمعات النامية، الا انها في اغلب التجمعات والجماعات موجودة وذلك لتشابهة العواطف الوجدانية والقواسم المشتركة في التفكير الذي يؤدي الى انتشار القابلية للاستهواء.

إن انتشار هذه الظاهرة بين المراهقين تؤدي الى العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، اذ أشار (Barker) ان الجماعات الاستهوائية غالباً ما تكون سبباً رئيساً في الكثير من المشكلات وغيرها من انحرافات السلوك (حسين: ٢٠٠٢: ٣٠)، كما ان القابلية للاستهواء لها تأثير بعيد المدى وفي مختلف جوانب الشخصية، اذ لم تتخذ التدابير النفسية والتربوية بحقها، فهي مشكلة اجتماعية تتطور لتشكل خطورة أكثر على الفرد كالاغتراب وفقدان المعنى وعدم الثقة بالنفس وهذا ما اكدته دراسة (Jouhn1992) التي اشارت الى وجود علاقة بين القابلية للاستهواء وعدم القدرة على اتخاذ القرار، كما اكدت ان الجماعات الاستهوائية ذو الضبط الخارجي لديهم القابلية للاستهواء لعدم قدرتهم على التحكم بالامور ومصائر قراراتهم (ابو رياح: ١٩٩٩: ١١).

ومن خلال ما تقدم فان ما مر به قطرنا من العديد من الاحداث والازمات والحروب العسكرية والتكنولوجية، فقد انتشرت في العديد من الظواهر سواء كانت اقتصادية او سياسية او اجتماعية خاصة في عصر الانفتاح الذي شهده البلد ودخول قيم وعادات غريبة عنة بفعل وسائل الاتصال الحديثة، الامر الذي يؤثر بشكل او بآخر على نفسية المراهق العراقي خاصة، اذ يعد ارض خصبة في

تشبعه بالعديد من الظواهر والأفكار التي قد يجذب إليها بسبب نقص المعلومات التي لديه، ومن هنا تبرز أهمية البحث.

١- تعرف مدى انتشار القابلية للاستهواء بين المراهقين من أعمار (١٤، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧) سنة.

٢- إغناء المكتبة العراقية وإتاحة المجال للباحثين لدراسة تلك المتغيرات والإستفادة منها في حقول علم النفس والإرشاد النفسي وعلم نفس النمو والصحة النفسية، لفتح نوافذ وأبواب المعرفة للتقصي والبحث.

٣- الكشف عن المسارات التطورية التي تتخذها ظاهرة القابلية للاستهواء لدى المراهقين، فضلاً عن الكشف عن طبيعة هذه المسارات فيما إذا كانت مساراً تطورياً مستمراً أم متقطعاً

- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى ما يأتي:

١- تعرف درجة القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير العمر (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧).

٢- تعرف درجة القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير النوع (ذكور اناث).

٣- تعرف دلالة الفروق في القابلية للاستهواء تبعاً لمتغيري:

أ. العمر (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧) سنة.

ب. النوع الاجتماعي (ذكور ، اناث).

- حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على المراهقين المتواجدين في المدارس المتوسطة والاعدادية الصباحية بأعمار (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧) سنة لكلا النوعين الاجتماعيين في محافظة بغداد جانبي الكرخ الاولى والثانيه والرصافة الاولى والثانيه للعام الدراسي (٢٠١١ - ٢٠١٢).

تحديد المصطلحات :

أولاً: التطور (Developmmen) :

١- بياجيه (١٩٢٠):

"التوازن المتدرج في حالة ضعيفة الى حالة أقوى"
(بياجية: ٢٠: ١٩٢٠) .

٢- كريتش (١٩٧٤):

"صيرورة الظاهرة السلوكية من صورتها البسيطة الى المعقدة، وبمظهرها
السلبى والايجابى" (krech:1974:140).
٣- سانتروك (٢٠٠٦):

نمط في التغير في القدرات الانسانية تبداً من الحمل وتستمر مدى الحياة
تتضمن معظم التطورات والتقدم، على الرغم من كونها تتضمن التجهور أيضاً
(Santrock:2006:5).

فمن خلال استعراض هذه التعريفات ترى الباحثة انها قد اتفقت على ان
التطور مجموعة والوظيفية والتكوينية والسلوكية التي تطراً على الانسان للوصول الى
مستوى النضج المرتبط بالنمو.

ثانياً: القابلية للاستهواء:

اذ عرفها كل من:

١- بنرود (١٩٨٠):

"ميل الانسان لتبنى اتجاهات وسلوك الآخرين (Penrod:1980: 634).

٢- ابو رياح (٢٠٠٦):

"استعداد الفرد لسرعة التصديق والتسليم وربما الاقتناع بالاراء والافكار
والمعتقدات والمدرجات عموماً التي يخبرها الفرد في عالمة الشخصي والاجتماعي،

دون نقد أو تمحيص مع عدم توفر الأدلة المنطقية لصحة هذه المدركات جميعاً" (ابو رياح: ٢٠٠٦: ١٣٠).

٣- كانترل (١٩٥١):

" قبول رأي أو اقتراح مع غياب عمليات الفكر الناقد " (Catril: 1951: 74).

٤ - نظير (٢٠٠٨):

• " تقبل ما ينقله الغير من معلومات او افكار وتصديقه دون نقد او تمحيص، وهي حالة من الركود العقلي التام التي لا يسعى المصاب بها الى التفكير بل يسلم تفكيره للآخرين يقودونه حيثما يشاؤون " . (نظير: ١٠: ٢٠٠٩).

• كوتوف (Kotov, 2004)

رغبة الفرد في أن تتوافق أفكاره وآراؤه ومعتقداته مع أفكار وآراء ومعتقدات الآخرين، دون فحص أو تمحيص (Kotov, 2004: 1).

التعريف النظري: تتبنى الباحثة تعريف كوتوف كتعريف نظري كون الباحثة تبنت مقياسه.

التعريف الاجرائي: التغيرات التي تطرأ على متوسطات درجات المراهقين على مقياس القابلية للاستهواء في الاعمار التي شملها البحث الحالي.

الفصل الثاني

أولاً: الإطار النظري:

ان أصل كلمة الاستهواء بالفلسفة، هو القابلية بتصديق آراء الآخرين دون التحقق من صدقها. وفي الاستهواء بالطب، هو التنويم المغناطيسي، إذ يأتي بمعنى الإيحاء، أما الاستهواء بالحياة: يعني الأخذ بعقول الآخرين على محمل السخرية، أو هو الإغراء أو التعزيز بشخص بشهوات أو اطماع .

فعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بالمشكلات النفسية والسلوكية يوم بعد يوم، إلا ان مفهوم القابلية للاستهواء من المفاهيم التي لم تحظ باهتمام الباحثين والدارسين في ميادين علم النفس بالرغم من تزايد حجمها وتضخم خطرهما على افراد المجتمع بصورة عامة والاطفال والمراهقين بصورة خاصة، خاصةً اذا كان هناك ظروف مساعدة لانتشار هذه الظاهرة من ظروف بيئية وشخصية، فكانت أول دراسة لتعرف ظاهرة الاستهواء هي دراسة (cantrill,1951;65) التي أهتمت بدراسة الجماعات الاستهوائية التي برزت على الساحة الاوربية في القرن العشرين، وقد حددت هذه الدراسة سمات هؤلاء الشخصيات بـ:

- ١- السطحية في التفكير.
- ٢- عدم أمتلاك معايير سليمة وكافية للحكم على الاشياء.
- ٣- الحاجة الشديدة للتقدير الاجتماعي من الآخرين.
- ٤- التوحد الزائد مع الآخرين (Cantril:1951:144).
- العوامل المؤثرة في القابلية للاستهواء:

هنالك عدة عوامل تؤدي الى زيادة القابلية للاستهواء:

- ١- التشابه بين المؤثر والمتأثر، أي هناك قواسم مشتركة بينهم مما يؤدي الى الجاذبية بينهم بشكل لا شعوري.

٢- قوة جاذبية المؤثر وتمتعة ببعض المواصفات الجيدة كالصحة الجسمية وقوة الشخصية، مقابل الاتكالية وضعف الشخصية لدى المتأثر.

٣- أزمة الهوية وضعف الثقافة بين الافراد.

٤- وسائل الاتصال من الانترنت وغيرها الذي يتضمن ا لقنوات الفضائية وما تحوية من برامجيات تستهوي الشبان وتؤثر في أفكاره (ابو رياح: ٢٠٠٦: ٢٤).

- أنواع الاستهواء :

هناك عدة أنواع من القابلية للاستهواء أذ صنفنا الى عدة أصناف وهي:

١- الاستهواء الفردي، مقابل الاستهواء الجماعي: ففي الاستهواء الفردي يكون الاستهواء قائماً بمفرده، أما الاستهواء الجماعي يكون المتأثر فرداً ضمن الجماعة.

٢- الاستهواء السلوكي في مقابل الاستهواء الكلامي.

٣- الاستهواء الموجب مقابل الاستهواء السالب، فالاول يكون الفرد مصدقاً لكل ما يقال وعن ما يسمع ولا يناقش ولا يفكر، لكن في الاستهواء السلبي يكون الفرد مقتناً بالفكرة التي لديه الامر الذي تكون تلك الفكرة طاغية على سلوكه بشكل لاشعورية.

٤- الاستهواء الغيري مقابل الاستهواء الذاتي. ففي الاول يتلقى الفرد الافكار من شخص آخر أو آخرين، أما في الذاتي، فان الفرد يستهوي افكاره وتصرفاته بما يقتنع هو حتى لو كانت خاطئة (عبد الخالق: ٢٠٠٢: ٣٥).

- النظريات المفسرة للقابلية للاستهواء:

اذ تبنى المنظرون من علماء النفس العديد من التوجهات النظرية التي تفيد في تفسير القابلية للاستهواء.

فقد فسر (فرويد) القابلية للاستهواء، هو نزعة فطرية عامة تعبر عن دافع الفرد للخنوع تظهر بوضوح عند الانسان منذ الطفولة وتكمن فيما نسمية (الانا الاعلى) الذي يتطور عند الطفل نتيجة تقمصه لدور ولده الذي هو من نفس جنسه وذلك في محاولة من الطفل لحل عقدة اوديب عند الذكور وعقدة الكترا عند الاناث. وفي اطار هذا الدافع تأتي أفكار ومشاعر وتصرفات الفرد وفقا لافكار ومشاعر وتصرفات فرد أو افراد آخرين(ابو حطب: ٢٠٠٠: ٧٤١).

ويرى (مكدوجل) وهو احد منظري نظرية الايحاء التتويمي ان الاستهواء نزعة فطرية لدى أفراد الجنس البشري، وهو بذلك يتفق مع توجه (فرويد)، كما انه يظهر بصورة كبيرة حينما تسود حالة من المشاركة الوجدانية بين الافراد مما ييسر اكتسابهم العديد من الافكار والمعتقدات (السيد وعبد الرحمن: ١٩٩٩ : ٢٦١-٢٦٣).

وتؤكد (هورني) ان هناك فروق فطرية بين الناس لكنها لم تولي الاهتمام بذلك، وان الانسان في اتخاذ الخضوع يحاول ان يحقق لنفسه الامن والرضا، كما اولت اهتماماً كبيراً لأثر البيئة في السلوك، وأشارت ان القابلية للاستهواء تظهر نتيجة لدافع الخنوع والشخص الاستهوائي هو ذلك المتمثل بالاعلبية في عالمة المنساق في تيار الجموع، فهو يسعى دائماً الى العطف والاستحسان ولا يخالف ويتجنب النقد من الآخرين فيتمثل وينصاع دائماً ولا يخالف الآخرين، لذا تطلق عليه هورني (النمط الممثل) الخاضع الخانع الذي يبدو، انه يقول لنفسه، اذا فشلت فلن اتعرض للاذى (محمد: ٢٠٠٢: ٥٦) .

ويرى (اريكسون) ان التوحد الزائد مع الآخرين، والميل الشديد والانصياع لهم يمثل سلوكا دفاعياً من جانب الافراد لاحساسهم بازمة الهوية (ابو بكر: ٢٠٠٢: ٦٥).

إذ يؤكد (كاتل) ان النزعة الى خضوع الذات كدفعة فطرية تؤثر في توجهات الافراد وسلوكياتهم، ويرى ان هناك موجات اجتماعية تؤثر على الافراد داخل الجماعات بحيث لا تجد الجماعة متنفساً سوى تمثلها، أطلق عليها شخصية الجماعة.

أما (فروم) أن طبيعة الانسان وعواطفه هي نتاج ثقافي وان الانماط السلوكية للفرد تتحدد على وفق المعايير الاجتماعية التي يتواضب عليها الناس عبر الحقب التاريخية لكل مجتمع من المجتمعات، أن الشخص الاستهوائي قد يتخذ استراتيجية الذوبان في الجموع وعدم الخروج عنها هدفاً، نتيجة لفقدانة لذاته المميزة المتفردة فهو خاضع للآخرين لا يملك الارادة فلا يشعر بهويته الحقيقة وانيتة بذلك (جابر: ١٩٨٦ : ٢٩٠).

اذ يرى (البورت) ان هناك ميلاً فطرياً ثابتاً الى الازعان الذاتي، الذي يتصارع مع دافع تأكيد الذات قوياً، وبهذا يقل اثر الاستهواء وتحقيق الهوية، مع وجود عوامل التفوق الواضحة، وعلى هذا فقد يكون دافع الخضوع هذا قوياً بدرجة كبيرة عند بعض الاطفال يحملهم للميل الى الاستهواء والازعان، وقد يكون الخضوع عند البعض الاخر من الاطفال ضعيفاً (فالنتينان: ١٩٧٥ : ٢٤٧-٢٥٠).

أما (ليفن) عد السلوك الاستهوائي في ضوء العلاقات الديناميكية في المحيط الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية التي يخضع لتأثيرها، وعد هذه العلاقات قوة عقلية فأطلق عليها (الديناميتيفسية) وذلك لعلاقته بالقوى او العمليات العقلية أو العاطفية الناشئة بخاصة في بداية الطفولة، ولاثرها في السلوك والاضاع العقلية، كما يرى ليفن أن هناك قوى نفسية مؤثرة أطلق عليها (القوة الموجهة) وهي قوة ذات فعالية للتأثير على الافراد وتحركهم في اتجاه معين نتيجة وجودهم في منطقة مثيرة

في المجال الذي يتواجدون فيه، وهو بذلك يؤكد على دور العلاقات الاجتماعية في الاستهواء

و أضاف كل من (باندورا ووالترز)، أن الاستهواء يتم من خلال عملية تكوين الافكار والمعتقدات من خلال المحاكاة والتقليد، فالافكار والمعتقدات يتم تعلمها من قبل الفرد شأنها شأن العادات الشخصية، وذلك على وفق أنموذج اجتماعي وعن طريق المحاكاة، فالافكار والمعتقدات يتم تعلمها من خلال أساليب الملاحظة للأنموذج الذي يؤديها، نتيجة لاشباعها المتكرر لاهدافه يميل الى استخدامها في المواقف المتشابهة، ويدعى التعلم بالمشاهدة أو التقليد أو التعلم بالأنموذج (قطامي: ١٩٩٨ : ١٦٩-١٧٠).

ومن ابرز العلماء المعرفيين الذي تناول القابلية للاستهواء هو (ليون فستنجر) الذي يؤكد على الاتصال الاجتماعي في تغيير آراء وأتجاهات الآخرين ضمن الجماعة القائمة على التأثير الاجتماعي، اذ اكد فستنجر ان تقييم الفرد لادائه وقابليته يعد أحد المحددات المهمة للسلوك، وان دافع تقييم الاداء والقابليات يؤدي الى معاناة الفرد من ضغط الاتساق او الانصياع مع الآخرين وبهذا فان الضغط للانصياع يقلل من التناقض أو التناظر المعرفي، ما بين الفرد وذاته وما بين الفرد والآخرين، وهكذا يصبح واضحاً عندما يميل الفرد الى تغيير آراءه وافكاره أو معتقداته، وقد اشار (فستنجر) أن تغيير آراء ومعتقدات الفرد في الجماعات المتماسكة يكون أقل من الافراد في الجماعات غير المتماسكة.

ثانياً: دراسات سابقة:

يعد متغير القابلية للاستهواء من المتغيرات النادرة الدراسة من قبل الباحثين الامر الذي جعل الحصول على دراسات حول هذا الموضوع قليلة لذلك فقد تناولت الباحثة بعض الدراسات التي تناولت متغير البحث. ومن هذه الدراسات:

١- دراسة أبو رياح (٢٠٠٦):

هدفت هذه الدراسة الى تعرف المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء ولتحقيق أهداف البحث بنى الباحث مقياساً للقابلية للاستهواء يتضمن أربعة أبعاد هي الاعتقاد بقوى خفية والأقتناع بالتفسيرات الجاهزة والخنوع والمسايرة المفرطة ، على عينة بلغت (٢٠٠) فرد في السعودية وبعد استخدام الاختبار التائي لعينه واحدة ولعينتين مستقلتين أظهرت نتائج الدراسة - وجود فروق ذات دلالة في المشكلات السلوكية بين درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء لصالح الطلبة مرتفعي الاستهواء.(أبورياح،٢٠:٢٠٠٦).

٢- دراسة ليون ٢٠٠٨

هدفت هذه الدراسة الى تعرف القابلية للاستهواء وعلاقتها بالألدمان على المخدرات لدى المراهقين،ولتحقيق هذا الهدف تبنى الباحث مقياس جون (jone 2005) للقابلية للاستهواء ، وبنى مقياس ألأدمان على المخدرات على عينه بلغت (٣٠٠) مراهقاً ومراهقه تراوحت أعمارهم ما بين (١٢-١٤) سنة في ولاية تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية ، وبعد معالجة البيانات أحصائياً أظهرت نتائج الدراسة . أنتشار القابلية للاستهواء للعينه وهناك فروق في القابلية للاستهواء بين الذكور وأناث ووجود علاقه بين الاستهواء والألدمان على المخدرات. (ليون ، ٢٠٠٨: ٥٦) .

٣- دراسة ناصر (٢٠٠١)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على القابلية للاستهواء وعلاقتها بالعجز المكتسب لدى طلبة الجامعه ولتحقيق هذا الهدف بنى الباحث مقياسي القابلية للاستهواء والعجز المكتسب على عينه بلغت (٤٠٠) طالباً وطالبة في جامعة القادسية تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠-٢٢) سنة ، وبعد معالجة البيانات أحصائياً أظهرت النتائج أنتشار القابلية للاستهواء والعجز المكتسب لدى الطلبة،ولا

توجد فروق في الاستهواء والعجز في التخصص والمرحلة الدراسية بين الذكور والاناث وهناك علاقه بين الاستهواء والعجز لدى الطلبة (ناصر ، ٢٠١١ :).

٤- دراسة المعموري (٢٠١١)

هدفت هذه الدراسة الى تعرف العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالاستهواء لدى الاطفال اذ قام الباحث ببناء المقياسين وطبقت على عينة (٢٠٠) تلميذاً وتلميذه تراوحت أعمارهم (١٠-١٢) سنة في مدارس بابل وبعد إجراء المعالجة الاحصائية أظهرت نتائج الدراسة ، أنتشار القابلية للاستهواء وهناك فروق ذي دلالة بين الذكور والاناث لصالح الاناث ولا توجد فروق في العزلة بين الذكور والاناث ووجود علاقة موجبة بين الاستهواء والعزلة لدى الاطفال (المعموري ، ٢٠٠١ : ١٢) .

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل وصفا لمجتمع البحث وعينة واداة البحث واجراءات التطبيق والوسائل الاحصائية المستخدمة وكما يأتي:

- اجراءات البحث:

تتضمن اجراءات البحث الخطوات المنهجية التي اعتمدتها الباحثة لتحقيق اهداف بحثها :

أولاً: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من المراهقين في الاعمار (١٣-١٤-١٥-١٦-١٧) الدارسين في المرحلة المتوسطة للصفوف الاول والثاني والثالث ومرحلة الدراسة الاعدادية للصفوف الرابع والخامس بفرعيه العلمي والادبي من الذكور والاناث في المدارس الصباحية التابعة للمديريات العامه لتربيته بغداد للعام الدراسي(٢٠١١-٢٠١٢)وبالبلغ عددهم(٣٣١٦٠٦)* والجدول (١) يوضح ذلك .

* حصلت الباحثة على البيانات الاحصائية من قسم الاحصاء من المديرية العامه للتخطيط

التربوي في بغداد

مجتمع البحث بحسب المديرية والمدرسة والنوع الاجتماعي

عدد الطلبة								عدد المدارس								العدد	
المجموع		الثانوية		الاعدادية		المتوسطة		المجموع		الثانوية		الاعدادية		المتوسطة		المدرسة النوع الاجتماعي المديريات	
أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب		
١	١	٢	٣	٤	٥	٥	٥	٦٢	٧٨	٣٢	١٨	١٢	٢٣	١٨	٣٧	كرخ اولى	
٢	٥	١	١	١	٢	١	٢	٩٢	١٠٠	٤٤	٢١	١٦	٢٥	٣٢	٥٤	كرخ ثانية	
٣	٣	٣	٤	٣	١	١	١	٦٥	٧٢	٢٥	٢٦	١٤	١١	٢٦	٣٥	كرخ ثالثة	
٢	١	٤	٣	١	٥	٩	٣	٧٨	٩٥	٣٢	١٨	١٧	٢٧	٢٩	٥٠	رصافة اولى	
٣	٥	٥	٢	٣	١	١	٣	٤٦	٦٣	٧	٤	١٢	١٧	٢٧	٤٢	رصافة ثانية	
٥	٤	٣	١	١	٢	٣	٣	٣٦	٦٣	٧	٤	١٢	١٧	١٧	٤٢	رصافة ثالثة	
١	٤	٢	٣	٤	٥	١	٩	٣٧٩	٤٧١	١٤٧	٩١	٨٣	١٢٠	١٤٩	٢٦٠	المجموع	
٣٣١٦.٦								٨٥٠									

ثانياً: عينة البحث:

بلغت عينة البحث الحالي من (١٠٦٠) فرداً موزعة على النحو الاتي:

١- عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (٦٠) مراهق ومراهقة.

٢- عينة التحليل الاحصائي المكونة من (٥٠٠) مراهق ومراهقة.

٣- عينة القياس المكونة من (٥٠٠) مراهق ومراهقة.

- عينة الدراسة الاستطلاعية:

بعد اجراء التعديلات في ضوء آراء الخبراء، طبق المقياس على (٦٠) طالباً وطالبة بواقع (٣٠) طالباً من ثانوية الصفوة للبنين ومن الصفوف الخمسة بواقع (٦) طلاب من كل صف (أول، ثاني، ثالث، رابع، خامس) و(٣٠) طالبة من ثانوية الصفوة للبنات ومن الصفوف الخمسة بواقع (٦) طالبات من كل صف (أول، ثاني، ثالث، رابع، خامس) للتحقق من وضوح تعليمات المقياس وفقراته. وقد اظهر التطبيق الاستطلاعي ان الفقرات واضحة ومفهومة، وقد تراوح الزمن المستغرق في الاجابه للفئات العمرية الخمس ما بين (٢٠-٤٠) دقيقة.

- عينة التحليل الاحصائي:

اذ بلغت عينة التحليل الاحصائي من (٥٠٠) طالب وطالبة من الاعمار (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧) من ضمن مديرية الرصافة الاولى والثانية، اذ اختيرت (٣) من الرصافة الاولى و(٢) من الرصافة الثانية تضم الصف(الاول، الثاني،الثالث،الرابع، الخامس).والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

حجم عينة التحليل الإحصائي بحسب المدارس المتوسطة والإعدادية والعمر والنوع الاجتماعي والحي السكني ضمن المديريات العامة لتربية محافظة بغداد

مج	الرصافة الثانية			الرصافة الأولى			المديرية	
	المتنى/ زيونة	كرادة/ ساحة الحرية	شارع فلسطين	بيت الحكمة	حي الأطباء/ المستنصرية	شارع فلسطين	الموقع المدارس العمر النوع	
	ع- طارق بن زياد	م-الاحرار للبنات	م- الظفر للبنين	ع- المركزية للبنات	م - الغربية للبنين	م - ميسلون للبنات		
٥٠			٢٧		٢٣		ذ	١٣
٥٠		٢٥				٢٥	أ	
٥٠			٢٦		٢٤		ذ	١٤
٥٠		٢٦				٢٤	أ	
٥٠			٣٠		٢٠		ذ	١٥
٥٠		٢٥				٢٥	أ	
٥٠	٥٠						ذ	١٦
٥٠				٥٠			أ	
٥٠	٥٠						ذ	١٧
٥٠				٥٠			أ	
٥٠٠	١٠٠	٧٦	٨٣	١٠٠	٦٧	٧٤	المجموع	

• حجم عينة القياس حسب الجنس والمدرسة والمديرية

العمر	المدرسة	ع المستقبل	م أبن الهيثم	ع النظامية	الرصافة الثانية	المجموع
الجنس	للبنات	للبنين	للبنين	للبنات	م بغداد	
١٣	ذكور	٢٦	٢٣		٤٩	
	أناث	٢٥		٢٣	٤٨	
١٤	ذكور	٢٢	٢٥		٤٧	
	أناث	٢٤		٢٥	٤٩	
١٥	ذكور	٢٥	٢٧		٥٢	
	أناث	٢٤		٢٧	٥١	
١٦	ذكور	٢٥	٢٦		٥١	
	أناث	٢٥		٢٤	٤٩	
١٧	ذكور	٢٧	٢٤		٥١	
	أناث	٢٧		٢٦	٥٣	
المجموع						٢٥
		١٢٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥	٥٠٠

ثانياً- عينة القياس: اذ بلغت عينة القياس من (٥٠٠) طالب وطالبة من الاعمار (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧) أذ أختيرت (٢) مدرسة من الكرخ الثانية و (٢) مدرسة من الرصافه الثانية تضم الصف (الاول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس). والجدول (٣) يوضح ذلك.

ثالثاً: اداة البحث (مقياس القابلية للاستهواء):

اعتمدت الباحثة مقياس القابلية للاستهواء النسخة الاجنبية الاصلية المعدة من قبل (رومان كونوف) سنة ٢٠٠٤ اذ تكون من (٩٥) فقرة، ولغرض تهيئة استعماله على البيئة العراقية قامت الباحثة بالخطوات التالية:

١- حصلت الباحثة الموافقة على ترجمة المقياس من اللغة الانكليزية الى العربية.
٢- التأكد من صحة الترجمة وقد روعي في عملية الترجمة الابتعاد عن الحرفية والتأكد من المضمون.

٣- اعيدت ترجمة المقياس من العربية الى الانكليزية.

٤- عرض النص المترجم الى اللغة العربية على مختصين باللغة العربية للتأكد من السلامة اللغوية.

- صلاحية الفقرات:

من أجل التأكد من صلاحية مقياس القابلية للاستهواء تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس والقياس في الحكم على صلاحية الفقرة وذلك بالاعتماد على قيمة مربع كاي، اذ بلغت قيمته (٣,٨٤).

- التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:

ان الهدف الاساسي من تحليل الفقرات الحصول على بيانات يتم بموجبها حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، والقوة التمييزية هي مدى قوة الفقرة على الممايزة بين الافراد المميزين في الصفة التي يقيسها المقياس وبين الافراد الضعاف

في الصفه نفسها، ومن ثم فهي تعمل على ابقاء الفقرات الجيدة في المقياس (Eble,1972:392).

بعد ان صحت استمارات المستجيب البالغ عددها (٥٠٠) استمارة وفق الاوزان المعطاة، ثم تحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل مستجيب، رتبت درجاتهم تنازلياً واختيرت نسبة (٢٧%) التي مثلت المجموعه العليا والدنيا، وبذلك تم تحديد مجموعتين بأكبر عدد واقصى تمايز ممكن (Anastasi , 1976 :172).

وفي ضوء هذا الاجراء فقد بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة (١٣٥) استمارة اي ان عدد الاستمارات التي خضعن للتحليل في المجموعتين هي (٢٧٠) استمارة لكل مراهق ومراهقة وقد استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) وتعد الفقرة مميزة اذا كانت القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية (56 : 1976 Eills) .

القيمة الجدوليه عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية ٢٦٨=١.٩٦ فقره غير مميزة ويتضح من الجدول ان هناك (٥) فقرات ذات التسلسل (٢ ، ١٢ ، ٣٨ ، ٦٠ ، ٧٠) لم تكن مميزة. لأن قيمتها التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) وبدرجة حرية (٢٦٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، وعليه فإن مجموع الفقرات المتبقية هي (٧٩) فقره من فقرات مقياس القابلية للاستهواء.

-علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تحققت الباحثه من فحص الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميعها داله

احصائياً ماعدا (٥) فقرات وهي الفقرات ذاتها التي سقطت في التمييز وهي (٢)،
١٢، ٣٨، ٦٠، ٧٠، ، عند مستوى (٠.٠٥) درجة حرية (٤٩٨) حيث ان القيمة
الجدولية = ٠.٠٨٨

- الخصائص السيكومترية للأداة :

١- صدق الاداة:

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس
النفسية وان الاختبار الصادق هو الاختبار القادر على قياس السمة او الظاهرة
التي وضع من اجلها (الزوبعي وآخرون: ١٩٨١: ٣٩) وقد تحقق في مقياس
القابلية للاستهواء نوعان من الصدق هما:

- الصدق الظاهري (Face validity):

عرض المقياس بصورته الاولى على خبراء مختصين في العلوم النفسية والتربوية
وعلم النفس والقياس (ملحق) وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وملائمتها لقياس القابلية
للاستهواء وفقاً للتعريف الذي وضعتة الباحثة في المقياس الموجة الى الخبراء في
صلاحية فقرات مقياس القابلية للاستهواء، وقد ابقى على الفقرات التي حصلت بأستخدام
مربع كاي (٣.٨٤) درجة وبمستوى دلالة (٠.٠٥) واستبعدت (١١) فقرة ملحق (١) وبذلك
بلغت فقرات المقياس (٨٤) فقرة الملحق (١) .

- صدق البناء (Construct Validity):

- يعد صدق البناء الذي يطلق عليه بعض العلماء صدق المفهوم (Construct
Validity) أو صدق التكوين الفرضي (Hypothetical Construct
Validity) من المؤشرات الهامة في التحقق من الصدق في بناء المقاييس
النفسية (الزوبعي وآخرون: ١٩٨١: ٤٣) وقد تحقق هذا النوع من الصدق من
خلال بعض مؤشرات التي تم الاشارة اليها في تحليل الفقرات:

١- القوة التمييزية

٢- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

٢- ثبات الاداة (Reliability): يقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبار مدى

خلوها من الاخطاء غير المنتظمة التي تشوه القياس (fransell,1981;97) وقد

حسب ثبات المقياس بطريقتين:

- طريقة اعادة الاختبار:

ولايجاد الثبات بهذه الطريقة طبق المقياس على عينة عشوائية من (٥٠) طلباً وطالبة من المدارس الثانوية، ثم اعيد التطبيق للمقياس على العينة ذاتها بعد مرور (١٥) يوماً من التطبيق الاول، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الاول والثاني فبلغ (٠,٨١) وهو معامل ثبات عال مما يشير الى ان المقياس له استقرار ثابت عبر الزمن اذ يشير العيسوي الى ان معامل الثبات الذي يتراوح بين (٧٠-٩٠) هو مؤشر جيد للأختبار الثابت (العيسوي: ١٩٨٥: ٨٥).

- الاتساق الداخلي بتطبيق معامل الفالكرونباخ:

وقد بلغ معامل ثبات المقياس بأستعمال هذه الطريقة (٠,٨٤) التي اجريت على درجات العينة البالغة (٥٠) مراهقاً، وهذا يدل على ثبات درجات المقياس.

- حساب الدرجة:

اعطيت الاجابات عن فقرات المقياس ثلاثة بدائل الاول موافق تماماً واعطي الدرجة (١) والبديل الثاني موافق الى حد ما واعطي الدرجة (٢) والبديل الثالث غير موافق واعطي الدرجة (٣)، للفقرات الايجابية ، وتعطي الفقرات السلبية للبديل موافق تماماً الدرجة (٣) والبديل الثاني موافق الى حد ما (٢) والبديل الثالث غير موافق الدرجة (١) وقد اعدت الباحثة ورقة اجابة لحساب الدرجة الكلية لكل فرد من افراد العينة.

- التطبيق النهائي:

بعد الانتهاء من اجراءات اعداد الاداة اخذت الاداة صيغتها النهائية الملحق () وطبقت على عينة البحث البالغة (٥٠٠) طالب وطالبة اختيروا من (٨) مدرسة متوسطة وأعدادية من المديرية العامة لتربية محافظة بغداد وقد استمرت مدة التطبيق من (٢٠١١/٢/٥) وحتى (٢٠١١/٤/٢٨).

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء أطر النظرية والدراسات السابقة، وعلى النحو الآتي.

أولاً: القابلية للاستهواء لدى المراهقين تبعاً لمتغير العمر:

إذ قامت الباحثة باستخراج متوسطات درجات القابلية للاستهواء لدى المراهقين من أعمار (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧) سنة (٠.٢٠، ١٦٤، ١٥٥، ٠.٩٠، ١٥٥، ٩٤٠، ١٥٥، ٦١٠، ١٥٧، ٢٥٠٠، ١٦٣) على التوالي، وبأستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات المتحققة والمتوسط الفرضي (١٥٨)، أظهرت النتائج أن الفروق دالة في عمري (١٣، ١٧) سنة، إذ كانت القيم التائية المحسوبة أكبر من الجدولية (١.٩٨) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٩) لصالح المتوسطات المحسوبة والجدول (٤) يوضح ذلك:

متوسطات درجات المراهقين على مقياس القابلية للاستهواء وانحرافاتها

المعيارية والقيم التائية تبعاً لمتغير العمر

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى ٠.٠٥
١٣	١٠٠	١٦٤.٠٢٠	١٨.٨٣٤	١٥٨	٣.١٩٦	١.٩٨	دالة
١٤	١٠٠	١٥٥.٠٩٠	١٨.٨٠٨		-١.٥٤٧		غير دالة
١٥	١٠٠	١٥٥.٩٤٠	١٦.١٥١		-١.٢٧٥		غير دالة
١٦	١٠٠	١٥٧.٦١٠	١٥٧.٦١٠		-٠.٢١٠		غير دالة
١٧	١٠٠	١٦٣.٢٥٠	٢٠.٠٨٢		٢.٦١٤		دالة

ثانياً : القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي :

إذ ظهرت نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات المتحققة والمتوسط الفرضي (١٥٨) أن الفروق دالة في عمري (١٣، ١٧) ولصالح الإناث والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥)

متوسطات درجات المراهقين على مقياس القابلية للاستهواء وانحرافات المعيارية والقيم التائية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

العمر	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	الدالة
١٣	الذكور	٥٠	١٦٢.٠٢٠	٢١.٣٢٩	١٥٨	١.٣٣٣	٢.٠٢١	غيردالة
١٣	للإناث	٥٠	١٦٦.٠٢٠	١٥.٩٢٥		٣.٥٦١	٢.٠٢١	دالة
١٤	الذكور	٥٠	١٥٤.٧٢٠	١٩.٧٥٠		١.١٧٤	٢.٠٢١	غيردالة
١٤	الإناث	٥٠	١٥٥.٤٦٠	١٨.٠١٠		٠.٩٩٧	٢.٠٢١	غيردالة
١٥	الذكور	٥٠	١٥٥.٢٢٠	١٦.٥٤٢		١.١٨٨	٢.٠٢١	غيردالة
١٥	الإناث	٥٠	١٥٦.٦٦٠	١٥.٨٨٥		٠.٥٩٦	٢.٠٢٢	غيردالة
١٦	الذكور	٥٠	١٥٧.٧٤٠	١٥.٧٢٣		٠.١١٧	٢.٠٢١	غيردالة
١٦	الإناث	٥٠	١٥٧.٤٨٠	٢١.٢٧١١		٠.١٧٣	٢.٠٢٢	غيردالة
١٧	الذكور	٥٠	١٦٠.٢٤٠	١٤.٦٥٠		١.٠٨١	٢.٠٢١	غيردالة
١٧	الإناث	٥٠	١٦٦.٢٦٠	٢٤.١١٩		٢.٤٢٢	٢.٠٢١	دالة

القيمة التائية الجدولية تساوي (٢.٠٢١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٩)

ثالثاً : أ - دلالة الفروق في القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير العمر:

أظهر استعمال تحليل التباين الثنائي بتفاعل وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير العمر، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٥,٠٥٧) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٢,٣٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٤ ، ٤٩٠)، وهذا يشير الى وجود فروق دالة إحصائية في القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير العمر والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات القابلية للاستهواء تبعاً لمتغيري العمر والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدالة
العمر	٦٩٦٨,١٠٨	٤	١٧٤٢,٠٢٧	٥,٠٥٧	دالة
النوع الاجتماعي	٧١٢,٨١٨	١	٧١٢,٨١٨	٢,٠٦٩	غير دالة
العمر × النوع الاجتماعي	٦٦٠,٤١٢	٤	١٦٥,١٠٣	٠,٤٧٩	غير دالة
الخطأ	١٦٨٨٠٩,١٠٠	٤٩٠	٣٤٤,٥٠٨		
الكلية	١٧٧١٥٠,٤٣٨	٤٩٩			

* القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية ٤ ، $٤٩٠ = ٢,٣٧$

* القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية ١ ، $٤٩٠ = ٣,٨٤$

ولمعرفة مصدر الفروق استعملت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وقد أظهرت النتائج ان هناك مقارنتين داليتين من مجموع (١٠) مقارنات وهي بين متوسط درجات المراهقين من عمر (١٤) سنة مع متوسط درجات عمر (١٣) سنة لصالح العمر الأصغر، ومع عمر (١٧) سنة لصالح العمر الأكبر، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

قيم شيفيه المحسوبة بين متوسطات درجات المراهقين في الفئات العمرية في القابلية للاستهواء

الأعمار	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧
١٣		٨,٩٣٠٠ *	٨,٠٨٠٠	٦,٤١٠٠	٠,٧٧٠٠
١٤			٠,٨٥٠٠	٢,٥٢٠٠	٨,١٦٠٠ *
١٥				١,٦٧٠٠	٧,٣١٠٠
١٦					٥,٦٤٠٠
١٧					

* قيمة شيفيه الدرجة عند مستوى دلالة $0.05 = 0.082$.

ب- دلالة الفروق في القابلية للاستهواء تبعاً للنوع الاجتماعي:

يظهر الجدول (٦) ان القيمة الفائية المحسوبة للفروق بين متوسطات درجات الذكور والاناث (٢,٠٦٩) أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١ ، ٤٩٠)، ويؤشر ذلك إلى ان الفروق تبعاً للنوع الاجتماعي في القابلية للاستهواء لا تمثل فروقاً حقيقية بل جاءت عن عامل الصدفة.

تفسير النتائج ومناقشتها :

أولاً: أشارت النتائج إلى ان المراهقين في عمري (١٣ ، ١٧) سنة لديهم القابلية للاستهواء، وهذا لا يعني ان الأعمار (١٤ ، ١٥ ، ١٦) سنة ليس لديهم هذه القابلية فقد تساوت متوسطاتهم فيها مع المتوسط النظري للمقياس، وبذلك يمكن القول أن هذه القابلية موجودة لديهم إلا انها أقل حدة من عمري (١٣ ، ١٧) سنة. وقد يُعزى ذلك إلى ان المراهقين في عمر (١٣) سنة يتواجدون في بيئة مدرسية ومرحلة عمرية جديدة "يتعرضون فيها الى ظروف نفسية واجتماعية مختلفة متمثلة بالأقران والآراء والأفكار والمعتقدات الجديدة والمختلفة، مما قد يشعروهم بالحاجة

إلى تقييم الآخرين، وهذا ما يجعلهم يعانون ضغطاً للإتساق والإنصياع للآخرين فهم يتأثرون بسلوك الآخرين، إذ أن الفرد كثيراً ما يجد نفسه مضطراً الى التنازل عن أفكاره وآرائه ومعتقداته في سبيل القبول الاجتماعي (Kassin & Fein & Markus, 2011: 240).

وتدعم هذه النتيجة وجهة نظر فستنجر إذ " أكد على ان الدافع لتقييم الآراء والقابليات يؤدي بالفرد الى ان يعاني ضغطاً للإتساق أو الخضوع للآخرين للتقليل من ضغط التناقض أو التوافر المعرفي ما بين الفرد والآخرين (Festinger, 1957: 3-11).

وتتفق هذه النتيجة مع أبو رياح (٢٠٠٦)، وليون (Lyon, 2008)، إذ أشاروا إلى وجود هذه القابلية لدى المراهقين في عمر (١٣) سنة. وترى الباحثة أن طبيعة الحياة الاجتماعية والظروف الحالية التي يمر بها المجتمع العراقي وما فيها من تناقضات في شتى ميادين الحياة، والتغيرات الحاصلة بعد أحداث (٢٠٠٣) والانفتاح على العالم الخارجي من خلال الوسائل المختلفة، كل تلك الظروف والأحداث من شأنها ان تؤدي دوراً كبيراً في تدعيم القابلية للاستهواء في مجتمع المراهقين.

أما المراهقون في عمر (١٧) سنة فأنهم على الرغم من انهم ما زالوا في البيئة المدرسية والمرحلة العمرية ذاتها ولكن "قد يتعرضون إلى ضغوطات أكبر من ذي قبل بسبب التعرف على أصدقاء أكثر والانتماء إلى جماعات أكبر، لذا يميل هؤلاء المراهقون الى تقييم آرائهم واتجاهاتهم ومعتقداتهم في حالة شعورهم بأن آرائهم مهددة أو غير مستقرة مما يؤدي الى شعورهم بالرغبة في التأثر بالآخرين، ولأجل تحقيق هذا التناقض وعدم الانسجام ينصاع الفرد للآخرين (هانت وهلتن، ١٩٨٨: ٣١٧). ويتفق ذلك مع وجهة نظر فستنجر الذي أشار بدوره إلى ان الانصياع والتأثر بالآخرين والانسجام معهم هو نتيجة الأفكار المهددة وغير المستقرة

(Tedeschi & Linskold, 1976: 450). ويتفق ذلك مع ناصر (٢٠١١)، الذي أشار إلى أن عمر (١٧) سنة من ضمن الأعمار التي تتأثر بالاستهواء. ثانياً: أظهرت النتائج وجود أثر لمتغير العمر في القابلية للاستهواء في الأعمار ما بين (١٣ الى ١٧) سنة إلا أن متابعة مصدر الفروق أظهرت أنها متأتية من انخفاض هذه القابلية لدى المراهقين في عمر (١٤) سنة فقط ثم تعود هذه القابلية الى الارتفاع إذ ان الأعمار (١٥، ١٤، ١٦) سنة لم يكن لها دلالة مع بعضها البعض لذا يمكن القول بأن هذه الأعمار يمكن أن تشكل مرحلة لدى المراهقين، وبذلك يعد المسار التطوري للقابلية للاستهواء أقرب للمسار المتقطع (المرحلي)، إلا أن ارتفاع هذه القابلية في عمر (١٧) سنة قد يعكس من وجهة نظر الباحثة الى إن ليس هناك دوراً للبيئة سواء الأسرية أو المدرسية أو المجتمعية لخفض هذه القابلية لدى المراهقين بالتقدم بالعمر.

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في القابلية للاستهواء. وقد يعود السبب في ذلك الى "إن الجميع يعيش ضمن إطار ثقافي واحد، ولا يوجد تباين يرجح كفة متغير على آخر في القابلية للاستهواء، فالكل يقع في دائرة آليات التأثير بالاستهواء والتي تتم من خلال أوساط اجتماعية واحدة، كالأُسرة والمدرسة والأقران، وقد تكون على شكل آراء أو أفكار أو معتقدات أو أنماط سلوكية معينة تصف ما ينبغي أن يفعله الفرد في المواقف المختلفة (الوقفي، ١٩٩٨: ٧٠). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ناصر (٢٠١١)، إذ أشار إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في القابلية للاستهواء.

الاستنتاجات:

١. يتسم المراهقون في عمري (١٣) و (١٧) سنة بالقابلية للاستهواء وتكون هذه القابلية لديهم بدرجة متوسطة في الأعمار (١٤ ، ١٥ ، ١٦) سنة.

٢. يشير الميل العام لمسار القابلية للاستهواء لدى المراهقين الى ان العمر أثر في خفض هذه القابلية، إلا ان هذا الأثر ظهر نتيجة انخفاض هذه القابلية بعمر (١٤) سنة، لذا يُعد هذا المسار أقرب للمسار المرحلي (المتقطع) الذي يؤيد النظريات الارتقائية المرحلية.

٣. لا تتأثر القابلية للاستهواء بمتغير النوع الاجتماعي.

التوصيات والمقترحات: من خلال ما تقدم من نتائج واستنتاجات توصي الباحثة بما يأتي:

١. تنمية الوعي لدى الأسرة والمدرسة عن طريق المحاضرات والتوجيهات لتحمل المسؤولية في تشجيع الطلبة على تأكيد الذات واستقلالية الرأي، لتجنب الإيحاءات التي تثير عواطفهم او تجعلهم مستسلمين للأفكار أو الاعتقادات الخاطئة دون تمحيص.

٢- متابعة الأسرة للمراهق في سلوكياته واحتياجاته والتعرف على مشكلاته ومساندته في التوافق مع نفسه ومتطلبات الواقع بعيداً عن الانقياد وراء آراء لا تتسجم او بعيدة عن شخصيته أو بيئة الاجتماعية .

٣- إجراء دراسته مقارنة في القابلية للاستهواء لدى المراهقين وأقرانهم في دور الدولة، وأبناء الريف والمدينة، وبين المراهقين الجانحين وغير الجانحين.

٤- بناء برنامج ارشادي لتعديل بعض الخصائص السلوكية السلبية المرتبطة بالقابلية للاستهواء لدى الطلبة

- المصادر العربية والاجنبية:

- ابو رياح، محمد سعيد (٢٠٠٦): المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر .

- ابو حطب، فؤاد وآخرون (٢٠٠٠): علم النفس التربوي، ط٢، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- ابوبكر، مرسى محمود (٢٠٠٢): أزمة الهوية لدى المراهقين والحاجة للارشاد النفسي، ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- بياحية، جان (١٩٢٠): التطور العقلي للطفل، ترجمة سمير علي، ط١،، بغداد: دار ثقافة الطفل.
- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٨٦): نظريات الشخصية، البناء الديناميكي للنمو، طرق بحث وتقويم، مكتبة النهضة المصرية.
- حسين، فالح حسين (٢٠١٢): ارتباك الدور وعلاقتة بالالم الاجتماعي لدى المراهقين في دور الدولة وقرانهم في بيوتهم، دراسة مقارنة.
- عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨): نظريات الشخصية،، دمشق: دار قباء للطباعة والنشر.
- فالنيتاين، سي (١٩٧٥): الطفل السوي وبعض انحرافاتة، مقدمة في سيكولوجية الطفولة، ترجمة عبد علي الجسماني، ، بغداد :مطبعة الاسواق التجارية.
- قطامي، يوسف (١٩٩٨): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي،، الاردن: دار الشروق للنشر.
- لندزي، هول (١٩٧١): نظريات الشخصية، ترجمة فرج احمد واخرون، مصر: الهيئة العامة المصرية.
- محمد، جاسم مجمد (٢٠٠٤): النمو والطفولة في رياض الاطفال،الاردن: مكتبة دار الثقافة للنشر.
- -السيد، فؤاد البهي وعبدالرحمن،سعد.(١٩٩٩).علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة،مصر:، دارالفكرالعربي

- الزوبعي، عبد الجليل، والكناني، ابراهيم، وبكر، ابراهيم، والياس، محمد. (١٩٨١). الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، العراق
- محمد، ابو بكر مرسى. (٢٠٠٢). أزمة الهوية في مرحلة المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية
- العيسوي، عبد الرحمن محمد. (١٩٨٥). القياس والتجريب في علم النفس والتربية، ط ١، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ناصر، ناصر حسين. (٢٠١١). القابلية للاستهواء وعلاقتها بالعجز المكتسب لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية
- عبد الخالق، احمد محمد. (٢٠٠٢). أسس علم النفس، الاسكندرية: دار المعرفة.
- معاليقي، عبد المطلب (٢٠٠٧): المراهقة أزمة هوية ام أزمة حضارة، لبنان: شركة مطبوعات التوزيع والنشر.
- المعموري، ناجح، المعموري، علي (٢٠١١): العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالاستهواء لدى الاطفال، كلية التمريض، جامعة بابل.
- Cantril, H. (1951); the psychology of social movement, John Wiley & Sons Inc.
- Penrod, S (1980); social psychology Englewood cliffs, N. J.
- Jones, M. (1999); Effective Group Discussion seventh Edition, U.S.A.
- Lamb, Michael (1978); social and personality development, Hall Rinehart and Winston, U.S.A.
- Anastasi, A. (1976). Psychological testing. 4th ed, Macmillan, New York
- Eble, Robert I. (1972). Essentials of education and measurement. 2nd ed, Englewood cliffs, New Jersey, prentice hall

- Eills. (1976). The Validity of Personality questionnaires, Journal pf psychological bulletin. Vol. 40, No.4
- Fransella, F. (1981). Psychological Theory, measurement and research, London
- Santrock, Johnw. (2006). Life – Span development. (Edit). University of texas Dallas. Mcgraw – Hill
- Krech, David. (1974). Elements of Psychology, Alford A. Knopf, New yourk, inc
- Jouhn & K. Gloria, g. (1992). Eifective group discussion, Seventh edition, w. n. c, brown publishe
- Kotov, Roman, I. (2004). Suggestibility in a dolescent's, stony Brook University, New York, U.S.A.
- Shaw, Marvin, E & Costanzo, Philip, R. (2004). Theories of Social Psychology, U.S.A, Mc Graw Hill, Inc.

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء الاقسام

أ.م.د. كريم ناصر علي

م.م. زهير عبد الله حسن

ملخص البحث:

ينال موضوع القيادة اهتماماً كبيراً في المجتمعات المعاصرة والدور المهم الذي تقوم به القيادة من أجل تحقيق أهداف المؤسسات وغايتها، فنجاح الكلية في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يقود بها القائد (العميد) وبالنمط القيادي الذي يمارسه، وبصفاته الشخصية والقيادية الناجحة على توظيف إمكانياته، نحو العمل البناء من أجل بناء علاقات انسانية ايجابية بين العاملين.

والقيادة الجامعية شأنها شأن القيادات الأخرى حظيت باهتمام كبير في مجال القيادة التربوية، نظراً للدور المهم الذي يقوم به عميد الكلية من أجل تحقيق اهداف الكلية ونجاح رسالتها ومن هنا يرى الباحثان الضرورة الملحة لانجاز هذه البحث للاستجابة عن التساؤل الآتي:

- ما السلوك القيادي لعمداء الكليات من وجهة نظر رؤساء الاقسام ؟

وستهدف البحث الى التعرف على:

- السلوك القيادي السائد لعمداء كليات الجامعة المستنصرية في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء الاقسام.

وقد اقتصر البحث على:

عمداء كليات الجامعة المستنصرية ورؤساء اقسامها البالغ عددهم (١٢) عميداً و (٨١) رئيس قسم للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) وتحقيقاً لأهداف البحث أعدّ الباحثان مقياساً لأنماط السلوك القيادي تضمن سبعة أنماط (المستبد- المساوم-المحاور-الاستشاري-المحلل-الموجه-المتساهل) وقد تضمنت الأداة

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

(٤٢) فقرة ولكل نمط (٦) فقرات وبعد التحقق من صدقها وثباتها، طبق الباحثان
الأداة على عينة الدراسة.

وظهرت النتائج الآتية:

- استخدام عمداء كليات الجامعة المستنصرية النمط المحلل أكثر من بقية الأنماط
السبعة.

وفي ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان ببعض التوصيات منها:

١- تطوير المهارات القيادية للملاكات الادارية ومنهم عمداء الكليات بإيفادهم الى
خارج العراق.

٢- ضرورة استخدام اسلوب المشاركة في عملية اتخاذ القرارات الادارية لعمداء
الكليات بشكل اوسع.

واقترح الباحثان بعض المقترحات استكمالاً لموضوع البحث منها:

١- اجراء دراسات مماثلة في كليات جامعات أخرى في ضوء نظرية (الخط
المستمر).

٢- اجراء دراسة مماثلة على وفق نظريات ادارية اخرى مثل نظرية (فيدلر)
وغيرها.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث (Problem the research):

تُعد القيادة الادارية من المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين لما تشكله من
اهمية في احداث التأثير المطلوب في سلوك العاملين لتحقيق الاهداف المنشودة
بكفاءة وفاعلية.

وتعد القيادة ضرورة اجتماعية، من حيث التأثير في اعضاء الجماعة التي
تقودها والدور الذي تؤديه للمجتمع، ان ما يقوم به القائد في أثناء تفاعله مع غيره
من افراد الجماعة يعد ضرورة اجتماعية، وان ما يقوم به له من القوة والقدرة على
التأثير في الاخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة، وتحريك
الجماعة نحو الاهداف، وتحسين التفاعل الاجتماعي، بين الاعضاء، والحفاظ على
تماسك الجماعة وتسيير الموارد لها. (الفياض، ١٩٩٥: ٧٨).

واذا كانت القيادة التربوية تقوم في اساسها على التفاعل بين القائد وافراد
الجماعة فإن وسائل اختلاف هذا التفاعل بين القائد ومروؤسيه بهدف توجيههم
وارشادهم تعكس تبايناً في نوعية اساليب القيادة وأنماطها المختلفة (حسان
والصياد، ١٩٨٥: ٩٩).

ان السلوك القيادي لدى قيادي الادارات التربوية (عمداء الكليات) له دور
كبير ومؤثر في أداء المؤسسات التربوية (الكليات) سلباً وإيجاباً، وينعكس ذلك
على مدى تحقيق الاهداف التربوية العامة وعلى أداء كافة العاملين في الادارات
التربوية، إذ يؤثر سلوك او نمط القيادة على كثير من وظائف الادارة منها:
الاتصالات، اتخاذ القرارات، التوجيه، التخطيط والتنظيم (رسمي، ٢٠٠٤: ٤٦).

ان اتخاذ القرارات هي من المهام الضرورية التي يقوم بها القائد الاداري
فلذلك وصفت بأنها (قلب الادارة) فعملية اتخاذ القرارات فيما يخص أية منظمة

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

عملية مهمة فهي ترتبط بجميع الجوانب الادارية للمنظمة مثل التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة، وكذلك فهي تضمن سياسات واجراءات واتصالات وتقويض للصلاحيات بنجاح أي منظمة يعتمد بشكل اساس على قدرة القائد التفاعل وانشاء علاقات متبادلة مع مرؤوسيه (الغزو، ٢٠١٠: ١٩٨).

وعلى هذا الاساس حدد (تانينيوم وشمدة) عام (١٩٥٨) في نظرية (الخط المستمر) العلاقة بين القائد ومرؤوسيه على اساس خط مستمر متواصل، إذ يبين الطرف الايسر من هذا الخط سلوك القائد المركزي، بينما تبين نهاية الطرف الاخر سلوك القائد المتساهل، إذ يترك للجماعة حرية دراسة المشكلة واتخاذ القرار، وبين نهايتي الخط المذكور تقع اساليب مختلفة للقيادة والذي يحدد هذه الاساليب هي مدى الحرية التي يرغب القائد في تركها لمرؤوسيه في المشاركة في اتخاذ القرارات ويسمى اسلوب المشاركة أو الديمقراطية (القيسي، ٢٠٠٩: ١٧٦).

وعليه فإن طبيعة التفاعل ونجاح العلاقة بين ادارة الكلية ورؤساء الاقسام تتوقف الى حد كبير على النمط والسلوك القيادي الذي يتصف به عميد الكلية، ومدى ملاءمته لكل موقف من مواقف العمل الجامعي التي تصادفه داخل الكلية.

وقد شغل كثير من الباحثين في علم النفس الاجتماعي وعلوم الادارة بدراسة ظاهرة القيادة سواء من حيث الاساليب القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات أو من حيث وضع نظريات او مداخل لتفسير ظاهرة القيادة والوصول الى النموذج الفعال لها من حيث العلاقة مع المرؤوسين، وكذلك الحرية التي يتركها القائد لمرؤوسيه في تحليل المواقف التي تصادفه واتخاذ القرارات بشأنها (حلواني، ١٩٩٩: ١٢٨).

وفي ضوء ما تقدم فإن سلوك القائد (عميد الكلية) يتغير من موقف الى آخر والذي يحدد هذا السلوك هو طبيعة الموقف الذي يمر به العميد مع مرؤوسيه (رؤساء الاقسام) عند مواجهة موقف او مشكلة ما تتطلب اتخاذ قرار، وكذلك نجاح

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

الكلية في تحقيق اهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها العميد، وبالسلوك
القيادي الذي يمارسه.

ولمس الباحث من خلال الاتصالات والحوارات مع العديد من رؤساء
الاقسام في الجامعة بأن القيادات الجامعية تمارس سلوكيات منفردة في عملية
اتخاذ القرارات، من دون الاستناد أو الرجوع الى نظرية واضحة المعالم، وذلك لدعم
قراراتهم التي يتخذونها. ومن تلك النظريات التي تخص السلوك القيادي وحرية
عملية اتخاذ القرار هي نظرية (الخط المستمر)، فهذه النظرية تبين وتحدد سلوك
القائد على اساس خط متواصل أي (قيادة متصلة)، وكذلك تبين مدى اشراك القائد
لمرؤوسيه فيما يخص عملية اتخاذ القرار.

وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تكمن في محاولة الاجابة عن التسؤل
الآتي:

- ما السلوك القيادي السائد لعمداء الكليات من وجهة نظر رؤساء الاقسام ؟

ثانياً: أهمية البحث (Importance of The Research)

تعد القيادة موضوعاً مهماً في حياة المجتمعات، فطبيعة الوجود الانساني
فرضت على الافراد أن يعيشوا في جماعات، ومن خلال هذا النوع من الحياة تحتم
وجود القيادة، ويؤكد علماء النفس أهمية الدور الذي يقوم به القادة في تماسك
الجماعات المختلفة وبناءها.

ومع تزايد الاهتمام بعملية القيادة من خلال البحوث في الخمسين سنة
الأخيرة من القرن الماضي توصل العلماء الى ان القيادة عملية معقدة وقصيرة
الاجل، وانه لا يوجد طريق وحيد أمثل يمكن أن يسلكه المرء ليكون قائداً ناجحاً،
وبمعنى آخر ليس هناك معادلة سحرية يمكن ان تنتهج من حيث طريقة التفكير
واسلوب الحديث والسلوك المتبع ليكون الفرد قائداً (بسيوني، ١٩٩٢ : ٤).

وعلى الرغم من أن الباحثين قد حاولوا تطوير النظريات والنماذج القيادية لشرح مضمون هذه الظاهرة إلا أن هذه النظريات جاءت في الغالب متناقضة ومتداخلة مع بعضها البعض، وركزت اهتمامها حول تحديد نوعية الانماط القيادية الممكنة في كل نموذج ثم تحديد النمط القيادي الأمثل الذي يجب على القائد اختياره لترشيد عملية القيادة في المنظمات المختلفة، وبالتالي فقد أهملت كثير من بحوث القيادة عنصر المرونة عند انتقاء النمط القيادي المناسب، ومن ثم أغفلت إمكان تغيير أو تطوير القائد للنمط المستخدم (القحطاني، ١٩٩٩: ٢٠٢).

إن وجود القائد أمر مهم، لأن مهمته تكمن في بذل كل ما من شأنه التأثير في الجماعة لتعمل في جو يسوده التعاون لتحقيق ما تتوخاه من أهداف، ولهذا فالقيادة هي اتباع سلوك الفرد القائد الذي يسعى للتأثير في سلوك غيره، وهم الذين يقبلون بقيادته ويطيعون أوامره (عساف، ١٩٨٨: ٤٥٣).

ولقد تطور مفهوم القيادة اليوم عما كان عليه في السابق، فلم يعد الإداري قائداً محضاً، أو متبوعاً، أو منقاداً، بل أنه يعمل في اتجاهين معاً، فهو من ناحية قائد، ومن ناحية أخرى متبوع (صالح، ١٩٧٩: ٢٧).

وتؤدي القيادة دوراً بارزاً في حث العاملين بالمؤسسات على أداء واجباتهم بما يكفل للعملية الانتاجية بلوغ أهدافها، وهي ليست مقتصرة على القادة بحكم وظائفهم بل أنها قد تظهر بين أفراد المجموعة تبعاً لتغير المواقف والأدوار، وقد تنتقل القيادة من يد القائد الرسمي إلى يد أتباعه في المجموعة عن طريق ما يقدمونه من إبداع وما يمارسونه من أدوار فاعلة (قزازه، ١٩٨٧: ٣٠).

وتعتمد فاعلية الجماعة والمؤسسة إلى حد كبير على درجة تأزر أنشطة الجماعة والأفراد وتوجيههم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المؤسسات التربوية وخاصة الانتاجية، ولا يتم هذا الأمر دون وجود فرد ما في الجماعة يقوم بدور التوجيه والقيادة من أجل تنمية الأفراد والجماعات في هذه المؤسسة (القحطاني، ٢٠٠١: ٣).

فنجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الأقسام.....

القائد وبالنمط القيادي الذي يمارسه، وبالصفات القيادية الناجحة التي تتمثل في شخصيته وقدرته على توظيف امكانياته نحو العمل البناء من أجل بناء علاقات انسانية ايجابية بين العاملين وتحسين أداء العمل لديهم وحفزهم على العطاء المستمر (آل ناجي، ١٩٩٥: ١٩٦).

ان للسلوك القيادي دوراً مهماً في نجاح المؤسسات على اختلاف انواعها فأن للعاملين فيها دوراً حيوياً أيضاً في هذا النجاح لأن العلاقة بينهما تقوم على الاعتماد المتبادل، فكما يحتاج العاملون الى دعم قائدهم وتوجيهه فأن القائد يمكن أن يعتمد على العاملين في الحصول على أفكار جديدة والتعاون لإنجاز المهام الصعبة وتحقيق أهداف المنظمة (الفاعوري، ٢٠٠٢: ١٢٦).

والقائد الناجح هو الذي يعمل على أن يكون قائداً ادارياً يستطيع أن ينفذ الى اعماق التنظيم غير الرسمي ويوجهه نحو تحقيق هدف التنظيم الرسمي حيث أن القيادة (Leador Ship) هي عملية التأثير (Process Influence) في الآخرين بغية تحقيق أهداف المؤسسة (العجمي، ٢٠٠٠: ٣٠).

ان قادة الجامعات لا يملكون نمطاً واحداً في القيادة وانما يسلك كل منهم نمطاً مختلفاً عن الآخر لأنهم مختلفون في تعاملهم الشخصي والمهني وفي اجراءتهم ووسائلهم القيادية باختلاف فلسفاتهم التربوية من جهة، وباختلاف اعدادهم وتدريبهم واتساع خبراتهم ونظرتهم الى القيادة من جهة أخرى (الخطيب، ٢٠٠٤: ٣٠).

فالقيادة الجيدة هي التي تستطيع فهم الانسان الذي تتعامل معه إذ تنتبأ بسلوكه في المستقبل عن طريق كشف محددات هذا السلوك والعوامل التي تؤثر فيه (جونى، ١٩٩٣: ٢١٢).

إذ يكون لدى القائد ثقة بنفسه ويكون ماهراً ويتمتع بالسرعة والحزم في اتخاذ القرار، فضلاً عن امتلاكه لمهارات إدارية وإنسانية وفنية وإدراك شامل لجميع العناصر المكونة للعملية التربوية (عابدين، ٢٠٠٠: ١٨٨).

ومن المؤكد أن الدور المتوقع للقائد في هذا المجال يتمركز في ضرورة غرس مفهوم التجديد والابتكار لدى العاملين والعمل على رعايته وتدعيمه وتسهيل طريقة فهمهم ونظرتهم لظروف العمل (زايد، ١٩٩٩: ١٨٩).

فالقائد لا يعمل فقط للحاضر وإنما للمستقبل إذ يتميز عن مرؤوسيه ببعد النظر وسداد الرأي والقدرة المتميزة والمبادرة وأن يكون منظماً ومجدداً ومتعاوناً ولديه خطة عمل متطورة فهذا سيؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية ورفع المعنويات وأداء أفضل للمرؤوسين (Green, 1997: 7).

فالقيادة الناجحة ترفع من معنويات المرؤوسين، ويزدادون حماساً وتعاوناً وتحملًا لآعباء العمل عن رضا واختيار، كما أنها تحسن اتخاذ القرارات وتضع الأمور في نصابها (الخلو، ٢٠٠١: ١٢٤).

إن عملية اتخاذ القرار من أهم عناصر أو الوظائف المكونة للقيادة، إذ أن أكثر القادة يعتقدون أن عملية اتخاذ القرارات هو عملهم الأساس، إذ يجب عليهم دائماً اختيار ماذا يجب، وماذا ينبغي، ومن سيقوم بهذا العمل (البدر، ٢٠٠١: ٣٥).

وتزداد أهمية اتخاذ القرارات على مستوى المنظمة، بزيادة درجة تعقيدها نتيجة تضخم حجم المنظمات وانفتاحها على البيئات المختلفة، وسرعة التغيرات التي أصبحت تتغير بها القيادة، ويرجع السبب في أهمية هذا الموضوع إلى أنها تتأثر وتؤثر في الأفراد والجماعات داخل التنظيم وخارجه فتؤثر بالتالي في الوضع الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع ككل (عطوي، ٢٠٠٨: ٢٦).

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

فأخذ القرار لا يُعد جهداً شخصياً في المنظمات أو جهداً فكرياً ولكنه
مجهود متكامل لمجموعة آراء وأفكار ومناقشات تحدث في مستويات مختلفة وبين
عدة أفراد فالغرض من اتخاذ القرار هو لمواجهة موقف معين وتحقيق أهداف
محددة وواضحة (الغزو، ٢٠١٠: ٢٠١).

وقد قام كل من (تانتبوم وشمدة) (١٩٥٨) بعمل نموذج لتحليل سلوكيات
القائد المتعددة والمحتملة، فيما يتعلق باستخدام سلطته في عملية اتخاذ القرارات،
ومقدار الحرية التي يمنحها لمروؤوسيه أو التابعين له في المشاركة في اتخاذ
القرارات (الحارثي، ١٩٩٩: ٢٤).

ولأهمية القيادة الادارية بوصفها المحور الاساس الذي تركز عليه العملية
الادارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة واتخاذ قرارات، وبوصفها الموجه للجهد
الجماعي في أي مؤسسة لتحقيق الاهداف من خلال التأثير الذي يمارسه القائد
الاداري على مروؤوسيه، لذلك فإن اختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائد
لتوجيه مروؤوسيه تنعكس في سلوك وانماط القيادة، مما يدعو الى دراسة هذا
السلوك ومعرفة مدى ممارسة القادة (عمداء الكليات) للانماط المختلفة في سلوكهم
القيادي.

وتتلخص أهمية البحث بما يأتي:

- ١- انه يتناول شريحة مهمة في الادارة الجامعية وهم عمداء الكليات ورؤساء
الاقسام فيها.
- ٢- اهمية السلوك القيادي لعميد الكلية والدور الذي يؤديه لتحقيق اهداف الكلية
وحسن توجيهها نحو الافضل.
- ٣- يتطرق البحث الى عنصر مهم في العملية القيادية وهو عملية صنع واتخاذ
القرار.

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

٤- اغناء ورغد المكتبة التربوية والادارية بدراسة تتناول السلوك القيادي لعمداء
الكليات وحسب نظرية (الخط المستمر).

٥- تعد الدراسة (بحسب علم الباحثين) من الدراسات الاولى في هذا الميدان
والتي تناولت نظرية (الخط المستمر) في ميدان الادارة التربوية في العراق.

٦- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها أصحاب القرار ومتخذه في وضع
خططهم واجراءاتهم في ميدان القيادة الادارية في الجامعات.

ثالثاً: هدف البحث (Aim of The Research):

يهدف البحث الحالي تحقيق ما يأتي:

- التعرف على السلوك القيادي السائد لعمداء كليات الجامعة المستنصرية في
ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء الاقسام.

رابعاً: حدود البحث (Limts of The research)

يقتصر البحث الحالي على عمداء الكليات ورؤساء الاقسام الاكاديمية في
الجامعة المستنصرية للعام ٢٠١٠-٢٠١١ .

خامساً: تحديد المصطلحات (Limits of The Terms)

في ادناه تحديد للمصطلحات الاساسية الواردة في البحث:

اولاً: السلوك (Behavior):

وقد عرفه كل من: ١- (Luthons 1989): بأنه "الوسيلة التي يؤثر فيها القائد
في اتباعه" (Luthons, 1989: 47).

٢- أبو جادو (١٩٩٨): فيعده "سلوكاً معنياً يصدر من القائد يؤدي الى أن يحيط
به الآخرون ويطيعونه" (أبو جادو، ١٩٩٨ : ١٨٤).

ثانياً: القيادة (Leadership)

١- الدعيلج (٢٠٠٦): هي " عملية تنظيم موجه لجميع جهود العاملين فيها
وصولاً الى تحقيق الاهداف التربوية المنشودة" (الدعيلج، ٢٠٠٦ : ٧٢).

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

٢- الغزو (٢٠١٠): هي " التأثير في شخص أو مجموعة أشخاص وتوجيههم
وأرشادهم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاءة من
أجل تحقيق الأهداف الموضوعية" (الغزو، ٢٠١٠: ١١).

ويعرفها الباحثان اجرائياً بأنها:

"عملية فنية مهنية يؤثر بها عميد الكلية من خلال جهوده ونشاطه وسماته
الشخصية إذ يتمكن من تحقيق الاهداف المنشودة في الكلية، وكما تعكسها أداة
البحث المعدة لهذا الغرض"

ثالثاً: السلوك القيادي (Leadership Behavior):

وقد عرفه كل من:

١- النمر (١٩٩٧): هو "مجموعة التصرفات التي يبدئها القائد داخل التنظيم
نتيجة لضغوط داخلية وخارجية، ومن ثم يترك آثاراً مباشرة على سلوك العاملين في
التنظيم سلباً وإيجاباً" (النمر، ١٩٩٧: ٢٩٨).

٢- العظمت (٢٠٠٤): هو "مجموعة النشاطات والممارسات التي يؤديها القائد
للتأثير في الموظفين العاملين في المديرية لتحقيق أهدافها"
(العظمت، ٢٠٠٤: ٨٣).

التعريف النظري كما يراه الباحثان:

هو "الممارسات والاعمال التي يقوم بها عميد الكلية في أثناء تفاعله مع
رؤساء الاقسام وجميع الأفراد داخل الكلية".

أما التعريف الاجرائي:

هو "الطريقة التي يتبعها عميد الكلية التي تميزه في تعامله مع رؤساء
الاقسام في الكلية والتي بواسطتها يؤثر في سلوك الأفراد ويدفعهم الى التمييز
والابداع، وكما تقيسه درجات استجابة عينة البحث على الاداة المعدة لهذا الغرض"

رابعاً: العميد (Dean):

١ - عرفته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (١٩٨٨): "هو الشخص الحاصل على شهادة الدكتوراه، ويشترط أن يكون بمرتبة أستاذ مساعد في الأقل وبدرجة مدير عام، وتحدد صلاحياته ومهامه بموجب قانون الوزارة رقم (٤٠) لسنة (١٩٨٨) المعدل" (وزارة التعليم العالي، ١٩٨٨: ١٥).

خامساً: نظرية (الخط المستمر):

وقد عرفها كل من:

١ - (Tannenboum&Schmidt, 1958): هي "العلاقة بين القائد ومروؤسيه على أساس خط متواصل، ويبين في نهاية الطرف الأيسر من هذا الخط سلوك القائد المركزي التسلطي بينما في نهاية الطرف الآخر سلوك القائد الديمقراطي، وهناك أساليب مختلفة للقيادة تقع بين نهايتي الخط المذكور، والذي يحدد هذه الأساليب هو مدى الحرية التي يرغب القائد في تركها لمروؤسيه في المشاركة في اتخاذ القرارات" (Tannenboum&Schmidt, 1958:96)

٢ - الغزو (٢٠١٠): هي "العلاقة بين القائد ومروؤسيه على أساس خط مستمر وتبين في أحد أطراف الخط سلوك القائد الديمقراطي وفي نهاية الطرف الآخر سلوك القائد الاوتقراطي إذ يتخلل الخط المستمر اساليب مختلفة للقيادة والذي يحدد هذه الاساليب هو مدى الحرية التي يرغب القائد في اعطائها لمروؤسيه ومشاركتهم في اتخاذ القرارات" (الغزو، ٢٠١٠: ٨١).

سادساً: رئيس القسم (Managment Department):

عرفته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (١٩٨٨): هو "تدريسي يعين بقرار من رئيس الجامعة بناءً على توجيه من عميد الكلية وتحديد صلاحياته بموجب النظام الجامعي" (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قانون (٤٠) لسنة ١٩٨٨: ١٦).

الفصل الثاني/ خلفية نظرية

حاول الباحثان الحصول على العديد من الأدبيات المتعلقة بنظرية (الخط المستمر)، وقد تعذر عليهما الحصول على دراسات سابقة في مجال السلوك القيادي على وفق هذه النظرية والأكتفاء بالأطوار النظري الذي رفدهما بالكثير من المعلومات والبيانات التي ساعدتهما في إعداد أداة البحث وتفسير نتائجها .

المبحث الأول: نظرية الخط المستمر في القيادة (A Leadership Continuum):

نموذج (تانينبوم وشميدت Tannenbaum& Shmidt Madel,1958)

ولها عدة مسميات منها نظرية أستمراية القيادة ونموذج القيادة المتصلة.

١-١ مفهوم النظرية :

هي نموذج من نماذج التصرف في اطار مرتبط بمدى السلطة المستخدمة من القائد ومدى الحرية المتاحة للمرؤوسين للمشاركة في اتخاذ القرارات، ذلك محاولة في سبيل الوصول إلى تعريف موحد للقيادة الفاعلة.

(القيسي، ٢٠٠٩، ١٧٦) .

وعرفها (ابو ناصر، ٢٠٠٨) هو: "أن سلوك القائد يتذبذب على خط متصل بين سلوكين هما السلوك الديموقراطي والسلوك الأوتقراطي، وان طبيعة الموقف ونوعية الهدف وقدرات المرؤوسين هي التي تحدد سلوك القائد في أي نقطة على الخط المستمر" (ابو ناصر، ٢٠٠٨: ٣٨).

ونتيجة للأبحاث السابقة التي قام بها العلماء والباحثون الإداريون فيما يخص العمل أي التركيز على الإنتاج، وكذلك الموظف أي التركيز على العلاقات الإنسانية، وعليه قام الباحثان (تانينبوم وشميدت) في محاولة كل منهما لوضع أطار عام من الممكن للقيادة الافادة منه في معالجة المواقف المحيرة والشائكة التي تصادف أثناء العمل الإداري.

١-٢ نشأة النظرية:

قام كل من (تانينبوم وشمدمت) عام (١٩٥٨)، بعمل نموذج لتحليل سلوكيات القائد المتعددة، ويتعلق باستخدام سلطته في عملية إتخاذ القرارات، ومدى الحرية التي يمكن أن يمنحها لمروؤسيه أو التابعين له في المشاركة في عملية صنع القرارات وقد بنى الباحثان فرضيتهما على أساس أن القائد يواجه صعوبات عديدة عند تحديد الأسلوب المناسب لإتخاذ القرارات من حيث المشاركة بين القائد والمروؤسين في حل المشكلات التي تواجهه (Tannenbaum, 1961: 67). والنموذج يحدد طرفين لامكانيات سلوك القائد مع المروؤسين في إتخاذ القرارات، ففي الطرف الأول على اليسار يحافظ القائد على درجة عالية من الانفراد بإتخاذ القرار (الأسلوب التسلطي في القيادة)، وفي الطرف الآخر على اليمين يترك القائد للمروؤسين حرية المشاركة في إتخاذ القرار (الاسلوب الديمقراطي في القيادة)، ويوجد بين هذين الطرفين، عدد من الأساليب الأخرى، أهمها: الأسلوب الوسط الذي يشارك فيه كل من القائد والمروؤسين التابعين له في عملية إتخاذ القرارات (Tannenbaum& Shmidt, 1958, 98). ولتوضيح هذا النموذج، يمكن الإشارة إلى أن القائد الذي يقع على الطرف الأيسر من المحور يميل إلى التفرد في تقرير الأمور، مع الاحتفاظ برقابة مباشرة على المروؤسين، وخلافاً لذلك يميل القائد الذي يقع على الطرف الأيمن من المحور، إلى السماح لمروؤسيه بإبداء الرأي في مجريات الأمور، ويمارس رقابة غير مباشرة، ويشجع التغذية المرتدة من المروؤسين (Tannenbaum&Shmidt,1958:96).

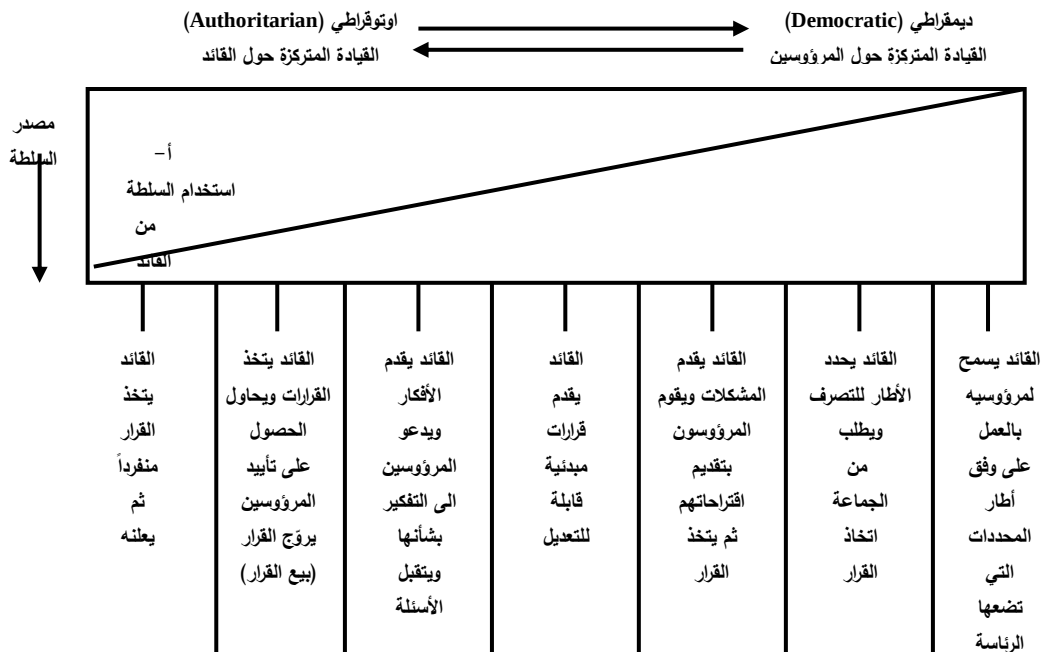
١-٣ أنماط القيادة في نظرية الخط المستمر:

اعتماداً على انماط اساليب القيادة المختلفة التي تمخضت عنها الدراسات سالفة الذكر، قام (تانينبوم وشمدمت) بتصنيف أنماط السلوك القيادي بالاعتماد على عاملين: (حريم، ٢٠٠٩: ٢٠٩).

- ١- مدى استخدام السلطة من قبل القائد.
 - ٢- مدى الحرية المسموحة للمرؤوسين في عملية صنع القرارات.
وعليه فإن أنماط القيادة بحسب نموذج تانينبوم وشمدرت هي: (Tannenbaum & Schmidt, 1958: 97)
 - ١- نمط القائد الذي يتخذ القرار ويعلمه.
 - ٢- نمط القائد الذي يبيع القرار (يرج له).
 - ٣- نمط القائد الذي يقدم آراء ويطلب استئذ.
 - ٤- نمط القائد الذي يقدم قرارات مبدئية يمكن تغييرها.
 - ٥- نمط القائد الذي يطرح المشكلة ويطلب الاقتراحات ويتخذ القرار.
 - ٦- نمط القائد الذي يحدد للمجموعة حدود القرار الذي ينبغي إتياده، ويطلب منهم إتياد القرار.
 - ٧- نمط القائد الذي يسمح للمرؤوسين بالعمل في الحدود المقننة بواسطته.
- ويقتضي النموذج فهم القائد للظروف المحيطة به، أي قدراته وميوله الشخصية، فضلاً عن قدرات مرؤوسيه وشخصياتهم والمشكلات التي تواجههم، وذلك لأمكان التوصل إلى الحل المناسب للمشكلات، ونوع القيادة الملائمة في مثل هذه المواقف والظروف. (Tannenbaum & Schmidt, 1958:98). ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (١) وعلى النحو الآتي:

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

يمثل نموذج تانينبوم وشمديت في سلوك القائد في اتخاذ القرارات



شكل (١)

(Tannenbaum & Schmidt, 1958: 98)

وعلى وفق هذا النموذج متصل القيادة أو القيادة بالمشاركة (Participation Leadership) في تحديد أنماط السلوك القيادي يوجد نمطين من أنماط السلوك القيادي هما: (Tannenbaum & Schmidt, 1958: 99):

أ- نمط السلوك القيادي المتسلط أو المتمركز في القائد:

(Boss-Centered Leadership)

هو الجانب الأيسر من الشكل والذي يتسم بالأوتوقراطية والتسلط في القيادة بفرض قيادة محكمة على المرؤوسين ولا يبلغهم ألا بما سيفعلون وما هو مطلوب منهم أنجازه.

ب- نمط السلوك القيادي الديمقراطي أو المتمركز في المرؤوسين

:(Subordinate- Centered Leadership)

الذي يقع في الجانب الأيمن، فهو قائد ديمقراطي ويشارك ويحترم آراء المرؤوسين ورقابته قليلة ويشجع على التغذية الراجعة.

ومن خلال هذا الأسلوب والشكل السابق تبين أن هناك عدة خيارات متاحة للقائد بحسب الموقف وكذلك يشير إلى وجود نوعين من أساليب القيادة الأول يركز على أنجاز العمل (تركز السلطة لدى القائد)، والآخر الاهتمام بالعاملين القائمين بالعمل (تركز السلطة لدى المرؤوسين) (الغزو، ٢٠١٠: ٨٣).

١- ٤ الأطار العام للسلوك القيادي بحسب نظرية تانينبوم وشمدة:

فيما يأتي توضيح لكل نمط سلوكي من الأنماط القيادية السبعة كما محددة في هذا النموذج: (السيسي، ٢٠٠٩: ٣٢٩-٣٣٠) (القيسي، ٢٠٠٩: ١٧٧-١٧٩).

أولاً: المستبد-القائد يتخذ القرار منفرداً ويعلنه: (Leader Maks Decision and Announce it)

في هذه الحالة يتعرف القائد على مشكلة ما ويضع في اعتباره مجموعة من الحلول البديلة ثم يختار أحداها ويصدر قراره بها، أمراً مرؤوسيه بالتنفيذ وقد يضع القائد - أولاً يضع- في اعتباره احتمالات آراء مرؤوسيه في هذا القرار، وفي جميع الأحوال لا يسمح بأي فرصة لمشاركة مرؤوسيه بطريقة مباشرة في عملية إصدار القرار، بل أكثر من ذلك قد يستخدم الأجرار في أرغام مرؤوسيه على تنفيذ هذا القرار.

ثانياً: المساوم - القائد يتخذ القرار ويحاول أقناع المرؤوسين به: (Leader Sells Decisions)

يتشابه هذا النمط السلوكي مع النمط السابق من حيث أسلوب تعرف القائد على المشكلة وإتخاذها للقرار، ولكن يختلف عنه في أنه بدلاً من مجرد إعلان القائد

للقرار، فإنه يحاول أقناع المرؤوسين بفوائده وما سيعود عليهم عند قبولهم وتأبيدهم
له، وذلك محاولة منه في اختصاص أي معارضة من جانب المرؤوسين للقرار.

ثالثاً: المحاور - القائد يقدم أفكاره ويدعو المرؤوسين إلى التفكير فيها وتقبل
الأسئلة: (Leader Presents Ideas and Invites Question)

في هذه الحالة يكون القائد قد توصل فعلاً إلى القرار ولكن في سبيل
الحصول على قبول المرؤوسين له يتيح لهم الفرصة للحصول على شرح وافٍ
للقرار وطريقة تطبيقه، فبعد أن يعرض أفكاره يتيح لهم فرصة الأسئلة والأستفسار
لفهم ما هم قادمون عليه، بأختصار يعطيهم شعوراً وهمياً بالأشتراك في إتخاذ
القرار.

رابعاً: الأستشاري - يقدم القائد قرارات مبدئية قابلة للتغيير أو التعديل:

(Leader Presents Tentative Decisions Subject to Change)

هذا المسلك يسمح للمرؤوسين بممارسة بعض التأثير في شكل ونتيجة
القرار، فتشخيص المشكلة يبقى في سلطة القائد، وقبل أن يدعو مرؤوسيه
للأجتماع يكون قد توصل إلى تصور لقرار مبدئي أو حل مقترح يعرضه عليهم
ويرى ردود فعلهم، وقد يقول لهم: (أحب أن أسمع آراءكم في هذه الخطة التي
وضعتها، وأنا أرحب بصراحتكم ولكني أحتفظ لنفسي بحق إتخاذ القرار النهائي).

خامساً: المحلل - يقدم القائد مشاكل ويحصل على مقترحات ثم يتخذ القرار:

(Leader Presents Problem Gets Suggestion, Makes Decision)

إذ أنه يحصل على المقترحات ثم يتخذ القرار، في جميع المراحل السابقة
يُعد القرار من صنع القائد، ولكن هذه المرحلة تختلف عن ذلك، إذ يحصل
المرؤوسون على فرصة حقيقية لأقتراح حلول، فدور القائد المبدئي يتمثل في تحديد
وتعريف المشكلة وربما يخبر مساعديه: (أننا مواجهون بعدد من الشكاوي من
الصحافة والجمهور من سياسة الخدمة التي نقدمها، ماهو الخطأ؟).

اذن وظيفة المرؤوسين هنا زيادة قدرة الرئيس على تصور حلول بديلة أكثر للمشكلة عن طريق أخذ رأي أولئك الذين يعيشون فعلاً فيها، وبعد حصر كل البدائل الممكنة يختار القائد البديل الذي يعتقد انه أفضلها.

سادساً: الموجه- يحدد القائد الحدود ويطلب منهم صنع القرار:

(Leader Defines Limits: Asks Group to Make Decision)

في هذه المرحلة يفوض القائد إلى الجماعة (بما فيها نفسه كعضو) حق إتخاذ القرار، ولكنه قبل أن يفعل ذلك يحدد المشكلة التي تتطلب حلاً والحدود التي يجب أن يتخذ القرار في نطاقها، وهذه الحدود يقوم القائد بوضعها.

سابعاً : المتساهل- يسمح القائد للمرؤوسين بصنع القرار في إطار الحدود المحددة:

(Leader Prmits Subordinate to Function Within Limits)

ويمثل هذا درجة متطرفة من حرية الجماعة قليلاً ما توجد في المنظمات الرسمية التقليدية، ويكون هناك منظمات أو وحدات تستدعي إتباع هذا الأسلوب، ففي مجموعات البحث يقوم فريق القادة والمهندسين بتحديد المشكلة وتطوير الحلول البديلة لحلها واختيار واحد أو أكثر منها للتطبيق. والحدود الوحيدة المفروضة عليهم والتي ينقدون بها هي تلك التي يحددها رئيس او قائد الجماعة نفسها، وإذا شارك هذا الرئيس في عملية صنع القرار فإنه يحاول القيام بذلك من دون سلطة تزيد عن تلك التي يتمتع بها كل عضو من أعضاء الفريق، ويعلن لهم مقدماً بأنه ملتزم بتطبيق أي قرار تتخذه المجموعة.

وتأسيساً على ما تقدم فأن النظريات والنماذج السابقة لم تصمد امام اختبارات البحوث التطبيقية الدقيقة، وأن نتائج هذه البحوث أكدت أن القائد الناجح هو الذي يعمل على تكيف أسلوبه القيادي بما يحقق الموائمة مع الجماعة، وأنه لا يوجد نمط قيادي صالح لكل قائد في كل المواقف والظروف، لذلك أن القيادة

تتأثر في شخصية القائد وأسلوبه وطبيعة الجماعة والموقف (Donnelly, 1990: 200)، في حين نجد أن (تانينبوم وشمدة) قدما ما يعرف بالقيادة المتصلة (Leadership Continuum)، وفيها العديد من المستويات لسلطة القائد، وفي الوقت نفسه يوجد العديد من مستويات حرية التصرف للمرؤوسين، وإن هناك العديد من القوى التي يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار عند اعتماد نمط قيادي مناسب للموقف هي: (Tannenbaum & Schmidt, 1958: 63).

١- القوى الذاتية للقادة (خصائصه الشخصية، قيم النظام، ميوله القيادية، تقديره لحاجات مرؤوسيه).

٢- قوى المرؤوسين (استعدادهم لتحمل المسؤولية، حاجة الاعتماد على الذات، اهتمامهم بمشاكل العمل، التوقعات في المشاركة، خبرتهم، حرية التصرف المتاحة لهم).

٣- قوى الموقف (ضغوط الوقت، مناخ المنظمة، نوع المنظمة، تقاليدها، حجمها، طبيعة المشكلة، توافر الخبرات في الموقف).

والتفاعل بين هذه القوى الثلاث يحدد النمط القيادي الواجب استخدامه في المنظمة. (السيسي، ٢٠٠٩: ٣٣١).

ومن خلال ما تقدم يتبين في هذه النظرية، انه لا يوجد سلوك معين وناجح يستخدم في جميع المواقف، وإنما يجب استخدام سلوك قيادي ملائم مع الموقف أي المقصود بالسلوك الفاعل هو الذي يأخذ بنظر الاعتبار الاهتمام بالقائد والمرؤوسين والهدف، ولا يجب أن يختار القائد أحد الأسلوبين المحددين بالخط، وإنما يجب أن يتصف بالمرونة لكي يختار سلوكا يتماشى مع الموقف (العطية، ٢٠٠٣: ١٩٧).

وقد لاقت هذه النظرية اهتماماً كبيراً لأنها جاءت كنموذج مختلف للقيادة بدل التقيد بأسلوبين (ديموقراطي، ودكتاتوري) وإنما أعطت عدة أساليب للقيادة،

وجاء ذلك من خلال مقال نشر في جريدة (هارفرد) للأعمال عام (١٩٥٨) (Harvard Business Review) تحت عنوان (كيفية اختيار الأسلوب القيادي) الذي أعده (تانينبوم وشمدة) والذي لاقى أعجاباً وأهتماماً كبيراً بين المدراء والمهتمين في الأوساط القيادية (المطيري، ١٩٩٨: ١١٧).

المبحث الثاني: إتخاذ القرار (Dission Maker) :

ان اساس أي عمل أداري هو إتخاذ القرارات ولا بد للأداري بأن يفهم كيف يقوم بإتخاذ القرارات لحل المشكلات عن طريق أستخدام المعارف والمعلومات المتاحة لديه، فعلى أي أداري أن يعرف كيف تحصل عملية إتخاذ القرارات.

فالمؤسسة بعد أن تضع الخطط والبرامج اللازمة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة قد يواجهها بعض العقبات والمشاكل التي تحتاج إلى دراسة وحلول، فعلى القائد هنا أن يتخذ قراراً سليماً وصائباً يساعد على تقليص المشاكل وحلها، لأن الحاجة في إتخاذ القرارات هي عملية مستمرة مع أستمرار عمل المؤسسة.

أولاً: مفهوم إتخاذ القرار:

إتخاذ القرارات الإدارية هي من المهام الضرورية التي يقوم بها القائد الإداري فلذلك وصفت بأنه (قلب الإدارة)، فعملية إتخاذ القرارات فيما يخص أي منظمة عملية مهمة فهي ترتبط بجميع الجوانب الإدارية للمنظمة مثل التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة، وكذلك فهي تضمن سياسات وأجراءات وأتصالات وتقويض للصلاحيات بنجاح أي منظمة يعتمد بشكل أساس على قدرة القائد من خلال العلاقات المتبادلة مع مرؤوسيه. (الغزو، ٢٠١٠: ١٩٨ - ١٩٩).

وعرّف إتخاذ القرار (الدعيلج، ٢٠٠٦) بأنه "عملية اختيار بديل من بين عدة بدائل وأن هذا الاختيار يتم بعد دراسة موسعة وتحليلية لكل جوانب المشكلة موضوع القرار". (الدعيلج، ٢٠٠٦: ٢٠٩).

ويعرّف أيضاً بأنه "الحسم أو الفصل في نزاع عن طريق إصدار حكم في الموضوع، أو الوصول إلى نتيجة بعد دراسة. (العربي ومهدي، ١٩٩٦: ٩٣)
أن عملية إتخاذ القرار موجودة في المنظمات الإدارية كافة، وهي عملية يواجهها رجال الإدارة على أختلاف مستوياتهم الإدارية ومسؤولياتهم الوظيفية، وهذا الأمر ينطبق على الإدارة التربوية، إذ أن جميع العاملين في هذا المجال يقومون بحكم وظائفهم بإتخاذ قرارات لها أثرها في العملية التربوية .
(مرسي، ١٩٨٩: ٩٢)

وتقوم القرارات كما أشار (سايمون Simon) على أساسين هما:
(Simon, 1951: 154).

١- مجموعة الحقائق والمعلومات التي يجب أن تخضع للأختبار للتأكد من صدقها أو زيفها.

٢- مجموعة القيم، وهي التي لا تخضع للأختبار، لأنها تتعلق بالاختيار الأفضل، وبالصورة المثالية التي ينبغي أن يكون عليها موضوع القرار.

ثانياً: مراحل إتخاذ القرار (Decision making phases):

١- **تحديد المشكلة:** يتم في المرحلة الأولى البحث عن حالات تستدعي إتخاذ قرار إذ يتم التفريق بين المشكلة وأسبابها الحقيقية، إذ يتم دراسة البيئة وجمع وتحليل البيانات حول المشكلة المطروحة إذ لا بد هنا من الأهتمام بالبيانات ويجب أن تكون كاملة ودقيقة لأن جمع البيانات والمعلومات وتحليلها للكشف عن المشكلة هي مرحلة مهمة تقود إلى فاعلية القرار الذي سيُتخذ إذ يساعد في تحديد المشكلة المراد حلها بشكل دقيق. (الغزو، ٢٠١٠، ٢٠٤).

٢- **تحديد البدائل:** من المناسب أو الأفضل أن يكون لدى القائد العديد من البدائل ذلك لأنها تمنع أختيار أو الخضوع لحل سريع للمشكلة. ذلك لأن تعدد البدائل من شأنه أن يزيد في أحتمال الوصول إلى حل أكثر فاعلية. وذلك يتطلب قدراً من

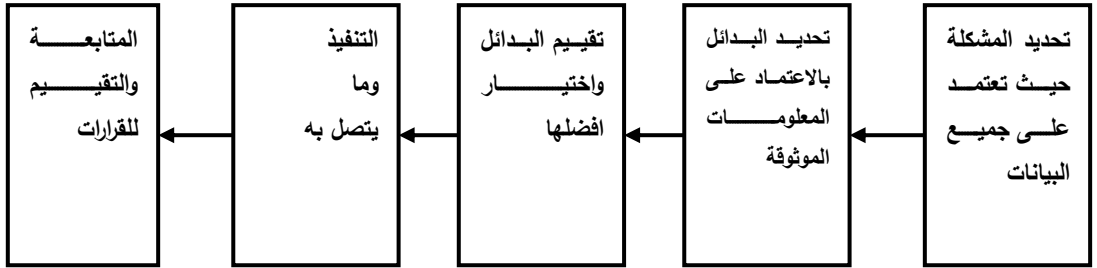
التفكير الخلاق والأبتكار والتخيل، ويمكن القول بأن مرحلة البحث هذه تعد من أقوى المراحل إذ يكون تأثيرها في النتيجة النهائية للقرار. لأنه في هذه المرحلة تحدد البدائل والبيانات التي جمعت ودقتها. فهذه المرحلة هي ملاصقة لعملية الاختيار والشيء نفسه ينطبق على عملية تقييم البدائل والمفاضلة بينها تتم بناءً على البيانات التي جمعت من كل بديل. (القيسي، ٢٠٠٩: ٦٧)

٣- **تقييم البدائل واختيار أفضلها:** يمكن تقييم البدائل التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة عن طريق التعرف على المزايا والعيوب لكل بديل على حدة، وتتم المفاضلة بناءً على مدى مساعدة البديل في حل المشكلة، والتوصل إلى البديل الأفضل وأخذ قرار بشأنه يكون غالباً قراراً رشيداً، ويمتاز بخلوه من الأنفعالات والعواطف الشخصية، (الدعيلج، ٢٠٠٦: ٢١٢)

٤- **التنفيذ وما يتصل به:** في هذه المرحلة يتم وضع القرار موضع التنفيذ وتوضيح القرار للأفراد والجماعات الذين لهم علاقة بالقرار وبناء رأي جماعي حول أهمية القرار وخلق نوع من الالتزام لمتابعة القرار ويجب على القائد أو متخذ القرار أن ينبه جيداً إلى أن القرار مفهوم لكل المعنيين بالتنفيذ. (الغزو، ٢٠١٠: ٢٠٥).

٥- **المتابعة والتقييم :** ومن الأهمية متابعة أداء المروؤسين فيما لو كان أدائهم متفقاً مع التوقعات المسبقة وعن مدى سير الأمور جميعها على وفق الخطة المرسومة. فمن دون متابعة وتقييم للقرارات والسلوكيات من الصعب أن تتكون خبرة منظمة يعول عليها في إتخاذ القرارات المشابهة في المستقبل. (القيسي، ٢٠٠٩: ٦٨) ، ويوضح الشكل (٢) عملية إتخاذ القرار:

يمثل المراحل الرئيسة في عملية اتخاذ القرار



شكل (١٣) (الغزو، ٢٠١: ٢٠٤)

ثالثاً: العوامل المؤثرة في فاعلية إتخاذ القرار:

ولفاعلية إتخاذ القرار عوامل مؤثرة، من أهمها: (هاشم، ١٩٨١، ١١٣-١١٥)

١ - صحة وسلامة القرار: أن أهمية القرار ونوعه يتوقف على مدى ميزة وبراعة متخذ القرار، كما أن الأساليب التي يتخذ القرار بواسطتها تحدد صحة وسلامة القرار.

٢ - بيئة القرار: يقصد بالبيئة هنا جميع الجوانب المادية والنفسية ومدى كفاءة نظام الاتصالات الإدارية التي تؤثر تأثيراً مباشراً في نوعية القرار الذي يتخذ، فأذا توافرت الثقة بين متخذ القرار ومن هم دونه في الإدارة فسيكون القرار إيجابياً، بينما إذا أنعدمت هذه الثقة بين متخذ القرار ومن هم دونه فسيكون القرار سلبياً.

٣ - وقت القرار: إذا فرضت الضغوط على متخذ القرار أن يصدر قراراً في وقت محدد أي في عجلة، فإن القرار غالباً ما يكون غير سليم نظراً لعدم توافر الوقت الكافي للبحث والدراسة وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع القرار.

٤ - العامل النفسي في إتخاذ القرار: لا يستطيع أحد ما أن ينكر ما للعامل النفسي من تأثير في متخذ القرار، فقد نجد القائد الجريء الذي يستطيع بعد الدراسة والتحليل والأحاطة بجوانب المشكلة والوصول إلى إتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة، وعلى العكس منه نجد القائد الجامد المتردد الذي يخشى المسؤولية

يتصف سلوكه القيادي بالجمود وعدم الجرأة في اتخاذ القرار المناسب مما يؤثر
سلباً في سير العملية الإدارية.

٥- **مدى المشاركة في اتخاذ القرار:** هناك من القياديين من يشجع الذين يتأثرون
في القرار على المشاركة في عملية اتخاذ القرار، وبعضهم يرفض المشاركة تماماً،
والبعض الآخر يشجع على المشاركة في اتخاذ القرار ولكن بدرجة معينة، وهذا
يعني أن نوعية متخذ القرار أو القيادة هي التي تحدد مدى المشاركة في عملية
اتخاذ القرار .

رابعاً: نظريات اتخاذ القرار:

يرى جريفت (Griffiths) أن تركيب المنظمة الإدارية يتحدد بالطريقة التي
تعمل بها القرارات، أما سيمون (Simon) فقد أكد أن التنظيمات الإدارية تقوم
أساساً على عمليات اتخاذ القرار. (العرفي ومهدي، ١٩٩٦: ٩٣-٩٤)

أ- **نظرية سايمون (Simon):** كان لنظرية (Simon) في عمليات اتخاذ القرار
دور كبير ومساهمة فاعلة، إذ تقوم هذه النظرية على الافتراضات الآتية :
(Simon, 1957: 152)

١- إن التنظيم الإداري يتضمن فئة عليا وهم صانعوا القرار وفئة دنيا هم منفذوا
القرارات.

٢- إن متخذ القرار (أي الفئة العليا) هو الذي يجب عليه اختيار البديل من عدة
بدائل.

٣- إن تحديد الهدف العام لا يترتب عليه إنهاء عملية اتخاذ القرار بل أن عملية
اتخاذ القرار تتضمن التنظيم كذلك.

٤- إن هناك عمليات اختيار بديل من عدة بدائل.

ونظرية (Simon) ترى أن هناك قرارات مبرمجة (روتينية) وقرارات غير
مبرمجة (رئيسية)، فالقرارات الغير مبرمجة تتطلب من القيادي الخبرة التي أكتسبها
ولا تحتاج إلى مهارات أبداعية، أما فيما يخص القرارات غير المبرمجة فهي تحتاج

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

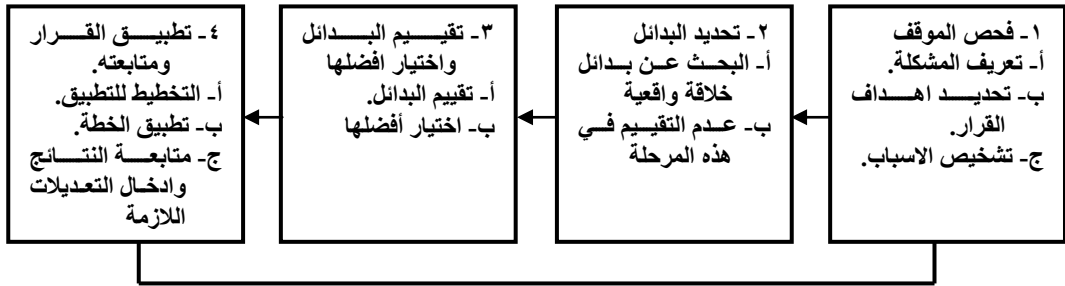
إلى تأني ودراسة وتفكير من القيادي المسؤول عن إتخاذ مثل هذا النوع من
القرارات وكذلك تتطلب الأبداع القيادي في إتخاذها.
(مرسي، ١٩٨٩: ٨٨).

والسلوك القيادي مثلاً يعتمد ترشيده على الاختيار السليم من بين مجموعة
من البدائل، وذلك للحصول على قرار رشيد عقلائي من خلال تحليل الموقف، وقد
أشار (Simon) إلى نوعين من القرار الرشيد، هما: (ياغي، ١٩٩٤: ٢٩).

- ١- النموذج الموضوعي: وهو الاقرب الى اتخاذ القرار المثالي.
- ٢- النموذج الشخصي: وهو الاقرب الى الواقع في حالة اتخاذ القرار
الاداري.

وأشار (سايمون) إلى أن حالة الرشد المطلقة تكاد تكون مستحيلة لأن الفرد
معرض للقيود التي تحول دون ممارسته العقلانية بصورة كاملة، وينطبق على
القيادة المفهوم نفسه، فهي تحاول دائماً التركيز على الإنتاجية والكفاءة إلا أن
الظروف تمنع أحياناً اتخاذ القرار الرشيد. (اللوزي، ٢٠٠٣: ٣٣)، والشكل (٣)
يمثل الخطوات الرئيسية لاتخاذ القرار الرشيد عند سايمون.

يمثل الخطوات الرئيسية لاتخاذ القرار الرشيد عند سايمون



شكل (٣) (القيسي، ٢٠٠٩: ٦٥).

ب- نموذج جريفت لاتخاذ القرار : طور جريفت (Griffiths) إنموذجاً إدارياً تم
أدراك الإدارة بوصفها عملية إتخاذ قرار. لقد سبق كل من سيمون (Simon)
وبرنارد (barnard) جريفت عندما أقترحا مفهوماً للإدارة مماثلاً لهذا الأنموذج، إلا

أن جريفث عدل هذا المفهوم وطبقه في مجال الإدارة التربوية.
(العرفي ومهدي، ١٩٩٦: ٩٦)

وقد بدأ جريفث بالافتراضات الآتية كأساس لنظريته: (القيسي، ٢٠٠٩: ٥٠)

- ١- الإدارة هي سلوك عام يوجه في كل تنظيم أنساني.
- ٢- الإدارة هي عملية توجيه وضبط للحياة في المنظمة الاجتماعية.
- ٣- الوظيفة المحددة للإدارة هي تطوير وتنظيم عملية اتخاذ القرارات تتم بصور فاعلة.

٤- يعمل الإداري مع جماعات أو أفراد مرتبطين وليسوا منفردين.
ووضع (جريفث) كذلك مجموعة فروض قابلة للاختبار، كما يأتي: (العرفي
ومهدي، ١٩٩٦: ٩٧)

* **فرض رئيس:** يتحدد ببناء منظمة ما بطبيعة عملية اتخاذ القرار، وقد تفرع من
هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية :

١- تتصل مرتبة الفرد في بناء تنظيمي اتصالاً مباشراً في درجة تحكمه في عملية
اتخاذ القرار.

٢- تتناسب فاعلية الرئيس التنفيذي عكسياً مع عدد القرارات التي يتخذها شخصياً
والمتعلقة بشؤون المنظمة.

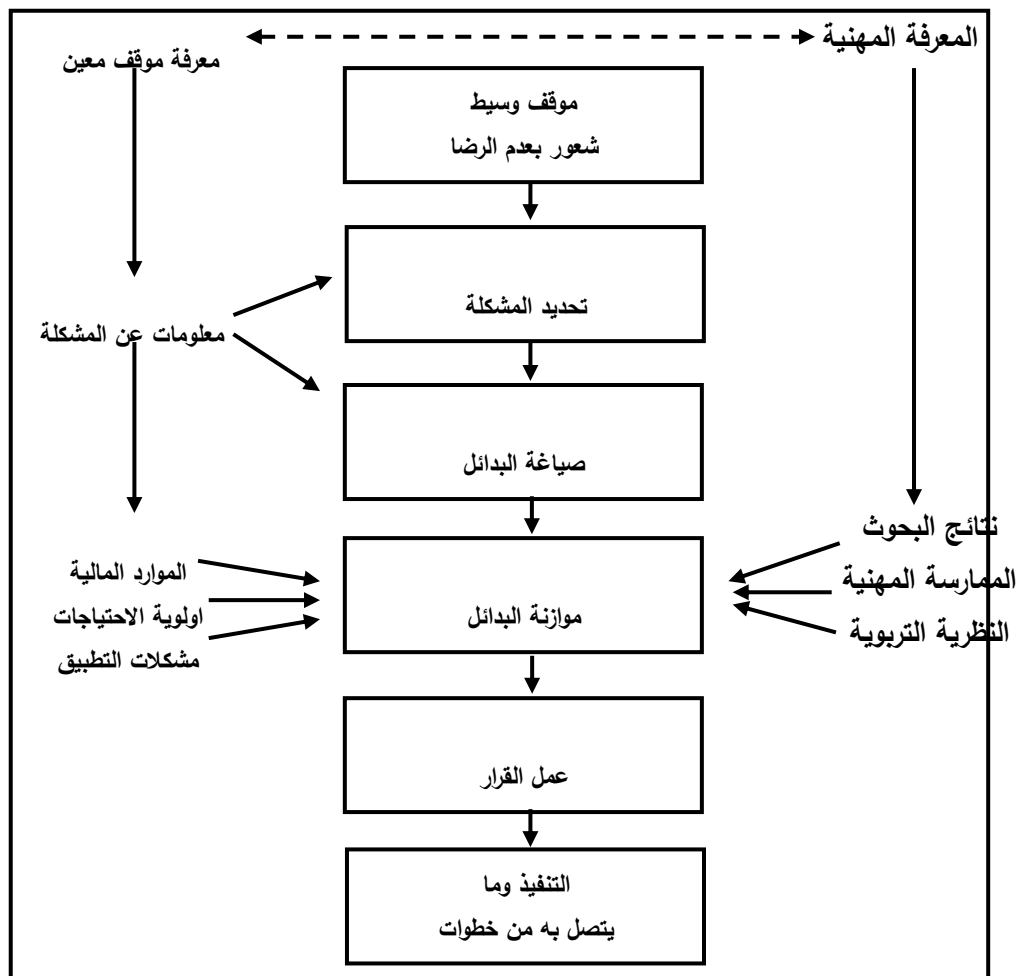
٣- تتصل الفروق بين البناء التنظيمي للمؤسسات العسكرية والصناعية والتربوية
وأدارة الأعمال والإدارة العامة بالفروق في عمليات اتخاذ القرار، أكثر من
اتصالها بالمفاهيم المعروفة عن المنشآت الخاصة. وإلى جانب هذه الفروض
وضع جريفث ثلاثة فروض رئيسة هي: (مرسي، ١٩٨٩: ٩٣)

١- كلما اتسعت المنظمات الرسمية وغير الرسمية اقتربت المنظمة ككل من
أقصى مستويات الانجاز.

٢- إذا اقتصر سلوك الإداري على اتخاذ قرارات بصدد عملية اتخاذ القرار، وليس
إتخاذ قرارات بشأن المنظمة ذاتها، يكون سلوكه أكثر قبولاً من جانب
مرؤوسيه.

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

٣- إذا تصور الإداري نفسه كضابط لعملية اتخاذ القرار لا كصانع للقرارات في
المنظمة تكون قراراته أكثر فاعلية، ويوضح الشكل (٤) نموذج تخطيطي
لعملية اتخاذ القرار كما يراها جريفت:
يمثل نموذج جريفت لعملية اتخاذ القرار



شكل (٤)

(Faber& Shearron, 1970: 278)

ج- النظرية المعيارية (Normative Theory)

أو نظرية فروم ويتون (Vroom & Yetton) لصنع القرار، أو نظرية شجرة
القرار:

تم تطوير هذه النظرية من قبل فيكتور فروم وفيليب يتون
(Victor Vroom & Philip Yetton)، وهي تتناول كل من صنع القرار
ونظرية القيادة، إذ توضح كيف يجب أن يصنع القادة قراراتهم، ويمثل هذا النموذج
نظرية تفاعلية للقيادة إذ يفترض أنه لا يوجد أسلوب قيادي واحد مناسب لكل
المواقف، وقد قامت هذه النظرية على سمتين أساسيتين في قرار القائد، هما جودته
وقبوله، فجودة القرار تعني أثره في مستوى أداء المرؤوسين، وأما قبوله فيشير إلى
مدى التزام الأعضاء في المجموعة بتنفيذ القرار. (Yvan & Christian, 1999: 45-46)

الأنماط القيادية البديلة لأخذ القرار (Alternative Decision Styles):

إذ وضعا (فروم ويتون) خمسة أنماط قيادية يمكن استخدامها في صنع
القرار وتفاوتت هذه الأنماط ما بين أنفراد القائد بالقرار أي قائد أوتبدادي (A1-
A11) إلى مشاركة المرؤوسين في القرار أي قائد أوتشاري (C1- C11) إلى
مشاركة جماعية أي قائد ديموقراطي (G11) (Vroom & Yetton, 1979: 80)،
وكما موضحة بالشكل (٥)

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

يمثل انماط السلوك القيادي عند (فروم ويتون)

النمط الاستبدادي الاول A1	يتخذ القائد القرار منفرداً في ضوء المعلومات المتاحة له في الوقت الحالي.
النمط الاستبدادي الثاني A11	يحصل القائد على المعلومات الضرورية من المرؤوسين، ثم يقرر حل المشكلة بنفسه وقد يخبر أو لا يخبر المرؤوسين بالمشكلة أو القرار.
النمط الاستشاري الاول C1	القائد يشترك مع المرؤوسين في بحث المشكلة على انفراد ثم يتخذ القرار الذي قد يعكس آرائهم أو افكارهم.
النمط الاستشاري الثاني C11	يشترك القائد مع المرؤوسين في بحث المشكلة ويحصل على أفكارهم مجتمعين ثم يتخذ القرار الذي قد يعكس أو لا يعكس أفكارهم.
النمط الجماعي G11	يشترك القائد مع المجموعة في بحث المشكلة وتحديد بدائل حلها ومحاولة الوصول الى القرار المناسب، ويكون مستعداً لقبول أو تنفيذ أي قرار ترضاه المجموعة.

شكل (٥)

(Vrom& Yetton, 1979: 81)

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

الفصل الثالث اجراءات البحث

أولاً: منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تجميع الحقائق
والمعلومات، ثم تحليلها وتفسيرها ومناقشتها للوصول الى تعميمات مقبولة
(بدر، ١٩٧٥: ٢٢٢).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته (Poplation and Sapmle):

يسعى البحث الحالي الى معرفة السلوك القيادي لعمداء الكليات من وجهة
نظر رؤساء الاقسام في الجامعة المستنصرية ، وبما ان مجتمع البحث صغير
نسبياً فسوف يمثل المجتمع الكلي عينة البحث، لذلك ستكون لدينا عينتين الاولى
لرؤساء الاقسام والبالغ عددهم (٨١) رئيس قسم والثانية لعمداء الكليات والبالغ
عددهم (١٢) عميداً، وجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١)

يوضح مجتمع البحث وعينته من عمداء الكليات ورؤساء الاقسام العلمية
في الجامعة المستنصرية

عمداء الكليات	عدد رؤساء الاقسام
عميد كلية الطب	١٢
عميد كلية الصيدلة	٥
عميد كلية طب الاسنان	٧
عميد كلية الهندسة	٧
عميد كلية العلوم	٦
عميد كلية الادارة والاقتصاد	٥
عميد كلية القانون	٢
عميد كلية العلوم السياسية	٣
عميد كلية الاداب	٩
عميد كلية التربية	٩
عميد كلية التربية الاساسية	١٤
عميد كلية التربية الرياضية	٢
مجموع العمداء	١٢
مجموع رؤساء الاقسام	٨١

ثالثاً: اداة البحث:

نظراً لعدم وجود أداة جاهزة ومناسبة لقياس السلوك القيادي في ضوء نظرية الخط المستمر، ولم يحصل الباحثان على دراسة سابقة في ضوء هذه النظرية لذلك فقد اعتمدا في بناء اداةى بحثهما على عدد من الدراسات والادبيات العلمية التي تناولت نظريات القيادة بشكل عام، والتركيز على الادبيات التي تناولت نظريات القيادة السلوكية والموقفية بشكل خاص لأن نظرية الخط المستمر من نظريات القيادة السلوكية، لهذا قام الباحثان ببناء مقياس في صورته الاولى والذي تضمن (٦) فقرات لكل نمط من الانماط السبعة للنظرية وهي (المستبد، المساوم، المحاور، الاستشاري، المحلل، الموجه، المتساهل) و(بخمسة بدائل) هي (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً). ثم قاما بعرضها على عدد من الخبراء لاختبار مدى صلاحيتها.

رابعاً: الصدق (Validity):

للتحقق من الصدق الظاهري قام الباحثان بعرض فقرات المقياس بصورته الاولى على مجموعة من الخبراء والمختصين والبالغ عددهم (١١) أستاذاً، حتى يتم التأكد من أن الفقرات تقيس ما وضعت من أجل قياسه. وتم أخذ الفقرات التي أتفق عليها (٨٠%) فأكثر من المحكمين وهذا يعني أن مجموع فقرات المقياس صالحة، باستثناء الفقرة (٥) من النمط الاول والفقرة (٢١) من النمط الرابع والفقرتان (٢٥، ٢٦) من النمط الخامس والفقرة (٣٩) من النمط السابع قبلت هذه الفقرات بعد التعديل (الصلاحيات)، وجدول (٢) يوضح ذلك، ومن ثم أصبح المقياس جاهز للتطبيق بصورته النهائية

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

جدول (٢)

يوضح النسبة المئوية وقيمة مربع كاي لتحليل استجابات المحكمين لأداة

البحث

الدلالة عند مستوى (٠.٠٥) (	قيمة مربع كاي		النسبة المئوي ة	غير الموافق ون	الموافق ون	الفقرات
	الجدو لية	المحسو بة				
دالة	٣.٨٤	١١	%١٠٠	-	١١	٢٠، ٣، ١
دالة		٧.٣٦٤	%٩٠	١	١٠	١٢، ٨، ٧، ٦، ٤، ٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٤١
دالة		٤.٤٥٥	%٨١	٢	٩	١٥، ١١، ١٠، ٩، ٥، ١٨، ٢٢، ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٩، ٤٠، ٤٢

* الدلالة عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١).

خامساً: الثبات (Reliability):

تم حساب معامل الثبات لمقياس السلوك القيادي في ضوء نظرية الخط
المستمر بطريقتين هما:

١- طريقة اعادة الاختبار (Test- Re test):

توجد طرائق متعددة للتحقق من ثبات الاداة ويعد أسلوب استخدام طريقة
الاختبار وإعادته (Test- Re test) بعد مدة زمنية بحدود اسبوعين (Adams, 1969:85)
(المنصور، ١٩٩٧: ٩٦). من أهم الاساليب لحساب الثبات ويكشف
لنا العلاقة عن معامل الاستقرار في النتائج بوجود فاصل زمني
(أحمد، ١٩٨١: ٢٤٢).

تم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (٣٠) رئيس قسم تم اختيارهم بصورة عشوائية من مجتمع البحث. وبعد انتهاء التطبيق تم حساب درجات أفراد العينة بالتطبيق الأول والثاني وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، إذ بلغ معامل الثبات (للنمط المستبد ٩٧%) و(٩٩% للنمط المساوم) و(٩٧% للنمط المحاور) و(٩٧% للنمط الاستشاري) و(٨٨% للنمط المحلل) و(٩٥% للنمط الموجه) و(٩٦% للنمط المتساهل).

٢- معادلة الفاكرونباخ (Alpha Crobach):

تعد معادلة (الفاكرونباخ) من أكثر الطرق شيوعاً إذ تمتاز بتنسيقها وإمكانية الوثوق بنتائجها، وتعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار أن كل فقرة عبارة عن مقياس بذاته ويؤثر معامل الثبات على اتساق أداء الأفراد أي التجانس بين فقرات المقياس وتعطي هذه الطريقة إلى الحد الأعلى الذي يمكن أن يصل إليه معامل الثبات (عودة، ١٩٩٨: ٣٥٤-٣٥٥).

اذ اعتمد الباحثان طريقة الفاكرونباخ للتحقق من ثبات الاداة، تم حساب درجة افراد عينة الثبات البالغ عددهم (٣٠) رئيس قسم، إذ بلغ معامل الثبات (للنمط المستبد ٩٣%) و(٩١% للنمط المساوم) و(٧٩% للنمط المحاور) و(٧٤% للنمط الاستشاري) و(٩٥% للنمط المحلل) و(٨٦% للنمط الموجه) و(٨٧% للنمط المتساهل) والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

يوضح معامل الثبات لمقياس أنماط السلوك القيادي بطريقة إعادة الاختبار
والفاكرونباخ

معامل الثبات بطريقة		أنماط السلوك القيادي
الفاكرونباخ	اعادة الاختبار	
%٩٣	%٩٧	المستبد
%٩١	%٩٩	المساوم
%٧٩	%٩٧	المحاور
%٧٤	%٩٧	الاستشاري
%٩٥	%٨٨	المحلل
%٨٦	%٩٥	الموجه
%٨٧	%٩٦	المتساهل

سادساً: تطبيق الاداة:

بعد التأكد من صدق الاداة وثباتها، تم تطبيق الاداة على أفراد العينة الاولى للبحث والبالغ عددها (٨١) رئيس قسم بين الفترة (٢٠١١/٤/١٧) ولغاية (٢٠١١/٥/٣٠).

سابعاً: الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة في ضوء أهداف البحث بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (SPSS) وكالاتي:

١- اختبار مربع كاي (X^2 - Test): استخدم لحساب الصدق الظاهري من خلال استجابات المحكمين.

٢- معامل ارتباط بيرسون ($Pearson - r$): لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والنمط الذي تنتمي اليه واستخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار.

٣- معادلة الفا كرونباخ: ($Cronbach Alfa$): استخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

٤- الوسط المرجح، والوزن المئوي: لمعرفة النمط القيادي السائد.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها على وفقاً لهدف البحث،
من خلال تطبيق الاداة على عينة البحث وتحليل تلك النتائج وتفسيرها.
وقد نص هدف البحث على: (السلوك القيادي السائد لعمداء الكليات في
ضوء نظرية الخط المستمر، من وجهة نظر رؤساء الاقسام).
وللتعرف على هذا الهدف استخدم الباحثان الوسط المرجح والوزن المئوي
لكل فقرة ولكل نمط من انماط نظرية الخط المستمر. ومن أجل تفسير النتائج
اعتمد الباحثان الوسط الفرضي (٣) كنقطة قطع.
ونظراً لوجود سبعة أنماط تناولتها نتائج الدراسة في الهدف الاول إذ تمثلت
في النمط (المستبد، المساوم، المحاور، الاستشاري، المحلل، الموجه، المتساهل)،
فسيتناول الباحثان هذه النتائج كل نمط على حدة والجداول (٤، ٥، ٦، ٧، ٨،
٩، ١٠) توضح ذلك، وهي كما يأتي:

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

جدول (٤)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات النمط المستبد من وجهة
نظر رؤساء الاقسام

الرتبة	رقم الفقرة	تنص الفقرة على	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٣	يجبر العميد مرسوميه بتنفيذ قراراته.	٣.٣٢١	٦٦.٤٢٠
٢	١	يختار العميد أحد الحلول البديلة للمشكلة منفرداً.	٣.٢١٠	٦٤.١٩٨
٣	٥	يستخدم العميد سلطاته الرسمية في عملية تنفيذ قراراته.	٣.٠٩٩	٦١.٧٦٥
٤	٢	يصدر العميد قراراته منفرداً.	٢.٩٣٨	٥٨.٧٦٥
٥	٦	يرفض العميد شرح قراراته لمؤوسيه.	٢.٦٣٠	٥٢.٥٩٣
٦	٤	يرفض العميد أي مشاركة لمؤوسيه في عملية صنع القرار	٢.٥٤٣	٥٠.٨٦٤
المعدل العام			٥٩.١٣٥	

يتضح من الجدول (٤) أن الفقرات (٣، ١، ٥) حصلت على تقدير مرتفع
لأنها أعلى من بديل الوسط (٣) أما الفقرات (٢، ٦، ٤) فقد حصلت على تقدير
ضعيف لأنها أقل من البديل الوسط الفرضي (٣).
٢- النمط المساوم:

جدول (٥)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات النمط المساوم
من وجهة نظر رؤساء الاقسام

الرتبة	رقم الفقرة	تنص الفقرة على	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٤	يتوقع العميد أن تنفذ قراراته من قبل مؤوسيه.	٣.٣٩٥	٦٧.٩٠١
٢	٢	يحاول العميد كسب تأييد المرؤوسين لقراره.	٣.٣٧٠	٦٧.٤٠٧
٣	١	يحاول العميد اقناع المرؤوسين بفوائد القرار الذي	٣.٣٥٨	٦٧.١٦٠

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

الرتبة	رقم	تنص الفقرة على	الوسط	الوزن
		اتخذ.		
٤	٥	يضع العميد جدولاً زمنياً لتنفيذ قراراته.	٣.٣٠٩	٦٦.١٧٣
٥	٣	يحاول العميد تجنب معارضة المرؤوسين لقراراته.	٣.١٦٠	٦٣.٢١٠
٦	٦	يرغب العميد مروؤسيه بقراره من خلال الحوافز.	٢.٧٧٨	٥٥.٥٥٦
		المعدل العام	٣.٢٢٨	٦٤.٥٦٧

يتضح من الجدول (٥) أن الفقرات (١، ٢، ٤) حصلت على تقدير مرتفع
لأنها أعلى من البديل الوسط (٣) أما الفقرات (٥، ٣، ٦) فقد حصلت على تقدير
ضعيف لأنها أقل من البديل الوسط (٣).
٣- النمط المحاور:

جدول (٦)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات النمط المحاور
من وجهة نظر رؤساء الاقسام

الرتبة	رقم الفقرة	تنص الفقرة على	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٣	يتيح العميد فرصة للمرؤوس لمناقشة قراره.	٣.٤٤٤	٦٨.٨٨٩
٢	١	يتيح العميد فرصة للمرؤوس للحصول على شرح وافٍ لقراره وطريقة تطبيقه.	٣.٣٨٣	٦٧.٦٥٤
٣	٢	يمنح العميد فرصة للمرؤوس للاستفسار حول قراره	٣.٣٥٨	٦٧.١٦٠
٤	٥	يسمح العميد بتبرير القرارات التي أصدرها.	٣.٠٧٤	٦١.٤٨١
٥	٦	يحرص العميد على أن يكون القرار وفق آرائه الشخصية.	٣.٠١٢	٦٠.٢٤٧
٦	٤	يعطي العميد شعوراً وهمياً للمرؤوسين بأنهم يتخذون القرار.	٢.٩٣٨	٥٨.٧٦٥
		المعدل العام	٣.٢٠١	٦٤.٠٣٢

يتضح من الجدول (٦) أن الفقرات (١، ٢، ٣) حصلت على تقدير مرتفع
لأنها أعلى من البديل الوسط (٣) أما الفقرات (٥، ٦، ٤) حصلت على تقدير
ضعيف لأنها أقل من البديل الوسط (٣).

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء الأقسام.....

٤ - النمط الاستشاري:

جدول (٧)
يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات النمط الاستشاري من وجهة نظر رؤساء الأقسام

الرتبة	رقم الفقرة	تنص الفقرة على	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١	يسمح العميد للمرؤوسين بممارسة بعض التأثير على نتيجة القرار.	٣.٢٩٦	٦٥.٩٢٦
٢	٥	يتخذ العميد القرار في ضوء استشارة المرؤوسين.	٣.٢٣٥	٦٤.٦٩١
٣	٤	يصغي العميد لآراء المرؤوسين بخصوص قراره.	٣.١٧٣	٦٣.٤٥٧
٤	٢	يتخذ العميد قراره بصفة مبدئية ويترك فرصة للمرؤوسين لتغييره.	٣.١١١	٦٢.٢٢٢
٥	٦	يأخذ العميد بجميع آراء المرؤوسين كبداية محتملة فيما يتعلق بقراراته.	٣.٠٨٦	٦١.٧٢٨
٦	٣	يرى العميد ردود فعل المرؤوسين بعد عرضه لقراراته.	٢.٩٥١	٥٩.٠١٢
المعدل العام			٣.١٤٢	٦٢.٨٣٩

يتضح من الجدول (٧) أن الفقرات (١، ٥، ٤) حصلت على تقدير مرتفع لأنها أعلى من البديل الوسط (٣) أما الفقرات (٢، ٦، ٣) فهي ضعيفة لأنها أقل من البديل الوسط (٣).
٥ - النمط المحلل:

جدول (٨)
يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات النمط المحلل من وجهة نظر رؤساء الأقسام

الرتبة	رقم الفقرة	تنص الفقرة على	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٤	يختار العميد البديل المناسب من بين البدائل التي يقدمها المرؤوسين.	٣.٧١٦	٧٤.٣٢١
٢	٥	يشرك العميد مرؤوسيه في عملية اتخاذ القرارات.	٣.٦٦٧	٧٣.٣٣٣
٣	٣	يعطي العميد فرصة للمرؤوسين لاقتراح الحلول للمشكلات.	٣.٦٥٤	٧٣.٠٨٦
٤	٢	يفكر العميد في المشكلة ثم يعرضها على	٣.٦٤٢	٧٢.٨٤٠

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء الأقسام.....

الرتبة	رقم الفقرة	تنص الفقرة على	الوسط	الوزن
		المروسين لدراساتها.		
٥	١	يخبر العميد المروسين بأنهم يواجهون مشكلة تحتاج الى حل	٣.٦٣٠	٧٢.٥٩٣
٦	٦	يحرص العميد على رفع أداء المروسين في اتخاذ القرار	٣.٥٦٨	٧١.٣٥٨
المعدل العام				
			٣.٦٤٦	٧.٩٢١

يتضح من الجدول (٨) أن الفقرات (٤، ٥، ٣) حصلت على تقدير مرتفع لأنها أعلى من البديل الوسط (٣) أما الفقرات (٢، ١، ٦) حصلت على تقدير ضعيف لأنها أقل من البديل الوسط (٣).
٦- النمط الموجه:

جدول (٩)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات النمط الموجه من وجهة نظر رؤساء الأقسام

الرتبة	رقم الفقرة	تنص الفقرة على	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١	يحدد العميد المشكلة التي تتطلب حلاً	٤.١٣٦	٨٢.٧١٦
٢	٢	يضع العميد الحدود التي على المروسين أن يتخذوا القرار في نطاقها.	٣.٤٨١	٦٩.٦٣٠
٣	٣	يترك العميد الى المروسين حرية التفكير في بدائل حل المشكلة وتقييمها.	٣.٢٣٥	٦٤.٦٩١
٤	٤	يفوض العميد الى المروسين حق اتخاذ القرار بحدود.	٣.١٨٥	٦٣.٧٠٤
٥	٦	يساند العميد مروسيه في عملية اصدار القرارات.	٣.١٨٥	٦٣.٧٠٤
٦	٥	يسمح العميد للمروسين بالمبادرة وطرح الافكار بخصوص القرار	٣.١٢٣	٦٢.٤٩
المعدل العام				
			٣.٣٩٠	٦٧.٨١٩

يتضح من الجدول (٩) أن الفقرات (١، ٢، ٣) حصلت على تقدير مرتفع لأنها أعلى من البديل الوسط (٣) أما الفقرات (٤، ٦، ٥) فهي ضعيفة لأنها أقل من البديل الوسط (٣).

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

٧- النمط المتساهل:

جدول (١٠)

يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات النمط المتساهل
من وجهة نظر رؤساء الاقسام

الرتبة	رقم الفقرة	تنص الفقرة على	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٤	يساهم العميد مع المرؤوسين في صنع القرار .	٢.٩٠١	٥٨.٠٢٥
٢.٥	١	يعطي العميد فرصة واسعة للمرؤوسين بتحديد المشكلة.	٢.٨٨٩	٥٧.٧٧٨
٢.٥	٢	يسمح العميد لمرؤوسيه باختيار بديل أو أكثر من بدائل حل المشكلات.	٢.٨٨٩	٥٧.٧٧٨
٤	٣	يعطي العميد مطلق الحرية للمرؤوسين في عملية اتخاذ القرار .	٢.٧١٦	٥٤.٢٢١
٥	٦	يمنح العميد فرصة كبيرة لمرؤوسيه بتقويم بدائل حل المشكلات.	٢.٥٦٨	٥١.٣٥٨
٦	٥	يخول العميد جانب من صلاحياته للمرؤوسين في اتخاذ القرارات.	٢.٢٣٥	٤٤.٦٩١
المعدل العام			٢.٦٩٩	٥٣.٩٩١

يتضح من الجدول (١٠) أن الفقرات (٤، ١، ٢) حصلت على تقدير مرتفع
لأنها أعلى من البديل الوسط (٣) أما الفقرات (٣، ٦، ٥) حصلت على تقدير
ضعيف لأنها أقل من البديل الوسط (٣).

بعد تحديد الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات الانماط القيادية
السبعة، يمكننا الان حساب الوسط المرجح والوزن المئوي الكلي لكل نمط من
الانماط السبعة وذلك لمعرفة النمط السائد للعمداء في ضوء نظرية الخط المستمر،
إذ ظهرت النتائج كالآتي:

جاء النمط المحلل بالرتبة الاولى إذ بلغ الوسط المرجح له (٣.٦٦٤) والوزن
المئوي (٧٢.٩٢١)، وبالرتبة الثانية النمط الموجه إذ بلغ الوسط المرجح له
(٣.٣٩٠) والوزن المئوي (٦٧.٨١٩) يليه بالمرتبة الثالثة النمط المساوم إذ بلغ
الوسط المرجح له (٣.٢٢٨) والوزن المئوي (٦٤.٥٦٧)، يليه النمط المحاور
بالرتبة الرابعة إذ بلغ الوسط المرجح له (٣.٢٠١) والوزن المئوي (٦٤.٠٣٢) يليه
بالرتبة الخامسة النمط الاستشاري إذ بلغ الوسط المرجح له (٣.١٢٤) والوزن
المئوي (٦٢.٨٣٩)، يليه النمط المستبد إذ جاء بالرتبة السادسة إذ بلغ الوسط
المرجح له (٢.٩٥٦) والوزن المئوي (٥٩.١٣٥)، وجاء في الرتبة الاخيرة النمط
المتساهل إذ بلغ الوسط المرجح له (٢.٦٩٩) ووزن مئوي (٥٣.٩٩١). ويمكن
تعريف النمط المحلل السائد لعمداء الكليات هو (القائد الذي يفكر في المشكلات
ثم يقدمها الى الرؤوسين لاشراكهم في حلها)، إذ يحصل رؤساء الاقسام على
فرصة حقيقية لاقتراح حلول. فدور العميد المبدئي يتمثل في تحديد وتعريف
المشكلة وربما يخبر مساعديه "أننا نواجه مشكلة"، إذن وظيفة رؤساء الاقسام هنا
زيادة قدرة العميد على تصور حلول بديلة أكثر للمشكلة عن طريق أخذ رأي اولئك
الذين يعيشون فعلاً فيها، وبعد حصر كل البدائل المقترحة يختار العميد البديل
الذي يعتقد أنه أفضلها. وهذا النمط يقع في الطرف الديمقراطي ضمن نظرية الخط
المستمر. ويرى الباحث أن حصول هذا النمط (المحلل) على أعلى رتبة أي
المرتبة الاولى هو، أن أكثر عمداء الكليات يؤمنون بالاسلوب الديمقراطي والعمل
الجماعي وذلك باشتراك رؤساء الاقسام في عملية اتخاذ القرارات الادارية بحسب
طبيعة الموقف الذي يصادفهم، وبذلك تكون القيادة التربوية فاعلة ومؤثرة وهذا
مردود ايجابي في تحقيق اهداف الكلية. والجدول (١١) يوضح الانماط السبعة
حسب المراتب التي جاءت بها.

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

جدول (١١) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي لكل نمط من انماط نظرية الخط المستمر

من وجهة نظر رؤساء الاقسام

الرتبة	النمط	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	المحلل	٣.٦٤٦	٧٢.٩٢١
٢	الموجه	٣.٣٩٠	٦٧.٨١٩
٣	المساوم	٣.٢٢٨	٦٤.٥٦٧
٤	المحاور	٣.٢٠١	٦٤.٠٣٢
٥	الاستشاري	٣.١٢٤	٦٢.٨٣٩
٦	المستبد	٢.٩٥٦	٥٩.١٣٥
٧	المتساهل	٢.٦٩٩	٥٣.٩٩١

فالقيادة بحسب ما يراها الباحثان تكون أكثر تأثيراً وفاعلية عندما تستخدم المعرفة والتبصر في تقدير حاجات رؤساء الاقسام. فعندما يفهم العميد ويحلل عناصر الموقف، ويوظف هذا الفهم في تحديد أنسب السلوكيات للتعامل مع الموقف الذي يواجهه، مع امكانية تعديل السلوك بحسب ما يطرأ من مواقف، تكون القيادة ممكنة وفاعلة ومؤثرة، فليس هناك قواعد بسيطة يمكن إتباعها لتحقيق القيادة الفاعلة، انما تتحقق القيادة الفاعلة عن طريق الحكم الصائب، والكفاءة المهنية، والمهارات القيادية الضرورية لعميد الكلية، وان نجاح عميد الكلية في تحقيق الاهداف المنشودة لا يأتي إلا بالمران والكفاءة اللذان ينميا لديه حساسية عالية للاستجابة لأهداف الكلية واهداف العاملين.

الفصل الخامس

الاستنتاجات - التوصيات - المقترحات

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي توصل الباحث الى الاستنتاجات الآتية:

- استخدام عمداء كليات الجامعة المستنصرية النمط المحلل أكثر من بقية
الانماط السبعة، يليه الموجه، ثم المساوم، وبعده المحاور ثم الاستشاري ثم
المستبد وأخيراً المتساهل.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

- ١- تطوير المهارات القيادية للملاكات الادارية ومنهم عمداء الكليات بإيفادهم الى
خارج العراق لحضور المؤتمرات والنشاطات العلمية المختلفة.
- ٢- ضرورة اطلاع عمداء الكليات على ما توصل اليه الفكر الاداري الحديث في
مجال القيادة والاطلاع على المفاهيم والمهارات الادارية الحديثة.
- ٣- ضرورة استخدام اسلوب المشاركة في عملية اتخاذ القرارات الادارية لعمداء
الكليات بشكل اوسع.

المقترحات:

واستكمالاً للجوانب ذات العلاقة بهذا البحث يقترح الباحث ما يأتي:

- ١- اجراء دراسات مماثلة في كليات جامعات أخرى في ضوء نظرية (الخط
المستمر).
- ٢- اجراء دراسة مماثلة لدراسة السلوك القيادي وعلاقته بأداء العاملين في ضوء
نظرية (الخط المستمر).
- ٣- اجراء دراسة مماثلة على وفق نظريات ادارية أخرى مثل نظرية (فيدلر)
وغيرها.

٤- اجراء دراسة مماثلة لمديري التعليم العام.

المصادر العربية والاجنبية:

١. القرآن الكريم.
٢. أبو جادو، صالح محمد علي (١٩٩٨): علم النفس التربوي، ط١، دار
المسيرة للطباعة والنشر، عمان - الاردن.
٣. ابو ناصر، فتحي محمد (٢٠٠٨): مدخل الى الادارة التربوية، دار المسيرة
للنشر والتوزيع، عمان.
٤. أحمد، محمد عبد السلام (١٩٨١): القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة
المصرية، القاهرة.
٥. آل ناجي، محمد (١٩٩٥): تطبيق نظرية هيرزبرج في القيادة- الرضا عن
العمل في التعليم الثانوي بمنطقة الاحساء، مجلة الادارة العامة، العدد
(٨٠).
٦. بدر، احمد (١٩٧٥): اصول البحث العلمي ومناهجه، ط٢، وكالة
المطبوعات، الكويت.
٧. البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠١): الاساليب القيادية والادارية في
المؤسسات التعليمية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
٨. بسيوني، إبراهيم (١٩٩٢): أهمية العوامل المؤثرة على مستوى النضج
القيادي للإدارة في الشركات الصناعية السعودية، الرياض، مجلة الملك
سعود، المجلد الرابع.
٩. جوني، مروان إبراهيم (١٩٩٣): القائد الإداري في نطاق علم الإدارة العامة،
دار الجاحظ للطباعة والنشر، دمشق - سوريا.

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

١٠. الحارثي، منصور بن بريد (١٩٩٩): أثر برنامج مديري المدارس الثانوية على تغيير السلوك القيادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، السعودية.
١١. حريم، حسين (١٩٩٧): السلوك التنظيمي، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
١٢. حسان، حسين محمد والصيد، عبد العاطي احمد (١٩٨٥): البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمدرس وبعض المتغيرات الاخرى في المدارس المتوسطة، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٧)، الرياض.
١٣. الحلو، ماجد راغب (٢٠٠١): الادارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
١٤. حلواني، ابتسام عبد الرحمن (١٩٩٩): القيادة الادارية والجواهر المفقود: دراسة عن العلاقات الانسانية في الادارة ومدى توافرها في الاجهزة الحكومية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.
١٥. الخطيب، مازن اسماعيل محمد (٢٠٠٤): النمط القيادي السائد لدى المدراء في المنظمات الحكومية في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
١٦. الدعيلج، ابراهيم بن عبد العزيز (٢٠٠٦): اسس الادارة العامة والادارة التربوية في المملكة العربية السعودية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
١٧. رسمي، محمد حسن (٢٠٠٤): السلوك التنظيمي في الادارة التربوية، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الاسكندرية.

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الأقسام.....

١٨. زايد، عادل محمد (١٩٩٩): تحليل تأثير القيادة في تنمية العاملين - دراسة ميدانية، المجلة العربية للعلوم الادارية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، مجلد (٦)، العدد (٢).
١٩. السيسي، شعبان علي حسين (٢٠٠٩): السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث للطباعة والنشر، الاسكندرية.
٢٠. صالح، هاني عبد الرحمن (١٩٧٩): الادارة التربوية - بحوث ودراسات، دار الشعب للنشر والتوزيع، عمان.
٢١. عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠٠): الادارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
٢٢. عثمان، عبد الرحمن محمد حسن (١٩٩١): المسؤولية الادارية في اطار قيم واخلاقيات الموظف العام، مجلة الادارة العامة، العدد (٤٣) عمان.
٢٣. العجمي، محمد حسن عبدة (٢٠٠٠): الادارة المدرسية، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة.
٢٤. العرفي، عبد الله بالقاسم ومهدي، عباس عبد (١٩٩٦): مدخل الى الادارة التربوية، منشورات جامعة قاريونس - بنغازي.
٢٥. عريفج، سامي سلطي (٢٠٠١): الادارة التربوية المعاصرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
٢٦. عساف محمود (١٩٨٨): اصول الادارة، مكتبة لطفي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
٢٧. العظمت، خلف دهر (٢٠٠٤): درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الاردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الاقسام التابعين لهم، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الاردن.

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

٢٨. عطوي، جودت عزت (٢٠٠٨): الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، دار
الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

٢٩. العطية، ماجدة (٢٠٠٣): سلوك المنظمة - سلوك الفرد والجماعة، دار
الشروق للنشر والطباعة، القاهرة.

٣٠. عودة، احمد سليمان وآخرون (١٩٩٨): الاحصاء للباحث في التربية وعلم
النفس والعلوم الانسانية، دار الفكر للتوزيع والنشر، عمان.

٣١. الغزو، فاتن عوض (٢٠١٠): القيادة والإشراف الإداري، دار اسامة للنشر
والتوزيع، عمان.

٣٢. الفاعوري، عبير محمود (٢٠٠٢): العوامل المؤثرة في إدارة المروؤوس
لرئيسه وخصائصها السلوكية، مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد
(١٧) / العدد (٢).

٣٣. الفياض، محمود (١٩٩٥): أثر النمط القيادي على الابداع الإداري للشركات
الصناعية المساهمة العامة الاردنية - استخدام الشبكة الادارية، رسالة
ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

٣٤. القحطاني، سالم سعيد (٢٠٠١): القيادة الادارية - التحول نحو نموذج
القيادة العالمي، دار العلوم للطباعة والنشر، ط ١، الرياض.

٣٥. القحطاني، ظافر بداح (١٩٩٩): انماط القيادة وأثرها على الرضا الوظيفي،
رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود،
الرياض.

٣٦. قزازه، محمود عبد القادر (١٩٩٧): القيادة المؤثرة، المدائن للنشر والتوزيع،
جدة.

٣٧. القيسي، هناء محمود (٢٠٠٩): الإدارة التربوية (مبادئ - نظريات -
اتجاهات حديثة)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

٣٨. اللوزي، موسى (٢٠٠٣): التطوير التنظيمي - اساسيات ومفاهيم حديثة،
دار وائل للنشر والتوزيع، الاردن.

٣٩. مرسى، محمد منير (١٩٨٩): الادارة التعليمية - أصولها وتطبيقاتها، عالم
الكتب للنشر، القاهرة.

٤٠. المطيري، تامر ملوح (١٩٩٨): فلسفة الفكر الاداري والتنظيمي، دار اللواء
للنشر والتوزيع، الرياض.

٤١. النمر، سعود بن محمد وآخرون (١٩٩٧): الادارة العامة - الاسس
والوظائف، ط١، مطبعة الفرزدق، الرياض.

٤٢. هاشم، زكي محمود (١٩٨١): الادارة العلمية، ط٣، وكالة المطبوعات،
الكويت.

٤٣. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (١٩٨٨): قانون وزارة التعليم العالي رقم
(٤٠) المعدل، بغداد.

٤٤. ياغي، محمد عبد الفتاح (١٩٩٤): السلوك الاداري في المنظمات المعاصرة،
دار غريب للطباعة والنشر، عمان.

45. Donnelly, W. (1990): Organizational Behavior,
Prentice- Helly, N.Y.

46. Faber, C.F. & Shearron, G.F (1970): Elementary School
Administration Theory and Practice, Hoth Rinhart and
winston Inc, N.Y.

47. Luthans, Fred (1989): Fiedlers Contingency Theory of
Leadership, N. Y.

48. Simon, Herbert, A, (1947): Administrative Behavior,
The Free Press, S.Y.

49. _____ (1951): A Study of Decision Making
Process in administrative Organization, The Macmillan
Co., N.Y.

-
50. Tannebourn, K. (1961): **Leadership and Organizational**,
A Behavioral Science Approach, Mc-Hill, N.Y.
 51. Tannebourn, R.& Schmidt W.H (1958): **How to choose leadership Pattern**, Harvard Business Review, Vol.36,
March- April.
 52. Yvan&G. Christian (1999): **Un Leader**, Revue
Francaise de gestion, R.F.G: Paris.
 53. Vroom, D.&A. Yetto (1979): **Normative Theory of decision-Making**, N.Y.

الملاحق

مقياس السلوك القيادي على وفق نظرية (الخط المستمر)

الاستاذ الفاضل رئيس القسم المحترم

تحية طيبة....

يضع الباحثان بين يديكم استبانة السلوك القيادي لعمداء الكليات لغرض
انجاز البحث الموسوم بـ(السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط
المستمر) من وجهة نظر رؤساء الاقسام). نرجو تعاونكم معنا من خلال الاجابة
الصريحة والموضوعية على استبانة البحث، علماً بأن المعلومات التي ستذكر هي
لأغراض البحث العلمي فقط ولا حاجة لذكر الاسم شاكرين لكم هذا التعاون
العلمي.

وتعرف نظرية (الخط المستمر): (بأنها العلاقة بين القائد ومرؤوسيه هي
على اساس خط متواصل يقيس سلوك القائد بحيث يكون الطرف الايمن السلوك
الديمقراطي، والايسر السلوك التسلطي، والذي يحدد هذه الاساليب هو مدى الحرية
التي يرغب القائد تركها لمرؤوسيه في المشاركة في اتخاذ القرارات). وهذه النظرية
عبارة عن (٧) انماط سلوكية هي (المستبد، المساوم، المحاور، الاستشاري،
المحلل، الموجه، المتساهل).

علماً ان بدائل الاجابة هي (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابدأ). يرجى وضع
علامة (✓) تحت البديل الذي تراه مناسباً.

مع الشكر الجزيل لتعاونكم

الباحثان

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

أولاً: المستبد: القائد يتخذ القرارات منفرداً ويعينها

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يختار العميد أحد الحلول البديلة للمشكلة منفرداً.					
٢	يصدر العميد قراراته منفرداً.					
٣	يجبر العميد رؤوسيه بتنفيذ قراراته.					
٤	يرفض العميد أي مشاركة لمؤوسيه في عملية صنع القرار.					
٥	يستخدم العميد سلطاته الرسمية في عملية تنفيذ قراراته.					
٦	يرفض العميد شرح قراراته لمؤوسيه.					

ثانياً: المساوم: القائد يتخذ القرار ويحاول الحصول على تأييد الرؤوسين يروج القرار (ببيع القرار).

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يحاول العميد اقناع الرؤوسين بفوائد القرار الذي اتخذه.					
٢	يحاول العميد كسب تأييد الرؤوسين لقراره.					
٣	يحاول العميد تجنب معارضة الرؤوسين لقراره.					
٤	يتوقع العميد أن تنفذ قراراته من قبل رؤوسيه.					
٥	يضع العميد جدولاً زمنياً لتنفيذ قراراته.					
٦	يرغب العميد رؤوسيه بقراره من خلال الحوافز.					

ثالثاً: المحاور: القائد يقدم الأفكار ويدعو الرؤوسين الى التفكير بشأنها ويتقبل الاسئلة.

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يتيح العميد فرصة للرؤوسين للحصول على شرح وافٍ لقراره وطريقة تطبيقه.					
٢	يمنح العميد فرصة لمؤوسيه للاستفسار حول قراره.					
٣	يتيح العميد فرصة للرؤوسين لمناقشة قراره.					
٤	يعطي العميد شعوراً وهمياً للرؤوسين بأنهم					

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	يتخذون القرار.					
٥	يسمح العميد بتبرير القرارات التي أصدرها.					
٦	يحرص العميد على أن يكون القرار وفق آرائه الشخصية.					

رابعاً: الاستشاري: يعرض القائد قراراً مبدئياً قابل للتغيير.

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يسمح العميد للمرؤوسين بممارسة بعض التأثير على نتيجة القرار.					
٢	يتخذ العميد قراره بصفة مبدئية ويترك فرصة للمرؤوسين لتغييره.					
٣	يرى العميد ردود فعل المرؤوسين بعد عرضه للقرارات.					
٤	يصغي العميد لآراء المرؤوسين بخصوص قراره.					
٥	يتخذ العميد القرارات في ضوء استشارة المرؤوسين.					
٦	يأخذ العميد بجميع آراء المرؤوسين كبداية محتملة فيما يتعلق بقراراته.					

خامساً: المحلل: القائد يفكر في المشكلات ثم يقدمها الى التابعين لاشراكهم في حلها.

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يخبر العميد المرؤوسين بانهم يواجهون مشكلة تحتاج الى حل.					
٢	يفكر العميد في المشكلة ثم يعرضها على المرؤوسين لدراستها.					
٣	يعطي العميد فرصة للمرؤوسين لاقتراح الحلول للمشكلات.					
٤	يختار العميد البديل المناسب من بين البدائل التي يقدمها المرؤوسين.					
٥	يشرك العميد مرؤوسيه في عملية اتخاذ القرارات.					
٦	يحرص العميد على رفع أداء المرؤوسين في اتخاذ القرار.					

السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء
الاقسام.....

سادساً: الموجه: يقوم القائد بوضع حدود ثم يطلب من المرؤوسين اتخاذ قرار
في نطاقها.

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يحدد العميد المشكلة التي تتطلب حلاً.					
٢	يضع العميد الحدود التي على المرؤوسين ان يتخذوا القرار في نطاقها.					
٣	يترك العميد الى المرؤوسين حرية التفكير في بدائل حل المشكلة وتقييمها.					
٤	يفوض العميد الى المرؤوسين حق اتخاذ القرار بحدود.					
٥	يسمح العميد للمرؤوسين بالمبادرة وطرح الافكار بخصوص القرار.					
٦	يساند العميد مرؤوسيه في عملية اصدار القرارات.					

سابعاً: المتساهل: القائد يسمح لمرؤوسيه بالعمل وفق اطار المحددات التي
تضعها الرئاسة.

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يعطي العميد فرصة واسعة للمرؤوسين بتحديد المشكلة.					
٢	يسمح العميد لمرؤوسيه باختيار بديل أو أكثر من بدائل حل المشكلات.					
٣	يعطي العميد مطلق الحرية للمرؤوسين في عملية اتخاذ القرار.					
٤	يساهم العميد مع المرؤوسين في صنع القرار.					
٥	يخول العميد جانب من صلاحياته للمرؤوسين في اتخاذ القرارات.					
٦	يمنح العميد فرصة كبيرة لمرؤوسيه بتقويم بدائل حل المشكلات.					

Abstract

The Subject of Leadership is taking big interest in the contem poray societies, and the important role which Leadership perform for achieving the goals of the institutions & their purposes, in that the success of the college in performing its goals & its message is connected to the way the leader (the dean) perform the Leading & the patren of the Leadership he/she practice & to the personal character which able to employee his/her capabilities, toward building positive humane relationships among those who work under his commands.

As any type of leaderships the university Leadership took great interest in the area of Educational Leadership, for the great Role of the college dean in achieving the goals & the message of the college where the researcher sees the urgent need to perform this study for answering the following question:

- What is leading behavior for the college deans from the point of view of head departments?

The thesis aimed to identify:

- The Leadership behavior for Al- Mustansirya University colleges deans in the Light of (continues Line theory) from the point of view of head departments.

In the light of the results the researcher recommends:

- 1- Development the Leading skill for the administrational staffs including the deans by delegating them abroad.
- 2- The Necessity of using participation patturen in the process of decision making for administration for the deans in wider way.

The researcher suggests:

- 1- Make similar studies in other universities college in the light of continues Line theory.
- 2- Make simillar study in accordance to another administrational theories like "Vedlar theory" & others.

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الإبتدائية

أ.م.د. فاضل زامل الجنابي

أ.م.د. ياسين حميد الربيعي

د. إخلاص فتحي طه الخالدي

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث Research Problem

تواجه البشرية اليوم ثورة علمية معلوماتية فاقت ما سبقتها من ثورات على مر العصور ، هذه الثورة تتطلب مواجهتها وجود قاعدة علمية قوية الأساس تؤهل مجتمعاتنا لمواكبة التغيرات السريعة التي تنتج عن هذه الثورة وتؤهلها الى المساهمة في إحداث هذه التغيرات ،ولجعل هذه القاعدة قوية وقادرة على مواجهة التحديات ،لابد من تنميتها بصورة صحيحة وهنا يأتي دور التربية بوصفها الأداة التي تعمل على تطوير إمكانيات المتعلمين من حيث طريقة تفكيرهم وقدرتهم على حل مشكلاتهم بطرق سليمة ، وبما ان التفكير كعملية معرفية قد حظي باهتمام العاملين في مجال علم النفس، فان تنميته تعد هدفا تربويا تسعى إلى تحقيقه جميع المؤسسات التربوية ، وان حل المشكلات يمثل قمة التفكير الإنساني ، لأنه يدفع الإنسان إلى استخدام كل الرموز لحل المشكلات ، فحل المشكلات عملية عقلية تتم على وفق تفكير منظم متحرر من الافتراضات الجامدة (الكبيسي، ١٩٨٩: ١١-٢٧). ويؤكد (ويتنج-١٩٧٧) أن القدرة على حل المشكلات تعد احد الاهتمامات الرئيسة في دراسة التعلم لان أسلوب حل المشكلة هو نوع من الأداء الذي يخضع لمؤثرات نفسية قد تؤثر في أنماط أخرى من

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

السلوك ومنها أساليب التعلم.وهناك مؤثرات ومتغيرات كالدافعية والتعلم والخبرة السابقة تؤثر في مستوى الأداء لحل المشكلات.(ويتج، ١٩٧٧، ص ٢٥٧).

إن مسألة تحديد القدرة على حل المشكلات مسألة معقدة ، بل متشابكة ومتعددة الأبعاد ، فالقول بان تلميذا متفوقا ، لا يشير إلى مفهوم واضح ، فهل هو متفوق وقادر على حل مشكلاته التعليمية لكونه يمتلك أساليب جديدة للتعلم ؟ أم لأستعماله أسلوب الحفظ الآلي ؟ أو لأنه تلقى تدريبا مركزا مكنه من حل مشكلاته سواء أكانت تعليمية أم اجتماعية أو غيرها (الذهبي ، ٢٠٠٤ : ٢-٣).

فقد أشارت بعض الدراسات و البحوث التي اطلعت عليها الباحثة ، كدراسة (الجنابي - ٢٠٠٧) ، و(العباسي - ٢٠٠٨) في مجال التربية والتعليم، إلى شيوع الأساليب الاعتيادية في التعليم والتي لا تنمي القدرة على امتلاك مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات ، من خلال إهمال التدريب على تنميتها ، بما لا توفر للتلميذ فرصة إدراك الموقف أو المشكلة وتنظيم عناصرها وتصور الحلول أو الإجابات المتوقعة لذلك التنظيم ،فضلا عن ذلك فإن تلك المشكلة تتطلب التفكير جديا في اتباع أساليب واستراتيجيات تعليمية وفي ضوء نظريات معينة ، والتي تؤدي بالتالي إلى تنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات من خلال تنمية القدرة على تحديد تلك المشكلات وتحليلها واكتشاف جوانب الخلل أو التناقض فيها وإيجاد الحلول الملائمة لها (الزهيري، ٢٠٠٩ : ١) وكثيرا مايشعر المربين بان تلامذتنا في المرحلة الابتدائية لا يصلون خلال السنوات الست من دراستهم إلى المستويات المرجوة ولا سيما في الصف الخامس الابتدائي ، وذلك لأتساع المواد الدراسية فيه،وبدء صيغة الاختبارات التحريرية للمواد الدراسية الأخرى ، مما ينبغي أن يمتلك تلميذ هذا الصف المهارات اللازمة التي تساعد على التفاعل مع المواد الدراسية

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

المختلفة، وكذلك ما يمتاز به هذا العمر من اكتمال النمو الحسي عند الأطفال و الذي يؤثر ايجابيا في العملية التعليمية بنحو عام ، إضافة إلى اتساع دائرة التفكير لديه واتساع دائرة الأسئلة ، حيث يبدأ التلامذة في هذه المرحلة بالتساؤل عن كل ما يصادفهم من موضوعات غامضة (جبار ، ٢٠١١ : ٢٣) .

وعليه فإننا إذا أردنا أن نخرج تلامذة قادرين على التفكير السليم والمنطق الواضح ، لابد من تعليمهم كيف يفكرون وكيف يمكنهم الاستفادة من دوافعهم الكامنة لأنهم يمتلكون الاستعداد لتطويرها معرفيا في مواجهة مشكلاتهم بطريقة سليمة . ولذلك ومما تقدم من أسباب في تقديم المادة العلمية بأساليب تقليدية غير حديثة ، وتدني مهارة التلامذة في قدرتهم على مواجهة وحل المشكلات ، فقد ارتأيت الباحثة إلى إجراء دراسة علمية باستراتيجيات جديدة في عملية التعلم أذ أنها تتسم بالجدة وغير تقليدية، وهي تعدد استراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية لمشكلات متنوعة ومتفق عليها .

وعليه تتجلى مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات الآتية:-

١- هل بالإمكان تقصي اثر استعمال التعدد في استراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية .

٢- هل بالإمكان توظيف اثر هذه الاستراتيجيات في تنمية حل المشكلات لدى التلامذة.

أهمية البحث

تعد الاستراتيجيات الحديثة في التعليم من أكثر الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة التمثيل المعرفي ، فهي تكتسب أهمية بالغة في تطوير أساليب التعليم وتبسيط المعرفة وتكوين مهارات علمية وتطبيقية لدى المتعلم ، حيث أن أساليب التعليم تعد ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية ، وإنها عنصر من عناصر

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

المنهج بمفهومه الحديث ، ونظرا لأهميتها فقد حظيت كثيرا باهتمام التربويين، لأنها تحقق إكساب المتعلمين الخبرات و المهارات المطلوبة ، فضلا عن انها تعالج الحالات و المواقف الضعيفة وفي الوقت نفسه تعالج حالات الضعف التي يتسم بها بعض المتعلمين ، ولذلك نجد أن المشتغلين يسعون في مجال التربية عموما وفي علم النفس التربوي على وجه الخصوص إلى تحسين اكتساب التلامذة للمعرفة وتمثيلها بما يمكنهم من الاحتفاظ بها و استدعائها وتطوير أشكال جديدة منها، ولهذا الغرض يركز علماء النفس المعرفي على اكتشاف طبيعة العمليات العقلية وطرائق قياسها وتطويرها (الآلوسي والزعبي، ٢٠٠٢: ٨٥).

وقد أكدت العديد من الدراسات و البحوث التربوية على أن هدف التعليم الاستراتيجي يؤدي إلى أستثارة العمليات المعرفية وتوجيهها أثناء التعلم، والمتعلم الذي يوجه ذاته يمتلك استراتيجيات ملائمة يستخدمها في الأوقات المناسبة ، وفي المواضيع أو الأماكن الملائمة أثناء التعلم ، ويعرف متى يستخدم استراتيجيات معينة في الدرس أو المذاكرة ، فحين يكون هدف المتعلم مجرد الحفظ الجيد عندئذ تكون استراتيجيات الدرس التي تنمي وتحسن عمليات الانتقاء والاختيار هي الاستراتيجيات المهمة ، وحين يكون هدف المتعلم انتقال اثر أدائه بالإضافة إلى حفظه ، عندئذ ينبغي استخدام استراتيجيات الدرس والمذاكرة التي تقوم بعمليات الاختيار والتنظيم والتكامل ، ويمكننا بذلك تقسيم استراتيجيات الدرس على أساس العمليات المعرفية التي تؤثر فيها استراتيجيات تنمية الاختيار و التنظيم أو التكامل ، ويرى جمع من الباحثين أن أستعمال أستراتيجيات حديثة من شأنه أن يزيد من قدرة التلامذة بصورة عامة على تمثيل المعلومات وحل المشكلات، حيث تمكنهم من بناء نماذج عقلية تخطيطية في بنائهم المعرفي مما

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

يساعدهم على فهم وأدراك بنية المشكلة والقيام بالترابطات والتوليفات الممكنة، والتوظيف الفعال للمعلومات (أبو رياش وقطيط، ٢٠٠٨: ١٠٨).

ولأهمية ذلك فإن المعلم يحتاج إلى أن يتزود باستراتيجيات تعليم تسهل على التلامذة الأقبال على انجاز المهام اليومية المسندة إليهم ، إضافة إلى مساعدتهم على تطوير أساليب فاعلة للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتراكمة في بيئته من خلال عمليات التفكير الخاصة به (أبو رياش، ٢٠٠٧: ٢٠٧).

وعلى الرغم من كل المستجدات و المستحدثات في التربية و ما قدمته التقنية التكنولوجية المعاصرة من مبتكرات أستهدفت تيسير العملية التعليمية ، فإن المعلم ما زال يعد العامل الرئيسي الفعال فيها، إذ تقع على عاتقه عملية تنظيم الخبرات و إدارتها وتنفيذها من اجل تحقيق الأهداف المحددة ولذلك فقد وجهت وزارة التربية في العراق الهيئات التعليمية والتدريسية جميعها إلى ضرورة متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في نماذج وإستراتيجيات مختلفة وذلك لتجربتها والانتفاع بالصالح منها ، وبذلك فقد أصبح المختصون بالتربية على قناعة تامة بأن كل تجويد فعلي للتربية مرتبط ارتباطا وثيقا بجودة التعليم الموجه إلى التلامذة أو بصيغة أخرى فإن فاعلية التربية مرتبطة بفاعلية المعلمين ، فأفضل المناهج الدراسية تكون جامدة وغير جيدة في يد معلم لا يستطيع تدريسها، وأضعف المناهج قد تعود إليها الحياة ويكتب لها النجاح إذا وجدت معلما كفء قادرا على ان يبعث الحيوية والنشاط فيها (مذكور، ٢٠٠٩: ٦).

وبما أن الطلبة جميعا هم ثروة كل أمة ومستودع طاقاتها الفاعلة، فإن تلامذة المرحلة الابتدائية يشكلون قطاعا مهما من قطاعات المجتمع باعتبارهم جيل الغد وأمل المستقبل وعليهم وعلى المؤسسات التعليمية المشرفة على تربيتهم وإعدادهم تقع مسؤوليات نقل تراث الأمة وتقاليدها وتطوير حضارتها واستثمار مواردها وتنفيذ خططها وتحقيق أهدافها في البناء والتقدم .فمرحلة الدراسة الابتدائية

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

تعتبر مرحلة أساسية في تكوين الشخصية تكويننا سليما متوازنا من النواحي الجسمية والعقلية ، وتكوين العادات السليمة والميول الصالحة إضافة إلى كونها مرحلة تفتح القابليات وخلق القدرات والمهارات اللازمة لعصر العلم والتكنولوجيا . كما أن الأطفال عامة والطفل العراقي بشكل خاص له أهمية في المجتمع الذي يسعى في الوقت الحاضر إلى إعادة بناءه على وفق إطار جديد من الثقافة يناسب المرحلة التي يمر بها (عبد الوهاب ، ١٩٧٤: ٣) .فهو ينزع إلى التحرر من الماضي وقيوده إلى المستقبل ، ومن الجمود إلى الحركة ومن التأخير إلى التقدم والبناء ومن الجهل إلى عصر العلم والتكنولوجيا والانفتاح الحضاري بجميع أشكاله (الخالدي ، ٢٠٠٩: ٢٠) .

ونظرا للتزايد المستمر في كم المعلومات التي تقدم للتلامذة نتيجة التطورات والاكتشافات العلمية الحديثة، فقد زاد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لديهم من خلال منحهم حرية البحث و الاكتشاف للوصول إلى المعرفة بدلا من تقديمها لهم جاهزة ويقنضي ذلك تقديم المادة العلمية في صورة مشكلات أو أسئلة بحيث تزيد من التفاعل بين الجانب الحسي الممثل بالمشاهدات والتجارب والجانب العقلي الممثل بالمهارات و العمليات العقلية المختلفة (عبد المجيد ، ١٩٩٨: ١٤١) .

ولأهمية كل من الجانبين الحسي والعقلي في عمليات التفكير لدى التلميذ تأتي أهمية البحث الحالي بإضافة جديدة للميدان التربوي وذلك من خلال أستراتيجيات حديثة هدفها تنمية قدرة التلامذة على حل المشكلات لما لهذا الأسلوب من أهمية تتمثل في زيادة الفاعلية على التكيف مع المواقف الجديدة، لأداء أدوار حياتية بكفاءة داخل المدرسة وخارجه.

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

وتتجلى أهمية البحث من جانبين :-

أولاً:- الجانب النظري

١- الدراسة الحالية تهدف إلى تطوير وإكساب المتعلمين أساليب معرفية حديثة لكونها تنادي باستعمال إستراتيجيات جديدة في التمثيلات المعرفية، وتنمية قدرة التلامذة على حل المشكلات .

٢- تقصي اثر تعدد استراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية بوصفها متغيرات تجريبية لبيان أثرها في حل المشكلات لتلامذة المرحلة الابتدائية (الصف الخامس) .

٣- فاعلية أنموذج إعادة وصف التمثيلات المعرفية على شكل مشكلات متنوعة (متفق عليها) تشمل مشكلة ذهنية مجردة ، ومشكلة أدائية فنية ، ومشكلة ذهنية وأدائية معا.

٤- هناك توجه تربوي مكثف من لدن وزارة التربية في تنمية قدرة التلامذة على حل المشكلات وبأساليب علمية منظمة، وهذا ما ألتمسته الباحثة من خلال المناقشات النظرية والدراسات والمؤتمرات المنعقدة في الوزارة .

ثانياً:- الجانب التطبيقي

١- رفد الميدان التربوي بإستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية فضلاً عن اختبار لحل المشكلات للمرحلة الابتدائية (الصف الخامس).

٢- إذا ثبتت فاعلية تعدد استراتيجيات إعادة الوصف، فيكون هناك ما يبرر تطبيقه من قبل المعلمين في المواقف الصفية بهدف تحسين عملية التعلم والتي من شأنها أن تنمي التفكير ومهاراته وذلك يعود بالفائدة الكبيرة على مستقبل المتعلم الأكاديمي والمهني

٣- إمكانية إفادة وزارة التربية من نتائج هذه الدراسة في صوغ الأهداف التربوية والتعليمية وفي إعداد مناهج دراسية بحسب خطوات علمية ومنظمة .

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

٤- إمكانية إفادة وزارة التربية من نتائج هذه الدراسة عن طريق اشتقاق تطبيقات عملية أخرى وحسب الموقف التعليمي داخل الصف .

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على :-

" أثر تعدد استراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية ."

ولتحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضيات الآتية:-

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى في (س١)و المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية في(س٢) و المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثالثة في(س٣) و المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الرابعة في(س١+س٢) والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الخامسة في(س١+س٣) و المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية السادسة في(س٢+س٣) و المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة(٠.٠٥).

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية السابعة في (س١+س٢+س٣) و المجموعة الضابطة في الأختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بتلامذة الصف الخامس الابتدائي في مديريات تربية مدينة بغداد (كرخ - رصافة) للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

تحديد المصطلحات

أولاً:- الإستراتيجية

١. (بليقيس و مرعي - ١٩٨٣)

(طريقة تفكير اتخاذ عدد من القرارات المرتبطة ، أو أنها طرائق لحل المشكلات التي تطبق المبادئ العامة في سياق معين للتوصل إلى الحلول)
(بليقيس و مرعي ، ١٩٨٣: ٣٧١).

وتعرف الباحثة (الأستراتيجية) نظرياً بأنها :-

(خطط "متفق عليها"تحتوي على طرائق ووسائل وأدوات لتحقيق الأهداف المطلوبة من الخطة الموضوعية.

ثانياً :- إعادة الوصف

١. ألس وهانت (Ellis&Hunt-1993)

(تعبير دلالي عن ظاهرة محسوسة أو مجردة رسماً أو لفظاً أو كتابة أو حركة على نحو يغاير شكلاً ويتفق جوهرًا)
(Ellis & Hunt ,1993.p:78).

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

٢. كارميلوف - سمث (karmiloff-smith-1992)

(وهي الصيغ التي يستعملها الفرد للتعبير عن التمثيلات المعرفية المتعلقة بالمهمات التي يعالجها ، والتي يمكن أن تتم باستعمال الرسم أو التعبير اللفظي أو التعبير الكتابي عن الإطار المفاهيمي) (karmiloff-smith,1992,p.24).
❖ ومما تقدم فقد تبنت الباحثة تعريف كارميلوف - سمث ، تعريفا نظريا

(لإعادة الوصف) في البحث الحالي .

ثالثا :- التمثيلات المعرفية

١ - بياجيه (Biageat-1967)

(عملية تحويل المثيرات و المنبهات إلى مخططات أو أنماط سلوكية)

(Biageat:1967,p:64) .

ومما تقدم يمكن تعريف التمثيلات المعرفية نظريا :-

(وهي عملية معرفية يحول بواسطتها المتعلم المواضيع المدركة الجديدة أو الأحداث المثيرة إلى مفاهيم "مخططات أو نماذج سلوكية قائمة") .

كما تعرف الباحثة إعادة وصف التمثيلات المعرفية نظريا بأنها:

(الاساليب التي يستعملها المتعلم للتعبير عن التمثيلات المعرفية المتعلقة بالاستراتيجيات المتفق عليها والتي تتحقق عن طريق استعمال الرسم والوصف وتلخيص الإطار المفاهيمي).

رابعاً :- حل المشكلات

١ - (الزبود وآخرون - ١٩٩٩)

(موقف يشتمل على هدف يصعب تحقيقه لوجود عائق أمامه مما يستدعي من الفرد التغلب على العائق أي اكتشاف الوسائل و المبادئ التي تساعد على اجتيازها) (الزبود ، ١٩٩٩: ١١٢) .

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

ومما تقدم يمكن تعريف حل المشكلات تعريفاً نظرياً بأنها:-

(قدرة عقلية يستعملها الفرد في مواجهة موقف يتطلب حلاً رياضياً أو لفظياً أو هندسياً أو أدائياً ، بحيث ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل المشكلة) .

وتعرف الباحثة حل المشكلات إجرائياً بأنها :-

(الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات اختبار حل المشكلات المعد في البحث الحالي).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً :- الإطار النظري

تستعرض الباحثة في هذا الفصل أهم المفاهيم الأساسية ذات العلاقة
بمتغيرات البحث ويتضمن :-

١- الإستراتيجية - STRATEGY

٢- إعادة وصف التمثيلات المعرفية - REDESCRIPTION OF COGNITIVE REPRESENTATION

٣- حل المشكلات - PROBLEM SOLVING

والمتمثلة بالمفاهيم وآراء بعض منظري علم النفس الذين أسهموا في تفسير تلك
المتغيرات .

١- الإستراتيجية - Strategy

مفهوم الإستراتيجية Strategy Concept

حاول بعض الباحثين تعريف مفهوم الإستراتيجية (STRATEGY) من
خلال الرجوع إلى أصل الكلمة، أذ أشاروا إلى أن هذه الكلمة مشتقة من الكلمة
اليونانية التي تعني من الحرب ، أي القدرة على وضع الخطط وإدارة القتال في
ساحة المعركة ، والتكتيك (TACTICS) من المفردات التي تستخدم أحيانا
للتعبير عن المعنى نفسه ، وهذا ما يتعلق بالأدوات المستخدمة لتحقيق نجاح
الاستراتيجيات ، وتعد استراتيجيات التعلم هي إجراء أو مجموعة إجراءات محددة
يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة وممتعة ، وموجهة ذاتيا
بشكل اكبر بالإضافة إلى قابلياتها للانتقال إلى مواقف جديدة
(ابو رياش ، وقطيط ، ٢٠٠٨ : ١٥) .

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

التعلم الاستراتيجي وأهميته:

تناول الكثير من علماء النفس والباحثين موضوع الاستراتيجيات التي يستخدمها الأشخاص في حل المشكلات التي تواجههم في مواقف الحياة المختلفة ، واجروا العديد من الدراسات العلمية في هذا المجال، كدراسة (برونر - Pruner)، و(بوليا - Polya) و (سانتورد - Santord) و(شلمان - Shulman) و(دافيز - Davis) و(كولدبرغ - Goldberg) وغيرهم ، ولعل المنهج العلمي الذي قدمه عالم النفس المعرفي (Bruner) وزملائه من اجل اكتشاف الاستراتيجيات التي يستخدمها الأشخاص للوصول الى المفهوم المطلوب، يعد انجازا مهما في هذا المجال . ويتلخص بتقديم أشياء تنتم بعدة خصائص كاللون والشكل والحجم وتقديمها للأشخاص على بطاقات لغرض استنباطهم المفهوم المطلوب، وقد ميز (برونر) بين أستراتيجيين هما :-

١- إستراتيجية الإحاطة :- وهي محاولة الشخص استخلاص عدد من الفروض من المعلومات المقدمة له ، متبعا في ذلك الأسلوب المنطقي وهذا ما تحتاجه متطلبات الحياة اليومية .

٢- إستراتيجية التركيز :- وهي محاولة الشخص التركيز على نقطة معينة (كاللون أو الشكل أو الحجم)، وتغير قيمة واحدة من القيم المقدمة له في وقت واحد، ولا تتطلب هذه الإستراتيجية اختبار لأحد الفروض كما هو الحال في إستراتيجية الإحاطة (تشيلد ، ١٩٨٣: ١٤٤) .

إعادة وصف التمثيلات المعرفية

Redescription of Cognitive Representation

نبذة عن علم النفس المعرفي

١- يعد علم النفس المعرفي احد فروع علم النفس العام الذي يعالج نماذج السلوك الإنساني في مجالات حياة الإنسان المختلفة والتي تتجاوز حاليا أكثر

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

من خمسين فرعا، حيث ان تعدد الظواهر النفسية والسلوكية التي يتصدى لها هذا العلم جعل من علم النفس احد العلوم المتجددة والمتطورة تبعا لتطور الإنسان وتعدد خبراته وتعدد تفاعله مع المجتمع الحديث ، الذي غالبا ما يصفه الناس بكثرة التغيرات وسرعة التطور ، خصوصا في مجالات المعرفة والتقنيات والاتصالات وجوانب أخرى عديدة (العنوم ، ٢٠٠٤: ١٧).

٢- يعتبر التمثيل العقلي للمعرفة Mental Representation of

(Knowledge) احد المحاور الرئيسة في علم النفس المعرفي ، لان تمثيل المعرفة هو الأساس في كل المعرفة البشرية ، فاشتقاق المعلومات من الخبرات الحسية يتم بصورة رمزية مرتبطة بالخبرات المخزنة في الدماغ ، ولكن المشكلة تمكن في إن العالم الخارجي لا يتمثل بصور متماثلة بين البشر ، لان ما يحس به شخص ، ويدركه ويحتفظ به في ذاكرته لا يماثل ما يحس به أو يدركه أو يحتفظ به شخص آخر (الشاذلي ، ٢٠٠٣: ٣) ، (Ellis & Hunt ,1993,p:76) .

التمثيلات المعرفية - Cognitive Representation

١- إن مصطلح التمثيل يشير في الحقيقة إلى نشاطات معرفية متعددة وليس إلى معنى واحد محدد ، فمن المعاني المعروفة لهذا المصطلح استخدامه لوصف قدرة الطفل على استيعاب التكافؤات بين المثيرات ، أي إتقان المبدأ الذي يفيد بان مثيرا معينا يمكن أن يستخدم بدلا من مثيرا آخر ، ويمكن استخدام (التمثيل) كذلك في وصف قدرة الطفل مثلا على التعامل مع الأشياء والحوادث التي لم يعد لها وجود مادي وفي ذلك يعني القدرة على استخدام معلومات حصل عليها سابقا في موقف جديد وهذا يتضمن التذكر، وهناك معنى آخر لمصطلح التمثيل يتضمن يتمثل المثيرات التي لم يسبق لإنسان أن يعرفها بطريقة مباشرة ، فكثير من الناس مثلا يستطيعون تمثيل مخلوقات لم

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

يسبق لهم أن صادفوها في عالم الحقيقة : مثل الغول والحوريات والجن إلى غير ذلك، ويتركز الاهتمام هنا على التخيل الجامح للتمثيل . وبذلك يتضح لنا إن للتمثيل ثلاث معاني مختلفة وهي :-

٢- التكافؤ بين المثيرات ، والقدرات على التذكر وخاصة الحوادث والأشياء الماضية ، والقدرة على التخيل(حسان ، ١٩٨٩:٣٢٨) .

إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية

إن إستراتيجية إعادة الوصف تعد من العمليات الإبداعية بوصفها مظهر من مظاهر التعبير عن الخصوبة الفكرية ، لذلك يجب تحويل هذا الغرض بمقتضى اللغة العملية إلى مجموعة من العناصر التي يمكن ملاحظتها وتقديرها ، والتي قد تكون :-

~ الإشارة إلى كمية الأفكار التي تطرأ على الذهن عند إثارة مشكلة معينة أو موضوع .

~ التعبير عن سهولة توليد الأفكار ، وسرعة التفكير بإعطاء كلمات على وفق نظام معلوم (ألفاظ أو تشبيهات أو رسوم)(عاقل، ١٩٧٨:١٠٥).

كما تعتبر إستراتيجية إعادة الوصف من الطرائق الفكرية التي انبثقت من تقنية (ميدنك ومالترمان)، حيث اتخذ(ميدنك)من هذه الإستراتيجية أساسا لمحاولاته في تنمية القدرات الابتكارية مراعيًا الفروق الفردية ، فأبتكر تقنية جديدة تعمل بآلية معاكسة للتقنيات الأخرى ، إذ لا تعمل على توليد أفكار جديدة ونادرة ، بل العودة بهذه الأفكار النادرة إلى المنبهات الأصلية التي إثارتها ، كما وتعمل هذه التقنية على مرحلتين متعاكستين :-

~ مرحلة إنتاج أفكار نادرة

~ مرحلة العودة بالاستجابات إلى منبهاتها الأصلية .

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

وبالرغم من أن عدد الأشخاص يعجزون عن الرجوع بالاستجابات إلى منبهاتها أو يصلون إلى تخمينات خاطئة ، إلا إنها أثبتت إمكانية انتقال اثر التدريب على وفق هذه التقنية إلى مواقف أخرى مختلفة ، فضلا عن فائدتها في خلق اتجاه ايجابي نحو الجودة والأصالة (Medink & Maltzman , 1960 , p : 67) .

النظريات المعرفية

أولاً :- نظرية بياجيه -Piaget (التطور والارتقاء المعرفي)

قدم العالم السويسري جان بياجيه (١٨٩٦-١٩٨٢) نظريته في التطور أو الارتقاء المعرفي بعد أن كرس مع أتباعه كثيرا من الجهد والوقت حول موضوع النمو التكيفي في البناء العقلي وموضوع نشوء المفاهيم وتصنيفها وتكوينها وتعلمها والتطورات العقلية الأساسية وارتقائها عند الطفل وتطبيقاتها التربوية في الحياة الاجتماعية والتربوية . (الأزيرجاوي ، ١٩٩١: ٣١٥) .

ويعتقد بياجيه أن هنالك وظيفتين أساسيتين للتفكير لايتغيران مع العمر هما:- (التنظيم - Organization) و (التكيف - Adaption) وهما خاصيتان فطريتان تعودان الى النمو الشمولي الكلي للإنسان ، وعلى ذلك فان كل ما يعرفه الإنسان ويستطيع عمله ويريد عمله فيعمله في كل مرحلة من مراحل نموه ويميل إلى أن يكون على درجة كبيرة من التنظيم والتكامل (أبو حويج ، ٢٠٠٢: ١٧٦) .

ثانيا :- نظرية برونر - Bruner (نظرية التعلم المعرفي)

يعد برونر عالما نفسيا واجتماعيا متخصصا في بحوث الادراك ، ثم انتقل الى العمليات المعرفية محاولا الكشف عن طبيعتها والتعرف على طرائق تنميتها، وقد تآثر برونر بوجه خاص بالنظرية المعرفية واهتم بعمليات التفكير والاستقصاء وأعدّها اهداف تربوية أكثرأهمية من مجرد تجميع معلومات ولبرونر عبارة مشهورة

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

أصبحت شبه بالقول المأثور يقول فيها (يمكن تدريس أية مادة بفعالية وبدرجة عالية من الامانة لأية متعلم وفي اي مرحلة من مراحل النمو) ، كما ان برونر يرى بان التغيرات السلوكية والتفكيرية الرئيسية المرتبطة بالعمر هي نتيجة اكتساب انواع جديدة ومرنة وقوية من التمثيل المعرفي . أي إن عملية التمثيل هي من المفاهيم التي أكد عليها برونر في نظريته ، بحيث إنها تلعب دورا رئيسا في عملية النمو المعرفي ، ويقصد بالتمثيل أي الطريقة التي يترجم بها او يرى الفرد ما هو موجود حوله من البيئة (توق ، ١٩٨٤:١٠٩).

ثالثا :- نظرية فيجوتسكي - Vegotsky (نظرية تطور التمثيل المعرفي)

يرى فيجوتسكي ، إن اللغة تفيدنا غالبا في توجيه الأفعال العقلانية وتتمر العلاقة بين التفكير واللغة بعدد من التغيرات في دورة التطور المعرفي وجعل الأدوات (الأفعال) ذاتية من خلال اللغة والكلام ، لذلك فان مستوى التمثيل للاداء يرتفع إلى المستوى الرمزي (Vegotsky , 1962 , p:21) .

ويتفق فيجوتسكي مع بياجيه في إن العملية الذهنية (التفكيرية) تقوم على تمثيل أداء (فعل) مبطن ، ولكنه يختلف مع بياجيه فيما يتعلق بالدور الذي تلعبه اللغة في جعل الفعل ذاتيا ، بينما نرى فيجوتسكي يتفق مع برونر في ان التعلم يجب ان يسبق التطور وليس من مهمة التعليم ان يرافق مستوى التطور الحقيقي للتمثيل ولكن مهمته أن يعالج المساحة بين الحد الأعلى للتمثيل (أي ما يستطيع الطفل أن يفعله باستقلالية) وبين الحد الأدنى للتمثيل (أي ما يستطيع الطفل أن يفعله بمساعدة الآخرين) (Tomic , 1996 , p :22-28) .

- حل المشكلات Problem Solving

مفهوم حل المشكلات Problem Solving Concept يعد مفهوم حل المشكلات عملية عقلية تتأكد من خلال استعمال ما تم معرفته من معلومات ومهارات سابقة ، وتتضمن خطوات عديدة تبدأ بإدراك المشكلة ، كما ان الحل

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

الفعال للمشكلة يتطلب النظر إلى ما بعد الخصائص السطحية للمواقف من أجل الوصول إلى التشابهات الكامنة بين المشكلات (كروس، وآخرون، ٢٠٠٤: ٢١٠) .

فالمشكلة (Problem) هي حالة من التناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود ، ويرافقها حالة من التوتر والقلق والشك ، تراود أفكار الفرد عندما يواجه موقف ما ، ولا يجد نفسه مهياً لفهمه واستيعابه ، أو قادراً مع التعامل معه فيشعر الفرد بحاجة ماسة للخروج من هذه الحالة ، ولا يحدث ذلك إلا إذا وجد حلاً لهذه المشكلة فيحس بالارتياح والرضا (أبو رياش، ٢٠٠٧: ٢٩٦) .

ولذلك يعد حل المشكلات أحد أهم الأنشطة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات ، وهي تعني إيجاد طريقة لتخطي صعوبة ما ، أو الدوران حول عقبة أو تحصيل هدف غير ميسور المنال ، ويمكن النظر إليها على إنها الناتج العملي للذكاء البشري والدالة عليه (الزغلول ، والزغلول، ٢٠٠٣: ٢٦٧).

أنواع المشكلات Types of Problems

تصنيف الزيات لأنواع المشكلات :-

١- مشكلات الترتيب - Anagrams Problems : - وهي عبارة عن كلمات يمكن إعادة ترتيب حروفها وتكون مهمة المفحوص هي إعادة ترتيب حروف تلك الكلمات إلى صورتها الأصلية .

٢- مشكلات الاستبصار - Insight Problems :- ويعد هذا النوع من المشكلات من أكثر الأنواع شيوعاً ، وهذا النوع من المشكلات تستخدم نوعاً من إعادة التنظيم أو إعادة التحديد لبعض الأشياء المحسوسة أو الأجزاء المكونة للمشكلة ، أو إعادة تنظيم الموقف وصولاً إلى الحل الصحيح .

٣- مشكلات مطابقة المفاهيم - Concept Identification tasks :- إن مشكلات مطابقة المفاهيم تبدو أكثر دقة من خلال وضع المشكلة تحت

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

الفحص عن طريق الاستخدام وبالتحديد عن طريق عرض عدد من الأمثلة وغير الأمثلة لمفهوم معين ، ثم يطلب من المفحوصين تحديد الخصائص المميزة لهذا المفهوم أو المحك ، أو المعيار المشترك .

٤- مشكلات سلاسل الأعداد أو الحروف أو الأشكال - Series Problems

: - ويقصد بهذا النوع من المشكلات ان تصاغ وحدات المشكلة في محتوى سلاسل من الحروف ، أو الأعداد ، أو الأشكال ، ويتطلب حل المشكلة ان يقوم المفحوص بادراك وتفسير العلاقات بين المنطق المحدد لسير السلسلة سواء كانت حروفا أو أعدادا أو أشكالا ، وان يستكمل العنصر الناقص الذي تستمر به السلسلة بنفس المنطق الذي يميزها .

وقد استعرضت الباحثة كل نوع من أنواع المشكلات والتي يتكرر استخدامها في مجال حل المشكلات ، وقد اعتمدت اغلب هذه الأنواع في (أختبار حل المشكلات) الذي أعدته وقدمته للصف الخامس الابتدائي ، ونظرا لعدم ملائمة بعض أنواع المشكلات لعينة البحث ، فان الباحثة قد اعتمدت على اغلبها .

النظريات المفسرة لحل المشكلات

تعددت الرؤى النفسية لحل المشكلات تبعا للمدارس النفسية المختلفة ، ومنها :-

١- النظرية السلوكية

تؤكد هذه النظرية على منظور أو رؤية العالم (ثورندايك) في التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ، وان المحاولة الناجحة في حل المشكلة تعني ارتباط المثير بالاستجابة الناجحة ارتباطا قويا .

تناولت هذه النظرية أسلوب حل المشكلات بعناية كبيرة وأكدت على أهمية الاستبصار في الوصول إلى حل (الشناوي، ١٩٩٦: ٢٤٤) حيث يرى (كوهرل - Kohlar) الذي يعد من أشهر رواد هذه النظرية إن الاستبصار يتم من خلال إعادة تنظيم العلاقات المحيطة بالمشكلة وربط العلاقات مع بعضها

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

(عبد الهادي، ٢٠٠٤: ٧٤) وهذا ما يطلق عليه علماء نفس الكشطات بإعادة تشكيل مجال المشكلة ، حيث تمثل المشكلة من وجهة نظرهم حالة من عدم التوازن في المجال الأدائي ، وهي بذلك تتطلب إعادة التركيب من أجل الوصول إلى الحل (بكداش، ٢٠٠٠: ٦٤) .

ثانياً :- الدراسات السابقة

ستعرض الباحثة الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي والتي حصلت عليها وهي كالآتي :-

أولاً:- إعادة وصف التمثيلات المعرفية

من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة، وجدت ان هناك دراسات (واغلبها أجنبية) لاختبار نموذج إعادة وصف التمثيلات المعرفية ، وكان لـ(كارميلوف - سمث Karmiloff Smith) تميزا كبيرا لهذا النموذج ، والتي تبنت الباحثة نموذجها في البحث الحالي .

أ- الدراسات الاجنبية

١- دراسات (كارميلوف- سمث في عام 1974,1986,1990,1996)

(أختبار فاعلية نموذج إعادة وصف التمثيلات المعرفية على تحسين الاداء)

ففي دراسة قامت بها (كارميلوف - سمث & انهلدر - Karmiloff-Smith, 1974) (لاختبار فاعلية نموذج إعادة وصف التمثيلات المعرفية على تحسين الأداء) على عينة مكونة من (١٣٢) طفلا تراوحت أعمارهم بين ٤-٩ سنوات ، طلبا فيها من الأطفال موازنة أنقال على قضيب رافعة يرتكز على محور ارتكاز ، وقد قسما الأطفال إلى (٥) مجموعات ، حيث قامت الأولى برسم الرافعة ، والثانية بوصف الإجراءات ، والثالثة بتعليم المهمة لطفل آخر ، أما المجموعة الرابعة فقامت برسم رافعة ووصف الإجراءات ، فيما قامت

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

المجموعة الخامسة بالإجراءات الثلاثة معا، وقد وجد الباحثان فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات ولصالح المجموعة الخامسة والرابعة ، وفروقا بين المجموعتين الرابعة والخامسة ولصالح المجموعة الخامسة ، وهذا يشير إلى تحسن أداء المتعلمين بمقدار تعدد استراتيجيات إعادة الوصف التي استخدموها (Karmiloff-Smith & Inhelder, 1974, p:199) .

ب-الدراسات العربية

١- (دراسة الشاذلي - ٢٠٠٣)

(أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية على الأداء اللاحق في مهمات مدرسية لدى الصف السادس الابتدائي)

هدفت الدراسة الى اختبار فاعلية نموذج (كارميلوف سمث) القائل بان تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية يؤدي الى تحسن الأداء اللاحق للمتعلمين . ولهذا الغرض تم اختيار (١٧١) طالبا من الذكور طبقت عليهم ثلاث مهمات وهي :- (بناء سفينة وتصنيف مفاهيم وضع مغلف)

ثانياً :- حل المشكلات

أ- الدراسات الأجنبية

١- (دراسة هوتز وتتنباوم , 1970 - Houtz & Tetenbaum)

(أثر السمات الانفعالية على الأداء الإبداعي وحل المشكلات)

هدفت دراسة البحث الى لمعرفة أثر السمات الانفعالية في الأداء الإبداعي وأداء حل المشكلات من خلال استكشاف العلاقات بين السمات الانفعالية ومركز الضبط واحترام الذات وتحمل الغموض والأداء في نطاق متنوع من مهام حل المشكلات والتي تمثل مراحل توليد الفرضيات واختبار الفرضيات من العمليات الإبداعية وعمليات حل المشكلات؛ وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) طالبا من

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة
الإبتدائية.....

صفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي لمدرسة مونتر (MUNTER) للأطفال
الموهوبين

ب -الدراسات العربية

١ - (دراسة احمد - ١٩٨٥)

(فاعلية برنامج لتدريب الطلاب على حل المشكلات) .

هدفت الدراسة الى بناء برنامج لتدريب الطلاب على استراتيجيات حل
المشكلات والتأكد من فعالية البرنامج في رفع قدرات الطلاب في مادة
الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث متوسط في دولة قطر ، تكونت عينة البحث
من (٧٦) طالبا في إحدى مدارس الدوحة

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث والإجراءات المتبعة في البحث الحالي وكيفية تحقيق أهدافه بدءاً بتحديد منهجية البحث والتصميم التجريبي ومجتمع البحث ، وعينته وأداة البحث ثم التكافؤ ، فضلاً عن أهم الوسائل الإحصائية المستعملة، وفيما يأتي عرض لهذه الإجراءات .

أولاً : منهجية البحث Research Methodology

يستند المنهج التجريبي على الملاحظة الدقيقة لظاهرة نفسية او اجتماعية او تربوية وفي ضوء هذه الملاحظة يتخذ التجريب أداة لأختبار صحة فرضياته ، والبحث التجريبي يتجاوز حدود الوصف الكمي للظاهرة ويرتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة ليتحقق من كيفية حدوثها (عبد الرحمن وزنكنة، ٢٠٠٧: ٤٧٤) . وقد اتبعت الباحثة منهج البحث التجريبي في تحقيق أهداف البحث ، إذ يعد من أدق أنواع البحوث التربوية في التوصل إلى نتائج يوثق بها (جابر و احمد ١٩٧٩: ٢٢٥) .

ثانياً : التصميم التجريبي Experimental Design

يعد التصميم التجريبي بمثابة الإستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة وضبط العوامل او المتغيرات التي يمكن ان تؤثر على هذه المعلومات ومن ثم إجراء التحليل المناسب للإجابة عن أسئلة البحث في ضوء خطة شاملة (عودة ، ملكاوي ١٩٩٢: ١٢٩) .

ولابد أن يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به ، لضمان سلامته ، ودقة نتائجه ، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة . ومن المعروف ان البحوث التجريبية لم تصل الى تصميم تجريبي يبلغ حد

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

الكمال من الضبط ، بسبب طبيعة الظاهرة التربوية والإنسانية المعقدة (العساف ، ١٩٨٨: ٣١٧) .

ولأجله فقد استعملت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذو الضبط الجزئي وهو "تصميم المجموعات التجريبية والضابطة اللاعشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي" كونه يتلائم وظروف البحث الحالي ، والشكل (١) يوضح ذلك.

شكل (١)

التصميم التجريبي المعتمد في دراسة البحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع و الاختبار البعدي
التجريبية	حل المشكلات	إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية	حل المشكلات
الضابطة	حل المشكلات	/	حل المشكلات

Research community

ثالثاً : مجتمع البحث

تحدد مجتمع البحث الحالي بتلامذة الصف الخامس الابتدائي في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) ، والبالغ عددهم (١٢٢٠٥٦٣)* بواقع (٦٤٦٩١٧) تلميذ و (٥٧٣٦٤٦) تلميذة . وقد توزع مجتمع البحث الى ست مديريات .

The research sample

رابعاً :- عينة البحث

وفقا لأهداف البحث الحالي وطبيعته قامت الباحثة بأختيار مدرسة أجنادين الابتدائية في مديرية تربية الرصافة الأولى وبعد تحديد نوع المشكلة والاستراتيجيات

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

قامت الباحثة باختيار (٨٠) تلميذ وتلميذة بشكل عشوائي من تلامذة الصف الخامس الابتدائي بعد استبعاد (٣) من التلامذة الراسبين، وتم توزيعهم عشوائياً على المجموعات التجريبية والضابطة .

Search tool

خامساً : أداة البحث

في ضوء أهداف البحث ومتطلباته ، قامت الباحثة بالإطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي (حل المشكلات) ووجدت من المناسب بناء أداة خاصة بالبحث الحالي وبناءاً على ذلك فقد قامت الباحثة ب :-

أولاً : تحديد مفهوم حل المشكلات

ثانياً : تحديد محتوى الاختبار

Pilot application

سادساً: التطبيق الاستطلاعي

وتم تطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (٤٠) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائياً من تلامذة الصف الخامس الابتدائي وحسب متغير الجنس ، (٢٠) تلميذ وتلميذة من مدرسة (وسام المعرفة) في منطقة الشعب والتابعة لتربية الرصافة الاولى و(٢٠) تلميذ وتلميذة من مدرسة (الوثبة) في منطقة العطيفية والتابعة لتربية الكرخ الثانية.

Correct test

سابعاً: تصحيح الاختبار

تم تصحيح الاختبار يدوياً وبسهولة من قبل الباحثة وقد أعطيت (١) درجة عن كل إجابة صحيحة على كل فقرة من فقرات الاختبار ، و (صفر) لكل إجابة خاطئة من فقرات الاختبار ، وإن أعلى درجة هي (٣٠) وأوطأ درجة هي (صفر) للتلميذ او التلميذة .

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

Statistical analysis

ثامناً : التحليل الإحصائي

تعد عملية التحليل الإحصائي للفقرات خطوة أساسية في بناء أي اختبار ، وذلك للكشف عن الخصائص السايكومترية لفقراته التي تساعد معه في اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة ، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة صدق المقياس وثباته (فيركسون ، ١٩٩١ : ٩٥) . كما إن أهمية إجراء التحليل الإحصائي تكمن في الكشف عن قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار في قياس الخاصية المراد قياسها.

تاسعاً : تكافؤ مجاميع البحث

لغرض ضبط المتغيرات التي تؤثر على نتائج البحث ، تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات الآتية :-

أ- متغير الذكاء

ب-العمر الزمني لتلامذة البحث محسوبا بالأشهر

ت-مستوى التحصيل الدراسي للأب

ث-مستوى التحصيل الدراسي للأم

ج- مهنة الأب

ح- مهنة الأم

خ-الاختبار القبلي

د- وعدم التغيب .

ذ- آلية التطبيق

تم اختيار (٨٠) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مدينة بغداد بطريقة عشوائية وذلك لتطبيق استراتيجيات إعادة الوصف متمثلة بتوزيع التلامذة إلى سبع مجموعات تجريبية، ضمت كل مجموعة (١٠) تلامذة ، خمس

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

منهم ذكور وخمس إناث ،وقد روعي في توزيع المجاميع على الاستراتيجيات ان تشمل حالات تعدد الاستراتيجيات باعتبارها مستويات المتغير المستقل.

توزيع الاستراتيجيات على المجموعات

المجموعة	الاستراتيجيات
مج ١	تطبق س ١
مج ٢	تطبق س ٢
مج ٣	تطبق س ٣
مج ٤	تطبق س ١ + س ٢
مج ٥	تطبق س ١ + س ٣
مج ٦	تطبق س ٢ + س ٣
مج ٧	تطبق س ١ + س ٢ + س ٣
مج ٨	(ض) لا تطبق اي استراتيجية

* "مج" وتعني مجموعة / "س" وتعني إستراتيجية / "ض" وتعني

مجموعة ضابطة

كما أوضحت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) بأن

الاستراتيجيات المتبعة في التطبيق هي :-

١- الرسم (س ١)

٢- الوصف (س ٢)

٣- تلخيص الإطار المفاهيمي (س ٣)

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

تطبيق الاستراتيجيات

تحقيقاً لأهداف البحث وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار القبلي فقد قامت الباحثة بإعداد أنواع من المشكلات وهي مشابهة لمشكلات (اختبار حل المشكلات) ومتنوعة حسب أنواع المشكلات المعدة من قبل الباحثة في الاختبار ، وقامت بتطبيق كل نوع من هذه المشكلات على المجاميع التجريبية السبع ، وكان التطبيق كالتالي:-

١- (س ١) وتطبقها (مج ١) تطلب الباحثة من كل تلميذ وتلميذة برسم شكل المشكلة على السبورة وذلك من خلال ما عرضته عليهم الباحثة مع محاولة كل تلميذ توضيح أجزاء المشكلة قدر الإمكان . وتختار الباحثة من خلال تطبيقها للإستراتيجية ومن خلال المناقشة والحوار مع تلامذة المجموعة تلميذ متميز ومن هو يتمتع بحس المشاركة وطرح الأفكار المتميزة كي يستفيد منه بقية التلامذة .

٢- (س ٢) وتطبقها (مج ٢) وفيها تطلب الباحثة من تلامذة المجموعة بأن يقوم كل واحد منهم بوصف طريقة حله للمشكلة وذلك من خلال التعبير الكتابي ، كما طلبت الباحثة منهم ان يتخيل التلميذ نفسه أثناء الكتابة وكأنه يقوم بشرح كيفية حل المشكلة لزميل آخر لم ير حلها من قبل ، وفي نهاية تطبيق الـ (س) تجمع الباحثة الأوراق وقد استغرقوا في تطبيقها (١٥) دقيقة .

٣- (س ٣) وتطبقها (مج ٣) وفيها تطلب الباحثة من تلامذة المجموعة تلخيص الإطار المفاهيمي أي كتابة ملخص بسيط بلغة التلميذ الخاصة به كله للمشكلة مع محاولة دون تكرار نفس المفردات قدر الإمكان ، وفي نهاية تطبيق الـ(س) تقوم الباحثة بجمع الأوراق من التلامذة بعد استغراقهم (١٥) دقيقة في التطبيق .

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

٤- (س٤) وتطبقها (مج٤) وفيها تطلب الباحثة من التلامذة إن يجمعوا بين كل من (س١+س٢) في حلهم للمشكلة ، وفي نهاية تطبيق التلامذة للإستراتيجية تقوم الباحثة بجمع الأوراق وقد استغرقوا في تطبيقها (٢٠) دقيقة تقريبا .

٥- (س٥) وتطبقها (مج٥) وفيها تطلب الباحثة من تلامذة المجموعة ان يجمعوا بين كل من (س١+س٣) في حلهم للمشكلة ، وفي نهاية التطبيق تجمع الأوراق بعد استغراقهم (٢٠) دقيقة في تطبيقها .

٦- (س٦) وتطبقها (مج٦) وفيها تطلب الباحثة من تلامذة المجموعة التجريبية ان يجمعوا بين كل من (س٢ + س٣) في حلهم للمشكلة ، وفي نهاية التطبيق تقوم الباحثة بجمع الأوراق بعد استغراقهم (٢٠) دقيقة في تطبيقها ، وتساعد هذه الإستراتيجية في زيادة وعي وفهم التلميذ وتطوير البنى المعرفية لديه من خلال تأديته للمهمة .

٧- (س٧) وتطبقها (مج٧) وفيها تطلب الباحثة من تلامذة المجموعة التجريبية ان يجمعوا بين ثلاث إستراتيجيات في أدائهم لحل المشكلة وهي الرسم والوصف وتلخيص الإطار المفاهيمي ، وبعد الانتهاء من التطبيق تقوم الباحثة بجمع الأوراق وقد استغرق تطبيقها (٣٠) دقيقة تقريبا .

٨- (مج٨) وهي الضابطة ولا تطبق أي إستراتيجية .

الوسائل الإحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة في البحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وكالاتي :-

١- اختبار مربع كاي (كا^٢) (لمعرفة آراء الخبراء حول صلاحية فقرات الاختبار ، وللتحقق من صدق الاختبار ظاهرياً ، وللمكافئة في متغير تحصيل الأب والأم ، ومكافئة متغير مهنة الأب والأم) .

٢- معادلة التمييز (للتعرف على القوة التمييزية لفقرات اختبار حل المشكلات)

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

- ٣- معادلة الصعوبة (للتعرف على مستوى صعوبة الفقرة لأختبار حل المشكلات).
- ٤- بوينت بايسيريل (لأستخراج صدق فقرات الاختبار من حيث ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية ، وارتباط درجة الفقرة بنوع المشكلة الذي تنتمي إليه).
- ٥- معامل ارتباط بيرسون (لحساب صدق البناء من حيث ارتباط أنواع المشكلات بعضها مع البعض الآخر).
- ٦- الفاكرونباخ (لحساب معامل ثبات اختبار حل المشكلات).
- ٧- اختبار كروسكال واليز (لحساب الاختبار القبلي والبعدي ، وللمكافئة في متغير الذكاء ومتغير العمر الزمني وفي التعرف على دلالة الفروق بين مجموعات البحث في حل المشكلات في الأختبار البعدي).
- ٨- مان ويتني (لحساب المقارنات البعدية للعينات المتوسطة).
- ٩- الالتواء (لأستخراج البيانات المتعلقة بالتوزيع الاعتدالي لأختبار حل المشكلات).
- ١٠- التفرطح (لأستخراج البيانات المتعلقة بالتوزيع الاعتدالي لأختبار حل المشكلات).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء
الأدبيات والدراسات السابقة وعلى النحو الآتي :-

أولاً :- عرض النتائج

هدف البحث

"أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات
لدى تلامذة المرحلة الإبتدائية".

ولتحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضيات الآتية:-

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى في (س ١)
والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى في (س ٢)
والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى في (س ٣)
والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى في
(س ١+س ٢) والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة
(٠,٠٥).
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى في
(س ١+س ٣) والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة
(٠,٠٥).

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى في (س٢+س٣) والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى في (س١+س٢+س٣) والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وتحقيقاً لهذه الفرضيات فقد طبقت الباحثة الاختبار البعدي (حل المشكلات) على عينة المجاميع الثمان وبالغة (٨٠) تلميذ وتلميذة ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات في الاختبار البعدي فقد أستعملت الباحثة اختبار (كروسكال واليز) .

ولمعرفة أي المجموعات أفضل في تلك الاستراتيجيات ، فقد استعملت الباحثة اختبار (مان وينتي) للمقارنة بين كل مجموعتين على حدة .
ثانياً :- مناقشة النتائج وتفسيرها

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن مناقشة النتائج ومحاولة تفسيرها بحسب هدف البحث وكالاتي :-

إن المجموعات التجريبية السبع قد حققت نتائج أعلى من المجموعة الضابطة في قدرتها على حل المشكلات من خلال المهمات التجريبية الثلاث ، وهذا يشير إلى فعالية تعدد استراتيجيات إعادة الوصف في حل المشكلات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه (كارميلوف - سميث و إنهلدر)

(kamiloff-Smith & Inhelder, 1974) . ودراسة (كنتجن وزملاؤه) (Kentgen et al ;1998) و(باين و ميسر) (Pine & Messer, 1998) و(كريكو و كونجوسوي) (Creco & Congtosi, 2001) و(جبار - ٢٠١١)

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

حيث تتفق نتائج هذه الدراسات مع دراسة البحث الحالي في إن تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية لها آثار ايجابية تنعكس على إعطاء حلول للمشكلات وبشكل فعال وذلك بسبب انتقال المعرفة من المستوى الضمني إلى المستوى الصريح المعبر عنه بشكل واضح وبشكل لفظي ، مما يثير تفكير التلامذة ويزيد من استيعابهم وقدرتهم و تحسن أدائهم في حل المشكلات .

التجريبية الأولى والثانية والثالثة والتي استعملت كل منهم إستراتيجية منفردة ، بينما أظهرت نتائج المجموعات التجريبية الرابعة والخامسة والسادسة والتي استعملت استراتيجيات مزدوجة نسب تحسن أعلى في حل المشكلات من خلال المتوسطات الحسابية ،ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الترميز الثنائي (البافيو) (Paivio-1972) والتي يرى فيها ان المهمة الأدائية كالرسم مثلا تكون قد تم ترميزها وأخترنت أجراءاتها وأدواتها بطريقة تصويرية ، ولهذا فان استخدام الرسم كإستراتيجية لإعادة وصف التمثيلات المعرفية والتي تم ترميزها واخترنت أصلا بطريقة تصويرية قد ساهم في إحداث هذا الأثر من التحسن في حل المشكلات .

أما نتائج أفراد المجموعة السابعة والتي أستعملت الإستراتيجيات الثلاث معا فقد حصلت على أعلى متوسط حسابي يفوق أفراد المجموعة التجريبية ذات الإستراتيجية المنفردة والمزدوجة، ويمكن أن نعزي السبب في ذلك إلى أن التعدد في الإستراتيجيات يجعل تمثيلات التلامذة أكثر مرونة أكثر قدرة على التحكم بها وبالتالي يؤدي الى وجود معالجة لمعلوماتهم السابقة، مما يساعدهم على تطوير معلوماتهم الجديدة (المكتسبة) وهذا يؤدي بدوره الى تطور البنى المعرفية لديهم وبالتالي القدرة على حل المشكلات.

- أما بالنسبة لنتائج (مان ويتني)

فقد أظهرت نتائج البحث الحالي في ومن خلال المقارنات البعدية بين المجموعات الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات التجريبية

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

السبع وأفراد المجموعة الضابطة في حل المشكلات ولصالح المجموعات التجريبية السبع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تعدد إستراتيجيات إعادة الوصف يمكن أن يؤدي الى نمو القدرة على حل المشكلات، وان محتوى هذه الإستراتيجيات سواء أذا تضمن مشكلات دراسية أم غير دراسية، فأنها ستتشط في العقل الأنساني وتخزن في الذاكرة كونها تتضمن أشكالاً ورسوماً والتي ستؤدي بالضرورة فيما بعد الى زيادة تركيز الفرد في حل مشكلاته وهذا يعني أن للإستراتيجيات أثراً في تنمية القدرت على حل المشكلات لدى التلامذة

وبذلك يمكن القول بأن استخدام الباحثة للإستراتيجيات على المجموعات التجريبية أدى الى تطوير البنى المعرفية وكان له الأثر الواضح من خلال حل المشكلات.

- الاستنتاجات

في ضوء نتائج هذه الدراسة تستنتج الباحثة ما يأتي :-

١- ان لتعدد استراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية أثراً في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة التقليدية .

٢- أشارت نتائج المقارنات البعدية لكل مجموعتين من مجموعات البحث التجريبية والمجموعة الضابطة الى تفوق نسب القدرة على حل المشكلات لدى التلامذة الذين استعملوا استراتيجيات متعددة مقارنة مع التلامذة الذين استعملوا استراتيجيات مزدوجة ، وكذلك الحال بالنسبة للمجموعات الذين استعملوا استراتيجيات مزدوجة مع استعمال التلامذة للاستراتيجيات المنفردة.

٣- ان تعدد استعمال استراتيجيات إعادة الوصف تساعد التلامذة على تعدد صور التمثيلات المعرفية وتنمية البنى المعرفية لديهم وذلك من خلال العمليات

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

المعرفية بما تتضمنه من إدراك ، واستيعاب لمحتوى ومضمون المشكلة ، وبالتالي إثارة عملية التفكير مما يؤدي الى تنمية قدرات التلامذة في إعطاء حلول متعددة للوصول الى الحل المناسب .

٤- ان باستعمال استراتيجيات إعادة الوصف لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي يتطلب من المعلم وقتاً وجهداً أكثر مما هو مطلوب منه عند استعمال الطريقة التقليدية .

التوصيات و المقترحات

في ضوء النتائج ومناقشتها وتفسيرها توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات و المقترحات بما يناسب البحث الحالي .

المصادر العربية و الاجنبية

١- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤): ستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة-مصر .

٢- الأزرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١): أسس علم النفس التربوي، ط١، دارالكتب للطباعة والنشر، الموصل-العراق .

٣- الأمير، علي (٢٠٠٢): فلسفة النفس، ط١، دار الشؤون الثقافية-بغداد .

٤- أبو حطب، فؤاد، وسليمان، أمين (١٩٩٥): الذكاء الشخصي بأستخدام مقاييس الذاكرة كمحرك دراسة أسـتـطـلـاعـية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (١١) يناير، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة-مصر .

٥- أبو حويج، مروان (٢٠٠٢): المدخل الى علم النفس العام، ط١، دار البازوري للطباعة والنشر، عمان-الأردن .

٦- أبوجادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠): علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان-الأردن .

أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.....

٧- أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٥): أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية التعلم المستند الى مشكلات في تنمية المهارات ماوراء المعرفية لدى طلبة المرحلة الأساسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان-الأردن.

٨- -----، حسين محمد (٢٠٠٧): التعلم المعرفي، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان-الأردن.

٩- -----، حسين محمد، وقطيط، غسان يوسف (٢٠٠٨): حل المشكلات، ط١، دار وائل للنشر، عمان-الأردن.

١٠- أبو زينة ، فريد كامل (١٩٩٨) : أساسيات القياس والتقويم في التربية ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .

11- Adams, G.S. (1964), Measurement and Evaluation Psychology and Guidance. Holt, Rinehart and Winston, New York.

12- Allen, A (1998) Effect of partial analogies and solving on ill-defined psychological Reports, vol, 68.

13- Anastasi, ANNE & SUSAN AURBINA, (1976), Psychological Testing, this book printed and bound by R, R Donnelly, Craw ford sville Indiana and Lehigh Colortrouics, 4th ed , New York.

14- ———, (1988), Psychological Testing Mecmillon , New York.

15- Adelson, B. (1981), Problem solving and the development of abstract categories in Programming languages , Memory and Cognition. U.S.A.

- 16- Anderson , J.R.(1983),The character of cognition.
Harvard University Press , London .
- 17- ———, J.R.(1990), Cognitive Psychology. 3rd
Sanfrancisco ;Freeman .
- 18- ———,C. (2002) ,Thinking as thinking about:
Cognition and meta-cognition Processes in drama.
In Bjorn ,R .& Ann-Lena S.(Eds) Playing betwixt
and between .The Idei dialogues 2001(P P.265-
270)also. Landslaget Drama skolen.
- 19- Antonietti,A ,Ignazi , S .and Perego,P
(2000),Meta-cognitive Knowledge about
Problem-Solving methods .British Journal of
Educational Psychology ,VOL .(70),NO.(1).
- 20- Ashcraft, M.H .(1998), Fundamentals of memory
and Cognition . Longman .

تصنيف اراضي قضاء الصويرة حسب قابليتها الانتاجية

أ.م.د سعد عجيل مبارك الدراجي

يوسف سامي حاج بازل

المقدمة:

ظهرت عدة دراسات في مجال جغرافية التربة ولكنها قليلة مقارنة مع المجالات الجيومورفولوجية الأخرى. إلا أن قلة هذه الدراسات لا تقلل من أهميتها لكن الصعوبة في هذا المجال هو عدم وجود المختبرات في أقسام الجغرافية التي كانت السبب وراء عزوف طلبة الدراسات العليا من الدخول في هذا المجال.

اشتهر العراقيون منذ أقدم العصور بالنشاط الزراعي وذلك لكون التربة في العراق تعد من التربة الخصبة والتي أطلق عليها أرض السواد سبباً في نشوء أقدم الحضارات الزراعية في العالم. ولذلك كان العراقيون سابقين في استثمار التربة باعتبارها مورداً طبيعياً مهماً.

وقد اهتمت أقسام التربة في كليات الزراعة في دراسة الخصائص الفيزيائية والكيميائية للتربة من دون الخوض في توزيعها الجغرافي وأسباب اختلاف ذلك التوزيع بينما اهتم الجغرافي بالخصائص الفيزيائية والكيميائية للتربة والتأكيد على دراسة التوزيع الجغرافي لها وتفسير أسباب التباين المكاني لذلك التوزيع.

وفي ضوء ماتقدم من أهمية التربة وكون العراق بلداً زراعياً فمن الواجب على الجميع تكثيف الجهود لغرض المحافظة على الثروة وهذا يتطلب معرفة طبيعة التربة وخواصها الفيزيائية والكيميائية لكي تجعل منها أداة نفع ويتم وضع المعالجات المطلوبة لمشكلاتها إن وجدت.

١ - مشكلة البحث:

المشكلة عبارة عن سؤال غير مجاب عليه يدور في ذهن الباحث لذا فأن مشكله الدراسة سيتم طرحها على وفق الاسئلة التالية:

أ- هل يوجد تباين مكاني لخصائص التربة في قضاء الصويرة؟

ب- هل تتعرض التربة الى مشكله التعرية؟

٢ - هدف الدراسة:

الهدف من الدراسة هو معرفة التباين المكاني للتربة من حيث خصائصها الفيزيائية والكيميائية عبر اختيار العينات وتحليلها مختبرياً ووضع تصنيف ملائم للتربة وفقاً لقابليتها الانتاجية ، ولغرض تحقيق هدف الدراسة تم اعتماد عدد من الادوات وهي:

٣ - ادوات الدراسة:

- ١- البرينة Uger (أوكر).
- ٢- جهاز تحديد الموقع Gps.
- ٣- نظام المعلومات الجغرافي Gis.
- ٤- التحسس النائي باستعمال احد المرئيات الفضائية ذات مقياس ١:٥٠٠٠٠ سنة ١٩٩٣
- ٥- استعمال معادلة sys في تقويم اراضي منطقة الدراسة من حيث قابليتها الانتاجية وهي

$$GS = A*B*C*D*E*F*G*H*I$$

GS = القابلية الانتاجية لزراعة المحاصيل

A = دليل النسجة.

B = دليل كاربونات الكالسيوم %Caco3.

C = دليل مستوى الجبس %CYP SUM.

D = دليل الملوحة.

E = دليل التشبع بالصوديوم .Esp.

F = دليل الصرف الداخلي.

G = دليل عمق التربة.

H = دليل تطور البيدون.

I = دليل التجوية.

٤ - عينة الدراسة:

قام الباحث باخذ ٤١ عينة وبصورة عشوائية من مناطق مختلفه مناطق ترب البساتين ومناطق ترب الحقول (محاصيل العلف) ومناطق ترب كتوف الانهار (محاصيل خضر) ومناطق ترب مكشوفه (جرداء)

٥ - الدراسات السابقة:

لم يجد الباحث دراسات تفصيلية تخصصية في جغرافية التربة لمنطقة الدراسة، وهناك دراسات اجريت لعموم ترب العراق وهي على النحو الاتي:

١ - الدراسات الاجنبية:

هناك دراسات باللغة الانكليزية خاصة بالمسوحات الاستكشافية لترب العراق وهي على النحو الاتي:
- دراسة بيورنك ١٩٦٠^(١):

هي اول دراسة منشورة للترب في العراق اعتمدت نظام التصنيف الوراثي القديم ضمن تربة منطقة الدراسة ضمن المسح الاستكشافي بانها تربة رسوبية

(1) Buring,p, soil and condition in Iraq, ministry of Agriculture, Baghdad,1960.

- دراسة الطائي (١٩٦٨)^(١):

دراسة استكشافية اذ درس التربة في العراق في ضوء المعلومات المتوفرة للتربة استنادا الى نتائج التحليلات المختبرية واعتمد التصنيف الامريكي الحديث.

٢- الدراسات العربية:

شملت هذه الدراسات رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه كما شملت البحوث المنشورة في الدوريات والمجلات العلمية وهي على النحو الاتي:

- رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه:

- دراسة عصام طالب عبد المعبود السالم ١٩٨٩^(٢):

تناول الباحث خصائص تربة محافظة ميسان من حيث الخصائص الفيزيائية والكيميائية للتربة ومن النتائج التي توصل اليها الباحث ارتفاع نسبة الجبس والملوحة في معظم ترب منطقة الدراسة.

- دراسة سعد عجیل مبارك الدراجي ١٩٩٤^(٣):

تناول الباحث الخصائص الطبيعية للتربة في قضاء المدائن وعلاقتها بالبيئة، ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة، المنطقة تعاني من مشكلة الملوحة وفقر التربة للعناصر الغذائية وتلوثها مما يؤدي الى تلوث الماء الارضي.

(1) Flayeh, Hassan AL-Taie, the soils of Iraq unpublished, 4.S.A, 1968.

(٢) عصام طالب عبد المعبود السالم، من خصائص ترب محافظة ميسان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، قسم الجغرافية، ١٩٨٩.

(٣) سعد عجیل مبارك الدراجي، الخصائص الطبيعية للتربة في قضاء المدائن وعلاقتها بالبيئة، رسالة ماجستير، غير منشورة، قسم الجغرافية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٩٤.

- دراسة صفاء سالم ١٩٩٨^(١):

تناول الباحث خصائص تربة قضاء الكوفة وعلاقتها بالبيئة ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة ملوحة التربة كانت مابين عديمة الملوحة الى المتوسطة الملوحة تكون التربة صالحة للزراعة لكن يجب استغلال الارض بشكل جيد وادارة صحيحة خوفا من ارتفاع الملوحة مستقبلاً.

- دراسة سالار علي خضير ٢٠٠١^(٢):

تناول الباحث دور العوامل الجغرافية في تكوين التربة وتغير صفاتها في ناحيتي الراشدية والزهور ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة، ان المجموع الكلي للاملاح يفوق الحدود المسموح بها، اذ وصلت قيم التوصيل الكهربائي في مستخلص عجينة التربة مابين (٢,١٤ - ٤٧,١٣) ديسي سمنز/م.

- دراسة اسماعيل داود سليمان ٢٠٠٥^(٣):

تناول الباحث التباين المكاني لخصائص التربة في ناحيتي بهرز وبني سعد وعلاقتها المكانية بالمناخ والموارد المائية ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة بانها تعاني مشكلة الملوحة كلما ابتعدنا عن نهر ديالى وتزداد الملوحة في الترب الطينية.

(١) صفاء سالم الخفاف، خصائص ترب قضاء الكوفة وعلاقتها بالبيئة، رسالة ماجستير، غير منشورة، قسم الجغرافية، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٩٨.

(٢) سالار علي خضير، دور العوامل الجغرافية في تكوين التربة وتغير صفاتها في ناحيتي الراشدية والزهور، رسالة ماجستير، غير منشورة، قسم الجغرافية، كلية التربية، جامعة بغداد، ٢٠٠١.

(٣) أسماعيل داود سليمان، التباين المكاني لخصائص التربة في ناحيتي بهرز وبني سعد وعلاقتها المكانية بالمناخ والموارد المائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، قسم الجغرافية، ٢٠٠٥.

كما ان هناك دراسات اخرى تناولت دراسة التربة ومن هذه الدراسات هي :

- دراسة احمد خميس حمادي (٢٠٠٤)^(١):

تناول الباحث دور العوامل الجغرافية في تملح تربة قضاء الفلوجة (ناحيتي الكرمة والصقلاوية ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة وجود تباين كبير في توزيع الترب الملحية ضمن منطقة الدراسة اذ تتميز تربة المنطقة بارتفاع نسبة الاملاح.

- دراسة ميسون كريم محمد ٢٠٠٩^(٢):

تناولت الباحثة دور العوامل الجغرافية في تملح ترب ريف مركز قضاء الرمادي وتوصلت في دراستها الى انتشار الملوحة في التربة ذات النسجات الناعمة قليلة المسامية وقلة انتشارها في الترب ذات النسجات الخشنة.

- دراسة سعاد عبدالكاظم الزهيري ٢٠١٠^(٣):

تناولت الباحثة تلوث التربة الزراعية في محافظة ميسان خصائصها وعلاقاته المكانية ومن النتائج التي توصلت اليها الباحثة في دراستها ارتفاع نسبة الاملاح في تربة احواض الانهار بسبب نسجتها الطينية وقلة انحدارها وانخفاض

(١) احمد خميس حمادي، دور العوامل الجغرافية في تملح ترب قضاء الفلوجة (ناحيتي الكرمة والصقلاوية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، قسم الجغرافية، ٢٠٠٤.

(٢) ميسون كريم محمد، دور العوامل الجغرافية في تملح ترب مركز قضاء الرمادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الانبار، كلية التربية للعلوم الاساسية، قسم الجغرافية، ٢٠٠٩.

(٣) سعاد عبد الكاظم الزهيري، تلوث التربة الزراعية في محافظة ميسان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، قسم الجغرافية، ٢٠١٠.

نسبة الاملاح في تربة كتوف الانهار وذلك بسبب نسجتها المزيجية وارتفاعها النسبي.

تصنيف الاراضي هو تجميع وحدات الترب المتشابهة من حيث صفاتها وأحتياجاتها او صلاحياتها الادارية لنوع واحد. من الانتاج او اكثر ولتصنيف الاراضي اغراض متعددة منها تعيين الترب المنتجة وتحديد المحاصيل الاقتصادية المناسبة لكل صنف من اصناف التربة وتنفيذ مشاريع الري والصرف وتحديد المقننات المائية لكل محصول اقتصادي ولكل صنف تربة وتحديد قيمة الضرائب المترتبة على مستوى إنتاجيتها^(١).

وهناك تصانيف نوعية واخرى كمية، كما ان هناك تصانيف للوقت الحاضر واخرى مستقبلية وقبل مناقشة اسس نظام تصنيف الاراضي بحسب قابليتها الانتاجية اولاً معرفة الفرق بين التربة والارض.

والهدف من تقويم الاراضي بحسب قدرتها الانتاجية هو استعمالها بما يتناسب مع قابليتها الانتاجية مع الاخذ بنظر بالحسبان صفاتها الكيماوية والفيزيائية والحيوية وخصائص بيئتها التضاريسية والمناخية مما يمكن الانسان من استغلال الارض بشكل كثيف مع المحافظة على مواردها الطبيعية لمدة طويلة جداً^(٢).

وقد وضعت عدة تصانيف للارض بحسب قابليتها الانتاجية منها التصنيف الامريكي الذي يتضمن ثمانية اصناف والتصنيف الانكليزي الذي يتضمن سبعة اصناف وتصنيف sys1980 الذي يتضمن خمسة اصناف وقد تم

(١) وليد خالد العكيدي، علم البدولوجي، مسح وتصنيف التربة، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨٦، ص ٤٥١ - ٤٥٣.

(٢) ازاد محمد امين، تغلب جرجسي داوود، جغرافية الموارد الطبيعية، المصدر سابق، ص ١٣٦.

اعتماده لتصنيف اراضي منطقة الدراسة لما يمتد به من مزايا علمية وتطبيقية وقد وضع sys ١٩٨٠ معادلة تقويم الاراضي.

ولقد تم تصنيف اراضي المنطقة وكما موضح في الخريطة شكل (١) الى الاصناف الاتية:

اولاً: الصنف الاول: Class I

بناءً على النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق المعادلة sys1980 والتي تشير الى (٩٥-٩٤,٥ - ٩٥ - ٩٠,٢ - ٩٥ - ٩٠,٢ - ٩٥ - ٩٤,٥ - ٩٥) وبالرجوع الى الجدول (١١).

تبين ان هذه التربة تقع ضمن الصنف الاول ترب ذات نسجة مزيجية لايحتاج الى مبالز حقليّة لذا يمكن زراعتها بسلامة بالطرق الزراعية الاعتيادية^(١). ترب جيدة وممتازة عميقة منتجة تضاريسها مستوية تصلح لزراعة المحاصيل الحقلية دون اجراء عمليات صيانة وعند مقارنة ذلك بالاستعمال الحالي من لدن المزارعين تبين ان نمط الزراعة يتفق وتمثل مساحتها نحو ٢١,٩% من منطقة الدراسة ويكون لونها على الخارطة شكل (١) (اخضر فاتح).

ثانياً: الصنف الثاني: Class II

بناءً على النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق المعادلة SYS1980 والتي تشير الى (٨٠,٧، ٧٦,٥، ٨٠، ٨١,٢، ٨٨,٨، ٨٠,٧، ٨٩,٩، ٧٦,٧) وبالرجوع الى الجدول (١١) تبين ان هذه التربة تقع ضمن الصنف الثاني ترب عميقة ومنتجة الا انها تحتاج الى تعديل pH وتضاريسها ويمكن زراعتها دون اجراء عمليات صيانة وتمثل مساحتها نحو ٢٤,٣% من منطقة الدراسة ويكون لونها على الخارطة شكل (١) (اصفر)^(٢).

(١) وليد خالد العكيدي، علم البدولجي، مصدر سابق، ص ٤٥٦.

(٢) وليد خالد العكيدي، ادارة التربة واستعمالات الاراضي، مصدر سابق، ص ٦٠٨.

ثالثاً: الصنف الثالث: Class III

بناءً على النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق المعادلة SYS1980 والتي تشير الى (٥١,٧، ٥٤,٥، ٦٠,٥، ٥٤,٥، ٥١,٧، ٦٩,١) وبالرجوع الى الجدول (١١) تبين ان هذه التربة تقع ضمن الصنف الثالث تربة معرضة للتعرية بانواعها بشدة ويمكن زراعتها بفائدة لاغراض المراعي ومحاصيل العلف بين حين وآخر تحتاج الى مبالزل وارتفاع مستوى الملوحة ويحتاج الى اجراءات اروائية تصلح لزراعة محاصيل العلف وعند مقارنة وذلك بالاستعمال الحالي من لدن المزارعين تبين ان نمط الزراعة المستخدمة يتفق وتمثل مساحته نحو ١٧% من منطقة الدراسة ويكون لونها على الخارطة شكل (١) (وردي)^(١).

رابعاً: الصنف الرابع: Class IV

بناءً على النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق المعادلة SYS1980 والتي تشير الى (٣٤,٢، ٤٠، ٣٥,٩، ٢٦,٦، ٤٢، ٣٨، ٤٢,٥) وبالرجوع الى الجدول (١١) تبين ان هذه التربة تقع ضمن الصنف الرابع تربة لاتصلح لزراعة المحاصيل الاعتيادية والمحاصيل الحقلية تصلح للمراعي وتمثل مساحته نحو ٢٦,٨% من منطقة الدراسة ويكون لونها على الخارطة شكل (١) (برتقالي)^(٢).

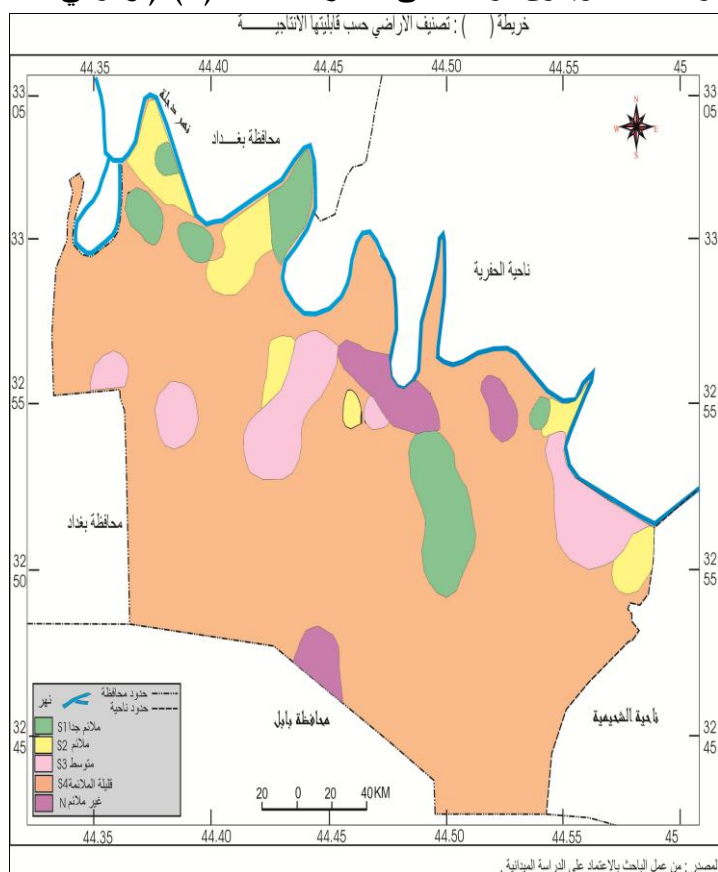
خامساً: المصنف الخامس: Class IV

بناءً على النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق المعادلة SYS1980 والتي تشير الى (١٦، ١٧,٨، ٢١,٤، ٢٣,٨) وبالرجوع الى الجدول (١١) تبين ان هذه التربة تقع ضمن الصنف الخامس تربة لاتصلح لاي زراعة من زراعة المحاصيل او المراعي او الغابات لوجود عدد كبير من المشكلات وافضل

(١) وليد خالد العكيدي، علم البدولجي، مصدر سابق، ص ٤٥٨.

(٢) وليد خالد العكيدي، ادارة التربة واستعمالات الاراضي، مصدر سابق، ص ٦٠٩.

استعمال لهذه التربة هو الافادة منها في اغراض تنظيم الاحياء البرية وتمثل مساحتة نحو ٩,٧% ويكون لونها على الخارطة شكل (١) (ارجواني بنفسجي)^(١).



المصادر

- ١- آمين، آزاد محمد، تغلب جرجيس داود، جغرافية الموارد المائية، مطبعة دار الحكمة في البصرة، ١٩٩٠.
- ٢- العاني، عبدالله نجم، مبادئ علم التربة، ط١، مطبعة جامعة الموصل، الموصل، ١٩٨٠.

(١) عبد الله نجم العاني، مبادئ علم التربة، مصدر سابق، ص ٢٦٥.

٣- العكيدي، وليد خالد ، ادارة التربة واستعمالات الاراضي، دار الحكمة للطباعة والنشر،

جامعة بغداد، بغداد، ١٩٩٢

٤- العكيدي، وليد خالد، علم البدلوجي، (مسح وتصنيف التربة)، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، الموصل، ١٩٨٦.

٥ - حمد عبد الغفور ابراهيم ، استخدام نظم الاستشعار عن بعد والمعلومات الجغرافية في تقييم الاراضي وسط السهل الرسوبي العراقي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الزراعة، جامعة بغداد، قسم التربة والمياه، ٢٠٠٩

Sys, c. land evaluation, part I,II, international Training center for post-Graduate soil scientists, state university of Ghent, Belgicam, 1980.

Abstract

The purpose of this study is to know the spatial variation of the soil in terms of the physical and chemical characteristics and the suitability for the agricultural production.

In order to achieve the objective of the study, a space visual scale 50000:1, and geological map scale 100000:1 and the topographic maps 100000:1 were taken to obtain the data from the climate from Al-Kut, Al-Hay, Badra, stations for the period 1982-2011.

After the termination of the office work, we went to the field for the purpose of observing the area of study and taking samples. 41 sample for the soil were taken, the researcher chooses area samples from different regions of the soil of orchards and the regions of the fodder fields.

The study comes up to the following results:

1- there is a vertical and horizontal characteristics in the soil: textile, structure, colors, real density, porosity, salinity,

pH, organic materials, calcium carbon (plaster), calcium sulfate(gypsum).

2- Soil poor with organic materials ranged (%1.5-1.74)

3- the soil suffers from salinity as we went above the Tigris River in the mud.

4- the value of pH ranged (6.8-8.3).

The erosion range of soil according to the general equation of the soil losses was assessed. It ranges between (3.6-1.5) ton\hectare\year in the shoulders areas while ti ranged between (3.3-8.9) ton\hectare\year in the field areas. For the orchard areas, it ranged between (7.1-9.9) ton\hectare\year and the bare areas ranged between (3.1-16.3) ton\hectare\year.

Finally, the classification of the study area by SyS 1980. The lands were classified according to the productivity.

التفكير الاضطهادي لدى طالبات جامعة ذي قار

أ. م. د. أنتصار هاشم مهدي

صدي صالح البحراني

الفصل الاول

مشكلة البحث

ان سعادة كل مجتمع ورقي كل امه مصدره المرأة, لان الرجل يستمد ثقافته وسلوكه منذ طفولته منها كما انها مبعث الهامه ونقطة انطلاقه الى الحياة ويرى فرويد ان ما يزرعه الوالدان في نفوس ابناءهم خلال السنوات الاولى سيظهر لاحقا على شخصياتهم (هول، ١٩٦٩: ٧٥). اذ تنمي المعاملة القاسية فيهم مشاعر عدم الاطمئنان الذي يجعلهم يلجأون الى اساليب توافقيه غير مناسبة (كوري، ١٩٩٥: ٣٦). الا ان تحرير المرأة من قيود التخلف لابد ان يرمي الى تكوين شخصيه متوازنة بجميع جوانبها العقلية والاجتماعية والوجدانية وتشذيبها من السلبيات والافكار القديمة والقيم البالية التي تكونت ونمت في عهود الجهل والتخلف وغرس القيم والاتجاهات الايجابية في شخصيتها لتكون قادرة على العطاء والمساهمة في بناء المجتمع (صالح، ٢٠٠٠: ٣). وهذا ما جذب انتباه الباحثة للقيام بدراسة هكذا مشكلة ووضع برنامج ارشادي لخفض هذا التفكير لدى طالبات ذي قار. ان اختيار الباحثة لمرحلة الدراسة الجامعية ميدانا لبحثها يعود الى ان هذه المرحلة من المراحل المهمة في السلم التعليمي اذ تساهم في عملية تطوير العلوم وتعميق المعارف من اجل خلق جيل صالح قادر على التغيير عن طريق اعداده للمساهمة في البناء الحضاري كما تعمل على رفد المجتمع بالكفاءات لتطوير الحياة الاجتماعية والاقتصادية وخدمة خطط التنمية التي تسهم الى رفع المستوى الثقافي لاي امة وايجاد نوع من التفاعل بين البيئة والمجتمع (العبيدي، ١٩٩٧: ١١).

ويمكن تحديد المبررات التي تكمن وراء هذا البحث بالآتي

- بما ان العملية التربوية تتعامل مع التفكير فلا بد من دراسة ما يعيق عملية التفكير.
 - يتناول البحث شريحة مهمة وهي شريحة الطالبات الجامعيات فهن اساس العملية التربوية وتمثل الجامعة احدى المؤسسات التربوية المهمة التي تربط المجتمع بعصر التقدم العلمي المتسارع والتكنولوجيا المتقدمة والتي تساهم بدورها في تنمية التفكير لدى الطالبات واكتساب عادات التفكير الجيدة (الدوري، ٢٠٠٤: ٥).
 - لعلنا في الارشاد التربوي ضمن معاهد اعداد المعلمات في الناصرية والمدارس الثانوية وتعاملنا مع مشاكل الطالبات وجدنا ان اكثر المشاكل التي تكون وراء السلوك غير السوي لدى الطالبات عائد الى التفكير الاضطهادي الذي تعاني منه اغلب نساء المجتمع الجنوبي لذا ساعدنا ذلك في اختيار موضوع بحثنا هذا
- أهمية البحث:**

يعد بناء الانسان وتنمية قدراته العقلية الهدف الرئيسي للعملية التعليمية في اية دولة من دول العالم المتقدم والنامي ويقاس تقدم اية دولة بما لديها من امكانيات في تنمية عقول ابنائها والعمل على استثمارها بحيث تصبح قادرة على التعامل والتفاعل الايجابي مع متغيرات العصر بما يخدم التوجهات التنموية في الدولة وعلى ذلك اصبح العمل على تنمية العقول وتطويرها ذا اهمية كبيرة وبات النجاح في هذا المجال اساس التقدم والرفي (الرجري، ٢٠٠٣: ٥). لذلك تحتل مسألة التفكير في علم النفس وفي العلوم الاخرى وفي الحياة بوجه عام مكانة رئيسية لان مهمة التفكير تكمن في ايجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الانسان في الطبيعة والمجتمع، وتتجدد باستمرار مما يدفعه للبحث دوما عن طرائق واساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز والتي يتوقع بروزها في المستقبل ويتيح له ذلك فرصا للتقدم والارتقاء (الجنادي، ٢٠٠٣: ٣). ان احداث الحياة الضاغطة قد تحمل الافراد على ان يتبنوا افكارا اضطهادية لمواجهة هذه الضغوط والمشكلات وتفسيرها باشكال معرفيه لان

الافراد يختلفون في طريقة ادراكهم لتلك الضغوط ,لذا فان موضوعا بهذه الاهمية جدير بان يدرس ويبحث لمعرفة مدى شيوع هكذا نوع من التفكير في اوساط واسعة من شرائح المجتمع العراقي والمتمثلة في طالبات الجامعة وذلك من خلال تشخيص وتحليل المشكلات التي تواجههن من هذا النوع وخصوصا تلك التي تتعلق مواضيعها بالشعور الاضطهادي ,حتى نستطيع تحسين وتوفير الظروف المادية والتربوية والنفسية التي تبث في الفرد جذوة التوقد والتوهج الفكري لتحسين الحياة الحالية وخصوصا في الفترة المقبلة بعيدا عن الاساليب التي تجعل افكار الفرد تدور حول الشك والعداء والاعتقاد بانه مقهور وان حيفا او ظلما اصابه وان العدالة والقوانين لا تطبق بصورة صحيحة ومتساوية وان تعويد الطالبات على انماط التفكير السليم يسهم في تعزيز البناء الديمقراطي للفرد والمجتمع على حد سواء ويساعد على ايجاد الحلول لكثير من المشكلات المختلفة والمتراكمة التي تواجههن (الكناني ،٢٠٠٤: ١٠).تعد الجامعة مؤسسة علمية تربوية ذات مستوى رفيع تتركز مهامها الاساسية في اعداد الكوادر المؤهلة لتتبوأ مراكز قيادية في مختلف المجالات الموجودة في المجتمع ولاشك ان للجامعة اثرها في تاهيل الشباب وفي تنمية المواهب وتشجيع روح الابداع حيث ان التعليم الجامعي يسهم بدرجة كبيرة في النمو العقلي والاخلاقي والاجتماعي للطلبة,ومن هنا فان الاهتمام بالتعليم الجامعي يساعد في بناء وصقل شخصية الطالب لكونه عنصرا فاعلا في مجتمعه لما يحمله من خبرات اكااديمية ولذا فقد اخذ الاهتمام بموضوع التفكير يزداد في الالونة الاخيرة لكونه يمثل احد اهم المنهجيات التي تسعى الجامعات الى تنميتها ويعد التفكير من العمليات العقلية العليا ومن اعقد اشكال السلوك الانساني حيث يمكن وضعه في اعلى مستويات النشاط العقلي(العتابي،٢٠٠٤: ٧). وهناك دعوات تؤكد على الوقوف والتعرف الدقيق على المشكلات التي تواجه حياة الطلبة الجامعيين من قبل المؤسسات التربوية التي استهدفت غرس العادات الايجابية في شخصية الطلبة

ومساعدتهم على التكيف السليم مع الآخرين والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وحب العمل وغيرها(الطار، ١٩٩٥: ١١٠). ان شريحة الشباب وخاصة طلبة الجامعة هم من اهم شرائح المجتمع واكثرها وعيا . والاهتمام بها يعد اهتماما بالمجتمع بأسره فهم وسيلة التغير والبناء والتقدم وهم الطاقة التي يرتكز عليها اي تطور او تقدم في البلاد وان رعايتها والاهتمام بها وتوجيهها امرا لا بد منه على ان تكون تلك الرعاية تشمل جميع جوانب شخصياتهم العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية (الشمري، ٢٠٠١: ٢). وتشير الدراسات والبحوث النفسية بشكل عام وبعمليات التفكير بشكل خاص ان العصر الراهن هو عصر الاهتمام بعلم نفس التفكير (ابوحطب، ١٩٧٢: ١).

يمكن ايجاز اهمية البحث الحالي بما يلي :-

- ١- اهمية شريحة الشباب الجامعي لكونهم عماد المجتمع والاساس الذي يدفع عجلة التنمية والتقدم الى الامام والمساهمة في اعمار البلد ونهضته الثقافية والاجتماعية.
 - ٢- اهمية مفهوم التفكير الاضطهادي بوصفه اضطراب حاد في الشخصية، وما ينتج عنه من سلوكيات لا توافقه وتؤثر في تحصيل الطالب وانخفاض دافعية للدراسة .
- اهداف البحث.

يستهدف البحث الحالي

- التعرف على التفكير الاضطهادي لدى طالبات جامعة ذي قار .

حدود البحث.

يتحدد البحث الحالي بطالبات جامعة ذي قار للدراسات الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م في الكليات ذات الاربعة سنوات .

تحديد المصطلحات :-

التفكير ..عرفه كل من

(Costa1985).

هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية وذلك لتشكيل الافكار وبالتالي قيام الفرد من خلال هذه المعالجة بادراك الامور والحكم عليها (costa,1985:16).

صالح(٢٠٠٠)

عملية عقلية معرفية منجزة في الدماغ تتضمن صوراً ذهنية وافكاراً واقعية او خيالية ضمنية بشكل كلام داخلي او صريحة تبدو في كلام منطوق او سلوك فرد ما اذا كان سوياً ام غير سوي دالاً عليه (صالح، ٢٠٠٠:٦).

التفكير الاضطهادي :عرفه صالح (٢٠٠٠).

عملية عقلية ونفسية تتضمن افكاراً صريحة او ضمنية تدور حول التحيز لخدمة الذات ،والشك،والعداء، واللامعيارية، والنشاط المحدود، والحيف، والظلم ياخذ شكل بعد في الشخصية يقع على احد طرفيه الاشخاص الادنى مستوى منه ويقع على طرفه الاخر الاشخاص الاعلى مستوى فيه ويتباين الناس في مستوياتهم عقلياً بتباينهم فيما يحملونه من نوع وكم العوامل المكونه له (صالح، ٢٠٠٠:١٤).

وقد تبنت الباحثتان تعريف صالح (٢٠٠٠). في قياس التفكير الاضطهادي.

الفصل الثاني

الاطار النظري

التفكير:

ان اهمية التفكير تعادل اهمية الانسان وحضارته ،فليس الانسان في نهاية التحليل الا تفكيره (دي بوتو، ٢٠٠١: ٩). فالتفكير عملية تمتاز بفعالية مفعمة بالنشاط ففيها يقوم العقل بتنظيم افكاره وصوره الذهنية المتعلقة ويعتمد التفكير على مقدرة العقل في الاحتفاظ بهذه الافكار ويقتضي ان يكون بمقدور المرء تحويل الافكار الى مواقف اخرى من خلال عملية التصنيف والعقل له القدرة على الانتاج والابداع في عالم الافكار بعد اختبار الاشياء وتاملها معتمدا على المعرفة والخبرة فلا معرفة ولا نور ولا هداية بدون العقل له القدرة هو ما يقابل التفكير والاستدلال والذاكرة والذكاء والشعور والانتباه (النقشبندي، ٢٠٠٢: ٣٠٠). وقد وردت كلمة التفكير صريحة في آيات قرآنية في قوله تعالى (وتلك الامثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون) الحشر (٢١) ووردت في قوله تعالى (قل هل يستوي الاعمى والبصير افلا تتفكرون) الانعام ٥٠ ويعد التفكير من اصعب المفاهيم النفسية تحديدا وذلك لجملة اسباب من بينها ان التفكير الموضوع الرئيسي الذي شغل وما يزال اهتمام الفلاسفة بدءا من فلاسفة الاغريق والرومان مرورا بفلاسفة العرب وانتهاء بالفلاسفة المعاصرين والسبب الاخر هو ارتباط التفكير بمفهومين اللغة والذاكرة ولدراسة اللغة تاريخ طويل مرتبط بالمدراس القديمة والمعاصرة وما بينهما من تناقضات واختلافات (الكناني، ٢٠٠٤: ١٧).

فالتفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاثة مكونات هي .:

- ١- عمليات معرفية معقدة مثل حل المشكلات واقل تعقيدا.
- ٢- عمليات معرفية خاصة بمحتوى المادة او الموضوع.
- ٣- استعدادات وعوامل شخصية (اتجاهات-ميول) (العبايجي، ٢٠٠٢: ٢٧).

دراسات السابقة:

دراسة الطيب (١٩٩٠) استهدفت هذه الدراسة للتعرف على انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة الجامعة وكذلك اثر كل من الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني وتكونت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة (الفيوم) في مصر طبق عليهم (اختبار الأفكار اللاعقلانية) وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة وانه لا توجد فروق جوهرية في الجنس والتخصص (الطيب ، ١٩٩٠ : ١١٢). وتوصلت دراسة السامرائي (١٩٩٠) للتعرف على انماط التفكير السائد عند طلبة كليات التربية في جامعة بغداد حسب متغيري الجنس والتخصص وقد بلغت العينة من (٢٥٥) طالبا وطالبة موزعه على (١٣٥) من كلية التربية ابن رشد و (١٢٠) من كلية التربية ابن الهيثم واستخدم الباحث مقياس يتكون من (١٢٠) فقرة مقسمة على انماط التفكير بحيث نال كل نمط منه (١٥) فقرة ووضع لكل فقرة ثلاث مستويات وثلاث اوزان واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والانحرافات المعيارية والاختبار التائي والمدى والمنوال لمعالجة البيانات وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة بين الاناث للاختصاصات العلمية والانسانية ولصالح الاناث في الاختصاصات الانسانية. ودراسة صالح (٢٠٠٠) وهدفها بناء مقياس للتفكير الاضطهادي حسب متغيري الجنس والتخصص في جامعة بغداد في العراق وتكونت العينة من (٥٨١) طالب وطالبة من جامعة بغداد واعد الباحث مقياسا للتفكير الاضطهادي يتكون من (٦) مجالات لكل مجال (١٠) فقرات واستخدم الباحث الثبات بطريقة ألفا والمدى العالمي وكانت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الاناث وفرق ذي دلالة معنوية لمتغير الاختصاص ولصالح الاختصاص الانساني. (صالح، ٢٠٠٠: ١٥٦). ودراسة الكناني (٢٠٠٤) وتهدف الى قاس المستوى التفكير الاضطهادي عند المراهقين وهل توجد فروق فردية في مستوى

التفكير الاضطهادي حسب الجنس والمرحلة الدراسية وتكونت العينة من (٦٥٠) طالب وطالبة في محافظة ذي قار وتم الاعتماد على مقياسين التفكير الاضطهادي الذي بناه صالح (٢٠٠٠) على طلبة الجامعة وامكانية استخدامه في البحث يتكون المقياس من (٥٦) فقرة وعلى (٦) مجالات ويتكون من (٥) بدائل و(٥) اوزان واستخدم الباحث معادلة سبيرمان - براون ومعامل ارتباط بيرسون لغرض استخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين ومربع كاي وكانت النسبة المئوية للإثبات (٨,٤٩) وللذكور (٢,٥٠). (الكناني، ٢٠٠٤: ٥٧).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

سيتم وصف اهم إجراءات البحث من حيث تحديد المجتمع واختيار عينة البحث واختيار الأداة المناسبة لتحقيق أهداف البحث بعد التحقق من خصائصها السيكومترية المتمثلة (الصدق، الثبات) فضلاً عن التطبيق النهائي لأداة البحث. فضلاً عن ان المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو منهج البحث الوصفي والذي يسعى الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها، فهو يعتمد على دراسة، الواقع او الظاهرة كما توجد في الواقع بوصفها، وصفاً دقيقاً (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٢٤).

ان دراسة أية ظاهرة أو مشكلة تتطلب اولاً، وقبل كل شيء وصفاً لهذه الظاهرة، وتحديدتها كمياً وكيفاً، والهدف من تبني هذا النوع من الدراسات هو التوصل الى فهم اعمق للظاهرة المدروسة، اذ لا يتوقف المنهج الوصفي عند حدود وصف الظاهرة بل يتعداها الى التحليل، والتفسير، والمقارنة وصولاً الى مزيد من المعلومات عنها، فالمنهج الوصفي تشخيص علمي لظاهرة ما، والتبصر بها كمياً، وبرموز لغوية رياضية (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١٦٣-١٧٨). مجتمع البحث :-

يتألف مجتمع البحث من طالبات كليات جامعة ذي قار، اذ بلغ عدد كليات جامعة ذي قار (١١) كلية للاختصاصات العلمية والانسانية بواقع (٦) كلية علمية و(٥) انسانية، وكان مجموع طالبات الاختصاصات العلمية (٢٤١٣) طالبة جامعية، في حين كان مجموع طالبات الاختصاصات الانسانية (٣٧٩٨) طالبة جامعية والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

ت	الكلية	عدد الطالبات ا
١	الهندسة	٣٥٩
٢	التمريض	٣٤٤
٣	العلوم	٥٢٥
٤	علوم الحاسبات والرياضيات	١٥٢
٥	القانون	٣٧٢
٦	التربية للعلوم الصرفة	٧٥٣
٧	الادارة والاقتصاد	١٠٧
٨	التربية للعلوم الانسانية	١٨٥٤
٩	الاداب	١٣٢٩
١٠	الزراعة والاهوار	٢٨٠
١١	التربية الرياضية	١٣٦
	المجموع	٦٢١١

*تم الحصول على المعلومات في جامعة ذي قار / قسم التخطيط والمتابعة (٢٠١٢-٢٠١٣)

ثالثاً. عينة البحث:

قامت الباحثتان بأتباع الخطوات الاتية لاختيار عينة بحثهما:
اختيار (١٢٠) طالبة من طالبات كلية تربية للعلوم الانسانية ومن كلية الاداب جامعة ذي قار بطريقة عشوائية وقد تم اختيارهن من طالبات الصف الاول لانهن حصلن على درجات أعلى من الوسط الفرضي لمقياس التفكير الاضطهادي، وايضا انهن في بداية المرحلة الدراسية الجامعية كي يتمكن من التفكير بمستقبلهن بشكل واقعي وعقلاني.

اداة البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي لابد أن تتوفر أداة لقياس التفكير الاضطهادي لذا تبنت الباحثتان مقياس صالح (٢٠٠٠) للتعرف على التفكير الاضطهادي لدى طلبة الجامعة حيث ان التنظير الذي طرحه صالح هو ان التفكير الاضطهادي بعد من ابعاد الشخصية ,بمعنى ان الافراد يتوزعون عليه بشكل يقترب من التوزيع الاعتدالي، حيث يقع معظم الافراد في وسطه فيما يقع على طرفيه الافراد الذين يتصفون بمستوى منخفض في طرف والافراد الذين يتصفون بمستوى عالي في الطرف الاخر . حيث حددت مجالات المقياس في ستة عوامل او مظاهر تتمثل (التحيز لخدمة الذات، الشك والريبة، العدا، اللامعيارية، والنشاط المحدود المقيد الحيف والظلم واعتماد هذه المجالات في بناء التفكير الاضطهادي وتضمينه الفقرات التي تتناسق مع مضامين تلك المجالات وقد تم صياغة الفقرات بحيث تغطي الافكار والمواقف التي يتضمنها التعريف . حيث كانت فقرات المقياس بصيغته النهائية (٥٦) فقرة ويوضع مقياس خماسي متدرج اما كل فقرة يبدا من (تأتي في تفكيري باستمرار) وتنتهي ب (لا تأتي في تفكيري مطلقا) واعطيت درجات متدرجة تبدا ب (٤) (للبدل تاتي في تفكيري باستمرار) وتنتهي ب صفر للبدل (لا تأتي في تفكيري مطلقا) وكان المتوسط الفرضي (١٠٨) ويتراوح مدى الدرجة الكلية للاجابة عند التصحيح بين (صفر) و (٢٢٤) درجة. والملحق (١) يوضح ذلك .

الخصائص السيكومترية للمقياس.:

■ صدق المقياس:-

يعد الصدق من أهم الخواص التي ينبغي الاهتمام بها في بناء المقاييس النفسية والأختبارات (الزوبعي، ١٩٨١: ١٣٢). فالمقياس الصادق هو الذي يقيس فعلا ما يدعي قياسه او يفترض ان تقيس فقراته (Foangy&Higgitt,1984:21) وقد تحققت الباحثة من صدق الأداة من خلال إيجاد طريقتين من الصدق هما :

الصدق الظاهري Face validity :-

هو المظهر العام أو الصورة الخارجية للأداة من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ومدى دقة التعليمات وما تتمتع به من موضوعية (الغريب، ١٩٨٨: ٦٨). وأفضل طريقة في أستخراج الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Allen, 1979: 96). وقد تحقق هذا النوع من الصدق في القياس الحالي وذلك عندما عرضت الباحثتان مجالات وفقرات المقياس ملحق (١) على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية ملحق (٢) وتم حساب صدق الفقرات من خلال قيمة (كا ٢) لمعرفة آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس التفكير الاضطهادي ، فالفقرة التي حصلت على درجة أعلى من قيمة (كا ٢) الجدولية البالغة (٤٨، ٣) تعد فقرة صالحة وتبقى في المقياس.

صدق البناء construct validity ويقصد به تحليل درجات المقياس استنادا إلى البناء النفسي الخاصية المراد قياسها أو في ضوء مفهوم نفسي معين (cronbach, 1964: 120).

أي انه عبارة عن المدى الذي يمكن أن تقرر بموجبه أن للأداة بناءً نظرياً محدداً أو خاصية معينة ، إذ تعد الدرجة الكلية للأداة بمثابة قياسات محكية آنية من خلال ارتباطها بدرجات الأفراد على الفقرات ، ومن ثم فإن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للأداة وهذا يعني أن هناك اتساقاً داخلياً بين الفقرات في قياس السمة موضوع القياس (الامام، ١٩٩٠: ٣١).

التحليل المنطقي لفقرات مقياس التفكير الاضطهادي لدى طالبات الجامعة:

قامت الباحثتان بعرض المقياس على عدد من المحكمين والمختصين في مجال الإرشاد والتوجيه النفسي ،ومجال الاختبارات والمقاييس وفي مجال التربية وعلم

النفس في جامعة بغداد والمستتصرية وذو قار، وبلغ عدد الخبراء (١٦) خبير، ملحق (٢) وطلب منهم الحكم على:

أ- مدى ملائمة التعليمات و مدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت من اجله وإعادة صياغة واضافة ما يروونه مناسباً للفقرات. وبعد جمع آراء الخبراء باستخدام مربع كاي لعينة واحدة لم تحذف اي فقرة من الفقرات ، وحصلت بعض الفقرات على إعادة صياغة كما موضح في الجدول (٢)

الجدول (٢)

قيمة كا^٢ لمعرفة اراء الخبراء في صلاحية مقياس التفكير الاضطهادي

ت	ارقام الفقرات	عدد الموافقين	النسبة النموية	قيمة مربع كا ^٢		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
١	٣٤، ٩، ١٠، ٢٠، ٢٧، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٩، ٣٣، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٦، ٥٤	١٢	%١٠٠	١٢	٣،٨٤	٠،٠٥
٢	١، ٢، ٦، ٣، ٥، ٧، ٨، ١١، ١٢، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٤٤، ٤٣، ٤٢، ٤٠، ٣٨، ٣٦، ٣٥، ٤٤، ٥٣، ٤٨، ٤٧، ٤٦، ٤٥،	١١	%٩٢	٨،٣٣		
٣	١٣، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٦، ١٥، ١٧، ١٨	١٠	%٨٣	٥،٣٣		

ومن خلال الجدول (٢) يتضح ان (٥٦) فقرة حصلت على درجة أعلى من قيمة (كا^٢) الجدولية والبالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (١) اي لم تحذف اي فقرة من فقرات المقياس الا انها اخضعت الى بعض التعديلات من قبل الخبراء.

وضوح الفقرات والتعليمات:

يشير فرج إلى ضرورة التحقق من مدى فهم العينة المستعملة لتعليمات المقياس ومدى وضوح فقراته لديهم (فرج، ١٩٨٠: ١٦٠). وأختارت الباحثة (٥٠) طالبة من طالبات جامعة ذي قار كتطبيق أولي للمقياس وتم اختيارهم عشوائيا من كلية التربية للعلوم الانسانية ، والاداب حيث قامت الباحثة بشرح تعليمات الاجابة عن المقياس من خلال ادراج مثال بسيط يسهل عليهن طريقة الاجابة وقد اوضحت التجربة ان الوقت المستغرق للاجابة عن فقرات المقياس بين (٤٥-٥٠) دقيقة ونتيجة لهذا الاجراء تم التأكد من ان جميع فقرات المقياس واضحة ومفهومة للطالبات .وكما موضح في الجدول (٣)

الجدول (٣)

عينة التطبيق الاستطلاعي لمقياس التفكير الاضطهادي

ت	الكلية	اناث	المجموع
١	تربية للعلوم الانسانية	٢٥	٢٥
٢	الاداب	٢٥	٢٥
المجموع		٥٠	٥٠

تصحيح مقياس التفكير الاضطهادي لدى طالبات الجامعة :

تم حساب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع الدرجات التي تحصل عليها المجيبة عن كل بديل تختاره من كل فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (٥٦) ولكل بديل صفر - ٤ لذلك فان اعلى درجة يمكن ان تحصل عليها هي (٢٤٤) درجة التي تحتل اعلى الدرجات واقل درجة تحصل عليها صفر والذي يمثل ادنى درجة على المقياس .كما موضح في الجدول (٤)

الجدول (٤)

بدائل الإجابة وأوزان الفقرات لمقياس التفكير الاضطهادي

البدائل	تاتي في تفكيري باستمرار	تاتي في تفكيري كثيرا	تاتي في تفكيري باعتدال	تاتي في تفكيري قليلا	لا تاتي في تفكيري ابدا
الوزن للفقرة	٤	٣	٢	١	٠

عينة التحليل الإحصائي

تحديد حجم العينة:

هناك مجموعة من الاعتبارات العلمية التي تم على وفقها تحديد حجم العينة ، ولقد

تم اختيار حجم عينة البحث الحالي على وفق الاعتبارات الآتية:-

رأي ايبل (١٩٧٢) الذي يشير إلى أن سعة العينة وكبرها هو الإطار المفضل في

عملية الاختبار ، وذلك انه كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ المعياري .

(ebel,1972:289-290)

تاكيد ننلي Nunnly (1978) على ان نسبة عدد أفراد العينة إلى عدد فقرات المقياس

يجب ان لا تقل عن نسبة (1:5) لعلاقة ذلك بتقليل خطأ المصادفة في عملية التحليل

الإحصائي (Nunnly,1978:262) .

وفي ضوء هذه الاعتبارات، فقد شملت عينة التحليل الإحصائي (٢٩٢) طالبة

جامعية ، تم الاختيار بالطريقة العشوائية ،من الإختصاصات العلمية والإنسانية حيث

اختيرت (٤) كليات نصفها كليات علمية ومثلها كليات انسانية والجدول (٥) يوضح

ذلك

الجدول (٥)

عينة التحليل الإحصائي حسب التخصص

ت	اسم الكلية	التخصص	إناث	مجموع
1	جامعة ذي قار / العلوم	علمي	٦٠	٦٠
2	جامعة ذي قار / كلية الآداب	إنساني	٨٢	٨٢
3	جامعة ذي قار / كلية الهندسة	علمي	٦٠	٦٠
4	جامعة ذي قار / كلية التربية للعلوم الانسانية	إنساني	٩٠	٩٠
المجموع			٢٩٢	٢٩٢

التحليل الإحصائي لمقياس التفكير الاضطهادي:

عمدت الباحثتان في التحليل الإحصائي لمقياس التفكير الاضطهادي إلى حساب ما يأتي:-

القوة التمييزية للفقرات:-

تعد عملية حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس مرحلة مهمة وأساسية في بناء المقاييس النفسية والتربوية ، والقصد منها هو تحسين نوعية الاختبار والاطمئنان على الفقرات، من خلال التعرف على فقراته المميزة وتثبيتها وحذف الفقرات غير المميزة واستبعادها وإعادة صياغتها وتعديلها (البدران، ١٩٩٦: ٧٧). فالفقرة التي تكون مميزة وفعالة هي التي تميز بين فردين يختلفان فعلاً في درجة امتلاك السمة اختلافاً يظهر من خلال سلوكهم ، وهي أيضاً فقرة تقيس سمة محددة دون غيرها (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٣٣٨). فإذا كانت الفقرة تمتلك قوة تمييزية ، فهذا يعني إن تلك الفقرة

لها القدرة على التميز بين المستجيبين من ذوي الدرجات العليا ، والمستجيبين من ذوي الدرجات الواطئة في المفهوم الذي تقيسه تلك الفقرة (تايلر، ١٩٨٩: ١٥٥) وبعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين ، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية ، إجراءان مناسبان في عملية تحليل فقرات المقياس ، وهذا ما أتبعته الباحثة. ففي أسلوب المجموعتين المتطرفتين من حجم العينة البالغة (٢٩٢) طالبة جامعية ، قامت الباحثة بتحديد الدرجة الكلية لكل استمارة تم ترتيبها من أعلى درجة إلى أوطأ درجة (Ahman,1971:182) ، وتعيين (٢٧%) لتمثيل المجموعتين المتطرفتين (192: Mehrens&Lehman,1984). اللتين تمثلان مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن ، حيث إن هذه النسبة لها أفضلية وقدرة على المقارنة بين مجموعتين متباينتين من المجموع الكلي لخصائص الفقرات وهذا ما أيده معظم المختصين بالاختبارات ، (Anstasi,1976:208) واستخدام الاختبار التائي-t (test) لعينتين متطرفتين لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس والبالغ عددها (٥٦) فقرة. وان القيمة التائية المحسوبة تدل على القوة التمييزية لكل فقرة. وتبين وكما هو موضح في الجدول ان جميع الفقرات دالة احصائيا ما عدا الفقرتان (٦,٣٥) لان القيمة التائية المحسوبة هي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩١) الملحق (٤)

صدق الفقرات :-

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية:

أن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للأداة تعد من أكثر الطرق شيوعا في تحليل الفقرات لتحديد مدى تجانس الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية (Allen,1979:124). واستعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عند

مقارنتها بالقيمة الجدولية والتي تساوي (٠,١٦١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩١) وبهذا تكون جميع الفقرات داله إحصائيا الملحق (٦).

ارتباط الفقرة بالمجال :

ان مقياس التفكير الاضطهادي يتكون من ست مجالات رئيسية وقد استخرجت العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه . واحتسبت الدرجة الكلية لكل استبانة من استبانات الطالبات البالغة (٢٩٢) طالبة بحسب مجالات المقياس وهي :. التحيز لخدمة الذات، والشك والريبة، والعداء، واللامعيارية، والنشاط المحدود (المقيد) والحيف او الظلم .
(ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس مصفوفة الارتباطات):

اذا يتم ايجاد الترابطات الداخلية بين كل مجال والمجالات الاخرى في المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). الملحق (٧)
ان مصفوفة معاملات الارتباط اعلى تشير الى ان قوة العلاقة الارتباطية بين مجالات

المقياس والتفكير الاضطهادي تترتب على النحو التالي ::

اولا :: (المجال السادس) الحيف او الظلم (٨١٥).

ثانيا :: (المجال الثالث) اللامعيارية (٨٠٠).

ثالثا :: (المجال الرابع) العداء (٧٦٦).

رابعا :: (المجال الخامس) النشاط المحدود (٧٥٢).

خامسا :: (المجال الثاني) الشك (٧٣٨).

سادسا :: (المجال الاول) التحيز لخدمة الذات (٦٦٧).

الخصائص السايكومترية للمقياس:-

تشير أدبيات القياس النفسي إلى عدد من الخصائص القياسية السايكومترية التي يمكن أن تستعمل كمؤشرات لدقة المقاييس النفسية، إذ يكاد علماء القياس النفسي والمختصين فيه يجمعون على إن خاصتي (الصدق ، والثبات) هي من أهم الخصائص السايكومترية للمقاييس النفسية ، على الرغم من أن الصدق أكثر أهمية من الثبات ، لأن المقياس الصادق بطبيعته يكون ثابتاً ، في حين المقياس الثابت قد لا يكون صادقاً إذ قد يكون متجانساً ومتسقاً في فقراته ولكنه يقيس خاصية أو سمه أخرى غير التي أعد لقياسها (فرج، ١٩٨٠: ٣٣).

صدق المقياس:-

يعد الصدق من الخصائص المهمة للحكم على صلاحية المقياس وقدرته على قياس ما وضع لاجلة، وقياس الصفة المراد قياسها (عوده، ١٩٩٨: ٣٧٦). ويعد الصدق اهم الخصائص السايكومترية للاختبار ، او الخاصية التي اعد لقياسها وعدم تأثيره بالمتغيرات الاخرى (القمشي والمعايطة، ٢٠٠٠: ١٠٩). فالمقياس الصادق هو الذي يقيس فعلا ما يدعي قياسه او يفترض ان تقيس فقراته (foangy&higgitt,1984:21) وقد تحققت الباحثة من صدق الأداة من خلال

إيجاد طريقتين من الصدق هما :

الصدق الظاهري face validity :-

هو المظهر العام أو الصورة الخارجية للأداة من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ومدى دقة التعليمات وما تتمتع به من موضوعية (الغريب، ١٩٨٨: ٦٨). وأفضل طريقة في أستخراج الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Allen,1979:96) ، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في القياس الحالي وذلك عندما عرضت الباحثتان مجالات وفقرات المقياس ملحق (١) على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية ملحق (٢) وتم حساب صدق

الفقرات من خلال قيمة كا ٢ لمعرفة آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس التفكير الاضطهادي ، فالفقرة التي حصلت على درجة أعلى من قيمة كا ٢ الجدولية البالغة (٣,٨٤) تعد فقرة صالحة وتبقى في المقياس.

صدق البناء construct validity :-

انه عبارة عن المدى الذي يمكن أن تقرر بموجبه أن للأداة بناءً نظرياً محدداً أو خاصية معينة ، إذ تعد الدرجة الكلية للأداة بمثابة قياسات محكية أنية من خلال ارتباطها بدرجات الأفراد على الفقرات ، ومن ثم فإن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للأداة وهذا يعني أن هناك اتساقاً داخلياً بين الفقرات في قياس السمة موضوع القياس (الامام، ١٩٩٠: ٣١).

وتعد الأداة الحالية صادقة بنائياً على وفق المؤشرات الاتية:

المؤشر الاول :تمييز الفقرات

وتم أستعمال الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (٥٤) فقرة والجدول (١٢) يوضح ذلك.

المؤشر الثاني : علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس فقد حللت الباحثة الفقرات بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والمجموع الكلي لدرجات المجال الذي تنتمي إليه ، الملحق (٥)

المؤشر الثالث : ارتباط الفقرات بالمجال الذي ينتمي اليه

وقد استخرجت العلاقة الارتباطية بمعامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجموع الكلي للمجال الواحد الذي تنتمي إليه والملحق (٦).

المؤشر الرابع : ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس

وتم احتسابه بواسطة ايجاد ارتباط المجالات الست بالدرجة الكلية للمقياس ، وقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون سواء بين المجالات او ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس الملحق (٧)

ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثتان على طريقتين في التحقق من الثبات هما:-

أ- طريقة اعادة الاختبار (test-re test):

ويقصد بها أن يكون تطبيق نفس الاختبار بنفس الصورة وعلى المجموعة ذاتها التي طبق الاختبار عليهم ، فهي طريقة واقعية جدا في قياس الثبات بعد ضبط المدة (الزمن) بين الإجراء والإعادة . وتصلح هذه الطريقة للاختبارات ذات الزمن المحدد والتي تعتمد على حد كبير من السرعة ، وأيضا التي لا تخضع للتحديد الزمني السابق وتقوم في جوهرها على قياس سرعة تلك الاستجابات الفردية أكثر مما تعتمد على قياس سرعة تلك الاستجابات (السيد ، ١٩٧٩ : ٥١٩). وتم حساب معامل الثبات وفقا لهذه الطريقة ، حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٥٠) طالبة جامعية ، اختبرت بطريقة عشوائية من كلية التربية جامعة ذي قار ، وتم إعادة الاختبار بعد أسبوعين ، اذ تشير المصادر أن هذه المدة تعد كافية للتحقق من استقرار الإستجابة وثباتها (الغريب، ١٩٨٨ : ٥٦١). إذ جرى التطبيق الأول في (٣ / ٢ / ٢٠١٣) المصادف يوم الاحد ، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بتاريخ (١٨ / ٢ / ٢٠١٣) المصادف يوم الاثنين ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين ، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠,٨٢) وهو يعد مؤشر جيد على ثبات المقياس (عودة ، ١٩٨٨ : ٣٦٦).

طريقة تحليل التباين بأستخدام معادله الفاكرونباخ:

طبقت معادلة الفاكرونباخ على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (٥٠) طالبة جامعية إذ بلغ معامل الثبات للاداة ككل (٠,٨٩) وهو ثبات يمكن من خلاله الاعتماد على المقياس لتحقيق أغراض البحث الحالي

التطبيق النهائي لمقياس التفكير الاضطهادي

أصبح مقياس التفكير الاضطهادي بصيغته النهائية كما مبين في الملحق (٢) مكونا من (٥٤) فقرة ، امام كل فقرة خمسة بدائل ، وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها وإن أعلى درجة هي (٢١٦) ، وأقل درجة هي (٠) والوسط الفرضي للمقياس هو (١٠٨) درجة. عند الانتهاء من بناء المقياس والتحقق من تمتعه بالخصائص السيكمترية من قوة تميزية ، وصدق وثبات ، طبق على عينة البحث الحالي طالبات جامعة ذي قار . الملحق (٨)

عرض النتائج

تحقيقا لهدف البحث الحالي والذي يهدف الى التعرف على مستوى التفكير الاضطهادي لدى طالبات جامعة ذي قار قامت الباحثتان بتطبيق مقياس التفكير الاضطهادي على طالبات الصف الاول والبالغ عددها (١٢٠) طالبة ، وللتعرف على مستوى التفكير الاضطهادي استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test). والجدول (٧) يوضح ذلك

الجدول (٧)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات طالبات جامعة ذي قار في مقياس التفكير الاضطهادي

مستوى الدلالة	القيمة التائية*		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	عدد الطالبات
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٠٥	١,٩٦	١٦,٢٣٢	١٠,٨	١٧,٥٤١	١٣٣,٩٩	١٢٠

*القيمة الجدولية تساوي ١,٩٦ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة حرية ١١٩

يمكن تفسير هذه النتيجة أن عينة البحث يسيطر التفكير الاضطهادي والنظرة اللاعقلانية في نظرتهم الى الواقع، وامتلاكهم الأفكار الخاطئة التي تجعل الفرد يحرف الواقع برؤيا غير حقيقية ويصور الأمور بغير منظورها الواقعي فلا يتمكن الفرد من تحقيق ذاته وبسبب الاعراف والتقاليد الخاطئة السائدة بالمجتمع تجعل الانسان عاجز عن تحرر التفكير من القيود كما ظهر إن طالبات الجامعة لديهن تفكير اضطهادي في جميع مجالات التفكير المتمثلة بالحيف والتحيز لخدمة الذات واللامعيارية والشك والريبة والظلم والعداء .وتعزو الباحثتان ذلك الى القيود الاجتماعية التي يفرضها المجتمع العشائري على المرأة والتمييز بينها وبين الرجل وتقدير الرجل على المرأة في داخل الثقافة الاجتماعية .

المصادر

- أبو حطب ، فؤاد رشيد عثمان. (١٩٧٦) . التقويم النفسي ،المكتبة المصرية ، القاهرة.
- الإمام ، مصطفى محمود .(١٩٩٠). التقويم النفسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد، بغداد .

- البدران، عبد الزهره لفته عداي. (١٩٩٦). بناء اداة لقياس المناخ النفسي للجلسه الارشاديه ، رساله ماجستير غير منشوره ، كلية التربية ، جامعه البصرة ، العراق
- بطرس، بطرس حافظ، ٢٠٠٧، ارشاد الاطفال العاديين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- تايلر ، ليونا . (١٩٨٩). الاختبارات والمقاييس النفسية ، ترجمة سعد عبد الرحمن ومحمد عثمان النجاتي ، ط ٢ ، دار الشرق ، القاهرة.
- الجرجري، خشان حسن علي . (٢٠٠٣). أثر برنامج تعليمي لتنمية مهارات التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.
- الجنادي، ليلى احمد. (٢٠٠٣). التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية (دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث)، اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الدوري، عدنان طلفاح محمد. (٢٠٠٤). التفكير الاستدلالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت، كلية التربية.
- دي بونو ، ادوارد. (٢٠٠١) برمجة التفكير ، ترجمة عادل عبد الكريم واخرون، دمشق دار الرضا للنشر، ط ١.

- الشمري، محمد سعود. (٢٠٠١). الخصائص الشخصية لذوي قوة التحمل النفسي العالي والواطي وعلاقتها باساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعة. اطروحة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- صالح ، قاسم حسين. (٢٠٠٠) . التفكير الاضطهادي وعلاقته بابعاد الشخصية ، اطروحة دكتوراة غير منشورة ،كلية الاداب، جامعة بغداد.
- طلافحة، فؤاد طه طالب. (٢٠٠٢) .اثر برنامج تدريبي لمهارات الادراك والتنظيم في القدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السابع الاردنيين، اطروحة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- العبايجي، ندى فتاح زيدان ذنون. (٢٠٠٢). اثر برنامج الكورت التعليمي في تنمية بعض مهارات (الادراك-التفكير الناقد-التفكير التقاري) لدى طلاب ثانوية المتميزين في محافظة نينوى، اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.
- عبد الرحمن ، سعد . (١٩٩٨) . القياس النفسي ، ط (بلا) ، مكتبة الفلاح ، الكويت.
- العتابي، حيدر كريم سكر (٢٠٠٤). انماط التفكير وعلاقتها بالابعاد للشخصية، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية.
- العطار ، اسعد تقى عبد محمد (١٩٩٥) : اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم من ذوي قدرات الإدراك فوق الحسي ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .

- عودة ، أحمد سليمان والخليلي، خليل يوسف . (١٩٨٨). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية ، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان .
 - الغريب ، رمزية . (١٩٨٨) . التقويم والقياس النفسي والتربوي ، ط١، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
 - فرج ، صفوت.(١٩٨٠). القياس النفسي ، القاهرة ، دار الفكر العربي. قطامي،نايفه.(٢٠٠١).تعليم التفكير للمرحلة الاساسية ،ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
 - كوري، جبرالد.(١٩٩٥). الارشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق. ترجمة طالب الخفاجي، المكتبة الفيصلية، ط١، مكة المكرمة. السعودية.
 - الكناني،حيدر لازم.(٢٠٠٤). التفكير الاضطهادي وعلاقته باساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة بغداد،كلية التربية /ابن رشد.
 - لندزي ، هول ك.ج .(١٩٧٨). نظريات الشخصية ، تر : فرح واخرون ، الهيئة العامة للتأليف والنشر ،القاهرة.
- المصادر الاجنبية:

- Ahman,j,&stanly,d,clockmarvin,(1971),acnivement evaluation al meacuring.
- Allen, M. J. & yen, W. M. (1979) : Introduction to Measurement Theory. California- Brooks/ Cole
- Ebel, R. L. (1972) : Essential of Educational Measurement. 2 nd- ed, New Jersey, Prentice- Hill.

- Fenigstein,A(1996)Personality.characteristics of the personality. Disorded,Edited, bycharles.6.costlo.chapter9.
- Fenigsten,(1996).paranoia.In.C.G,Costello(Eds) personality characteristics of personality disorders.(pp.242-275) New York:John Wiley&sons, Inc.
- Fongy, P. Higgitt, A. (1984). Personality Theory and clinical Practice . London: Methuen

أنماط الشخصية لمديري المدارس الإعدادية في ضوء نظرية (يونغ) وعلاقتها باتخاذ القرار

أ.م.د. إسراء حسن علي
ليث عبد الكاظم هادي

ملخص البحث .:

يهدف البحث الحالي التعرف على .:

- ١- مستوى الانبساط لمديري المدارس الإعدادية .
 - ٢- مستوى الانطواء لمديري المدارس الإعدادية .
 - ٣- مستوى عملية اتخاذ القرار لمديري المدارس الإعدادية .
 - ٤- اتجاه وقوة العلاقة بين عملية اتخاذ القرار ونمطي الشخصية (الانبساط_الانطواء) لدى مديري المدارس الإعدادية.
- واقصر البحث على مديري ومديرات المدارس الإعدادية في مدينة بغداد/الكرخ والرصافة للمديرية العامة للتربية الست. وكانت عينة البحث مؤلفة من (٢٠٠) مديراً ومديرة وفيما يتعلق باداءات البحث الاولى والثانية، فبالنسبة للأداة الاولى (الانبساط_الانطواء) تألفت من (٦٠) فقرة موزعة بالتساوي على نمطي الشخصية، والأداة الثانية (اتخاذ القرار) فتكونت من (٢٧) فقرة وتم التحقق من صدق وثبات الاداتين.

واستعمل الوسائل الاحصائية هي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفاكرونباخ ومعادلة سبيرمان_براون والاختبار التائي لعينة واحدة.

تم التوصل الى ان افراد العينة يتميزون بمستوى عال بالنمط الانبساطي وبمستوى منخفض من النمط الانطوائي وبمستوى عال باتخاذ القرار وبعلاقة بين نمط الشخصية (الانبساط) واتخاذ القرار طردية ومعنوية وارتبط نمط الشخصية

(الانطواء) بعلاقة طردية غير معنوية مع اتخاذ القرار، والعلاقة بين قطبي الشخصية (الانبساط_الانطواء) فهي علاقة عكسية ومعنوية.

مشكلة البحث :-

أشارت الكثير من نظريات علم النفس مثل نظرية فرويد (شلتز، ١٩٨٣) ونظرية يونغ، (يونغ، ١٩٩٧) وأيزنك (عبد الله، ب.ت) إلى أن النمط السلوكي للأشخاص يؤثر على طريقة تفكيرهم واتخاذهم للقرار بما يتناسب مع ميولهم النفسية في الوعي واللاوعي، وأن الاختلاف في اتخاذ القرار يعد مشكلة حقيقية تؤثر سلباً على مخرجات التعليم جراء ضعف القدرات الإدارية والنمط السلوكي الذي يمارسه مديرو المدارس. وأن الباحثان وجدوا أنماطاً للشخصية تسود شخصية مديري المدارس، منهم الذي يتميز بميله إلى السرعة وعدم الدقة، وأداؤهم سيء للأعمال الدقيقة ومستوى طموحهم ضيق ويميلون إلى التضخيم، ويتميزون بالمرونة العالية بالتعامل مع الآخرين ومنهم من هو عكس ذلك فيتميز بميله إلى البطء والدقة في العمل، ومستوى عال في الأداء للأعمال الدقيقة ومستوى طموح مرتفع بشكل غير عادي، ولهذين النمطين سلبيات وإيجابيات في اتخاذ القرار وهذا يعني أن أي نمط يسود سيؤدي إلى مشكلات تربوية تؤثر بصورة مباشرة على أداء العمل داخل المدرسة.

أهمية البحث .:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الدور الذي يؤديه مديرو المدارس الإعدادية، والذي يشكل جزءاً كبيراً من أساس التطور والتحديث اللازم لمواكبة التغيرات الاقتصادية والإدارية والاجتماعية التي تشهدها المجتمعات بمختلف أنحاء العالم، فنمط الشخصية لدى مدير المدرسة تحكم سلوكه وتساهم بشكل كبير في تحديد اتجاهات التطور الذي تشهده المؤسسات التربوية، كما لا يخفى على أحد ما لأنماط الشخصية لمديري المدارس من دور في اتخاذ القرار الإداري الذي تترتب على نتائجه نجاح أو فشل العملية التربوية والتعليمية.

ولعل الطريقة التي اتخذها عالم النفس السويسري (يونغ) بتقسيم الشخصية إلى نمطين أساسيين، هما نمط (الانبساط) ونمط (الانطواء)، هي من أهم طرائق البحث في الشخصية، والأكثر تأثيراً بين العلماء (العناني، ٢٠٠٠ : ٤٥).

أن هذا التقسيم للخصائص الشخصية في اتخاذ القرار يمثل تبسيطاً واضحاً، لما نريد توضيحه هنا، وهو أن مديري المدارس رغم تشابههم في أهدافهم التربوية التعليمية ولكنهم يختلفون في أفكارهم ومذركاتهم وفي صفاتهم الشخصية التي تحدد استعدادهم لاتخاذ القرار.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على :

- ١- مستوى الانبساط لمديري المدارس الإعدادية.
- ٢- مستوى الانطواء لمديري المدارس الإعدادية.
- ٣- مستوى عملية اتخاذ القرار لمديري المدارس الإعدادية.
- ٤- اتجاه وقوة العلاقة بين عملية اتخاذ القرار ونمطي الشخصية (الانبساط_الانطواء) لدى مديري المدارس الإعدادية.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بمديري ومديرات المدارس الإعدادية في مدينة بغداد في جانبها (الكرخ والرصافة) للمديريات العامة للتربية الست في مدينة بغداد (الدراسة الصباحية) للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ م .

تحديد المصطلحات

أولاً :: نمط الشخصية (Personality Type)

التعريف النظري لنمطي الشخصية (الانبساطية - الانطوائية)

تبنى الباحثان تعريف (يونغ) 1923 Jung تعريفاً نظرياً إذ عرف نمطي الشخصية الانبساطية - الانطوائية أنها (النزعتان اللتان تمثلان توجهات مختلفة

كلياً يمكن ان تستهدي بها الطاقة (Libido) فيما يتصل بالعالم الخارجي، حيث يمكن توجيه الطاقة خارجياً نحو العالم الخارجي ويدعى الانبساط، أو داخلياً نحو النفس ويدعى (الانطواء). (شلتز، ١٩٨٣ : ١٦٩)

ثانياً : . اتخاذ القرار Decision Taking

التعريف النظري لاتخاذ القرار

هو (عملية حسم لموقف أو التصرف المناسب لحل مشكلة بعد تحديد واختيار البديل الأنسب وفقاً لمعايير معينة، أي أنها عملية معرفية تتطوي على سلسلة من الفعاليات العقلية، وهو جانب مهم من جوانب عمل المدير، فهو يحدد الأطار الذي يعمل فيه باقي أفراد المنظمة).

ثالثاً : . المدارس الإعدادية

وهي المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة وتسبق المرحلة الجامعية ومدتها ثلاث سنوات وتحدد من عمر (١٥ - ١٧) سنة (وزارة التربية، ١٩٨٦ : ٦).

إطار نظري :-

أولاً : . الشخصية ومفهومها

كلمة الشخصية (Personality) اشتقت من الكلمة اللاتينية (Persona) وتعني القناع الذي يرتديه الممثل الإغريقي في الموقف المسرحي. (السيسي، ٢٠١٠ : ٥٥)

وبما أن الشخصية أصبحت مصدر اهتمام الباحثين في علم النفس كانت نتيجة هذا الاهتمام تحديد ماهية الشخصية الإنسانية وتعريف ابعادها، وإن تعددت وجهات النظر واختلفت الآراء، فقام البورت Allport سنة ١٩٣٧ بوضع تعريف سمي بالتعريف الجمعي أو التجميعي حيث يعرف الشخصية بأنها ذلك التنظيم الديناميكي الذي يكمن بداخل الفرد، والذي ينظم كل الاجهزة النفسية والجسمية التي تملئ على الفرد طابعه الخاص في التكيف مع البيئة (الأسدي، ٢٠١٣ : ٢٢).

ويكاد موضوع الشخصية لا يختلف عن سائر موضوعات علم النفس الحديث في انه يقوم على ماض طويل من التفكير النظري أو التأملي، ولكن تاريخه في التفكير العلمي التجريبي قصير جداً (عبد الله ، ب.ت : ٣٩).

وينطبق هذا القول بصورة اوضح على بُعدي الانبساط _ الانطواء، فلا يوجد أي بعد من أبعاد الشخصية الأخرى حظي بهذا الاهتمام، وأثير حوله الجدل منذ فترات مبكرة مثل هذين البعدين (Eysenck, 1973 : 4).

نظراً لوجود العديد من النظريات التي فسرت أنماط الشخصية، مثل نظرية هيبوقراط Hippocrates، ونظرية كريتشمر Kretschmer، ونظرية آيزنك Eysecnck، والعديد من النظريات الأخرى التي تناولت موضوع الشخصية، فقد اختار الباحثان نظرية يونغ Jung نظراً لأهميتها التاريخية وطريقة عرضها لمنطوي الشخصية الانبساطية _ الانطوائية بشكل تفصيلي.

توصل يونغ من خلال البحث الى طريق لتصنيف وتبويب الشخصيات، وهي بتحديد اتجاهين أساسيين للنفس، والاتجاهين يمثلان توجهات مختلفة كلياً يمكن أن تستهدي بها الطاقة (Libido)، حيث توجه الطاقة خارجياً نحو العالم الخارجي وهو ما اطلق عليه نمط الانبساط، أو داخلياً نحو النفس وهو الانطواء (شلتز، ١٩٨٣ : ١٦٩).

وبذلك يكون يونغ قد حدد نمطين للشخصية وهي :

أ- نمط الانبساط (Extravert) . ب - نمط الانطواء (Introvert).

الشخصية الانبساطية هي الشخصية التي تميل إلى الانطلاق بنشاطاتها إلى الخارج _ خارج الذات _ والتعرف على الآخرين وبناء علاقات جديدة ويكون صاحبها مرحاً مندفعاً، لكنه سطحي متقلب ويحب الظهور، ويرى يونغ أن الشخصية الانبساطية تتصف بخصائص وسمات سلوكية عدة، حيث تتسم بالقدرة على إقامة علاقات اجتماعية والقدرة على التعبير وتحمل المخاطر والتأثير والبرجماتية والنشاط وعدم تحمل المسؤولية، وان صاحب النمط الانبساطي يقوم

بتحديد معظم القرارات المهمة والأنشطة التي يقوم بها من خلال العلاقات الموضوعية، وليس من خلال القيم الذاتية أو الخاصة.

(عبد الله، ب.ت: ٥٢)

أما الشخصية الانطوائية فهي خجولة وغير اجتماعية وقليلة الاصدقاء وحساسة، ويتصف صاحب النمط الانطوائي بعمق التفكير، وهو يتجه بتفكيره وسلوكه إلى تأكيد ذاته وتدعيمها، ويتصف بأنه أقل موضوعية في نظرته للأمور وللناس ويكون منغلقاً اتجاه الآخرين لايحب الاختلاط بغيره (الربيعي، ٢٠١٠: ٢١).

أن صاحب النمط الانطوائي يقوم بتحديد معظم قراراته المهمة والأنشطة التي يقوم بها من خلال القيم الذاتية الخاصة وما يؤمن به من معتقدات، وتقيد به القوانين والتعليمات ومحاولة تنفيذها بشكل حرفي ومثالي (الموسوي، ٢٠١٢: ٨١).

ثانياً : . اتخاذ القرار Decision Taking

القرار في اللغة العربية مشتق من القر_ يقر، قراراً و قروراً وقرراً وقرارات وقررة _ قر في المكان: ثبت وأقام. (المعجم_الرائد). والقرار هو أمر يصدر عن صاحب النفوذ، وهو الرأي يمضيه من يملك إمضاءه (معجم الوسيط) .

والقرار باللغة الانكليزية (Decision) مشتق من الكلمة اللاتينية (Decis) ومعناها القطع او الفصل (cutting off) (Serkesyan , 1977 : 100) .

القرار اصطلاحاً هو عبارة عن اختيار بين الخطأ والصواب، أو بين الأبيض والأسود، وإذا لزم الأمر الترجيح وتغليب الأصوب والأفضل أو الأقل ضرراً. (تعلب، ٢٠١١: ٣٣)

لقد جاءت النظريات المتعلقة باتخاذ القرارات الإدارية متأخرة قياساً للنظريات الإدارية والتنظيمية الأخرى بالرغم من الأهمية الكبيرة التي تعطى لهذه العملية في التنظيمات الحديثة، وبالتالي يمكن القول إن اتخاذ القرارات الإدارية كحقل دراسة لم يكن شائعاً إلى أن ظهرت النظريات الكلاسيكية في أوائل القرن العشرين وسادت حتى أواخر الثلاثينات منه، ومنذ ذلك الحين بدأ أدب اتخاذ القرارات يحتل أهمية كبيرة في الموضوعات الأكاديمية والعملية والتطبيقية (المنشاوي، ٢٠١١: ٢٣).

يتحدد مفهوم عملية اتخاذ القرار على وفق هذه النظرية بأن هناك مشكلة تقتضي قراراً، وغالباً ما تكون العوائد المتحققة غير مرضية، أو أن هناك فرصة تعود بعوائد أفضل (العبيدي، ١٩٩٣: ١٧).

تقوم النظرية الكلاسيكية على افتراضات حول الطبيعة البشرية والسلوك التنظيمي، وأن متخذ القرار شخص رشيد، ودائماً ما يختار البديل الذي يحقق أفضل النتائج من أهداف المنظمة وهي تعظيم الربح أو العائد، وأن المعلومات المتعلقة بكل جوانب الموقف جاهزة وفي متناول يد متخذ القرار (Ivancevich : 2002 , 56).

ركز النموذج الكلاسيكي في اتخاذ القرارات على المشاكل التي تواجه الإدارة العليا وأولت اهتماماً بالمدراء ، من خلال تطوير مبادئ أساسية يمكن الاسترشاد بها في عملية الإدارة ، وعليه فإن المدير الذي يتخذ قراراته سعياً لتحقيق هدف ما يكون : .

١- لديه المعلومات الكاملة المتعلقة بنموذج القرار وأن المشكلة واضحة.

٢- لديه هدف محدد بشكل جيد ولايوجد تضارب ما بين الأهداف.

٣- إمكانية تحديد العواقب الممكنة لكل بديل.

٤- إمكانية ترتيب البدائل حسب أهميتها.

٥- ثبات درجة الأهمية لكل بديل طيلة الوقت. (سلمان، ٢٠١٢: ٣٠٤)

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف البحث الحالي والمتضمنة وصفاً لمجتمع البحث، واختيار العينة، وتحديد الخطوات التي اتبعت في إعداد وتصميم أدوات البحث فضلاً عن الوسائل الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات والتوصل إلى النتائج.

أولاً . مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من مديري ومديرات المدارس الاعدادية في مدينة بغداد، والبالغ عددهم (٢١١) بواقع (١٢٦) مديراً و (٨٥) مديرة للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣، موزعين على ست مديريات عامة للتربية في مدينة بغداد*.

ثانياً . عينة البحث .

نظراً لصغر حجم مجتمع البحث، وبعد اكتمال إعداد الصورة النهائية لأداتي البحث، طبقت الأدوات بصورة متلازمة على أفراد مجتمع البحث ككل، وعند تدقيق إجابات العينة وجد هناك (١١)، ورقة إجابة غير مكتملة ومنها لم ترد، لذا بلغ حجم عينة البحث (٢٠٠) مديراً ومديرة، بنسبة (٩٥ %) من مجتمع البحث، موزعة بواقع (١١٨) مديراً، بنسبة (٩٤ %)، و (٨٢) مديرة، بنسبة (٩٦ %).

ثالثاً . أدوات البحث .

١- مقياس الشخصية (الانبساطية - الانطوائية)

لغرض اعداد المقياس لقياس الشخصية (الانبساط-الانطواء) لمدراء المدارس الاعدادية، اعتمد الباحثان نظرية يونغ (yung) لانماط الشخصية عند بناء الاداة فضلاً عن ذلك اعتمد نظرية القياس التقليدية يختلف عن بقية الافراد وتتمثل في الدرجة التي يحصل عليها من خلال اجابته عن فقرات اداة المقياس.

وانماط الشخصية في ضوء نظرية يونغ هي الانبساط وهي الشخصية التي تميل الى الانطلاق بنشاطاتها الى الخارج -خارج الذات- والتعرف عن الآخرين

وبناء علاقات جديدة وسطحي متقلب ويحب الظهور ويحب الاختلاط وكثير الحديث.

وأما الانطواء وهي الشخصية التي تميل الى سحب طاقاتها الى الداخل _ داخل الذات _ فهي شخصية خجولة وغير اجتماعية وقليلة الاصدقاء وحساسة، ويتصف صاحبها بعمق التفكير لايحب الاختلاط وقليل الحديث.

واعتمد الباحثان في صياغة فقرات مقياس انماط الشخصية (الانبساط - الانطواء) على الادبيات والدراسات السابقة وبعض المقاييس التي تقيس نمطي الشخصية (الانبساط-الانطواء) منها مقياس انماط يونغ ومقياس (MBTI) لانماط الشخصية ومقياس آيزنك لانماط الشخصية وكذلك الاطلاع على بعض المفاهيم النظرية في بناء المقياس، وصاغ الباحثان (٦٠) فقرة موزعة بالتساوي على نمطي الشخصية (الانبساط-الانطواء)، بطريقة العبارات التقريرية، واستعمل مقياس ثلاثي متدرج للاختيار بين البدائل وهي: (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي أحياناً، لا تنطبق علي ابدأ)، والاوزان هي (١،٢،٣) وتشير الدرجة الاكبر الى النمط السائد بالشخصية.

- التحليل المنطقي للفقرات :

وقد تحقق ذلك من خلال عرض فقرات مقياس انماط الشخصية على مجموعة من الخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص، من اجل التأكد من ان الفقرات وضعت لتعني ماوضعت لقياسه، وقد اخذت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر ليصبح الحكم موضوعياً.

- التحليل الإحصائي للفقرات :

وتهدف عملية التحليل الإحصائي إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية للفقرات وهي :

أ- القوة التمييزية .

ب- الاتساق الداخلي بين الفقرات.

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس انماط الشخصية (الانبساطية . الانطوائية):

يعتمد مفهوم القوة التمييزية وجود مجموعتين متطرفتين ولتحديدتهما اعتمد الباحثان نسبة (٣٣%)، لتحديد أفراد المجموعتين العليا والدنيا وتعادل هذه النسبة (٦٦) ورقة اجابة للعليا و(٦٦) ورقة إجابة للدنيا، ولاخراج المجموعتين رتبت الدرجات الكلية للمقياسين ترتيباً تنازلياً.

واعتمد الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين المتطرفتين، وتعد الفقرة صادقة إذا كان الفرق معنوياً من خلال المقارنة بين القيمة المحسوبة والقيمة الجدولية عند درجة حرية (١٣٠)، وتحت مستوى دلالة (٠.٠١)، وهي (١.٩٦).

وفي ضوء ذلك وكما مبين في جدول (١)، أن جميع الفقرات صادقة ولها قدرة على التمييز ولم تستبعد أي فقرة من فقرات المقياس.

إذ أكد جيزل Ghisell إلى ضرورة الابقاء على الفقرات المميزة ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس، واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها أو تجريبها من جديد. (Ghisell,E et al , 1981: 434)

جدول (١)

يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس أنماط الشخصية (الانبساط . الانطواء)

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٢.٩٠٧٧	٠.٣٨٤١٨	١.٨٤٨٥	٠.٠٩٦٤٦٤	٨.٢٣٣
٢	٢.٨٧٦٩	٠.٤٥٠٩٦	١.٨٣٣٣	٠.٠٩٥٤٠٧	٧.٩٨٤
٣	٢.٨٤٦٢	٠.٤٤١٢٦	١.٨٤٨٥	٠.٠٩١٥٥٥	٧.٩٢٥
٤	٢.٧٦٩٢	٠.٤٥٩٩٣	١.٨٠٣٠	٠.٠٨٤٥٢٥	٨.١٠٩
٥	٢.٦٦١٥	٠.٦٤٤١٣	١.٨٣٣٣	٠.٠٨٥١٨٥	٦.٢٦٩
٦	٢.٥٨٤٦	٠.٦٨٢١٩	١.٨٩٣٩	٠.٠٨٩٦٦٤	٤.٩٥٦
٧	٢.٥٦٩٢	٠.٧٢٨٢١	١.٩٨٤٨	٠.٠٨٨٥٦٥	٤.١٢٢
٨	٢.٣٥٣٨	٠.٧٥٨٩٢	١.٩٨٤٨	٠.٠٩٠٢٨٦	٢.٥٣٠
٩	٢.٤٤٦٢	٠.٦٨٥٣٦	١.٨٤٨٥	٠.٠٨٢٧٢٧	٤.٤٩٩
١٠	٢.٦٤٦٢	٠.٥٩٧٦٧	١.٨٠٣٠	٠.٠٨٦٣٢٦	٦.٤٩٠
١١	٢.٥٠٧٧	٠.٧٠٩٨٢	١.٨٧٨٨	٠.٠٨٦٨٥١	٤.٥٣٤
١٢	٢.٢٧٦٩	٠.٧٣٩٦٧	١.٨٦٣٦	٠.٠٨٣٩١٦	٢.٩٨٩
١٣	٢.٤٣٠٨	٠.٧٢٨٢١	١.٨٧٨٨	٠.٠٨٨٦٠٥	٣.٨٩٢
١٤	٢.٥٦٩٢	٠.٥٨٥٤٨	١.٧٥٧٦	٠.٠٨٠٥٠٠	٦.٥٩١
١٥	٢.٧٥٣٨	٠.٤٦٨٧٣	١.٧٨٧٩	٠.٠٧٩٤٥٠	٨.٤٥٩
١٦	٢.٦٤٦٢	٠.٥٤٢٨٧	١.٧٥٧٦	٠.٠٨٤٢٣٥	٧.١٦٤
١٧	٢.٤٩٢٣	٠.٧٠٩٨٢	١.٨٧٨٨	٠.٠٧٩٤٥٠	٤.٦٥٨
١٨	٢.٥٠٧٧	٠.٦٤٠٣٩	١.٧١٢١	٠.٠٨١٨٣٥	٦.١٩٠
١٩	٢.٧٦٩٢	٠.٤٩٢٧٤	١.٧٥٧٦	٠.٠٨٦٠٤٢	٨.٢٤١
٢٠	٢.٥٥٣٨	٠.٦٨٥٣٦	١.٧٧٢٧	٠.٠٨٣٧٥٠	٥.٨٣٧
٢١	٢.٤٧٦٩	٠.٦٨٧١١	١.٨٦٣٦	٠.٠٨٩٢٤٧	٤.٤٠٢
٢٢	٢.٥٨٤٦	٠.٦٨٢١٩	١.٨٩٣٩	٠.٠٩١٣٦٤	٤.٨٩٧
٢٣	٢.٦٩٢٣	٠.٥٨٤٢٥	١.٧٤٢٤	٠.٠٨٤٦٩١	٧.٤٦١
٢٤	٢.٥٦٩٢	٠.٧٢٨٢١	١.٩٢٤٢	٠.٠٨٠٩٧٦	٤.٧٩١
٢٥	٢.٦٩٢٣	٠.٥٨٤٢٥	١.٦٦٦٧	٠.٠٧٧١٢٨	٨.٥٧٠
٢٦	٢.٦٤٦٢	٠.٦٢٣٢٧	١.٧٧٢٧	٠.٠٧٩٩٩١	٦.٩٦٤

أنماط الشخصية لمديري المدارس الإعدادية في ضوء نظرية (يونغ) وعلاقتها باتخاذ القرار

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٢٧	٢.٤١٥٤	٠.٧٠٤٧٢	١.٨١٨٢	٠.٨٥٧٧١	٤.٣٥١
٢٨	٢.٦١٥٤	٠.٦٥٤١٣	١.٦٠٦١	٠.٨٠١٥١	٧.٨٨٩
٢٩	٢.٦٦١٥	٠.٦٤٤١٣	١.٤٨٤٨	٠.٧٤٩٢٠	٩.٦٣٣
٣٠	٢.٧٠٧٧	٠.٥٧٨٨٧	١.٦٥١٥	٠.٨٥٠٢٠	٨.٢٩٨
٣١	٢.٦٢١٢	٠.٦٥٠٨٠	١.٥١٥٢	٠.٧٨٩٢٠	٨.٧٨٤
٣٢	٢.٦٦٦٧	٠.٥٩٠٥٢	١.٥٤٥٥	٠.٨٠٧٣١	٩.١٠٧
٣٣	٢.٦٠٦١	٠.٦٩٨٩٨	١.٣٩٣٩	١.٢٩٩٤٥	٦.٦٧٤
٣٤	٢.٦٥١٥	٠.٥٩٤٦٥	١.٢٧٢٧	٠.٤٨١٨٤	١٤.٦٣٥
٣٥	٢.٥٠٠٠	٠.٦٦٢١٦	١.٣١٨٢	٠.٦١١٦٦	١٠.٦٥١
٣٦	٢.٤٥٤٥	٠.٦١٢٢٣	١.٢٧٢٧	٠.٥١٢٧٧	١٢.٠٢٢
٣٧	٢.٣١٨٢	٠.٧٦٧٨٠	١.٥٤٥٥	٠.٧٤٧٩٦	٥.٨٥٧
٣٨	٢.١٩٧٠	٠.٧٤٨٧٤	١.٤٥٤٥	٠.٧٤٧٩٦	٥.٦٩٩
٣٩	٢.٥٤٥٥	٠.٦٣٦٨٦	١.٣٤٨٥	٠.٥٩٤٦٥	١١.١٦٠
٤٠	٢.٢٥٧٦	٠.٨٢٨٥٤	١.٤٦٩٧	٠.٧٢٧٩٠	٥.٨٠٤
٤١	٢.٥٤٥٥	٠.٥٨٦٥٦	١.٢٨٧٩	٠.٥١٩٣٢	١٣.٠٤١
٤٢	٢.٤٦٩٧	٠.٦٨٤٣٢	١.١٥١٥	٠.٣٦١٣٠	١٣.٨٣٩
٤٣	٢.٣٣٣٣	٠.٧٣٠٣٠	١.٣٦٣٦	٠.٥٤٤٥٢	٨.٦٤٨
٤٤	٢.٤٣٩٤	٠.٧٠٤٤٦	١.٢٥٧٦	٠.٤٧٤٢٨	١١.٣٠٦
٤٥	٢.٤٦٩٧	٠.٦٨٤٣٢	١.٢٧٢٧	٠.٥٩٦٠٢	١٠.٧١٥
٤٦	٢.٣٧٨٨	٠.٧٥٩٨٦	١.٣١٨٢	٠.٥٨٥٩٧	٨.٩٨٠
٤٧	٢.٣٦٣٦	٠.٧٥٧٢٥	١.١٩٧٠	٠.٤٧١٣٢	١٠.٦٢٦
٤٨	٢.٥٤٥٥	٠.٧٢٧١٠	١.٤٣٩٤	٠.٧٠٤٤٦	٨.٨٧٦
٤٩	٢.٤٢٤٢	٠.٧٤٥٤٦	١.٣١٨٢	٠.٥٥٩١٠	٩.٦٤٣
٥٠	٢.٢٨٧٩	٠.٦٩٦٤٨	١.٤٠٩١	٠.٥٨١١٧	٧.٨٧٠
٥١	٢.٢٢٧٣	٠.٧٣٩٩٧	١.٤٣٩٤	٠.٦٣٥٥٨	٦.٥٦٢
٥٢	٢.٥٣٠٣	٠.٦١٣١٨	١.٢٥٧٦	٠.٥٣٥٢٤	١٢.٧٠٤
٥٣	٢.٦٠٦١	٠.٥٧٨٥٦	١.٤٨٤٨	٠.٧٢٨٣٨	٩.٧٩٢
٥٤	٢.٥٠٠٠	٠.٦٦٢١٦	١.٤٠٩١	٠.٧٠١١٥	٩.١٩٠
٥٥	٢.٦٣٦٤	٠.٦٢٣٥٥	١.٣١٨٢	٠.٦٣٦٣١	١٢.٠٢٠

أنماط الشخصية لمديري المدارس الإعدادية في ضوء نظرية (يونغ) وعلاقتها باتخاذ القرار

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٥٦	٢.٥١٥٢	٠.٦٨٤٨٣	١.٢٢٧٣	٠.٥٢٠٢٢	١٢.١٦٦
٥٧	٢.٥٠٠٠	٠.٧٠٧١١	١.٣٠٣٠	٠.٥٥٣٨٦	١٠.٨٢٦
٥٨	٢.٦٠٦١	٠.٦٥٣٤٨	١.٣٠٣٠	٠.٥٨٠٩٧	١٢.١٠٦
٥٩	٢.٤٨٤٨	٠.٧٠٦٩٤	١.٢٤٢٤	٠.٥٢٨٠٠	١١.٤٣٩
٦٠	٢.٥٠٠٠	٠.٧٢٨٥٤	١.١٨١٨	٠.٥٢٣٥٧	١١.٩٣٧

ب- الاتساق الداخلي للفقرات لمقياس أنماط الشخصية (الانبساطية الانطوائية)

ولغرض التحقق من ذلك استخدم الباحثان معامل الارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس أنماط الشخصية، واستخدمت (٢٠٠) ورقة إجابة وهي عينة التحليل الاحصائي.

الجدول (٢)

يوضح معاملات الارتباط بيرسون بين درجات فقرات مقياس أنماط الشخصية ودرجته الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٨٣٢	١٦	٠.٨٠٠	٣١	٠.٦٢٢	٤٦	٠.٦٢٧
٢	٠.٨١٢	١٧	٠.٧٤٤	٣٢	٠.٦٨٦	٤٧	٠.٧٨٠
٣	٠.٦١٤	١٨	٠.٦٢٦	٣٣	٠.٧٥٨	٤٨	٠.٦٤٣
٤	٠.٨١٨	١٩	٠.٦١٩	٣٤	٠.٦٨٥	٤٩	٠.٧٥٣
٥	٠.٨٢٩	٢٠	٠.٢٦٣	٣٥	٠.٨٢١	٥٠	٠.٦٣٦
٦	٠.٨٥٢	٢١	٠.٤٤٧	٣٦	٠.٦٥٩	٥١	٠.٧٤٠
٧	٠.٧٩٩	٢٢	٠.٤٠٠	٣٧	٠.٥٨٨	٥٢	٠.٦٦٢
٨	٠.٥٧٧	٢٣	٠.٢٨٢	٣٨	٠.٧٥٨	٥٣	٠.٥١٢
٩	٠.٧٥٤	٢٤	٠.٤٠٠	٣٩	٠.٤٥٦	٥٤	٠.٤٢٩
١٠	٠.٧٥٢	٢٥	٠.٢٨٢	٤٠	٠.٥٤٤	٥٥	٠.٨١٥
١١	٠.٧٣٩	٢٦	٠.٥٥٥	٤١	٠.٨٢٤	٥٦	٠.٧٧٤

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
٠.٦٩٧	٥٧	٠.٢٨٥	٤٢	٠.٥٢٠	٢٧	٠.٤٦٨	١٢
٠.٧٩١	٥٨	٠.٧٢٣	٤٣	٠.٤٧٠	٢٨	٠.٧٢٦	١٣
٠.٧٦٨	٥٩	٠.٦٨٦	٤٤	٠.٥٢٧	٢٩	٠.٧٤٣	١٤
٠.٧٧٠	٦٠	٠.٦٨٠	٤٥	٠.٥٨٥	٣٠	٠.٧٩٧	١٥

ولقد ظهر من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند موازنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠.١٣٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨) ، وتعد الفقرة صادقة اذا كانت العلاقة طردية ومعنوية .

ومن خلال المؤشرات التي تم اعتمادها وهي (القوة التمييزية للفقرات وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) حُكم على صلاحية الفقرات والبالغ عددها (٦٠) والابقاء عليها في الصيغة النهائية لمقياس أنماط الشخصية.

الثبات Reliability :

ولتقدير الثبات اعتمد الباحثان طريقة الاتساق الداخلي بأسلوبين .

١- التجزئة النصفية :-

لتقدير الثبات بهذا الاسلوب عولجت درجات عينة الثبات البالغة (٨٠) ورقة اجابة اختيرت عشوائياً من عينة التحليل الاحصائي ، قدر معامل الثبات لمجال الانبساط (٠.٨٢) ، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح (٠.٩٤) ، ومجال الانطواء (٠.٩٠) ، وبعد التصحيح اصبح (٠.٩٦) ، وللمقياس ككل (٠.٨٢) وبعد تصحيحه أصبح (٠.٩٦) ، وتعد هذه المؤشرات جيدة لثبات المقاييس ، كما موضح بالجدول (٣) .

٢- معادلة الفا كرونباخ :-

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة، اعتمد الباحثان معادلة (الفا كرونباخ) لحساب الارتباطات بين درجات الفقرات لأفراد عينة الثبات، إذ بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٩٣) لمجال الانبساط، و (٠.٩٦) لمجال الانطواء، بينما بلغت

قيمة معامل الثبات (٠.٩٦) للمقياس ككل على وفق هذه الطريقة، وتعد هذه المؤشرات جيدة لثبات المقياس، كما موضح بالجدول (٣) .
إذ يشير فوران Foran إلى أن معامل الثبات الجيد ينبغي أن يزيد عن (٠.٧٠) (foran,1961:85)، وبصورة عامة كلما ارتفعت قيمة الثبات يكون أفضل .
(باركر ، وآخرون ، ١٩٩٩ : ١٢٢)

جدول (٣)

يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس أنماط الشخصية (الانبساط . الانطواء)
بطريقتي التجزئة النصفية والفاكرونباخ

معامل الثبات بطريقة		مجالات مقياس
الفاكرونباخ	التجزئة النصفية	انماط الشخصية
٠.٩٣	٠.٨٢	الانبساط
٠.٩٦	٠.٩٠	الانطواء
٠.٩٦	٠.٨٢	المقياس ككل

٢- مقياس اتخاذ القرار

لغرض اعداد المقياس لقياس عملية اتخاذ القرار لدى مدرء المدارس الإعدادية، واتخاذ القرار هي عملية حسم الموقف او التصرف المناسب لحل مشكلة بعد تحديد واختيار البديل الانسب وفقاً لمعايير معينة، أي انها عملية معرفية تنطوي على سلسلة من الفعاليات العقلية وهو جانب مهم من جوانب عمل المدير، فهو يحدد الأطار الذي يعمل فيه باقي افراد المنظمة، واعتمد الباحثان في صياغة فقرات مقياس اتخاذ القرار على الادبيات والدراسات السابقة وبعض المقاييس التي تقيس اتخاذ القرار ومنها مقياس عبدون والجابري ونامق والنداوي والاطلاع على بعض المفاهيم النظرية في بناء المقياس.

وقد اعد الباحثان قائمة تكونت من (٢٧) فقرة بطريقة العبارات التقريرية، واستخدم مقياس ثلاثي متدرج للاختيار بين البدائل (اودبها بدرجة كبيرة، اودبها بدرجة متوسطة، اودبها بدرجة ضعيفة)، والاوزان هي (١،٢،٣) على التوالي.

- التحليل المنطقي لل فقرات

وقد تحقق ذلك من خلال عرض فقرات مقياس اتخاذ القرار على مجموعة من الخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص، من اجل التأكد من ان الفقرات وضعت لتعني ماوضعت لقياسه، وقد اخذت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر ليصبح الحكم موضوعياً.

- القوة التمييزية لفقرات مقياس اتخاذ القرار

طبقت فقرات مقياس اتخاذ القرار على عينة التحليل والبالغة (٣٣%) مستجيب، وبعد الحصول على الدرجات الكلية لأفراد عينة التحليل رتبنا الدرجات ترتيباً تنازلياً، وبعد ذلك حددت (٣٣%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا وبلغ عددها (٦٦) استثماراً و (٣٣%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا وبلغ عددها (٦٦) استثماراً أيضاً، واستخدم الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات كل من المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس والبالغة (٢٧) فقرة .

ويتبين من خلال الجدول التالي رقم (٤)، أن جميع فقرات المقياس صادقة ولها القدرة التمييزية ، اذ تعد الفقرة صادقة إذا كان الفرق معنوياً، حيث كانت القيمة الجدولية تساوي (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١) بدرجة حرية (١٣٠)، وعليه فإن عدد فقرات المقياس هي (٢٧) فقرة .

جدول (٤)

يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس اتخاذ القرار

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
١٣.٢١٦	٤١٤٥	٢.٨٣٣٣	٧٠٧١	١.٥٠٠٠	١
١٢.٢٠٤	٤٨٩٨	٢,٧٧٢٧	٦٦٢٠	١,٥١٥٢	٢
١٠.٩٦١	٥٣٥٢	٢,٧٤٢٤	٧٤٩٤	١,٥٠٠٠	٣
١١.١٧٤	٤٣١٨	٢,٧٥٧٦	٧٦٨٣	١,٥٤٥٥	٤
٩.٤٧٢	٥١٩٣	٢,٦٢١٢	٧٤٦٩	١,٥٦٠٦	٥
٨.٥٢٣	٥١٩٣	٢,٦٢١٢	٧٩٩٣	١,٦٢١٢	٦
١٠.٢٠٤	٤٩٨٠	٢,٧٥٧٦	٧٨٤٠	١,٥٩٠٩	٧
١٠.٠٥٢	٥٤٩٠	٢,٧٧٢٧	٨٢٦١	١,٥٤٥٥	٨
١٠.٦٨٨	٥٢٨٠	٢,٧٥٧٦	٧٦٩٠	١,٥٣٠٣	٩
١١.٩٢٠	٤٨٩٨	٢,٧٧٢٧	٧٢٨٤	١,٤٨٤٨	١٠
١٢.٣٠٦	٥٣٥٢	٢,٧٤٢٤	٦٦٠٦	١,٤٥٤٥	١١
٩.٩٢٩	٤٩٥٢	٢,٦٩٧٠	٧٨٧٠	١,٥٦٠٦	١٢
١١.٥٧٧	٥٣٥٩	٢,٦٦٦٧	٧٠١١	١,٤٠٩١	١٣
١١.٣٣٨	٥٣٥٩	٢,٦٦٦٧	٦٨٣٥	١,٤٥٤٥	١٤
١٠.٨٤٧	٥١٢٨	٢,٧٢٧٣	٧٤٩٢	١,٥١٥٢	١٥
٩.٣٤	٥٩٤٧	٢,٦٥١٥	٧٨٩٢	١,٥١٥٢	١٦
٨.٤٧٩	٥٤٤٥	٢,٦٣٦٤	٨٤٠٨	١,٥٩٠٩	١٧
١٠.٣٤٨	٤٢٢٣	٢,٧٧٢٧	٧٩٩٣	١,٦٢١٢	١٨
٧.٧٤٢	٥٦٨٢	٢,٦٥١٥	٨٤٤١	١,٦٨١٨	١٩
٨.٢١٧	٥١٩٣	٢,٧١٢١	٨٥٨٨	١,٦٩٧٠	٢٠
٩.٣٦٠	٥٥٩١	٢,٦٨١٨	٧٦٤١	١,٥٩٠٩	٢١

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
١٠.٠٩٨	٥٤٨١	٢,٧١٢١	٧٤٦٩	١,٥٦٠٦	٢٢
١١.٢٢٠	٥٤٨١	٢,٧١٢١	٧٢٧١	١,٤٥٤٥	٢٣
١٣.٣١٠	٤٥٠١	٢,٨٣٣٣	٧٤٣٧	١,٤٠٩١	٢٤
١٢.٥٠٨	٣٧٢٧	٢,٨٧٨٨	٨٠٨٦	١,٥٠٠٠	٢٥
١٣.١٢٤	٤٧١٣	٢,٨٠٣٠	٧٢٢٨	١,٤٠٩١	٢٦
٥.٧٠٣	٥٥٦٤	٢,٧٥٧٦	١,٥٨٩٠	١,٥٧٥٨	٢٧

– الاتساق الداخلي لفقرات مقياس اتخاذ القرار

ولغرض التحقق من ذلك استعمل الباحثان معامل الارتباط (بيرسون)، لقياس العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار، واستخدمت (٢٠٠) ورقة اجابة وهي عينة التحليل الاحصائي وكما مبين في جدول (٥) .

جدول (٥)

يوضح مؤشر الاتساق الداخلي لفقرات مقياس اتخاذ القرار

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٨٣١	١٠	٧٤١	١٩	٠.٦٦٦
٢	٠.٧٩١	١١	٧٤٦	٢٠	٦٦١
٣	٠.٧٥٠	١٢	٧١٣	٢١	٦٨٠
٤	٧٨٢	١٣	٧٥٦	٢٢	٦٨٠
٥	٦٧١	١٤	٧١١	٢٣	٧٣٢
٦	٦٣٨	١٥	٦٩١	٢٤	٧٩٥
٧	٧٣٣	١٦	٧٠٩	٢٥	٧٥٥
٨	٦٧٥	١٧	٦٧٠	٢٦	٧٩٦
٩	٧٢٤	١٨	٦٧٤	٢٧	٥٢٣

ولقد ظهر من الجدول (٥)، أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند موازنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠.١٣٩)، عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨)، وتعد الفقرة صادقة إذا كانت العلاقة طردية ومعنوية .

الثبتات :

تم حساب معامل الثبات لمقياس اتخاذ القرار بطريقة الاتساق الداخلي بأسلوبين هما ..

١- معادلة جتمان Guttman :

نظراً لعدم تساوي نصفي الاختبار قام الباحثان باستعمال معادلة جتمان، وتم حساب الثبات بهذه الطريقة وبلغ (٠.٧٦)، ويعد مقبول لأغراض البحث العلمي .

٢- معادلة الفاكرونباخ :

لاستخراج الثبات بهذا الأسلوب، اعتمد الباحثان معادلة (الفاكرونباخ) لحساب الارتباطات بين درجات الفقرات لأفراد العينة، وقد بلغ معامل الثبات بهذا الأسلوب (٠.٩٦)، وتعد هذه المؤشرات جيدة لثبات المقياس، وكما مبين في جدول (٦) .

جدول (٦)

يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس اتخاذ القرار بطريقتي جتمان والفاكرونباخ

معامل الثبات بطريقة	
جتمان	الفاكرونباخ
٠.٧٦	٠.٩٦

الوسائل الإحصائية

- استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة في البحث وكالاتي :
 - الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين لحساب معاملات تمييز فقرات مقياس أنماط الشخصية (الانبساط . الانطواء) ، وتمييز فقرات مقياس اتخاذ القرار .
 - معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقات الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس أنماط الشخصية، ومقياس اتخاذ القرار، فضلاً عن استخراج الثبات بطريقتي التجزئة النصفية والفاكرونباخ ومعادلة جتمان .
 - الاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط بين متغيري أنماط الشخصية (الانبساط . والانطواء) واتخاذ القرار .
- وتمت الاستفادة من الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات إحصائياً.

نتائج البحث

تعرض النتائج التي تم التوصل إليها بناء على بيانات البحث الحالي وعلى وفق تسلسل أهدافه.

الهدف الأول _ مستوى الانبساط لمديري المدارس الإعدادية .

من الضروري الإشارة الى ان نمطي الشخصية (الانبساط_الانطواء) قد أعد مقياساً لكل منهم مستقلاً لغرض المعالجات الإحصائية ، وفي ضوء ذلك استخرجت الاحصاءات الوصفية لدرجات أفراد العينة وكما مبين في الجدول(٧).

جدول (٧)

يوضح الخصائص الإحصائية الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياس الانبساط

المتغير	العينة	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	الوسط الفرضي
الانبساط	٢٠٠	٦٦.٣٣٠	١٧.١٢٠	٠.٦٠٨ -	١.٠٥٣ -	٦٠

يتضح من الجدول السابق، أن المتوسط الحسابي للانبساط (٦٦.٣٣٠)، وبانحراف معياري (١٧.١٢٠)، وهو أكبر من الوسط الفرضي للمقياس (٦٠)، ولاختبار الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين ان الفرق معنوي، لان القيمة المحسوبة (٥.٢٢٩) اكبر من الجدولية وهي (٢.٥٨) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية (١٩٩) كما موضح في جدول (٨).

جدول (٨)

يوضح نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الانبساط

الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة	درجة الحرية
٦٦.٣٣٠	١٧.١٢٠	٦٠	٥.٢٢٩	٢.٥٨	٠.٠١	١٩٩

ويعني ذلك أن أفراد العينة يتميزون بمستوى عال من النمط الانبساطي، وذلك لما تتطلبه مهنة مدير المدرسة من التفاعل الاجتماعي والاختلاط بالناس، وكثرة الحديث والتعرف على الآخرين وبناء علاقات جديدة، والابتعاد عن العالم الداخلي، وهي من صفات نمط الشخصية الانبساطية في ضوء نظرية يونغ .

الهدف الثاني . مستوى الانطواء لمديري المدارس الإعدادية .

قبل التحقق من الهدف استخرجت الاحصائيات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياس أنماط الشخصية وعد مجال الانطواء مقياس مستقل وكما مبين في الجدول (٩).

جدول (٩)

يوضح الخصائص الاحصائية الوصفية لدرجات افراد العينة على مقياس الانطواء

المتغير	العينة	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	الوسط الفرضي
الانطواء	٢٠٠	٥٨.٣٥٤	١٩.٢٩٣	٠.٠٨٣ -	١.٦٩٢ -	٦٠

ويتضح من الجدول (٩)، أن المتوسط الحسابي للانطواء (٥٨.٣٥٤) وبانحراف معياري (١٩.٢٩٣)، أن المتوسط الحسابي أصغر من الوسط الفرضي للمقياس (٦٠)، ولاختبار الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين ان الفرق غير معنوي لان القيمة المحسوبة (٠.٤١٤) اصغر من الجدولية (٢.٥٨) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية (١٩٩) كما موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠)

يوضح نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الانطواء

الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة	درجة الحرية
٥٨.٣٥٤	١٩.٢٩٣	٦٠	٠.٤١٤	٢.٥٨	٠.٠١	١٩٩

ويعني ذلك أن أفراد العينة يتميزون بمستوى منخفض من نمط الشخصية الانطوائية، وذلك لما تقرضه عليهم مهنة مدير المدرسة وحاجتها إلى الابتعاد عن

صفات نمط الشخصية الانطوائية والتوجه نحو الانبساط بالتعامل مع الآخرين بالرغم من وجود بعض من صفات نمط الشخصية الانطوائية من تمسك بالعادات والقواعد والقوانين .

الهدف الثالث . مستوى عملية اتخاذ القرار لمديري المدارس الإعدادية .

لتحقيق الهدف استخرجت الاحصائيات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياس اتخاذ القرار وكما مبين في الجدول (١١) .

جدول (١١)

يوضح الاحصاءات الوصفية لدرجات افراد العينة على مقياس اتخاذ القرار

المتغير	العينة	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	الوسط الفرضي
اتخاذ القرار	٢٠٠	٥٩,١٨٥	١٤.٨٠٦	- ٠.٧٤٤	- ٠.٩٥٥	٥٤

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لاتخاذ القرار (٥٩,١٨٥)، وبانحراف معياري (١٤.٨٠٦)، وهي أكبر من الوسط الفرضي للمقياس (٥٤)، واختبار الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين ان الفرق معنوي لان القيمة التائية المحسوبة (٤.٩٢٥) اكبر من القيمة التائية الجدولية وهي (٢.٥٨) عند مستوى (٠.٠١) وبدرجة حرية (١٩٩) كما موضح في الجدول (١٢).

جدول (١٢)

يوضح نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس اتخاذ القرار

الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة	درجة الحرية
٥٩.١٨٥	١٤.٨٠٦	٥٤	٤.٩٢٥	٢.٥٨	٠.٠١	١٩٩

ويعني ذلك أن أفراد العينة يتميزون بمستوى عالٍ باتخاذ القرار، وهي نتيجة طبيعية، حيث يتصف المدير بإمكانية اتخاذ القرار، وذلك بحكم وظيفته ومكانته بالسلم الهرمي الوظيفي.

الهدف الرابع : الكشف عن اتجاه وقوة العلاقة بين عملية اتخاذ القرار ونمطي الشخصية (الانبساط - الانطواء) لدى مديري المدارس الإعدادية.

لغرض تحقيق هذا الهدف استخرج الباحثان الدرجات الكلية لمقياس نمطي الشخصية (الانبساط - الانطواء)، واستعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون للكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين نمطي الشخصية (الانبساط - الانطواء) واتخاذ القرار والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

يوضح مصفوفة معاملات ارتباط بين نمطي الشخصية (الانبساط - الانطواء) واتخاذ القرار

المتغير	انبساط	انطواء	اتخاذ قرار
انبساط	-	٠.٢٨	٠.١٤
انطواء	٠.٢٨	-	٠.٠٣
اتخاذ قرار	٠.١٤	٠.٣٣	-

يتبين من الجدول (١٣) ان العلاقة بين نمط الشخصية (الانبساط) واتخاذ القرار علاقة طردية ومعنوية اذ بلغت القيمة المحسوبة (٠.١٤) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية (٠.١٣) عند درجة حرية (١٩٨)، ويفسر الباحثان ان سبب سلوك صاحب نمط الشخصية الانبساطية حيث يتصف بميله للسرعة في اتخاذ القرار وعدم الالتزام بالقوانين والضوابط مع الاهتمام بالحصول على رضا وموافقة الآخرين عنه.

وارتبط نمط الشخصية (الانطواء) بعلاقة طردية غير معنوية مع اتخاذ القرار اذ بلغت القيمة المحسوبة (٠.٠٣) وهي غير دالة عند مستوى (٠.٠٥) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية (٠.١٣) عند درجة حرية (١٩٨) ويمكن تفسير ذلك بسبب سلوك وصفات نمط الشخصية الانطوائية حيث يتصف بالجدية والالتزام بتطبيق القوانين بشكل صارم من دون مراعاة للجوانب الانسانية، وعدم الاهتمام بالعوامل النفسية والتواصل الاجتماعي مع الآخرين.

اما العلاقة بين قطبي الشخصية (الانبساط - الانطواء) فهي علاقة عكسية ومعنوية اذ بلغت (-٠.٢٨) وهذه نتيجة طبيعية بسبب تضاد الخصائص لكل من نمطي الشخصية الانبساطية والانطوائية.

واستنتج الباحثان مايلي :-

- ١- يتمتع غالبية مديري المدارس الاعدادية بالنمط الانبساطي.
- ٢- ان مديري المدارس الاعدادية من نمط الشخصية الانبساطية يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار أعلى من مديري المدارس الاعدادية من نمط الشخصية الانطوائية، لان مديري المدارس الاعدادية من نمط الشخصية الانبساطية لديهم من الصفات والخصائص الشخصية ما تنمي القدرة على اتخاذ القرار لديهم أكثر من مديري المدارس الاعدادية من نمط الشخصية الانطوائية.

- ٣- العلاقة بين انماط الشخصية (الانبساط _ الانطواء) واتخاذ القرار، هي علاقة طردية معنوية لنمط الشخصية الانبساطية واتخاذ القرار، و علاقة طردية غير معنوية لنمط الشخصية الانطوائية واتخاذ القرار.

ويوصي الباحثان بما يلي :-

- ١- الأخذ بنظر الاعتبار انماط الشخصية (الانبساط _ الانطواء)، في تحديد أو اختيار المرشحين لمناصب إدارية كمدير مدرسة، لما له من تأثير في تسير دفة الأمور الإدارية ومعالجة مشكلات النظام التربوي.

٢- إعداد البرامج التدريبية لمديري المدارس الإعدادية بحيث تلبي الحاجات الفعلية لهم ومساعدتهم في تطوير قدرتهم على اتخاذ القرار .

المصادر العربية

- الأسدي، فوزي سعيد (٢٠١٣) : علم النفس ، نظريات وتطبيقات ، دار وائل ، عمان . ط ١ .
- باركر، كريس، وآخرون (١٩٩٩) : مناهج البحث في علم النفس الاكلينيكي والارشادي ، ترجمة صبورة وميرفت أحمد شوقي وعائشة السيد ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- تغلب، سيد صابر (٢٠١١) : نظم دعم واتخاذ القرارات الادارية ، دار الفكر العربي ، عمان .
- الربيعي، عمار محمد (٢٠١٠) : أنماط الشخصية (A-B) وعلاقتها بالقدرة القيادية لدى مديري المدارس الثانوية ، رسالة ماجستير ، التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية .
- سلمان، مهند عبد الرحمن (٢٠١٢) : اثر نظريات اتخاذ القرارات في قياس التكاليف الملائمة، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية ، العدد ٢٩ .
- السيسي، شعبان علي (٢٠١٠) : اسس السلوك الانساني بين النظرية والتطبيق ، المكتب الجامعي الحديث، اكااديمية السادات للعلوم الادارية ، بور سعيد . مصر .
- شلتز، دوان (١٩٨٣) : نظريات الشخصية ، ترجمة حمد الكربولي وعبد الرحمن القيسي ، مطبعة جامعة بغداد ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- عبد الله، معتز سيد (ب.ت) : الشخصية الانبساطية ، دار غريب للطباعة .
- العبيدي، خميس ناصر (١٩٩٣) : نوع عملية صنع القرار التنظيمي ودور المعلومات فيها ، رسالة ماجستير دارة الاعمال ، كلية الادارة والاقتصاد ، جامعة بغداد .

- العناني، حنان عبد الحميد (٢٠٠٠) : الصحة النفسية ، دار الفكر للطباعة ، عمان / الأردن .
- مشرقي، حسن علي (١٩٩٧) : نظرية القرارات الإدارية ، دار المسيرة ، عمان / ط ١ .
- المنشاوي، حسين كمال (٢٠١١) : صراع المنظمات وتكنولوجيا المعلومات ، القاهرة .
- الموسوي، مطر نصر الله (٢٠١٢) : مفاهيم إدارية حديثة ، دار وائل للنشر ، عمان / ط ١ .
- وزارة التربية (١٩٨٦) : الندوة المتخصصة لتتويج التعليم الثانوي، مطبعة وزارة التربية ، بغداد .

المصادر الأجنبية

- Eysenck, H.J. (1973) : Relation Between intelligence and personality , percept .Mot. skills . vol 32, pp
- Ghisell, E.et .al (1981) : Measurement theory for the Behavioral sciences , San Francisco , W.H. free man and company .
- Foran,J.C.(1961):Anote on methods measuring Reliability Journal of Educational Psychology . vol. 23.No.4.
- Ivancevich, Matteson (2002) : Organizational Behavior and Management , Mc. Qraw-Hill Irwin , New York .
- Serkesyan C.A , (1977) : Preclicktion theory and Decision making , High school publication .

ملحق (١)

فقرات مقياس أنماط الشخصية (الانبساطية . الانطوائية)

ت	الفقرة	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي أبداً
١	أشعر بالراحة عندما أكون مع الآخرين.			
٢	أشعر بالحيوية في مناقشاتي مع الآخرين.			
٣	أستمتع بقضاء وقت فراغي مشاركا الآخرين نشاطاتهم			
٤	أشعر بالمتعة عندما أوسع دائرة معارفي .			
٥	أشارك أصدقائي رحلاتهم عندما يسمح وقتي بذلك .			
٦	أجد متعة في زيارة الأقارب والأصدقاء .			
٧	أحب الخروج من البيت .			
٨	أبني دعوات الأقارب والأصدقاء .			
٩	أقيم نفسي على أنني شخص اجتماعي .			
١٠	أحب أن أستفسر عن الأشياء عن طريق المناقشة			
١١	من السهل علي أن أكون صداقات جديدة مع أشخاص من نفس جنسي .			
١٢	أحب إلقاء النكت ورواية القصص لأصدقائي			
١٣	أن يحبني الكثير من الناس .. ذلك مهم بالنسبة لي .			
١٤	أبادر لتقديم نفسي للغرباء أثناء التجمعات الاجتماعية .			
١٥	أحب أن أكون في قلب الأحداث ومركز الأشياء .			
١٦	استمتع باستضافة الآخرين وتسليتهم .			
١٧	تشدني المغامرات وأتمتع بها .			
١٨	أضحك أعلى من ضحك أقراني عند مشاهدة مسرحية			
١٩	عندما أصعد السلالم .. أخطو كل سلمتين معاً			
٢٠	أنزعج من حركة السير البطيئة			
٢١	أشتري أشياء غالباً على نحو تلقائي .			

أنماط الشخصية لمديري المدارس الإعدادية في ضوء نظرية (يونغ) وعلاقتها باتخاذ القرار

ت	الفقرة	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي أبداً
٢٢	أنسى الأشياء الصغيرة التي يفترض أن أفعلها			
٢٣	أضايق من الذين يقودون السيارة بحذر وعناية			
٢٤	أؤيد الفلسفة القائلة (كل واشرب وابتهج لأنك غداً تموت)			
٢٥	أخلو من الهم على نحو عادي .			
٢٦	أفعل أي شيء على محمل التحدي .			
٢٧	أفضل النشاطات التي تحدث على تلك التي خطط لها مسبقاً .			
٢٨	أفعل الأشياء نتيجة لحافز اللحظة .			
٢٩	أفضل الاشتراك بالاحتفالات على مراقبتها .			
٣٠	أعتقد ان الناس يقضون وقتاً طويلاً في تأمين مستقبلهم بالادخارات			
ت	الفقره	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي أبداً
٣١	أجد صعوبة في التواصل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية .			
٣٢	أجد متعة في التنزه لوحدي .			
٣٣	أفضل قضاء وقت الفراغ لوحدي .			
٣٤	يكون إصغائي للآخرين أكثر من كلامي معهم			
٣٥	أجد صعوبة في التكلم بصوت مرتفع .			
٣٦	أميل إلى الجلوس بمفردي في المناسبات والاحتفالات .			
٣٧	أجد أن مزاجي سيء .			
٣٨	أميل إلى الصمت عندما أكون ضمن مجموعة من الزملاء .			
٣٩	أشعر بالارتباك في المواقف الاجتماعية .			
٤٠	أكره الانتماء إلى جماعة تتبادل المقالب			
٤١	غير متعجل بالطريقة التي أتحرك بها .			
٤٢	أفضل القراءة على مجالسة الآخرين .			
٤٣	أتجنب مشاركة الآخرين تفاصيل حياتي			

ت	الفقرة	تتطبق علي دائماً	تتطبق علي أحياناً	لا تتطبق علي أبداً
	الشخصية.			
٤٤	أصل بالمواعيد المحددة .			
٤٥	أميل إلى تحديد معارفي بنخبة مختارة .			
٤٦	أتردد في سؤال الأغراب عن اتجاه الطريق .			
٤٧	أفضل العمل الذي يتطلب انتباهاً كبيراً .			
٤٨	أفضل ملاحظة الألعاب الرياضية على ممارستها بنفسي .			
٤٩	أفضل أن توجل قضيتي إلى اليوم التالي قبل اتخاذ القرار .			
٥٠	أتمتع بأوقات الجلوس من دون القيام بأي عمل			
٥١	أفكر بالأشياء قبل التحدث عنها .			
٥٢	أختار كلماتي بعناية عندما أناقش أمور العمل .			
٥٣	أشعر بالانزعاج عندما يقترب مني شخص ما .			
٥٤	أعتقد بأنني سأكون سعيداً لو عشت وحيداً في جزيرة مهجورة .			
٥٥	أتمتع بأي عمل يغلب عليه العمل المكتبي .			
٥٦	أسرع للحصول على مقعد حتى لو توافر لي الوقت الكافي .			
٥٧	أفكر بامعان قبل أن أقدم على فعل أي شيء .			
٥٨	أفضل الموسيقى القديمة على الموسيقى الحديثة .			
٥٩	أجد صعوبة في اتخاذ قرارات سريعة .			
٦٠	أحافظ على هدوئي الخارجي عند مواجهة طارئ .			

ملحق (٢)

فقرات مقياس اتخاذ القرار

ت	الفقرات	أؤديها بدرجة كبيرة	أؤديها بدرجة متوسطة	أؤديها بدرجة ضعيفة
١	اكتساب المعلومات من خلال القدرات الخاصة .			
٢	امتلاك تصور حول المواقف التي تتطلب قراراً حاسماً .			
٣	اقناع الآخرين بالقرارات التي يتخذها .			
٤	إدراك وضوح القرارات لأنها تعتمد على التخطيط الذي يتبعه اثناء العمل .			
٥	تحقيق سيطرة على عناصر الموقف من خلال القرار المتخذ اثناء مجريات العمل .			
٦	امتلاك القابلية على ايجاد بدائل لتحقيق قرار مناسب .			
٧	امتلاك القدرة على التمييز بين المشكلات التقليدية والطارئة			
٨	تأجيل القرار إلى حين وجود البدائل المناسبة لحله .			
٩	الانفراد بأصدار القرارات الحاسمة .			
١٠	الاهتمام بمقارنة النتائج بالجهد المبذول عند اتخاذ القرار .			
١١	اعتماد مساعدة الآخرين عند اتخاذ قرار صعب .			
١٢	القيام شخصياً بعمليات البحث عن المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار .			
١٣	الاهتمام بمعيار قابلية التطبيق عند اختيار البديل .			
١٤	اعتماد الدراسات والنظريات العلمية عند اتخاذ القرار .			
١٥	اتخاذ قرار سريع مرغوب فيه مادام يحل المشكلة .			
١٦	تغيير القرار وعدم التمسك به إن وجدت أسباب للتغيير .			
١٧	الاهتمام بجانب الدقة والوضوح عند			

ت	الفقرات	أوديهـا بدرجة كبيرة	أوديهـا بدرجة متوسطة	أوديهـا بدرجة ضعيفة
	اتخاذ القرار .			
١٨	إلغاء القرار تلبية لرأي الاغلبية .			
١٩	اعتماد البدائل الجاهزة لاتخاذ القرار .			
٢٠	استخدام الاجراءات المناسبة لاتخاذ قرار جماعي .			
٢١	تحديد مدى فاعلية القرار المتخذ .			
٢٢	تبليغ القرار بشكل واضح الى المعنيين بتنفيذه .			
٢٣	إلغاء قرار اتخذه بناءً على خبرته الشخصية .			
٢٤	اختيار أنسب الأوقات لاتخاذ القرار .			
٢٥	استبعاد الحلول التي تصطدم بالعرف والتقاليد .			
٢٦	عدم السماح لحالته النفسية من التأثير على اتخاذه للقرار .			
٢٧	السماح للتعصب والتحيز من التأثير على قراراته .			

Abstract

The present study aims at knowing the following

- 1- Measuring the extroversion for head masters of preparatory schools.
- 2- Measuring introversion for head masters of preparatory schools.
- 3- Measuring decision-making for head masters of preparatory schools.
- 4- The tendency and relationship between decision- making and the two personality patterns (extrovert-introvert) of headmasters of preparatory schools.

Community of study attained headmasters and head mistresses for the preparatory schools distributed among the six directorates of education.

The sample of study included (200) primary headmasters. In order to achieve the objective of this research, the researcher made the scale for measuring the personality patterns (extrovert-introvert) in the light of the previous literature which attained in its final from (60) items, and was conducting the validity and constancy and ability on the distinguish.

A scale of measuring decision-making was followed by the same steps made up of (27) items.

The researcher used the procedures of the study the statistical means (T.test for two independent samples, Pearson correlative coefficient, Alpha-cronbach equation, spearman equation Brown) the results of the research the sample members of head masters and headmistresses are marked as extrovert personality pattern, and not marked as introvert personality pattern and marked with the ability of decision making, there is a positive significant relationship between the extrovert personality pattern and decision-making and a positive non-significant relationship between the introvert personality pattern and decision-making.

العوامل المؤثرة في التغير الاجتماعي

أ.م.د صلاح كاظم الصالحي

كمال رزاق حسين

المقدمة

ليس هناك جانب من جوانب الحياة الاجتماعية نال الاهتمام الذي ناله موضوع التغير الاجتماعي، وتكاد تجمع كثير من الكتابات السوسيولوجية الحديثة على أن علماء الاجتماع يفتقدون نظرية شاملة متكاملة في التغير الاجتماعي وقد نكون أكثر دقة إذا قلنا أن علماء الاجتماع في دراستهم للتغير لا يعانون من قلة النظريات بل من كثرتها وتعددتها وقد تتفق الدراسات الاجتماعية والانثروبولوجية على حد سواء في اعتبارها أن التغير الاجتماعي يعني الانتقال من نظام اجتماعي إلى آخر، (من مجتمع تقليدي إلى مجتمع حديث) ونحن نلتزم أن النظام الاجتماعي الموجود الآن في أوربا يختلف كلياً على الأقل عن النظام الاجتماعي المشاعي أو النظام ما قبل رأسمالي، أو المجتمع ما قبل صناعي فقد عرفت المجتمعات البشرية العديد من الانظمة الاجتماعية قبل أن تصل هذه المرحلة من التطور والدوافع من وراء تغير الانظمة الاجتماعية هو أن النظام الموجود لا يعبر عن إرادة الافراد المكونون للمجتمع أن التغير الاجتماعي هو أولاً وقبل كل شيء ظاهر اجتماعية أي انه يخص الجماعة وطالما أن هناك فجوة بين ماهو قائم وما ينبغي أن يحدث التغير للوصول إلى مجتمع يعبر عن إرادة أفراد يبقى التغير صفة ملازمة لأي مجتمع وأي ثقافة يمكن ملاحظتها بصورة مستمرة، لكن يبقى السؤال هنا لماذا يحدث التغير؟ هذا سؤال هام في الدراسات التغير الاجتماعي، فالتغير لا يحدث دون سبب خلفه يحركه ويدفعه إلى الامام، والواقع أن هذا السؤال يدفعنا للبحث في اسباب أو عوامل التغير الاجتماعي فإن المجتمعات تتغير بفعل أسباب متعددة تتحد لتعطي أثراً، ومن العبث البحث عن سبب أول أو عن فاعل واحد

يكون مسؤولاً عن التطورات الاجتماعية يعني ذلك أن المجتمع غير مستقل أو حر في حركته ، بل مقيد ومترايط مع عدة جهات داخلية وخارجية. ولذلك حاوله الباحثان دراسة اهم العوامل المؤثرة في التغير الاجتماعي

المبحث الاول

العناصر الرئيسية للمبحث

أولاً: مشكلة البحث

إن مشكلة البحث عن العوامل المؤثرة في التغير الاجتماعي تبدأ في السؤال الاتي ، لماذا يحدث التغير ؟ هذا السؤال يتردد في دراسات التغير الاجتماعي ، فالتغير لا يحدث دون سبب يحركه ويدفعه إلى الامام. والواقع أن البحث في اسباب أو عوامل التغير الاجتماعي عملية معقدة تثير بعض المشكلات النظرية والمنهجية ، أولها مشكلة التداخل بين هذه العوامل فعلى سبيل المثال العامل السياسي يعتبر أحد العوامل الهامة في إحداث التغير عن طريق افراد يلعبون دوراً سياسياً اساسياً في مجتمعاتهم ، وهناك ثانياً مشكلات التعليل ، فعندما نتحدث عن عوامل التغير الاجتماعي ، تصبح قضية التعليل ، محل نقاش. هل هذه العوامل تعتبر اسباباً أو عللاً أم أنها مجرد عوامل مصاحبة أو مؤثرات ؟ وهناك ثالثاً مشكلة تصنيف عوامل التغير الاجتماعي ، أذ لا يوجد أدنى اتفاق بين الباحثين أو الدراسين حول تصنيف هذه العوامل ، فالبعض يظهرها في ثلاثة عوامل ، والبعض الاخر يجعلها ثمانية ، والبعض يلخصها بستة عوامل. ولا يظهر الخلاف حول منهج التصنيف فقط ، وإنما يظهر الخلاف أيضاً في أبراز بعض العوامل على حساب عوامل اخرى ؛ فالبعض يميل إلى ابراز العوامل الكبرى ذات المستويات النظامية ، بينما يميل البعض الاخر إلى ابراز دور الافراد ومعجزاتهم الفكرية والمادية والتكنولوجية في احداث التغير .وسيحاول الباحثان تخليص عوامل التغير الاجتماعي الذي حدث عام ٢٠٠٣ في المجتمع العراقي في ستة عوامل رئيسية سنوردها في المبحث الثالث

ثانياً: أهمية البحث

إن أهمية هذا البحث تأتي من تحليل وتحديد العوامل العديدة التي تحدث التغير في المجتمع. فالإنسان يدخل من أجل البقاء من أجل التعاون مع البيئة التي يعيش فيها في علاقات متعددة سواء كانت اجتماعية أو ثقافية أو طبيعية تقوم على قاعدة التفاعل المستمر وتتعرض باستمرار لتغيرات قصيرة أو بعيدة المدى ، ويلاحظ أن بعض هذه العلاقات تفرضها عليه الثقافة والآخرى يفرضها الإنسان على الثقافة. وتأتي أهمية البحث أيضاً من أبعاد التغير الذي يحدث في أي مجتمع وانعكاس هذه التغيرات على الأفراد والجماعات والانساق الاجتماعية ومعرفة العوامل التي أسهمت أو التي أثرت في عملية التغير كما إن أهميه دراسة التغير هي إضافة لما كتب من دراسات عن أهم التغيرات الحاصلة والعوامل التي تقف وراء بعض السلوكيات الفردية ، أن هذه الوقفة العلمية تسهم في عملية الاهتمام بالتغير داخل أي مجتمع من أجل عملية تنموية حقيقية تؤدي إلى نجاح عملية التغير الاجتماعي وأن أهمية موضوع عوامل التغير لأنه يدرس مظاهر التغير التي تحدث في أي مجتمع ، حيث أن هذه المظاهر المتغيرة لا يدركها إلا المختصون في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية فهم الذين يقدرون تلك التغيرات التي حدثت ومن ثم تأثيرها التنموي إضافة الى إن موضوع التغير الاجتماعي موضوع مهم للمختصين والباحثين في العلوم النفسية والاجتماعية و الانثروبولوجية.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف الحالي إلى التعرف على أهم العوامل المؤثرة في التغير الاجتماعي الذي حدث في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ ، بالإضافة إلى تحليل وتحديد هذه العوامل ، وكذلك معرفة عوائق وسلبات التغير الاجتماعي.

رابعاً: تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية

إن كل بحث أو دراسة مهما كان اختصاصها أو اتجاهها تحتوي على مجموعة مصطلحات ومفاهيم علمية تتكون منها الفروض التي يريد الباحث أو العالم اختبارها وتجريبها بغية تحويلها إلى نظريات يمكن اضافتها على النظريات التي اكتشفها العلماء في حقل أو اختصاص معين.

"وعلى الباحث في بداية بحثه تخصيص حقل مستقل لتعريف وتحديد معاني المفاهيم العلمية التي يتناولها بحثه ليكون القارئ المختص أو غير المختص على بينة منها ولكي يفهم الفرضيات والنظريات والنتائج النهائية التي تتوصل إليها الدراسة"^(١).

وتساعد المفاهيم العلم على تكوين واستنتاج الفرضيات التي يمكن من خلال فحصها وتجريبها إلى "أن تتحول إلى نظريات بدرجة عالية من الصحة والشرعية والدقة والموضوعية ، أما الشروط التي يجب أن تتوفر في المفاهيم عند اختيارها في بناء الفرضية فهي الدقة ، الوضوح وخضوعها للتجريب والاختبار"^(٢) ومن خلال ما تقدم نجد أن تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية أمراً ضرورياً في البحوث والدراسات العلمية ، ولاسيما في ميدان علمي الاجتماع والانثروبولوجيا ، ولدراستنا مفهومين أساسيين سنعرضهما وفق الترتيب الآتي:

أولاً: العوامل المؤثرة في التغير

تعريف العوامل في اللغة العربية :العَامِل في العَرَبِيَّة: "ما عَمِلَ عَمَلًا مَّا ،فَرَفَعَ أو نَصَبَ أو جَرَّ ،كَالْفِعْلِ والنَّاصِبِ وَالْجَارِمِ ، وَكَالْأَسْمَاءِ الَّتِي مِنْ شَأْنِهَا أَنْ تَعْمَلَ أَيْضًا ، وَكَأَسْمَاءِ الْفِعْلِ ؛ وَقَدْ عَمِلَ الشَّيْءُ فِي الشَّيْءِ: أَحْدَثَ فِيهِ نَوْعًا مِنَ الْإِعْرَابِ :أي تغير وجمَعَ عامل هو عَوَامِلٌ"^(٣)

والعامل اصطلاحاً هو العلاقة القائمة بين مختلف الوحدات المؤلفة للنسق أو الظاهرة وبذلك تكون عوامل التغير هي العلاقة القائمة بين الافراد المجتمع والبناء الاجتماعي للمجتمع نفسه من أنظمة وعلاقات اجتماعية^(٤) والعوامل تنقسم إلى قسمين أساسيين هما الاجتماعية والثقافية فالعوامل الاجتماعية: هي مجموعة من العلاقات والروابط والصلات التي تنشأ بين الفرد وغيره من الناس مع البيئة الاجتماعية الذي يعيش فيها الفرد^(٥) أو بوصفها مجموعة من المؤثرات الخارجية والداخلية التي تمارس ضغطها على المجتمع وتنقله من حالة إلى أخرى أو من مجتمع تقليدي إلى حديث وقد تكون أيضاً نتائج هذه التأثير الذي بدوره يؤدي التغير سلبية على البناء الاجتماعي للمجتمع ، أما العوامل الثقافية، فهي مجموعة القيم والمبادئ والعقائد والتقاليد السائدة في المجتمع وهذه العوامل هي: الدين ، التعليم ، ووسائل الإعلام، بالإضافة إلى التقاليد السائدة في المجتمع^(٦)، وقد يحدث تغيراً اجتماعياً نتيجة لتعرض إحدى هذه العوامل لخلل ما وأن حدوث خلل معين في أحد هذه الأجزاء يؤدي بدوره إلى أحداث خلل في الأجزاء الأخرى وهذا يؤدي بلا شك لحدوث تغير اجتماعي ومن إيجابيات العوامل الثقافية هو تهذيب الغرائز وطبعها عند الأفراد الآخرين ،وتزويد من حسن التعامل وإرشادهم على الالتزام بالأنظمة والقوانين الاجتماعية ، وهي أيضاً تشكل ثقافة يتمسك بها الأفراد بفعل التنشئة الاجتماعية^(٧)

إذن ، العوامل الاجتماعية والثقافية كلاهما متلازمان لا يستطيع المجتمع موضوع بحثنا الهروب من وطأتها إيجاباً أم سلباً وتفاوت درجة تأثير هذه العوامل من مجتمع إلى أخرى ومن تغير إلى آخر سواء كانت هذه التغيرات - التي يتعرض لها المجتمع - سياسياً ، أو اقتصادياً، أو اجتماعياً ،أو تربوياً أو دينياً...الخ.

ثانياً: التغير الاجتماعي

تعريف التغير في اللغة العربية يعني: التبدل والتحول ، نقول غيرت الشيء فتغير أي بدلته. هذا الشيء غيرُ ذاك ، أي سواه وخلافهُ ويعني ايضاً الانتقال من شيء إلى آخر^(٨) وقد جاء في مختار الصحاح للجوهري غير بمعنى: "غَيَّرْتُ الشيءَ فَغَيَّرَ....وقولهم: نَزَلَ القَوْمُ يُغَيَّرُونَ، أي يُصْلَحُونَ"^(٩) ويعرف التغير الاجتماعي اصطلاحاً استناداً إلى طبيعة (التغيرات الهيكلية في البناء الاجتماعي). على أنه مجموعة التحولات أو التبدلات في بناء المجتمع ، أي في الهياكل الأساسية فيه مثل حجم المجتمع، وتركيب أجزائه المختلفة والتوازن بين هذه الاجزاء.^(١٠) ، ويعرفه ولبرت مور (W. Moore): "بأنه التبدل الجوهري في الابنية الاجتماعية أي في أنماط الفعل الاجتماعي بما في ذلك النتائج المرتبطة بهذا التبدل كما تنعكس في التغيرات التي تطرا على القيم والمعايير والمنتجات الثقافية والرموز ، وإذا ما تركزت التغيرات في الهياكل أو في أنماط التفاعل ، فإن التعريفات البنائية تهتم بالتحولات الكبرى التي تطرا على المجتمعات ، ونقصد بالتحولات الكبرى تلك التي تأخذ زمننا طويلاً في حدوثها والتي تترك أثراً بعيدة المدى على الهياكل الثابتة لبناء المجتمعات"^(١١).

التعريف الاجرائي

"بأنه كل تحول يحدث في البناء الاجتماعي ووظائفه خلال فترة معينة زمنية ويشمل ذلك كل تغير يقع في التركيب السكاني للمجتمع أو في بنائه الطبقي ونظمه الاجتماعية أو في أنماط العلاقات الاجتماعية أو في القيم والمعايير التي تؤثر في سلوك الافراد والتي تحدد مراكزهم وفعالهم وادوارهم الاجتماعية في النظم الاجتماعية و الانساق الثقافية من (قيم وعادات وتقاليذ) الممتدة بينهن خلال فترة معينة من الزمن"

المبحث الثاني

العوامل المؤثرة في التغير

أن التغير الاجتماعي لا يحدث دون سبب يحركه ويدفعه إلى الامام ، والحقيقة هناك عدة عوامل مؤثرة في التغير اهمها ما يلي:

أولاً: العامل البيئي:

"يعد العامل البيئي من بين العوامل المهمة في التغير الاجتماعي، ويعني تأثير البيئة أو الوسط الطبيعي أو الجغرافي في الإنسان والنظم المكونة للبناء الاجتماعي والمجتمع بصورة عامة ، وتأثير المناخ والعوامل الطبيعية كان حافزاً قوياً في التاريخ البشري وأحد عوامل التغير الاقتصادي والسياسي والاجتماعي"^(١٢) أن هذا العامل لا يقل أهمية عن بقية العوامل الاخرى من ناحية و له الأثر الكبير في الظواهر الاجتماعية والسلوك الاجتماعي داخل المجتمع وهذا ما جاء به ابن خلدون في القرن الرابع عشر في مقدمته البيئية الجغرافية وأثرها في اختلاف طبائع وصفات البشر الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والخلقية^(١٣) ، و يمكن إجمال العوامل البيئية التي تؤثر في التغير الاجتماعي بما يأتي:-

- ١- المناخ مثل (الرطوبة والرياح والحرارة والأمطار
- ٢- الموقع الجغرافي مثل القرى أو المدن من البحر أو الصحراء أو خط الاستواء
- ٣- وجود المصادر الطبيعية مثل البترول والمعادن والغازات والمياه
- ٤- الكوارث وما يصاحبها من أمراض والكوارث الطبيعية.

فقد اثبت التاريخ أن بعض التغيرات في البيئة الفيزيقية يمكن أن تؤدي إلى حدوث تغيرات اجتماعية قد تكون بعيد المدى في بعض الحالات الاستثنائية كما حدث في الدول التي ظهر فيها البترول و من ضمنها العراق فبالرغم من أن

البتروك اكنشف من خلال الجهود البشرية ، إلا أن ارتباطه بالطبيعة (أي وجوده في هذه المناطق بالذات) قد أثر تأثيراً كبيراً على مسار التطور في المناطق التي اكنشف فيها لقد أكنشف الظروف البيئة - الفيزيقية - في حالة اكنشاف البتروك تغييراً تقديمياً ملموساً ، ولكن ظروفأ بيئة اخرى قد ككنشف العكس من ذلك كما يكنشف في حالة الكوارث الطبيعية مثل البراكين أو والزلازل أو الفيضانات أو غيرها^(١٤)

أن هذه التغيرات الطبيعية قد تؤدي إلى زوال مجتمعات بأسرها وهكذا يتضح لنا أهمية ودور العوامل البيئة في اكنشف التغير الاجتماعي في ظروف معينة وهذا الدور يرتبط ارتباط وثيق بالجهود الانساني كما الحال في اكنشاف البتروك.

ثانياً: العامل التكنولوحي

للعامل التكنولوحي اثر كبير في اكنشف التغير الاجتماعي في المجتمعات ، إلى جانب العوامل الاخرى المؤثرة في التغير ؛ ذلك "أن معظم التغيرات الاجتماعية ليست ناتجة عن التغير في العمل أو في الدولة ولكن نتيجة للتغيرات التكنولوجية ، التي باستمرارها يستمر التغير الاجتماعي"^(١٥) ، ويمكن أن نرى تأثير العامل التكنولوحي من خلال الاتي:-

- ١- إذا تهيأت ظروف محددة في أي مجتمع فإنها قد تؤدي إلى ظهور الاختراع والاكنشاف التي تُمكن المجتمع من استخدامها في كثير من الحالات.
- ٢- ومن ثم يأتي دور هذه الاكنشافات والاختراعات عند استخدامها في اكنشف تغير اجتماعي آخر يؤثر بشكل فعال أثناء عملية إنتاج المجتمع أو استخدامه للتكنولوجيا ، فهي عملية مرتبطة بالإنسان منذ ظهوره على الأرض فالتكنولوجيا البسيطة أو البدائية مثل (الفأس ، والمحراث) ، قد ساعدت على بزوغ الثورة الزراعية وتطور الآلات الزراعية وفي استعمال البخار والثورة الصناعية والتطور

الهائل في العلوم ، اذ كان للثورة الصناعية دور في القضاء على المجتمع الاقطاعي^(١٦).

ومن بين التغييرات الاساسية للتكنولوجيا المساهمة في عمليات التغير هي تطور وسائل الاتصال والمواصلات ، فقد قربت المسافات بين المجتمعات ، فالراديو والتلفزيون والانترنت وغيرهما تعد وسائل مهمة ساعدت على زيادة التواصل بين الشعوب ، وساهمت في انتاج نوع من عمليات المثاقفة فهذا التواصل بدوره يؤدي إلى حدوث تغيرات اجتماعية بين المجتمعات بسبب هذه الاتصالات ، وبالتالي فإن أي تغيرات تحدث في أي مجتمع سيكون لها أثر أو صدى على المجتمعات الاخرى ، فالتغيرات التي حدثت في المجتمعات العربية مثلاً (الربيع العربي) ، الذي بدء من تونس إلى مصر الذي كانت مصدرها أو انبثاقها الاول عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) ومن ثم ليبيا ، بينما المجتمع العراقي لم يستطيع أو لم يكن موفقاً أو محظوظاً في التعاطي مع العامل التكنولوجي ؛ وذلك لاتي:

١- لقد ظل العامل التكنولوجي بوصفه عاملاً خارجياً تم توظيفه للإطاحة بالنظام السابق (المقبور) من خلال (الطائرات ، الدبابات ، والأسلحة الحديثة المتطورة)

٢- أن النظام السابق لم يسمح أو أنه وقف حائلاً دون تشكيل بنية مجتمعية تواصلية أو اتصالية ، فقد سقط النظام برمته، ومرافقة الاحتلال له بداء المجتمع العراقي عهداً جديداً ، ومنظومات الاتصال والتواصل الاجتماعي شبه معدومة على عكس المجتمعات التي وظفت مواقع التواصل الاجتماعي لا احدث التغير ؛ وذلك نظراً لأنها تملك تاريخاً في التعامل والتعاطي مع الانظمة التواصلية ، فالمجتمع العراقي حتى عام ٢٠٠٣ لم يكن يملك أو لم يعرف اصلاً العمل أو امكانية العمل عليها ، لكن بعد الاحتلال الامريكي

أصبحت المسألة متغيرة بعض الشيء نتيجة انفتاح المجتمع والاسرة على العالم من خلال دخول وسائل الاعلام الحديثة (كالستالايت ، والانترنت ، والهواتف النقالة) - التي كانت محرمة سابقا على المجتمع- في هذا الوقت شهدنا الكثير من التغيرات التي حدثت وغيّرت من ملامح المجتمع العراقي وخصوصاً الجماعات القربائية حيث دخلت العراق وسائل الاعلام والاتصال الحديثة الذي كان يفتقر لها الفرد العراقي في فترة النظام السابق جعلت من المجتمع العراقي أكثر انفتاحاً واتصالاً بالعالم الخارجي وهذا الانفتاح جعل من الشاب العراقي مثلاً أكثر سفرًا خارج العراق سواء للدراسة أو للسياحة مما أدى تفرق وانشغال أفراد الاسرة وابتعادهم عن بعضهم البعض ، بالإضافة إلى أنه جعل الشباب يفكرون بالاستقلالية بعد الزواج مما يؤكد تأثر نمط الاسرة الممتدة في المجتمع ، هذا بالإضافة إلى الدور التي لعبته الهواتف النقالة في تشطي العلاقات القربائية فأخذت تحل محل الزيارات القربائية التي كانت تقوم بها الاسرة العراقية إلى اقاربها ومعارفها فبدلاً من الذهاب للزيارة الاقارب والاصدقاء اصبح من الممكن الان الاتصال بهم والاطمئنان عليهم وهذا بدوره يؤدي إلى ضعف العلاقات القربائية وتشطيها وتحولها إلى العلاقات الثانوية ، وبالتالي فإن الاكتشاف و الاختراع من العوامل الأساسية في التغير الاجتماعي حيث أن الاختراع هو عبارة عن تركيب جديد للعناصر المعروفة ويحدث الاختراع في الجانب المادي للمجتمع، وقد يحدث الاختراع في الجوانب غير المادية للمجتمع كاتحاد العمال أو استخدام بعض المفاهيم الجديدة في الفلسفة ، وقد يغير الانتشار الثقافي حالة المجتمع ولكن اثر الانتشار يعتمد على مدى التنظيم في المجتمع فيما اذا كان قادراً على الاستفادة من العناصر الثقافية المنتشرة القادمة إليه

ومما تقدم أمكننا القول أن تأثيرات الاختراع أو التكنولوجيا الجديدة تظهر بصورة واضحة من استخدام الإنسان لبعض الاكتشافات الجديدة مثل (الانترنت ، والهاتف النقال ، والبريد الإلكتروني) ، إذ تنعكس على الأساليب الفكرية للناس وعلاقاتهم الاجتماعية وتغير السلوك البشري^(١٧) ، فأن تفاعل الإنسان معها يأخذ اتجاهين: إيجابي ، وسلبى ، فالإيجابي يمكن أن يظهر بجوانب كثيرة وخاصة من ناحية الثقافة والمعرفة وبما يمكن أن تقدمه للمجتمعات ، كما أنها تشكل وسيلة الاتصال بالعالم الخارجي ، أما الاتجاه السلبي للتكنولوجيا فيظهر بسوء استخدام الوسائل لا من أجل المنفعة العلمية أو الثقافية أو الاجتماعية ، بل على العكس فيمكن أن يظهر تباطؤ في العمل ، والكسل في الإنتاج ، وتعاكس عن الواجبات أو المسؤوليات الملقاة على كاهلهم ؛ لانشغالهم بمتابعة البرامج الترفيهية أو استخدام الهاتف أو الانترنت في اوقات العمل ، وهذا يبدو جلياً في المجتمع العراقي.

ثالثاً: العامل السياسي

يلعب العامل السياسي دوراً أساسياً في التغير من خلال القوة السياسية ، والسيطرة ، وتخصيص الموارد ، والتأثير الذي ينجم عن اتخاذ القرارات السياسية الأفراد وفرص الحياة من خلال العملية السياسية^(١٨) "فالحكام والقادة والملوك والحكومات بوجه عام تقوم بدور بارز في عملية التأثير في مسارات التغير التي قد يتخذها المجتمع"^(١٩). فالحكام على سبيل المثال باتخاذهم القرارات السياسية يؤثرون مباشرة في عملية التغير الاجتماعي^(٢٠) فضلاً عن ذلك أن "الحروب و التي لها الاثر الكبير في طبيعة العلاقات الاجتماعية والاخلاق والقيم والقواعد والمعايير السائدة في المجتمع في احداث التغير الاجتماعي سواء كان سلبياً أو ايجابياً"^(٢١) . فالحروب التي خاضها العراق مع الدول المجاورة خلال الفترة الماضي كلها كانت من خلال قرارات سياسية ، يضاف إليها التغير السياسي الذي حصل في عام

٢٠٠٣. وعملیات الهجرة والتهجير المصاحبة له كلها هذا العوامل ساعدت على بلورة التغير الاجتماعي في المجتمع العراقي.

رابعاً: العامل الاجتماعي

يعتبر العامل الاجتماعي من أهم العوامل المؤدية للتغير والذي كثيراً مايعبر عن نفسه وفق الاتي :- الثورة الاجتماعية ، والثورة تعني التغير الجذري الذي يحدث عندما تكون القوى القديمة بكل أشكالها وأنماطها غير متمكنة من مواجهة متطلبات المجتمع القائم ، والثورة تعني التغير الاجتماعي الشامل بهدف تحقيق التقدم للمجتمع الذي طمسته عوامل التخلف بين مستعمر وإقطاع ورجعية وكذلك تعني أحداث تغيرات جذرية وعميقة في حياة المجتمع من الناحية الاقتصادية والسياسية والثقافية ، تولد الثورات من الوعي القومي أو الطبقي لدى أفراد المجتمع ، فالقومية أو الطبقة عامل من العوامل الدافعة للتغير الاجتماعي وهي تشعر الافراد بالأمن والولاء وتولد لديهم الشعور بالحاجة للتغير الاجتماعي السريع في حالة عدم تحقيق متطلباتهم^(٢٢) .

والنقطة الرئيسية الواجب إثارتها هنا هي: حيث ينشأ التغير الاجتماعي بقدر ملحوظ فإنه يرتبط مع أحد أنماط الازمات الاجتماعية ، لقد أهمل الكثير من السوسيولوجيين الذين درسوا أو بحثوا التغير الاجتماعي عنصر الازمة في التغير تحت تأثير العديد من الافكار التي تعتبر التغير نمواً أو تراه بطيئاً وتدرجياً وتراكيمياً.

ومعنى الازمة كما "شدد عالم الاجتماع الامريكي وليم توماس (W.Thomas) في دراساته عن التغير الاجتماعي ، علاقة بين الانسان الفرد والبيئة التي تتعطل بفعل عجز الانسان (أو المنظمة أو المجموعة الاجتماعية) عن الاستمرار وقتاً اطول في اعتماد نمط مألوف من السلوك . والازمة شكل من

الانتباه ، الانتباه الواعي والمعزز المنتزع منا في أوقات الطوارئ حين يظهر الانهيار في أنماط سلوكنا العادية أو الرتيبة من المعلوم أن الافراد والجماعات والشعوب بكاملها تمر في أزمت بين حين والآخر." (٢٣)

خامساً: الأيديولوجيا

تمثل الأيديولوجيا رؤية للكون أو العالم بالنسبة للفرد أو الجماعة من خلال تشكيلها نسقاً فكرياً ، ينطوي على المنطقي والعاطفي لفهم الذات الآخر ، والمجتمع ، والكون ، غالباً ما تشترك مجموعة من الناس التي قد تكون دولة أو أمة أو حزباً أو مجموعة عرقية (أثنية) في رؤية واحدة ، من ثم تنظر إلى أمور عديدة نظرة واحدة ، وتشكل أيديولوجيا خاصة بها في الأوضاع الاجتماعية والتاريخية والدافع الاجتماعي^(٢٤) ، ويقدم كارل مانهايم (K.Mannheim) حول دور الايديولوجيا في التغير الاجتماعي والثقافي ، مفهوماً جديداً في عملية التغير الثقافي عند فئة الشباب على وجه الخصوص ، كقطاع من قطاعات البناء الاجتماعي وهذا المفهوم هو الاحتكاك الخصب "الاتصال الفائق" (Fresh Contact)^(٢٥) شارحاً إياه بأنه علاقة متغيرة في النظر إلى الموضوع تتضمن الجديدة في تمثيل وتطوير واستخدام البدائل المادية في هذه الحالة ، ويترتب على هذه اللون من ألوان الاحتكاك أن يغير الشباب من طرق الحياة السائدة ويثوروا على القيم الاجتماعية المسيطرة ، ويبتکروا البدائل الثقافية الجديدة والفريدة ، ويتحرروا من الانصياع للثقافة التي تميلها عليهم التزامات العصر وبذلك كله يحدث التغير الاجتماعي^(٢٦) ، فعلى سبيل المثال ، الايديولوجيا القومية وقفت حائلاً امام اتجاهات العولمة وعرقلة امكانية الاستفادة منها ، فالأيديولوجيا السياسية للنظام السابق عرقلت اتجاهات الحركة نحو المستقبل في المجتمع العراقي ، والايديولوجيا النازية (القومية الاشتراكية) اطاحت بالمجتمع الالمانى أبان الحرب العالمية الثانية.

وعليه فإن الأيديولوجيا التي يتبناها الإنسان فرداً ، أو جماعة ، أو نظام و مجتمع ، تؤثر أو تقف حائلاً في عرقلة الاتجاه نحو التغيير وفي توجيه عملية التغير نحو تحقيق منافع أو مكاسب إيجابية في تغير نمط الحياة أو وسائل العيش ، أو قد تؤدي إلى العكس من ذلك تماماً خاصة عندما يكون التوجه عاطفياً.

سادساً: الفرد الاستثنائي ودوره في التغير

لا يشكل " دور الفرد في التاريخ " ، مجرد معضلة عملية وحسب ، بمقدار ما يؤلف مشكلة من اعظم المشاكل النظرية في التحليل او التأويل التاريخي^(٢٧) ، هكذا يبدأ بليخانوف (G.Plekhanov) كتابه حول دور الفرد في التاريخ ، تتداخل الفلسفة والرؤى التاريخية في تفسير وتأويل هذا الدور هائل التعقيد في محاولات بليخانوف النظرية معلناً بصيغ جديدة للمقولات الماركسية الكلاسيكية " أن الافراد بفضل الخصائص والميزات التي يتمتعون بها يمكنهم أن يؤثروا في مصير المجتمع ويمكن ان يكون اثرهم ملحوظاً ، الا أن مكان حدوث هذا التأثير واتساعه أو مداه محدودان بتنظيم المجتمع وعلاقات القوى الاجتماعية – والاقتصادية

"أن سجايا الفرد ليست (عاملاً) من عوامل التطور الاجتماعي الا بمقدار ما تسمح به هذه العلاقات وبالشكل الذي اباحته .ولا يستطيع الفرد اظهار مواهبه الا عندما يحتل في المجتمع مكانا ييسر له ذلك ، والتنظيم الاجتماعي هو الذي يحدد في كل حين الدور وبالتالي الاهمية الاجتماعية التي يمكن أن توسد الى بعض الشخصيات الموهوبة أو عديمة الاهلية ."^(٢٨)

والحقيقة أن بليخانوف لم يتمكن من مغادرة الارث الماركسي ، - بل اعتمد على ملاحظة معمقة للمادية التاريخية التي تناولها في النظريات - الذي كان يستولي كلياً على / ويشكل كلياً بنية العقلية النخبوية الثقافية "الانتلجنسيا" (Intelligentsia)^(*) الروسية آنذاك ، وهذا يفسر لنا انه - بليخانوف - عد التغيرات

في شكل الانتاج الاقتصادي والتصادم بين الفئات الناجم عن تلك التغيرات انما هو عامل تقريبي حاسم في تاريخ المجتمعات الانسانية أن مجال التاريخ خاضع " لضرورة " تكشف عن ذاتها عبر جملة من الاحداث الطارئة التي تكون تجربتنا اليومية ، أما هذه الضرورة في اعماقها فهي ضرورة اقتصادية وبما أنها هي التي تسيطر على التاريخ فإن أفعال البشر قد تعمل بانسجام مع تلك الضرورة أو ضدها فيكون مآلها أن تصبح عديمة المفعول ، وذلك أن الافعال الانسانية لا تصبح ذات مفعول الا اذا عملت بالانسجام مع تلك الضرورة^(٢٩) على هذا الاساس يصبح الانسان فرد تاريخي في جوهره لأنه يعيش في الزمان ويتجدد بأحوال وظروف معينة ووجوده عملية زمنية تتجدد بالميلاد والموت وتتألف من سلسلة متصلة من الحلقات تتألف من ماض وحاضر ومستقبل ، وتجري هذه العملية في اطار علاقته مع الآخرين ومع الطبيعة^(٣٠) " أن الفرد الخاضع للضرورة التاريخية انما يستمد هذه الصفة لا من مجرد وعيه لها فحسب بل بسبب صفاته الاخلاقية والعقلية المنبثقة عن هذا الوضع"^(٣١)

لم تتكر الماركسية ابداً وجود الفرد في التاريخ ، ولا اهمية الافراد ولا حتى دورهم ، ولا انكرت أن كل فرد يشكل موضوعاً لدراسة حافلة بالفائدة ، وأن حياته يمكن أن تدرس بصورة دياكتيكية وتفسر ، ولكن مثل هذا البحث يرد بالبدهاهة إلى السيكولوجيا الفردية ، وليس لعلم الاجتماع ، وهذا المسلك ملائم مادام يتعلق بأفراد لهم دور هامشي في التدرج التاريخي^(٣٢)

ولكن الا يتعارض القول بأثر الفرد في السياق العام للأحداث مع المقولة التي تعتبر التاريخ أو التطور الاجتماعي خاضعاً لقوانين محددة وملزمة ؟ والجواب على ذلك أن هذا الدور لا يتعارض والمفهوم المشار اليه وإنما وجه من اوجه التعبير البارزة عنه ، وتجدر الاشارة إلى أن أمكان تأثير الفرد في المجتمع ، هذا الامكان الذي يحدده التنظيم الاجتماعي ، يفتح الباب واسعا امام تأثير ما يسمى (

المصادقات) ، على المصير التاريخي للشعوب .من هنا كتب هيغل (F.Hegel) يقول " أن كل ما هو تام ينطوي على عنصر من عناصر المصادقة " (٣٣) وعلينا أن لا نهمل أن " خصائص الفرد الشخصية تجعل صاحبها اقدر على تحقيق الحاجات الاجتماعية الناشئة عن العلاقات الاقتصادية القائمة أو معارضتها .ويمكن للأفراد ذوي النفوذ ، بفضل خصائصهم الفكرية وبفضل صفاتهم الفردية والذاتية ، أن يبدلوا في الملامح التي تتلبسها الاحداث وبوسعهم ايضاً تغيير نتائجها الخاصة ، ولكنهم لا يستطيعون تغيير الاتجاه العام المحدد بقوى اخرى وثمة شرطان لابد من توافرها حتى يتمكن شخص موهوب - يتمتع بصفات معينة - من أن يحدث بواسطتها تأثيراً عميقاً في سياق الاحداث فينبغي له أن يستجيب - بفضل مواهبه - اكثر من سواء لحاجات الفترة الزمنية الاجتماعية وينبغي لهذا النظام الاجتماعي القائم الا يقف عائقاً امام الفرد ذي الاهلية المطابقة لما تستدعيه الفترة الزمنية .يظهر الرجال الموهوبون حيثما تكون الشروط الاجتماعية ملائمة لنموهم ، وهذا يعود بنا الى القول بأن كل موهبة تظهر ، تصبح قوة اجتماعية ، هي ثمرة العلاقات الاجتماعية " (٣٤)

لذلك فإن ماركس "يعتبر الناس ، في خلد التعاليم المادية ، نتاج الظروف والتربية ، وبالتالي أن التغاضي عن شكل العلاقات الاجتماعية يؤدي الى جعل التاريخ نهياً لسيادة اللامعقول والقوى العمياء التي تتجسد أما ... في أو... " (٣٥)

ونخلص مع بليخانوف الى أن الافراد بفضل الخصائص والميزات التي يتمتعون بها يمكنهم أن يؤثروا في مصير المجتمع ويمكن أن يكون أثرهم شديد الا أن بإمكان هذا التأثير وكذلك اتساعه أو مداه محددان بتنظيم المجتمع وبالعلاقات القوى الاجتماعية ، " أن سجايا الفرد ليست "عاملاً" من عوامل التطور الاجتماعي الا بمقدار ما تسمح العلاقات الاجتماعية بذلك ويبقى هذا العامل ما سمحت به هذه العلاقات وبالشكل الذي تتيحه " (٣٦).

المبحث الثالث عوائق التغير الاجتماعي

هنالك الكثير من العوائق التي تعيق عمليات التغير في كل المجتمعات التقليدية والحديثة على حد سواء ولكن الاختلاف يكون في نسبة التغير في المجالات المادية وغير المادية، فكل منهما يخضع لعملية التغير وهناك الكثير من العوائق ، وهذه العوائق مختلفة ولكن ، يمكننا تقسيمها إلى ثلاث عوائق هي:

أولاً:- العوائق الاجتماعية

ثانياً:- العوائق الثقافية

ثالثاً:- العوائق السياسية

أولاً:-العوائق الاجتماعية

هناك عوائق اجتماعية عديدة تقف أمام التغير الاجتماعي ، وتظهر بوضوح لدى المجتمعات التقليدية اكثر منها في المجتمعات الحديثة، واهم العوائق الاجتماعية ما يلي:-

١. الميل للمحافظة على الامتيازات:

تظهر المقاومة للتغير من قبل الأفراد الذين يخشون على زوال مصالحهم ، تلك المصالح التي قد تكون في المكانة الاجتماعية ،أو الامتيازات الاقتصادية أو غير ذلك ؛ لهذا حينما يشعر الأفراد بأن امتيازاتهم مهددة بالزوال نتيجة للتجديد ، سرعان ما تقوم المعارضة. وتتعدد أشكال المقاومة التي تحدث في كافة أنحاء المجتمع.^(٣٧) فالأطباء مثلاً يقاومون أي تغير في تخفيض أجورهم لصالح المرضى ، أو قد تقوم الجماعات المتضررة من التغير بنشر الاشاعات - غير الحقيقة- عندما تشعر ان امتيازاتها قد تتعرض للخطر والشعور بإمكانية فقدانها وهو ما حدث بالفعل تاريخياً في المجتمع العراقي عندما قامت ثورة تموز ١٩٥٨ بسن قانون الاصلاح والغاء الاقطاع والقضاء عليه ، كما حدث ايضا في الفترة الحرب

(٢٠٠٣) على العراق حيث قام الكثير من اعضاء الحزب (البعث المقبور) ببث و بنشر الاشاعات حول أن النظام لن يسقط خوفاً من فقدان امتيازاتهم التي حصلوا عليها من خلاله .فالميل للمحافظة على الامتيازات يعتبر من أهم العوائق التي تقف أمام التغيير الاجتماعي

٢. تماسك الجماعة:

في المجتمعات الريفية التقليدية يتمسك الناس بفكرة مثالية تنعكس في احساسهم بالالتزام المتبادل داخل اطار الأسرة والجماعة من الأصحاب ، وتفضيلهم العام للانتماء إلى جماعة صغيرة والرغبة في انتقاد أي فرد ينحرف عن السلوك المعتاد.^(٣٨) ، أي أن تمسك الجماعة بفكرة معينة يحد من عملية التغيير الاجتماعي الذي يكاد يعم كل المجتمعات النامية اليوم ، ففي المجتمع العراقي اليوم يسود الكثير من الامثال والاقوال منها (حشراً مع الناس عيداً) أي أن حياتهم تستند إلى حقيقة واحدة (الآخرين) (اني وخوي على ابن عمي ، واني وابن عمي على الغريب) أو (الكوم التعاونت ماذلت) أو (ايد وحدة متصفك) ...الخ.

٣. عدم التجانس في تركيب المجتمع:

إن اختلاف الأفراد الذين يتكون منهم المجتمع من حيث النوع والسن والتعليم والمهنة ، والمركز الاجتماعي ، والوضع الطبقي، والديانة ، يؤدي إلى عدم تجانسهم وتضارب مصالحهم، بحيث أن أي تغيير جديد قد يقلل معارضة الكثير من الأفراد ، وموافقة من البعض الآخر ، وذلك على العكس من التجانس في تركيب المجتمع الذي يسمح بأحداث التغيير في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية^(٣٩) .

٤. الحزبية

أن المجتمعات التي تكون في طور انتقال الحزبيات والانقسامات غالباً ما نجد ، انه إذا أخذت مجموعة أو حزب بفكرة معينة فأن المجموعة المضادة

سترفض هذه الفكرة دون تقييمها أو حتى التفكير فيها وهذه الصورة أوضح ما تكون بالعراق فأننا نجد أن الاخصائي اذا تقرب من حزب ما ، ثم عرض فكرة جديدة فأن الحزب الموالي له سيقبلها لمجرد انه يواليه ، والحزب المضاد سيرفضها لأنه يضاد ذلك الحزب فقط. وبالتالي سيفشل المشروع ، أو ينجح جزئياً.^(٤٠)

ثانياً: - العوائق الثقافية

تتعرض كل المجتمعات الإنسانية لظاهرة التغير ، وعلى ذلك يمكن النظر إلى كل مجتمع على أنه عرضة لنوعين من القوى: قوى تعزز حدوث التغير وتعضده، والقوى الأخرى تعرقله وتحد من فاعليته وأهم العوائق الثقافية هي:-

١. الثقافة التقليدية

يرتبط التغير الاجتماعي إلى حد كبير بثقافة المجتمع السائدة ، فالثقافة التقليدية القائمة على العادات والتقاليد ، والقيم بوجه عام لا تساعد على حدوث عملية التغير الاجتماعي بيسر ، فالعادات والتقاليد التي تميل إلى الثبات تقاوم التغير وكل تجديد سواء كان مادياً أو معنوياً ، وكلما سادت هذه الثقافة وانتشرت ، كانت المقاومة اشد واقوى.^(٤١)

فالأيديولوجية المحافظة التي تتبنى فلسفة تقديس القديم على اعتبار أن ليس بالإمكان الاتيان بأفضل مما كان ، تؤدي إلى مقاومة كل جديد وتسود مثل هذه المعتقدات خاصة عند كبار السن الذين عاشوا اوضاعاً مختلفة عن الازواضع الحالية ، مما يؤدي إلى الجهل بالتحديث عامة^(٤٢) ، وفي المقولة الشهيرة (فالناس اعداء ما جهلوا) أن النزعة المحافظة لدى كبار السن وإصرارهم على الالتزام بالوسائل والأساليب التي ورثوها عن آبائهم وأجدادهم، إذ تمثل آراؤهم حصيلة تكونت عبر سنوات عديدة مضت لم يلحقها أي تغير أو تعديل بتغير الزمن فبقيت تلك الآراء ينقلونها لأبنائهم وأحفادهم كما توارثوها عن أجدادهم وآبائهم^(٤٣).

وتمثل عملية الإبقاء على القديم والذي يمثل ما اعتاد عليه الإنسان من خلال عملية الممارسة السلوكية وعدم النظر إلى ما هو جديد أو أفضل ويبدو هذا واضحاً في أمثالنا الشعبية فالمثل الشعبي (مد رجلِك على كد لحافك) (غطاك) وهذا يعني صعوبة التفكير بأبداع الجديد لدى افراد المجتمع العراقي ، وعليه فأن القديم يمارس نوعاً من الرسوخ القيمي والأخلاقي ، فالعراقيين الذين ألفوا العادات والتقاليد التي أصبحت جزءاً من الشخصية التي يعرف بها العراقي وبالتالي فأن من الصعوبة أن تحدث تلك التغيرات أو إدخال الجديد من العادات بوجه عام وبهذا فأن الثقافة التقليدية تلعب دوراً بارزاً بعاقبة عملية التغيير الاجتماعي .

٢. تضارب السمات الثقافية:

من المعروف أن هناك عناصر ثقافية يسود بينها الانسجام المنطقي ، في حين توجد أخرى تتطوي على تضارب بين بعضها البعض ، ويؤدي هذا التضارب وعدم الاتساق إلى الحيلولة دون حدوث التغيير الثقافي^(٤٤).

ففي المجتمعات التقليدية إذا مرض شخص ما فأن تأويل المرض في الاعتقاد يخضع لنوعية الشخص وطبيعة مركزه الاجتماعي في المجتمع ، فإذا كان مستقيماً ذا مركز اجتماعي مرموق وهيبة كبيرة ، قيل بأن مرضه ابتلاء من الله ، وأن الابتلاء لا يكون إلا للصابرين المؤمنين في حين لو كان المريض شخصاً مشاكساً عاقاً لا يحظى بالهيبة الاجتماعية قيل أن مرضه عقاب صارم من انزله الله به جزاء وفقاً لما اقترف من الاثم والعدوان ومعصية الرسول .وهنا نلاحظ التضارب في تفسير المرض نفسه ، عند شخصين في مجتمع واحد.^(٤٥)

٣. الاعتقاد في الحظ والنصيب

إن صفة (Fatalism) مرتبطة ارتباط وثيق بالقوى التقليدية ، فالمجتمع العراقي تسيطر عليه هذه الصفة بشكل كبير جداً ويبدو أن هذه السيطرة واضحة جداً في حياتنا اليومية سواء كان ذلك في افعالاً أو تفكيرناً ويجدر بنا هنا الإشارة

إلى بعض الاقوال أو الامثال التي تدل على ذلك على سبيل المثال "لو جريت جري الوحوش غير رزقك ماتحوش" أو "المكتوب على الجبين لازم تشوفه العين" أو محد ياخذ غير نصيبه" أو "أصرف ما في الجيب يأتيك ما في الغيب" وغير من الامثال والاقوال الشهيرة التي يعتبر الايمان بها أو التسليم لها أحد المعوقات الهامة لعملية التغير ولقد تمكنت المجتمعات الصناعية من أن تثبت لنفسها أن لديها قدرة كبيرة على التحكم في الظروف الطبيعية والاجتماعية وتطويعها لصالحها ، ولا تعتبر أي وضع غير مرغوب فيه أمراً مستحيلاً ولكن تعتبره تحدي لقدرتها لذلك (٤٦).

٤. التعصب الثقافي

يعتقد جميع البشر بمختلف ثقافتهم أن أنظمتهم وطريقة معيشتهم هي الطريقة الطبيعية والمثلى بالمقارنة بالطرق الاخرى وأن جوهر الثقافة الحقيقي يتعلق بما نفكر فيه ونعمله بما يشمل من اتجاهات سلوكية وعقائد دينية وأشكال اجتماعية ، وأن القيم المطلقة تؤكد أن الاعتقاد العام في رفعة ثقافة معينة من أهم القوى التي تؤدي إلى الاستقرار (٤٧) ، أي الافكار الجديدة الداعية للتغير غالباً تتعرض للمقاومة الشديدة نتيجة التعصب القديم وتقديس بعض جوانب الحياة ، كقوله تعالى ((أَمْ آتَيْنَاهُمْ كِتَاباً مِنْ قَبْلِهِ فَهُمْ بِهِ مُسْتَمْسِكُونَ * بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُهْتَدُونَ *)) (٤٨) وكلما كانت القيم أقرب إلى الجمود أصبح من الصعب استبدالها ، وبالتالي فأن بعض الانماط الثقافية الراسخة في سلوك الانسان تحقق عادة بعض الرغبات والامنيات ، مما يجعلها من الامور التي يصعب القضاء عليها دون أي جهد.

٥. الشعور بالعزلة والكرامة:

في المجتمعات التقليدية يولي الناس اهتماماً كبيراً للأشياء التي تمس عزتهم وكرامتهم ولو من بعيد ومرجع ذلك اعتدادهم بثقافتهم و قوميتهم ونوع الحياة التي يعيشونها^(٤٩).

فعلى سبيل المثال: نجد أن فكرة التعليم في المجتمعات المتقدمة مستمرة طوال فترة الحياة من المهد إلى اللحد ، بينما نجد أن هذه الفكرة مخالفة لما يعتقدُهُ الناس في المجتمعات التقليدية حيث يرتبط التعليم في أذهانهم بعهد الطفولة فقط كما يتضح ذلك بوضوح بصعوبة التوسع في برامج محو الأمية بالمجتمع العراقي وايضا فشل العديد من المشروعات الارشادية التي تقدم خدمات بأسعار زهيدة لإعتقاد الناس بأن في ذلك مساس بكرامتهم وعزتهم.^(٥٠)

ثالثاً: - العوائق السياسية

يعيش المجتمع العراقي اليوم أوضاعاً سياسية متباينة ، بحيث أثرت هذه الاوضاع في عملية التغير الاجتماعي ايجاباً وسلباً ويمكننا تقسيم العوائق السياسية إلى الاتي:

هناك عوائق سياسية عديدة تقف أمام عملية التغير منها.

١. ضعف الأيديولوجية التنموية:

تخضع عملية التغير للسياسة الداخلية للدول ، وفق الأيديولوجية التي تتبناها ، فحينما تكون الايديولوجية غير واضحة ، ومتأرجحة ، فإن ذلك ينعكس على المنهج التنموي القائم ، الأمر الذي يؤدي إلى قصور في خطط التنمية فخطة التنمية تصاغ في اطار أيديولوجي سياسي ، لأن التنمية عملية سياسية في المحل الاول ، في البناء والتطبيق والاشراف ، فحينما تكون السياسة التنموية غير واضحة فإنها في هذه الحالة لن تلبي حاجات المجتمع ، علماً بأن هناك بعضاً

من الدول النامية لم تأخذ بالتخطيط الاجتماعي كمبدأ ، ألا الذي يؤدي إلى بطء التغيير الاجتماعي^(٥١) ، كما يرجع إلى كون المسؤولين لا يرغبون في أحداث التغيير لأسباب منها اما لقصور ادراكهم لعملية التنمية ، واما لعدم وضوح الأيدولوجية التنموية لديهم.

٢. تعدد القوميات والأقليات داخل المجتمع:

غالباً ما تقف تعددية القوميات والأقليات أمام التغيير حفاظاً على التوازن العام داخل المجتمع ، فأى اصلاح أو تغيير غالباً ما يقابل بعدم استجابة ، أو بمعارضة من قبل تلك الفئات التي قد تتضرر مصالحها داخل المجتمع على عكس المجتمع المتجانس ، فأن عملية التغيير فيه تسير بشكل أفضل ، وبسهولة^(٥٢)

٣. عدم الاستقرار السياسي:

أن وجود الاستقرار السياسي من شأنه أن يسهل عملية التغيير ويؤدي إلى تحقيقها ، حيث تتوجه جهود السلطة والشعب نحو التغيير المنشود ، و في حال عدم توفر الاستقرار السياسي ، فأن جهود السلطة تكون موزعة بين إعادة استتباب الامن، وتنمية المجتمع ، ناهيك عن أن عدم الاستقرار يؤدي هجرة الادمغة نحو الخارج، مما يحرم المجتمع من الإفادة من هذه الادمغة في عملية التغيير ، وأن بقيت داخل الوطن تكون مواهبها انتظاراً لعودة الاستقرار مما يفوت في النهاية الفرصة في أحداث عملية التغيير^(٥٣).

المبحث الرابع

المظاهر السلبية للتغير

يرى بعض الاجتماعيين أن تغير أو تبدل المجتمعات المعزولة أو المتأخرة على أساس أنه انحراف اجتماعي بمعناه العام ، فالنظام أو النسق أو العنصر الثقافي كان سائداً قبل حدوث التغير ، وقد كسب من خلال إجماع الناس حوله وانتشاره.

١- التخلف الثقافي أو الحضاري:

يعد التخلف الثقافي أحد المظاهر السلبية ، وذلك لأن المجتمع المتغير يواجه صعوبات متعددة وخاصة في التنظيم الاجتماعي الذي كان قاسياً لتوازنه السابق قبل أن يتغير ويرى أوكبرن على سبيل المثال في تحليله (مفهوم التخلف الحضاري) يتمثل في تخلف الجانب المعنوي من الحضارة يتنافر عن الجانب المادي في عملية التغير^(٥٤)

وقد أوضح في كتابه (التكنولوجيا والتغير الاجتماعي) ، أن النمط العام للتغير يفسر على أساس أن التقدم التكنولوجي يؤثر في التنظيم الاقتصادي ، وهذا الأخير بدوره يؤثر به ، ووضح أن تخلف بعض جوانب المجتمع يؤدي إلى التغير في المؤسسات الاجتماعية مثل العائلة والحكومة إلا أن (اوكبرن) غير موقفه عن مفهوم التخلف الثقافي وأشار إلى أن التغير في الجانب المعنوي يمكن أن يحدث مع ثبات الجانب المادي من الحضارة ، كما أن هذا التخلف قد يحدث كما يرى في الموقف الجديد في أي جزء من الحضارة أو الثقافة مادياً أو معنوياً^(٥٥)

٢- اللامعيارية (الأنومي): (Anomie)

للأنومي أهمية كبيرة في التراث السوسيولوجي ، إذ أصبح مادة نظرية يعتمد عليه في تفسير الكثير من المشكلات الاجتماعية بعد دراسات التي قام بها العالم الفرنسي دوركهيم في الانتحار وتقسيم العمل وبعدها لاقت دراسة اللامعيارية (الأنومي) أهمية كبيرة من الناحية السوسيولوجية على يد العديد من علماء الاجتماع امثال روبرت ماكيفر ، (R.Maclver)، وكوجان (Kogan) روبرت ميرتون، (R.Merton) وسوف نعرض باختصار لما جاء به دوركهيم وروبرت ميرتون وذلك لأهميتهم الكبيرة في دراستنا لتوضيح سلبيات الاجتماعي^(٥٦).

اولاً:- الأنومي عند دوركهيم

من أهم المظاهر السلبية للتغير هو (فقدان المعايير) أو عدم فاعليتها داخل المجتمع استخدم إميل دوركهيم مفهوم (الأنومي) ويعني: (فقدان القدرة على الانضباط وانعدام الشكل أو النموذج وانعدام الاخلاق)^(٥٧) وتتمثل وتتضح هذا الحالة أو الصفات عندما يكون انهيار في البناء الثقافي والاجتماعي وتتهار الروابط المتصلة بين المعايير والاهداف الثقافية وبين القدرات الاجتماعية عند الافراد للقيام بسلوك يتسق معها ، وهي حالة الفوضى وانحلال الامن ومن ابرز نتائجها الانحراف والجريمة^(٥٨)

واستخدم دوركهيم (الأنومي) لوصف ظروف تلك المجتمعات ، لأن القيم والمعايير القديمة أصابها التحلل والتغير ، والقيم والمعايير الجديدة لم تثبت بعد لكي تحل محل القديمة ، والإنسان في حاجة إلى قيم وضوابط يهتدي بها ويتمسك بها لكي تجعل سلوكه متوازناً^(٥٩). وهذا يبدو واضحاً في المجتمع العراقي خصوصاً ما بعد عام ٢٠٠٣. حيث ازدادت الظواهر السلبية بشكل مخيف في المجتمع العراقي على سبيل المثال ارتفاع ظاهرة الطلاق والجريمة والسرقه والاغتصاب ونهب

ممتلكات الدولة. بالإضافة الظواهر الثقافية مثل الايمو بسبب ضعف وسائل الضبط الاجتماعي وأولها الدين ،والاعراف ،والعادات ،والتقاليد الاجتماعية وكل هذه الظواهر ارتفعت بعد التغير بصورة أو بشكل كبير؛ بسبب الاضطهاد والحرمان الذي عانى من الشعب طيلة الفترة التي سبقت التغير الاجتماعي حيث اصبح الاشخاص في حالة من اللامعنى.

ثانياً: - الأنومي عند ميرتون

يعرف ميرتون مفهوم الأنومي بأنه حالة من انعدام الالتزام الاخلاقي التي تتجم عن تعثر وسائل الضبط الاجتماعية (غير الرسمية) لدى الكثير من الجماعات التي تتميز بانعدام التكامل بين المكونين الاساسيين لبنائها الاجتماعي^(٦٠).

وهي ايضا انعدام النظامي التي تتميز بها هذه الوسائل التي تتجم عن عملية تمجيد الاهداف الثقافية ، والاستهانة بأي شكل من اشكال الاشباع الذي يكمن ان تحققه المشاركة الخالصة في نشاط المنافسة وعدم الاقتناع بغير المحصلة (الناجحة) تماماً التي توفر الاشباع المطلوب^(٦١)

عندما تصبح الاهداف التي يسعى إلى تحقيقها الافراد والتي تعد مهمة بالنسبة لهم صعبة المنال أو أنهم يعجزون في الوصول بسبب جمود البناء الاجتماعي المتمثل بقوة أو جمود الاعراف والتقاليد والعادات التي يفرضها المجتمع ، بالإضافة إلى رغباتهم وميولهم وطموحهم بشكل كبير وعدم قناعتهم بالأشياء أو الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، بالتالي ينشأ تضارب أو صراع بين القيم والمعايير والقواعد والقوانين التي يفرضها المجتمع وبين رغبات وطموحات واهداف الافراد أو الاشخاص ، وبالتالي هذا يؤدي إلى خلق شعور محبط أو حالة من الاحباط لدى الاشخاص ، لذلك يلجؤون للوسائل غير المشروعة لتحقيق اهدافهم.^(٦٢) إذ يميز ميرتون بين نوعين من الابنية: أولى اجتماعية ، والثانية

ثقافية عنى بالأولى مجموعة علائق اجتماعية منتظمة تقوم بربط اعضاء الجماعة أو المجتمع بعضهم ببعض ، والثانية ثقافية ، عنى بها مجموعة قيم معيارية منتظمة تتحكم بسلوك الشخص داخل الجماعة أو المجتمع.(٦٣)

يفترض ميرتون ترابط وتماسك البنائين في المجتمع في سبيل تنظيم سلوك الافراد اما إذا حصل انقطاع كبير بين هذين البنائين ، أي عندما تقع فجوة أو انفصال بين معايير أو قيم المجتمع والطاقت البنائية لأعضاء المجتمع ، بحيث لا ينصاعون لا وأمرها بسبب جمودها وصعوبة شروطها وعدم تماشيها مع التطورات الاجتماعية ، فأن تصد وتفكك البناء الثقافي يكون جائزاً بحث تكون القيم الثقافية نفسها عاملاً مشجعاً للأشخاص بأن تكون سلوكياتهم مضادة لها وعدم مسابرتها .وبهذا السلوك يصبح البناء الاجتماعي مضاداً للبناء الثقافي وهذا الحال يؤدي إلى السلوك المنحرف وبهذا يبدأ الانهيار الاجتماعي في البناء الاجتماعي وتحصل اللامعيارية ويرى ميرتون أن الفرد عندما لا يستطيع تحقيق أهدافه وطموحاته وغاياته فأن من الممكن أن ينحرف في سلوكه عن المعايير الثقافية(٦٤).

كما و يعد انعدام التنظيم واحداً من الظواهر السلبية للتغير الاجتماعي السريع فالتغير يؤدي إلى وضعيات غير مستقرة تؤدي إلى اتخاذ الأفراد أو الجماعات عدداً من السلوكيات التي لا تتسجم مع النظام الاجتماعي مما يؤدي إلى عدم الاستقرار فيه، وأن الوسائل الجديدة المستخدمة في الحياة الاجتماعية تؤدي الى حدوث خلل في التنظيم ، وقد تسببت الكثير من المشاكل منها عدم الانتظام في اساليب التعامل مع استخدام التكنولوجيا الحديثة في الحياة اليومية(٦٥) ، أي يستخدمون الوسائل استخداماً غير مناسباً، منها استخدام جهاز الموبايل في غير أماكنه الصحيحة لا بوصفه حاجة ضرورية يمكن الاستفادة منه في اوقات معينة ، بل أصبح وسيلة للتسلية وتضييع الوقت ، وأحد أدوات الزينة والتباهي بين سكان ، هذه المشاكل الاجتماعية الناتجة عن عملية التغير وتعني صعوبة التكيف مع كل

ما هو جديد ، وعليه أن هذه العملية تحتاج إلى وقت قد يطول أو يقصر في استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجالها المناسب التي وجدت من أجله.

الهوامش

- (^١) - بدوي. أحمد زكي:- معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، (مكتبة بيروت - لبنان) ، ١٩٧٧ ، ص٧.
- (^٢) - فرانكفورت. شافا و ناشمياز. دافيد:- طرائق البحث في العلوم الاجتماعية ، ترجمة: ليلي الطويل ، (دار البتراء للنشر - دمشق) ، ٢٠٠٤ ، ص٤١.
- (^٣) - بن منظور. أبو الفضل جلال الدين:- لسان العرب ، ج٤ ، (دار المعارف- القاهرة) ، د ، ت.، ص٣١٠٨.
- (^٤) - خليل. أحمد خليل:- مفاتيح العلوم الانسانية ، (دار الطليعة - بيروت) ، ١٩٨٩ ، ص٢٧٧.
- (^٥) - الحسن. إحسان محمد:- موسوعة علم الاجتماع، (دار العربية للموسوعات - بيروت)، ١٩٩٩، ص٢٠٣-٣٠٣.
- (^٦) - عودة . محمد :- أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي ، (دار ذات السلاسل للنشر - الكويت) ، ١٩٨٩، ص٥٩.
- (^٧) - إسماعيل. قباري محمد:- علم الاجتماع الثقافي ، (دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية)، ١٩٨٦، ص٦٣.
- (^٨) - ينظر في. زكريا. لابي الحسين أحمد بن فارس:- معجم مقاييس اللغة ، تحقيق ، عبد السلام هارون ، (دار الفكر للنشر - بيروت) ، ١٩٧٩ ، ص٤٠٣-٤٠٤

(^٩) - الجوهري. إسماعيل بن حمّاد:- الصاح: تاج اللغة وصحاح العربية ، ط ٢ ، ج ٢ ، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار ، (دار العلم للملايين - بيروت) ، ١٩٧٩ ، ص ٧٧٦.

(^{١٠}) - العمر. معن خليل:- التغير الاجتماعي ، (دار الشروق للنشر والتوزيع - عمان) ٢٠٠٤ ، ص ٢٤.

(^{١١}) - مور. ولبرت:- التغير الاجتماعي ، ترجمة: عمر القباني ، (دار الكرنك - القاهرة) ، ١٩٧٠ ، ص ٦٩.

(^{١٢}) - غدنز. انتوني:- علم الاجتماع ، ط ٤ ، ترجمة: فايز الصياغ ، (مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت) ، ٢٠٠٥ ، ص ١٠٦.

(^{١٣}) - عبد الحميد. محسن:- منهج التغير الاجتماعي في الاسلام ، (مطبعة النعمان - بغداد) ، ١٩٨٦ ، ص ١٤.

(^{١٤}) - المصدر نفسه ، ص ١٤.

(^{١٥}) - استيتية. دلال ملحق:- التغير الاجتماعي والثقافي ، ط ٢ ، (دار وائل للنشر - عمان) ، ٢٠٠٨ ، ص ٥٨.

(^{١٦}) - غيث. محمد عاطف:- التغير الاجتماعي والتخطيط ، (دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية) ، ١٩٨٧ ، ص ٧٩.

(^{١٧}) - النوري. قيس:- أفاق التغير الاجتماعي ، (مطابع التعليم العالي - بغداد) ، ١٩٩٠ ، ص ١١٧.

(^{١٨}) - Etzioni. Halevy,(1981):- Social change, the Advent and maturation of modern society, Aoutledge, Kegan paul London,.p 151.

(^{١٩}) - غدنز. انتوني:- علم الاجتماع ، مصدر سابق ، ص ١٠٧.

- (٢٠) - الجوهري. محمد:- التغير الاجتماعي ، (دار المعرفة- الاسكندرية) ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥٣.
- (٢١) - عبد الحميد. محسن ، مصدر سابق ، ص ١٥.
- (٢٢) - عودة. محمود:- اساليب الاتصال والتغير الاجتماعي ، (دار النهضة العربية - بيروت) ، ١٩٨٨ ، ص ١٤٧.
- (٢٣) - نسبيت. روبرت و بيران. روبرت:- علم الاجتماع ، ترجمة: جريس خوري ، (دار النضال للطباعة - بيروت) ، ١٩٩٠ ، ص ٣١٨.
- (٢٤) - إبراهيم. حيدر:- التغيير الاجتماعي والتنمية ، ط ٢ ، (مكتبة الإمارات- العين) ، ١٩٨٥ ، ص ٥٣.
- (٢٥) - مانهايم. كارل:- الايدولوجية والطوبائية- مقدمة في علم اجتماع المعرفة ، ترجمة: عبد الجليل الطاهر ، (مطبعة الارشاد - بغداد) ، ١٩٦٨ ، ص ٢٤٩.
- (٢٦) - غيفي. محمد عبد الهادي:- التربية والتغير الثقافي ، (مكتبة الانجلو المصرية- القاهرة) ، ١٩٧٠ ، ص ٧٦.
- (٢٧) - بليخانوف. جورج:- تطور النظرة الواحدة للتاريخ ، ترجمة: محمد مستجير مصطفى ، (دار الكاتب العربي - القاهرة) ، ١٩٦٩ ، ص ٦٧.
- (٢٨) - المصدر نفسه ، ص ٦٨.
- (*) - هم المثقفون أو المتعلمون الساخطون ، والمصطلح بولندي ، واستخدم هذا التعبير في روسيا والبلاد التي تحكمها في منتصف القرن الماضي ، وكان يُطلق على الصفوة المتعلمة التي تلقت تعليمها في الجامعات الأوروبية الغربية على الخصوص أو في الجامعات الروسية الحديثة. وكانت الكلمة تُطلق على من سموهم "زبدة الصفوة" وهم الكتاب والنقاد الادبيون وأساتذة الجامعات والعلماء ثم أصبحت تُطلق على رجال القانون والمعلمين ثم على وجه الخصوص الأطباء. ولما كانت الدكتاتورية سائدة في روسيا آنذاك ، واستمرت سائدة حتى عام ١٩٠٥

، وكانت حرية الرأي مقيدة طيلة هذه الفترة ، فقد امتد معنى الكلمة ليشمل كل من يعارضون سياسة روسيا السياسية والاجتماعية من المتعلمين. ينظر في مذكور. ابراهيم ، مصدر سابق ، ص ٥١٤. وكذلك الحنفي. عبد المنعم:- المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة ، ط ٣ ، (مكتبة مدبولي - القاهرة) ، ٢٠٠٠ ، ص ١١٤.

(^{٢٩}) - المصدر السابق نفسه ، ص ٦٩.

(^{٣٠}) - المصدر نفسه ، ص ٧٠.

(^{٣١}) - المصدر نفسه ، ص ٧١.

(^{٣٢}) - فروند. جوليان:- علم الاجتماع عند ماكس فيبر ، ترجمة: تيسير شيخ

الارض ، (منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي - دمشق) ، ١٩٧٦ ، ص ١٠١.

(^{٣٣}) - المصدر نفسه ، ص ١٠٣.

(^{٣٤}) - كاظم. علاء جواد:- الفرد والمصير ، (دار التنوير - بيروت) ، ٢٠١١ ، ص ٢٧-٢٩.

(^{٣٥}) - فروند. جوليان المصدر السابق ، ص ١٠٦.

(^{٣٦}) - بيلخانوف. جورج المصدر السابق ، ص ٧٩.

(^{٣٧}) - الدقس. محمد عبد المولى:- التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق ، (دار المجدلوي للنشر-عمان)، ١٩٨٧، ص ٢٦٥.

(^{٣٨}) - أبو طاحون. عدلي:- في التغير الاجتماعي ، (المكتب الجامعي الحديث-الاسكندرية) ، ١٩٩٧ ، ص ٢٤١.

(^{٣٩}) - المصدر نفسه ، ص ٢٤٢.

(^{٤٠}) - الجوهري. محمد:- التغير الاجتماعي ، مصدر سابق ، ص ١٦١.

(^{٤١}) - استيتية. دلال ملحس ، مصدر سابق ، ص ١٦٦.

(^{٤٢}) - المصدر نفسه ، ص ١٦٦.

- (^{٤٣}) - خفاجي. حسن علي:- التغير الاجتماعي والمجتمع المتحضر ، مؤسسة الطباعة والصحافة - جدة) ، ١٩٧٤ ، ص٦٢.
- (^{٤٤}) - المصدر نفسه ، ص١٤٣.
- (^{٤٥}) - المصدر نفسه ، ص١٤٤.
- (^{٤٦}) - أبو طاحون. عدلي ، المصدر السابق ، ص٢٤١-٢٤٥.
- (^{٤٧}) - المصدر نفسه ، ص٢٥٠.
- (^{٤٨}) - سورة الزخرف ، الآية ١٢-٢٢.
- (^{٤٩}) - الحلبي. علي عبد الرزاق وآخرون:- علم الاجتماع الثقافي ، (دار المعرفة الجامعية- الاسكندرية) ، ١٩٩٨ ، ص١٠٢.
- (^{٥٠}) - المصدر نفسه، ص١٠٢.
- (^{٥١}) - المصدر نفسه ، ص٢٣٤.
- (^{٥٢}) - المصدر نفسه ، ص٢٣٤.
- (^{٥٣}) - إبراهيم. حيدر ، مصدر سابق ، ص١٣٥.
- (^{٥٤}) - Ogburn. William(1938):- social change , The Viking presl New York,. p201
- (^{٥٥}) - النوري. قيس والحسني. عبد المنعم:- النظريات الاجتماعية ، (مطابع جامعة الموصل -بغداد) ، ١٩٨٣ ، ص ٢٣٨
- (^{٥٦}) - الصالح. مصلح:- دراسات في علم الاجتماع الجنائي - التغير الاجتماعي وظاهرة الجريمة ، (دار الوراق للنشر - عمان) ، ٢٠٠٥ ، ص ٣١٠ .
- (^{٥٧}) - جابر. سامية محمد:- الانحراف والمجتمع - محاولة لنقد نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي ، (دار المعرفة الجامعية - الاسكندرية) ، ١٩٨٧ ، ص١٩٥.
- (^{٥٨}) - النوري. قيس:- النظريات الاجتماعية ، (مطبعة جامعة بغداد - بغداد) ، ب. ت ، ص ١١١.

- (^{٥٩}) - الهيتي. رباح مجيد:- انهيار سلطة الدولة في العراق ، (دار العرب للدراسات والنشر - دمشق) ، ٢٠١٠ ، ص٧٦.
- (^{٦٠}) - جابر. سامية محمد ، مصدر السابق نفسه ، ص١٩٧.
- (^{٦١}) - جابر. سامية محمد:- القانون والضوابط الاجتماعية - مدخل علم الاجتماع إلى فهم التوازن في المجتمع ، (دار المعرفة الجامعية - القاهرة) ، ١٩٨٣ ، ص١٨٩.
- (^{٦٢}) - المصدر نفسه ، ص١٩٠.
- (^{٦٣}) - الوريكات. عايد عواد:- نظريات علم الجريمة ، (دار الشروق للنشر - عمان) ، ٢٠٠٤ ، ص١٦٤.
- (^{٦٤}) - المصدر نفسه ، ص١٦٥.
- (^{٦٥}) - Vago. Stavan(1989):- social change edition, preactice Hall New Jersey. p.330.

تقويم الحصة التدريسية ، أهميته ، واقعه ، أساليب تحسينه

لدى مدرسي اللغة العربية

أ.م.د عبد الحسن عبد الأمير العبيدي

م.م. أحلام فاضل مصلح

الفصل الأول

مشكلة البحث Problem of the Research

إن معطيات العصر الحديث تتحتم علينا بما فيها من تكنولوجيا استعمال استراتيجيات تقييمية حديثة تختلف عن تلك السائدة في مدارسنا والتي تعتمد في جلها على الاختبارات ، وبما إن التقويم يعتبر من أهم البرامج التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفايته وفعاليته من أجل الخروج من جمود التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها الى حيوية التعلم القائم على الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات . ونتيجة لاختلاف الأفراد في تكوينهم الجسمي والنفسي وخاصة في القدرة والإمكانية على التعلم وبالتالي القدرة على التحصيل ، يأتي دور المعلم في تقرير التلائم بين المتعلمين مما يتطلب إتباع أسلوب مبني على أسس معينة وقواعد ثابتة ، هذا ما نسميه التقويم^(١) .

وبما أن المعرفة العلمية فعلاً في حد ذاتها وليس جوهرها ، يرمي إلى إكساب المتعلم مفاهيم علمية لا يمكن تحقيقها إلا من خلال القيام بعملية التقويم الذي يستلزم تحديد الأهداف ووضع معايير نجاح الأداء الملاحظ ، حيث تقوم هذه الأسس بتوجيه المعلم والمتعلم والتأكيد على نقاط القوة والضعف الخاصة بالعملية التربوية^(٢) .

(١) سامي محمد ملحم : سايكولوجية التعلم والتعليم - الأسس والنظرية والتطبيق ، دار المسرة للنشر ، عمان ، ٢٠٠١ ، ص ٥١٩ .

(٢) Glordan , A. (1978) . Un eddagogie pour les sciences experimental , paidoguides . Paris.

وللتقويم أهداف يسعى المدرس لتحقيقها ، وهذه الأهداف تحدد مسبقاً وتشير تاجليونت كريستين (Tagliant Echristine) إلى أن (لا يوجد معنى لعملية التقويم بدون أهداف التعليم المقصودة ، وبالمقابل لا وجود للهدف إن لم يدمج بطريقة تقويمية) ، وبذلك يصبح التقويم عملية مشتركة تخص المعلم والمتعلم وبما إن السلوك قابل للملاحظة والقياس ، ويمثل الجزء الظاهر للكفاءة ونتاج التعلم التي بدورها تصف السلوك المنتظر من المتعلم أن يقوم به^(٣) .

لقد اختلف مفهوم التقويم الحديث عن ذي قبل ، وكان التقويم موجهاً للكشف عن مواقع القوة والضعف في التحصيل ، وبالاتماد على أساليب المعرفة ، أما في الوقت الحاضر فقد أصبح التقويم عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى معرفة مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم^(٤) .

وعند الرجوع إلى واقع التقويم في مدارسنا نجد أن المدرسين يعانون صعوبة في عملية التقويم ، وهذا ما التمسه الباحثان من خلال الاستبانة المفتوحة . لقد وجد الباحثان أن المشكلة تكمن في أن أغلب المعلمين يطرحون أسئلة يكون جوابها منتظر من قبل المعلم ، أو يكون جوابها معروف مسبقاً من قبل المتعلم ، أو تكون هذه الأسئلة لا تقيس إلا مستوى الاسترجاع والتذكر ، إضافة إلى ذلك عدم اهتمام المدرسين ببعد التقويم التشخيصي داخل الحصة الدراسية الذي من شأنه أن يبين النقائص المتعلقة بالمفهوم المدروس قبل توسيعه حسب مستويات الصياغة . هذا من جانب ، ومن جانب آخر أن معظم المعلمين يهتمون بالتقويم التحصيلي النهائي الخاص بنتائج التعليم وذلك من خلال إعطاء قيمة (كمية أو كيفية) دون مرافقتها بعبارات توجيهية للمتعلم فيما يخص نقاط ضعف تعلمه أو قوته ، فعندما يقوم معلم اللغة العربية مادة القواعد يعطي رقماً كمياً بين (١٠ -

^(٣) Tagliantteg (1991) . Ieraluation , CLE, International , pave p11 .

^(٤) سعد زاير وإيمان اسماعيل عايز : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ٢٠٠١ ، ص ٢٦٥

٣٠) ويعطي بعض الملاحظات تبين نقاط الضعف الخاصة بالمتعلم مثل الخط غير واضح والأفكار غير متسلسلة ، فنجد هنا أن المعلم قد جمع بين التقويم الذي بين الدرجة (١٠-٣٠) وبين التقويم من خلال تدوين ملاحظاته الخاصة بالمتعلم ، في حين نجد أن المتعلم متمكن من هذه الملاحظات وتمثل نقاط قوة تعلمه في حين أن المعلم لم يبحث في نقاط الضعف والعمل على تشخيصها وعلاجها ، إذن المشكلة تكمن في عدم استعمال التقويم التشخيصي الذي هو مغيب داخل الحصة الدراسية .

وبما إن التقويم التكويني والتشخيصي متلازمان لتشخيص نقاط الضعف والقوة الخاصة بعملية تعليم المتعلم ، مما يسمح بادراك مستواه المعرفي وطبيعة المجهول الذي سيبدله ليصل إلى مستوى أفضل ، وهناك يصبح التقويم التكويني أداة بناء التعليم ، والتقويم التشخيصي تأكيد الاستمرارية في التقويم بهدف تشخيص صعوبات التعلم من خلال تحديد الأخطاء الشائعة بين المتعلمين سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم^(١) .

أهمية البحث : The Important of Research

يقوم المدرس أثناء الحصة الدراسية بعدد من الممارسات التي يكون نجاحها مرهوناً بمدى تأهيل المدرس وإعداده وخبراته ، فلا بد له من اكتساب مهارات مختلفة تؤهله للعمل في الأنشطة الصفية ، ومن هذه المهارات مهارة التقويم . لقد تغير مفهوم التقويم في المجال التربوي ، ولا سيما عندما بدأ المدرس يستعمل استراتيجيات التدريس المتقن والمتمكن ، وبما إن التقويم داخل الحصة الدراسية يؤثر ويتأثر ، فقد تأثر التقويم بالمجال التربوي بالتغيير الذي طرأ على التربية بصورة عامة من تطوير وتجديد . فمفهوم التقويم لم يعد مقتصرًا على الاختبارات التي كان يتوخى الفاحص من وراءها وضع درجة أو ترتيب للطلاب في

(١) خليل إبراهيم شبر وآخرون : أساسيات التدريس ، الأردن ، عمان ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٦٨ .

نهاية كل مرحلة . وقد تجاوز التقويم كونه عملية قياس وتقدير لنتائج التعليم أو لقياس الاستعدادات العقلية ، فأصبح المربون يرون أن التقويم عملية شاملة ومستمرة وهي عملية تشخيصية علاجية في نفس الوقت^(٢) .

وقد تأثر مفهوم التقويم بالفلسفة التي يشتق منها ويعمل على دعمها ، ففي ظل التربية التقليدية كان التقويم مقتصرًا على الإمام بالتراث وحفظ المعلومات كأن التقويم يعني الامتحانات التي توضع فيها درجة للطالب في نهاية كل عام دراسي ، وبهذا أصبح التقويم هدفًا بحد ذاته وليس وسيلة للتحسين والتطوير ، وبذلك تغير مفهوم التقويم في العصر الحديث ، وأصبح عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية^(٣) .

فأصبح التقويم عملية تتبع ورصد لعملية التعليم بقصد ملاحظة ما يطرأ على سلوك المتعلمين ، وقياس هذا التغيير ومعالجة نواحي القصور وتعديل الأساليب والمناهج والطرائق^(٤) .

التقويم حديثاً :

١ . التقويم الحديث ليس نوعاً من القياس ، وإنما القياس يمثل جانباً من جوانب التقويم .

(٢) التوجيه التربوي - أسس ومعايير تقويم أداء المعلم ، مقال منشور في مجلة التربية الصادرة عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد الثامن عشر بعد المائة ، السنة الخامسة والعشرون ، سبتمبر ١٩٩٦ .

(٣) شبر ، د. خليل إبراهيم وآخرون : أساسيات التدريس ، كلية التربية / جامعة البحرين ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٦٩ .

(٤) جورج أف مادوس وآخرون : تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، تقديم الأستاذة الدكتورة كوثر حسين كوجك ، دار ماكجروهيل للنشر ، الطبعة العربية ، ١٩٨٣ .

٢. التقويم الحديث يهدف إلى وضع خطة لتقدير مدى تحقيق أهداف التدريس ، وهو ليس موجهاً نحو اكتساب الطلبة المعلومات .
 ٣. التقويم الحديث عملية مستمرة لا تقتصر على نهاية العام الدراسي أو فترات زمنية محدودة .
 ٤. التقويم الحديث يستخدم طرائق وأساليب متعددة .
 ٥. التقويم الحديث يشتمل على عنصر جديد وهو ترجمة النتائج التي نحصل عليها بواسطة الطرائق والوسائل المختلفة بهدف توجيه الطلبة والعمل على تحسين المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية^(٥) .
- وتبرز أهمية التقويم في منهج اللغة العربية في ما يأتي :
١. معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ، ومن طريق ذلك يمكن للمدرس أن يؤكد نقاط القوة ، ويعالج جوانب الضعف بتوجيه المتعلمين الى كيفية استثمار أوقاتهم وتحديد مشكلاتهم ومعالجتها .
 ٢. توضيح الفروق الفردية بين المتعلمين ، واكتشاف الطلبة الأذكياء وما ينبغي على المدرسة فعله من أجل مساعدة الطلبة متدني الذكاء .
 ٣. معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية كماً وكيفاً ، وبأية وسيلة تحققت .
 ٤. مساعدة المدرس إدراك مدى فاعليته في التدريس ، ومدى كفاية الطرائق المستعملة وهذا من شأنه أن يجعل المدرس متطوراً في استعماله لاستراتيجيات التدريس المتنوعة ورفع أدائه .
 ٥. إعطاء المتعلمين قدراً من الإثابة ، والتعزيز للمزيد من بذل الجهد ومواصلة العطاء

(٥) سلامة ، عادل أبو العز وآخرون : طرائق التدريس العامة ، دار الثقافة ، ٢٠٠٩ ، ص٣٥٨.

٦. إيجاد نوع من الصلة الوثيقة بين المدرسة والبيت ، إذ أنه يجعل أولياء الأمور مطلعين على مستوى أبنائهم ، ومن ثم يدفعونهم الى الأمام واستثمار أوقاتهم فيما يحقق أهداف المدرسة من العملية التعليمية .
٧. تطوير العملية التعليمية من طريق ما يقدمه التقويم من معلومات عن الأوضاع التعليمية السائدة في المجتمع ، وحاجات أفراده .

أهداف البحث : The objectives of Research :

١. التعرف على واقع التقويم التدريسي لدى مدرسي اللغة العربية في محافظة ديالى .
٢. تحديد مستوى أداء المدرسين والمدارس للتقويم داخل الحصة التدريسية .
٣. تحديد مستوى أداء مدرسي اللغة العربية للتقويم التشخيصي داخل الحصة التدريسية ، ويتحقق هذا الهدف من خلال الإجابة على السؤالين التاليين :

أسئلة البحث : The Questions of Study :

- (١) ما مستوى أداء مدرسي اللغة العربية للتقويم التشخيصي داخل الحصة التدريسية ؟
- (٢) هل يختلف مستوى أداء مدرسي اللغة العربية للتقويم التشخيصي داخل الحصة التدريسية باختلاف الجنس ، المؤهل العلمي ، الخبرة التدريسية؟

حدود البحث : The limits of Research :

١. تقويم الحصة التدريسية أهميته وواقعه وأساليب تحسينه لدى مدرسي اللغة العربية .
٢. مدرسو ومدارس اللغة العربية الذين يعملون في المدارس المتوسطة بخبرات تدريسية مختلفة (أقل من ٥ سنوات ، أكثر من ٥ سنوات) في مركز مدينة بعقوبة الحاصلين على المؤهل العلمي (أما بكالوريوس كلية التربية أو كلية التربية الأساسية) .
٣. العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ .

تحديد المصطلحات : Assigning the terms

هناك العديد من تعريفات التقويم ، إلا أن معظم المختصين في المجال التربوي يتفقون على أن هذا المصطلح يشير الى (التصحيح والتعديل) .
عرفه (بلوم) : (إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار ، الأعمال ، الحلول ، الطرق ، المواد ... الخ ، وأنه يتضمن استخدام المحكات Criteria المستويات Standard والمعايير Norms لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها)^(١) .

وعرفه (كرونلاند) : (عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ ، وأنه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً إضافة الى حكم على القيمة)^(٢) .
وعرفه (الوكيل) : (إنها العملية التي ترمي الى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف ، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة)^(٣) .
وعرفه (عودة) : (وصفاً كمياً ونوعياً يتضمن الحكم على قيمة السلوك ، أي انه يعتمد على معلومات كمية توفرها أدوات القياس وعلى معلومات نوعية)^(١) .
وعرفه (الحموز) : (هو إصدار حكم أو هي عملية تشخيصية علاجية مستمرة تبدأ من بداية العمل ولا تنتهي إلا بنهايته)^(٢) .

^(١)Bloom , B. S. et al. : Taxonomy of educational objectives . London : Longman group ltd. 1973 .

^(٢)Gronland , N. E. ; Stating Objections for Classroom Instruction (3rd ed) . New York ; Macmillan Publishing Co. 1976 .

^(٣) الوكيل ، حلمي احمد ومحمد أمين المفتي : أسس بناء المناهج وتنظيمها ، ط ١ ، ١٩٨٦ .

^(١) عودة ، احمد سليمان : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل ، الأردن ، ط ٢ ، ٢٠٠٢ .

^(٢) الحموز ، محمد عواد : تصميم التدريس ، دار وائل للنشر ، ط ١ ، ٢٠٠٤ ، ص ٢١٠ .

الفصل الثاني

الجانب النظري

مقدمة :

التقويم هو عملية الوصف الدقيقة للحصول على البيانات وتوفير المعلومات المفيدة للحكم على بدائل للقرارات ، وبمعنى آخر هو عملية تشخيصية وقائية علاجية يهدف الى تحسين مخرجات العملية التربوية بمفهومها العام . فمن خلاله نستطيع معرفة جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف لغرض علاجها ، وبعد الانتهاء من دراسة الوحدة بقصد تطوير المادة الدراسية وطرائق التدريس .

ومن دواعي عملية التقويم أنها أصبحت أكثر أهمية من ذي قبل عند سقوط نظرية الترويض الشكلي في ميدان التعليم ، تلك النظرية القائمة على سيكولوجية الملكات المعروفة ، التي كان التقويم فيها محدوداً وبسيطاً .

وسقوط هذه النظرية جاء نتيجة للأبحاث التي قام بها كل من ثورنडाيك وودورث ووليم جيمس وغيرهم ، إذ غدا التقويم نظاماً تربوياً بغض النظر عن فلسفته يهدف الى إعداد المتعلم في مجتمعه ليكون منسجماً فاعلاً . ويمكن القول أن حقبة الثمانينات من القرن الماضي قد شهدت نقلة كبيرة للتقويم التربوي في المحتوى والأسلوب ، ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية بعد أن فوجئ المربون الأمريكيون بإطلاق الاتحاد السوفيتي لقمرة الصنّاعي الأول (سيونتيك) مما دعا الكثير منهم للاهتمام بالمنهاج والعمل على تطويره حتى علت عبارتهم الشهيرة: (ما الذي درسه ايفان ، ولم يدرسه جون)^(١).

وقد أصبحت عملية التقويم في صميم العمل التربوي ، وهي لا تعني بمجرد نتاج هذا العمل ، ولكنها تعني الى جانب ذلك بنوعية التدريس قدر عنايتها بنوعية التعلم ، ونوعية المواقف التعليمية ، والتنظيمات المدرسية والإمكانات المتاحة ،

(١) بشارة ، جبرائيل : المنهج التعليمي ، ط ١ ، دار الرائد العربي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٤٨-٣٥٠.

ليحصل التعلم وفقاً للأهداف المحددة للمنهج وما يتخذ من إجراءات لتعديل مسار الجهد التربوي الذي يحدده المعنيون بالعملية التربوية ، فهو لا يتم على نحو عفوي أو عشوائي ، وإنما يعتمد على الأدلة الصادقة التي يتم الحصول عليها من عدة مصادر .

أنواع التقويم :

توجد أنواع عديدة للتقويم تبعا للغرض والهدف ويمكن تصنيف التقويم الى:

١ . التقويم القبلي Pre-lest-Evaluation : هذا النوع من التقويم يجري قبل عملية التعلم وتبرز أهمية التقويم القبلي من خلال ما يكتشفه من متطلبات سابقة للمتعلمين وخلفياتهم المعرفية بحيث يمكن إعادة النظر بالأهداف التعليمية . ويقسم الى قسمين:

أ - تقويم الاستعداد : ويهدف الى تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية التعلم.
ب - التقويم لأغراض التعيين أو تحديد مستوى التلاميذ المنقولين أو الخريجين ووضعهم في مجموعات أكثر تجانساً .

٢ . التقويم التكويني أو البنائي Foruative Evaluation : يجري هذا النوع من التقويم في أثناء عملية التعلم ويتم بشكل دوري حيث يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية وتطورها . ويهدف الى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل ، وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف للمستويات التعليمية للتلاميذ ، مما يجعلنا نعتبر هذا النوع من التقويم تقويما تشخيصيا أيضا .

٣ . التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation : هو التقويم الذي يهدف الى الكشف عن مدى امتلاك المتعلم معارف أو مهمات أو اتجاهات من خلال معرفة أسباب عدن توافر هذه المعارف وذلك لإعداد الخطط العلاجية .

٤ . التقويم الختامي Summative Evaluation : يجري التقويم الختامي مع نهاية عملية التعلم لوحدة دراسية أو فصل دراسي أو سنة دراسية ، بهدف تحقيق الوظائف الأساسية لعملية التقويم^(٢) .

أما فيما يخص أشكال التقويم التي استقيناها لدى أغلب المدرسين تتراوح بين التقويم الكمي Qumbitative Evaluation الذي يستخدم الدرجات بدون أي ملاحظة أو توجيه فيما يخص مستوى المتعلم . أما فيما يخص التقويم الكيفي Objective Evaluation الذي يرافق التقويم الكمي يدون المعلم ملاحظات نتائج التعلم كالاتي : (ممتاز - جيد جداً - جيد - متوسط - ضعيف) .

إن هذا التقويم لا يخدم المتعلم مهما كان مجال تكوين الشخصية التي نتطرق إليها لا من ناحية مستوى التعلم والتقدم في المفاهيم ولا من ناحية اطلاعه على العقبات أو الصعوبات التي يعاني منها المتعلم وذلك لكون المدرس يفتقد للمرجعية التي تمكنه من أن يبرز صلاحية وفعالية القيمة الكمية والكيفية التي يقدرها للمتعلم.

يشير ابن خلدون : (حتى نتمكن من المعرفة الجيدة لكل مظاهر العلوم ونتحكم بها ، يجب أن تكون لدينا ملكة فهم القواعد بعد دراسة المشاكل التي تسمح لنا بالانتقال من المبادئ الى التطبيق ، فمن دون هذا الترتيب للملكات العقلية لا يصح لنا أن نتكلم عن التحكم ، والمقصود هنا تقويم التحكم ، وهو تقويم القدرات العقلية التي تسمح للمتعلم اكتساب المعرفة العلمية)^(١) .

^(٢)Ebel , R. & Frisbie , D. Essentials of educational measurement (4th ed) . New Jersey : Englewood Cliffs , Prentice-Hall . 1986 .

^(١) ابن خلدون : المقدمة ، ج ٢ ، ١٩٦٨ ، ص ٨٨٨ .

وظائف التقويم :

٠١ **تشخيصي** : فالتدريس عملية تفاعل بين المدرس والمتعلم ، وبيئة التعلم التي يهيئها المدرس في الموقف التعليمي ، والأسئلة جزء من فعاليات التقويم ومن إجراءاته ، فالمدرس يعمل على استخدام الآتي :

أ- استكشاف قدرات الطلبة واستعداداتهم ، فالمدرس هو الذي يحرك تلك الاستعدادات ويوجهها الوجهة الصحيحة .

ب- تعرف البيئة الثقافية للمتعلمين ، فهم ينحدرون من عدة طبقات ومستويات متباينة فيستعمل أنجح السبل في تدريسه .

ج- تحديد مواطن القوة والضعف في المنهج .
إذن الهدف من التشخيص هو حث الطلبة على الدراسة وبذل الجهد للوصول الى النتائج المرضية .

٠٢ **علاجي** : يسهم التقويم في معالجة عدد من السلوكيات المغلوطة ، ويوضح المفهومات الغامضة ، ومن ذلك :

أ- تصحيح المفهومات المغلوطة : ولاسيما تلك الألفاظ التي تحمل أكثر من معنى .

ب- تصويب الأخطاء : فالمتعلم يتعلم أموراً معينة لكنه لا يتقن ما تعلمه ، فهو بحاجة الى تحسين أدائه وتصويب أخطائه .

ج- تطوير الأهداف : فالأهداف لا تحقق جملة واحدة بل يراد لها وقت طويل .

د- تعديل الإجراءات : وذلك بتهيئة الموقف الصفّي وتوفير المناخ الدراسي والتأكد من ذلك قبل الشروع في عملية التدريس .

٣. وقائي : وذلك لتحديد العلاج المناسب عن طريق :

أ- تحديد أساليب النجاح والقصور في عملية التدريس ، فمثلاً الذي عنده مشكلة في قواعد التلاوة فبالإمكان التعاون مع مدرس اللغة العربية ، وهكذا .

ب- التغذية الراجعة : وهي عملية تزود المدرس بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه ونشاطه ، فيتجنب ما كان من سلبيات ، ويعزز ما كان من إيجابيات .

ج- التطوير وتحديث المناهج : فلا يمكن أن نتصور أن هناك منهجاً ثابتاً وجامداً على الدوام لا يستجيب لما تقتضيه عوامل التغيير والتطوير ، فتطوير المنهج جزء أساسي في إطار أي نظرية يتبناها واضعو المنهج .

د- توعية المجتمع بأهمية التربية والمشاركة في حل مشكلاته : فعندما تعلن نتائج التقويم فإن ذلك يتيح للمجتمع أن يدرك أهمية ما تقوم به المدارس من جهد تربوي ، وليس المقصود بإعلان النتائج هو ذكر الأرقام العددية والنسب المئوية ، بل تحليل العوامل التي تؤثر في سير العملية التعليمية وتقدمها سواء من حيث المناهج أم المدرسين أو الإجراءات المادية ، لكي يطمئن المجتمع على سير العملية التربوية ودفعها الى الأمام عن طريق معالجة جميع جوانب القصور وتدعيم الجوانب الإيجابية^(١) .

الخطوات الرئيسية لتقويم التعلم :

تمر عملية التقويم التربوي بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها بعضاً ، ويمكن تلخيص خطوات التقويم التربوي بما يلي :

(١) د. سعد علي زابر ود. إيمان إسماعيل عايز : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، مطبعة نائر جعفر العصامي للطباعة الفنية الحديثة ، بيروت - لبنان ، ٢٠١١ ، ص ٢٦٧ - ٢٦٨ .

- ٠١ تحديد الأهداف : وتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم وتتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه .
- ٠٢ تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها : هناك العديد من المجالات التربوي التي يمكن تقويمها والعمل على تحسين مستويات الأداء فيها . فهناك المنهج بمكوناته ، والمعلم وقضاياها ، والتلميذ ونواحي نموه المتعددة ، والمدرسة وإدارتها ، وغير ذلك من المجالات . ولا بد من أن نحدد المجال أو المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقويم في كل الأهداف المنشودة .
- ٠٣ الاستعداد للتقويم : ويتضمن مجموعة من العمليات تتناول الجوانب الآتية :
 - أ- إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس ، وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات موضوع التقويم .
 - ب- إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة .
- ٠٤ التنفيذ : ولا بد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولاً بها الى أفضل النتائج^(٢) .
- ٠٥ تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج : وبعد جمع البيانات المطلوبة فانه يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها تصنيفاً علمياً يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها .

(٢) سامي محمد ملح : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، عمان ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠ .

٠٦ التعديل وفق نتائج التقويم : إن النتائج التي تم الحصول عليها من جمع البيانات وتحليلها وإصدار الأحكام الخاصة لها تمثل تمهيداً منطقياً لتقديم مقترحات مناسبة تهدف الى تحقيق أهدافك المنشودة في عملية التقويم^(٣) .

٠٧ تجريب الحلول المقترحة : وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ، ومن جهة أخرى من أجل دراسة مشكلات التطبيق ، واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها .

التقويم التشخيصي :

يؤدي التقويم التشخيصي دوراً مهماً داخل الحصة التدريسية لكونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم التكويني والتقويم النهائي ، حيث إن التقويم التكويني يفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة ، وبذلك يطلع المدرس والمتعلم على الدرجة التي تمكننا من تحقيق مخرجات التعلم . أما التقويم النهائي يعطينا تقديرات نهائية للمتعلمين لغرض نقلهم الى صفوف أعلى وكذلك مراجعة طرائق التدريس ، ومن هنا يأتي دور التقويم التشخيصي في إبراز الصعوبات التي يواجهها المتعلم حتى نتمكن من علاج هذه الصعوبات .

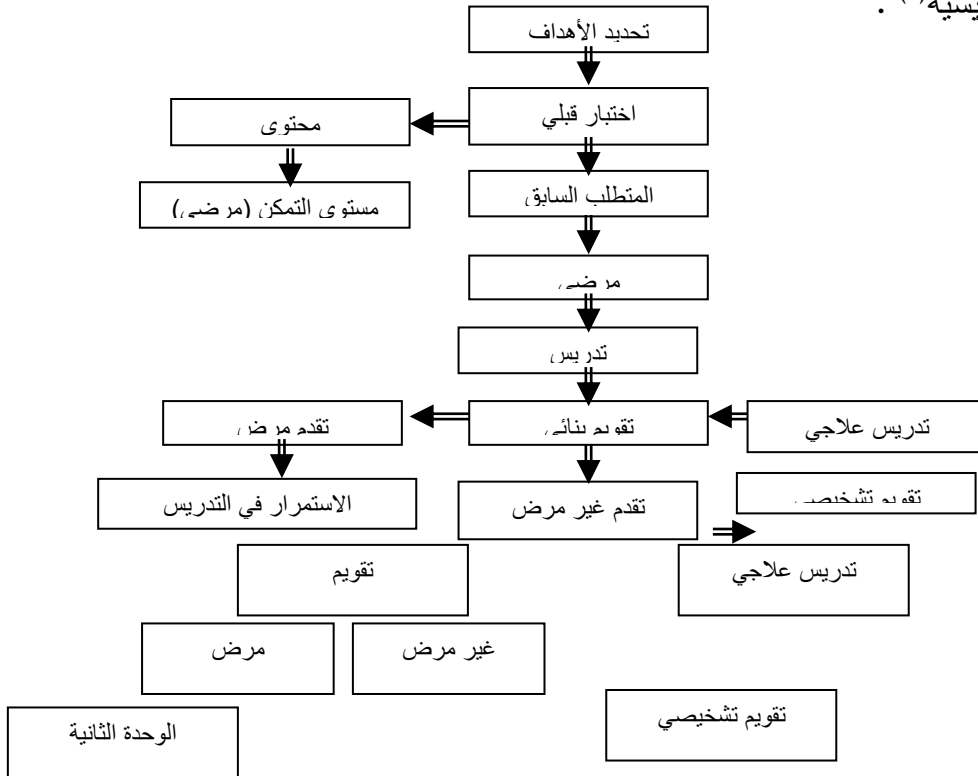
أما الفارق بين التقويم التشخيصي والتكويني في خواص الأدوات المستعملة ، فالاختبارات التشخيصية تصمم لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية ، فالاختبارات التشخيصية تعطي درجات للمهارات والقدرات التي تتعلق بالأداء التشخيصي للمتعلم أثناء الحصة التدريسية .

إن الغرض الأساسي من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة^(١) .

^(٣) سامي محمد ملحم : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢ ، ص ٤٦ .

^(١) د. رجاء محمود أبو علام : قياس وتقويم التحصيل الدراسي ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٧ ، ص ٢١٠ .

حينما يظهر أن بعض المتعلمين لا يبدون تحسناً بالرغم من إجراء تدريسي علاجي ربما كان ذلك إشارة الى وجود صعوبات في التعليم نتيجة لأسباب قد تكون جسمية أو عقلية أو نفسية ، ويتطلب الكشف عنها تقويماً خاصاً هو (التقويم التشخيصي) الذي يهدف الى اكتشاف نواحي الضعف والقوة في تحصيل الطلبة وهنا يتطلب تطبيق نوع من الاختبارات النفسية كاختبارات القلق ومفهوم الذات أو اختبارات أخرى^(٢) . وفيما يلي مخطط يبين موقع التقويم التشخيصي في العملية التدريسية^(٣) .



شكل رقم (١)

يوضح موقع التقويم التشخيصي داخل الحصة الدراسية (Brown , 1981 , p9)

^(٢) رديم يونس كرو العزاوي : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، منشورات دار دجلة ، ط ١ ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٦ .

^(٣) Brown. F. G. Measuring Classroom Achievement , New York : Holt , Rine hart and Winston , 1981 .

إن الموضوعات ذات الطبيعة المنطقية مثل الرياضيات والقواعد تفرض مشكلات وصعوبات ، لذلك يلتزم منا التتبع المنطقي في عرض المادة . ففي حالة وجود أي صعوبة في أي مرحلة تؤدي الى بروز صعوبات للمرحلة التالية ، في هذه الحالة يأتي دور المدرس في تشخيص صعوبات المتعلم ، ويمكن أن يتخذ الإجراءات العلاجية وهذا التطبيق لمبدأ الفروقات الفردية وهذه الإجراءات العلاجية تعرف بالتعليم التشخيصي أو العلاجي لأن التشخيص يتم في مرحلتين ، فقبل تقويم أي وحدة دراسية يتأكد المدرس ما إذا كانت توجد صعوبات لدى المعلمين في المرحلة السابقة وهذا ضروري لأنه في حالة عدم استيعاب المعرفة السابقة لا يمكن تزويد المتعلم بأفكار جديدة . فعلى سبيل المثال عندما يكتشف مدرس اللغة العربية صعوبات في فهم موضوع (نائب الفاعل) مما يضطره لإعادة النظر والتخطيط للمواقف والنشاطات لكي يعالج هذا القصور عن طريق الرجوع الى الموضوع السابق (الفعل والفاعل) . في هذه الحالة يعطي المدرس اختبار تشخيصي قبلي ، وبعد تدريس وحدة معينة فان المدرس سيقدم الاختبار التشخيصي البعدي الذي يغطي الوحدة التي يتم تدريسها .

ولابد أن يفرق المدرس بين الاختبار التشخيصي والاختبار التحصيلي ، حيث إن الأخير يحاول تحديد مستوى الانجاز ، في حين أن الاختبار التشخيصي يحاول أن يحدد ما لم يتعلمه المتعلم وسبب ذلك .

وبسبب الاختلاف في الهدف فان طبيعة اختبار التشخيص ستختلف كذلك ويكون أكثر وضوحاً ويغطي جميع الجوانب ويتكون من عدد كبير من الأسئلة من مستويات مختلفة بحيث يتم تغطية كل نقطة تعليمية بأكثر من سؤال واحد ليتم التأكد من أن الطالب قد فهمها بشكل شامل ، فعندما يبني المدرس اختبار تشخيصي عليه (ملحق رقم ١) :

١. أن يحلل المحتوى الى نقاط تعليمية .

٢. أن يصمم الأسئلة متدرجة في الصعوبة .

٣. يرتبها ويقسم الاختبار الى مجموعات .

عمليات التقويم (التقويم التشخيصي) :

تشمل عمليات التقويم ثلاث مراحل هي : الحصول على المعلومات ، وتشكيل حكم ، ثم استخدام هذه الأحكام لاتخاذ قرارات . وسنضيف مرحلة رابعة وهي الأولى (الإعداد للتقويم)^(١) .

المرحلة الأولى : الإعداد للتقويم .

لاحظ أحد التربويين أثناء عملية التعليم في الصف الثالث ، أن أحد المتعلمين يعاني من صعوبات قرائية ، وهو غير قادر على مجارة تلاميذ صفه في ذلك ، ويتساءل المعلم : ماذا باستطاعتي أن أعمل للتلميذ حتى يستطيع مجارة تلاميذ صفه؟ هل أنقله الى مجموعة التلاميذ الأبطأ في عملية التعلم أم لا ؟ ربما يكون لدي شيء بإمكانني عمله لمساعدته ، هل أقدم له بعض العمل الإضافي ؟ هل أزيد من انتباهي له ؟ ماذا أعمل ؟ انه بحاجة ماسة لي كمعلم له . لقد قرر المعلم أنه يحتاج الى معلومات أكثر عن المهارات القرائية لدى التلميذ قبل أن يصدر حكماً على مستوى انجازه في القراءة ، مثلاً : معلومات حول أنواع الأخطاء التي يرتكبها التلميذ عند القراءة ، مهارة استخدام كلمات متنوعة ، اهتماماته ، وتساءل المعلم : من أين ؟ ومتى ؟ وكيف ؟ يمكنني الحصول على هذه المعلومات .

المرحلة الثانية : الحصول على المعلومات المطلوبة .

بعد مرور عدة أيام حصل المعلم على مجموعة كبيرة من المعلومات عن التلميذ ، لقد أعطى التلميذ اختباراً تشخيصياً للقراءة ، واستمع الى قراءته الشفوية ، وسجل بعناية الأخطاء التي ارتكبها ، ولاحظه وراقب سلوكه الذي قد يشير الى مواقف معينة يتخذها من المواضيع المتنوعة .

(١) محمد محمود الحيلة : مهارات التدريس الصفّي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط٢ ، عمان

المرحلة الثالثة : تشكيل أحكام .

بعد أن حلل المعلم جميع المعلومات التي حصل عليها ، توصل الى الاستنتاجات الآتية:

- التلميذ غير قادر على قراءة المواد المكتوبة لمستوى الصف الثالث الابتدائي.
- التلميذ يقرأ براحة فقط المواد المكتوبة للصف الثاني أو أدنى فقط .
- نقطة الضعف الأساسية عند التلميذ هي في قدرته على اكتساب مهارة استخدام الكلمات في جمل مفيدة .
- ليس لدى التلميذ مشاكل في الإنشاء وهو يفهم ما يقرأ له .
- التلميذ يحب الأطفال في مجموعة القراءة .
- التلميذ يستمتع بالقصص الموجودة في كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي.

المرحلة الرابعة : استخدام الأحكام في اتخاذ القرارات وإعداد التقارير .

- على أساس هذه الأحكام قرر المعلم أن عليه الاحتفاظ بالتلميذ في مجموعة القراءة الموجود بها حالياً ، كما قرر أيضاً أن يتخذ الإجراءات الآتية :
- إعداد قائمة تدقيق بالكلمات التي تحتاج الى مهارة .
 - تعليم التلميذ هذه المهارات بشكل تلقائي واحدة بعد أخرى ، وأن لا ينتقل الى مهارة جديدة إلا بعد إتقان المهارة السابقة لها .
 - الاستمرار في قراءة القصص للتلميذ حتى يحافظ على مهارة التعبير لديه .
 - جعل التلميذ يدقق كلاً من هذه المهارات الكتابية والتي يجعله أكثر ثقة في استخدامه لها .

بعد ذلك قام المعلم بكتابة ملخص موجز عن أحكامه ، مؤشرة الى الأفعال التي قام بإتباعها ، وبرمج هذا في ملفاته الخاصة كمرجع مستقبلي ، كما انه استدعى والدي التلميذ وشاركهم فيما وجده حول ابنهم ، وطلب منهم التعاون ،

وإعطاء التلميذ الكثير من الدعم والتشجيع للجهد الذي يبذله لتجاوز هذه الصعوبات التي اكتشفها .

مزايا كل مرحلة :

١. المرحلة الأولى : التحضير ، حساب المعلومات التي نحتاجها ، وتقرير متى وكيف نحصل عليها .

٢. المرحلة الثانية : جمع المعلومات ، الحصول على المعلومات المختلفة والمتنوعة بأكبر قدر ممكن .

٣. المرحلة الثالثة: تشكيل أحكام ، تصنع الأحكام عن طريق مقارنة المعلومات بالمعايير المختارة.

٤. المرحلة الرابعة : صنع القرار وإعداد التقارير ، تسجيل الاكتشافات (النتائج) المميزة ، وحساب مقدار التقدم الفعلي بشكل ملائم على شكل تقرير .

أساليب تحسين عملية التقويم :

لقد أصبحت الامتحانات هي الحاكم المستبد الذي يواجه عملية التعليم ، فهي تركز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته وهو مستوى الحفظ والتسميع وتهمل الجوانب التي تتصل بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والحكم ، كما تهمل الجوانب الأدائية والعملية والسلوكية . وبذلك تحول التدريس الى عملية تحفيظ وتسميع ، وتركز نشاط الطلاب داخل المدرسة وخارجها على الاستذكار والاستظهار ، وان الامتحانات المألوفة بأسلوبها الختامي وطريقة وضعها وتصحيحها شجعت في الحقل التعليمي على ظهور كثير من المساوئ منها :

١. تحول التدريس الى تلقين : فالمدرس يركز جهوده على شرح الدروس ومساعدة المتعلمين على حفظها .

٢. شيوع كتب الملخصات: وهي كتب أعدت لمساعدة المتعلمين على اجتياز الامتحان.

٣. شيوع ظاهرة الدروس الخصوصية : وهي دروس تركز على إتقان مهارات النجاح في الامتحان دون بقية الأهداف التربوية .
٤. شيوع ظاهرة الغش في الامتحانات : تنفشي ظاهرة الغش في الامتحانات بين المتعلمين في جميع المراحل والمستويات ، وقد أصبح الغش عملاً يتفنن المتعلمين في الإعداد له والمهارة في أدائه .
٥. الآثار النفسية الضارة للامتحانات : لو إن التقويم عايش العملية التعليمية وصار جزءاً مكملاً لها واستخدم الأساليب لما أدى الى إهمال المتعلمين دروسهم طيلة العام حتى إذا أقبل موسم الامتحانات أرهاقوا أجسامهم وعقولهم ونفوسهم وتعرضوا لمحنها وآثارها النفسية .
٦. ليس لهذه الامتحانات وظيفة تشخيصية أو علاجية : إن الامتحانات بصورتها المألوفة قلما تكشف عن ناحية قوة أو ضعف ، وقلما تشخص عيباً في المقرر أو الكتاب أو الطريقة أو الحياة المدرسية .
٧. ابتعاد الامتحانات عن غايتها الأساسية التي وضعت لتحقيقها وهي كونها أداة من أدوات التعليم واكتساب المهارات .
٨. عدم تحقيق مستوى الإتقان المطلوب وهو وصول المتعلمين الى مستويات من الإتقان في حين أن الواقع عكس ذلك إذ أن نتائج الامتحانات تقرر ويعمل بنتائجها سواء وصل المتعلمون الى مستوى الإتقان المطلوب أم لا علما أنه نادرا ما نرى معلماً أو مدرساً ما أو نظاماً ما قد حدد مسبقاً مستويات الإتقان المطلوب ماعدا في بعض الدراسات أو البرامج . أما في أغلب مراحل التعليم فان هذا الشيء غائب تماماً^(١) .

(١) د. خليل ابراهيم شبر وآخرون : أساسيات التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٩٧ .

التحسين والعلاج :

١. عند القيام بعملية التقويم لابد لواقع المنهج والمدرس أن يقسم المادة الى وحدات وتعتبر الوحدة درس يحتوي على مادة تعليمية يمكن تعلمها في وقت محدد ، وهذه الوحدة فيها شيء من التفصيل بالمحتوى وسلوك المتعلم والأهداف التي يمكن تحقيقها من تدريس ذلك المحتوى^(٢) .

٢. قد ينظر المدرس الى المتعلم كأن يكون له مشكلة خاصة إلا أنه في الواقع هناك مشكلات مشتركة بين المتعلمين داخل الصف . وفي هذه الحالة يصنف المتعلمين وفقاً لهذه المشكلات ويعرف مرحلة النمو والصعوبات الخاصة التي يعانون منها وهذا ما يسمى بالتشخيص التربوي وكان في الماضي قاصراً على المهارات والمعلومات الأكاديمية ، أما الآن امتد ليشمل جميع مظاهر النمو ومن خلال تنمية المظاهر الغير عقلية في شخصيات المتعلمين التي لها نفس أحقية المهارات والمعرفة الأكاديمية^(٣) .

٣. الاعتماد على البطاقة المدرسية في عملية التشخيص وعلى المدرسين من ذوي الخبرة في هذا المجال ممن لهم دراية بالأسباب العامة بضعف التحصيل الدراسي ووضع فروض سليمة حول أسباب الصعوبات التي يعاني منها المتعلمين ، فقد يكون الضعف الدراسي راجعاً الى عوامل بيئية وشخصية كما يعكسها الاستعداد الدراسي والنمو الجسمي والتاريخ الصحي والتوافق الشخصي والاجتماعي .

٤. إعداد الاختبارات التشخيصية التي تحدد جوانب ضعف تحصيل الطلبة في مادة أو موضوعات معينة وإعداد الخطط العلاجية . فالاختبارات

(٢) د. صالح ذياب هندي وآخرون : تخطيط المنهج وتطويره ، عمان ، دار الفكر ، ١٩٨٩ .

(٣) د. رجاء محمود أبو علام ونادية محمود شريف : الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٣ .

- التشخيصية لها دور مهم إذ أنها تحدد الداء للقيام بالتدريس العلاجي فلا نجاح ولا تقدم إلا إذا عرفنا طريق الاختبارات التشخيصية ما يعرف المتعلم وما لا يعرف ، ثم ننطلق في تعليمنا مم يعرف الى ما لا يعرف.
٥. تنظيم سرعة التعلم ، فحينما تكون المادة التعليمية في مقرر متتابعة من المهم أن يتمكن المتعلم من الوحدة الأولى والثانية قبل الانتقال للثالثة والرابعة .
٦. لا يمكن أن يكون العلاج ناجحاً إلا إذا فهم المدرسون أسس وصعوبات التعلم من حيث ارتباطها بحاجات المتعلم الخاصة وأهمية إشباعها من خلال مقابلة المتعلمين ومعرفة شيء عن خبراتهم والمشكلات التي صادفوها .
٧. لا شك أن الهدف من التشخيص هو العلاج ولتحقيق ذلك يستطيع المعلم الاستفادة من نواحي جوانب القوة عند المتعلم وأول عناصر العلاج الناجح هو أن يشعر المتعلم بالنجاح.
٨. فهم المعلم مبادئ التعليم وتطبيقاتها مثل نظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريب وعوامل التذكر والنسيان ومبادئ انتقال أثر التعلم .
٩. تدريب المدرسين حول استخدام أفضل الوسائل في العلاج التشخيصي ، ومن الممكن أن يكون الأمر سهلاً لو كان الأمر مجرد تطبيق وصفة ولكن الأمر أكثر صعوبة في مجال صعوبات التعلم والعجز عن التعلم ، فالفرق الفردية بين المتعلمين أمر واقع في عملية التدريس بالإضافة الى أن صعوبات التعلم عديدة ، فقد ترجع مشكلة الكتابة الرديئة مثلاً الى نقص في النمو الحركي لدى متعلم ، بينما ترجع لدى متعلم آخر الى مجرد الإهمال وعدم الاهتمام .

الفصل الثالث

Approach of Research منهج البحث وإجراءاته

اعتمد الباحثان منهج البحث الوصفي التحليلي أسلوباً من أجل تحقيق أهدافهما كونه المنهج الذي لا يقف عند مجرد وصف الظاهرة أو تحديد عناصرها ، وإنما يسير نحو محاولة الفهم والتنبؤ والتحكم ، لذا فهو المنهج الذي تتوافر فيه عملية تسليح الباحث بمفاتيح العلم الثلاث^(١) .

مجتمع البحث : Population of Research

يتكون مجتمع البحث من جميع مدرسات ومدرسي اللغة العربية في مركز مدينة بعقوبة ، وقد بلغ عددهم (٢٢٤) مدرسة ومدرس منهم (١٢٦) مدرسة بنسبة مقدارها (٥٦.٢٥%) و (٩٨) مدرس بنسبة (٤٣.٧٥%) .

عينة البحث : Sample of Research

تكونت عينة البحث من (٤٨) مدرس ومدرسة ، (٢٦) مدرسة و (٢٢) مدرس من (٢١) مدرسة متوسطة حيث تم سحب نصف عدد المدارس في مديرية تربية ديالى بالطريقة العشوائية مع مراعاة متغير الجنس ، والمؤهل العلمي ، والخبرة في التدريس ، وفي حالة كون عدد المدارس فردياً يضاف (١) الى هذا العدد ويؤخذ نصف المجموع ، وبذلك أصبحت عينة الدراسة (٢٢) مدرسة بواقع (١٢) مدارس بنات (٩) مدارس بنين ، والجدول (١) يوضح عينة البحث من المدارس المتوسطة في مركز مدينة بعقوبة .

^(١) McMilan , J. & Schumache , S. (2001) . Research in Education , Logman , Inc.

جدول (١)

عدد المدارس المتوسطة وجنسها لعينة البحث في مديرية تربية ديالى

المدارس المتوسطة			المديرية العامة لتربية ديالى
بنات	بنين	المجموع	
٥	٣	٨	مركز مدينة بعقوبة
٣	٣	٦	التحرير
٤	٣	٧	بهرز
١٢	٩	٢١	المجموع

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد البحث على متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس

المجموع	الجنس		المتغيرات	
	ذكور	إناث		
٣٥	١٦	١٩	بكالوريوس كلية التربية	المؤهل العلمي
١٣	٦	٧	كلية التربية الأساسية	
٤٨	٢٢	٢٦	المجموع	
١٨	٨	١٠	أقل من (٥) سنوات	الخبرة في التدريس
٣٠	١٤	١٦	أكثر من (٥) سنوات	
٤٨	٢٢	٢٦	المجموع	

أداة البحث : Research Tools

للتحقق من أداء مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة للتقويم التدريسي ، اعتمدت الملاحظة المباشرة أسلوباً لأنها من أكثر الوسائل التي يستند إليها

اختيارات الأداء والسلوك^(٢) . وتحقيقاً لهذا الغرض أعد الباحثان استمارة ملاحظة مهارة تقويم تدريس مادة اللغة العربية ، وذلك بعد الرجوع للأدب التربوي من خلال الاستعانة بالمصادر والخبراء بهذا الشأن . بعد أن أعد الباحثان استبانة مفتوحة لاستطلاع آراء مدرسي اللغة العربية بصورة عامة ومن خلال الاستبيان المفتوح (ملحق ٢) لتحديد أبعاد مشكلة الدراسة توصل الباحثان الى عدد من الفقرات التي تعبر عن مهارة التقويم لغرض تحديد مدى أداء كل مدرس من خلال إعداد استمارة ملاحظة باستخدام ميزان تقدير تضمن ثلاث بدائل .

صدق الأداة Vandy : صدق

يعد الصدق من الشروط المهمة الواجب توفرها في أداة جمع البيانات ، ويعني الصدق قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه فعلاً^(١) .

وللتحقق من صدق وصحة الأداة تم تقسيم الاستمارة الى (١٢) فقرة لقياس مدى ملائمة الفقرات وتم عرضها على لجنة من الخبراء (ملحق ٣) لبيان آرائهم.

- دقة صياغة الفقرات ومدى وضوحها .
- ملائمة الفقرات للسلوك الذي تقيسه .
- إضافة أو حذف الفقرات التي يرونها مناسبة .
- مدى ملائمة سلم التقرير .

وتم توزيع البدائل بالشكل الآتي: (تستعملها كثيراً ، تستعملها قليلاً ، لا تستعملها) وقد أعطي البديل (تستعملها كثيراً) الوزن (٣) و (تستعملها قليلاً) الوزن (٢) و (لا تستعملها) (١) . وفي ضوء ذلك تم حذف فقرة واحدة وإعادة صياغة ثلاث فقرات وبهذا حصلت الاستمارة على نسبة اتفاق (٨٠%) .

(٢) احمد سليمان عودة : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢ ، دار الأمل ، أريد ، ١٩٩٨ .

(١) صلاح وهادي ، فوزية (٢٠٠٢) ، طرائق البحث العلمي ، تصميماتها وإجراءاتها ، الكويت ، دار الكتاب الحديث .

ثبات الأداة Reliability :

من المؤشرات الجيدة لإيجاد ثبات الملاحظة مقارنة ما يلاحظه الباحث مع ما يلاحظه ملاحظين اثنين في هذا المجال حيث يعتمد الباحث الى تدريب مساعدين^(٢) . وعليه تم تدريب اثنين من المتخصصين في تدريس اللغة العربية على إجراءات تطبيق الأداة بعد اطلاعهما على هدف البحث وبعد التأكد من أنهما أصبحا قادرين على استخدام الأداة كما ينبغي ثم قام الباحثان بزيادة مدرسة كل ملاحظ علماً أن مدرستي الملاحظين غير مشمولة بعينة البحث * .

وباستخدام معامل الارتباط الملاحظ الأول والباحثان مع الملاحظ الثاني والباحثان مع الزمن من خلال إعادة تطبيق الملاحظة بعد (١٠) أيام باستخدام معامل الارتباط (سكوت) :

جدول رقم (٣)

معامل الارتباط بين الباحثين والملاحظين والباحثان عبر الزمن وفق مجالات

استمارة الملاحظة

المقياس	معامل الارتباط بين الباحثين والملاحظ الأول	معامل الارتباط بين الباحثين والملاحظ الثاني	معامل الارتباط بين الباحثين والملاحظ الأول والثاني	معامل الارتباط بين الباحثين نفسيهما مع الزمن
استمارة الملاحظة	٠.٨٧	٠.٨٨	٠.٨٦	١٠٠%

(٢) العساف ، صالح بن حمد : المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ، جامعة سعود ، الرياض ، ١٩٩٥ .

* الملاحظ الأول فهد رشيد حسين / الإعدادية المركزية ، والثاني كواكب علي عبد القادر / متوسطة الآمال .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جيدة مما يؤكد أن هناك نسبة اتفاق بين الباحثة والملاحظين ومع الزمن وبذلك أصبحت الاستمارة معدة إعداداً جيداً وجاهزة للتطبيق .

تطبيق الأداة :

تم تطبيق الأداة على عينة البحث بعد الالتقاء مع كل ملاحظ لغرض تعريفهما بمهمة البحث وأن يكون أدائهما طبيعياً دونه تكلف وكانت مدة زيارة كل مدرسة حصة كاملة (٤٥ دقيقة) والتأشير على الحقل المناسب لأداء كل مدرس ومدرسة .

الوسائل الإحصائية Statistical devices :

١. معامل ارتباط سكوت لاستخراج ثبات استمارة الملاحظة .
٢. اختبار (Z) لمقارنة متوسط أداء المدرسين والمدربات للتقويم في استمارة الملاحظة مع المتوسط المقبول وهو (٦٧)^(١) .

$$Z = \frac{X - M}{\frac{6}{\sqrt{n}}}$$

حيث ان : X = وسط حسابي للعينة .

M = الوسط الفرضي للمقياس

6 = انحراف معياري

n = حجم العينة .

(١) الراوي ، خاشع محمود : المدخل الى الإحصاء ، ٢٠٠٠ ، ط ٢ ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل .

٣. الاختبار التائي (T-test) لمقارنة المتوسط العام لأداء المدرسات والمدرسين والمتوسط العام لأداء المدرسات ، ومقارنة متوسطات معامل التمييز بين المدرسين ومتوسط أداء المدرسات حسب استمارة الملاحظة ومقارنة مستوى الأداء العام للمدرسين والمدرسات حسب المؤهل العلمي ، ومقارنة المتوسط العام لأداء المدرسين والمدرسات حسب الخبرة^(٢) .

(٢) مأكولن ، ستين ومولستن : تقويم طرائق التدريس على الأداء - دليل العاملين في تدريب المعلمين ، ترجمة فائزة عبد الدائم جمعة ، مديرية التخطيط التربوي ، وزارة التربوي ، ١٩٧٩ .

الفصل الرابع

عرض النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتناول هذا الفصل عرض للنتائج التي توصل إليها الباحثان وإعطاء التفسيرات الملائمة لها استناداً لأهداف البحث .

أولاً : تفسير النتائج .

يمكن الإجابة عن الهدف الأول : (التعرف على واقع التقويم التدريسي لدى مدرسي اللغة العربية). يتحقق هذا الهدف من خلال اعتماد استمارة الملاحظة المباشرة أي من خلال الأداة . أما النتائج المتعلقة بالهدف الثاني للبحث (تحديد مستوى أداء مدرسي اللغة العربية للتقويم داخل الحصة التدريسية) ، تم استخراج متوسط المقياس محسوباً من مئة عن طريق ضرب متوسط الميزان الثلاثي للمقياس البالغ (٢) في عدد فقرات استمارة الملاحظة وهي (١١) وقسمة الناتج على الدرجة العليا للمقياس وهي (٣٣) وضربه في (١٠٠).

$$11 \times 2$$

$$67 = \frac{\quad}{100} \times$$

$$11 \times 3$$

ولتحديد المستوى العام لأداء المدرسين والمدرسات للتقويم تم تنظيم الدرجات التي حصل عليها كل مدرس ومدرسة في التوزيع التكراري وتحويلها الى درجات من مئة ، واستخراج متوسطها الحسابي وانحرافها المعياري فظهر أن درجة أداء المدرسين والمدرسات للتقويم تباينت بين (٧٥.١٢) كحد أعلى و (٢٩.٠٨) كحد أدنى .

جدول (٤)

التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أداء مدرسي اللغة العربية للتقويم داخل الحصة الدراسية

الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	التكرار
١٤	٢٩.٠٨	١
١٦	٣٤.٨٣	١
١٧	٣٧.٧١	٢
١٨	٤٠.٥٩	٩
١٩	٤٣.٤٦	٣
٢٠	٤٦.٣٤	٦
٢١	٤٩.٢٢	٦
٢٢	٥٢.١٠	٤
٢٣	٥٤.٩٨	٢
٢٤	٥٧.٨٥	٧
٢٥	٦٠.٧٣	٢
٢٦	٦٣.٦١	٢
٢٩	٧٢.٢٤	٢
٣٠	٧٥.١٢	١
الوسط الحسابي = ٤٩.٩٩ الانحراف المعياري = ٩.٩٩ ٤٨ = حجم العينة = ٤٨		
مجموع التكرارات		

يشير الجدول السابق الى أن أداء (٣) مدرس ومدرسة يمثلون نسبة (٠.٠٧) من مجموع عينة البحث البالغة (٤٨) مدرس ومدرسة ، وقد بلغ متوسط أداء الملاحظة (٦٧) من عينة البحث لم يصل أدائهم الى الحد الأدنى للمستوى

المقبول ، كما يتضح أن المتوسط الحسابي لأداء المدرسين بشكل عام بلغ (٤٩.٩٩) وهو أدنى من المتوسط الحسابي لأداة الملاحظة .

وباستخدام اختبار (Z) ظهر أن الفرق بين المتوسطين كان ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بالاتجاه السالب ، مما يعني أن أداء المدرسين للتقويم لم يرق الى الحد الأدنى من المستوى المطلوب إذا ما قيس بالأداة الحالية كما في الجدول أدناه :

الجدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أداء المدرسين للتقويم داخل الحصة التدريسية وقيمة (Z) المحسوبة والجدولية

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للأداة	قيمة Z المحسوبة	قيمة Z الجدولية
٤٨	٤٩.٩٩	٩.٩٩	٦٧	-١١.٨١٣	١.٦٥

أما النتائج المتعلقة بالهدف الثالث يمكن الإجابة عليها من خلال الإجابة على السؤال الأول : (ما مستوى أداء مدرسي اللغة العربية للتقويم التشخيصي داخل الحصة التدريسية).

تم استخراج متوسط المقياس محسوباً بالمئة عن طريق ضرب متوسط الميزان الثلاثي للمقياس البالغ (٢) في عدد فقرات استمارة الملاحظة وهي (١٢) وقسمة الناتج على الدرجة العليا للمقياس وهي (٣٦) وضربه في (١٠٠).

$$١٢ \times ٢$$

$$١٠٠ \times \underline{\hspace{1cm}} = ٦٧$$

$$١٢ \times ٣$$

ولتحديد المستوى العام لأداء المدرسين التقويم التشخيصي فقد تم تنظيم الدرجات التي حصل عليها كل مدرس ومدرسة في توزيع تكراري وتحويلها الى درجات من مئة ، واستخراج متوسطها الحسابي وانحرافها المعياري ، فظهر أن درجات أداء مدرسي اللغة العربية للتقويم التشخيصي قد تباينت بين (٧٤.٦٨)

تقويم الحصة التدريسية ، أهميته ، واقعه ، أساليب تحسينه لدى مدرسي اللغة العربية...

كحد أعلى و (٣٦.١٧) كحد أدنى وبمتوسط حسابي مقداره (٤٩.٩٩) درجة وانحراف معياري (١٠.٠٠٢) كما موضح في الجدول :

جدول (٦)

التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أداء مدرسي اللغة العربية للتقويم داخل الحصة الدراسية

الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	التكرار
١٥	٣١.١٧	١
١٦	٣٣.٩٠	١
١٧	٣٦.٦٣	٢
١٨	٣٩.٣٦	٣
١٩	٤٢.٠٩	٧
٢٠	٤٤.٨٢	٥
٢١	٤٧.٥٥	٧
٢٢	٥٠.٢٨	٢
٢٣	٥٣.٠١	٤
٢٤	٥٥.٧٥	٦
٢٥	٥٨.٤٨	٤
٢٦	٦١.٢١	٢
٢٨	٦٦.٦٧	١
٣٠	٧٢.١٣	١
٣١	٧٤.٨٦	٢
الوسط الحسابي = ٤٩.٩٩ الانحراف المعياري = ١٠.٠٠٢ = ٤٨ حجم العينة = ٤٨		
مجموع التكرارات		

يشير الجدول السابق (٦) الى أن أداء (٣) مدرس ومدرسة يمثلون نسبة (٠.٠٧) من مجموع عينة البحث البالغة (٤٨) مدرس ومدرسة ، وقد بلغ متوسط أداء استمارة الملاحظة (٦٧) في حين أن (٤٥) مدرس ومدرسة وبنسبة (٠.٩٣) كما يتضح أن المتوسط الحسابي بشكل عام بلغ (٤٩.٩٩) وهو أدنى من المتوسط الحسابي لأداة الملاحظة ، وباستخدام اختبار (Z) ظهر أن الفرق بين المتوسطين كان ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) وباتجاه السالب مما يعني أن أداء المدرسين للتقويم التشخيصي لم يرق للحد الأدنى من المستوى المطلوب إذا ما قيس بالأداة الحالية كما موضح في الجدول أدناه :

الجدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أداء المدرسين للتقويم التشخيصي داخل الحصة التدريسية وقيمة (Z) المحسوبة والجدولية

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للأداة	قيمة Z المحسوبة	قيمة Z الجدولية
٤٨	٤٩.٩٩	١٠.٠٠٢	٦٧	١١.٧٩	١.٦٥

وللإجابة على السؤال الثاني : (هل يختلف مستوى أداء مدرسي اللغة العربية للتقويم التشخيصي باختلاف الجنس ، الخبرة التشخيصية ، المؤهل العلمي).

١٠ الجنس : مقارنة مستوى أداء المدرسين مع مستوى أداء المدرسات عن طريق حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري باستخدام اختبار (T.test) للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطين كما موضح بالجدول (٨) .

جدول (٨)

الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أداء مدرسي اللغة العربية

للتقويم التشخيصي داخل الحصة الدراسية

الجنس	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية
ذكور	٢٢	٢٢.٦٣	٤.٣٠	١.٢٩٨	٢.٠١
إناث	٢٦	٢١.٢٦	٢.٩٦		

بما أن قيمة (t) المحسوبة البالغة (١.٢٩٨) أقل من قيمة (t) الجدولية والبالغة (٢.٩٦) عند درجة حرية (٤٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥) ، إذن لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين أداء المدرسين والمدرسات .

تشير نتائج الجدول (٨) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المدرسين والمدرسات ، فقد يعود السبب (تشابه طرائق إعداد المدرسين والمدرسات في التخطيط للدرس والأهداف وطريقة التدريس التي تركز على الامتحانات والتي تعطي أهمية كبيرة للجانب المعرفي في أدنى مستوياته وهو مستوى الحفظ والتسميع وتهمل الجوانب التي تتصل بالفهم والتطبيق والحكم كما تهمل الجوانب الأدائية والعلمية . كذلك تشابه المدارس المتوسطة للبنات والبنين من حيث الإمكانيات الدراسية مثل المختبرات والمكتبات والوسائل المستخدمة في تقويم الاختبارات).

٢٠ المؤهل العلمي : تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أداء مدرسي اللغة العربية حسب تحصيلهم الدراسي وهو (بكالوريوس كلية التربية) و (بكالوريوس التربية الأساسية) ، وإجراء الاختبار التائي (T. test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بمستوى (٠.٠٥) بين المتوسطين كما موضح في الجدول الآتي :

جدول (٩)

الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أداء مدرسي اللغة العربية
من خريجي (كلية التربية) والمتوسط الحسابي لخريجي (كلية التربية الأساسية)

المؤهل العلمي	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية
كلية التربية	٣٥	٢٠.٦٨	٢.٨٠	٤.٤٤٢-	٢.٠١
كلية التربية الأساسية	١٣	٢٥.١٥	٣.٨٠		

بما أن قيمة (t) المحسوبة والبالغة (٤.٤٤٢) أكبر من قيمة (t) الجدولية البالغة (٢.٠١) عند درجة حرية (٤٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥) إذن يوجد فرق بين المؤهل العلمي ولصالح كلية التربية الأساسية .

ويعود السبب في ظهور الفرق لكلية التربية الأساسية كونها كلية تربوية تحتوي على مواد دراسية لها علاقة بالتقويم ، فالطالب يدرس القياس والتقويم في الكورس الثاني في المرحلة الثالثة واختبارات ومقياس الكورس الأول في المرحلة الثالثة بالإضافة الى دراسة الطلاب في هذه الكلية لمواد لها علاقة بالتخطيط والأهداف وهي طرائق تدريس تخصصية وطرائق تدريس عامة بعكس كلية التربية. ٣ الخبرة التدريسية : تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء مدرسي ومدرسات اللغة العربية حسب خبرتهم التدريسية وهي (أقل من ٥ سنوات) و (أكثر من ٥ سنوات) وإجراء الاختبار التائي (T. test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بمستوى (٠.٠٥) بين المتوسطين كما موضح في الجدول : (١٠)

جدول (١٠)

الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أداء مدرسي اللغة العربية

حسب الخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات) و (أكثر من ٥ سنوات)

الخبرة التدريسية	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية
أقل من ٥ سنوات	١٨	١٩.٨٣	٢.٣٥	٣.٣٣١	٢.٠١
أكثر من ٥ سنوات	٣٠	٢٣.١٣	٣.٧٧		

بما أنه قيمة (t) المحسوبة والبالغة (٣.٣٣١) أكبر من قيمة (t) الجدولية البالغة (٢.٠١) عند درجة حرية (٤٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥) . إذن يوجد فرق بين المجموعين ولصالح مجموعة المدرسين الذين لديهم خدمة أكثر من (٥) سنوات .

وقد يعود السبب إن الخبرة التدريسية التي يحصل عليها المدرسين والمدرسات عبر سنوات العمل في مهنة التدريس لها أثر كبير في توجيه سلوك المتعلمين ، فالمتعلم يكتسب المهارة والخبرات والمفاهيم والاتجاهات من البيئة التي يعيش فيها وان لهذه الخبرة المهنية والعلمية والشخصية للمدرس تنعكس أثناء القيام بمهمة التدريس ومع تطور خبرات المدرسين والمدرسات في مجال الاختصاص الدقيق والعام والمستوى الثقافي العام ومواكبة الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي (المعلوماتي) وكذلك من خلال إقامة الدورات التدريبية التطويرية وإقامة الدروس التدريبية لكي يطلع المدرس ذو الخبرة الضعيفة على كفايات المدرس ذو الخبرة الجيدة ومع تطور خبرات المدرسين والمدرسات تتحسن طرق تدريسهم وبالتالي تتحسن قدرتهم على إيصال المادة الدراسية بطريقة تنظيمها وتقويمها وطريقة تشخيص صعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمين من خلال استخدام أسلوب الملاحظة داخل الفصل الدراسي للتعرف على الخصائص المميزة للمتعلمين ويتم ملاحظة وتسجيل كل سلوكياتهم من أنشطة وحركات ودافعية للإنجاز وتحصيل

دراسي خلال فترات متفاوتة مع ملاحظة الأنماط السلوكية المتكررة والتي تم تسجيلها أثناء الملاحظة .

الاستنتاجات :

١. لا يوجد اختلاف في مستوى أداء التقويم لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية

٢. مستوى أداء التقويم لمدرسي ومدرسات اللغة العربية من خريجي التربية الأساسية أفضل لمدرسي كلية التربية .

٣. مستوى أداء مدرسي ومدرسات اللغة العربية ذوي الخبرة التدريسية أكثر من (٥) أفضل من أداء مدرسي ومدرسات اللغة العربية ذوي الخبرة التدريسية أقل من (٥).

التوصيات :

١. التوصية برفع مشروع البحث الحالي الى وزارتي التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي لإجراء هذه الدراسة على عينة أكبر تشمل مدرسي وزارة التربية وواقع تدريس مواد القياس والتقويم في كليات التربية وكليات التربية الأساسية ومفرداتها ومقرراتها .

٢. تدريب المدرسات والمدرسين على استخدام مهارة التقويم من خلال الاطلاع على كيفية التخطيط للدرس وإعداد أهداف التقويم مسبقاً وكيفية توظيفها وممارستها في مواقف حياتية حية.

٣. تطوير الكفاءات المهنية التربوية من مدرسين وهذا يتطلب :

أ- استيعاب وفهم لكل مرحلة عمرية للمتعلمين من أجل مراعاة الفروق الفردية.

ب- امتلاك المعرفة والمهارة في تقويم وتشخيص مشكلات المتعلمين ولا سيما مشكلات التعلم .

٣. زيادة الحصص الدراسية لطرائق التدريس والملاحظات الصفية ، وزيادة عدد الدورات التدريبية ولاسيما للمدرسين ذوو الخبرة أقل من خمس سنوات.
٤. زيادة عدد الزيارات والملاحظات للمدرسين مع أقرانهم ممن يمتلكون الخبرة لغرض تحسين أدائهم على ممارسة أنواع التقويم التشخيصي وكيفية إبداء التدريس العلاجي ، من خلال الكشف عن مواطن القوة والضعف في سير تعليم الطلبة .
٥. استعمال وسائل أخرى التقويم الى جانب الاختبارات التحصيلية وخاصة الاختبارات التشخيصية التي من شأنها الكشف عن صعوبات التعلم لدى الطلبة .
٦. وضع برامج علاجية وأن يصبح هذا البرنامج حوافز قوية للمتعلم ، وأن يكون العلاج فردياً يستخدم فيه سيكولوجية التعلم من الاطلاع على نظريات التعلم .
٧. تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين في إبراز الصعوبات بالمشكلات التي يعاني منها المتعلمين.
٨. تفعيل دور سبل الاتصال الحديثة واستعمالها قس التقويم الالكتروني وذلك بتبادل الاختبارات وحلولها بين المعلم والمتعلمين .
٩. استعمال البريد الالكتروني وسبل التواصل الالكتروني بين المعلم والطالب والمعلم والأسر والإدارة المدرسية وأولياء الأمور وكل أطراف العملية التعليمية وكل من له دور في العملية التقويمية .

المقترحات :

١. دراسة تحديد كافة أنواع التقويم لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المهام المهنية ومحتويات مناهج اللغة .
٢. دراسة أسباب عزوف المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية عن استعمال التقويم التشخيصي داخل الحصة الدراسية .

٣. تطوير اختبار تشخيصي محكي المرجع للكشف عن الأخطاء التي يقع فيها طلبة المرحلة الابتدائية في العراق .

المصادر :

أولاً : المصادر العربية :

١. ابن خلدون : المقدمة ، ج ٢ ، ١٩٦٨ .
٢. أبو علام ، رجاء محمود ونادية محمود شريف : الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٣ .
٣. أبو علام ، رجاء محمود : قياس وتقويم التحصيل الدراسي ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٧ .
٤. احمد سليمان عودة : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط ٢ ، دار الأمل ، أريد ، ١٩٩٨ .
٥. بشارة ، جبرائيل : المنهج التعليمي ، ط ١ ، دار الرائد العربي ، ١٩٨٣ .
٦. التوجيه التربوي - أسس ومعايير تقويم أداء المعلم ، مقال منشور في مجلة التربية الصادرة عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد الثامن عشر بعد المائة ، السنة الخامسة والعشرون ، سبتمبر ١٩٩٦ .
٧. جورج أف مادوس وآخرون : تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، تقديم الأستاذة الدكتورة كوثر حسين كوجك ، دار ماكجروهيل للنشر ، الطبعة العربية ، ١٩٨٣ .
٨. الحموز ، محمد عواد : تصميم التدريس ، دار وائل للنشر ، ط ١ ، ٢٠٠٤ .
٩. الراوي ، خاشع محمود : المدخل الى الإحصاء ، ط ٢ ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل .

١٠. رحيم يونس كرو العزاوي : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، منشورات دار دجلة ، ط ١ ، ٢٠٠٨ .
١١. زاير ، سعد علي وإيمان إسماعيل عايز : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، مطبعة تائر جعفر العصامي للطباعة الفنية الحديثة ، بيروت - لبنان ، ٢٠١١ .
١٢. سامي محمد ملحم : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، عمان ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠ .
١٣. سامي محمد ملحم : سايكولوجية التعلم والتعليم - الأسس والنظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر ، عمان ، ٢٠٠١ .
١٤. سامي محمد ملحم : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠٠٢ .
١٥. سلامة ، عادل أبو العز وآخرون : طرائق التدريس العامة ، دار الثقافة ، ٢٠٠٩ .
١٦. شبر ، د. خليل إبراهيم وآخرون : أساسيات التدريس ، كلية التربية / جامعة البحرين ، ٢٠٠٥ .
١٧. صلاح وهادي ، فوزية ، طرائق البحث العلمي ، تصميماتها وإجراءاتها ، الكويت ، دار الكتاب الحديث ، ٢٠٠٢ .
١٨. العساف ، صالح بن حمد : المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ، جامعة سعود ، الرياض ، ١٩٩٥ .
١٩. عودة ، احمد سليمان : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل ، الأردن ، ط ٢ ، ٢٠٠٢ .
٢٠. ماكوكلن ، ستين ومولستن : تقويم طرائق التدريس على الأداء - دليل العاملين في تدريب المعلمين ، ترجمة فائزة عبد الدائم جمعة ، مديرية التخطيط التربوي ، وزارة التربوي ، ١٩٧٩ .

٢١. محمد محمود الحيلة : مهارات التدريس الصفّي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط٢ ، عمان ، ٢٠٠٧ .

٢٢. هندي ، صالح ذياب وآخرون : تخطيط المنهج وتطويره ، عمان ، دار الفكر ، ١٩٨٩

٢٣. الوكيل ، حلمي احمد ومحمد أمين المفتي : أسس بناء المناهج وتنظيمها ، ط١ ، ١٩٨٦

ثانياً : المصادر الأجنبية .

1. Brown. F. G. Measuring Classroom Achievement , New York : Holt , Rine hart and Winston , 1981 .
2. Bloom , B. S. et al. : Taxonomy of educational objectives . London : Longman group ltd. 1973 .
3. Ebel , R. & Frisbie , D. Essentials of educational measurement (4th ed) . New Jersey : Englewood Cliffs , Prentice-Hall . 1986 .
4. Glordan , A. (1978) . Un eddagogie pour les sciences experimental , paidoguides . Paris.
5. Gronland , N. E. ; Stating Objections for Classroom Instruction (3rd ed) . New York ; Macmillan Publishing Co. 1976 .
6. McMilan , J. & Schumache , S. (2001) . Research in Education , Logman , Inc.
7. Taglianteg (1991) . Ieraluation , CLE, International .

ملحق (١)

التقويم التشخيصي للصف الثالث متوسط في مادة المطالعة

التخطيط للحصة التدريسية :

الصف الثالث .

المادة : اللغة العربية – مطالعة .

الموضوع : الإمام العادل .

الوسيلة : الكتاب ، الحاسوب ، جهاز عرض .

استراتيجيات التدريس : الحوار ، المناقشة ، الاستقراء ، العصف الذهني ،

واستنتاج الأفكار .

رقم النشاط	مخرجات التعلم	نوع التقويم	أسلوب التطبيق	الوقت	التقويم
١	الإنصات والتفاعل أثناء القراءة	تشخيصي	جماعي	٥	الملاحظة
٢	الكشف عن القيم وبيان فائدة النص	بنائي	جماعي	٥	تدوين في سجل الملاحظة
٣	الكشف عن مهارة القراءة والكتابة	تشخيصي	فردى	٥	تدوين في سجل الملاحظة
٤	استعمال الخرائط الذهنية لاستنباط الأفكار	تقويمي	جماعي	٥	الملاحظة
٥	إبراز مواقف الجمال من خلال التعبير	تقويمي	جماعي	٥	تدوين في سجل الملاحظة

م / الإمام العادل

أولاً : الفهم القرآني .

لما تولى عمر بن عبد العزيز أمر الخلافة ، أرسل الى الحسن البصري يطلب منه أن يصف له الإمام العادل ، فكتب إليه الحسن يقول :
(اعلم يا أمير المؤمنين أن الله تعالى جعل الإمام العادل قوام كل مائل ، وقصد كل حائر ، وصلاح كل فاسد ، وقوة كل ضعيف ، ونصف كل مظلوم ، ومفرج كل ملهوف .

والإمام العادل يا أمير المؤمنين ، كالراعي الشفيق على إبله ، والرفيق الذي يرتاد لها أطيب المراعي ، ويذودها عن مراتع الهلكة ، ويحميها من السباع ويكتنفها من أذى الحر والقر .

والإمام العادل يا أمير المؤمنين ، كالأب الحاني على ولده ، يسعى لهم صغاراً ويعلمهم كباراً ، يكتسب لهم في حياته ، ويدخر لهم بعد مماته .
والإمام العادل يا أمير المؤمنين ، كالأم الشفيقة ، البرة الرقيقة بولدها ، حملته كرهاً ، ووضعت كرهاً ، وربته طفلاً ، تسهر بسهره ، وتسكن بسكونه ، ترضعه تارة ، ونقطمه أخرى ، ونفرح بعافيته ، وتغتم بشكايته .

والإمام العادل يا أمير المؤمنين وصي اليتامى ، وخازن المساكين ، يربي صغارهم ، ويمون كبارهم .

والإمام العادل يا أمير المؤمنين كالقلب بين الجوانح ، تصلح الجوانح بصلاحه وتفسد بفساده .

والإمام العادل يا أمير المؤمنين ، هو القائم بين الله وبين عباده ، يسمع كلامهم ويسمعهم ، وينظر الى الله ويريههم ، وينقاد الى الله ويقودهم ، فلا تكن يا أمير المؤمنين فيما ملكك الله كعبد انتمنه سيده ، واستحفظه ماله وعياله ، فبدد المال وشرد العيال فأفقر أهله وفرق ماله) .

س ١ : أجب حسب المطلوب :

أ - أملأ الفراغات الآتية :

٠١ عمر بن عبد العزيز حاكم عرف بـ وزهده .

٠٢ العدل

٠٣ صفات الإمام العادل صلاح كل وقوة كل

ونصفة كل ومفزع كل

ب - قال الرسول (صلى الله عليه وسلم) : (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته)

. هل صفات الإمام العادل ينفرد بها الحاكم العادل فقط ؟

ج -

٠١ صل كل كلمة في العمود الأول بالمعنى المناسب بها بالعمود الثاني :

(أ)	(ب)
. جائر .	. جنبات الجسم .
. الأب الحاني .	. اضطراراً .
. كرها .	. يلجأ إليه صاحب الحاجة .
. الجوانح .	. الأب الحنون .
	. ظالم .

٠٢ أعبر عن معنى كل من الكلمات التالية وفق ما أراه ؟

الرحمة

الرشوة

ثانيا : الرسم الكتابي .

اكتب العبارة التالية مرتين بخط الرقعة : (يقول المثل : إذا رأيت الذئاب تسرح مع

الغنم ، فقل إن الحاكم عادل) .

ثالثاً : نص الاستماع .

استمع بإنصات الى النص ثم أجب عما يأتي :

س ١ : لماذا شبه البصري الإمام العادل بالراعي ؟

س ٢ : هل حقاً إن موضع الإمام العادل في الرعية كالقلب في الجسم ؟

س ٣ : فسر قول البصري : (الحاكم العادل قائم بين الله والرعية) .

رابعاً : الرسم الإملائي .

س ١ : أتم الكلمات الآتية بكتابة الألف اللينة بشكلها الصحيح :

الرد..... كسر..... فرنس..... زكري.....

س ٢ : انظر الى النص تجد كلمة (ظالم ، ضعيف) كتبت بشكلها الصحيح .

اختر الإجابة الصحيحة من بين القوسين : (ملاحظة - ملاحظة) ، (حوظ -

حوض) ، (ضوء - ظوء) ، (ضبي - ظبي) ، (مواظبة - مواظبة) .

خامساً : الأسلوب اللغوي .

٠١ استخرج أسلوب الترجي من العبارة التالية : (العدل أساس القضاء ، لعل

المجرمين يرتدون عن أفعالهم) .

٠٢ ورد في النص ثلاث تشبيهات ، ابحث عن التشبيه واكتبه في المكان

المخصص له :

• الإمام العادل ك

• الإمام العادل ك

• الإمام العادل ك

٠٣ أملأ الفراغ حسب المطلوب بين القوسين :

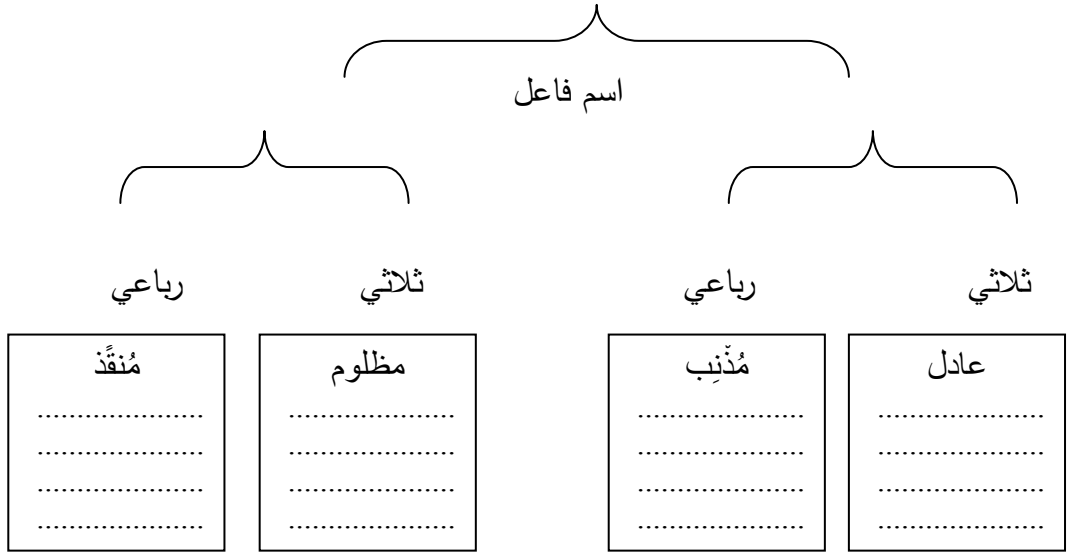
أ- الحاكم الفاسد . (فعل الذم)

ب- نعم الرجل (المخصوص بالمدح)

سادساً : الصنف اللغوي .

٠١ أكمل الخريطة المعرفية مستفيداً من النص :

المشتقات



٠٢ في الجملة الآتية : (دعا الإسلام الى إقامة الحد) . صغ من الفعل (دعا)

اسم ممدود

٠٣ أصنف الكلمات التالية وفق المطلوب : (القاضي ، معنى ، صحراء ، داعي ،

خنساء ، سعى) .

	المقصور	الاسم
	المنقوص	
	الممدود	

سابعاً : الوظيفة النحوية .

س ١ : استخرج المفعول المطلق وبين نوعه :

نوعه	المفعول المطلق	الجملة
() مؤكد للفاعل () مبين النوع () مبين العدد		نحب العدل حباً جماً

س ٢ : ألاحظ وأتأمل الجملتين الآتيتين ثم عين المفعول فيه مبيناً نوعه في الجملة الأولى وموضحاً إعرابه في الجملة :

نوعه / إعرابه	المفعول فيه	الجملة
() مكان () زمان		قابلت القاضي صباحاً
مفعول منصوب وعلامة نصبه		شاهدت القاضي منصفاً لرعيته

س ٣ : استخدم الكلمات الآتية في جمل تامة :

القائم	الحق
ملهوف	اليتيم

ثامناً : التواصل الكتابي .

العنوان (دولة الظلم ساعة ، ولكن دولة الحق الى قيام الساعة) .
إذا استلمت مسؤولية في الدولة ، ما هي الضوابط التي تعتمدها دستوراً لكي
ترضي الله وضميرك والناس .

سجل درجات الطالبة

اسم الطالبة الصف الشعبة

الملاحظات	الموضوع الثالث	الموضوع الثاني	الموضوع الأول	
				النشاط (٢)
				الواجبات المنزلية (٢)
				المشاركة (٢)
				المجموع (٦)
				الأداء القرائي (٥)
				التواصل الشفهي (٥)
				الحفظ (٤)
				المجموع (١٤)
				فهم المقروء (٤)
				فهم المسموع (٤)
				الرسم الإملائي (٤)
				الرسم الكتابي (٤)
				الصنف اللغوي (٤)
				الوظيفة اللغوية (٤)
				الوظيفة النحوية (٤)
				التواصل الكتابي (٣)
				المجموع (٣٠)
				المجموع الكلي (٥٠)

اسم المدرسة :

ملحق (٢)

الاستبانة المفتوحة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى / كلية التربية الأصمعي

الهدف : التعرف على واقع التقويم داخل الحصة التدريسية :

لا تستعملها	تستعملها قليلاً	تستعملها كثيراً	عندما تقومون بدرسكم فإنكم :
			١ هل تحدد أهداف التقويم مسبقاً ضمن التخطيط للدرس
			٢ يمثل التقويم الجانب الأخير من طريقة التدريس (الأهداف ، المقدمة ، العرض ، التقويم) .
			٣ تتدرج في تطبيق كافة أشكال التقويم (التمهيدي ، التكويني ، التشخيصي ، النهائي) .
			٤ تعتمد البطاقة المدرسية بغية الحصول على معلومات كاملة مثل الاستعداد الدراسي والنمو الجسمي والتاريخ الصحي والاجتماعي .
			٥ تطرح أسئلة تشخيصية بهدف الكشف عن الصعوبات التي يعاني منها طلابك .
			٦ هل تميز بين الاختبار التشخيصي والتحصيلي .

تقويم الحصة التدريسية ، أهميته ، واقعه ، أساليب تحسينه لدى مدرسي اللغة العربية...

الهدف : التعرف على واقع التقويم داخل الحصة التدريسية :				
لا تستعملها	تستعملها قليلاً	تستعملها كثيراً	عندما تقومون بدرسكم فإنكم :	
			٧	تقوم بطرح أسئلة بعد تقديم كل معلومة جديدة (درس ثم قوم) ؟
			٨	تعتمد على تقويم طلابك من خلال حل تمارين وأسئلة الكتاب .
			٩	تستعمل وسائل وأدوات وأساليب متنوعة في عملية التقويم (أنشطة ، تمارين ، اختبارات تقوية ، فعالية وموضوعية).
			١٠	تقيس الأسئلة المطروحة الجانب المعرفي والوجداني والحركي بشكل متوازن .
			١١	تفعل دور مجالس الآباء والمعلمين في إبراز المشكلات التي يعاني منها طلابك .

الباحثان

أ.م.د. عبد الحسن عبد الأمير العبيدي المدرس المساعد
جامعة ديالى / رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية أحلام فاضل مصلح

ملحق (٣)

أسماء السادة الخبراء الذين تمت الاستعانة بخبرتهم

ت	أسماء الخبراء	الاختصاص	الجامعة / الكلية
١	أ.د. أسماء كاظم فندي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى التربية الأساسية
٢	أ.د. سالم نوري صادق	إرشاد تربوي	جامعة ديالى التربية الأصمعي
٣	أ.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد التربية ابن رشد
٤	أ.د. صفاء طارق حسين	قياس وتقويم	جامعة بغداد التربية ابن رشد
٥	أ.د. مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى التربية الأصمعي
٦	أ.م.د. غادة غازي عبد الحميد	اللغة العربية	جامعة ديالى التربية الأصمعي
٧	أ.م.د. محمد أنور محمود	قياس وتقويم	جامعة بغداد التربية ابن رشد
٨	أ.م.د. هيثم احمد علي	علم النفس التربوي	جامعة ديالى التربية الأصمعي
٩	د. محمد ياسين إبراهيم	اللغة العربية	جامعة المستنصرية كلية الآداب
١٠	د. باسمه احمد جاسم	طرائق تدريس اللغة العربية	تربية ديالى معهد المعلمات

ملحق (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى / كلية التربية الأصمعي

استمارة ملاحظة

التعليمات : إنني أتمنى بصفتي باحثاً أن تكون تفسيراتي واضحة لكنه من الممكن أن لا يكون الأمر كذلك في كل الحالات . إنني احتاج إلى إعانتكم لأكون أكثر وضوحاً لذلك اطلب منكم قراءة الجمل التالية ووضع علامة (X) في البند الموافق للتواتر الذي استعمل فيه السلوك المذكور ، وبهذه الطريقة أعرف الميادين التي أقوم بها بعلمي على أحسن ما يرام ، والميادين التي يجب أن أطور فيها السلوك نحو الأحسن.

الهدف : التعرف على واقع التقويم التشخيصي لدى مدرسي اللغة العربية .				
عندما تقومون بدرسكم فإنكم :		تستعملها كثيراً	تستعملها قليلاً	لا تستعملها
		(٣)	(٢)	(١)
١	تحدد أهداف التقويم ضمن التخطيط للدرس			
٢	أهداف التقويم تتلائم مع طريقة التدريس ومحتوى المادة .			
٣	تطرح أسئلة شفوية متكررة .			
٤	تقدم اختبار تحريري داخل الحصة الدراسية			
٥	تقف عند أخطاء المعلمين وتعالجها في الحال			
٦	تعطي تغذية راجعة عند طرح الأسئلة .			

تقويم الحصة التدريسية ، أهميته ، واقعه ، أساليب تحسينه لدى مدرسي اللغة العربية...

الهدف : التعرف على واقع التقويم التشخيصي لدى مدرسي اللغة العربية .				
عندما تقومون بدرسكم فإنكم :	تستعملها كثيراً (٣)	تستعملها قليلاً (٢)	لا تستعملها (١)	
٧	تقوم بعملية التقويم بعد كل معلومة أو هدف جديد .			
٨	عندما تكتشف وجود ضعف في التعلم تقوم بتغيير الإجراءات والمواقف من أجل الإصلاح .			
٩	تنتظر التقويم التحصيلي النهائي لكي تقوم طلابك.			
١٠	تستعمل كافة أشكال التقويم (التمهيدي ، التكويني ، التشخيصي ، النهائي) .			
١١	تشخص الصعوبات التي يعاني منها المتعلم وتعمل على علاجها .			
١٢	عندما تكتشف أن طلابك لم يحصلوا معلومات الحصة بشكل وافي وقد انتهى وقت الحصة ماذا تفعل ؟ هل تقوم ذلك في الحصة المقبلة ؟			

المضامين السائدة في إعلانات التلفزيون التجارية

أ.م.د. سلام هاشم حافظ

مقدمة

من بين التسميات العديدة لعصرنا الراهن تبدو تسمية ((عصر التلفزيون)) الأكثر تعبيراً عن الحقيقة ويبدو أن هذا الأمر ناجم بالدرجة الأولى من كون هذا الجهاز هو من أهم ما أنتجه العقل الإنساني في ميدان العلم وتطبيقاته التقنية المعاصرة بل هو أهم وسائل الإعلام قاطبة التي أصبحت تقرر ما يجب على الناس أن يشاهدوه و يقرأوه ويصغوا إليه ، وماهي الملابس المفضل ارتداؤها والطعام الواجب تناوله والمكان المراد زيارته والمفضل أن تقضى الأجزة فيه . بل أن تأثيره وصل الى حد تقرير أذواق الناس وقيمهم وعلى وفق آليات السوق في العرض والطلب ((شيلر ١٩٨٦ ص ١٩٥)) بل وكان له من التأثير على السياستين الداخلية والخارجية أنه كان السبب الرئيس لإنهاء الحرب في فيتنام وسحب قوات المعتدين الأمريكيان منها منتصف السبعينات ((راني ١٩٨٦ ص ١٢)) .

وبسبب من تلك التأثيرات المهمة فقد أخضع سلوك مشاهدة التلفزيون للعديد من الدراسات التي أهتم بعضها بالآثار الصحية المترتبة على التعرض له ، أو دراسة دوره في صياغة اتجاهات الرأي العام حيال بعض موضوعات السياسة الداخلية مثل إختيار مرشح معين لكرسي الرئاسة أو تقرير توجهات السياسة الخارجية للبلد . كما اهتمت دراسات أخرى بتحليل مضامين البرامج التلفزيونية والآثار الممكنة لتلك المضامين على سلوك المشاهدين خاصة ممن هم في سن الطفولة أو مرحلة المراهقة ، أو على سلوك أفراد الأسرة ككل بإعتباره إحدى العناصر المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية .

ومن الواضح أن التوجه الأساسي حالياً لجهاز التلفزيون والجهات المسؤولة عن إعداد و بث برامجه وفي مختلف أصقاع الأرض هو الدعاية سواء في الدعوة لفكر محدد أو مذهب معين أو في الترويج لبضاعة بعينها أو في صناعة النجوم عبر تسليط الأضواء الساطعة على بعض الشخصيات الاجتماعية والسياسية والرياضية والفنية ((كجك ١٩٨٨ ص ١٤٨)) .

أن أوضح أشكال الدعاية التلفزيونية وأكثرها سفوراً هو الإعلان التجاري الساعي لترويج بعض السلع أو الخدمات وترغب المشاهدين بشرائها وتملكها حتى وأن لم تكن هناك حاجة حقيقية لذلك ، بل ان الاعلان التجاري هو الذي يخلق مثل هذه الحاجات لدى المشاهدين من خلال ذكر مميزات استعمال أو إمتلاك تلك السلع حتى وان وصل الأمر الى حد خداع المشاهدين للإعلان والمستهلكين للسلع.

والإعلان التجاري المقدم في التلفزيون أو في سواه ليس بالأداة المحايدة على ما يقول المفكر رولان بارت لأنه نظام اشاري يعكس منظومة شاملة من العادات الذهنية وربما ينجح في نشر وتأسيس عادات ذهنية جديدة ((كجك ١٩٨٨ ص ١٤٩)) .

وتبين الملاحظة اليومية إن قطاعاً كبيراً من جمهور المشاهدين للتلفزيون هم من الصغار والذين يمضون زمناً طويلاً في مشاهدة برامجه وفقراته المختلفة سواء تلك المخصصة لهم أو الخاصة بالكبار لذا فإنه من المتوقع أن مضامين الإعلانات التجارية المؤثرة في فكر وسلوك الكبار ستكون أكبر تأثيراً في صياغة أفكار الصغار وتوجيه سلوكهم لأنهم أعلى استعداداً لتقبل ما يشاهدوه وعدّه حقيقة لا تقبل الجدل ((الهي تي ١٩٨٨ ص ١٣٣)) .

ويهتم علماء النفس بموضوع الإعلان التجاري من زاوية أهميته في تأثيره على سلوك الأفراد والجماعات ((زهران ١٩٨٤ ص ٣٦٩)) وهو تأثير يتراوح بين الايجابي والسلبي . فمن جملة تأثيراته الايجابية هو ما يحققه من فوائد للمنتجين والمستهلكين والموزعين ووسائل الاتصال الجماهيري والمجتمع عموماً ((منديل ١٩٨٣ ص ٣٢-٤٥)) أما تأثيراته السلبية فتتمثل في توجيهها الى سلبية المشاهد وخلقه لحاجات كثيرة متجددة وغير مبررة والمغالاة في تجميل المنتجات وتزكية بعض أنماط السلوك خاصة الاستهلاكي بقصد التشجيع على التقليد والتملك أو في الأقل إثارة الاهتمام ((زيعور ١٩٧٨ ص ٢٠٣)) .

لقد توصل خبراء الإعلام المعاصر ان القيمة الأساس التي تحاول الاعلانات التجارية في كل مكان توكيدها هي ان الاستهلاك مفتاح السعادة ((عبد الرحمن ١٩٨٤ ص ١٠٣)) ومثل هذه القيمة تعكس الفكر السائد والمقبول في بعض المجتمعات وتحديدا الرأسمالية منها ، وهو فكر لا يصلح بالضرورة لجميع المجتمعات ، بل وقد يكون معوقاً للتنمية الاقتصادية ومدمراً للنسيج الفكري والبناء الاجتماعي في بلدان العالم الثالث ، وهو الأمر الذي يملى على صانعي الإعلان وناشريه أهمية مراعاة عناصر الثقافة المحلية معايير وقيماً واتجاهات ورأياً عاماً . ((زهران ١٩٨٤ ص ٣٧١)) .

وإذا كانت وسائل الإعلام على ما يقول Wilbur Schramm من بين عوامل ضبط التوتر الاجتماعي أو على العكس من خلال حفز تطلعات يصعب بلوغها وحاجات يتعذر إشباعها ((صعب ١٩٨٥ ص ٣٧٥)) فإن الإعلان التلفزيوني يمارس تأثيراً لا يستهان به بهذا الاتجاه .

مشكلة البحث

عرف المجتمع العراقي التلفزيون عام ١٩٥٦ وبعده بثلاث سنوات نشأت فكرة الإعلان التلفزيوني والتي نفذت للمرة الأولى عام ١٩٦٠ ومنذ ذلك التاريخ مر

الإعلان التجاري المقدم عبر الشاشة الصغيرة بحالات مد وجزر تؤثر بشكل واضح الافتقاد لسياسة أعلانية محددة ((منديل ١٩٨٣ ص ٢٧٢)) ويبدو أن لهذه الحالة علاقة بالتحويلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي مر بها البلد في تلك الحقبة . ومع تأسيس تلفزيون الشباب في تموز عام ١٩٩٣ بدا واضحاً أن هذا الوليد يمتلك من التوجهات والسياسات ما هو مختلف عما اعتاده المشاهد العراقي لأكثر من ٣٦ سنة . ومن بين عناصر جدته هو توجهه لعرض الإعلان التجاري كمادة أساسية من مواد عرضه وممول مهم لميزانيته ، فالزمن المخصص لعرض الإعلانات التجارية المصورة تصل أحياناً الى ١٠ دقائق / لكل ساعة بث ، فضلاً عن سيل متواصل من الإعلانات الصامتة المطبوعة على هيئة شريط يتحرك من اليسار الى اليمين - السبنايتل - على صفحة الشاشة .

والإعلان التجاري مثله مثل أية فقرة أخرى تقدم في التلفزيون معبأً بفكر وناقل لرسالة وناشر لمضامين اجتماعية وتربوية محددة في الأوساط الاجتماعية التي يتوجه إليها ، وهو بهذا الوصف من بين أدوات الأعلام المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد عبر المعلومات التي يوفرها والحاجات التي يشبعها وأنماط السلوك التي يزيكها ، والبحث الحالي يهتم بالتعرف على مضامين الإعلانات التجارية المقدمة في قناة تلفزيون الشباب وبيان دلالاتها التربوية والنفساجتماعية مع منح اهتمام خاص لموضوع (صورة الطفل : سمات وسلوكاً) أنموذجاً للتحليل في عينة الإعلانات الخاصة للبحث .

أهمية البحث والحاجة إليه :

تبدو أهمية البحث الحالي مما يأتي :

٠١ . إنه أول دراسة في البيئة العراقية على ما يعتقد الباحث تتحرى مضامين إعلانات التلفزيون التجارية ودلالاتها في المجالين التربوي والنفسي الاجتماعي .

٠٢. إن تأثير محتوى الإعلانات التجارية المتلفزة لا يقتصر على فئة اجتماعية دون أخرى أو مجموعة عمرية دون سواها ، وهو مؤثر بصورة أكيدة في فئات الأطفال والنساء والأميين بسبب من خصائصهم النفسية والسلوكية والمعرفية ((كجك ١٩٨٨ ص ١٤٩)) ومن المتفق عليه أن برامج التلفزيون هي أداة الترفيه والتسلية والأعلام الوحيدة أو الأساسية لمعظم العوائل العراقية التي - نُدْمِنُ - مشاهدته الأمر الذي يجعلها تحت تأثير محتوى فقراته ، ومنها الإعلانات التجارية .

٠٣. ومن المهم عند صناعة الإعلان التجاري التلفزيوني أن يراعي عناصر الثقافة المحلية والقيم السائدة والاتجاهات النفسية المهيمنة والظرف الاقتصادي القائم ، ولأن البلد تحت طائلة الحصار الاقتصادي فإن من الأهمية بمكان أن (تقنن) مضامين الإعلانات التجارية بما تتفق مع سمات المجتمع العراقي في مرحلته الراهنة (مرحلة الحصار الاقتصادي والعقوبات الدولية اللاحقة لغزو العراق للكويت) ،

٠٤. ويفيد البحث الحالي في تشخيص جوانب قصور الإعلان التجاري ليقدم بعد ذلك مايراه ضرورياً من توصيات للارتقاء بدوره الاجتماعي والاقتصادي .

أهداف البحث :

يهدف البحث الى ما يأتي :

٠١. التعرف على مضامين الإعلانات التجارية المقدمة عبر قناة تلفزيون الشباب وتحديد الدلالات التربوية والنفس اجتماعية لتلك الإعلانات .

٠٢. التعرف على صورة الطفل (سمات وسلوكا) المقدم في بعض الإعلانات التجارية المتلفزة الخاضعة للتحليل .

تحديد المصطلحات :

الإعلان التجاري : لم تتوفر للباحث المصادر التي تعينه في تحديد مفهوم الإعلان التجاري . وعوضاً عن ذلك فأُن أديبات الاقتصاد وإدارة الأعمال تستخدم مفهوم

(الإعلان) دون أية أوصاف إضافية ويستعرض (منديل) تعريفات الموسوعة الفرنسية الكبرى والموسوعة السوفيتية الصغرى ، والاتحاد الأمريكي للتسويق التي تتفق في أن الغاية من الإعلان هو التعريف والترويج والترغيب بشراء سلعة أو الاستفادة من خدمات جهة ما باعتماد أساليب ملائمة ((منديل ١٩٨٣ ص ١٩)) . وعليه فإن الباحث يعرف الإعلان التجاري المتلفز بأنه : **مجموع الأساليب الفنية المقدمة في التلفزيون والهادفة لتنمية وتوجيه الطلب الاستهلاكي للمشاهدين .**

حدود البحث :

يقتصر البحث على الإعلانات التجارية المصورة المقدمة في تلفزيون الشباب للفترة من ٢٦ ت ٢ ١٩٩٤ ولغاية ١٧ ك ١٩٩٤ .

منهجية البحث:

١ . مجتمع وعينة البحث :

تمثل مجتمع البحث بالإعلانات التجارية المقدمة في تلفزيون الشباب وقد أختار الباحث عينة منها لغرض التحليل . ولأن البث التلفزيوني وقت إنجاز التحليل يمتد من الثانية ظهراً وينتهي في الواحدة والنصف بعد منتصف الليل ، أي ما مجموعه أكثر من ١١ ساعة بث ، فقد قرر الباحث اختيار ١١ ساعة بث تلفزيوني موزعة على ١١ يوم وبواقع ساعة واحدة يومياً على أن يتفاوتن في زمن بث كل منها ، وبعد ذلك يقوم بتحليل محتوى الإعلانات التجارية المصورة المقدمة خلال الساعات المشمولة بالتحليل . وبهذا يكون الناتج هو تحليل محتوى إعلانات تضاهي ما يقدم منها في يوم واحد . والجدول (١) يبين فترات البث المشمولة في الدراسة .

٢ . أدوات البحث :

تعد طريقة تحليل المحتوى الطريقة العلمية الملائمة لتحليل محتوى وسائل الاتصال المختلفة مثل الصحف والدوريات والرسوم المتحركة والصور والأفلام والصور الفوتوغرافية (دالين ١٩٧٧ ص ٣٢٦) وهو ما يجعلها الأداة المناسبة

للبحث الحالي ويذهب Stone الى ان تحليل المحتوى يعد أسلوب مناسب في التوصل لبعض الاستنتاجات من خلال معرفة بعض خصائص المحتوى المحلل بطريقة موضوعية منظمة (رسول ١٩٩٤ ص ٨٩).

جدول (١)

فترات البث التلفزيوني المشمولة بالبحث

ت	اليوم والتاريخ	فترة البث من الساعة - الى الساعة	عدد الإعلانات	الملاحظات
١	السبت ٩٤/١١/٢٦	٣ - ٢	-	
٢	الأحد ٩٤/١١/٢٧	٤ - ٣	-	
٣	الاثنين ٩٤/١١/٢٨	٥ - ٤	-	
٤	الثلاثاء ٩٤/١١/٢٩	٦ - ٥	١٥	
٥	الأربعاء ٩٤/١١/٣٠	٧ - ٦	١٤	
٦	الخميس ٩٤/١٢/١	٨ - ٧	-	مناسبة
٧	الجمعة ٩٤/١٢/٢	٨ - ٧	١٤	سياسية *
٨	السبت ٩٤/١٢/٣	٩ - ٨	-	
٩	الأحد ٩٤/١٢/٤	١٠ - ٩	١١	فترة الأخبار
١٠	الاثنين ٩٤/١٢/٥	١١ - ١٠	٤	
١١	الثلاثاء ٩٤/١٢/٦	١٢ - ١١	٣	
١٢	الأربعاء ٩٤/١٢/٧	١ - ١٢	-	فترة السهرة
	مجموع الإعلانات			

* خلت فترة البث في ذلك اليوم من الإعلانات التجارية وعوضت باليوم التالي .

ويرى دانييلون ان تحليل المضمون هو أسلوب بحث لوضع وصف كمي منتظم موضوعي للمضمون الظاهر للاتصال (دانييلون ١٩٨٨ ص ١٦٩) ولأجل ان تكون هذه الطريقة موضوعية ومنهجية ومكممة يشترط Holsti ان يعتمد البحث تصنيفاً واضحاً ووحدات للتعداد ووحدات للتحليل وقواعد واضحة لطريقة التحليل ومقياساً لثبات التحليل (رسول ١٩٩٤ ص ٨٩) وقد سعى الباحث للإطلاع على دراسات شبيهة ببحثه للتعرف على أساليب تحليل المحتوى الا انه لم يوفق في ذلك وعوضاً عن ذلك فأن البحوث التي اطلع عليها واعتمدت ذلك الأسلوب كانت تنزع الى تبني اداة بحث جاهزة ملائمة لها ، أو أن يلجأ الباحث الى بناء اداة مناسبة خلال عملية التحليل (الكبيسي والجنابي ١٩٨٧ ص ٣٦) . ولأن الباحث الحالي مما لم نجد له شبيهاً في الأدبيات المتاحة لذكر الباحث تصميم أداة بحث (الملحق ١) تعتمد بعض المؤشرات والموضوعات كوحداث يمكن تحليل محتواها وفق الشروط التي وضعها Holsti آنفة الذكر .

٣ . التصنيف :

صنف الباحث موضوعات الإعلانات المحللة بما يناسب أهداف البحث من ناحية وفقرات أداة البحث من ناحية ثانية وما تضمنته الإعلانات المحللة من موضوعات من ناحية ثالثة وكما يأتي :

أولاً : موضوع الإعلان :

وصنف الى الموضوعات التالية :

- الحفلات الغنائية : ويراد بها عرض مقاطع غنائية لبعض المطربين وتحديد مكان وزمان حفلاتهم الغنائية .
- المطاعم : ويراد به عرض أسماء بعض المطاعم والدعوة الى زيارتها وبيان بعض اصناف الأطعمة المقدمة فيها أو المواقع الجغرافية لتلك المطاعم .

- تجميل المرأة : ويراد به عرض نساء يستخدمن ادوات تجميل او عرض بعض المواد والمنتجات الخاصة بتجميل المرأة فضلاً عن التعريف ببعض صالونات الحلاقة النسائية .
 - أسواق المواد الغذائية والمنزلية : ويراد بها عرض بعض الأسواق التجارية ومحتوياتها من البضائع ، وتسوق الافراد والعوائل منها وتحديد المواقع الجغرافية لتلك الأسواق .
 - الملابس والازياء : التعريف ببعض المحلات المتخصصة ببيع الملابس وعرض نساء وأطفال وشباب من الجنسين وهم يرتدون ملابس من تلك المحلات .
 - موضوعات متفرقة : وهي كل ما يعرض في الاعلانات التجارية المتلفزة من موضوعات غير ما ذكر اعلاه .
- ثانياً : تصنيف الإعلانات إلى :
- الإعلانات التي تعرض أطفالاً .
 - الاعلانات التي لا تعرض اطفالاً .

ثالثاً : جنس الأطفال المعروضين في الإعلانات :

- أ.ذكور ب. اناث ج. من الجنسين .
- رابعاً : هل يستخدم الأطفال المعروضين في الإعلانات أدوات الزينة :
- أ. نعم ب. كلا

خامساً : السمات الغالبة على الأطفال (لون العينين والبشرة والشعر)

- سمات اقرب للأطفال العراقيين .
- سمات أقرب لأطفال غير عراقيين

سادساً : المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرجح للأطفال الذين يعرضون في الإعلان :

أ.فوق المتوسط ب. متوسط ج. دون المتوسط .

سابعاً : تصنيف الفعاليات التي يمارسها الطفل في الاعلان :

- الأكل والتذوق : عرض الطفل وهو يتناول الطعام أو يتذوق بعض الأطعمة في المطعم أو مطبخ الأسرة .
- السلوك الاستعراضي : عرض الطفل وهو يرتدي الملابس الجديدة او يلتقط صوراً .
- التبضع من الأسواق : عرض الطفل وهو يدخل بعض الأسواق التجارية ثم مغادرتها وهو يحمل بعض سلعها .
- فعاليات أخرى : عرض الطفل وهو يمارس أنشطة وفعاليات أخرى غير ما ذكرت اعلاه .

٤ / أ / وحدة التحليل :

الوحدات الأساسية لتحليل المحتوى على ما يرى Holsti هي : الفكرة ، الكلمة ، الموضوع ، الشخصية ، مقياس المساحة والزمن ((رسول ١٩٩٤ ص ٩٢)) واختار الباحث (الموضوع) كوحدة تحليل محتوى للإعلانات التجارية . وهي ذات وحدة التحليل التي استخدمتها د. عواطف عبد الرحمن لبحث صورة المرأة في الصحف والمجلات العربية ((اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا ١٩٨٥ ص ٦)) . ويراد بال(موضوع) في حدود البحث الحالي :

أ: الموضوع الصريح لجملة المشاهد المكونة للإعلان التجاري المتلفز واستخدمت هذه الوحدة لتحليل جميع الاعلانات المكونة لعينة البحث.

ب: صورة الطفل : وهي جملة المشاهد التي يقدمها الاعلان التجاري المتلفز ويظهر فيها طفل او مجموعة اطفال. واستخدمت هذه الوحدة لتحليل الاعلانات التي عرضت اطفالاً في بعض مشاهدتها دون بقية الاعلانات .

٤ / ب/ وحدة التعداد : استخدم (التكرار) كوحدة لتعداد ظهور كل صنف من الاصناف ، وقد اعطي لكل وحدة في المحتوى وزناً متساوياً ، ثم حولت التكرارات الى النسب المئوية الملائمة لها .

٤ / ج / خطوات التحليل :تم التحليل وفق الخطوات التالية :

- مشاهدة الإعلان التجاري المتلفز وتدوين بعض البيانات عنه .
- تصنيف الإعلان وفق ما يلي :
- أ . عرضه او عدم عرضه للأطفال .
- ب. الموضوعات الصريحة (المحتوى الظاهر) التي ينصب اهتمام الاعلان بها

- تصنيف الاطفال الذين عُرضوا في الإعلان وفق الموضوعات المشار اليها في اعلاه.

- تفريغ نتائج التحليل في جداول التحليل .
- ٤ / د / الثبات :الثبات وفق ما يرى Scott هو التعريف الاجرائي للموضوعية والتي هي من الشروط المنهجية المهمة في تحليل المحتوى (رسول ١٩٩٣ ص ٩٣) . ((الهيتي ١٩٧٨ ص ٧١-٧٢))

ويستخرج الثبات بإحدى صيغتين : الاتساق بين المحللين المستقلين او اتساق الباحث مع نفسه عبر الزمن . واعتمد الباحث الصيغة الثانية مستعيناً بمعادلة سكوت Scott ((جبار ١٩٨٩ ص ١٢٣)) اذ كرر تحليل ٢٦ اعلان تجاري ممن اعاد تلفزيون الشباب عرضها بعد التحليل الاول وبفاصل زمني قدره ١٤-٢٠ يوم وقد بلغ معامل الاتفاق بين التحليلين (٠,٩٢)

نتائج البحث

١: أظهر تحليل البيانات للإعلانات المكونة لعينة البحث ان (٣٧) اعلان منها (بنسبة ٦٠,٦) هدفت الى دعوة المشاهدين لحضور حفلات غنائية . واستهدفت ٩ اعلانات (بنسبة ١٤,٧ %) تعريف المشاهدين ببعض المطاعم او الترويج لبعض اصناف الطعام . واستهدفت (٤) اعلانات (بنسبة ٦,٥٥ %) موضوعات ذات علاقة بتجميل المرأة - صالون حلاقة نسائي ، مستحضرات تجميل ، فيها اهتمت (٣) اعلانات (بنسبة ٤,٩ %) بتعريف المشاهدين ببعض اسواق المواد الغذائية والمنزلية . فيما هدفت اثنين من الاعلانات (بنسبة ٣,٢ %) لتعريف المشاهدين ببعض الاسواق المتخصصة بعرض وبيع الملابس والازياء . اما بقية الاعلانات المحللة والبالغة (٦) (بنسبة ٩,٨ %) فقد تناولت موضوعات متفرقة ويظهر الجدول (٢) بيانات عن موضوعات الاعلانات التجارية المحللة .

جدول (٢)

موضوعات الاعلانات التجارية التلفزيونية الخاضعة للتحليل

الترتيب	موضوع الاعلان	عدد الاعلانات	%
١	الحفلات الغنائية	٣٧	٦٠,٦
٢	المطاعم	٩	١٤,٧
٣	تجميل النساء	٤	٦,٥٥
٤	الاسواق الخاصة بالمواد الغذائية والمنزلية	٣	٤,٩
٥	الملابس والأزياء	٢	٣,٢
٦	شركة الاعلانات	١	١,٦
	ادوات احتياطية للمكائن	١	١,٦
	مكتب تسجيلات غنائية	١	١,٦
	مصور	١	١,٦
	ستائر	١	١,٦
	معهد رشاقة بدنية	١	١,٦
المجموع		٦١	

٢. أظهر تحليل البيانات ان صانعي الاعلان التجاري المقدم في تلفزيون الشباب عرضوا اطفالاً في ١٣ إعلان من العينة البالغة ٦١ اعلان بنسبة ٢١,٣% وبين تحليل محتوى تلك الاعلانات ما يأتي :

أ. ان غالبية الاطفال في الاعلانات كانوا من جنس الاناث اذ ظهرن في (٩) اعلانات (بنسبة ٦٩%).

ب. بعض الصغيرات اللواتي عرضن في الاعلانات يستخدمن ادوات زينة ومواد تجميل مما هو غير ملائم لأعمارهن (٦ اعلانات وبنسبة ٤٦%) .

ج. ظهر الاطفال في ٥ اعلانات (بنسبة ٣٨%) بسمات اقرب للأطفال الغربيين منهم للأطفال العراقيين ، اذ كانوا بشعر اشقر وعيون زرق الخ .

د. ارتدى الاطفال الذين ظهروا في ١٠ اعلانات (بنسبة ٧٧%) من الملابس ما يوحي بأنهم ينتمون الى فئات اجتماعية اقتصادية بمستوى متوسط او اعلى من المتوسط .

هـ . كانت الفعاليات التي ظهر اطفال الاعلانات التجارية وهم يمارسوها كما يأتي:

١: الاكل والتذوق في ٣ اعلانات (بنسبة ٢٣%)

٢: السلوك الاستعراضى في ٣ اعلانات (بنسبة ٢٣%)

٣: التبضع من الاسواق في اعلانين (بنسبة ١٥%)

٤: فعاليات اخرى مثل الرقص والتدليك واستخدام مستحضرات التجميل في بقية الاعلانات (٥ اعلانات وبنسبة ٣٨%) .

مناقشة النتائج :

يرى بعض المتخصصين في شؤون الإعلام أن مضمون وسائل الإعلام لا يؤدي فقط إلى إدراك الحقيقة بل انه يساهم في تشكيل هذه الحقيقة " دجاني ١٩٨٥ ص ٣٦٥ " وإذا أضفنا لهذه الملاحظة إن جمهور مشاهدي التلفزيون خاصة الأطفال منهم هم الفئة الأكثر تائراً بما يشاهده من إعلانات تجارية

يأخذونها مأخذ الجد ويعاملونها كحقيقة لا مجال للشك فيها "كجك ١٩٨٨ ص ١٥٦" صار واضحاً لدينا خطورة الدور الذي تؤديه الإعلانات في التأثير على سلوك الأطفال وتكوين مدركات مشوهة عن الذات والعالم ، وربما كان هذا الأمر هو إحدى مبررات عدم السماح ببث الإعلانات من خلال الراديو والتلفزيون في بلجيكا والدنمارك والسويد " عبد الرحمن ١٩٨٤ ص ٩٦ . "

لقد اظهر تحليل عينة الإعلانات أنها تتناول موضوعات بعيدة عن اهتمام غالبية المشاهدين أن لم نقل أنها إحدى مصادر همومهم . فمن غير المتوقع أن يهتم المشاهد لحضور حفلة غنائية أو يدخل إحدى النوادي أو يتناول وجبة طعام في إحدى مطاعم الدرجة الأولى في ظرف الحصار المفروض على البلد حيث الحاجات الأساسية لم تشبع بصورة مناسبة فكيف به مع الدعوه لبعض أنماط السلوك الترفي . إن الأمر يبدو وكأنه مزحة ثقيلة مع المشاهد الاعتيادي أو هو دعوه للسخرية منه أو في أحسن الأحوال كان صانعي الإعلان التجاري المتلفز يتعاملون مع إنسان من مجتمع آخر ويسهمون دون وعي منهم في جعله غريباً داخل مجتمعه وهي مقدمه لتفكيك مشاعر الانتماء والولاء لديه وقتل إحساسه بالمواطنة الحققة .

وبخصوص الأطفال فان من بين عوامل تعزيز الأثر الكبير للإعلانات على فكرهم وسلوكهم هو ما ينفقه الطفل من وقت في مشاهدة التلفزيون ، فقد توصل (صالح) في دراسة له على تلامذة الصف السادس الابتدائي في العراق عام ١٩٧٥ أن معدل مشاهدة الأسبوعية لافراد عينته هو ١٧ ساعة و ٣٥ دقيقة بمعدل مشاهدة يومية قدره (٢.٥ ساعة) . " صالح ١٩٨١ ص ٢٣ " وارتفع هذا المعدل إلى ٣ ساعات يومياً عام ١٩٨٣ لدى تلامذة الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية الذين يشاهدون التلفزيون جميعاً ودون استثناء "مندوب ١٩٨٣ ص ٢٢٧ " ومن المتوقع أن يزداد الوقت الذي ينفقه الطفل العراقي في

مشاهدة التلفزيون بتقدم العمر ولل سنوات التي أعقبت الدراسات أنفتي الذكر فإذا كان الأمر كذلك ،فما الذي يشاهده الطفل من الإعلانات وما هي الآثار المحتملة لذلك ؟

لقد بينت نتائج البحث أن الطفل يشاهد إقرانه وقد لبسوا وتبضعوا من بعض الأسواق ودخلوا المطاعم الراقية مما لا قدرة لغالبية الأطفال العراقيين على مجاراته بسبب الظروف الناجمة عن الحصار المفروض على البلد منذ أب ١٩٩٠ . ومن المعروف في الأدبيات النفسية أن عدم القدرة على تحقيق الفرد لرغباته لقصور فيه أو لصعوبات وعوائق في بيئته يسبب له الإحباط ويولد لديه مشاعره الغضب والكراهية نحو الذات أو الآخرين ... لذا كان من المهم لو يعاد النظر في الإعلانات الموجهة للأطفال أو التي تقدم أطفالاً والارتقاء بها من مخاطبة الحاجات البيولوجية للطفل إلى تهذيب تلك الحاجات .

ومع أن المعروف من وظيفة للإعلان التجاري هو ترويج السلع والخدمات وتعريف جمهور المستهلكين بها ،فمن الممكن أن يرتقي دوره إلى تنظيم الطلب على السلع والخدمات وزيادته في موسم وتقليله في موسم آخر "منديل ١٩٨٣ ص ١٩ " بل ويمكن في الظروف الراهنة للبلد أن يستخدم الإعلان لتقنين وترشيد الاستهلاك وبما يتفق مع توجيهات الدولة بضرورة ضغط النفقات وتنظيم الموارد وتنمية إشكال السلوك الاقتصادي المناسب للحد من الآثار الضارة والخطيرة الناجمة عن الحصار الاقتصادي .

التوصيات

يوصي الباحث بما يأتي :

- ٠١ إيقاف سيل الإعلانات التجارية المشجعة على أنماط السلوك الاستهلاكي .
- ٠٢ إخضاع مكاتب او وكالات صنع الإعلان التجاري ونشره في التلفزيون إلى سياسة إعلانية موحدة تأخذ في الاعتبار :

- القيم والمعايير الاجتماعية والاتجاهات النفسية الاجتماعية السادة في المجتمع .
- فلسفة الدولة الاقتصادية .
- خصائص المرحلة الراهنة.
- ٣٠ تشجيع وكالات صنع الإعلان على الترويج للصناعات الوطنية الإنتاجية في القطاعات العام والمختلط والخاص .
- ٤٠ تحفيز وكالات صنع الإعلان على التعريف بالنشاطات الثقافية المعمقة للوعي الفردي والجماعي مثل معارض الكتاب والفن التشكيلي والمسرح الجاد .

مصادر البحث

- جبار ،كاظم ناهي (١٩٨٩) **الدعاية الإيرانية** . معهد الدراسات الآسيوية والإفريقية . الجامعة المستنصرية . "رسالة ماجستير "
- دالين ، د.ب. فان (١٩٧٧) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** . ترجمة محمد نبيل وآخرون . القاهرة . مكتبة الانجلو المصرية .
- دانيلون ،واين أ (١٩٨٨) **تحليل المضمون وبحوث الاتصال** . في **المدخل إلى بحوث الاتصال الجماهيري** . _أعداد جامعة لويزيانا . ترجمة المركز العربي للبحوث . بغداد. دار الحرية للطباعة .
- دجاني ، نبيل (١٩٨٥) **دور وسائل الإعلام في تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي** . في " **تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي**" بيروت . مركز دراسات الوحدة العربية .
- راني ، أو ستن (١٩٨٦) **قنوات السلطة** _بغداد. دار الشؤون الثقافية العامة .
- رسول ،خليل إبراهيم (١٩٩٤) **الاتجاهات العلمية في قصص الأطفال العراقيين** . في **المجلة العربية للتربية** .العدد الأول . المجلة الرابع عشر .
- زهران . حامد عبد السلام (١٩٨٤) **علم النفس الاجتماعي** .القاهرة عالم الكتب .

- زيعور ، علي (١٩٧٨) التحليل النفسي للذات العربية . بيروت دار للطباعة والنشر .
- شيلر ، هيربرت (١٩٨٦) المتلاعبون بالعقول . ترجمة: عبد السلام رضوان الكويت . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- صالح ،قاسم حسين (١٩٨١) التلفزيون والأطفال .بغداد . دار الحرية للطباعة .
- صعب ، حسن (١٩٨٥) : وسائل الإعلام والعطاء العلمي للإنسان العربي . في "تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي " بيروت . مركز دراسات الوحدة العربية .
- عبد الرحمن ، عواطف (١٩٨٤) : قضايا التبعية الإعلامية والثقافية . الكويت . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- الكبيسي ، وهيب . ويونس صالح الجنابي (١٩٨٧) طرق البحث في العلوم السلوكية . بغداد مطبعة التعليم العالي .
- كجك . مروان (١٩٨٨) الأسرة المسلمة أمام الفيديو والتلفزيون . الرياض الطيبة للتوزيع والنشر .
- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (١٩٨٥) صورة المرأة في الصحف والمجلات العربية .بغداد ECWA.
- مندوب . مظفر (١٩٨٣) التلفزيون ودورة التربوي في الحياة الطفل العراقي . بغداد . دائرة الشؤون الثقافية والنشر .
- منديل ، عبد الجبار (١٩٨٣) الإعلان بين النظرية والتطبيق . بغداد . دار الحرية للطباعة .
- إلهيتي ،خلف نصار (١٩٧٨) القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية . بغداد . دار الحرية للطباعة .
- إلهيتي، هادي نعمان (١٩٨٨) ثقافة الأطفال . الكويت . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

" الملحق ١ "

استمارة تحليل محتوى الإعلان

١. تسلسل الإعلان _____
٢. يوم وتاريخ عرض الإعلان _____
٣. زمن بث الإعلان : الساعة: _____ الدقيقة :
٤. هل يعرض الإعلان أطفالاً : نعم _____ لا _____
٥. موضوع الإعلان :
 - الحفلات الغنائية _____
 - المطاعم _____
 - تجميل المرأة _____
 - أسواق المواد الغذائية _____
 - الملابس والأزياء _____
 - موضوع آخر (يذكر بالتحديد) : _____
٦. أن كان الإعلان من الصنف الذي يعرض أطفالاً :
 - جنس الأطفال : ذكور _____ إناث _____ من كلا الجنسين _____
 - هل يستخدم الأطفال مواد الزينة (كأحمر الشفاه وطلاء الوجه) :
نعم _____ لا _____

٠٧ السمات الغالبة على مظهر الأطفال :

- أقرب للأطفال العراقيين _____
- أقرب للأطفال غير العراقيين _____

٠٨ المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرجح للأطفال :

- فوق المتوسط _____
- متوسط _____
- دون المتوسط _____

٠٩ الفعاليات التي يمارسها الأطفال :

- الأكل وتذوق الأطعمة _____
- التمتع من الأسواق _____
- السلوك الاستعراضي _____
- فعاليات أخرى (تحدد) _____

القيم والمعايير والضبط الاجتماعي

"دراسة نظرية عن الواقع العراقي"

د. شاكر حسين الخشالي

المقدمة

نشأت القيم بظهور المجتمع الإنساني ، وتنوعت طبقا لتفاعلات الفرد الاجتماعية والمكانية ، وأصبح لكل مجتمع قيمه الخاصة ، وعرف انماطا " مختلفة من تنظيم العلاقات الاجتماعية بين اعضاءه ، وحدد قواعد مختلفة للسلوك تتلائم ومواقفها ، وسنّ جزاءات على من لا يمثل لقواعده والتي تنفذ بمجموعة آليات ضابطة تتخذ اشكالا " رسمية محددة ، تضعها وتشرف على تطبيقها وتنفيذها هيئات متخصصة ، والقيم حقائق أساسية مهمة في البناء الاجتماعي تشتق من التفاعل الاجتماعي ، وأنفق العلماء على أنها تقوم مقام المعايير أو الاعراف في توجيه السلوك وتحقيق أهداف الافراد في حياتهم اليومية .

لقد ميز العلماء ثلاثة أنواع من القيم ، منها القيم الشخصية التي توصف بأنها إعتقاد ثابت نسبياً ، وأنماط محدده من السلوك ، وأهداف غائية تكون مفضلة شخصيا " واجتماعيا " ، ومنها القيم المنظمة وتوصف بانها مجموعة دائمة من القواعد ، تعد الدليل الشخصي الذي يملئ السلوك المناسب أو غير المناسب في نطاق العمل ، ومنها قيم العمل ومفهومها يشير الى الاتجاهات العامة فيما يتصل أو يتعلق برغبات أو اهتمامات الفرد بعمله ، (١) اي العمل الذي يؤديه الانسان لتنفيذ دوره الاجتماعي بشكل عام.

ان ظهور النظم الاجتماعية التي تنظم العلاقات بين افراد المجتمع رغم اختلافاتها التنصيرية هي وليدة الاجتماع الانساني ، لأن الكائن البشري طبيعته التكوينية البدنية والعقلية والروحية جعلت منه مخلوقا " متفاعلا " مع الطبيعة لانتاج واستخلاص احتياجاته الحياتية ، ولضبط هذا التفاعل اصبح لازما " ان تحتاج

المجتمعات الى اطر محددة من القوانين والقواعد السلوكية للسيطرة والتحكم في سلوكيات افرادها وجماعاتها ، وقد تأخذ هذه القوانين والقواعد قيما" ومعايير واعراف وتقاليد ومعتقدات لتشكل النظام القيمي لذلك المجتمع ، يجسده الافراد بالفعل الاجتماعي الذي يفترض ان تكون حوافزه قيمية" ووجدانية" وادراكية" وموجهاته قيم ومعايير ثقافية وموقف اجتماعي مرتبط بشروط موضوعية وظروف ذاتية ، لقد تناول البحث وباسلوب وصفي تحليلي عرض المفاهيم التي توضح القيم والمعايير والضبط الاجتماعي ودورها في ضبط وتوجيه سلوك الأفراد والجماعات بشكل عام ، ثم بين تفصيلا" مستندا" على انطباعاته اليومية في عرض الواقع الراهن للقيم والمعايير والضبط الاجتماعي في المجتمع العراقي ، ومن محصلة الأتجاهين توصل الى جملة استنتاجات استند عليها في صياغة وبناء مقترحاته التي يرى فيها ما يفيد الفرد والمجتمع .

المبحث الاول

منهجية البحث

١. مشكلة البحث

مما لا شك فيه ان اهمية ودور القيم والمعايير وعلاقتها بالضبط الاجتماعي هي الجوهر والاساس في ترابط البناء الاجتماعي وتنظيمه وتوازنه وديمومته ، لكن وبسبب عمليات التغير المتعجلة التي حدثت في العراق وتحت ظروف الاحتلال والحرب الاهلية ، غزت المجتمع قيم جديدة تتسم بدرجة عالية من عدم الانسجام والتوافق مع ما هو سائد من قيم في المجتمع العراقي فحدث التناثر ، اصف الى ذلك تصارعت ثقافات فرعية لفسيفساء المجتمع فيما بينها مما سبب تعدد القيم والمعايير وازدواجيتها ، وهيئت البيئة الاجتماعية عاملا "مساعدا" ، ذلك لان انماط العلاقات الاجتماعية لم تكن توفر العوامل والظروف الضرورية التي تحقق السعادة والرفاه والطمأنينة للناس ، تلك التي كان ينبغي ان يحققها السلوك البشري المنسجم مع المقاييس التي كان قد وضعها وسار عليها المجتمع ، وشكلت نظاما "متكاملا" خاليا من الصراعات والتناقضات لقرون كحصيلة للقيم والمعايير المتناسكة ، وللاسباب اعلاه فشلت آليات الضبط في حماية النظام الاجتماعي والمحافظة على روابط البناء واختل التنظيم وفقد التوازن وحدث الصراع بين مكونات المجتمع العراقي ، وللخروج من هذه الحالة يتحتم البحث والتحري والتجريب في مختلف مجالات الحياة الانسانية ، للخروج بمبادئ عملية لضمان الاتصال والتفاهم بين الناس بشكل يحقق الانسجام في قيمهم التقليدية وما يستجد من معايير بسبب عملية التغير، لتحقيق التوافق على خلق وسائل ضبط جديدة منبثقة من القاسم المشترك لقيم ومعايير ترضي الجميع .

اهمية البحث

تبرز اهمية البحث مما يأتي :

أ. أبرز الاهمية التي تمثلها القيم والمعايير في خلق الضبط الاجتماعي الذي يديم روابط البناء الاجتماعي للمحافظة على التنظيم وتحقيق التوازن الاجتماعي للحيلولة دون تفكك المجتمع .

ب. يلفت البحث الأنظار الى دور الثقافات الدخيلة في تشجيع ودعم السلوكيات الانحرافية التي تؤدي الى انحسار السلوك القيمي للمجتمع العراقي ، بهدف كشف حقيقتها التخريبية ومحاربتها

ت. تقييم عمليات التغيير الشاملة التي حدثت بالعراق ، وتقدير حاجتها الضرورية الى وسائل ضبط اجتماعي خارجية تتناسب مع حالة التوتر والاضطراب التي حدثت في السلوك الاجتماعي ، لتحقيق سلامة البناء الاجتماعي وتنظيمه وتوازنه ، لحين اعادة المجتمع الى وسائل الضبط الداخلية التي سبقت التغيير .

٢. اهداف البحث

أ. التعريف بالوسائل التي تحقق ديمومة روابط البناء والتنظيم والتوازن الاجتماعي ، لتعزيز التآخي ووحدة المجتمع والحفاظ على السلم الاهلي فيه .

ب. محاربة الطرق والوسائل التي اتبعتها الثقافات الدخيلة في تخريب السلوك الاجتماعي لافراد المجتمع مستغلة الظروف الشاذة التي سببها الاحتلال وما افرزته من حرب اهلية و فرقة وتفكك اجتماعي .

ت. ايجاد الاسس والقواسم المشتركة بين الاطراف التي تتبثق عنها وسائل واساليب ضبط اجتماعي من قيم واعراف وتقاليد ومعايير تحقق الالزام لكل المكونات في المجتمع العراقي .

٣. المفاهيم والصلطحات الواردة بالبحث

أ. القيم ومفرداتها قيمة : لغويا معناها الثمن الذي يعادل الشيء (٢) ، اما فلسفيا فالقيم تتحقق في ثلاث محاور ، فهي في الهدف الذي نسعى اليه ، وهي في العمل الذي نمارسه ، وهي في الاحساس نحو ما يحيط بنا من اشياء ، فهي من حيث الفلسفة تدور حول السعادة والخير والجمال ، اما اصطلاحيا فمعنى كلمة قيمة كما اوردها قاموس كولنس الانكليزي بانها هي المبادئ والمعتقدات الاخلاقية المقبولة والمتفق عليها من قبل الفرد والجماعة .

ب. المعايير لغويا معناها المكاييل والموازين وهي مصدر الفعل عاير عياراً ،(٣) او هي نموذج متحقق / متصور لما ينبغي ان يكون عليه الشيء .

ت. الضبط الاجتماعي : وهو سلطة ضابطة للسلوك الاجتماعي ، ووسائله تتمثل في الدين والقانون والاداب العامة والاعراف والعادات والتقاليد ، او هو تماسك اجتماعي يؤهل جميع افراد المجتمع للقيام بادوارهم وتحقيق اهدافهم وفق المعايير السائدة التي تنظم حركة الافراد ضمن دائرة القانون والقيم والعادات والتقاليد والاعراف .

ث. السلوك القيمي : هو السلوك النموذجي المتصور الذي تضع حدوده واطره وانماطه القيم والمعايير لذلك المجتمع ، والذي ينبغي ان يكون سلوك افراد ذلك المجتمع ضمن حدوده العامة .

المبحث الثاني

القيم والمعايير

١ . مفهوم القيم والمعايير

اختلف الفلاسفة في تفسير القيم ، فمنهم من قال أنها مثالية" وجدت قبل الإنسان في المجتمع ، فقيمة الشيء كامنة فيه وتعبر عن طبيعته ، والقيم ثابتة لا تتغير حسب نظرية أفلاطون بفلسفته المثالية ، إما النظام الإسلامي فينظر للقيم على أنها مطلقة لكل زمان ومكان ، وان القيمة نفسها لا تتغير إنما يتغير تفسير الناس لها وتطبيقها ، فالخير والصدق والأمانة والحق وحفظ حرمة الجار والمال والعرض قيم موجودة أصلاً ، ودعا الإسلام إلى التمسك بها فعلاً وقولاً ، إما إذا حورت هذه القيم وأصبحت نسبية عند بعض المجتمعات فهذا لا يعني إن القيم تغيرت ، كلا إنما الذي تغير هو تفسير المجتمع لها ، وتعرف القيم الاجتماعية بانها هي الموصفات او المبادئ المجردة والعامة النسبية التي يعتمدها الأفراد في أي اتحاد اجتماعي لتقويم الجيد والمرغوب فيه ، وبذلك تصبح القيم هي القواعد أو المقاييس التي يقوم على ضوئها السلوك الاجتماعي أو يحكم عليه ، والقيم مصدر للمعايير الاجتماعية ، اما المعايير فيقصد بها الإحكام الملموسة والمحددة نسبياً المعتمدة في موضوع تحديد أنواع السلوك المناسب في أوضاع وظروف معينة.(٤)

فما تؤكد القيم والمعايير لمجتمع ما هو أنّ السلوك الإنساني موجه معيارياً ، أي جزء من عالم المحلات والمحرمات في ذلك المجتمع ، فلولاً القيم والمعايير التي ينشأ عليها الفرد منذ ولادته لأصبح من الصعب تصور أي سلوك إنساني إنّه سلوك خير أم شرير أو سلوك منصف أم جائر، لكن ليس كل أنماط السلوك يقوم على القيم والمعايير كقاعدة له ، إنما فقط هي قاعدة ومقياس لأنماط السلوك الذي هو نتاج ثقافة الفرد والمجتمع .

أنّ للقيم وجوداً مجرداً خارج الذات ، وأنّ الأحكام المعيارية للقيم لا تستمد من شعور الأفراد بها أو عدمه ، وهذا منطبق في كل القيم السماوية ، وفي الوقت نفسه أنّ دور الفرد وأحاسيسه ودوافعه وتفاعله مع المواقف في حكم القيمة أمر مسلم به ، فكثير من القيم مستمد من الفطرة الإنسانية المهندية والسليمة من الانحراف ، والقيم " هي تصور واضح محكم أو مختلط عن الموضوع المرغوب فيه ويخص فرد أو جماعة ، ويتحكم في اختيار أساليب العقل ووسائله وغاياته ، بيد إنّ القيم مثل كل الظواهر الاجتماعية من صنع المجتمع ولها قوة ملزمة ، رغم أنها أمورٌ مرغوب فيها" كما إنها تصورات تتميز بالعمومية والإلزام ، فأفراد المجتمع يشتركون في قيم واحدة ومعايير متماثلة يفرضها عليهم المجتمع بما له من قوة القهر ، وأنكر البعض إمكانية تحرر الأفراد من قيم المجتمع ، واتخاذ موقف صريح منها سواء بالرفض أو التحرر أو عدم القبول أو اللامبالاة ، وإمكانية خلق الأفراد لقيم جديدة ، ورفضوا فصل عناصر القيم عن البناء الاجتماعي ، وخالفهم آخرون.(٦)

والقيم هي التي توجه سلوك الأفراد وأحكامهم واتجاهاتهم بما هو مقبول أو غير مقبول من أنماط السلوك في ضوء ما يضعه المجتمع من معايير وقواعد ، وتعدّ إحدى المؤشرات المهمة لنوعية الحياة ومستوى التحضر أو الرقي الاجتماعي في أي مجتمع من المجتمعات ، وما من جماعة تستطيع البقاء والعمل بصورة فعّالة إذا لم تعتنق وتمارس مجموعة من القيم التي يقبلها المجتمع ، والقيم هي "انعكاس للطرق التي يفكر بها الأفراد في ثقافة معينة وفترة زمنية محددة" ، فهي أفكار مجردة تعبر عن طموحات عامة للناس دون تحديد مقاييس مفصلة ودقيقة لسلوك الناس ، وكل فكرة إجتماعية عامة تتضمن عدداً كبيراً من المعايير الاجتماعية توضح حدود السلوك الذي يتناسب مع صيغة القيمة الاجتماعية وهي

كذلك مجموعة من استجابات التقبل أو التفضيل أو الالتزام إزاء هدف عام وهام معين (٧).

أما المعايير الاجتماعية فهي تمثل مجموعة مقاييس لما هو مناسب من سلوك عما هو غير مناسب أو ما هو خطأ أو صح ، وهناك نوعان من المعايير الاجتماعية الأولى معايير تراثية، والثانية معايير أدبية "آداب عامة" ، فالسلوك المناسب يمثل المعيار التراثي ، والسلوك الأدبي الأخلاقي يمثل المعيار الأدبي ، فالفرد الذي يخالف المعايير الشعبية يعدّ خارجاً عن المألوف ، لكن لا يمكن اعتباره غير أخلاقي أو غير مؤدب ، بينما الفرد الذي يخالف المعايير الأدبية ، يعتبره الناس غير مؤدب في تصرفه. (٨)

وفي رؤية الفرق بين القيم و بين والمعايير ، فيرى البعض ان ما مرغوب فيه من قبل أعضاء المجتمع ويحدد على أساس مقولات عامة يدخل في نطاق القيم ، وما يحدد في ضوء مقولات خاصة يدخل في نطاق المعايير ، ومعنى ذلك إن كلاً من القيم والمعايير بمثابة نموذجين مختلفين من الموجهات الرمزية للفعل الاجتماعي ، فالقيم تحدد التفضيلات الاجتماعية، والمعايير تحدد الالتزامات الاجتماعية ، وعلى ذلك تكون القيم هي العنصر العام الذي يحقق الصلة بين الأنساق الاجتماعية والأنساق الثقافية ، بينما تكون المعايير ذات طابع اجتماعي خالص له فاعليته في الحكم على العمليات الاجتماعية في مجالاتها المتعددة الأوجه ، في حين يرى آخرون إن القيم والمعايير شيئاً واحداً ولا يمكن الفصل بينهما ، فالقيم تتضمن المعايير .

كيف تتكون القيم والمعايير؟

تتكون القيم من وجهة فلسفية عندما يرى الإنسان الكون ويدركه من زاوية بشرية بحتة ، وهي نافذة ضيقة محدودة الأبعاد إطارها رهنٌ بحواسنا ، والفرد يعيش في قيود الزمان والمكان والثقافة القائمة ، ويمتزج الزمان والمكان معاً في حركة

يُنسبُ إليها الفرد أمور حياته المتغيرة ويرى الكون من خلالها، وتنشئ له الثقافة معايير ومقاييسه وأنماط سلوكه ، وتتصل المعايير بالمثل العليا الخلقية وتتفاعل معها حتى تصبح قيماً مرعيةً ودرساتير قائمة ، فتهديه بذلك إلى ما يحلّ له أن يفعل ولا يحلّ له ،(٩) فالإطار النفسي والمعايير والقيم تهدي الدوافع متفرقة كانت أم متجمعة إلى حدودها الدنيا والعليا ، وإلى غايتها القريبة والبعيدة ، والإطار النفسي هو العوامل الموضوعية والذاتية التي تؤثر في إدراك الفرد للأشياء ، وفي اختياره للنواحي المختلفة التي يدركها من البيئة المحيطة به وفي صبغه لهذه النواحي صبغة خاصة مميزة ، والفرد ينسب كل ما يدرك إلى إطار خاص ، ويُقيم بين هذا الإطار وبين الأشياء المحيطة به علاقات عدّة ، وتؤثر تلك العلاقات على سلوك الفرد وعلى نواحي توجيهه لهذا السلوك .

اما كيف تكتسب القيم والمعايير ويتم التطبع عليها من وجهة البعد النفسي والاجتماعي ، فان المنبت الذي تقع فيه هو الضمير ، وضمير الفرد يجسد تربيته التي اكتسبها من محيطه الاجتماعي وطبائعه الخلقية والتركيب الأساسي لشخصيته المتأثر بالعوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية ، انه خلال عملية التنشئة الاجتماعية يبدأ نمو الضمير عند الطفل في السنة الثانية من عمره ، عندما يتعرض لمتغيرات التنشئة ، فسلوكه قبل ذلك كان فطرياً ، ويتطور نموه العقلي واقتدار عملياته الذهنية على انتاج وتشكيل رموز واشارات ذات دلالات اجتماعية وثقافية متفق عليها يدركها بحواسه وقادر على استعمالها بفاعلية في تفاعلاته مع الآخرين ، وبعدما تندمج وتتفاعل رغباته وميوله وهواياته مع الاستجابة لتوجيهات ونصائح وتحذيرات ومواعظ واوامر الآخرين الاكبر سناً او موقعاً او خبرةً ، وباكتساب هذه السلوكيات ستعمل على تهذيب وتوجيه سلوكه الفطري ، لكي تنتظم حياته ضمن جماعات اجتماعية منتظمة بشكل عقلاني .

في هذه المرحلة تكون قد انخلقت لديه الذات الاجتماعية اي الضمير ، واصبح فردا " ضميره يوجه سلوكه وفقا" لما حددته قيم ومعايير مجتمعه الخاص ، مكتسبا "تنظيما" ذاتيا" من تاثير الاليات اللاشعورية التي توجه سلوكه وجهة" دون اخرى ، مما يغنيه ولو جزئيا" عن الاوامر والنواهي التي تصدر من السلطة الخارجية ، عند ذلك يتأطر سلوكه كشخص اجتماعي ناضج بطريقة عطوفة حانية تعلمة ان يكون امينا" مطيعا" صادقا" نزيها" يحترم حقوق الآخرين ، وملزما" بالسلوك القيمي لمجتمعه ، (١٠)

ولابد هنا من الاشارة الى خصوصية هذا الجزء الحساس من عملية التنشئة الاجتماعية والدور الفعال للأُم فيه ، فاذا كانت جميع الادوار تخدم الابناء ، فهذا الدور هام وضروري للمجتمع قبل الافراد لانه يمس استقراره وكيانه ، وذلك لان الالتزام بالقيم والمعايير والاتجاهات هو احد وسائل ترابط المجتمع وتماسكه ، لانه يوجه سلوك الافراد وجهات مرغوبة يحتاج الوليد لسنوات طويلة حتى يكتسبها ، فيستمر احتكاكه بالاجيال الاكبر منه ويلقي من الاستحسان والاستهجان ما يكون قيمه واتجاهاته ، والأُم هي التي تساعد على تشرب اجتماعيته ، فيعيش وسط جو من التوافق والانسجام بين فرديته واجتماعيته فتحميه من تنافرها فينمو سويا" ، اي انها تبصره بحقوقه وواجباته ، وتضع اسس المرغوب وغير المرغوب وما ينبغي وما لاينبغي .

وحين نتحدث عن دور الام في هذا الشأن ، لا نعني القيم وحدها ، بل نعني المعايير والاتجاهات ومفاهيم أخرى مرغوبة اجتماعيا" كالمعتقدات والدوافع والرغبات ، فجميعها موجهات للسلوك ، وان كان بعضها يحدد التقضيات الاجتماعية ، فالأخرى تحدد الالتزامات الاجتماعية وعلى اساس الارتباط الوثيق بينهما ، حيث يقر الواقع بتكامل تلك المفاهيم جميعها ، وما التقسيم الا مطلب دراسي ، وتقف الأُم في مقدمة البيئة الانسانية والجماعات المرجعية المسؤولة عن

اكساب الأبناء مجموعة قيمهم واتجاهاتهم ، فتلك امور مكتسبه عن طريق الخلفية الإدراكية ، التي تعد الفرد بالاستجابات والمعاني والرموز والتوقعات ، وتحتاج الى قدر من الاستعداد ، ومحاولات التدريب والاستجابة للمحتويات الاجتماعية وخاصة خلال مرحلة الطفولة ، حيث يتقبل الطفل قيم والداه واتجاهاتهم على انها امر مسلم به ، وينتسب الى منهجيهما بالحياة ، ذلك لان اسهل الطرائق لبث القيم هو الاندماج والاحتكاك المباشر والتفاعل النشط ، ولا يتم ذلك بصورة اكيدة الا بين الفرد ووالديه واسرته ، حيث يتشرب الروح العائلية بما فيها من قيم عامه وخاصة.(١١)

اما كيف تداول البشر القيم والمعايير ، فمن وجهة البعد التربوي انه بمرور العصور اصبح مصدرها هو ماكتسبت وتطبع على الاجيال المتعاقبة بعضها من بعض بواسطة منطلقات التنشئة الاجتماعية التي احد اركانها انها عملية ضبطية اضافة الى كونها عملية تحويلية وربطية ،(١٢) ورغم الاختلافات حول معنى القيم ، وهل هي تصور اجتماعي ظاهري ، ام ميول انفعالية ، ام التزام اخلاقي ، وحول مصدرها هل هي الثقافة ، ام انها نتاج عالم مثالي ، ورغم هذا الاختلاف فهناك اتفاق حول اهميتها في حياة الانسان وانها تمس جميع جوانب الحياة الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والجمالية والنظرية ، وانها تتعدى المفاهيم النظرية الى حياة الافراد ونفوسهم .

أما كيف تتكون المعايير فهي إطارات جماعية تثبتت واستقرت في نفوس الأفراد واكتسبت صبغة انفعالية راسخة مقننة ، (١٣) أو هي مجموعة الاتجاهات والمفاهيم والمعاني التي يكتسبها الطفل أثناء تنشئته الاجتماعية وبشكل منها أرضيته أو خلفيته الإدراكية والتي تسمى "بالإطار المرجعي" وتكون مشتركة ومتفقة مع الإطار المرجعي لجماعته التي نشأ وترعرع فيها ، وفي ضوء المعايير الاجتماعية التي

يكتسبها الفرد يتحدد إدراكه للموقف ومثيراته ، وتفهمه لمعانيه ورموزه واستجابته له ، كما أنّ هذه المفاهيم تتحكم بسلوك الفرد وتوجهه. (١٤)

إذن تتكون المعايير الاجتماعية نتيجة تفاعل أعضاء المجتمع ضمن ظروف حياتهم المتعددة ، إذ لا يستطيع أعضاء المجتمع عند تحديد علاقاتهم المتعددة مع بعضهم تجاهل الأشياء المحيطة بهم والظروف التي يعيشون ضمنها والتي يعتمدون عليها في حياتهم ، إنهم يكونون على أساسها معاني مشتركة تسهل عليهم التفاعل وعملية التواصل ، ويتوقف تكون المعايير المتعلقة بالظروف والأشياء على مدى ضرورتها بالنسبة لأعضاء الجماعة وعلى درجة اعتمادهم عليها.

يرتكز مفهوم المعيار على مفهوم الإلزام ، ولكن ذلك لا يعني حتمية تطبيقه ، لأنّ الإلزام لا يركز على ضغوط اجتماعية خارجية فقط ، بل على قبول داخلي له أيضاً يعدّه الفرد مناسباً ومشروعاً ، والشعور بالإلزام يركز على القيم المعترف بها أكثر مما يركز على العقوبات التي تناسبها ، ثم إنّ إضفاء قيمة على فعل ما ، يعني أنّه صنف لفئات الشر والخير أو العدل والظلم أو المناسب وغير المناسب وبذلك أصبح الفعل له معياراً لا بدّ من مراعاته عند الإقدام عليه.

تختلف القيم باختلاف الزمان وباختلاف الجماعات ، وتحدد كل جماعة لنفسها القيم المتنوعة وتسلسل درجاتها في منظومة تعرف " منظومة القيم " تحترم الجماعة على أساسها معاييرها ، وتبرر بموجبها الجزاءات المختلفة وتفسرها ، ومن خصائص القيم أنها ذاتية أي يعود قدرها للتقدير الشخصي لمتعاطيها ، وهي غير قابلة للقياس لأنها إنسانية وغير محددة ، وأنها قائمة على الاعتقاد ، لأنها شيئاً مجرداً مستقلاً في ذاته عن سلوك الشخص ، بل هي متغلغلة في ذات الشخص ، وهي ليست شيء خارجي ، ومن خصائصها كذلك أنها نسبية تختلف حتى عند الشخص نفسه على ضوء حاجاته ورغباته وضروفه ، وتختلف من شخص لآخر

ومكان لآخر وثقافة لأخرى وشعب لآخر وأمة لأخرى ، فلا يوجد قياس نستطيع أن نقرر له قيمة ونعممها على المجتمعات ، والقيم لها ترتيب هرمي فبعضها يهيمن على الآخر ، وهذا خاضع لترتيب قبول الناس لها ولفرديتها أو جماعيتها ، وحراكها مع حراك المجتمع ، وتترتب مع قيم الأشخاص والأشياء وتتوقف على الوعي بقدرها. (١٥)

وأمام هذه الخصائص فإنّ القيمة نفسها لا تتغير ، وأنما يتغير تفسير الناس لها وتطبيقها ، فالخير والصدق والأمانة وحفظ حرمة الجار والمال والعرض قيم موجودة أصلاً ، لكن إذا حوّرت وأصبحت نسبية عند بعض الناس فهذا لا يعني أنها تغيرت ، إنما الذي تغير هو تفسير المجتمع لها ونسبية التمسك بها .

٣. القيم مصدر الضبط الاجتماعي

لقد وضع العلماء القيم والمعايير في قمة هرم عناصر الثقافة ولكل المجتمعات حتى البدائية منها ، ووصفوها بأنها أهم الشروط التي نتج عنها تطور الإنسان اجتماعياً وحضارياً ، لأنها أعتقته من قوقعة الغرائز وكونت ذاته الاجتماعية ، فهي الأساس الذي تشيّد عليه ثقافة الإنسان ، لأنها هي قوام إنسانيته ، وفهمها يعدّ مصدراً لكشف حياته الاجتماعية تفصيلاً ، والقيم هي مصدر تفسير كل ظواهر وحقائق حياة الإنسان الاجتماعية بكل أبعادها وجوانبها ، ولهذا ينبغي البحث والتحري والتجريب في مختلف مجالات الحياة الإنسانية ، للخروج بمبادئ عملية لضمان الاتصال والتفاهم بين الناس بشكل يحقق الانسجام بين قيمهم التقليدية وما يستجد من معايير بسبب حركة التغيير. (١٦)

إنّ معالجة مشكلات البشر المادية لا تضمن رفع البؤس والإحباط عن كاهلهم ، بل إنّ الأمر يستدعي أيضاً مراعاة احتياجاتهم النفسية وهي بطبيعتها ترتبط بشكل وثيق بقيمهم الاجتماعية.

إنّ البشر في تعاملهم الاجتماعي لا يندفعون بتأثيرات الحالات الآتية المحيطة بهم فحسب ، وإنما سلوكهم ينبع من أهدافهم المثالية البعيدة والمجردة أيضاً ، وهي أهداف صاغتها لهم ثقافة مجتمعهم فصاروا يطمحون إليها لتحقيق ذاتهم الاجتماعية ، وفي حياة كل البشر هناك مناسبات يكون للقيم الاجتماعية فيها آثار واضحة وحاسمة تنعكس على قرارات رئيسية يتخذونها فتؤثر في مجمل حياتهم.

إنّ اختلاف وتناقض احتياجات المجتمعات كما تميزها بعضها عن بعض ما هي إلا حصيلة اختلاف قيمها الاجتماعية ، وإنّ أزمة هذا العصر تعقدت بسبب تنافر القيم الاجتماعية والإنسانية ، وإنّ الأمل ضعيف في قدرة العلماء على استحداث علاقات وهياكل اجتماعية مستقرة وناجحة بدون الاعتماد على القيم الاجتماعية المقبولة لدى الناس.

فعلى الرغم من التباين بين الفلاسفة والاجتماعيون في دراسة مصدر القيم ومنبعها إلا أنّ علماء الاجتماع يرون أنّ المجتمع هو صانع القيم ويعززوا رأيهم بقوة الواقع من أنّ المجتمع هو صانع كل تراث الحضارة وهو القائم على رعاية هذا التراث مما يجعله سلطة أمرّة وفي نفس الوقت عون مرغوب فيه لتحقيق التوافق مع القيم الاجتماعية (١٧) ، فالقيم حقائق مركبة متعددة الوجوه ، وهذا يعني أنّها ترتبط بجوانب الحياة الاجتماعية المختلفة في الوقت نفسه ، وأهم الجوانب التي يركز عليها العلماء بدراسة القيم هي الجوانب الثقافية والاجتماعية والنفسية ، وتمثل في واقع الحياة الإنسانية الأركان الكبرى التي تركز عليها.

ففي الجانب الثقافي هي جزء أساسي من أجزاء التراث الثقافي المتراكم عبر تاريخ المجتمع ، وتدخل في عملية التطبيع الثقافي ، التي تشكل العمود الفقري للتنشئة الاجتماعية تلك التي أحد أركانها أو منطلقاتها هو إنها عملية ضبطية ، وحصيلتها أن يكتسب الفرد جميع قيم مجتمعه ليكون إنساناً راشداً ، ولأنّ القيم هي أهم عناصر الثقافة فإنّها تمثل أهم العوامل التي تدعم استمراريتها واستقرارها ، كما

أنّ القيم تكوّن الحلقات التي تترابط بها الأجيال عبر العهود ، فكل جيل يتطبّع ثقافياً على أيدي الجيل الذي سبقه وبدوره يطبّع الجيل الذي يعقبه على قيمه التي تلقاها ممن سبقوه ، وهكذا تتعاقب الأجيال وتقنّى والثقافة باقية ، فاستمرارية وجود الأمة معتمد على استمرارية قيمها.(١٨)

أما في الجانب الاجتماعي فإنّ النفاذ إلى القيم من هذا الجانب يتطلب ربطها بالمجتمع كما تمّ ربطها بالثقافة ، فالقيم الاجتماعية هي شروط اجتماعية لضبط سلوك أعضاء الجماعة والذي من شأنه أن يحافظ على تماسكها ، فمن خلال القيم تستطيع الجماعة التفريق بين السلوك السوي والسلوك الشاذ فتكافئ الأول وتحاسب الثاني ، ولذلك فالجماعة تعلم أفرادها كيفية تشكيل سلوكهم وفقاً لقيم ومعايير معينة ، ومن خلال مواقف التعلم تصبح القيم دوافع للسلوك أو مثيرات لدوافع معينة ، وبالتالي فإنّ تغيير أو تعديل القيم يؤدي إلى تعديل واضح في أنماط السلوك لدى الجماعة ، كما يغيّر في مدى قدرتهم على مواجهة مشكلاتهم وحلّها ، فالتعرف على القيم السائدة في جماعة ما يستطيع التنبؤ بسلوك أعضاء الجماعة ،(١٩) وتبرز في هذا المعنى الوحدات الاجتماعية والتركيبات والنظم والمواقع الاجتماعية التي يشغلها الأفراد والأدوار الاجتماعية التي يؤدونها من خلال هذه المواقع وما تنطوي عليه من علاقات اجتماعية وحالات تفاعل ، فكل هذه المفاهيم وغيرها يتعذر الحديث عنها أو فهمها في حالتها الاستقرار والتغيير بدون ربطها بالقيم الاجتماعية التي تنظمها وتوجهها ، ومن بين الأسباب العلمية والواقعية التي تتطلب دراسة القيم من الزاوية الاجتماعية هو أنّ السلطة التي تتمتع بها القيم ، لا تأتي من ذاتها بل من دعم المجتمع لها وتشديده على وجوب التزام الأفراد بها في سلوكهم ، ويتمثل دعم المجتمع لقيمه بما يسمى "بالتوقعات الاجتماعية" ، فالناس دائماً يتوقعون أموراً معينة تبرز في سلوك الأفراد وهي الأمور التي يقرونها ويعترفون بها اجتماعياً.

أما الجانب النفسي للقيم فهو ارتباطها الذهني والعاطفي بشخصية الإنسان ، لأن الشخصية بنظامها وتركيبها تتكون تدريجياً منذ سنوات الطفولة المبكرة ، إذ إنّ القيم تتشرب فيها مع مرور الأيام والسنين عن طريق الرعاية والتوجيه اجتماعياً وثقافياً حتى تستحيل هذه القيم شيئاً فشيئاً إلى اتجاهات ومواقف فكرية وانفعالية لتكون ضمير الفرد ، إذ تزداد القيم ضمن النسق القيمي مع نمو الفرد ، فترتقي من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد ومن الخاص إلى العام ، وتمضي بارتقائها هذا بثلاثة مستويات ، الأول يتضمن الأهداف المباشرة المرتبطة بأشياء واقعية كالغذاء والراحة والتحصيل ، والثاني مرتبط بأشياء تتصل بالمستقبل كالوظيفة والشهرة ، والثالث متعلق بالأهداف الغائية كالحرية والجمال ، كل ذلك يتم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية للطفل في عملية التفاعل الاجتماعي ضمن الإطار الثقافي الذي يعيشه ، (٢٠) وبعدّ الجانب النفسي للقيم بالغ الخطورة نظرياً وعملياً ، لأنّ تأثيرها في واقع السلوك يتوقف قبل كل شيء على الالتزام الذاتي بها ، وهو التزام ينبع من تمسك الأفراد الفكري والعاطفي بمضامينها بوصفها القوى التي تتحكم لا شعورياً في ميولهم الذاتية.

٤. القيم بين التماسك والتفكك:

لما كانت القيم تؤلف في مجموعها تركيباً يطبعه التكامل والتوازن لكي تؤدي وظيفتها الكبرى المتمثلة باستمرار الثقافة والمجتمع ، فإنّ هذا التكامل تعتمد درجاته على مدى الاستقرار الاجتماعي ، والملاحظ أنّ اختلال التكامل والتوازن بين قيم المجتمع يزداد كلما زاد تعجيل التغيير الاجتماعي ، وتبرز هذه الحقيقة بجلاء عندما يكون التغيير مصحوباً بدخول قيم جديدة تتسم بدرجات عالية من عدم الانسجام والتوافق مع ما هو سائد من قيم المجتمع ، مما يولد حالات متنوعة من الصراع والتنازع بين الاثنين ، ويعبر التناقض بين القيم القديمة والقيم الجديدة عن نفسه بأشكال عديدة ومختلفة ، كما يمكن بحثه على مستويات متعددة لكل منها

منظوراته الخاصة (٢١) ، فقد يبحث هذا التناقض من الزاوية الثقافية أي أن يجري تفسيره على ضوء ما يلاحظ من انسجام أو عدم انسجام بين العناصر المتناظرة في كل من المؤسسات الرئيسة والفرعية.

أما على المستوى الاجتماعي لدراسة تغيير القيم من زاويتي التفكك والتكامل والتماسك ، فإننا نتناول الموضوع في ضوء الوحدات أو التقسيمات والفئات والجماعات الاجتماعية المتعددة في المجتمع ، والعلاقات الاجتماعية القائمة بينها وتأثر تلك العلاقات في كل منها ، وطبيعة هذا التأثير في تركيب المراكز أو المنزلات الاجتماعية في كل وحدة من هذه الوحدات ، وفي تركيب المجتمع ككل فالقيم تتفاوت من حيث فائدتها الاجتماعية "فتكون صالحة أو فاسدة تبعاً لدرجة قدرتها أو عدم قدرتها على إشباع الحاجات الأساسية" (٢٢)، فهذا التفاوت في مقدرتها يحدد ثباتها أو الثبات عليها من قبل الأفراد أو الجماعات .

والمستوى الآخر لبحث حركة القيم الاجتماعية أمام ضغوط التغيير هو المستوى النفسي ، ويعني الكيفية التي تتأثر بها اتجاهات ومواقف الأفراد تحت تأثير التحولات التي تطرأ على قيم الثقافة والمجتمع ، وفي هذه الحالة ولكي تتبلور صورة التغيير القيمي الحاصل في الشخصية لا بدّ من تقسيم المواقف السلوكية حسب القيم التي تحفّزها ، وهذا يؤدي بالضرورة إلى الحصول على مجموعات من المواقف "الاتجاهات" موزعة على جوانب الثقافة المعروفة السياسية والاقتصادية والدينية والأسرية والتربوية والترويحية ، بما ينطوي عليه من نقاط الانسجام والتناقض بين المعايير التقليدية والجديدة وفي الميادين التي يراد بحثها ، وننصل من هذه المقارنات إلى صورة نفسية ثقافية اجتماعية عن واقع التكامل أو التفكك في القيم الاجتماعية كما تنعكس على الشخصية. (٢٣)

٥. انعكاس تغيير القيم على النظم الاجتماعية

تناول العلماء تغيير القيم من زاوية ترتبط بعلاقة هذا التغيير بالنظام الاجتماعي وبنمط التركيب السائد في الجماعات البشرية ، وأبرز من نظر بهذا الموضوع هو *ابن خلدون* الذي وضع أقدم الأسس لتغيير الثقافة والمجتمع ، فتناول التركيب الاجتماعي السائد في الجماعات البشرية ، بوصفها حصيلة ضغوط الواقع المعاش ، سواء كان أنموذج حياة الإنسان العربي في الصحراء حيث يتكيف التركيب لأمريات هذا النمط الصعب من الحياة ، أو في المدينة التي غيرت بحكم طبيعة قيمها الاجتماعية هذا الأنموذج من التركيب ، فكانت معظم آراء *ابن خلدون* عن الإنسان والمجتمع تشدد على طبيعة التحول الاجتماعي القيمي أو المعياري التي واكبت المراحل المتعاقبة والمتصلة لدورة الحياة والتي يرى *ابن خلدون* أنَّ الحضارة تمر بالفتوة ثم الشباب ثم الشيخوخة. (٢٤)

إنَّ من العوائق التي تواجه التغيير الاجتماعي عندما يتحرك لإحداث التغيير بالبناء الاجتماعي هو مقاومة النظم الاجتماعية القائمة لهذا التغيير وذلك بسبب قيام النظم الجديدة والنظم القديمة على قيم ومعايير متباينة ومختلفة ، وبمنظرة معمقة في أسس الاختلاف الحقيقية نجد أنَّ القيم والمعايير تشكل ركيزة أساسية لهذا الاختلاف لأنَّ الوظائف والأدوار الاجتماعية تستمد تصوراتها من الميراث الثقافي في ذلك المجتمع والذي أساسه القيم والمعايير ، فالنظم القديمة لا تخفي بمجرد ظهور نظم جديدة يستحدثها التغيير الحادث كنتاج للتنمية ، إنما تضل جنباً إلى جنب مهما كانت قوة التغيير ، والأمر مرتبط بخصائص النظم الاجتماعية التقليدية حيث تختلف من مجتمع لآخر من حيث مرونتها أو سعة مجالها وضيقه بحيث تتيح المرونة وسعة المجال إمكانية أكبر لقبول التغيير، (٢٥) من هذا نستخلص أنَّ مراحل التغيير يجب أن تسير بخطوات متعاقبة متداخلة بدءاً بعملية التنمية التي ينبغي أن يكون هدفها التغيير الاجتماعي الإيجابي ، وبالتالي هذا

يستدعي الأخذ بالحسبان كيفية تغير القيم والمعايير لتتواءم مع الواقع الجديد للتغيير الاجتماعي، وتكيف بصورتها الجديدة مع تغير النظام الاجتماعي.

لذلك تجد أنّ العناية بالقيم دليل أهميتها التي تتميز بها في تكوين المجتمع ، فالمجتمع لا يقوم إلا على بناء معياري ، الذي هو عبارة عن أفكار تتطوي على ضوء الحياة الاجتماعية ، وتتضمن الملاحظات التي تتعلق بها ، وتحتوي على قواعد ومقاييس وأنماط للسلوك ، وللبناء المعياري هذا القدرة على فرض نفسه على الأفراد ، لما يملكه من سلطة معنوية مستمدة من الأصول الجمعية ، ولهذا السبب يمتلك القوة التي يقاوم بها كل من يعترض سبيله ، وكذلك له القوة التي يوجه بها أفعال الفرد بما يحقق غايات ومصالح المجتمع واحتفاظه بذاتيته الخاصة. (٢٦)

ومن العلماء الذين بحثوا التغيير في الواقع الاجتماعي للإنسان أوغست كونت الذي يرى بصدد القيم الاجتماعية ، أنّ لكل نمط من التنظيم الاجتماعي أطراً فكرية تتناسبه ، وتبقى معه للفترة التي يبقاها ، فتعكس آثار التطور التاريخي الاجتماعي على تحولات النظام الفكري "القيمي أو المعياري" من شكل إلى شكل آخر وبهذا يبين كونت الترابط بين نوع القيم التي تسود ونوع الجماعة ، فحيث يسود السحر يكون التركيب خرافياً طقوسياً وحيث يسود العلم الحقيقي الموضوعي يكون المجتمع علمانياً بحسب نظر كونت.

ولهذا السبب يرى السيد علي شتا أنّ دراسة العلماء للقيم وعلاقتها بالانحراف جاءت من اتجاهين، فقد تناول بعضهم دراسة القيم في علاقتها بالانحراف كتغيير مستقل يمارس تأثيراً وفاعلية في عملية تغذية السلوك المنحرف ، وتناولها علماء آخرون على أنّها تغيير متعمد في عملية تفسير الانحراف ، وأنّها نتيجة لظروف بنائية معينة تعاني من التوتر الاجتماعي ، وسواء أكانت القيم تتغير مستقلة أو تابعة فهي تلعب دور التغيير الوسيط في تغذية الانحراف. (٢٧)

أما دور كهائم الذي يرى أنّ القيم هي ظاهرة اجتماعية من صنع المجتمع وأنكر إمكانية تحرر الأفراد من قيم المجتمع ، فإنّه بهذا الاتجاه الذي يبين

انعكاسات تغيير القيم على النظم الاجتماعية ، فيرى عندما يعالج حركة التغيير الاجتماعي من زاوية تقضي إلى الكشف عن قطبين ثقافيين واجتماعيين متضادين هما قطب التضامن الميكانيكي والتضامن العضوي ، فالميكانيكي يبرز في المجتمع الريفي ويتجسد فيه روح الجماعة في المسؤوليات والالتزامات إلى مدى يتجاوز المصالح الشخصية ومع سيادة التصنيع يتراجع هذا الصنف أمام التضامن العضوي وهو الشكل الذي تتخذه العلاقات الاجتماعية في المجتمعات الصناعية ، وهذا النوع من التحول تكرر ظهوره في المجتمعات الإنسانية وهي تنتقل من أشكالها الريفية التقليدية إلى الأشكال الحضرية الصناعية ، وأن تطبيقات هذه النظرية تتطلب اختبار التحولات الثقافية و الاجتماعية التي تتجلى بواقع الجماعات المحلية المتعددة سواء تمثلت في القرى أو القصبات أو المدن الناشئة على أساس تطورات ونتائج التفاعل الجاري بين أنماطها القروية والأنماط الحضرية المستجدة.

(٢٨)

ان المؤثرات التي تفكك تماسك القيم ، وما يؤول ذلك من نتائج كارثية على المجتمع تأتي من مصدرين ، أحدهما خارجي يتمثل بغزو قيم جديدة تتسم بدرجة عالية من عدم الانسجام والتوافق مع ما هو سائد من قيم المجتمع ، وهذه تقتحم المجتمع مرافقة لعمليات التغيير الاجتماعي المتعجلة ، فيحدث التناثر الذي يدفع للصراع بين الاتجاهين ، والمصدر الثاني داخلي وهو تصارع الثقافات الفرعية الذي يتسبب في تعدد القيم والمعايير وازدواجيتها ، وشيوع الفوضى التي تؤدي الى تفكك المجتمع عندما تكون انماط العلاقات الاجتماعية لا توفر العوامل والظروف الضرورية التي تحقق السعادة والرفاه والطمأنينة للإنسان ، تلك التي يحققها السلوك البشري المنسجم مع المقاييس التي يضعها ويسير عليها المجتمع، وتشكل نظاماً متكاملأ خالي من الصراعات والتناقضات كحvisلة للقيم والمعايير المتماكة.

المبحث الثالث

الضبط الاجتماعي

١. مفهوم الضبط الاجتماعي

تباينت آراء العلماء في حدود المضمون الذي يغطيه هذا المفهوم ، واسباب ذلك تعود الى تباين نظرة العلوم التي تناولته ، واختلاف الزوايا التي انطلق منها المتخصصون في تعريفاتهم ، وعدم اتفاقهم على ميدان الضبط الاجتماعي وحدوده ، بوصفه عملية تنطوي على كثير من المضامين والمفاهيم ، التي تتدخل في تحديد ابعاده ووظائفه بالنظر الى اسسه ومجالاته الواسعه ، فالبعض رأى انه يشير في معناه العام الى العمليات والاجراءآت المقصوده وغير المقصوده التي يتخذها مجتمع ما او جزء" من هذا المجتمع لمراقبة سلوك الافراد فيه ، والاستيثاق من انهم يتصرفون وفقا" للمعايير والقيم او النظم التي رسمت لهم(٢٩) ، او هو كل الوسائل التي تستخدمها الجماعة في تحقيق النظام الاجتماعي ، او هو العمليات والوسائل التي تستخدمها الجماعة في تضيق نطاق الانحرافات عن المعايير الاجتماعية ، وربط البعض الضبط الاجتماعي بالثقافة ربطا" وثيقا" ، اذ يرون ان الضبط هو مجموعة الانماط الثقافية التي يعتمد عليها المجتمع في ضبط التوتر والصراع ، فهو وسيلة اجتماعية وثقافية تفرض قيودا" منظمة على السلوك الفردي او الجماعي لجعله مسائرا" لقيم المجتمع وتقاليده(٣٠) ، وفي سياق علاقته بالتنظيم الاجتماعي عرّف البعض الضبط الاجتماعي بأنه تماسك اجتماعي يؤهل جميع افراد المجتمع للقيام بادوارهم وتحقيق اهدافهم وفق المعايير السائدة ، التي تنظم حركة الافراد ضمن دائرة القانون والقيم والتقاليد والاعراف والعادات (٣١) ، او هو سيطرة اجتماعية مقصودة وهادفة جوهره ذاتي من المجتمع ، فالمجتمع هو الضابط وهو المنضبط ، لقدرته المستمرة على الخلق الذاتي للضوابط.

يتجلى الضبط الاجتماعي بمظهرين اولهما سيطره ايجابيه تتمثل بما يدفع الافراد ويشجعهم طوعيا" على الالتزام والتمسك بالقيم والمعايير والانماط السلوكية المقبولة اجتماعيا" ، وكفاىء بالمدح والثناء والرضا الاجتماعي والتقدير المادي ، وثانيهما سيطرة سلبية تتمثل بما يتطلبه التنظيم من وسائل واساليب يتم ايقاعها بالافراد الخارجين عن القيم والمعايير والانماط السلوكية السوية ، كالنواهي والتهديدات والالزام والعقوبات الجزائية التي تتلائم مع الانحراف (٣٢)

وعرّف جوزيف روسك الضبط الاجتماعي بانه العمليات المخططة او غير المخططة التي تعمل على تعليم الافراد كيف يمثلون لممارسات وقيم حياة الجماعات او على اقناعهم بالامتثال او اجبارهم عليه ، اي ان الضبط يحدث عندما يقنع او يجبر الفرد ان يتصرف طبقا" لرغبات الاخرين من افراد مجتمعه سواء اتفقت مع رغبته او مصلحته ام لم تتفق ، وقد اثبتت الدراسات ان هناك نوعين من العمليات الاجتماعية ، التي تجعل الاشخاص يمثلون لمعايير المجتمع ونظمه هما التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي .

وعرّف ماكيفر الضبط الاجتماعي بانه الطريقة التي يتطابق بها النظام الاجتماعي ككل ويحفظ بناؤه ، واعده عاملا" للتوازن في ظروف التغيير الاجتماعي ، وايد ذلك جورج هومانز وقال بضرورة الضبط الاجتماعي لخلق التوازن في المجتمع ، و اضاف لما قاله ماكيفر ، بان الامتثال للمعايير الضابطة في المجتمع يدعّم هذا التوازن ، فعند ظهور قوة وفاعلية الضبط الاجتماعي يحكم على المجتمع بانه في حالة توازن ، اي ان الضبط عامل يؤدي الى التوازن ، وبنفس الوقت هو يظهر كنتيجة للتوازن (٣٣)

وعرّف روبرت نسبت الضبط الاجتماعي بانه العملية التي يستطيع بها المجتمع ان ينظم ويعيد تنظيمه لنفسه ويوحّد ويكيّف قواه الخلاقة ، اي ان المجتمع يستمر في الحياة بسبب اعادة تنظيمه لنفسه عندما يجد افراده قد بدأوا

يتلمسون اساليب حديثة في السلوك ، تبعدهم عن الاساليب القديمة لاعتقادهم ان هذه الاساليب الحديثة اصبحت ضرورية . (٣٤)

ويعرف القاموس الجديد لعلم الاجتماع الضبط الاجتماعي بانه وسائل اجتماعية وثقافية تنظم وتقيّد سلوك الفرد ، وتدفع الناس الى الامتثال للتقاليد وانماط السلوك الهامه التي لها وظيفة للجماعة والمجتمع .

هناك وجهتي نظر لدى العلماء في خضوع سلوك الافراد للضبط الاجتماعي او خلق الضبط الاجتماعي من سلوك الافراد ، اذ يرى البعض ان خضوع الافراد للضبط هو احد نواتج عملية التنظيم الاجتماعي ، فالمجتمع يمثل سلطه ثابتة تعمل على جعل الافراد يخضعون لضوابطه ، ومن انصار هذا الرأي (كولي وسمنر ولمي) ، اما الآخرون فيرون ان خروج الافراد او تحديدهم لقواعد المجتمع هي مصدر التنظيم الاجتماعي ، فكلما اتبع الافراد سلوكا "جديدا" حفّز المجتمع لان ينظم نفسه بشكل جديد ، وبذلك يرى انصار هذا الرأي انه بدلا من ان نسأل كيف ينظم المجتمع افراده ، يجب ان نتساءل كيف ياخذ المجتمع تنظيمه من سلوك افراده ، ومن مناصري هذا الرأي (روبرت نسبت) . (٣٥)

يعتقد الباحث ان ذلك يتوقف على وعي وثقافة المجتمع ومستواه المعرفي والتعليمي واستقراره السياسي وطبيعة انشطته الاقتصادية وتماسكه الاجتماعي .

من خلاصة ما ورد اعلاه نستطيع القول ان كل عرف اجتماعي ، وكل مظهر من مظاهر السلوك العام هو الى درجه ما وسيلة للضبط الاجتماعي ، بل ان ابسط قواعد السلوك ، وابسط مظاهر التقاليد ، او آداب السلوك العام هي ادوات ووسائل للضبط الاجتماعي ، مع الاخذ بنظر الاعتبار النسبية الحضارية وتأثيراتها على اوجه الضبط الاجتماعي ، اذ ان لكل جماعة حضارية كيان فريد ومتميز في صفاته ، النسبية الحضارية تؤكد على ان مختلف الظروف التي تمر بها المجتمعات البشرية في مختلف المراحل التطورية تساعد على ظهور قيم ومعايير

اجتماعية مختلفة تعكس اختلاف الظروف الموضوعية لتلك المجتمعات ، ومن هنا نجد ان بعض الحضارات تؤكد على مقاييس ومعايير معينة وتعدّها اساسية بالنسبة لها ، بينما تعد هذه المقاييس والمعايير ثانوية في حضارات اخرى .

٢. اهمية الضبط الاجتماعي

تتأتى اهمية الضبط الاجتماعي من خلال علاقته بالتنظيم الاجتماعي وبالتوازن الذي يحققه للمجتمع ، وكذلك من آثاره المنعكسة على التنمية الاجتماعية ومحاربة التخلف ، ففي مجال علاقته بالتنظيم الاجتماعي فان ذلك يتجسد بوظيفته عندما تكون وسائله كالقيم والمعايير والاعراف والعادات ضرورية لايجاد التنظيم الاجتماعي ، ومن ثم لتدعيم النظم ، كالاسرة والدين والمدرسة والاقتصاد ، وكذلك تدعيم الابنية الاجتماعية كالجنس والطبقة والجماعة الاولى والثانوية .

اما وظيفة الضبط الاجتماعي في مجال التوازن الاجتماعي ، فيؤديها من خلال تنظيمه لفعاليات الافراد داخل الجماعات ، وتنظيم فعاليات الجماعات ازاء الجماعات الاخرى المحيطة ، وهذا من شأنه ان يمنع التضارب والتصادم داخل الجماعات ومع الجماعات الاخرى ، والحدّ من اندفاع الافراد وراء عواطفهم الجامحة ونزعاتهم الانفعالية ومصالحهم الخاصة .

ومن هذه الاهمية وغيرها كان الضبط الاجتماعي محور اهتمام العلماء والباحثين على مر العصور ، وان اول من قيّم اهمية الضبط الاجتماعي هو ابن خلدون الذي خصه بالكثير في مقدمته ، فوصفه بانه اساس الحياة الاجتماعية ، وضمّانا " لامنها ، واستمرارا " لبقائها ، فلا بد للانسان من الاجتماع ، ومن ثم عمران العالم بهم ، ولا بد من وازع يدفع بعضهم عن بعض ، لما في طبائعهم الحيوانية من العدوان والظلم ، فلا بد للبشر من الحكم الوازع .

ومن العلماء الذين درسو عملية الضبط الاجتماعي والاجتماع القانوني هو مونتسكيو في كتابه روح القوانين ، الذي اشار فيه الى ان لكل مجتمع قانونه الذي

يلتزم بيئته الطبيعية والاجتماعية ، اي انه اكد العلاقة بين القانون والضبط والظواهر الاجتماعية والنظم ، وتتبع من هذه العلاقة روح عامة تؤثر في السلوك الاجتماعي وتضبط التصرفات ، وتؤثر في المؤسسات والمنظمات الاجتماعية والقانونية ، كما اكد العالم ادوارد روس على اهمية الضبط الاجتماعي في الحياة الاجتماعية وحفظ كيان المجتمع ، (٣٦)

لقد تطورت دراسة الضبط الاجتماعي بالتاريخ المعاصر ، بازدياد الابحاث التي اجريت على الجماعات ، وبعمليات التفاعل الاجتماعي وما تمخضت عنه من ابراز لموضوعات جديدة في علم الاجتماع ، كمستويات الفعل الاجتماعي ، والمعايير الاجتماعية ، والقيم والقواعد العامة للسلوك .

من هذا المنطلق رأى علماء الاجتماع ان الضبط الاجتماعي اصبح في الواقع مرادفاً للتنظيم الاجتماعي ، على اساس ان التنظيم الاجتماعي يشير الى القيود والانماط التي يتولد منها الانضباط والنظام الاجتماعي ، وان كان الضبط الاجتماعي في اكثر اشكاله شيوعاً يقتصر على التأثير الناجم من الاجهزة الرسمية .

امام هذا الدور وجد علماء الاجتماع العرب ضرورة بذل الجهود الواسعة في كل المجالات لابرار اهمية الضبط الاجتماعي ومزاوجة نظريات هذا المفهوم مع الواقع الاجتماعي العربي لوضع الاسس وتحديد الاتجاهات التي تعالج المشاكل التي تعصف بالمجتمعات العربية وتسوقها الى التناحر المفضي الى التفكك ، فوجدوا ان البداية تتطلب تعريف المجتمعات بهذا المفهوم من خلال الوسائل والوسائط الاتية : (٣٧)

أ. الدراسات والبحوث النظرية والعملية بهذا الاختصاص وتطبيق توصياتها ومقترحاتها ،

وتعزيز ذلك بالندوات والنقاشات بوسائل الاعلام ومنابر الجامعات والفصول المدرسية .

ب. تعليم وتدريب الاطفال على احترام الانظمة والقواعد والقيم والاعراف والعادات الاجتماعية العربية ، وتضمن البرامج الترويحية والترفيهية لهذا مواضيع .

ت. محاوره الشباب في الاسرة والمجتمع لتشخيص مشاكلهم ومعاناتهم ودراساتها بموضوعيه واشراكهم في ايجاد حلولها بالحكمة والتوجيه والاقناع ، والحذر من الوعود غير الممكنة التنفيذ .

ث. ايجاد مؤسسات متخصصة لرصد المشاكل السلوكية في المجتمع والتعامل معها بعلمية وبصورة منتظمة على ايدي خبراء متخصصين .

ج. غرس مفهوم المهارات الحياتية بالمجتمع ، كالتسامح واحترام الآخرين ، والصدقة ، وتعزيز المساواة ، وتشجيع الحوار الايجابي ، والاعتراف بالخطأ والاعتذار عنه ، والثقة بالنفس .

٣. نظريات الضبط الاجتماعي (٣٨)

نظرية تطور وسائل الضبط الاجتماعي (نظرية روس): تقوم هذه النظرية على اساس الطبيعة الخيرة للانسان ، اذ يعتقد روس ان داخل النفس الانسانية اربع غرائز هي ، المشاركة او التعاطف ، القابلية للاجتماع ، الاحساس بالعدالة ، رد الفعل السريع ، تشكل هذه الغرائز نظاما "اجتماعيا" للانسان .

نظرية الضوابط التقليدية (نظرية سمنر): ان الصفة الرئيسية للواقع الاجتماعي تعرض نفسها بطريقة واضحة في تنظيم السلوك ، عن طريق العادات الشعبية والاعراف ، اذ انها تعمل على ضبط التفاعل الاجتماعي ، فالاعراف هي التي تحكم النظم والقوانين ، فلا يوجد حد فاصل بينهما ، والفرق بينهما يكمن في الجزاءات فقط ، فالجزاءات القانونية اكثر عقلانية من العرفية .

نظرية الضبط الذاتي (نظرية كولي) : يعتمد تنظيم المجتمع على الرمزية والانماط والمستويات الجمعية والقيم والمثل ، فالضبط عملية مستمرة تتكون من الخلق الذاتي للمجتمع ، فالمجتمع هو الذي يضبط وهو الذي ينضبط بنفس الوقت ، فالافراد ليسوا منعزلين عن الفعل الجمعي ، والضبط الاجتماعي يفرض على الكل الاجتماعي وبواسطته .

النظرية البنائية الوظيفية (نظرية لانديز): هذه النظرية تركز على مكونات البناء الاجتماعي ودورها في الضبط الاجتماعي ، وعلى مفهوم التوازن الوظيفي بين النظم الاجتماعية وعلاقتها بالضبط الاجتماعي ، وتصور النظرية النظم الاجتماعية بشكل خط متصل نظري يمثل احد طرفيه التفكك الاجتماعي الذي يتسم بالفوضوية والنزعات الفردية ، بينما يمثل الطرف الاخر التنظيم الاجتماعي الاكثر صرامة الذي يعتمد على السلطة المطلقة ، وبينهما منطقة تسامح واسعة .

النظرية الثقافية التكاملية (نظرية جيروفيتش): تركز النظرية على :

أ. ان الضبط الاجتماعي ليس نتيجة لتطور المجتمع وتقدمه بل وجد في المراحل المبكرة من تاريخ المجتمعات الانسانية .

ب. ان الضبط الاجتماعي واقع اجتماعي وليس اداة للتقدم .

ت. عدم وجود صراع بين المجتمع والافراد .

ث. ان كل نمط من انماط المجتمعات ، هو عبارة عن عالم صغير يتألف من جماعات ، ولذا فان مؤسسات الضبط الاجتماعي تختلف باختلاف الجماعات .

وترى النظرية الثقافية التكاملية ان الضبط الاجتماعي اما ان يكون ضبطا "منظما" ، او ضبطا "عن طريق الممارسات الثقافية والرموز كالعادات والتقاليد ، او ضبطا "تلقائيا" من خلال القيم والافكر والمثل ، او ضبطا "اكثر تلقائية" من خلال الخبرة الجمعية المباشرة .

تبين خلاصة هذه النظريات ، اهتمام روس بالغرائز الانسانية ودورها الايجابي والسلبى في الضبط الذاتى ، وركز سمنر على الاعراف والتقاليد ، واعتبرها الوسيلة الوحيدة والضابطة للمجتمع ، بينما ابرز كولي دور المثل والقيم في تحقيق الضبط الذاتى ، فضبط الجماعة ينبع من ضبط الفرد لذاته ، اما لانديز فقد اهتم بالنظم الاجتماعية باعتبارها ادوات الضبط الاجتماعى ، ووضع جيروفييتش شروطا "ينبغي اخذها بالاعتبار عند دراسة الضبط الاجتماعى .

٤. آليات الضبط الاجتماعى(٤٤)

آليات الضبط الاجتماعى هي القواعد التى تتمكن من تنظيم وترتيب الاشياء بحيث تجعل الانحراف غير قادر على الاستمرار حتى ولو بدأ أنطلاقه ، فكل ما يساعد على امتثال الناس للنظام الاجتماعى ولقواعد وانماط السلوك والقيم والمعايير والقوانين الاجتماعية السائدة فى المجتمع وربطهم بكيانات الهيكل الاجتماعى يدخل ضمن آليات الضبط الاجتماعى ، وبذلك تعتبر الآليات هي الأهم فى موضوع الضبط لأنها توضح ادوات التنفيذ التى تحقق الضبط لحماية وصيانة النظام الاجتماعى ، وتمثل العصب الرئيسى فى هيكل المجتمع لأنها تربط افراده بضوابطه الرسمية والعرفية وتسعى لتحقيق التوازن بين الأوامر والنواهي وبين المكافآت لكى يتحقق التماثل بين مكونات النظام من معايير وقيم وقوانين وتعاليم دينية.

ان التحلل الاجتماعى المنعكس من عدم مسايرة مكونات النظام الاجتماعى للمرحلة التطورية ، وعجز آليات المجتمع فى تنفيذ الضوابط كفشل الأسرة فى تأنيس ابنائها والمدرسة فى اداء واجبها التربوي ، وظهور سطوة العنف بتزمت بما يدفع لردة فعل لا تمتثل للضوابط ، ووضع افراد غير امناء على تنفيذ تلك الضوابط ، او عدم العدالة فى تنفيذها ، كل ذلك سببه نوع وطبيعة الضوابط والخلل فى وسائل تطبيقها وفشل المسؤولين عن طرق ومواقع التطبيق ، فى حين

المجتمعات السليمة تضع دفاعات متعاقبة ، تبدأ بمنع حالة التوتر او التصدع ، ثم وضع الاستجابات لحالة التوتر ان حدثت بقدرة السلوك على ايقاع الجزاء بالمخالفين ، ثم الركون الى استجابات عدم القبول الاجتماعي كالنبذ والوصم ، ثم اقامة الجزاء بالسجن وعزل المنحرفين ، ثم اخيراً اعادة تنشئة المنحرفين واصلاحهم نفسياً واجتماعياً ، ولتلافي عدم التوازن بين المرحلة التطورية وبين المعايير الاجتماعية ، لا بد من تطوير معايير المجتمع ولوائح قوانينه لتجاوز الاضطراب بين الأوامر والنواهي وبين المكافآت الاجتماعية والعزائية ، فالفرد ابن بيئته وثقافة مجتمعه ومسؤولية المجتمع تنحصر في تطبيعه حسب قواعده ومعاييرهِ وقيمه ومعتقداته ، ومن البديهي ان يستتبط المجتمع آليات مجتمعية تقوم بتنفيذ عملية تطبيعه وتقسم تلك الآليات الى قسمين رئيسيين كالآتي:

أ. **آليات الضبط العرفية:** وهذه تتطوي على التوجيهات والأرشادات والتقنيات غير المكتوبة في السجلات القانونية ، انما وضعتها الأجيال السالفة للجيل المعاصر ، ويكتسبها الشخص بتفاعلاته الاجتماعية ، ولا تتطوي على التزمّت والقيود والصرامة ، بل لها هامش واسع للتصرف ، وتتمثل بالأشارات التعبيرية لضبط سلوك الآخرين الذي يستخدمه الأشخاص لا شعورياً ، ومن وسائل الآليات العرفية ما يأتي:

اولاً: **التنشئة الاجتماعية** والذي يعتبر احد اركانها هو الجانب الضبطي الذي يبني في سلوك الطفل موضوع الأوامر والنواهي ، التي يتطبع عليها من خلال العقاب والثواب الذي تمارسه الأسرة عليه خاصة الأبوين.

ثانياً: **الجماعة الضاغطة** والتي تمارس ضغوطها عندما لا يتماثل اعضاؤها معها او لا يلتزمون بشروط عضويتهم التي تتطلب من عضوها الأذعان لمعاييرها او قواعدها .

ثالثاً: **المناسبات والأماكن المقدسة** اذ تستخدم الممارسات الطقسية والشعائر الدينية لأزالة التوترات والقلق عن الشخص ، لتعزيز ثقته بنفسه واكسابه المكانة الاجتماعية الجديده متناسبة مع مرحلته العمرية الجديده ، التي تصوغ سلوكياته بالالتزام بشعائر ومعتقدات وقواعد مقدسة تعكس معتقدات دينية في المجتمع والخروج عنها يعني الانحراف عن اصولها ، بينما الالتزام بها يعني الانضباط الديني و القيمي.

رابعاً: **الحسد أو العين** تعتقد المجتمعات بهذه الآلية بدرجات متفاوتة ، فالمجتمعات المتحضرة يقل الاعتقاد بها ، في حين المجتمعات الريفية والتقليدية يعتقدون بفاعليتها بشدة ، ويعتقد بها العامة اكثر من المثقفين المتعلمين ، والنساء اكثر من الرجال ، وحديثي الثراء اكثر من الأثرياء من بعيد ، لكن كل الحالات ليست مطلقة.

خامساً: **الأمثال والأقوال المأثورة** هذه الوسيلة تكاد اهملت في المجتمعات المتحضرة عدا المناطق النائية منها ، لكنها لا تزال ذا قيمة في المجتمعات العريقة في ثقافتها كاليهند والصين واليونان والعرب ، اذ يستخدمها الأفراد كأطار مرجعي لتحديد سلوكهم وتوجيههم نحو خبرة اجتماعية عاشتها الأجيال السابقة ، ويعتبرونها تجربة اجتماعية جاهزة يلتزم الشخص بحكمتها ودلالاتها وقراراتها.

ب. **آليات الضبط الرسمية:** وتعني مجموعة وسائل ضبطية مكتوبة تستخدم في المؤسسات والتنظيمات والجماعات الرسمية لألزام اعضائها على الأمتثال لقواعدها واهدافها وقوانينها المعلنة والظاهرة واهم هذه الوسائل ما يأتي:

اولاً: **التنظيمات العقابية** وتستخدم هذه الآلية عندما تفشل آليات المجتمع العرفية في ضبط السلوك المنحرف من القواعد والمعايير كالسجون وتعتبر هذه الآلية عقابية وتقويمية اكثر مما هي ضبطية او تأنيسية.

ثانياً: **الالزام القسري** كالعقوبات الجسدية وتكون قصيرة الأمد لأنها ترتد بقوة وعنف اذا طال امدها ، ومنها الحجز العقابي والأقامة الجبرية وتنزيل الدرجة الوظيفية والغرامات المالية ، ويستخدم الجيش والشرطة ومصلحة السجون لتنفيذ آليات الضبط الرسمية هذه ، خاصة بالأنظمة الدكتاتورية والشمولية وتستخدمها بشكل قمعي او تصفوي ، في حين بالأنظمة الديمقراطية تستخدم بشكل اصلاحي.

ثالثاً: **المكافآت والعقوبات** وتشمل هذه الأوسمة والأنواط والجوائز والمنح الدراسية والمالية والترقيات المهنية ومحفزات العمل والحفلات والدعوات التكريمية ، وتعتبر هذه من وسائل الضبط الايجابية تساهم اسوة بالوسائل السلبية في المحافظة على النظام لخدمة كيانات البناء الاجتماعي.

رابعاً: **الأجهزة التصويرية والتسجيلية** تستخدم الدول المتقدمة اجهزة خاصة لتصوير المخالفين والخارجين على القوانين ، فتضع عدسات التصوير في اماكن محددة مهمة لرصد كافة التحركات ضمن مجال محدد لمراقبة المجرمين واللصوص والخارجين عن القانون ، كما توضع رادارات لمراقبة الطرق واجهزة اخرى لكشف سائقي المركبات المخمورين ، واخرى لكشف العملة المزورة ووسائل لكشف المخدرات ، وتعتبر هذه الآليات وسائل حديثة مساعدة لضبط سلوك الأفراد عندما تكون العناصر البشرية في الأجهزة الأمنية والأماكن الأخرى غير كافية عدداً وتقنيةً لمراقبة وتطبيق القانون في كافة الأماكن والمناسبات.

ج. **آليات ضبطية مشتركة** اي الآليات التي تستخدم في المجتمعات التقليدية والريفية والحضرية الحديثة ، وقد تأخذ الجانب الرسمي والعرفي لكي تلزم الأشخاص بالامتثال للمعايير والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع ، او تخضع الأشخاص بالالتزام بفقرات القوانين في المجتمع ومنها مايتي:

أولاً: **السخرية** وتستخدم هذه الألفاظ وتعابير الوجه للتعبير عن الأستهزاء او الأستهجان او السخرية تجاه سلوكيات خارجة عن معايير النظام الاجتماعي ،

وتكون هذه الآلية ضعيفة في المجتمعات المفتوحة والمتقنة وفعالة في المجتمعات التقليدية والريفية.

ثانياً: **اطلاق الشائعات** وتعني الثثرة وتأخذ صورة الغيبة والأساءة والتجريح والمبالغة في وصف سلوك الإنسان ، ولذلك يخشى الناس اطلاق الشائعات عليهم ، وتكون هذه الآلية فعالة للأفراد ذوو المكانة الاجتماعية الرفيعة ، كما ان انتشار الشائعات بين الأميين اكثر من المثقفين ، وبين النساء اكثر من الرجال ، وفي الأزمات اكثر من الوضع الطبيعي ، وفي المجتمعات التقليدية اكثر من المتحضرة والمتمدنة ولكن ذلك ليس مطلقاً.

رابعاً: **الفضيحة** وسيلة فعالة تجاه الأفعال التي لم يضع لها المجتمع جزاءً ملائماً ، والتي لا يمكن فيها اصلاح ما فسد ، فهي تختلف عن الثثرة والغيبة والشائعات ، فغرضها ليس تغيير طريقة السلوك وانما عزل الشخص تماماً وايلامه وايداءه ، او حتى محاولة ابعاده من المجتمع ليكون عبرة لغيره.

٥ . أشكال الضبط الاجتماعي

لما كان الضبط الاجتماعي هو القوة التي بها يمتثل الافراد لنظم المجتمع الذي يعيشون فيه ، فإن وسائل الضبط واشكاله تختلف من مجتمع لآخر ، بل وحتى في المجتمع الواحد نفسه باختلاف الزمان والمكان ، فالضبط في المجتمعات الشرق اوسطية يختلف عن الضبط في المجتمعات الغربية المتحررة من القيود ، ومن الممكن ان تختلف وسائل الضبط واشكاله داخل المجتمع الواحد ، فوسائل الضبط في العصور الماضية هي غيرها في هذه العصور الحديثة من حيث درجة الشدة والصرامة ، وعلى هذا يرى علماء الاجتماع ان للضبط الاجتماعي شكلين رئيسيين هما :

أ. الضبط القهري : وينشأ هذا الشكل من الضبط بناءً على فاعلية القانون والحكومة والقرارات واللوائح التنظيمية ، داخل المجتمع او الجماعات ،

ويصاحب عادة" بالقوة او بالخوف من استخدامها ، فانماط السلوك الرادعة في حالات الجريمة انما هي نوع من الضبط القهري الذي يمارسه المجتمع لمنع الجريمة وردع الآخرين عن اقتراف السلوك الذي ينافي القيم والمعايير الاجتماعية .

ب. الضبط المقنع : وهذا عماده التفاعلات الاجتماعية والوسائل الاجتماعية المختلفة التي تقنع المرء بالتزام قيم المجتمع وقوانينه ، وذلك بناء" على الانتماء الى الجماعة وعمليات التطبيع الاجتماعي منذ الصغر وتعود قيم الطاعة ، ومسايرة المعايير الاجتماعية السائدة داخل المجتمع ، وعادة ما يكون الجزاء الاجتماعي على هذا النوع من الضبط جزاء" معنويا" ، بمعنى ان الخروج على قيم المجتمع يقابله بنوه بالنبذ والاستهجان ، او البعد عن غير الملتزمين .

وقد يكون الضبط الاجتماعي مباشرا" ، كما هو الحال في القوانين المكتوبة او غير مباشر كما يتمثل في التوقعات العامة والعادات والتقاليد والاعراف غير المكتوبة .(٣٩)

٦. وسائل الضبط الاجتماعي

اختلف العلماء في تصنيف وتسمية وسائل واساليب الضبط الاجتماعي ، ولكن بشكل عام صنفها العالم" لانديز " *الى وسائل ضرورية لأيجاد النظام الاجتماعي والذي يشمل القيم والمعايير والقوانين والتعاليم الدينية ، ووسائل تدعم النظام الاجتماعي ، وهذه الأخيرة بعضها يدعم المنظمة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والمؤسسة الدينية والاقتصادية والتقنية ، وتأخذ صيغة ممارسة النفوذ بالأذعان والمطاوعة والخنوع أو صيغة الاحتضان وتبادل المنافع بين المنظمة الكبيرة والمنظمة الصغيرة ، بهدف المحافظة على تماسك البناء الاجتماعي وتمتينه ومنع حالة التفكك ، والبعض الآخر يدعم الأبنية

الاجتماعية ويحافظ عليها من التفكك كالجنس والطبقة والجماعة ويأخذ الصيغ التالية: اعتزاز الأفراد برموزهم الثقافية والاجتماعية كاللغة والتراث والحكم والأمثال والشخصيات الاجتماعية والسياسية ، وكذلك سلوك الجدية والمهنية والنزاهة والكفاءة في انجاز الأدوار ، وكذلك تعاون الوحدات الاجتماعية الكبيرة مع الصغيرة دون استغلال او ابتزاز، وفيما يأتي شرحاً لبعض من اهم وسائل الضبط الاجتماعي واكثرها انتشاراً في المجتمعات :

أ. **العرف** : العرف هو اهم اساليب الضبط الاجتماعي الراسخة في المجتمع ، لكونه اهم الطرائق والاساليب التي توجد بها الحياة الاجتماعية تدريجياً ، فينمو مع الزمن ويزداد ثبوتاً وتأسلاً، ويخضع له افراد المجتمع جميعهم لانه يستمد قوته من فكر الجماعة وعقائدها ، فضلاً عن تأصله تأصل رغباتها وظروف الحياة المعيشية ، والا لما استقر زمننا "طويلاً" في المجتمع ، والاعراف غالباً ما تستخدم في حالة الجمع لأنها طرائق عمل الاشياء التي تحمل في طياتها عامل الجبر والالزام ، كونها تحقق رفاهية الجماعة ، واستطراداً فهي تأخذ طابع المحرمات التي تمنع فعل اشياء معينة او ممارسة معينة ، وقد ذكر سابير ان اصطلاح العرف يطلق على تلك العادات التي يكتنفها الشعور بالصواب او الخطأ في اساليب السلوك المختلفة ، وان عرف اي جماعة هو اخلاقياتها غير المصاغة وغير المقننة كما تبدو في السلوك العملي . وبناءً على ذلك يعني العرف المعتقدات الفكرية السائدة التي غرست نفسها لدى افراد المجتمع ، يمارسونه حتى يصبح امراً "مقدساً" على الرغم من اختفاء قيمته احياناً ، والعرف اقوى من العادات والتقاليد في التأثير على سلوك الناس .

ب. **العادات والتقاليد**: العادات ظاهرة اجتماعية تشير الى كل مايفعله الناس وتعودوا فعله بالتكرار ، وهي ضرورة اجتماعية اذ تصدر عن غريزة اجتماعية وليس عن حكومة او سلطة تشريعية او تنفيذية ، فهي تلقائية لان اعضاء المجتمع

الواحد يتعارفون فيما بينهم على ما ينبغي ان يفعلوه وذلك برضاهم جميعا" ،
والعادة قد تكون أ'حدية" مثل عادات الانسان اليومية في المأكل والملبس وعادات
النوم والاستذكار وغيرها ، اما العادة الجمعية فهي التي يتفق عليها ابناء الجماعة
وتنتشر بينهم ، مثل عادات التجمع بالاعیاد الدينية او القومية او الوطنية .

اما التقاليد فهي خاصية تتصف بالتوارث من جيل الى جيل ، وتتبع الرغبة في
التمسك بها من انها ميراث من الاسلاف والاباء نافع ومفيد ، بيد ان ثمة اختلافاً
بين العادات والتقاليد ، يتمثل في ان العادات الاجتماعية انماط سلوكية الفها الناس
وارتضوها على مر الزمن ، ويسيرونها على هديها ويتصرفون بمقتضاها من دون
تفكير بها ، وهي تختلف من مجتمع لآخر وفقاً لظروفه والخواص التي تميزه ،
وهي لا تنشأ من مبادرة امرئ واحد لعمل معين مرة واحدة" ، بل ان السلوك لكي
يصبح عادة "اجتماعية" يجب ان يتكرر وينتشر فيصبح نمطاً للسلوك في مجتمع
معين ، اما التقاليد فهي انماط سلوكية الفها الناس ويشعرون نحوها بقدر كبير من
التقديس ، ولا يفكرون في العدول عنها او تغييرها .

ت. **التنشئة الاجتماعية والتطبيع:**هي العملية التي تطبع الانسان منذ مراحل
الطفولة المبكرة ، وتعدده للحياة الاجتماعية المقبلة ، التي يتعامل فيها مع الآخرين
من غير اسرته ، فالتنشئة الاجتماعية تعلم الطفل قيم المجتمع ومعاييره الاساسية
التي سيشترك فيها غيره حينما ينضج ، ولقد اثبتت الدراسات ان الطفل يتأثر
بالوراثة من والديه التي لا تنتهي بالمولد ، وانما بالتقليد والمحاكاة يبدأ ببناء
شخصيته بعد ان انعكس امامه كل ما حوله من مؤثرات اجتماعية ، ومن هنا
كانت اهمية التنشئة الاجتماعية في تكوين العادات وتهذيبها .

وفي هذا المجال يبين كولد سمث اهمية دور المدرسة في تنشئة الطفل وتربيته
، اذ يتعلم فيها احترام نفسه واحترام الآخرين ، كما يتعلم ضبط نفسه ، وفي
المدرسة يجد النمط المثالي التالي لنمط والديه متمثلاً بالمعلم ، فيطبعه فيغرس فيه

المعلم عادة الطاعة والاحترام وبذور الحكمة ، وهكذا تصبح التربية اداة اخلاقية في يد المجتمع لضبط ابناءه .

ث. القانون : القانون هو اعلى انواع الضبط الاجتماعي دقة وتنظيماً وهو يتميز عن بقية الضوابط الأخرى بكونه أكثرها موضوعية وتحديداً ، كما ينطوي على عدالة في المعاملة لا تفرق بين ابناء المجتمع ، فالثواب والعقاب صنوان في القانون ، وهدف الجزاء والعقاب هو الردع او منع وقوع الجريمة او ارتكاب الخطأ ، كما ان هناك فائدة اخرى للقانون ، اذ يتضح انه سياج على الحريات الاُحدية ، ومن ناحية اخرى فانه يحدد العقوبات وفقاً للخطر الذي يمثله الخارجون عليه ، وطبقاً لمدى جذب الجريمة للمجرم ، وخلاصة ما ذكر ان القانون بصفته ضابطاً اجتماعياً ينطوي على جميع الاليات التي تؤهله لمنع الانحراف وعقاب المنحرف ، نظراً الى قوته الالزامية ، ونصوصه الواضحة والمحددة التي توقع الجزاء على يد من يخالفه وتردع جزاءاته من تسول له نفسه بالانحراف .

المعايير وأساليب الضبط: ان التداخل والخط بين وسائل واساليب الضبط الاجتماعي وبين المعايير الاجتماعية يتوجب التوضيح ، فالمعيار الاجتماعي هو مقياس او قاعدة او اطار مرجعي للخبره والادراك الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي ، والمعيار هو السلوك الاجتماعي النموذجي او المثالي الذي تكرر بقبول اجتماعي دون رفض او اعتراض او نقد ، فالاتجاهات التي يشترك فيها افراد الجماعة والتي تيسر لهم سبيل التفاعل والتواصل هي معايير اجتماعية للجماعة ، او هي ضوابط تشبه القوى الطبيعية التي يستخدمها الافراد دون وعي منهم ، وتنمو مع التجربة وتنقل من جيل الى جيل دون ان يحدث اي شذوذ او انحراف في طبيعة الاداء ، ورغم ذلك فهي قابلة للتغيير والتطور بما يتفق مع طبيعة المجتمع .

والمعايير الاجتماعية تشمل عدداً هائلاً من تفاعلات الجماعة في ماضيها وحاضرها ، وتقع ضمن الاخلاق والقيم الاجتماعية ، والعادات والتقاليد ، والاحكام القانونية ، والعرف ، وبوجه عام هي التي تحدد ما هو صواب وما هو خطأ ، وما هو جائز وما هو غير جائز ، وما يجب ان يكون وما يجب الالايكون ، حتى يكون الفرد مقبولا" من الجماعة ملتزماً بسلوكها ومسايراً لقواعدها ومجتبياً" لرفضها ، وعلى رأس المعايير الاجتماعية تأتي التعاليم الدينية ، والمثل العليا ، والخلق النبيل ، والعادات الحسنة التي تنتشر في المجتمع فتكون هي اساس الحكم ومنطلق القياس ، وهذه الانواع من المعايير تؤدي غرضاً واحداً" هو امداد افراد المجتمع بمعاني موحدة ، يستطيعون بواسطتها او عن طريقها التعامل فيما بينهم وفق هذه المعايير ، وان يفهم بعضهم البعض الآخر ، وبذلك تصبح هذه المعايير ضرورية لكل شكل من اشكال السلوك وتفسيره ، لذلك فالحكم على السلوك وتفسير السلوك انما يخضع لبعض المعايير الاجتماعية .

خلاصة القول ان المعايير الاجتماعية هي القواعد التي يستند اليها المجتمع ، بينما اساليب الضبط الاجتماعي هي الطرق والوسائل التي تمارس لتطبيق تلك القواعد بهدف الحفاظ على المجتمع من التفكك والانهيـار .

المبحث الرابع

قراءة في القيم والمعايير والضبط الاجتماعي في المجتمع العراقي

ان قدرة الامة على تحدي ومواجهة الكوارث الطبيعية والاصطناعية تبنى على ثلاث اسس ، هي قوتها الاقتصادية وقوتها العسكرية وقوة ثالثة يطلق عليها (القوة الناعمة) * والتي هي محصلة ثقافتها ومعرفتها وتعليمها وابداعها وفنها ، وهذه القوة هي مصدر التفاعلات الاساسية في التنظيم الاجتماعي الذي تؤسس لقيم صحيحة ومعايير واضحة للامة يؤطرها النظام الاجتماعي .

ان القوة الناعمة هي الخلاقة لنظام المجتمع ، ذلك لان النسق الثقافي المعرفي لافراد المجتمع مرجعيته الحركة الاخلاقية ، والاخيرة هي التي تحدد اتجاهات التفكير البشري ، وما القيم والمعايير والقواعد والتعاليم الدينية والقوانين الا انعكاس للطرائق التي يفكر بها الناس .

ان ثقافة المجتمع العراقي المحملة اصلا "بتراكمات قديمة في لاشعور افراده ، نتيجة الصراعات والغزو والحروب والاحتلالات التي سبقت نيله الاستقلال ، ثم اضيف اليها بعد استقلاله من الآثار الاجتماعية والنفسية المدمرة التي طبعتها حروب القرن العشرين ومستهل الحادي والعشرين على ثقافته ، كل ذلك ترك خلافات فكرية في اذهان الناس ، فبالرغم من متغيرات النهوض التنموي الذي شهده المجتمع العراقي منذ منتصف القرن العشرين ، ومنها متغيرات القيم والمعايير التي شملت معظم نشاطات الفرد اليومية المتداخلة لتشكيل السلوك الجمعي ، والمتفاوتة في تأثيرها على توجيه ذلك السلوك ، رغم ذلك انتجت تلك المؤثرات ثقافة "تطغى السلبية على عناصرها ، وقد اظهرت ذلك العديد من الدراسات والبحوث التي اجراها الباحثون .

ففي دراسة ميدانية اجرتها طالبة دكتوراه من جامعة بغداد عام ١٩٩٥م عن المشاكل التي تعانيها التنشئة الاجتماعية في المجتمع العراقي ، اظهرت ان

(٨٤%) من العينة افادوا بوجود مشاكل نفسية واجتماعية وتربوية تعانيها الاسرة العراقية ، البعض منها سببها البيئة الاجتماعية والبض الآخر مشاكل نفسية تعيشها الاسرة نفسها ، (٤٠)

ودراسة ميدانية اخرى اجراها بروفيسور عراقي من جامعة بغداد ايضا" عام ١٩٩٦م عن الآثار التي تركتها الحرب العراقية الأيرانية على الاطفال ، اظهرت نتائجها اصابة الاطفال باعتلال الصحة النفسية وانفصام الشخصية وعدم الاستقرار وعدم التكيف للبيئة والتفاعل معها والقلق النفسي والاجتماعي ، مما اثر سلبا" على المسيرة الدراسية والحياتية في تكيفهم وتفاعلهم ، (٤١)

ثم اضاف مشهد الاحتلال عام ٢٠٠٣م وتداعياته والحرب الاهلية بين عام (٢٠٠٤-٢٠٠٧)م والتي فقد خلالها السلوك الاجتماعي محدداته ، فاصاب المجتمع تحلاً اجتماعياً بسبب اغتراب الفرد لمكونات النظام الاجتماعي من قيم ومعايير وقواعد وتجاهل آليات فرضها ، وامنتاله لبديلاتها من ثقافات دخيلة التي اقتحمت المجتمع عنوة مع الاحتلال وباركتها الظروف السياسية المرتبكة ، اما وسائل الضبط الخارجية والتي تعتمد في ادواتها على السلطة لتقيم الردع او الجزاء ، فهي اما غائبة تماما" او موجودة باداة لا تعرف هل انها حقيقية ام مزيفة ، فلو حق غيابها لكان افضل لانها بصيغتها التي تظهر بها ، تخطف وتقتل وتهجر وتعتقل ، وعندما يستقصي متضررا" منها تكون الاجابة انها ليست سلطة انما مليشيات او عصابات او اناس مجهولون الهوية .

هكذا حقيقة السلوك الاجتماعي الذي مارسه القسم الاكبر من العراقيين بالفترة اعلاه الى ان تم فرض السيطرة عليه تدريجيا" بداية عام ٢٠٠٨م عندما مارس الضبط الخارجي دوره بشكل فعال نسبيا" ، فانحسرت الانحرافات السلوكية التي تفرض عليها القوانين الوضعية جزاء" قاسيا" ، و فعل الردع جزء" من دوره ووظيفته ، ولكن استمرت الاعمال الارهابية والتلصصية والاعتقالات والتجاوزات على

الاموال العامة والخاصة والفساد الاداري ، فلم تتل اساليب الضبط الداخلي نصيباً ، لأن علاجها يحتاج الى تشخيص ما اصاب السلوك الاجتماعي واصلاحه وهذا يحتاج وقتاً وجهداً مدعماً بالنوايا والارادة من ذوي الشأن ، وثورة من المجتمع تحارب السلوك المنحرف ، وقد اجريت العديد من الدراسات والبحوث تعرضت لهذا الموضوع او لما يقترب منه بالمضمون واستفاضة بتوصياتها ومقترحاتها ومنها ما يأتي:

في دراسة ميدانية (استطلاع رأي) اجراها الباحث عام ٢٠١٠م على عينة من طلاب الجامعات عن موضوع ظاهرة الایمو التي انتشرت بين شباب الوطن العربي ، واشتملت عينة الدراسة على (٩٤) طالب من العراق و (١٠٠) طالب من الاردن و (٦٨) طالب من سورية و (٢٠) طالب من الامارات ، اظهرت ان (٦١%) من المستطلع رأيهم عن الظاهرة اعزوها الى عدم تمسك الشباب بالقيم والمعايير والاعراف والعادات والتقاليد العربية والتي هي قوام الضبط الاجتماعي ، وافصح (٤٠%) من العينة ان التقصير في ذلك يقع على عاتق الاسرة ، في حين رأى (٣٧%) من العينة ان التقصير من المجتمع ، ورأى (٢٢%) من العينة ان المسؤولية تضامنية ومشاركة بين كليهما ، ان ظاهرة الایمو التي يتبادل بها الشباب مظاهر الجنوسة هي ظاهرة يمارس بعض متعاطوها سلوكاً خارجاً عن السلوك القيمي ولا يتوافق مع الضبط الاجتماعي للمجتمع العربي .

ودراسه ميدانية اخرى اجراها الباحث عام ٢٠١١م على عينة عشوائية من (٤٠٠) طالب بعمر (١٥-٢١) عام في احدى المحافظات العراقية ، لبيان آثار الاحتلال والحرب الاهلية على التنشئة الاجتماعية ، وضمن محور تآثر السلوك القيمي للفرد العراقي بذلك ، كانت نتائج اجابة الاسئلة المتعلقة بهذا المحور في نموذج الاستبانة هي (٢٠%) من العينة يعتقدون ان استخدام القوة للحصول على حقوقهم الشخصية هو الاسلوب الاصوب ، وان (١٩%) من العينة يعتقدون بعدم

الاعتراف بالقيم الاجتماعية ، وان (١٥%) من العينة يؤيدون اعمال الطرد والتهجير لمن يخالفهم الفكر والمعتقد والرأي كاجراء مقابل ، وان (٧%) من العينة لا يعترفون بحقوق الآخرين ايا" كان شكلها بمجرد ان يخالفهم الفكر والمعتقد والرأي ، ورغم ان التعميم لنتائج الدراسات الميدانية في علم الاجتماع يعتمد على جوانب عديده الا ان النتائج اعلاه مقرونة بالوقائع والاحداث والسلوكيات السائدة في المجتمع الآن تعطي دلالة واضحة على تصدع السلوك القيمي للمجتمع العراقي.(٤٢)

وفي دراسة نظرية اجريت من قبل استاذة جامعية من الجامعة المستنصرية عام ٢٠١٢م عن دور النظام القيمي والاخلاقي في حماية المنظمة ، وصفت المجتمع العراقي بانه يعاني من دمار داخلي وخارجي وتفكك في المنظومة الخلقية والسلوكية ، والنظام القيمي يعاني من ضغوط سياسية واجتماعية واقتصادية ، وبرزت قيم معارضة للعمل ، كقيم التذمر من الدوام ، وتفضيل الرغبات والمصالح الشخصية ، وعدم الرغبة في التغيير والتطور ، فاصبحت القيم المؤيدة للعمل تعاني من التهميش ، كقيم الجدية وعدم هدر وقت العمل ، وقيم المكانة والمركز الوظيفي والاجتماعي في العمل ، وقيم مسؤوليات العمل واهمية الصداقات فيه ، وقبول مساعدات الآخرين ، والقت الباحثة اللوم على المؤسسات العراقية كافة ، لانها اهملت توعية الفرد العامل بحقوقه وقيمه ، وعزت اسباب تقويض قيم العمل بالمؤسسات الادارية الى الفساد الاداري المستشري فيها ، كنتيجة حتمية لافرازات الحروب والظروف الاقتصادية والاجتماعية ، وضعف النظم القيمية والاخلاقية التي اوجدت ثقافة تبرر التصرفات الخاطئة والمنافية للاخلاق ، والتي منحت الاعمال المحرمة غطاء" ينسجم ويصب في مجرى الفساد الاخلاقي والاداري ، ان اسباب ممارسة الفرد للفساد الاداري هو فقدان له العزة النفس والكرامة التي تفرزها

ثلاثة عوامل موضوعية هي غياب الرادع الديني والرادع القانوني والحالة المادية.(٤٣)

ان هذه العوامل التي اشارت لها الباحثة هي اللب لنموذج السلوك القيمي الذي يتمتع به المجتمع ، فالرادع الديني هو الضمير والوجدان ، والرادع القانوني هو الالتزام الذاتي والطوعي ، فالاعراف والقيم اقوى من تشريعات وقوانين السلطة في إلزامها عند بعض المجتمعات ، فاذا ارتدعت الذات الاجتماعية للفرد بهذه الروادع دون رقيب وسلطة ، فهي تمسكت بالسلوك القيمي للمجتمع وتحقق الضبط الاجتماعي ، وساد الامن والرفاه والسعادة والطمأنينة والتآخي والتآلف والتحابب ، وهذه العلاقات والروابط هي قوام التنظيم الاجتماعي ، فتتنظم الحقوق والواجبات لاهلها ويزول الظلم ويختفي الاحباط ، وتستبدل العدوانية بالتضحية والعمل الجاد والتفاني والصدق والامانة ، والعكس تماما" اذا لم ترتدع الذات ، فيسود الاغتراب واللامعيارية والانحراف .

المبحث الخامس

الاستنتاجات والمقترحات

الاستنتاجات

من الحقائق والمعطيات التي وردت بالجانب النظري من الدراسة ، ومن تحليل ما اشير له من قراءة للواقع العراقي ، والذي استند جانباً منه على بيانات مستخلصة من دراسات ميدانية ، وأخرى دراسات نظرية ، يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية :
١. ارتباك عمليات التغيير السياسية والاجتماعية والثقافية التي مر بها العراق وبوتيرة متعجلة مضافاً لها ظروف الاحتلال والحرب الاهلية ، ادت الى اقتحام قيم جديدة تتسم بعدم الانسجام والتوافق مع قيم المجتمع العراقي الاصيلة ، اصف الى ذلك تعدد الثقافات الفرعية الذي سبب تعدد القيم والمعايير وازدواجيتها ، مما ادى الى فقدان الضبط الاجتماعي لوظيفته في مجال خلق التوازن الاجتماعي فحدث التناثر ، اذ فقد امكانيته في تنظيم فعاليات الافراد ضمن الجماعة وفعاليات الجماعات مع بعضها فشاعت الفوضى مما ادى الى تفكك المجتمع ، والاختلاف في ردع الافراد من الاندفاع وراء عواطفهم ونزعاتهم ومصالحهم الخاصة .

٢. ان عملية التنشئة الاجتماعية الغير سليمة بسبب الحروب التي عاشها العراق لثلاث عقود متواصلة ، انشأت جيلاً من الناشئة تجهل اهمية وسائل واساليب الضبط الاجتماعي في المحافظة على البناء(الهيكل) الاجتماعي ، وان لم تكن كذلك فالمؤكد انها تجهل نتائج عدم الالتزام بها في تدميره ، فاندفعوا وراء مصالح خاصة حطمت ذلك الهيكل .

٣. ومن جانب آخر فإن الاحتلال والحرب الاهلية التي عاش تحت وطئتها المجتمع العراقي ، تركت آثاراً نفسية مدمرة على الفرد ، فاصبح عاجزاً عن التفاعل مع الآخرين ، اصف الى ذلك على الجانب الاجتماعي خلقت تلك الاحداث المزيد من المشاكل الخلافية التي حطمت العلاقات الانسانية ، وكنتيجة حتمية لما ورد اعلاه

فقد المجتمع قدرته على الخلق الذاتي للضوابط ، اي فقد سيطرته الايجابية على دفع الافراد وتشجيعهم طوعيا " على خلق او الالتزام باساليب ووسائل الضبط الاجتماعي .

٤ . ظهور مركبات ثقافية دخيلة منحرفة في البعض منها ، وللتربط الوثيق بين الثقافة والضبط الاجتماعي ، ولوجود بعض الجماعات التي تؤيد وتناصر تلك الثقافات ، اثر ذلك على قدرة الضبط الاجتماعي في ضبط التوتر والصراع ، فقد فشلت وسائله واساليبه العرفية والرسمية في تدعيم النظم والبناءات الاجتماعية، فانحرف سلوك تلك الثقافات الدخيلة عن مسطرة قيم ومعايير وقوانين واعراف وتقاليد المجتمع التي رسمتها الثقافة الام ، فشاعت الفوضى وعم الفساد وتصدع البناء الاجتماعي.

٥ . سيطرة التخلف الثقافي ، والجمود المعرفي ، والتراجع في مخرجات التعليم ، وموت الابداع ، وغياب انتاج الفنون ، ولما كانت محصلة هذه القوى هي التي ترسم السلوك القيمي ، وتخلق التنظيمات الاجتماعية الصحية ، وتعطي الدافعية والحياة لكل الانساق الاجتماعية ، فمن البدهي ستكون وسائل واساليب الضبط الاجتماعي قد اصابها ضعف الالزام ، واركنها الناس جانبا " .

٦ . فهم المجتمع العراقي لعمليات الانتقال الحضري فهما " خاطئا " ، اذ ينبغي ان تكون طبيعة عمليات التغيير الثقافي الناتجة عن الحراك الاجتماعي مراعية المحافظة على القيم والمعايير والقوانين والقواعد ، ومحافظة على وسائل واساليب الضبط الاجتماعي لأرسائها ، لدورها الفعال في الحفاظ على التنظيم والتوازن الاجتماعي ، في حين الذي يحدث الآن عند الهجرة من الريف الى المدينة ، هو تحلل لعلائقهم الأولية ومعاييرهم الاجتماعية وانكفائهم لمحيط المدينة الاجتماعي ، ويؤسسون علاقات اولية مدنية ويتبنون معايير وقواعد اجتماعية مدنية ، ويحدث ما يسمى بالأمتمصاص الثقافي ، اي التخلي عن السلوك القيمي لمجتمعاتهم الريفية ،

والانتقال لقيم المدينة وآليات الضبط السلبية او الخارجية او اللاشعورية ، فعندما ضعفت او غابت هذه الآليات ، وهو ما حدث اثناء الاحتلال والحرب الاهلية اصبح سلوك الافراد والجماعات بدون قيود ، فعمّ الفوضى البلاد .

٧. التصارع بين الكيانات بالهيكل الاجتماعي ادى الى عدم توليف مهام الكيانات لصالح الهيكل الاجتماعي لأستثمار الموارد المتوفرة لخدمة اغراض الهيكل ففشل في تنشيط فعالياته فخدمت حيويته وأنشئ نشاطه داخل المجتمع ، وفقد فرصته للتكيف مع المحيط الخارجي ، مما ادى الى شعور الفرد بالاغتراب عن نسقه ، فتجاهل كل وسائل واساليب الضبط الاجتماعي ، وتصرف منقطعاً عن اجتماعيته ، ومارس سلوكاً لا قيود تضبطه .

٨. يفتقر عموم المجتمع العراقي الى تقييم اهمية ميكانزمات منظومة الضبط الاجتماعي ، ويعاني من عدم التوازن بين القيم والمعايير الاجتماعية وبين تطورات الحياة التقنية ، كما ان هناك هوة فوارق اجتماعية ، من هذا الواقع يصبح عسيراً ادراك الفرد لأهمية توافق العناصر الاجتماعية على مكونات النظام الاجتماعي داخل المجتمع من قيم ومعايير وقوانين ، كذلك لا يدرك اهمية التوافق على الآليات العرفية والرسمية لتحقيق الضبط الاجتماعي وبالتالي تقليل عدد المنحرفين ، وامام ذلك ورغم التحري اصبح من العسير ايجاد قواسم مشتركة بين الناس ، لأنتاج مكونات النظام الاجتماعي وآليات ضبطه ليتفق الجميع للاحتكام لحدودها وضوابطها في سلوكياتهم ، وعليه يرى الباحث انه لامخرج الا بالمصالحة الحقيقية بين الفئات السياسية المتصارعة والتي ستعكس حتماً على اطيافه الاجتماعية بالوئام والتوافق.

المقترحات

لأجل السعي لمغادرة المرحلة التي سادت بها السلوكيات السلبية في المجتمع العراقي ، وادت الى انهيار السلوك القيمي ، وفقدان وسائل واساليب الضبط الاجتماعي ، يرى الباحث ملاحظة ما يأتي :

١. العمل بكل الجهود من خلال الدراسات والبحوث ، لأزالة او تقليل الآثار النفسية والاجتماعية التي سببها الاحتلال والحرب الاهلية على الفرد العراقي ، واعدته الى المجتمع بسلوك سليم معافى ليستعيد التزامه بالضبط الاجتماعي .
- ٢ . التنقيف والتوعية لأحترام المواقع والمراكز والمكانات الاجتماعية ، وتعزيز الروابط الاجتماعية لاستعادة النظام الاجتماعي السليم ، وتمكين الفرد من ممارسة سلوكه منضبطا" مع النظم الاجتماعية ، بما يتسق مع التوقعات الاجتماعية .
- ٣ . العمل بجدية على غرس المهارات الحياتية ، كالتسامح واحترام الآخرين والصدقة ، لاعادة الثقة واللحمة بين المكونات والاطياف الاجتماعية ، وتهيئة الاجواء لأستعادة بناء الكيانات الاجتماعية المستقرة والمتكاثفة ، واحياء مكونات النظام الاجتماعي والاتفاق على الوسائل والاساليب لأليات الضبط الاجتماعي .
- ٤ . اعتماد اسس واساليب موحدة ، لكل اطياف وفئات المجتمع ، خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع على القيم الاصلية في جميع مؤسساتها ، مع التركيز على دور المدرسة في توحيد الثقافة والتوجهات والوعي الاجتماعي ، ودورها في توجيه الطلاب للتمسك بالقيم والمعايير واحترام القوانين ، والأقتداء بالسلوك القيمي في افعالهم لتعزيز الضبط الاجتماعي .

٥. التنقيف والتوعية بان تسمو ثقافة المواطنة على كل الثقافات الأخرى ، وفضح الثقافات الغازية التي تتجاهل القيم والمعايير والقوانين لمجتمعنا لأن تقييم المواقف السلوكية يتم حسب القيم التي تحفزها ، لكي يدرك الفرد ثبات ووحدة وسائل

واساليب وآليات الضبط الاجتماعي ، وأنّ عليه ان يلتزم بعدم الخروج عن حدودها وضوابطها .

٦. بناء مؤسسات متخصصة لرصد الحالات السلوكية المنحرفة عند الافراد ، والتعامل معها بعلمية بهدف معالجتها وتقويم انحرافها ، ومسك مسوحات احصائية لمتابعة الاطفال سلوكيا" منذ الطفولة المبكرة ، وتأسيس المراكز المختصة بالرعاية والتقويم ، ان هذا الموضوع بالنسبة لاطفال العراق ، يحتاج ان يولى اهمية تتقدم على كل برامج التنمية الأخرى .

٧. الرعاية العلمية الصحيحة للشباب ، وتحقيق التوازن بين انشطتهم التنموية والتربوية ، ومحاورتهم في مشاكلهم ، وعدم تهميش آرائهم او تجاهلها ، واقناعهم بالحكمة والتوجيه ، وتشجيعهم للالتزام بالمعايير الاجتماعية ، والاقتداء بالسلوك القيمي وذلك باحترام القوانين والاعراف والتقاليد والقيم والعادات لكي يتحقق الضبط الاجتماعي .

٨. محاربة الجهل والامية ، وتضييق فجوة التخلف الثقافي ، والتشجيع على التحصيل والجمع المعرفي ، بفتح المكتبات العامه سواء الاعتيادية او الالكترونية في كل مدينة ، اسوة" بدول العالم ، ومعالجة التراجع في مخرجات التعليم خاصة الهروب من المدرسة ، وتشجيع الابداع ورعاية المبدعين وتشجيع الفن والفنون .

٩. البحث والتحري والتجريب في مختلف مجالات الحياة الانسانية للخروج بمباديء عملية لضمان الاتصال والتفاهم بين الناس بشكل يحقق الانسجام في قيمهم التقليدية وما يستجد من معايير بسبب حركة التغيير .

١٠. يجب ان تتبنى كل السلطات والمؤسسات والمنظمات اسلوب الدينامية المتروية السلسة في سرعة عملية التغيير ، وذلك لتجنب اختلال التكامل والتوازن بين قيم المجتمع الذي يزداد كلما زاد تعجيل التغيير الاجتماعي .

المصادر والمراجع

١. الرفاعي: سحر قدوري ، دور النظام القيمي والاخلاقي في حماية المنظمة (مقال) ، مجلة شؤون اجتماعية ، العدد ١١٣ السنة ٢٩، ربيع ٢٠١٢م ، الشارقة ، ص١٥٥ و١٥٦.
٢. قاموس المنجد ، ص ١٢٢
٣. قاموس مختار الصحاح ، ص ٢١٠
٤. نسبت: روبرت وزميله ، علم الاجتماع ، ترجمة جوسي خوري ، دار النضال ، بيروت ، ١٩٩٠م ، ص ٢٢١
٥. آل زعبر: سعيد بن مبارك ، التلفزيون والتغيير الاجتماعي في الدول النامية ، دار الشروق السعودية ، ١٤٠٧هـ ص ٩٩
٦. نفس المرجع السابق ص ٩٩ و ١٠٠
٧. عمر: محمد احمد وآخرون ، القياس النفسي والتربوي ، دار المسيرة، عمان ، ٢٠١٠م ص ٣٣٣
٨. العاني: عبدالطيف عبدالحميد وخرون ، المدخل الى علم الاجتماع ، مديرية دار الكتب ، بغداد ، ١٩٩٠م، ص ٥٢ و ٥٣
٩. البهي السيد: فؤاد، علم النفس الاجتماعي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٥٨ م ص ٢٨٦
١٠. الخشالي: شاكِر حسين ، التنشئة الاجتماعية للأطفال في واقع المجتمع العراقي بعد الاحتلال ، اطروحة دكتوراه ، الاكاديمية العربية في الدنمارك، ٢٠١٢م ص ٦٣
١١. علي جمعة: فاطمة، الام وتربية القيم والمعايير (مقال) منشور على الموقع: [www.benaalajyal.Com/site/index.php?mod=article &cid=2453](http://www.benaalajyal.Com/site/index.php?mod=article&cid=2453)
١٢. الخشالي: شاكِر حسين، اطروحة دكتوراه، مرجع سابق ، ص ٥١

١٣. البهي السيد: فؤاد، علم النفس الاجتماعي، ص. ٢٨٩.
١٤. دبانه: ميشيل وزميله ، سيكولوجية الطفولة ، دار المستقبل ، عمان ، ١٩٨٤م ص. ٥٠.
١٥. الرشدان: عبدالله ، علم اجتماع التربية ، دار الشروق ، عمان ، ٢٠٠٤ م، ص. ١٥٤.
١٦. النوري: قيس ، آفاق التغيير الاجتماعي النظرية والتنمية ، مطبعة وزارة التعليم العالي العراقية ، بغداد ، ١٩٨٥م ص. ١٧٦.
١٧. آل زعبر: سعيد بن مبارك ، التلفزيون والتغيير الاجتماعي ، مرجع سابق ، ص. ١٠٥.
١٨. النوري: قيس ، آفاق التغيير الاجتماعي ، مرجع سابق ، ص. ١٧٨ .
- ١٩ . الزعبي : احمد محمد ، اسس علم النفس الاجتماعي ، دار الحكمة اليمانية صنعاء ، ١٩٩٤م ، ص ١٥٤ .
٢٠. عمر: محمد احمد ، القياس النفسي والتربوي ، مرجع سابق ، ص ٣٣٤.
٢١. النوري: قيس ، آفاق التغيير الاجتماعي ، مرجع سابق ، ص. ٢٨٨.
٢٢. دياب: فوزية ، القيم والعادات الاجتماعية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨٠م ، ص ٦٤ .
٢٣. النوري : قيس ، آثار التغيير الاجتماعي ، مرجع سابق ، ص. ٢٣٢.
٢٤. ابن خلدون: عبد الرحمن ، مقدمه ، تقديم هيثم جمعه هلال ، مؤسسة المعارف ، بيروت ، ٢٠٠٧م ص ٤٠٦ ، ص. ٤٠٨.
٢٥. آل زعبر: سعيد ابن مبارك ، التلفزيون والتغيير الاجتماعي ، مرجع سابق ، ص. ٨٤.
٢٦. بيومي: محمد احمد ، علم اجتماع القيم ، دار المعرفة الجامعية ، اسكندرية ، ١٩٨٤م ص ٢٣.

٢٧. شتا : السيد علي ، الانحراف الاجتماعي الانماط والتكلفة ، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية ، اسكندرية ، ١٩٩٥ م ، ص ٢١١.
٢٨. النوري: قيس ، آفاق التغيير الاجتماعي ، مرجع سابق ، ص ٢٤٦.
٢٩. موقع الريوي الالكتروني www-alreiwecom (مقال) .
٣٠. مجلة العلوم الاجتماعية السعودية الالكترونية الموقع www.swmso.net/articles.php?action=show&cid=1710 (مقال) .
٣١. الكندري : لطيفة ، محاضرة ، جامعة الكويت (بتصرف) منشورة على موقع المحاضر: www.latefah.net/artic7/5c_society_pdf_pof/adab_acrobat >
٣٢. القحطان : فهد ، ملتقى ابن خلدون ، دراسة ماجستير منشورة على الموقع المذكور .
٣٣. القرشي: غني ناصر حسين ، جامعة بابل التعليم الالكتروني الموقع: www.uo.Babylon.edu.1g/colleges/lectur.aspx?fid=&&Icid=
- ٣٤ و ٣٥. نفس المرجع السابق .
٣٦. موقع مقاتل: wwwmoqatel.com/wf_prog/get_url.exe?&type=2767 (مقال) .
٣٧. الكندري : لطيفة ، مرجع سابق .
٣٨. مجلة الشؤون الاجتماعية السعودية (الالكترونية) (مقال) .
٣٩. موقع مقاتل ، مرجع سابق .
٤٠. القصيري: انعام جلال توفيق ، اطروحة دكتوراه ، التثنية الاجتماعية في الاسرة العراقية (دراسة ميدانية) ، كلية الآداب جامعة بغداد ١٩٩٥ م التوصيات.

٤١. الحسن: احسان محمد ، الآثار النفسية والاجتماعية للحرب العراقية الايرانية على الاطفال (دراسة ميدانية) ، مجلة العلوم الاجتماعية جامعة بغداد ، العدد ٢٥ سنة ١٩٩٦م التوصيات.
٤٢. الخشالي: شاكر حسين ، اطروحة دكتوراه ، ٢٠١٢م تحليل نموذج الاستبيان مرجع سابق.
٤٣. الرفاعي : سحر قدوري ، دور النظام القيمي والاخلاقي في حماية المنظمة ، مرجع سابق ، ص ١٥٩ - ١٦١ .
٤٤. العمر: معن خليل ، البناء الاجتماعي انساقه ونظمه، دار الشروق ، عمان ، ١٩٩٩م ، ص ١٣٠-٤٠ ابتصرف
- * استخدم محمد حسنين هيكل هذا المصطلح في وصفه لقدرات الأمة في حديث له على احدى الفضائيات المصرية

ملخص

تناول البحث بأسلوب وصفي تحليلي توضيح المفاهيم والمضامين التي تشكل الوسائل والأساليب المسؤولة عن ضبط وتوجيه سلوك الأفراد والجماعات ، تلك هي القيم والمعايير فما أهميتها وما دورها ، كيف وجدت وكيف تنتقل من جيل الى آخر ، وكيف تتأثر بعمليات التغيير الثقافي والاجتماعي ، ووضح الباحث الواقع الراهن لأنماط الوسائل تلك في المجتمع العراقي ، فتوصل الى استنتاجات ساعدته في صياغة مقترحات يراها قد تعالج حالة فقدان الضبط الاجتماعي في المجتمع.

مفتاح الكلمات: القيم ، المعايير ، الضبط الاجتماعي ، السلوك القيمي .

Values and norms and social control conceptual research about Iraq

Eating find manner desscriptive analytical clarify dconcepts and contexts that constitute the means and methods responsible for control and guide the behavior of individuals and groups that are the values and standards what its significance and rol how did you find and how transmitted from generation to generation and how affected operations of cultural chang and social and explained researchber current of pattemsmans those in Iraqi society the very fact conclusions helped him formulate propasals it deems may address the situation of loss of social control the community

النوع الاجتماعي والتنمية

د. خديجة حسن جاسم

(١-١) تمهيد

منذ منتصف السبعينات من القرن العشرين بدأ الاهتمام بمعالجة مشكلة تهميش دور المرأة في التنمية ، وتأثير استراتيجيات التحديث والتنمية على المرأة وكان ذلك نتيجة للتجارب التنموية في العديد من دول العالم ومنها ((الدول العربية)) والتي كانت ومازالت مسيرة التنمية فيها متعثرة (إذا لم نقل أنها فاشلة) وذلك بسبب سوء استثمار الموارد البشرية وإهمال احتياجات الفئات الاجتماعية (لاسيما للنساء) في مرحلة التخطيط على الرغم من أنهم يشكلون نصف عدد السكان ومما لاشك فيه أن الدور الذي تقوم به المرأة يتأثر بنوعية المجتمع الذي تعيش فيه وطبيعة الثقافة والمعتقدات التي أثرت فيه والأفكار والقيم والمفاهيم التي تسود المجتمع وبالتالي تحديد المرأة في أدوار معينة ترسم وفقا لثقافة المجتمع لا على أساس قدراتها وإمكاناتها .

وتجدد الإشارة هنا إلى العلاقة ما بين المرأة والتنمية هي علاقة تبادلية، فمتلما يتعذر إحداث تنمية حقيقية دون مشاركة المرأة على مختلف الأصعدة وفي كل المجالات، يتعذر أيضا النهوض بواقع المرأة في المجتمعات النامية بدون وجود مشاريع تنموية ، إذ تعد التنمية من أهم الأدوات لإحداث التغيير المنشود في المجتمع، وإن التحدي الأكبر يتمثل في كيفية تنظيم وتقديم ورسم السياسات التنموية بما يضمن تهيئة الجو والمناخ الاجتماعي المناسب لإسهام المرأة ومشاركتها بالدور الحيوي والفعال في المجتمع وممارسة حقوقها دون حساسية أو معوقات.

فإذا أريد لدور المرأة أن يكون فعالا في المجتمع فلا بد أن تتوفر للمرأة معطيات أساسية تمكنها من المساهمة الايجابية في حركة التنمية وفي مقدمة هذه المعطيات

تكافؤ الفرص والمساواة مع الرجل فمن غير المعقول أن تظل المرأة وهي تشكل نصف الموارد البشرية معطلة أو غير مشاركة بصورة فعالة في حركة المجتمع ، وعليه لابد من بذل المزيد من الجهود الحقيقية والمنظمة سعياً للوصول إلى أعلى درجات تفعيل دور النساء وتعزيز مكانتهن في المجتمع وإزالة كافة أشكال التمييز ضدهن .

هدف الدراسة:-

تهدف هذه الدراسة إلى مايلي :-

- تحديد واضح لمنظور النوع الاجتماعي
- استعراض تأريخي لتطور دور المرأة في عمليات التنمية
- تحديد الاستراتيجيات اللازمة لإدماج النوع الاجتماعي في التنمية

(٢-١) المرأة والتنمية

منذ السبعينات من القرن الماضي بدأت السياسات التنموية في التركيز على العنصر البشري الذي يعد الركيزة الأساسية لبناء التنمية ، فبعد أن كانت التنمية تركز على الجانب الاقتصادي و تهمل بقية الجوانب ، تبلور مفهوم التنمية وأخذ أبعاداً أكثر شمولية وأصبحت التنمية مرتبطة بكل الأبعاد السياسية والاقتصادية والتعليمية والاجتماعية... الخ في المجتمع. يعرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في تقريره لسنة / ١٩٩٩ ((التنمية)) بأنها عملية توضع في إطارها السياسات الاقتصادية والمالية والتجارية والزراعية والصناعية وسياسات الطاقة على نحو يفضي إلى تنمية لها اثر بأق من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والبيئية ، ومع ذلك فليست التنمية مجرد قناة لتوفير الخدمات المناسبة بل هي تتطلب ايضا المشاركة الايجابية للمجتمع - ولاسيما المرأة - وذلك على قدم المساواة مع الرجل (١)

ووفقا للتعريف السابق للتنمية ، فإن التنمية تتضمن عنصرين اساسيين هما: (٢)

• العنصر الاول : -

يعتبر ان التنمية ظاهرة نوعية - اجتماعية وثقافية - وان النمو يكون كميًا واقتصاديًا وبالتالي فإن التنمية تتميز من هذا المنطلق عن النمو اذا يمكن ان تعرف بعض البلدان حالات نمو بدون تنمية ، كما هو الحال عند اكتشاف الموارد المنجمية الذي ينتج عنه ازدياد مؤقت في الناتج المحلي الاجمالي والذي ينتهي مع نهاية هذه الموارد.

•العنصر الثاني : -

يؤكد ان التنمية هي التي تجعل النمو غير قابل للانتكاس وتجسد مبدأ اللارجوع الى الوراء، وذلك بفضل تراكم النتائج الايجابية للعمل التنموي واثره المضاعف. وعلى الرغم من ان الكثيرين قد اكدوا على أهمية دور المرأة في التنمية في العالم النامي الا ان هناك اختلافًا بين الباحثين والمتقنين فيما يتعلق بمساهمة المرأة في عملية التنمية يمكن تلخيصها بثلاث اتجاهات : - (٣)

•الاتجاه الاول : -

وهو الاتجاه التقليدي المحافظ الذي يرى في المرأة الكائن الضعيف والذي يحصر وظيفة المرأة في تأدية غرض اساسي واحد الا وهو الزوجية بمفهومها الخضوعي.

•الاتجاه الثاني : -

وهو يتسم بنظرة متحررة نسبيا دون ان يكون معارضا للتقاليد المستقرة ، مع ابقاء المرأة منسوبة للرجل ومحتاجة الى رعايته ، ويعترف اصحاب هذا الاتجاه للمرأة بحق العمل ، ولكن في نطاق وظائف معينة تتسجم وطبيعة المرأة مثل التعليم والتمريض والخياطة وماشابه...

•الاتجاه الثالث : -

وهو الاتجاه المتحرر المنفتح والذي يساوي بين الحقوق والواجبات للمرأة والرجل في جميع المجالات ، ويرى في المرأة الانسان القادر على العمل والابداع وتحمل

مسؤولياتها دون ان يشكل ذلك تهديدا للرجل .وقد تعرضت الایدولوجية التقليدية للمرأة لاهتزاز وضغوط متزايدة نتيجة لتعليم المرأة وخروجها للعمل ،وضغوط الحماية التي اثرت بشكل او بأخر على سلطة وقوة النوع . والتغييرات الثقافية والقيمية والانتشار الثقافي السريع ، والذي يمكن ان يتميز بالرغم من انتشار القيم الغربية بأنه قوة للمساواة النوعية ، فضلا عن تشجيع منظمات الامم المتحدة وحركة النساء على المساواة النوعية . (٤)

وعند التطرق الى مسائل المرأة والتنمية ، فإن هناك ثلاثة مفاهيم معروفة ومتفق عليها بين الباحثين تمثل ابعادا ثلاثة سوف نأتي على تناولها بشيء ان الاجاز وهي كالآتي :-

أ - المرأة في التنمية :-

ينطلق بعد ((المرأة في التنمية)) من الافتراض القائم على ان المرأة غائبة تماما عن تفكير المخططين في مجال التنمية وانها مبعدة عن عملية التنمية ويؤكد هذا البعد على ان اقضاء المرأة من التنمية لايؤثر سلبا فقط على المرأة وانما ينجم عنه ايضا فشل المشاريع التنموية وعدم فعاليتها. (٥)

وقد استخدم مفهوم المرأة في التنمية في مطلع السبعينات من القرن الماضي ولعل الفكرة الاساسي على رواج هذا المفهوم هو ان المرأة تتخلف بشكل واضح في عمليات التغيير الاجتماعي وان الفجوة بين النساء والرجال يمكن تجسيورها من خلال معالجات تتم في اطار البناء الموجود. (٦)

اضافة الى ماسبق ،، كانت مقارنة ((المرأة في التنمية)) مرتبطة عن كتب بأستراتيجيات أفترض ان التنمية قد تقيد الجميع تلقائيا ولقد برزت انتقادات لنهج المرأة في التنمية لاحقا ولاسيما ان فوائد التجديد لم تتدفق تلقائيا او بالتساوى وكان هناك انتقاد اخر الا وهو ان نهج المرأة في التنمية يركز على دمجها في استراتيجيات التنمية المستمرة وغالبا ماينتج عن ذلك قبول البنى اجتماعية الموجودة

التي ادامت عدم المساواة ، وكان هناك انتقاد ثالث وهو ان نهج المرأة في التنمية مال الى التركيز بشدة على نواحي عمل المرأة الانتاجية ، مغفلاً الادوار الاجتماعية والانجابية ، ولم يكن لنهج المرأة في التنمية اى وقع مباشر على التنمية بحد ذاتها . (٧)

ب - المرأة والتنمية : -

تطور هذا البعد في اواخر السبعينات كرد فعل ضد اهمال بعد ((المرأة في التنمية)) لبعض الجوانب ويقوم على مبدأ أولي يتمثل في ان المرأة مدمجة مسبقا ي عملية التنمية وان الشكل المطروح هو انها مدمجة بصفة غير متساوية . ان منهج ((المرأة والتنمية)) مبني اساسا على ان عمليات التنمية ستسير بصورة افض وتزداد فعالية اذاقدرت مجهودات المرأة داخل البيت وخارجه ، بدلا من ان يبقى انتاجها يتسم بالاختفائية الشاملة واللا متكافئة وبشير هذا البعد ايضا الى قمع النساء اقتصاديا في الهياكل الاجتماعية والطبقات ويرى ان المرأة الفقيرة المهمشة اقرب للرجل الذى ينتمي لنفس الطبقة منها الى المرأة المنتمية الى طبقة اخرى... (٨)

ج - النوع الاجتماعي والتنمية : -

برز نهج ((النوع الاجتماعي والتنمية)) في الثمانينات من القرن الماضي كنتيجة لفشل نهج ((المرأة في التنمية)) وتقصيراته ومتكاملاً مع نهج المرأة والتنمية وقد ركز هذا النهج على العلاقات بين المرأة والرجل بسبب ((ملاعب غير متكافئة)) .

وبرز مصطلح النوع الاجتماعي كأداة تحليلية من الوعي الناتج لعدم المساواة من جراء البنى المؤسسية وهو لايركز على النساء كمجموعة منعزلة او متجانسة ، لابل على ادوار كل من الرجل والمرأة واحتياجاتهما وهذا نهج يتطلب مساهمات من الجانبين من اجل احرار التغييرات الضرورية لتحقيق مساواة اكبر بينهما

وبما ان المرأة عادة في وضع اقل حظوة في مكان العمل مقارنة بالرجل فأن هذا يعني تعزيز المساواة في النوع الاجتماعي يعني اهتماما صريحا بأحتياجات المرأة ومصالحها ومنظوراتها ويكون الهدف عندها النهوض بمكانة المرأة في المجتمع المساواة في النوع الاجتماعي كغرض اساسي .

(٣-١) منظور النوع الاجتماعي

يرى منظور النوع الاجتماعي ان نمط الادوار والمسؤوليات المناطة الافراد وخاصة الرجال والنساء يأتي نتيجة لعمليات التنشئة الاجتماعية ، فالعادات والتقاليد والقيم تحدد العلاقات الاجتماعية وتقسيم العمل على مستوى الاسرة والمجتمع ، كذلك فأن طبيعة عمل الافراد تحدد امكانية وصولهم الى الموارد والمعلومات وتحكمهم بها ومما لاشك فيه ان اولئك الذين يتحكمون بالموارد لديهم القدرة على الوصول الى صانعي القرار والتأثير فيهم . (١٠)

وتلعب عملية التنشئة الاجتماعية في مجال الاسرة والمدرسة بصفة خاصة وغيرهما من وسائط التوجيه والتأثير الثقافي والاعلامي والديني دوراً كبيراً في تعليم الادوار واكتسابها لدى المرأة والرجل منذ طفولتهما المبكرة ، وتخضع عملية التنشئة الاجتماعية للقبول الثقافي السائدة والقيم السلوكية التي تمارس ضغطها بصورة مباشرة او غير مباشرة في الوعي بصورة المرأة ومكانتها وحقوقها . (١١)

لذلك لايشير مفهوم النوع الاجتماعي الى النساء والرجال بل الى العلاقة بينهما وكيفية نشؤهما اجتماعياً ،يحدد مفهوم النوع الاجتماعي ما هو متوقع ومسموح به ومقدر في المرأة والرجل في بيئة معينة وفي أغلب المجتمعات يوجد هناك اختلافات وتميز في توزيع المسؤوليات والاداء بين النساء والرجال . (١٢)

ان الثقافة التقليدية هي ثقافة التمييز ضد المرأة كونها تقوم على قاعدة الجنس لاقاعدة النوع والجنس ثابت اما النوع فهو متغير والثقافة التقليدية تستهدف بصورة عامة استبعاد المرأة وحرمانها من المشاركة الواسعة والمؤثرة في حياة مجتمعاها.

ان جوهر الاستبعاد هو التمييز الذى ينطوى على محاولة غير عادلة لاشخاص ينتمون الى فئة او شريحة اجتماعية معينة بناءا على اعتقادات غير علمية ، والتمييز لايفصل عن القولية اى وضع الافراد والجماعات في قالب معين ، بحيث يصبحون جميعا يحملون ذات الصفات كأن نقول كل النساء يصلحن للعمل المنزلي فقط / كل الذين يضعون النظارات اذكاء . (١٣)

يحدد منظور النوع الاجتماعي نوعين من الاحتياجات هي كالاتي : - (١٤)

• الحاجات العملية : -

هي الاحتياجات الناجمة عن الظروف الحالية التي تعيشها المرأة والرجل بسبب ادوار النوع الاجتماعي المخصصة لهما في المجتمع ، وغالبا ماترتبط الاحتياجات العملية بالمرأة كأم ومديرة منزل ، وملبيه للحاجات الاساسية ، وغالبا ماترتبط هذه الاحتياجات بأستراتيجيات البقاء بالنسبة للرجل والمرأة في الطبقات الاجتماعية والاقتصادية الادنى وبمجرد مواجهتها (ممارستها) تدام العوامل التي تبقى المرأة في وضع اقل حظوة في مجتمعها ، وبطبيعة الحال فأن هذا لايعزز المساواة في النوع الاجتماعي .

• الحاجات الاستراتيجية : -

وهي الاحتياجات المطلوبة لتخطي وضع المرأة الخاضع للرجل في المجتمع ، وتعنى هذه الاحتياجات عادة بمواجهة قضايا المساواة ، مثل تمكين المرأة على النفاذ المتساوى الى فرص العمل والتدريب والاجر المتساوى لعمل ذى قيمة متساوية والحقوق في تملك الارض وغيرها من الموجودات الانتاجية ، والوقاية من التحرش الجنسي في العمل ، والعمل المنزلي.

اما تقسيم العمل حسب النوع الاجتماعي بين الرجل والمرأة فهو مرتبط بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ويمكن تحليله من خلال التفريق بين نوعين من المهام هي كالاتي : - (١٥)

أ - المهام الانتاجية :- وتعني العمل الذى يقوم به اما الرجل او المرأة لانتاج سلع او خدمات فضلا عن تصنيع المنتجات الاولى .

ب - لمهام الانجابية :- يعني بها الحمل والانشطة المختلفة التي تدخل في نطاق مايسمى اليوم ((اقتصاد العناية)) .

يعني انخراط المرأة في المهام الانتاجية والانجابية على حد سواء انها تعمل بشكل ثابت لساعات اطول في اليوم من الرجل وغالبا ماتكون انشطة المرأة دون اجر وانها تحصل في القطاع غير النظامي غير المغطى من تشريع العمل ونتيجة لذلك يستثنى عمل المرأة في الكثير من الاحيان من الاحصاءات الوطنية للتوظيف والدخل.

ان منظور النوع الاجتماعي متجذر في نظريات العلاقات الاجتماعية والسلطوية التي تدعو الى الانصاف والمساواة والعدالة بين مختلف الفئات بما فيها الفئات العمرية والاجتماعية ففي الوقت الذى يكون التركيز الرئيس فيه على الفجوات بين الرجل والمرأة فإنه يتناول ايضا الفروق الريفية الحضرية والفئات الشابة والمسننة والقضايا المتعلقة بالافراد من ذوى الاحتياجات الخاصة.(١٦)

وعلى العموم يشير مفهوم النوع الاجتماعي الى الاختلافات الاجتماعية والعلاقات ما بين الرجال والنساء والتي هي مكتسبة وقابلة للتغيير عبرالزمن وتتفاوت بشكل كبير داخل وبين الثقافات ، هذه الاختلافات والعلاقة هي ذات بنية اجتماعية ومكتسبة عبر عملية التنشئة الاجتماعية. وهي تتبع السياق الخاص ويمكن تعديلها . (١٧)

فالجندر مرجعية جديدة في التعامل مع قضايا المرأة والرجل على حد سواء فهذه المرجعية تحررنا من سلطة البيولوجيا ومن الصور النمطية الشائعة وتوفر لنا منظورا ثقافيا اجتماعيا جديد . (١٨)

فمفهوم النوع يختلف عن مفهوم الجنس بكونه (يحدد اجتماعياً) متباين في إطار الثقافة الواحدة أو بين الثقافات ، يتضمن متغيرات في الأدوار والمسؤوليات ، الفرص ، الحاجات والمعوقات) ، في حين يتميز مفهوم الجنس بكونه (يحدد بالوجيا منذ الولادة ، عالمي كوني ، لايتغير) . (١٩)

وعليه وبناء على ماتقدم يمكن القول انه اذا كانت البيولوجيا تحدد على اساس ثابت الفروق بين الذكور والاناث فإن ثقافة المجتمع تحدد لنا الاختلافات الاجتماعية في الادوار بين النساء والرجال وهذه الادوار تكتسب بعملية التطبيع الاجتماعي وتتغير بمرور الزمن وتتباين بين الثقافات المختلفة او داخل الثقافة الواحدة فالجندر يعني اذن الصورة التي ترسمها لنا الثقافة وينظر بها المجتمع اليها كرجال والنساء

(٢ _ ١) التخطيط والتحليل النوعي

تمثل مسألة تهميش المرأة ومحاولة اقضاءها احد السمات البارزة في البناء الاجتماعي للمجتمعات النامية اذ تلعب العوامل الثقافية والاجتماعية دوراً سلبياً في تعليم وتدريب المرأة وبالتالي ضالة وتدني مهاراتها في كافة المجالات مما يعمل على تقليص نطاق الاعمال المتاحة امامها وبالتالي تحجيم قدرتها في المنافسة وتحقيق المكانة الاجتماعية اللائقة .

ومن هنا برزت الحاجة الى وضع تصور من خلاله يتم تمكين المرأة وتعزيز مكانتها من خلال تخطيط وتحليل النوع الاجتماعي ومحاولة دمجها في الخطط والمشاريع التنموية . فعند الشروع في اي عملية تخطيط سليمة يحتاج المخططون وواضعوا السياسات الى التصدي لوجه التحيز بين الجنسين ، فالتخطيط الخاص بالنوع الاجتماعي :- هو اسلوب يهدف الى تحرير المرأة وعتقها من الخضوع والتبعية وذلك عن طريق مواجهة التباين المبني على النوع الاجتماعي وذلك لجسر الهوة بين المرأة والرجل ولتحقيق الانصاف والمساواة والعدل . (٢٠)

في حين تتمثل اهداف تحليل النوع الاجتماعي في كلمه واحده هي (التمكين) من خلال حزمة من الاهداف تتمثل بالاتي :- (٢١)

- تضيق الفجوة بين الرجال والنساء بالنسبة لاحتياجاتهم العملية والاستراتيجية.
- الوصول الى المساواة بين المرأة والرجل في المشاركة واتخاذ القرارات الخاصة بالحياة الفردية والحياة الاجتماعية.
- توسيع الفرص واختيارات الرجال والنساء بصفة متساوية في جميع مجالات التمكين

- إزالة العوائق بكافة اشكالها والتي تعترض تمتع المرأة بالفرص والموارد ومساهمتها بصفة متساوية مع الرجل في التنمية بالمعنى الشامل.
 - توفير الادوات والاليات ومراقبه تنفيذها لتحقيق هذه الاهداف.
- يميز الباحثون في مجال التنمية الخاص بالنوع الاجتماعي بين نوعين من التخطيط هما :- (٢٢)
- التخطيط التقليدي :-

وهو الذي يتبع افتراضات معينة تعجز عن ، وتقصر في أدراك الحاجات المختلفة والاهتمامات التي لدى المرأة والرجل والجماعات والاجتماعية الاخرى التي جاءت نتيجة الدور الاجتماعي الذي يقوم به كل منهما والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم .

- التخطيط المتغير (التحويلي *) :-

هو التخطيط الذي يتحدى كافة الافتراضات الاجتماعية كما يأخذ في الاعتبار الفروق بين الجماعات الاجتماعية والفئات العمرية كمنصة لوضع الاهداف والخطط ففي الواقع يركز التخطيط (التحويلي) على قضايا توزيع الموارد والعلاقات الخاصة بالحقوق والسلطة.

* ويعد من احدث انواع التخطيط الذي يركز على معالجة التباين الاجتماعي والاقتصادي والسياسي ويقترح اجراء تحول في اهداف التخطيط لتحقيق الانصاف الاجتماعي .

يتضمن تحليل النوع الاجتماعي بادئ ذي بدء جميع البيانات المبويه بالجنس والمعلومات المتحسسة للنوع الاجتماعي حول السكان المعنيين ، وتحليل النوع الاجتماعي هو الخطوة الاولى في تخطيط متحسس للنوع الاجتماعي بغية تعزيز المساواة فيه.

ولا يقتصر تحليل النوع الاجتماعي على تحديد الفوارق بل الاهم من ذلك أنه يعترف بسياسه العلاقات في النوع الاجتماعي والتصحيحات التي يجب ان تقوم بها تقوم بها المؤسسات لتحقيق المساواة. (٢٣)

ان الاطار العملي لمنظور النوع الاجتماعي يتطلب بداية تحليل للدوار التي يقوم بها كل من الرجل والمرأة والعلاقات الناتجة عنها وذلك لتحديد اوجه التمييز بينهما والعمل على أزالته ضمن مفهوم العدالة الاجتماعية. (٢٤)

ويتطلب تخطيط النوع الاجتماعي ادوات تخطيط تحويلية ومبدعة تعمل على تسوية النزاعات ذات الصبغة السياسية والفنية وتضمن التخطيط متعدد القطاعات وهو اسلوب تتجه فيه عمليات التخطيط واهدافه نحو معالجة التباين المبني على النوع الاجتماعي في مجتمع معين لتحقيق الانصاف والمساواة والتمكين. "٢٥"

ويجب التنويه الى ان قضايا التخطيط والتحليل النوعي هي عمليات سابقة لعملية دمج النوع الاجتماعي مثلما هي عمليات متكامله ومتممة لبعضها مع ان لها آليات مختلفة وان مدخل النوع الاجتماعي والتنمية يعتمد على استراتيجيه محددة من اجل الاعتراف بمصالح المرأة في مجال التنمية تأخذ بعين الاعتبار ما يلي :

- (٢٦)

• تحليل الادوار المختلفة للنساء والرجال داخل المجتمع الواحد ، ومعرفة العلاقة التكاملية بينهما .

• التعرف على توزيع القوة بين النساء والرجال في المجتمع ، وتقوية الاعتماد على الذات للأفراد والمجتمع .

• تفهم ان للرجال والنساء أدوار مختلفة تتأثر بصورة مباشرة وغير مباشرة بالمشاريع التنموية .

• ان التنمية التي لا تناسب المرأة لا تعتبر تنمية ، ومشاكل التنمية يجب النظر اليها من خلال منظور المجتمع المحلي متضمناً النساء ، كما ان الحلول المقترحة يجب ان تعكس رأي أفراد المجتمع المحلي وخاصة النساء.

وبناء على ما تقدم يمكن القول ان عمليات التخطيط والتحليل النوعي هي عمليات تستهدف البنية الاجتماعية والعلاقات بين القوى بأنشطة محددة وكلاهما يهدف لتحقيق المساواة بين الجنسين ولا بد ان يحتل فهم هذه العلاقات والآثار المترتبة عليها موقعاً مركزياً في عمليات التخطيط ، ذلك انه قد يساعد المخططين في التخطيط الفعال وتحديد الاستراتيجيات وتوضيح الادوار والمسؤوليات وهذا يتطلب تعديلات جوهرية في نسق القيم ونظام تقسيم العمل والعلاقة بين الرجل والمرأة واحداث التغيرات الايجابية المطلوبة ضمن اطار تلك العلاقات والادوار حتى تحدث عملية تنمية عادلة وشاملة ومتوازنة.

(٢ _ ٢) ادماج النوع الاجتماعي في التنمية

ان من العوامل الاساسية التي دفعت من اجل الاهتمام بمفهوم النوع الاجتماعي ورسم السياسات لادماجه في المشاريع التنموية أنما يرجع الى ان تهميش دور المرأة في المجتمع له انعكاسات سلبية على عملية التنمية ذاتها وهذا ما اكدته نتائج العديد من الدراسات بهذا الصدد. يعرف ادماج النوع الاجتماعي

بأنه "عملية تقدير الاثار المترتبة على اي إجراء يعتزم اتخاذه بما في ذلك التشريع والسياسات او البرامج فهي استراتيجية لجعل اهتمامات وتجارب الرجال والنساء بعدا مندمجاً ومتكاملاً في تصميم السياسات والبرامج وتنفيذها ومراقبتها وتقييمها في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. (٢٧)

تأسس مفهوم ادراج قضايا النوع الاجتماعي في مسار المجتمع بوضوح كأستراتيجية شاملة لتعزيز المساواة في النوع الاجتماعي في منهاج العمل الذي تم تبنيه في المؤتمر العالمي الرابع للامم المتحدة حول المرأة في بيجين عام ١٩٩٥ ، ولقد سلط الضوء على ضرورة المساواة في النوع الاجتماعي على انها الهدف الاول في مجالات التنمية المجتمعية. (٢٨)

ان اي محاولة تهدف الى ادماج الجندر في مخطط وبرامج اي مؤسسة او في دوائر الحكومة التنفيذية يستوجب ابتداء اجراء تحليل مؤسسي لها لغرض تقييم مكونات هذه المؤسسة فيما يخص استجابتها لتخطيط الجندر وذلك من خلال تفحص العوامل الاتية : (٢٩)

- ١_ مهمة المؤسسة.
- ٢_ الاهداف الرئيسية.
- ٣_ الخدمات الرئيسة والوظائف .
- ٤_ الهيكل التنظيمي وآليات صنع القرار .
- ٥_ شؤون الموظفين والموارد المؤسسية.
- ٦_ المستفيدون من خدمات المؤسسة.

فدمج النوع الاجتماعي هو استراتيجية مؤسسية تهدف الى اعطاء فرص وحقوق متساوية للرجال والنساء كمستفيدين ومشاركين وصانعي قرار ، وذلك من خلال التصدي المنتظم لعدم المساواة في النوع الاجتماعي ويتطلب هذا دمج مصالح المرأة في كافة مجالات التخطيط والتنفيذ والهيكل التي تمكن المؤسسة من العمل.

أذن دمج النوع الاجتماعي هو استراتيجية تتألف عادة من العديد من الخطوات أهمها تحليل النوع الاجتماعي ، منهجية عمل متخصصة بالنوع الاجتماعي ، البدء بعملية التغيير المؤسسي ودعم النساء ليكون لهن صوتاً مسموعاً وذلك بزيادة مشاركة النساء في البرامج والمنظمات وايضاً في صنع القرار .(٣٠)

ان مفهوم أ دماج المرأة في تيار التنمية يعني وضع خطط واعية باوضاع النساء المختلفة ومنحهن ما يعني باهتمامهن ، ومفهوم ادماج المرأة في تيار التنمية يتطلب مايلي : (٣١)

- ان تصبح النساء جزء من مجهودات التنمية الاساسية.
 - وضع استراتيجيات لاعتبار النساء مشاركات ومستفيدات من خطط التنمية.
 - تحسين اوضاع النساء المعيشية والعملية باتاحة الفرص امامهن للمشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية.
- ويمكن استعمال التطوير المؤسسي لدعم العدالة النوعية بشكل صريح وواضح من خلال تصميم عملية التغيير تجاه المزيد من العدالة النوعية ، ويتم البدء بعمليات التغيير عند فشل الانظمة والاستراتيجيات الحالية في مواكبة المتطلبات الجديدة وهنا قد يمثل النوع الاجتماعي بعداً مفيداً في عمليات التغيير من هذا النوع والعكس صحيح اذا لم يحسب النوع الاجتماعي جزءاً من العملية فأن التغييرات ستكون محدودة الاثر . " ٣٢ "

ان دمج منظور النوع الاجتماعي هو عملية تساعد في تحقيق المساواة بين الجنسين وهو ليس هدفاً بحد ذاته بقدر ما هو نهج يتبع ، وتحمل جهود الدمج في طياتها معالجة القضايا البنوية المتعلقة بتوزيع الموارد وتوفير الفرص المتكافئة للفئات الاجتماعية (لا سيما الرجال والنساء). " ٣٣ "

ان الدمج في المسار ليس مجرد أضافة (مكون المرأة) او حتى (مكون المساواة في النوع الاجتماعي) في نشاط موجود ، فهو يذهب ابعد من ذلك ، فهو يعني

القدوم بالخبرة والمعرفة ومصالح المرأة والرجال لمواكبة جدول اعمال التنمية وقد يتطلب هذا تغييرات في الاهداف والاستراتيجيات والعمل بحيث يمكن للمرأة والرجل التأثير على عمليات التنمية والمشاركة فيها والاستفادة منها وبالتالي بات الهدف من دمج المساواة في النوع الاجتماعي في المسار تحويل البنى المجتمعية غير المتساوية الى بنى متساوية لكل من الرجل والمرأة.(٣٤)

بالاضافة لما سبق يقترح دمج النوع الاجتماعي تحويل وتغيير في التقاليد والاعراف المتبعة والافتراضات بطريقة تكفل وتعمل على ان تؤخذ احتياجات المرأة والرجل واهتماماتها بعين الاعتبار عند التخطيط والتنفيذ ومراقبة وتقييم السياسات والاجراءات والممارسات والبرامج في كافة الانظمة التخطيطية والتنظيمية غير انه لضمان التغيير واتخاذ القرارات اللازمة له هناك حاجة لمزيد من المعلومات التي يجب ان تتوفر حول احتياجات النوع الاجتماعي واهتماماته والقضايا المرتبطة به في كافة مظاهر الحياة. " ٣٥ "

وبناء على ماتقدم يمكن القول ان اي تخطيط يهدف لمعالجة عدم المساواة والتباين في المجتمع لا ينجز أهدافه مالم يتم دعمه بمشاركة الاطراف الرئيسة المعنية في مراحل التصميم والتنفيذ فلا جدوى من محاولة ضم المرأة في المشاريع التنموية دون وجود تحليل للنوع الاجتماعي ووجودونظام تخطيطي يأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والمصالح في ضوء العلاقة والتفاعل بين الفئات الاجتماعية لا سيما الرجال والنساء من خلال العمل على تغيير في التقاليد والاعراف وبما يضمن احتمال تحقيق تقدم منتظم ومستدام لافراد المجتمع رجالا ونساءً .

(١ - ٣) الاستنتاجات

١_ ان الادوار التي ينطويها المجتمع ببعض الفئات الاجتماعية ووفقاً للثقافة السائدة هي التي تحدد امكانية وصول الافراد للموارد والمعلومات وهياكل صنع القرار مما يؤدي بالتالي الى اختلاف اهتماماتهم واحتياجاتهم .

٢_ ان تخطيط النوع الاجتماعي ودمجة يتطلب نهجاً يوفر الدعم والمساندة للجهود الرامية الى تحقيق التنمية المستدامة والمساواة بين الجنسين والفئات الاجتماعية ويضمن استمراريتها

٣_ لتحقيق التنمية المستدامة والمساواة بين الجنسين لا بد من العمل على تخطيط النوع الاجتماعي من خلال التركيز على تنمية وتقدم المرأة ودمج منظور النوع الاجتماعي في جميع قطاعات التخطيط وفي كل المستويات المؤسسية.

٤_ لكي تكون عملية التخطيط ناجحة لا بد ان تكون شاملة وتوفر المعلومات الاساسية حول أدوار ومسؤوليات واحتياجات ومصالح الرجال والنساء وتعترف بالفروق الفردية ولا بد ان تكون عملية متكررة يتم فيها تحليل هذه العلاقات.

٥_ تتأثر أدوار كل الفئات الاجتماعية بالسياسات التنموية والاجتماعية ولا سيما الرجال والنساء .

٦_ لايمكن ان تحدث التنمية في المجتمع مالم تهدف الى احداث تغيرات في الادوار والعلاقات والقيم الاجتماعية وبما يؤدي الى تحقيق تنمية شاملة ومتوازنة ودائمة .

٧_ ان دمج النوع الاجتماعي في الخطط التنموية عملية لا يمكن تقنينها فطريقة تناولها والعمل عليها تعتمد الى حد كبير على تقاليد التخطيط المتبعة وعلى الابدولوجية السائدة في المجتمع.

٨_ ان منظور النوع الاجتماعي يوضح أوجه التباين بين النساء والرجال الا أنه لا يعني فقط بقضايا المرأة بل بقضايا المرأة والرجل على السواء ونظراً لوجه التباين وتوزيع السلطة غير المتوازن بين الجنسين في المجتمعات النامية فإنه من الطبيعي ان تتجه الانظار نحو النساء بوصفهن الاقل حظاً في المجتمع .

(2 _ 3) المقترحات والتوصيات

لتحقيق المساواة في النوع الاجتماعي هناك عدة إجراءات لا بد من القيام بها على مستوى المجتمع ومؤسساته ويمكن القول ان هذه الجهود والاجراءات لابد ان تتسم بالاستمرار وتكون جزء من الانشطة المقامة للتصدي لقضايا النوع الاجتماعي على المستويات السياسية و التنظيمية والبرامجية وبما يؤدي الى تحقيق درجات عالية وناجحه في دمج النوع الاجتماعي في المؤسسات المختلفة يمكن ان نذكر بعضاً

منها : -

- توسيع قاعدة النشاط في مجال المساواة في النوع الاجتماعي من الرجال والنساء وبما يضمن اشتراك واسع للفئات الاجتماعية في عملية التغيير.
- توسيع جهود حشد الرأي لتشمل المجتمع المدني والقطاع الخاص وبناء التحالفات لغرض أحداث التغيير المطلوب.
- معالجة مسائل الفهم الخاطئ لمنظور النوع الاجتماعي وحشد الرأي العام لتقييم فرضيات السياسات التخطيطية
- التركيز على الحاجة الى وضع وبناء نظام دقيق يوفر المعلومات وفقاً للجنس لصانعي السياسات التنموية وواضعي الخطط .
- استحداث برامج توعية مجتمعية في كل ما يخص المجتمع بشكل عام والمرأة بشكل خاص في المجالات الاجتماعية والقانونية والاقتصادية... الخ والعمل على إزالة الامية بكل أشكالها .

•العمل على أحداث تغيير نوعي في الصورة التقليدية والنمطية للمرأة في وسائل الاعلام من خلال تعزيز حضور المرأة في أنشطة وبرامج تلك الوسائل وجعل وسائل الاعلام اداة للتغيير بدلاً من ان تكون اداة لتعزيز الصورة النمطية من

خلال ندوات وبرامج تدريبية على مفاهيم النوع وتغيير الافكار التقليدية حول الادوار التي يتوجب على المرأة القيام بها .

• اعداد وتنفيذ الاستراتيجيات والبرامج التي تعالج بفعاليه الفجوات بين الجنسين في مختلف القطاعات واتاحة فرص متكافئة للجنسين فيما يتعلق بالمشاركة في الحياة العامة والوصول الى الخدمات والموارد .

• فتح قنوات حوار وتواصل مع صانعي القرار ووفق اولويات لمناقشة قضايا النوع الاجتماعي والحث على تفعيل دور المرأة في الاحزاب ومؤسسات المجتمع المدني.

• جمع البيانات والحقائق حول الوضع القائم فعلاً وتعزيز الانجازات القائمة في نطاق الاولويات.

توفير الجهاز الكفاء والموارد البشرية اللازمة للتخطيط والتنفيذ ووجود سياسة واضحة لدمج المرأة في عمليات التنمية ومشاركتها في عمليات التخطيط والتنفيذ وتنشيط أجهزة الاعلام في هذا الاتجاه .

المصادر

- ١- وزارة الدولة لشؤون المرأة ، النوع الاجتماعي (الجندر) ، بغداد ، ص ٢١ .
- ٢- صندوق الامم المتحدة الانمائي للمرأة : المكتب الاقليمي للدول العربية ، الوحدة الثالثة ، التنمية والنوع الاجتماعي ط ٤ ، 2001 ، ص 2 .
- ٣- هنري عزام ، المرأة العربية والعمل : مشاركة المرأة العربية في القوى العاملة ودورها في عملية التنمية ، بحث مقدم الى الندوة الفكرية بشأن (المرأة ودورها في حركة الوحدة العربية) مركز دراسات الوحدة العربية ، ط ١ ، ١٩٨٢ ، ص ٢٧٠ .
- ٤- طلعت مصطفى السروجي ، التنمية الاجتماعية من الحداثة الى العولمة ، المكتب الجامعي الحديث _ الاسكندرية ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٥٨ .

- ٥- صندوق الامم المتحدة الانمائي للمرأة : المكتب الاقليمي للدول العربية ، الوحدة الثالثة ، مصدر سابق ، ص ٦ .
- ٦- عدنان ياسين مصطفى ، تمكين المرأة : الابعاد الثقافية والتنمية ، بحث مقدم الى ورشة العمل بشأن (أدماج ادوات التحليل النوعي في التخطيط التنموي العراقي)، بغداد ، ٢٠٠٥ ، ص ٤
- ٧- منظمة العمل الدولية : دائرة المساواة بين الجنسين ، النوع الاجتماعي : شراكة في المساواة ، بيروت ، ٢٠٠٢ ، ص ٤ .
- ٨- صندوق الامم المتحدة الانمائي للمرأة : المكتب الاقليمي للدول العربية ، الوحدة الثالثة ، مصدر سابق ، ص ٦ .
- ٩- منظمة العمل الدولية : دائرة المساواة بين الجنسين ، النوع الاجتماعي مصدر سابق ، ص ٤
١٠. اللجنة الوطنية الاردنية لشؤون المرأة ، دمج النوع الاجتماعي في خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية للاعوام ١٩٩٩ _ ٢٠٠٣ ، دراسة حالة ، عمان ، ٢٠٠٤ ، ص ١٧ .
١١. طلعت مصطفى السروجي ، التنمية الاجتماعية ... ، مصدر سابق ، ص ٣٥٩ .
١٢. وزارة الدولة لشؤون المرأة ، النوع الاجتماعي ... مصدر سابق ، ص ١ .
١٣. كريم محمد حمزة ، النوع الاجتماعي ومشكلة الاستبعاد ، بحث مقدم الى ورشة العمل بشأن (ادماج ادوات التحليل النوعي في التخطيط التنموي العراقي) ، بغداد ، ٢٠٠٥ ، ص ٢١ .
١٤. عماد عبد اللطيف سالم ، النوع الاجتماعي والعمل : معايير التمييز والمساواة ، بحث مقدم الى ورشة العمل بشأن (أدماج ادوات التحليل النوعي في التخطيط التنموي العراقي) ، بغداد ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٢ .

١٥. منظمة العمل الدولية : دائرة المساواة بين الجنسين ، النوع الاجتماعي .
مصدر سابق ، ص ٩.
١٦. اللجنة الوطنية الاردنية لشؤون المرأة ، دمج النوع الاجتماعي ...
مصدر سابق ، ص ٦ .
١٧. اللجنة الوطنية الاردنية لشؤون المرأة ، العدالة النوعية : مداخل ايجابية
نحو التغيير ، عمان، ٢٠٠٥ ، ص ٢٠ .
١٨. كريم محمد حمزة ، النوع الاجتماعي ... مصدر سابق ، ص ٦ .
١٩. عدنان ياسين مصطفى ، تمكين المرأة ... مصدر سابق ، ص ٤ .
٢٠. اللجنة الوطنية الاردنية لشؤون المرأة ، دمج النوع الاجتماعي ... مصدر
سابق ، ص ٧ .
٢١. صندوق الامم المتحدة الانمائي للمرأة ، المكتب الاقليمي للدول العربية ،
الوحدة الثانية : التخطيط والتحليل النوعي ، ط ٤ ، ٢٠٠١ ، ص ٢ _ ٣ .
٢٢. اللجنة الوطنية الاردنية لشؤون المرأة ، دمج النوع الاجتماعي ... مصدر
سابق ، ص ٦ .
٢٣. منظمة العمل الدولية : دائرة المساواة بين الجنسين ، النوع الاجتماعي...
مصدر سابق ، ص ٨.
٢٤. كريم محمد حمزة ، النوع الاجتماعي ... مصدر سابق ، ص ١٩ .
٢٥. اللجنة الوطنية الاردنية لشؤون المرأة ، دمج النوع الاجتماعي ... مصدر
سابق ، ص ١٨.
٢٦. صندوق الامم المتحدة الانمائي للمرأة ، : المكتب الاقليمي للدول العربية ،
الوحدة الثالثة ، مصدر سابق ، ص ١٣ .
٢٧. منظمة العمل الدولية : دائرة المساواة بين الجنسين ، منظمة العمل الدولية
والمساواة في العمل : مؤتمر بيجينغ + ٥ وما بعد ، ٢٠٠١ ، ص ٩ .

٢٨. منظمة العمل الدولية : دائرة المساواة بين الجنسين ، النوع الاجتماعي...
مصدر سابق ، ص ٤ .
٢٩. هناء عبد الغفار ، تخطيط وتحليل النوع الاجتماعي والافاق المستقبلية في العراق لتمكين المرأة ودمجها في التنمية ، بحث مقدم الى ورشة العمل بشأن (أدماج ادوات التحليل النوعي في التخطيط التنموي العراقي) ، بغداد ، ٢٠٠٥ ، ص ٤ .
٣٠. اللجنة الوطنية الاردنية لشؤون المرأة ، العدالة النوعية ... ، مصدر سابق ، ص ٢١ .
٣١. صندوق الامم المتحدة الانمائي للمرأة ، : المكتب الاقليمي للدول العربية ، الوحدة الرابعة : مأسسة النوع الاجتماعي ودمج المرأة في التيار الرئيسي للتنمية ، ط ٤ ، ٢٠٠١ ، ص ٤ .
٣٢. اللجنة الوطنية الاردنية لشؤون المرأة ، العدالة النوعية ... ، مصدر سابق ، ص ٤٧ .
٣٣. اللجنة الوطنية الاردنية لشؤون المرأة ، دمج النوع الاجتماعي ... ، مصدر سابق ، ص ١٨ .
٣٤. منظمة العمل الدولية : دائرة المساواة بين الجنسين ، النوع الاجتماعي...
مصدر سابق ، ص ٥ .
٣٥. اللجنة الوطنية الاردنية لشؤون المرأة ، دمج النوع الاجتماعي ... ، مصدر سابق ، ص ٧ .

مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية الجامعية

م د. علي جراد يوسف العبودي

ملخص البحث

استهدفت الدراسة الحالية تعرف مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية الجامعية_ جامعة الكوفة أنموذجا_ بحسب التخصص، وتم بناء قائمة بمعايير جودة المناهج الدراسية الجامعية بحسب مجالات المنهج، وعلى وفق العناصر العالمية لمعايير جودة المناهج الدراسية (التصميم والبناء- التدريب العملي- المواكبة والتطور- تناسبه مع قدرات الطلبة- ملائمة لسوق العمل) وطبقا للخطوات العلمية الأصولية لبناء أداة البحث العلمي لقياس مدى تحقق تلك المعايير على وفق متغير التخصص، فبلغ عدد المعايير بشكلها النهائي (٦٠) معيار، كما تم استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة للوصول إلى نتائج البحث ومنها: عدم تحقق (١٠) معايير ضمن تخصصي الطبية والعلوم الصرفة، وعدم تحقق (٧) معايير ضمن تخصص الهندسية، وعدم تحقق (٤) معايير ضمن تخصص الزراعة، وعدم تحقق (١٢) معيار ضمن تخصص الإنسانية، وعدم تحقق (٢٠) معيار ضمن تخصص الاجتماعية، واختتمت الدراسة بمجموعة توصيات ومقترحات.

مشكلة البحث:

تزايد الاهتمام بموضوع الجودة في التعليم بعد النصف الثاني من القرن الماضي، وذلك بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، فظلا عن الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والإقبال الواسع على التعليم، فأصبح تحقيق الجودة مطلبا ملحا للحكم على مستوى جودة التعليم (دياب، ٢٠٠٦: ٢)، وبما إن الجودة هي التطابق مع الاحتياجات والمواصفات، ونتيجة لأهمية المنهج الدراسي في العملية التعليمية، فقد وجب اتصافه بالجودة ومطابقته لمعاييرها، إذ يعد المنهج الدراسي ركنا مهما في

العملية التعليمية كونه يؤدي دورا مهما في تطوير سلوك المتعلم وإكسابه المعارف وطرائق التفكير وأساليب البحث والاستكشاف وحل المشكلات، والمنهج بحاجة إلى مراجعة ومتابعة مستمرة من خلال الدراسات والبحوث للوقوف على المشكلات التي قد تحدث عند التطبيق، باعتبار إن المنهج لم يكن جامدا بل يتطور وفق المستجدات (بطاينة، ٢٠٠٦: ١٤٠).

وبما إن مؤسساتنا التعليمية لم تصل بعد إلى المستوى المطلوب من الجودة، فإن هذه الدراسة تهدف إلى إثارة الاهتمام بموضوع جودة المناهج الدراسية الجامعية من خلال بناء معايير لقياس جودتها، ويعتقد الباحث إن موضوع بناء معايير لتقويم المناهج الجامعية (بصورة شاملة) وقياسها، لم يستحوذ على اهتمام الباحثين والقائمين على مؤسسات التعليم العالي على المستوى المحلي بحدود علم الباحث، رغم إن هناك محاولات متواضعة ومحددة محلية وعربية وعالمية لوضع معايير لجودة المناهج الدراسية من قبل باحثين تمت الإشارة إليهم في مصادر هذا البحث، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي: ما مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية الجامعية؟

أهمية البحث:

يحظى التعليم الجامعي بمكانة متميزة في الدول المتقدمة وحتى النامية، ويعتد الركيزة الأساسية للتقدم والازدهار، وإن مسألة الاهتمام بتطوير التعليم الجامعي شغلت العالم قديما وحديثا، وقد قطعت الدول المتقدمة أشواطاً في هذا المجال، كان آخرها تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي فسارعت مختلف الجامعات بالعديد من دول العالم بتبني فكرة الجودة في الأداء وتطبيق معايير الجودة على ما تقدمه من خدمات وما تستخدمه من وسائل حتى تؤدي رسالتها كمؤسسات تربوية فاعلة في المجتمع، مما دفع الدول النامية إلى

دراسة واقع التعليم الجامعي والعمل على تطويره من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة (دياب، ٢٠٠٦: ٢).

ونال موضوع الجودة الشاملة اهتمام التربويين والقائمين على المؤسسات التعليمية وخصوصا في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة وفرنسا وغيرها اثر اكتشافها انخفاض مستوى التعليم (عابدين، ١٩٩٨: ٨٥)، ويرى (Kathleen, 1993) المشار إليه في دراسة (دياب، ٢٠٠٦) إن الجودة هي التطابق بين الوظائف والأهداف التي تم انجازها وفق معايير متعارف عليها، وهي عملية إيجاد الطرق المختلفة للأداء الأفضل التي من شأنها تقليل أو منع حدوث مشاكل وأخطاء وأداء المهمات بشكل سيء، مما يعيق انتفاع الفئة المستهدفة (دياب، ٢٠٠٦: ٦)، ويرى (الفراجي وابوسل، ٢٠٠٦) إن تزايد الاهتمام بالجودة يعود لمجموعة عوامل منها: تحديات المستقبل المرتبطة بالعولمة والمعلوماتية والتغيرات المتسارعة التي حتمت على المؤسسات التعليمية بناء قدرات المتعلم للتكيف معها، والتفاعل مع الثقافات العالمية، والانفتاح على التجارب الإنسانية، والإيمان بالتغيير في حقل التعليم، وبناء الاتجاهات الايجابية لدى مختلف الموارد البشرية نحو توظيف التقنيات (الفراجي وابوسل، ٢٠٠٦: ٣٢).

إن النظام التعليمي ليس بمعزل عن النظم المجتمعية الأخرى، وإن تلك النظم تتوقع من النظام التعليمي أن يوفر لها مخرجات بمستوى جودة يتناسب مع احتياجاتها، لأن أي نقص في هذه المخرجات سوف يكلف النظم الأخرى تكاليف باهظة، وعليه فإن النظام التعليمي مطالب بتطوير أهدافه وعملياته ومخرجاته ليكون ذا جودة عالية (مجاهد، ٢٠٠٨: ٢٩).

وتتسابق الدول لتطوير نظمها التعليمية، إيمانا منها بأن إصلاح المجتمع مرتبط بالتعليم، وبداية إصلاح التعليم هو المناهج الدراسية، ويتحقق ذلك بإتباع إستراتيجية مناسبة لتحديد معايير لجودة المناهج الدراسية

(عبد المنعم، ٢٠٠٧: ١٢) وقد أوضح (Edward, 1990) انه من أهم مصادر الجودة في حقل التعليم هو المنهج الدراسي، وان تطوير المنهج الدراسي من متطلبات المعيار البريطاني القومي للجودة في التربية، كما وضعت جامعة شمال فلوريدا تسعة مؤشرات للجودة منها المنهج الدراسي (Edward, 1990: 12).

ومن الأمور المرتبطة بجودة مؤسسات التعليم الجامعي أصالة برامجها وجودة مناهجها، من حيث الأهداف والمحتوى والطريقة وأسلوب التقويم، وإلى أي مدى تعكس المناهج الدراسية الشخصية الثقافية المجتمعية وارتباطها بالبيئة المحيطة، وإلى أي مدى تثري شخصية المتعلم وتنمي قدراته ومهاراته، وبما إن المنهج الدراسي ينبغي أن يكون ملائماً ومتكيفاً مع حاضر الطلبة ومستقبلهم ويراعي ميولهم واتجاهاتهم واحتياجاتهم واستعداداتهم ويساعدهم على إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة، فعليه إن جودة المنهج تعكس جودة التعليم (دياب، ٢٠٠٦: ١١ - ١٢).

وبينت (سالم، ٢٠٠٧) بان جودة المناهج الدراسية إحدى أهم المكونات في التعليم، والتي يجب أن تولى أهمية خاصة، إذ يجب النهوض بجودة المناهج الدراسية بمختلف عناصرها، لتلبية رغبات المتعلمين والمجتمع، مما يؤدي إلى تجنب الهدر بالطاقات والموارد (سالم، ٢٠٠٧: ٣٥)، وفي نفس السياق يبين (محمود، ٢٠٠٩) انه من الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز على جودتها في الأنظمة التعليمية هو جودة المناهج الدراسية، وهي تعني توفر خصائص معينة في المناهج الدراسية تنعكس على مستوى المخرجات (محمود، ٢٠٠٩: ٢٦).

وتعد المعايير مرجعاً تقارن وتقيم على أساسه المناهج الدراسية، إذ أشار (محمود، ٢٠٠٩) إلى إن جودة المنهج تعني التعليم من أجل التمكن، وهذا يتحقق باعتماد مجموعة معايير تراعي انطلاق المنهج من فلسفة المجتمع باتجاه تحقيق

أهدافه، وضمان التجريب الميداني للمنهج بتمكين المتعلمين منه، واعتماد أدوات تقويم موضوعية لقياس مستوى التمكن (محمود، ٢٠٠٩: ٣٣).

ومعايير الجودة هي المواصفات اللازمة للمنتج الجيد، وهي الضمان لحسن مستواه وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة، كون المعايير هي عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المنتج (حسن والفرحاتي، ٢٠٠٧: ١١)، وقد حدد (العامري، ٢٠١٠) مجموعة نقاط تبين أهمية تصنيف معايير للجودة في العملية التعليمية، وهي إن المعايير تحدد صيغ قياس كل مكون من مكونات العملية التعليمية، وتقدم لغة مشتركة يفهما كل من يهتم بالعملية التعليمية، فظلا عن تحقيقها مبدأ الكفاءة والرقابة التي تسهم في التطوير، كما توفر المعلومات الواضحة لجميع العاملين فتقدم فرصا للتعاون باتجاه تحسين التعليم (العامري، ٢٠١٠: ٤١)، ويرى الباحث إن إتباع مجموعة معايير محددة وواضحة في العمل، تساعد على كشف المستوى الحقيقي للمكون لتجنب المشاكل وتقليل الأخطاء والجهد وهدر المال، وصولا إلى أفضل النتائج.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- بناء معايير جودة المناهج الدراسية الجامعية على وفق مجالات المنهج (أهداف- محتوى- طرائق التدريس- الأنشطة- التقويم) وعلى وفق العناصر العالمية لمعايير جودة المناهج الدراسية (التصميم والبناء- التدريب العملي- المواكبة والتطور- تناسبه مع قدرات الطلبة- ملائمته لسوق العمل (المجتمع)).
- قياس مدى تحقق تلك المعايير في المناهج الدراسية الجامعية بحسب التخصص من وجهة نظر التدريسيين، واعتمد الباحث تصنيف اليونسكو للتخصصات الأكاديمية المعتمد في جامعة الكوفة (طبية وصحي-هندسية- صرفة- زراعية- إنسانية- اجتماعية).

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود المكانية (جميع كليات جامعة الكوفة) والحدود الزمانية (العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣) والحدود البشرية (عينة من أعضاء هيئة التدريس من جميع كليات جامعة الكوفة) والحدود الموضوعية (المناهج الدراسية في جامعة الكوفة).

تحديد المصطلحات:

- المعايير: يعرفها قاموس أكسفورد بأنها "مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة ، وينظر إليها كهدف محدد مسبقاً للمسألة التعليمية، أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض" (William,1974:645). ويعرفه (ميناء، ٢٠٠٦) بأنه "عبارة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسة محتوى كل مجال" (ميناء، ٢٠٠٦: ٨٤).

- الجودة: لغة: جاء في معجم لسان العرب بان الجودة أصلها جود، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده أي صار جيداً، وأجاد أي أتى بالجيد (ابن منظور، ١٩٨٤: ٧٢).

- وعرفتها (Sara,1993) "شيء ما يقترب من الكمال، أي مجموع الصفات لمنتج ما، ترضي حاجات مستخدم هذا المنتج" (Sara,1993, p 312).

- الجودة الشاملة: عرفها (حسين، ٢٠٠٦) بأنها "تأسيس ثقافة مميزة في الأداء أو العمل المستمر لتحقيق توقعات المستفيد وتأدية العمل بشكل أفضل وفعالية اكبر في اقصر وقت ممكن (حسين، ٢٠٠٦: ٢٨٣).

- معايير الجودة الشاملة: عرفتها (علي، ٢٠٠٢) بأنها " تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في النظام بحيث تؤدي إلى مخرجات تتسم بالجودة (علي، ٢٠٠٢: ٢٠٥).

ويعرف الباحث معايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية الجامعية إجرائياً: وهي المحكات التي قام الباحث ببنائها طبقاً للخطوات العلمية الأصولية ووفقاً لمعايير الجودة الشاملة العالمية، لقياس مدى توافرها في المناهج الدراسية الجامعية بحسب مجالات المناهج الدراسية وعناصر معايير الجودة الشاملة العالمية.

الدراسات السابقة:

دراسة (دياب، ٢٠٠٦):

استهدفت الدراسة تحديد مفهوم الجودة الشاملة، وتحديد معايير ومؤشرات للجودة من خلال الحكم على مستوى جودة المؤسسة التعليمية، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على الأدب التربوي لقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وتوصل الباحث إلى تحليل لمعايير الجودة، وإعداد قائمة تتضمن مجموعة معايير ومؤشرات للجودة يمكن توظيفها للحكم على جودة مؤسسات التعليم العالي، وأوصت الدراسة بوضع هذه المعايير موضع التطبيق الفعلي والاستفادة منها في تقويم جودة المؤسسات التعليمية الفلسطينية (دياب، ٢٠٠٦).

دراسة (فتح الله، ٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء قائمة من معايير الجودة في جمهورية مصر العربية، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على قائمة بمعايير الجودة لمنهج التكنولوجيا وتنمية التفكير، تم بناؤها في ضوء عدد من الوثائق التربوية، ونتائج الدراسات السابقة المرتبطة بمجال الدراسة، واستخدمت هذه الدراسة أيضاً مجموعة من الأدوات أعدها الباحث وهي: استطلاع رأى للتعرف على آراء معلمي التكنولوجيا بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي حول مدى مراعاة منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير لمعايير الجودة، وثلاثة اختبارات في تحصيل المفاهيم التكنولوجية والمهارات

التكنولوجية، ومقياس لاتجاهات التلاميذ نحو تعلم مادة التكنولوجيا وتنمية التفكير، واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة التي أسفرت عن مجموعة نتائج في ضوء أهداف البحث واختتمت بمجموعة توصيات ومقترحات (فتح الله، ٢٠٠٧).

دراسة (شحادة، ٢٠١٠):

هدف البحث إلى تقويم الكتب التربوية في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، واعد الباحث قائمة بمعايير جودة الكتب التربوية الجامعية وهي (نظام تعليم-التعليم المستمر-أساسيات التدريس-فلسفة التربية) للصفوف الأربعة في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية في ضوء الخطوات العلمية الأصولية لبناء أداة القياس، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الملائمة للوصول لنتائج البحث وهي: عدم توافر معايير الجودة في الكتب التربوية بشكل جيد، وأظهرت نتائج البحث أن هناك (١٦) معياراً حصل على التقدير (جيد) من قائمة معايير الجودة والبالغة (٦٣) معياراً موزعة على مجالات البحث الستة، واختتمت الدراسة بمجموعة توصيات ومقترحات (شحادة، ٢٠١٠).

- دراسة (الزبيدي، ٢٠١١):

هدفت الدراسة إلى تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستعمل الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة لتحقيق أهداف البحث بعد أعداها وفقاً للخطوات العلمية المعتمدة في بناء الأداة، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) تدريسي، كما تم استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف البحث، وتوصلت الدراسة إلى جملة نتائج كان من أهمها إن مناهج أقسام اللغة العربية لا تتصف بالجودة، وانتهت الدراسة بعدة توصيات ومقترحات (الزبيدي، ٢٠١١).

دراسة (محمد وهزاع، ٢٠١١):

هدف البحث إلى تعرف مستوى توافر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم، ولتحقيق ذلك صممت الاستبانة كأداة للبحث، وتم حساب الخصائص السايكومترية، وتكونت عينة البحث من (٦٨) عضو هيئة تدريس و (٢٧٤) طالباً في خمس من كليات جامعة عدن، وأظهرت النتائج إن معايير جودة المنهج المرتبطة بالمجتمع وسوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن تحصلت على تقدير عام متدنٍ بنسبة (٦٠.١%)، كما توصل البحث إلى أن توقعات عينة البحث في حصول خريجي جامعة عدن على وظيفة جاءت بدرجة ضعيفة ونسبة أكبر من النصف (٥٤.٤%)، واختتمت الدراسة بمجموعة توصيات ومقترحات (محمد وهزاع، ٢٠١١).

إجراءات البحث:

١- مجتمع الدراسة وعينته: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة الكوفة من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه، وللقاب العلمية مدرس فما فوق بخدمة جامعية لا تقل عن (٥) سنوات للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣)، وتم اختيار عينة عشوائية من كليات الجامعة بحسب التخصص، ومن ثم تم اختيار عينة عشوائية من تدريسي تلك الكليات، والجدول رقم (١) يوضح مجتمع البحث وعينته والنسب المئوية.

جدول (١)

ت	التخصص	الكليات	عدد التدريسيين	الكليات	عدد التدريسيين	النسبة المئوية
١	الطبية والصحية	(الطب- طب الأسنان- الصيدلة- التمريض- الطب البيطري)	٢٥٤	الطب	٨٠	٣١%
٢	الهندسية	(الهندسة- التخطيط العمراني)	٧٥	الهندسة	٢٥	٣٣%
٣	الزراعية	(الزراعة- وبعض أقسام كلية العلوم)	٩٧	الزراعة	٣٠	٣٢%
٤	العلوم الصرفة	(الرياضيات- والحاسبات- وبعض أقسام كلية العلوم- والتربية- والتربية بنات)	١٣٨	الرياضيات والحاسبات- التربية بنات	٤٥	٣٢%
٥	الاجتماعية	الفقه- القانون- الإدارة والاقتصاد- وبعض أقسام التربية بنات والتربية	١٩٨	الفقه- التربية بنات- الإدارة والاقتصاد	٦٥	٣٢%
٦	الإنسانية	(الآداب- التربية الرياضية- الآثار- والتراث- والتربية الأساسية- وبعض أقسام كلية التربية- والتربية بنات)	٢٠٣	الآداب- التربية بنات	٦٥	٣٢%
المجموع	٦	١٩	٩٦٥	٨	٣١٠	٣٢%

٢- بناء معايير جودة المناهج الدراسية الجامعية: نظراً لعدم توفر معايير جاهزة مصممة على وفق البيئة التربوية العراقية (بحدود علم الباحث)، قام الباحث ببناء معايير تتناسب مع خصائص عينة البحث وعلى النحو الآتي:-

أ- هدف المعايير: تعرف مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية الجامعية على وفق التعريف الإجرائي الذي توصل إليه الباحث لمعايير الجودة الشاملة.

ب- أسس بناء المعايير (المنطلقات النظرية):-

- منهج بناء المعايير: تم الاعتماد على المنهج المنطقي في بناء المعايير، فضلاً عن الاستعانة بمنهج الخبرة، فالباحث سيعتمد بعض المفاهيم النظرية في بناء المعايير (الأدبيات والدراسات السابقة) وسيستعين بأراء الخبراء في بعض إجراءات بناء المعايير، انطلاقاً من أنه يمكن الجمع بين أكثر من منهج من مناهج بناء المعايير في الوقت نفسه (الكبيسي، ١٩٨٧: ٤٧).

- نوع القياس: اعتمد الباحث على القياس السيكميومتري الذي يقوم على أساس مقارنة درجة المستجيب بدرجات المتوسط العام للآخرين، لكون هذا النوع من القياس يلاءم مضمون هدف البحث إذا ما قورن بغيره من أنواع القياس، بالإضافة إلى انه يمتاز بالموضوعية، وفي إمكانية تحقيق صدقه وثباته بطرائق متعددة (الكبيسي، ١٩٨٧: ٥٠).

- أسلوب القياس: اعتمد الباحث أسلوب التقرير الذاتي - العبارات التقريرية، كونه من أكثر الأساليب استخداماً وشيوعاً في بناء المعايير، وأن الاستجابات عليه تتسم بالموضوعية (لا تتدخل فيها ذاتية الباحث)، سواء عند التصحيح أو عند التحليل، فضلاً عن إمكانية استخدامه مع مجموعة كبيرة من المستجيبين بأقل جهد ووقت (الكبيسي، ١٩٨٧: ٥١).

- طريقة القياس: اعتمد الباحث طريقة ليكرت في القياس، والتي تقوم على أساس عرض مجموعة من المعايير على المستجيبين تتضمن مواقف لفظية يمكن إن يتعرض لها كل فرد، ووضع إمام كل معيار مجموعة بدائل تمثل استجابات متباينة، ويطلب من المستجيب اختيار البديل الذي يعبر عن رأيه، واستناداً إلى

طريقة ليكرت تم وضع خمسة بدائل للإجابة على المعايير وهي (كبيرة جدا - كبيرة - متوسطة - قليلة - قليلة جدا)، وتقابله الأوزان (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على التوالي، وتحتسب الدرجة الكلية للمستجيب من خلال جمع درجات المعايير التي وقع عليها الاختيار فقط، وهذه الدرجة تشير إلى مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية الجامعية في جامعة الكوفة.

ج- تحديد المجالات والعناصر: حددت المجالات والعناصر بعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، فضلا عن الاطلاع على معايير جودة المناهج الدراسية المحلية والعربية والعالمية، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء المحكمين لتحديد مدى ملائمتها، والوزن المئوي لها، وفي ضوء ذلك أجرى الباحث بعض التعديلات اللازمة بعد إن اعتمد نسبة اتفاق (٨٠% فأكثر) من آراء المحكمين، لتأخذ المجالات والعناصر صيغتها النهائية، وقد تمثلت المجالات بـ (الاهداف - المحتوى والتدريب العملي - طرائق التدريس - الانشطة - التقويم) بوزن مئوي مضاعف للمحتوى عن بقية المجالات، والعناصر بـ (التصميم والبناء ووزنه (١٠%) - التدريب العملي ووزنه (٢٠%) - المواكبة والتطور ووزنه (٢٠%) - تناسبه مع قدرات الطلبة ووزنه (٢٠%) - ملائمته لسوق العمل (المجتمع) ووزنه (٣٠%).

د- إعداد المعايير:-

- إجراء دراسة استطلاعية لمجموعة من المختصين في المناهج الدراسية والقياس والتقويم وبعض أساتذة الجامعة والعاملين في مجال الجودة والاعتماد بوساطة استبانة مفتوحة قدمت إليهم تضمنت أسئلة لتصوراتهم عن المعايير التي يمكن الحكم من خلالها على جودة المناهج الدراسية الجامعية حيث جمعت استجاباتهم وآرائهم وأخذت منها في إعداد بعض المعايير.

- مراجعة بعض الأدبيات التي تناولت موضوع الجودة الشاملة، والبحوث والدراسات السابقة، والاطلاع على بعض الاستبيانات والمقاييس والنماذج والأدوات والمعايير ذات العلاقة، لانتقاء بعض المعايير التي تناسب موضوع البحث، وكما هو موضح في الجدول رقم (٢).

جدول (٢)

ت	الاسم والسنة	الجهة/ المصدر	الهدف	عدد المعايير
١	(أتموزج وزارة التربية، ٢٠٠٧)	وزارة التربية/العراق	تقويم جودة كتاب الجغرافية للصف السادس الأدبي	١٠٠
٢	(سعيد، ٢٠٠٧)	جامعة حلب	جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره	٦٠
٣	(جامعة بابل، ٢٠٠٩)	جامعة بابل	الدليل العام لتصميم المقررات الدراسية وتقويمها في جامعة بابل على وفق المواصفات الدولية لنظام إدارة الجودة الشاملة	دليل عام
٤	معهد إدارة الجودة الفدرالي	جامعة ستانفورد	بناء معايير جودة لمستوى التعليم الجامعي	دليل عام
٥	شحادة، ٢٠١٠	جامعة بغداد	إعداد قائمة بمعايير جودة الكتب التربوية في كليات التربية في العراق	٦٣
٦	الزبيدي، ٢٠١١	جامعة بغداد	إعداد قائمة بمعايير جودة المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية في الجامعات العراقية.	٦٠
٧	جامعة بابل، ٢٠١٢	جامعة بابل	دليل المعايير الوطنية لجامعة بابل للاعتماد الأكاديمي	دليل عام

هـ - عدد المعايير: بعد اطلاع الباحث على المعايير في الدراسات السابقة، وجد أنها تتراوح في عددها بين (٦٠ - ١٠٠) فقرة، وبعد استشارة عدد من الخبراء ارتأى الباحث أن يكون عدد المعايير هو (٦٠) معيار موزعة بحسب الأهمية النسبية على المجالات والعناصر.

- و- الصدق: (Validity) تم التحقق من الصدق باستخراج أنواع الصدق الآتية:-
- الصدق الظاهري: رغم تحقق الصدق منطقيا بوضع تعريف لمعايير الجودة الشاملة وتعريف لكل مجال، واعتماد الباحث في إعداد المعايير على أجوبة العينة الاستطلاعية وآراء بعض المختصين ومراجعة بعض الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، إلا أنه لا بد من الحصول على آراء الخبراء حول المعايير من أجل تحسينها، وقام الباحث بعرض المعايير على مجموعة من الخبراء، وطلب منهم بيان رأيهم في مدى صلاحية المعايير والمجالات والعناصر، كما طلب الباحث من السادة الخبراء بيان رأيهم بالأهمية النسبية لكل مجال وعنصر، وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر من آراء المحكمين حول مدى صلاحية المعايير.
- صدق البناء: طبقت قائمة المعايير على عينة استطلاعية من تدريسيي بعض كليات جامعة الكوفة، فبلغ العدد الكلي (٣٠٠)، واعتمد الباحث هذه النسبة لأن عدد المعايير هي (٦٠) معيارا، ويؤكد (Nunally, 1978) على أن نسبة عدد أفراد العينة الاستطلاعية للتحليل الإحصائي إلى عدد المعايير يجب أن لا يقل عن نسبة (٥ - ١) (Nunally, 1978; 263)، ويعد تصحيح الاستجابات وتبويب البيانات في جداول خاصة، حسبت معاملات الارتباط بين درجات كل معيار والدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون (pearson) وبواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، فتراوحت معاملات الارتباط بين كل معيار والدرجة الكلية (٠.٨٢-٠.٣٨) وبالمقارنة مع القيمة الجدولية التي تبلغ (٠.١٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٢٩٨) عدت جميع المعايير مقبولة، و تم حسبت معاملات الارتباط بين درجات كل معيار والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبينت النتائج إن جميع المعايير كانت تتجه باتجاه واحد مع المجال الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٢٩٨)، إذ كانت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠.١٢٤)، وحسبت معاملات الارتباط بين

درجة كل مجال والدرجة الكلية للمعايير، ودرجة المجالات مع بعضها، وقد تبين إن جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ودرجة حرية (٢٩٨)، إذ إن قيم معامل ارتباط بيرسون المحسوبة جميعها كانت أعلى من القيمة الجدولية (٠.١٢٤) وعليه تحقق مؤشر من مؤشرات صدق البناء.

ز- تحديد الخصائص السايكومترية للمعايير: الهدف منها هو تحسين المعايير من خلال التعرف على نواحي القصور فيه واستبعاد المعايير غير الصالحة.

- القوة التمييزية للفقرات: (Ltem Discrimination Power): على ذات العينة الاستطلاعية تم تحليل المعايير إحصائياً لغرض الكشف عن المميز منها، وبعد تصحيح الاستجابات وتبويب البيانات في جداول خاصة، رتبنا الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وأخذت درجات (٢٧%) العليا ودرجات (٢٧%) الدنيا، لتمثلاً المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا، إذ بلغ عدد المجموعتين (١٦٢) استجابة، وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين وبواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، استخرج الباحث القوة التمييزية للمعايير فتراوحت درجات المجموعتين العليا والدنيا بين (٣.٧٧- ١٤.٠٦) وبذلك فإن جميع المعايير لها قدرة تمييزية بين المجموعتين لأنها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (١٦٠) ومستوى دلالة (٠.٠٠١).

- الثبات: (The Reliability): هناك طرائق كثيرة لحساب الثبات استخدم الباحث منها:-

١- طريقة الإعادة: (Variance analysis method): أُعيد تطبيق المعايير على عينة عشوائية بلغت (٤٠) تدريسياً بمدة زمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوعين، إذ يشير (Adams, 1966) إلى إن المدى الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للأداة يجب أن لا يتجاوز أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع،

(Adams, 1966; 85) ولغرض إيجاد معامل الثبات استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (pearson) لكونه أكثر المعاملات شيوعاً وأدقها جميعاً وأوسعها استعمالاً، وحسب معامل الارتباط بين الدرجات في التطبيقين بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) فبلغ (٠.٨٩) وهو معامل ثبات مقبول.

٢- معامل ألفا- كرونباخ: (Cronbach- Alpha): للتحقق من الثبات بهذه الطريقة، استعمل الباحث معامل ألفا- كرونباخ على العينة الاستطلاعية ذاتها وبواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، فبلغ الثبات (٠.٩٥) وهو معامل ثبات مرتفع، إذ أن بلوغ معامل ألفا (٠.٨٠) فما فوق يعد دليلاً على الثبات والاتساق الداخلي (قربوتي، ١٩٨٨: ١٧١).

ي- الصيغة النهائية للمعايير: في ضوء الإجراءات السابقة، صاغ الباحث التعليمات الخاصة بكيفية الإجابة على المعايير بحيث تضمن تحديد الهدف من البحث والإشارة إلى عدد بدائل الاستجابة إزاء كل معيار، والتأكيد على قراءة كل معيار بعناية ودقة والإجابة عن كل المعايير وعدم ترك أي معيار دون إجابة، بالإضافة إلى وضع مثال يوضح كيفية الاستجابة واختيار البديل الذي يتفق مع رأي التدريسي، مع الإشارة إلى أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما كل الإجابات ستأخذ بنظر الاعتبار، وأصبحت المعايير بصورتها النهائية تتكون من (٦٠) معياراً وكما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول (٣)

يوضح عدد المعايير بحسب المجالات والعناصر ونسبها المئوية

المجالات	عدد المعايير بحسب العناصر العالمية لجودة المناهج الدراسية					
	التصميم والبناء	التدريب العملي	المواكبة والتطور	مناسبتها مع قدرات الطلبة	ملائمته لسوق العمل	المجموع
الأهداف	١	٢	٢	٢	٣	١٠
المحتوى	٢	٤	٤	٤	٦	٢٠
الطرائق	١	٢	٢	٢	٣	١٠
الأنشطة	١	٢	٢	٢	٣	١٠
التقويم	١	٢	٢	٢	٣	١٠
المجموع	٦	١٢	١٢	١٢	١٨	٦٠

الوسائل الإحصائية: استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية: (معامل ارتباط بيرسون - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين - معادلة الوسط المرجح - معادلة الوزن المئوي - معامل ألفا - كرونباخ).

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

سيعرض الباحث نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها في ضوء تحقيق أهداف البحث، وذلك من خلال حساب تكرارات استجابات التدريسيين لكل معيار على وفق البدائل الخمسة بعد أن تم الاعتماد على معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي لتحديد مدى تحقق المعايير، إذ يعد المعيار الذي حصل على وسط مرجح يزيد على (٣) ووزن مئوي أكثر من (٦٠%) متحقق، وتم الاتفاق مع السادة المحكمين الخبراء باعتبار النسبة المئوية (٧٠%) من تحقق المعايير محك للحكم على جودة المناهج الدراسية الجامعية.

أولاً: مجال الأهداف:

تسلسل المعيار	المعايير	رقم الفصل *	التخصص											
			الطبية والصحية		الهندسية		الزراعية		العلوم الصرفة		الاجتماعية		الإنسانية	
			و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح
١	ترتبط أهداف المنهج بمعايير الأهداف العالمية (النظرية والعملية)	٢	٣.٥٣	٧٠.٦	٣.٧٢	٧٤	٣.٥٠	٧٠	٣.٠٨	٦١.٦	٣.١٠	٦٢	٣.٤٩	٦٩.٨
٢	يتم التخطيط مسبقاً لأعداد الأهداف التربوية والتعليمية وبشكل دوري وفق متغيرات العصر ومتطلبات سوق العمل (المجتمع)	٥	٢.٩١	٥٨.٢	٢.٢٨	٤٥.٦	٢.٩٣	٥٨.٦	٣.٠٨	٦١.٦	٢.٧٠	٥٤	٢.٩٦	٥٩.٢
٣	تخضع الأهداف للتطوير والتحسين من قبل التدريسيين والمختصين	٣	٣.٥١	٧٠.٢	٣.٣٦	٦٧.٢	٣.٥٣	٧٠.٦	٣.٣٥	٧٠.٦	٢.٨٧	٥٧.٤	٣.٥٥	٧١
٤	تتسجم أهداف المنهج مع فلسفة المجتمع وتحقق طموحاته	٥	٣.١٧	٦٣.٤	٢.٧٢	٥٤.٤	٢.٩٦	٥٩.٢	٢.٩٧	٥٩.٤	٢.٨٩	٥٧.٨	٢.٩٨	٥٩.٦
٥	تراعي الأهداف مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة	٤	٣.٣٠	٦٦	٢.٨٤	٥٦.٨	٣.٧٣	٧٤.٦	٣.١٧	٦٣.٤	٣.١٦	٦٣.٢	٣.١٨	٦٣.٦
٦	تتسم الأهداف بالواقعية وقابليتها للتحقيق	٣	٢.٩٠	٥٨	٣.٤٤	٦٨.٨	٣.٣٣	٦٦.٦	٣.٣٠	٦٠	٣.١٥	٦٣	٣.٢٣	٦٤.٦
٧	تتصف الأهداف بالشمولية والاتساع والتنوع	١	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٢٤	٦٤.٨	٣.٣٦	٦٧.٢	٣.٢٢	٦٤.٤	٣.٢٧	٦٥.٤	٣.٣٥	٦٧
٨	توازن الأهداف وتكاملها في الجوانب النظرية والعملية	٢	٢.٩٢	٥٨.٤	٣.١٦	٦٣.٢	٣.٧٣	٦٤.٦	٣.٢٢	٦٤.٤	٣.٠٣	٦٠.٦	٢.٩٢	٥٨.٤
٩	ملائمة الأهداف لطبيعة الطلبة وحاجاتهم	٤	٢.٩١	٥٨.٢	٣.٢٤	٦٤.٨	٣.٤٦	٦٩.٢	٣.٠٠	٦٠	٣.٠٣	٦٠.٦	٢.٩٨	٥٩.٦
١٠	تسهم في اكتساب الطلبة للعادات والاتجاهات والقيم الإنسانية	٥	٣.٢٠	٦٤	٣.٢٤	٦٤.٨	٣.٥٣	٧٠.٦	٣.١٧	٦٣.٤	٢.٨٨	٥٧.٤	٣.٣٣	٦٦.٦

ثانيا: مجال المحتوى (الكتاب) والتدريب العملي:

الترتيب	المعايير	الدرجة	التخصص											
			الطبية والصحية		الهندسية		الزراعية		العلوم الصرفة		الاجتماعية		الإنسانية	
			و.مرجح	و.منوي	و.مرجح	و.منوي	و.مرجح	و.منوي	و.مرجح	و.منوي	و.مرجح	و.منوي	و.مرجح	و.منوي
١	تستند معلومات المادة الدراسية إلى كتب وبحوث رصينة وحديثة	٣	٣.٩٥	٧٩	٣.٨٨	٧٧.٦	٣.٦٣	٧٢.٦	٣.٦٠	٧٢	٣.٥٣	٧٠.٦	٣.٥٥	٧١
٢	معلومات المحتوى تنمي الإبداع والتفكير العلمي والعملية	٢	٣.٨٠	٧٦	٣.٥٦	٧١.٢	٣.٦٦	٦٣.٢	٣.٤٠	٦٨	٣.٢٣	٦٤.٦	٣.٤١	٦٧.٢
٣	كمية المعلومات مناسبة لوقت الخطة الدراسية وفق التقويم الجامعي	٣	٣.٣٧	٦٧.٤	٣.٦٠	٧٢	٣.٦٣	٦٧.٢	٣.٣٧	٦٧.٤	٣.٣٣	٦٦.٦	٣.٣٥	٦٧
٤	توافر الكتب الرصينة المساعدة لإثراء المادة الدراسية	٣	٣.٥٣	٧٠.٦	٣.١٢	٦٢.٤	٣.٥٣	٧٠.٦	٣.٨٨	٧٧.٦	٢.٩٦	٥٩.٢	٣.٣٠	٦٦
٥	ترتبط معلومات المنهج الدراسي بميول ودوافع الطلبة	٤	٢.٦٢	٥٢.٤	٣.١٦	٦٣.٢	٢.٨٦	٥٧.٢	٢.٩٣	٥٨.٦	٢.٩٣	٥٨.٦	٢.٩٣	٥٨.٦
٦	محتوى المنهج الدراسي يرتبط بالواقع الحياتي للطلبة	٤	٢.٩٥	٥٨.٤	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٥٦	٧١.٢	٣.٠٨	٦١.٦	٣.٢٦	٦٥.٢	٣.١٦	٦٣.٢
٧	يوفر المحتوى فرص مناسبة لتحقيق السلوك المطلوب	٥	٣.٤٠	٦٨	٣.٣٦	٦٧.٢	٣.٣٦	٦٧.٢	٣.١٧	٦٣.٤	٣.٢٤	٦٤.٨	٣.٥٢	٧٠.٤
٨	معلومات المحتوى تسهم في تحقيق أهداف المادة الدراسية	٥	٣.٥٢	٧٠.٤	٣.٦٨	٦٣.٦	٣.٨٣	٧٦.٦	٣.٥٥	٧١	٣.٤٠	٦٨	٣.٢٧	٦٥.٤
٩	تشجع موضوعات المحتوى الطلبة على ممارستها عمليا	٢	٣.٢٠	٦٤	٣.٢٠	٦٤	٣.٧٠	٧٤	٣.١٥	٦٣	٣.٢٠	٦٤	٣.٣٠	٦٦
١٠	معلومات المادة الدراسية مترابطة ومتسلسلة منطقيا وسيكولوجيا	٤	٣.٥٥	٧١	٣.٦٠	٧٢	٣.٦٣	٦٧.٢	٣.٣٧	٦٧.٤	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٥٣	٧٠.٦
١١	التدريب العملي متوازن مع الجانب النظري لتمكن المتعلم من المادة	٢	٢.٩٨	٥٩.٦	٣.٠٤	٦٠.٦	٣.٥٠	٧٠	٣.١٢	٦٢.٦	٢.٥٥	٥١	٣.١٠	٦٢
١٢	الأمثلة والرسوم والأشكال والصور نسبيتها كافية وداعمة للجانبين العملي والنظري	٢	٣.٥٢	٧٠.٤	٢.٨٤	٥٦.٨	٣.٤٣	٦.٨٦	٣.٠٤	٦٠.٨	٣.٠٣	٦٠.٦	٢.٨٩	٥٧.٨
١٣	خلو معلومات المادة من الأخطاء اللغوية والإملائية والمطبعية	١	٣.٦٧	٧٣.٤	٣.١٢	٦٢.٤	٣.٤٣	٦٨.٦	٣.٣٧	٦٧.٤	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٣٥	٦٧
١٤	مناسبة لغة المحتوى لمستوى الثروة اللغوية للطلبة	٤	٣.٥٢	٧٠.٤	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٥٣	٧٠.٦	٣.٤٤	٦٨.٨	٣.٣٥	٦٧	٣.٤١	٦٨.٢
١٥	جودة الكتب في الطباعة والتصميم والمواصفات الفنية	١	٣.٤٠	٦٨	٣.٠٤	٦٠.٨	٣.٠٦	٦١.٢	٢.٦٨	٥٣.٦	٣.٠٦	٦١.٢	٢.٩٥	٥٩
١٦	تنمي قدرة الطلبة على تحديد ومواجهة مشكلات التخصص المهني مستقبلا	٥	٣.٥١	٧٠.٢	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٣٦	٦٧.٢	٣.٠٨	٦١.٦	٢.٧٢	٥٤.٤	٣.٢٤	٦٤.٨
١٧	هناك تحسينات مستمرة على المادة الدراسية لاستيعاب المعلومات المستجدة	٣	٣.٥٦	٧١.٢	٣.٤٨	٦٩.٦	٣.٣٦	٦٧.٢	٣.١٧	٦٣.٤	٣.١٨	٦٣.٦	٣.١٣	٦٢.٦
١٨	يتناول محتوى المادة الدراسية مشكلات المجتمع المعاصرة	٥	٣.٤٠	٦٨	٣.١٢	٦٢.٤	٢.٧٠	٥٤	٢.٧٣	٥٤.٦	٣.٠٠	٦٠	٣.٢٠	٦٤
١٩	معلومات المادة الدراسية تشجع الطلبة على البحث والتعلم الذاتي	٥	٢.٩٣	٥٨.٦	٣.٢٤	٦٤.٨	٣.٤٣	٦٨.٦	٣.٠٠	٦٠	٢.٨١	٥٦.٢	٣.٤٦	٦٩.٢
٢٠	تسهم المعلومات في صقل الشخصية المهنية للطلاب	٥	٣.٤٣	٦٨.٦	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٠٣	٦٠.٦	٣.٠٠	٦٠	٣.٠٦	٦١.٢	٣.٢٩	٦٥.٨

ثالثا: مجال طرائق التدريس:

تسلسل	المعايير	الغرض	التخصص											
			الطبية والصحية				الهندسية				الزراعية			
			و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي
١	اعتماد أكثر من طريقة تدريس حديثة فضلا عن المحاضرة	٣	٣.٧٨	٧٥.٦	٣.٦٠	٧٢	٤.٠٣	٨٠.٦	٣.١١	٦٢.٢	٣.٢٦	٦٥.٢	٣.٧٨	٧٥.٦
٢	تمحور طرائق التدريس المتبعة حول المتعلم	٤	٣.٦٨	٧٣.٦	٣.٣٦	٦٧.٢	٣.٦٦	٧٣.٢	٢.٢٦	٥٢.٤	٣.١٠	٦٢	٣.٤٧	٦٩.٤
٣	تنمي طرائق التدريس مهارات التفكير المختلفة القدرات الإبداعية	٥	٣.٦٠	٧٢	٣.٣٦	٦٧.٢	٣.٧٠	٧٤	٣.٣٥	٦٧	٢.٨٦	٥٧.٢	٣.٣٨	٦٧.٦
٤	تنسجم الطرائق المتبعة مع الأهداف المراد انجازها	١	٣.٧٠	٧٤	٣.٦٠	٧٢	٣.٥٣	٧٠.٦	٣.٥٥	٧١	٣.٢٧	٦٥.٤	٣.٣٥	٦٧
٥	قدرة طرائق التدريس المتبعة على تنمية القيم والاتجاهات	٥	٣.٥٠	٧٠	٣.٤٤	٦٨.٨	٣.٦٠	٧٢	٣.٢٢	٦٤.٤	٣.٢٦	٦٥.٢	٣.٤٠	٦٨
٦	تراعي الطرائق المتبعة مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين	٤	٣.٣٨	٦٧.٦	٣.٦٠	٧٢	٣.٦٣	٧٢.٦	٣.٢٨	٦٥.٦	٢.٨٦	٥٧.٢	٣.٣٦	٦٧.٢
٧	يتم إتباع طرائق تدريس تحث الطلبة لاكتساب المعلومات عمليا	٢	٣.٤٢	٦٨.٤	٣.٤٤	٦٨.٨	٣.٧٦	٧٥.٢	٣.٣١	٦٦.٢	٢.٩٣	٥٨.٦	٣.٤١	٦٨.٢
٨	هناك تخطيط مسبق ودوري لطرائق التدريس المتبعة وفق الحاجة	٣	٣.٣٣	٦٦.٦	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٤٣	٦٨.٦	٣.٤٨	٦٩.٦	٢.٨٩	٥٧.٨	٣.٣٨	٧٦.٦
٩	الطرائق المتبعة تسهم في تنمية التعلم التعاوني والجماعي	٥	٣.٢١	٦٤.٢	٣.٣٦	٦٧.٢	٣.٦٣	٧٢.٦	٣.١٣	٦٢.٦	٢.٩٣	٥٨.٦	٣.١٨	٦٣.٣
١٠	تحقق طرائق التدريس التوازن بين الجانبين النظري والعملي	٢	٣.٣٨	٦٧.٦	٣.٤٨	٦٩.٦	٣.٥٦	٧١.٢	٣.٢٦	٦٥.٢	٢.٩٠	٥٨	٢.٩٥	٥٩

رابعاً: مجال الأنشطة والوسائل التعليمية:

تسلسل	المعايير	رمز العنصر	التخصص											
			الطبية والصحية		الهندسية		الزراعية		العلوم الصرفة		الاجتماعية		الإنسانية	
			و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي
١	توفر نسبة كافية من الأنشطة المنمية لمواجهة المشكلات المهنية	٥	٣.٣٣	٦٦.٦	٣.١٢	٦٢.٤	٣.٥٠	٧٠	٣.٠٤	٦٠.٨	٢.٩٠	٥٨	٢.٧٥	٥٥
٢	مناسبة الأنشطة المتوفرة لزمن الدرس	١	٣.٤٠	٦٨	٣.٠٤	٦٠.٨	٣.٧٦	٧٥.٢	٢.٦٦	٥٣.٢	٣.٢٣	٦٤.٦	٣.١٢	٦٢.٤
٣	الأنشطة تناسب المستوى العقلي للطلبة	٤	٣.٤٨	٦٩.٦	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٤٦	٦٩.٢	٣.٢٦	٦٥.٢	٣.٣٠	٦٦	٣.٢٩	٦٥.٨
٤	تسهم الأنشطة في تنمية التعلم الذاتي والتعاوني للطلبة	٥	٣.٤٠	٦٨	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٦٦	٧٣.٢	٣.٢٢	٦٤.٤	٣.٣٥	٦٧	٣.٢٩	٦٥.٨
٥	تثير الأنشطة تفكير وتشويقهم الطلبة المناسب لعملهم المهني	٥	٣.٦٦	٧٣.٢	٣.٦٤	٧٢.٨	٣.٩٣	٧٨.٦	٣.٢٢	٦٤.٤	٣.١٢	٦٢.٤	٣.٣٣	٦٦.٦
٦	تنوع الأنشطة ووسائل التعليم وتكاملها وفق التطور المعاصر	٣	٣.٤٠	٦٨	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٦٣	٧٢.٦	٣.٠٦	٦١.٢	٢.٨٩	٥٧.٨	٣.١٨	٦٣.٦
٧	تتيح الأنشطة المشاركة الفعالة والعملية لكل الطلبة	٢	٣.٧٦	٧٥.٢	٣.٠٤	٦٠.٨	٣.٧٠	٧٤	٣.٢٠	٦٤	٢.٨٧	٥٧.٤	٣.٣٠	٦٦
٨	توافر حد أدنى من تقنيات ووسائل تعليمية المناسبة والحديثة	٣	٣.٦٨	٧٣.٦	٣.١٢	٦٢.٤	٣.٨٣	٧٦.٦	٢.٧٣	٥٤.٦	٢.٩٦	٥٩.٢	٢.٩٥	٥٩
٩	وجود مختبرات تفي بالحاجة للتدريب العملي	٢	٢.٩٨	٥٩.٦	٢.٦٤	٥٢.٨	٣.١٠	٦٢	٢.٧٥	٥٥	٢.٦٤	٥٢.٨	٢.٤٩	٤٩.٨
١٠	مناسبة وسائل التعلم لمستوى الطلبة	٤	٣.٢٦	٦٢.٢	٢.٨٤	٥٦.٨	٣.٤٣	٦٨.٦	٢.٦٥	٥٣	٣.١٢	٦٢.٤	٢.٧٦	٥٥.٢

خامسا: مجال التقويم:

تسلسل	المعايير	الرقم	التخصص											
			الطبية والصحية		الهندسية		الزراعية		العلوم الصرفة		الاجتماعية		الإنسانية	
			و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح	و.مئوي	و.مرجح
١	أساليب تقويم الطلبة حديثة ومناسبة	٣	٣.٣٥	٦٧	٢.٩٢	٥٨.٤	٣.٢٦	٦٥.٢	٣.٠٤	٦٠.٨	٣.٤١	٦٨.٢	٣.١٢	٦٢.٤
٢	تقيس الأسئلة الامتحانية ناتج التعلم لدى الطلبة بموضوعية للعمل على إثراء نواحي القوة وعلاج جوانب الضعف	٤	٣.٤٨	٦٩	٣.٤٤	٦٨.٨	٣.٥٦	٧١.٢	٣.٣١	٦٦.٢	٣.٣٠	٦٦	٣.٢٠	٦٤
٣	تنوع وسائل التقويم المستخدمة (موضوعية-مقالية- شفوية) بحسب استراتيجيات التعليم المختلفة	١	٣.٥٨	٧١.٦	٣.٢٨	٦٥.٦	٣.٧٣	٧٤.٦	٣.٥٥	٧١	٣.٢١	٦٤.٢	٣.٢٩	٦٥.٨
٤	التقويم يعطي تصورا صادقا وثابتا عن مدى تحقق الأهداف	٥	٣.٥٧	٧١.٤	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٥٠	٧٠	٣.١٣	٦٢.٦	٣.٠٩	٦١.٨	٣.٣٩	٦٧.٨
٥	تقيس وسائل التقويم الجوانب المعرفية والأدائية/المهارية	٢	٣.٥٨	٧١.٦	٣.٤٠	٦٨	٣.٦٦	٧٣.٢	٣.٣١	٦٦.٢	٣.١٢	٦٢.٤	٣.٥٠	٧٠
٦	تتصف أساليب التقويم بالشمولية للجانبين النظري والعملي	٢	٢.٩٨	٥٩.٦	٣.٢٠	٦٤	٣.٦٣	٧٢.٦	٣.٣٥	٦٧	٢.٩٣	٥٨.٦	٣.١٦	٦٣.٢
٧	وسائل التقويم بسيطة واقتصادية نسبيا في الوقت والجهد	٣	٣.٦٨	٧٣.٦	٣.٢٤	٦٤.٨	٣.٨٠	٧٦	٣.٢٦	٦٥.٢	٣.١٦	٦٣.٢	٣.٢٤	٦٤.٨
٨	أدوات التقويم تستخدم كوسيلة وليست غاية وفق المقتضيات	٥	٣.٦٣	٧٢.٦	٣.٢٤	٦٤.٨	٣.٦٣	٧٢.٦	٢.٩٥	٥٩	٣.٢٩	٦٥.٨	٣.٣٥	٦٧
٩	أساليب التقويم تساعد في تحديد طبيعة الفروق بين الطلبة	٤	٣.٥٨	٧١.٦	٣.٣٢	٦٦.٤	٣.٧٦	٧٥.٢	٣.٤٦	٦٩.٢	٣.٢١	٦٢.٤	٣.٣٠	٦٦
١٠	أسئلة التقويم المتبعة تقيس جوانب استنتاجيه تتعلق بمدى قدرة الطالب على مواجهة المشكلات المعاصرة	٥	٣.٣٨	٦٧.٦	٣.٢٠	٦٤	٣.٣٦	٦٧.٢	٣.١٧	٦٣.٤	٣.٠٧	٦١.٤	٣.٨٦	٧٧.٢

*رمز العنصر: هو الرقم الذي يمثل العناصر الرئيسة الخمسة في معايير جودة المنهج، وهي (١) التصميم والبناء ووزنه (١٠%)، (٢) التدريب العملي ووزنه (٢٠%)، (٣) المواكبة والتطور ووزنه (٢٠%)،

(٤) تناسبه مع قدرات الطلبة ووزنه (٢٠%)، (٥) ملائمته لسوق العمل(المجتمع) ووزنه (٣٠%)

أولاً: مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية الجامعية بشكل عام:

ظهر من خلال عرض النتائج في الجدول (٤) إن معياري (يتم التخطيط مسبقاً لأعداد الأهداف التربوية والتعليمية وبشكل دوري وفق متغيرات العصر ومتطلبات سوق العمل) و(تتسجم أهداف المنهج مع فلسفة المجتمع وتحقق طموحاته) لم يتحققا في مجال الأهداف لأغلب الاختصاصات ضمن عنصر (ملائمته لسوق العمل(المجتمع)) ضمن العناصر الرئيسة الخمسة في معايير جودة المنهج، ويبدو إنه رغم أن الجامعات في العراق تؤدي دورها في عملية إعداد الكوادر في مختلف التخصصات إلا إن هناك الكثير من النقد الموجه إليها في تدني جودة ونوعية المخرجات التعليمية وعدم موائمة الخريجين مع متطلبات المجتمع وسوق العمل وفلسفة المجتمع وطموحاته وقصور برامج الإعداد عن مواكبة التطورات العالمية (اليونسكو، ١٩٩٥: ٦)، وأيضاً عدم تحقق معيار (ترتبط معلومات المنهج الدراسي بميول ودوافع الطلبة) في مجال المحتوى لأغلب الاختصاصات ضمن عنصر (تناسبه مع قدرات الطلبة) وهنا ينبغي أن تكون معلومات المنهج مرتبطة بميول ودوافع الطلبة، وملائمة لمستوى نضجهم وخبراتهم (إبراهيم، ٢٠٠٤: ١٤٨) وكذلك عدم تحقق معيار (وجود مختبرات تفي بالحاجة للتدريب العملي) في مجال الأنشطة والوسائل التعليمية لأغلب الاختصاصات ضمن عنصر (التدريب العملي) وهذا يشير إلى وجود مشكلة حقيقية تتعلق بضعف وجود مختبرات للتدريب العملي، على الرغم من الأهمية القصوى لهذا الجانب في منظومة معايير الجودة الشاملة (الفتلاوي، ٢٠٠٨: ٧٨).

ثانياً: مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية الجامعية بحسب

التخصص:

١- **الطبية والصحية:** ظهر من خلال عرض النتائج في الجدول (٤) إن هناك (١٠) معايير غير متحققة، منها (٤) في كل من مجالي الأهداف، والمحتوى،

ومعيار واحد في كل من مجالي الأنشطة، والتقويم، ويبدو إن أغلبها تقع ضمن عنصرَي التدريب العملي، وتناسبه مع قدرات الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (محمد وهزاع، ٢٠١١) ويرى الباحث ضرورة توفر هذه العناصر المهمة في المناهج الدراسية الجامعية، ويتضح إن نسبة المعايير المتحققة بلغت (٨٣.٣) وهذا مؤشر على جودة المناهج الدراسية الجامعية لهذا التخصص.

٢- الهندسية: ظهر من خلال عرض النتائج في الجدول (٤) إن هناك (٨) معايير غير متحققة، منها (٣) في مجال الأهداف، و (٢) في مجال الأنشطة، ومعيار واحد في كل من مجالي المحتوى، والتقويم، ويتضح إن أغلبها تقع ضمن عناصر التدريب العملي، وتناسبه مع قدرات الطلبة، وملائمته لسوق العمل، وفي هذا الصدد يشير (عطية، ٢٠٠٨) إلى أنه يفترض أن ترتبط المناهج الدراسية بحاجات المتعلمين من جهة والمجتمع من جهة أخرى، وتكون متغيرة لتواكب التطورات (عطية، ٢٠٠٨: ١٨٨) كما يجب تحقق التكامل في الجانبين النظري والعملي في المناهج الدراسية ويشكل منسجم (اوزي، ٢٠٠٥: ٤٧) وهذه النتيجة تتطابق مع ما توصلت إليه دراسة (الحار، ٢٠١٣)، ويتضح إن نسبة المعايير المتحققة بلغت (٨٦.٦) وهذا مؤشر على جودة المناهج الدراسية الجامعية لهذا التخصص.

٣- الزراعية: ظهر من خلال عرض النتائج في الجدول (٤) إن هناك (٤) معايير غير متحققة، منها (٢) في كل من مجالي الأهداف، والمحتوى، ويتبين إن أغلبها تقع ضمن عنصر ملائمته لسوق العمل وهذا يعني وجود خلل في احد أهم عناصر الجودة الشاملة، إذ يعد (اوزي، ٢٠٠٥) إن ملائمة المنهج لحاجات السوق وطلب المجتمع من أهم معايير تحقق الجودة الشاملة، ويتضح إن نسبة المعايير

المتحققة بلغت (٩٣.٣) وهذا مؤشر على جودة المناهج الدراسية الجامعية لهذا التخصص (اوزي، ٢٠٠٥: ٤٨).

٤- العلوم الصرفة: ظهر من خلال عرض النتائج في الجدول (٤) إن هناك (١٠) معايير غير متحققة، منها (١) في كل من مجالات الأهداف، وطرائق التدريس، والتقويم، و (٣) في مجال المحتوى، و (٤) في مجال الأنشطة، ويبدو إن أغلبها تقع ضمن عنصري تناسبه مع قدرات الطلبة، وملائمته لسوق العمل وهنا يشير المختصين إلى إن المنهج الدراسي لابد أن يكون وفق مستويات المتعلمين (جامل، ٢٠٠٠: ٣٠) ويرى الباحث ضرورة إعادة النظر في المعايير التي تخص هذه العناصر من أجل الارتقاء بمستوى المناهج الدراسية الجامعية، ويتضح إن نسبة المعايير المتحققة بلغت (٨٣.٣) وهذا مؤشر على جودة المناهج الدراسية الجامعية لهذا التخصص.

٥- الاجتماعية: ظهر من خلال عرض النتائج في الجدول (٤) إن هناك (٢١) معيار ١ غير متحقق، منها (٤) في مجال الأهداف، و (٥) في كل من مجالي المحتوى، والأنشطة و (٦) في مجال طرائق التدريس، و (١) في مجال التقويم، ويظهر إن أغلبها تقع ضمن عناصر التدريب العملي، والمواكبة والتطور، وملائمته لسوق العمل، وهذه المؤشرات تعيق تحقيق الجودة الشاملة، إذ أوصى المهتمين في مجال الجودة بمواكبة التطورات والتأكيد على التدريب العملي كمقترحات للتغلب على صعوبات تحقيق الجودة (الترتوري وجويحات، ٢٠٠٧: ٦٩)، ويتضح إن نسبة المعايير المتحققة بلغت (٦٥) وهذا مؤشر على ضعف جودة المناهج الدراسية الجامعية لهذا التخصص، ويعتقد الباحث إن هذا المؤشر جاء بسبب عدم توجيه الاهتمام الكافي لهذا الاختصاص من قبل أصحاب الشأن.

٦- الإنسانية: ظهر من خلال عرض النتائج في الجدول (٤) إن هناك (١٢) معيارا غير متحقق، منها (٤) في كل من مجالي الأهداف، والأنشطة و (٣) في

مجال المحتوى، و(١) في مجال طرائق التدريس، ويبدو إن أغلبها تقع ضمن عناصر التدريب العملي، وتناسبه مع قدرات الطلبة، وملائمته لسوق العمل وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (فتح الله، ٢٠٠٧) ويؤكد الباحث ما تم عرضه من الأدبيات بخصوص هذه العناصر لما تحمله من أهمية تتعلق بمدى تحقق الجودة الشاملة في المناهج الدراسية الجامعية (مجاهد، ٢٠٠٨: ٣٧)، ويتضح إن نسبة المعايير المتحققة بلغت (٨٠) وهذا مؤشر على جودة المناهج الدراسية الجامعية لهذا التخصص.

الاستنتاجات:

- تحقق معايير الجودة نسبيا في كل الاختصاصات باستثناء الاجتماعية.
- أظهرت النتائج عدم تحقق نسبة كبيرة من المعايير في مجالات الأهداف، والمحتوى، وفي عناصر التدريب العملي، المواكبة والتطوير، وملائمته لسوق العمل.
- عدم الاهتمام من أصحاب الشأن بالتدريب العملي فيما يخص الوسائل التعليمية والمختبرات.
- وجود فجوة واضحة بين المناهج الدراسية وحاجات المجتمع وسوق العمل من جهة والتطورات المعاصرة من جهة ثانية.

التوصيات:

- الاستفادة من المعايير التي توصلت إليها الدراسة في الحكم على جودة المناهج الدراسية الجامعية مستقبلا.
- إعادة بناء أهداف المناهج الدراسية وفق التغيرات والتطورات.
- توفير نسبة كافية من الأنشطة والمختبرات التي تحقق التدريب العملي.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لتطوير المناهج بما يناسب مستويات المتعلمين.

- مراجعة عناصر المناهج الدراسية وبناءها على وفق متطلبات المجتمع وسوق العمل.

المقترحات:

- إجراء دراسة مماثلة من وجهة نظر الطلبة ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.

- إجراء دراسة مماثلة في الجامعات العراقية الأخرى.

المصادر:

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤) : موسوعة التدريس. ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- ابن منظور (١٩٨٤) : لسان العرب. ج٢، دار المعارف، القاهرة.

- اوزي، احمد (٢٠٠٥) : جودة التربية وتربية الجودة. ط١، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.

- بطاينة، رزق فايز (٢٠٠٦) : المناهج التربوية. دار جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

- الترتوري وجويحات، محمد وأغادير (٢٠٠٧) : إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. ط١، دار المسيرة، الأردن.

- حسن والفرحاتي، أحلام ومحمود (٢٠٠٧) : معايير المنتج التعليمي وتحقيق الجودة. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

- حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦) : الإدارة المدرسية والصفية المتميز الطريق إلى المدرسة الفعالة. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- جامل، عبد الرحمن (٢٠٠٠) : أساسيات المناهج التعليمية. دار المناهج، الأردن.

- جمهورية العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٩) : الدليل العام لتصميم المقررات الدراسية وتقويمها في جامعة بابل على وفق المواصفات

الدولية لنظام إدارة الجودة الشاملة. اللجنة الخاصة بتصميم المقررات الدراسية وتقويمها، الإصدار الأول.

- جمهورية العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠١٢) : دليل المعايير الوطنية لجامعة بابل للاعتماد الأكاديمي. اللجنة العلمية في جامعة بابل، الإصدار الثاني.

- دياب، سهيل رزاق (٢٠٠٦) : مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني. جامعة القدس المفتوحة، منطقة غزة التعليمية.

- الزيدي، رائد رسم يونس (٢٠١١) : تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة. جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

- سالم، رائدة (٢٠٠٧) : تطوير المناهج التربوية. دار أجنادين للنشر والتوزيع، الرياض.

- شحادة، يوسف يعقوب (٢٠١٠) : دراسة تقويمية للكتب التربوية في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.

- فتح الله، مندور عبد السلام (2007) : تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر. مجلة رسالة الخليج، العدد ١٠٤.

- الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٨) : الجودة في التعليم. دار الشروق، الأردن.

- الفراجي وأبو سل، هادي وموسى (٢٠٠٦) : الأنشطة والمهارات التعليمية. دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

- عابدين، محمود (١٩٩٨) : الجودة واقتصادياتها في التربية. مجلة دراسات تربوية، المجلد السابع، القاهرة.

- العامري، سعيد (٢٠١٠) : معايير الجودة في النظم التعليمية. مجلة رسالة التربية، سلطنة عمان، العدد (٢٨).
- عبد المنعم، منصور (٢٠٠٧) : الجودة الشاملة وتطوير مناهج التعليم. المؤتمر العلمي التاسع عشر، جامعة عين شمس.
- عطية محسن (٢٠٠٨) : المناهج الدراسية وطرائق التدريس. دار المناهج، عمان، الأردن.
- علي، نادية (٢٠٠٢) تصور مقترح لتطوير نظام تعلم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (٨) العدد ٢٧، الرياض.
- القروت، يوسف فريد (١٩٨٨) : إعداد مقياس للاتجاهات نحو المتخلفين عقليا. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد ٧، العدد ٢٨، عمان، الأردن.
- الكبيسي، كامل ثامر (١٩٨٧) : بناء وتقنين مقياس السمات الشخصية ذات الأولوية للقبول في الكليات العسكرية لدى طلاب الصف السادس الإعدادي في العراق. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد).
- مجاهد، محمد (٢٠٠٨) : ثقافة المعايير والجودة في التعليم. دار الجامعة، ليبيا.
- محمد وهزاع، نادية سلام وأنيسة محمود (٢٠١١) : معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن. مؤتمر كليات التربية، جامعة عدن.
- محمود، شوقي (٢٠٠٩) : تطوير المناهج رؤية معاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة.
- مينا، فايز (٢٠٠٦) : قضايا في تعليم الرياضيات. ط١، مكتبة الانجلو امريكية، القاهرة.

-
- هزاع ومحمد، نادية سلام وانيسة محمود (٢٠١١) : معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن. مجلة.
 - اليونسكو (١٩٩٥) : التخطيط لتحسين نوعية التعليم في إطار التعليم للجميع في الدول العربية، ورشة عمل الشعبة الإقليمية. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، ١٩٩٥.
 - Adams, Georgias (1966) : Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance. New York, Holt.
 - David B. Guralnik (1992): Websters new world dictionary. London.
 - Sara, lawrence, light-foot (1994) : The Good High school. OP-Cit.
 - Edward, Sallis (1990): Total Quality management. OP-CIT.
 - William, Little, H.W. Fowler&Coulson.1974, The shorter Oxford English Dictionary ,U.S.A. Crandon Press.
 - Nunnally, J. C (1978) : Psychometric theory, New York, Megrow Hall.
 - معهد إدارة الجودة الفدرالي، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة
(www.qou.edu/home)

Abstract

The study aimed Current know the extent to which comprehensive quality standards in the curriculum University, was built list of criteria for the quality of university curricula, according to the areas of the curriculum, and according to elements of the

global quality standards curriculum (Design and Construction- Practical training- coping and development – suits him with the abilities of students –suitability for the job market) and in accordance with the steps of scientific fundamentalism to build a tool of scientific research to measure the extent to which those standards according to variable specialization, bringing the number of standards in its final form (60) standard, as was the use of means appropriate statistical access to search results, including: lack of verification (10) standards within the specialty medical and pure science, and not check (7) standards within the specialty engineering, and not check (4) standards within the specialty agricultural and non- check (12) standard within the specialty of humanity, and not check (20) standard within the allocated social, concluded the study group recommendations and proposals.

برنامج ارشادي مقترح لتعزيز مفاهيم النزاهة لدى الناشئة

م.د. تهناني طالب عبد الحسين

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي الى استعراض التقنيات الارشادية الممكن استخدامها في بناء برامج تنمية مفاهيم النزاهة لدى الناشئة، ولقد تطرقت الباحثة الى تقنيات النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والعلاج بالواقع، والنظرية الاجتماعية المعرفية، لكي يكون هذا البحث اشبه بان يكون دليل ارشادي بيد الباحثين والمرشدين النفسيين للاستعانة به في بناء البرامج الارشادية. حيث تعد الحاجة الى الارشاد احدى ضروريات الحياة الانسانية ومن اهم الحاجات النفسية على مستوى الفرد والجماعة في كل المراحل العمرية في ضوء خصائص نمو كل مرحلة ومشكلاتها ومتطلباتها مما يتطلب استمراريته.

إن أصبحت الخدمات الارشادية مؤشراً على تقدم المجتمع ورفقيه واهتمامهم برعاية الانسان رعاية كاملة شاملة ومتكاملة في جميع النواحي، فلم تعد الخدمات النفسية ترفاً بل أصبحت ضرورة للناس جميعاً، لذلك تطورت بسرعة فائقة في الدول المتقدمة لتواكب الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهها الناس والايفاء بحاجاتهم وحاجات المجتمع الذي ينتمون له.

ترمي الخدمات الارشادية الى اكساب الفرد المهارة اللازمة للوصول الى الحل بطريقة موفقة سليمة تؤدي الى الرضا والسعادة والى اتاحة الفرصة للتعبير عن النفس وتحقيق الاشباع الذاتي. وقد تنوعت الاساليب الارشادي بين ما هو فردي وجماعي وما هو مباشر وغير مباشر، ان تصميم البرامج الارشادية يتطلب تبني نظرية بتقنياتها لتحقيق الاهداف المرجوة من البرنامج، وقد تبنت الباحثة النظرية الاجتماعية المعرفية لـ (باندورا) وتقنية النمذجة في بناء برنامج ارشادي مقترح لتنمية النزاهة لدى الناشئة (طلبة المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية).

مشكلة البحث وأهميته :

يمر مجتمعنا في الوقت الحاضر بظروف وازمات صعبة اذ يتعرض فيه الافراد الى انواع مختلفة من الضغوط الاقتصادية، والاجتماعية، والنفسية، والامنية، وما نتج عنها من تغيرات ثقافية واجتماعية سريعة وغير متوقعة والتي اثرت سلباً في تصرفاتهم وسلوكهم، ان الازمات تحرر السلوك من ضغط القيم والمعايير وتسبب انعكاسات خطيرة على اخلاق الافراد وبروز بيئة مناسبة لممارسة الظواهر السلوكية غير السليمة وانتشارها (سعيد، ٢٠٠٠، ص ٢).

ان الاحداث العنيفة التي تعرض لها بلدنا، نتج عنها تغيير في ديناميكية الحياة الانسانية اليومية وتغير في نمط الحياة اليومية داخل مفاصل المجتمع ككل، فظهرت بعض السلوكيات غير النزيهة التي بدأت تحدث يومياً وكأنها القاعدة، وهي تبدأ بنقص بسيط في الاحترام والكذب والتلاعب ... ولانجد هذه الافعال في البداية غير قابلة للتحمل، ثم تتحول هذه التصرفات الى تصرفات فاسدة ويكون لها نتائج خطيرة على الفرد والمجتمع.

ان القيم والمفاهيم المرغوب فيها متى تأصلت في نفس الفرد فانه يسعى دائماً الى العمل على تحقيقها، كما انها تصبح المعيار الذي يقيس به اعماله وتجنبه التناقض والاضطراب كما تحقق لسلوكه الاتساق والانتظام اذ يصبح له من الثبات ما يساعد على التنبؤ بسلوك هذا الفرد في مواقف جديدة (العراقي، ١٩٨٤، ص ٧٣) ولهذا فان التحلي بالاخلاق الفاضلة والتمسك بالسلوك الخُلقي القويم يكون سبباً في قوة شخصية الفرد وهو يواجه التحديات والصعوبات من غير ان تهتز لديه القيم والمبادئ الفاضلة (البياتي، ٢٠٠١، ص ١٠٠)، فلا بد للإنسان من الأخلاق الفاضلة لأن الحياة المجردة عن الأخلاق ضياع وحيرة وظلال، بل ينعدم طعم الحياة في ظل غياب الأخلاق الطيبة (Khoei, p.5).

ان الناشئ لا يعيش في فراغ ولكنه يعيش في بيئته يتاثر ويؤثر فيها بكل جوانب شخصيته وان دوافعه الفطرية لا تكفي للتعامل مع متطلبات الحياة، ولكن لابد من وجود دوافع اخرى مكتسبة، ولكن ليس كل ما يكتسبه الناشئ يؤدي به الى الرضا والتوافق فهناك خبرات سارة واخرى مؤلمة ونتيجة لعدم التوافق مع متغيرات البيئة ينجم الكثير من الاحداث والمواقف السلوكية مثل العدوان والكذب والسرقة والقلق والتاخر الدراسي والهروب من المدرسة ... مما ينجم عنه ظهور اضطرابات سلوكية او مشكلات نفسية واجتماعية وانفعالية تتطلب من القائمين على التربية رعاية السلوك ومعالجته بهدف اعادة السلوك التكيفي من جديد (محمود، ١٩٩٨، ص ١٧٥). حيث يقع على المدرسة ضرورة تغيير وازافة الجديد في وظيفتها التي انشئت من اجلها باعتبارها الاداة الرسمية للمجتمع المنوط بها مسئولية اعداد المواطن الصالح كي تتمكن من اعداده اعداداً يتلائم مع القيم الاخلاقية للمجتمع ويعايشه مؤثراً فيه ايجابياً ومثاثراً به، أن موضوع تعديل السلوك وتوجيهه غاية التعليم واساس العملية التربوية بصفة عامة ومحور رئيسي في الارشاد بصفة خاصة فلم تعد المدرسة بمفهومها القديم قاصرة على حشو ذهن الطالب بالمعلومات فحسب وانا تمتد الى الاهتمام برعاية نمو شخصية الطالب بابعادها المختلفة جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً (محمود، ١٩٩٨، ص ١٧٥).

ان بعض الناشئة هم ضحايا لعدم تعرفهم على المربين الملتزمين والذين كان بإمكانهم ان يرشدوهم الى الطريق السليم و يعين لهم الطريق الصحيح ويطلعهم على المعايير الاجتماعية والاخلاقية والقانونية (العلواني، ٢٠٠٣، ص ١٧)، حيث تعمل الاتجاهات السلبية السائدة في المجتمع على تقليل استقرار الناشئة الاجتماعي وازنانهم النفسي مما ينعكس سلباً على تفاعلاتهم الشخصية وعلاقاتهم الاجتماعية، لذلك اصبح من الضروري معالجة ذلك من خلال اعداد برامج ارشادية تقوم على اسس علمية وتقنيات ارشادية حديثة

لتعزيز مفاهيم النزاهة لديهم، لذلك تروم الباحثة استعراض التقنيات الارشادية الحديثة التي من الممكن اعتمادها في بناء البرامج الارشادية الخاصة بتنمية مفاهيم النزاهة المتمثلة بالامانة، عدم الغش، المحافظة على ممتلكات المدرسة، احترام الوقت، احترام ادارة المدرسة، الالتزام بالانظمة والتعليمات المدرسية، عدم الاعتداء على الاخرين، الصدق، التعاون .لدى طلبة المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وتعديل ما اكتسبه الطلبة من انماط السلوك غير السوي والعادات غير المقبولة اثناء تنشئتهم الاجتماعية.

اهداف البحث :

. يهدف البحث التعرف على استعراض التقنيات الارشادية الحديثة الممكن استخدامها في تنمية مفاهيم النزاهة لدى الناشئة، وتبني تقنيات النظرية الاجتماعية المعرفية انموذجاً.

تحديد المصطلحات:

الارشاد:

هناك كم هائل من التعريفات التي حددت مفهوم الارشاد ، وقد اکتفت الباحثة بتعريف وزارة التربية والتعريف النظري للباحثة.

تعريف وزارة التربية: خدمة مخططة تهدف الى تقديم المساعدة المتكاملة للطالب حتى يستطيع حل المشكلات الصحية والتربوية والاخلاقية والشخصية التي يواجهها في حياته او التوافق معها ويتضمن المساعدة حتى ينمو في الاتجاه الذي يجعل منه مواطناً ناجحاً قادراً على تحقيق ذاته في الميادين الدراسية والمهنية او غيرها وان يتوقف معها بدرجة تحقق له الشعور بالرضا والسعادة (اللامي، ١٩٩٢، ص ٢٠).

التعرف النظري للإرشاد : الارشاد علاقة انسانية تفاعلية بين المرشد والمسترشد بهدف مساعدته لتعديل سلوك غير مرغوب فيه باستخدام التقنيات الارشادية.

التقنيات الارشادية: مجموعة من الانشطة والفعاليات والفنيات التي تتضمن اكساب الناشئة عادات سلوكية سوية باستخدام تقنيات ارشادية مختلفة (التعزيز، النمذجة، تسلسل الاستجابة، برامج الاقتصاد الرمزي، الممارسة السلبية، الاشباع، النصحيح الزائد، المحو، التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر، التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، الضبط الذاتي، الفاعلية الذاتية، التحكم بالذات ..الخ) تقدم باساليب جماعية وبطرائق مباشرة وغير مباشر.

التعزيز :

تعريف الخطيب ١٩٩٥ : الاجراء الذي يؤدي فيه الى حدوث السلوك الى توابع ايجابية او الى ازالة توابع سلبية، وهو الاجراء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة (الخطيب، ١٩٩٥، ص١٣٧).

تعرف الخواجا ٢٠٠٢ : هو الحادث او المثير او الاجراء الذي يؤدي الى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة التي سبقت التعزيز مباشرة، فالتعزيز لا يحدث الا اذا ادى المثير الذي حدث بعد السلوك الى تقويته (الخواجا، ٢٠٠٢، ص٩).

تصميم برامج تعديل السلوك:

يعتمد برنامج تعديل السلوك على عدة عوامل منها تقييم الخصائص الشخصية للفرد، ومدى توفر الامكانيات اللازمة لتنفيذ البرنامج، ومهارة وخبرة وعلمية الاشخاص الذين سيقومون بتنفيذ البرامج، و تحديد العناصر التي يشتمل عليها البرنامج كتابياً.

يقوم المرشد او المعالج النفسي في البداية جمع البيانات والتأكد من ان الفرد لديه مشكلة سلوكية بحاجة الى علاج، ثم يتم اختيار اساليب تعديل السلوك اللازمة لتحقيق الاهداف العلاجية، ان تصميم برامج تعديل السلوك وتنفيذها تمر بعدة خطوات هي :

- . تحديد الانماط السلوكية المراد تعديلها.
- . تحديد الاهداف السلوكية قصيرة المدى وطويلة المدى.
- . اختيار التقنيات الارشادية الملائمة لتحقيق الهدف المنشود.
- . تحديد الوضع الذي سينفذ فيه برنامج تعديل السلوك.
- تحديد المعايير التي سيتم بموجبها الحكم على فاعلية التقنيات الارشادية المستخدمة.
- . تحديد تقنيات ارشادية بديلة يلجأ اليها المرشد او المعالج اذا فشلت التقنيات التي قام باختيارها. (Knapp& Salend, 1984.p. 287)

تعتمد برامج تعديل السلوك على التقنيات الارشادية التي تستمد من النظريات الارشادية، وستتطرق الباحثة الى بعض من تلك التقنيات الارشادية المستمدة من النظريات السلوكية والنظريات المعرفية والنظرية ونظرية العلاج بالواقع و النظرية المعرفية الاجتماعية، الممكن استخدامها في برامج تنمية مفاهيم النزاهة لدى الناشئة والتي تقدم للطلبة في المدارس الابتدائية والمتوسطة والاعدادية وهي :

اولاً : النظرية السلوكية Behavior Theory :

جل اهتمام النظرية السلوكية في مجال تعديل السلوك هو السلوك كيف يكتسب وكيف يتغير وكيف يتعدل، وان العملية الارشادية وفق هذه النظرية هي عملية تعلم ومحو تعلم سابق واعادة تعلم .

تفسر النظرية السلوكية المشكلات السلوكية لدى الافراد بانها انماط من الاستجابات الخاطئة المتعلمة يقوم بها الفرد لفاعليتها كوسيلة دفاعية لتجنب مواقف غير سارة وغير مرغوبة، يفترض اصحاب هذه المدرسة ان السلوك ما هو الا استجابة متعلمة، ويمكن التخلص منها عن طريق محوها او تعديلها او تغييرها،

وان السلوك الانساني في تغير مستمر، وهذا التغير ناتج عن ثلاثة عوامل هي النمو واعاقة النمو والتعلم (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩، ص ٩٠).

ينصب اهتمام معدلو السلوك السلوكيين على مساعدة المسترشد على تعلم انماط جديدة من الاستجابات لكي يحل مشاكله، وتعتمد التقنيات الارشادية وفق هذه النظرية على مبادئ التعلم لذلك فان الإرشاد السلوكي ذات طابع تعليمي وانه يمثل عملية تعليمية ويسمى احيانا الإرشاد والعلاج السلوكي بـ (ارشاد التعلم).

ان للنظريات السلوكية تقنيات عديدة ، وقد اختارت الباحثة جزءاً منها والتي من الممكن اعتمادها في بناء البرامج الارشادية الخاصة بتنمية مفاهيم النزاهة لدى الناشئة في المدارس وهي :

. التعزيز Reinforcers :

يعرف التعزيز على انه الاجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك الى توابع ايجابية او الى ازالة توابع سلبية ، وهو المثير الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب فيه في المستقبل وفي المواقف المماثلة (Repp, 1983, 153).

ان التعزيز يعرف وظيفياً من خلال نتائجه على السلوك، فالتعزيز لا يحدث بمجرد اعطائنا الطالب شيئاً يرغب فيه، لكن التعزيز يكون قد حدث اذا كان ما فعلناه قد عمل بالفعل على تقوية السلوك، فالتعزيز لا يحدث الا اذا ادى المثير الذي حدث بعد السلوك الى تقويته وبناء على ذلك من الخطأ القول على سبيل المثال لقد قمت بتقديم التعزيز للطلبة لكن وجدت انه لم ينجح معهم، ولم يقومون بتادية السلوك المطلوب منهم، فاذا لم يؤدي ما فعلناه الى تقوية السلوك فهو ليس تعزيزاً ربما لم نستطيع تحديد المعزز المناسب للطالب، او ربما لم نراعي العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز.

لقد بينت الدراسات فاعلية التعزيز فقد استخدم بفعالية لتعديل الانماط السلوكية المختلفة مثل السلوك الاجتماعي، السلوك اللفظي، والعناية بالذات، والمهارات الحياتية اليومية، والسلوكات الأكاديمية، كما استخدمت مبادئ التعزيز لتقليل العديد من الانماط السلوكية غير التكيفية ومنها العدوان، والاثارة الذاتية، والايذاء الذاتي، والنشاطات الزائدة والسلوكات الاجتماعية والأكاديمية غير المقبولة، ان التعزيز يؤدي وظائف متنوعة اضافة الى تقوية السلوك وزيادته، ومن هذه الوظائف ما يتعلق بالجانب الانفعالي، فالتعزيز يشعر الفرد بالرضا عن الذات ويحسن مفهوم الذات لديه، ويزيد الدافعية، ومن وظائف التعزيز ايضا ما يتعلق بتوفير المعلومات فالتعزيز يوضح للفرد أي السلوكات عليه تأديتها فبعض الافراد يعانون من مشكلات سلوكية فلا يفعلون السلوك المقبول لانه غير معزز او لانهم لا يتوقعون التعزيز، والبعض الآخر يفعل السلوك غير المقبول لانه عزز او لانه يتوقع التعزيز.

وقد اثبتت الدراسات فاعلية التعزيز الاجتماعي (الثناء، التشجيع، الابتسام، ...) ولقد تبين ان هذه الاجراءات على بساطتها ادت الى تقوية الانماط السلوكية الصافية المناسبة وتقليل الانماط السلوكية غير المناسبة (الخطيب، ١٩٩٥، ص ١٣٨).

تصنف المعززات الى معززات اولية ومعززات ثانوية، فالمعزز الاول (Primary Reinforces) هو ذلك المثير الذي يؤدي بطبيعته الى تقوية السلوك دون خبرة سابقة ويسمى بالمعزز غير الشرطي او المعزز غير المتعلم مثل (الطعام، والشراب، الحنان ...).

والمعززات الاولية محدودة جداً فاعتمادنا عليها سوف يحد الى درجة كبيرة من قدرتنا على تعديل سلوك الانسان، فمعظم المثيرات تصبح معززات من خلال الخبرة من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، ولهذا فان اغلب المعززات التي تستخدم في

حياتنا اليومية وفي برامج تعديل السلوك هي معززات ثانوية (Secondary Reinforces)، فالمعزز الثانوي هو المثير الذي يكتسب خاصية التعزيز من خلال اقترانه بالمعززات الاولى ولهذا فهو يسمى بالمعزز الشرطي او المعزز المتعلم فهي مثيرات حيادية بالاصل اكتسبت خاصية التعزيز من خلال اقترانه المتكرر بمعززات اخرى.

ففي غرفة الدرس مثلاً تمثل ابتسامة المعلم للطالب وثناؤه على التزام بالتعليمات معززات ذات تاثير بالغ على سلوكه، بالرغم من ان الكثير من السلوكيات المرغوبة تستمر بالحدوث نتيجة المثيرات الايجابية التي تلي السلوك (التعزيز) الا ان هناك حالات كثيرة لا تعمل فيها المثيرات الطبيعية على تقوية السلوك، فثناء المعلم قد لايعني للطالب الكثير له خاصة في مراحل تعديل السلوك والتدريب الاولى، فيجب ان يصحب الثناء اعطاء بعض العلامات التي تضاف الى درجات الطالب في احدى المواد الدراسية لكي يكون فعالاً ويؤدي الى نتيجة ايجابية (الخطيب، ١٩٩٥، ١٣٩).

القواعد والتعليمات السلوكية Behavioral Rules and Instruction:

ان ضبط السلوك يتطلب القيام بايضاح قواعد السلوك المناسب والمقبول، فالقواعد الواضحة والمعلنة قد تهيء الفرص اللازمة للامتثال بالتعليمات وعدم مخالفتها، الا ان ايضاح قواعد السلوك المقبول غير كافية الا اذا تم تعزيز سلوك الافراد عندما يحترمون التعليمات وينظمون سلوكهم وفقاً لها وتجاهلهم عندما لا يمتثلون لها (Snell, 1983, p. 263).

ان اكثر اساليب خفض السلوك الفاسد او السلوك غير المرغوب فيه تعتمد على استخدام التعزيز وفق القوانين التالية:

١- التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر Differential Reinforcement of Other يتضمن هذا الاسلوب على تعزيز سلوك الطالب في حالة امتناعه عن

القيام بالسلوك غير المرغوب فيه لفترة زمنية محددة، وتعتمد طول تلك الفترة على معدل حدوث السلوك المستهدف قبل البدء بالمعالجة، يشمل هذا الاجراء على محو السلوك غير المرغوب فيه وتعزيز السلوكات الاخرى المرغوب فيها، ويتطلب استخدام هذا الاجراء اتباع الخطوات التالية:

أ . تحديد السلوك المراد تعديله وتعريفه اجرائياً.

ب . تحديد الفترة الزمنية التي يجب على الفرد الامتناع عن تأدية السلوك المستهدف اثناءها.

ج . قياس السلوك المستهدف اثناء تلك الفترة بشكل متواصل.

د . تعزيز الفرد في حالة امتناعه عن تأدية السلوك المستهدف في الفترة التي تم تحديدها. (Deitz & Repp, 1983, p.127)

٢ . التعزيز التفاضلي للسلوك البديل Differential Reinforcement of Altrnnative Behavior : يسمى هذا الاجراء ايضا بالاشراط المضاد (Counter conditioning) يقوم على اساس تعزيز السلوك الذي لا يتوافق والسلوك غير المرغوب فيه، فبدلاً من توبيخ الطالب او معاقبته في حالة عدم التزامه بالحضور الى الدرس في الوقت المحدد، يقوم المعلم بتعزيز سلوك الطالب في حالة حضوره في الوقت المحدد.

٣ . التعزيز التفاضلي لانخفاض معدل السلوك Differential Low Rates Reinforcement of : يشتمل هذا الاجراء على تعزيز الفرد عندما يصبح معدل حدوث السلوك غير المرغوب فيه اقل من معدل معينة يتم تحديده مسبقاً . ، ويتطلب استخدام هذا الاجراء اتباع الخطوات التالية:

أ . تحديد السلوك المراد تعديله وتعريفه اجرائياً.

ب . قياس معدل حدوثه قبل البدء بمعالجته.

ج . تحديد معايير التعزيز.

د . تقديم المعززات اذا كان معدل حدوث السلوك اقل من القيمة المحددة للمعيار الذي تم تحديده.

. التشكيل Shaping:

التشكيل هو تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجيا من السلوك النهائي المراد الوصول اليه، انه يشتمل على الاقتراب خطوة فخطوة من السلوك المطلوب وذلك من خلال مساعدة المتعلم عن الانتقال على نحو تتابعي من السلوك الذي يستطيع القيام به حاليا (السلوك المدخلي) الى السلوك الذي يتوخى تحقيقه (السلوك النهائي)، فاذا كان الطالب لا يتفاعل اجتماعيا مع الآخرين فمن الممكن تعزيزه عندما ينظر اليهم ومن ثم عندما يقترب منهم وبعد ذلك عندما ياخذ منهم شيئا يقدمونه له وهكذا يستطيع المعالج تشكيل السلوك الجديد المقبول اجتماعياً.

التشكيل لايعني خلق سلوكات جديدة من لا شيء، فبالرغم من ان السلوك المستهدف ليس موجوداً لدى الفرد الا انه غالبا ما يكون لديه سلوكات قريبة منه، ولهذا فالمعالج السلوكي يقوم بتعزيز تلك السلوكات بهدف ترسيخها في ذخيرة الفرد، وبعد ذلك يلجأ الى التعزيز التفاضلي والذي يشتمل على تعزيز الاستجابة فقط عندما تقترب اكثر فاكثر من السلوك المستهدف.

عند استخدام هذه التقنية، يقوم المعالج في البداية بتحديد السلوك النهائي الذي يراد تعليمه، وبعد ذلك يتم اختيار استجابة تشبه السلوك النهائي الى حد ما، ويبدأ بتعزيز تلك الاستجابة بشكل منظم ويستمر بذلك الى ان تصبح الاستجابة قريبة اكثر فاكثر من السلوك النهائي، وتسمى عملية تشكيل على هذا النحو بالتقارب التدريجي (الخطيب، ١٩٩٥، ص ١٦٥)

ان مفتاح النجاح في عملية التشكيل يتمثل في كون التعزيز متوقفاً على تغير السلوك على نحو تدريجي باتجاه السلوك النهائي وتجاهله (عدم تعزيزه) عندما

ينحرف عن السلوك النهائي، فاذا كنا نريد ان نعلم الطالب المحافظة على ممتلكات المدرسة فاننا نستطيع تعزيزه عندما يحافظ على كتبه المدرسية، وفي الخطوة الثانية نعززه عندما يحافظ على ممتلكات الصف من كراسي وسبورة وجدران ولوحات ... وفي الخطوة الثالثة نعززه عندما يحافظ على ممتلكات الصفوف الاخرى الى ان نصل الى السلوك المستهدف (Heward et,al. 1987, 211)

. الاقتصاد الرمزي Token Economy :

تعمل برامج الاقتصاد الرمزي وفقاً لمبدأ العرض والطلب ، وتقوم هذه التقنية على اساس استبدال المعززات الاصطناعية بالمعززات الطبيعية بعد تحقق السلوك المطلوب، وتستخدم هذه الطريقة بهدف احداث تغييرات سريعة في السلوك وذلك من خلال زيادة دافعية الافراد وزيادة احتمالات قيامهم بالسلوك المناسب وتتضمن برامج الاقتصاد الرمزي العناصر الرئيسية التالية:

- أ . تزويد الافراد بالمعلومات التي توضح لهم الاستجابات التي ستؤدي الى التعزيز.
- ب . تزويد الافراد بقواعد واضحة تبين كيفية وظروف استبدال المعززات الرمزية بالنشاطات او الاحداث او الاشياء المعززة (الخطيب، ١٩٩٠ ، ص٧٦).

. التعاقد السلوكي Behavioral Contracting :

يعتبر التعاقد السلوكي من التقنيات الفعالة في تنظيم الاستجابات لدى الافراد، ويشمل هذا الاسلوب تحديد السلوك المتوقع من الفرد وايضاح المكافأة التي سيحصل عليها بعد تأديته لذلك السلوك، ويتم تحديد المهمة السلوكية والمعزز او المكافأة التي سيحصل عليها الفرد نتيجة قيامه بالمهمة السلوكية المطلوبة في عقد مكتوب يتفق عليه كل من المرشد والمسترشد او الطالب والمعلم او المريض والمعالج النفسي، ويتصف العقد بكونه مكتوباً وواضحاً وعادلاً وإيجابياً، ويستند التعاقد السلوكي الى مبدأ بريماك (Premack Principle) الذي يقوم على اساس

تحديد النشاطات المحببة للأفراد وذلك يتم من خلال الملاحظة أو جمع المعلومات من الوالدين أو من الأشخاص المقربين، أو من السجل المجمع، ومن ثم تستخدم تلك النشاطات لتعزيز النشاطات غير المحببة بالنسبة للفرد والمراد تقويتها، وينص هذا المبدأ على أن السلوك الذي يحبذه الطالب إذا تبع السلوك لا يحبذه عمل بمثابة معزز له، فالخروج إلى اللعب مع الأطفال الآخرين يسمح به فقط بعد تأدية الطفل لواجباته المدرسية وهكذا، والمهم في التعاقد السلوكي هو اللجوء إلى معززات حقيقية (الخطيب، ٨٥، ١٩٩٠).

١. المحو Extinction :

يستمر الأفراد أحياناً بتأدية السلوكات غير المرغوبة فيها بسبب انتباه الآخرين لها عن قيامهم بتلك السلوكات، ويأخذ الانتباه أشكالاً مختلفة منها التذمر، أو الصراخ، أو التوسل والطلب منهم التوقف عن تلك السلوكات، ومن الممكن معالجتها عن طريق تجاهلها وهذا ما دفع الباحثين إلى تسميتها بالتجاهل المخطط له (Planned Ignoring)، ويقوم المحو على أساس تقليل السلوك تدريجياً من خلال إيقاف التعزيز الذي كان يحافظ على استمرارية حدوثه في الماضي، وإذا كان المحو واضحاً وبسيطاً نظرياً فتطبيقه عملياً صعب للغاية، فهو لن يقلل السلوك غير المرغوب فيه إلا إذا تم تحديد وضبط جميع المعززات ذات العلاقة، أن استخدام المحو بنجاح يتطلب التعرف إلى طبيعة أثره في السلوك، وأن من خصائص السلوك الذي يخضع للمحو كما يلي:

١. أن السلوك غير المرغوب فيه في بادئ الأمر يقوى بدلاً من أن يضعف، والسبب وراء ذلك هو أن الشخص سيحاول جاهداً أن يحصل على التعزيز الذي تعود عليه، وهذا ما يدفع المعلمين أو الآباء إلى التخلي عن المحو.
٢. يؤدي هذا الإجراء إلى ظهور استجابات انفعالية كالعدوان أو الغضب أو البكاء...

٣ . كثيراً ما يظهر السلوك بعد انطفائه، الا ان ظهور السلوك بعد انطفائه يكون مؤقتاً في العادة وغالبا ما يؤدي تجاهله الى انطفائه من جديد.

٤ . المحو لا يقلل السلوك فوراً بل تدريجياً وتعتمد سرعة اختفاء السلوك الذي يخضعه للانطفاء يعتمد على عدة عوامل من اهمها التعزيز وجدول التعزيز الذي يخضع له السلوك.

Time Out From Positive Reinforcement

احدى التقنيات الفعالة لتقليل السلوك غير المرغوب فيه، ويشمل هذا الاجراء على حرمان الفرد من إمكانية الحصول على التعزيز حال تاديبته السلوك غير المقبول فيه، و الذي يراد تقليله (Ross,1981, p.193) . فالاقصاء اجراء عقابي يعمل على تقليل او ايقاف السلوك غير المقبول من خلال ازالة المعززات الايجابية مدة زمنية محددة مباشرة بعد حدوث ذلك السلوك ويمكن ان ياخذ الاقصاء احد الشكلين التاليين:

أ . اقصاء الفرد عن البيئة المعززة.

ب . سحب المثيرات المعززة من الفرد لمدة زمنية محددة بعد تاديبته للسلوك غير المقبول مباشرة.

لا يؤدي المحو احيانا الى تقليل السلوك نتيجة لصعوبة ضبط مصادر التعزيز، مثلاً قد يتجاهل المعلم سلوك الطالب الذي يسلك على نحو غير مقبول بهدف تقليله، ولكن الطلبة الآخرين قد يعززونهم بدون قصد، وذلك سيحد من فعالية المحو الى درجة كبيرة.

ان الاقصاء عن التعزيز الايجابي يشمل هذا الاسلوب حرمان الفرد من إمكانية حصوله على التعزيز وذلك باقصائه من البيئة المعززة الى بيئة غير معززة حال تاديبته للسلوك غير المرغوب فيه (Gst & Nelson, 1977, 352).

ومن اهم الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند استخدام الاقصاء هو التأكد من ان المكان الذي يقصى عنه الشخص غير معزز او انه بغضض والا فقد يؤدي الطالب السلوك غير المرغوب فيه بهدف الانتقال الى مكان الاقصاء، فمثلا يلجأ بعض المعلمين الى طرد الطلبة من غرفة الصف وارسالهم الى البيت مدة يوم او يومين او اكثر جزاء لهم على سوء تصرفهم، هل تعتبر غرفة الصف بيئة معززة والبيت بيئة غير معززة للطلبة بالفعل؟ ان مغادرة المدرسة قد يكون شيئا ممتعاً بالنسبة للطلبة خاصة اذا كانت اقترنت بالانضباط والواجبات والعقاب (الخطيب، ١٩٩٥، ص١٩٧).

وياخذ الاقصاء عن التعزيز الايجابي اشكال اساسية هي:

١ . الملاحظة الشرطية Contingent Observation: يستخدم هذا الاسلوب بكثرة مع طلبة المدارس حيث يتم ابعاد الطالب عن الطلبة الآخرين لفترة زمنية محددة، جزاء له على تصرفاته غير اللائقة، واثناء تلك الفترة يتم تجاهله بعد ان يكون قد حرم من النشاط المفضل لديه، ويطلب منه ملاحظة الطلبة وهم يقومون بالنشاط ويحصلون على التعزيز.

٢ . الاستثناء Exclusion Time Out: هذا الاسلوب يقوم على اساس حرمان الطالب من النشاط المفضل ، وحرمانه ايضا من مشاهدة الطلاب الآخرين ولكن دون اللجوء الى نقله الى مكان خارج غرفة الصف، مثلا يقوم المعلم بارغام الطالب على الجلوس في كرسي يوضع في احد زوايا غرفة الصف ويطلب منه مواجهة الحائط فترة من الزمن.

٣ . العزل Seclusion Time Out: هذا الاسلوب يقوم على اساس اقصاء الطالب من البيئة المعززة الى بيئة غير معززة تسمى غرفة العزل، على ان يكون العزل لدقائق معدودة ولا يستمر لفترة طويلة لان العزل لا يعني الحبس (Walker, 1983,p.272).

يمكن استخدام الاقصاء عن التعزيز في تعديل سلوك الطلبة في كثير من المواقف مثل الغش ، عدم الامانة، العدوان، تدمير ممتلكات المدرسة فمثلا لغرض تقليل السلوك العدواني للطلاب يقوم معدلو السلوك بتعريف السلوك المستهدف اجرائياً، ثم يقوم المرشد او المعالج بقياس السلوك العدواني، ومن ثم يتم تقديم العلاج عن طريق تقديم تعزيز سلوك الطالب ايجابيا عندما لا يقوم بالاعتداء على الطلبة الآخرين، وعلى ازالة التعزيز الايجابي عندما يعتدي عليهم او عندما يبدي اية سلوكيات تخريبية، فيتم اخراجه من غرفة الصف ووضعه في غرفة عزل لمدة (٥) دقائق وذلك مباشرة بعد اعتدائه على الاطفال الآخرين.

. تكلفة الاستجابة:

تعرف تكلفة الاستجابة على انها الاجراء السلوكي الذي يشتمل على فقدان الفرد لجزء من المعززات التي لديه نتيجة لتأديته السلوك غير المرغوب فيه مما سيؤدي الى تقليل او ايقاف ذلك السلوك (Gelfand & Hartman, 1984, p.213) ، أي ان قيام الفرد بالسلوك غير المرغوب فيه سيكلفه شيئا ما، بمعنى فقدان جزء من المعززات التي في حوزته، يشمل هذه الاسلوب على اخذ جزء من المعززات من الفرد بعد تأديته للسلوك غير المرغوب فيه مباشرة وذلك بهدف تقليل احتمالات حدوثه في المستقبل (Walker, 1983,p.237).

ان هذا الاسلوب يستخدم بكثرة في الحياة اليومية، وهو غالبا ما يسمى بالغرامة او المخالفة مثل رسوب الطالب في الامتحان نتيجة الغش، او طرد الطالب من القاعة الدراسية نتيجة اخلاله بالتعليمات وقواعد السلوك. الا انه من الضروري ان تتناسب كمية الغرامة مع طبيعة السلوك المستهدف، فنحن لا نريد ان يفقد الفرد كل ما لديه من معززات، فاذا حدث ذلك فلا معنى لاستخدام تكلفة الاستجابة اصلا، اذ ان الفرد لم يعد لديه ما يفقده.

هناك طريقتان لتطبيق هذه التقنية هما :

. الطريقة الاولى : يحصل الفرد على كمية معينة من المعززات عند تأديته للسلوك المقبول ويفقد كمية منها عند تاديته للسلوك غير المقبول وهذا النوع شائع في برامج تعديل السلوك.

. الطريقة الثانية: يقوم المعالج بمنح الفرد كمية من المعززات عند البدء ببرنامج تعديل السلوك، ويطلب منه ان يحافظ على اكبر قدر ممكن من تلك المعززات وذلك بالامتناع عن تأدية السلوك غير المرغوب فيه والذي يراد تقليله، فاذا قام الطالب بالسلوك غير المرغوب فيه يفقد كمية من تلك المعززات (Axelrod,1993,p.291) .

ثانياً . تعديل السلوك المعرفي:

ان حجر الاساس في تعديل السلوك المعرفي هو التأكيد على العمليات المعرفية بانها تلعب دوراً حاسماً في تشكيل السلوك الظاهر، لذلك يجب اخذها بالحسبان حتى ولو لم تكن ظاهرة للملاحظة المباشرة والدراسة الموضوعية. ويقوم مجال تعديل السلوك المعرفي على افتراض ان الانسان ليس سلبياً فهو لا يستجيب للمثيرات البيئية فحسب بل يتفاعل معها ويكون مفاهيم حولها وهذه المفاهيم تؤثر في سلوكه، يعتقد معدلو السلوك المعرفي ان هناك تفاعلاً متواصلاً بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك، ان الانسان يطور مفاهيم معينة عن المثيرات البيئية وعلاقتها بعضها ببعض وهذه المفاهيم بدورها تؤثر في ردود الفعل التي تحدث لديه والسلوك الذي يصدر عنه، فان دراسة العلاقة بين المثيرات والاستجابات بحد ذاتها تكفي، ولكن لابد من دراسة العمليات المعرفية التي تتوسط هذه العلاقة فالانسان عندما يتعرض لمثير معين فهو يعطي تفسيراً له والاستجابة التي تصدر عنه تعتمد بالضرورة على معنى المثير والتفسير الذي يعطيه الانسان له (Turk, 1982,p. 237)

ان الهدف الرئيسي من الإرشاد والعلاج المعرفي هو محاولة تغيير الافكار الخاطئة وذلك من خلال عملية علاجية تعرف باسم عملية اعادة البناء المعرفي Cognitive Restructuring ان المبدأ الاساسي الذي يقوم عليه هذا المنحى هو تغيير العمليات المعرفية وانماط التفكير الخاطئة، وان اساليب تعديل السلوك المعرفي متنوعة الا انها جميعاً تحاول تغيير العمليات المعرفية، وانماط التفكير الخاطئة، وذلك بغية ان تصبح العمليات المعرفية اكثر اتصالاً بالواقع، وينظر الى عملية العلاج بانها عملية تعلم داخلية تشمل اعادة تنظيم المجال الادراكي واعادة تنظيم الافكار المرتبطة بالعلاقات بين الاحداث والمؤثرات البيئية المختلفة، تشمل الاساليب العلاجية :

- ١ . تحديد انماط التفكير غير المنطقي وغير التكيفي.
- ٢ . مساعد المرشد او المتعالج على تفهم الاثر السلبي لانماط التفكير.
- ٣ . استبدال انماط التفكير غير التكيفية بانماط تكيفية وفعالة.
- ٤ . تدريب المتعالج على الاستعانة بكل ما من شأنه تطوير استراتيجيات الضبط الذاتي. (Goldfried,1975,p341)

ان للنظرية المعرفية تقنيات عديدة، وسيتم التطرق الى تقنية التنافر المعرفي لـ فستنجر فهي الاقرب الى استخدامها في البرامج الارشادية الخاصة بتنمية مفاهيم النزاهة لدى الناشئة في المدارس:

. التنافر المعرفي :

تؤكد النظريات المعرفية على الكيفية التي يتقبل بها الفرد سلوكاً معارضاً لاتجاهاته ومعتقداته على اساس للمحافظة على الاتساق بين اتجاهاته وبين سلوكه اذا ما حدث بينهما تنافر. وذلك بتبرير السلوك الذي صدر عنه او اضافة عنصر معرفي جديد او تغيير الاتجاه الذي يتبناه. ومن اهم التقنيات المعرفية هي تقنية التنافر المعرفي للمنظر فستنجر، تقوم على مبدأ بان الناس يميلون الى ان يكونوا

متسقين في اتجاهاتهم وسلوكهم، وانهم يشعرون بعدم الارتياح او التوتر في حالة عدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك يرجعه فستتجر الى مصدرين أساسيين:

١ . اثار ما بعد اتخاذ القرار: قد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاه الذي يتبناه الفرد وبين سلوكه نظراً لان الفرد اتخذ قراره بدون تأني ودراسة النتائج المتوقعة عنه.

٢ . اثار السلوك المضاد للاتجاه : قد يعمل الفرد في عمل معين ويعطيه قيمة على الرغم من انه لايرضى عنه في الحقيقة، فهو يعطيه قيمة واهمية لانه يريد الحصول من ورائه على الكسب المادي، وينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والسلوك ، وتوصف اشكال عدم الاتساق هذه بانها حالات من التنافر المعرفي (Insko, 1967,p.200)

يكون دور المرشد هو مساعدة المسترشد على تغيير طريقة تفكيره وتناوله للامور بحيث يكون السلوك متسقاً مع طريقة تفكيره، فمثلا الطالب الذي يذهب الى المدرسة ولم تكن لديه رؤية واضحة واقتناع بان المدرسة ستحقق له اهدافه في الحياة فانه يقع في تنافر معرفي بين قناعاته وبين ما يترتب عليه من التزامات وواجبات فعليه سيكون سلوكه غير متسق وسيكون طالب غير مجد.

ثالثاً . اسلوب العلاج الواقعي Realistic Therapy Style:

العلاج بالواقع هو احد الاتجاهات الحديثة في الإرشاد والعلاج النفسي، وهو اتجاه يعتمد على الادراك والتفكير، ويربط بين الاضطرابات النفسية والسلوك اللامسؤول، وان الانسان كائن عقلائي مسؤول شخصياً عن سلوكه (Bruno, 1977, p.204).

يقوم العلاج بالواقع على ثلاثة مفاهيم اساسية تحكم سلوك الانسان وهي المسؤولية والواقع والتصحيح ويرمز له جلاسر بـ (3R) (ماخوذة من الحروف الاولى للكلمات (Responsibility, Reality, Right) والتي من خلالها يتم اشباع الحاجات واكتساب هوية النجاح (الشناوي، ١٩٩٤، ص ٢٢١).

يستند هذا الاسلوب على قاعدة اساسية وهي ان الافراد جميعا لديهم حاجتان نفسيتان اساسيتان هما الحاجة الى الشعور بالانتماء والحاجة الى الشعور بتقدير الذات ويتم اشباع هاتين الحاجتين من خلال اندماج الفرد من الآخرين (Okun, 1982,127).

يركز العلاج بالواقع على التعامل مع متطلبات الواقع في المجتمع، ويؤكد على مسؤولية الفرد في تغيير سلوكه ومن هنا فان المرشدين النفسيين يهتمون بما يمكن ان يفعله المسترشدون عملياً في مواقفهم الحالية لتغيير سلوكهم وعلى الوسائل المتبعة للقيام بهذا التغيير (الدباغ، ١٩٨٢، ص ٢٧٧).

يمر العلاج بالواقع بعدة مراحل هي :

المرحلة الاولى . المسؤولية : يصف جلاسر المسؤولية بانها القدرة على الوفاء بالحاجات الشخصية بطريقة لا تحرم الآخرين من الوفاء بحاجاتهم، فعندما يحكم الفرد على سلوكه بانه غير مسؤول ويرغب ان يكون سلوكه اكثر مسؤولية يكون دور المرشد مساعدة المسترشد في وضع خطة واقعية ضمن قدرات وقابليات المسترشد وان تكون الخطة محدودة وثابتة يمكن قياسها وفي نفس الوقت ان تكون مرنة قابلة للتغيير وفق متطلبات الواقع (الطيب، ١٩٨٩، ص ٨٨).

المرحلة الثانية . الواقع: يقصد بالواقع توضيح الخطوات التي يتم بها تعلم السلوك الواقعي من خلال ادراك العالم الحقيقي والواقعي، اذ ان الحاجات يجب ان تشبع في اطار القيود التي يفرضها المجتمع ويتم التركيز في هذه المرحلة على السلوك وليس على المشاعر وعلى الحاضر وليس على الماضي (الطيب، ١٩٨٩، ص ٨٨).

المرحلة الثالثة . التصحيح : ان الفرد يصدر احكاما تقييمية على السلوك بانه صح او خطأ، طيب او سيء ان الاحكام الخلقية والتقييمية لا يقتصر دورها على توجيه السلوك وانما هي ضرورية للوفاء بالحاجة الى تقدير الذات، وان الاخلاقيات

والمثل والقيم والصح والخطأ من السلوك ترتبط بشكل كبير بحاجة الى تقدير الذات والرغبة في تغيير السلوك (Burl, 1984,p.221).

المرحلة الرابعة . التخطيط : يتم اعداد الخطط في ضوء حاجة المسترشدين ويجب ان تكون واقعية ويمكن تطبيقها بسهولة وتنسجم مع حالة المسترشد ومن امكانياته وقابلياته، وعلى ان يحدث فيها تغذية راجعة ويكون هناك اندماج ما بين المعالج والمرشد وبين المسترشد والمجموعة، وبين افراد المجموعة انفسهم وقد تتضمن الخطة سرد بعض الاحداث الطريفة لزيادة المشاركة من قبل افراد المجموعة (Corey, 1990,p.470).

المرحلة الخامسة . الالتزام: يعد الالتزام عنصر اساسياً في العلاج، فبعد اعداد المرشد خطة العمل ياتي دور التنفيذ وعلى المسترشد ان يلتزم بتنفيذ الخطة ويكرس نفسه وجهده لذلك (الدباغ، ١٩٨٠، ص ٤٢).

المرحلة السادسة . رفض قبول الاعذار: على المرشد ان يوضح للمسترشد انه لا اعتذارات ، واذا فشلت الخطة على المسترشد ان يعد خطة جديدة او اجراء تعديلات على الخطة وعلى المرشد ان لا يلقي اللوم على المسترشد لفشل الخطة وانمات عليه ان يحصل على تعهده بالالتزام بالخطة الجديدة (Shilling, 1984, p.116).

المرحلة السابعة . ابعاد العقاب: يلحق كل العبارات والالفاظ السلبية التي تحط من قيمة المسترشد، إذ ان اسلوب السخرية من شأنه ان يساعد على ترسيخ هوية الفشل لدى المسترشد وافساد العلاقة الارشادية (العزة، عبد الهادي، ٢٠٠١، ص ١٣٥).

رابعاً . النظرية الاجتماعية المعرفية :

يرى اصحاب هذه النظرية ان اكتساب السلوك الاخلاقي والقيم الاخلاقية لا تختلف اختلافاً جوهرياً عن اكتساب اي نوع من انواع السلوك، اي انه لا

يختلف عن كونه متعلماً (الطحان، ١٩٩٥، ص ٤٠)، فمعظم سلوك الانسان يتم تعلمه اعتماداً على الملاحظة ومن خلال النمذجة اذ يتمكن الشخص من تكوين فكرة بخصوص طريقة تنفيذ السلوك وذلك من خلال مراقبة الاخرين (Bandura, 1977, p.22).

اكادت هذه النظرية على اهمية الملاحظة ونمذجة السلوك والاتجاهات، وفسرت سلوك الانسان ضمن مصطلحات التفاعل المستمر المتبادل بين الادراك والسلوك والتأثيرات البيئية، فالتعلم هو تفاعل بين هذه العوامل الثلاثة (Cavino, p.1-2).

تؤكد النظرية على ان الاشخاص ينظمون افعالهم من خلال القرارات والقوانين التي يطبقونها على انفسهم، فيقومون بعمل الاشياء التي تمنحهم الرضا الذاتي والاحساس بأحترام الذات، فهم يحجمون عن التصرف بطرق تنتهك معاييرهم الاخلاقية لانها تؤدي الى محاسبة الذات ونقد الذات ومن ثم المحافظة على السلوك ضمن اطار المعايير الاخلاقية (Bandura, 1990, p.2) وتساعد المعايير الاخلاقية والاجتماعية على تنظيم السلوك، فالعلاقة بين الافكار والتصرفات تتربط عن طريق ممارسة الفعل الاخلاقي ومن خلال تقييم ردود افعال الذات (مثل موافقة الذات او تأنيب الذات) ويمكن تنظيم التصرفات (السلوك) عن طريق الاخلاق الذاتية (الداخلية) والمعايير، مثلاً اذا كان الفرد لديه انطباع ان السرقة امرٌ سيء فإنه يفرض على نفسه قراراً ذاتياً ان يكون تصرفه متفقاً مع معياره الداخلي، فاذا واجه الشخص قرار السرقة أو عدم السرقة فإنه سوف يحبط هذا العمل الذي يخالف معايير الداخلية والذي ينتج عنه النقد الذاتي، وبالنتيجة سوف يتم تنظيم ذاتي للسلوك عن طريق اتخاذ قرار عدم السرقة. وبصورة عامة ان المعايير الاخلاقية تتطور نتيجة لتنوع المؤثرات مثل التعليم المباشر، التغذية الراجعة للسلوك، نمذجة المعايير التي يقوم بها الآخرون، كما ان المعايير عادةً

تتطور من خلال بعض المؤسسات مثل التعليم، وسائل الاعلام والدين والسياسة وقوة القانون.

ومن خلال عملية ضبط الذات يمكن أن يحفظ الفرد داخلياً على السلوك الموافق للمجتمع (اذ يرى باندورا ان الافراد يمتلكون ميكانزمات داخلية لضبط الذات، وان معايير الفرد فيما يخص السلوك تبقى ثابتة نسبياً في مواقف عديدة للسلوك الاجتماعي والاخلاقي).

يمكن للفرد ان يتحرر (اي لا يلتزم) بميكانزمات الضبط الذاتي الداخلي، عندما يستطيع عزل النقد الذاتي عن التصرف الضار او المؤذي وذلك بواسطة التبرير الاخلاقي والمقارنة المفيدة والتعبير اللطيف، ومن الممكن ان يتحرر الأفراد من سلوكياتهم الفاسدة من خلال جعل مسببات العمل غير واضحة وذلك من خلال عزل او ازالة المسؤولية أو اشاعتها. او من خلال التقليل او التغاضي عن نتائج افعاله، أو بالانتقاص او الحط من قدر الشخص المتلقي للافعال من خلال اعتباره مسؤولاً عن الخطأ والقاء اللوم عليه (Bandura, 1989,1991).

يؤكد باندورا على ان البيئة تؤثر في السلوك ولكن السلوك يؤثر في البيئة ايضاً، ثم وجد بعد ذلك ان العوامل الشخصية (المتتمثلة في التفكير، الادراك، الدافعية....) تتفاعل مع البيئة والسلوك ويؤثر كل منها في الآخر، واطلق باندورا على هذا التفاعل اسم الحتمية المتبادلة (Reciprocal Determinism) اذ يوضح الشكل (١) العناصر الثلاثة الرئيسية وهي عوامل شخصية (P) والسلوك (B) والبيئة المحيطة به (E) (Pajares, 2002, p.1).



طرح باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية ثلاثة تقنيات ارشادية وهي :

- النمذجة : يرى باندورا ان الناس يتعلمون اغلب سلوكهم من خلال النماذج المقدمة اليهم مصادفة او عمدًا، وانه من الممكن عن طريق النمذجة اكتساب استجابات لم يسبق اداءها او اظهارها ،او اضعاف الاستجابات الموجودة سابقاً في مخزون الفرد للسلوك، كما انه لا يمكن تعلم بعض انماط السلوك الا عن طريق تأثير النماذج مثل اللغة (شلتز، ١٩٨٣، ص٣٩٧)، وتشير كلمة نموذج (Model) الى شخص فعلي يكون سلوكه قدوة يحتذى به لمن يلاحظه فيكون سلوكه ملهما لصدور الاستجابة عند كل من يلاحظه (النصار، ٢٠٠٢، ص١)، اما النمذجة فتعني تلك العملية التي يتولد او ينتج من خلالها سلوك جرى تعلمه من خلال ملاحظة الفرد لسلوك اشخاص اخرين. ويتضمن التعلم بملاحظة النموذج القدرة على تعلم انماط سلوكية معقدة من خلال مراقبة الاخرين وهم بذلك لا يحتاجون لان يتعلموا عن طريق المحاولة والخطأ (صالح، ١٩٨٨، ص١٥٥).

وهناك نمطان رئيسيان من هذا التعلم وهما:

١- التعلم الذي يحدث من خلال الخبرات الابدالية: ويحدث ذلك عندما نرى أن الآخرين قد تم مكافأتهم او عقابهم لنشاطات معينة، ومن ثم نعدل من سلوكنا كما لو اننا تلقينا تلك التوابع بأنفسنا. فمن خلال النمذجة لا نتعلم كيف نؤدي سلوكاً ما فحسب بل نتعلم ايضاً ما سيحدث لنا في مواقف معينة عندما نقوم بذلك السلوك.

٢. يقلد الملاحظ سلوك النموذج حتى لو لم يتلقَ النموذج اي تعزيز او عقاب في اثناء مشاهدة الملاحظ له. غالباً ما يعرض النموذج شيئاً يرغب الملاحظ في تعلمه ويتوقع حصوله على التعزيز بعد اتقانه، او عندما يرغب الملاحظ في ان يصبح مثل النموذج المعجب به فيحاول ان يسلك وفقاً لتلك الشخصية (القضاوي، ١٩٩٧، ص٢٠٣).

وهناك خصائص اذا ما توافرت في الشخص النموذج فأنها تزيد من ميل الافراد للتأثر به وهي:

١- الافراد المهمين والذين يتمتعون بمكانة اجتماعية مرموقة او لديهم خصائص جذابة او من لهم قيمة و اهمية في حياة الفرد.

٢- الافراد الذين يتمتعون بخصائص وصفات (نموذجية) يحبها الاشخاص ويميلون الى تقليدهم مثل التعاطف، والحنان، وطيبة القلب..... كما يميلون الى محاكاة الافراد الذين يمتلكون خصائص ومؤهلات غير عادية او لديهم كفاءة عالية مثل الشخص النابغ، والخبراء....(العمر، ١٩٩٠، ص ١٦١-١٦٢)

٣- مدى المحاكاة يعتمد على مدى التشابه بين النموذج والشخص الملاحظ فكلما كان التشابه اكثر كان التأثير اكثر وبالعكس.

٤- محاكاة النموذج الحي يكون اكبر من محاكاة الشخصية الكارتونية (نمذجة رمزية).

٥- يميل الفرد الى نمذجة سلوكه على سلوك شخص من نفس الجنس والعمر اكثر من نمذجة شخص من الجنس الاخر.

٦- يؤثر نوع السلوك الذي يؤديه النموذج في نوع المحاكاة، فالسلوك المعقد جداً لا يقلد بالسرعة نفسها والسهولة مقارنة بالسلوك البسيط (شلتز، ١٩٨٣، ص ٤٠١).

ولغرض تطبيق النمذجة كفنية ارشادية لتعديل السلوك فلا بد ان تقدم معها بعض الانشطة التي تتناسب مع البرنامج الارشادي ومنها :

أ. تقديم المهارة او الهدف من الجلسة: وتعني تقديم المعلومات المتعلقة بالمهارات واهمية اكتسابها وكيفية تطبيقها لافراد المجموعة (Labate, 1987, p. 233)

ب. **خطوات المهارة:** تُعرف وتُحدد السلوك المراد تعلمه بصورة دقيقة إذ يتفق الكل على الاشياء الواجب عملها او انجازها (ما يستطيع الطالب القيام به بعد التعلم) (Mac, 2001, p.4)، وهذه الخطوة تساعد الطلبة على التعرف بدقة حول ما الذي يحتاجون ان يفعلوه او يقولوه لاجل تحسين المهارات المتعلمة (Candler, p.1)، إذ تحلل المهارة على عدة خطوات (التي تتكون منها) وكتابتها على السبورة ومن ثم قراءتها لافراد المجموعة وتوضيحها لهم والطلب منهم كتابتها في دفاترهم حتى يتسنى لهم الاستعانة بها عند تطبيق المهارة او اداء التدريب البيئي .

ج. **النمذجة :** وتعني تلك العملية التي ينتج من خلالها سلوك تم تعلمه من خلال ملاحظة الفرد لسلوك اشخاص آخرين (صالح، ١٩٨٨، ص١٥٥)، وهي اسلوب فعال لتشكيل العديد من الانماط السلوكية وتلعب دوراً هاماً في اكتساب المهارات، وهي تصبح اكثر فاعلية عند استخدامها مع اجراءات سلوكية اخرى مثل لعب الدور والممارسة السلوكية والتعزيز والتغذية الراجعة (الخطيب، ١٩٩٥، ص ١٧٠ و ١٧٣). وقد تستخدم نماذج حية من خلال قيام المرشد بتأديتها او من خلال قيام افراد المجموعة باداء النماذج في نصوص تمثيلية وملاحظة السلوكيات التي تعرض لهم .او استخدام النمذجة الرمزية مثل عرض الصور والرسوم ورواية القصص.

د. **لعب الدور:** بعد قيام النموذج بإعطاء التعليمات الخاصة بأداء المهارة يقوم الافراد باداء ادوار في مشاهد مختصرة تعبر عن مواقف حياتية حقيقية تواجههم في بيئتهم (Warren,2003,p.2).

هـ. **التعزيز الاجتماعي:** ان المهارات المتعلمة من خلال التعليمات اللفظية والنموذج تتشكل من خلال التعزيز (Warren,2003,p.2)، فأن نعزز سلوك ما يعني ان نزيد من احتمال حدوثه مستقبلاً. والمعززات الاجتماعية تُعدّ من المثيرات

الطبيعية ويمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة ونادراً ما يؤدي استخدامها الى الاشباع (الخطيب، ١٩٩٥، ص ١٤٤).

و. **التغذية الراجعة:** بعد قيام افراد المجموعة باداء الدور او العمل المطلوب منهم تعطى تغذية راجعة عما قاموا بانجازه والذي لم ينجز، فالهدف الاساسي في النهاية هو ان يكونوا ناجحين في استخدام المهارة (Patten,1996,p.2).

ز. **التقويم :** إذ يتم في نهاية كل جلسة لمعرفة مدى فهم افراد المجموعة لما دار في الجلسة من خلال اجراء تلخيص لمحاور الجلسة وأظهار اهم النقاط الايجابية والسلبية للجلسة .

ح. **التدريب البيتي:** اعطاء فرصة لتجربة سلوك المتعلم حديثاً في مواقف حياتية واقعية تواجهه والتي تؤدي نتائجها الى تشجيعه (Warren,2003,p.2).

الضبط الذاتي (Self-Regulation) :

إذ عرف باندورا الضبط الذاتي بأنه لقدرة على التحكم بسلوكنا الخاص وهو يمثل القوة المحركة بالنسبة لشخصية الانسان، ويرى باندورا ان الناس لديهم القابلية في السيطرة على تصرفاتهم، اذ يصبح الضبط ذاتياً عندما يكون لدى الفرد افكاره الخاصة حول ما هو السلوك المناسب او غير المناسب ويختار الافعال تبعاً لذلك (Moore, 1997, p.2) و (Rutledge, 2000, p.4) وتتضمن هذه العملية ثلاث خطوات هي:

- ١- **الملاحظة الذاتية (Self Observation):** تعني ان ينظر الناس الى انفسهم والى سلوكياتهم ويتابعون تصرفاتهم فيكونوا واعين لحقيقة ما يفعلونه.
- ٢- **اطلاق الاحكام (Judgment):** وتعني ان الناس يقارنون ملاحظتهم الذاتية مع المعايير القياسية. هذه المعايير (او المقاييس) يمكن ان تكون قواعد يضعها المجتمع او يضعها الفرد لنفسه.

٣- الاستجابة الذاتية (Self-response): بعد اطلاق الفرد الاحكام على نفسه فانه اذا قدم شيئاً حسناً بالمقارنة مع المعايير الموضوعة فإنه سيعطي لنفسه مكافأة الاستجابة الذاتية. اما اذا قدم شيئاً سيئاً فإنه سيضع لنفسه عقوبة الاستجابة الذاتية (Moore, 1997, p.2).

. الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy):

وتعني ان الفرد يعتقد بأنه قادر على اداء سلوكيات معينة بنجاح، وهذا الاعتقاد بحد ذاته محدد مهم لمدى اكتساب المعرفة والمهارة في المقام الاول، كما انها تساعد على تحديد النتائج التي يتوقعها الفرد (مثلاً الشخص الواثق من مهاراته الاكاديمية يتوقع النجاح والحصول على درجات عالية والعكس بالعكس) لان النتائج التي يتوقعها الفرد هي بحد ذاتها نتيجة الحكم على ما بإمكاننا انجازه لذلك يختار الافراد عادةً النشاطات التي يشعرون انها ستكون ناجحة عند قيامهم بها مما يجعلهم يشعرون بمتعة النشاط، ويميل الافراد الى بذل جهد اكبر في النشاطات والسلوكيات التي يكونون ناجحين في تحقيقها، وان الذين يتحلون بأحاساس قوي بالكفاءة الشخصية يأخذون المهام الشاقة بوصفها تحديات يطمحون الى التغلب عليها فهم يتمتعون بأهتمام وانهماك عميق في الفعاليات ويضعون لانفسهم اهدافاً تحمل تحديات لهم ويلتزمون التزاماً وثيقاً بهذه الاهداف ويوظفون جهودهم في مواجهة الفشل والاستمرار على بذل الجهود ويعززون الفشل الى عدم بذل جهد كافٍ ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○ او الى اكتسابهم مهارات ناقصة (Rutledge,2000, p.3-4) و (Pajares, 2002, p.5).

واكد باندور ان فعالية الذات تؤثر في سلوك الفرد بصورة حقيقية، فاذا حقق الفرد اهدافه فانه يمكن ان تتحقق الدافعية وذلك من خلال الحصول على التعزيز الخارجي كالمكافأة المادية او التعزيز الاجتماعي او من خلال التعزيز الداخلي كالشعور بالفخر والزهو. اما اذا شعر الفرد بعجزه عن تحقيق الهدف فيؤدي به ذلك

الى خفض في فعالية الذات وبالتالي تؤثر في دافعية الذات (Kellime 2006,p.7) ويضيف باندورا ان فعالية الذات تعبر عن فاعلية الفرد التنبؤية لمسار الانشطة التي يتطلبها السلوك، وانها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية او عقلية او نفسية، بالاضافة الى توفر الدافعية في ذلك الموقف (Bandural &Admes, 1982,p.122).

تتبنى الباحثة النظرية الاجتماعية المعرفية وبالتحديد تقنية النمذجة لبناء برنامج ارشادي مقترح لتنمية مفاهيم النزاهة لدى الناشئة (طلبة المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والاعدادية). وفي ادناه عرض لاحدى جلسات البرنامج بعنوان احترام الوقت (انموذجاً)

البرنامج الارشادي

يبنى البرنامج الارشادي على وفق انموذج التخطيط (البرمجة والميزانية) ويعد هذا الانموذج احد الاساليب الادارية الفعالة في التخطيط إذ يسعى للوصول الى اقصى حد من الفعالية بأقل التكاليف (الدوسري، ١٩٨٥، ص ٢٤٢).

خطوات التخطيط بناءً على هذا الانموذج هي :

أولاً- تحديد الحاجات :

تحدد حاجات الطلبة من خلال اجاباتهم على مقياس السلوك المفسد، إذ تم ترتيب فقرات المقياس ترتيباً تصاعدياً بحسب الوسط المرجح والوزن المنوي لكل فقرة.

ثانياً- تحديد الأولويات :

تحدد الأولويات من خلال ترتيب فقرات المقياس تصاعدياً، والفقرات التي تحوز على اكثر من الوسط المرجح للمقياس تعتبر حاجة. وتحول هذه الحاجات الى موضوعات للجلسات الارشادية

ثالثاً- تحديد الاهداف :

قد حُدد الهدف العام من البرنامج هو تعديل السلوك المفسد لدى الطلبة باستخدام التدريب على النظرية المعرفية الاجتماعية . اسلوب النمذجة . ولتحقيق ذلك يتم تحديد اهداف خاصة لكل جلسة ارشادية تتسجم مع موضوع الجلسة.

رابعاً- تحديد النشاطات والفعاليات التي تحقق الأهداف :

لقد تم الاستعانة في اعداد محتوى البرنامج الارشادي من النشاطات والفعاليات بالمصادر الآتية:

- ١ . الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي اعتمدت البرامج الارشادية.
- ٢ . الاطلاع على الاطر النظرية التي وضحت اسلوب النمذجة.
- ٣ . مناقشة عدد من الخبراء المتخصصين في مجال الارشاد النفسي والتوجيه التربوي والافادة من خبراتهم.

وسيتم استخدام عدد من النشاطات (الفنيات) وفق اسلوب النمذجة وهي:
أ. تقديم المهارة :

وتعني تقديم المعلومات المتعلقة بالمهارات واهمية اكتسابها وكيفية تطبيقها لافراد المجموعة (Labate, 1987, p. 233)
ب. خطوات المهارة:

يعرف ويحدد السلوك المراد تعلمه . تعديله . بصورة دقيقة إذ يتفق الجميع على السلوك الواجب عمله (ما يستطيع الطالب القيام به بعد التعلم) (Mac, 2001, p.4)، وهذه الخطوة تساعد الطلبة على التعرف بدقة حول ما الذي يحتاجون ان يفعلوه او يقولوه لاجل تحسين المهارات المتعلمة (Candler, p.1)، إذ تحلل المهارة على عدة خطوات (التي تتكون منها) وكتابتها على السبورة ومن ثم قراءتها لافراد المجموعة وتوضيحها لهم والطلب منهم كتابتها في دفاترهم حتى يتسنى لهم الاستعانة بها عند تطبيق المهارة او اداء التدريب البيئي .

ج. النمذجة :

وتعني تلك العملية التي ينتج من خلالها سلوك تم تعلمه من خلال ملاحظة الفرد لسلوك اشخاص آخرين (صالح، ١٩٨٨، ص ١٥٥)، وهي اسلوب فعال لتشكيل العديد من الانماط السلوكية وتلعب دوراً هاماً في اكتساب المهارات، وتصبح اكثر فاعلية عند استخدامها مع اجراءات سلوكية اخرى مثل لعب الدور والممارسة السلوكية والتعزيز والتغذية الراجعة (الخطيب، ١٩٩٥، ص ١٧٠ و ١٧٣). وسيتم استخدام نماذج حية من خلال قيام الباحثان بتأديتها او من خلال قيام افراد المجموعة باداء النماذج في نصوص تمثيلية وملاحظة السلوكات التي تعرض لهم. وكذلك سيتم استخدام النمذجة الرمزية مثل عرض الصور والرسوم ورواية القصص.

د. لعب الدور:

تستخدم فنية لعب الدور لزيادة قدرة المسترشد على مواجهة الاحباط والعجز في المواقف الاجتماعية ومواقف الحياة كافة، وتعلم المهارات الاجتماعية التي تتطلبها العلاقات بالآخرين وبالتالي توقعاته عنها. وكذلك تستخدم فنية لعب الدور في تدريب المسترشد على مواجهة الخوف من الفشل والتحكم في الغضب وتجنب الاندفاعات، وتعديل بعض السلوكات الخاطئة، وذلك من خلال تمثيل الدور قبل حدوثه مع المسترشد، عن طريق اثارة مواقف في جلسات ارشادية يكون من شأنها تعديل السلوك المفسد، ومن خلال ذلك يقوم الباحثان بتدريب الطلاب على اظهار الاستجابة الملائمة التي تدل على تعديل السلوك وتغيير الاتجاه نحو الفساد.

هـ. التعزيز :

الاجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك الى نتائج ايجابية أو ازالة نتائج سلبية، مما يترتب عليه صدور السلوك الملائم (الكفافي، ١٩٩٩، ص ٢٦٤)، فأن نعزز

سلوك ما يعني ان نزيد من احتمال حدوثه مستقبلاً (الخطيب، ١٩٩٥، ص ١٤٤)، ومن العوامل التي تزيد من فاعلية التعزيز فورية التعزيز فكلما قدم التعزيز بعد السلوك أو الاستجابة مباشرة كان ذلك ادعى الى تدعيم هذه الاستجابة ونادراً ما يؤدي استخدامها الى الاشباع، وايضا ثبات التعزيز بمعنى ان يستمر التعزيز لفترة كافية حتى يثبت السلوك و يقوى فعلى المرشد ان يعزز السلوك حتى يصبح كأنه عادة. (عمر، ١٩٩٢، ص ٢٦٠)

ان المهارات المتعلّمة من خلال التعليمات اللفظية أوالنموذج تتشكل من خلال التعزيز (Warren,2006,p.2)، فقد يستعمل الباحثان اسلوب التشجيع والمدح والثناء وتقدير بعض الهدايا، أو التعزيز غير اللفظي الذي يدل على الاستحسان والتقبل مثل (هز الرأس، اتصال العيون، حركة اليدين، الابتسامة) عند قيام الطلبة باداء السلوك المطلوب وبشكل صحيح وجيد.

و . التغذية الراجعة:

عندما يتشكل سلوك الفرد تدريجياً يجب تزويده بتغذية راجعة فورية عن أدائه بطريقة ايجابية (الخطيب والحيدري، ١٩٩٧، ص ٦٤)، والتغذية الراجعة تعبير لفظي مباشر يقال لأفراد المجموعة بعد الاستجابة الصحيحة (Patten,1996, p.2)، يتضمن الثناء على المسترشد عند اتقان الاستجابة المرغوب فيها مباشرة (Shertzen & Stone, 1980, P. 285). سيقوم الباحثان مع بقية افراد المجموعة بتعديل الاستجابة الخاطئة في اداء المهارة على وفق الخطوات واعطاء المقترحات الخاصة بذلك، كما تعزز الاستجابة الصحيحة للتشجيع على الاستمرار في ادائها.

خامساً . تقويم النتائج :

سيتم في نهاية كل جلسة، وذلك لمعرفة مدى فهم افراد المجموعة لما دار في الجلسة من خلال اجراء تلخيص لمحاورها وأظهار اهم النقاط الايجابية والسلبية فيها.

سادساً . التدريب البيئي :

اعطاء فرصة لتجربة سلوك المتعلم حديثاً في مواقف حياتية واقعية تواجهه والتي تؤدي نتائجها الى تشجيعه (Warren,2006,p.2)، واحساس المسترشد بقيمته واهميته الذاتية مما يساعد على المضي اكثر في المشاركة بالبرنامج الارشادي (الشناوي، ١٩٩٤، ص٢٣٩).

الجلسة الارشادية : احترام وقت المحاضرة

الموضوع	احترام وقت المحاضرة
الحاجات	معرفة اهمية الالتزام بوقت المحاضرة الوقت.
الاهداف	١- التعريف باهمية الالتزام بالوقت المحدد ٢ - تدريب الطلبة ومساعدتهم على الانضباط والالتزام بوقت المحاضرة.
الانشطة المقدمة	١- متابعة التدريب البيئي وتقديم الشكر للطلبة الذين اقامة باداء التدريب البيئي بشكل جيد. ٢- عرض نشرات توضيحية عن ماهية الالتزام بالوقت واهميته الانسان والمجتمع وخاصة الطالب الجامعي. ٣- كتابة خطوات مهارة الالتزام بوقت المحاضرة على السبورة. ٤- اجراء مناقشة مع الطلبة حول ما كتب على السبورة وتقديم الشكر والثناء للطلبة الذين يناقشون بشكل جيد. ٥- يقوم الباحثان بنمذجة موقف عن طريق لعب الدور. ٦- تحديد التدريب البيئي.
التقويم	-تلخيص اهم محاور الجلسة ومناقشة ما دار في الجلسة ومن خلالها تُشخص السلبيات والايجابيات في الجلسة.

ادارة الجلسة:

. تقوم الباحثة بتعريف الطالبات معنى احترام وقت المحاضرة (الدرس) ، وهو الحضور الى قاعة الصف بالوقت المحدد او الاعتذار من المدرسة قبل فترة من بدء المحاضرة اذا تعذر عليه الحضور.

. عرض نشرات ارشادية متضمنة المواضيع التي ستطرح في الجلسة.

. تقوم الباحثة بنمذجة موقف عن طريق لعب الدور مع الطالبات:

. تقوم الباحثة بدور المدرسة وتختار طالبتان للقيام بلعب الدور.

• الطالبتان مها واسراء خارج قاعة الدرس اثناء الاستراحة.

• يدق الجرس ايذاناً ببدء المحاضرة.

• اسراء/ تذهب مسرعة للدخول الى قاعة الدرس قبل وصول المدرسة.

• مها/ تبقى في الخارج.

• اسراء/ تلتفت وتدعو مها للاسراع بالدخول الى قاعة الدرس.

• مها / ترفض وتفضل البقاء خارج القاعة لانها تكره درس الرياضيات.

• اسراء/ تدخل القاعة وتحضر المحاضرة وتناقش المدرسة في النقاط غير

المفهومة.

• يدق جرس الاستراحة.

• اسراء/ تذهب الى مها وتخبرها بان درس اليوم مهم جداً وقد فاتها الكثير،

وربما ذلك سوف يؤدي بها الى الفشل في مادة الرياضيات.

• بعد مرور فترة من الوقت وبدء الامتحانات.

• مها / عانت الكثير في فهم مادة الرياضيات ودخلت الامتحانات وهي

تجهل الكثير.

• عند توزيع نتائج امتحان مادة الرياضيات تبين بان اسراء قد نجحت، اما

مها فقد فشلت.

- تناقش الباحثة مع الطالبات محاور الجلسة لتحديد سلبيات الموقف واثاره.
- تطلب الباحثة من الطالبات تلخيص اهم النقاط الايجابية والسلبية.
- تطلب الباحثة من الطالبات كتابة مدى التزامهن بوقت المحاضرة لحين موعد الجلسة القادمة.

التوصيات :

- ١ . اهتمام وزارة التربية بالخدمات النفسية المقدمة للطلبة من خلال برامج تعديل السلوك.
- ٢ . تكاتف الجهود من قبل المؤسسات التعليمية في تنمية مفاهيم النزاهة والقيم الانسانية السامية عند الطلبة.
- ٣ . جعل برنامج تدريب الناشئة على قيم النزاهة ضمن منهاج واعداد وتدريب المرشدين التربويين لاهميته.
- ٤ . الافادة من الدراسة التي اعدتها الباحثة من قبل المرشدين التربويين العاملين في المدارس.

المقترحات :

- ١ . اجراء دراسة للتعرف على اثر التقنيات الارشادية في تنمية مفاهيم النزاهة لدى طلبة المدارس.
- ٢ . اجراء دراسة للتعرف على التقنيات الارشادية الممكنة تطبيقها في برامج تنمية مفاهيم النزاهة لدى طلبة الجامعة.
- ٣ . اجراء دراسة للتعرف على اثر التقنيات الارشادية في تعديل السلوك المفسد لدى موظفي الدولة.

المصادر

- ١ . البياتي، محمد سليمان ابراهيم (٢٠٠١): الأخلاق الانسانية في القرآن والسنة النبوية ونظريات علم النفس، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مجلد ١، العدد ١.
- ٢ . الخطيب، جمال (١٩٨٥) تعديل السلوك الانساني. ط١ بيروت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ٣ . الخطيب، جمال (١٩٩٠): تعديل السلوك الانساني. ط٢ بيروت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ٤ . الخطيب، جمال (١٩٩٥): تعديل السلوك الانساني. ط٣ بيروت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ٥ . الدباغ، فخري، (١٩٨٠)، العلاج النفسي، انواعه اساليبه مدارس. الموسوعة الصغيرة العدد السابع، حزيران ، دار الجاحظ للنشر، بغداد، العراق.
- ٦ . سعيد، وفاء كمال (٢٠٠٠): الاتساق في الالتزام الخلقي بين الموظف وبعض المؤسسات الاجتماعية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية.
- ٧ . شلتز، دوان (١٩٨٣): نظريات الشخصية. ترجمة احمد دلي الكربولي، مطبعة جامعة بغداد.
- ٨ . الشناوي، محمد محروس، (١٩٩٤)، الارشاد والعلاج النفسي، موسوعة الارشاد والعلاج النفسي. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، الاردن.
- ٩ . صالح، قاسم حسين (١٩٨٨)، الشخصية بين التنظير والقياس. مطبعة جامعة بغداد

- ١٠ . الطحان، مائدة مردان (١٩٩٥): اثر التمثيل السيكودراما على الحكم الخُلقي للاحداث الجانحين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البصرة.
- ١١ . الطيب، محمد عبد الظاهر، (١٩٨٩)، تيارات جديدة في العلاج النفسي. ط١، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية، مصر.
- ١٢ . العراقي، سهام محمود (١٩٨٤): في التربية الاخلاقية مدخل لتطوير التربية الدينية، مصر، مكتبة المعارف الحديثة.
- ١٣ . العزة، سعيد حسن، وعزت، عبد الهادي جودت، (١٩٩٩)، نظريات الارشاد والعلاج النفسي. ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- ١٤ . العمر، بدر عمر (١٩٩٠)، المتعلم في علم النفس التربوي. كلية التربية، جامعة الكويت
- ١٥ . العلواني، نشوة (٢٠٠٣)، مشكلاتك ابنتي المراهقة هذه حلولها. ط١، دار البشائر الاسلامية.
- ١٦ . القضاوي، احمد عبد المجيد (١٩٩٧). علم النفس التربوي وتطبيقاته. ط١، مكتبة الفلاح.
- ١٧ . لقطامي، نايفة (١٩٩٢)، اساسيات علم النفس المدرسي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، لبنان.
- ١٨ . محمود، حمدي شاكر، (١٩٩٨)، التوجيه والارشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين. ط١، دار الاندلس للنشر والتوزيع، السعودية.
- ١٩ . النصار، صالح بن عبد العزيز (٢٠٠٢): استخدام اسلوب النموذج في الخير والشر، رسالة الجامعة، العدد ٧٧٥.
- 20 - Axelrod. S. (1983). Behavior modification for classroom teacher (2nd Ed). New York: Mc Grow – Hill .

- 21 - Bandura, A. (1977): **Social Learning Theory**, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice, Hall.
- 22 Bandura, A. (1989): **Social Cognitive Theory**, in: **Annals of Child Development**, Vol.6, Greenwich, CT:Jai Press LTD.
- 23 - Bandura, A. (1990): **Mechanisms of Moral Disengagement**, In W. Reich (Ed.), **Origins of Terrorism: Psychologies, Ideologies, Theologies, States of Mind**, Cambridge University Press.
- 24 - Bandura, A. and Adam s, N,E, (1982), **Cognitive Processes Mediating Behavioral Change**, Journal of Personality and Social Psychology.
- 25 - Bruno, Frank, (1977), **Human Adjustment and Personal Growth**. Seven path ways: John Wiley and Sone Inc.
- 26 - Burl, Gilliland (1984), **Theoies and Strategies in counseling and psychotherapy**, Prentic – Hall in, Englewood cliffs.
- 27 - Candler, Laura: **Teaching Socail Skills**,<http://www.att.net>.
- 28 - Cavino, M. Hayley, **Social Learning Theories**, Syracuse University, <http://www.web.syr.edu>.
- 29 - Corey Gerald, (1990), **Theory and Practice of Group Counseling**. (3rd – ed), Brooks/ cole pub co. pacific Grove California.
- 30 - Dietz, D., & Repp, A. (1983). Reducing behavior Through reinforcement. **Exceptional Education Quarterly**.
- 31 - Gast,D., & Nelson, C. (1977). Legal and ethical considerations for the use of time out in special education. **Journal of Special Education**, volume 11.
- 32 - Gelfand, D.M. and Hartman,D.P.(1984), **Child Behavior analysis and therapy**. (2nd cd). New York: Pera

- 33 - Goldfried, M. R. & Goldfried, A.p. (1975) .**Cognitive change methods.**
- 34 - Heward, W.I. Dardig, J.C. and Rossett, A. (1987) ,**Working with Parents of handicapped children.** Columbus, Ohio: Char lese Merrill.
- 35 - Insko, C.A(1967) **Theores of Attittud Chang**, New York: Appleton Century Crofts.
- 36 - Kanpp,S., & Pear, J. (1983). Maintaining teacher adherence in behavior consultations. **Elementary School Guidance and Counseling.**
- 37 - hoei, Imam, **Islamic Center Swansea Know Islam**, The Religion of the Prophets, <http://www.alkoei.org.uk>
- 38 - Kellimc Carmack Brown, (2006), **Social Cognitive Theory** . [Http:// www. Alkelliorg. Uk](Http://www.Alkelliorg.Uk).
- 39 - Labate, L. and Michael. A (1987): **Social Skills Training and Research**, New York, Awiley-interscience Pablication, Johon Wiely and sons.
- 40 - Mac, Dr.(2000): **Teaching Social Skills to Kids who Don't Have Them**, <http://www.maxweber.hunter.cuny.edu>.
Moore, Amanda (1977): **Albert Bandura: Psychology History**, <http://www.ship.edu>.
- 41 - Okum,B, (1982), **Effective Helping: interviewing counseling techniques**, (2nd – ed) California brook / cole pub co.
- 42 -Repp, A.D. (1983). **Teaching the Mentally Retarded.** Englewood Cliffs, N.J. Prentice – Hall.
- 43 - Pajares,Frank (2002): **Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy**, Emory University, <http://www.emory.edu>,
- 44 - Patten, Peggy M.Ed (1996): **Developing Social Skills** University43.

- 45 - Ross, A.). (1981). **Child Behavior therapy: Principles, Procedures, and empirical basis** , New york: John Wiley and Sons.
- 46 - Rutledge, Keith (2000): **Social Learning Theory, Notes on Ormond's Psychology of Learning.**
- 47 - nell, M.(1983). **Systematic instruction of the severely handicapped**. Columbus,, Ohio: Charles E. Merrill.
- 48 - Turk, D. C. (1892) **Cognitive Learning approaches: Applications in health care**. In d, M. doleys, R.L. Meredith, & A. R. Ciminero (Eds). **Behavioral Medicine: Assessment and Treatment Strategies**. New York: Plenum Press.
- 49 - Walker, H. (1983). Applications of response cost in school settings : Outcomes, issues and recommendations. **Exceptional Education Quarterly** volume 3.
- 50 - Warren, Kellie (2003): **Social Skills, University of Cincinnati**, <http://www>.

Abstract

This study aims at presenting the counseling techniques which can be used in building the programs of development. The researcher discusses the techniques of behavioral theory, cognitive theory, treatment by reality, and cognitive social theory in order to make this study similar to a counseling guide before researchers and psychologists to help in building counseling programs.

The counseling services aim at enabling the individual with necessary skill to arrive at the solution by a good method leading to happiness and satisfaction, opening the way before expressing oneself and achieving self satisfaction. The methods of counseling vary between which are individualistic and collective and those are direct and indirect. The design of counseling programs requiring adopting of a theory with its techniques to achieve the desirable goals of this program. The researcher adopts the cognitive social theory of Bandura and the modeling technique in building the suggestive program for primary, secondary and high school.

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات

م. م. د. انعام ابراهيم عبد الرزاق

ملخص البحث:

مما لا شك فيه ان تطور العلوم بصورة عامة تعتمد على الرياضيات ويكون مصاحباً لتطورها وذلك نتيجة لتزايد اعتماد العلوم على الأساليب الرياضية ولذا فان الكشف عن الأخطاء الرياضية التي تؤثر على تحصيل الطلبة في العلوم ومعالجتها له أهمية في نجاح الطالب وتقدمه في مادة العلوم.

يهدف البحث الحالي معرفة أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم ولأجل تحقيق ذلك وضعت الباحثة الفرضية الإحصائية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطالبات في العلوم بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

بلغت عينة البحث (٥٠) طالبة يمثلن شعبتين من الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات / المنصور.

وقد كافأت الباحثة طالبات المجموعتين في متغير تحصيلهم في الرياضيات للعام الماضي والعمر الزمني والدخل الشهري والمستوى التعليمي للوالدين.

قامت الباحثة بتدريس المجموعتين بنفسها على مدى فصل دراسي كامل استخدمت الأسلوب العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات عند تدريس المجموعة التجريبية ولم تستخدمها عند تدريس المجموعة الضابطة واخذت الباحثة درجات العلوم في نهاية المدة، وباستخدام معادلة الاختبار التائي اظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ ولصالح المجموعة التجريبية

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

وفي ضوء نتائج البحث اوصت الباحثة ضرورة الاهتمام بتشخيص الأخطاء الرياضية التي يقع فيها الطالب لغرض علاجها والتأكيد على التعاون بين مدرسي الرياضيات والعلوم فبذلك يوفر الاثنان الكثير من الوقت والجهد وبحققان الفائدة حيث يستوعب الطالب مفردات الرياضيات ومفردات العلوم التي يصعب تعليمها في الوقت نفسه.

أهمية البحث والحاجة اليه:

شهد العالم الكثير من التغيرات والتطورات السريعة والتي شملت عددا كبيرا من نواحي الحياة ومنها مجال التربية والتعليم، وقد كانت التربية الدافع الأول لولادة الثورة التكنولوجية في ذاتها ولهذا فان كثيرا من الدول اخذت تواجه مهمة القيام بعمل نقدي شامل للنظم التربوية القائمة فيها لكي تشكل صيغا تربوية جديدة قائمة على أسس علمية تجد مصادر التكنولوجيا مكانا فيها ولذلك اصبح مجال تكنولوجيا التربية واسعا يحتوي على مجال إعادة النظر في بنية التربية واطارها وفي طرائق التدريس والمحتوى وفي أدوات التعليم وغيرها (١٢، ص ١٢٥-١٢٧).

كما ان الثورة التكنولوجية التي نشهدها اليوم يعود الفضل في تقدمها الى التطور العلمي ولاسيما الرياضي فقد شهدت الرياضيات تقدما كبيرا جدا مما جعلها تلعب دورا اساسيا في ذلك التطور (٧، ص ١٥).

واذ أصبح لزاما على كل فرد في هذا العصر ان يكون بصيرا بهذا الدور الذي تقوم به الرياضيات والذي شمل الكثير من المجالات التطبيقية في الحياة (١، ص ٤٩-٥٤).

وبعلل ألبرت أينشتاين أكبر علماء مادة الفيزياء تزايد اعتماد العلوم على الأساليب الرياضية بقوله :

"ان الرياضيات تمنح العلوم النسبية المضبوطة مقياسا من الامن الذي لا يمكن ان تبلغه دون الرياضيات". (١، ص ٥٠)

ان ضعف الطالب في ماده الرياضيات يؤثر تأثيرا سلبيا في فهمه وادراكه للمواضيع العلمية فقد ابدى كثير من مدرسي العلوم شكاوهم من ضعف الطلبة في دروسهم نتيجة وقوعهم في بعض الأخطاء الرياضية، وقد لاحظت الباحثة بحكم موقعها في العملية التربوية والتعليمية ومن خلال خبرتها وعملها اليومي واحتكاكها بالمدرسين والطلبة على حد سواء ، وجود مشكلة الأخطاء الشائعة في الرياضيات والتي يقع فيها الطلبة والتي تؤثر على تحصيلهم في مادة العلوم مما استوجب وجود تعاون كبير بين مدرس العلوم والرياضيات لحل هذه المشكلة ليوفر الاثنان الكثير من الوقت والجهد ويحققان الفائدة حيث يستوعب الطالب مفردات الرياضيات ومفردات العلوم والتي تعتمد عليها في الوقت نفسه لتكون دروس العلوم امثلة تطبيقية وعملية لدروس الرياضيات.

وعلى هذا الأساس جاء اختيار الباحثة لمشكلة بحثها وهي الكشف عن الأخطاء الرياضية الشائعة التي يقع فيها الطالب والتي تؤثر على تحصيله في ماده العلوم ، ووضع خطة لعلاجها وذلك بالقيام بدراسة تجريبية من قبل الباحثة تقارن فيها نتائج تحصيل الطالبات اللواتي تم تدريسهن العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم مع نتائج تحصيل الطالبات اللواتي لم يتم تدريسهن العلاجي لهذه المشكلة، فضلا الى عدم وجود وحسب علم الباحثة مثل هذه الدراسة لحد الان في العراق ، فقد تطرقت الكثير من الدراسات الى تشخيص الأخطاء الشائعة في الرياضيات كدراسة العبيدي ١٩٧٠ ودراسة حميد ١٩٨٧ ودراسة الشراقوي ١٩٧٨ ودراسة البايوي ١٩٨٧ ، ولكن لم توجد الدراسة التي تقدم العلاج لهذه المشكلة.

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر استخدام التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل طالبات الصف الثالث من معهد اعداد المعلمات في مادة العلوم ولأجل تحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الإحصائية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطالبات في العلوم بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طالبات الصف الثالث من معهد اعداد المعلمات/المنصور ضمن قاطع المنصور-الكرخ -بغداد للعام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨

تحديد المصطلحات:

١- الخطأ الشائع:

اختلف المربون في تحديد الخطأ الشائع باختلاف وجهات نظرهم حددها العبيدي:

((انه من الخطأ الذي يحدث بنسبة ٢٠% فأكثر من عدد التلاميذ)) (١١، ص ١٢).

وحدها شغل "schonel":

((انه الخطأ الذي يحصل على نسبة مئوية أكثر من غيره من الأخطاء)) (٨، ص ١٦٦).

اما أبو العباس:

((حدد الخطأ الشائع في بعض العمليات الحسابية بنسبة ٢٥% فما فوق من التلاميذ)) (٣، ص ٥).

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

وقد اتجهت هذه النسبة أيضا في دراسة ابي العباس والعطروني في كتبهما الموسومة بالأخطاء الشائعة في عملية الجمع عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي (٤، ص ٨).

التعريف الاجرائي للخطأ الشائع:

هو الذي حصل على نسبة ٢٥% فأكثر من الأخطاء في الاختبار التشخيصي القبلي.

٢-التحصيل Achievement

عرف "عاقل" التحصيل بانه:

((معرفة أو مهارة مكتسبة وهو خلاف القدرة Ability وذلك على اعتبار ان الإنجاز امر فعلي حاضر وليس إمكانية)) (٩، ص ١٣).

كما عرفه "Good" في قاموس التربية بانه:

((المعرفة المكتسبة او العبارات المتطورة في الموضوعات الدراسية وهذا الإنجاز يحدد بدرجات الاختبار او بالدرجات الموضوعية)) (١٤، ص ٤٦).

التعريف الاجرائي للتحصيل:

((متوسط الدرجات التي تحرزها الطالبات الخاضعات للتجربة في مادة العلوم)).

٣-معهد اعداد المعلمات

مؤسسة تعليمية تعد معلم المرحلة الابتدائية في مدة خمسة أعوام دراسية يقبل فيها الحاصلون شهادة إتمام الدراسة لمستوى المتوسط على أساس المجموع الكلي ويؤخذ في الاعتبار رغبة الطالبة كما يعقد اختبار شخصي للطالب المتقدم.

٤-التدريس العلاجي:

تدريس الباحثة للمجموعة التجريبية وفق خطط دراسية موضوعة لغرض التركيز على الأخطاء الرياضية التي تقع فيها الطالبات ومعرفة أسبابها وعلاجها بشكل مباشر.

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف
الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

الدراسات السابقة:

الدراسة العربية

١-العبيدي، صالح عبد اللطيف ١٩٧٤

٢-قسطندي، برسوم ١٩٦٨

٣-امين، عزيزه عبد العظيم ١٩٦٤

الدراسات الأجنبية:

٤-دراسة Screen ١٩٧٧

٥-دراسة Baxter ١٩٧٧

٦-دراسة Dodd,C.A&etil ١٩٧٣

٧-دراسة Hutcherson ١٩٧٠

٨-دراسة shanell ١٩٥٧

الدراسات العربية

١- دراسة العبيدي، صالح عبد اللطيف / ١٩٧٤م

((الأخطاء الشائعة في عمليتي ضرب الاعداد الصحيحة وقسمتها بين تلاميذ
المرحلة الابتدائية في محافظة بغداد))

أجريت هذه الدراسة في بغداد ١٩٧٤، وقد هدفت الدراسة الى التعرف على
الأخطاء الشائعة في عمليتي ضرب الاعداد الصحيحة وقسمتها في الصفوف
الرابعة والخامسة والسادسة للمرحلة الابتدائية وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة
التالية:

١-ماهي النسب المئوية لأخطاء التلاميذ في مستويات عمليات ضرب الاعداد
الصحيحة وقسمتها؟

٢-هل تختلف نسبة الأخطاء الشائعة لعمليتي الضرب والقسمة من صف الى
صف اخر؟

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

٣- ماهي أنماط الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في المرحلة الابتدائية؟

٤- ماهي الأسباب التي تؤدي الى حدوث هذه الأخطاء؟

٥- ماهي المقترحات اللازمة لمعالجة أنماط هذه الأخطاء والوقاية منها؟

وقد اقتصررت هذه الدراسة على تلاميذ الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة لمرحلة الدراسة الابتدائية من البنين والبنات.

وقد اعد الباحث اختبارين في الضرب تألف من ٣٦ فقرة والقسمة تألف من ٤٠ فقرة

وقد أتيحت طرق إعادة الاختبار لحساب الثبات باستخدام معادلة بيسرسون. بلغت عينة الباحث ٣٠٠٠ تلميذ وتلميذة. كانت نتائج البحث جمع الاخطاء وتحديد النتائج منها وتنسيقها الى انماطها المختلفة.

| أخطاء في الاصفار

| أخطاء في محل الأرقام

| أخطاء في الضرب | أخطاء في حفظ حقائق الضرب

| أخطاء في الوضع المكاني لحواصل الضرب الجزئية

| أخطاء متنوعة

| أخطاء في الطرح

| أخطاء في أفكار الضرب

| أخطاء في القسمة | أخطاء في الاصفار

| أخطاء في اجراء العملية

| أخطاء في الباقي

| أخطاء متنوعة

وفيما يتضمن بأسباب الأخطاء فقد وجد الباحث انها تتركز فيما يأتي:

- ١-عدم فهم التلاميذ لكل من عمليتي الضرب والقسمة
 - ٢-عدم المران الكافي على أداء تلك العمليتين
 - ٣-عدم ربط العمليات ببعضها وعدم الربط داخل العملية الواحدة.
- وقد اقترح الباحث مجموعة من الإجراءات التي ينبغي اتخاذها لمعالجة أسباب الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ عينة البحث. (١١، ص ٥-١١).
- ٢-دراسة برسيم قسطندي ١٩٦٨م
- ((بحث الأخطاء الشائعة في العمليات الأساسية في الكسور الاعتيادية بالمرحلة الابتدائية)) رسالة ماجستير
- أجريت هذه الدراسة في مدينة القاهرة عام ١٩٦٨ على ١٥٠٠ تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية موزعين على ١٢ مدرسة وقد هدفت الدراسة الى معرفة الأخطاء الشائعة في العمليات الأربعة الأساسية في الكسور الاعتيادية ومعرفة أسباب هذه الأخطاء واختلافاتها من صف الى اخر ومن ثم توضع الاقتراحات لوقاية التلاميذ من هذه الأخطاء ومعالجتها وقد كانت نتائج البحث كما يلي:
- ١-وجود أخطاء شائعة في عملية الجمع والطرح والضرب والقسمة للكسور الاعتيادية.
 - ٢-اضهر التلاميذ تقدما من صف الى اخر ماعدا عملية الطرح التالية:(عدد صحيح - عدد كسري).
 - ٣-أسفر البحث عن استنتاج بعض أسباب الأخطاء التي تتعلق بطريقة التدريس وهي عدم الفهم وعدم التدريب الهادف وعدم الربط بين العمليات.
 - ٤-تحليل الأخطاء وبحث أسبابها أدى الى اقتراح خطة لوقاية التلاميذ من تلك الأخطاء. (١٠، ص ٨-١٧)

٣-دراسة امين، عزيزه عبد العظيم ١٩٦٤م

((بحث الأخطاء الشائعة في عمليتي الضرب والقسمة في المرحلة الابتدائية))
اجري هذا البحث في مصر عام ١٩٦٤ وقد هدفت الباحثة الى معرفة الأخطاء
الشائعة في عمليتي ضرب الاعداد الصحيحة وقسمتها في المرحلة الابتدائية وذلك
من اجل الاسهام في تحسين أساليب تدريس الحساب بعد معرفة تلك الأخطاء
وتحديد الشائع منها واسبابها ثم وضع الاقتراحات للعلاج والوقاية. وقد استخدمت
الباحثة لتحقيق هذه الأهداف اختبار تشخيصي في الضرب والآخر في القسمة
وهي من نوع الاختبارات الجمعية حيث أعطيت لعدد كبير من التلاميذ في وقت
واحد توفيراً للوقت والجهد.

اعتبرت الأخطاء الشائعة في هذه الدراسة هي الأخطاء التي تحدث بنسبة ٢٥%
فما فوق ،والنسبة معقولة في التعبير عن الخطأ الشائع والذي لا يتمكن اجابته من
قبل التلاميذ الضعفاء. طبق اختباري الضرب والقسمة على عينة عشوائية من
تلميذات مرحلة الدراسة الابتدائية في مدينة القاهرة وقد اشارت نتائج هذه الدراسة
عن ظهور أصناف من الأخطاء الشائعة في عمليتي الضرب والقسمة نوجزها:

| الخطأ في الصفر (لأي مرتبه كان فيها الصفر)

| جمع الرقم المحمول أو تركه

| أخطاء في الضرب | حفظ حقائق الضرب

| الوضع المكاني لحاصلي الضرب لجزيئين

| حفظ حقائق الضرب

| أخطاء في الطرح

| أخطاء في القسمة | أخطاء في الازفار

| أخطاء في اجراء عمليات القسمة

| أخطاء في الباقي

ومن نتائج المقابلات الفردية لبعض التلاميذ لمعرفة أسباب

الأخطاء الشائعة توصلت الباحثة الى ما يلي:

١-عدم فهم التلاميذ لعمليتي الضرب والقسمة

٢-عدم المران الكافي

٣-عدم الربط بين العلاقات الأساسية للعمليات الأربعة الاصلية.

(٢، ص ١٤-١٥٩)

الدراسات الأجنبية

٤- دراسة شير ١٩٧٧scheer م

أجريت هذه الدراسة في جامعة اريزونا في الولايات المتحدة الامريكية وكان الهدف منها التعرف على اثر تشخيص الأخطاء في النشاطات الرياضية وفي زيادة التحصيل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات والمفاهيم الذاتية والمعرفة الفروق بين الاختبارات البعدية الاختبارين القبلي والبعدى، وقد توصل الباحث ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في التحصيل الرياضي بين الاختبار القبلي والاختبار البعدى الأول والاختبار القبلي والاختبار البعدى الثاني بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥ لصالح المجموعة التجريبية، وتوصل أيضا الى ان الطلبة الذين شخضت اخطائهم اعطي العلاج لهم اظهروا تحسنا في التحصيل الرياضي الذي اجري لهم بعد ستة أسابيع من الاختبار القبلي اما الطلبة الذين لم تشخص اخطاؤهم ولم يأخذوا علاجاً فان تحصيلهم لم يتحسن من أولئك الذين تم علاجهم بعد تشخيصها ، وتوصل أيضا الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتصل بالمفاهيم الذاتية.(5,p.661)

٥- دراسة باكستر 1977Baxter:

قام باكستر في جامعة بنسلفانيا في أمريكا بدراسة لتصنيف أنواع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة في الحساب ومحاولة تحليل هذه الأخطاء للوصول الى أسبابها وتقويم تأثير الواجب الصفي والواجب البيتي على مدى ونوع الأخطاء، وقد بنى الباحث اختبارا باستعمال الأرقام (٩,٨,٧,٦) وأحيانا (١٠) في العمليات الأربعة الأساسية والتي حسب بواسطة (٩٦) موضوعا من مواضيع المرحلة السادسة في أربعة صفوف واجب بيتي وصفي واحد لكل منهما وخلال مدة تتراوح بين أسبوع الى ثمانية أسابيع حاول الباحث تقديم التغذية الراجعة للطلبة الضعفاء من صفين خلال الأسابيع الأربعة الأولى من التجربة وخلال الأسابيع الأربعة الأخيرة لصفين آخرين والتغذية الراجعة لكل موضوع عبارة عن عدد من الحلول الصحيحة. استخدم الباحث تحليل التباين لتحديد الفروق في المتوسطات وذلك لاختبار الفرضيات المتعلقة بالتغذية الراجعة والواجب البيتي، واستطاع الباحث تصنيف الأخطاء الى أخطاء ناتجة عن الحقائق الأساسية في العمليات الأربعة وأخرى ناتجة من نظام الاعداد، وأخطاء راجعة الى عدم اكمال الحل، وأخطاء متنوعة، وجد الباحث ان أثر الأخطاء التي وضع فيها الطلبة كانت في الحقائق الأساسية وكذلك توصل الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين سلسلتين من التغذية الرأسية وليس بين الواجب الصفي والواجب البيتي، بينما وجد فروقا ذات دلالة إحصائية في عدد من الحلول الصحيحة بواسطة المواضيع جميعها على سلسلة من المقاييس المتكررة وبناء على ذلك استنتج ان التغذية الراجعة تقلل من الأخطاء عند الطلبة. (1,p.251)

٦- دراسة دود واخرين "Dodd,C.A&etil" ١٩٧٣:

أجريت هذه الدراسة في جامعة انديانا في أمريكا وكان الهدف من الدراسة مقارنة تأثير برنامجين مختلفين من التدريس على اعداد وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية لوصف مدى تطابق أنماط الأخطاء التي يقع فيها بعض الطلبة في الرياضيات ووضع الحلول اللازمة لعلاجها.

قدم الباحثون برنامجين خلال العام الدراسي ١٩٧٢-١٩٧٣م يشتمل البرنامج الأول على صور من منهج الرياضيات وتضم ٥٤ طالبا اما البرنامج الثاني فيحتوي على ٤٣ طالبا وقد اختار الباحثون كلا البرنامجين على عشوائية مكونة من ٤٠ طالبا منهم (٢٠ طالبا للمجموعة التجريبية و ٢٠ طالبا للمجموعة الضابطة). استخدم الباحثون اختبارين أحدهما لاختبار القدرة على تطابق أنماط الأخطاء والثاني للقدرة على فرض وتخصيص النشاطات العلاجية واستخدموا أيضا تحليل التباين وسيلة إحصائية لبحثهم. فتوصلوا في دراستهم الى أنماط الأخطاء منها أخطاء ناتجة عن الحل ومنها أخطاء عن حقائق الضرب واطء في الوضع المكاني بحواصل الضرب الجزئية، وتوصلوا أيضا الى ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى ٠.٠٠٥ لصالح المجموعة الضابطة في الاختبار التشخيصي الأول وتبعاً لذلك اقترح الباحثون ان القدرة على تشخيص أنماط الأخطاء أكثر دلالة من تدريب المعلمين على القدرات المسببة والمعارف. (p.269-276, ٣)

٧- دراسة هاجرسون Hutcherson ١٩٧٠:

أجريت هذه الدراسة في جامعة تكساس في أمريكا كان الهدف من الدراسة تشخيص الأخطاء التي يقع فيها الطلبة في حل المسائل الرياضية مقارنة دراسة جونسون وقد أجرى الباحث مقابلات فردية مع (٣٦) طالبا من طلبة المرحلة السادسة واستغرقت كل جلسة في المقابلة ثلاثين دقيقة ولا يحتاج كل طالب أكثر

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

من ثلاث جلسات وبعد الانتهاء من كل جلسة يحلل الباحث إجابات الطلبة والاطفاء المرتكبة باستعمال الخطة المستنتجة من دراسة جونسن. استنتج الباحث بعدم وجود تغير كبير في أنماط الأخطاء في حل المسائل الرياضية بين الدراسة ومن ناحية ثانية تشير بعض الدلائل الى ان طلبة اليوم يرتكبون أخطاء أكثر تكرارا من طلبة دراسة جونسن وان الطلبة الضعفاء في الرياضيات من الصفوف العلاجية الصغيرة ذات مجموعات صغيرة من الاعداد هي أفضل في القدرة على التفكير من أمثالهم في الصفوف الاعتيادية وكذلك لم تظهر فروق ذات دلالة الإحصائية بين الطلبة الجيدين في الرياضيات والمتوزعين على صفوف مختلفة. (٤ ,p.6457-6460)

8- دراسة سكونيل shonell ١٩٥٧:

أجريت هذه الدراسة في إنكلترا وكان الهدف من الدراسة تشخيص صعوبات التلاميذ في العمليات الأربعة الأساسية ومحاولة علاج تلك الصعوبات. وقد بنى الباحث (١٢) اختبارا تشخيصيا أداة لبحته وتشمل هذه الاختبارات: العمليات الأساسية الأربعة (الجمع والطرح والضرب والقسمة) وقد تم تطبيقها على تلامذة تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٢) سنة واسفرت هذه الدراسة عن ظهور أصناف من الأخطاء الشائعة في الجمع والطرح والضرب والقسمة نوجزها بما يأتي:

١-الأخطاء الشائعة في الجمع تتضمن: أخطاء في العمليات الأساسية وحذف من الأرقام المحمولة مرتين محمل الأرقام بشكل خاطئ وحذف رقم او ارقام من العمود.

٢-الأخطاء الشائعة في الطرح تنحصر في أخطاء ناتجة من الأستلاف وطرح المطروح منه من المطروح وطرح الاعداد المتشابهة في المطروح منه والمطروح فضلا عن طرح صفر من رقم او بالعكس او يستبدل عملية الجمع بعملية الطرح.

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

٣- اما الأخطاء الناتجة في الضرب فهي أخطاء ناتجة عن حفظ حقائق الضرب واطفاء في حمل الأرقام ونتيجة ضرب الصفر في المضروب او المضروب فيه فضلا عن الوضع المكاني للأرقام.

٤-أنواع الأخطاء الناتجة في القسمة: أخطاء في العمليات الأساسية وحذف رقم المحمول وناتج القسمة من الباقي واطفاء الصفر او أخطاء ناتجة من استخدام الرقم نفسه في المقسوم مرتين.

واسفرت ان أسباب هذه الأخطاء ترجع الى أسباب بيئية وهي قلة الخبرة من قبل المدرسة والنهج المبكر وازدياد اعداد التلاميذ وكذلك الاثار المنزلية والتغيب عن المدرسة فضلا عن عدم الاستمرار بالعلاقة بين مدارس رياض الأطفال والمدارس الابتدائية او بين مدرسة وأخرى او منطقة وأخرى بالإضافة الى عدم اتفاق مناهج مدرسة مع مناهج مدرسة أخرى وطرائق التدريس المستخدمة.

اما الأسباب الاخرى فتركز في الذكاء العام والضعف في التركيز وتذكر الاعداد والاثار السيكولوجية للإخفاق. (٨، ص ٦٦-٧٠)

إجراءات البحث

يتضمن هذا الجانب من الدراسة عرض المنهجية في اختيار العينة وأدوات البحث وإجراءات التجربة والوسائل الإحصائية المستخدمة واختبار فرضية البحث.

العينة

اختارت الباحثة عشوائيا شعبتين من مجموع ٦ شعب للمرحلة الثالثة من معهد اعداد المعلمات / المنصور، اذ بلغ مجموع الطالبات (٥٩) طالبة استبعدت منها (٩) من الطالبات الراسبات في السنة الماضية والطالبات ذوات الدخل الشهري المتطرف (مرتفع جدا او منخفض جدا بالنسبة لدخل عوائل باقي العينة) وبذلك أصبح عدد افراد العينة (٥٠) طالبة تضم كل شعبة (٢٥) طالبة اختيرت بطريقة

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

عشوائية الشعبة التجريبية وخضعت للتدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في مادة الرياضيات والمجموعة الثانية الضابطة لم تخضع للتدريس العلاجي. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١- ضبط متغير التحصيل:

اعتمدت الباحثة على درجات الطالبات في مادة الرياضيات للسنة الدراسية السابقة أي الصف الثاني وبعد اجراء المقارنات بين متوسطات المجموعتين باستخدام الاختبار التائي (٦، ص ٢١٩) لعينتين مستقلتين (٦، ص ٣١٩) لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية * عند مستوى دلالة ٠.٠٥ كما موضح في الجدول (١).

جدول (١)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغيرات التحصيل في الرياضيات

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
التجريبية	٧٧.٣٢١	١٥.٩١٢	١.٧١٣	٢.٠٦	غير دال
الضابطة	٦٩.٢١٤	١٦.٣٢١			

٢- تم ضبط بعض المتغيرات الأخرى غير التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

أ- العمر الزمني.

ب- الدخل الشهري.

ج- المستوى التعليمي للوالدين.

د- نوعية المدرس.

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

وبعد تجليل النتائج ظهر ما يأتي

أ- العمر الزمني "بالشهور":

كان متوسط اعمار المجموعة التجريبية (٢١٩.٣) شهرا والمجموعة الضابطة (٢١٥.٦) شهرا واستخدام الاختبار التائي للمقارنة بين المتوسطين وجد ان القيمة التائية المحسوبة ١.٧ وهي قيمة ذات دلالة حسابية عند مستوى (٠.٠٥) كما هو موضح في الجدول (٢) وبهذا تكون المجموعتان التجريبية والضابطة متكافئتين ولا يوجد فرق بينهما بالنسبة لمتوسط العمر الزمني.

جدول (٢)

(الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير

العمر الزمني (بالشهور)

نوع المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢١٩.٣	٧.٠٣	١.٧	٢.٠٦	غير دال
الضابطة	٢١٥.٧	٥.٣٨			

ب- الدخل الشهري:

بلغ متوسط الدخل الشهري لعائلة طالبات المجموعة التجريبية (١٧٥٠٠) دينار بينما كان متوسط الدخل الشهري لعائلة طالبات المجموعة الضابطة (٢٠٢٥٠) دينار وباستخدام الاختبار التالي للمقارنة بين المتوسطين وجد ان القيمة التائية ١.١٣ وهي ليست ذات دلالة عند مستوى (٠.٠٥) كما هو مبين في الجدول (٤). وبهذا الاجراء تعد المجموعتان متكافئتين من حيث الدخل الشهري

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

جدول (٣)

(المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير الدخل الشهري لعوائل مرتفعة طلبة البحث

نوع المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	١٧٥٠٠	٥٤.٥	١.١٥	٢.٠٦	غير دال
الضابطة	٢٠٢٥٠	٦٣.٢٥			

ج- المستوى التعليمي للوالدين

يوضح الجدول (٤) المستويات التي وزعت عليها التكرارات بالنسبة للتحصيل العلمي للوالدين (اب-ام) باستخدام مربع كاي (٦، ص ٢٣٩) لإيجاد الفروق بين المجموعتين لتجريبية والضابطة بالنسبة للمستوى التعليمي وجد ان قيمة كا ٢ المحسوبة بالنسبة للاب (٣.١) كما ان قيمة كا ٢ المحسوبة بالنسبة للام (١.٥) وهما اقل من قيمة كا ٢ الجدولية (٥.٩٩). وبهذا تكون الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥

جدول (٤)

مستوى التحصيل العلمي للوالدين

	المجموعة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	٢١ ك المحسوبة	٢١ ك الجدولية	مستوى الدلالة
أب	التجريبية	-	٣	٤	٥	٣	١٠	-	٢.١	٥.٩٩	غير دال
	الضابطة	٤	٦	٣	٣	٣	٧	-			
أم	التجريبية	٥	١٢	١	٣	٣	٣	-	١.٥	٥.٩٩	غير دال
	الضابطة	٨	١٠	٣	١	٣	٣	-			

د-نوعية المدرس:

قامت الباحثة بتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية بنفسها حيث أعطت دروس علاجية للأخطاء الشائعة للمجموعة التجريبية وحرمت المجموعة الضابطة منها كما حرصت الباحثة على ان يكون مدرس العلوم نفسه هو الذي يدرس في مجموعتين معا على ان لا يعطي أي محاولة تدريس علاجي للأخطاء الشائعة للشعبتين بالاتفاق معه. وبهذه الإجراءات الانفة الذكر تعد المجموعتان التجريبية والضابطة متكافئتين من حيث المتغيرات: التحصيل، العمر الزمني، مستوى تحصيل الوالدين، نوعية المدرس.

أداة البحث:

قامت الباحثة ببناء اختبار تشخيصي للأخطاء الشائعة في الرياضيات الي تؤثر في تحصيل الطالبة في درس العلوم ثم تم عرضها على عدد من الخبراء*، في تدريس العلوم والرياضيات لأبداء آرائهم فيها وفي وضوحها وإمكانية تطبيقها وبعد اخذ آرائهم أجريت تعديل على بعضها وحذف قسم منها فأصبح عددها بالصورة النهائية (٧٠) فقرة (ملحق ١) وبهذا الاجراء تكون الباحثة قد حققت صدق الاختبار. اما ثبات الاختبار فقد حسب بطريقة إعادة الاختبار بعد شهر من تطبيقه على العينة نفسها ثم تم استخراج معامل الارتباط بمعادلة ارتباط بيرسون فوجد انه ٠.٨٠ وهو معامل ارتباط جيد جدا. (٥، ص ١٨١).

إجراءات التجربة:

قامت الباحثة بأجراء التجربة والتي بدأت في الأسبوع الأول من العام الدراسي (١٩٩٦-١٩٩٧) واستمر فصلا كاملا. وقد درست الباحثة المجموعتين

* الخبراء هم:

١- اناة يوسن ٢- هيفاء جمعة ٣- نيران احمد ٤- سهام محمد رجب اختصاص رياضيات

١- وداد وفيق ٢- عدنان محمد ... اختصاص علوم

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

الضابطة والتجريبية بنفسها فأعطت المجموعة التجريبية دروس علاجية لأخطائهم الشائعة من خلال دروس الرياضيات وحرمت منها المجموعة الضابطة وبعد انتهاء الباحثة من إعطاء الدروس العلاجية للمجموعة التجريبية وفي نهاية الفصل الأول اخذت الباحثة درجات العلوم للمجموعتين التجريبية والضابطة لغرض معرفة نتائج البحث. (ملحق ٢).

الوسائل الإحصائية:

استخدمت الباحثة:

١-الوسط الحسابي لاستخراج المتوسطات الحسابية لدرجات الرياضيات، متوسط اعمار الطالبات، متوسط الدخل الشهري، متوسط درجات الفيزياء في نهاية الفصل (٥، ص ٧٩)

٢-الانحراف المعياري لاستخراج قيم الانحراف المعياري لدرجات الرياضيات والعلوم وكذلك لأعمار الطالبات ومتوسط الدخل الشهري. (٥، ص ١٦٢)

٣-معادلة الاختبار التائي ذا النهايتين لعينتين مستقلتين وذلك لغرض المقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة لدرجات الرياضيات والعلوم ومتوسط الدخل الشهري (٦، ص ٢١٩).

٤-مربع كاي لإيجاد الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للمستوى التعليمي للوالدين (٦، ص ٢٢٩).

٥-معادلة ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات الاختبار (٥، ص ١٨١)

عرض النتائج وتفسيرها والتوصيات:

من خلال ملاحظة الجدول (٥) يتبين ان متوسط درجات المجموعة التجريبية في العلوم (٦٩.٣) في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥٣.٦) وباستخدام معادلة الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين للمقارنة بين

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

المتوسطين وجد ان القيمة التائية المحسوبة (٦.٥) وهذا يبين ان الفرق بين المتوسطين ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) وفي ضوء ذلك ترفض الفرضية التي وضعتها الباحثة والتي تقضي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة العلوم وعليه فالنتائج التي توصلت اليها الباحثة في الدراسة هي وجود اثر للدروس العلاجية في الأخطاء الشائعة للرياضيات في تحصيل مادة العلوم.

جدول (٥)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير

التحصيل في مادة العلوم

نوع المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٦٩.٣	١٤.٩	٦.٥	٣.٨	٠.٠١
الضابطة	٥٣.٦	١٠.١٣			دال

تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي عرضت سابقا يتضح أثر استخدام التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث من معهد اعداد المعلمات / المنصور. وهذا يتفق مع ما توصلت اليه الدراسات والبحوث السابقة في هذا الشأن كدراسة شير ودراسة باكستر، وترى الباحثة نتائج البحث الحالي تضيف متغيرا افتقدت اليه الدراسات كدراسة العبيدي ١٩٤٧ ودراسة قسطندي ١٩٦٨ ودراسة امين ١٩٦٤ ودراسة دوول ١٩٧٣ سكونيل ١٩٥٧ و لارسون ١٩٧٠ وهو التدريس العلاجي للأخطاء بعد تشخيصها وهنا تجدر الإشارة الى ان النتائج التي تم التوصل اليها من خلال الدراسة الحالية محدودة بحدود عينة الدراسة التي اقتصرت على الطالبات الاناث دون الذكور واقتصارها على

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

طالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات دون المراحل التعليمية الأخرى مما يستدعي دراسات أخرى كثيرة للخروج بنتائج من شأنها اقتراح بعض الأساليب التدريسية العلاجية للأخطاء الشائعة في الرياضيات إضافة لدراسات تحتاج الى جهود العديد من الباحثين لمعرفة اثر الدروس العلاجية في الأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مواد أخرى إضافة الى مادة العلوم.

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:
- ١- ضرورة الاهتمام بتشخيص الأخطاء الرياضية التي يقع فيها الطالب لغرض علاجها وتوضيحها
- ٢- التأكيد على التعاون بين مدرس الرياضيات ومدرسي مادة العلوم بشكل خاص لغرض إعطاء الطالب معلومات رياضية ضرورية له في بداية العلم الدراسي تعينه في دراسته لمادة العلوم.

المصادر

المصادر العربية:

- ١- إبراهيم، مجدي عزيز، ((تدريس الرياضيات في التعليم قبل الجامعي))، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط ٢، ١٩٨٥، م.
- ٢- امين، عزيزه عبد العظيم، بحث الأخطاء الشائعة في عملية الضرب والقسمة في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير مطبوعة بالرونيو، جامعة عين شمس، اب، ١٩٦٤.
- ٣- أبو العباس، احمد، (الأخطاء الشائعة في بعض العمليات الحسابية)، القاهرة، مسحوبة بالرونيو، ١٩٦٣ م.

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

٤- أبو العباس، احمد ومحمد علي العطروني، بحث في الأخطاء الشائعة في عملية الجمع لعدد من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، العراق، بغداد، مسحوب بالرونيا ١٩٧١م

٥- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، الجامعة المستنصرية ١٩٧٧م

٦- جابر، جابر عبد الحميد واحمد خيرى كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية ، ١٩٧٣م.

٧- الشرقاوي، عبد الفتاح عبد الغفار، مفاهيم الرياضيات المعاصرة للصف الأول الثانوي في الكويت ومدى فهمها، جامعة الكويت، كلية الآداب ،رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٦٣م.

٨- شنل، فرد جف، الفانور، التشخيص والعلاج في تدريس الحساب، ترجمة يحيى هندام وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢م.

٩- عاقل، فاخر، معجم علم النفس، ط١، بيروت ،دار العلم للملايين، ١٩٧١ م.
١٠- قسطندي، برسوم، (بحث الأخطاء الشائعة في العمليات الأساسية والكسور الاعتيادية بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير مطبوعة بالرونو، القاهرة، جامعة عين شمس ،يوليو ١٩٦٨م.

١١- العبيدي، صالح عبد اللطيف، (الأخطاء الشائعة في عمليتي ضرب الاعداد الصحيحة وقسمتها بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة بغداد) ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة بغداد ،كلية التربية، ١٩٧٤ م .

١٢- الكافي، علي عبد الواحد واخرون، (أصول التربية ونظام التعليم)، ط١، القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٥٥م.

المصادر الأجنبية

- 1-Baxter,M., "Prediction of error and error type in computation of sixth-mathematics students, Dissertation on Abstreats International , vol , 45, No.7 , 1973.
- 2-Good , C.N. , Dictionary of education , second edition , Mc Gram , Hill Bood company INC , New York ,London , 1959.
- 3-Dood ,C.A , tet-il , "Diagnosis and Remediation of pupil Errors on Exploratory study," school science and mathematics , Vol Lxxv , No 3 march 1975.
- 4-Hutcherson, L.R. , "Errors in problem solving in sixth Grade Mathematics " Dissertation Abstract , International Vol. 36, No. 10 ,1976
- 5-Scheer , J.K. , "Effect of supplemental Diagnostic prescriptive Teaching on Mathematics Achievement Attitudes , and self-concept" Dissertation Abstracts, International Vol.38 , No 2 ,1977.

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف
الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

الملحق (١)

عزيزي المدرس الفاضل

يرجى الاطلاع على فقرات هذا الاختبار الذي أعدته الباحثة لتشخيص الأخطاء
الشائعة في الرياضيات التي تؤثر في تحصيل الطلبة في درس العلوم والمطلوب
ابداء آرائكم السديدة مع فائق الشكر والتقدير.

عزيزتي الطالبة

هذا الاختبار اعد لأغراض البحث العلمي وليس لقياس تحصيلك في الرياضيات
وتشخيص الأخطاء التي قد تقعين فيها اثناء الحل لغرض معالجتها والاخذ بها
الى مستوى أفضل خلال تشخيص الأخطاء في الأسئلة التي لم تتمكني من حلها
لذا يرجى الإجابة عن فقرات الاختبار بحرية تامة ولذلك سعود بالفائدة لكي أولا
وأخيرا.

مع الشكر

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

اجب عما يأتي: نسبة الخطأ

- (١) كم = ١٠٠٠ م <<<< ٢ كم = ... م ٩%
- (٢) م = ١٠٠ سم <<<< ٥ سم = ... م ٧٨%
- (٣) الساعة ٦٠ دقيقة <<<< ٣ ساعات دقيقة ٢٥%
- (٤) الدقيقة ٦٠ ثانية <<<< ١٨٠ ثانية دقيقة ٧٠%
- (٥) $\frac{50 \text{ كم}}{\text{ساعة}} <<<< \frac{\text{متر}}{\text{ثا}}$ ٩٢%
- (٦) س = ٢٥٠٠ <<<< س = ... ٢٧%
- (٧) ٣٠ نيوتن = ٣ وحدات <<<< ٥٠ نيوتن = ... وحدات ١٢%
- (٨) Δ أ ب ج القائم الزاوية في ب ، (أ ج) = ... <<<< (أ ج) ٨٦%
- (٩) = ... ٨٦%

قياس الزاوية هـ	جا هـ	جتا هـ	ظا هـ
٤٥°	$\frac{1}{\sqrt{2}}$		
60°			$\sqrt{3}$
٣٠°			

(١٠) إذا علمت ان قانون الجيوب هو: $\frac{\sin A}{a} = \frac{\sin B}{b} = \frac{\sin C}{c}$ فإن أ ب ج

وكان جا أ = $\frac{1}{2}$ ، جا ج = $\frac{1}{4}$ ، ج = ١٢ فإن أ ٩٣%

(١١) إذا علمت ان قانون الجيب تمام هو: $\sin^2 A + \sin^2 B = \sin^2 C$ فإن أ ب ج جتا أ

وكان جتا أ = $\frac{1}{2}$ ، ب = ٥ ج = ١٢ فإن (أ) = ... ٥٢%

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف
الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

٢٧%	١٢) اذا كان $س^3 = ١٢$ فان $س =$
٢٥%	١٣) اذا كان $س - ٤ = ٢$ فان $س =$
٦٠%	١٤) اذا كان $٨ - س = ٥$ فان $س =$
٧٥%	١٥) اذا كان $(س - ٣)^2 = ٢٥$ فان $س =$
٦٢%	١٦) اذا كان $٧ - (س - ٢) = ٠$ فان $س =$
٣٠%	١٧) اذا كان $\frac{2}{5} = \frac{4}{س}$ فان $س =$
٥٠%	١٨) اذا كان $س^2 = \frac{8}{25}$ فان $س =$
٤٦%	١٩) اذا كان $س = \frac{\sqrt{3}}{2}$ فان $س^2 =$
٥٥%	٢٠) $(٢ + ٧ * ١٥) / ٣ - ١ =$
٢٢%	٢١) $\frac{١٦ + ٨س}{٨س} =$
٤٠%	٢٢) $\frac{٣ * ٢٥س}{١٥س} =$
٢٥%	٢٣) $\frac{2.5}{5} =$
٧٠%	٢٤) $\frac{144}{1.2} =$
٧٥%	٢٥) $\frac{6.25}{2.5} =$
٦٥%	٢٦) $٠.٠٣٠٥ * ١٠٠٠ =$
٤٥%	٢٧) $١٠.١ * ١٠ =$
٢٨%	٢٨) $(5)^{\frac{2}{3}} =$
٧٠%	٢٩) $\frac{(س)^{\frac{1}{4}}}{\frac{-3}{4}} =$
٢٥%	٣٠) $\sqrt{\dots\dots\dots} = (س)^{\frac{1}{3}}$

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف
الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

٣٠%	$\frac{1}{\dots\dots\dots} = 2^{-}$ (٣١)
٢٦%	$\dots\dots\dots = \frac{1}{-5}$ (٣٢)
	(س)
٢٥%	$\dots\dots\dots = \frac{\frac{1}{2}}{\frac{1}{4}}$ (٣٣)
٨%	$\dots\dots\dots = \frac{9}{\frac{1}{9}}$ (٣٤)
	2
١٠%	$\dots\dots\dots = \frac{\text{س}}{3}$ (٣٥)
	س
٤٠%	$\dots\dots\dots = \left(\frac{-1}{5}\right)^{\frac{2}{5}}$ (٣٦)
	$\frac{-1}{7}$
٣٠%	$\dots\dots\dots = \text{س}$ (٣٧)
٩%	$\dots\dots\dots = \text{س}^\circ * \text{س}^\circ$ (٣٨)
٣٠%	$\dots\dots\dots = \frac{1}{4} + \frac{1}{2}$ (٣٩)
٣٥%	$\dots\dots\dots = \frac{2}{6} * \frac{11}{8}$ (٤٠)
٤٠%	$\dots\dots\dots = \frac{12-0}{12}$ (٤١)
٦٠%	(٤٢) $\text{س} = ١٠ \text{ ص} <<<< \text{ص} = \dots\dots\dots \text{س}$
٧٢%	(٤٣) عندما كان $\text{س} = ٩$ ، $\text{ص} = ٢٥$ وعندما تكون $\text{ص} = ١٠٠$ فان $\text{س} = \dots\dots\dots$
٧٥%	(٤٤) اذا علمت ان $\text{س} = ٣٠\% \text{ ص}$ وكان $\text{ص} = ٢٠$ فان $\text{س} = \dots\dots\dots$
٣٠%	(٤٥) $(٣-٥ \text{ س}) = (٩+٢ \text{ س})$
٢٥%	(٤٦) $(٢-٧ \text{ س} - ١٨) = (\dots\dots\dots)(\dots\dots\dots)$

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف
الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

$$٨٢\% \quad (٤٧) \quad \frac{1}{2} * ٠.١٤ * (١.١) = \dots\dots\dots$$

$$٨٥\% \quad (٤٨) \quad ٢٦(١٠)^{-٣} * (١٠)^{-٢} = \dots\dots\dots$$

$$٩٥\% \quad (٤٩) \quad \dots\dots\dots = \frac{(9*10^9)*(2*10^{-4})*(1*10^{-4})}{0.25}$$

$$٢٠\% \quad (٥٠) \quad \dots\dots\dots = \frac{1}{6} + \frac{1}{4} + \frac{1}{3}$$

$$٦٠\% \quad (٥١) \quad \dots\dots\dots = \frac{46}{45} \text{ س}$$

$$٢٥\% \quad (٥٢) \quad \dots\dots\dots = ١.٠٠٣ * ٥$$

$$٧٦\% \quad (٥٣) \quad \dots\dots\dots = ٠.٠١٨ * ٠.٣$$

$$٢٦\% \quad (٥٤) \quad \dots\dots\dots = \frac{1}{4} \text{ ال } \frac{1}{2}$$

$$٢٥\% \quad (٥٥) \quad \dots\dots\dots = \frac{2}{5} \text{ ال } ٣٥$$

$$(٥٦) \text{ مجموعة الاعداد الزوجية الحقيقية} = \dots\dots\dots$$

$$٤٠\%$$

$$٣٠\% \quad (٥٧) \text{ العامل المشترك الأصغر للعددين (٤,٦) هو} \dots\dots\dots$$

$$٣٢\% \quad (٥٨) \text{ م.م.أ. (٤,٦) =} \dots\dots\dots$$

$$٦٠\% \quad (٥٩) \text{ العدد ٢٧ عدد غير اولي والعدد ١ عدد} \dots\dots\dots$$

$$٧٠\% \quad (٦٠) \text{ العدد (٤) عدد زوجي والصفر عدد} \dots\dots\dots$$

$$٢٠\% \quad (٦١) \text{ متوازي الاضلاع كل ضلعين متقابلين فيه} \dots\dots\dots$$

$$٢٠\% \quad (٦٢) \text{ في المستطيل كل ضلعين متقابلين فيه} \dots\dots\dots \text{وزواياه} \dots\dots\dots$$

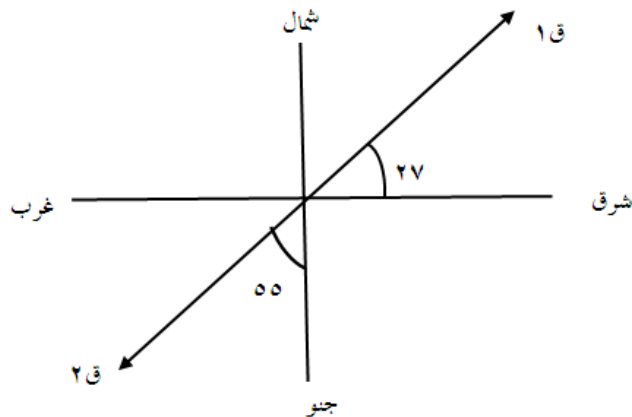
$$١\% \quad (٦٣) \text{ مجموع زوايا أي مثلث} \dots\dots\dots$$

$$٤٠\% \quad (٦٤) \text{ المثلث أ ب ج القائم الزاوية في ج فأن (أ ج) =} \dots\dots\dots$$

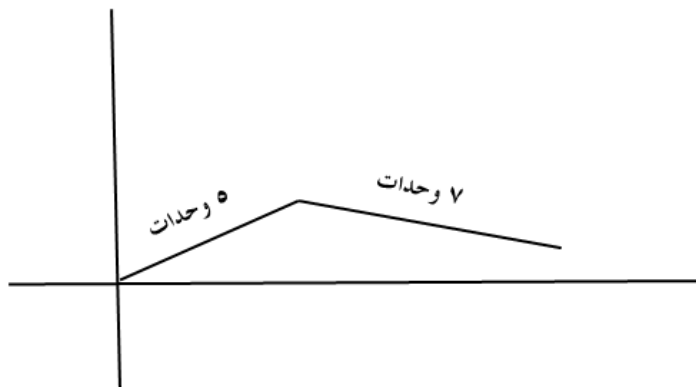
$$٧٨\% \quad (٦٥) \text{ الشكل المجاور اتجاه ق ١ هو بمقدار زاوية ٢٧} \circ \dots\dots\dots \text{ال} \dots\dots\dots$$

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

٦٦) الشكل المجاور اتجاه ق٢ هو بمقدار زاوية ٥٥ ° ال ٨٠ %



٦٧) اكمل الشكل ليصبح متوازي اضلاع ١٥ %



٦٨) ارسمي دائرة قطرها ٦ سم

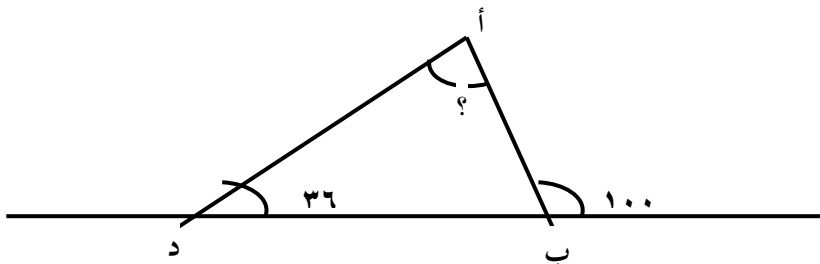
٢٥ %

٦٩) في المستطيل المجاور قياس زاوية ش = ... ٢٥ %

أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف
الثالث في معهد اعداد المعلمات.....



٧٠) في المثلث المجاور قياس الزاوية أ = ...
٣٠%



أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف
الثالث في معهد اعداد المعلمات.....

((ملحق (٢))

((درجات العلوم التي حصلت عليها الطالبات للمجموعة التجريبية والضابطة مرتبة

((تنازليا))

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
٧٢	٧٥
٧٠	٧٥
٦٦	٧٤
٦٤	٧٤
٦٤	٧٣
٦٢	٧٢
٦١	٧١
٥٩	٦٩
٥٨	٦٩
٥٤	٦٨
٥٤	٦٨
٥٣	٦٨
٥٣	٦٧
٥٢	٦٧
٥١	٦٧
٥٠	٦٧
٤٩	٦٦
٤٨	٦٦
٤٧	٦٥
٤٦	٦٢
٤٤	٦١
٤٠	٦٠
٣٨	٥٨
٣٤	٥٦
٣٤	٥٥

The effect of treatment teaching for common errors in mathematics in achievement of science for students in third grade teachers training institute

Abstract:

There is no doubt that the development of science in general depend on the math and be a companion to its development as a result of the growing science reliance on mathematical methods and so the detection of sports errors that affect student achievement in science and treatment of his importance in student success and progress in science.

The current research aims to know the effect of therapeutic teaching common errors in mathematics in the collection of material science and in order to achieve the statistical researcher developed the following hypothesis:

No statistically significant differences in the average collection of female students in science experimental group and the control house.

Total sample (50 students) represents two divisions of the third row in the preparation of the parameters / Mansour Institute.

Researcher students in the two groups was rewarded achievement in mathematics variable for the past year and chronological age, monthly income and educational level of the parents.

The researcher taught the two groups themselves over the entire semester used treatment method for common errors in math when teaching the experimental group did not use when teaching the control group and took the researcher degrees of science in the end of the period, and using the test

samples t equation results showed no statistically significant differences at the level of 0.01 and in favor of the experimental group. In the light of the search results researcher recommended the need for attention to the diagnosis of sports errors in which the student is for the purpose of treatment and an emphasis on cooperation between mathematics and science teachers in so doing, the two saves a lot of time and effort and are making interest where accommodates student math vocabulary and vocabulary science that are difficult to teach at the same time.

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي

م.م. نزار كاظم عباس

ملخص البحث:

إن واحدة من أسباب ضعف استثمار الطاقة الفكرية للمتعلمين هو ضعف اهتمام المناهج الدراسية من حيث مضامينها واعتمادها على الحفظ والتلقين، وكذلك طرائق التدريس المتبعة في تقديم تلك المضامين، إذ تعتمد تلك الطرائق في الأعم الأغلب على ذات الأساليب التي اعتمدت على أساسها المناهج القديمة، دون استثارة التفكير لديهم. فقد هدف البحث الحالي، التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم البنائي (CLS) على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي والفرق بين الذكور والإناث، تكونت عينة البحث الأساسية من (٥٢) تلميذة من مدرسة الفضيلة الابتدائية استبعدت (٤) تلميذات راسبات، وقسم الباقي إلى مجموعتين أحدهما تجريبية (البنائية) وتضم (٢٤) تلميذة حيث درست على وفق إستراتيجية التعلم البنائي (CLS) والأخرى ضابطة (التقليدية) وتضم (٢٤) تلميذة درست على وفق الطريقة التقليدية، وتم مكافأة مجموعتي البحث بـ (العمر الزمني، التحصيل الدراسي السابق في الرياضيات، المستوى التعليمي للأبوين). وأعد الباحث اختبار تحصيلي مكون من (٢٢) فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد، ثم طبق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (٢٨) تلميذ وذلك للتحقق من صدقه (الظاهري، المحتوى، الاتساق الداخلي (الثبات باستخدام معامل ألفا)) وثباته ومعامل الصعوبة وقوة التمييز لل فقرات وفعالية البدائل الخاطئة، وكان معامل ثباته (٠,٧٩) باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.

طبقت التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢، وبعد الانتهاء من التجربة طبق الاختبار على مجموعتي البحث. وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً، أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية لإفراد المجموعة التجريبية ومتوسط الدرجات التحصيلية لإفراد المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية التعلم البنائي (CLS)، كانت النتيجة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها وضع الباحث استنتاجاته وتوصياته ومقترحاته.

مشكلة البحث:

تعد الرياضيات وفق وجهة نظر المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) إحدى الانجازات الثقافية العظيمة للبشر، لذا ينبغي على الأفراد تطوير ذلك الانجاز وتقديره وفهمه وما يتضمنه من سمات ترفيهية وجمالية (الجبر وآخرون، ٢٠١١: ٢). فهي لغة العقل، وتحت على التفكير والتأمل، وهي أيضاً سيدة العلوم بلا منازع (المجيدل، ٢٠٠٤: ٥٣).

يلاحظ أن كثير من التلاميذ والطلبة يعانون صعوبات في تعلمهم لهذه المادة، إذ أنها تمثل لدى فئة واسعة منهم مشكلة حقيقة تتطلب دراستها مهارةً وذكاءً خاصاً (الصادق، ٢٠٠١: ١٦٩). ولقد أشار (أبو زينة، ٢٠١٠) بأن الأخطاء التي يرتكبها المعلمون وتلاميذهم على حد سواء، في محاولة تعليم وتعلم كمية كبيرة من المادة الرياضية في وقت ضيق، مما يؤدي إلى إخلال في استيعاب المادة (أبو زينة، ٢٠١٠: ١٨٥). ولا يخفى على أي من يُدرس مادة الرياضيات الضعف لدى الكثير من المتعلمين في تحصيلهم للمادة وفي عدم قدرتهم على

استيعاب الكثير من مواضيعها فضلاً عن عدم تمكنهم من أساسيات تلك المادة هذا ما أكدته بعض الدراسات التي اطلع عليها الباحث في هذا المجال منها دراسة (المعيوف، ١٩٩٩)، (الحيالي، ٢٠٠٤) وغيرهم، إذ أشارت إلى ضعف في التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى المتعلمين، وقد يكون من أحد الأسباب الكامنة وراء الصورة غير المرضية للرياضيات هو طريقة تدريسها وأسلوب تنظيمها حيث تقدم أحياناً بطريقة جافة تركز على التلقين والحفظ، فتبدو كأنها شيء مصطنع لا علاقة له بالواقع، وهذا ما يجعل المتعلم يستصعبها، ويرى أن ليس لها فائدة تجنى (الكبيسي، ٢٠٠٨ : ٢٦). ويرى الباحث إن سيادة طريقة التدريس التقليدية والتي تعتمد على الدور الايجابي للمعلم والسلبي للمتعلّم مما يحد من فرص الإبداع والابتعاد عن العناية بتصميم بيئة التعليم والتعلم. وقد أبدى الكثير من المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية تذمرهم واعتراضهم من الصعوبة التي يواجهونها في تعلم الرياضيات (الخالدي، ٢٠٠٨ : ٢).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى استعمال طرائق وأساليب حديثة في التدريس تعتمد على المشاركة الفعالة للمتعلمين، إذ يُمكن استعمال الأنموذج البنائي (Constructivist Learning Strategy) ويرمز لها (CLS) في تدريس الرياضيات، حيث أُشتقت إستراتيجية التعلم البنائي من النظرية البنائية وفيها يتم التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي يراها تساهم في حل المشكلة، ثم يقوم بمناقشة الحلول والإجراءات المقترحة مع باقي أفراد المجموعة، ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة عملية. ومن هنا يلخص الباحث مشكلته بالسؤال التالي: "هل يختلف التحصيل في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي

عند تدريسهن وفق إستراتيجية التعلم البنائي (CLS) التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية؟

أهمية البحث:

وتُعد الرياضيات من أكثر المواد أهمية في عصرنا الحالي فهي العلم الذي تستند إليه جميع العلوم الأخرى، كما أنها تمثل قيمة التفكير التجريدي الذي يحول العالم إلى رموز وعلاقات رمزية فهي الأساس في تقدم الفكر الإنساني برمته، كما أن تقدم البشرية وما سجلته ثورتها العلمية في السنوات الأخيرة في الأرض والفضاء ما هو إلا تطبيق لعلاقات ومعادلات رياضية بالدرجة الأولى (المجيدل، ٢٠٠٤: ٥٣). ولا يخفى على أحد مقدار التحديث والتطور الذي طرأ على مناهج الرياضيات في الآونة الأخيرة وما بذله العالم المتقدم من مساعي لغرض تطوير أساليب تدريسها لما لها من أهمية في تنمية القدرات العقلية، حيث تكاد تفوق أهمية المواد الدراسية الأخرى (أبو زينة، ٢٠١٠: ٤٣)، فالرياضيات موضوع تراكمي بطبيعته، إذ أن المفاهيم والعلاقات الجديدة يتطلب فهمها أولاً للمفاهيم والعلاقات الرياضية ثم العمل بها من أجل تعميق الفهم ثم القدرة على تطبيق هذه المفاهيم والعلاقات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تعلموها (عايد، ٢٠٠٥: ١٦٢).

وتأتي أهمية المرحلة الابتدائية في السلم التعليمي من كونها أولى المراحل التعليمية التي تتوقف عليها بدرجة كبيرة عملية التنمية الشاملة للأطفال الذين هم أئمن موارد الدولة، كما يحتل المعلم دوراً ريادياً في قيادة العملية التعليمية فهو حلقة الوصل بين المتعلم والمادة الدراسية فخبيرته وسعة اطلاعه لهما الدور الفاعل في تحقيق موقف تدريسي مثالي ينمي كل جوانب شخصية المتعلمين ويراعي فروقهم الفردية ويزودهم بالمعرفة والمهارة والقدرات التفكيرية التي تمكنهم

من التكيف مع بيئاتهم الاجتماعية على اختلاف مستوياتهم وفئاتهم التعليمية
(بهجات، ٢٠٠٤: ١٧).

ويرى (الجمال، ١٩٨٧) إن استخدام أساليب جديدة في التدريس ينبغي أن
يكون في ضوء علاقتها الوظيفية بعملية التعليم والتعلم بوصفها عمليتين
متكاملتين، إذ أن هذه الأساليب التدريسية ليست غايات في حد ذاتها بل هي
وسائل لغايات، وهي تحسين العملية التعليمية وجعلها أكثر كفاية وقدرة على
أحداث نتائج التعليم المرغوب فيه (الجمال، ١٩٨٧: ١٨).

من هنا أصبحت عملية تدريس الرياضيات تتضمن ركنين أساسيين هما :
(١) استيعاب المفاهيم الرياضية .

(٢) القدرة على تطبيق هذه المفاهيم في مواقف رياضية وغير رياضية جديدة.
وإن النظرة الحديثة لتعليم وتعلم الرياضيات بدأ يتحول من عملية يكون فيها
المتعلم متلقياً وسلبياً لمعلومات يخترنها في شكل جزئيات صغيرة يسهل
استرجاعها بعد قدر من التدريب والمران المتكرر إلى نشاط يبني فيه المتعلم
بنفسه المعلومة الرياضية بطريقته الخاصة التي تكسبها معنى يتواءم مع بنيته
المعرفية ويعالجها مستثمراً كل إمكاناته المعرفية والإبداعية بما يكسبه ثقته في
قدراته ويطلق طاقته الكامنة (عبيد، ١٩٩٨: ٣-٤).

ومن ذلك كان لابد من استخدام إحدى الطرائق الحديثة لتدريس الرياضيات،
إن إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) يمكن المعلم من توفير الظروف الملائمة
للتعلم لغرض التغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين باستخدام الأنشطة
الملائمة والضرورية لتمكينهم من المعلومات والمفاهيم والمهارات المطلوب تعلمها
والتفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم مما يؤدي إلى التفاعل والوصول إلى تعليم
فعال (67: 1972, Joyce & weil)، فالنظرية البنائية (Constructivist)

Theory) بكل توافيقها مع معايير التعلم النشط ليست إلا نظرية جديدة قديمة جاءت كمنهج تركيبى تحليلي يعتمد على تحليل كل بناء إلى جزئياته والكشف عن العلاقات بينها ومن ثم إعادة تركيبها في بناء كلي جديد أرقى من البناء السابق، فهي تهتم بالعلاقات الوظيفية التي تربط الأجزاء فيما بينها (ناصر، ٢٠٠١: ٤٢٠). فهي نظرية مهمة في عملية التعلم حيث تعمل على توجيه وتطوير طرق التعليم الجديدة (Baviskar, 2009: 541). وتعني أن التعلم عبارة عن عملية ايجابية نشطة يتعلم فيها المتعلم أفكاراً جديدة مبنية على معارف وخبرات سابقة وهذا التعلم يتم من عن طريق دمج المعلومات الجديدة في المعرفة القديمة المتوفرة عند المتعلم، ومن ثم يجري تعديل المفاهيم والتصورات السابقة لاستيعاب الخبرات الجديدة، فهي تختلف عن مفاهيم السلوكيين حول المتعلم وعملية التعلم والحصول على المعرفة ويعدون المعرفة شيئاً خاملاً قابلاً للانتقال بشكل تلقائي والمتعلمين أوعية فارغة جاهزة لاستقبال المعرفة واستيعابها (Knowles, 1998: 20).

وبالاتفاق بين البنائية ومعايير تعليم الرياضيات تصبح استراتيجيات التعلم البنائي ممكنة الاستخدام في تدريس الرياضيات، فهي بإمكانياتها المتعددة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية كما تعطي فرصاً كبيرة للتفكير والمناقشة والحوار والتعاون في حل المشكلات باستخدام التفكير العلمي، مما يخدم مجال الرياضيات ويكسب المتعلم التواصل السليم ومهارات العمل الجماعي والمبادرة في التعلم (عبد الوهاب، ٢٠٠٥: ١٢٧).

ولكي تحقق هذه النظرية هذا النوع من التعلم تسعى كل نماذج التعلم واستراتيجيات التدريس المنبثقة منها إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) على تشجيع المشاركة النشطة والتفاعل الفعال بين المعلمين والمتعلمين من خلال المناظرات

والأنشطة وغيرها من عمليات بناء المعرفة، وتظهر البنائية في ذلك توافقاً تاماً مع مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) والتي تؤكد ضرورة إعطاء المتعلم دوراً رئيساً وفعالاً من خلال توفير مهام واقعية يقوم بمناقشتها مع زملائه في الصف من خلال مجموعات صغيرة، وضرورة بناء المعرفة الجديدة بتوافر معرفة سابقة لازمة لها (المقدادي، ٢٠٠٦: ١٨٤). وهذه الإستراتيجية مقبسة ومطورة مبدئياً من دورة التعلم الثلاثية التي تم ذكرها (مرحلة اكتشاف المفهوم، مرحلة العرض أو تقديم المفهوم، مرحلة التطبيق أو توسيع المفهوم) (زيتون، ٢٠٠٧: ٤٦٨)، وإستراتيجية التعلم البنائي (CLS) أسماء مختلفة في أدبيات البحث من مثل: إستراتيجية التعلم البنائي (The Constructivist Learning Strategy) وقد استخدم هذا المصطلح ياجر (١٩٩٠) أو إستراتيجية المنحى البنائي في التعليم الذي يوجه التعلم (The Constructivist Oriented Instructional) وقد تبنت هذا المصطلح سوزان لوكس وآخرين (١٩٩٠) التي طورت في هذه الإستراتيجية لتصبح بالشكل الحالي.

وفي ضوء ما تقدم يمكن إجمال أهمية البحث الحالي بما يلي:

(١) أهمية الرياضيات لأنها أداة لتنظيم الأفكار وفهم المحيط الذي نعيش فيه، ومن المواد العلمية التي تتميز مفاهيمها بأنها مفاهيم مجردة وصعبة مما يتطلب استخدام نماذج أو طرائق خاصة لتدريسها.

(٢) يأتي هذا البحث في إطار التوجه العام في معظم دول العالم لمعرفة اثر تجريب طرائق التدريس الحديثة وفق النظرية البنائية التي تقوم على بناء المتعلم لمعارفه، بدلاً من أن يتلقاها جاهزة، بهدف تطوير التعليم.

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

٣) غالبية المعلمين لا ينقلوا تفكير تلامذتهم إلى بناء معارفهم، وتحسين مستوى
تحصيلهم بل الاقتصار على استقبال المعلومات منهم، لذا ستحاول الدراسة
الحالية الاستفادة من التطبيقات التربوية التي خرجت بها نظريات التدريس أو
النماذج التعليمية ولا سيما النظرية البنائية في إعطاء دور بارز لجعل المتعلم
محوراً للعملية التعليمية.

٤) أهمية المرحلة الابتدائية التي تعد الأساس للمراحل الدراسية اللاحقة مما
يتطلب العناية بتلاميذ هذه المرحلة ليكونوا قادرين على الاستمرار في المراحل
اللاحقة.

٥) أهمية التحصيل لأنه المعيار الذي يقيس مدى تقدم المتعلم في اكتساب المعرفة
الرياضية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الوقوف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم البنائي
(CLS) في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات
بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.

فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط
درجات تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية الذين دُرسن باستخدام إستراتيجية
التعلم البنائي (CLS) وبين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة الضابطة
الذين دُرسن وفق الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل.

حدود البحث:

١- تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة الفضيلة الابتدائية للبنات التابعة
لمديرية تربية ميسان.

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

٢- الفصلين الثامن (العمليات على الكسور الاعتيادية) والتاسع (الكسور العشرية) في كتاب الرياضيات المقرر لتلميذات الصف الخامس الابتدائي، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١١ - ٢٠١٢).

٣- إستراتيجية التعلم البنائي (CLS).

تحديد المصطلحات:

أولاً :- إستراتيجية التعلم البنائي: عرفها كل من

(١) (Yager, 1991): "أنها إستراتيجية تقوم على النظرية البنائية على وفق أربع مراحل هي الدعوة والاكتشاف والتفسير وتقديم الحلول المقترحة واتخاذ القرار ويكون للمتعلم والمعلم دور كبير فيها" (Yager, 1991: 52).

(٢) (الخليلي، ١٩٩٦): "وهي الإستراتيجية التي يتم فيها مساعدة المتعلمين على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية على وفق أربعة مراحل هي (الدعوة، الاكتشاف، اقتراح الحلول والتفسيرات، واتخاذ الإجراءات)" (الخليلي، ١٩٩٦: ٤٥).

(٣) (زيتون، ٢٠٠٣): "إستراتيجية تدريس قائمة على مبادئ التعلم البنائي يتم من خلالها مساعدة المتعلمين على بناء معرفتهم (المفاهيم، المبادئ، القوانين، ...) عن موضوع الدرس الجديد من خلال وضعهم في موقف ينطوي على مشكلة أو سؤال جديد" (زيتون، ٢٠٠٣: ٣٨٣).

ثانياً :- التحصيل: عرفه كل من

(١) (الظاهر، ١٩٩٩) بأنه "وسيلة منظمة تهدف الى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب او يتذكرها في حقل من حقول المعرفة كما تشير الى قدرته على فهمها وتطبيقها وتحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المتنوعة" (الظاهر، ١٩٩٩: ٥٠).

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

(٢) (علام، ٢٠٠٠) بأنه "دلالة على الوضع الراهن لاداء الفرد او ما تعلمه او اكتسبه بالفعل من معارف و مهارات في برنامج تعليمي معين" (علام، ٢٠٠٠ : ٣٠٦).

(٣) (Webester, 1998): "انه النتيجة النوعية والكمية والمكتبية من بذل جهد تعليمي معين" (Webester, 1998: 9).

التعريف الإجرائي: ناتج ما يتعلمه تلميذات الصف الخامس الابتدائي بعد مرورهن بالخبرات التعليمية (أثناء إجراء التجربة) مقاساً بالدرجة التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري

مفهوم النظرية البنائية:

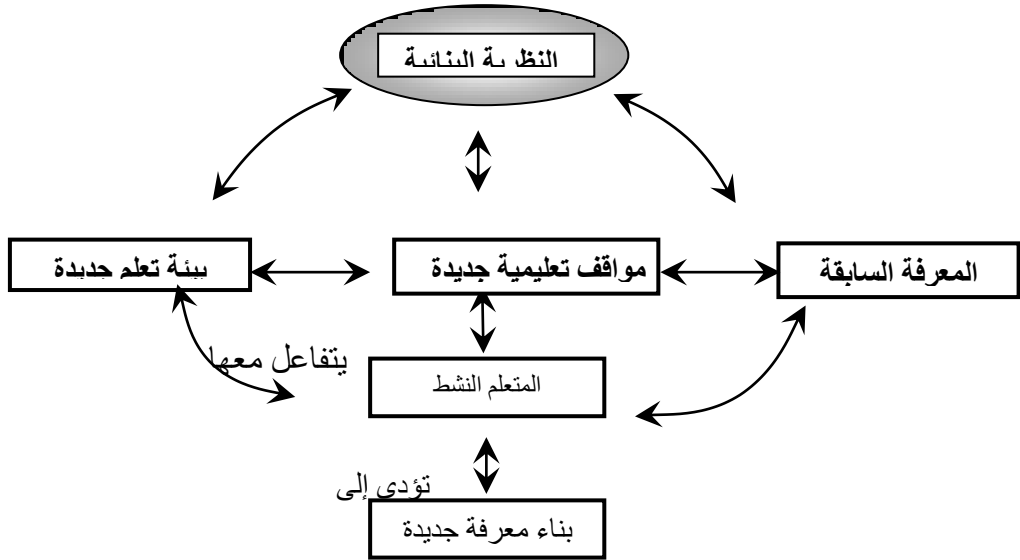
من خلال النظرية البنائية يستند المتعلم الى فهمه الذاتي للحقيقة في تفسير ما يحدث وفي التنبؤ بحدوثه، كما يستجيب لخبراته الحسية في عملية تشكيل البنى المعرفية في عقله والتي تكون بمثابة المعاني للعالم من حوله، وبذلك فالمعنى يبني ذاتياً من خلال الجهاز المعرفي للمتعلم وليس عن طريق المعلم، وقد أشار (زيتون، ٢٠٠٢) إلى أن البنائية عبارة عن عملية استقبال للتركيب المعرفية الراهنة، يحدث من خلالها بناء المتعلمين لتركيب ومعاني معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهم المعرفية الحالية ومعرفتهم السابقة وبيئة التعلم (زيتون، ٢٠٠٢: ٢١٢). أما (الوهر، ٢٠٠٣) يرى إنها نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم الى المتعلم، وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناء على خبرته ومعرفته السابقة (الوهر، ٢٠٠٣: ١٠٦).

في ضوء ذلك يرى الباحث ان مفهوم النظرية البنائية يتضمن ثلاثة عناصر هي:

الأول: التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى المتعلم.

الثاني: المعرفة التي يتعرض لها المتعلم في الموقف الراهن.

الثالث: بيئة التعلم بما تتضمنه من متغيرات متعددة، ونتيجة وجود المتعلم في بيئة تعلم اجتماعية فاعلة، يحدث تفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السابقة والتراكيب المعرفية الجديدة في مناخ اجتماعي، يتولد عن هذا التفاعل بناء معرفة جديدة ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي: عناصر النظرية البنائية



(Brooks and Brooks, 1993 :23)

التصور البنائي لاكتساب المعرفة عند (بياجية Paiget):

وضع بياجيه نظرية متكاملة ومتفردة حول النمو المعرفي، ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على أولهما (الحتمية المنطقية) ويطلق على ثانيهما (البنائية) ويختص الشق الأول بافتراضات بياجيه عن العمليات المنطقية وبتصنيفه لمراحل النمو العقلي الى أربع مراحل أساسية هي:

المرحلة الحسية - الحركية.

مرحلة ما قبل العمليات.

مرحلة العمليات الحسية (العيانية).

مرحلة العمليات المجردة (الشكلية).

(أبو رياش ، ٢٠٠٧ : ٥٠)

في حين يختص الشق الثاني لنظرية بياجيه ببناء المعرفة، إذ يرى إن الفرد يقوم ببناء المعرفة من خلال تفاعله النشط مع البيئة التي يوجد فيها، ولا يكتسب تلك المعرفة من خلال التلقين والحفظ (مكسيموس، ٢٠٠٣: ٥٠).
البنائية والرياضيات:

لا يختلف اثنان في أن غالبية المتعلمين للرياضيات يدعون عجزهم فيها، وهذا ليس باختيارهم ولكن عن طريق العجز الموروث الذي ليس لهم دخل فيه، والرؤية البنائية في التعلم والتعليم تغير مفهومهم لطبيعة المعرفة الرياضية، تلك الرؤية التي لا تتسجم مع عدم القدرة أو العجز وما يقال من أن الناس ليس لديهم قدرة عقلية لدراسة الرياضيات (Lochead, 1992: 543).

أن فهم المرء لطبيعة الرياضيات يؤثر على فهمه لها وللطريقة التي يجب أن تقدم بها، كما أن طريقة تقديمها هي إشارة لما نؤمن به أنه جوهري فيها (Capraro, 2001: 4). وتوضح النظرية البنائية أن المتعلمين يقومون بتطوير قدرات الفهم لديهم عن طريق بذل الجهد في محاولة لفهم خبراتهم السابقة، وهذه الرؤية تختلف مع مفهوم أن المتعلمين يتوصلون إلى الفهم عن طريق الإياحات والشرح الواضح وهذا ما كان في الكثير من التعلم (Martin & Deborah, 1991: 309).

وأن التعليم والفهم على وفق النظرية البنائية يتضمن بعض الافتراضات للتعلم البنائي في الرياضيات منها:

- (١) أعطاء المتعلم الوقت المناسب للقيام بعملية الاكتشاف ومواجهة المشكلات المتعلقة بحل المسائل.
- (٢) تشجيع المتعلم على التعاون والعمل الجماعي من خلال تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة.

٣) يطلب من المتعلمين إعطاء تفسيرات ومقترحات لما توصلوا إليه سواء كانت صحيحة أو خاطئة، وتقبل أخطاءهم مع مساعدتهم في تصويبها.

٤) المعلم مُيسر ومسؤول عن التحقق من المسائل وإعادة صياغة الأفكار ويدير المناقشة بين المتعلمين ولكن يتجنب التعليق على صحة أو قيمة الأفكار الخاصة بهم، كما يشجعهم على اكتشاف الأخطاء الكامنة والمفاهيم الخاطئة بهدف تطوير أوسع وأكثر مرونة للمفاهيم.

٥) ينظم المتعلمين أفكارهم شفوياً مع المعلم أو مع نظرائهم من خلال العمل ضمن مجموعاتٍ صغيرة.

٦) استخدام المسائل غير الروتينية التي تشجعهم استخدام أفكار جديدة في سياقات متنوعة، مما يضع التفكير في مستويات أكثر تعقيداً.

٧) المعلم مبدع لأساليب حل المسائل، فيجلبهم على اختيار وانتقاء المسائل التي لها علاقة بحياتهم، أو أشياء رياضية معروفة ومألوفة تمكنهم من تشكيل تراكيب معرفية معاصرة.

٨) على المعلم أن يراعي أن المتعلمين هم مركز العملية التعليمية وهم مطالبون بالبحث والتقصي للوصول إلى الحل الصحيح. (مكسيموس، ٢٠٠٣: ٦٢)

إن استخدام النظرية البنائية في تعليم الرياضيات فيذكر أن كل متعلم يبني معرفته الرياضية من خلال التفاعل بين الخبرات الحياتية والمناقشات داخل الصف الدراسي، وأن تعلم الرياضيات يعد نشاطاً بنائياً خاصاً لكل متعلم، يتحقق من خلال عمليات اكتساب ثقافي في المجتمع (Cobb,1994:13-18) ويتفق (مكسيموس، ٢٠٠٣) مع ماسبق، حيث يذكر أمكانية استخدام نماذج وإستراتيجيات النظرية البنائية في تدريس الرياضيات لما لها من إمكانيات متعددة حيث تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وتتيح الفرصة للتفكير في أكبر عدد

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة، والتفكير بطريقة علمية مما يؤدي الى تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين في مجال الرياضيات بالإضافة الى أنه تتيح الفرصة للمناقشة والحوار بينهم وبين المتعلمين والمعلم، مما يكسبهم لغة الحوار السليم وينمي روح التعاون بينهم (مكسيموس، ٢٠٠٣: ٦١).

التعليم التقليدي والتعليم البنائي:

موازنة بين التعليم التقليدي والتعليم البنائي

أوجه الموازنة	التعليم التقليدي	التعليم البنائي
المعرفة	١- المعرفة هي مجموعة من المعلومات يتم وصفها وبذلك فهي تهتم بالتذكر والحفظ والتلقين. ٢- لا توضع مشكلات علمية.	١- المعرفة هي أنشطة متتالية بدنية وذهنية أي أنها سياقية ومن ثم يتم بناؤها. ٢- تبنى المعرفة من خلال حل المشكلات العلمية.
المتعلم	١- يتعلم المتعلم عن طريق الإرسال والاستقبال ويقوم المتعلم بالحفظ والاستظهار. ٢- يحاول المتعلم تلافي الخطأ.	١- يقوم المتعلم ببناء معرفته ولديه تصور ذهني قبل التعلم. ٢- الخطأ جزء من التعليم وله دور ايجابي في بناء المعنى وبدونه لا يحدث التعلم.
المعلم	١- يدرس كل طالب بالطريقة نفسها . ٢- يعرض ويعطي الإجابات الصحيحة لهم.	١- يحاول تنويع أسلوبه التعليمي. ٢- يقترح أنشطة وينظم المناقشات والإجراءات.

(النجدي، ٢٠٠٥: ٣٩٦)

بعض النماذج والاستراتيجيات المنبثقة عن النظرية البنائية:

يعتبر العديد من التربويين الإستراتيجيات والنماذج القائمة على النظرية البنائية أكثر إبداعاً في التربية العلمية خلال السنوات الماضية، وأنها ستكون أكثر

وسائل الربط للقنوات المختلفة في البحوث الخاصة بالتربية العلمية (الخليلي،
١٩٩٦: ٤٣٨). وفيما يأتي أهم هذه الاستراتيجيات والنماذج:

- ١- نموذج بوسنر وزملائه (نموذج التغيير المفهومي).
- ٢- إستراتيجية المتناقضات.
- ٣- نموذج بايبي (5E's-Model).
- ٤- إستراتيجية دورة التعلم.
- ٥- إستراتيجية ياجر (Yager).
- ٦- إستراتيجية التعلم البنائي (CLS).
- ٧- إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.
- ٨- أستراتيجية الشكل (Vee) المعرفي. (زيتون، ٢٠٠٧: ٤٦٦)

إستراتيجية التعلم البنائي (CLS): Constructivist Learning Strategy

اشتقت إستراتيجية التعلم البنائي من النظرية البنائية وتم تعديلها وتطويرها لتصبح بصورتها الراهنة بواسطة (سوزان وآخرين، ١٩٩٠) وفيها يتم التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي يراها تساهم في حل المشكلة، ثم يقوم بمناقشة الحلول والإجراءات المقترحة مع باقي أفراد المجموعة، ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة عملية (سعودي، ١٩٩٨: ٧٨٤)، وهذه الإستراتيجية مقتبسة ومطورة مبدئياً من دورة التعلم الثلاثية (مرحلة اكتشاف المفهوم، مرحلة العرض أو تقديم المفهوم، مرحلة التطبيق أو توسيع المفهوم) (زيتون، ٢٠٠٧: ٤٦٨).

تقوم إستراتيجية التعلم البنائي على عدة أسس تمثل الأساس العلمي لهذه الإستراتيجية والمرتكزات القوية التي تستند عليها وهذه الأسس هي:-

- ١) التخطيط من قبل المعلم لدعوة المتعلمين ومشاركتهم في نشاط أو حل مشكلة وهذه المرحلة تأتي في بداية خطوات التعلم.
- ٢) إتاحة الفرصة للمتعلمين لكي يقوموا بالعمل بشكل جماعي بروح الفريق من أجل مناقشة ما تم التوصل إليه من مقترحات وتفسيرات واستنتاجات بصدد المشكلة المطروحة عليهم.
- ٣) استخدام تصورات المتعلمين ومفاهيمهم وأفكارهم في توجيه وقيادة الدرس، وإتاحة الفرصة لاختبار أفكارهم حتى وأن كانت خاطئة.
(سعودي، ١٩٩٨ : ٧٨٥)
- ٤) إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للبحث والتنقيب عن المعرفة للوصول إلى حلول المشكلات المعروضة وذلك من خلال المناقشة والحوار والتنافس بينهم.
- ٥) إعداد مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المدرس كي يقوم بتحفيز المتعلمين على البحث والرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات ومحاولة إيجاد الدلائل التي تدعم ما يذكره من إجابات وتفسيرات ومقترحات.
(مكسيموس، ٢٠٠٣ : ٥٧)
- ٦) قبول آراء المتعلمين جميعها وأن كانت خاطئة مع مراعاة أن يقوم المدرس بتوجيه أفكار المتعلمين إلى المسار الصحيح دون الحكم على صحة أو خطأ هذه الأفكار والتفسيرات.
- ٧) ضرورة الاستماع إلى تنبؤات المتعلمين بالنتائج الخاصة بالمشكلة المطروحة قبل أن يخوضوا في الحل.
- ٨) ضرورة أن يضع المعلم في الاعتبار تصورات ومفاهيم المتعلمين البديلة مع مراعاة عدم الخلط بين تلك المفاهيم وتصميم الدروس بشكل يتحدى تصورات الطلاب الخاطئة. (السيد، ٢٠٠١ : ٢٦)

مراحل إستراتيجية التعلم البنائي (CLS):

تتكون إستراتيجية التعلم البنائي من أربع مراحل متتالية على الترتيب كل مرحلة مرتبطة بالمرحلة التي تليها، على النحو الآتي:-

(١) **مرحلة الدعوة:** وتسمى أحياناً بمرحلة طرح المشكلة (التنشيط) أو مرحلة الانشغال، وفي هذه المرحلة يواجه المعلم المتعلمين بمشكلة وبمقتضاها يتم استثارة دافعيتهم لتعلم موضوع الدرس (المفهوم) والتعرف على ما لديهم من أفكار حول الموضوع، وهناك عدّة وسائل للوصول بهم لهذه المرحلة منها:

(١) عرض مواقف متناقضة.

(٢) عرض بعض الصور التي تقترح وجود مشكلة حقيقية أو التي تعرض بعض الأمور المحيرة. (زيتون، ٢٠٠٧: ٤٦٩)

(٣) توجيه المتعلمين إلى التأمل والتفكير.

(٤) استخدام بعض القضايا البيئية المحسوسة المتعلمين كمحور للتعلم.

(٥) الاهتمام بما لدى المتعلم من معلومات أو خبرات سابقة، وكلما كانت للمشكلة المعروضة جذور لدى المتعلمين كانت استجاباتهم لها وتفاعلهم معها سريعاً.

(٦) اعتماد المعلم على حب الاستطلاع الموجود لدى التلاميذ وتشجيعهم على استخدامه للحصول على المعرفة والمعلومات اللازمة للمشكلة وكذلك لاكتشاف المشكلة من خلال ما يعرض عليهم. (علي، ٢٠٠٥: ٢٦٠)

(٢) **مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار:** وتسمى أحياناً بمرحلة الأنشطة التعاونية، يقوم المعلم بهذه المرحلة بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات غير متجانسة في التحصيل، وتتكون كل مجموعة من (٣-٥) المتعلمين، تقوم كل

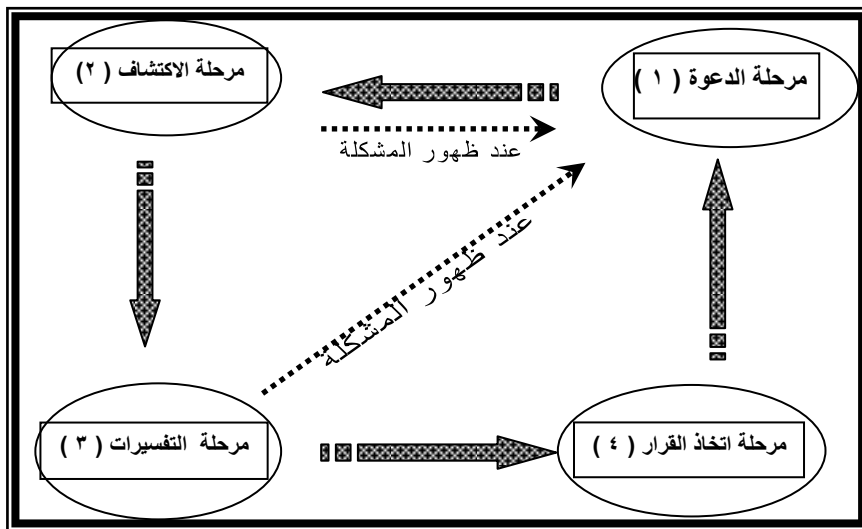
مجموعة بالأنشطة المكلفة بها استعداداً لعمل جلسة حوارية عامة، وتتحدى هذه المرحلة قدرات المتعلمين في البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة والتي تولدت لديهم من خلال الأنشطة المختلفة، ويقارنون أفكارهم ويختبرونها لمحاولة تجميع ما يحتاجونه من بيانات ومعلومات خاصة بالمشكلة، وفي بعض الدروس يستكشفوا المشكلة ويقومون بالبحث عن التفسيرات والحلول لها، وفي البعض الآخر يخترعون ويبدعون، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على توجيه المتعلمين أثناء قيامهم بالأنشطة التعاونية وتشجيعهم على مواصلة القيام بذلك الأنشطة، كما يوجههم إلى كتابة أفكارهم واستنتاجاتهم في أوراق النشاط، وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل الإستراتيجية لأنها تحدد تفكير المتعلم وتوجهه ذهنياً نحو المفهوم أو المهارة أو التعميم وصياغة كل منها صياغة جيدة (إسماعيل وإبراهيم، ٢٠٠٠: ٣٠)، وتلخص هذه المرحلة بأنها مرحلة تنفيذ النشاطات حسب ورقة العمل التي توزع بين المتعلمين وتدوين نتائج النشاطات تمهيداً لجلسة الحوار (الكبيسي، ٢٠٠٨: ٢٤٥).

٣) **مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول:** في هذه المرحلة تحدث عملية الاندماج بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة بمعنى حدوث اندماج معرفي للمفاهيم وظهور مفاهيم أكثر اتساعاً وعمقاً مما يؤدي إلى حدوث البناء المعرفي الجديد، وتوفر اللغة دافعية لصياغة الأحداث في صورة منطقية، وهنا يظهر دور الاتصال بين الأقران والمعلم، ونتيجة العمل في مجموعات فان المتعلمين يأخذون على عاتقهم مهمة تعليم بعضهم البعض، وتزيد اللغة المشتركة من التفاعل بين المعلم والمتعلمين (مكسيموس، ٢٠٠٣: ٥٥).

٤) **مرحلة اتخاذ الأجراء:** هذه المرحلة تتحدى قدرات المتعلم لإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا اليه من حلول أو استنتاجات وكذلك لتنفيذ هذه التطبيقات

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

عملياً، وتد هذه المرحلة بمثابة تقويم المعلم للمتعلمين، حيث يتأكد فيها من أنهم قد استوعبوا ما تم طرحه من خلال الدرس، كما أنه يستطيع أن يعرف قدراتهم وإمكانياتهم وان يحدد الفروق الفردية الموجودة لديهم، بالإضافة إلى ذلك فأن هذه المرحلة تعطي الفرصة للمتعلمين لتقويم أنفسهم حيث يستطيع كل منهم أن يحدد نقاط ضعفه ونقاط قوته ويعالج نقاط الضعف الموجودة لديه (زيتون، ٢٠٠٣: ٣٨٤). والشكل الآتي يوضح دورة مراحل إستراتيجية التعلم البنائي:



دورة مراحل إستراتيجية التعلم البنائي CLS

دور المعلم في إستراتيجية التعلم البنائي (CLS):

أن مهمة التخطيط لإستراتيجية التعلم البنائي تتطلب من المعلم القيام بعدد من الخطوات الهامة ابتداءً من اختيار موضوع الدرس وتحليل محتواه، وصياغة أهداف الدرس مروراً بصياغة المشكلات الوثيقة الصلة بموضوع الدرس وكتابة قائمة بالخبرات الحسية التي يمكن تقديمها لتلاميذته وتحديد التطبيقات الخاصة

بمرحلة اتخاذ الأجراء وانتهاءً بتقدير الزمن اللازم للقيام بالأنشطة وعند التخطيط لتنفيذ أحد الدروس وفقاً لهذه الإستراتيجية فإن عليه إتباع الخطوات الآتية :-

- (١) يحدد المفهوم الذي يريد تقديمه لتلامذته.
- (٢) يقوم المعلم بصياغة بعض المشكلات والمواقف المحيرة التي تحتويها أنشطة كل مرحلة من مراحل هذه الاستراتيجية، وذلك في ضوء معرفته لقدرات تلامذته العقلية التي تمكنه من تخطي ما يواجهه من تحديات أثناء قيامه بالأنشطة المعدة. (Wheatley, 1991: 25)
- (٣) يكتب المعلم قائمة بكل ما يمكن توافره من خبرات حسية ذات العلاقة الوثيقة بالمفهوم الذي سبق تحديده.
- (٤) التخطيط لمرحلة طرح المشكلة بتحديد الأسئلة أو الأشياء التي تعرض على تلامذته والتي تؤدي إلى شعورهم بالحاجة إلى البحث والتتقيب للوصول إلى حل أو حلول.
- (٥) التخطيط لمرحلة الأنشطة التعاونية باختيار عدد من الخبرات الحسية المختلفة من حيث الشكل وذات صلة بالمضمون، وتوزيع تلامذته إلى مجموعات غير متجانسة وصغيرة الحجم وإتاحة الوقت الكافي لهم ليقوموا بأنشطة هذه المرحلة بحرية مما يساعدهم على تحقيق هذه المرحلة ويتم ذلك بتوجيه منه.
- (٦) الإعداد لمرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات، فما قام به تلامذته في مرحلة الأنشطة التعاونية يعتبر أساساً لصياغة المفاهيم والمعلومات الراد تقديمها من خلال جلسة حوار وتفاوض عامة بينه وبينهم.
- (٧) الإعداد الجيد لمرحلة اتخاذ الأجراء من خلال مجموعة من الخبرات الحسية الجديدة التي يعتبر تفاعل تلامذته فيها تطبيقاً مباشراً للمعرفة الجديدة. (إسماعيل وإبراهيم، ٢٠٠٠: ٣٠٢)

مزايا إستراتيجية التعلم البنائي (CLS):

- تمتاز إستراتيجية التعلم البنائي بعدد من المزايا منها :-
- (١) تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية، فالمتعلم هو الذي يبحث ويجري ويكتشف حتى يصل إلى تحقيق المهمة بنفسه.
 - (٢) تعطي الفرصة للمتعلم للقيام بدور العلماء مما ينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو العلم. (Dufe & Jonaseen, 1991 :7-12)
 - (٣) تعطي الفرصة للمتعلم لممارسة عمليات العلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والقياس واختبار صحة الفروض.
 - (٤) تربط بين العلم والواقع مما يتيح الفرصة للمتعلمين لرؤية أهمية العلم بالنسبة للواقع الذي يعيش فيه. (عادل، ٢٠٠٩: ٢٧٩)
 - (٥) تشجع على العمل الجماعي مما ينمي روح التعاون والعمل كفريق ويعطي فرصة للمتعلمين في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة مما يقود إلى تنمية التفكير الرياضي والإبداعي لديهم. (مكسيموس، ٢٠٠٣: ٥٨)

ملخص الدراسات السابقة

ت	اسم الباحث وسنة انجازها	هدف الدراسة	مكان انجازها	حجم العينة	جنس العينة	المادة الدراسية	المرحلة الدراسية	أداة البحث	أهم النتائج
١-	ابولوم (١٩٩٢)	معرفة أثر فعالية ثلاث استراتيجيات تعليمية (استراتيجية التعلم البنائي، واستراتيجية التعلم المتمركز، واستراتيجية الاكتشاف) لطلاب ذوي المستوى (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) في اكتساب الطلاب للمفاهيم الهندسية وانتقالها والاحتفاظ بها	مصر	(١٠٤) طالب وطالبة	ذكور واناث	الرياضيات	الثانوية	اختبار اكتساب المفاهيم الهندسية واختبار انتقال المفاهيم الهندسية لدى طلبة الصف العاشر	وجود فروق دالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم الهندسية تعزى إلى أثر التفاعل مع إستراتيجية التدريس البنائي والمستوى التحصيلي لصالح مجموعة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع على بقية الطلبة
٢-	وائل (٢٠٠٥)	التعرف على أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تنمية الحس العددي وتأثيره في تحصيل الرياضيات والذكاء المنطقي الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي	مصر	(١٠٠) طالب وطالبة	إناث	الرياضيات	الابتدائية	اختبار بعدي في (الحس العددي، والتحصيل، والذكاء المنطقي الرياضي)	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في تحصيل الرياضيات
٣-	الخالدي (٢٠٠٨)	هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الرياضيات	العراق	(٥٩) طالب وطالبة	ذكور واناث	الرياضيات	المتوسطة	الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات	وجود فرق دال إحصائي بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج التعلم البنائي والمجموعة الضابطة التي

ت	اسم الباحث وسنة انجازها	هدف الدراسة	مكان انجازها	حجم العينة	جنس العينة	المادة الدراسية	المرحلة الدراسية	أداة البحث	أهم النتائج
									درست على وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية
٤ -	Pirie & Kirien (1992)	التعرف على أثر نموذج التعلم البنائي في المفهوم الرياضي وتنمية الاتجاه الايجابي نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي	امريكا	(٥١) طالب	ذكور	الرياضيات	المتوسطة	اختباراً لقياس المفهوم الرياضي	المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية
٥ -	Secada (1996)	التعرف على فعالية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الناقد	استراليا	(٧٥) تلميذ	ذكور	الرياضيات	الابتدائية	اختبار مهارات التفكير الناقد	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير الناقد.
٦ -	Chung (2000)	التعرف على أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الرياضية	الصين	(٥٥) تلميذ	ذكور	الرياضيات	الابتدائية	اختبار تحصيلي لاختبار المهارات الرياضية	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الرياضية

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً:- التصميم التجريبي

إن الاختبار الدقيق للتصميم التجريبي الملائم يعد أمراً مهماً لأنه يضمن للباحث الدقة في الإجابة عن فرضيات البحث والتأكد من صحة النتائج التي يتوصل إليها (غرابيه، ١٩٨١ : ٢٠ - ٢١). والتصميم عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة (داود، ١٩٩٠ : ٢٥٦).

استعمل الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة لأنه الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف البحث والجدول (١) يوضح هذا التصميم.

جدول (١) التصميم التجريبي المعتمد بالبحث

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
١	التجريبية	التدريس على وفق إستراتيجية التعلم البنائي (cls)	الاختبار التحصيلي
٢	الضابطة	التدريس على وفق الطريقة التقليدية	

ثانياً :- مجتمع البحث

ويقصد به جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث المتمثلة بجميع الأفراد والأشخاص الذين يكونون مشكلة البحث (أنور وزنكنه، ٢٠٠٨ : ٣٠٦).

ويتمثل مجتمع البحث الحالي في المدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية ميسان في مركز المحافظة للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) ويوجد في مركز المحافظة (٤٧٨) مدرسة ابتدائية.

ثالثاً :- عينة البحث

تم قصدياً اختيار مدرسة الفضيحة الابتدائية للبنات لما وجده الباحث من تعاون من إدارة المدرسة وكذلك كون المدرسة في بيئة متوسطة المستوى، وقام الباحث بتطبيق التجربة على الصف الخامس الابتدائي حيث تم اختيار شعبتين مثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية وتضم (٢٧) تلميذة ومثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة وتضم (٢٥) تلميذة. ومن خلال اطلاع الباحث على السجلات الخاصة لتلميذات المجموعتين، تم استبعاد (٣) تلميذات من المجموعة التجريبية وتلميذة واحدة من المجموعة الضابطة لكونهن راسبات من السنة الماضية، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة البحث (٤٨) تلميذة والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) توزيع تلميذات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بحسب الشعب والجنس

ت	المجموعة	الشعبة	عدد التلميذات	المستبعدات
١	التجريبية	أ	٢٤	٣
٢	الضابطة	ب	٢٤	١
	المجموع	٢	٤٨	٤

رابعاً :- تكافؤ مجموعتي البحث

من أجل تكافؤ مجموعتي البحث قام الباحث بضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج تجربة البحث، ومن هذه المتغيرات ما يأتي:

١- العمر الزمني :-

يقصد به عمر التلميذة محسوباً بالأشهر وقد تم الحصول على البيانات الخاصة بهذا المتغير من سجلات المدرسة كما في ملحق (١)، ووجد أن متوسط أعمار المجموعة التجريبية (١٢٩,٢١) شهراً وبانحراف معياري (٣,٧٦) وان متوسط أعمار المجموعة الضابطة (١٢٨,٩٢) شهراً وبانحراف معياري (٣,١٤)

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد أن الفرق بين متوسطي أعمار المجموعتين غير دال إحصائياً، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في متغير العمر الزمني والجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣) نتائج الاختبار التائي لمتغير العمر الزمني

ت	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	T الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١	التجريبية	٢٤	١٢٩,٢١	٣,٧٦	٠,٢٦	١,٦٨٤	٤٦	٠,٠٥
٢	الضابطة	٢٤	١٢٨,٩٢	٣,١٤				

٢- التحصيل السابق في مادة الرياضيات :-

هي الدرجات النهائية في مادة الرياضيات لإفراد عينة البحث للصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي (٢٠١١ - ٢٠١٢) والتي تم الحصول عليها من سجلات المدرسة كما في ملحق (٢) حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق حيث أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في متغير التحصيل السابق

في مادة الرياضيات والجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤) نتائج الاختبار التائي لمتغير التحصيل السابق في مادة الرياضيات

ت	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t المحسوبة	t الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١	التجريبية	٢٤	٨,٧٨	١,٤٧	٠,٤٢	١,٦٨٤	٤٦	٠,٠٥
٢	الضابطة	٢٤	٨,٦٣	١,٢٠				

٣-المستوى التعليمي للأبوين:-

قسمت مستويات الأبوين التعليمية على خمس مستويات وهي: ابتدائية فما دون، وخريج الدراسة المتوسطة، وخريج الدراسة الإعدادية، وخريج معهد،

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

وخريج كلية فما فوق. وقد تم الحصول على المعلومات المتعلقة بهذا المتغير
من بطاقات التلامذة ملحق رقم (٣).

ولإيجاد الفرق بين مجموعتي البحث في خلفية الأبوين في المستوى التعليمي
استخدم اختبار مربع كاي فأظهرت النتائج أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية
بين المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤) إذا كانت القيمة
المحسوبة لمربع كاي للإباء هي (١,٢٩) ولأمهات هي (١,١٥) وهما اصغر من
القيمة الجدولية البالغة (٩,٤٨)، وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في هذا
المتغير جدول رقم(٥).

جدول رقم(٥) قيمة مربع كاي للمستوى التعليمي للأبوين بين مجموعتي البحث
التجريبية والضابطة

المتغير	مجموعه	مستوى تعليم الأبوين					مجموعه	الدرجة الحرة	المتغير	الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
		تعليم ابتدائي	متوسطة	ثانوية	فوق	مجموع				
الأباء	التجريبية	٦	٤	٤	٧	٣	٢٤	٩,٤٨	غير دال	١,٢٩
	الضابطة	٧	٦	٤	٤	٣	٢٤			
	المجموع	١٣	١٠	٨	١١	٦	٤٨			
الأمهات	التجريبية	٨	٥	٣	٥	٤	٢٤	١,١٥	غير دال	١,١٥
	الضابطة	٧	٦	٣	٣	٣	٢٤			
	المجموع	١٥	١١	٦	٨	٥	٤٨			

٤- المادة التعليمية :-

تم تدريس نفس الموضوعات الدراسية من كتاب الرياضيات المقرر تدريسه
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي للمجموعتين التجريبية والضابطة وتمثلت في
الفصلين الثامن والتاسع وهي ضمن المادة التي تدرسها التلميذات خلال النصف
الثاني من السنة الدراسية (٢٠١٢ - ٢٠١٣) .

٥- توزيع الحصص :-

لقد كان عدد الحصص المقررة لمادة الرياضيات خمس حصص أسبوعياً لذلك اعتمد الباحث تدريس مجموعتي البحث بواقع عشر حصص حسب جدول الدروس الأسبوعي المعد من قبل إدارة المدرسة.

خامساً :- مستلزمات البحث :

١- تحديد المادة العلمية لتجربة البحث :

تم تحديد المادة العلمية التي تدرس أثناء التجربة من كتاب الرياضيات المقرر تدريسه للصف الخامس الابتدائي في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣) وكانت كالاتي الفصلين الثامن (العمليات على الكسور الاعتيادية)، والتاسع (الكسور العشرية).

٢- صياغة الأغراض السلوكية وتحديد مستوياتها :

تعد صياغة الأغراض السلوكية خطوة مهمة في إعداد أي برنامج تعليمي لكونها توضح ما على المتعلم عمله عند انتهائه من دراسة المحتوى التعليمي للبرنامج، وأن أفضل الطرائق وأكثرها شيوعاً في صياغة الأهداف التعليمية هي صياغتها في عبارات تبين نوع السلوك المرغوب فيه (توفيق، ٢٠٠٢: ٢٢٤).

وقد قام الباحث بصياغة الأغراض السلوكية اعتماداً على بعض المصادر المتعلقة بأهداف تدريس الرياضيات بالإضافة إلى المادة التعليمية الداخلة في التجربة، وبذلك تم صياغة (٣٧) غرضاً سلوكياً موزعة على مستويات ثلاثة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق) وتم عرض الأغراض السلوكية على مجموعة من الخبراء ملحق (٤) لإبداء آرائهم وللتحقق من صحة صياغتها ودقتها وفيما إذا كان هناك تعديل أو حذف لبعضها ملحق (٥)، وقد تم

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

تعديل بعض الأغراض السلوكية على ضوء مقترحات السادة الخبراء والجدول (٦)
يبين توزيع الأغراض السلوكية على مستويات بلوم المعرفية.

جدول (٦) توزيع الأغراض السلوكية على مستويات بلوم المعرفية

المجموع	مستويات بلوم			الفصول
	تطبيق %٤١	فهم %٢٧	معرفة %٣٢	
٢١	١٤	١	٦	الثامن ٣٧%
١٦	١	٩	٦	التاسع ٦٣%
٣٧	١٥	١٠	١٢	المجموع ١٠٠%

٣- إعداد الخطط التدريسية اليومية :

يعد التخطيط احد العناصر المهمة التي يتوقف عليها النجاح في عملية التعليم والتخطيط للتدريس الجيد، إذ يساعد المعلم على تحديد المفاهيم والأفكار الرئيسية واختيار تلك المناسبة لمستوى المتعلمين ويجعله متمكناً من صوغ الأهداف واختيار الأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المناسبة (زيتون، ٢٠٠٢: ٧٣-٧٤).

تم إعداد الخطط التدريسية للمجموعة التي درست وفق إستراتيجية التعلم البنائي ووضح ذلك بنموذج خطة تدريس يومية على وفق إستراتيجية التعلم البنائي (CLS) كما في ملحق (٦)، وكما تم إعداد الخطط التدريسية للمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ووضح ذلك بنموذج خطة تدريس يومية وفق الطريقة الاعتيادية كما في ملحق (٧).

سادسا :- أداة البحث

الاختبار التحصيلي :

تعتبر اختبارات التحصيل من أهم الأدوات لجمع المعلومات اللازمة لعملية التقويم التربوي وبشكل خاص التقويم الصفي سواء كانت هذه الاختبارات مقننه أو من أعداد المعلم (عودة، ١٩٩٩: ٨١). ومن متطلبات البحث الحالي إعداد

اختبار تحصيلي لقياس تلميذات المجموعتين، وقام الباحث بإعداده وفق الخطوات
الآتية:

١- الهدف من الاختبار التحصيلي:

يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل أفراد عينة البحث في مادة الرياضيات بعد
انتهاء التجربة.

٢- إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):

تعد الخارطة من المتطلبات الأساسية في أعداد الاختبارات التحصيلية،
لأنها تتضمن توزيع فقرات الاختبار على المكونات الرئيسية لمحتوى المادة
الدراسية والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها، ويشار في هذا الجدول
عادة إلى نسب مئوية (أوزان) تعكس الأهمية النسبية لكل مجال من مجالات
المحتوى ولكل نمط من أنماط السلوك المرغوب فيه (الإمام، ١٩٩٩: ٥٩).

أعد الباحث جدول المواصفات الذي شمل موضوعات الفصلين الثامن
والتاسع المقرر تدريسها أثناء تطبيق التجربة لتلميذات الصف الخامس الابتدائي
بحسب الأغراض السلوكية التي وضعها الباحث وفقاً للمستويات الثلاث الأولى
من تصنيفات بلوم الست (المعرفة، الفهم، التطبيق) وقد حسب الباحث أوزان
المحتوى للموضوعات في ضوء عدد الوحدات المقررة وكما يأتي :

$$\text{وزن كل فصل} = \frac{\text{عدد الحصص لكل فصل}}{\text{العدد الكلي}} \times 100$$

$$\text{وزن كل مستوى} = \frac{\text{عدد الأهداف لكل مستوى}}{\text{العدد الكلي}} \times 100$$

وحدد الباحث العدد الكلي لفقرات الاختبار آخذاً بالاعتبار الأغراض
السلوكية المراد تحقيقها وبذلك حدد (٢٤) فقرة اختيارية وتم حساب عدد الأسئلة
لكل خلية من خلال ما يأتي :

عدد الأسئلة لكل خلية = النسبة المئوية للمحتوى × النسبة المئوية للمستوى ×
عدد الفقرات الكلية. (الظاهر، ١٩٩٩: ٨٠ - ٨٣)

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

جدول (٧) المواصفات الاختبارية للاختبار التحصيلي

المجموع	مستويات بلوم			الفصول
	تطبيق ٤١%	فهم ٢٧%	معرفة ٣٢%	
٨	٣	٢	٣	الثامن ٣٧%
١٤	٦	٣	٥	التاسع ٦٣%
٢٢	٩	٥	٨	المجموع ١٠٠%

٣- صياغة فقرات الاختبار :

اعد الباحث اختبار تحصيلي موضوعي من نوع الاختبار من متعدد يتكون من (٢٢) فقرة، وهذا النوع من الاختبارات يتصف بالشمولية وقياسه لأغلب جوانب المحتوى ، يتألف الاختبار من نص صغير وهو بمثابة سؤال متبوع بعدد من البدائل المقترحة والتي هي بمثابة إجابات احدها يكون صحيحاً والأخرى خاطئة، ملحق (٨) الاختبار بصيغة الأولية.

ينبغي أن تكون الصياغة اللفظية لتلك التعليمات سهلة وواضحة وقد تم وضع ما يأتي:

أ – تعليمات خاصة بالتلميذات: توضح كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار والزمن المحدد للإجابة وبعض الاحتياطات الواجب مراعاتها قبل الإجابة.

ب – تعليمات خاصة بالتصحيح: حيث تم وضع مفتاح الإجابة النموذجية ملحق (١٣)، حدد درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار هي (٢٢) فقرة.

٤- التحليل المنطقي للاختبار (صدق الاختبار) :

صدق الاختبار هو مدى قياسه للوظيفة أو الغرض الذي يجب أن يحققه عندما يطبق على فئة وضع لها (الجلبي، ٢٠٠٥: ٨٤). وقد تم التأكد من صدقه الظاهري وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين في مادة الرياضيات وطرائق تدريسها ومختصين بالتقويم والقياس، ملحق رقم (٤)، وذلك لبيان مدى مطابقة

الاختبار للمحتوى الذي دُرُس، وسلامة تصنيف الفقرات وتوزيع الدرجات على الفقرات ومنطقية البدائل وجاذبيتها وأية ملاحظات أخرى. وقد اتفقت آراء الخبراء على صلاحية الفقرات ماعدا التعديل لبعض منها. أما صدق المحتوى للاختبار تمثله الخارطة الاختبارية إذ تعد الاختبارات التحصيلية صادقة إذا كانت تشير بدرجة مقبولة إلى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية أو مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي تقيسه (عاهد، ١٩٨٩: ٧٣). أما معامل الصدق (رياضياً) فهو الجذر التربيعي للثبات (الفرا، ٢٠٠٩: ٣٨).

٥- التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

لأجل التأكد من وضوح فقرات الاختبار والمدة التي يستغرقها الاختبار تم تطبيق الأولي الاختبار يوم (٢١ / ٤ / ٢٠١٣) على عينة استطلاعية مكونة من (٢٨) تلميذ من مدرسة موسى بن نصير الابتدائية، اختيروا بطريقة عشوائية وتم إعطاؤهم صورة للاختبار وخلال إشراف الباحث على التطبيق الاستطلاعي وجد أن فقرات الاختبار كانت مفهومة وتعليمات الإجابة واضحة وإن متوسط الوقت الذي استغرق في الإجابة على الاختبار كان (٤٠) دقيقة.

٦- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

يتطلب بناء الاختبار التحصيلي إجراء تحليل للفقرات لمعرفة مدى صعوبة أو سهولة كل فقرة ومدى فعاليتها أو قدرتها على التميز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها مهما يكن تحصيل أو قدرة عقلية أو سمة شخصية (الإمام، ١٩٩٩: ١٠٦-١٠٧)، وبعد تصحيح الإجابات كما في ملحق (٩) رتبت درجات الاختبار التحصيلي بصورة تصاعدية ثم وزعت على مجموعتين ٥٠% عليا و ٥٠% دنيا وكان عدد كل مجموعة (١٤) تلميذ وأجريت العمليات الحسابية الآتية:

أ - معامل الصعوبة للفقرات الاختبارية :

تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام قانون معامل الصعوبة على فقرات الاختبار وجد أنه يتراوح بين (٠,٢٩ - ٠,٦٨)، وهذا لمعرفة مدى صعوبة الفقرة بالنسبة للفرد المجيب، إذ أن أي فقرة تقع ضمن (٠,٢٠ - ٠,٨٠) تكون مقبولة (عوده، ١٩٩٩: ٢٩٧)، كما في ملحق (١٠).

ب - القوة التمييزية للفقرات :

تحدد القوة التمييزية للفقرة من خلال الفرق بين المستجيبين الذين أجابوا إجابة صحيحة من المجموعتين (العليا والدنيا) مقسوما على إحدى المجموعتين. وقد تم حساب القوة التمييزية بين فقرات الاختبار ووجد أنها تتراوح بين (٠,٢١ - ٠,٥٢) وإن الفقرة جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٢٠%) فما فوق (عوده، ١٩٩٩: ٢٩٨). حيث حذفت الفقرتين (١١) و(١٣) لأنها غير مقبولة، وبذلك أصبح الاختبار بصيغته النهائية (١٨) فقرة، ملحق (١٠)

ج - فعالية البدائل :

إن صعوبة فقرة الاختبار من متعدد تعتمد على درجة التشابه الظاهر بين البدائل (الظاهر، ١٩٩٩: ١٣١)، ويجب ان يكون المشتت أو المموه (البديل الخطأ) جذاباً ومغرياً للمخفضين (ذوي المستوى المتدني)، ويكون عدد الذين جذبهم في المجموعة الدنيا أكبر منه في المجموعة العليا، والغرض من البدائل الخاطئة هو تشتيت انتباه التلميذات غير العارفات كي لا يصلن إلى الجواب الصحيح عن طريق الصدفة (امطانيوس، ١٩٩٧: ١٠٠). كما في ملحق (١١).

٧- ثبات الاختبار التحصيلي :

الثبات من الصفات المرغوب في توافرها في الاختبار، ويقصد به "دقة الفقرات واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها"، وقد استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار لأنها تعد مقياساً للتوافق الداخلي أو التجانس أو

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

التناسق لمادة الاختبار (جورج، ١٩٩١: ٥٣)، وكانت قيمة معامل الثبات (٠,٧٩) إذ يرى (عودة، ١٩٩٩) إن معامل الثبات إذا كان أعلى من (٧٠%) يكون جيد (عودة، ١٩٩٩: ٣٥٥).

٨- تطبيق التجربة :

تم تطبيق التجربة على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الثاني، حيث بدأت التجربة ب (٧ / ٣ / ٢٠١٣) وانتهت ب (٢٥ / ٤ / ٢٠١٣) حيث استمر تطبيق التجربة سبعة أسابيع للمجموعتين التجريبية والضابطة. وقام الباحث بمكافأة مجموعتي البحث، ووضح لإفراد العينة الأسلوب الذي سيتبعه في التدريس وبعد الانتهاء من التجربة طبق الاختبار التحصيلي بصورته النهائية ملحق (١٢)، بتاريخ (٢٨ / ٤ / ٢٠٠٣).

سابعاً :- الوسائل الاحصائية :

أولاً :- الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين

$$t_{(n_1+n_2-2)} = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)s_1^2 + (n_2-1)s_2^2}{n_1+n_2-2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

t : الاختبار التائي

x1 : المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية
x2 : المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة

S1 : الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية
S2 : الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة

n1 : عدد تلميذات المجموعة التجريبية
n2 : عدد تلميذات المجموعة الضابطة

(الراوي، ٢٠٠٠: ٣١٤)

ثانياً :- معادلة ألفا كرونباخ

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s^2} \right]$$

α : معامل الثبات

n : عدد الفقرات

s_i^2 : تباين درجات الطلبة على كل فقرة

s^2 : التباين لدرجات الاختبار

(الإمام وآخرون، ١٩٩٠ : ١٦٧)

ثالثاً: معادلة مربع كاي (χ^2)

$$\chi^2 = \sum \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

O_i = التكرار الملاحظ

E_i = التكرار المتوقع

(المنيزل، ٢٠٠٠ : ١٥٤)

رابعاً:- برنامج الحزمة الإحصائية SPSS

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها:

تتضمن النتائج هنا التحقق من صحة الفرضية التي تنص على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي دُرسن باستخدام إستراتيجية التعلم البنائي (CLS) وبين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي دُرسن وفق الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل"، ملحق (١٤). والجدول (٨) يوضح ذلك:

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

ت	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t المحسوبة	t الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١	التجريبية	٢٤	١٢	٣,٢٠	١,٤٣	١,٦٨٤	٤٦	٠,٠٥
٢	الضابطة	٢٤	١٠,٧٥	٢,٨١				

يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية (١٢) وبانحراف معياري (٣,٢٠)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة (١٠,٧٥) وبانحراف معياري (٢,٨١)، ولمعرفة دالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار صحة الفرضية استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٣,٤) وهي اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٦)، وهذا يعني أن هناك دلالة إحصائية للفرق بين متوسطي التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك تكون المجموعة التجريبية التي دُرست بإستراتيجية التعلم البنائي (CLS) متفوقة على المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي في الرياضيات، وقد يعزى ذلك إلى أن إستراتيجية التعلم البنائي تساعد المتعلم على تشخيص جوانب القوة والضعف في المعلومات السابقة التي تعرف عليها في المراحل السابقة، وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة والمناقشات الصفية التي تمكن المعلم من تحديد الأفكار الخاطئة لدى التلامذة وتعديلها وإضافة معلومات جديدة بطرائق وأساليب مناسبة.

إذ إن إستراتيجية التعلم البنائي تساعد المتعلمين على استكشاف الأفكار والمفاهيم والمواد الجديدة، عن طريق تفاعلهم المباشر مع المواقف التعليمية التي تعرض عليهم عن طريق الأنشطة.

ثانياً :- الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يمكن تلخيص ما يأتي:

١- إن التعليم باستعمال إستراتيجية التعلم البنائي (CLS) يتفق مع أهداف تدريس الرياضيات من حيث تنظيم محتوى التعلم وإعطاء المتعلم دوراً إيجابياً بالعملية التعليمية فهو يلاحظ، يفهم، يستنتج، يعمم ويزول عمليات تفكيرية مختلفة وبذلك لم يعد دوره قاصراً على التلقي والإصغاء فهو يكتسب عمليات تفكيرية متنوعة.

٢- إن استعمال إستراتيجية التعلم البنائي (CLS) يعطي التلميذ فرصة للمناقشة والحوار مع غيره من التلاميذ أو مع المعلم مما يكسبه لغة الحوار السليمة ويجعله نشطاً.

٣- إن استعمال هذه الإستراتيجية تمكن التلميذ من تطبيق ما تعلمه في حل المسائل الرياضية بنفسه فتتولد لديه الرغبة نحو الموضوع والمادة الدراسية وهذا يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات.

ثالثاً :- التوصيات

في ضوء ما تقدم توصي الدراسة بما يأتي:

- ١- استعمال إستراتيجية التعلم البنائي (CLS) في تدريس الرياضيات.
- ٢- توفير مصادر التعلم والمواد والأدوات والأجهزة المطلوبة لتنفيذ هذا التعلم والأنشطة المساعدة للتعلم.
- ٣- تدريب المعلمين أو المدرسين في أثناء أعدادهم في الكليات وفي أثناء الخدمة على استعمال استراتيجيات تدريسية حديثة ومنها إستراتيجية التعلم البنائي (CLS).

رابعاً :- المقترحات

- ١- أجراء دراسة مكملية للدراسة الحالية على متغيرات أخرى كالاستبقاء أو تنمية حل المشكلات أو التفكير الناقد أو التفكير الإبداعي.

٢- أجراء دراسة مماثلة باستعمال نماذج مختلفة قائمة على النظرية البنائية مثل
دورة التعلم.

٤- أجراء دراسة للتعرف على الصعوبات التي تواجه مدرسي الرياضيات عند
استخدامهم لهذه الإستراتيجية في التدريس.

أولاً: المصادر العربية

١- أبو رياش، حسين محمود (٢٠٠٧) **التعلم المعرفي**، ط ١ ، دار المسيرة
للنشر والتوزيع، عمان.

٢- أبو زينة، فريد كامل (٢٠١٠) **تطوير مناهج الرياضيات المدرسية
وتعليمها**، ط ١، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

٣- إسماعيل، صبري ماهر، وإبراهيم محمد تاج الدين (٢٠٠٠) **فعالية
إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم
في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم
لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج
العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٧٧.

٤- الإمام، مصطفى وآخرون (١٩٩٠) **التقويم والقياس**، ط ٢، دار الحكمة
للطباعة والنشر، بغداد.

٥- امطانيوس ميخائيل (١٩٩٧) **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، جامعة
دمشق.

٦- أنور، حسين عبد الرحمن و زنكنة، عدنان حقي شهاب (٢٠٠٨) **الأسس
التصورية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية**، الطبعة الأولى،
بغداد.

- ٧- بهجات، رفعت محمود (٢٠٠٤) أساليب التعليم لذوي الصعوبات الخاصة، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- ٨- توفيق، أحمد مرعي (٢٠٠٢) طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
- ٩- الجبر، معين حسن وآخرون (٢٠١١) مدى توافق محتوى الهندسة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين مع معايير الرياضيات العالمية (NCTM,2000) دراسة مقدمة للمؤتمر التربوي الثاني لمديرية التربية والتعليم/ المنهاج المدرسي الفلسطيني، مفاهيم البناء وإشكاليات التطبيق ، فلسطين. www.home.gov.ps
- ١٠- الجلي ، سوسن شاكر (٢٠٠٥) أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١، مؤسسة علاء الدين ، دمشق.
- ١١- الجمل، نجاح يعقوب (١٩٧٨) فاعلية التغذية الراجعة في تغيير أسلوب المعلم أثناء الخدمة باستخدام نظام فلاتدرز العشري ، مجلة دراسات العلوم التربوية، ع٢، المجلد ٥، الأردن، عمان.
- ١٢- جورج، أي فيركسون (١٩٩١) التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء حسين الفلسفي، دار الحكمة للطباعة ، بغداد.
- ١٣- الخالدي، منى محمد (٢٠٠٨) أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم)، العراق.
- ١٤- الخليلي، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦) تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط١، دار القلم للنشر، دبي.

- ١٥- داود، عزيز عبد الرحمن (١٩٩٠) المناهج التربوي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
- ١٦- الراوي، خاشع محمد (٢٠٠٠) المدخل إلى الإحصاء، ط٢، كلية الزراعة والغابات، جامعة الموصل.
- ١٧- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٢) استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- ١٨- (٢٠٠٧) النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط١، دار الشروق للنشر، عمان.

www.curriculumscience.blogspot.com

- زيتون، كمال (٢٠٠٣) التعلم والتدريس في منظور النظرية البنائية، علم الكتب ، القاهرة.
- ١٩- سعودي، منى عبد الهادي (١٩٩٨) فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٢٠- السيد، أحمد جابر (٢٠٠١) استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٧٣.
- ٢١- الصادق، إسماعيل محمد (٢٠٠١) طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، ط١، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.

- ٢٢- الظاهر، زكريا أحمد وآخرون (١٩٩٩) مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١، عمان.
- ٢٣- عادل، سلامة (٢٠٠٩) طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٢٤- عاهد، إبراهيم وآخرون (١٩٨٩) مبادئ القياس والتقييم في التربية، دار عمان، عمان.
- ٢٥- عايد، عدنان (٢٠٠٥) أساليب تدريس الرياضيات للمعلمين وطلبة الدبلوم والكليات، عمان.
- ٢٦- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥) فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميلول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ع٢، المجلد ٨.
- ٢٧- عبيد، وليم (١٩٩٨) التوصيات المستقبلية لمناهج المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الثاني، قسم المناهج وطرق التدريس، الكويت.
- ٢٨- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر، القاهرة، ط١.
- ٢٩- علي، وائل عبدالله محمد (٢٠٠٥) نموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات والذكاء المنطقي الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(١٠٨)، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٣٠- عودة، احمد سليمان (١٩٩٩) القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان.

- ٣١- غرابيه ، فوزي وآخرون (١٩٨١) أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ط٢، عمان.
- ٣٢- الغريب ، رمزية (١٩٨٥) التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ٣٣- الفراء، وليد عبد الرحمن (٢٠٠٩) تحليل الاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي Spss، الندوة العالمية للشباب الإسلامي (كتاب الكتروني).
- ٣٤- الكبسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٨) طرق تدريس الرياضيات أساليبه (أمثلة ومناقشات)، ط١، المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
- ٣٥- المجيدل، عبد الله (٢٠٠٤) العلاقة بين المستوى التحصيلي للطلبة بمادة الرياضيات وتحصيلهم العام والكفاية الداخلية للتعليم الفني ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع٣٤ ، عمان ، الأردن.
- ٣٦- المقدادي، أحمد محمد (٢٠٠٦) استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف عند حلهم المسائل الهندسية و أنماط التواصل اللفظي المستخدمة، المجلة التربوية، المجلد ٢٠، ع٨٠، الجامعة الأردنية.
- ٣٧- مكسيموس، داود وديع (٢٠٠٣) البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، بالتعاون مع جامعة جرش الأهلية بالأردن، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٣٨- المنيزل، عبد الله فلاح (٢٠٠٠) الإحصاء الاستدلالي وتطبيقاته في الحاسوب باستخدام الرزم الاحصائية (Spss)، ط١ ، دار وائل للنشر، عمان.

٣٩- ناصر، إبراهيم (٢٠٠١) **فلسفات التربية** ، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

٤٠- النجدي، أحمد (٢٠٠٥) **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم** ، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة.

٤١- الوهر، محمود طاهر (٢٠٠٣) **درجة معرفة معلمي العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم وفرع الدراسة**، الجامعة الأردنية ، كلية العلوم التربوية ، **مجلة دراسات - العلوم التربوية**، المجلد (٢٥) ، ع(١).

المصادر الأجنبية:

42- Baviskar, Sandhya N.; Hartle, R. Todd; Whitney, Tiffany (2009) "Essential Criteria to Characterize Constructivist Teaching: Derived from a Review of the Literature and Applied to Five Constructivist" **International Journal of Science Education**, v31 n4.

43- Brooks , J.G. & Brooks , M.G. (1993) : In sera of understanding : The case for constructivist classroom .In Brooks, J.G. & Brooks , M.G. (1999) . **The courage to be constructivist. Educational Leadership** , Vol.(57) , No.(3).

44- Capraro,M.M.(2001) :Defining Constructivism : Its Influence on the problem solving skills of students , **paper presented at the Annual Meeting of the South West Educational Research Association**, New Orleans.

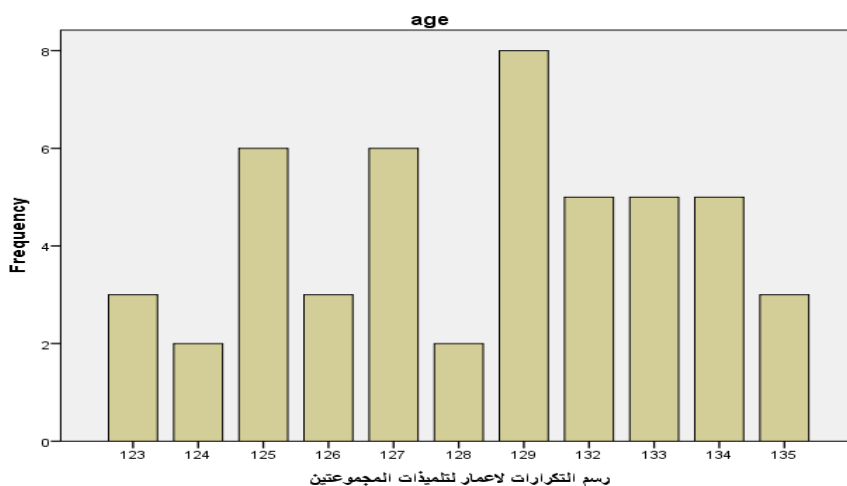
45- Cobb, paul (1994) :Where is The Mind ? **Constructivist and socioculturelle perspectives on Mathematical Development** , Educational Researcher Vol.(23),No.(7) , October.

- 46-Duffy, T. and Jonassen, D. (1991). "Constructivism: New implication for instructional technology". **Educational technology**, Vol. (31), No. (5).
- 47-Joy Ce, Bruce and well, M. (1972). Models of teaching, 3rd , **New Jersey, Prentice-Hall, Inc.**
- 48-Knowles , M.(1998) , **The Adult Learner** , Houston : Gulf Publishing.
- 49- Lohead , Jack (1992) : Knocking Down the Building Blocks of Learning : Constructivism and the Ventures Program, **Educational Studies in Mathematics** , No (23).
- 50- Martin, A.S. and Deborah ,S.(1991) : Towards A Constructivist perspective , An Intervention Study of Mathematics Teacher Development , **Educational Studies in Mathematics** . No (22).
- 51-Webster, N. (1998). **Collogate dictionary massachuessite**: Incorporated spring field.
- 52-Wheatley, G. (1991) : Constructivist perspectives on science and mathematics Learning ,**Science Education** Vol(75), No.(1).
- 53-Yager, R. E. (1991). "The constructivism learning model: towards real reform in science education" **The science teacher**, Vol. (58), No(6).

ملحق (١) أعمار عينة البحث بالأشهر

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
١	١٢٨	١	١٢٦
٢	١٣٢	٢	١٣٣
٣	١٢٥	٣	١٣٤
٤	١٢٣	٤	١٢٩
٥	١٢٣	٥	١٢٥
٦	١٣٥	٦	١٢٧
٧	١٣٣	٧	١٢٤
٨	١٣٤	٨	١٢٩
٩	١٢٧	٩	١٢٧
١٠	١٣٤	١٠	١٢٩
١١	١٣٢	١١	١٢٧
١٢	١٣٣	١٢	١٢٩
١٣	١٣٥	١٣	١٢٩
١٤	١٢٥	١٤	١٣٤
١٥	١٢٦	١٥	١٢٩
١٦	١٣٣	١٦	١٢٤
١٧	١٢٥	١٧	١٣٥
١٨	١٢٥	١٨	١٢٦
١٩	١٣٤	١٩	١٢٨
٢٠	١٣٢	٢٠	١٣٣
٢١	١٢٧	٢١	١٢٩
٢٢	١٢٣	٢٢	١٢٧
٢٣	١٢٥	٢٣	١٢٩
٢٤	١٣٢	٢٤	١٣٢

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

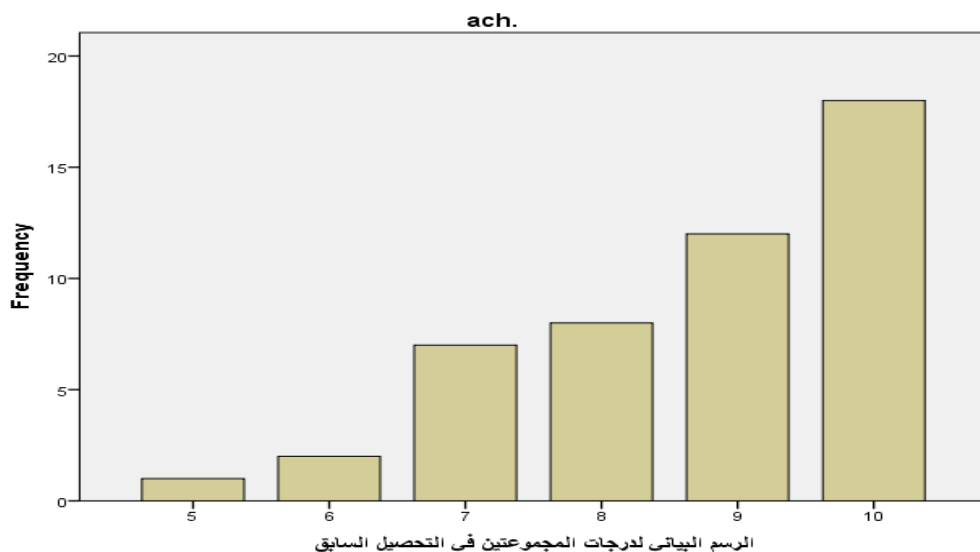


ملحق (٢)
التحصيل السابق في الرياضيات

المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	ت
٨	١	٥	١
١٠	٢	٩	٢
٩	٣	٩	٣
٧	٤	١٠	٤
٨	٥	١٠	٥
١٠	٦	٧	٦
٩	٧	٨	٧
٩	٨	١٠	٨
٨	٩	٧	٩
٩	١٠	٧	١٠
١٠	١١	١٠	١١
٧	١٢	٩	١٢
١٠	١٣	١٠	١٣
٧	١٤	٩	١٤
٩	١٥	١٠	١٥
٩	١٦	٨	١٦

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

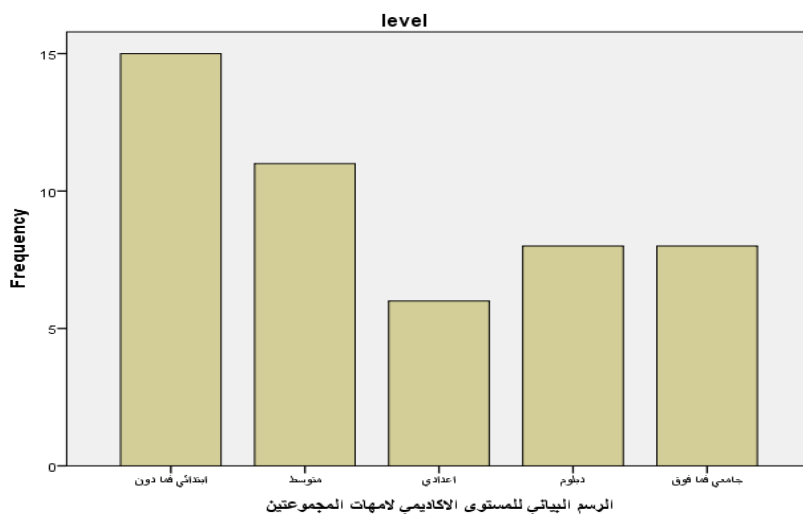
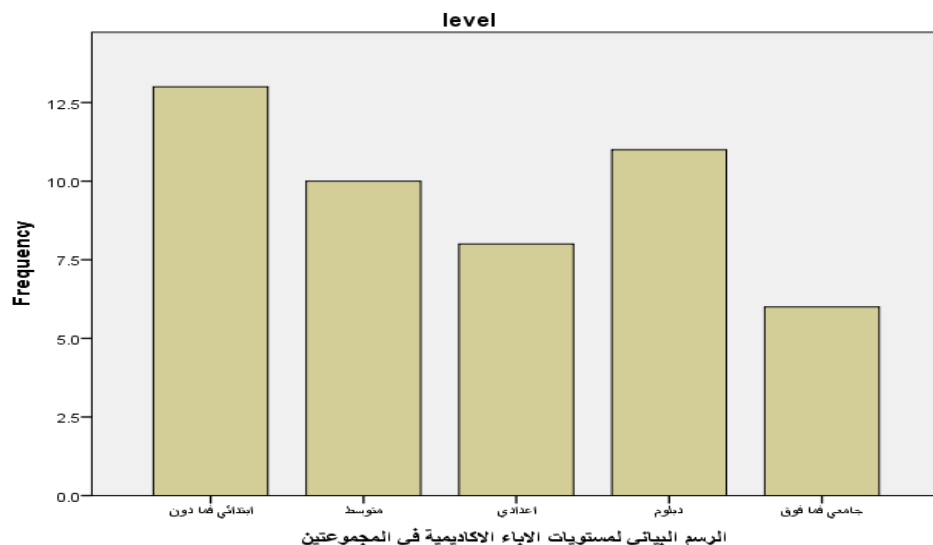
ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
١٧	١٠	١٧	٨
١٨	١٠	١٨	٦
١٩	٦	١٩	١٠
٢٠	١٠	٢٠	٧
٢١	١٠	٢١	١٠
٢٢	١٠	٢٢	٩
٢٣	٩	٢٣	٨
٢٤	٨	٢٤	١٠



ملحق (٣) المستوى التعليمي للأبوين

ت	المجموعة التجريبية		ت	المجموعة الضابطة	
	الأب	الأم		الأب	الأم
١	٤	٣	١	٣	٢
٢	١	٣	٢	٤	٢
٣	٢	١	٣	١	١
٤	٥	٤	٤	٥	٥
٥	٤	٢	٥	٢	١
٦	٤	٥	٦	١	٥
٧	٢	١	٧	٤	٢
٨	٣	٢	٨	٤	٤
٩	٢	٣	٩	٥	٥
١٠	٤	٢	١٠	١	٤
١١	٣	١	١١	٣	٢
١٢	٥	٢	١٢	٢	٣
١٣	١	١	١٣	١	٢
١٤	٣	٤	١٤	٢	٣
١٥	٤	٥	١٥	٢	١
١٦	٣	٤	١٦	١	١
١٧	١	٢	١٧	٤	٥
١٨	١	١	١٨	٥	٥
١٩	٢	٥	١٩	١	١
٢٠	٤	٤	٢٠	١	١
٢١	١	١	٢١	٢	٣
٢٢	٥	١	٢٢	٣	٢
٢٣	١	١	٢٣	٢	١
٢٤	٤	٤	٢٤	٣	٤

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....



ملحق (٤) أسماء السادة الخبراء والمحكمين

ت	أسماء الخبراء والمحكمين	اللقب العلمي	الاختصاص	عنوان العمل	الاستشارة طبيعة		
					١	٢	٣
١	د. رائد ادريس محمود	أستاذ	طرائق تدريس الكيمياء	كلية التربية جامعة تكريت	✓	✓	✓
٢	د. سعيد علي الثلاث	أستاذ	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية جامعة تكريت	✓	✓	✓
٣	د. علاء سلوم يحيى	أستاذ	طرائق تدريس الفيزياء	كلية التربية جامعة تكريت	✓	✓	✓
٤	د. محمد الجزائري	أستاذ	علم نفس	كلية التربية الاساسية جامعة ميسان	✓	✓	✓
٥	د. عمار طعمه جاسم	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية جامعة ميسان	✓	✓	✓
٦	د. باسم محمد جاسم	مدرس	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية جامعة تكريت	✓	✓	✓
٧	آيات محمد جبر	مدرس	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية جامعة ميسان	✓	✓	✓
٨	أنوار صباح عبد المجيد	مدرس	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان	✓	✓	✓

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

ت	أسماء الخبراء والمحكمين	اللقب العلمي	الاختصاص	عنوان العمل	الاستشارة طبيعة		
					١	٢	٣
٩	رنا صبيح عبود	مدرس	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان	√	√	√
١٠	م عامر عبد الكريم	مدرس	علم النفس	جامعة ميسان كلية التربية الاساسية	√		
١١	خالد مزهر طاهر	مدرس مساعد	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان	√	√	√

(١) الأغراض السلوكية (٢) الخطط التدريسية (٣) الاختبار التحصيلي

ملحق (٥)

استبانة رأي الخبراء في الإغراض السلوكية بمادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي

إلى الأستاذ / الأستاذة

المحترمة

يروم الباحث إجراء البحث الموسوم (إستراتيجية التعلم البنائي CLS وأثر
توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف
الخامس الابتدائي)، قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية للفصلين الثامن
والتاسع من كتاب الرياضيات المقرر للصف الخامس الابتدائي المراد تدريسها
لعينة البحث واستخدامها في بناء جدول المواصفات، ونظرا لما يعهده الباحث
فيكم من خبرة وسعة اطلاع وكفاءة في هذا المجال ارتأى الإفادة من آرائكم بدقة
وموضوعية حول هذا الاستبيان مع التقدير.

الباحث

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

الفصل الثامن / العمليات على الكسور الاعتيادية (١٧٠ - ١٨٣)					
الأغراض السلوكية	مستوى الغرض	ملائم	غير ملائم	التعديل	
ت	يتوقع من التلميذة بعد نهاية الدرس أن تكون قادرة على أن :				
١	تعرف مفهوم جمع الكسور الاعتيادية.	معرفة			
٢	تتعرف على كل من الكسور المتساوية المقامات والكسور المختلفة المقامات.	معرفة			
٣	تجد حاصل جمع كسور متساوية المقامات.	تطبيق			
٤	تعرف المضاعف المشترك الأكبر م.م.أ .	معرفة			
٥	تجد المضاعف المشترك الأكبر للمقامات المختلفة.	تطبيق			
٦	تجد حاصل جمع كسور مختلفة المقامات.	تطبيق			
٧	تعرف مفهوم طرح الكسور الاعتيادية.	معرفة			
٨	تجد حاصل طرح كسور متساوية المقامات.	تطبيق			
٩	تجد حاصل طرح كسور مختلفة المقامات.	تطبيق			
١٠	تحل مسائل لفظية تتناول مواقف حياتية تتضمن جمع وطرح الكسور الاعتيادية.	تطبيق			
١١	تعرف مفهوم ضرب الكسور الاعتيادية.	معرفة			
١٢	تجد حاصل ضرب عدد صحيح في كسر وبالعكس.	تطبيق			

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

الفصل الثامن / العمليات على الكسور الاعتيادية (١٧٠ - ١٨٣)					
الأغراض السلوكية	مستوى الغرض	ملائم	غير ملائم	التعديل	
١٣ تجد حاصل ضرب كسر في كسر.	تطبيق				
١٤ تجد حاصل ضرب كسر في عدد كسري وبالعكس.	تطبيق				
١٥ تجد حاصل ضرب عدد كسري في عدد كسري.	تطبيق				
١٦ تعرف مفهوم قسمة الكسور الاعتيادية.	معرفة				
١٧ تحول القسمة إلى ضرب مع قلب الكسر الثاني.	فهم				
١٨ تجد ناتج قسمة عدد صحيح على كسر.	تطبيق				
١٩ تجد ناتج قسمة كسر على كسر.	تطبيق				
٢٠ تجد ناتج قسمة عدد كسري على عدد كسري.	تطبيق				
٢١ تحل مسائل لفظية تتناول مواقف حياتية تتضمن ضرب وقسمة الكسور الاعتيادية .	تطبيق				
الفصل التاسع / الكسور العشرية (١٨٤ - ٢١٩)					
٢٢ تعرف مفهوم الكسور العشرية .	معرفة				
٢٣ تتعرف على الفارزة العشرية .	معرفة				
٢٤ تعرف الأجزاء من عشرة .	معرفة				
٢٥ تحول الكسور التي مقاماتها ١٠ إلى الصورة العشرية وبالعكس .	فهم				
٢٦ تعرف الأجزاء من مئة .	معرفة				
٢٧ تحول الكسور التي مقاماتها ١٠٠ إلى الصورة العشرية	فهم				

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

الفصل الثامن / العمليات على الكسور الاعتيادية (١٧٠ - ١٨٣)					
الأغراض السلوكية		مستوى الغرض	ملائم	غير ملائم	التعديل
	وبالعكس .				
٢٨	تعرف الأجزاء من ألف .	معرفة			
٢٩	تحول الكسور التي مقاماتها ١٠٠٠ الى الصورة العشرية وبالعكس .	فهم			
٣٠	تتعرف على العدد العشري .	معرفة			
٣١	تشير الى القيمة المكانية للرقم في العدد العشري .	فهم			
٣٢	تقرب العدد العشري إلى أقرب عدد طبيعي .	فهم			
٣٣	تقرب العدد العشري إلى أقرب جزء من عشرة	فهم			
٣٤	تقرب العدد العشري إلى أقرب جزء من مائة .	فهم			
٣٥	تحول الكسور التي مقاماتها لا تساوي ١٠ و ١٠٠ و ١٠٠٠ إلى الصورة العشرية .	تطبيق			
٣٦	ترتب الكسور العشرية ترتيباً تصاعدياً .	فهم			
٣٧	ترتب الكسور العشرية ترتيباً تنازلياً .	فهم			

ملحق (٦)

استبانه رأي الخبراء في نموذج خطة تدريس يومية وفق الطريقة الاعتيادية

إلى الأستاذ / الأستاذة

المحترمة

يروم الباحث إجراء البحث الموسوم (إستراتيجية التعلم البنائي CLS وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي)، قام الباحث بكتابة الخطة الاعتيادية التي تُدرس بها المجموعة الضابطة، للفصلين الثامن والتاسع من كتاب الرياضيات المقرر للصف الخامس الابتدائي، ونظرا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة وسعة اطلاع وكفاءة في هذا المجال ارتأى الإفادة من آرائكم بدقة وموضوعية حول هذا الاستبيان مع التقدير.

الباحث

اليوم : الخميس	المادة
: الرياضيات	
التاريخ : ٢٠١٣-٣-٧	الموضوع
: جمع الكسور الاعتيادية	
الصف والشعبة : الخامس ب	الفصل :
العمليات على الكسور الاعتيادية	

أولاً : الأغراض السلوكية : يتوقع من التلميذة بعد نهاية الدرس أن يكن قدرات
على أن:

- ١- تعرف مفهوم جمع الكسور الاعتيادية.
 - ٢- تتعرف على كل من الكسور المتساوية المقامات والكسور المختلفة المقامات.
 - ٣- تجد حاصل جمع كسور متساوية المقامات.
 - ٤- تعرف مفهوم المضاعف المشترك الأكبر م.م.أ.
 - ٥- تجد المضاعف المشترك الأكبر.
 - ٦- تجد حاصل جمع كسور مختلفة المقامات.
 - ٧- تحل مسائل لفظية تتناول مواقف حياتية تتضمن جمع الكسور الاعتيادية.
- ثانياً :** الوسائل التعليمية : السبورة - أقلام السبورة - الكتاب المدرسي.
- ثالثاً :** التمهيد: (ويستمر لمدة خمس دقائق) أقوم بإعطاء نبذة مختصرة عن
الفصل السابق لأن الموضوع الحالي هو بداية فصل جديد والفصل السابق هو
الكسور الاعتيادية بحيث تربط الدرس السابق بالدرس الحالي فتكتب المعلمة
المثال الآتي على السبورة :

ثم اطلب من أحد التلامذة أن يقوم على السبورة وتحدد المقام والبسط فتجيب بأن
٩ تمثل البسط و ١٢ تمثل المقام . ثم نسأل هل يمكن تبسيط هذا الكسر فتجيب
آخر بنعم ثم اطلب من آخر أن يقوم بذلك على السبورة :

$$\frac{3}{4} = \frac{9}{12}$$

بحيث تقسم البسط والمقام على ٣

ثم اسأل هل يوجد عامل مشترك بين ٣ و ٤ غير الواحد فتجيب التلميذ/ة بـ لا.
رابعاً : العرض : (ويستمر لمدة ٣٠ دقيقة) بدأ بشرح الموضوع وذلك أولاً بشرح
كيفية جمع كسرين أو أكثر متساوية المقامات من خلال المثال الآتي على السبورة
:

$$= \frac{5}{7} + \frac{1}{7} + \frac{2}{7}$$

سؤال : كيف نجمع الكسور الثلاثة الآتية؟

الحل: ننزل أحد المقامات ونجمع البسوط.

$$\frac{8}{7} = \frac{5+1+2}{7}$$

فنكتب ذلك على السبورة

ثم نسأل: هل يحتاج الكسر الناتج إلى تبسيط؟

أحد التلامذة: لا، وذلك لأنه لا يوجد عامل مشترك بينهما غير الواحد

ثم نطلب من التلميذات تدوين الآتي في الدفاتر:

جمع الكسور الاعتيادية:

١- إذا كانت المقامات متشابهة: عند الجمع ننزل أحد المقامات ونجمع البسوط ثم
تطلب منهن كتابة المثالين أعلاه، ثم تدوين الملاحظة الآتية:

ملاحظة :- في حالة جمع الأعداد الكسرية نجمع الكسور ثم نجمع الأعداد الصحيحة معا.

ثم نحل المثال الآتي على السبورة :

$$1\frac{4}{8} = (7+4+3)\frac{1+4+2}{8} = 7\frac{1}{8} + 4\frac{4}{8} + 3\frac{2}{8}$$

ثم احل المثال الاتي على السبورة بمساعدة التلميذات عن طريق طرح الأسئلة:

$$= 6\frac{1}{12} + 8\frac{7}{12} + 3\frac{5}{12}$$

المعلم : كيف نجمع؟

احدهن: نلاحظ أن المقامات متساوية فننزل أحد هذه المقامات إما البسوط فنقوم بجمعها وكذلك الأعداد الصحيحة.

ثم نطلب من احدهن أن تحل المثال على السبورة ويكون الحل كالآتي :

$$1\frac{11}{12} = (6+8+3)\frac{1+7+5}{12}$$

ثم ابدأ بشرح كيفية جمع كسرين أو أكثر مختلفة المقامات عن طريق المثال الآتي

$$= \frac{1}{2} + \frac{1}{4} :$$

فنبين هنا أن المقامات مختلفة ويجب توحيدها وذلك بإيجاد المضاعف المشترك

الأكبر (م.م.أ) وذلك عن طريق التحليل فالمضاعف المشترك الأكبر لـ ٤ و ٢ هو

$$\begin{array}{c|c} & 2 \\ \hline 2 & 2, 4 \end{array}$$

$$م.م.أ = ٤$$

$$١, ١, ١$$

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$$

نقسم المقام الجديد على المقام القديم وناتج القسمة يضرب في

البسط القديم وناتج الضرب يكون البسط الجديد فتصبح المقامات متشابهة فننزل
احد المقامات ونجمع البسوط.

$$\frac{2}{4} + \frac{1}{4}$$

$$\frac{3}{4} = \frac{2+1}{4} = \frac{2}{4} + \frac{1}{4}$$

ثم احل المثال الآتي على السبورة وطرح الأسئلة على التلميذات أثناء الحل : $\frac{2}{3}$

$$= 3 \frac{5}{9} + 2$$

المقامات هنا مختلفة ؟ نحتاج الى توحيدها عن طريق استخراج المضاعف
المشترك الأكبر م.م.أ وذلك بالتحليل

$$٣, ٣, ٩$$

$$٣, ١, ٣$$

$$١, ١, ١$$

$$م.م.أ = 3 \times 3 = 9$$

$$= 3 \frac{5}{9} + 2 \frac{2}{3}$$

$$= 3 \frac{5}{9} + 2 \frac{4}{9}$$

ثم نقسم 9 على 3 وتساوي 3 ثم نضرب 3 في 2 ويساوي 6 وهو بسط الكسر الجديد ثم نذهب للكسر الثاني فنقسم 9 على 9 ويساوي واحد ثم نضرب 1 في 5 ويساوي 5 وهو البسط الجديد ثم نجمع الكسرين بحيث نجمع البسوط وننزل أحد المقامات ونجمع الأعداد الصحيحة معا.

$$5 \frac{11}{9} = (3+2) \frac{5+6}{9} = 3 \frac{5}{9} + 2 \frac{6}{9}$$

وبنفس الطريقة نحل وبمساعدة التلميذات عن طريق طرح الأسئلة عليهم، نكتب المثالين الآتيين على السبورة :

$$(1) \frac{8}{9} + 9 \frac{7}{10} + 6 \frac{3}{5}$$

$$\begin{array}{l|l} 3 & 5, 10, 9 \\ 3 & 5, 5, 3 \\ 5 & 5, 5, 1 \\ 1 & 1, 1, 1 \end{array}$$

$$م.م.أ = 45$$

$$\frac{88}{23} = (8+9+6) \frac{40+21+27}{45} = 8 \frac{40}{45} + 9 \frac{21}{45} + 6 \frac{27}{45} =$$

$$(٢) \quad ٧ \frac{١}{٢} + ٥ \frac{١}{٤} + ٣ \frac{٢}{٣}$$

$$\begin{array}{l|l} ٢ & ٢, ٤, ٣ \\ ٢ & ١, ٢, ٣ \\ ٣ & ١, ١, ٣ \end{array}$$

$$١, ١, ١$$

$$١٢ = أ. م. م$$

$$١٥ \frac{١٧}{١٢} = (٧+٥+٣) \frac{٦+٣+٨}{١٢} = ٧ \frac{٦}{١٢} + ٥ \frac{٣}{١٢} + ٣ \frac{٨}{١٢} =$$

خامسا: التقويم : (ويستمر لمدة ٣٠ دقيقة)

نعطي السؤالين الآتيين لمعرفة مدى فهم التلميذات للدرس :

$$(١) \quad ٥ \frac{٣}{٧} + ٢ \frac{٣}{٧} + ٣ \frac{٤}{٧}$$

$$(٢) \quad ٨ \frac{٥}{٦} + ١ \frac{١}{٢} + ٧ \frac{٧}{٨}$$

ثم اعطي الواجب البيتي وهو تمارين (٨ - ١) أولاً وثالثاً.

ملحق (٧)

نموذج خطة تدريس يومية على وفق استراتيجية التعلم البنائي CLS

استبانة رأي الخبراء في نموذج خطة تدريس يومية وفق

الاستراتيجية المعتمدة

إلى الأستاذ / الأستاذة

المحترمة

يروم الباحث إجراء البحث الموسوم (إستراتيجية التعلم البنائي CLS وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي)، قام الباحث بكتابة الخطة التي تُدرس بها المجموعة التجريبية، للفصلين الثامن والتاسع من كتاب الرياضيات المقرر للصف الخامس الابتدائي، ونظرا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة وسعة اطلاع وكفاءة في هذا المجال ارتأى الإفادة من آرائكم بدقة وموضوعية حول هذا الاستبيان مع التقدير.

الباحث

اليوم : الخميس	المادة :
الرياضيات	
التاريخ : ٢٠١٣-٣-٧	الموضوع
: جمع الكسور الاعتيادية	
الصف والشعبة : الخامس أ	الفصل :
العمليات على الكسور الاعتيادية	

أولاً : الأغراض السلوكية : يتوقع من التلميذات بعد نهاية الدرس أن يكن قادرات على أن :

- ١- تعرفن مفهوم جمع الكسور الاعتيادية.
 - ٢- يتعرفن على كل من الكسور المتساوية المقامات والكسور المختلفة المقامات.
 - ٣- تجدن حاصل جمع كسور متساوية المقامات .
 - ٤- تعرفن مفهوم المضاعف المشترك الأكبر م.م.أ.
 - ٥- تجدن المضاعف المشترك الأكبر.
 - ٦- تجدن حاصل جمع كسور مختلفة المقامات.
 - ٧- يحلن مسائل لفظية تتناول مواقف حياتية تتضمن جمع الكسور الاعتيادية.
- ثانياً :** الوسائل التعليمية : السبورة - أقلام السبورة - الكتاب المدرسي - ورقة نشاط.

ثالثاً : التمهيد : (ويستمر لمدة خمس دقائق) يقوم المعلم بإعطاء نبذة مختصرة عن الفصل السابق لأن الموضوع الحالي هو بداية فصل جديد والفصل السابق هو الكسور الاعتيادية بحيث يربط الدرس السابق بالدرس الحالي ويكتب المثال الآتي على السبورة :

$$\frac{9}{12}$$

ثم يطلب من إحدى التلميذات أن تقوم على السبورة وتحدد المقام والبسط فتجيب إحداهن بأن ٩ تمثل البسط و ١٢ تمثل المقام. ثم أسأل هل يمكن تبسيط هذا الكسر فتجيب التلميذة بنعم ثم اطلب من احدى أن تقوم بذلك على السبورة :

$$\frac{3}{4} = \frac{9}{12}$$

بحيث تقسم البسط والمقام على ٣

ثم نسأل هل يوجد عامل مشترك بين ٣ و ٤ غير الواحد فتجيب التلميذة بـ لا. وهذا ما سوف نتعلمه في درسنا اليوم.

رابعاً: العرض: (ويستمر لمدة ٣٠ دقيقة)

سيتم تقسيم التلميذات الى مجاميع صغيرة تتضمن كل مجموعة (٤) تلميذات إما خطوات سير الدرس فهي على وفق استراتيجية التعلم البنائي وكما يأتي :

المرحلة الأولى / الدعوة

المرحلة الثانية / الاستكشاف

المرحلة الثالثة / اقتراح التفسيرات والحلول

المرحلة الرابعة / اتخاذ الاجراء (القرار)

المرحلة الأولى / الدعوة:

نوجه في هذه المرحلة التلميذات إلى ورقة النشاط :

" ورقة النشاط "

الهدف : أن تجد التلميذة حاصل جمع الكسور الاعتيادية.

آلية التنفيذ : عزيزي التلميذة المطلوب منك الإجابة عن هذه الأسئلة بالتعاون مع زميلائك:

س/ اجب عما يأتي :

$$= \frac{5}{8} + \frac{2}{8} \quad (1)$$

$$= \frac{5}{7} + \frac{1}{7} + \frac{2}{7} \quad (2)$$

$$= \frac{1}{6} + \frac{7}{12} + \frac{5}{12} \quad (3)$$

$$= \frac{5}{9} + \frac{2}{3} \quad (4)$$

$$= \frac{1}{2} + \frac{1}{4} \quad (5)$$

المرحلة الثانية / الاستكشاف والاكتشاف والابتكار:

من خلال التجوال بين المجموعات قد ألاحظ وقوع بعض التلميذات في خطأ

شائع وهو أن تجمع المقامات معا وكما يأتي :

$$\frac{7}{16} = \frac{5+2}{8+8} = \frac{5}{8} + \frac{2}{8} \quad (1)$$

$$\frac{8}{21} = \frac{5+1+2}{7+7+7} = \frac{5}{7} + \frac{1}{7} + \frac{2}{7} \quad (2)$$

$$\frac{13}{17} = (6+8+3) \frac{1+7+5}{12+12+12} = 6 \frac{1}{12} + 8 \frac{7}{12} + 3 \frac{5}{12} \quad (3)$$

$$\frac{7}{12} = \frac{5+2}{9+3} = \frac{5}{9} + \frac{2}{3} \quad (4)$$

$$\frac{2}{6} = \frac{1+1}{2+4} = \frac{1}{2} + \frac{1}{4} \quad (5)$$

أحاول هنا توجيههن الى أن المقامات لا تجمع وإنما نكتب واحد منها في الكسر الناتج والبسوط فقط هي التي تجمع، حيث يقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه والتشجيع على مواصلة القيام بالحل، كما نوجه التلميذات إلى كتابة أفكارهم في ورقة النشاط وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل لأنها تحدد تفكيرهن وتوجهها ذهنياً نحو المفهوم أو المهارة أو التعميم وصياغة كل منها صياغة جيدة.

المرحلة الثالثة / اقتراح التفسيرات والحلول:

بالاعتماد على خبرة التلميذات السابقة يتم التوسع بمفهوم جمع الكسور الاعتيادية من خلال تساؤلاتهن، ويتم في هذه المرحلة تفسير النتائج التي توصلو إليها ومناقشتها من خلال دور المعلم في تحريك نشاط مجموعات الصف حيث يتم حل الأسئلة على السبورة حيث يطلب المعلم من كل تلميذة أن تحل سؤال على السبورة وبمساعدة المعلم لها حيث كل مجموعة تمثلها تلميذة واحدة وكما يأتي:

$$\frac{7}{8} = \frac{5+2}{8} = \frac{5}{8} + \frac{2}{8} \quad (1)$$

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

$$\frac{8}{7} = \frac{5+1+2}{7} = \frac{5}{7} + \frac{1}{7} + \frac{2}{7} \quad (2)$$

وفي السؤال الثالث يجب تنبيه التلميذات الى أن الأعداد الصحيحة تجمع معا
والكسور تجمع معا.

$$17 \frac{11}{12} = (1+7+5) \frac{1+7+5}{12} = 6 \frac{1}{12} + 8 \frac{7}{12} + 3 \frac{5}{12} \quad (3)$$

إما في السؤال الرابع فنبين هنا أن المقامات اذا كانت مختلفة يجب توحيدها
وذلك بإيجاد المضاعف المشترك الأكبر عن طريق التحليل بحيث يمثل
المضاعف المشترك الأكبر م. م. أ المقام الجديد، ولإيجاد البسط الجديد نقسم
المقام الجديد على المقام القديم لكل كسر ونضرب الناتج في البسط القديم حيث
ناتج الضرب هو البسط الجديد.

$$= \frac{5}{9} + \frac{2}{3} \quad (4)$$

$$\begin{array}{r|l} 3 & 9,3 \\ 3 & 3,1 \\ & 1,1 \end{array}$$

$$9 = 3 \times 3 = \text{م. م. أ}$$

$$\frac{11}{9} = \frac{5}{9} + \frac{6}{9}$$

ثم تحل احدى التلميذات السؤال الخامس على السبورة وبنفس الطريقة في السؤال
السابق :

$$= \frac{1}{2} + \frac{1}{4} \quad (٥)$$

$$\begin{array}{r|l} 2 & 2,4 \\ 2 & 1,2 \\ & 1,1 \end{array}$$

$$م . م . أ = ٤$$

$$\frac{3}{4} = \frac{2+1}{4} = \frac{2}{4} + \frac{1}{4}$$

المرحلة الرابعة / اتخاذ القرار أو الإجراء:

بعد الانتهاء من المراحل السابقة يتم تدوين ما تم التوصل إليه وتثبيته ومن المتوقع إن يتوصلن التلميذات إلى أن عملية جمع الكسور تتم كما يأتي:

١- إذا كانت المقامات متشابهة فعند الجمع ننزل احد المقامات ونجمع البسوط .

٢- إذا كانت المقامات مختلفة يجب توحيدها بإيجاد المضاعف المشترك الأكبر م.م.أ وذلك بالتحليل حيث يمثل المضاعف المشترك الأكبر المقام الجديد ثم نقسمه على المقام القديم ثم نضرب ناتج القسمة في البسط القديم وبذلك يظهر البسط الجديد ولكل كسر ، وبذلك تصبح المقامات متشابهة فننزل احد هذه المقامات ونجمع البسوط.

خامساً: التقويم : (ويستمر لمدة ١٠ دقائق)

اعطاء اسئلة لمعرفة مدى فهمهن للدرس:

$$(١) \quad = ٦ \frac{١}{٤} + ٢ \frac{٣}{٤}$$

$$(٢) \quad = ٧ \frac{١}{٢} + ٥ \frac{١}{٤} + ٣ \frac{٢}{٣}$$

$$(٣) \quad = ٨ \frac{٥}{٦} + \frac{١}{٢} + ٧ \frac{٧}{٨}$$

ثم نعطي الواجب البيتي لهن وهو تمارين (٨ - ١) أولاً وثالثاً.

ولمعرفة عدد جميع الأجزاء نقسم ٢ على :

(أ) ١ (ب) $\frac{1}{2}$ (ج) $\frac{1}{3}$

(د) $\frac{1}{4}$

٣ - لإيجاد ناتج $2 \div \frac{1}{4}$ فنقول :

(أ) $2 \div 4$ (ب) 2×4 (ج) $2 \times \frac{1}{4}$

(د) $\frac{1}{4} \times \frac{1}{2}$

٤ - لدى احمد $2\frac{3}{5}$ متراً من القماش، أراد من الخياط أن يخطط بنطلون له ولأخيه، أي إن كل بنطلون يجب أن يكون:

(أ) $1\frac{3}{10}$ م (ب) $1\frac{1}{5}$ م (ج) $\frac{9}{10}$ م

(د) $2\frac{7}{5}$ م

٥ - أن ناتج قسمة الكسور الاعتيادية $(1\frac{1}{5} \div 2\frac{1}{3})$ هو:

(أ) $\frac{13}{14}$ (ب) $\frac{35}{45}$ (ج) $\frac{18}{35}$

(د) $\frac{12}{35}$

٦ - أشرت ليلي قطعة قماش طولها $\frac{3}{7}$ م ، ثم أشرت $\frac{2}{5}$ م من نوع القماش نفسه ، فأن عدد الامتار التي أشرت لها ليلي هو :

- (أ) $\frac{1}{5}$ م (ب) $\frac{5}{7}$ م (ج) $\frac{29}{35}$ م (د) $\frac{7}{8}$ م

٧ - أجر عامل في اليوم الواحد $\frac{3}{4}$ دينار فإذا عمل لمدة ١٢ يوما فأن الأجر الذي يستحقه هو :

- (أ) ٨٤ دينار (ب) ٤٥ دينار (ج) ٧٦ دينار (د) ٩٣ دينار
٨ - تعرف على المكان الصحيح للفاصلة العشرية للكسر العشري (خمسة من مائة) ؟

- (أ) ٠,٠٥ (ب) ٠,٠٥٠ (ج) ٠,٠٥٠٠ (د) ٠,٠٥٠٠٠
٩ - ان رمز الكسر العشري (ستة من عشرة) هو :
(أ) ٦٠ (ب) ٠,٠٠٦ (ج) ٠,٠٦ (د) ٠,٦
١٠ - ان رمز الكسر العشري (تسعة من ألف) هو :
(أ) ٠,٩ (ب) ٠,٠٩ (ج) ٠,٠٠٩ (د) ٩٠٠٠

١١ - أي رقم من الأرقام التالية هو عدد عشري ؟

- (أ) ٠,٤ (ب) $\frac{2}{5}$ (ج) ٠,٣٧ (د) ١٣,٠٤

١٢- عند تحويل الكسر الاعتيادي $\frac{16}{100}$ إلى كسر عشري يصبح :

- (أ) ٠,١٦ (ب) ٠,٠١٦ (ج) ١,٦ (د) ٢,١٦
١٣- أن القيمة المكانية للرقم ٣ في الكسر العشري (٠,٣٥٥) هي :
(أ) ٠,٠٠٣ (ب) ٠,٠٣ (ج) ٠,٣ (د) ٣

١٤- عند كتابة الكسر العشري (٨,١٣٧) في الصورة الاعتيادية فإنه يصبح :

- (أ) $\frac{137}{100}$ (ب) $\frac{137}{1000}$ (ج) $\frac{8}{137}$ (د) $\frac{137}{10}$

١٥- عند تقريب العدد العشري (١,٥٧) إلى اقرب جزء من عشرة فإن الناتج يكون :

- (أ) ١,٥ (ب) ١,٦ (ج) ١,٧ (د) ٢,٥٧

١٦- أن ناتج قسمة $\frac{3}{8}$ هو الكسر العشري الآتي :

- (أ) ٠,٣٧٥ (ب) ٣,٧٥ (ج) ٠,٠٧٥ (د) ١,٣٧٥

١٧- أن ناتج قسمة $\frac{6}{5}$ هو الكسر العشري الآتي :

- (أ) ٠,١٢ (ب) ٠,٠١٢ (ج) ١٠,٢ (د) ١,٢

١٨- أن ناتج قسمة $\frac{6}{25}$ هو الكسر العشري الآتي :

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

أ) ٢,٤ (ب) ٠,٢٤ (ج) ٠,٠٢٤ (د) ٤,٢

١٩- أن ناتج قسمة $\frac{٢٢}{٨٨}$ هو الكسر العشري الآتي :

أ) ٠,٢٣ (ب) ٠,٢٤ (ج) ٠,٢٥ (د) ١,٢٦

٢٠- أن ناتج قسمة $\frac{٣٠٠}{١٢٠}$ هو الكسر العشري الآتي :

أ) ٢,٥ (ب) ٢,٦ (ج) ٢,٧ (د) ٢,٨

ملحق (٩) درجات العينة الاستطلاعية

الدرجات	التلاميذ
١٩	١
١٨	٢
١٧	٣
١٥	٤
١٤	٥
١٣	٦
١٣	٧
١٢	٨
١٢	٩
١٢	١٠
١١	١١
١١	١٢
١٠	١٣
١٠	١٤
١٠	١٥
٩	١٦
٩	١٧
٨	١٨
٨	١٩
٧	٢٠
٧	٢١
٦	٢٢
٦	٢٣
٦	٢٤
٥	٢٥
٥	٢٦
٤	٢٧
٣	٢٨

ملحق (١٠) معامل الصعوبة والسهولة وقوة التمييز لفقرات الاختبار للعينة الاستطلاعية

الفقرة	معامل الصعوبة	القوة التمييزية
١	٠,٦٤	٠,٣٠
٢	٠,٥٠	٠,٥٢
٣	٠,٦٨	٠,٢٨
٤	٠,٦٨	٠,٣٨
٥	٠,٥٧	٠,٢٥
٦	٠,٥٤	٠,٢١
٧	٠,٤٣	٠,٢٨
٨	٠,٦٤	٠,٢٥
٩	٠,٤٣	٠,٤٥
١٠	٠,٥٤	٠,٥٢
١١	٠,٣٩	٠,٠٣
١٢	٠,٣٩	٠,٤٧
١٣	٠,٤٦	٠,٠٦
١٤	٠,٤٦	٠,٣١
١٥	٠,٤٦	٠,٤٠
١٦	٠,٤٢	٠,٢٦
١٧	٠,٥٠	٠,٤٤
١٨	٠,٤٦	٠,٤٨
١٩	٠,٢٩	٠,٥٣
٢٠	٠,٤٣	٠,٤٥

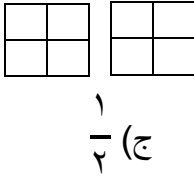
ملحق (١١) (فعالية البدائل الخاطئة للفقرات في الاختبار التحصيلي)

ت	فعالية البديل الخاطئ الاول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث	فعالية البديل الخاطئ الرابع
١	١-	-	١-	١-
٢	٢-	١-	١-	-
٣	١-	-	٢-	١-
٤	-	١-	٣-	٣-
٥	١-	٢-	-	٣-
٦	١-	٣-	-	١-
٧	٢-	١-	٣-	-
٨	-	٢-	٣-	٣-
٩	٣-	١-	٣-	-
١٠	٤-	٣-	-	٢-
١١	٢-	١-	٢-	-
١٢	-	٣-	١-	١-
١٣	٢-	٣-	-	٢-
١٤	٣-	-	٣-	٢-
١٥	١-	-	٢-	١-
١٦	-	٢-	٢-	٣-
١٧	-	١-	٣-	١-
١٨		-	٣-	-
١٩	٣-	١-	-	١-
٢٠	-	٢-	٢-	٣-

ملحق (١٢) الاختبار التحصيلي بصورته النهائية

ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة

١- اذا كان $\frac{1}{2} = \frac{1}{6}$ ، $\frac{1}{4} =$ فان $\frac{1}{4} =$  +  $\frac{1}{4}$ =



- (أ) $\frac{2}{4}$
(ب) $\frac{3}{4}$
(د) $\frac{2}{6}$

٢ - لدينا مربعين وكل مربع مقسم إلى أربعة أجزاء متساوية كما في الشكل :

ولمعرفة عدد جميع الأجزاء نقسم ٢ على :

- (أ) ١
(ب) $\frac{1}{2}$
(ج) $\frac{1}{3}$
(د) $\frac{1}{4}$

٣ - لإيجاد ناتج $2 \div \frac{1}{4}$ فنقول :

(أ) $2 \div 4$ (ب) 2×4 (ج) $\frac{1}{2} \times 2$

(د) $\frac{1}{2} \times \frac{1}{4}$

٤ - لدى احمد $2\frac{3}{5}$ متراً من القماش، أراد من الخياط أن يخط بنطلون له ولأخيه، أي إن كل بنطلون يجب أن يكون:

(أ) $1\frac{3}{10}$ م (ب) $1\frac{1}{5}$ م (ج) $\frac{9}{10}$ م

(د) $2\frac{7}{5}$ م

٥ - أن ناتج قسمة الكسور الاعتيادية $(1\frac{1}{5} \div 2\frac{1}{3})$ هو:

(أ) $\frac{13}{14}$ (ب) $\frac{35}{45}$ (ج) $\frac{18}{35}$

(د) $\frac{12}{35}$

٦ - أشرت ليلي قطعة قماش طولها $2\frac{3}{7}$ م ، ثم أشرت $3\frac{2}{5}$ م من نوع القماش نفسه ، فأن عدد الامتار التي أشرت لها ليلي هو :

أ) $\frac{1}{5} \times 7$ م ب) $\frac{5}{7} \times 5$ م ج) $\frac{29}{35} \times 5$ م

د) $\frac{7}{8} \times 7$ م

٧ - أجر عامل في اليوم الواحد $\frac{3}{4}$ دينار فإذا عمل لمدة ١٢ يوما فإن الأجر

الذي يستحقه هو :

أ) ٨٤ دينار ب) ٤٥ دينار ج) ٧٦ دينار د) ٩٣ دينار

٨ - تعرف على المكان الصحيح للفاصلة العشرية للكسر العشري (خمسة من مائة) ؟

أ) ٠,٠٥ ب) ٠,٠٥٠ ج) ٠,٠٥٠٠ د) ٠,٠٥٠٠٠

٩ - ان رمز الكسر العشري (ستة من عشرة) هو :

أ) ٦٠ ب) ٠,٠٠٦ ج) ٠,٠٦ د) ٠,٦

١٠ - ان رمز الكسر العشري (تسعة من ألف) هو :

أ) ٠,٩ ب) ٠,٠٩ ج) ٠,٠٠٩ د) ٩٠٠٠

١١ - عند تحويل الكسر الاعتيادي $\frac{16}{100}$ إلى كسر عشري يصبح :

أ) ٠,١٦ ب) ٠,٠١٦ ج) ١,٦ د) ٢,١٦

١٢ - عند كتابة الكسر العشري (٨,١٣٧) في الصورة الاعتيادية فإنه يصبح :

إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات
لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.....

$\frac{8}{137}$ (ج)	$8 \frac{137}{1000}$ (ب)	$8 \frac{137}{100}$ (أ)
		$8 \frac{137}{10}$ (د)

١٣- عند تقريب العدد العشري (١,٥٧) إلى اقرب جزء من عشرة فإن الناتج يكون :

$1,7$ (ج)	$1,6$ (ب)	$1,5$ (أ)
		$2,57$ (د)

١٤- أن ناتج قسمة $\frac{3}{8}$ هو الكسر العشري الآتي :

$0,075$ (ج)	$3,75$ (ب)	$0,375$ (أ)
		$1,375$ (د)

١٥- أن ناتج قسمة $\frac{6}{5}$ هو الكسر العشري الآتي :

$10,2$ (ج)	$0,012$ (ب)	$0,12$ (أ)
		$1,2$ (د)

١٦- أن ناتج قسمة $\frac{6}{25}$ هو الكسر العشري الآتي :

$0,024$ (ج)	$0,24$ (ب)	$2,4$ (أ)
		$4,2$ (د)

١٧- أن ناتج قسمة $\frac{22}{88}$ هو الكسر العشري الآتي :

- (أ) ٠,٢٣ (ب) ٠,٢٤ (ج) ٠,٢٥ (د) ١,٢٦

١٨- أن ناتج قسمة $\frac{300}{120}$ هو الكسر العشري الآتي :

- (أ) ٢,٥ (ب) ٢,٦ (ج) ٢,٧ (د) ٢,٨

ملحق (١٣) مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي

رموز الإجابة				ت الفقرة
د	ج	ب	أ	
		x		١
x				٢
		x		٣
			x	٤
	x			٥
	x			٦
x				٧
			x	٨
x				٩
	x			١٠
			x	١١
		x		١٢
		x		١٣
			x	١٤
x				١٥
		x		١٦
	x			١٧
			x	١٨

ملحق (١٤)

درجات التلميذات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي

ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة الضابطة
١	١٩	١	١٣
٢	١٧	٢	٨
٣	١٥	٣	١٢
٤	٨	٤	١١
٥	١١	٥	١٢
٦	١٤	٦	١٤
٧	١٣	٧	١٠
٨	١٠	٨	٧
٩	١٢	٩	٩
١٠	٩	١٠	١٨
١١	٩	١١	٩
١٢	١٤	١٢	٦
١٣	٧	١٣	١٠
١٤	١٢	١٤	١٥
١٥	١١	١٥	٩
١٦	٩	١٦	١٢
١٧	٨	١٧	١٣
١٨	١٢	١٨	١٠
١٩	١٠	١٩	٧
٢٠	١٠	٢٠	١١
٢١	١٨	٢١	١٢
٢٢	١٥	٢٢	٨
٢٣	١٣	٢٣	١٣
٢٤	١٢	٢٤	٩

Summary:

One of the reasons for the poor investment of intellectual energy for learners is twice as interesting curriculum in terms of its content and its dependence on the conservation and indoctrination , as well as teaching methods used in the provision of such contents , as adopt such methods in the most part on the same methods that were adopted on the basis of curricula old , without raising think they have. The goal of current research , identify the impact of the use of learning strategy constructivist (CLS) on academic achievement in mathematics to students fifth grade primary and the difference between male and female sample consisted basic research of (52) student from the School of Virtue primary excluded (4) schoolgirls Raspat, and the Department of the rest into two groups , one experimental (structural) and includes (24) schoolgirl where she studied on according to learning strategy constructivist (CLS) and the other officer (traditional) and includes (24) schoolgirl studied according to the traditional method, was rewarded Group Search (b chronological age, previous academic achievement in mathematics, the educational level of the parents).

The researcher prepared achievement test consisting of (22), paragraph probationary type of multiple-choice, then applied the achievement test on a sample exploratory consisting of (28) students and to verify the truth of (virtual, content, internal consistency (consistency using coefficient alpha) and persistence coefficient difficulty and discrimination paragraphs strength and effectiveness of false alternatives, and the coefficient of persistence (0.79) using Cronbach's alpha equation.

Applied experience in the second semester of the academic year 2012/2013, after the completion of the experiment the test applied to the two sets of search. After collecting and analyzing data statistically, the results showed no difference statistically significant between the average scores realizable for members of the experimental group and the average grades realizable for members of the control group and the experimental group that studied according astragal learning constructivist (CLS).

The result was the experimental group than the control group in the test, and in the light of the results that have been reached researcher put its findings and recommendations and proposals.

فهرس العدد ١١٣

ت	الباحث	الصفحة
١	الأسلوب المعرفي (الفراسي - الحرفي) لدى طلبة جامعة ذي قار	أ.د. عبد الامير عبود الشمسي كنعان عدنان هاشم الحجامي ٣٢-١
٢	أثر برنامج تعليمي - تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانيك الكمي في تنمية التفكير التأملّي لدى الطلبة	أ.د. ماجدة ابراهيم البايوي أ.د. عليه عبد المحسن شهاب م.م. بلال جاسم نصيف ٨٣-٣٣
٣	تطور القابلية للاستهواء لدى المراهقين	أ.د. ليلي عبد الرزاق الاعظمي أ.م. بان عدنان عبد الرحمن ١١٩-٨٤
٤	السلوك القيادي لعمداء الكليات في ضوء نظرية (الخط المستمر) من وجهة نظر رؤساء الاقسام	أ.م.د. كريم ناصر علي م.م. زهير عبد الله حسن ١٧٤-١٢٠
٥	أثر تعدد إستراتيجيات إعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية	أ.م.د. فاضل زامل الجناي أ.م.د. ياسين حميد الربيعي د. إخلاص فتحي طه الخالدي ٢١١-١٧٥
٦	((تصنيف اراضي قضاء الصويرة حسب قابليتها الانتاجية))	أ.م.د. سعدعجيل مبارك الدراجي يوسف سامي حاج بازل ٢٢٣-٢١٢
٧	التفكير الاضطهادي لدى طالبات جامعة ذي قار	أ.م.د. د. أنتصار هاشم مهدي صدي صالح البحراني ٢٥٠-٢٢٤
٨	أنماط الشخصية لمديري المدارس الاعدادية في ضوء نظرية (يونغ) وعلاقتها باتخاذ القرار	أ.م.د. إسراء حسن علي ليث عبد الكاظم هادي ٢٨٤-٢٥١
٩	العوامل المؤثرة في التغير الاجتماعي	أ.م.د. صلاح كاظم الصالحي كمال رزاق حسين ٣١٨-٢٨٥
١٠	تقويم الحصة التدريسية ، أهميته ، واقعه ، أساليب تحسينه لدى مدرسي اللغة العربية	أ.م.د. عبد الحسن عبد الأمير العبيدي م.م. أحلام فاضل مصلح ٣٧١-٣١٩
١١	المضامين السائدة في إعلانات التلفزيون التجارية	أ.م.د. سلام هاشم حافظ ٣٩٠-٣٧٢
١٢	القيم والمعايير والضبط الاجتماعي " دراسة نظرية عن الواقع العراقي "	د. شاكر حسين الخشالي ٤٤٢-٣٩١

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١٣	النوع الاجتماعي والتنمية	د. خديجة حسن جاسم	٤٤٣-٤٦٣
١٤	مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية الجامعية	م. د. علي جراد يوسف العبودي	٤٦٤-٤٩٤
١٥	برنامج ارشادي مقترح لتعزيز مفاهيم النزاهة لدى الناشئة	م.د. تهاني طالب عبد الحسين	٤٩٥-٥٣٦
١٦	أثر التدريس العلاجي للأخطاء الشائعة في الرياضيات في تحصيل مادة العلوم لطالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات	م. م. د. انعام ابراهيم عبد الرزاق	٥٣٧-٥٦٩
١٧	إستراتيجية التعليم البنائي (CLS) وأثر توظيفها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لتلميذات الصف الخامس الابتدائي	م.م. نزار كاظم عباس	٥٧٠-٦٥٧