



**مجلة**  
**العلوم التربوية والنفسية**

**مجلة تصدرها الجمعية العراقية  
للعلوم التربوية والنفسية**

٢٠١٥

العدد ١١٩

**الهيئة الاستشارية**

**الاستاذ الدكتور : سعيد جاسم الاسدي**

**الاستاذ الدكتور : وهيب مجيد الكبيسي**

**الاستاذ الدكتورة: 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         |
| عضواً  | صبيح شهاب حمد            | الاستاذ الدكتور         |
| عضواً  | ليلى عبد الرزاق نعمان    | الاستاذ الدكتورة        |
| عضواً  | صاحب عبد مرزوك           | الاستاذ الدكتور         |
| عضواً  | : سناء مجول فيصل         | الاستاذ الدكتورة        |
| عضواً  | أحمد لطيف جاسم           | الاستاذ المساعد الدكتور |
| عضواً  | 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 (١١٩) 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 التقاني 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 .

## تشخيص الظواهر المعرّقة للمسيرة العلمية في جامعة بغداد من وجهة نظر طلبتها

- أ. د طه جزاع مزبان
- أ. م. د اركان سعيد خطاب
- أ. م فيصل يونس محمد
- أ. م مازن كامل جاسم

### مستخلص البحث :

يرى بعض الباحثين ان مؤسسات التعليم العالي وفي ظل الاوضاع الراهنة يمكن ان تلعب دوراً أكثر اهمية في توجيه وارشاد المجتمع .  
وتأكيداً على العمل الجاد الهادف الى بذل المزيد من السعي لتحقيق ذلك الدور المهم فقد طلبت رئاسة جامعة بغداد في اعمام لها دراسة وتشخيص الظواهر المعرّقة للمسيرة العلمية في الجامعة ، واستناداً الى ذلك فان الباحثين المشاركين في انجاز هذا البحث الميداني وجدوا ضرورة لانجاز البحث وفق المحاور الاتية :  
١. تشخيص المشاكل والمعوقات التي تعاني منها المسيرة التعليمية .  
٢. تسليط الاضواء على المشكلات التي تعترض التنفيذ لوضعها امام المسؤولين لغرض تجاوزها .  
٣. ان تكون الدراسة (البحث) دليلاً امام المسؤولين للاستفادة منها في وضع الحلول الناجحة .

وبناءً على ذلك قام فريق العمل باعداد استبانة استطلاعية لمعرفة اهم المشكلات والمعوقات التي يعاني منها طلبة الجامعة ، ومن هذه الاستبانة تم استخلاص المشكلات المهمة ودونت في الاستبانة النهائية ووزعت على طلبة الجامعة بتخصصها العلمي والادبي .

ونتيجة لما تقدم حصل فريق البحث على المشكلات الاساسية التي يعاني منها الطلبة والتي تم وصفها وتفصيلها بمتن البحث واستنتج الباحثون بعض التوصيات والمقترحات لمعالجة تلك المشكلات .

## الفصل الاول

### اهمية البحث والحاجة اليه :

ان تقدم المجتمعات والأمم لا يكمن فيما لديها من ثروات طبيعية ولا بعدد سكانها الذين لا يملكون القدرة على التغيير والتطوير نحو الافضل بل يتوقف على ايجابية ابنائها وتكامل شخصياتهم ، بما يجعل كل واحد منهم طاقة فاعلة مستمرة العطاء في الحاضر والمستقبل على وفق مبادئ وقيم تستلهمها الاجيال عن طريق التوارث الاجتماعي ، وعلى هذا الاساس يمكن القول بان التربية والتعليم هي الوسيلة والاسلوب الاجتماعي الذي يكسب به الافراد طرائق الحياة وقيم واتجاهات المجتمع الذين يحيون فيه ، ولكي تحقق التربية اهدافها التي تنطوي عليها ، فانها تعتمد اساساً على المناهج الدراسية وطرائق اعداد الهيئات التدريسية والتعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة ، والتي تؤدي الى اخفاقهم وتأخرهم في الدراسة (الزبيدي والعكايشي ، ٢٠٠٦ ، ص ٢) .

يعد التعليم اهم مسألة في حياة الشعوب ، فهو يعني ببناء الانسان والمجتمع فعن طريقه يزود بالمعرفة والمهارة ، ويسهم في البناء المادي والقيمي للمجتمع ويرسخ قيماً ويحدد فيه رؤيا للانسان ومصيره ، فالتعليم كما نريده وكما يجب ان يكون يهدف الى تغيير المجتمع نحو الافضل من خلال الانسان الافضل ، فهو يقود العقول الخيرة التي ينبغي ان تحتل المكان اللائق والمرموق في المجتمع لكي تبقى طاقته مبدعة خلاقه (الموسوي ، ٢٠٠١ ، ص ٤٩) .

ان التعليم هو الوسيلة التي لا يمكن للمجتمعات ان تتطور وتتقدم الا من خلالها فالبلدان المتقدمة اليوم والتي لها الاثر الواضح والتحكم بمقدرات الأمم والشعوب هي البلدان المتقدمة علمياً مما اعطاها السيادة والسيطرة في جميع المجالات فالعلم هو الذي اسهم بتقدمها ورفيها في الجانب الاقتصادي والزراعي

والصناعي والصحي والتربوي والعسكري والتكنولوجي مما اعطاها الافضلية والتقدم والسيطرة .

والبلد المتقدم اليوم يقاس بعدد متعلميه ومتقفيه من مختلف الاعمار ، وفي جميع المراحل الدراسية ، والتعليم الجامعي هو من يعول عليه في بناء الانسان وتكوين شخصيته وتوجيه مستقبله الوجهة الصحيحة التي تعطيه الكفاية في العمل والحصانة التربوية والعلمية والاخلاقية (الفتلاوي ، ٢٠١٢ ، ص٧) .

ان الجامعة هي مؤسسة تربوية وجهاز اكايمي ونظام تربوي يركز على فلسفة ، تبدأ بأهداف ومدخلات تخضع للتنفيذ من خلال نتائج عملياته التربوية وتنتهي بمخرجات ، ولا بد ان تخضع لوقفة تقييمية وبصورة مستمرة ومنظمة لتقويم مستوى ادائها ، حتى تؤشر التحقق من اهدافها ومهامها المرسومة وتخطط لتحسين ورفع كفاءتها (الزبيدي ، والعكايشي ، ٢٠٠٦ ، ص٢) .

ويشهد التعليم الجامعي اهتماماً كبيراً على مختلف المستويات في كافة دول العالم كذلك يشهد تطوراً مستمراً نحو الافضل لمواكبة حاجات الفرد والمجتمع وخصائص العصر العلمي والتقني ، خاصة وان الجامعة تمارس دوراً كبيراً في انتاج وتوطين ونشر المعرفة مما جعل الاجتهاد لوضع المعايير والمؤشرات المتعلقة بالجودة وتحسين العملية التعليمية بجميع جوانبها امراً لازماً لتحديد منافستها سواء على المستوى المحلي او العالمي (قيلوبي ، ٢٠١١ ، ص٥) .

اما ما يحكم جودة التعليم الجامعي فهو ليس التعليم بحد ذاته ، وانما قدرته على مواجهة المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها على المستوى الفردي والجماعي ، وهذا يتطلب من الجامعة ان تعتمد نظاماً قادراً على تغيير هيكل عمليات التعليم ، وتأمين حاجات الافراد والمجتمع وتطوير قدراتهم ومهاراتهم .

ويجب ان تسعى هذه المؤسسة دائماً الى تذليل الصعوبات والتغلب على المشكلات التي تعترض سبيل الطلبة في اثناء دراستهم ، وتحقيق الاندماج الدراسي

والاجتماعي بينهم ، كما تنهض الجامعة بمهام متعددة في نطاق التوجيه والارشاد الاجتماعي والاكاديمي للطلبة ، وتوعيتهم وتنمية شخصياتهم من خلال البرامج والفعاليات المختلفة (الفتلاوي ، ٢٠١٢ ، ص ٥) .

ويرى (البعض) في وصف مكانة الجامعة في العراق بانها تراجعت وانحسرت نتيجة السياسات والقرارات الخاطئة وانعكاس ذلك سلبياً على وضع التدريسي الجامعي وادائه لتعرضه للضغوط والصراع بين تطلعه للخلق والابداع ومعاناته نتيجة ضغط الحاجة وما امتدت اليه الظروف الراهنة التي تتسم بفقدان الامن وتعرض حياته للخطر .

لقد جرت محاولات عديدة للنهوض بالتعليم العالي لجعله اكثر ملائمة لمتطلبات التنمية البشرية كونها الاساس في عملية تنظيم الحياة ورقياها ، فبعد ان كان دور الجامعات يقتصر على اكتساب العلم بالتلقي ونقل المعرفة ونشرها من خلال التدريس ، واعداد الملاكات للعمل ، اتسع هذا الدور فصارت اهداف التعليم العالي ان يتعلم الانسان ويعمل ويتعايش ويكون ، فأضيفت مهمات البحث العلمي لتجديد المعارف وتوظيف العلوم وخدمة المجتمع ، وبذلك ينبغي ان تحتل الجامعات موقع الريادة والقيادة وترتفع فعاليتها لتصبح مؤسسة مجتمع ، يشارك في رسم سياستها وتمويلها وادارتها وتسييرها المجتمع المدني بحيث يسودها القانون وتتسم بالمصادقية والعدل وتكافؤ الفرص ومشاركة الطلاب .

اذ ان البناء التنظيمي للكليات والجامعات بصفة اساسية ينبغي ان يصمم بالشكل الذي يتفق وانجاز رسالة هذه المؤسسات بهدف تسهيل الانتاج العلمي والتعليم والطلاب .

يعد تفعيل بناء المؤسسات التربوية ورفع مستواها من المهمات الاساسية التي ينبغي تحقيقها من خلال تحسين دورها في التعبير عن الارادة المجتمعية المرتبطة والمتناغمة مع مقومات البيئة المادية والبشرية وعلى وفق متغيري الزمان والمكان ،

وان مسؤولية الادارة التربوية تتمحور في اعادة النظر في هياكلها الوظيفية الادارية واستثمار الطاقات البشرية العاملة وتنظيمها ووضعها في مدى تحقيق الاهداف وتوزيع المسؤوليات على وفق القدرات والكفاءات وتجزئة المراتب والتوجه نحو اللامركزية والبدء في بناء التصور للتخطيط الاستراتيجي واعتماد منهجية البحث العلمي كقاعدة للاختبارات وحماية العاملين المختصين ، وان ذلك يصبح في غير موضعه ما لم تعتمد تقويماً مستمراً .

ان جامعتنا ما تزال تخضع للاساليب والتقاليد الموروثة في الماضي او المقتبسة بسرعة من الغرب دون اخضاعها للنقد وهو ما يعرضها الى التجمد والفشل مما يتطلب السعي الى التجدد وبلوغ مقام القيادة والاحياء ، فالجامعات تعاني من عدة اشكالات منها التدريس على انماط منفردة من العلوم والاعتماد في الغالب على المحاضرات المستمدة اغلبها من الكتب او المقالات او ملخصات الاساتذة التي يدرسونها عاماً بعد عام وانحسار التعليم في مكان ووقت محدد ، في حين ان اتجاهات التعليم تعتمد حالياً على ترويض عقل الطالب على اكتساب المعرفة الذاتية بالاطلاع والبحث والجهد الشخصي ، وكذلك بالتنسيق مع ارباب العمل في التجارة والصناعة والادارة والاعلام والاتصالات العلمية وغيرها من اجل مشاركتهم الفعالة في مواقعها المختلفة في تدريب الشباب .

ولعل من بين المشاكل النقص في عدد التدريسيين والباحثين في مجال العلوم والمؤهلين للعمل في مجال التعليم العالي بدرجات متفاوتة ، ويؤثر احداث هذا النقص في ان نسبة من العلماء البارزين تتطلع الى اختيار بيئة علمية مناسبة تشمل على زملاء اكفاء وتسهيلات ومكافئات مجزية ، فتجد الكثيرين يتركون مواقعهم في بلدهم للعمل في اماكن اخرى ، كما ان نسبة من الطلبة الذين يذهبون للدراسة في الجامعات الغربية لا يعودون الى بلدهم بسبب ضعف البيئة العلمية مقارنة بما عرفوه في جامعات الغرب (سالم ، ٢٠٠١ ، ٤٢) .

ان الوقت يمضي بسرعة والتغيرات التي تحدث في العالم خارجة عن نطاق السيطرة ويتصاغر العالم يوماً بعد يوم ، وتتلاشى الحدود مما يفرض على ان انظمة التعليم تأثيرات وعلى المعلم والمتعلم والاسرة والمدرسة وظائف ، وعلى المجتمع حاجات تنظر اليها التربية بوعي كاف ونظرة ثاقبة ، والاحاطة بما يدور في العالم ، والمعلم لا تتوقف معرفته في نهاية دراسته الجامعية لأن رقيه بالتعليم المستمر ومتابعته لكل ما هو جديد .

ان الاعداد الممتاز والتنظيم الصارم (للمعلم) سيجعله مريباً يهتم بجميع جوانب شخصية الطالب ومحرصاً اجتماعياً يتوجه الى ضمائر الطلبة والى عفوية الحق والعدل ، والى مخزونهم القيمي والاخلاقي وسيسمح عمله بالتنسيق والمساعدة لحدوث التعليم ، وتفجير قدرات الابداع والابتكار والتطبيق والتفكير الحر المسؤول عند الطلبة .

ان تشخيص هذه المشكلات هي مسؤولية تتولاها القيادات الادارية والعاملون في اجواء ايجابية بناءة للعمل على وضع الحلول المناسبة لتجاوزها ، ولذلك فانها تعد عملاً تقويمياً مستمراً يسهم في تحقيق اهداف المنظمات وهذا يقودنا الى الافادة من الادبيات المعاصرة والتجارب العريقة في هذا المضمار ووضع مؤشرات تدلنا الى معرفة انواع المشكلات وفق نظرة فاحصة ناقدة يستفاد منها المعنيون للارتقاء بالعملية التعليمية والخروج من دائرة التخبط وضعف الاداء وما يرافقها من امراض ادارية تنقشى في اشلاء الهيكل التنظيمي لتعطل وظائف الادارة في التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة ليصبح مشلول الفاعلية والتأثير .

لذا اصبح من الضروري الاهتمام الجدي والفعال بالدراسات والابحاث المتواصلة في قضايا التعليم الجامعي ، وعدها ضرورة لا غنى عنها ، ويجب ان تطبق نتائجها ونسنتير بها .

وتتبع أهمية هذا البحث من ارتفاع معدلات الرسوب ، وأنخفاض المستوى العلمي للطلبة فضلاً عن حالات الغياب المتكررة ، وهذا يعني عدم كفاية النظام التعليمي ووجود خلل بهذا المفصل ، والأهمية الأخرى هي محاولة تشخيص الظواهر المعرّقة للمسيرة العلمية من وجهة نظر الطلبة للخروج بالتوصيات والمقترحات اللازمة لها .

#### هدف البحث :

التعرف على المشكلات المعرّقة للمسيرة العلمية لطلبة جامعة بغداد .

#### حدود البحث :

اجري هذا البحث على طلبة جامعة بغداد للاختصاصين العلمي والانساني للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ .



## الفصل الثاني

### الدراسات السابقة

من مراجعة الادبيات السابقة تبين ان اغلب الدراسات كانت تركز على عينات من طلبة المدارس الابتدائية والثانوية وان وجدت بعض الدراسات عن طلبة الجامعة فهي محدّدة بمشكلة معينة من المشكلات كدراسة التوافق او اسباب الرسوب ، كما استطاعت هذ الدراسات التوصل الى تشخيص بعض المشكلات التي تعرقل المسيرة العلمية منها دراسة الزبيدي وآخرون (٢٠٠٦) التي أكدت ضرورة ايلاء مكاتب الارشاد والتوجيه النفسي اهمية كبيرة للاهتمام بمشكلات الطلبة النفسية (كضعف الثقة بالنفس والخجل والارتباك) وايجاد وسائل جديدة للقبول المركزي وتقديم الدعم المالي للطلبة المحتاجين (الزبيدي ٢٠٠٦) .

كما بينت دراسة الفتلاوي ضرورة تهيئة المكتبات لتفي بمتطلبات الدراسة فضلاً عن اعطاء الطلبة الحرية في اختيار التخصص بما يتماشى مع امكانياتهم ورغباتهم (الفتلاوي) .

وبينت دراسة (Bell) ان المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلبة تأتي بعد المشكلات الاسرية من حيث الاهمية (Bell , 1960 , p. 61-62) .

واظهرت نتائج دراسة السواد (١٩٦٩) والزويحي (١٩٧٢) بان اغلب المشكلات التي يعاني منها الطلبة تتعلق بالمنهج والامتحانات والعلاقة مع الزملاء والمدرسين (السواد ، ١٩٦٩ ، ص٨٣-٩٠) (الزويحي ، ١٩٧٢ ، ص٢١-٢٨) .

### الفصل الثالث

#### منهجية البحث واجراءاته

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث ، وعينته ، والخطوات اللازمة لبناء الاداة واستخراج الصدق والثبات وتطبيقها والوسائل الاحصائية التي استخدمت .

اولاً:-مجتمع البحث : ويتكون من طلبة كليات جامعة بغداد، المرحلة الدراسية الرابعة.

ثانياً:-عينة البحث : تم اختيار العينة بواقع ٢٠٠ طالب وطالبة من المرحلة الرابعة (النهائية) من اربع كليات في جامعة بغداد وذلك للخبرة التي اكتسبها خلال سنوات الدراسة الأربع.

ثالثاً :-تصميم أداة البحث : قام الباحثون بعدة خطوات للوصول الى مفردات تحدد الفقرات التي يمكن أن تتضمنها الاستبانة ، وتمثلت هذه الخطوات بما يأتي :-

١. للتحقق من هدف البحث (التعرف على الظواهر أو المشكلات المعرّقة للمسيرة العلمية لطلبة جامعة بغداد). قام الباحثون باعداد استبانة استطلاعية تتضمن سؤالاً واحداً تم توزيعها على الطلبة للتعرف على أهم المشكلات التي يعانون منها والتي تعرقل أو تؤثر سلباً على مسيرتهم العلمية (ملحق ١) .

ووزعت هذه الاستبانة على طلبة جامعة بغداد ومن كليات التربية بنات والعلوم والعلوم السياسية وهندسة الخوارزمي وعلى طلبة الدراسات العليا في هذه الكليات وبلغ عدد هذه العينة (٥٠) طالباً وطالبة والجدول رقم (١) يوضح ذلك .

جدول رقم (١) يوضح أعداد أفراد العينة الاستطلاعية وحسب تخصصاتهم

| انساني      |              | علمي             |      |                  |
|-------------|--------------|------------------|------|------------------|
| علوم سياسية | تربية للبنات | هندسة<br>خوارزمي | علوم | الكليات          |
| ١٤          | ١٠           | ١٣               | ١٣   | عدد أفراد العينة |

٢. أطلع الباحثون على أدبيات متعلقة بموضوع البحث وبعض الدراسات ومنها :
  - أ. تصنيف الدراسات المهنية (جيمينو وايباينز ١٩٨٦ : ٤٤-٤٥) وهو يجمع العلاقة بين جميع علوم التربية ومركز المعلم ، والمعلومات التي تعنى بأعداد المعلمين .
  - ب. سالم ٢٠٠١ ، بحث واقع التعليم الجامعي من منظور العلوم - ندوة التعليم الجامعي في الاردن بين الواقع والطموح .
  - ج. درة ٢٠٠١ ، الهيكلية الادارية والاكاديمية للتعليم الجامعي في الاردن - ندوة التعليم الجامعي في الاردن بين الواقع والطموح.
  - د . محمد ٢٠٠٩ ، تقويم اداء تدريسيي كليات التربية في جامعة بغداد من وجهة نظر طلبتها.
٣. أعتمد البحث طريقة ليكرت لتنظيم أداته ، كون أن تحقيقه يحتاج الى المنهجية الوصفية المسحية لواقع البحث الحالي ، وأن هذه الطريقة تمتلك الكفاءة المتمثلة بالوقت والجهد المناسبين وتتخذ هذه الطريقة الخطوات الاتية :-
  - أ. جمع المعلومات المطلوبة حول الموضوع وتنظيمها بشكل فقرات .
  - ب. أخضاع البيانات أو المعلومات الى الفحص الدقيق لغرض الابقاء على الفقرات المرغوب فيها والايجابية والتخلص من الفقرات الغامضة .
  - ج. يمكن أستخدام النسب المئوية في تحليل الاستجابات للدلالة على كل استجابة .
  - د. أعتماد قيم لاوزان كل استجابة لاعطاء وزن متكامل لكل مستجيب ولاتحتاج الفقرات في هذا المقياس الى المناقشة المنفردة بشكل مستقل ( 135 , 1977 , Best ).واتخذ البحث الخطوات السابقة في ضوء هذا المقياس ثم وضع بعدها فقرات الاستبانة.

#### رابعاً :- صدق الاداة وثباتها:

١. الصدق ، ويعد من اهم شروط المقياس ، وفقدانه يعني عدم صلاحية المقياس وعدم اعتماد نتائجه ، ويقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلاً القدرة أو السمة أو

الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه (عباس ١٩٩٦: ٢٢) واعتمد الباحثون على آراء المحكمين لمعرفة صدق المحتوى او المضمون بعد وضع حقلين لمعرفة أنتماء الفقرت وصلاحيتهما لكل مجال ، وطلب إجراء التعديلات أو الملاحظات أن وجدت ، وكان الحكماء من ذوي الخبرة والاختصاص وهم :

أ.د. خولة عبد الوهاب القيسي (علم النفس) - أ.م.د. عائدة مخلف القرشي (طرائق تدريس) - أ.م.د. مظفر جواد احمد (قياس وتقويم) - أ.م.د. سهام مطشر معجل (علم النفس) - أ.م.د. بشائر مولود توفيق (طرائق تدريس) .

ويرى (ايبل) أن احسن وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري هي قيام عدد من المتخصصين بتقرير مدى تحقيق الصفة المراد قياسها (EbL 1977: 55) وتم اعتماد نسبة اتفاق ٨٠ % فما فوق على كل فقرة باعتبارها صادقة . وبعد استرداد هذه الاستبانة واعتمادا على آراء الخبراء تم دمج بعض الفقرات وحذف بعضها لتصبح الاستبانة بشكلها النهائي والتي تضم (٢٧) فقرة (ملحق ٢) .

٢. الثبات ، وهو مؤشر لمدى الاتساق الذي يقيس به ماصم من اجل قياسه (دوران ١٩٨٥: ١٣١) ، ويعد الثبات من الشروط الضرورية للتحقق من موضوعية الاداة وفعاليتها ، ولكون الاستبانة تحتوي على مشكلات تشكل معوقات للمسيرة العلمية فانه لاحتياج الى تحقيق الثبات.

خامسا :- وصف الاداة : تضمنت اداة البحث النهائية (الاستبانة النهائية) (٢٧) فقرة واعتمد الباحثون في صياغة الاداة على مقياس ليكرت بثلاث درجات واعطيت لكل درجة وزناً لكل فقرة وكما ياتي:-

| الدرجة<br>الفقرة | جميعهم | اغلبهم | بعدد متوسط<br>منهم |
|------------------|--------|--------|--------------------|
|                  | ٣      | ٢      | ١                  |

واختار الباحثون مقياس ليكرت لمتعه بالامتيازات الآتية:-

١. سهولة ويسر اعداده ، ويتيح اختيار اكبر عدد من العبارات المرتبطة بالاتجاه المراد قياسه.

٢. شموليته ودقته ، وامتيار نتائجها بأنها اكثر ثباتاً .

٣. عدم رجوعه الى الحكام في بناء المقياس ، بل الى تجربة كل بند وملاحظة علاقته باتجاه قبل تنبيه .

٤. أنه يعطي درجة لكل عبارة من عبارات المقياس ، وعلى المفحوص أن يعبر عن جميع عبارات المقياس .

٥. تمثل الدرجة العالية الاتجاه الايجابي ، والدرجة القليلة الاتجاه السلبي ، وتكون درجة الاتجاه من حاصل جمع علامات المفحوص (مرعي ويلقيس ١٩٨٢ : ٢٠٠)

#### سادساً :- تطبيق الاداة :

تم اختيار عينة عشوائية من طلبة جامعة بغداد بلغ عددها (٢٠٠) طالب وطالبة ومن التخصصين العلمي والانساني ومن طلبة المراحل النهائية كافة بضمنها الدراسات العليا . والجدول (٢) يوضح أعداد كل فئة من الفئات سابقة الذكر . جدول رقم (٢) يوضح عدد أفراد العينة النهائية حسب تخصصاتهم

| التخصص      |              |               |      |                  |
|-------------|--------------|---------------|------|------------------|
| انساني      |              | علمي          |      |                  |
| علوم سياسية | تربية للبنات | هندسة خوارزمي | علوم |                  |
| ٥٠          | ٥٠           | ٥٠            | ٥٠   | عدد أفراد العينة |

## الفصل الرابع

### عرض النتائج وتفسيرها

تم ترتيب الفقرات تنازلياً من الفقرة التي حازت على أكثر نسبة مئوية باعتبار أنها معرّقة للمسيرة العلمية أو مشكلة يعاني منها الطلبة والجدول (٣) يوضح النسب المئوية لكل الفقرات تنازلياً .

جدول رقم (٣) يوضح الترتيب التنازلي للنسب المئوية  
للفقرات بشكل عام ولكل تخصص

| ت  | رقم<br>الفقرة | الفقرة                                                          | نسبة<br>العلمي | نسبة<br>الانساني | النسبة<br>العامة |
|----|---------------|-----------------------------------------------------------------|----------------|------------------|------------------|
| ١  | ١             | ضعف المناهج الدراسية المقررة وقدمها                             | ٨٨ %           | ٨٠ %             | ٨٤ %             |
| ٢  | ١٧            | افتقاد القسم الى مرشد نفسي أو موجه تربوي                        | ٦٦ %           | ٩٠ %             | ٧٨ %             |
| ٣  | ١٦            | ضعف دافعية الطلبة للتحصيل العلمي بسبب<br>عدم قناعتهم بالتخصص    | ٨٢ %           | ٦٨ %             | ٧٥ %             |
| ٤  | ٢٠            | شحة الأجهزة المختبرية الحديثة في<br>المختبرات العلمية           | ٩٠ %           | ٦٠ %             | ٧٥ %             |
| ٥  | ٢٣            | عدم استخدام التقنيات الحديثة في التعليم                         | ٧٢ %           | ٧٢ %             | ٧٢ %             |
| ٦  | ١٩            | ضعف الجوانب التطبيقية في المناهج الدراسية                       | ٦٠ %           | ٦٦ %             | ٦٣ %             |
| ٧  | ٤             | عدم مراعاة الأوقات المناسبة للامتحانات                          | ٧٨ %           | ٤٤ %             | ٦١ %             |
| ٨  | ١٥            | غياب فرص الطلبة للمشاركة الفعالة في<br>انشطة القسم              | ٥٦ %           | ٦٢ %             | ٥٩ %             |
| ٩  | ١٢            | عدم تقدير ظروف الطلبة بسبب الأوضاع<br>الطارئة للبلاد            | ٦٠ %           | ٥٦ %             | ٥٨ %             |
| ١٠ | ٨             | قصور الملازم الدراسية التي يعدها<br>التدريسيون عن تغطية المادة  | ٦٨ %           | ٤٦ %             | ٥٧ %             |
| ١١ | ٩             | ضعف المناهج الدراسية المقررة وقدمها                             | ٥٤ %           | ٥٤ %             | ٥٤ %             |
| ١٢ | ٢٤            | عدم توحيد المناهج الدراسية في جميع الكليات<br>والاقسام المشابهة | ٥٦ %           | ٥٢ %             | ٥٤ %             |
| ١٣ | ٢٥            | صعوبة استئساخ الأطاريح والمصادر في<br>المكتبات                  | ٧٢ %           | ٣٦ %             | ٥٤ %             |
| ١٤ | ١١            | عدم تعاون الادارة وتفهمها لمشكلات الطلبة                        | ٥٦ %           | ٤٦ %             | ٥١ %             |
| ١٥ | ٣             | التفويض الحرفي للقرارات المركزية دون<br>مراعاة ظروف الطلبة      | ٥٦ %           | ٤٠ %             | ٤٨ %             |
| ١٦ | ٢٢            | كثرة عدد الطلبة في القاعات الدراسية                             | ٤٠ %           | ٥٦ %             | ٤٨ %             |
| ١٧ | ٢١            | كثرة العطل خلال السنة الدراسية                                  | ٣٢ %           | ٦٠ %             | ٤٦ %             |

## تشخيص الظواهر المعرّقة للمسيرة العلمية في جامعة بغداد من وجهة نظر طلبتها.....

| ت  | رقم<br>الفقرة | الفقرة                                                     | نسبة<br>العلمي | نسبة<br>الانساني | النسبة<br>العامة |
|----|---------------|------------------------------------------------------------|----------------|------------------|------------------|
| ١٨ | ٢٧            | التميز في اعطاء الدرجات للطلبة                             | ٣٠ %           | ٥٦ %             | ٤٣ %             |
| ١٩ | ١٠            | انعدام تشجيع الطلبة على التنافس العلمي                     | ٣٨ %           | ٤٨ %             | ٤٣ %             |
| ٢٠ | ٧             | عدم تشجيع التدريسيين للطلبة على زيادة معارفهم              | ٢٠ %           | ٣٠ %             | ٢٥ %             |
| ٢١ | ٥             | عدم محاسبة الادارة للغيابات المتكررة للطلبة                | ٨ %            | ٤٠ %             | ٢٤ %             |
| ٢٢ | ١٨            | تغليب الادارة للمصلحة الخاصة على المصلحة العامة            | ١٤ %           | ٢٨ %             | ٢١ %             |
| ٢٣ | ٦             | انعكاس المشكلات بين التدريسيين والادارة على المناخ الدراسي | ١٦ %           | ٢٤ %             | ٢٠ %             |
| ٢٤ | ١٣            | عدم الالتزام بالجدول والمواعيد الدراسية المحددة            | ١٢ %           | ٢٨ %             | ٢٠ %             |
| ٢٥ | ٢             | تفاوت تعامل الادارة مع الطلبة وفقاً لانتماءاتهم المختلفة   | ٢٤ %           | ١٤ %             | ١٩ %             |
| ٢٦ | ١٤            | تغليب التدريسيين للمصلحة الخاصة على المصلحة العامة         | ٢٠ %           | ١٨ %             | ١٩ %             |
| ٢٧ | ٢٦            | عدم التزام التدريسيين بوقت المحاضرة                        | ١٢ %           | ٢٤ %             | ١٨ %             |

يتبين من الجدول السابق ان الفقرات ( ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٧ ) حصلت على نسب أقل من ٥٠ % ولذلك تم استبعاد وصفها باعتبار انها لا تشكل ظواهر معرّقة مهمة مقارنة بغيرها من الفقرات التي حازت على نسب مئوية أعلى .

لقد أوضحت النتائج ان الفقرة الأولى (عدم كفاية الوقت لانجاز المتطلبات الدراسية) قد حازت على أعلى نسبة مئوية إذ بلغت النسبة ٨٤ % بشكل عام ، وكان التخصص العلمي أكثر معاناة مقارنة بالتخصص الانساني إذ بلغت النسبة ٨٨ % ، ٨٠ % على التوالي وهي نسب عالية جدية بالاهتمام إذ تعني ان المتطلبات الدراسية المطلوب انجازها من قبل الطلبة أكثر مما تحتاجه هذه المتطلبات من وقت لانجازها ، وقد لا يعود السبب في ذلك الى كثرة المتطلبات الدراسية بل الى الوقت المهدور في المواصلات من والى الجامعة بسبب ظروف البلد غير الطبيعية والازدحامات الكثيرة في الشوارع .

وجاءت الفقرة (١٧) (افتقاد القسم الى مرشد نفسي أو موجه تربوي) بالمرتبة الثانية إذ بلغت نسبتها المئوية ٧٨ % بشكل عام وكانت نسبة التخصص العلمي ٦٦ % بينما كانت ٩٠ % للتخصص الانساني . وهذا يدل على شعور الطلبة بجسامة مشكلاتهم والتي تتطلب العون من ذوي الاختصاص للتغلب عليها . وقد يعود سبب ارتفاع النسبة المئوية لهذه المشكلة لدى طلبة التخصص الانساني مقارنة بالتخصص العلمي الى ان طلبة الدراسات الانسانية هم أقرب الى تخصصات التربية وعلم النفس ويعتقدون باهميتها وضرورتها في حل مشكلاتهم مقارنة بطلبة الدراسات العلمية والذين قد يكونون بعيدين أو غير مقتنعين بقدرة المرشدين والموجهين على حل مشكلاتهم .

اما الفقرة (١٦) (ضعف دافعية الطلبة للتحصيل العلمي بسبب عدم قناعتهم بالتخصص) فجاءت بالمرتبة الثالثة وحصلت على نسبة ٧٥ % بشكل عام وينسب ٨٢ % و ٦٨ % للتخصصين العلمي والانساني على التوالي ، وهذه النتيجة توضح لنا قصور طريقة القبول المركزي والاعتماد عليها فقط في توزيع الطلبة على الكليات والأقسام . كما توضح هذه النتيجة ان طلبة الأقسام العلمية يعانون من هذه المشكلة بشكل أكبر من طلبة الأقسام الانسانية وقد يعود السبب الى ان طلبة الأقسام العلمية أكثر طموحا وأكثر تخطيطا لمستقبلهم ، وعندما يفشلون في تحقيق طموحهم لسبب ما قد يصابون بالاحباط وعدم تقبل الكلية أو القسم (المفروض عليهم) مما يؤثر سلبا على مستواهم العلمي .

واحتلت الفقرة (٢٠) (شحة الاجهزة المختبرية الحديثة في المختبرات العلمية) المرتبة الرابعة وبنسبة ٧٥ % بشكل عام وكانت النسب للتخصصين العلمي والانساني ٩٠ % و ٦٠ % على التوالي . وهذا ما يستدعي الانتباه الى هذه المشكلة واهتمام الجامعة بتوفير مثل هذه الاجهزة الضرورية للحاق بركب التطور العلمي الحاصل في العالم .



كما ان ارتفاع نسبة هذه المشكلة في التخصص العلمي (٩٠ %) مقارنة بالتخصص الانساني (٦٠ %) هي نتيجة منطقية دون شك لحاجة الأقسام العلمية للمختبرات بشكل أكثر من حاجة الأقسام الانسانية لطبيعة تخصصهم .  
اما الفقرة (٢٣) (عدم استخدام التقنيات الحديثة في التعليم) فكانت نسبتها بشكل عام ٧٢ % وبنفس النسبة لكلا التخصصين العلمي والانساني ، وهذا يدل على اتفاق الطلبة وللتخصصين على عدم اطلاع التدريسيين على الطرائق الحديثة في التعليم والسبب يعود بدون شك الى الفجوة التي اتسعت بينهم وبين دول العالم المتقدم نتيجة للحصار وللاحتلال الذي تبعه.

وجاءت الفقرة (١٩) (ضعف الجوانب التطبيقية في المناهج الدراسية) بنسبة ٦٣ % وبنسب ٦٠ % و ٦٦ % على التوالي للتخصصين العلمي والانساني ، وهذا التقارب بين نسب التخصصين يدل على قصور المناهج الدراسية من الناحية التطبيقية والعملية لكلا التخصصين دون استثناء .

وكانت الفقرة (٤) (عدم مراعاة الأوقات المناسبة للامتحانات) مقارنة من حيث نسبتها المئوية الى سابقتها ، إذ حصلت على ٦١ % بشكل عام ، كانت نسبة التخصص العلمي منها ٧٨ % بينما حصل التخصص الانساني على ٤٤ % .

ورغم ان النسبتين جديرتان بالاهتمام الا ان من الملاحظ ان طلبة التخصص العلمي يعانون من هذه المشكلة بشكل أكبر ، وقد يعود السبب الى صعوبة المناهج الدراسية العلمية فضلا عن حاجتهم لوقت أكثر لوجود ساعات عملية في المختبرات وهذا ما لا نجده في التخصصات الانسانية .

كما بينت النتائج ان الطلبة لا يشاركون مشاركة فعالة في أنشطة القسم وهذا ما يبعد دورهم في اتخاذ القرارات المناسبة لهم إذ حصلت الفقرة (١٥) (غياب فرص الطلبة للمشاركة الفعالة في أنشطة القسم) على نسبة ٥٩ % . والملاحظ ان طلبة

التخصص العلمي أكثر مشاركة من طلبة التخصص الانساني الذين أجاب ٦٢ % منهم بالايجاب على هذه الفقرة مقابل ٥٦ % من طلبة التخصص العلمي .  
وحصلت الفقرة (١٢) (عدم تقدير ظروف الطلبة بسبب الأوضاع الطارئة في البلد) على نسبة ٥٨ % ، ٦٠ % للتخصص العلمي مقابل ٥٦ % للتخصص الانساني . وهذا يعكس التضارب بين متطلبات التدريسيين وادارات الاقسام من جهة وبين ظروف الطلبة من جهة أخرى وما يعانونه من صعوبة في التنقل من وإلى الجامعة فضلا عن الظروف الطارئة الأخرى كغياب الأمن ومشكلات انقطاع التيار الكهربائي وغيرها .

وجاءت الفقرة (٨) (قصور الملازم الدراسية التي يعدها التدريسيون عن تغطية المادة) بنسبة ٥٧ % ، وكانت نسبة التخصص العلمي ٦٨ % مقابل ٤٦ % لطلبة التخصص الانساني . و لا شك ان هذه النسب تؤثر وبشكل واضح الى ان الملازم الدراسية المعدة من قبل التدريسيين لا تعوض المناهج الدراسية المتكاملة ، وهذه المشكلة تبدو أوضح في التخصص العلمي مقارنة بالتخصص الانساني وهذا بسبب الابتعاد عن المناهج العلمية ، كما ان هذه النسب توضح بشكل قاطع خطأ تصور بعض التدريسيين من ان الطلبة يميلون الى تبسيط المناهج حتى وان كان هذا التبسيط على حساب مستواهم العلمي .

وانفق طلبة التخصصيين في تقييمهم لضعف المناهج الدراسية ، إذ اتفق طلبة التخصصيين على نسبة ٥٤ % على الفقرة (٩) (ضعف المناهج الدراسية وقدمها) وهذا التشخيص يستدعي التوقف عنده إذ ان الطلبة متفقون على هذه الفقرة كما اتفقوا على فقرة (عدم استخدام التقنيات الحديثة في التعليم) وهذا يعني دون شك عدم قناعة الطلبة وللتخصصيين بمناهجهم الدراسية وطرائق تدريسها مما يستوجب الالتفات الى هذه المشكلة والتركيز على تطوير مهارة التدريسيين بهذا الشأن .

كما حصلت الفقرة (٢٤) (عدم توحيد المناهج الدراسية في جميع الكليات والأقسام المشابهة) على نسبة ٥٤ % وبنسب متقاربة للتخصصين ، إذ بلغت النسب ٥٦ % و ٥٢ % للتخصصين العلمي والانساني على التوالي .

ان المشكلات سابقة الذكر كضعف المناهج الدراسية وعدم توحيدها وافتقارها الى الجوانب التطبيقية والاعتماد على الملازم الدراسية القاصرة المعدة من قبل التدريسيين كلها توحى بضرورة ان تكون هناك لجان مركزية متخصصة بالمناهج الدراسية والابتعاد عن اللامركزية في اعدادها والتي أدت الى ضعفها وقصورها .

اما الفقرة (٢٥) (صعوبة استنساخ الأطاريح والمصادر في المكتبات) فتعد مشكلة وظاهرة معرّقة لطلبة التخصص العلمي الذين أجاب ٧٢ % منهم على اعتبارها مشكلة يعانون منها مقارنة بـ ٣٦ % فقط من طلبة التخصص الانساني ، مما يستلزم توجيه المكتبات بتسهيل مهمة الطلبة وتوفير أجهزة استنساخ للاستفادة منها من قبل الطلبة وبأسعار مناسبة ومدعومة .

ويبدو ان نصف طلبة التخصصين يعانون من عدم تعاون ادارات أقسامهم معهم وعدم تفهمها لمشكلاتهم ، إذ كانت النسبة التي حصلت عليها هذه الفقرة (١١) على نسب ٥٦ % للتخصص العلمي و ٤٦ % للتخصص الانساني ، أي بنسبة ٥١ % بشكل عام .

واخيرا فان في استطاعة القارئ ان يطلع على النسب المئوية للفقرات المتبقية التي حصلت على نسب أقل من ٥٠ % للتعرف على معاناة الطلبة منها .

## الفصل الخامس

### الاستنتاجات - التوصيات - المقترحات

#### الاستنتاجات :

مما تقدم يبدو ان هناك الكثير من المعرّقات للمسيرة العلمية لطلبة جامعة بغداد ، وأغلبها معرّقات عامة تشمل التخصصين العلمي والانساني باستثناء بعضها التي يعاني منها طلبة الأقسام العلمية بشكل أكبر من طلبة الأقسام الانسانية كالفقرات :

٤ . عدم مراعاة الأوقات المناسبة للامتحانات .

٨ . قصور الملازم الدراسية التي يعدها التدريسيون عن تغطية المادة .

١٦ . ضعف دافعية الطلبة للتحصيل العلمي بسبب عدم قناعتهم بالتخصص .

٢٠ . شحة الأجهزة المختبرية الحديثة في المختبرات العلمية .

٢٥ . صعوبة استنساخ الأطاريح والمصادر في المكتبات .

كما ان هناك بعض المعرّقات يعاني منها طلبة التخصص الانساني بشكل أكبر من طلبة التخصص العلمي كالفقرات :

١٥ . غياب فرص الطلبة للمشاركة الفعالة في أنشطة القسم .

١٧ . افتقاد القسم الى مرشد نفسي أو موجه تربوي .

وبعامة فان هذه المعرّقات بحاجة الى حلول جذرية لتطوير المسيرة التعليمية

في جامعتنا ، وبناء على ذلك يوصي الباحثون بالآتي :

#### التوصيات :

١ . مراعاة وقت الطلبة في ظل الظروف الاستثنائية للبلاد والتركيز على المناهج الأساسية المهمة وتشجيع الطلبة على زيادة معلوماتهم ومعارفهم بشكل شخصي في البيت أو في المكتبات وحسب ما تسمح به اوقاتهم .

٢ . ضرورة وجود مرشد نفسي أو موجه تربوي في كل قسم من الأقسام العلمية والانسانية وبإشراف من اللجنة المركزية للإرشاد في الجامعة أو بالإشراف والتنسيق

- مع مركز البحوث التربوية والنفسية في جامعة بغداد مع ضرورة توعية طلبة الأقسام العلمية بدور المرشد النفسي والموجه التربوي في حل مشكلاتهم .
- ٣ . اعتماد طرائق بديلة في القبول وعدم الاقتصار على طريقة القبول المركزي التي تعتمد على معدل الطالب دون أي اعتبار لرغبته .
- ٤ . توفير الأجهزة المختبرية الحديثة وبأعداد كافية ومناسبة لأعداد الطلبة وخاصة للأقسام العلمية .
- ٥ . تطوير مهارات تدريسيي الجامعة بكافة تخصصاتهم على التقنيات الحديثة في التدريس والتعليم عن طريق اشراكهم في دورات داخل العراق وخارجه .
- ٦ . تشكيل لجان مركزية من كافة التخصصات تتولى اعداد مناهج دراسية موحدة تتضمن الجانبين النظري والتطبيقي والزام التدريسيين بها دون الاعتماد على الملائم الدراسية المعدة من قبلهم .
- ٧ . ضرورة مراعاة أو اختيار الأوقات المناسبة للامتحانات واشراك الطلبة في اعداد الجداول الامتحانية لتلائم مع أوقاتهم .
- ٨ . تعاون ادارات الأقسام وتربسيوها مع الطلبة وتفهمهم لمشكلاتهم واعطاء دور أكبر للجانب التربوي وعدم الاقتصار على الجانب التعليمي .
- ٩ . توفير أجهزة استنساخ في المكتبات وتسهيل مهمة الطلبة في الاستنساخ وباسعار مدعومة ليتمكنوا من الاطلاع على المصادر العلمية الحديثة بأقل جهد وضمن .

#### **المقترحات :**

- ١ . اجراء بحث مشابه للبحث الحالي لدراسة المشكلات والمعرّقات للمسيرة العلمية وفقا لمتغير المرحلة الدراسية للتعرف على اي المراحل الدراسية تعاني بشكل أكثر من هذه المشكلات .
- ٢ . توجيه طلبة الصف الرابع وفي التخصصات النفسية والتربوية في اختيار بحوث التخرج لدراسة كل مشكلة من هذه المشكلات بشكل تفصيلي .

- ٣ . اعطاء دور أكبر للمراكز البحثية داخل الجامعة وخارجها وتسهيل مهماتها في مقابلة الطلبة والتعرف على مشكلاتهم وصولاً الى وضع الحلول والمعالجات لها .
- ٤ . الاعتماد على نتائج الدراسات والبحوث في اتخاذ القرارات الرامية الى حل مشكلات الطلبة .

## ABSTRACT

**There Are Many Researchers Observe That The Higher Education Facilities Can Be Play great Effective Role Within These Contemporary Circumstance At Guiding And Counseling Society .**

**As A Result Of Hard And Serious Work To Achieve That Great Role . Baghdad University Demanded Of All Its Facilities To Diagnose The Phenomena That Impeding Scientific Process At University .So Researchers Who Working On This Practical Research Found It Is Necessary To Accomplish Research According To These Axes .:**

### **1-Diagnose Problems And Obstacles That Hamper Scientific Process.**

**-Highlight On Problems That Hamper The Executive Process And Offer them In Front Of Officials To Pass Them .**

**3-This Research Should Be Present To The Official To Find The Right Solution.**

**Due To This Axes The Working Group Prepared Exploratory Questionnaire To Know The Main Problems And Obstacles That The Student Suffering From .Among These Questionnaire The Team Extract The Main Problems And Then Recorded Within The Ultimate Questionnaire And Distributed Upon College Students Between Scientific And Literary Majors.**

**As A Result Of This Work . Working Group Got The Essential Problems That Students Suffering From Which Were Described Through Research .So Researchers Concluded Some Recommendations And Proposals To Treat These Problems**

## المصادر

- جمينو ، جوزي بلاط وايبانيز ، ريكارو مارين (١٩٨٦) : من الفكر التربوي العالمي ، اعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية ، دراسة مقارنة عالمية ، ترجمة أ.د. عمر حسن الشيخ وسامي خصاصنة ، الجامعة الاردنية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة التربية ، تونس .
- دوران ، رودني (١٩٨٥) : اساسيات القياس والتقويم في العلوم ، ترجمة محمد سعيد صابرين و خليل يوسف الخليلي وفتحي حسن ملكاوي .
- الزوبعي ، عبد الجليل ونجيب اسكندر (١٩٧٢) : مشكلات طلبة الصف السادس الثانوي في محافظة بغداد والبصرة ونيوى ، بغداد ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية .
- سالم ، د. احمد (٢٠٠١) : واقع التعليم الجامعي من منظور العلوم ، ندوة التعليم الجامعي في الاردن بين الواقع والطموح ، مؤسسة عبد الحميد شومان ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، دار الفارس للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- السواد ، عبد الخضر ناصر (١٩٦٩) : مقارنة لمشكلات طلاب المدارس الابتدائية في مدينة بغداد وبعض المناطق الريفية في العراق ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد .
- العكاشي ، بشرى حمد جاسم وكامل علوان الزبيدي (٢٠٠٥) : اسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في العراق ، مؤتمر التعثر الاكاديمي للطلاب ، الشارقة ٢٧-٣٠ / اذار ٢٠٠٦ .
- الفتلاوي ، علي تركي شاكر الفتلاوي (٢٠١٢) : المشكلات التي تواجه طلبة جامعة كربلاء من وجهة نظرهم ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة كربلاء .
- قيلولبي ، امانى محمد (٢٠١١) : مدى قيام عضوات هيئة التدريس في جامعة ام القرى بمهامهن التربوية في ضوء معايير الجودة .

- مرعي ، توفيق وبلقيس ، احمد (١٩٨٢) : الميسر في علم النفس الاجتماعي ، ط٢ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- Bell , Howard M(1960) : Out- of- school youth tell their story . In seidman , Jeromem – (ed) : the Adolescent , Abook of reading .
- (Revised) . New york : Holt , Rinehar and Winston .
- Best jahn (1977) w: **Research in education** , <sup>3dr</sup>edition Prentice – Hall Inc,Englawood Cliffs New jersey,
- Eble ,RL,(1977) : **Essentials of educational Meosurment** ,prentise–Hall , New Gersey.



## الإشفاق الذاتي لدى طلبة الجامعة

أ.د. خليل إبراهيم رسول

ياسمين جرجيس يونس

يعد الإشفاق الذاتي (Self-Compassion) والعطف على الذات (Self-Kindness) مشاعر للشخصية الناضجة والمتوافقة مع الضغوط الحياتية المختلفة، فالأفراد الذين لديهم إشفاق ذاتي ويتعرضون إلى ضغوط ومواقف فشل فبدلاً من لوم ذواتهم وانتقادها، أو لوم الآخرين وانتقادهم لفشلهم، يبدأون باتخاذ آليات دفاعية تساعد على أن يخففوا عن أنفسهم النقد، واللوم، والصراع الناشئ عن تلك المواقف الضاغطة، ويبررون لأنفسهم بأن كل الناس يتعرضون إلى ذلك، وهذا أمر طبيعي يحصل لكل الأفراد في العالم، على عكس الأفراد الذين لديهم إشفاق منخفض وسلبي فهم دائماً عرضة إلى أن يكونوا مكتئبين ومنعزلين (Maguns, 2007, P.10-97).

إن الشخصية الإنسانية تتأثر بالمعلومات، والمعارف الموجودة في البيئة، وطبيعة المجتمع والحضارة، التي هي نشاط الأفراد وحصيلة تفاعلهم في الحياة، وأي فهم للطبيعة الإنسانية إنما يرتبط بأنواع التفاعلات الاجتماعية السائدة، فالشخصية ليست مجرد وعاء يتم ملأه بالمعارف والقيم، أو صفحة بيضاء يخط عليها ما يرونها ملائماً للآخرين، بل إنها حرية وإرادة في الاختيار الإنساني وميل إلى التسامي واعلاء شأن الذات. (Johnson & Nozick, 2011, P. 23 – 46).

وأكد (Kanova) أن اساليب التنشئة الاجتماعية لها اهمية في تنمية الإشفاق الذاتي لدى الأفراد. (Kanova et al, 2004, P. 709 – 808) وعندما تتفاعل الشخصية الإنسانية مع الضغوطات المختلفة، فإنها تتعرض للكثير من المتغيرات النمائية، وتكون أكثر عرضة للتغيير الحضاري والاقتصادي، فالأفراد الذين يعانون من القلق والخوف من الفشل يكونوا منخفضي العزم الذاتي، ودافعيتهم تكون خارجية، ويكونوا أكثر توجهاً نحو السيطرة، أو التوجه غير الشخصي.

(Zaleski, 1996, P. 165 – 174)

ان الإشفاق الذاتي يرتبط سلبياً بسلوك الخضوع، والاستسلام (Submissive Behavior) والعزلة، والحكم القاسي على الذات، أما (Akin, 2008, P.1-15) فقد وجد (Hoffman) ان الإشفاق الذاتي يرتبط ايجابياً بالأمل، وسلباً بالإجهاد النفسي عند النساء اللاتي يعانين العقم (Hoffman, 2010, P.35)، وهذا ما أكدته (Neff) بأن الأفراد الذين لديهم تفهم لأنفسهم بدلاً من الحكم القاسي، والنقد الذاتي، ويخبرون رفاهية، وصحة نفسية، ولاسيما عندما يكون إشفاقهم عالٍ نحو ذواتهم والآخرين، ويكونوا أكثر عزماً ذاتياً لتحقيق السعادة، وتحفيزاً لأداء الفرد، وتحقيق النجاح في مهامهم، الحياتية المتنوعة – (Neff & et. al, 2007, P. 139 – 154)، فالأفراد الذين يكون إشفاقهم عالٍ، تقل عواطفهم السلبية ويتعلمون من تجربة الفشل، ويكونوا أكثر فاعلية في سد حاجاتهم الانسانية ومنها الحاجة إلى (الكفاية، والانتماء) (Vallerand, et al, 2006, P. 454 – 478)

وكما قل الإشفاق الذاتي، وزادت مشاعر الإحباط، وانتقاد الذات، ولومها، زاد التوجه غير الشخصي للفرد وتولد لديه تصور بعدم قدرته على الانجاز (لازاروس، ١٩٨١، ص ١٩). فالإشفاق الذاتي يختلف عن التقدير الذاتي Self-Esteem، إذ يرتفع احترام الذات وتقديرها عند الأفراد ذوو توجه الاستقلالية، والعزم الذاتي، من التوجهين الآخرين، وهذا ناتج عن المقاييس الخارجية الضرورية للحصول على تقدير الذات واحترامها. (Deci & Ryan, 2000, P. 68-78) وأكدت (Neff) ان تقدير الذات قد ينتج عن الأنانية، وإهانة الآخرين للشعور بالفخر، والرفعة، والتركيز على الذات، والافتقار إلى الاهتمام بالآخرين. كما أكدت (Neff) ان تقدير الذات يرتبط بالنرجسية (Narcissism)، على عكس الإشفاق الذاتي الذي ارتبط بالسلامة والصحة النفسية (Neff, 2003, P.350-223)

كما أثبتت دراسة (Magnus) ان الإشفاق الذاتي يرتبط بالعزم الذاتي عند تأدية التمارين الرياضية، ويحاول الأفراد الاستمرار في تحقيق النجاح عند الفشل في تأدية التمرين الرياضي، وتخسيس الوزن عند النساء

(Magnus, 2007, P.232-332)، وكلما كان الأفراد أكثر عزماً ذاتياً وإشفاقياً ذاتياً كانوا أكثر تفهماً للتجارب، والخبرات المحبطة، والمؤلمة، ولاسيما عندما تكون مشاعرهم ايجابية مقايسة بالأفراد الذين تكون مشاعرهم سلبية، اذ تكون دافعتهم وعزمهم الذاتي ناتج عن شعورهم بالنقص، والدونية، وهذا قد يخفض من العزم الذاتي، وإشفاقهم الذاتي، ولكي يتجنبوا هذا الشعور السلبي يقومون بتحقيق حاجة الاستقلال، وإشباعها لتحقيق النجاح، ويلومون أنفسهم في حالات الفشل، والإحباط (Rase, 2010, P.757-761).

### أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي:

- ١ - قياس الإشفاق الذاتي لدى طلبة الجامعة.
- ٢ - تعرف الفروق في الإشفاق الذاتي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) لدى طلبة الجامعة.

### حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد للدراسات الصباحية ذات السنوات الدراسية الأربعة ولكلا الجنسين (ذكور - إناث).

### تحديد المصطلحات:

قامت الباحثة بتحديد المصطلحات الواردة في البحث الحالي بما بالآتي:-

**الإشفاق الذاتي** Self – Compassion:

١ - عرفه (Baldwin, 1992)

هو قبول الفرد لمواقف مزعجة بنوع من العطف والمرونة التي لها أهمية كبيرة لتوافق الفرد، ولتقليل الضغوط النفسية والقلق والخوف لدى الأفراد. (Baldwin, 1992, P. 461)

٢- عرفه (Button, 2000)

بأنه تحفيز لدوافع البشر الفطرية للاستجابة لمعاناة الذات والآخرين، وتفهمهم لتلك المعاناة مثل تجربة الألم، والخسارة التي تهدد وجود الفرد. (Button, 2000, P.1944)

٣- عرفته (Neff, 2003)

بأنه مشاعر العطف تجاه معاناة الذات، واتخاذ وجهة تفهمية غير تحكمية تجاه قصور الذات، واخفاقاتها، وإدراك أن التجارب المؤلمة هي جزء من التجربة الانسانية المشتركة (Neff, 2003, P. 50).

## الإطار النظري

### ١) نظرية التعلق (Attachment Theory) (١٩٩١):

صاحب هذه النظرية هو الطبيب النفسي البريطاني جون بولبي (John Bowlby) الذي أكد على أن مفهوم التعلق هو أول علاقة اجتماعية تتشكل عند الفرد، لذا فهي بمثابة حجر الأساس لجميع العلاقات الاجتماعية اللاحقة مع الآخرين، فالفرد الذي يمر بخبرات ثقة وحميمية في مرحلة الطفولة المبكرة سوف يطور تعلقاً آمناً ويتفاعل مع أقرانه بنجاح وتتطور مشاعره الإيجابية لتحقيق الأمان والانتماء الاجتماعي والشعور بالإشفاق الذاتي وتحقيق السعادة، أما الطفل الذي تكون علاقات التعلق لديه ليست ناجحة ولا مرضية فإنه يطور تعلقاً غير آمن ويكون عرضة للمشكلات عند تفاعله مع الآخرين أي يكون ضمن الأفراد السلبيين في مشاعرهم نحو الآخرين، وقد أكدت الكثير من الدراسات بأن الأفراد الذين طوروا تعلقاً آمناً مقارنةً بالأطفال الذين طوروا تعلقاً غير آمن يتصفون بأنهم يمتلكون صداقات أكثر ومهارات اجتماعية أفضل ومشاكل سلوكية أقل وزيادة في الثقة بالنفس ولديهم إشفاق ذاتي واستقلالية مقارنةً بالأفراد الذين يتصفون بنمط التعلق غير الآمن الذين سيعانون من مشكلات سلوكية مثل العدوانية الزائدة والتمرد ونقص الكفاية الاجتماعية وتنتج هذه المشكلات في مراحل النمو الذي يمر به الفرد في حياته (Kail, 2001, P.522).

فالتعلق هو علاقة اجتماعية عاطفية دائمة مع شخص راشد فالأم هي المرشحة الأولى لتكون موضوع التعلق للطفل، أما الشخص الراشد فإنه قد يتعلق بأفراد يقدمون له العناية والرعاية أو من يحل مكانهم من الأهل والأقارب. (Bowlby, 1969, P.34)

وتؤكد نظرية التعلق بأن تجارب الحياة المبكرة تؤثر بشدة بتكوين نماذج لقيمة الذات واستحقاقه للرعاية ورؤية قدرة الآخرين على منح هذه الرعاية في وقت الحاجة

وتشكيل الوظائف الداخلية، وهي أساس توجهات الارتباط العاطفي للبالغ التي يمكن أن تكون في عيدين وهما: القلق المرتفع والتجنب (Anxiety & Avoidance) (Brennan, Clark & Shave, 1998, P.46-76).

وينشغل الأفراد ذوو قلق التعلق العاطفي المرتفع بالانزعاج ومشاعر عدم الاستحقاق والقلق المتجاوز الحدود بشأن وجود الآخرين، أما الأشخاص مرتفعي تجنب القلق العاطفي فهم لا يترتاحون للتقارب ويقومون بالإجابات العاطفية ويعتمدون على الذات في أوقات المعاناة أي يتركزون حول ذواتهم ومن ثم فإنهم يعانون من عدم التوافق في المواقف وتكون مشاعرهم للشفقة منخفضة وسلبية بعكس الأفراد ذوي التعلق عاطفياً، الذين يكونون متوافقين في المواقف ويظهرون مستويات أعلى من السلامة النفسية (Levesque et al., 2008, P.251).

وقد افترض (Feeney, 2000) أن التعلق العاطفي يؤثر على الصحة البدنية، من خلال التأثير في نماذج العمل الداخلي وقدرة الفرد على تنظيم العواطف السلبية والحصول على الدعم الاجتماعي خلال أوقات الحاجة والاستجابة الفعالة لأحداث الحياة الضاغطة، وقد أوضح (Feeney) بأن أساليب التعلق العاطفي غير الآمنة ترتبط بالحالة النفسية التي تؤثر سلباً على الصحة النفسية والتي تتضمن ارتفاع مستوى الكورتيسول (Cortisol) والتوترات العصبية (Feeney, 2000, P.277-288، في حين ارتبط الإشفاق الذاتي بالتعلق العاطفي وهذا ما أكدته بولبي (Bowlby) من أن يجعل الأفراد يعاملون أنفسهم عادةً ويعاملون الآخرين كما كانوا يعاملون في مرحلة الطفولة من الذين يرفعونهم (Bowlby, 1969, P.89).

كما أكدت (Neff) أن التعلق العاطفي يؤدي إلى مستويات عالية من الإشفاق الذاتي بين البالغين فضلاً عن ذلك فإن الإشفاق الذاتي يقلل من العلاقة بين دعم الأمهات وعمل الأسرة ويجعل من التعلق العاطفي على أنه متنبئ بالسلامة النفسية، كما إن التعلق العاطفي الإيجابي يسهم في تطور قيمة الذات والارتباط مع الآخرين الذي يتجسد فيه الإشفاق الذاتي وأنه يرتبط سلباً بالإحباط والانعزال وإيجابياً

مع تقدير الذات واحترامها، والدعم الاجتماعي وان اهتمام الأفراد الآخرين الذين كانوا موجودين، ومسؤولين في تقديم الرعاية والعناية للفرد في مرحلة الطفولة له تأثيره وأهميته في معاملة الفرد وإشفاقه على ذاته والآخرين فيما بعد وشعوره بالاهتمام، فالأفراد الذين لديهم قلق التعلق وتجنبه يظهرون مستويات منخفضة من الإشفاق الذاتي وان إشباع الحاجات النفسية والتوافق والحاجة إلى الاطمئنان للآخرين، يرتبط بالتعلق العاطفي والصحة العقلية ارتباطاً إيجابياً (schanche & Stiles, 2011, P.252).

كما وجدت (Neff) أن الأفراد ذوي قلق التعلق يعانون من صعوبات في العطف على أنفسهم والتغلب على القضايا المحبطة. وافترضوا ان الإشفاق الذاتي قد يقدم جانباً شخصياً لعلاقة الوالد بالطفل وان تجنب القلق العاطفي له تأثير أقل من قلق التعلق العاطفي على رؤية الفرد لذاته، وان تجنب التعلق يرتبط سلبياً بالاعتقاد ان الفرد يهتم بالآخرين أو ان اهتمامهم ناتج عن عدم راحتهم للتقارب الحميمي من الأشخاص الآخرين حولهم، كما وان هنالك ارتباط بين التعلق والصحة النفسية والبدنية وارتباطهما بالإشفاق الذاتي إيجابياً، كما وارتبط التعلق سلبياً بالتجنب والقلق والخوف وإيجابياً بالصحة النفسية. (Neff, 2010, P.225-240).

## ٢) نظرية الإشفاق الذاتي لـ (Neff) (٢٠٠٣):

تعدّ هذه النظرية من النظريات الحديثة لـ (Neff)، إذ أكدت (Neff) انه من الجوهرى الشعور بالشفقة على النفس كما على الآخرين، فالإشفاق الذاتي يتضمن الانفتاح والتأثر بمعاناة الآخرين ورغبة الفرد في تخفيف معاناتهم ومنح الآخرين الصبر والعطف وان لا يحكم الفرد على نفسه بقسوة وانتقاد وإنما أن يدرك أن كل البشر غير كاملين ويرتكبوا الأخطاء وأيضاً أن يفتح ويتأثر بمعاناة الفرد الخاصة والعطف نحو الذات أو النفس وأن لا يحكم بقسوة اتجاه نفسه وعيوبه وفشله وأن يدرك

أن تجربة الفرد الخاصة هي جزء من تجربة البشر عامة.  
(Neff, 2010, P.225-240)

فالإشفاق الذاتي يرتبط بمشاعر الاهتمام بالآخرين وإن المشفق على ذاته لا يعني أن يكون أنانياً أو متركزاً نحو، كما لا يعني أن يعطي الفرد الأولوية لحاجاته الشخصية، والإقرار بأن المعاناة، والفشل، والنقص هو جزء من الظرف الإنساني وبأن كل الناس بما فيها نفس الفرد أو ذاته يستحقون الشفقة.  
(Neff, 2010, P.225-240)

إن الشفقة تتمركز على العطف الذاتي (Self-Kindness)، إذ يشعر الأفراد بالعطف الذاتي عند الانفصال عن الآخرين ويصبحون منهمكين بمشاكلهم، وينسون بأن الآخرين في العالم يمرون بالصعوبات نفسها ولربما أسوأ لأن الأفراد يصبحون منجرفين بمشاعرهم، فيما يميل العطف الذاتي إلى المبالغة في المعاناة الشخصية وهذه العملية تسمى بالتوحد المفرط (Over-Identifying)، إذ يصبح فيها إحساس الفرد بالذات مغموراً جداً في ردود أفعال انفعالية غير موضوعية للفرد ويصبح من الصعب إبعاد النفس عن الموقف وتبني منظور أكثر موضوعية.  
(Beunett & Goleman, 2001, P.378)

إن الإشفاق الذاتي يتطلب من الفرد بأن يدرك التجارب، سواء كانت للآخرين أو النفس. وبهذه العملية تتحطم حلقة التوحد المفرط (Over-Identification) ومشاعر الانفصال المتمركزة حول الذات، إذ تزداد مشاعر الارتباط والانتماء، ووضع التجارب والخبرات الخاصة بالفرد في منظور أكبر يشمل تجارب البشر وخبراتهم مما يساعد على التفهم والاستبصار لمعاناة الفرد ويعني هذا أن الاتجاه المشفق أو الإشفاق الذاتي يتطلب منظوراً عقلياً متوازناً يعرف بالتيقظ الذهني (Mindfulness) ويكون التيقظ في حالة مراقبة الفرد لأفكاره ومشاعره عند نشوئها دون محاولة تغييرها أو إبعادها بل دون الهرب معها أيضاً، أي أن لا يتجنبوا ويقمعوا مشاعرهم المؤلمة، بل من الضروري الاعتراف بمشاعر الفرد من أجل الشعور



بالشفقة نحوها وأن لا يصحبوا متوحدين بإفراط مع مشاعرهم أيضاً  
(Scheff, 1981, P.46-55).

ومن المهم جداً توسع عطف الذات وإدراك سياق بشري أوسع لتجربة الفرد،  
لذلك يستلزم الشفقة ثلاث مكونات أساسية هي:-

١- العطف الذاتي بدل من الانتقاد الذاتي ويقابله الحكم على الذات  
.Self-Kindness versus Self-Judgment

٢- الإنسانية المشتركة مقابل العزلة Common Humanity versus Isolation أي  
رؤية تجارب الفرد على إنها جزء من التجربة الإنسانية بدلاً من فصلها  
وعزلها.

٣- التيقظ مقابل التوحد المفرط Mindfulness versus Over-Identification أي  
حمل أفكار الفرد المؤلمة ومشاعره في الوعي المتوازن بدلاً من التوحد المفرط  
معه. (Neff, Kirkpatrick & Rud, 2007, P.908-916)

إن توقف الفرد عن الحكم على الذات بصورة عكسية ولومها بما يكفي يقلل  
من تأثير تجارب الفرد الانفعالية السلبية، ويجعل من السهولة المحافظة على وعي  
متوازن لأفكار الفرد ومشاعره، فضلاً عن عما يراه الفرد من الفشل الشخصي والألم  
المشترك مع الآخرين وهذا يقلل مشاعر اللوم، والحكم القاسي على الذات، والعزلة،  
والاكتئاب (Patsiopoulous et al., 2011, P.301-307).

لذا يتطلب الإشفاق الذاتي مدخلاً متوازناً تجاه التجارب السلبية للفرد يكون فيه  
شفوقاً اتجاه مشاعره السلبية لأن تلك المشاعر المكبوتة والسلبية سرعان ما تتحول إلى  
أحداث مثيرة (ميلودراما Melodrama)، لذا على الفرد أن لا ينجر كثيراً وراء  
الانفعالات السلبية بل يحولها إلى انفعالات إيجابية وصحيحة في اتجاه الصحة  
النفسية وذلك من خلال الاقتراب من اليقظة الذهنية التي من خلالها، يرى الفرد  
بوضوح إخفاقاته وفشله بدلاً من تجاهلها أو غض النظر عنها كما عليه أن لا يأخذ  
الشفقة على أنها ذريعة للغرور والسلبية والتجنب من المسؤولية، فالإشفاق الذاتي إذن

ينمّي الصحة النفسية مما يصحح الأفعال المؤذية وغير المثمرة للسلوك وهو استراتيجية تنظيم انفعالي مفيدة إذ لا يتم فيها تجنب المشاعر المؤلمة أو المحزنة بل بدلاً عن ذلك تحمل في الوعي، مع العطف، والفهم، والإنسانية المشتركة وهكذا تتحول الانفعالات السلبية إلى حالة شعور أكثر إيجابية، مما يسمح بتبني أفعال تغيير الذات والبيئة بطرائق ملائمة وفاعلة. ولهذا فهو أي الإشفاق الذاتي يرتبط بالذكاء الانفعالي الذي يتضمن القدرة على مراقبة الانفعالات الخاصة للفرد، واستخدام هذه المعلومات بمهارة لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله. (Salovey & Mayer, 1990, P.185-211)

كما أكد (Gilbert) بأن الإشفاق الذاتي يعزز الصحة النفسية لأنها تساعد الفرد على الشعور بالاهتمام، والانتماء، والهدوء الانفعالي، أما سلبياً فهو يرتبط بمشاعر عدم الأمان وبالنظام غير المهدئ للذات، والشعور بالوحدة والقلق، فالإشفاق الذاتي يولد مقداراً أكبر للألفة، وتنظيم الشعور الفاعل، والاستكشاف، والتأقلم، والتوافق، الناجح مع البيئة (Gilbert & Irons, 2005, P.285-263).

ولهذا فإن الأفراد الذين لديهم إشفاق ذاتي مرتفع يظهرون صحة عقلية أفضل من أولئك الذين يفتقدون للشفقة الذاتية، لأن تجاربهم في الألم والفشل لا تضخم من خلال الإدانة القاسية للذات، وانتقادها ومشاعر العزلة أو التوجه المفرط مع الأفكار والانفعالات، كذلك فإن الإشفاق الذاتي هو مشاعر تحول فيها خبرة المعاناة إلى تعزيز الرخاء والسعادة والراحة أي تحول الشعور السلبي إلى إيجابي من خلال الفهم والعطف تجاه الذات والآخرين. (Rase, 2010, P.757-761)

وقد أكد علماء النفس على أن حب الذات يقود إلى الأنانية أو النرجسية والتمركز نحو الذات وفقدان الاهتمام بالآخرين وهذا يؤدي إلى تشوهات في معرفة الذات، والعنف والعدوانية، أما الإشفاق الذاتي والشعورية يجعل الفرد أكثر إيجابية نحو ذاته والآخرين وذلك لأن الإشفاق الذاتي لا يقوم على تقويمات الأداء للذات والآخرين أو على التوافق مع المعايير المثالية وإنما عملية التقويم بأكملها وما تحتويها من (سلبية، وإيجابي) فالأفراد الذين لديهم إشفاق ذاتي مرتفع يكونوا أكثر رضا عن الحياة

من أولئك الذين لديهم إشفاق ذاتي منخفض وهذا ما أكدته (Blatt, 1995) بأن الأفراد الذين يكونون مشفقين على ذواتهم يظهرون مستويات عالية من الكمال التكيفي Adaptive or Normal Perfectionism على عكس أولئك الذين يكون إشفاقهم على ذواتهم منخفض سيظهرون العصاب المتكامل Neurotic Perfectionism الذي يكون فيه الأفراد، منساقون بالحاجة إلى التهرب المستمر من مشاعر الدونية ويضعون لأنفسهم أهدافاً غير مدركة أي أهدافهم تكون فوق حدود إمكانياتهم وهذا ما يسمى بالكمال العصابي. (Blatt, 1995, P.1-34)

فالإشفاق الذاتي ليس الانغماس في الملذات وإنما هو أمن عاطفي وخلق صحة نفسية للفرد وشعور يحتاجه الفرد ليرى نفسه بوضوح وهو يختلف عن تقدير الذات (Self-esteem)، إذ يشير تقدير الذات أو احترام الذات إلى شعورنا بقيمة الذات وإلى أي مدى نحب أنفسنا وأن تقدير الذات واحترامها بشكل مرتفع جداً يقود إلى النرجسية والانهماك الذاتي، والأنانية، وقلّة الاهتمام بالآخرين (Baumeister, Bushman & Campbell, 2000, P.26-29). فعلى سبيل المثال، ارتبط تقدير الذات المرتفع بتحطيم الآخرين وسحقهم من أجل الشعور الجيد عن الذات وزيادة الكبرياء تجاه الجماعة والعنف ضد من يهدد الأنا (Ego) فالأفراد ذوو التقدير والاحترام المرتفع جداً يبالغون في تقدير كفاياتهم. (Sedikides, 1993, P.317-338)

أما الإشفاق الذاتي ففيه يشعر الأفراد بالعطف على أنفسهم لأنهم بشر، لا لأنهم يمتلكون صفات خاصة مثل الجمال، والذكاء، والموهبة وغيرها وهو لايعني بأن الفرد أفضل من الآخرين لأن الفرد راضٍ عن نفسه ولهذا فإن الإشفاق الذاتي لايرتبط بالنرجسية، والكبرياء أو المستويات المتدنية في المقاييس الاجتماعية بالمقاييس مع احترام الذات الذي يرتبط بكل ذلك.

(Kernis, Cornell & Berry, 1993, P.1190-1204)

لأن الشعور بالإشفاق الذاتي لايحتاج إلى تبني نظرة زائفة عن الذات ويساعد الأفراد على تحفيزهم وتغيير سلوكهم السلبي إلى إيجابي مما يعزز ذلك الصحة النفسية للأفراد وبالمقايضة فإن تقدير الذات واحترامها قد يمنع النمو الشخصي لأن الأفراد المرتفعي الاحترام لذواتهم، أما يبالغون في تقدير كفاياتهم أو يغمضون أعينهم عن عيوبهم لأنها تؤلمهم عند الاعتراف بها. (Neff, 2004, P.27-37)

والأفراد المشفقون على ذواتهم يكونون أقل إحباطاً وقلقاً وأكثر نضجاً، انفعالياً وقد استعمل مفهوم الإشفاق الذاتي من المعالجين وارتبط إيجابياً بالسلامة النفسية. (Leadbeater, Kupermin, Blatt & Hertozog, 1999, P.1268-1282) كما وجد (Akin) بأن الإشفاق الذاتي والتيقظ الذهني، والشعور بالإنسانية المشتركة قد ارتبطت إيجابياً بأهداف التعلم وسلبياً بأهداف تجنب الأداء. (Akin, 2008, P.1-15)

فالأفراد المشفقون على ذواتهم والآخرين يمتلكون قوة نفسية ومشاعر إيجابية مثل السعادة والتفاؤل والتأثر الإيجابي (Neff et al., 2007, P.908-916). أما الأفراد الذين يكون إشفاقهم على ذواتهم منخفض فهم ينتقدون أنفسهم بقسوة مع الحكم السلبي لأفعالهم وتجاربهم الفاشلة مع ما يشعرون به من ألم للأحداث الضابطة وقد يلجأون للعزلة والتمركز حول الذات، وهذا يؤدي إلى خفض الفاعلية الذاتية (Self-efficiency) والشعور بالاكتئاب، والقلق، والإحباط. وقد أكد (Iskenber, 2009) بأن فاعلية الذات ترتبط إيجابياً بالإشفاق الذاتي وإن كلاً من الإشفاق الذاتي والفاعلية الذاتية ترتبط سلبياً بالخجل، والضغط النفسي، والقلق (Iskenber, 2009, P.382).

كما ان اليقظة الذهنية في حالة الإشفاق الذاتي تسمح للفرد أن يتصرف باتزان في المواقف المؤلمة، وقد وجد كل من (Schanche & Stiles) بأن مكونات الإشفاق الذاتي من تيقظ ذهني، وإنسانية مشتركة، وعطف ذاتي، والتوحد المفرط، والعزلة، والحكم على الذات، تؤثر على الكفاية المدركة ومستوى الأعراض الاكتئابية،

كما ان الإشفاق الذاتي يعزز ويرتبط بالتوافق الفاعل للتحديات والضغط وان مكونات الإشفاق الذاتي ارتبطت سلبياً بزيادة الضغوط المدركة وإيجابياً بالتوافق والانبساطية مما يؤدي إلى كفاية أكبر لمواجهة التحديات والضغوطات المختلفة (Schanche & Stiles, 2011, P.657-683).

كما أكدت (Neff) ان الإشفاق الذاتي يعدّ من العوامل المهمة في تحقيق نجاح العلاج النفسي، ويعزز الكفاية المدركة والصحة العقلية لدى الأفراد ومواجهة الضغوط المؤلمة وهذا ما أكدّه (Leary)، بأن الأشخاص المشفقين ذاتياً لديهم استجابات توافقية ومرونة فكرية أكبر لكل الصعوبات اليومية والحياتية المختلفة من أولئك الذين يكون الإشفاق الذاتي لديهم متدنٍ (Leary, 2007, P.887-904). كما إن الإشفاق الذاتي يرتبط سلبياً بالانغلاق المعرفي والمقايضة الاجتماعية السلبية واحتقار الذات (McGregor & Marigold, 2003, P.838-852). وإن السبب الرئيس للإشفاق الذاتي هو المعاناة (Florida, 2002, P.8).

وتوصف المعاناة بأنها "ما لا يمكن وصفه بالكلمات من المشاعر" ولكن بالرغم من ان تجربة المعاناة تجربة وخبرة لكل البشر أي انها تجربة عالمية إلا انها خاصة بالفرد وان الشعور بالمعاناة يؤدي إلى فقدان الأمن والسيطرة والشعور بالنقص (Wada & Park, 2009, P. 683-687).

وقد يكون شعور الفرد الذي يعاني اليأس والحزن والكرب والوحدة، وهذه المشاعر سلبية وتزيد من معاناة الأفراد (Habito, 2002, P.305-317).

وإن للمعاناة مجالات هي "حالة الوجود" أو "عوالم الحياة" وهذا الوجود يخترقه الشعور بالمعاناة ويتم ذلك على انه استجابة جسدية للألم في موقف يحدث فيه تفاعل عاطفي سلبي أو انعزال روحي ومثال على ذلك الأحداث التي تولد المعاناة منها "الخسارة، والموت، والهجر". وتشمل مواقف المعاناة صراع وخداع بسبب العذاب والكره أو الغضب، والتفاعلات العاطفية التي تنتج عنها المعاناة، كالقلق، والخوف، والندم، أو الشعور بالذنب (Akin, 2008, P.1-15).

فالمرض العقلي في عرض من صوره هو شكل من أشكال المعاناة النفسية وينتج عن عدم القدرة على التوافق وفقدان الاستقلالية الناتجة عن الشعور بالمعاناة النفسية وانعزال الفرد عن يحبه وعن المجتمع وعن سلطة الفرد العليا. (Wada & Park, 2009, P.657-683)

وهناك ثلاث مكونات أو أبعاد للمعاناة هي:

١- **البعد الشخصي:** ويتضمن الشفقة المبالغ فيها، ومشاعر عدم الكفاية ونقص الشعور بالذات، وعدم القدرة على معرفة ان الفرد يعاني، وعدم الرغبة في اختيار التجارب المؤلمة وكذلك وعي حاد بعواقب، التجارب المؤلمة ومقاومة الخسارة أو الحكم القاسي على الذات (Lender, 2004, P.321).

٢- **البعد العلائقي:** وتحدث المعاناة هنا بسبب العلاقات بين الناس وتشمل المعاناة المتبادلة والاعتماد المبالغ فيه على الآخرين وآرائهم، والفشل في تحقيق الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه أو الآخرين مثل (السلطة) أو الصراع مع شخص آخر أو الحاجة إلى السيطرة على ما لا يمكن السيطرة عليه (Wada & Park, 2009, P.657-683).

٣- **البعد السياقي:** وتظهر المعاناة هنا في بيئة الفرد والمجتمع، إذ يكون الفرد منفصلاً عن الناس ويشعر الفرد هنا بالفرق الكبير بينه، وبين المجتمع، ويمكن أن تحدث أبعاد المعاناة بشكل متتابع وتستمر المعاناة حتى يحدث حدث مثير ينتج عن إدراك الشخص بأن الحياة لها قيمة ومعنى (Habito, 2002, P.305).

ومع هذا الإدراك يفهم الفرد بأن هناك اختيار وبإدراك الاختيار تصبح حياته لها قيمة وقد يكون هذا حدثاً مثيراً بحد ذاته.

(Thompson & Waltz, 2008, P.556-558)

وإن قلة العناية بالذات (Self-Care) وخفض قيمة الذات وقلة الاهتمام بالآخرين والانتماء اليهم يجعل الأفراد أكثر سلبية ويعانون بقوة من الأحداث

الضاغطة وإشفاقهم على ذواتهم يكون شعوراً مؤلماً وسلبياً وامتدانياً ولكن الأفراد الذين يحاولون إيجاد الأفضل والتعامل مع المعاناة على أنها تجربة إنسانية يجدون لأنفسهم دوافع تحرك سلوكهم لتقديم ما هو أفضل من الأعمال وانجازها والتعلم من الفشل ومحاولة التحكم بالذات بما هو إيجابي وباستقلالية عالية وهذا يعزز لديهم الصحة النفسية السليمة وتكون استقلالييتهم إيجابية وليست سلبية بفرط المشاعر باللوم والنقد، والشعور بالانتماء إلى الآخرين لأنهم يدركون بأن المعاناة هي تجربة إنسانية عامة لكل البشر وليست تجربة خاصة للفرد فقط. (Magnus, 2007, P.10-285)

وبدلاً من الاستمرار في طريق المعاناة يختار الفرد أن يحيط بكل خصائص التجربة وهنا يكسر الإشفاق الذاتي الدائرة السلبية لتجربة المعاناة ولكنه لا ينفصل عن مصدر المعاناة وعندما يصبح الفرد واعياً للاختيار في منتصف المعاناة فيندمج بشكل فعال في صنع التغيرات الضرورية لتحقيق الحياة المثمرة فيبدأ الفرد بالطموح وصولاً إلى السلامة النفسية. (Thompson & Waltz, 2008, P.556-558)

إن الإشفاق الذاتي يقود إلى استجابة عاطفية تتألف من استقلالية متزايدة وعناية متزايدة بالذات وإشفاق على الآخرين وتتضمن الاستقلالية سيطرة ذاتية تتطور من خلال ممارسة اليقظة الذهنية وان هذه العناية بالذات نتيجة المعاناة تؤدي إلى انتماء وتعلق متزايد بالآخرين، ويلتقي مفهوم الإشفاق الذاتي مع حاجة الشخص لفهم معاناته والانتماء للآخرين وتحديد موقف المعاناة وان تقليل المعاناة يرفع نتائج الصحة والتعلم من الفشل والرغبة في المحاولة مجدداً وتقليل لوم الذات وان الإشفاق الذاتي والشعور بالإنسانية المشتركة عن الأشخاص الآخرين الذين يعانون من مشكلات متشابهة يؤسسون دعماً متبادلاً مع الآخرين.

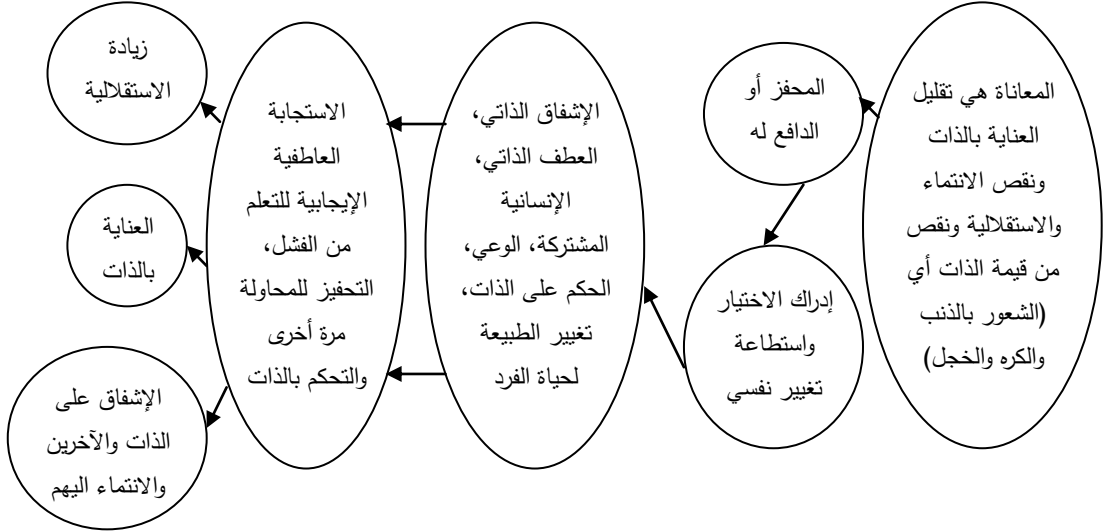
(Thompson & Waltz, 2008, P.558)

فالإشفاق الذاتي هو حالة تفهم للمعاناة تفوق حالة المرض والألم، بينما العناية بالذات هي أفعال يقوم بها الفرد للعناية بشخص ما، يحتاج إلى العطف، وينشأ هكذا سلوك نتيجة التفهم بما يعزز الصحة النفسية لديه.

(Neff, 2003, P.85-101)

والشكل (١) يوضح كيفية تحويل المعاناة من خلال الإشفاق الذاتي بما يعزز

الصحة النفسية.



الشكل (١) يوضح تحويل المعاناة من خلال تجربة الإشفاق الذاتي لتعزيز الصحة النفسية

(Neff, 2003, P.90)

كما وبعد فقدان المعنى الشخصي شكلاً آخر من المعاناة النفسية والجسدية الناتجة من المرض والألم والسقم ويرتبط الألم الجسدي بالانزعاج النفسي والاجتماعي. ويتعرض الأفراد عادةً للمعاناة في كثير من تجارب حياتهم وتسبب عدم القدرة على الانتباه، وتجاهل الحاجات الأساسية والجسدية مما يتسبب ذلك في نشوء المرض او الاضطراب النفسي والشعور بالانفصال عن الآخرين وفقدان الاستقلالية والثقة بالنفس. (Lender, 2008, P.321)

وهناك سوابق ولواحق عند الشعور بالإشفاق الذاتي والسوابق هي المعاناة، واللواحق هي الشعور بالعطف الذاتي والإشفاق على الآخرين وزيادة في الانتماء. (Florida, 2002, P.421-435)



### مقياس الإشفاق الذاتي Self-Compassion

قامت الباحثة بالاعتماد على مقياس الإشفاق الذاتي الذي أعدته (Neff, 2003)، لقياس الإشفاق الذاتي وذلك لأسباب منها:-

١- إن هذا المقياس قد تم بناؤه وفقاً للمنظور الذي وضعته (Neff, 2003) في تفسير الإشفاق الذاتي.

٢- انه مقياس حديث وتتوافر فيه الخصائص السايكومترية للمقياس من صدق وثبات عاليين.

٣- طبق هذا المقياس على عينات متنوعة ومن ضمنها عينة البحث الحالي وهم طلبة الجامعة.

\* وقد أعدت (Neff) مقياس الإشفاق الذاتي عام (٢٠٠٣) (الملحق ٦) وهو يتكون من (٢٦) فقرة ويضم ستة مجالات، المجال الأول العطف الذاتي ويضم (٥) فقرات، والمجال الثاني هو الحكم على الذات ويضم (٥) فقرات، والمجال الثالث هو الإنسانية المشتركة ويضم (٤) فقرات، والمجال الرابع هو العزلة ويضم (٤) فقرات، والمجال الخامس هو الانتباه واليقظة ويضم (٤) فقرات، والمجال السادس هو التودد المفرط ويضم (٤) فقرات.

وقد صمم المقياس على وفق طريقة ليكرت إذ يحتوي على (٢٦) فقرة، (١٣) فقرة سلبية و (١٣) فقرة إيجابية وبدائل الإجابة كانت خماسية تضم البدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وأوزانها (1, 2, 3, 4, 5) للفقرات الإيجابية وعكسها للفقرات السلبية.

وقد استخرجت القوة التمييزية للفقرات كما تم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار وطريقة الفا كرونباخ، واستعملت (Neff) مؤشرات للتحقق من صدق المقياس مثل الصدق التلازمي وصدق البناء بطريقة التحليل العاملي. (Neff, 2003, P.132)

### صلاحية الفقرات:

بعد أن تمت ترجمة فقرات مقياس الإشفاق الذاتي والبالغ عددها (٢٦) فقرة، قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الخبراء في علم النفس طالبةً منهم إبداء آرائهم بشأن صلاحية الفقرات، وملائمتها للبيئة العراقية، ومدى ملائمة البدائل والتعليمات لعينة البحث.

وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها، تم اعتماد نسبة اتفاق مقدارها (٨٠%) فأكثر، وفي ضوء آراء الخبراء تم التوصل إلى الآتي:-

- ١- أبدى الخبراء موافقتهم على ملائمة التعليمات لعينة البحث الحالي.
- ٢- وأبدى الخبراء موافقتهم على ملائمة الفقرات لعينة البحث الحالي لمقياس الإشفاق الذاتي.

### تحليل الفقرات (Items Analysis):

لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الإشفاق الذاتي طبق المقياس على عينة مؤلفة من (٥٠٠) طالباً وطالبة جامعية، وقد استعمل أسلوبان في تحليل الفقرات هما:-

- أ- أسلوب العينتين المتطرفتين.
- ب- علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس.
- أ- العينتان المتطرفتان (Contrast Groups):-  
وفقاً لهذا الأسلوب تم تحليل فقرات المقياس على الصورة الآتية:-
  - ١- تم تحديد درجة كل فقرة من فقرات المقياس.
  - ٢- حددت الدرجة الكلية لكل استمارة.
  - ٣- رتبت الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة وبعدها تم تحديد نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا و (٢٧%) من الدرجات الدنيا.

وقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين (١٣٥) فرداً، أي إن عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل (٢٧٠) استمارة؛ وبعد أن حُللت الفقرات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين في كل فقرة من الفقرات، تبين أن جميع الفقرات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (١) يوضح ذلك.

### الجدول (١)

#### تمييز فقرات مقياس الإشفاق الذاتي باستعمال أسلوب العينتين المتطرفتين

| ت   | المجموعة العليا |                   | المجموعة الدنيا |                   | القيمة التائية المحسوبة |
|-----|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------------|
|     | الوسط الحسابي   | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي   | الانحراف المعياري |                         |
| ١.  | ٢,٢٥٩٣          | ١,٢٠٣٠٠           | ١,٥٣٣٣          | ٠,٧٦٠٩٩           | ٥,٩٢٥                   |
| ٢.  | ٣,٥٨٥٢          | ١,١٥٥٠٤           | ٣,٢٠٠٠          | ١,٢٩١٧٦           | ٢,٥٨٣                   |
| ٣.  | ٣,٣٩٢٦          | ١,٣١٠٦٧           | ٢,٨٢٢٢          | ١,١٣٢٠٧           | ٣,٨٢٧                   |
| ٤.  | ٢,٧١٨٥          | ١,٣٤٧٤٨           | ١,٧٧٠٤          | ١,١٢٥٩٥           | ٦,٢٧٤                   |
| ٥.  | ٤,١٩٢٦          | ١,٠٣٣٠            | ٣,١٤٠٧          | ١,١٧٩١٩           | ٧,٧٩٦                   |
| ٦.  | ٢,٧٣٣٣          | ١,٣٧٢٤٤           | ٢,١٠٣٧          | ١,٢٤١٥٣           | ٣,٩٥٣                   |
| ٧.  | ٣,٣٨٥٢          | ١,٤٠٣٥٤           | ٢,٨٠٠٠          | ١,٤١٣١٦           | ٣,٤١٤                   |
| ٨.  | ٢,٧٥٥٦          | ١,٤٧٣٤٨           | ٢,٠٧٤١          | ١,٢٤٣٦٧           | ٤,١٠٧                   |
| ٩.  | ٤,٢٩٦٣          | ٠,٩٩٣٠٧           | ٣,٢٥١٩          | ١,٢٩٧٠٦           | ٧,٤٢٩                   |
| ١٠. | ٣,٧٨٥٢          | ١,٢٦٠٠٩           | ٢,٨٤٤٤          | ١,٣٠٣٦٥           | ٦,٠٢٩                   |
| ١١. | ٤,٠٨١٥          | ١,٢٨١٦٣           | ٣,١٣٣٣          | ١,٤٠٧٨٧           | ٥,٧٨٦                   |
| ١٢. | ٢,٩٨٥٢          | ١,٢٥١٧٨           | ٢,٣٧٧٨          | ١,٣٢٠٧١           | ٣,٨٧٨                   |
| ١٣. | ٤,٠٧٤١          | ١,٠٣٣٩٧           | ٢,٤٦٦٧          | ١,٣٩٧٢٣           | ١٠,٧٤٥                  |
| ١٤. | ٤,٢٨١٥          | ٠,٩٣٥٦٣           | ٣,٢٣٧٠          | ١,٣٦١٥٦           | ٧,٣٤٦                   |
| ١٥. | ٤,٣٧٧٨          | ٠,٩٠٤٩٣           | ٣,١٤٨١          | ١,٥٢٣٥٤           | ٨,٠٦٣                   |
| ١٦. | ٣,١٣٣٣          | ١,٤٣٩٣٢           | ٢,١٨٥٢          | ١,٣٩٩٢٨           | ٥,٤٨٨                   |
| ١٧. | ٣,٩٨٥٢          | ١,٠٣٦٥٤           | ٣,٣٤٨١          | ١,٢٧٧٣٥           | ٤,٥٠٠                   |
| ١٨. | ٣,٦٤٤٤          | ١,٢٣٠٦٢           | ٢,٢٢٢٢          | ١,٢٠٧٣٦           | ٩,٥٨٥                   |
| ١٩. | ٣,٩٨٥٢          | ١,١٣٢٨٦           | ٢,٣٩٢٦          | ١,٢٨٧٦٩           | ١٠,٧٨٩                  |
| ٢٠. | ٣,٦٩٦٣          | ١,٣٦٧٣٩           | ٢,١٧٠٤          | ١,٣١٣٢٠           | ٩,٣٥٢                   |
| ٢١. | ٣,٧١٨٥          | ١,٣١٣٨٣           | ٢,٧٠٣٧          | ١,٤٠٩٣٢           | ٦,١٢٠                   |

الإشفاق الذاتي لدى طلبة الجامعة .....

| القيمة الثانية<br>المحسوبة | المجموعة الدنيا   |               | المجموعة العليا   |               | ت  |
|----------------------------|-------------------|---------------|-------------------|---------------|----|
|                            | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي |    |
| ٧,٥٥٩                      | ١,٣٨٣٥٧           | ٢,٧٨٥٢        | ١,١٩٤٧٠           | ٣,٩٢٥٩        | ٢٢ |
| ٥,٥١٤                      | ١,٤٨٩٩٧           | ٣,٣٧٠٤        | ٠,٩٧٢٦٥           | ٤,٢١٤٨        | ٢٣ |
| ١٠,١٣٧                     | ١,٢٢٤١٨           | ٢,٠٣٧٠        | ١,٢٦١٠٢           | ٣,٥٧٠٤        | ٢٤ |
| ١٠,١١٨                     | ١,٣٨٥٧٠           | ٢,٣١٨٥        | ١,١٦٧١٨           | ٣,٨٩٦٣        | ٢٥ |
| ٦,٧٠٥                      | ١,٤٩٨٥٩           | ٢,٩١١١        | ١,٠٨٢١٩           | ٣,٩٧٧٨        | ٢٦ |

القيمة التائية الجدولية = ١,٩٦ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية = ٢٦٨.

ب- علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي:

لاستخراج درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالمجموع الكلي للمقياس، تم استعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة، إذ إن أقل قيمة دالة لمعاملات الارتباط كان مقدارها (٠,٠٨٨) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية (٤٩٨) والجدول (١) يوضح ذلك، كما تم حساب معامل الارتباط بين كل درجة ومجالها والجدول (١) يوضح ذلك فضلاً عن حساب الارتباط بين كل مجال من مجالات القياس بالمجالات الأخرى والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والمجموع الكلي لمقياس الإشفاق الذاتي

| معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | ت |
|----------------|----|----------------|----|----------------|---|
| ٠,٥٠٦          | ٢٥ | ٠,٥٠٤          | ١٣ | ٠,٢٤٤          | ١ |
| ٠,٣٢٠          | ٢٦ | ٠,٣٤٣          | ١٤ | ٠,٢٠٢          | ٢ |
|                | ٢٧ | ٠,٤١٥          | ١٥ | ٠,٣٤٦          | ٣ |
|                | ٢٨ | ٠,٣١٦          | ١٦ | ٠,٢٩٥          | ٤ |
|                | ٢٩ | ٠,٢٠١          | ١٧ | ٠,٣٢٤          | ٥ |
|                | ٣٠ | ٠,٤٤٧          | ١٨ | ٠,٢٣٥          | ٦ |

| ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط |
|----|----------------|----|----------------|----|----------------|
| ٧  | ٠,٢٣٣          | ١٩ | ٠,٥١٩          | ٣١ |                |
| ٨  | ٠,٢٣٨          | ٢٠ | ٠,٤٤٥          | ٣٢ |                |
| ٩  | ٠,٣٢٣          | ٢١ | ٠,٣٠٧          | ٣٣ |                |
| ١٠ | ٠,٣٢٣          | ٢٢ | ٠,٣٤٧          | ٣٤ |                |
| ١١ | ٠,٣١٩          | ٢٣ | ٠,٢٦٩          | ٣٥ |                |
| ١٢ | ٠,٢٢٤          | ٢٤ | ٠,٤٨٣          | ٣٦ |                |

### الجدول (٣)

#### معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الإشفاق الذاتي بمجالها

| رقم التوجه | المجال             | عدد الفقرات | أرقام الفقرات | قيم معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال |
|------------|--------------------|-------------|---------------|------------------------------------------------|
| ١          | العطف الذاتي       | ٥           | ٢             | ٠,٥٢٢                                          |
|            |                    |             | ٥             | ٠,٥٦٩                                          |
|            |                    |             | ١٩            | ٠,٦٨٨                                          |
|            |                    |             | ٢٣            | ٠,٤٩٤                                          |
|            |                    |             | ٢٦            | ٠,٦٥٢                                          |
| ٢          | الحكم على الذات    | ٥           | ١             | ٠,٤٩١                                          |
|            |                    |             | ٨             | ٠,٦٠٧                                          |
|            |                    |             | ١١            | ٠,٤٠٤                                          |
|            |                    |             | ١٦            | ٠,٦٣٢                                          |
|            |                    |             | ٢١            | ٠,٤٩٨                                          |
| ٣          | الإنسانية المشتركة | ٤           | ٣             | ٠,٥٣٩                                          |
|            |                    |             | ٧             | ٠,٦٧٩                                          |

| رقم التوجه | المجال           | عدد الفقرات | أرقام الفقرات | قيم معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال |
|------------|------------------|-------------|---------------|------------------------------------------------|
|            |                  |             | ١٠            | ٠,٧٠٨                                          |
|            |                  |             | ١٥            | ٠,٦٥٧                                          |
|            |                  |             | ٤             | ٠,٥١٥                                          |
| ٤          | العزلة           | ٤           | ١٣            | ٠,٧١٨                                          |
|            |                  |             | ١٨            | ٠,٦٨٣                                          |
|            |                  |             | ٢٥            | ٠,٧٥٦                                          |
|            |                  |             | ٩             | ٠,٦٢٤                                          |
| ٥          | الانتباه واليقظة | ٤           | ١٤            | ٠,٦٣٠                                          |
|            |                  |             | ١٧            | ٠,٦٣٤                                          |
|            |                  |             | ٢٢            | ٠,٦٣٣                                          |
|            |                  |             | ٦             | ٠,٥٥٧                                          |
| ٦          | التوحد المفرط    | ٤           | ١٢            | ٠,٥٤٥                                          |
|            |                  |             | ٢٠            | ٠,٦٠١                                          |
|            |                  |             | ٢٤            | ٠,٦٨٢                                          |
|            |                  |             |               |                                                |

#### مؤشرات صدق مقياس الإشفاق الذاتي:

يعدّ الصدق من الخصائص المهمة في مجال القياس، فالمقياس الصادق هو الذي يقيس ماوضع من أجله. (Stanley & Hopkins, 1979, P.101) وقد تحقق في المقياس الحالي أكثر من نوع من الصدق وذلك بعد التحقق من صدق الترجمة، فقد عمدت الباحثة إلى استخراج كل من الصدق الظاهري وصدق البناء على النحو الآتي:-

#### ١- الصدق الظاهري Face Validity:

تم التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء لبيان آرائهم حول صلاحية فقرات المقياس والأخذ بتوجيهاتهم، بعد تقديم

التعريف المتبنى للإشفاق الذاتي وتحديد المجالات المكونة والفقرات الخاصة بكل مجال من مجالاته أو مكوناته.

## ٢- صدق البناء Construct Validity:

يقصد به المدى الذي يفسر الأداء في المقياس في ضوء مفاهيم نفسية محددة (Marshall, 1979, P.3) وهو تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها أو في ضوء مفهوم نفسي معين. وقد عمدت الباحثة إلى التحليل العاملي للمقياس (Stanley & Hopkins, 1979, P.111). وقد تحقق هذا النوع من الصدق باستعمال التحليل العاملي التوكيدي.

مؤشرات ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس الحالي بطريقتين هما:-

### أ- طريقة إعادة الاختبار Test-Retest Method:

تم تحقيق هذا النوع من الثبات من خلال إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة جامعية من قسم علم النفس/كلية الآداب/جامعة بغداد، وبعد استعمال معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، تبين أن معاملات الثبات لمقياس الإشفاق الذاتي قد بلغت (٠,٧٨) وهو ثبات يمكن الركون إليه في ضوء المعيار المطلق لمعاملات الثبات، إذ لم تحصل الباحثة على ثبات المقياس في دراسات سابقة.

### ب- طريقة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

لحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة الفا كرونباخ على عينة بلغت (٤٠) طالباً وطالبة جامعية، إذ بلغ معامل الثبات الكلي لمقياس الإشفاق الذاتي بهذه الطريقة (٠,٨١) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه في ضوء المعيار المطلق لمعاملات الثبات، والجدول (٢٤) يوضح ذلك.

#### رابعاً- التطبيق النهائي:

بعد أن تم التأكد من استخراج الخصائص السايكومترية للمقاييس الثلاثة وهي التوجهات السببية العامة والعزم الذاتي والإشفاق الذاتي أصبحت جاهزة للتطبيق. وقد تم تطبيق المقاييس الثلاثة معاً على عينة البحث التطبيقية والبالغة (٣٠٠) طالباً وطالبة جامعية بواقع (١٥٠) طالباً جامعياً و (١٥٠) طالبة جامعية للمدة الواقعة ما بين ٢٠١٢/١١/٨ ولغاية ٢٠١٣/١/٢٧.

#### قياس الإشفاق الذاتي لدى طلبة الجامعة:

وتحقيقاً لهذا الهدف تم تطبيق مقياس الإشفاق الذاتي على عينة البحث من طلبة الجامعة. وقد أظهرت نتائج البحث ان متوسط درجات الإشفاق الذاتي قد بلغت (٥٣,٦٤٣) درجة وبانحراف معياري قدره (٩,٥٢٦) درجة بينما كان الوسط الفرضي للمقياس (٥٤) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر ان القيمة التائية المسحوبة قد بلغت (٠,٦٤٩) وهي اصغر من القيمة الجدولية (٢,٥٧٦) عند درجة حرية (٢٩٩) وبمستوى دلالة (٠,٠١) والجدول يوضح ذلك.

#### الجدول (٤)

الاختبار الثاني لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي  
لعينة البحث على مقياس الإشفاق الذاتي

| المتغير        | عدد العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي | القيمة التائية |          |
|----------------|------------|---------------|-------------------|--------------|----------------|----------|
|                |            |               |                   |              | المحسوبة       | الجدولية |
| الإشفاق الذاتي | ٣٠٠        | ٥٣,٦٤٣        | ٩,٥٢٦             | ٥٤           | ٠,٦٤٩          | ٢,٥٧٦    |
| مستوى الدلالة  |            |               |                   |              |                |          |
| غير دالة       |            |               |                   |              |                | (٠,٠١)   |

وتفسر هذه النتيجة بأن طلبة الجامعة وهم عينة البحث الحالي ليس لديهم إشفاق ذاتي لأنه لم لا يصل إلى مستوى الدلالة الاحصائية وهم عندما يتعرضون



لمواقف الضغط والمعاناة في الحياة، يوجهون لأنفسهم النقد واللوم والشعور بالذنب اتجاه أنفسهم والآخرين وهذا ما أكدت عليه (Neff, 2003, P.85).

بأن الأفراد عندما يلومون أنفسهم نتيجة تعرضهم للتجارب المؤلمة والفاشلة والإحباط في حياتهم سوف يتولد لديهم مشاعر الإشفاق الذاتي السلبي ويكون سلوكهم أكثر انسحاباً في مواجهة المواقف المحبطة والضاغطة ويتولد لديهم الاكتئاب والقلق على عكس الأفراد الذين يكون لديهم مشاعر إشفاق ذاتي ايجابية فإنهم أكثر تفهماً للمعاناة والضغوط والتجارب المؤلمة التي يتعرضون لها ويجعلون منها بداية للتقدم والنجاح وتحطيم حلقة التوحد المفرط ومشاعر الانفصال المتمركزة حول الذات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Sallis) بأن الافراد ذوي مشاعر الإشفاق الذاتي الايجابية أكثر صحة نفسية وتوافق في رسم استراتيجيات بمواجهة الضغوط من الافراد ذو مشاعر الإشفاق الذاتي السلبية (Sallis, 1991, P.124-137). وهذه النتيجة تتسق مع النتائج التي توصل اليها البحث عند قياس التوجهات السببية والعزم الذاتي والتي بيّنت ظهور تلك التوجهات السببية العامة والعزم الذاتي لدى عينة البحث بدلالة إحصائية عالية.

### تعرف الفروق تبعاً للجنس (الذكور - الإناث) في قياس الإشفاق الذاتي لدى طلبة الجامعة:

ولتحقيق هذا الهدف فقد تم تطبيق مقياس الإشفاق الذاتي على عينة البحث الحالي وهم طلبة الجامعة، وقد بلغت (٣٠٠) طالباً وطالبة، (١٥٠) ذكراً و(١٥٠) أنثى. واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وبلغ الوسط الحسابي للذكور (٥٤,٢٠٠) درجة وبانحراف معياري (٩,٠٠٤) درجة، أما الإناث فقد بلغ الوسط الحسابي (٥٣,٠٨٧) درجة وبانحراف معياري (١٠,٠٢٠) درجة، وكانت القيمة التائية المحسوبة (١,٠١٢) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٥٧٦) عند مستوى

لدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية (٢٩٨) وهذا يعني لاتوجد فروق بين الذكور والإناث لأنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، والجدول (٥) يوضح ذلك.

### الجدول (٥)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين (الذكور-الإناث) في قياس الإشفاق الذاتي لدى طلبة الجامعة

| المتغير        | الجنس | عدد العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية * |          | مستوى الدلالة |
|----------------|-------|------------|---------------|-------------------|------------------|----------|---------------|
|                |       |            |               |                   | المحسوبة         | الجدولية |               |
| الإشفاق الذاتي | ذكور  | ١٥٠        | ٥٤,٢٠٠        | ٩,٠٠٤             | ١,٠١٢            | ٢,٥٧٦    | (٠,٠١)        |
|                | إناث  | ١٥٠        | ٥٣,٠٨٧        | ١٠,٠٢٠            |                  |          | غير دالة      |

وتفسر هذه النتيجة بأن أفراد عينة البحث وهم طلبة الجامعة (يمتلكون مشاعر الإشفاق الذاتي على أنفسهم والآخرين وانهم أكثر لوماً ذاتياً ولايسامحون أنفسهم ولديهم مشاعر من الذنب والانتقاد الذاتي ولاسيما في المواقف الحرجة أو التجارب الفاشلة التي يتعرضون لها وهذا يسبب الإحباط ومن ثم قلة الإنجاز ويكونون أكثر سلبية بمشاعرهم ولايتعلمون من فشلهم أو معاناتهم في الحياة ولهذا فهم منخفضو مشاعر الإشفاق الذاتي سواء كان ذلك على أنفسهم أو الآخرين، وهذا ما أكدت عليه (Neff) في النظرية بأن الأفراد الذين تكون مشاعرهم سلبية ولايمتلكون مشاعر الإشفاق الذاتي سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً ويعانون من الكآبة وفقدان التوافق النفسي واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Neff, 2004, P.27-37).

كما اتفقت مع دراسة (Pennebaker & Colder, 1990, P.528-537)، التي تؤكد أن لافرق بين الذكور والإناث في مشاعر الإشفاق الذاتي وانهم لايمتلكون مشاعر الإشفاق الذاتي ويكونون أكثر لوماً ذاتياً ويرتبطون بالمشاعر السلبية وهذا يؤثر سلباً على أدائهم وإنجازهم لمهام الحياة، وهذا ما أكد عليه (Leary) في دراسته التي يبين فيها أن الأفراد الذين لديهم إشفاق ذاتي يتمتعون بالتوافق والصحة

النفسية ويكونون أكثر ثقة في مواجهة الضغوط والمعاناة في حياتهم ويكونوا أكثر مرونة وإبداعاً في إنجازهم مقايسةً بالأفراد الذين يكونون منخفضي مشاعر الإشفاق الذاتي وتكون مشاعرهم سلبية. (Leary et al., 2007, P.887-904)

### التوصيات: Recommendations

وفي ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالآتي:-

- ١- توجيه وحدات الإرشاد لتفعيل دور الفرد في التعاطف والإشفاق على ذاته والآخرين وجعله أكثر عزماً ذاتياً وجعل خبرة الفشل خطوة للتقدم والنجاح بدلاً من كونها خطوة للتقاعس والألم في مواجهة ضغوط الحياة المختلفة.

### المقترحات: Suggestions

وبعد اكتمال البحث الحالي فقد اقترحت الباحثة الآتي:-

- ١- إجراء دراسة لتعرف طبيعة الإشفاق الذاتي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل (الخل، الخوف، الاكتئاب، القلق... الخ).
- ٢- إجراء دراسة في العلاج النفسي ووضع الاستراتيجيات منها استراتيجية الإشفاق الذاتي لخفض الاكتئاب والقلق.

## المصادر

- ١- لازاروس، ريتشارد، (١٩٨١)، الشخصية، ترجمة: سيد محمد غنيم، ط١، دار الشروق، بيروت.
- 2- Akih, A., (2008), Self-compassion and achievement goals: a structural education modeling approach, **Journal of Educational Research**, V.(31).
- 3- Baldwin, M.W., (1992), Relational schemas and the processing of social information, **Psychological Bulletin**, V.(112).
- 4- Baumeister, R.F., Bushman, B.J. Campbell, W.K., (2000), Self-esteem, narcissism and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism?, **Journal Current Directions: in Psychological Science**, V.(9).
- 5- Bennett Goleman, T., (2001), **Emotional alchemy: How the mind call heal the heart?**, New Jersey: Three Rivers Press.
- 6- Blatt, S.J., (1995), **Representational structures in psychopathology**, In D. Cicchetti & S. Toth (eds) Rochester symposium developmental psychopathology: Emotion, cognition, and representation, V.(6), N.Y: University of Rochester Press.
- 7- Bowlby, J., (1969), **Attachment and loss**, Vol. Attachment, New York, N.Y: Basic Books.
- 8- Brennan, K.A., Clark, Cl. & Shaver, P.R., (1998), **Self-report measurement of attachment: an integrative overview**, In J.A. Simpson & W.F. Rholes (Eds) **Attachment Theory and Close Relationships**, New York, N.Y., Gniford Press.
- 9- Button, J.E., Worlince, M.C., Frost, P.J. and Lilius, J.M., (2006), Explaining compassion organizing administrative Science, Narterly, **Journal of Applied Social Psychology**, V.(51).

- 10- Deci, E.L. & Ryan, R.M., (2000), The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, **Journal of Psychological Inquiry**, V.(11).
- 11- Feeney, J.A., (2000), Implications of attachment style for patterns of health and illness, **Childcare Health and Development**, V.(26).
- 12- Florida, R.E. (2002), **The lotus sutra and health care ethics**, Inc. Reeves (Ed), A Buddhist Kaleidoscope: Assayson the Lotus Sutra.
- 13- Gilbert, P. & Irons, C., (2005), **Therapies for shame and self-attacking, using cognitive behavioural, emotional imagery and compassionate mind training**, Inp. Gilbert (Ed), Compassion: Conceptualisations Research and Use in Psychotherapy, London, Routledge.
- 14- Habito, R.L.F., (2002), **Buddha-body, theory and the lotus sutra: Implications for Praxis**. In G. Reeves (Ed) A Buddhist Kaleidoscope: Essays on the Lotus Sutra.
- 15- Hoffman, M., (2010), **Self-compassion hope and well-being of women experiencing primary and secondary infertility: An application of the biopsychosocial mode** **University of Maryland**, College Park in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts.
- 16- Iskenber, M., (2009), The relationship between self-compassion, self-efficacy and control belief about learning in Turkish university students, **Journal of and Social Behavior and Personality**, V.(37), N.(5), Society for Personality Research (Inc).
- 17- Johnson, E.A., Nozick, K.J., (2011), Personality adjustment, and identity style influences on stability in identity and self-concept during the transition to university, **Journal Identity**, V.(11).
- 18- Kail, R.V., (2001), **Children and their development**, (2<sup>nd</sup> ed.), NJ., Prentice-Hall.

- 19- Kernis, M.H., Cornell, D.P. Sun C. Berry, A. & Harlow, T., (1993), There's more to self-esteem than whether it's high or low, the importance of stability of self-esteem, **Journal of Personality and Social Psychology**, V.(65).
- 20- Ladner, L., (2004), **The lost art of compassion**, San Francisco, CA: Harper Collins.
- 21- Leary, M.R., Tate, E.B., Allen, A.B., Adams, C.E. and Hancoc, K.J., (2007), Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of personality and social psychology, **Psychological Association**, V.(92), N.(5).
- 22- Leadbeater, B.J., Kupermine, G.P., Blatt, S.J. & Herzzog, C., (1999), A multivariate model of gender differences in adolescent's internalizing and externalizing problems, **Journal of Developmental Psychology**, V.(35).
- 23- Levensque, C., Copeland, K.J. & Sutcliffe, R.A., (2008), Conscious and nonconscious processes: Implications, **Journal Canadian Psychology**, V.(49).
- 24- Magnus, C.M., (2007), **Does self-compassion matter beyond self-esteem for women's self-determined motives to exercise and outcomes?** Master's Thesis, Saskatoon, Canada: University of Saskatchewan.
- 25- Marshall, C., (1972), **Essentials of testing**, California Addison.
- 26- McGregor, I. & Marigold, D.C., (2003), Defensive zeal and the uncertain self:: What makes you so sure?, **Journal of Personality and Social Psychology**, V.(85).
- 27- Neff, K., (2004), Self-compassion and psychological well-being, **Journal of Constructivism in the Human Sciences**, V.(9).
- 28- Neff, K.D. & McGenee, P., (2010), Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults, **Journal of Self and Identity**, V.(9).

- 29- Neff, K.D., (2003), The development and validation of scale to measure self-compassion, **Journal of Self and Identity**, V.(2).
- 30- Neff, K.D., Rude, S.S. & Kirkpatrick, K., (2007), An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality trait, **Journal of Research in Personality**, V.(41), N.(1).
- 31- Patisiopoule, S.A.T. & Buchanan, M.J., (2011), The practice of self-compassion in counseling: A narrative inquiry, **Journal of Psychology Research and Practice**, V.(74), N.(4).
- 32- Pennebaker, J.W., Cotter, M. & Sharp, L.K., (1990), Accelerating the coping process, **Journal of Personality and Social Psychology**, V.(59).
- 33- Rase, F., (2010), Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety, **Journal of Personality and Individual Differences**, V.(48), [www.elsevier.com/locate/paid](http://www.elsevier.com/locate/paid).
- 34- Sallis, J.F. & McKenzie, T.L., (1991), Physical education's role in public health, **Journal Research Quarterly for Exercise and Sport**, V.(62), N.(2).
- 35- Salovey, P. & Mayer, J.D., (1990), Emotional intelligence, imagination, cognition & personality, **Journal of Personality**, V.(9).
- 36- Schanche, E. & Stiles, T.C., (2011), **The relationship between activating affects, inhibitory affects and self-compassion in patients with cluster personality disorder**, Prentice-Hall.
- 37- Scheff, T.J., (1981), The distancing of emotion in psychotherapy, psychotherapy: theory research & practice, **Journal of Personality and Social Psychology**, V.(18).

- 38- Sedikides, C., (1993), Assessment enhancement and verification determinates of the self-evaluation process, **Journal of Personality and Social Psychology**, V.(65).
- 39- Stanley, C.J. & Hopkins, K.D., (1979), **Educational and psychological measurement and evaluation**, N.J., Prentice-Hall.
- 40- Thompson, B.L. & Waltz, J., (2008), Self-compassion and ETSD. Symptom severity, **Journal of Traumatic Stress**, V.(21), N.(2).
- 41- Vallerand, R.J., Rousseau, F.L., Grouzet, F.M.E., Dumais, A., Grenier, S. & Blanchard, C.B., (2006), Passion in sport: A look at determinants and affective experiences, **Journal of Sport & Exercise Psychology**, V.(28).
- 42- Wada, K. & Park, J., (2009), Integrating Buddhist psychology in grief counseling, **Death Studies**, V.(33).
- 43- Zaleski, Z., (1996), Future anxiety: concept measurement and preliminary research, **Journal of Personality and Individual Differences**, V.(21).



## فاعلية استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في تحصيل مادة الكيمياء العضوية العملي والدافع المعرفي عند طلبة قسم الكيمياء

أ.د. رعد مهدي رزوقي

جيهان فارس يوسف

### مشكلة البحث

يتميز العصر الحالي بثورة علمية وتكنولوجية سريعة تهتم بالمعلوماتية وابداعات العقل الإنساني ، وهو ما يطلق عليه الثورة التكنولوجية الثالثة ، ومن أهم سمات هذا العصر أن مصدر السلطة الان هي العقل والابداع لذا فالتحديات القادمة هي تحديات إبداعية حيث يعد الابداع مظهراً من مظاهر خصوبة التفكير ، لذا فمن الضروري أن تكون العملية التعليمية غنية بالتجارب والطرق العملية التي تثرى حياة المتعلمين المستقبلية ، ولابد أيضاً من التوسع في التدريس المختبري وتناوله بدرجة عالية من الجدية ، فالتدريس المختبري يثبت الحياة في العملية التعليمية ويبعدها عن الخمول. كما يكتسب التدريس المختبري أهمية بالغة في دراسة علم الكيمياء لكونه يقوم على اجراء التجارب المختبرية متخذاً من استخدام الأدوات والأجهزة والوسائل التطبيقية وكفاية مناسبة من المهارات العملية والذهنية المتكاملة لأداء التدريس المختبري سبيلاً لذلك.

وبالرغم من ذلك، ما تزال طرائق التدريس المختبري في الكليات العلمية بشكل عام وكلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم) بشكل خاص تعمل بطريقة تقليدية ونمطية وهي أن أداء التجربة روتينياً يركز على أداء الطلبة للتجربة المعروفة النتائج مسبقاً وهذا ما تأكد للباحثين من خلال مناقشتها لمدرسي المادة العملية في المختبر. إذ أكدوا استخدامهم للطريقة التقليدية من خلال أخذ المعلومات والتأكيد على النتائج

فقط وهذا لا يخلق لهم دافعاً معرفياً لزيادة معلوماتهم حول التجارب ، حيث اتضح أن هدفهم هو إجراء التجربة من قبل الطلبة فقط وعدم تحفيزهم على الحصول على معلومات أخرى تتعلق بالتجربة خاصة ، وقد قدمت الباحثان تعريفاً للدافع المعرفي (بأنه رغبة الطالب المستمرة في البحث عن المعلومات والحصول عليها بسرعة وزيادة تلك المعلومات وتنميتها ، وتحمل الطالب الصعاب في سبيل الحصول على المعلومات ، وحرصه على التطبيق العملي لموضوعات المعرفة ، وهو حالة من الشعور بالراحة والرضا لتعلم كل ما هو جديد وفهم كل شيء غامض وغير معروف ، ومن ثم تنعكس على مستوى تحصيلهم لكونهم لا يمتلكون معلومات عنه) ولهذا ارتأى الباحثان تجريباً استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في تدريسها في المختبر لمعرفة مدى تأثير هذه الاستراتيجية على تحصيلهم والدافع المعرفي لديهم.

#### أهمية البحث والحاجة اليه:

يستلزم التدريس الإبداعي والتدريس من أجل الابداع، التحول من التدريس القائم على التلقين والحفظ والتخزين والتسليم بالحقيقة المطلقة، الى التعلم القائم على الفهم وحل المشكلات وإعادة التفكير في المعرفة بوصفها معرفة نسبية. ومن التدريس القائم على الالتقاء من قبل المعلم، والتلقي النسبي للمعلومات من قبل الطلاب، الى التعلم المبني على إتاحة الفرص للمتعلمين للعب أدوار متنوعة وحث المتعلمين عند كل استجابة على التخيل وعلى التفكير وإتاحة الفرص للمتعلمين للتساؤل وجعل بعض المتعلمين يديرون المناقشات أي المشاركة والتفاعل الإيجابي للمتعلم، والتعلم الذاتي، والتعلم النشط، والتعلم المستمر مدى الحياة (الحمادي، 1999:2) ، (بولسنان، 2009:550).

كما يستلزم التدريس الإبداعي التحول من التدريس القائم على خط التجميع Assembly Line والتمهيط والقبولية الى التعليم القائم على التفرد والتنوع والمبادأة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتلبية احتياجاتهم العقلية والتعليمية الخاصة، وتنمية استعداداتهم الإبداعية، ومن التعليم المتمركز حول المعلم الى التعليم المتمركز حول الطالب (الحمادي، 1999:2)، (إبراهيم ، 2009:139).

ويقترح العديد من التربويين (أبو جادو، ومحمد، 2007)، (إبراهيم ، 2009)، (بولسنان، 2009:550) مجموعة من الإجراءات على تطويع طرائق التدريس من أجل تنمية التفكير والإبداع لدى الطلبة منها:

١- استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية لاكتشاف قدرات التفكير الإبداعي وتنشيطها من مثل: حل المشكلات، والبحث النشط عن المعلومات، وغيرها مما ينمي لدى الطلاب روح المبادرة والاستقلال الفكري، والتفاعل، وحرية التفكير والتعبير، والتعاون، ويشحذ استعداداتهم التفسيرية والتحليلية، والنقدية والاستنتاجية والتركيبية.

٢- الاهتمام بعمليات التعلم الإبداعية لدى الطلاب، ولكي تنشط هذه العمليات خلال التعليم الجامعي فإنه يجب تنمية الثقة بالنفس والمثابرة، والرغبة في العمل الجاد وتقدير الذات لدى الطلاب، وتشجيعهم على السلوك النقدي وتقبل أفكار الآخرين واحترامها.

٣- تشجيع الطلبة على البحث عن المعلومات، وعلى أن يكونوا متعلمين نشطين وإيجابيين خلال المواقف والأنشطة التعليمية بحيث لا يكونون مجرد مستقبلين للمعلومات.

٤- تنمية حساسية الطلاب لاكتشاف أوجه النقص في الموضوعات والأشياء المحيطة بهم، وإدراك العلاقات بين الأفكار والمعلومات الجديدة والسابقة والربط بينها، وإدماجها في خبراتهم.

٥- توفير تغذية راجعة إيجابية للطلبة وتعريفهم بمدى جودة أدائهم، وأسباب أخفاقهم ومساعدتهم على تحسين تعلمهم بما يدفعهم الى بذل المزيد من التفكير والجهد لبلوغ الأهداف المحددة للتعلم، ومعالجة المشكلات والمسائل بطرق أكثر إبداعية.

٦- تيسير التفاعل الاجتماعي والعمل الجماعي الذي يوفر فرص تبادل الخبرات الإبداعية وتكاملها لدى الطلبة، وكذلك تشجيع التنافس الذي يساعد على تحقيق المزيد من التفوق واستمرار الحماس والدافعية للوصول الى أفكار جديدة.

٧- الاستعانة بمصادر المعرفة والمعلومات الالكترونية، والتقنيات الحديثة في عمليات التدريس والتعليم، كالشبكة الدولية للمعلومات، والوسائط المتعددة، والكومبيوتر والتي يمكن ان تقابل الاحتياجات العقلية المتنوعة والشغف المعرفي المتزايد لدى الطلبة.

٨- الاهتمام من خلال عمليات التدريس بتنمية مهارات الطلاب على تحليل النصوص، وتلخيص الموضوعات، واستخلاص الأفكار، وكتابة التقارير والبحوث، واستخدام القواميس ودوائر المعارف، والمصادر المتنوعة للمعرفة.

ويشير دي بونو صاحب نظرية الابداع الجاد الى "أن هذا النوع من الابداع ينمي عند الانسان من خلال قواعد الابداع، التي تعني بها استعمال أدوات او

استراتيجيات مقصودة او متعمدة للتدريب على هذا النوع من الابداع، إذ اقترح مجموعة من الأدوات والاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تطبيق هذا النوع من الابداع التي ننظر فيه للأشياء او الموضوعات من زوايا مختلفة، نفصل بين ما يدور في الذهن طوال الوقت، وبين التفكير الهادف والذي هو المحور الأساس للإبداع الجاد (أبو جادو، ومحمد، 2007:462).

ويعتمد الابداع الجاد على تخطي العوائق التي تحد تفكيرك في إطار معين، ثم تحاول العمل على حل المشكلة بطريقة عشوائية ربما او جانبية (هي لا تتعارض مع المنطق ولكنها غريبة او مختلفة)، وتتزايد فرصة النجاح في حل المشكلات مع تقلص العوائق الداخلية في عقولنا التي يطلق عليها في بعض الأحيان "المعوقات الإدراكية" التي تحول بيننا وبين الوصول الى النجاح. وتكون هذه المعوقات في أحيان كثيرة من صنعنا نفرضها على أنفسنا وفي أحياناً أخرى تتشكل بسبب قصور في المعرفة او التركيز على تفاصيل او معلومات غير واضحة (السويدان، 2008::378).

ويؤكد دي بونو أن الابداع الجاد هو القدرة على رؤية الشيء الواحد بطرق مختلفة ومتعددة، ويرى بأنه لا يمنع عملية اتخاذ القرارات السريعة والمناسبة، فهي طريقة من التفكير تكسب صاحبها مهارات جديدة، وتوفر رؤى وحلولاً غير مدركة سابقاً (De Bono, 2005: 100).

ويمثل الابداع الجاد مرونة في التعامل مع المشكلات، ويتحرك تفكير الفرد من خلاله في اتجاهات متعددة، فهو تفكير استكشافي لا يتقيد بقضبان سكك الحديد الفكرية التي يلتصق بها التفكير النمطي او السببي، فهو يبحث في حل المشكلات بطرق غير تقليدية، ويهدف الأساس الى تغيير القوالب الفكرية الثابتة في عقولنا أو إعادة بنائها

من جديد، وهذه الرؤية الجديدة في التفكير تجعله معالجة جديدة للمعلومات ولذلك يعده (De Bono) نمط خاص من معالجة المعلومات يسير الى جنب الأنماط الأخرى في معالجة المعلومات، ويرفض أن يجعل من العقل محدداً بنظام تذكر تلقائي للقوالب الفكرية المسبقة (De Bono, 2005: 18).

والإبداع الجاد هو رؤية جديدة للإبداع بدون تقيد لطرح الأفكار، سواء من حيث المهارات الإبداعية او الاستراتيجيات المستعملة لتحقيق المهارات، فهو نمط ابداعي موحد ومتكامل يساعد الافراد على انتاج طرق جديدة من التفكير او أدوات صنع القرار سوف ينعكس تعلمه على طريقة أدائنا للمهام اليومية، إذ ستنتسم بالسرعة والدقة والجودة العالية (De Bono, 2007: 17).

ويرى (Sloane, 2006) ان الإبداع الجاد هو الخروج عن المألوف في التفكير والبحث عن طرق أخرى غير اعتيادية للوصول الى الحل. فالإبداع الجاد هو البحث عن بدائل وطرائق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتخاذ القرار، ومن أشهر الوسائل للتفكير بهذه الطريقة أسلوب الحوار، والتخيل، والتصوير، وإعادة الوصف، والتفكير من زوايا متعددة. ويسير احياناً وفقاً لخطوات حل مشكلة معينة ولا يقصد بها التمسك الحرفي بتسلسلها، فقد يحصل احياناً ان تحل المشكلة بمجرد تغيير نظرتك الى الأمور (Sloane, 2006: 98).

فمثل هذه الأساليب تسمى بأساليب الإبداع الجاد. وتكمن أهمية هذه الأساليب في ان معظم الناس يبادرون تلقائياً الى التركيز على أول حل بديهي يتبادر الى الذهن، ويبدلون جهداً ووقتاً كبيراً في هذا الحل بينما ربما تكون هناك حلول أفضل لكنها غير مباشرة أو غير واضحة وبديهية، لذلك فإنه من المفيد صرف التفكير عند

حل المشاكل عن الأفكار البديهية المتوقعة الى أفكار جديدة غير متوقعة  
(Richardson.et, 2003:6).

نفهم من ذلك ان الابداع الجاد هو الخروج من المألوف في التفكير والبحث  
عن طرق أخرى غير اعتيادية للوصول الى الحل، وحتى نفهم هذه الطريقة لابد من  
معرفة استراتيجيات الابداع الجاد.

واقترحت نظرية الابداع الجاد إيجاد مجموعة من الاستراتيجيات منها  
استراتيجية التركيز والدخول العشوائي والبدائل والتحدي والحصاد والقبعات الست والتي  
تعمل على اثارة تفكير الطلبة والعمل على تحفيز الدافع المعرفي لديهم  
(نوفل، 2009:159).

ويعتمد الباحثان استراتيجية الحصاد التي تجعل المتعلمين أكثر مهارة  
وملاحظة للأفكار الجديدة والمفاهيم الجديدة فهي استراتيجية متعمدة ومقصودة يحاول  
المعلم من خلالها ان يجمع النواتج الإبداعية التي ظهرت خلال الجلسة الإبداعية في  
قوائم تدعى بقوائم الحصاد.

لذا تسعى المؤسسات التربوية جاهدة الى تفعيل عملية التدريس وزيادة فاعلية  
التعلم من خلال استخدام استراتيجيات وطرائق تدريسية تحدث أثراً في سلوك الطلبة،  
وفي هذا الصدد تشير (الخالدي، 2008)، ان فاعلية التدريس تقاس بمستوى تحصيل  
الطلبة على وفق أي جانب من الجوانب سواء أكان معرفياً أم وجدانياً أم مهارياً.  
والتحصيل هو أحد عوامل التكوين العقلي، وهو من المفاهيم الأساسية في التنظيم  
العقلي للفرد ويمثل أهمية خاصة في تقويم الأداء وخاصة الأداء الذي يرتبط بالنشاط  
العقلي وينظر اليه على انه محك أساسي يمكن في ضوءه تحديد المستوى الأكاديمي  
للطالب (الخالدي، 2008:89).

ويعد التحصيل بمختلف أشكاله وألوانه من أهداف التربية والتعليم نظراً لأهميته التربوية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعد التحصيل المعيار "الوحيد" الذي يتم بموجبه تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لآخر، وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات أو جامعات التعليم العالي، كما يعد التحصيل أساساً لمعظم القرارات التربوية (المنهجية والإدارية) في التربية والتعليم.

أما في الحياة اليومية، فللتحصيل أهمية كبيرة في تكييف وتلاؤم الطالب في الحياة ومواجهة مشكلاتها والذي قد يتمثل في استخدام الطالب (المتعلم) حصيلة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية أو اتخاذ القرارات الآتية والمستقبلية، وكذلك المنافسة في الحياة للحصول على الوظائف والاعمال المهنية الأخرى المتوافرة في مجال العمل (زيتون وكمال، 1995: 48-47).

وتعد الدافعية عنصراً رئيساً من عناصر عملية التدريس لما لها من أهمية في زيادة مثابرة المتعلمين في تحقيق نتائج التعلم بوصفها هدفاً تربوياً بحد ذاته، ذلك ان استثارة دافعية المتعلم وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديه تجعله يقبل على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية حتى خارج نطاق العمل المدرسي، وهذا يعني زيادة قدرته على معالجة المعلومات وبالتالي تحسن أدائه (بقيعي، 2010: 140).

وأضاف (قطامي، 2004) أن "اثارة دافعية المتعلم نحو التعلم تجعله يقبل عليه وتقلل من مشاعر ملله واحباطه وتزيد من حماسه واندماجه من موقف التعلم، واثارة الدافعية تعني سعي المتعلم نحو تحقيق الغاية المهمة والهدف ذي المعنى بنظره(قطامي، 2004: 383).



ومن أهم الدوافع المرتبطة بالتعلم هو الدافع المعرفي، الذي يمكن تحديده والتعرف عليه من خلال سعادة الطالب المستمدة من عملية التعلم وحب الاستطلاع وتعلم المهام الصعبة والاستغراق فيها، كما له دوراً مهماً في رفع مستوى أداء الطالب وانتاجيته في مختلف المجالات الدراسية والأنشطة التي يواجهها، إذ تقع على عاتق القائمين بالعملية التعليمية مسؤولية كبيرة للحفاظ على استمراريته (محمود، 2004:16).

فالدافع المعرفي Cognitive Motivation يعد الرغبة في الانخراط المثمر في النشاط المعرفي والتمتع به ، كما يرتبط بالأداء الأكاديمي ويظهر ذلك بشكل واضح في المستوى الجامعي ، حيث تتطلب الدراسة التفكير وأداء جهد مثمر للتعامل مع التأثيرات المتعلقة بالدارسة ، ويتمثل في البحث المستمر عن الجديد في الموضوعات والمعلومات ، ولا يتأثر بالألفة ولا بالتعود ، فهو يعني الاستمرار للدافع نحو التساؤل والتقصي والحصول على المعرفة العميقة كونها احد ركائز الابداع ، ويكون بحثاً عن الجديد في المؤلف والنادر في الشائع والبعيد في القريب (Coutinho, 2006:163).

يتضح مما سبق أن الدافع المعرفي هو الحاجة الى الاستكشاف والتنظيم والتعرف والانجاز والكفاءة والبحث عن الجديد من المعرفة من مصادر علمية متنوعة، وتحمل التحديات والصعوبات لتعلم شيء جديد أو تفهم شيء غير متفهم لكشف الغموض عن حقائق علمية جديدة.

وللدافع المعرفي علاقة بجوانب إيجابية أخرى مثل التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي ومتغيرات أخرى، فقد أشارت دراسة الخلفي (2000) الى وجود علاقة دالة احصائياً بين الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي، وأوضح ان هذه النتيجة منطقية

حيث أن الدافع المعرفي قائم على الاختبار والقرار والخطط والاهتمامات وتوقع النجاح والفشل وهو يتمثل في رغبة الفرد في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات ومواجهة المشكلات وحلها (الخليفي، 2000:40).

وفي ضوء ما سبق تبرز أهمية البحث:

١- يعتمد استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد التي تؤكد أهمية النظر الى الموضوع من زوايا مختلفة ومتنوعة تعمل على جعل المتعلم يفكر في اتجاهات غير مألوفة.

٢- دراسة تسهم في بلورة أهمية اختيار استراتيجيات وطرائق التدريس الأنسب لتحقيق زيادة التحصيل وتنمية الدافع المعرفي الذي يعد من الأهداف التربوية المطلوبة.

٣- يتناول هذا البحث موضوعاً لم ينل نصيبه من الدراسة بالقدر الكافي من البيئة العراقية برغم وجود دراسة واحدة فقط التي تناولت استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد ألا انها لم تتناول أثر استراتيجية الحصاد على تنمية الدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

٤- محاولة لتغيير نمطية أساليب التدريس التقليدية المتبعة باستخدام استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد محاولة في التقرب أكثر من نفسية وطبيعة التفكير لدى المتعلم في هذه المرحلة واثارة الرغبة أكثر في التعلم.

٥- يعد موضوع الدافع المعرفي من أكثر الموضوعات أهمية في علم النفس لأنه يهتم بدراسة القوى الداخلية المحركة للسلوك كما أن الدافع المعرفي يسهم في تحسين التحصيل والتعلم ويزيد من فهم الطالب لنفسه وهدفه، ويزيد من

مثارته وتخطيطه وحماسه واندماجه في المواقف التعليمية وينقله من حالة  
التلقي السلبي الى الاندماج الإيجابي في التعلم.

٦- قد تفيد المسؤولين عن تطوير المناهج في وزارة التعليم العالي فيما يتعلق  
بالتخطيط وتطوير المقررات الدراسية لوضع استراتيجيات التدريس الملائمة  
لكل مقرر للنهوض بالعملية التعليمية.

٧- قلة الدراسات العربية - بحسب علم الباحثة - التي حاولت الكشف عن  
فاعلية استخدام استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في تحقيق اهداف تدريس  
العلوم، وهذا يعد مبرراً قوياً لإجراء مثل هذه الدراسة فهي تأتي لسد نقص  
واضح في هذا المجال وتسهم في اثراء البحث التربوي.

#### هدفا البحث:

يهدف البحث التحقق من:

١. فاعلية استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في تحصيل مادة الكيمياء العضوية  
العملي لطلبة كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم).
٢. فاعلية استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في الدافع المعرفي لطلبة كلية التربية  
للعلوم الصرفة (ابن الهيثم).

#### فرضيتا البحث:

لتحقيق هدفا البحث تصوغ الباحثة الفرضيتين الصفريتين أدناه:

- ١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات  
الطلبة الذين يدرسون على وفق استراتيجية للإبداع الجاد ومتوسط درجات  
الطلبة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الكيمياء  
العضوية العملي.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون على وفق استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد ومتوسط درجات الطلبة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافع المعرفي.

#### حدود البحث:

يتحدد البحث بالآتي:

- ١- كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم) في جامعة بغداد.
- ٢- طلبة قسم الكيمياء - المرحلة الثانية في الدراسة الصباحية.
- ٣- الفصل الدراسي الأول والفصل الثاني من العام الدراسي 2014 - 2013.
- ٤- تجارب مختبر الكيمياء العضوية العملي.

#### تحديد المصطلحات:

(١) الفاعلية Effectiveness:

عرفها شحاته والنجار (2003) بأنها: مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة (شحاته والنجار، 2003:76)

التعريف النظري: يتفق الباحثان مع تعريف (شحاته والنجار، 2003).  
التعريف الاجرائي: إمكانية نجاح استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في تحصيل مادة الكيمياء العضوية العملي والدافع المعرفي عند طلبة قسم الكيمياء.

## (٢) الاستراتيجية Strategy:

عرفها (أبو شعيرة وآخرون، 2007): مجموعة من الإجراءات والأنشطة والأساليب التي يختارها المدرس أو يخطط لاتباعها الواحدة تلو الأخرى وبشكل متسلسل مستخدماً الإمكانيات المادية المتاحة لمساعدة طلبته على اتقان الأهداف المتوخاة.

(أبو شعيرة وآخرون، 2007:344)

التعريف النظري: يتفق الباحثان مع تعريف (أبو شعيرة وآخرون، 2007).  
التعريف الاجرائي: خطة منظمة تتضمن مجموعة من الإجراءات وطرائق التدريس والأساليب، يخطط لها الباحثان بنحو متسلسل، لتحقيق اهداف محتوى الدرس، وتقاس باختبار التحصيل الدراسي ومقياس الدافع المعرفي.

## (٣) استراتيجية الحصاد Harvesting Strategy:

عرفها كل من:

١- (De Bono, 1992): بأنها الاستراتيجية التي يتم فيها العصور على الأفكار السحرية (Magic idea)، وتزويدنا بأفكار جديدة لاستعمالها في تحقيق اهداف معينة لحشد الدماغ بكم كبير من المفاهيم والأفكار والتي قد لا تكون ذات فائدة لحظتها، ولكنها سوف تغني أي تفكير مستقبلي (De Bono, 1992:211):

٢- (نوفل، 2004): بأنها طريقة متعمدة ومقصودة يتم عن طريقها جمع النواتج الإبداعية التي ظهرت خلال الجلسة الإبداعية، وفيها نحاول تصنيف الجهد الإبداعي الى فئات متنوعة للتوصل الى اتخاذ قرارات مناسبة للمشكلات الحياتية(نوفل، 2004:124)

### ويتفق الباحثان مع تعريف (نوفل، 2004)

ويعرف الباحثان (استراتيجية الحصاد) إجرائيا بأنها: الخطوات والممارسات المنظمة التي بها يقوم طلبة المجموعة التجريبية بأشراف المدرس من خلال الأفكار الجديدة وتصنيفها الى فئات عدة (سلبية وإيجابية ومثيرة ومقبولة)، والتي يتم فيها اختيار أفضل الأفكار المطروحة، لتحقيق اهداف محتوى الدرس

### (٤) الإبداع الجاد Creativity Serious

عرفه كل من:

١. (De Bono, 1998) بأنه: طريقة مبدعة تخيلية في حل المشاكل تؤدي الى

تغيير تصورات الفرد ومفاهيمه عن مشكلة ما. (De Bono, 1998:2)

٢. (الغريبي، 2007) بأنه: هو التفكير الذي ينظر به المرء الى المشكلة من زوايا

مختلفة بدلاً من الالتزام بخط مباشر للسير في البحث فينتج هذا التفكير للإحاطة  
بمختلف الآراء الأخرى بل قد ينطلق بعيداً عما هو مألوف في التفكير.

(الغريبي، 2007:23)

ويتفق الباحثان مع تعريف (الغريبي، 2007).

ويعرف الباحثان (الإبداع الجاد) إجرائيا بأنه: مجموعة من الإجراءات

والخطوات التي تسير بشكل منظم ومتتابع لتحصيل مادة الكيمياء العضوية

العملي والدافع المعرفي عند طلبة قسم الكيمياء.

### (٥) التحصيل:

عرفه (شحاته والنجار، 2003) بأنه كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات

وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات، نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم

والكتاب المدرسي، ويمكن قياسه باختبار معد. (شحاته والنجار، 2003:89).

### ويتفق الباحثان مع تعريف (شحاته والنجار، 2003)

ويعرف الباحثان (التحصيل) اجرائيا بانه: مقدار ما يحصل عليه طلبة مجموعتي البحث من معلومات كيميائية مقدرة بدرجات الاختبار التحصيلي المعد لأغراض البحث لمادة الكيمياء العضوية العملي عند طلبة قسم الكيمياء.

(٦) الدافع المعرفي: عرف (محمود، ٢٠٠٤) بأنه: السعي للمعرفة وحب الاستطلاع والاكتشاف والارتياح والرغبة في القراءة وطرح الأسئلة. (محمود، ٢٠٠٤: ٢٥)

### ويتفق الباحثان مع تعريف (محمود، 2004)

ويعرف الباحثان (الدافع المعرفي) اجرائيا بانه: (الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته عن فقرات مقياس الدافع المعرفي المستعمل لأغراض هذا البحث)

### استراتيجية الحصاد Harvesting Strategy:

قيد نتائج ابتكاراتك حتى لا تنسَ أياً من تلك الأفكار والابتكارات حتى وان بدت غير عملية او ليست ذات قيمة فربما احتجتها في وقت آخر (Sloane, 2006: 98).

إننا بحاجة ان نتدرب على ملاحظة الأشياء فمن دون هذا التمرين لن نستطيع ببساطة ان نلاحظ ما يحصل امامنا، لابد من القيام بهذا التمرين لحصد نتائج دورة التفكير الجانبي، لا يكفي الحصول على الأفكار السحرية وإهمال الباقي فذلك هدر كبير كما كان يجري، قد يعني الحصاد الدقيق اخذ ملاحظات اثناء الدورة او السماع بعناية الى شريط مسجل بعد ذلك وقد يعني إعادة التفكير اثناء الدورة أكثر مهارة وملاحظة للأفكار الجديدة والمفاهيم الجديدة التي قد تظهر (أبو رياش، 2007: 343).

ان بعض الناس في دورة التفكير الإبداعي يخرجون بنتائج ضئيلة، لأنه في نهاية جلسة التفكير الإبداعي عادة تؤخذ فقط الأفكار المحددة والتي تبدو عملية وذات قيمة ومعنى، لكن هذا فقط جزء من النتائج الحقيقي للإبداع، وفي الوقت نفسه يمكننا ان نصبح أكثر مهارة وملاحظة للأفكار الجديدة، والمفاهيم الجديدة التي ظهرت، فعندما يبدأ الحصاد يكون مهماً ان نمتلك افكاراً واضحة لما يتم التدرب عليها في الجلسة الإبداعية.

واستراتيجية الحصاد هي طريقة متعمدة ومقصودة نحاول من خلالها ان نجمع النواتج الإبداعية التي ظهرت خلال الجلسة الإبداعية، بحيث نتمكن من تصنيف الجهد الإبداعي الى فئات متنوعة، وتستخدم قوائم الحصاد كدليل على تصنيف الجهد الإبداعي، ومن الأدوات التي تستعمل في استراتيجية الحصاد ما يلي:

قائمة الحصاد Harvesting Checklist: البنود او الفقرات في هذه القائمة هي نوافذ للنظر من خلالها على نواتج الابداع، ونحن ننظر من خلال نافذة محددة، ونضع ما نراه من خلال هذه النوافذ:

- ١- الأفكار المحددة Specific Ideas: هذه نافذة الأفكار التي تبدو ذات قيمة وعملية ومفيدة، وهذا ربما هو الذي يبحث عنه في التفكير الإبداعي الجاد.
- ٢- طلائع (بدايات) الأفكار Beginnings of Ideas: عبر هذه النافذة ترى طلائع او بدايات الأفكار، سواء كانت جيدة ام سيئة، إذ ان الأفكار نادرة الاستعمال هي أفكار غير مرغوبة، مثل الأفكار غير القابلة للاستخدام، لكن احياناً تبدو مثيرة، او غير عادية، او قيمة، ونحن ندون هذه الأفكار.
- ٣- المفاهيم: ربما تظهر المفاهيم مباشرة، وعلى الرغم من ذلك نادراً ما نستطيع وضع عنوان للتقدم الإبداعي، وفي عملية التذكر عادة من السهل استخراج



الأفكار التي استخدمت، وكذلك الجهد المبذول في استخراج الأفكار التي تكون خلف الأفكار التي وضعت في العنوان، إذ من المحتمل استخراج عدة أفكار من فكرة واحدة، فالأفكار مهمة جداً، لأن إحدى هذه الأفكار قد تكون مهمة ثم من الممكن - عادة - ان نجد طريقة بديلة لجعل هذه الأفكار قابلة للتطبيق.

٤- المناحي Approaches: المنحى هو طريقة واسعة للنظر الى المشكلة او الموقف، ويمكن ان ندعوها قاعدة للأفكار، او الإرادة، وفي النهاية يجب ان نعمل قائمة مختلفة للمناحي التي اقترحت او استعملت، وللتعامل مع هذه الأفكار من الضروري استخراجها عند ذكرها كي لا تضع.

٥- التغيرات Changes: التغيير من الملاحظات الجديرة بالاهتمام، وهذا التغيير قد يكون في الاتجاه او في المفاهيم، وقد يكون التغيير في كيفية النظر للأشياء، وأحياناً يحدث التغيير بشكل مفاجئ، وفي أحيان أخرى يحدث تدريجياً، حتى ان الناس يشاركون بشكل غير واعٍ في كيفية التغيير الضخم الذي يحدث (De Bono, 1998: 268-273) ، (أبو جادو ومحمد، 2007: 476-478).

٦- النكهة Flavor: الصفة المميزة لجلسة التفكير الإبداعي تعود بشكل عام الى جوهر الأفكار، في بعض الجلسات يغلب عليها بشكل واضح الصفة المميزة (النكهة) للإبداع وتتبع القيمة المميزة للأفكار من الملاحظة التي تساعد على اكتساب صفة أخرى للتفكير الإبداعي.

ويمكن السير في إجراءات تطبيق هذه الاستراتيجية على النحو الآتي:

أ - الاستماع للأفكار المطروحة من قبل الآخرين.

ب- تدوين الأفكار المطروحة كتابة ان أمكن من خلال مقرري المجموعات.

ج- تصنيف الأفكار المطروحة الى:

- أفكار سلبية.
- أفكار إيجابية.
- أفكار جيدة.
- أفكار غير قابلة للاستخدام.
- أفكار مثيرة.
- أفكار غير مثيرة.

د- يقوم الطلبة بالبحث عن معلومات محددة ذات علاقة بالمهمة التي تدربوا عليها من مصادر متعددة، موثقين تلك المصادر.

هـ- في اللقاء يتطوع بعض الطلبة لعرض المعلومات التي توصلوا اليها من مصادر مختلفة، مبرزين تلك المصادر لزملائهم الطلبة.  
(أبو جادو ومحمد، 2007: 478).

وتناولت دراسات عديدة استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد منها:

(١) دراسة نوفل 2004: (أثر برنامج تعليمي - تعليمي مستند الى نظرية الإبداع

الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية  
اليسرى).

هدفت هذه الدراسة الى استقصاء فاعلية توظيف برنامج تعليمي - تعليمي مستند الى  
نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية  
الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن.

ولتحقيق هذا الهدف ، تم اختيار عينة عشوائية من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى ، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (٦٠) طالباً وطالبة ، تم تقسيمهم عشوائياً الى مجموعتين إحداها مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة وتم تطبيق البرنامج التعليمي - التعليمي المستند الى نظرية الإبداع الجاد على افراد المجموعة التجريبية لمدة فصل دراسي كامل.

استند البرنامج التعليمي - التعليمي الى نظرية الإبداع الجاد دي بونو. حيث هدف هذا البرنامج الى تدريب الطلبة على توليد مهارات: الإدراكات الجديدة والمفاهيم الجديدة والأفكار الجديدة ، والبدائل الجديدة ، والإبداعات الجديدة. كما تم توظيف مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية والتي اقترحها ايضاً "دي بونو" حيث تمثلت باستراتيجية التركيز، والبدائل، والدخول العشوائي، والتحدي، والحصاد.

ولقياس فاعلية البرنامج التعليمي - التعليمي في تنمية الدافعية ، تم تطبيق مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية المطور من قبل الباحث على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة كاختبار قبلي وبعدي، وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات قسمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأداء القبلي للطلبة على مقياس الدافعية العقلية وأبعاده الأربعة، وتم إيجاد الفروق بين متوسطي الذكور والإناث ، كما تم اجراء تحليل التباين المشترك (التغاير) الثنائي (٢×٢) بهدف التعرف الى فاعلية البرنامج التعليمي - التعليمي ، وأثر الجنس في ذلك من خلال التعرف الى أدائهم على اختيار كاليفورنيا للدافعية العقلية وأبعاده الأربعة ، والتعرف على أثر التفاعل بين المجموعة (التجريبية والضابطة) والجنس، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $a \geq 0,05$ ) بين متوسط أداء الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي - التعليمي المستند الى نظرية الإبداع الجاد ومتوسط أداء

الطلبة لم يتعرضوا للبرنامج التعليمي التعليمي، وذلك على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية وأبعاده الأربعة، التركيز الذهني، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعياً، والتكامل المعرفي، حيث كانت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي - التعليمي. (نوفل، 2004: 1-226)

(٢) **دراسة المالكي 2013:** استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استراتيجيتي الإبداع الجاد في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية وتنمية اتخاذ القرار، تم اختيار المنهج التجريبي ذي المجموعات الثلاثة المتكافئة وذو الاختبار القبلي والبعدي الخاطئ الخاص بالمفاهيم الكيميائية، والقبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار، طبق البحث على طلاب الصف الخامس العلمي في إعدادية الجزيرة للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثانية للعام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣. حيث تم اختيار عينة البحث بصورة قصدية، والبالغ عددهم (90) طالباً، وزعت عشوائياً على ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق استراتيجية التركيز للإبداع الجاد وتكونت من (30) طالباً. وتمثلت المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد وتكونت من (30) طالباً. وتمثل المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية وتكونت من (30) طالباً. تم اختبار تشخيص الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية من نوع الاختيار من متعدد يحوي على (تعريف، ومثال، وتطبيق) ويتضمن (60) فقرة، وتم التأكد من صدقه وثباته. وتم بناء مقياس اتخاذ القرار تألف من (20) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وتم التأكد من صدقه وثباته، وعالج الباحث بياناته إحصائياً باستعمال معادلة كيودر ريتشارد سون (K.R-20) والاختبار التائي (t-test)، ومعامل بيرسون، وتحليل

التباين الأحادي، واختبار شيفيه ومعادلة حجم الأثر، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- ١- تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في اختبار تشخيص الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية واتخاذ القرار.
- ٢- عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في اختيار تشخيص الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية واتخاذ القرار (المالكي، 2013: 210-2).

وقد افاد الباحثان من هذه الدراسات في الآتي:

- ١- الاطلاع على خطوات استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد.
- ٢- التعرف على الإجراءات المتبعة في تلك الدراسات واستنباط منهج هذه الدراسة من حيث التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- ٣- التعرف على الاختبارات والمقاييس المعتمدة في هذه الدراسات والإفادة منها لتصميم أدوات هذا البحث مثل مقياس الدافع المعرفي.
- ٤- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة والمعتمدة في إيجاد نتائج البحث (تحليل النتائج).
- ٥- أفاد الباحثان من تلك الدراسات بالاطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع إليها والاستزادة منها.
- ٦- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد الخلفية النظرية ومناقشة النتائج وتفسيرها.
- ٧- كشفت الدراسات السابقة عن قلة الدراسات وندرتها التي تناولت استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد كمتغير مستقل وعلاقته بالتحصيل والدافع المعرفي.

فاعلية استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في تحصيل مادة الكيمياء العضوية العملي والدافع المعرفي عند طلبة قسم الكيمياء.....

أما إجراءات البحث فكانت كما يأتي:

بما ان للبحث الحالي متغيراً مستقلاً هو (استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد) ومتغيرين تابعين هما (التحصيل والدافع المعرفي) لذا اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين (تجريبية وضابطة) ذات الاختبار البعدي لاختبار التحصيل ولمقياس الدافع المعرفي ويمكن التعبير عن التصميم التجريبي بالمخطط التالي:

| ت  | المجموعة  | التكافؤ                                                                                                                       | المتغير المستقل                 | المتغير التابع | الاختبار البعدي |
|----|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----------------|-----------------|
| ١. | التجريبية | <ul style="list-style-type: none"> <li>العمر الزمني بالأشهر</li> <li>الذكاء</li> <li>اختبار المعلومات السابقة</li> </ul>      | استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد | التحصيل        | التحصيل         |
| ٢. | الضابطة   | <ul style="list-style-type: none"> <li>اختبار الدافع المعرفي</li> <li>التحصيل السابق لمادة الكيمياء العضوية العملي</li> </ul> | الطريقة الاعتيادية (التقليدية)  | الدافع المعرفي | الدافع المعرفي  |

مخطط (١)

التصميم التجريبي للبحث

مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة المرحلة الثانية - قسم الكيمياء - كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) والبالغ عددهم (١٨٥) طالب وطالبة.

وتم تحديد مجتمع البحث قصدياً واخذت عينته عشوائية للأسباب الآتية:

- ١- استعداد عمادة الكلية ورئاسة قسم الكيمياء وكادره في ابداء المساعدة والتعاون مع الباحثة، وتقديم التسهيلات كافة لتنفيذ التجربة.
- ٢- كون الباحثة تعمل معيدة في مختبر الكيمياء العضوية العملي لسنوات عدة في القسم لتتشرف بنفسها على تطبيق التجربة.
- ٣- تنوع طلبة القسم في الكلية في متغيرات عدة كالحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كونهن من مناطق مختلفة في المحافظة ومن محافظات أخرى، وهذا لا يعطيهم صبغة واحدة.
- ٤- استيفاء الكلية لمعظم شروط نجاح التجربة من حيث البنية الجيدة، ووجود مختبر مجهز بصورة مقبولة بالأجهزة والمواد، وتوافر قاعات دراسية ملائمة لإجراء الاختبارات.
- ٥- احتواء قسم الكيمياء على أربع شعب لطلبة الصف الثاني وهي (أ، ب، ج، د).

تألفت عينة البحث من طلبة المرحلة الثانية - قسم الكيمياء - كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم والمؤلفة من شعبتين، وقد اختارت الباحثة المجموعتين (التجريبية والضابطة) بصورة عشوائية بطريقة القرعة، حيث مثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية الحصاد للإبداع الجاد، وكان عدد الطلبة فيها (٢٠) طالب وطالبة وشعبة (ج) التي درست (بالطريقة الاعتيادية) وكان عدد الطلبة فيها (١٨) طالب وطالبة، وقد بلغ العدد الكلي للمجموعتين التجريبية والضابطة (٣٨) طالب وطالبة وقد استبعدت الباحثة الطلبة الراسبين وكان عدد (٧) طالب وطالبة من المجموعة التجريبية و (٥) طالب وطالبة من المجموعة الضابطة، إذ ان من المتوقع إنهم يمتلكون خبرة سابقة في مادة الكيمياء العضوية العملي لكونهم درسوا المادة في

العام الماضي، مما قد يؤثر في السلامة الداخلية للتجربة وتم هذا الاستبعاد احصائياً فحسب، بمعنى انهم شاركوا زملاؤهم في جميع متطلبات الدرس ويسمح لهم بالدوام في اثناء التجربة داخل المختبر والجدول (1) يوضح ذلك.

### جدول (1)

توزيع افراد عينة البحث بين المجموعتين وعدد الطلبة قبل الاستبعاد وبعده

| ت  | المجموعة                                           | اسم المجموعة            | عدد الطلبة قبل الاستبعاد | عدد الطلبة المستبعدين | عدد الطلبة النهائي |
|----|----------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------|
| ١. | المجموعة الأولى<br>استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد | المجموعة<br>(التجريبية) | ٢٠                       | ٧                     | ١٣                 |
| ٢. | المجموعة الثانية<br>الطريقة الاعتيادية             | المجموعة<br>(الضابطة)   | ١٨                       | ٥                     | ١٣                 |

وبذلك يكون عدد افراد عينة البحث (٢٦) طالب وطالبة موزعين بين المجموعتين بالتساوي.

**تكافؤ المجموعتين:** على الرغم من قيام الباحثان باتباع الأسلوب العشوائي في اختيار مجموعتي البحث فقد حرصت قبل البدء بتطبيق تجربتها على اجراء التكافؤ بينهما في بعض المتغيرات التي تعتقد انها قد تؤثر في نتائج التجربة وهي:

العمر الزمني بالأشهر، درجة الذكاء، التحصيل السابق في مادة الكيمياء العضوية العملي، مقياس الدافع المعرفي، اختبار المعلومات السابقة، وظهرت العينتين متكافئتين في هذه المتغيرات.



## أداة البحث:

يتطلب هذا البحث، إعداد اداتين لقياس المتغيرات التابعة وهي: التحصيل، والدافع  
المعرفي، وقد تم اعداد هذه الاداتين على النحو الاتي:

### الاختبار التحصيلي:

اختار الباحثان الاختيار من متعدد في بناء معظم فقرات الاختبار وذلك لأنها أفضل  
أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها صدقاً وثباتاً من غيرها من فقرات الاختبارات  
الموضوعية

اتبع الباحث الخطوات اللازمة في أعداد الاختبار التحصيلي:

١- تحديد المادة العلمية

٢- اشتقاق الأهداف السلوكية

٣- أعداد الخارطة الاختبارية وكما في الجدول التالي:

### جدول (٢)

#### الخارطة الاختبارية للاختبار التحصيلي

| المجموع<br>%100 | مستوى الاهداف |              |              |              |                |             | الأهمية<br>النسبية<br>للتجارب | الترتيب | التجارب          |
|-----------------|---------------|--------------|--------------|--------------|----------------|-------------|-------------------------------|---------|------------------|
|                 | تقويم<br>%19  | تركيب<br>%11 | تحليل<br>%13 | تطبيق<br>%12 | استيعاب<br>%19 | تذكر<br>%26 |                               |         |                  |
| 3               | 1             | -            | -            | -            | 1              | 1           | 7%                            | 3       | الأسبرين         |
| 6               | 1             | 1            | 1            | 1            | 1              | 1           | 10%                           | 4       | بيتا نفثولاستيت  |
| 7               | 2             | -            | 1            | 1            | 1              | 2           | 14%                           | 5       | خواص الكحولات    |
| 6               | 1             | 1            | 1            | 1            | 1              | 1           | 10%                           | 4       | الاستايديهيد     |
| 3               | 1             | -            | -            | -            | 1              | 1           | 7%                            | 3       | السايكلو هكسانون |
| 3               | 1             | -            | -            | -            | 1              | 1           | 7%                            | 3       | الاستوكزيم       |

فاعلية استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في تحصيل مادة الكيمياء العضوية العملي والدافع المعرفي عند طلبة قسم الكيمياء.....

| المجموع<br>%100 | مستوى الاهداف |              |              |              |                |             | الأهمية<br>النسبية<br>للتجارب | عدد<br>الصفحات | التجارب                    |
|-----------------|---------------|--------------|--------------|--------------|----------------|-------------|-------------------------------|----------------|----------------------------|
|                 | تقويم<br>%19  | تركيب<br>%11 | تحليل<br>%13 | تطبيق<br>%12 | استيعاب<br>%19 | تذكر<br>%26 |                               |                |                            |
| 6               | 1             | 1            | 1            | 1            | 1              | 1           | 10%                           | 4              | الهالوفورم                 |
| 3               | 1             | -            | -            | -            | 1              | 1           | 7%                            | 3              | البنزويك                   |
| 7               | 2             | 1            | 1            | 1            | -              | 2           | 14%                           | 5              | حامض الخليك                |
| 3               | 1             | -            | -            | -            | 1              | 1           | 7%                            | 3              | التمييز الديهايد<br>وكيتون |
| 3               | 1             | -            | -            | -            | 1              | 1           | 7%                            | 3              | الفا نايترونفتالين         |
| 50              | 13            | 4            | 5            | 5            | 10             | 13          | 100<br>%                      | 40             | المجموع                    |

وفي ضوء هذا الأجراء تم اختيار (٥٠) هدفاً سلوكياً لتمثل عدد فقرات الاختبار البالغة (٥٠) فقرة موزعة على كل محتوى المادة العلمية المراد تدريسها خلال فترة الدراسة (البحث) وعلى المستويات الست للأهداف السلوكية (التذكر - الاستيعاب - التطبيق- التحليل - التركيب-التقويم )، وبعد ان أعدت فقرات الاختبار البالغة (50) فقرة عرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في طرائق تدريس العلوم وقد طلب منهم إبداء آراءهم بصدد صلاحية الفقرات في قياس محتوى المادة من خلال أهدافها السلوكية ، ووفقاً لآرائهم عدلت بعض فقرات الاختبار وبدائله ، وبهذا عد الاختبار ذا صدق ظاهري.

بعدها صاغت الباحثة التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عنها بحيث تكون سهلة وواضحة وقد تضمنت التعليمات المعلومات الخاصة بالطلاب التي تتطلبها

ضرورة البحث وقد تم إعطاء فكرة عن الهدف من الاختبار وعدد فقراته وعدد بدائل الإجابة التي تتكون من أربعة بدائل واحد منها صحيح والباقية خاطئة وطلب منهم قراءة فقرات الاختبار بعناية ووضع دائرة حول الفقرة الصحيحة وان لا يترك أي فقرة دون اجابة.

ثم وضع الباحثان تعليمات التصحيح. بعدها أجرى الباحثان التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار ثم تم إجراء الإجراءات الآتية:

أ- **معامل الصعوبة للفقرة:** يحسب معامل صعوبة الفقرة للاختبار التحصيلي بالنسبة المئوية للإجابات الصحيحة عن تلك الفقرات، فإذا كانت هذه النسبة عالية فإنها تدل على سهولة الفقرة، أما إذا كانت منخفضة فإنها تدل على صعوبتها، وينبغي أن لا تزيد قيم معامل السهولة والصعوبة على (٠,٨) وألا تقل عن (٠,٢)، وبعد تطبيق معادلة الصعوبة لكل فقرة وجد ان قيمتها تتراوح بين (٠,٣٢ - ٠,٦٧)، وبهذا تعد جميع فقرات الاختبار جيدة، ومعامل صعوبتها مناسباً (شحاتة وزينب، ٢٠٠٣: ١٦٨).

ب- **معامل التمييز للفقرة:** تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار باعتماد المعادلة الخاصة بها، ووجد أن قيمتها تتراوح (٠,٣٩ - ٠,٦٦)، وأن هذه المستويات تعد مؤشراً جيداً لقبول الفقرات، إذ ان المتخصصين يعدون الفقرة مقبولة إذا كان معامل التمييز (٠,٢٠) فأكثر (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٣٠)، لذا عدت الفقرات اجمعها ذات معامل تمييز مناسب.

ج- **فعالية البدائل:** بعد تطبيق معادلة فعالية البدائل لجميع فقرات الاختبار وحساب فعالية كل بديل لكل فقرة، وجد ان معاملات فعالية جميع البدائل سالبة، وبذلك ثبتت البدائل ولم تتغير.

**ثبات الاختبار:** تم التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية بوصفها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات غير المقننة (أبو لبة، ١٩٧٩: ٢٧٥). ولأنها تجنب الباحثين إعادة الاختبار وبعد الرجوع الى درجات التطبيق للعينة الاستطلاعية الثانية قامت الباحثة بتقسيم الاختبار على قسمين متكافئين يتضمن أحدهما الفقرات الفردية ويتضمن القسم الآخر الفقرات الزوجية، ولتحقيق التكافؤ بين فقرات نصفي الاختبار، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهرت عدم وجود فروق بين إجابات نصفي الاختبار، مما يشير الى ان هناك تكافؤاً بين درجات الأرقام الفردية والزوجية. وبعد ان تحقق التكافؤ بين نصفي الاختبار لجأ الباحثان الى استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب الثبات، إذ بلغ (٠,٦٧٩٥) وهذه النتيجة تدل على ارتباط نصفي الاختبار وبعدها عمدت الباحثان لتصحيح نتيجة نصف الاختبار بمعادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Formula) فأصبح معامل الثبات بطريقة التجزئة بعد التعديل (٠,٨٠) وهو معامل ثبات عال.

**مقياس الدافع المعرفي:** يهدف البحث الى قياس الدافع المعرفي لطلبة كلية التربية للعلوم الصرفة / المرحلة الثانية / قسم الكيمياء، فقد اعتمدت الباحثة على مقياس (محمود، ٢٠٠٤) لقياس الدافع المعرفي لطلبة جامعة الموصل والمشملة على خمسة ابعاد هي:

١. السعي للمعرفة: الرغبة في كسب المزيد من المعلومات بطرائق منهجية مثل كتابة البحث والتقارير العلمية او بطرائق غير منهجية كالمراسلة واستخدام الانترنت والحاسوب.

٢. حب الاستطلاع. زيادة الاهتمام بمثيرات المجال الإدراكي بالاستجابة لكل مثير او غريب او مجهول للتعرف عليها ويتلاشى دافع حب الاستطلاع عندما يصبح المثير غير المألوف مألوفاً ويكون دافعاً الى المزيد من الاكتشاف.
  ٣. الاكتشاف والارتداد. التقاط الأفكار الجديدة والغريبة التي تثير الرغبة في البحث والتقصي لاكتشاف حقائق علمية جديدة.
  ٤. الرغبة في القراءة. تنمية التفكير من خلال الاستمرار في القراءة في مجالات المعرفة المتنوعة وفي مجال التخصص الدراسي بشكل خاص.
  ٥. طرح الأسئلة: اثارة أسئلة متنوعة لكشف الغموض عن حقائق علمية جديدة ولفهم التفسيرات العلمية لكثير من التساؤلات.
- ان تبني مقياس او اختبار يكون من منطلق الاستفادة من الدراسات والنتائج التي سبق التوصل اليها بواسطة المقياس المتبنى، فإن تراث البحوث لاختبار او مقياس ما يعد بمثابة رصيد من المعارف العلمية التي يتعين تنميتها وتطويرها لا إهمالها.
- ولأجل ان يكون المقياس مناسباً لتطبيقه ومعرفة ما إذا كانت به حاجة الى اجراء بعض التعديلات عليه قامت الباحثة بالإجراءات التالية:
- (١) تصحيح المقياس: يتم تصحيح المقياس على وفق بدائل الإجابة الخمسة حيث اعطى البديل الأول (تتطبق على بدرجة كبيرة جداً) (٥) درجات والبديل الثاني (تطبق على بدرجة كبيرة) (٤) درجات والبديل الثالث (تتطبق على بدرجة متوسطة) (٣) درجات والبديل الرابع (تتطبق على بدرجات قليلة) (٢) درجات والبديل الخامس والأخير (لا تتطبق على) (١) درجة. ويتم استخراج درجات المقياس لكل فرد من افراد العينة بعد ضرب عدد تكرارات البديل في

وزنه من الدرجات ومن ثم جمع درجات البدائل الخمسة لاستخراج الدرجة الكلية.

(٢) صدق الأداة: يعد الصدق احد الشروط الأساسية لبناء الاختبارات والمقاييس النفسية وبالرغم ان الباحثين اعتمدوا على مقياس جاهز لقياس الدافع المعرفي طبق على طلبة جامعة الموصل عام ٢٠٠٤ فقد ارتأى الباحثان استخراج الصدق الظاهري للمقياس والذي يعني ان المقياس يجب ان يقيس بصدق الصفة المراد قياسها وذلك بعرض المقياس الأصلي المكون من (٤٥) فقرة على لجنة من المحكمين في التربية وعلم النفس ، واعتمد الباحثان نسبة اتفاق (٨٠%) من آراء المحكمين على مدى صدق الفقرات وصلاحياتها ، واستقر المقياس بشكله النهائي على (٤٥) فقرة واصبح جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية .

(٣) التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس: لمعرفة مدى وضوح التعليمات طبق المقياس على عينة من (٢٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانية / قسم الكيمياء كلية التربية للعلوم الصرفة / قسم الكيمياء يوم ٢٤/١٠/٢٠١٣ لمعرفة مدى فهم فقرات المقياس ووضوح تعليمات الإجابة، وأبلغت الطلبة بان الباحثين مستعدان للإجابة عن أي استفسار بخصوص المقياس، وتبين انه لا توجد فقرات غامضة او مبهمه، وان الوقت المستغرق للإجابة تراوح بين (٤٠-٥٠) دقيقة بمتوسط قدره (٤٥) دقيقة.

(٤) التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس: الغرض من التطبيق الاستطلاعي الثاني ، التحقق من صلاحه للتطبيق من معرفة معامل الصعوبة وقوة التمييز وفعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة منها (عبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٤٠) وعليه

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٥٠) طالب وطالبة من قسم الكيمياء / المرحلة الثانية / كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم ، حدد يوم ٢٧-٢٨-٢٩ / ١٠ / ٢٠١٣ موعداً للاختبار ، واشرف الباحثان على تطبيق الاختبار بنفسيهما ، وبعد تصحيح إجابات الطلبة جمعت الدرجات ورتبت تنازلياً لغرض اجراء التحليل الاحصائي ، اذ تم اعتماد مجموعتي الأداء المرتفع والمنخفض بواقع (٢٧%) لتمثلا المجموعتين المتطرفتين ، إذ تمثل هذه النسبة افضل النسب للمقارنة بين مجموعتين ، إذ تمتاز بسهولة العمليات الحسابية التي تتطلبها ودقة النتائج المترتبة عليها ، وعليه تم حساب الآتي:

أ- صدق المقياس: يعد صدق المقياس شرطاً أساسياً من شروط أدوات القياس الفعالة في قياس الظاهرة موضوع القياس، ويعني مدى صلاحية المقياس في قياس هدف او جانب محدد، فإن المقياس الصادق يتسم بالثبات ولكن ليس بالضرورة ان يكون الثبات في المقياس دليلاً على صدقه، (أبو لبدة، ١٩٧٩: ٣٩٩)، وتم اعتماد نوعين من الصدق هما، الصدق الظاهري، وقد تم التأكد منه بعرضه على المحكمين وكما اشير أعلاه، والنوع الثاني الذي تم اعتماده هو الآتي:

١. صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء للمقياس من استنتاج بعض الدلائل والمؤشرات التي تتضح في اثناء العمليات الارتباطية الموجبة والدالة المتحققة في إجراءات بناء المقياس وهي:

معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه الفقرة، يشير معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه الفقرة الى نوع من صدق البناء للمقياس وان المقياس يقيس خاصية واحدة، وقد تم احتساب

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه  
الفقرة، وكانت اجمعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبلغ معامل الارتباط (0.159).

٢. القوة التمييزية لل فقرات:ويقصد بها قدرة الفرد على التمييز بين المجموعتين العليا  
والدنيا (الدليمي وعدنان، ٢٠٠٥: ٩٠)، وتم احتساب معامل التمييز لكل فقرة من  
 فقرات المقياس باعتماد المعادلة الخاصة بها، ووجد ان قيمتها تتراوح (2)، ملحق  
(18)، وان هذه المستويات تعد مؤشراً جيداً لقبول الفقرات، إذ ان المتخصصين  
يعدون الفقرة مقبولة إذا كان معامل التمييز (٠,٢٠) فأكثر (الظاهر وآخرون،  
١٩٩٩: ١٣٠)، لذا عدت الفقرات اجمعها ذات معامل تمييز مناسب.

(٥) ثبات المقياس:تم احتساب الثبات بطريقة (إعادة الاختبار) حيث طبقه على  
عينة عشوائية بلغ عددها (٣٠) طالب وطالبة، وبعد مرور أسبوعين اعيد  
تطبيق المقياس على العينة نفسها، وتم تطبيق معادلة معامل ارتباط بيرسون  
بين مجموعتي الدرجات وتم احتساب الثبات للمقياس فبلغ (٠,٨٤) وهو  
مقبول معنوياً.

#### إجراءات تطبيق التجربة:

١- بدأت التجربة يوم الاربعاء الموافق ٢٧ / ١١ / ٢٠١٣ من الفصل الدراسي  
الأول وانتهت يوم الخميس الموافق الخميس ٢٣ / ٣ / ٢٠١٤ من الفصل  
الدراسي الثاني.

٢- درست المجموعة التجريبية باعتماد استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد ودرست  
المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وبحسب الخطط التدريسية اليومية  
المعدة.



- ٣- طبق الباحثان الاختبار التحصيلي بتاريخ ٢٦/٣/٢٠١٤ على المجموعتين.
  - ٤- طبق الباحثان مقياس الدافع المعرفي بتاريخ ٢٧/٣/٢٠١٤ على المجموعتين وتم ابلاغ الطلبة قبل أسبوع من الموعد المحدد له.
  - ٥- صحح الباحثان استجابات الطلبة عينة البحث على فقرات الاختبار التحصيلي وفقرات مقياس الدافع المعرفي.
- وفي مجال عرض النتائج وتفسيرها في ضوء معطيات البحث وأهدافه وفرضياته بعد تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الدافع المعرفي للذين اعتمدا بوصفهما اداتين في هذا البحث، إضافة الى ذلك عرض التوصيات والمقترحات والاستنتاجات، نجد ان:
- اولاً: -عرض النتائج:لأجل التحقق من هدف البحث عن طريق اختبار صحة الفرضيتين الصفريتين وعلى النحو الاتي:

#### ١- الفرضية الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون على وفق استراتيجية للإبداع الجاد ومتوسط درجات الطلبة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الكيمياء العضوية العملي البعدي.

وتم رصد درجات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد ، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، في التحصيل لمادة الكيمياء العضوية العملي البعدي ، ملحق (19) وظهرت النتائج الإحصائية وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، إذ بلغ متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (81.85) وبانحراف معياري (٥,٣٩٨)

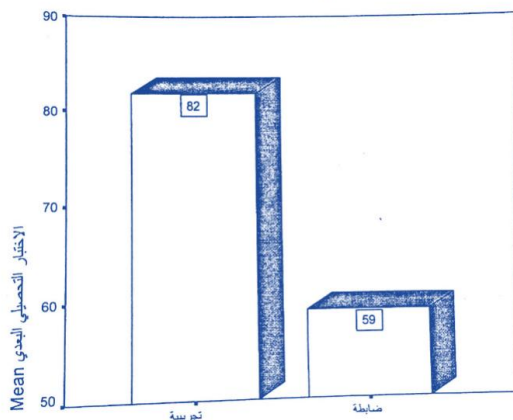
ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (٥٩,٠٨) وبانحراف معياري (٦,١٧١) ولمقارنة المتوسطين استخدمت الباحثة اختبار (مان وتني) للعينات المتوسطة لحساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين في متغير التحصيل ، أظهرت النتائج ان قيمة (مان وتني) (U) المحسوبة (صفر) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يعني ان هذا الفرق دال احصائياً لصالح المجموعة التجريبية ، الجدول (10) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

### الجدول (٣)

قيمة (مان وتني) للعينات المتوسطة في تحصيل مادة الكيمياء العضوية العملي  
البعدي

| مستوى الدلالة        | قيمة مان وتني |          | متوسط الرتب | مجموع الرتب | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | العدد | المجموعة  | المتغير           |
|----------------------|---------------|----------|-------------|-------------|-------------------|---------------|-------|-----------|-------------------|
|                      | الجدولية      | المحسوبة |             |             |                   |               |       |           |                   |
| دالة لصالح التجريبية | ٤٥            | صفر      | ٢٠          | ٢٦٠         | ٥,٣٩٨             | ٨١,٨٥         | ١٣    | التجريبية | الاختبار التحصيلي |
|                      |               |          | ٧           | ٩١          | ٦,١٧١             | ٥٩,٠٨         | ١٣    | الضابطة   | البعدي            |

قيمة (مان وتني) الجدولية تساوي ٤٥ عند مستوى ٠,٠٥  
الشكل البياني (١) يوضح ذلك



## ٢- الفرضية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون على وفق استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد ومتوسط درجات الطلبة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافع المعرفي البعدي.

وتم رصد درجات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد ، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، في الدافع المعرفي لمادة الكيمياء العضوية العملي ، ملحق (20) ، وظهرت النتائج الإحصائية وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، إذ بلغ متوسط الدرجات على مقياس الدافع المعرفي لطلبة المجموعة التجريبية (١٩١,٤٦) وبانحراف معياري (٨,٩٢٢) ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (١٢١,٦٩) وبانحراف معياري (١٠,٠٢٨) ولمقارنة المتوسطين استخدم الباحثان اختبار (مان وتتي) للعينات المتوسطة لحساب دلالة الفرق

فاعلية استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في تحصيل مادة الكيمياء العضوية العملي والدافع المعرفي عند طلبة قسم الكيمياء.....

بين متوسطي المجموعتين في متغير الدافع المعرفي ، وأظهرت النتائج ان قيمة (مان وتتي) (U) المحسوبة (صفر) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يعني ان هذا الفرق دال احصائياً لصالح المجموعة التجريبية ، الجدول (11) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية.

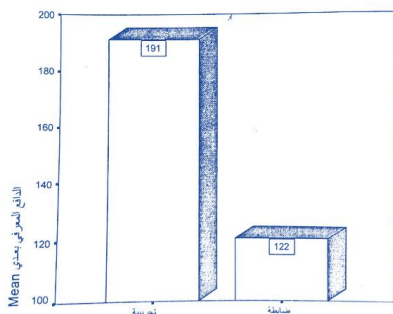
#### الجدول (٤)

قيمة (مان وتتي) للعينات المتوسطة في مقياس الدافع المعرفي البعدي

| المتغير                      | المجموعة  | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة مان وتتي |          | مستوى الدلالة        |
|------------------------------|-----------|-------|---------------|-------------------|-------------|-------------|---------------|----------|----------------------|
|                              |           |       |               |                   |             |             | المحسوبة      | الجدولية |                      |
| اختبار الدافع المعرفي البعدي | التجريبية | ١٣    | ١٩١,٤٦        | ٨,٩٢٢             | ٢٦٠         | ٢٠          | صفر           | ٤٥       | دالة لصالح التجريبية |
|                              | الضابطة   | ١٣    | ١٢١,٦٩        | ١٠,٠٢٨            | ٩١          | ٧           |               |          |                      |

قيمة (مان وتتي) الجدولية تساوي ٤٥ عند مستوى ٠,٠٥

الشكل البياني (٢) يوضح ذلك



### تفسير النتائج:

يتضح من خلال النتائج التي توصل لها الباحثان من المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية الخاصة بالتحصيل والدافع المعرفي ان استخدام استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد له فاعلية في التحصيل والدافع المعرفي لدى طلبة قسم الكيمياء. ويعزو الباحثان سبب ذلك الى:

١- ان استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد عمل على نقل الطلبة من حالة الاستقبال المباشر للمعلومات الى باحثين عنها بأنفسهم وجعل الطلبة مركزاً للعملية التعليمية وهذا عكس الطريقة الاعتيادية التي يكون فيها المدرس هو محور العملية التعليمية والطالب هو متلقي للمعلومات ودوره مقتصرًا فقط على حفظ المعلومات وتنفيذها.

٢- خطوات استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد وتنفيذها ساعد الطلبة على تمييز الحلول والبدائل الموضوعية على وفق معايير ثم تعليمها لهم جعلهم أكثر سهولة في اختيار البديل الأفضل والقابل للتطبيق.

٣- كان لاستخدام استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد حافز لإثارة دافعية الطلبة للبحث والتقصي عن الحقائق والمعلومات والكشف عن الغموض لديهم في محتوى المادة الدراسية اثناء قراءتها واستنتاج ما هو صحيح والحكم على صحة المعلومات فيها مما أدى الى تحفيز الدافع المعرفي وزيادة التحصيل.

٤- دور المدرس في توجيه الطلاب الى مصادر أخرى للمعلومات خارج نطاق الكتاب المدرسي أسهم بشكل فعال عن طريق وصول الطلبة الى معلومات جديدة لم تكن حاضرة لديهم، هذا مما جعلهم يتوصلوا للحلول بيسر واختيار البدائل السليمة والقابلة للتحقيق.

٥- ان استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد المستخدم مع المجموعة التجريبية استوجب تقسيم الطلبة الى مجموعات تسودها أجواء ديمقراطية، تسهم بالنتيجة الى توفير بيئة تعليم تستثير وتحفز الطلبة لزيادة المشاركة في النقاش وإنجاز المهمة الموكلة اليهم في المختبر والوصول الى تفكير اعلى بالحلول نحو المواقف ، كما يعتقد الباحثان ان استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد يضع المتعلم في مواقف محيرة يتطلب التفكير بإيجاد حلول لها ، فضلاً عن مراحل استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد ، وكذلك دور الباحثين ضمن استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد القائم على تشجيع الطلبة في البحث عن المعلومات من خلال مصادر متعددة كالكتب العلمية والمصادر الالكترونية والانترنت فضلاً عن إعطاء الطلبة فرصة اكبر للحوار والمناقشة والنقد والتفاعل البناء وإعطاؤهم دوراً بممارسة عمليات عقلية والذي يؤدي بدوره الى تحفيز الدافع المعرفي وزيادة التحصيل.

٦- ان تبني استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد مكن الطلبة من إحداث تغيرات نوعية في نمط تفكيرهم، مما جعلهم يختارون الحلول الجيدة التي تسهم في حل المشكلة، وهذا فتح افكاراً ومسارات جديدة للحل عن طريق إعادة النمط للأفكار الموجودة في الدماغ بشكل جديد وغير مألوف، وهذا ما وفر للمتعلم فرصاً أفضل للمفاضلة بين البدائل المطروحة لحل المشكلة العلمية.

#### ◀ الاستنتاجات:

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية:
١. ملائمة استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد مع موضوعات مادة الكيمياء العضوية العملي التي تدرس أثناء التجربة لطلبة المرحلة الثانية في قسم الكيمياء.
  ٢. فاعلية استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في التحصيل والدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانية في قسم الكيمياء في مادة مختبر الكيمياء العضوية العملي قياساً بالطريقة الاعتيادية، وهو هدف مهم تنادي به جميع المؤتمرات والادبيات التربوية الحديثة.

#### التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:
- ١- استخدام استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في تدريس مادة الكيمياء العضوية والمواد الأخرى في قسم الكيمياء.
  - ٢- إقامة برامج تدريبية لتدريب أعضاء الهيئة التدريسية على كيفية استخدام استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد وعدم الاقتصار على طرائق التدريس التي تعتمد على الحفظ والتلقين.

#### المقترحات:

١. اجراء دراسة لمعرفة فاعلية استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في تدريس التجارب العملية لمواد دراسية أخرى مثل الكيمياء اللاعضوية والفيزيائية، وعلى عينات مختلفة وفي مراحل دراسية أخرى كالمرحلة الثالثة والرابعة من مراحل قسم الكيمياء كلية التربية.

٢. القيام بدراسات أخرى حول استخدام استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في  
مراحل دراسية أخرى وفي اقسام اخرى كالفيزياء.

#### المصادر:

- ١- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩): الابداع وتطوير التعليم والتعلم ، عالم الكتب ،  
القاهرة.
- ٢- أبو جادو ، صالح محمد علي و محمد بكر نوفل ، (٢٠٠٧): تعليم التفكير:  
النظرية والتطبيق ، ط ١ ، عمان ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٣- أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧): التعلم المعرفي، ط ١، عمان - الأردن، دار  
الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٤- أبو شعيرة، خالد واخرون (٢٠٠٧): التربية الأسس والتحديات ، ط ١ ، مكتبة  
المجتمع المدني ، عمان.
- ٥- أبو لبدة، سبع محمد (٢٠٠٣): مبادئ القياس والتقويم للطلاب الجامعي والمعلم  
العربي ، الجامعة الأردنية ، مطبعة عمان ، كلية التربية.
- ٦- بقباعي ، نافر احمد (٢٠١٠): التربية العملية الفاعلة ، ط ١ ، دار الميسرة ،  
عمان.
- ٧- بولسان ، فريدة (٢٠٠٩): طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي  
عند الطفل المتمرس ، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة المسيلة ،  
الجزائر.
- ٨- الحمادي ، علي (١٩٩٩): ٣٠ طريقة لتوليد الأفكار الإبداعية ، سلسلة الابداع  
والتفكير الإبداعي رقم ٤ ، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت.



- ٩- الخالدي ، اديب محمد (٢٠٠٨): سيكولوجية الفروق الفردي والتفوق العقلي ، دار وائل للنشر ، العراق.
- ١٠- الخلفي ، سبيكة يوسف (٢٠٠٠): علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية (جامعة قطر) ، العدد ١٧.
- ١١- الدليمي، احسان عليوي وعدنان محمود المهداوي (٢٠٠٥): القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط٢، مكتبة احمد الدباغ للطباعة، بغداد.
- ١٢- زيتون، حسن و كمال زيتون (١٩٩٥): تصنيف الأهداف المدرسية محاولة عربية دار المعارف، القاهرة.
- ١٣- السويدان ، طارق (٢٠٠٨): صناعة الابداع ، ط١ ، شركة الابداع الفكري للنشر والتوزيع ، الكويت.
- ١٤- شحاته ، حسن وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، كلية التربية ، الدار المصري اللبنانية ، جامعة عين شمس ، القاهرة.
- ١٥- الظاهر ، زكريا محمد ، وآخرون (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية ، مكتبة الناشر ، دار الثقافة ، عمان.
- ١٦- عبد الهادي، نبيل احمد (١٩٩٩): القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، دار وائل، عمان.
- ١٧- الغريزي ، سعدي جاسم عطية (٢٠٠٧): تعليم التفكير (مفهومه وتوجهاته المعاصر) مطبعة المصطفى ، بغداد.
- ١٨- قطامي ، نايفة (٢٠٠٤): مهارات التدريس الفعال ، دار الفكر ، عمان - الأردن.

١٩- المالكي ، جواد كاظم فهد (٢٠١٣): فاعلية استراتيجيتين للإبداع الجاد في تعديل  
الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية وتنمية اتخاذ القرار لطلبة الخامس العلمي ،  
(رسالة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية للعلوم الصرفة ، ابن الهيثم ، جامعة  
بغداد.

٢٠- محمود ، احمد محمد نوري (٢٠٠٤): قياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة  
الموصل ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الموصل.

٢١- نوفل، محمد بكر (٢٠٠٤): إثر برنامج تعليمي - تعليمي مستند الى نظرية  
الابداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة  
الدماغية اليسرى (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات  
العليا، كلية الدراسات الثانوية، عمان.

٢٢- نوفل، محمد بكر (٢٠٠٩): الابداع الجاد مفاهيم وتطبيقات، ط١، عمان، دار  
دي بونو للنشر والتوزيع والطباعة.

23- Coutinho, S. A (2006): The relationship between the need  
for cognition, Metacognition, and intellectual task  
performance, educational research and reviews Vol.1, No.5,  
62-164. [www.academicjournals.org/err](http://www.academicjournals.org/err)

24- De Bono, Edward (1992): The pirect teaching of thinking in  
education and the CORT method, in stuartmacture and peter  
davis (eds) learning to think, thinking to learn, oxford  
organization for economic cooperation.

25- De Bono, Edward (1998) Lateral thinking concepts.

- 26- De Bono, Edward (2005): The six value medals: the essential tool for success in the 21<sup>st</sup> century, London McQuaig Group Inc.
- 27- De Bono, Edward (2007): Six thinking hats create britan: penguin books.
- 28- Richardson, A. J. et (2003): The use of lateral thinking in finding creative conflict resolutions, bodmanlongley.
- 29- Sloane, Kogan page (2006): The leaders guide to lateral thinking skills.

## اضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري

(النوع - التخصص)

أ.د. محمود كاظم محمود التميمي

حيدر كريم هاشم

### مشكلة البحث

يُعد اضطراب التوافق رد فعل لضغط معروف أو محدود ولا ينطبق عليه أي محك لأضطراب آخر فأن المظهر الرئيس لأضطراب التوافق ظهور اعراض انفعالية أو سلوكية واضحة ويُعد كذلك استجابة لضغوط نفسية مثل نمو أعراض أنفعالية أو سلوكية كرد فعل لمصدر ضغط محدد ويحدث خلال ثلاثة اشهر من بداية حدوث مصدر الضغط وقد تكون اعراض انفعالية او سلوكية دالة اكلينيكيًا مثل الكدر او ضيق و يتعدى ما يمكن توقعه من التعرض لمصدر الضغط وعجز واضح للفرد في الاداء الاجتماعي او المهني او التعليمي (غريب، ٢٠٠٧: ١٤).

يؤدي الاستعداد الشخصي والقابلية للتأثر يؤديان دوراً كبيراً في احتمال ظهور وتشكيل مظاهر اضطراب التوافق اكثر مما يؤديانه في الحالات الأخرى في المجموعة مع ذلك، فالمفترض ان الحالة ما كانت لتحدث دون وقوع الحدث المسبب للكره وتباين المظاهر وتتضمن المزاج الاكتئابي والقلق والانزعاج او خليط منهما والاحساس بضعف القدرة على الصمود أو التخطيط للمستقبل او الاستمرار في الوضع الحالي مع بعض الاختلال في الاداء اليومي للفرد (ICD.10.1999:156).  
أن اضطراب التوافق يعكس أزمة أو نقطة تحول عظيمة في مسار حياة الفرد كدخول المدرسة أو الزواج والابوة والامومة وغير ذلك وأن الكدر أو الضيق الذاتي أو العجز في الأداء الذي يصاحب اضطراب التوافق عادة ما يظهر كأنخفاض في الاداء في العمل وفي سير الدراسة وتغيير مؤقت في العلاقات الاجتماعية (الشامي والاصيل ، ٢٠٠٣: ١٦٦).

ويمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الآتي:- ما طبيعة العلاقة بين اضطراب التوافق ومتغيري ( النوع- التخصص) لدى طلبة المرحلة الإعدادية ؟  
اهمية البحث :

الصحة النفسية تساعد على حياة خالية من التوترات والصراعات بما يؤدي الى الشعور بالطمأنينة والراحة وتزيد من القدرة على مواجهة الشدائد والازمات والاحباط والتعامل معها بكفاءة بدلاً من الهروب منها والمساعدة في زيادة نشاط الفرد وقدرته على الانتاج واتخاذ القرارات المناسبة وتساهم في قدرة الفرد على السيطرة في انفعالاته ورغباته بما يحقق توازن وسلوك مقبول وقد تكون مهمة للمجتمع في تحقيق التوافق الاجتماعي وتساعد الفرد على قبول الواقع بعلاقاته مع محيطه وتساهم بشكل ايجابي في الحياة الاجتماعية وزيادة انتاج المجتمع ( التميمي، ٢٠١٢: ٢١).

وبعد التوافق من المفاهيم الشائعة والاساسية في علم النفس بصورة عامة والصحة النفسية بصفة خاصة وذلك الى الحد الذي اشير فيه الى ان علم النفس هو علم دراسة التوافق اي توافق الفرد او عدم توافقه اي اضطراب توافقه مع متطلبات مواقف حياتهم مما تمليه عليه طبيعته واستجابته لتلك المواقف وتحدد التوافق السليم او غير السليم تبعاً لمدى نجاح الاساليب التي يتبعها الفرد للوصول الى حالة الاتزان النفسي مع بيئته ولهذا ينضر البعض الى الصحة النفسية على انها توافق نفسي وان الصحة النفسية ليس مجرد خلو من المرض النفسي بل هي مزيج من التفاعل السوي بين الفرد وبيئته (الزبيدي والشمري، ١٩٩٩: ٨-٩).

ولابد من الاشارة في هذا المجال ان علاج اضطراب التوافق يرمي الى تحسين قدرة الفرد لتمكنه من بيئته وتعد الوسيلة الاساسية في هذا العلاج هو التحدث للشخص المضطرب لكن الكلام العلاجي يجب ان يكون صادراً من مختص بالطب النفسي على وفق اسس علمية معروفة لدى المختصين وذلك

اضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع - التخصص).....

يجب تجنب المخاوف المؤلمة المختلطة بالمشاعر في قوالب من الالفاظ وهذا من شأنه ان يقلل الضغط المتسبب على الضواغط الحادة ويرفع من معنوية الفرد وقدرته على التصدي للحالة التي هو فيها وان مرور الزمن يعد عاملاً مساعداً على الشفاء وذلك بتوافر عنصرى العلاج والوقت معاً (dill&anderson,1999.p106).

ان العلاج المناسب لاضطراب التوافق هو العلاج النفسي والدوائي والاجتماعي ولا يوجد علاج مميز لهذا الاضطراب فضلا عن ولكن يعطى العلاج المناسب لأهم الاعراض من مضادات القلق او الاكتئاب او المهدئات يكون مصحوباً بالتفريغ النفسي اثناء العلاج النفسي (عكاشة ٢٠٠٣: ١٩٤).

للمرحلة الاعدادية اهمية كبرى في النظام التعليمي اذا يمكن ان توصل الملتحقين بها الى الفرص التعليمية والاجتماعية المنشودة فهي تؤدي الى الجامعة والتي هي حلم كل فرد وتعد الدراسة الثانوية في المدرسة فرصة كبيرة لاستكمال نمو التلاميذ من عدة جوانب منها الجانب اللغوي والفكري والانفعالي والاجتماعي والجسدي ايضاً خاصة انها الثانوية تتزامن فترة او مرحلة المراهقة وبالتالي تقع على عاتق المدرسة الثانوية وتلعب مرحلة التعليم الثانوي دور قيادي في تحقيق رغبات المراهقين وتوجيههم نحو ما فيه صلاحهم ومجتمعهم (Hurlock,1968,p.364).

**وانطلاقاً مما تقدم ذكره تبرز اهمية البحث الحالي في النقاط الآتية :-**

**اولاً- من الناحية النظرية :-** البحث الحالي يسهم في تحقيق الجانب النظري المتمثل في القاء الضوء على مفهوم اضطراب التوافق تمثل اضافة يقدمها البحث الحالي في معرفة العلاقة بين اضطراب التوافق ومتغيري (النوع والتخصص)

**ثانياً- من الناحية التطبيقية :-** قد يسهم البحث الحالي في تحقيق هدف عملي لقياس اضطراب التوافق مبني في الواقع الذي يعيشه مجتمع البحث

أضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع - التخصص).....

ثالثاً- فضلاً عن أهمية طلبة المرحلة الإعدادية من المراهقين:- كونهم قادة المستقبل يعوّل عليهم بناء المجتمع بناءً سليماً ومتماسكاً فأنهم سيتولون في المستقبل القريب قيادة المجتمع بكافة جوانبه .

#### اهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي الى

- ١- تعرف اضطراب التوافق لطلبة المرحلة الإعدادية.
- ٢- إيجاد دلالة الفروق في اضطراب التوافق تبعاً لمتغير أ- النوع ( ذكور ،  
إناث) ب- التخصص ( علمي ، أدبي )  
حدود البحث :-

يتحدد البحث الحالي ب: طلبة المرحلة الإعدادية ( الخامس الإعدادي) من كلا النوعين ( ذكور - إناث) ومن كلا التخصصين (علمي، أدبي) في المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الاولى للعام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤.

#### تحديد المصطلحات :-

أضطراب التوافق *ADJUSTMENT DISORDER* عرفه كل من:

التصنيف العالمي العاشر للاضطرابات النفسية والسلوكية (ICD-10) 1999:-  
"حالات من الضيق الشخصي والاضطراب الانفعالي التي غالباً ما تسبب التشويش على النشاط والاداء الاجتماعيين " ( التصنيف العالمي العاشر ، ١٩٩٩: ١٥٩).

#### الداهري والعبيدي ١٩٩٩ :-

"فشل الفرد في تحقيق انجازاته واشباع حاجاته ومواجهة صراعاته ومن ثم يعيش الفرد في الاسرة والعمل والتنظيمات التي ينخرط منها في حالة عدم انسجام وعدم تناغم " ( الداهري والعبيدي ، ١٩٩٩: ٥٤).

### وافي ٢٠٠٦:-

عجز الفرد عن اقامة حالة التوازن وانسجام بينه وبين نفسه وبين بيئته ويبدأ في عجزه عن حل مشكلاته اليومية على اختلافها عجزاً يزيد ما ينتظره الغير ومنه او ما ينتظره هو من نفسه (وافي، ٢٠٠٦: ٥).

### غريب ٢٠٠٧:-

"رد فعل عاطفي او سلوكي لحدث محدد او تغيير في حياة الشخص الذي يعتبر غير قادر على التوافق بطريقة او بأخرى ولا استجابة صحية لتوقع الحدث او التغيير" (غريب، ٢٠٠٧: ٦١).

**التعريف النظري :-** اعتمد الباحث على تعريف التصنيف العالمي العاشر (ICD-10)

1999 كونه تعريفاً شاملاً وواضحاً ومعتمداً بشكل رسمي في العالم.

**التعريف الاجرائي :-** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس

اضطراب التوافق الذي اعد لهذا الغرض

### تعريف المرحلة الاعدادية Preparatory stage

عرفته وزارة التربية :مؤسسة تربوية تقبل الطلبة بعد اجتيازهم الامتحانات الوزارية في المدارس المتوسطة ومهمة هذه المؤسسات هو تمكين الطلبة من بلوغ مستوى اعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع بعض الميادين الفكرية والتطبيقية وتوهمهم من دخول الجامعة (وزارة التربية ١٩٨١: ٤٠).

إطار نظري ودراسات سابقة.

### اضطراب التوافق ADJUSTMENT DISORDER

ان اضطراب التوافق ورد للمرة الاولى في التصنيف العالمي العاشر (ICD-10) إذ لم يكن مدرجاً في التصنيفات السابقة ويعد من الاضطرابات المهمة والذي حضي بأهتمام الباحثين والدارسين بمجال الصحة النفسية ونظراً لتزايد الازمات والضغوط في جوانب الحياة كافة والمجتمعات كافة اذ تعقدت الحياة واضطرب التآلف والانسجام



النفسي بين افراد المجتمع في الحاجة الماسة لدراسة هذا الاضطراب نظراً لتعدد الحياة ووجود ضغوط وازمات متنوعة في المجتمع البشري مما حفز العاملين في مجال الصحة النفسية والطب النفسي الى القيام بمزيد من البحوث والدراسات لتشخيص هذا الاضطراب (الشرييني، ٢٠٠٥: ١).

أن اضطراب التوافق Adjustment-disorder ضمن الفئة (F43.2) "هي حالات من الضيق الشخصي والاضطراب الانفعالي، وغالباً ما تسبب التشويش على النشاط والاداء الاجتماعيين"، وتظهر الحالات أثناء فترة التوافق مع تغير رئيس في الحياة أو مع عواقب حادث حياتي مسبب للكرب بما في ذلك وجود أو احتمال حدوث مرض جسمي خطير وقد يترك الحادث أثراً في تكامل الشبكة الاجتماعية للفرد ، ومن طبيعته انه يترك آثاراً نفسية وظيفية سلبية لايقوى الفرد بما يملكه من طاقات ومهارات وقدرات على مواجهتها مثل حالات الهلع والارق المميت، والخاوف والاكتئاب وتغير معدلات الاستثارة والتنبيه واليقظة وتشتيت الانتباه ( ICD-10 1999:159).

#### نظريات فسرت اضطراب التوافق:

#### الاتجاه السلوكي المعرفي Cognitive-Behavioral Approach

ويتمثل هذا الاتجاه بوجهة نظر كل من ارون بيك و دونالد ميكنيوم والبرت اليس :-  
يعد هذا الاتجاه من الاتجاهات الحديثة نسبياً ، ويركز على إدراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها . وإعطاء معاني لخبراته المتعددة ، ويرى أصحاب هذا الاتجاه ، أن الفرد خلال فترات التوتر النفسي يصبح تفكيره أكثر جموداً وأكثر تشويهاً كما ان اضطراب التوافق ، هو الا حصيلة لعمليات التفكير اللاعقلاني اوغير التكيفي وإن الأسلوب الأمثل للتخلص منها يكمن في تعديل البنية المعرفية نفسها ( محمد، ٢٠٠٥: ٢١ )

### أولاً: وجهة نظر ارون بك في (العلاج المعرفي السلوكي)

يرى بيك ان أسلوب إعادة البناء المعرفي أحد أساليب التدخل النفسي المعرفي بل وأهمها ويستهدف إلى تعديل وتصحيح الأفكار والاتجاهات المضطربة وظيفياً والتي تؤدي إلى اضطراب التوافق اذ تعطل الافكار قدرة الفرد على التعامل لمواجهة خبرات الحياة وتعطل التناغم الداخلي فتنتج عنها ردود فعل انفعالية زائدة عن الحد فالسلوك اللاتوافقي ناتج عن خبرات ومعارف خاطئة ويقوم على استبدال المعارف الخاطئة بأخرى صحيحة (باطه ، ٢٠٠٣ : ٢٧٨).

أفترض بيك Beck أن النمط المعرفي السلبي يؤدي إلى الأعراض الأخرى للاضطرابات على الرغم من أيمانه بأن العلاقة بين الأنماط السلبية المعرفية والأعراض الفسيولوجية للاضطراب لم تكن قوية مثلاً كان يرى إن المزاج المكتئب أو الحزن يعد نتيجة للنظرة السلبية للذات والعالم (Clark , Beck . 1999 : 52,72) & Alford

### ثانياً: وجهة نظر البرت اليس في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي

إذ تتضمن الأساليب المتبعة في العلاج تصحيح الآراء والمعتقدات الخاطئة التي يحملها الفرد عن نفسه وعالمه والمؤدية الى اضطراب التوافق مع عالمه والمحيطين به وأن خطأ الفرد في تصورهما قد يكون السبب الأساس في معاناته واستمرارها ، لذا يعد أليس واحداً من الرواد الذين أكدوا على الدور الرئيس والمؤثر للعقل على السلوك ، وكانت واحدة منها هي خوفه من التحدث بصورة عامة مع عامة الناس أو أمام مجاميع من الناس وكطريقة للتغلب على قلقه طور أليس طريقة عقلية مرتبطة مع نزع الحساسية وواجباً بيتياً وباستعمال الطرائق العقلية السلوكية هذه أوضح أليس أنه تغلب على بعض مخاوفه وأنجز شيئاً جيداً ( Ellis, 1990 : 366 ).

واشار البرت اليس الى أن اضطراب التوافق يعد نتاجاً لتفكير الانسان بطريقة غير منطقية وان الصعوبات التي يعاني منها تنجم الى حد كبير من ادراكه المشوه وتفكيره

اضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع- التخصص).....

السلبى والشخص المضطرب نفسياً برأى أليس يتمتع بفهم او استبصار تام بالطريقة التي يضر بها نفسه، لكنه ولسبب غير منطقي يستمر في سلوكه المخرب لذاته ، ويؤكد أليس ان الشخص المضطرب نفسياً شخصاً عاجزاً انفعالياً، لانه لايعرف كيف يفكر بصورة واضحة او يسلك بطريقة اقل تدميراً للذات، (العبيدي، ١٩٩١: ٤٣-٤٤).

### ثالثاً: وجهة نظر ميكينبوم في تعديل السلوك المعرفي

أن ميدان تعديل السلوك المعرفي ميدان ذو قاعدة نظرية وفلسفية عريضة وعلى الرغم من أن ثمة افتراضات عامة تقوم عليها مختلف الانموذجات السلوكية المعرفية إلا أن التفسيرات التي تقدمها هذه الانموذجات لأثر العمليات المعرفية على السلوك متباينة إلى أبعد الحدود وتبعاً لذلك فليس هناك تعريف محدد لتعديل السلوك المعرفي يتفق عليه جميع العاملين والباحثين والمهتمين في هذا المجال ، (Meichenbaum 1979:88) .

أن الهدف الرئيس من العلاج السلوكي المعرفي هي محاولة تغيير الأفكار الخاطئة المؤدية الى اضطراب التوافق وذلك من خلال عملية علاجية تعرف باسم إعادة البناء المعرفي ان اضطراب التوافق وفق هذا الأنموذج يعامل بوصفه نتاج التفكير غير الوظيفي ويقوم أنموذج ميكينبوم على أستدخال مجموعة من التعليمات الذاتية التي تحل محل الأفكار اللاتوافقية ويفترض ميكنبوم أن تدريب المرضى على الحوار الذاتي يمكن أن يؤدي إلى تغيير سلوكهم إذ يؤدي إلى ضبط السلوك من الضغط النفسي ويؤثر على الحالة الانفعالية للفرد (محمد ، ٢٠٠٠ : ٢٦ - ٦٦) .

على الرغم من اعتماد الباحث على التصنيف العالمي العاشر للاضطرابات النفسية و السلوكية (ICD-10) لأضطراب التوافق اذ تم اعتماد التعريف بشكل نصي من التصنيف العالمي العاشر لانه معتمد عالمياً وقد وضعت له معايير تشخيصية ومكونه الا ان الباحث وجد ان الاتجاه المعرفي السلوكي هو افضل اتجاه يمكن الركون اليه في تفسير نتائج البحث الحالي وذلك للأسباب الآتية :-

١- أن الاتجاه المعرفي اتجاه حديث نسبياً فهو يعد من أحدث الاتجاهات في مجال علم النفس والصحة النفسية

٢- أن النظريات التي استست هذا الاتجاه نظريات علمية رصينة وكثير منها كان ضمن النظريات العلاجية في الصحة النفسية والارشاد النفسي،

٣- أن العديد من الدراسات اعتمدت على هذا الاتجاه في بناء البرامج الارشادية والعلاجية ومعالجة الكثير من الاضطرابات.

### دراسات سابقة تناولت اضطراب التوافق

#### دراسة ميخائيل ١٩٦٩

تمحور موضوع الدراسة حول اضطراب التوافق عند المراهقين في المدارس بمدينة الاسكندرية وقد تكونت عينة البحث من ٩٠ طالب وتهدف الدراسة الى التعرف على العوامل التي تؤدي الى اضطراب توافق المراهقين في سير الدراسة والسلوك الغير سوي في المدرسة ومشاكل اضطراب التوافق في المنزل وحاجات هؤلاء المراهقين وتوصل الباحث الى ان اهم الاسباب والعوامل التي سببت اضطراب توافق لدى المراهقين هي تلك العوامل المتصلة بالبيئة المدرسية والاسرية وخاصة طبيعة المعاملة الوالديه ازاء ابنائهم بالاضافة الى عوامل اجتماعية متصلة بالاصدقاء وشخصية الفرد ونموه وصفات جسدة وبنيتة الصحية وقدرته العقلية وحالته النفسية (دسوقي، ١٩٧٩: ٤٥).

#### دراسة محمد ١٩٧٤

اجريت الدراسة حول مشكلات اضطراب التوافق عند المراهقين الكويتيين من الجنسين تكونها عينة البحث من ١١٣ طالبة و ١٣٢ طالب اختير عشوائياً مع جميع الصفوف من المدارس المتوسطة والثانوية وتراوحت اعمارهم من ١٤-١٨ سنة واستخدم الباحث في دراسته قائمة المشكلات بعد ادخال تعديلات عليها وصمم استمارة اولية تتضمن مجموعة من الاسئلة المفتوحة على عينة الدراسة وقد اسفرت النتائج على وجود

اضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع- التخصص).....

اضطراب التوافق بالنسبة للعينه الكلية فضلاً عن البنات اعلى من الذكور وكذلك لكبر حجم المشكلات النفسية وخاصة عند الاناث وكما توصل الباحث على ان اهم المشكلات التي نجدها عند الذكور والاناث هي مشكلة التوافق الاسري والمدرسي والاجتماعي ( بهادر ، ١٩٨٠، ٩٤).

#### دراسة شامخ ٢٠٠٩

اجريت الدراسة حول اضطراب التوافق عند مرضى الجهاز الدوري(الذبحة الصدرية - ارتفاع ضغط الدم) في جمهورية العراق محافظة بغداد من كلا النوعين (ذكور- اناث) اذ تكونت عينة البحث من ٢٠٠ من مرضى الجهاز الدوري تراوحت اعمارهم من (١٨-٦٠) سنة قد اعتمدت الباحثة على التصنيف العالمي العاشر (ICD.10) في بناء المقياس تكون من ٣٣ فقرة وحددت له خمس مجالات (الضيق الشخصي- الاضطراب الانفعالي- الاعراض القلبية و الصدرية- الاعراض الجسمية - اضطراب النوم) وتم التأكد من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري و صدق البناء و استخراج الثبات عن طريق معامل الفا للاتساق الداخلي و اعادة الاختبار فضلاً عن اهم الوسائل الاحصائية المستعملة للاختبار التائي لعينتين مستقلتين و معامل ارتباط بيرسون ومعامل الفا للاتساق الداخلي و معادلة الخطا المعياري و الاختبار التائي لعينة واحدة اما النتائج التي توصلت اليها ان عينة البحث لديها اضطراب توافق وهناك فروق بين الذكور و الاناث ولصالح الاناث(شامخ ، ٢٠٠٩، ١١) .

#### منهجية البحث :-

اتباع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه الأنسب في دراسة العلاقات الارتباطية والكشف عما بينها من فروق (النجار والزعبي ، ٢٠٠٩، ٣٧). يتطلب تحقيق اهداف هذا البحث اعتماد المنهج الوصفي الذي يسعى الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ثم وصفها، فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع بوصفها وصفاً دقيقاً (ابو لبد، ١٩٨٥، ص ٥) .

## مجتمع البحث:

يقصد بالمجتمع المجموعة الكلية ذي العناصر التي يسعى الباحث الى ان يصمم عليها النتائج ذي العلاقة بالمشكلة (الانصاري ، ٢٠٠٠ ، ٥). وتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الصف (الخامس الاعدادي) لكلا النوعين (الذكور ، والاناث) ولكلا التخصصين (العلمي ، والادبي) في مدينة بغداد من الدراسة النهارية لمديرية تربية الرصافة / الاولى ، ويتكون المجتمع الاحصائي للمديرية العامة لتربية الرصافة / الاولى في مدينة بغداد للصف الخامس الإعدادي للعام الدراسي (٢٠١٣ / ٢٠١٤) والبالغ عددهم (١١٣٢٦) طالباً وطالبة منهم (٥٢٣١) طالباً و (٦٠٩٥) طالبة في الصف الخامس الاعدادي من كلا الاختصاصين العلمي والادبي بواقع (٢٦٩٧) طالباً من الاختصاص العلمي و (٢٥٣٤) طالباً من الاختصاص الادبي و (٣٢١٨) طالبة من الاختصاص العلمي و (٢٨٧٧) طالبة من الاختصاص الادبي وجدول (١) يوضح ذلك.

## الجدول (١)

حجم مجتمع البحث موزع بحسب النوع والمدارس والاختصاص من طلبة الصف الخامس (العلمي - والادبي) في مديرية تربية الرصافة / الاولى

| النوع   | اعداد<br>المدارس | الاختصاص | الخامس الاعدادي |      | المجموع |
|---------|------------------|----------|-----------------|------|---------|
|         |                  |          | ذكور            | إناث |         |
| ذكور    | ٢٦               | العلمي   | ٢٦٩٧            | ٣٢١٨ | ٥٩١٥    |
| اناث    | ٢١               | الأدبي   | ٢٥٣٤            | ٢٨٧٧ | ٥٤١١    |
| المجموع | ٤٧               | المجموع  | ٥٢٣١            | ٦٠٩٥ | ١١٣٢٦   |

و\*وزارة التربية/ المديرية العامة للتخطيط التربوي/ قسم الاحصاء

### عينة البحث :

يقصد بالعينة وحدات من المجتمع ، يختارها الباحث بطريقة عشوائية أو قصدية لأجراء دراسة عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود والعبيدي، ١٩٩٠: ٦٧).

ولغرض الحصول على العينة من طلبة المدارس الإعدادية للصف الخامس (العلمي، والادبي) ومن كلا النوعين (ذكور، أناث) فقد روعي ان يكون الاختيار عشوائياً وقد تم اختيار (٦) مدارس (٣) للبنين و (٣) للبنات من مديرية تربية بغداد الرصافة /الاولى وتم اختيار (٢٠٠) طالباً من البنين ومثلهم من البنات من كلا التخصصين (العلمي، والادبي) بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات الاختيار المتساوي وبواقع (٤٠٠) طالب وطالبة من مديرية تربية الرصافة /الاولى ، وبذلك تألفت عينة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة ، والجدول (٢) يوضح حجم عينة البحث بحسب النوع والمدارس والتخصص

### الجدول ( ٢ )

حجم عينة البحث موزعة بحسب النوع والمدارس والتخصص للمديرية العامة للتربية

في بغداد الرصافة/الاولى

| النوع   | اعداد<br>المدارس | التخصص  | الخامس الاعدادي |      | المجموع |
|---------|------------------|---------|-----------------|------|---------|
|         |                  |         | ذكور            | إناث |         |
| ذكور    | ٣                | العلمي  | ١٠٠             | ١٠٠  | ٢٠٠     |
| اناث    | ٣                | الأدبي  | ١٠٠             | ١٠٠  | ٢٠٠     |
| المجموع | ٦                | المجموع | ٢٠٠             | ٢٠٠  | ٤٠٠     |

### أداة قياس اضطراب التوافق :-

تحديد المنطلقات النظرية لبناء المقياس :تبنى الباحث التصنيف العالمي العاشر (ICD-10) للإضطرابات النفسية و السلوكية وذلك كونه يحقق فهماً نظرياً وعملياً لاضطراب التوافق أكثر من الاتجاهات النظرية الأخرى ،لذلك تبناه الباحث بوصفه الأساس إلى اضطراب التوافق،وأن العديد من الأطباء النفسانيين يستخدمون هذا التصنيف في تشخيص الأمراض النفسية .

تحديد مفهوم اضطراب التوافق اعتمد الباحث في بناء المقياس على التعريف النظري العالمي للتصنيف العالمي العاشر (ICD-10) بأنه حالات من الضيق الشخصي و الاضطراب الانفعالي التي غالباً ما تسبب التشويش على النشاط و الاداء الاجتماعيين، (ICD-10:159)

### تحديد مجالات المقياس:

**الضيق الشخصي :** شعور الفرد بالضيق و عدم الارتياح من المواقف الاجتماعية التوافقية مع الآخرين او مع الذات

**الاضطراب الانفعالي:** حدوث خلل في انفعالات الفرد سواء كانت سارة او حزينة نتيجة سوء توافق الفرد مع الآخرين

**النشاط الاجتماعي:** هو وسيلة اتصال بين لافراد ينتج عن مجموعة من التوقعات المرتبطة بموقف معين. (ICD-10:159)

### صياغة فقرات المقياس:

بعد ان تمّ تحديد مجالات المقياس قام الباحث بصياغة واعداد (٣٣) فقرة وموزعة على (٣) مجالات بواقع (١١) فقرة لكل مجال بصيغته الأولية وقد صيغت جميعها بشكل يعبر عن وجود السمة لدى المفحوص ، فضلاً عن ذلك مراعاة ان يكون محتوى الفقرة واضحاً ، وان تحتوي الفقرة على فكرة واحدة فقط



### صياغة تعليمات المقياس:

إن تعليمات المقياس تعد بمثابة الدليل للمستجيبين على المقياس، ولذلك حرص الباحث أن تكون تعليمات المقياس مناسبة لمستوى طلبة المرحلة الإعدادية وقد تضمنت في البداية الطلب من المفحوص التأكد من الدقة في اختيار المستجيب لبدل الاستجابة المناسبة إزاء كل فقرة، وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة، وإن الإجابة لغرض البحث العلمي مع ذكر النوع ولاداعي لذكر الاسم، وقد وضع الباحث مثالا يوضح طريقة الإجابة على فقرات المقياس ملحق (٢) يوضح ذلك كما وضعت بدائل الاجابة متدرجة بمستويات رباعية هي: (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ احياناً، لا تنطبق عليّ ابداً).

### تصحيح المقياس:

من اجل تصحيح المقياس ، ووضع درجات للبدائل الأربعة ، فقد تم وضع اربع درجات ، درجة واحدة لكل بديل ، وطريقة التصحيح كانت تنازلياً (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١). لذا اصبح المدى النظري للمقياس أعلى درجة (١٣٢) و ادنى درجة (٣٣) ، وبوسط فرضي مقداره (٨٢,٥) درجة.

### صلاحية فقرات المقياس:

بعد صياغة فقرات المقياس بصيغته الأولية موزعه على مجالاته الثلاثة ، وتم تحديد تعريف لكل مجال مستنداً على (ICD.10) التصنيف العالمي العاشر قام الباحث بعرض المقياس بصيغته الاولى على مجموعة من المحكمين والمختصين بالعلوم التربوية والنفسية والارشاد النفسي والصحة النفسية والقياس والتقويم البالغ عددهم (٢٠) محكم وملحق (١) يوضح ذلك وقد طلب الباحث من السادة المحكمين ابداء آرائهم العلمية السديدة في مدى صلاحية التعريف والمجالات فضلا عن صلاحية الفقرات في المقياس وذلك بوضع علامة ( / ) في حقل صالحة امام الفقرة الصالحة في قياس الظاهرة والعلامة نفسها في حقل غير صالحة اذا كانت الفقرة غير صالحة

أضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع- التخصص).....

في قياس الضاهرة واجراء التعديل المناسب على الفقرة التي تحتاج الى تعديل واعتمد الباحث نسبة قدرها (٨٠%) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة وعدّها صالحة، وتمّ الأبقاء على (٣٠) فقرة بنسبة (٨٠%) فأكثر من المحكمين و تم أستبعاد ( ٣ ) فقرات لم تحصل على نسبة الأتفاق المطلوبة. وجدول (٣) يوضح ذلك.

### الجدول (٣)

#### آراء الخبراء على فقرات مقياس اضطراب التوافق

| الفقرات                                                             | عدد الفقرات | موافقون | غير موافقون | النسبة المئوية |
|---------------------------------------------------------------------|-------------|---------|-------------|----------------|
| ١، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ١٩، ٢٠، ١٨، ١٧، ١٦، ١٥، ١٤، ٣١، ٢٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢ | ١٩          | ٢٠      | -           | %١٠٠           |
| ٢٩، ٢٧، ٢٣، ٢٢، ٢١، ١٣، ١٢                                          | ٧           | ١٩      | ١           | %٩٥            |
| ٣٠، ٣٢، ٣٣، ١٠                                                      | ٤           | ١٧      | ٣           | %٨٥            |
| ٩، ١١، ٨                                                            | ٣           | ١٥      | ٥           | %٧٥            |

#### عينة التحليل الاحصائي :-

يشير ( نانلي ) ( Nunnally ) ان حجم عينة التمييز (عينة التحليل الأحصائي) ترتبط بعدد فقرات المقياس ، اذ ينبغي ان لا يقل عن خمسة امثال عدد الفقرات للحد من اثر الصدفة في التحليل الأحصائي (Nunnally ,1978 p.262).

فقد اختار الباحث عينة مكونة من (٢٠٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث وذلك لحساب الخصائص السيكومترية القياسية لفقرات مقياس اضطراب التوافق لأن في هذا الحجم عند اعتماد نسبة (٢٧%) من أفراد العينة في تحديد المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية على المقياس يتحقق حجم مناسب في كل مجموعة ويتحقق أيضاً تباين جيد بينهما.

### القوة التمييزية للفقرات:

يعدّ التمييز من الخصائص القياسية المهمة لفقرات المقاييس النفسية كي يتمكن المقياس من الكشف عن الفروق الفردية بين الافراد في السمة المقاسة التي يقوم عليها المقياس النفسي ، ويقصد بالقوة التمييزية لفقرات مدى قدرة الفقرات على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الافراد للسمة التي تقيسها الفقرة (الانصاري، ٢٠٠٠: ٥).

ومن اجل ايجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس اتبع الباحث الاسلوب الاتي :-

### اسلوب المجموعتين المتطرفتين :-

لقد اعتمد الباحث نسبة ٢٧% عليا و ٢٧% دنيا كونها تمثّل افضل نسبة يمكن اعتمادها لانها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز كما انها تمتاز بسهولة العمليات التي تتطلبها ، ودقة النتائج المترتبة عليها ولغرض استخراج القوة التمييزية قام الباحث بترتيب الدرجات ترتيبا تنازليا من اعلى درجة كلية الى أقل درجة كلية. ثم حددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية ، بنسبة (٢٧%) من الاستمّارات وقد بلغت (٥٤) استمّارة من المجموعة العليا و (٥٤) استمّارة من المجموعة الدنيا اي بمجموع (١٠٨) استمّارة .تمّ تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين واختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين العليا والدنيا وتباينها لكل فقرات مقياس اضطراب التوافق، تبين إن الفقرات جميعها كانت مميزة دالة احصائياً\* والجدول (٤) يوضح ذلك

#### جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا لمقياس اضطراب التوافق

| ت  | المجموعة العليا |                      | المجموعة الدنيا |                      | القيمة<br>التائية<br>المحسوبة | مستوى<br>الدلالة |
|----|-----------------|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------------|------------------|
|    | المتوسط         | الانحراف<br>المعياري | المتوسط         | الانحراف<br>المعياري |                               |                  |
| ١  | ٣,٤٨١٥          | ٠,٧٤٥٨٢              | ١,٩٠٧٤          | ٠,٩١٦٦٩              | ٩,٧٨٨                         | دالة             |
| ٢  | ٢,٦٦٦٧          | ١,٠٠٩٣٩              | ١,٥٠٠٠          | ٠,٦٣٦٩١              | ٧,١٨٣                         | دالة             |
| ٣  | ٢,٦١١١          | ١,٢٣٤٩٧              | ١,٢٩٦٣          | ٠,٦٦٢٤٦              | ٦,٨٩٤                         | دالة             |
| ٤  | ٢,٥٥٥٦          | ٠,٨٨٣١٠              | ١,٤٤٤٤          | ٠,٦٩١٣٧              | ٧,٢٨٠                         | دالة             |
| ٥  | ٣,٢٩٦٣          | ٠,٨٣٨٤٥              | ٢,٠٣٧٠          | ٠,٨٤٥٩٢              | ٧,٧٦٩                         | دالة             |
| ٦  | ٢,٦٢٩٦          | ١,١٠٣٩٦              | ١,٤٢٥٩          | ٠,٧٦٧٣٠              | ٦,٥٧٩                         | دالة             |
| ٧  | ٢,٧٢٢٢          | ١,١٠٦٠٢              | ١,٤٤٤٤          | ٠,٦٩١٣٧              | ٧,١٩٩                         | دالة             |
| ٨  | ٣,٠٣٧٠          | ٠,٩١٠٣٨              | ١,٩٠٧٤          | ٠,٨٧٤٥٦              | ٦,٥٧٦                         | دالة             |
| ٩  | ٢,٨٣٣٣          | ١,٠٥٩٥٥              | ١,٦٦٦٧          | ٠,٧٠٠٤٠              | ٦,٧٥٠                         | دالة             |
| ١٠ | ٣,١٨٥٢          | ٠,٩٥٣١٣              | ١,٦٨٥٢          | ٠,٦٣٩١١              | ٩,٦٠٥                         | دالة             |
| ١١ | ٣,٢٢٢٢          | ٠,٩٤٥٠٣              | ١,٩٠٧٤          | ١,١٥٣٦٤              | ٦,٤٧٩                         | دالة             |
| ١٢ | ٢,٥٣٧٠          | ١,٠٩٣٩٤              | ١,٢٢٢٢          | ٠,٧١٨١٤              | ٧,٣٨٣                         | دالة             |
| ١٣ | ٢,٧٥٩٣          | ١,٠٩٧٧٧              | ١,٣٧٠٤          | ٠,٦٥٢٩٠              | ٧,٩٩١                         | دالة             |
| ١٤ | ٣,١٤٨١          | ٠,٩٩٨٢٥              | ٢,٢٩٦٣          | ١,٠٥٧٤٠              | ٤,٣٠٥                         | دالة             |
| ١٥ | ٢,٥١٨٥          | ١,٣٢٨٠٨              | ١,٧٤٠٧          | ٠,٩٧٤٨٨              | ٣,٤٦٩                         | دالة             |
| ١٦ | ٣,١١١١          | ٠,٩٨٤١٥              | ١,٩٢٥٩          | ١,٠٢٥١٩              | ٦,١٢٨                         | دالة             |
| ١٧ | ٣,٠٥٥٦          | ١,٠١٧١٥              | ١,٩٠٧٤          | ٠,٩٥٦٩٧              | ٦,٠٤١                         | دالة             |

اضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع - التخصص).....

| ت  | المجموعة العليا |                      | المجموعة الدنيا |                      | القيمة<br>النائية<br>المحسوبة | مستوى<br>الدلالة |
|----|-----------------|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------------|------------------|
|    | المتوسط         | الانحراف<br>المعياري | المتوسط         | الانحراف<br>المعياري |                               |                  |
| ١٨ | ٢,٧٢٢٢          | ١,٢١٩٦٠              | ١,٥٧٤١          | ٠,٧٦٧٣٠              | ٥,٨٥٥                         | دالة             |
| ١٩ | ٣,٠٠٠           | ١,١٨١٦٢              | ١,٧٤٠٧          | ٠,٨٩٤١١              | ٦,٢٤٥                         | دالة             |
| ٢٠ | ٣,١٨٥٢          | ١,٠١٠٧٧              | ٢,٢٠٣٧          | ١,٠١٦٤٦              | ٥,٠٣١                         | دالة             |
| ٢١ | ٢,٥٧٤١          | ١,١٠٩١٧              | ١,٤٤٤٤          | ٠,٧١٨١٤              | ٦,٢٨٢                         | دالة             |
| ٢٢ | ٢,٩٢٥٩          | ١,٠٩٦٣٤              | ١,٥٠٠٠          | ٠,٦٩٣٦٤              | ٨,٠٧٧                         | دالة             |
| ٢٣ | ٢,٣٥١٩          | ١,١٥١٨٢              | ١,٥٣٧٠          | ٠,٧٩٤١٥              | ٤,٢٨٠                         | دالة             |
| ٢٤ | ٢,٥٩٢٦          | ١,١٧٣٩١              | ١,٥٧٤١          | ٠,٨١٥٠٠              | ٥,٢٣٧                         | دالة             |
| ٢٥ | ٣,٠٧٤١          | ١,٠٢٥١٩              | ١,٩٠٧٤          | ٠,٩٥٦٩٧              | ٦,١١٣                         | دالة             |
| ٢٦ | ٢,٨٧٠٤          | ١,١١٦٧٠              | ٢,٠٧٤١          | ٠,٩٨٧٧٠              | ٣,٩٢٥                         | دالة             |
| ٢٧ | ٢,٥٥٥٦          | ١,٠٤٠٠٨              | ١,٤٢٥٩          | ٠,٥٦٩٧٤              | ٧,٠٠٠                         | دالة             |
| ٢٨ | ٢,٦٢٩٦          | ١,١٧٠٣٣              | ١,٦٨٥٢          | ٠,٦٣٩١١              | ٥,٢٠٥                         | دالة             |
| ٢٩ | ٢,٨١٤٨          | ١,١٠٠١٦              | ١,٧٤٠٧          | ٠,٥٨٨٧٤              | ٦,٣٢٥                         | دالة             |
| ٣٠ | ٢,٠٣٧٠          | ١,١١٥٣٠              | ١,٤٦٣٠          | ٠,٧١٩٣٥              | ٣,١٧٩                         | دالة             |

مستوى (٠,٠٥) القيمة الجدولية تساوي (١,٩٨) وبدرجة حرية (١٠٦) .

#### مؤشرات صدق المقياس :-

يبدأ اهتمام الباحث بصدق المقياس منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها التخطيط له، ولا ينتهي إلا حين يفسر نتائجها ويستفيد منها (سمارة، ١٩٨٩ : ١١٠).

لإن الصدق لا يعتمد فقط على المقياس وحده، وإنما على الغرض منه وعلى المجموعة التي يستعمل معها وعلى طريقة التصحيح والتطبيق (Ebel, 1972, p.447).

ولقد استخرج الباحث للمقياس الحالي نوعين من الصدق هما :

#### ١-الصدق الظاهري:

وان أفضل طريقة لتحقيقه هي ان تقوم مجموعة من المتخصصين بتقويم صلاحية الفقرات لقياس ما أُعِدَّ لقياسه (Ebel , 1972, p.55). إذ تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس اضطراب التوافق بعرض فقراته على مجموعة من الخبراء والأخذ بتوجيهاتهم وآرائهم بشأن صلاحية فقرات المقياس وملائمتها مجتمع الدراسة .

#### ٢ - صدق البناء:

إنَّ صدق البناء وإن كان يسمى أحياناً بصدق المفهوم Corcept Validity فإن هذا النوع من الصدق يُعدُّ من أكثر أنواع الصدق أهمية لأنه يعتمد على التحقق التجريبي عن مدى تطابق درجات الفقرات مع البناء النفسي للخاصية المراد قياسها (ثورندايك وهيجن ، ١٩٨٩ ، ٧٠) .

لقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً.

#### علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:-

يُعدُّ ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة ومؤشراً لتجانس الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية (Allen, 1979 , P. 194). واستعمل لذلك معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمستجيب ، وبعد استحصال النتائج ومقارنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط تبين أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً\* والجدول (٥) يوضح ذلك

## الجدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاداة مقياس اضطراب التوافق

| ت   | معاملات الارتباط | ت   | معاملات الارتباط | ت   | معاملات الارتباط |
|-----|------------------|-----|------------------|-----|------------------|
| ١.  | ٠,٥١٥            | ١٢. | ٠,٤٨٨            | ٢٣. | ٠,٣١١            |
| ٢.  | ٠,٤٤٣            | ١٣. | ٠,٥٢٦            | ٢٤. | ٠,٣٨٩            |
| ٣.  | ٠,٥٢٠            | ١٤. | ٠,٣٢٨            | ٢٥. | ٠,٤٥٧            |
| ٤.  | ٠,٤٧٥            | ١٥. | ٠,٣١٠            | ٢٦. | ٠,٣٢٧            |
| ٥.  | ٠,٤٧٢            | ١٦. | ٠,٣٥٩            | ٢٧. | ٠,٤٥١            |
| ٦.  | ٠,٣٨٥            | ١٧. | ٠,٤٥٦            | ٢٨. | ٠,٣٦٦            |
| ٧.  | ٠,٥٦١            | ١٨. | ٠,٤٠٨            | ٢٩. | ٠,٣٩٨            |
| ٨.  | ٠,٣٥٧            | ١٩. | ٠,٤٠١            | ٣٠. | ٠,٣٤٥            |
| ٩.  | ٠,٥٢٠            | ٢٠. | ٠,٣٧٦            |     |                  |
| ١٠. | ٠,٥٣٢            | ٢١. | ٠,٤٢٢            |     |                  |
| ١١. | ٠,٤٥٦            | ٢٢. | ٠,٥٣٦            |     |                  |

مستوى الدلالة (٠,٠٥) القيمة الجدولية البالغة (٠,١٣٨) وبدرجة حرية (١٩٨)

## علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال :

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجموع الكلي للمجال الواحد الذي توجد فيه الفقرة ، وكانت الفقرات جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) . كما موضح في الجدول (٦)

جدول (٦)

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

| ت | المجال                        | تسلسل<br>الفقرة<br>في<br>المقياس | معامل<br>الارتباط | ت | المجال                      | تسلسل<br>الفقرة<br>في<br>المقياس | معامل<br>الارتباط |
|---|-------------------------------|----------------------------------|-------------------|---|-----------------------------|----------------------------------|-------------------|
| ١ | مجال<br>الضيق<br>الشخصي       | ١                                | ٠,٥٤١             | ٣ | مجال<br>النشاط<br>الاجتماعي | ٣                                | ٠,٦٦٣             |
|   |                               | ٤                                | ٠,٤١٨             |   |                             | ٦                                | ٠,٥١٩             |
|   |                               | ٧                                | ٠,٥٨٥             |   |                             | ٩                                | ٠,٥٣٠             |
|   |                               | ١٠                               | ٠,٥٣٦             |   |                             | ١٢                               | ٠,٦٦٣             |
|   |                               | ١٣                               | ٠,٦٣٢             |   |                             | ١٥                               | ٠,٥٣٢             |
|   |                               | ١٦                               | ٠,٥٢٨             |   |                             | ١٨                               | ٠,٥٩٢             |
|   |                               | ١٩                               | ٠,٤٦٧             |   |                             | ٢١                               | ٠,٥١٠             |
|   |                               | ٢٢                               | ٠,٥٦٣             |   |                             | ٢٤                               | ٠,٥٦٠             |
|   |                               | ٢٥                               | ٠,٥٥٠             |   |                             | ٢٧                               | ٠,٥٢٦             |
|   |                               | ٢٨                               | ٠,٤٦٧             |   |                             | ٣٠                               | ٠,٥٣١             |
| ٢ | مجال<br>الاضطراب<br>الانفعالي | ٢                                | ٠,٣٩١             |   |                             |                                  |                   |
|   |                               | ٥                                | ٠,٥٩٧             |   |                             |                                  |                   |
|   |                               | ٨                                | ٠,٥٩٨             |   |                             |                                  |                   |
|   |                               | ١١                               | ٠,٦٦٦             |   |                             |                                  |                   |
|   |                               | ١٤                               | ٠,٥٦٣             |   |                             |                                  |                   |
|   |                               | ١٧                               | ٠,٤٦٧             |   |                             |                                  |                   |
|   |                               | ٢٠                               | ٠,٣٩١             |   |                             |                                  |                   |
|   |                               | ٢٣                               | ٠,٢١٤             |   |                             |                                  |                   |
|   |                               | ٢٦                               | ٠,٥٦٤             |   |                             |                                  |                   |
|   |                               | ٢٩                               | ٠,٥٨٤             |   |                             |                                  |                   |



### علاقة المجال بالمجالات الأخرى للمقياس:

اعتمد الباحث على الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس بعده محكاً داخلياً يمكن من خلاله استخراج معاملات صدق المجال الواحد ، واستخدم لذلك معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال والمجالات الأخرى والدرجة الكلية للمجيب في المقياس ، وبعد استحصا النتائج ومقارنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط تبين أن المجالات جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما موضح في الجدول (٧) :

الجدول (٧)

يوضح علاقة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس اضطراب التوافق

| المجالات           | الضيق الشخصي | الاضطراب الانفعالي | النشاط الاجتماعي |
|--------------------|--------------|--------------------|------------------|
| الضيق الشخصي       | ١            | _____              | _____            |
| الاضطراب الانفعالي | ٠,٦١١        | ١                  | _____            |
| النشاط الاجتماعي   | ٠,٥٦١        | ٠,٢٦٦              | ١                |

### ثبات المقياس Scale reliability

ان الهدف في حساب الثبات هو تقدير اخطاء المقياس واقتراح طرائق التقليل من هذه الاخطاء ، كما ان الثبات يشير الى اتساق درجات المقياس في مجموع درجات فقرات المقياس التي يفترض ان تقيس مايجب قياسه (Ebel,1972 p.4). لغرض استخراج الثبات تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة اختيرو عشوائياً بواقع (٥٠) طالباً (٥٠) اعتمد الباحث الطريقتين الآتيتين في حساب الثبات وهما:

### طريقة الاختبار - إعادة الاختبار.

تتضمن هذه الطريقة تطبيق الاختبار على عينة ممثلة من أفراد المجتمع ثم إعادة تطبيق الاختبار عليها مرة أخرى بعد مرور مدة مناسبة من الزمن ويتم حساب الثبات من خلال معرفة معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في المرة الأولى والثانية ( الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ١٣٣ ) . فقد قام الباحث باختبار عينة مكونة من (١٠٠) طالباً و طالبة، وبعد التطبيق الأول (\*) للمقياس تم إعادة تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها بفاصل زمني قدره أسبوعين وتم حساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني وظهر أن معامل الثبات باستخدام هذه الطريقة للمقياس ككل بلغ (٠,٨٧)

### الاتساق الداخلي بطريقة تحليل التباين حسب معادلة ألفا كرونباخ:-

أن هذه الطريقة تزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف (Nunally, 1978, P. 235) وأن هذه الطريقة تعتمد على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى ( ثورنديك وهيجن، ١٩٨٩، ٩٧) ولأجل استخراج الثبات للمقياس بهذه الطريقة ، طبقت على عينة الثبات البالغة (١٠٠) طالباً و طالبة ثم استخدمت معادلة ( ألفا كرونباخ ) وقد بلغ معامل الثبات لمقياس اضطراب التوافق (٠,٨٥) ، وهذا مؤشر على أن ثبات المقياس جيد.

### وصف مقياس اضطراب التوافق بصيغته النهائية:-

بعد الاجراءات التي قام بها الباحث في الخطوات السابقة اصبح المقياس بصيغته النهائية مكون من (٣٠) فقرة وبلغ الوسط الفرضي لمقياس اضطراب التوافق (٧٥) ووضع امام كل فقرة اربعة بدائل ،ويطلب من كل مفحوص اختيار احد هذه البدائل وهي (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ احياناً، لا تنطبق عليّ ابداً) بعد الانتهاء من اجرائات اعداد مقياس اضطراب التوافق و أستخراج خصائصه

(\*) تم التطبيق الأول ٢/٤ / ٢٠١٤

اضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع- التخصص).....

السايكومترية من مؤشرات صدق وثبات أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

### الوسائل الاحصائية

أولاً : معامل ارتباط بيرسون لتحقيق الآتي : ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس اضطراب التوافق. استخراج الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار للمقياس اضطراب التوافق.

ثانياً: الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفرق بين وسط العينة والمتوسط الفرضي  
ثالثاً: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس اضطراب التوافق  
رابعاً: تحليل التباين التائي اذ استعمل لمعرفة الفروقات بين النوع والتخصص والتفاعل النوع × التخصص.

\*لأستخراج هذه النتائج تم الأستعانة بواسطة الحقيبة الاحصائية SPSS.

عرض وتفسير النتائج:

### الهدف الأول: تعرف اضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الاعدادية

لتحقيق هذا الهدف ، تم جمع بيانات عينة البحث الحالي ، والمؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من الصفوف الخامسة من طلبة المرحلة الاعدادية بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات الاختيار المتساوي في المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة/ الأولى، بفرعيها (العلمي- والادبي ) ، بواقع (٢٠٠) من الذكور ، و(٢٠٠) من الاناث ، وبعد تفريغ البيانات تم حساب الوسط الحسابي، حيث بلغ (٦٩,٢٦) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٥,٥٤) درجة ، ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي لعينة البحث، والمتوسط الفرضي لمقياس اضطراب التوافق ، فقد استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (-٣,٣٧٦) درجة، وهي أكبر من القيمة

أضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع- التخصص).....

الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (٣٩٩) ، والجدول (٨) يوضح ذلك:

### الجدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة في تحديد اضطراب التوافق لطلبة المرحلة الاعدادية

| حجم العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة | الدلالة الاحصائية |
|------------|---------------|-------------------|----------------|-------------------------|-------------------------|---------------|-------------------|
| ٤٠٠        | ٦٩,٢٦         | ١٥,٥٤             | ٧٥             | ٧,٣٧٦-                  | ١,٩٦                    | ٠,٠٥          | دالة إحصائياً     |

يتضح من الجدول (٨) ان عينة البحث الحالي من طلبة الصفوف الخامسة لا يعانون من اضطراب التوافق وهذه النتيجة على وفق الاتجاه السلوكي المعرفي وكما اشارت وجهات النظر التي عرضها الباحث فقد اشار (ارون بك) على ان الافكار والاتجاهات المضطربة وظيفياً هي التي تؤدي الى اضطراب التوافق اذ تعطل الافكار قدرة الفرد على التعامل لمواجهة خبرات الحياة وأكد ايضاً ان النمط المعرفي السلبي يؤدي الى اضطراب توافق في حين ان النمط المعرفي الايجابي لا يؤدي الى اضطراب توافق ويعتقد الباحث ان افراد عينة البحث الحالي ذات نمط تفكير ايجابي وهم اسوياء ويتمتعون بتفكير ايجابي لذا لم نجد لديهم اضطراب توافق ويعتقد (البرت اليس) بأن الافكار والمعتقدات الخاطئة التي يحملها الفرد عن نفسه وعالمه تؤدي بهم الى اضطراب توافق وهو ناتج من المعتقدات اللاعقلانية او غير منطقية وهذه المعتقدات مطلقة وغير واقعية وغير مقصودة ويعتقد الباحث ان افراد عينة البحث الحالي لديهم افكار ومعتقدات عقلانية وهم عينة من الاسوياء ويواصلون دراساتهم لذا لم يجد لديهم اضطراب توافق في حين ان (ميكبوم ) أكد ان الهدف الرئيس المؤدي الى اضطراب التوافق هي الافكار الخاطئة والتفكير غير الوظيفي ويعتقد الباحث ان افراد عينة

اضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع - التخصص).....

البحث الحالي ليست بالضرورة تفرض مفاهيم خاطئة وكذلك ليس لديهم تفكير غير وظيفي لذا لم نجد لديهم اضطراب توافق وخلاصة القول ان افراد عينة البحث الحالي من الطلبة الاسوياء قد يتمتعون بأفكار ومعتقدات ومفاهيم ايجابية لذا لم نجدهم يعانون من اضطراب توافق وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة كل من (مikhail ١٩٦٩) و(شامخ ٢٠٠٩) و(عبد القادر ١٩٤٧)

**الهدف الثاني:** ايجاد دلالة الفروق في اضطراب التوافق تبعاً لمتغير أ- النوع ( ذكر ، اناث) ب- التخصص ( علمي ، ادبي ) لمعرفة دلالة الفروق في اضطراب التوافق تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص ، استخدم تحليل التباين الثنائي مع التفاعل ، والذي لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية لمتغير النوع والتخصص والتفاعلات الثنائية بين النوع والتخصص إذ كانت النسب الفئوية المحسوبة اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (٣،٨٤) ، والجدول (٩) يوضح ذلك

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي في درجات اضطراب التوافق بين متغيرات النوع

والتخصص والتفاعل بينها

| مصدر التباين  | مجموع المربعات | درجة الحرية (df) | متوسط المربعات | مجموع القيمة الفئوية F | الدلالة الإحصائية |
|---------------|----------------|------------------|----------------|------------------------|-------------------|
| النوع         | ١٣٣,٤٠٢        | ١                | ١٣٣,٤٠٢        | ٠,٥٥٠                  | غير دالة          |
| التخصص        | ١٣٥,٧٢٣        | ١                | ١٣٥,٧٢٣        | ٠,٥٥٩                  | غير الدالة        |
| النوع*التخصص  | ٧,٥٦٣          | ١                | ٧,٥٦٣          | ٠,٠٣١                  | غير الدالة        |
| الخطأ         | ٩٦١١٧,٦٩٠      | ٣٩٦              | ٢٤٢,٧٢١        |                        |                   |
| التباين الكلي | ٩٦٣٩٤,٣٧٨      | ٣٩٩              |                |                        |                   |

ويتضح من الجدول (٩) ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية في اضطراب التوافق على وفق متغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما إذ كانت النسب الفئوية المحسوبة اصغر من النسبة الفئوية الجدولية (٣،٨٤) ويعتقد الباحث ان الاتجاه السلوكي المعرفي من خلال وجهات النظر كل من ( ارون بك ) و ( البرت اليس ) و ( ميكنبوم ) لم

أضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع - التخصص).....

يشيروا على الاطلاق الى وجود فروق على وفق متغير النوع والتخصص لان طبيعة المجتمعات الغربية التي نشأت فيها تلك النظريات لم تضع تلك الفروق ويعتقد الباحث ان عينة الطلبة من طلاب المرحلة الاعدادية والذين يواصلون دراستهم هم من الاسوياء ولم يعانون من اضطراب توافق كونهم عينة متوافقة نفسياً واجتماعياً لان المجتمع العراقي بطبيعته مجتمعاً متوافقاً ومنسجماً على الرغم من تنوع اطيافه

### التوصيات

١-التأكيد على ادارة مدارس الاعدادية بالاهتمام بصحة طلبتهم لرفع الحالة الايجابية للتوافق

٢-على ادارة المدارس الاهتمام بالانشطة اللاصفية الثقافية والادارية والاجتماعية من اجل زيادة عملية التوافق لدى طلبتهم

٣-على المرشدين التربويين في المدارس الاعدادية الاستفادة من مقياس اضطراب التوافق لغرض اعداد برامج ارشادية لخفض اضطراب التوافق لدى طلبتهم

### المقترحات

١-اجراء دراسة العلاقات بين اضطراب التوافق لدى عينات اخرى كالمرحلة المتوسطة او المرحلة الجامعية وعقد المقارنات بين نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات اللاحقة

٢-جاء دراسة تجريبية لمعرفة تأثير برنامج ارشادي لخفض اضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية

المصادر العربية والأجنبية

• ابو لبدة ، سبع،(١٩٨٥)مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي جمعية عمان المطابع الوطنية، عمان.

• الانصاري ، محمد بدر،(٢٠٠٠):القياس والتقويم في التربية وعلم نفس، دار المسيرة ، عمان.

- باظه ، آمال عبد السميع مليجي، (٢٠٠٣) ، ط ٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- بهادر،سعدية محمد علي ،(١٩٨٠):سيكولوجية المراهقة،دار البحوث العلمية،القاهرة ،مصر،ط٢.
- التميمي ، محمود كاظم ، (٢٠١٢) الصحة النفسية مفاهيم نظرية واسس تطبيقية، دار صفاء للنشر ، عمان ، الاردن .
- ثورنرايك ، روبرت ، وهيجن اليزابيث ، (١٩٨٩) ، القياس والتقويم في علم النفس والتربية ، ترجمة زيد عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس ، مركز الكتاب الأردني، عمّان.
- داود، عزيز حنا والعبيدي ، ناظم هاشم،(١٩٩٠): علم النفس الشخصية، مطبعة التعليم العالي، جامعة بغداد.
- الدسوقي،كمال، (١٩٧٩): علم النفس ودراسة التوافق ،دار النهضة العربية للنشر ، لبنان.
- الداهري، صالح حسن محمد،العبيدي، ناظم هاشم(١٩٩٩): الشخصية والصحة النفسية، طبعة(١)،دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان .
- الزبيدي ، كامل علوان والشمري ، جاسم فياض (١٩٩٩): علم نفس التوافق ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل.
- الزوبعي، عبد الجليل ، وآخرون، (١٩٨١) :الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.
- سمارة، عزيز وآخرون،(١٩٨٩):مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والطباعة، عمان.

- شامخ ، بسمة كريم ،(٢٠٠٩): التحدث مع الذات وعلاقته بأضطراب التوافق والقلق من المستقبل لدى مرضى الجهاز الدوري، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .
- الشامي ، هيفاء والاصيل ، هالة،( ٢٠٠٣ ):التوافق النفسي ، مكتبة الانجلو المصرية.
- الشربيني ، لطفي عبد العزيز، (٢٠٠٥): الاتجاهات الحديثة في منظور الطب النفسي للأبحاث حول اضطراب التوافق ، الحلقة النقاشية السادسة، الديوان الاميري الكويت.
- العبيدي، سعد خضير،(١٩٩١): دراسة المخاوف المرضية- الرهاب والعلاج المعرفي لها، رسالة دكتوراه غير منشورة ، بغداد: كلية الاداب :جامعة بغداد.
- غريب، عبد الفتاح غريب، ٢٠٠٧ ، الاضطرابات الاكتئابية التشخيص عوامل الخطر النظريات والقياس، المجلة المصرية للدراسات النفسية.
- عكاشة ، احمد،( ٢٠٠٣ ):الطب النفسي المعاصر ، مكتبة الانجلو المصرية - جوان ، مصر ، شبكة العلوم النفسية العربيه : العدد واحد / جانوري ٢٠٠٤.
- محمد ، عادل عبد الله (٢٠٠٠) :العلاج المعرفي السلوكي اسس وتطبيقات، دار الرشاد ، الزقازيق ، مصر .
- المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية (ICD-10)، (١٩٩٩)، الترجمة العربية ، منظمة الصحة العالمية المكتب الاقليمي للشرق المتوسط.
- النجار ، فايز والزغبى ، ماجد راضي (٢٠٠٩) مناهج البحث العلمي، ط ١ ، منشورات دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- وزارة التربية( ١٩٨١ )نظام المدارس الثانوية رقم( ٢ ) (١٩٧٧) والمعدل رقم (٧) ، بغداد ، العراق.



- وافي ، ليلي احمد مصطفى ( ٢٠٠٦ ) الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الاطفال الصم والمكفوفين ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية.

- Allen,M.J, & Yen, W.N.(1979): Introduction measurement theory mont every: cali, Booksy cole.
- Clark, D.A, Beck .A.T. & Alford, B.A (1999): scientificfoundations of cognitive theory and therapy, New York: John Wiley & sons.
- Dill,j,&Anderson,c.(1999)loneliness,shyness,and depression.the etiology and interrelationships in Thomas jo iner & james coyne (eds)the in teracti onal nature of depression .washing ton ,dc.american py chological association.
- Ebel, R.L.,(1972) : Essentiel of Education measurement ,New York, U.S.A. and Sons , New York
- Ellis, A. (1990): Foundation of Rational Emotive Therapy: A reader London says publication .Ltd.
- Hurlock , Elizabeth , (1968): "Developmental Psychology, 3rd , ed , New York , Me. Graw . Hill.
- Meichenbaum, d.(1979) coqnitize-behavior modification morristomn, n,j. general learning, press launitin university programs modular studies

اضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع - التخصص).....

- Nunnally, Jumc., (1978):Psycholometric theory. (end ed)N.Y.: McGrow- Hill Bookcroom

## ملحق (١)

## الملاحق

أسماء السادة المحكمين مرتبة بحسب اللقب العلمي و الاختصاص والحروف الهجائية

| ت  | اسم الخبير                      | الاختصاص      | مكان العمل                         |
|----|---------------------------------|---------------|------------------------------------|
| ١  | أ.د. اروى محمد ربيع             | علم نفس       | كلية الآداب - جامعة بغداد          |
| ٢  | أ.د. بثينة منصور الحلو          | علم النفس     | كلية الآداب - جامعة بغداد          |
| ٣  | أ.د. خليل ابراهيم رسول          | قياس وتقويم   | كلية الآداب - جامعة بغداد          |
| ٤  | أ.د. سناء عيسى محمد             | علم نفس عام   | كلية الآداب - جامعة بغداد          |
| ٥  | أ.د. عبد الامير عبود الشمسي     | علم نفس تربوي | كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد |
| ٦  | أ.د. كامل علوان الزبيدي         | صحة نفسية     | كلية الآداب - جامعة بغداد          |
| ٧  | أ.د.نادية شعبان مصطفى           | تربية خاصة    | كلية التربية - الجامعة المستنصرية  |
| ٨  | أ.م.د. ازهار عبود الجواري       | قياس وتقويم   | كلية التربية - الجامعة المستنصرية  |
| ٩  | أ.م.د. ازهار ماجد الربيعي       | ارشاد نفسي    | كلية التربية - الجامعة المستنصرية  |
| ١٠ | أ.م.د. بسمه كريم شامخ           | صحة نفسية     | كلية التربية - الجامعة المستنصرية  |
| ١١ | أ.م.د. حسن علي السيد الدراجي    | ارشاد نفسي    | كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد |
| ١٢ | أ.م.د. حسين فالح حسين           | صحة نفسية     | كلية التربية - الجامعة المستنصرية  |
| ١٣ | أ.م.د. سعد عبد الزهرة           | علم نفس       | كلية الآداب - الجامعة المستنصرية   |
| ١٤ | أ.م.د. صنعاء يعقوب التميمي      | قياس وتقويم   | كلية التربية - الجامعة المستنصرية  |
| ١٥ | أ.م.د. علاء الدين جميل العاني   | قياس وتقويم   | كلية الآداب - الجامعة المستنصرية   |
| ١٦ | أ.م.د. علي عوده الحلفي          | علم نفس       | كلية الآداب - الجامعة المستنصرية   |
| ١٧ | أ.م.د. علاهن محمد علي           | ارشاد نفسي    | كلية التربية - الجامعة المستنصرية  |
| ١٨ | أ.م.د. لمياء جاسم محمد          | علم نفس تربوي | كلية التربية - الجامعة المستنصرية  |
| ١٩ | أ.م.د. نهلة عبودي الصالحي       | علم نفس تربوي | كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد |
| ٢٠ | أ.م.د. هناء محمود حسن المشهداني | ارشاد نفسي    | كلية التربية - الجامعة المستنصرية  |

## ملحق (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا/ الماجستير - الصحة النفسية

### مقياس اضطراب التوافق بصيغته النهائية

عزيزي الطالب .....عزيزتي الطالبة

تحية طيبة.....

يروم الباحث إجراء دراسة تمثل مواقف حياتية معينة نرجوا تفضلكم بقراءتها بدقة وامعان واختيار البديل الذي ترونه ينطبق عليكم وذلك بوضع علامة ( ) على البديل المناسب وأرجوا علمكم بأن جميع الفقرات لا يوجد فيها عبارة صحيحة واخرى خاطئة بل ان جميع أجاباتكم ستحضى بتقدير الباحث وانها ستكون لاغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها احد سوى الباحث لذا لا حاجة لذكر الاسم وادناه مثلاً توضيحياً لطريقة الاجابة .... مع التقدير

| التسلسل | الفقرات                     | تنطبق عليّ تماماً | تنطبق عليّ كثيراً | تنطبق عليّ أحياناً | لا تنطبق عليّ ابداً |
|---------|-----------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------------|
| ١       | يصعب عليّ التحكم بأنفعالاتي |                   |                   |                    |                     |

النوع / ذكور ( ) أناث ( )

التخصص / علمي ( ) أدبي ( )

الباحث

حيدر كريم هاشم

أضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع - التخصص).....

| ت  | الفقرات                                            | تنطبق عليّ تماماً | تنطبق عليّ كثيراً | تنطبق عليّ أحياناً | لا تنطبق عليّ أبداً |
|----|----------------------------------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------------|
| ١  | اعاني من تحقيق اهدافي الشخصية                      |                   |                   |                    |                     |
| ٢  | اتشاجر كثيراً مع افراد اسرتي                       |                   |                   |                    |                     |
| ٣  | اتجنب مخالطة الاصدقاء من حولي                      |                   |                   |                    |                     |
| ٤  | اشعر ان عقلي متوقف عن التفكير                      |                   |                   |                    |                     |
| ٥  | اعاني من الضيق والحزن                              |                   |                   |                    |                     |
| ٦  | استمتع بالعزلة الاجتماعية مع الاخرين               |                   |                   |                    |                     |
| ٧  | اجد نفسي عاجزاً عن تحقيق النجاح والتفوق في الدراسة |                   |                   |                    |                     |
| ٨  | اجد نفسي سريع الانفعال والتوتر                     |                   |                   |                    |                     |
| ٩  | اشعر بخلل في ادائي اليومي                          |                   |                   |                    |                     |
| ١٠ | يصعب عليّ اتخاذ القرار المناسب                     |                   |                   |                    |                     |
| ١١ | اشعر بفتور عاطفي نحو المقربين الي                  |                   |                   |                    |                     |
| ١٢ | علاقتي بزملائي في المدرسة ضعيفة                    |                   |                   |                    |                     |
| ١٣ | اجد نفسي ضعيف القدرة في التخطيط للمستقبل           |                   |                   |                    |                     |
| ١٤ | اجد مزاجي متقلب بين الفرح والحزن                   |                   |                   |                    |                     |
| ١٥ | اتجنب المشاركة في الانشطة الرياضية في المدرسة      |                   |                   |                    |                     |
| ١٦ | اشعر بالضيق عندما ابقى بمفردي في البيت             |                   |                   |                    |                     |
| ١٧ | اشعر بالغضب لأتفه الاسباب                          |                   |                   |                    |                     |

اضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع - التخصص).....

| ت  | الفقرات                                                  | تطبق عليّ تماماً | تطبق عليّ كثيراً | تطبق عليّ أحياناً | لا تطبق عليّ أبداً |
|----|----------------------------------------------------------|------------------|------------------|-------------------|--------------------|
| ١٨ | رغبتي ضعيفة في المساهمة في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة |                  |                  |                   |                    |
| ١٩ | اتضايق عند وجودي في مكان مزدحم                           |                  |                  |                   |                    |
| ٢٠ | اشعر بالرهبة والخوف عندما اكون بمفرد ليلاً               |                  |                  |                   |                    |
| ٢١ | ينتابني شعوراً بأنني غير محبوب بين زملائي                |                  |                  |                   |                    |
| ٢٢ | اشعر ان حياتي لا معنى لها                                |                  |                  |                   |                    |
| ٢٣ | اتوتر واتضايق من مداعبة اصدقائي لي                       |                  |                  |                   |                    |
| ٢٤ | رغبتي ضعيفة في ممارسة اي هواية في المدرسة                |                  |                  |                   |                    |
| ٢٥ | تسبب تراكم المواد الدراسية ضيقاً في نفسي                 |                  |                  |                   |                    |
| ٢٦ | اجد نفسي ذا شخصية مزاجية ومتقلبة                         |                  |                  |                   |                    |
| ٢٧ | اعاني من صعوبة مشاركة زملائي افراحهم واحزانهم            |                  |                  |                   |                    |
| ٢٨ | اشعر ان قدرتي العقلية محدودة في استيعاب دروسي            |                  |                  |                   |                    |
| ٢٩ | يصعب عليّ التحكم بأنفعالاتي                              |                  |                  |                   |                    |
| ٣٠ | اشعر ان قدرتي ضعيفة على مساعدة زملائي                    |                  |                  |                   |                    |

## الحضور الوجودي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة

أ.د محمود كاظم محمود

م.د رحيم هملي معارج

مستخلص البحث: يهدف البحث الحالي إلى

١. التعرف على مستوى الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة .
٢. ايجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الحضور الوجودي على وفق متغيرياً-  
النوع (ذكور، إناث) ب . التخصص (علمي ،إنساني)
٣. التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة
٤. ايجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في جودة الحياة على وفق متغيري  
أ. النوع (ذكور ، إناث) ب . التخصص (علمي ،إنساني)
- ٥- التعرف على طبيعة العلاقة بين الحضور الوجودي وجودة الحياة لدى طلبة  
الجامعة تم بناء مقياس الحضور الوجودي وفق نظرية ارادة المعنى ل (فرانكل) وتم  
تبني مقياس جودة الحياة (الجميل ٢٠٠٨) وفق الخطوات العلمية الدقيقة  
وبعد اتمام بناء مقياس الحضور الوجودي وتبني مقياس جودة الحياة تم جمع  
المقياسين وتطبيقهما على عينة بلغت قوامها ( ٣٠٠ ) طالب وطالبة وبواقع ١٥٠  
طالب وطالبة من الكليات الانسانية و ١٥٠ طالب وطالبة من الكليات العلمية وتوصلا  
الباحثان إلى بعض النتائج :
- ١- إن طلبة الجامعة بشكل عام (ذكور وإناث) وكلا التخصصين علمي وإنساني  
يتمتعون بحضور وجودي .
- ٢- إن طلبة الجامعة بشكل عام (ذكور وإناث) وكلا التخصصين علمي وإنساني  
يتمتعون بجودة الحياة
- ٢- هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين الحضور الوجودي وجودة الحياة لدى طلبة  
الجامعة.

## مشكلة البحث .:

بانت الامم في العصر الحاضر تقاس بمدى سعادة الأفراد ونظرتهم الايجابية للحياة وتصدر الان من الامم المتحدة سنويا قائمة باكثر الشعوب نظرتها الايجابية للحياة وعدة الدول الاسكندنافية كالنرويج والدنمارك والسويد من الدول المتقدمة الاولى في نظرتها الايجابية لمعنى الحياة وشعورها العالي بالسعادة واهتمامها البالغ بالانسان وجودة الحياة ، في حين يتعرض الفرد العربي عموما والعراقي على وجه التحديد لضغوط الحياة السياسية والاقتصادية والدينية تجعله مرتبكا في وجوده وفي نظرتة لمعنى الحياة.

فالمشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية قد تخلق اثار نفسية سيئة لعموم شرائح المجتمع وبعد طلبة الجامعة اكثر الشرائح تعرضا لتلك المشكلات كونهم لايزالون في مقتبس العمر ويسعون لبناء مرتكزات لحياة افضل ومستقبل زاهر ويمكن تلخيص مشكلة البحث بالاجابة على التساؤل الاتي هل هناك علاقة بين الحضور الوجودي وجودة الحياة عند طلبة الجامعة هذا ما نسعى للاجابة عنه في البحث الحالي.

## اهمية البحث .:

تعد طلبة الجامعة من الشرائح المهمة لاي مجتمع فهم عماد المجتمع وصورته المستقبلية وعليهم تبنى الحضارة وتتقدم الامم والشعوب فهم يدخلون سوح العمل في مجالاته كافة وكلما كان وجود هذه الشريحة اصيلا كلما تميزت تلك الشعوب بقدراتها الخلاقة والمبدعة لان الوجود الاصيل يعني اتزانه واسقراره النفسي وثباته الانفعالي يكون متميزا، وبالتالي يكسب تلك الشخصية قدرات خلاقة ومبدعة في حين على العكس من الأفراد الذين يتميزون بالوجود غير الاصيل اذ هم اقل كفاءة واكثر انفعالات واضطراب وانتاجية وفاعلية وعطاء من اولئك الذين يتميزون بحضور وجودي اصيل فضلا عن ان جودة الحياة يرتبط هو الاخر بالمعنى الايجابي للحياة وقد اكدتالدراسات في علم النفس الايجابي على ان الدراسات الحالية في الصحة

النفسية تهتم بالاصحاء بقدر ما تهتم بغير العاديين لان جودة الحياة سمة مميزة للاصحاء وان الدراسات الحالية في علم النفس عموما والدراسات الاجتماعية خصوصا تهتم بالاصحاء لان بهم تبنى الامم ولا يعني اهمال غير الاسوياء بل لابد إن تاخذ الدراسات النفسية قسطا كبير لكلا الحالتين الاسوياء وغير الاسوياء الاصحاء والمرضى انطلاقا من اهمية الإنسان كونه اثنان واسمى حال وهو الاساس في بناء الحضارة والرقي والتقدم .

ويرى كل من (adamson&lyxell 1996) ان مفهوم المعنى او جودة الحياة من المفاهيم التي يهتم بها المراهقون ، اذ توصلا الى ان معظم اسئلة عينة بحثها ممن هم في عمر (١٨-٢٠) سنة كانت عن حياتهم المستقبلية مثل الموت ، الدين، فلسفة الحياة . وكذلك توصلا الى انه حتى اولئك المراهقين الذين لا يعانون من مشكلات الوحدة النفسية كانوا يحد ثون البالغين في موضوعات وجودية وافكار لها صلة بحياتهم (adamson&lyxell 1996 p.18)

واستنادا الى ماتقدم تتضح اهمية الدراسة الحالية من خلال الجوانب الاتية :

١- اهمية العينة التي تناولتها الدراسة وهي فئة طلاب الجامعة بما لها من

دور هام وحيوي في منظومة التنمية المستقبلية في المجتمع .

٢- اهمية الموضوع الذي تناولته الدراسة اذ يمكن القول ان جودة الحياة

والحضور الوجودي اصبحت من مواضيع العصر نظرا لتعقد الحياة وازدياد

الضغوط والتوترات والصراعات ،ويبحث الافراد والمجتمعات على حد سواء

عن وسائل تحسين نوعية الحياة التي يعيشونها .

#### اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي :

١. التعرف على مستوى الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة.

٢. ايجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الحضور الوجودي على وفق متغيري



- أ. النوع (ذكور، إناث) ب. التخصص (علمي، إنساني)
٣. التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة.
٤. إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في جودة الحياة على وفق متغيري
- أ. النوع (ذكور، إناث) ب. التخصص (علم، إنساني)
- ٥- التعرف على طبيعة العلاقة بين الحضور الوجودي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

#### حدود البحث ::

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد بكلياتها العلمية والإنسانية لكلا النوعين (الذكور والإناث) وللعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.

#### تحديد المصطلحات ::

#### الحضور الوجود : عرفه كل من

- هايدجر (١٩٦٢)

القدرة على الوصول إلى مستويات عالية ورفيعة من الوعي والتفرد من خلال التأمل في الذات والآخرين ، والعالم الطبيعي (صالح، ١٩٨٨ : ٢١١)

- فرانكل (١٩٦٢)

جوهر وجود الإنسان وخبراته الشخصية واتجاهاته وقيمه الحياتية وعدة التجربة الشخصية المحور الأساس لفهم الإنسان لنفسه بطريقة تجمع بين وجوده في وحدانيته في عالمه الخاص والعالم المشارك ووجوده واتصاله مع الآخرين في هذا العالم على الواقع الملموس والعالم الخارجي المتمثل بكل الأحداث والتحديات المحيطة .

(frankl ,1962,p 104)

- كالي (١٩٧٤)

تطوير الاصاله . الشجاعة لتكوين ذات حقيقية عن طريق اكتشاف حقيقة الوجود والكينونة (cale, 1974, p 32)

- صالح (١٩٨٨)

هو ذلك النمط من الوجود المميز للانسان الذي لا يكون سكونيا ابدًا ، بل هو دائما في عملية تكشف أو تجلي الاشياء الجديدة عن ذاتها وعالمها من خلال اتخاذ القرارات كوسيلة لخلق المعنى (صالح، ١٩٨٨، ٢٠٧)

- جيمس بارك (٢٠٠١)

الاستقلالية عندما تنمو نحو اصالة اعظم وهو تعبير نفسي في علم النفس الوجودي يعني خلق معنى شامل لحياتنا والشخص الاصيل هو الذي يمتلك شعورا واضحا عن مقصده ( هدفه ) في الحياة ( park 2001,p 1)

وقد تبني الباحثان تعريف فرانكل تعريفًا نظريًا للبحث الحالي

ام التعريف الاجرائي للحضور الوجودي

(الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الحضور الوجودي المعد لهذا الغرض)

جودة الحياة

عرفه كل من

ليمان (lehman ,1998) وجيناس (Giannias,1998)

إن جودة الحياة تتمثل بالشعور بالرضا والاحساس بالرفاهية والمتعة في ظل

الظروف التي يحياها الفرد . (Lehman ,1998,5) و (Giannias,1998,21)

منسي و كاظم (٢٠٠٦)

شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة وورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن ادارته للوقت والاستفادة منه.(منسي وكاظم ، ٢٠٠٦ : ٢٦)

#### - فروم 1960 Fromm

(إحساس ينشأ من الحياة المنتجة وتتحصر في إحساس الإنسان للواقع الملموس وفي اكتشاف نفسه واتحاده بغيره مع احتفاظه بخصائص شخصية في آن واحد ، وهي حالة تتجم عن ارتباط المرء بالعالم ارتباطاً منتجاً)(فروم ، ١٩٦٠ ، ص ١٩٥٢)

#### - ولمان 1973 Wilman

(تقليل حالة التوتر من خلال إشباع الغرائز والدوافع وإنها من الخير والرفاه وحسن الاختيار ) (حافظ ، ٢٠٠٦ ، ص ٢١).

#### - جيكولا 1974 Chekola

(اجتماع عدد اللحظات السعيدة، وتعتمد على الانجاز المستمر في الحياة)،  
(Diener 1984 , p:2060)

#### - بدوي ١٩٨٢ :-

((حالة تنشأ عن إشباع الحاجات والرغبات الإنسانية كما وكيفاً وقد تسمو إلى مستوى الرضا النفسي)) (بدوي ، ١٩٨٢ ، ص ٩١).

#### - الهابط ١٩٨٥ :-

((الإحساس بالرضا أي إن يكون الفرد سعيداً بنفسه وبالأخرين ويشعر بالرضا عن ذاته ومجتمعه ، وهذه السمة مرتبطة بتوافقه حيث لا يمكن إن يكون الفرد سعيداً راضياً إلا إذا كان هناك توافقاً في وظائفه المختلفة وقادراً على مواجهة الأزمات النفسية التي تصادفه في حياته (الهابط ، ١٩٨٥ ، ص ٢٦).

- ارجايل (Argyle 1987):-

(( يمكن وصفها انعكاسا لدرجة الرضا عن الحياة أو يوصفها انعكاسا لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة وشدة هدف الانفعالات ) (يونس ١٩٧٢، ص ٢٥)

( جابر والكفاني ١٩٩٠ ) :-

(حالة من المرح والهناء والرضاء والإشباع وهي تنشأ من إشباع الدوافع وتستمر إلى مستوى الرضا النفسي ) (جابر والكفاني ، 1990، ص ١٤٨٥).

فرانكل 1964 V.frankl :-

(هي قدرة الفرد على إن يكشف وبشكل مسؤول المعاني الحياتية المتأصلة في سلوكه وفي مواقفه)، (Frankl, 1964, p: 132)

باتستا والموند (Battista & Almond 1973):-

( هي الدرجة التي يرى فيها الفرد نفسه محققا أو في خضم عملية التحقيق لإطاره المرجعي أو أهدافه الحياتية ). (Battista & Almond (1973)p:420).

انتو فسكي (Antonovsky 1999) :-

( هو درجة دافعية الفرد في الحياة ) ، (Leath , 1999 , p:7) .

- رايف (Ryff 1989 p.1074) :-

(التأكيد على الاستيعاب الواضح لغرض الحياة والإحساس بالاتجاه والقصدية بوصفها مؤشرات للشعور بأن الحياة ذات هدف)

(Ryff , 1989, p:1074) .

- سسيمان نقلا عن ادلر (Adler):

((درجة اعتقاد الفرد إن متطلبات الحياة تمثل تحديات جديرة بالاستثمار

[http://www.waynerisser.com/cst\(\(pmihtmn](http://www.waynerisser.com/cst((pmihtmn)

- كرومباخ وموليش ((Crumbugh & Moholich (1969) بأنها :-  
((الحالة التي يكون فيها المرء ملتزما ومنجزا لهدفه وذا قناعة بالحياة ومنضبطا ولديه  
الحماسة والدافعية للحياة )) ، (Crumbaugh & Maholich, 1969, p:204)  
التعريف النظري:-

تعريف (الجميل ٢٠٠٨) كون الباحثان تبنى مقياسه  
((تعني جودة الحياة شعور الفرد بالسعادة والرضا وتحقيق المعنى في الحياة  
وتحقيق الأهداف لمفرداتها بكل جوانبها)).  
وفي ضوء إجراءات البحث الحالي عرفه الباحثان جودة الحياة بأنها  
((الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجاباته على فقرات مقياس  
جودة الحياة)).

## الفصل الثاني

### الاطار النظري

#### الفلسفة الوجودية

الوجودية كما يبدو لنا من التسمية نفسها، هي بميلها إلى الوجود فهي لا تبالي بماهية الأشياء وجواهرها، كما لا تبالي بما يسمى بالوجود الممكن والصور الذهنية المجردة، أي أن غرضها الأساسي هو كل ما هو موجود، أو بتعبير آخر هو وجود كل ما هو موجود في الواقع والحقيقة، فهي فلسفة الأشياء الملموسة، والأشياء التي تقع عليها أنظارنا، وتلمسها أيدينا، أو التي نتصل بها بنوع من أنواع الاتصال المادي (سارتر، ب.ت : ص ١٢).

فالوجودية بشكل عام وعلى اختلاف ممثليها من هايدغر إلى أبنيانو إلى سارتر أو كارل ياسبيرز وجبيريال مرسل، يعدّ كيركيغارد الأب الروحي لها، (May, 1969,P.62). إذ يعد الفيلسوف (سيرين كيركيغارد، ١٨١٣-١٨٥٥)، المبشر بالفلسفة الوجودية متأثراً بالفلسفة، (لهيجل، ١٧٧٠-١٨٣١)، التي هاجمها فيما بعد معترضاً على ما جاء بها حول نكرانها لإرادة الإنسان وذاته الإنسانية إذ يقول كيركيغارد (أين أنا من نظامك يا هيغل ؟).

ولن أكون عنصراً وحسب في نظامك يا هيغل أني أنا) وبهذا نرى أن كيركيغارد يؤكد أهمية الوجود المميز أو المتفرد، (سماح، ١٩٧٣ : ١١٧).

ويؤكد كيركيغارد أن الخبرة الداخلية دافعاً صادقاً، وقدم صورة تفصيلية عن الظاهرة الذاتية للوجود البشري فقد تحدث عن المسؤولية والقلق، والحب، والاعتراب، (المسعودي، ٢٠٠٧ : ٤٧).

فالنظرية الوجودية في أشكالها المتطورة، هي ظاهرة تنتمي إلى العصور الحديثة إذ إننا يمكن أن نتعقب جذورها إلى فترات بعيدة في تاريخ الفلسفة، بل حتى المحاولات التي قام بها الإنسان قبل ظهور الفلسفة، لكي يصل إلى لون من ألوان الفهم لذاته،

وبالتالي فقد أظهرت النظرية الوجودية إلى العلن، إنجاحا إلى الزمن وطريقة في التفكير قديمتين قدم وجود الفكر البشري، (ماكوري، ١٩٨٢: ٣٩) .

فالاتجاه الوجودي يعرفه بأنه منظور يقبل ويؤكد على حرية الفرد في الاختيار وعدم الخضوع التام للتقاليد (Barker, 1999, P.18).

ومن الأفكار التي يستند إليها الاتجاه الوجودي هي طبيعة الإنسان، إذ يرى الاتجاه الوجودي بأن للإنسان ثلاثة جوانب هي ( الجانب البدني . الجانب النفسي أو العقلي . والجانب الروحي) (Frankl, 1986, P.11).

إذ يركز الاتجاه الوجودي على الجانب الروحي Spiritual الذي أغفله الاتجاهات العلاجية الأخرى، ويفسرون الجانب الروحي على انه حقيقة وجودية يتميز الإنسان بها عن غيره من المخلوقات الأخرى التي تفتقر إلى هذا الجانب، بل أن الجانب الروحي يميز الإنسان كغيره عن بقية الأفراد الآخرين، (البر يث، ٢٠٠٨: ١٣٨).

ويذكر الاتجاه الوجودي إلى أن البعد الروحي للإنسان أكثر عمقا من البعد النفسي، وأن البعد النفسي يقع في مستوى من العمق بين البعد الروحي والبعد البيولوجي، وعلى ذلك فأن البعد الروحي مسؤول عن كثير من المشكلات والأمراض النفسية وربما الأمراض البيولوجية أيضاً، (Krill, 1987, P.42).

وبصور لنا الاتجاه الوجودي وجود الإنسان في شكل ديناميكي يعيشه في ثلاث عوالم بينهما نوع من الترابط والتداخل، (May, 1969, P.121).

**الأول: العالم المحيط (umwelt)**، وهو العالم الذي يعيشه الإنسان مع الكائنات الأخرى ومع كل مايحيط به في الطبيعة، إذ يتسم هذا العالم بأنه على اتصال وتبادل مستمرين، ويتحقق الوجود الإنساني في هذا العالم من خلال العمل والانجاز وإشباع الحاجات .

**الثاني: العالم المجتمعي ( Mitwelt )**، وهو العالم الذي يعيشه الإنسان مع الأفراد الآخرين، إذ يتسم هذا العالم بصفة التفاعل والالتزام والمسؤولية المتبادلة خلال عملية التفاعل بين الأفراد، ويتحقق الوجود الإنساني في هذا العالم من خلال تكوين علاقات شخصية مع الآخرين .

**الثالث: العالم الخاص ( eigenwelt )**، وهو العالم النفسي الذي يعيشه الإنسان من خلال علاقته مع ذاته وقيمة الخاصة، ويتحقق الوجود الإنساني في هذا العالم من خلال الوعي النفسي والمتمثل في إدراك الحرية في الاختيار وتحقيق الانجاز والحكم على الأفعال وتقييم الخبرات وتحمل المسؤولية، (البريثن، ٢٠٠٨: ١٣٩).

إذاً فالنظرية الوجودية تركز على محاولات الشخص لأن يجعل معنى لوجوده ثم يتولى مسؤوليته على أفعاله الخاصة كلما حاول أن يحيا طبقاً لقيمه ومبادئه، وتؤكد نظرية الشخصية الوجودية على نمطين أساسيين من الأشخاص هما الشخص الأصيل (Authentic)، والشخص غير الأصيل (In authentic) وترى أن الشخص الأصيل يدرك تماماً في سلوكه الافتراضات الوجودية المتعلقة بطبيعة الإنسان فهو يمارس بنشاط وفاعلية الحاجات السيكلوجية أو الوظائف المتعلقة بالمنطق الرمزي أو الخيال أو إصدار الحكم أو الرأي، والشخص الأصيل متكامل بشكل جيد، يبدي الأصالة والتغير بشكل واضح، أما الشخص غير الأصيل فيستحوذ عليه التعبير عن الحاجات السيكلوجية التي تميز الإنسان، ويكون سلوكه مجزئاً وتسيطر عليه مشاعر عدم الجدوى وفقدان الأمن، (صالح، ١٩٨٧: ٩٨. ٩٩).

**النظرية المتبناة ( فيكتور فرانكل ١٩٠٥-١٩٩٧ )**

**نظرية فيكتور فرانكل (إرادة المعنى)**

يعدّ مفهوم المعنى في الحياة من المفاهيم الأساسية في دراسة الشخصية والاهتمام المناسب به من قبل علماء النفس، لذلك فإن هذا المفهوم بقي غامضاً وغير محدداً للأغراض النظرية والتجريبية، إلا حين ظهرت كتابات عالم النفس الوجودي النمساوي



فيكتور فرا نكل في أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين، فمن خلال حياته في المعتقل في معسكرات التعذيب النازية أبان الحرب العالمية الثانية، أصدر فرا نكل أول كتاب له يتحدث عن أهمية المعنى في الحياة تحت عنوان "الإنسان يبحث عن المعنى"، (Kim, 2001, p. 23).

ولذلك يعدّ فيكتور فرا نكل أول من أشار إلى أهمية (إرادة المعنى) في حياة الإنسان لكونه الدافع الأساسي الجوهرى لدى الإنسان؛ حتى عده المفهوم المحرك لسلوك الإنسان والمحوري في نظريته عن الشخصية الإنسانية (فرا نكل، ١٩٨٢، ١٣١).

إذ يقدم فرا نكل تصوراً وجودياً فريداً عن الإنسان، إذ يشير فرا نكل إلى أن كل شخص في العالم هو كائن إنساني مختلف ومتفرد ومتميز، وهو ليس موجوداً فحسب وإنما يقرر وجوده الذي سيكون عليه، إذ يشير فرا نكل إلى أنه لا يمكن مقارنة إنسان بإنسان آخر، (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٠٩).

ويعدّ السعي من أجل الإحساس بأهمية الحياة من الصفات البارزة في حياة الإنسان من أجل البقاء والتأكد على وجوده الذي يستطيع الإنسان تجنب القلق والمعاناة في حياته ويعيش من خلالها حياة يملؤها القلق والاضطراب، (عربيات، ٢٠٠٩: ٣٤٣).

ولذلك أن ما يجعل للأفراد وجهات نظر مختلفة لما يمنح للحياة معناها وهدفها الواضح في الحياة، على الرغم من أن الظروف المحيطة بالإنسان تضغط عليه بشدة في اكتشاف المعنى في الحياة، إلا أن هذه المعاني تعتمد بصورة رئيسية على موقف الإنسان من هذه الظروف التي تخلفها، (حافظ، ٢٠٠٦: ٢٥).

إن الأساس في نظرية فيكتور فرا نكل هو (إرادة المعنى) الذي يحاول الإنسان من خلاله أن يجد هدفاً في حياته، والذي يعد بوصفه فيكتور فرا نكل قوة دافعة أولية في سلوكه، وعند هذه النقطة يتبين الفرق بين نظرية فرا نكل التي تؤكد إرادة المعنى

ونظرية فرويد التي تؤكد مبدأ (اللذة)، ونظرية ادلر المبنية على مبدأ القوة لقوى دافعة أساسية للسلوك، (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٣١).

إذ إن فرا نكل استخدم في كتاباته المبكرة بين مفهومي المعنى والقيمة بصورة متبادلة، إذ إن البحث عن المعنى هو عملية شخصية متفردة بصورة كبيرة، في حين أن القيم نتائج الخبرات التي يتعرض لها الكثير من البشر في ظروف متشابهة واستجابوا لذلك بطرق متشابهة وتوصلوا إلى معان شاملة في أوضاع قيم وهي ما أتفق على تسميتها بالقيم وهذا هو مفهوم فرا نكل للقيم، (Wony, 2001, p.4)

إذ إن فرويد يحدد جذور هذه الاضطرابات المعنية في القلق الذي تسببه الدوافع اللاشعورية المتصارعة، أما فرا نكل فإنه يميز بين إشكالا عدة من المرض النفسي لعزوة إلى فشل الشخص صاحب المعاناة يجد معنى وإحساسا بالمسؤولية إزاء وجوده (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٥) .

فقد تأثر فرا نكل في بادئ الأمر بالفكر الفرويدي عند تفسيره للسلوك الإنساني لكنه سرعان ما تحول إلى المفاهيم الوجودية، (صالح، ١٩٨٦: ١٥٢)، أيماناً منه بعدم اكتمال التحليل النفسي، فالإنسان من وجهة نظر أكثر من مجرد (جهاز نفسي)، محكوم بغرائزه الشهوية المكبوتة كما يصورة فرويد، وأرقى من أن يكون أسيراً للقوة والسلطة كما يصورها أدلر (Starck, 1992, p.132).

ويذكر فيكتور فرا نكل أن الإنسان في كثيراً من الأحيان لا يستجيب لنزواته الغريزية مع تمكنه منها وإنما يستجيب بصورة مباشرة لما يتحسس من قيم في عالمه، وما يدركه من معاني في حياته، إذ يرى فرا نكل أن الإنسان حينما يقوم بالأعمال وإصدار القرارات، إنما هي بالواقع تعبيراً حقيقياً عن عملية البحث عن المعنى أو القيم (Langle & Orgler, 2003, p.135).

ويؤكد فيكتور فرا نكل أهمية القيم والمعاني في حياة الإنسان إذ يعد البعد الروحي المسؤول المهم في تكوين شخصيته، فهو يرى بأن الكثير من الناس يستجيبون

ويتصرفون ويسلكون وفقاً لهذا البعد، وما عملية البحث عن المعنى والعدالة والحرية والمسؤولية إلا تعبير عن أهمية هذا البعد (الأعرجي، ٢٠٠٧: ٦٩). ويصور فرا نكل الإنسان على أنه وحدة لها ثلاثة إبعاد متفاعلة ومتكاملة هي: البعد الروحي، البعد السوماتي، والبعد النفسي ويتخذ البعد الروحي أولوية على كل من البعد السوماتي والنفسي على الرغم من أهميتها، إذ يجعل هذا البعد من الإنسان كائناً حراً وفاعلاً شجاعاً ومسؤولاً في اتخاذ القرارات، ومختاراً لعالمه، وقد يدفع الإنسان إلى السمو فوق حاجاته وغرائزه النفسية والجسدية، (Starck, 1992, pp.132-137).

إذ إن فرانكل أولى اهتماماً كبيراً بالبعد الروحي إذ يذكر لنا أن البعد الروحي يمثل لنا كل ما يدفع بالإنسان إلى زيادة توتره وليس خفضه وبشكل ملائم وموجه بثبات نحو تحقيق قيم أو أهداف محددة نحو أقرار معنى لوجوده الشخصي، (سيفرين، ١٩٧٨: ٤٣٨).

إن سعي الإنسان إلى البحث عن معنى في نظرية فرا نكل هو قوة أولية في حياته وليس (تبريراً ثانوياً) لحوافزه الغريزية وهذا المعنى فريد ونوعي إذ لا بد أن يتحقق بواسطة الفرد وحده ويمكن لهذا أن يحدث، وعندئذ فقط يكتسب هذا المعنى مغزى يشبع إرادة المعنى عنده، (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٣١).

وبهذا المنظور يختلف فيكتور فرا نكل عن علماء التحليل النفسي الذين يرون في المعاني والقيم أنها تبريرات ثانوية أو ميكانيزمات دفاعية، لا يمكنها أن تدفع الإنسان حتى التضحية أو الدفاع وليس الموت من أجلها، وعلى الرغم من تأكيد فرا نكل على المعاني والقيم وتأثيرها على إرادة المعنى عند الإنسان، إلا أن رؤيته لها تختلف عما تم التعارف عليه لدى علماء النفس التقليديين، فيعتقد بأن هذه المعاني والقيم لا تحفز الإنسان ولا تدفعه إلى البحث عن المعنى فقط، كما يتبادر إلى الذهن وإنما بالأحرى تشده وتجذبه لتحقيق هذا المعنى، ولتحقيق إمكانات المعنى لديه وإلا فإنه يفقدها، فالإنسان حسب رأي فرا نكل المخلوق الوحيد الذي يمتلك الحرية والإمكانية لاختيار

المعاني والقيم في حياته، والمخلوق الوحيد الذي تدفعه إرادة المعنى للعيش بجدارة وافتخار حتى في ظل أكثر الظروف صعوبة، (صبحي، ٢٠٠٣: ١١٥. ١١٦).

ويدعم فرا نكل فكرته عن إرادة المعنى من خلال استشهاده المتكرر لعبارة (نيتشه) الشهيرة "أن من يجد سبباً في العيش من أجله فأن في مقدوره غالباً أن يتحمل في سبيله كل الصعاب بأية وسيلة من الوسائل " ولقد استدل فرا نكل على تأصل إرادة المعنى وأهميتها في حياة الإنسان من خلال خبراته مع رفاقه في معسكرات التعذيب ومن خلال خبراته في المعتقل إذ يذكر ما عانوه من مذلة وجوع وخوف وظلم وفرض البقاء في المعتقل، أضحت جميعها أعباء يمكن تحملها بوساطة المرح أو الدعابة أو بوساطة الصور التي تراود مخيلة المعتقلين لأشخاص يحبونهم، (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٧).

ولذلك يؤكد فرا نكل أن سعي الإنسان إلى البحث عن المعنى هو الدافع الأساسي والأكثر عمقاً لديه الذي يعبر عنه بـ (إرادة المعنى ) وهو متأصل لدى البشر جميعهم، إلا أنه يتفاوت في ما بينهم، وقد تتعرض إرادة المعنى عند الإنسان للإعاقة أو للإحباط وهو ما يعرف بالإحباط الوجودي Existential Frustration وهو أمر أولاه فرانكل اهتماماً كبيراً في نظريته، كونه يرتبط بالصحة النفسية، بإعاقة دافع إرادة المعنى عند الإنسان أو إحباطه هو سيكولوجياً أمر مدمر للإنسان على حد تعبير فرا نكل الذي يؤدي إلى الإحباط الوجودي، والتي تحول بين ما كان وما ينبغي له أن يكون عليه على مستوى البعد الروحي في شخصيته، فتخلق لديه القلق غير الأصيل، (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٣٦).

المفاهيم الأساسية في نظرية فيكتور فرا نكل:

#### ١. التسامي بالذات:

يرى فرا نكل أن الوجود الإنساني يتميز بظاهرتين إنسانيتين الظاهرة الأولى وتتمثل في مقدرة الإنسان على "التحرر الذاتي " Self-detachment، أما الظاهرة الثانية

فتمثل في مقدرة الإنسان على "التسامي بالذات" أو "تجاوز الذات" Self\_transcendence فيرى فرا نكل أن ما يميز الإنسان في صميم كيانه، كونه إنساناً فهو يشير ويتوجه دائماً إلى شيء آخر يوجد في خارجه، (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٨١).

ولقد لقيت خاصية "التسامي بالذات" أو تجاوزها كخاصية مميزة للوجود الإنساني إغفالاً وإهمالاً في نظريات الدافعية التي قامت على أساس مبدأ استعادة التوازن، فوفقاً لهذه النظريات فإن الإنسان يهتم أساساً بالاحتفاظ بحالة من الاتزان الداخلي أو بالسعي لأستعادتها، وأنه في سبيل هذه الغاية يهتم باختزال التوترات. (Frankl, 1966, p.155).

إذ يؤكد فرانكل أن تحقيق الذات ليس هو الغاية القصوى عند الإنسان، ولاحتى مقصده الأول، إذ إن تحقيق الذات ، إذا صار غاية في حد ذاته فإنه يتعارض مع خاصية تجاوز الذات أو التسامي بالذات وهي الخاصية المميزة للوجود الإنساني، (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٨٥).

فالتسامي بالذات هو السياق الذي يجد الفرد نفسه جزءاً من كل أكبر منه، ويوصف الأفراد ذو الدرجات العالية على هذا البعد بأنهم روحانيون متواضعون، وأوفياء وتصبح مثل هذه الخصائص عناصر تكيف متقدمة إذما يجد المرء نفسه في حالة معاناة أو مرض أو احتضار، (حافظ، ٢٠٠٦: ٩).

ويذكر فرا نكل أن التسامي بالذات ماهو الا تحقيق أصل للحياة، إذا نستطيع النظر إلى أنفسنا بوصفاً هدفاً للتقويم، ومن الوصول إلى ماهو ابعده من ذواتنا، ومن تخصيص أنفسنا لأشياء تستحق العيش أو الموت من أجلها، (Langle and Orgler, 2003,p. 136 ).

## ٢. الفراغ الوجودي:.

يرى فرا نكل أن الشكوى الشائعة هذه الأيام هي أن حياتهم ليس لها معنى، فهم تنقصهم المعرفة أو الوعي بمعنى يستحق الحياة من أجله، أنهم كثيرون التآلم من خبرة الفراغ الداخلي أو الفراغ في داخل نفوسهم، وأصبحوا في موقف أطلق عليه (فرا نكل) الفراغ الوجودي، (بدوي، ١٩٤٥: ١١٣).

فالفراغ الوجودي حسب تفسير فيكتور فرا نكل إذ يرجعه إلى فقدان ذو شقين الأول: ما كان محتوماً على الإنسان أن يمر به منذ أن أصبح كائنًا بشرياً بحق، ففي بداية التاريخ الإنساني فقد الإنسان بعض الغرائز الحيوانية الأساسية مما يكمن فيه سلوك الحيوان ومما يستشعر الحيوان بواسطته الأمن والطمأنينة، والثاني يرى أن الإنسان فقد إحساسه بالأمن نتيجة التغيرات المتلاحقة السريعة، فمن خلالها يكشف الفراغ الوجودي عن نفسه أساساً في حالة من الملل، (غانم، ٢٠٠٨: ٢٤٠).

إن الفراغ الوجودي يعبر عن نفسه في صورة الملل، والحقيقة أن الملل الآن يكمن وراء تردد الكثيرين من الناس على المعالجات النفسية، نتيجة الفراغ الداخلي داخل نفوسهم، (الخوaja، ٢٠٠٩: ١٢٣).

إن حالة الفراغ الوجودي التي توجد عند الإنسان الحديث هي التي تقف وراء الكثير من الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الإنسان فبحسب رأي فرا نكل فإن مشكلات الصحة النفسية التي يعاني منها الإنسان اليوم لها جذور تتعلق بالفراغ والملل أكثر مما يتعلق بالضغوط النفسية (Gallant, 2001, p.23).

ويكشف الفراغ الوجودي عن حالة من اللادوي والضياع، بسبب زيادة أوقات الفراغ التي تحيط بالإنسان في معظم جوانب حياته مما يؤدي به أن لايعرف ماذا يفعل في أوقات فراغه مما يدفعه إلى عيش حياة يملؤها الفراغ والملل (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٤٣).

### العصاب المعنوي المنشأ:

يرى فيكتور فرا نكل أن العصاب المنشأ لايتولد من الصراعات بين الحوافز والغرائز وإنما يتولد بالأحرى من الصراعات بين القيم المختلفة، أي بعبارة أخرى بنشأ العصاب المعنوي المنشأ من الصراعات المعنوية، أو بطريقة أكثر عمومية، من المشكلات الروحية، (فرا نكل ١٩٨٢: ١٣٦).

فالعصاب المعنوي المنشأ يكمن في البعد الروحي من شخصية الإنسان وهو على خلاف العصاب النفسي المنشأ، الذي يكمن في البعد النفسي بشخصية الإنسان، فالعصاب المعنوي المنشأ لايتولد من الصراعات بين الحوافز والغرائز، وإنما يتولد من مشكلات معنوية أخلاقية روحية، مثل طموح الإنسان إلى وجود ذي معنى وكذلك إحباط هذا الوجود (الأعرجي، ٢٠٠٧: ٨١) .

فالعصاب المعنوي المنشأ يعود إلى البعد الروحي فهو لاينشأ نتيجة الصراع بين الغرائز من جهة وبين الدوافع من جهة أخرى ولكنه نتيجة للصراع بين القيم المختلفة ونتيجة للصراع بين القيم الأخلاقية المختلفة، وهذا الاضطراب لدى الإنسان يظهر عنده مرض خارج الروح، أي في النفس والجسم وليس داخلها (الزيود، ٢٠٠٨: ٢٩٦).

ويؤكد فرانكل انه ليس كل صراع بالضرورة عصابياً، فمقدار من الصراع سوي وصحي، كذلك ليس كل معاناة ظاهرة مرضية، وهي بالتالي ليس من أعراض العصاب ، لذا فأن المعاناة قد تكون انجازاً إنسانياً طيباً، لذا يمكن أن يكون اهتمام الإنسان بالحياة وقلقه بشأن جدارتها وحتى يائسه منها لا يخرج أحياناً كونه ضيقاً معنوياً روحياً وليس بالضرورة أن يكون مرضاً نفسياً بأي حال من الأحوال، وهنا يكون تفسير هذا الضيق المعنوي أو الروحي على أنه مرض نفسي، وهو مايدفع الطبيب إلى أن يدفن اليأس الوجودي عند مريضه تحت كومة من العقاقير المهدئة، إلا أنه

بالأحرى أن يقود المريض من خلال أزمته هذه إلى النمو والارتقاء (فرانكل، ١٩٨٢: ١٣٧، ١٣٨).

### عصاب يوم الأحد:

يمثل عصاب يوم الراحة (الأحد) احد حالات الفراغ الوجودي الذي تحدث عنه فرانكل والذي يعبر عنه فرا نكل بأنه نوع من الاكتئاب يصيب الأشخاص الذين يصبحون واعين بما ينقص حياتهم من مضمون إذما ينتهي اندفاع الأسبوع المزدحم بالمشاغل ويصبح الفراغ بداخل نفوسهم جلياً، ويذكر فرا نكل أنه يمكننا أن نتابع حالات الانتحار وهي ليست بقليلة، والتي نردها إلى حالة الفراغ، (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٤٣).

ومن الحالات المشابهة لعصاب يوم الأحد نذكر ما يصيب الطلبة عند انتهاء العام الدراسي، أو عندما يتخرجون دون الحصول على فرص عمل، أوما يصيب المحالين على التقاعد وغير ذلك كثير، (فرا نكل، ١٩٨٢، ١٤٤).

### الافتراضات الأساسية:

١. إن الصفة المميزة للوجود الإنساني هي أنه كائن حي موجود أو له وجود، بمعنى أنه يعرف ويعي أنه موجود، وأنه يستطيع أن يتخذ موقفاً ما بالنسبة لهذه الحقيقة، كما أن الشخص مسؤول لأنه يستطيع أن يختار، ومن هنا فإن الشخص الحر، وهو يصنع نفسه بنفسه .

٢. من المستحيل التفكير في الذات والعالم كشيئين منفصلين، وأن مصطلحات من مثل المشاركة والمواجهة والحاضر والوجود تعبر عن هذا الاعتقاد .

٣. الإنسان ليس كائناً ثابتاً، ولكنه في حالة دائمة من الانتقال والتجدد والتطور (أي في حالة وجود)، والإنسان يحقق ذاته بالمشاركة الدائمة في عالم الأشياء وبالمواجهات مع الآخرين وبعض الخصائص المميزة للوجود، ويمكن تتميتها فقط من خلال التفاعل مع الآخرين.



٤- الإنسان يعي أنه عند لحظة حياته في المستقبل لن يكون له وجود، والكائنات الإنسانية تعي أنها لا بد أن تموت.

٥- تهديد الموت أو عدم الوجود هو المصدر الأساسي للقلق والعدوانية والإيذاء، وهذا القلق الوجودي . كما يسمى . يهاجم محور احترام الذات لدى الفرد، أو يهاجم الإحساس بالقيمة كذات، فهو تهديد بالتحلل أو الذوبان للذات، وينطوي على صراع بين الوجود واللاوجود.

٦- الكائنات الإنسانية لديها القدرة على الارتقاء بنفسها، وهذه القدرة على السمو بالذات هي أساس الحرية لأنها تفتح كل آفاق الاختيار، وهناك على كل حال قيود للحياة وللوجود لا بد من تقبلها.

٧- الشخص المعاصر . عادياً كان أم عصائياً . موصوف بالاغتراب عن العالم وعن المجتمع المحلي، والأطباء النفسيون والمرشدون يستقبلون شكاوي عن الوحدة، الإنعزال، الشعور بعدم الذات أو بعدم الارتباط العاطفي، لقد فقد الشخص عالمه وأصبح كالغريب عنه وكأنه لم يعد جزءاً منه، (الخوaja، ٢٠٠٩: ١١٩. ١٢٠)

### الفصل الثالث

#### منهجية البحث واجراءاته

يعد مجتمع البحث من الاساسيات في كتابة اي بحث لانه المنطلق الاساسي في تحديد طبيعة الاجراءات ،وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي (دراسة العلاقات ) لتحقيق اهداف البحث الحالي والمتمثلة بايجاد علاقة ارتباطية بين متغيري البحث الحالي .

#### مجتمع البحث :

تم تحديد مجتمع البحث الحالي لطلبة جامعة بغداد موزعين بواقع اربعة وعشرون كلية بواقع اثنا عشر كلية علمية واثنا عشر كلية انسانية وبلغ المجتمع الاحصائي بواقع (١٢٣٤٥٢) اناث ، (١٤٥٣٥٥) ذكور

#### عينة البحث :

في البحوث التربوية ونفسية لابد من اختيار عينة البحث بالطرائق الصحيحة كي تكون ممثلة للمجتمع وموزعة توزيعا اعتداليا .  
لذا فقد اختار الباحثان العينة العشوائية الطبقية ذات اختيار متساو اذ تم اختيار (٣٠٠) طالب وطالبة.

#### اداتا البحث :

تحقيقا لاهداف البحث الحالي يتطلب الاستعانة باداتين الاولى لقياس الحضور الوجودي والثانية لقياس جودة الحياة وبعد التحري في الدراسات السابقة وجدا الباحثان ان مقياس الجميل ٢٠٠٨ وهي اطروحة دكتوراه من كلية التربية للبنات جامعة بغداد مقياسا يمكن الركون اليه وتبنيه في لبحث الحالي كون المقياس حديث ومبني بالاسس العلمية ومحقق لمؤشرات الصدق والثبات فقد تم استخراج القوة التمييزية بطريقتين :

١- اسلوب المجموعتين المتطرفتين :

## ٢- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

فضلا عن الصدق الظاهري وصدق البناء وكذلك الثبات بطريقة اعادة الاختبار وطريقة تحليل التباين باستعمال معادلة الفا كرونباخ

لذا قرر الباحثان تبني مقياس (الجميل ٢٠٠٨) المكون من ٤٥ فقرة مكون من ثلاث مجالات وقد تم عرض المقياس بصيغته النهائية على مجموعة من الخبراء لقياس صدقه الظاهري وطلب منهم معرفة ارائهم في مدى صلاحية المقياس للتبني وتطبيقه على طلبة الجامعة علما انه مطبق على نفس عينة طلبة جامعة بغداد ،وبعد عرضه على الخبراء تبين ان الخبراء(انظر ملحق ٤) اتفقوا بنسبة ١٠٠% على صلاحية المقياس .

### مقياس الحضور الوجودي :

نظرا لعدم وجود مقياس الحضور الوجودي في الدراسات العراقية مطبق على طلبة الجامعة وبالرغم من الجهود المبذولة للكشف عن مثل هكذا مقياس لذا اضطر الباحثان الى بناء مقياس الحضور الوجودي وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية :

### اولا : تحديد مفهوم الحضور الوجودي :

تبني الباحثان تعريف فيكتور فرانكل للحضور الوجودي (جوهر وجود الانسان وخبراته الشخصية واتجاهاته وقيمه الحياتية ،وعدة التجربة الشخصية المحور الاساسي لفهم الانسان لنفسه بطريقة تجمع بين وجوده في وحدانيته في عالمه الخاص والعالم المشارك ووجوده واتصاله مع الاخرين في هذا العالم على الواقع الملموس والعالم الخارجي المتمثل بكل الاحداث والتحديات المحيكة ) .

### ثانيا : تحديد مجالات المقياس :

على وفق نظرية فكتور فرانكل تم تحديد ثلاث مجالات لمقياس الحضور الوجودي وهي :

#### ١- مجال العالم الخاص :

يتضمن ان لكل انسان كينونة في وحدانيته ووجوده الخاص مع نفسه ويشمل تفكيره واستجاباته وردود افعاله ازاء العالم الخارجي .

#### ٢- مجال العالم المشارك :

يتضمن الانسان في وجوده واتصاله وتفاعلاته مع الآخرين في هذا العالم على صعيد الواقع الملموس .

#### ٣- مجال العالم الخارجي :

يتضمن كل الاحداث والمعوقات البيئية المادية ومعنوية المحيطة بالفرد والتي تتمثل بالمشاكل والضغوط والازمات المختلفة التي تشكل تجارب الفرد النفسية والحياتية .  
ثالثا : صياغة فقرات المقياس :

على وفق نظرية فرانكل ومعنى الحضور الوجودي الاصيل وغير الاصيل تم صياغة (٣٠ فقرة ) موزعة على المجالات الثلاثة بواقع ١٥ للمجال الاول و ٩ للمجال الثاني و ٦ للمجال الثالث وقد روعي في صياغة الفقرات الاسلوب العلمي في صياغتها على وفق ما جاء في ادبيات القياس والتقويم .

#### رابعا : التجربة الاستطلاعية

بعد كتابة المقياس وطريقة الاجابة عليه ولمعرفة مدى وضوح الفقرات وطريقة الاجابة عليها ومعرفة مدى وضوح الفقرات وطريقة الاجابة ،تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠) طالب وطالبة من قسم العلوم التربوية النفسية في كلية التربية- ابن رشد للعلوم التربوية والنفسية من طلبة الصف الثاني وبعد تطبيق المقياس تبين ان تعليمات المقياس واضحة ومفهومة وان جميع فقرات المقياس واضحة ومفهومة ،وان مدى الوقت المستغرق للاجابة تراوح (٣٠-٣٥).

### التحليل الاحصائي لفقرات المقياس :

من اجل استخراج الفقرة المميزة لمقياس الحضور الوجودي تم اختيار عينة قوامها ٣٠٠ طالب وطالبة من كلية التربية -ابن رشد للعلوم الانسانية وكلية الصيدلة وقد تم استخراج القوة التمييزية بطريقتين .

#### ١- اسلوب المجموعتان المتطرفتان :

للحصول على مقياس يتصف بالموضوعية استعمل اسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجه الفقرة بالدرجة الكلية من خلال عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٣٠٠) طالباً اذ قام الباحث بتطبيق المقياس بصورته الاولى ( الملحق ٢) وقد قام الباحث بتصحيح كل استمارة واعطاء كل فقرة درجة وقد تم اعطاء درجة كلية لكل استمارة وبحسب مجموع درجات الفقرات.

ثم رتبنا الاستمارة الـ (٣٠٠) تنازلياً حسب درجتها من اعلى الى اوطأ درجة. وتم تحديد الـ (٢٧%) من استمارات المجموعة العليا والبالغ عددها (٨١) استمارة و (٢٧%) من المجموعة الدنيا والبالغ عددها (٨١) استمارة ايضاً وبذلك تم توفير مجموعتين بأكبر حجم واقصى تمايز. (Mehrens Lehmann,1984,p.192) (السيد، ١٩٧٩ : ٦٤٢)

وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عن طريق الاستعانة بالبرنامج الاحصائي (spss) لتحقيق هذا الغرض ظهر ان جميع فقرات المقياس مميزة عند مستوى (٠,٠٥) وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية (٣٠) فقرة وزعت بصورة عشوائية ، (انظر ملحق ٣) . والجدول ( ١٠ ) يوضح ذلك.

## جدول رقم (٢)

تميز فقرات مقياس الحضور الوجودي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

| القيمة<br>التائية | المجموعة الدنيا      |         | المجموعة العليا      |         |    |
|-------------------|----------------------|---------|----------------------|---------|----|
|                   | الانحراف<br>المعياري | المتوسط | الانحراف<br>المعياري | المتوسط | ت  |
| ١١,٥٤             | ١,٣٥                 | ٢,٣٧    | ٠,٣١                 | ٣,٨٨    | ١  |
| ٦,٧٨              | ١,٣٢                 | ٢,٢٧    | ١,٣٨                 | ٣,٨٣    | ٢  |
| ٣,٨١              | ٢,٠٢                 | ٣,٤٠    | ١,٢٨                 | ٣,٤٨    | ٣  |
| ٤,٤٧              | ١,٥٦                 | ٣,٣٠    | ٠,٩٢                 | ٤,٣١    | ٤  |
| ٢,٦١              | ١,٥٦                 | ٣,٢٢    | ٠,٩٦                 | ٣,٨٣    | ٥  |
| ٦,٦٢              | ١,٨٩                 | ٣,٩٦    | ١,١٧                 | ٤,٢٣    | ٦  |
| ٦,٦٩              | ١,٢٠                 | ١,٨٨    | ٠,٨٥                 | ٤,٣٧    | ٧  |
| ١,١٢٩             | ١,٢٠                 | ٢,٨٥    | ١,٢٢                 | ٣,٩٨    | ٨  |
| ٢,١٢              | ١,٩٢                 | ٢,٣١    | ١,٤٨                 | ٣,١٤    | ٩  |
| ١,١٤٧             | ١,٥٩                 | ٣,٢٢    | ٠,٣١                 | ٤,٨٨    | ١٠ |
| ١,٠٥٧             | ٠,٨٥                 | ١,٦٦    | ٠,٩٣                 | ٤,٣٧    | ١١ |
| ١,٠٦٨             | ١,٧٤                 | ٣,٢٥    | ٠,٦٣                 | ٤,٧٧    | ١٢ |
| ١,٢٠٢             | ١,١٧                 | ٣,٢٢    | ١,٢٩                 | ٤,٧٧    | ١٣ |
| ٦,٣٨              | ٠,٨٤                 | ٠,٧٧    | ٠,٧٤                 | ٤,٤٦    | ١٤ |
| ٣,٢٣              | ١,٤٨                 | ٣,٠٣    | ١,٥٥                 | ٤,٠٥    | ١٥ |
| ٣,٢٣              | ٠,٣١                 | ٢,٢٥    | ٠,٧٤                 | ٤,٤٤    | ١٦ |
| ١,٦٠٨             | ١,٩٣                 | ٢,٠٧    | ١,٥٩                 | ٤,٠٩    | ١٧ |
| ٤,٤٠              | ٠,٦٣                 | ٣,٢٢    | ٠,٧٤                 | ٤,٥٩    | ١٨ |
| ١,١٧١             | ٠,٦٤                 | ١,٩٢    | ١,٢٦                 | ٤,١٢    | ١٩ |
| ١,٣٩٩             | ٠,٧٤                 | ٣,٧٥    | ٠,٩٧                 | ٣,٢٧    | ٢٠ |
| ٤,٢٦              | ١,٢٣                 | ٢,١٨    | ٠,٦٨                 | ٤,٥٧    | ٢١ |
| ٥,٠٨              | ٠,٦٣                 | ٣,٢٢    | ١,٣٠                 | ٢,٤٩    | ٢٢ |
| ٤,٥١              | ١,٥٥                 | ٣,٢٢    | ١,٣٦                 | ٤,٣٠    | ٢٣ |
| ١,٤٦٥             | ١,٩٨                 | ١,٧٥    | ١,٣٢                 | ٤,٤٦    | ٢٤ |
| ٤,٦٣              | ١,٩٩                 | ١,٦٤    | ٠,٨١                 | ٢,٨١    | ٢٥ |
| ٥,٦٤              | ١,٢٢                 | ٢,٠٧    | ١,٢٩                 | ٢,٨١    | ٢٦ |

| القيمة<br>التائية | المجموعة الدنيا      |         | المجموعة العليا      |         |    |
|-------------------|----------------------|---------|----------------------|---------|----|
|                   | الانحراف<br>المعياري | المتوسط | الانحراف<br>المعياري | المتوسط | ت  |
| ٤,١٤              | ١,٤٨                 | ٣,٦١    | ١,٢٦                 | ٤,٠١    | ٢٧ |
| ١,٢٧٠             | ٢,١١                 | ٢,٦٨    | ١,١٨                 | ٤,٠١    | ٢٨ |
| ٥,٩٧              | ١,٢٨                 | ٢,٠٩    | ١,٠٣                 | ٤,٨٨    | ٢٩ |
| ٦,٦٩              | ٠,٨٢                 | ٢,٩٦    | ٠,٠٦                 | ٤,١٧    | ٣٠ |

وقد تبين من الجدول اعلاه إن جميع فقرات المقياس كانت مميزة وبدلالة احصائية  
٠,٠٥

### علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

يعد حساب الصدق للفقرة من خلال ارتباطها بمحك خارجي او داخلي اكثر اهمية من صدقها المنطقي بسبب تأثر نتائج الصدق المنطقي بالاراء الذاتية للخبرا ( Helmstteder,1966,p:90 ). ويشير الصدق التجريبي الى مدى ارتباط المحتوى التكويني للسمة أو الخاصية بعضه ببعض.  
( عبد الرحمن، ١٩٩٨ : ٤١٤ - ٤١٥ ).

ويكشف ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية، بمعنى ان الفقرات متجانسة في قياس ما اعدت لقيامه ( kroll,1960,p:426 ). ويستعمل معامل ارتباط بيرسون لأستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له ( Nunnally,1978,p.280 ).

وأظهرت المعالجة الإحصائية بعد استعمال البرنامج الاحصائي (spss) ان معاملات الارتباط لجميع الفقرات ذات دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٠٥) والجدول (٣) يوضح ذلك .

### جدول (٣)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الاحباط الوجودي بالدرجة الكلية للمقياس

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|
| ١          | ٠,٤٢٥          | ١٣         | ٠,٤٦٣          | ٢٥         | ٠,٣٦٨          |
| ٢          | ٠,٢١٤          | ١٤         | ٠,٣٦٠          | ٢٦         | ٠,٣٨٠          |
| ٣          | ٠,١٩٠          | ١٥         | ٠,٣٩٨          | ٢٧         | ٠,٤٢٥          |
| ٤          | ٠,٢٩٧          | ١٦         | ٠,٥٦٢          | ٢٨         | ٠,٣١٠          |
| ٥          | ٠,٣٤٠          | ١٧         | ٠,٣٣١          | ٢٩         | ٠,٢٨١          |
| ٦          | ٠,٢١٤          | ١٨         | ٠,٤٢٥          | ٣٠         | ٠,٤٠٦          |
| ٧          | ٠,٢١٩          | ١٩         | ٠,٤٦٨          |            |                |
| ٨          | ٠,٢٠٨          | ٢٠         | ٠,٣٧٦          |            |                |
| ٩          | ٠,٣٩٩          | ٢١         | ٠,٣٢١          |            |                |
| ١٠         | ٠,٢٨٥          | ٢٢         | ٠,٢٣٧          |            |                |
| ١١         | ٠,٢٦٧          | ٢٣         | ٠,٢٢٦          |            |                |
| ١٢         | ٠,٤٢٣          | ٢٤         | ٠,٢٣١          |            |                |

القيمة الجدولية لمعامل الارتباط بدرجة حرية (٢٨٨) عند مستوى (٠,٠٥) يساوي (٠,١١٣)

يتضح من خلال الجداول ان فقرات المقياس جميعها صادقة لأن قيم معاملات الصدق المحسوبة لها اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)



## مؤشرات الصدق :

تم استخراج الصدق بطريقتين :

١- **الصدق الظاهري :** من خلال عرض المقياس على مجموعة من المكمن لمعرفة مدى صلاحية الفقرة على قياس الظاهرة المراد قياسها ،وقد تم عرضها على مجموعة من المختصين في الارشاد النفسي والقياس والتقويم ،وقد تم الاشارة الى ذلك في صلاحية الفقرات اذ كانت جميع فقرات المقياس صالحة من خلال اتفاق ٨٠%فاكثر على صلاحية الفقرات .

## مؤشرات صدق البناء :

لقد اعتمد الباحثان على القوة التمييزية من خلال اسلوبي المجموعتين المتطرفتين وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية وقد عدت انستازي هذين الاسلوبين مميزين احدى مؤشرات صدق البناء وقد تم الاشارة اليها مسبقا .وقد كانت فقرات المقياس في الاسلوبين مميزين لذا عد المقياس صادقا وثابتا .

## مؤشرات الثبات :

لقد اعتمد الباحثان طريقتين في استخراج مؤشرات الثبات

- ١- طريقة تحليل الثباتين باستعمال معادلة الفاكرونباخ (الاتساق الداخلي ) .  
اذ تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠) طالب وطالبة من كلية التربية ابن رشد قسم التاريخ وبعد تفريغ البيانات تبين ان معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٨٣ .
- ٢- طريقة الاتساق الخارجي بطريقة الاختبار واعادة الاختبار .  
تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠) طالب وطالبة من قسم اللغة الانكليزية كلية التربية - ابن رشد للعلوم الانسانية وبعد اسبوعين تم اعادة الاختبار على نفس العينة .

وقد اكدت الدراسات افضل وقت لاعادة الاختبار من اسبوعين الى ثلاثة اسابيع وقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين الاختباريين الاول والثاني واتضح ان معامل

ان معامل الارتباط بلغ ٨٧، وقد عد معامل الثبات للاسلوبين مقبول على وفق الدراسات السابقة .

### التطبيق النهائي :

بعد اتمام بناء مقياس الحضور الوجودي وتبني مقياس جودة الحياة فقد تم جمع المقياس في ملف واحد

وتطبيقه على عينة بلغت ٣٠٠ طالب وطالبة من كليتي الاداب والتربية -ابن الهيثم بواقع ١٥٠ طالب من كلية الاداب تمثل الكليات الانسانية ١٥٠ من كلية التربية - ابن الهيثم تمثل الكليات العلمية .

### عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها .

١-تعرف الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة

بعد تطبيق المقياس على عينة الطلبة البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة من كلية الاداب وكلية التربية -ابن الهيثم تم استخراج الوسط الحسابي البالغ (١١١,٢٢) وبانحراف معياري قدره (٩,١٨) وبمقارنته مع الوسط الفرضي البالغ (٩٠).تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة ١٤,٠٧ وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية (٢٩٩).الجدول رقم (٤) يوضح ذلك

### جدول ( ٤ )

نتائج الاختبار التائي للفروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي

لمقياس الحضور الوجودي

| العينة | متوسط العينة | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | التائية المحسوبة |
|--------|--------------|-------------------|----------------|------------------|
| ٣٠٠    | ١١١,٢٢       | ٩,١٨              | ٩٠             | ١٤,٠٧            |

بلغت القيمة التائية الجدولية ( ١٤,٠٧ ) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٩).

ويتضح من هذه النتيجة ان طلبة الجامعة بشكل عام ذكور واثاث ولكل التخصصين علمي وانساني يتمتعون بحضور وجودي

ويمكن تفسير النتيجة على ان طلبة الجامعة كما اشار فرانكل يتمتعون بوعي وثقافة ونضجوان يكونوا اكثر ثباتا واتزاناً ويتمتعو بقدرات وطاقات خلاقة كونهم قوى شبابية ينطلقون لبناء مستقبلهم ومستقبل مجتمعم ،ويعتقد الباحثان ان طلبة الجامعة شريحة اجتماعية مثقفة ومتميزة في مجتمع لابد ان يكونوا ذا وجود اصيلا لانهم اكثر طموحا وتشبثا في الحياة ويكافحون من اجل الحصول على الشهادة الجامعية للحصول على مستقبل افضل والدخول الى سوح العمل لتحقيق طموحاتهم المستقبلية .

٢-تعرف على الفروق على وفق متغيري النوع (ذكور واثاث )والتخصص (علمي - انساني ) .

تم تطبيق مقياس الحضور الوجودي على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة باختيار العينة العشوائية الطبقية ذات الاختيار المتساوي وباستعمال الاختبار لعينتين مستقلتين فقد تم تطبيقه على (١٥٠)طالب وطالبة من كلية الاداب بواقع (٧٥) طال من قسم علم النفس وعلم الاجتماع في كلية الاداب جامعة بغداد و(١٥٠) طالبا من كلية التربية ابن الهيثم بواقع ٧٥ طالب وطالبة من قسمي الكيمياء والرياضيات .

وان المتوسط الحسابي للذكور (١١٥,٩) وانحراف معياري مقداره ٨,٢٦ في حين بلغ المتوسط الحسابي للاثاث ١١١,٨١ وانحراف معياري مقداره ١٠,٠٤ والجدول (٥) يوضح ذلك

## جدول (٥)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) على مقياس الحضور الوجودي

| النوع         | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة |
|---------------|-------|---------|-------------------|-------------------------|
| ذكور          | ١٥٠   | ١١٥,٩   | ٨,٢٦              | ٤,٥٨                    |
| إناث          | ١٥٠   | ١١١,٨١  | ١٠,٠٤             |                         |
| المجموع الكلي | ٣٠٠   |         |                   |                         |

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت ٤,٥٨ وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٩٨ ولصالح الذكور

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرغم من ان الذكور والاناث من طلبة الجامعة يتمتعون بالحضور الوجودي وهي متفقة مع مذهب اليه العالم فرانكل والذي اكدت نظريته على ان الافراد ذو التحصيل المعرفي والثقافي يتمتعون بحضور وجودي الا ان الواقع العراقي والذي يعطي تحيزا للمجتمع الذكوري نتيجة التنشئة الاجتماعية جعلت الطلبة من الذكور اعلى درجة بالحضور الوجودي الطالبات الاناث .  
ب- التخصص (العلمي والادبي ) .

اما فيما يتعلق بايجاد الفروق في الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص علمي وانساني فقد تم تطبيق المقياس على عينة البحث الحالي والبالغ ٣٠٠ طالب وطالبة بواقع ١٥٠ طالب وطالبة من كلية الاداب قسمي علم النفس وعلم الاجتماع وكلية التربية -ابن الهيثم من قسم الكيمياء والرياضيات اذ بلغ المتوسط الحسابي للتخصص الانساني (١١٣,٩٢) والتخصص العلمي (١١٤,٧) .  
والجدول رقم (٦) يوضح ذلك

## جدول (٦)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني) على مقياس الحضور الوجودي

| النوع         | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة |
|---------------|-------|---------|-------------------|-------------------------|
| علمي          | ١٥٠   | ١١٣,٩٢  | ٩,٢٣              | ٣,٥٦                    |
| انساني        | ١٥٠   | ١١٤,٧   | ١١,٤              |                         |
| المجموع الكلي | ٣٠٠   |         |                   |                         |

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت ٣,٥٦ وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٩٨

٣-تعرف جودة الحياة لدى طلبة الجامعة :

تم حساب المتوسط الحسابي لعينة البحث والبالغة ٣٠٠ طالب وطالبة على مقياس جودة الحياة وبعد تفريغ البيانات تبين ان المتوسط الحسابي ١٧١,٨ وانحراف معياري (١٣,٥٢) وعند مقارنته مع المتوسط الفرضي البالغ (١٣٥) وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,١٥٦) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية (٢٩٩) . والجدول رقم (٧) يوضح ذلك

## جدول (٧)

نتائج الاختبار التائي للفروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس جودة الحياة

| العينة | متوسط العينة | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | التائية المحسوبة |
|--------|--------------|-------------------|----------------|------------------|
| ٣٠٠    | ١٧١,٨        | ١٣,٥٢             | ١٣٥            | ٣,١٥٦            |

بلغت القيمة التائية الجدولية (٣,١٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٩).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية فكتور فرانكل ان الافراد يتمتعون بجودة حياة عالية .

ويعتقد الباحثان ان طلبة الجامعة يتمتعون بقدر مقبول من الوعي والثقافة من خلال سنوات الدراسة واستعمال التقنيات الحديثة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي جعلهم يتمتعون بجودة حياة اكثر من الوسط الاجتماعي .٤-تعرف على الفروق على وفق متغيري النوع (ذكور واثاث) والتخصص (علمي -انساني) .

تم تطبيق مقياس جودة الحياة على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة باختيار العينة العشوائية الطبقية ذات الاختيار المتساوي وباستعمال الاختبار لعينتين مستقلتين فقد تم تطبيقه على (١٥٠)طالب وطالبة من كلية الاداب بواقع (٧٥) طال من قسم علم النفس وعلم الاجتماع في كلية الاداب جامعة بغداد و(١٥٠)طالبا من كلية التربية ابن الهيثم بواقع ٧٥ طالب وطالبة من قسمي الكيمياء والرياضيات .

وان المتوسط الحسابي للذكور (١١٢,٩)وبانحراف معياري مقداره ٨,٢٦ في حين بلغ المتوسط الحسابي للاثاث ١١٠,٨١ وانحراف معياري مقداره ١٠,٠٤ والجدول (٨) يوضح ذلك

### جدول (٨)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) على مقياس جودة الحياة

| النوع         | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة |
|---------------|-------|---------|-------------------|-------------------------|
| ذكور          | ١٥٠   | ١١٢,٩   | ٨,٢٦              | ٤,٤٨                    |
| اثاث          | ١٥٠   | ١١٠,٨١  | ١٠,٠٤             |                         |
|               |       |         |                   |                         |
| المجموع الكلي | ٣٠٠   |         |                   |                         |

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت ٤,٤٨ وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٩٨ ولصالح الذكور

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرغم من ان الذكور والاناث من طلبة الجامعة يتمتعون بجودة الحياة وهي متفقة مع مذهب اليه العالم فرانكل والذي اكدت نظريته على ان الافراد ذو التحصيل المعرفي والثقافي يتمتعون بجودة الحياة الا ان الواقع العراقي والذي يعطي تحيزا للمجتمع الذكوري نتيجة التنشئة الاجتماعية جعلت الطلبة من الذكور اعلى درجة بجودة الحياة الطالبات الاناث .

ب- التخصص (العلمي والادبي ).

اما فيما يتعلق بايجاد الفروق في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص علمي وانساني فقد تم تطبيق المقياس على عينة البحث الحالي والبالغ ٣٠٠ طالب وطالبة بواقع ١٥٠ طالب وطالبة من كلية الاداب قسمي علم النفس وعلم الاجتماع وكلية التربية -ابن الهيثم من قسم الكيمياء والرياضيات اذ بلغ المتوسط الحسابي للتخصص الانساني (١١٦,٩٢) والتخصص العلمي (١١٨,٧). والجدول رقم (٩) يوضح ذلك

### جدول (٩)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني) على

### مقياس جودة الحياة

| النوع         | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة |
|---------------|-------|---------|-------------------|-------------------------|
| علمي          | ١٥٠   | ١١٦,٩٢  | ٨,٢٣              | ٣,٦٦                    |
| انساني        | ١٥٠   | ١١٨,٧   | ١٠,٤              |                         |
| المجموع الكلي | ٣٠٠   |         |                   |                         |

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت ٣,٦٦ وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٩٨

##### ٥- التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيري الحضور الوجودي وجودة الحياة .

تم اعتماد معامل ارتباط بيرسون على عينة البحث ٣٠٠ طالب وطالبة من خلال الدرجات الكلية للمقياسين اتضح ان معامل الارتباط بلغ ٠,٧٨ وهو معامل ارتباط موجب وعالي .

منطقية تتفق مع مذهب اليه فيكتور فرانكل على ان الافراد الذين يتمتعون بحضور اي ان كلما ارتفعت درجة الحضور الوجودي ارتفعت معها جودة الحياة وهذه النتيجة وجودي لابد ان يتمتعوا كذلك بجودة الحياة .

فاصحاب جودة الحياة والذين لديهم معنى ايجابي للحياة يتمتعون بحضور وجودي اصيل على عكس اولئك الذين يتمتعون بحضور وجودي غير اصيل تكون درجة جودة الحياة عندهم قليل .

##### التوصيات :

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن ان نوصي بالاتي :

١- على المؤسسات الجامعية العراقية التاكيد من خلال المقررات الدراسية على تعزيز الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة :

٢- على وحدات الارشاد النفسي في الكليات والجامعات العراقية اعداد برامج ارشادية لغرض تنمية حضورهم الوجودي .

٣- على المؤسسات الجامعية في كلا التخصصين تضمين المقررات الدراسية على مفردات تؤكد على المعنى الايجابي للحياة لغرض تعزيز الجودة لدى طلبة الجامعة .



٤- على المؤسسات الجامعية اقامة أنشطة وفعاليات ثقافية واجتماعية ورياضية وفنية من اجل زيادة التفاعل الاجتماعي وتنمية الحضور الوجودي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة

المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي نقترح الدراسات المستقبلية .

١- الاستفادة من المقياسين وتطبيقهما على مراحل دراسية اخرى كالمرحلة الاعدادية والمتوسطة ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية .

٢- اجراء دراسة لتطبيق المقياسين على الجامعات العراقية الاخرى وعقد مقارنات بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية .

٣- اجراء الدراسة الحالية على عينات اخرى كمتغير الصفوف الاولى والصفوف الرابعة .

٤- بناء برنامج بأسلوبي العلاج بالمعنى لتنمية جودة الحياة .

## الملاحق

### ملحق رقم (١)

م/ فقرات مقياس جودة الحياة

التعليمات

عزيزتي الطالبة

عزيزي الطالب

بين يديك مجموعة من الفقرات المعبرة عن حالات موجودة لدى الكثير من الناس . نرجو منك قراءة كل فقرة بدقة وافترض أنك تعيش هذه الحالات حتى لو كنت لا تعيشها الآن . ثم اختر الإجابة التي تراها مناسبة من خلال أتباعك الخطوات التالية :

١- أن تكون إجابتك صريحة وصادقة على فقرات المقياس . علماً أنه

ليست هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة . ولا تستخدم إجابتك إلا لإغراض البحث العلمي .

٢- أن تكون أجابتك سريعة ومن دون تفكير طويل ، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة .

٣- لا داعي لذكر أسمك كي تكون مطمئناً على سرية إجابتك ولك من الباحثة جزيل الشكر والتقدير .

طريقة الإجابة :

ضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت البديل الذي يعبر عن انطباق الفقرة أو عدم انطباقها .

| ت | الفقرات        | تتطبق علي   |        |              |        | لا تتطبق |
|---|----------------|-------------|--------|--------------|--------|----------|
|   |                | كثيراً جداً | كثيراً | بدرجة متوسطة | قليلاً |          |
| ١ | لدي إرادة قوية |             |        | √            |        |          |

ملاحظة :- قبل أن تبدأ بالإجابة يرجى تدوين المعلومات التالية :

- ١- الجنس
- ٢- التخصص

الباحثان

| ت  | الفقرات                                    | تنطبق علي   |        |              |        | لا تنطبق |
|----|--------------------------------------------|-------------|--------|--------------|--------|----------|
|    |                                            | كثيراً جداً | كثيراً | بدرجة متوسطة | قليلاً |          |
| ١  | أشعر أن حياتي العائلية سعيدة               |             |        |              |        |          |
| ٢  | أشعر بالفخر لانتمائي إلى عائلتي            |             |        |              |        |          |
| ٣  | أتمنى لو كنت في عائلة أخرى                 |             |        |              |        |          |
| ٤  | أعتقد بأن حياتي العائلية مقبلة على كوارث   |             |        |              |        |          |
| ٥  | أشعر بالخجل من فقر عائلتي                  |             |        |              |        |          |
| ٦  | أشعر بأن حياتي الدراسية مهددة بالرسوب      |             |        |              |        |          |
| ٧  | استطيع أن أحدث تغييراً إيجابياً في دراستي  |             |        |              |        |          |
| ٨  | أعتقد أن العدالة مفقودة في كليتي           |             |        |              |        |          |
| ٩  | يعاملوني زملائي بلطف                       |             |        |              |        |          |
| ١٠ | أشعر بالغربة بين زملائي                    |             |        |              |        |          |
| ١١ | أشعر بمعنى حياتي حين أحقق شيئاً جديداً     |             |        |              |        |          |
| ١٢ | أعتقد أن للناس وجهين                       |             |        |              |        |          |
| ١٣ | وضعت لحياتي أهدافاً أسعى لتحقيقها          |             |        |              |        |          |
| ١٤ | أشعر بالسعادة حينما يوجد شيء يدعوني للتحدي |             |        |              |        |          |
| ١٥ | أشعر أن حياتي مليئة بالحزن                 |             |        |              |        |          |
| ١٦ | أشعر أنني غير مرغوب عند عائلتي             |             |        |              |        |          |
| ١٧ | أشعر أن والداي لا يفهموني                  |             |        |              |        |          |

الحضور الوجودي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.....

| ت  | الفقرات                                        | تنطبق علي   |        |              |        | لا تنطبق |
|----|------------------------------------------------|-------------|--------|--------------|--------|----------|
|    |                                                | كثيراً جداً | كثيراً | بدرجة متوسطة | قليلاً |          |
| ١٨ | أشعر بالذنب لسوء علاقتي بعائلتي                |             |        |              |        |          |
| ١٩ | أفكر ببناء أسره سعيدة مستقبلاً                 |             |        |              |        |          |
| ٢٠ | أحترم الطالب الذي يدرس بجد                     |             |        |              |        |          |
| ٢١ | أعتقد ان المستقبل سيجلب لي النجاح في دراستي    |             |        |              |        |          |
| ٢٢ | أحب الاختلاط مع زملائي                         |             |        |              |        |          |
| ٢٣ | يلوموني زملائي لكثرة بكائي                     |             |        |              |        |          |
| ٢٤ | أؤمن بحياة ما بعد الموت                        |             |        |              |        |          |
| ٢٥ | أشعر أن الحياة غير منصفة معي                   |             |        |              |        |          |
| ٢٦ | أشعر أن الحياة ممتعة ولا يوجد ما يدعو للألم ** |             |        |              |        |          |
| ٢٧ | أفكر بالانتحار للخلاص من حياتي                 |             |        |              |        |          |
| ٢٨ | أشعر أن اختياري لحبيبي اختياراً ناجحاً         |             |        |              |        |          |
| ٢٩ | تعجبني نظافة بيتي                              |             |        |              |        |          |
| ٣٠ | أشعر أنني غير مرغوب في عائلتي                  |             |        |              |        |          |
| ٣١ | أشعر بالرضا عن ما حققته في حياتي الدراسية      |             |        |              |        |          |
|    | أجد صعوبة في مشاركة زملائي أفراحهم وإحزانهم    |             |        |              |        |          |
|    | أساهم في عمل يصب في مصلحة زملائي               |             |        |              |        |          |
|    | أعتقد أن النجاح مضمون لكل من يريد ذلك          |             |        |              |        |          |
|    | أشعر ان علاقتي طيبة مع زملائي                  |             |        |              |        |          |
|    | أخذت ما أستحقه من الفرص الدراسية               |             |        |              |        |          |
|    | أتمنى لو أدرس اختصاصاً آخر غير اختصاصي         |             |        |              |        |          |
|    | أشعر أن أساتذتي وزملائي يحترموني               |             |        |              |        |          |

الحضور الوجودي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.....

| ت | الفقرات                                     | تنطبق علي   |        |              |        | لا تنطبق |
|---|---------------------------------------------|-------------|--------|--------------|--------|----------|
|   |                                             | كثيراً جداً | كثيراً | بدرجة متوسطة | قليلاً |          |
|   | أعتقد أن المستقبل ليس مضموناً لأحد          |             |        |              |        |          |
|   | أجد صعوبة في كسب الأصدقاء                   |             |        |              |        |          |
|   | أعتقد أن حياتي خالية من أشياء تستحق التضحية |             |        |              |        |          |
|   | أعتقد أن جودة حياتي نابعة من الحب           |             |        |              |        |          |
|   | أشعر بالانسجام مع قيم مجتمعي                |             |        |              |        |          |
|   | يصفني الآخرون بالسعيد                       |             |        |              |        |          |
|   | أشعر باليأس من حياتي                        |             |        |              |        |          |

ملحق رقم (٢)

استبيان آراء الخبراء

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

يروم الباحثان القيام بدراسة للتعرف على (العلاقة بين الحضور الوجودي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة) ولتحقيق أهداف البحث الحالي يتطلب الأمر بناء مقياس الحضور الوجودي. وقد عرف العالم فرانكل (Frankl).

الحضور الوجودي (جوهر وجود الإنسان وخبراته الشخصية واتجاهاته وقيمه الحياتية، وعدت التجربة الشخصية المحور الأساسي لفهم الإنسان لنفسه بطريقة تجمع بين وجوده في وحدانيته في عالمه الخاص والعالم المشارك، ووجوده واتصاله مع الآخرين في هذا العالم على الواقع الملموس والعالم الخارجي المتمثل بكل الأحداث والتحديات المحيطة). ونظراً لما عرفتكم به من خبرة ودراية علمية يرجى إبداء ملاحظاتكم حول مدى صلاحية الفقرات في قياس الظاهرة المراد قياسها، علماً أن بدائل الاستجابة ستكون (تطبق علي، دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - لا تنطبق أبداً).  
نشكر لكم تعاونكم مع التقدير

الاستاذ الدكتور

المدرس الدكتور

محمود كاظم محمود

رحيم هملي معارج

كلية التربية/الجامعة المستنصرية

كلية التربية-ابن رشد

جامعة بغداد

أولاً- مجال (العالم الخاص) يتضمن "لكل إنسان كينونة في وحدانيته ووجوده الخاص مع نفسه ويشمل تفكيره واستجاباته وردود أفعاله إزاء العالم الخارجي.

| ت  | الفقرات                                                           | صالحة | غير<br>صالحة | التعديل |
|----|-------------------------------------------------------------------|-------|--------------|---------|
| ١  | أنا مستقل في اختيار أهدافي.                                       |       |              |         |
| ٢  | اعتمد على نفسي في تحقيق أهدافي الخاصة.                            |       |              |         |
| ٣  | أشعر بمتعة كوني طالباً جامعياً.                                   |       |              |         |
| ٤  | عندما أتعرض لموقف ما تكون ردود أفعالي مناسبة لذلك الموقف.         |       |              |         |
| ٥  | لدي القدرة على ضبط انفعالاتي.                                     |       |              |         |
| ٦  | يصفني الآخرون بأني متزن ولدي ثبات انفعالي.                        |       |              |         |
| ٧  | اعتقد أن لدي القدرة على مواجهة العقبات والصعوبات التي قد تواجهني. |       |              |         |
| ٨  | اعتقد أن لدي القدرة على تغيير مسار حياتي نحو الأفضل.              |       |              |         |
| ٩  | اعتقد أنني يقض ومنتهبه على جميع جوانب حياتي.                      |       |              |         |
| ١٠ | لدي أهداف أسعى جاهداً لتحقيقها.                                   |       |              |         |

| ت  | الفقرات                                                             | صالحة | غير صالحة | التعديل |
|----|---------------------------------------------------------------------|-------|-----------|---------|
| ١١ | لدي القدرة في اختيار البديل المناسب من مجموعة البدائل التي تواجهني. |       |           |         |
| ١٢ | لدي القدرة في حل المشكلات التي تواجهني.                             |       |           |         |
| ١٣ | لدي القدرة على اختيار القرار المناسب في المواقف الحرجة.             |       |           |         |
| ١٤ | أجد نفسي ضعيفاً في علاقاتي الاجتماعية.                              |       |           |         |
| ١٥ | لدي القدرة في ضبط التحكم بذاتي.                                     |       |           |         |

ثانياً- مجال (العالم المشارك) يتضمن الإنسان في وجوده واتصاله وتفاعلاته مع الآخرين في هذا العالم على صعيد الواقع الملموس.

| ت | الفقرات                                             | صالحة | غير صالحة | التعديل |
|---|-----------------------------------------------------|-------|-----------|---------|
| ١ | أشارك الطلبة أفراسهم وأحزانهم.                      |       |           |         |
| ٢ | أتمتع بعلاقات حميمة مع الآخرين.                     |       |           |         |
| ٣ | لدي القدرة على التفاعل مع زملائي الطلبة.            |       |           |         |
| ٤ | أحرص على تبادل الزيارات مع زملائي.                  |       |           |         |
| ٥ | أشارك زملائي الطلبة في حل مشكلاتهم.                 |       |           |         |
| ٦ | أفضل عدم الاختلاط بالجنس الآخر.                     |       |           |         |
| ٧ | أميل إلى العزلة الاجتماعية عن الآخرين.              |       |           |         |
| ٨ | أساهم في حل الخلافات والنزاعات بين زملائي الطلبة.   |       |           |         |
| ٩ | أتعاطف وجدانياً مع من يحتاج إلى المساعدة من زملائي. |       |           |         |



ثالثاً- مجال (العالم الخارجي) ويتضمن كل الأحداث والمعوقات البيئية المادية والمعنوية المحيطة بالفرد والتي تتمثل بالمشاكل والضغوط والأزمات المختلفة التي تشكل تجارب الفرد النفسية والحياتية.

| ت | الفقرات                                              | صالحة | غير صالحة | التعديل |
|---|------------------------------------------------------|-------|-----------|---------|
| ١ | أعاني من عدم قدرتي للذهاب إلى أماكن المتعة والترفيه. |       |           |         |
| ٢ | أعاني من سوء الأوضاع الأمنية في بلادي.               |       |           |         |
| ٣ | أعاني من عدم احترام الآخرين لي.                      |       |           |         |
| ٤ | الآخرين لا يهتمون لما أقوم به من أفعال.              |       |           |         |
| ٥ | أعاني من عدم وجود علاقة زمالة مع الجنس الآخر.        |       |           |         |
| ٦ | أعاني من سوء علاقتي بأساتذتي.                        |       |           |         |

### ملحق رقم (٣)

م/ فقرات مقياس الحضور الوجودي

#### التعليمات

عزيزتي الطالبة

عزيزي الطالب

بين يديك مجموعة من الفقرات المعبرة عن حالات موجودة لدى الكثير من الناس . نرجو منك قراءة كل فقرة بدقة وافترض أنك تعيش هذه الحالات حتى لو كنت لا تعيشها الآن . ثم اختر الإجابة التي تراها مناسبة من خلال أتباعك الخطوات التالية :

- ٤- أن تكون إجابتك صريحة وصادقة على فقرات المقياس . علماً أنه ليست هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة . ولا تستخدم إجابتك إلا لإغراض البحث العلمي .
- ٥- أن تكون أجابتك سريعة ومن دون تفكير طويل ، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة .
- ٦- لا داعي لذكر أسمك كي تكون مطمئناً على سرية إجابتك ولك من الباحثة جزيل الشكر والتقدير .

طريقة الإجابة :

ضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت البديل الذي يعبر عن انطباق الفقرة أو عدم انطباقها .

| لا تنطبق | تنطبق علي |              |        |             | الفقرات                     | ت |
|----------|-----------|--------------|--------|-------------|-----------------------------|---|
|          | قليلاً    | بدرجة متوسطة | كثيراً | كثيراً جداً |                             |   |
|          |           | √            |        |             | اشعر بالسعادة<br>مع الآخرين | ١ |

ملاحظة :- قبل أن تبدأ بالإجابة يرجى تدوين المعلومات التالية :

٣- الجنس

٤- التخصص

الباحثان

| ت  | الفقرات                                                             | صالحة | غير<br>صالحة | التعديل |
|----|---------------------------------------------------------------------|-------|--------------|---------|
| ١  | أنا مستقل في اختيار أهدافي.                                         |       |              |         |
| ٢  | اعتمد على نفسي في تحقيق أهدافي الخاصة.                              |       |              |         |
| ٣  | أشعر بمتعة كوني طالباً جامعياً.                                     |       |              |         |
| ٤  | عندما أتعرض لموقف ما تكون ردود أفعالي مناسبة لذلك الموقف.           |       |              |         |
| ٥  | لدي القدرة على ضبط انفعالاتي.                                       |       |              |         |
| ٦  | يصفني الآخرون بأني متزن ولدي ثبات انفعالي.                          |       |              |         |
| ٧  | اعتقد أن لدي القدرة على مواجهة العقبات والصعوبات التي قد تواجهني.   |       |              |         |
| ٨  | اعتقد أن لدي القدرة على تغيير مسار حياتي نحو الأفضل.                |       |              |         |
| ٩  | اعتقد أنني يقض ومنتبه على جميع جوانب حياتي.                         |       |              |         |
| ١٠ | لدي أهداف أسعى جاهداً لتحقيقها.                                     |       |              |         |
| ١١ | لدي القدرة في اختيار البديل المناسب من مجموعة البدائل التي تواجهني. |       |              |         |
| ١٢ | لدي القدرة في حل المشكلات التي تواجهني.                             |       |              |         |
| ١٣ | لدي القدرة على اختيار القرار المناسب في المواقف الحرجة.             |       |              |         |
| ١٤ | أجد نفسي ضعيفاً في علاقاتي الاجتماعية.                              |       |              |         |
| ١٥ | لدي القدرة في ضبط التحكم بذاتي.                                     |       |              |         |
| ١٦ | أشارك الطلبة أفرأهم وأحزانهم.                                       |       |              |         |
| ١٧ | أتمتع بعلاقات حميمة مع الآخرين.                                     |       |              |         |

الحضور الوجودي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.....

| ت  | الفقرات                                              | صالحة | غير<br>صالحة | التعديل |
|----|------------------------------------------------------|-------|--------------|---------|
| ١٨ | لدي القدرة على التفاعل مع زملائي الطلبة.             |       |              |         |
| ١٩ | أحرص على تبادل الزيارات مع زملائي.                   |       |              |         |
| ٢٠ | أشارك زملائي الطلبة في حل مشكلاتهم.                  |       |              |         |
| ٢١ | أفضل عدم الاختلاط بالجنس الآخر.                      |       |              |         |
| ٢٢ | أميل إلى العزلة الاجتماعية عن الآخرين.               |       |              |         |
| ٢٣ | أساهم في حل الخلافات والنزاعات بين زملائي الطلبة.    |       |              |         |
| ٢٤ | أتعاطف وجدانياً مع من يحتاج إلى المساعدة من زملائي.  |       |              |         |
| ٢٥ | أعاني من عدم قدرتي للذهاب إلى أماكن المتعة والترفيه. |       |              |         |
| ٢٦ | أعاني من سوء الأوضاع الأمنية في بلادي.               |       |              |         |
| ٢٧ | أعاني من عدم احترام الآخرين لي.                      |       |              |         |
| ٢٨ | الآخرين لا يهتمون لما أقوم به من أفعال.              |       |              |         |
| ٢٩ | أعاني من عدم وجود علاقة زمالة مع الجنس الآخر.        |       |              |         |
| ٣٠ | أعاني من سوء علاقتي بأساتذتي.                        |       |              |         |

المصادر :

- القران الكريم
- ادلر ، الفريد ، (٢٠٠٦) : معنى الحياة ، ترجمة عادل نجيب بشري ، مكتبة الاسرة ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب.
- الاعرجي ، ابراهيم مرتضى ، (٢٠٠٧) : فقدان المني وعلاقته بالتوجه الديني ونمط الاستجابات المتطرفة لدى طلبة جامعة بغداد ، اطروحة دكتوراه (غير منشوره )جامعة بغداد /كلية التربية- ابن رشد
- الامام ، مصطفى محمود واخرون ، (١٩٩٠) :التقويم النفسي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،جامعة بغداد.
- باترسون ، (١٩٩٠) : نظريات الارشاد النفسي والعلاج النفسي ،ترجمة ، د. حامد عبدالعزيز الفقي ، ط ١ ، دار العلم والنشر ، الكويت.
- بدوي ، عبدالرحمن ، (١٩٤٥) : الموت والعبقريّة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- البريثن ، عبدالعزيز عبدالله ، (٢٠٠٨) : الارشاد الاسري ، دار الشروق ، عمان ، الاردن.
- الجبوري ، مصري يحيى ، (١٩٩٥) : اثر الاحباط في انفعال الغضب ، رسالة ماجستير (غير منشورة ) جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد
- الخواجا ، عبدالفتاح محمد ، (٢٠٠٩) : الارشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، دار الثقافة ، عمان ، الاردن.
- فاروق ،سيد عثمان (٢٠٠١) : القلق وعلاقته بالضغوط النفسية ، ط٢ دار الفكر العربي ، القاهرة.
- جابر ، عبدالحميد جابر وكفافي ، علاء الدين (١٩٩٠) : معجم علم النفس ، ج٣ ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

- حامد، سلام هاشم (٢٠٠٦)، معنى الحياة وعلاقته بالقلق الوجودي وال - ١٩٨٨، الشخصية بين التنظير والقياس، مطبعة التعليم العالي، جامعة بغداد.
- صالح، قاسم حسين، ١٩٨٨ الشخصية بين التنظير والقياس، مطبعة التعليم العالي، جامعة بغداد .
- فرانكل، فكتور (١٩٨٢)، الانسان يبحث عن المعنى، ترجمة د . طاعت منصور، دار القلم، الكويت .
- ماكوري، جون (١٩٨٢)، الوجودية ترجمة، امام عبد الفتاح امام، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، الكويت، العدد ٥٨ .
- سماح، رافع (١٩٧٣)، المذاهب الفلسفية المعاصرة، مكتبة مدبولي، بيروت.
- فاروق، سيد عثمان، (٢٠٠١)، القلق وعلاقته بالضغوط النفسية، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- Kim, Mira (2001): **"Exploring Sources of Life Meaning among Korea jTrinity Western**
- Krill, D. (1987): **Existential Approach Encyclopedia of Social Work**, (18<sup>th</sup>ed), NASW, Maryland: Silver Spring.
- Leath, Colin (1999): **The Experience of Meaning in Life from a Psychological Perspective.**  
<http://purl.ock.org/net/cleath/writings/meaning.htm>.
- Leath, Colin (1999): **The Experience of Meaning in Life from a Psychological Perspective.**  
<http://purl.ock.org/net/cleath/writings/meaning.htm>.
- May, R. (1969): **Existential Psychotherapy**, New York: Random House.

–Stack, P.L., (1992): **The Human Spirit– The Search for Meaning and Purpose through Suffering**, Hummed,

- ◆ Battista ,John&almond, Richard (1973) .the development of meaning in life. Psychiatry : Journal for the study of interpersonal Processes. Vol.36.Now. 1973.409–427.
- ◆ Levey , B .S. ( 1988) . The relationship of introspection Psychological adjustment and cognitive development .Columbia University .
- ◆ Park, James(2001)Our Existential predicament : Loneliness Depression, Anxiety & Death .<http://www.te.umn.edu/parkx032/XP.html>.

Abstract search

Attendance existential and its relationship to the quality of life on university students current research aims to

- 1– Identify the level of existential attendance university students
- 2– Find statistically significant in attendance according existential variables of atype differences (males ,females) with specialization (scientific,humanist)
- 3– To identify the level of quality of life among university students
- 4– Finding of statistical significance in the quality of life according to the variables of the differences  
A kind (males,females ) for specialization (scientific ,humanist)



5- To identify the nature of the relationship between the audience the existens quality of life students university .

Was built existential attendance scale according to the will of the meaning of the theory (frankel) was adopted quality of life scal (Al-gemayel 2008)according precise scientific steps .

After the completion of the existential attendance attendance scal and build quality of life scale were collected scales applied to the sample of strong (300) students from science colleges and research the researchers to some of the results:

- 1- That the university in general students (males and female) sboth scientific and humane majors enjoy the existential presence .
- 2- The university generally students (males-females) both scientific and humane majors enjoy the quality the life .
- 3- There is positive correlation between the existential presence and quality of life of university students .

## أثر إنموذج التعلم التوليدي في التفكير المنطقي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء

أ.م.د. زينب عزيز احمد

محمد كمال محمد

### ملخص البحث :

يهدف البحث إلى معرفة (أثر إنموذج التعلم التوليدي في التفكير المنطقي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء)، ومعرفة دلالات الفروق بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، وتألّفت عينة البحث من (٤٠) طالب اختيروا بصورة عشوائية، وتم إعداد اختبار للتفكير المنطقي مكون من (٢٩) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذو الأربع بدائل وفق مجالات التفكير المنطقي وهي : (منطق القضايا، المحاكمة العقلية المنطقية، التفكير الاستنباطي (الفرضي)، العلاقة بين الواقعية والاحتمالية، انعكاس المتبادلات، التناسب)، وتم استخدام (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية، ومعادلة قوة التمييز، ومعادلة فعالية البدائل، ومعادلة كوبر، والتباين، معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠) كوسائل إحصائية لتكافؤ المجموعتين ومعالجة نتائج البحث، وأظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا بإنموذج التعلم التوليدي على أقرانهم في طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التفكير المنطقي، وفي ضوء ذلك أوصى الباحثان بتطبيق إنموذج التعلم التوليدي في التدريس لما له من فاعلية في رفع مستوى التفكير المنطقي.

### مشكلة البحث :

تبلورت فكرة البحث من خلال التعرف على المشكلات التي يشكو منها مدرسي الكيمياء والطلبة على حد سواء في انخفاض مستوى التفكير بوجه عام وكيفية رفع

مستوى التفكير المنطقي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بوجه خاص، وبدراسة وإطلاع الباحثان على النظريات الحديثة ونماذجها التعليمية ومنها النظرية المعرفية البنائية لفيجوتسكي وتحديدًا النموذج التوليدي والنتائج الايجابية التي توصلت لها بعض الدراسات في تحسين أداء الطلبة ألتحصيلي وأثرة الفعال في بعض أنواع التفكير الأخرى كالتفكير الاستدلالي والتفكير الناقد والتفكير العلمي.....الخ.

وما أكدته أيضاً عدداً من الدراسات السابقة في مجال ضعف الطلبة في التفكير، ولما لاستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة من دور في رفع مستوى التفكير لديهم ومنها دراسة (الربيعي، ٢٠٠٢)، دراسة (ألفضلي، ٢٠١٠)، دراسة (عمران، ٢٠١١)، دراسة (الأسدي، ٢٠١١)، دراسة (فرج الله، ٢٠١٢).

وتزداد المشكلة عمقاً عندما ينتقل هذا الانخفاض في التعليم الأساسي الذي يعد اللبنة الأولى للمراحل التعليمية اللاحقة، إذ تترتب عليه آثار سلبية، تنعكس على المراحل اللاحقة، لان المعرفة تراكمية، لذا وجب الاهتمام بطرائق تدريسها بأساليب غير تقليدية، للتغلب على هذه الصعوبات ومعالجتها ورفع مستوى التفكير المنطقي ما أمكن.

وعليه ارتأى الباحثان تطبيق إنموذج التعلم التوليدي ذو الخمس مراحل، والقائم على أساس المعرفة البنائية وتوليد الأفكار والمفاهيم العلمية، وذلك لوجود خبرات سابقة للطلبة ومفاهيم علمية يمكن توظيفها لتوليد معلومات جديدة والذي قد يسهم في رفع مستوى التفكير المنطقي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وعليه فقد تم تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

( ما اثر أنموذج التعلم التوليدي في التفكير المنطقي لمادة الكيمياء لدى طلاب

الصف الثاني المتوسط ؟ )

## أهمية البحث :

تهدف التربية الحديثة إلى إعداد المتعلم إعداداً (علمياً ونفسياً واجتماعياً)، فالتربية - كما هو معروف - عملية "تمو للشخصية الإنسانية كلاً لا يتجزأ بوصفها جسداً وروحاً، عقلاً وعاطفة وعملاً، مشاعر ونوايا، مفاهيم وإعمالاً، وبهذا تكون التربية هي الحياة بمعناها الثر المتعدد المواهب". (التميمي، ٢٠٠٩ : ٢٧٢).

ومن العلوم التي لها علاقة مباشرة بالإنسان وظروف حياته هو علم الكيمياء الذي يعد احد العلوم المهمة والحيوية لما له من دور ايجابي وفاعل في الثورة العلمية التي يشهدها العالم في الوقت الحاضر في كافة المجالات لاسيما في الطب والزراعة والصناعة وغيرها فإنها تساعد كغيرها من العلوم على تبسيط هذا العالم المعقد وتغييره لخدمة البشرية، وتعد احد أعمدة التطور، كما انه ليس بإمكان الفرد العيش إذا انعدمت التفاعلات الكيميائية التي تجري في جسمه (السعدي، ١٩٨٧ : ٢٧).

ولا تقتصر أهمية الكيمياء على الجوانب التطبيقية للحياة بل تتعداها إلى جانب مهم يتصل بإعداد الفرد علمياً وتربوياً فتدريس الكيمياء يسهم في معرفة الفرد للحقائق والمفاهيم والقوانين الطبيعية التي تتصل بالتركيب الكيميائي للمواد المختلفة ومعرفة خواصها بقصد استخدامها في الحياة العملية (قنديل، ١٩٨٨ : ٦٥)، لذلك لا بد إن يتطور تدريس الكيمياء سواء في برامج أو طرائق تدريسه أو أساليبه، فلم يعد مقبولاً الاقتصار على الحفظ بل الاهتمام بفهم الطالب لتلك المعارف وتوظيفها في تطوير تفكيره ومعارفه ومهارته وقد شهدت السنوات الأخيرة تغيرات مهمة في تدريس العلوم بصورة عامة وتدريس الكيمياء بصورة خاصة بالتركيز على جوانب التعلم الأساسية المكونة لشخصية المتعلم وهي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية (النجدي وآخرون، ١٩٩٩ : ٢٣).

وقد طور علماء النفس المعرفي والتربية العلمية عدداً من طرائق التدريس وتقنياته وطرحت أمام مدرسي العلوم، ومن خلال توظيفها واستخدامها تبين أن بإمكانهم

اختيار الطرائق الأفضل والتقنيات الأكثر نجاحاً حسب طبيعة المواقف التعليمية تبعاً لمعايير خاصة لتلك المواقف (عطا الله، ٢٠١٠ : ١٩٧ - ١٩٨).

ومن الاتجاهات الحديثة في التدريس والتي أثبتت فعاليتها في التعليم هي اعتماد الإنموذج في التدريس ومن المهم اختيار النماذج التدريسية والاهتمام بها وذلك لتلبية حاجات المتعلمين التربويه المهمة فضلاً عن حاجاتهم الذهنية، ويستعمل التربويين مصطلح إنموذج (Model)، والذي يشير إلى مجموعة أجزاء من الإستراتيجية، ويمثل طريقة محددة يتدرج على وفقها المحتوى التعليمي وأفكار واستخدام وجهات نظر وملخصات وأمثلة وممارسات وإستراتيجيات مختلفة لإثارة دافعية المتعلمين، وإن من العوامل التي تحدد استخدام إنموذج معين هو الموقف التعليمي وخصائص المتعلمين وطبيعة المحتوى التعليمي الذي يراد تحقيقه لدى المتعلم، وعلية يزداد الاهتمام باختيار أساليب التعلم والتعليم الأكثر فعالية لتربية الناشئ وتطويرها، وبالتالي تبرر الحاجة للوصول إلى أحسن طرائق التدريس ونماذجها الأكثر تقدماً (قطامي ونايفة، ١٩٩٨ : ١١ - ١٣).

وفي الإطار نفسه فأن اكتساب مهارات التفكير لايمكن تحقيقها إلا باعتماد طرائق ونماذج تدريس تساعد المتعلمين على اكتساب المعلومات وتوظيفها وبالتالي تنمية المهارات العقلية لديهم، وذلك بالتركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر على التعلم، أي ما يجري داخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية، مثل معرفته السابقة وأنماط تفكيره ودافعية للتعلم وغيرها، وكل ما يجعل لديه معنى (Padilla , 1995 : 6).

فهناك عدد من النماذج والإستراتيجيات البنائية التي تهتم بتنشيط الدماغ مثل إستراتيجية التعلم البنائي، وإستراتيجية (لاحظ - اعكس - اشرح)، وإستراتيجية الكلمة أمفتاحيه، وإستراتيجية سكران الاستقصائية، وإستراتيجية المنظم الشكلي، وإستراتيجية عصف الدماغ، وإنموذج التعلم التوليدي وغيرها (عفانة ويوسف، ٢٠٠٨ : ١٥٩)،

وتستخدم النماذج البنائية السابقة في مجال التربية العلمية عموماً، وفي مجال توليد عمليات يقوم بها المتعلم خاصة، ومن أبرز النماذج البنائية إنموذج التعلم التوليدي في تدريس العلوم A model of Generative Science Teaching، والذي يتضمن عمليات توليدية يقوم بها المتعلم لربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرات السابقة، كما يؤكد على تشخيص وتصويب الخبرات الخاطئة لدى المتعلم أثناء دراسة العلوم كما يهتم بتوليد المتعلم للعلاقات ذات المعنى بين أجزاء المعلومات التي يتم تعلمها (Fen sham، etal.، 1994: 32).

وتعود أهمية إنموذج التعلم التوليدي في تدريس العلوم كأحد نماذج التعلم البنائي للوصول بالمتعلم إلى ما بعد المعرفة، ونقل الخبرة للاستفادة منها في بناء خبرات مرتبطة بمواقف جديدة من خلال إستراتيجيات عديدة تساعد الطالب على إستخدام مهاراته التفكيرية ليصبح أكثر قدرة على حل مشكلاته اليومية (White & Guns ton، 1989، P:94)، (Witt rock، 1991، P:122).

في ضوء ما سبق أصبح من الواضح أن الأسس التي انطلق منها النموذج التوليدي في تدريس العلوم لا تختلف عن الأسس التي يقوم عليها التعلم البنائي عموماً، حيث ينطلق من ضرورة أن يكون التعلم قائماً على الفهم Learning For Understanding أو التعلم القائم على المعنى Meaningful Learning، وذلك من خلال تكوين الطلبة للعلاقات بين الخبرات السابقة والتعلم الجديد، وضرورة أن يبني الطالب المعرفة بنفسه من خلال عمليات توليدية يستخدمها لتعديل الأفكار والمعارف الساذجة حول الأحداث والظواهر إلى المعرفة العلمية الصحيحة (زيتون، وكمال زيتون، ١٩٩٢: ٦٦)، (Fensham، etal، 1994، P:33).

فالتفكير عملية مهمة من العمليات العقلية التي يمارسها الجنس البشري منذ أن خلقه الله سبحانه وتعالى على هذه الأرض، والإنسان كائن مفكر وهذا ما يميزه عن باقي المخلوقات، وإن الحاجة أصبحت ماسة لتعليم الطلبة في المدارس والمعاهد

التفكير وعملياته ومهاراته، وهذا ما يطلق عليه (تعليم التفكير) بل إن الكثير من الجامعات في دول العالم اليوم قررت تدريس مقرر أو أكثر في التفكير، وتعد هذه النظرية التربوية الحديثة نقلة نوعية في التعليم والتعلم لأنها تتيح للمتعلمين اكتساب مهارات التفكير الأساسية اللازمة لفهم واستيعاب وتطبيق المعرفة في الحياة (نشوان، ١٩٩٩ : ٤١).

وقد ورد في القرآن الكريم ألفاظ ومعان وصيغ مختلفة للتفكير أو التفكير مثل (النظر، والتبصر، والتعقل، والتدبر، والاعتبار، والتفقه، والتذكر)، وحث الإنسان على استخدام العقل (آلة التفكير) مثل سائر الحواس الأخرى للتدبر والتأمل في سير أحداث الكون واستقراء قوانينه وسننه، وعد (سبحانه وتعالى) ذلك التدبر والتأمل أو النظر العقلي واجباً دينياً على الإنسان لكي يتحمل مسؤولية اتخاذ قراراته التي يتخذها في حياته (العديني، ٢٠٠٣ : ٣).

وان أحد الأهداف الرئيسة للدراسات هو تنمية التفكير عند المتعلمين ومساعدتهم من خلال تعليمهم في كيفية التفكير، والتفكير هو تشكيل الأفكار والمعلومات وتنظيمها بطريقة ما، وإعادة ترتيب خبرة، وبأخذ التفكير أشكالاً متعددة، فالتفكير في استرجاع خبرة الماضي يختلف عن التفكير في التخطيط للمستقبل، والتفكير الذي يستعمله الفرد في حل المشكلات الرياضية هو ليس تماماً كالتفكير في الأمور الشخصية المتعلقة مثلاً بكم ستصبح الأمور ممتازة وجميلة لو امتلكنها مبلغاً كبيراً من المال، وأن التفكير في كتابة قصيدة يختلف عن التفكير في تقييمها، ويمكن القول إن هناك أشكالاً للتفكير متنوعة (السامرائي وآخرون، ٢٠٠٠ : ١٩٦)، وعليه فقد اتجهت التربية الحديثة إلى تنمية التفكير بأنماطه المختلفة، ويعد التفكير المنطقي نمطاً من أنماط التفكير المهمة التي تسعى المؤسسات التربوية لتطويره وتدعيمه وجعله عادة، وذلك لأن هذا النمط يتطلب استعمال مقادير كبيرة من المعلومات بهدف الوصول إلى الحلول المنطقية (أبو حطب، ١٩٧٢ : ١٢).

وحيث أن العلم والتفكير مفهومان مترابطان لا يمكن الفصل بينهما فإذا ما أريد النهوض بالمستوى التحصيلي ينبغي الاهتمام بأنواع التفكير ومنها الاستدلالات المنطقية (احمد، ١٩٨١ : ٤٩).

وهناك أسباب منطقية عديدة لأهمية تعليم وتطوير مهارات التفكير عند الطلبة منها :

١- التفكير يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى انتقائاً للمحتوى المعرفي، وفهم فيما يتعلق في عملية التفكير .

٢- التفكير يكسب المتعلمين تحليلات واستنتاجات صحيحة للموضوعات المطروحة داخل الصف أو الجو الدراسي .

٣- إعطاء الطلبة القدرة على النقاش داخل المدرسة وخارجها في مواجهة المشكلات الاجتماعية.

٤- يعد تعليم التفكير مهماً لما يمكن أن يؤديه للمعلمين والمدارس .

٥- التغيرات الاجتماعية والانفجار المعرفي، فضلاً عن التحديات التي تفرضها طبيعة العصر . (عاشور وأبو الهجاء، ٢٠٠٤ : ٣٠٢).

وقد نال التفكير بصورة عامة والتفكير المنطقي بصورة خاصة عناية واسعة من لدن كثير من المربين، لكونه من أرقى النشاطات العقلية عند الإنسان، إذ لا يمكن للفرد السوي الاستغناء عنه عندما يواجه مشكلة لا يستطيع حلها بأساليب تفكيره المعتادة، كما إن الأسلوب العلمي في التفكير يساعدنا على كسب الوقت لغرض حل المشكلات وبدونه يصبح تفكيرنا معرضاً للمحاولة والخطأ، الأمر الذي يؤدي إلى إضاعة الوقت والجهد والمال (الخليلي، ١٩٩٦ : ٥٦).

ويعد التفكير المنطقي من أبرز أنواع التفكير المعقد، الذي من خلاله يتم الحصول على نتيجة من مقدمات ذات علاقة بالتضمينات الضرورية من المقترحات، وتخضع لقواعد المنطق، كما أنه يعد المصدر الأساس للكثير من أنواع التفكير



الأخرى إن لم يكن ضرورة لازمة لها، فلا يمكن الاستغناء عنه في عملية تفسير أو تحليل الحقائق أو النظريات العلمية، وعليه فإن حل أية مسألة رياضية أو فيزيائية أو كيميائية أو غيرها لابد أن يخضع لقواعد منطقية (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦: ١٨). ويرى زكريا (١٩٨٨) أن التفكير العلمي لم يكن حشواً للمعلومات العلمية أو معرفة طرائق للبحث في ميدان علمي، إنما هو طريقة في النظر إلى الأمور تعتمد العقل والبرهان المستند إلى التجربة أو الدليل أساساً، وهذا ما يتضمنه التفكير المنطقي (زكريا، ١٩٨٨: ١٢).

ويعد التفكير المنطقي واحداً من معايير التفكير الناقد ومن صفاته المهمة أيضاً ذلك أن تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مرتتبة على حجج معقولة، تعدُّ ركائز أساسية للتفكير الناقد، إذ يشير جروان (٢٠٠٤) من خلال استعراض تعريفات عدة للتفكير الناقد بوصفه تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وأن التفكير الناقد عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، فضلاً عن أن المفكر الناقد يعتمد التمهيد الدقيق للمعلومات المتوفرة للفرد على وفق قواعد المنطق (العنوم، ٢٠٠٤: ٢١٦).

ويعد التفكير المنطقي أيضاً تفكيراً تجريبياً ابتكارياً يعتمد التحليل، والتركيب والتقييم واستنباط المبادئ العامة، وترتيبها، وهو في الوقت نفسه سببي ذو قدرة على التعبير لفظياً عن الأداء المتضمن القدرة على تبين العلل والمعلولات، وصدق الاستدلال المنطقي، وإدراك أبعاد الموقف، وحساب التتابعات والتوالي في علاقات الموقف والربط بينهما (هنا، ١٩٧٤: ١٢).

كما ويتضمن التفكير المنطقي مهارات التمييز بين الحقائق والادعاءات وكل المعلومات ذات الصلة، وتحديد صحة العبارات وصدق المصدر وتحديد الادعاءات الغامضة، والافتراضات الضعيفة واكتشاف التحيز والمغالطات المنطقية وتميز

التضارب المنطقي وتحديد قوة الادعاءات.(270 : 1985 , Beyer). ويكتسب البحث أهمية بوصفه :

١- محاولة تجريبية تعتمد إنموذج يتخذ مسار في التدريس بعيداً عن طرائق التدريس التقليدية التي لا تتعدى سوى التلقين والاستجواب، ويتوقع أن تفيد نتائجها المتعلمين بتوليد للعلاقات ذات المعنى بين أجزاء المعلومات التي يتعلمها.

٢- انه يسعى للكشف عن اثر الإنموذج التوليدي في التفكير المنطقي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء لعله يثير انتباه مدرسي الكيمياء لاستخدامه في العملية التعليمية - التعليمية.

٣- لعله يسهم في التقدم العلمي والتقني الذي يشهده العالم والذي يعتمد اعتماداً واضحاً على النظام التعليمي الذي يقدم تعليماً ذا جودة عالية في العلوم، وهذا يعني ضرورة أن تواكب مناهج العلوم وطرائق التدريس محتواها العلمي وأساليب التقويم، التقدم العلمي والتقني في العالم.

٤- يسعى إلى تفعيل التفكير المنطقي والذي هو هدف من أهداف التربية في القرن الحادي والعشرين، لذا يجب أن تأخذ المؤسسة التربوية دورها في تفعيل التفكير المنطقي .

### هدف البحث :

يهدف البحث إلى التحقق من :

اثر إنموذج التعلم التوليدي في التفكير المنطقي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.

ولتحقيق ذلك وضع الباحثان الفرضية الصفرية الآتية :

### فرضية البحث :

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين سيدرسون بإنموذج التعلم التوليدي، ومتوسط درجات الطلاب الذين سيدرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير المنطقي".

### حدود البحث :

يتحدد البحث ب :

١- طلاب الصف الثاني المتوسط في (ثانوية الجاحظ للبنين)، التابعة إلى

المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد الكرخ / ٣.

٢- الفصل (الخامس، السادس، السابع) من كتاب الكيمياء المقرر للصف الثاني

المتوسط، الطبعة الرابعة، السنة (٢٠١٣) .

٣- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤.

### تحديد المصطلحات :

١- الإنموذج التعليمي : **Entruotional Model** عرفه :

• (أبو جادو، ٢٠٠٠) بأنه :

"مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المدرس في الموقف التعليمي، والتي تتضمن المادة وأساليب تقديمها ومعالجتها" (أبو جادو، ٢٠٠٠ : ٣٤٩)

٢- إنموذج التعلم التوليدي : عرفه كل من :

• (Griff, 2000) بأنه :

"عملية يشارك بها الطلبة بشكل نشط ويولدون المعرفة بتشكيل الارتباطات العقلية بين المفاهيم فعندما يحل الطلاب مادة جديدة يدمجون الأفكار الجديدة بالعلم المسبق، وعندما تتطابق هذه المعلومات يتم بناء علاقات وتراكيب عقلية جديدة لديهم.  
(Griff, 2000 : 3)

• (Van Zee, 2000) بأنه :

"عملية بنائية يتم فيها توليد الأفكار، واستخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة ويتم الربط بين الأفكار والمعرفة السابقة عن طريق بناء متماسك من الأفكار يربط بين المعلومات القديمة والجديدة". (Van Zee, 2000 : 115)

• (عبدالله، ٢٠٠٨) بأنه :

"القدرة على استخدام الأفكار السابقة لتوليد أفكار جديدة، حيث تتضمن مهارات التوليد استخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة، فهو عملية بنائية يتم فيها الربط بين الأفكار الجديدة والمعرفة السابقة عن طريق بناء متماسك من الأفكار بين المعلومات الجديدة والقديمة ". (عبدالله ، ٢٠٠٨ : ١٥٦)

• ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه :

"عملية تقديم المفاهيم وعرضها وتوضيحها بعلاقات توالديه بين كل مفهوم وآخر، وربط الخبرات السابقة للطالب بخبراته اللاحقة عن طريق بناء متماسك من الأفكار وفق خمس مراحل وهي المعرفة والخبرة والمفاهيم، الدافعية، الانتباه، التوليد، ما وراء المعرفة.

٣- التفكير : Thinking عرفه :

• (السامرائي ، ١٩٩٠) بأنه :

"العملية العقلية التي تُنشط عندما يواجه الإنسان مشكلة تتطلب منه المعالجة أو اتخاذ القرار والإجابة معتمداً على خبراته السابقة، ودرجة تحسسه لهذه المشكلة ". (السامرائي ، ١٩٩٠ : ٥)

#### ٤ - التفكير المنطقي : Logical Thinking

عرفة كل من :

- (شانر، ١٩٦١) بأنه :

"التفكير الذي نمارسه عندما نحاول أن نبين الأسباب، والعلل التي تكمن وراء الأشياء. أو انه التفكير الذي نمارسه عندما نحاول معرفة نتائج ما قد نقوم به من أعمال ولكنة أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج. أنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت صحة وجهة نظرك أو نفيها". (شانر، ١٩٦١ : ١٦-١٧)

- (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦) بأنه :

" ذلك النوع من التفكير والذي يتم به الحصول على نتيجة من مقدمات تتضمن تلك النتيجة بما فيها من علاقات " . (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦ : ٨٤)

- (قطامي، ٢٠٠٤) بأنه :

"التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تقف وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، وهو يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها " . (قطامي، ٢٠٠٤ : ٤٠)

- ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه :

"محاولة الطالب على تحليل المعلومات المقدمة إليه وبيان الأسباب والعلل وراء الأشياء وربطها مع بعضها من اجل التوصل إلى النتائج التي تؤيد أو تثبت وجهة نظر معينه، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير المنطقي، المعد لهذا الغرض".

## الإطار النظري للبحث:

### نشأة النظرية البنائية :

إن أي شي أو بحث جديد لا يبدأ من فراغ أو من نقطة الصفر، والنظرية البنائية لم تنشأ من فراغ بل إنها تمثل رؤية ذات جذور عميقة، حيث بدأت كنظرية فلسفية في بناء المعرفة التي امتدت مبادئها إلى مجال التعليم والتعلم فاكتملت شعبية كبيرة لدى المنظرين التربويين حيث أصبحت من أكثر النظريات قبولا لدى المشتغلين بالتربية والتعليم، وأصبحت الممارسات المشتقة منها أكثر الممارسات مصداقية وفعالية في بناء المعرفة (الاعسر ، ٢٠٠٠ : ٨).

وتعود النظرية البنائية بكل نماذجها إلى الفلسفة والفكر البنائي والتي تمحورت حول منهج فكري يعالج تكوين المعلومات ويدمج بين التقنية والتكنولوجيا، وتعد التربية من أكثر الميادين تأثراً بالفلسفة البنائية بتياراتها المعرفية والاجتماعية فهي تنظر للمتعلم بأنه نشط يبني معارفه من خلال تفاعله مع المعلومات ومع خبرات الآخرين وليس من خلال تكوين صور أو نسخ من الواقع (الكبيسي وإفاقة، ٢٠١٤ : ٢٧).

### النظريات التي استندت إليها البنائية :

استندت البنائية مبدئياً إلى أربع نظريات وهي :

- نظرية بياجيه في التعلم المعرفي والنمو المعرفي .
- النظرية المعرفية في معالجة الطالب (المتعلم) للمعرفة وتركيزها على العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم .
- النظرية الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف أو المختبر أو الميدان .
- النظرية الإنسانية في إبراز أهمية (المتعلم) ودورها الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها (زيتون، ٢٠٠٧ : ٤٩).

### كيفية تحويل التعلم التقليدي إلى التعلم البنائي :

إن الانتقال من التعلم التقليدي إلى التعلم البنائي يتطلب تغييراً لمكونات العملية التعليمية، والتي تحدد بالمخطط (٢) الآتي:

| التعلم البنائي                            | التعلم التقليدي                            |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------|
| المعرفة توجد داخل المتعلم نفسه.           | المعرفة توجد خارج المتعلم.                 |
| محورها المتعلم                            | محورها المدرس                              |
| المتعلم إيجابي ونشط                       | المتعلم سلبي من ناحية تلقي المعلومات       |
| أنشطة تفاعلية                             | أنشطة فردية                                |
| تعلم تعاوني                               | تعلم تنافسي                                |
| تقبل المدرس آراء المتعلمين صحيحة أو خاطئة | يتقبل المدرس الإجابة الصحيحة فقط           |
| تغيير المفاهيم                            | تذكر المعرفة                               |
| يعتمد المتعلم على مصادر متنوعة            | يعتمد المتعلم على الكتاب المدرسي فقط       |
| يعتمد التقويم على بدائل مختلفة            | يعتمد التقويم على الاختبارات التحريرية فقط |

- مخطط لمقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم البنائي ( فهمي وعبد الصبور، ٢٠٠١ : ١٠٧ ).

#### إنموذج التعلم التوليدي :

إنموذج التعلم التوليدي كتطبيق لنظرية فيجوتسكي (نظرية التطور الاجتماعي)، وظهر على يد (اوزورن وبيتروك) Osborn & Wittrok وهو يركز على أفكار الفلسفة البنائية وتطبيقاتها ويسهم في دور فعال في تحقيق نتائج قائمة على المعنى والفهم واستبدال الأفكار الخطأ بما هو صحيح وهو يتكون من خمس مراحل تعليمية (سعيد وعيد، ٢٠٠٦ : ١٢٠).

وتتطلب فكرة هذا الإنموذج، من إن معرفة التعلم القبلية تعد شرطاً أساسياً لبناء المعنى حيث إن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد احد المكونات المهمة في عملية التعليم ذي المعنى، فقد تكون هذه المعرفة بمثابة الجسر الحاجز الذي يمنع مرور هذه المعرفة إلى عقل المتعلم، ولذلك يهتم إنموذج التعلم التوليدي بصفة أساسية بتأثير الأفكار الموجودة في بنية الطلاب المعرفية والتي يتم على أساسها اختيار المدخلات المحسوسة والاهتمام بها، كما يهتم بالروابط التي تتولد بين المثيرات التي يتعرض الطلاب لها ومظاهر تخزينها في بنية الطلاب المعرفية وتكوين المعنى من المدخلات المحسوسة والمعلومات التي يتم إسترجاعها من البنية المعرفية للطلاب، وكذلك يهتم بتقويم المعاني التي تم التوصل إليها (عفانة والجيش ، ٢٠٠٨ : ٢٣٩).

فالتعلم التوليدي يمثل عملية نشطة يتم من خلالها بناء صلات بين المعرفة القديمة وكم من الأفكار الجديدة ثلائم نسيج المفاهيم المعروفة عند الفرد، فجوهر إنموذج التعلم التوليدي هو العقل أو الدماغ ليس مستهلك سلبي فبدلاً من ذلك هو يبني تفسيراته الخاصة من المعلومات المخزنة لديه ويكون استدلالات منها، ودور المدرس يكمن في مساعدة الطلاب في توليد الوصلات أو يساعدهم على الربط بين الأفكار الجديدة بعضها ببعض بالتعلم المسبق لديهم، ويوجه الطالب لإيجاد تلك الارتباطات، فالتعلم ينتقل هنا من تجهيز المعلومات إلى تسهيل بناء نسيج المعرفة، وبهذه النظرة يتم التركيز على المتعلم في العملية التعليمية، وهذا الإنموذج يتضمن عمليات توليدية يؤديها الطالب لربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرات السابقة، وكما يؤكد على تشخيص وتصويب الخبرات الخاطئة لدى الطلبة أثناء الدرس، كما ويهتم بتوليد الطلبة للعلاقات ذات المعنى بين أجزاء المعلومات التي يتم تعلمها (الكبيسي وإفاقة، ٢٠١٤ : ١٧١ - ١٧٢).



وعند استخدام إنموذج التعلم التوليدي ينبغي التأكد على استخدام المدخلات الحسية ما أمكن ذلك، وطرح أسئلة للتعلم من قبل الطلاب وتبادل الآراء ونقد الأفكار، وإيجاد طرق متنوعة وجسور متعددة لربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق، والتطبيق العملي للمعلومات، وإن إنموذج التعلم التوليدي يؤكد أنه لا يمكن أن تحدث تنمية للمفاهيم إلا عن طريق قبول أفكار الطلاب البديلة تجاه الظواهر كنقطة بداية لتساعدهم في توسيع معرفتهم، فالتعلم هو استخدام المعرفة اليومية بمرونة أكثر وتطبيقها في مواقف عديدة لتتكامل داخل نظام أوسع وأكثر شمولية للمفاهيم العلمية، والغرض من أفكار الطلبة ومفاهيمهم اليومية ليس لتحدي هذه الأفكار بطريقة مباشرة، ولكن لتكوين الأساس للمعرفة الجديدة أو كنقطة للدخول داخل نظام العلاقات الذي يكون آخر شيء يمكن للتعلم فهمه فهو يحتاج لوقت طويل لتقبل الأفكار الجديدة والمفاهيم العلمية (الدواهيدي، ٢٠٠٦ : ٣٨).

#### الأسس التي يركز عليها إنموذج التعلم التوليدي :

إن الأسس التي يركز عليها إنموذج التعلم التوليدي في تدريس العلوم يلخصها كل من (Wittrock,1991, P:85) و (White & Guston,1989, P:89) بالآتي:

- يبني الطلبة المعنى عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة.
- لا يقتصر تدريس العلوم على الطرائق المعتادة التي تغطي موضوعات المادة وعرضها فقط لوجهات نظر العلماء في الظواهر العلمية، بل يبدأ تدريس العلوم مع نمو وتطور مفاهيم أثناء تعلم العلوم من خلال قيام الطلبة بتوليد المعاني لتغيير المفاهيم البديلة لديه.

- يستخدم الطلبة العمليات التفكيرية لفهم ومعرفة العلوم بمعنى أن يكون الطالب نشطاً ليكوّن العلاقات بين أجزاء المعرفة التي يتم تعلمها، وتوليد المعنى بين معرفة الطالب وخبراته السابقة.
- لا بد وأن يتعدى تعلم الطلبة حدود التعلم إلى ما فوق التعلم، أو ما بعد التعلم كما ينبغي أن يعبر حدود المعرفة إلى ما فوق المعرفة، أو ما بعد المعرفة وهذا يعني استمرارية التعلم لتحقيق مزيد من التعلم.

#### أهداف استخدام إنموذج التعلم التوليدي :

إن أهداف استخدام أنموذج التعلم التوليدي هي :

١. تنشيط جانبي الدماغ (الدماغ كله) عن طريق إيجاد علاقات منطقية ومتشعبة حول المفاهيم لبناء المعرفة في بنية الدماغ على أسس حقيقية تعمل على زيادة قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب للمواقف التعليمية، وتوليد أفكار جديدة تحل التعارض في المفاهيم والمواقف، وإحلال المفاهيم الصحيحة محل الخاطئة.
٢. تنمية التفكير فوق المعرفي، وهو توليد الأفكار لدى الطلبة، وخاصة عندما يشعر الطلبة أن تفكيرهم في مفهوم ما أو قضية ما يحتاج إلى مراجعة، وهذا يعطيهم الوعي بقدراتهم الدماغية والمحاولة في إيجاد ما هو صحيح.
٣. أن التغير المفاهيمي الذي يحدث في بنية الدماغ لدى الطالب يزيد قدرته على التعامل مع المواقف التي قد تطرأ عليه في حياته اليومية وبصورة أفضل، ويزيد من وضوح الأفكار والهياكل المعرفية، وهذا يجعله أكثر قدرة على فهم الأمور التي تواجهه، واشتقاق إستراتيجية جديدة للتعامل معها (عفانة والجيش ، ٢٠٠٨ : ٢٣٩) .

## مراحل إنموذج التعلم التوليدي :

يتكون إنموذج التعلم التوليدي من خمس مراحل وهي :

### ١- المعرفة والخبرة والمفاهيم : Knowledge Experience and Conceptions

يتم في هذه المرحلة الكشف عن تصورات المتعلمين وخبراتهم السابقة حول موضوع ما، للتعرف على وجهات نظر المتعلمين حول هذا الموضوع لتصحيح تصوراتهم، من خلال طرح الأسئلة واستقبال إجابات المتعلمين، وهنا ينبغي على المدرس التوضيح للمتعلمين أن عملية الفهم هي توليدية وتختلف عن القراءة السلبية وتذكر ما تعلموه، ويقوم المدرس بتقديم مفاهيم لها علاقة بموضوع التعلم، حيث يستفيد المتعلمون من تلك المفاهيم لإيجاد علاقات لها معنى، وبناء معارف جديدة إضافة إلى قيام المدرس بتعريف المتعلمين بالخطوات اللازمة لتعلم المفاهيم ومساعدتهم على اقتراح أنشطة صفية تكشف عن التفسير العلمي الصحيح والدقيق حول الأحداث والمواقف.

وهنا يؤكد (يعقوب، ٢٠٠١) انه يجب على مدرس العلوم أن يحدد التعلم القبلي المتصل بالمعرفة الجديدة من خلال ربطة بالمعارف السابقة مستخدماً في ذلك طرح مجموعة من الأسئلة تظهر ما لدى الطلبة من معرفة لازمة للتعلم الجديد (يعقوب، ٢٠٠١ : ١١٤).

### ٢- الدافعية : Motivation

يعمل المدرس في هذه المرحلة على تحفيز المتعلمين للتعلم من الأنشطة الصفية والتي تؤدي بهم إلى التعارض المعرفي في فهم المواقف والمفاهيم، وهذا التحفيز يؤدي إلى تعزيز ثقة المتعلمين في النجاح في فهم المفاهيم واكتسابهم الفهم العميق حول خبرات الحياة اليومية المعقدة، والوجه الآخر للدافعية هو ثقة الطلبة في النجاح في فهم مفاهيم العلوم من خلال اكتسابهم للفهم العميق حول خبرات الحياة اليومية

المعقدة، وأن يعمم المدرس تدريساً يساعد الطلبة على تحقيق النجاح الدائم في فهم العلوم من خلال استخدامهم إجراءات وخطوات التعلم التوليدي .

### ٣- الانتباه : Attention

في هذه المرحلة يوجه المدرس انتباه المتعلمين من خلال طرح الأسئلة إلى التركيز على بناء وشرح وتفسير المعنى الذي تم التوصل إليه، ويقوم المدرس بتوجيه المتعلمين إلى المفاهيم والأحداث لتوليد بنية المعلومات، وعلى المشكلات المرتبطة بالمفهوم وما عندهم من خبرات سابقة.

### ٤- التوليد / التوالد : Generation

تعدّ هذه المرحلة مهمة بحيث يترك المدرس المتعلمين لكي يولدوا المعنى ثم يتوصلوا إلى المفاهيم، وهذا يؤدي إلى بذل جهد هو أبعد من التعلم والمعرفة، ويوجه المدرس المتعلمين إلى نوعين من العلاقات لفهم المادة العلمية، أولها العلاقات بين المفاهيم التي تم تعلمها وثانيها العلاقات بين هذه المفاهيم وخبراتهم السابقة، وذلك من خلال استخدام خرائط المفاهيم والرسوم والصور والأشكال التوضيحية والعروض والبراهين، وذلك لتسهيل التعلم التوليدي .

### ٥- ما وراء المعرفة : Meatagonition

في هذه المرحلة يستخدم المدرس إستراتيجيات تعليم لمساعدة المتعلمين على استخدام عملياتهم الدماغية لفهم وتطبيق استخدام المفاهيم التي تم تعلمها، ليكونوا أكثر قدرة على حل المشكلات، ومن الاستراتيجيات المفيدة في توليد العلاقات وتعديل المفاهيم التي يمكن للمدرس الاستعانة بها واستخدامها إستراتيجية توليد الأسئلة (قبل، أثناء، بعد) وإستراتيجية (تنبأ، لاحظ، فسر) وغيرها، وفي الإطار ذاته تشير (الأعسر، ١٩٩٨ : ١٧٣) إلى إن توجيه الطالب لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل وأثناء وبعد عملية التعلم تساعد على التحكم في عمليات التفكير وتيسر له الفهم ويصبح أكثر وعياً بتلك العمليات، بحيث يدرك مابين المفاهيم من علاقات وتطبيقات

في الحياة مما يجعل التعلم ذا معنى (عفانة ويوسف، ٢٠٠٨ : ٢٤٠ - ٢٤٢)، وقد اتبع الباحث هذه المراحل في إعدادة لخطط التدريس للمجموعة التجريبية مع إستخدام إستراتيجية توليد الأسئلة (قبل - أثناء - بعد)، لكونها تتناسب مرحلة البحث.

### أطوار إنموذج التعلم التوليدي :

#### **١- الطور التمهيدي : Preliminary**

وفيها يمهد المدرس للدرس من خلال المناقشة الحوارية وإثارة الأسئلة، ويستجيب المتعلمين أما بالإجابة اللفظية أو الكتابية في دفاترهم اليومية، فاللغة بين المدرس والمتعلمين تصبح أداة نفسية للتفكير والتحدث والعمل والرؤية، وفي هذه المرحلة تتضح المفاهيم اليومية التي لدى المتعلمين من خلال اللغة والكتابة والعمل، ومحورها التفكير الفردي للمتعلمين تجاه المفهوم.

#### **٢- الطور التركيزي ( البؤرة ) : Focus**

وفيها يوجه المدرس المتعلمين للعمل في مجموعات صغيرة، فيربط بين المعرفة اليومية والمعرفة المستهدفة ويركز عمل المتعلمين على المفاهيم المستهدفة مع تقديم المفاهيم العلمية وإتاحة الفرصة للتفاوض والحوار بين المجموعات فيمر المتعلمون بخبرة المفهوم .

#### **٣- الطور المتعارض ( التحدي ) : Challenge**

وفي هذا المستوى يقود المدرس مناقشة الصف بالكامل مع إتاحة الفرصة للمتعلمين للإسهام بملاحظاتهم وفهمهم، ورؤية أنشطة الصف بالكامل ومساعدتهم بالدعائم التعليمية المناسبة، مع إعادة تقديم المصطلحات أو المفاهيم العلمية والتحدي بين ما كان يعرفه المتعلم في الطور التمهيدي وما عرفه أثناء التعلم .

#### ٤- طور التطبيق : Application

وتستخدم المفاهيم العلمية كأدوات وظيفية لحل المشكلات والوصول إلى نتائج في مواقف حياتية جديدة، كما تساعد على توسيع نطاق المفهوم .

( Shepardson, 1999 : 626 )، ( عبد السلام، ٢٠٠١ : ١١٧ - ١١٨ ) .

#### إستراتيجيات التعلم التوليدي :

وجاء في (الدواهيدي، ٢٠٠٦) أن إستراتيجيات التعلم التوليدي تنقسم إلى أربعة عناصر، ويمكن أن تستعمل كل إستراتيجية على حدة أو ترتبط أحداها بالأخرى في نيل هدف التعلم وهي :

#### ١- الاستدعاء أو التذكر : Recall

يتضمن الاستدعاء سحب المعلومات من الذاكرة طويلة المدى للمتعلم والهدف من الاستدعاء أن يتعلم المتعلم معلومات تستند على الحقيقة، ويتضمن الاستدعاء تقنيات مثل التكرار، التدريب، الممارسة، المراجعة.

#### ٢- التكامل : Integration

يتضمن التكامل مكاملة المتعلم للمعرفة الجديدة بالعلم المسبق، وهدف التكامل هو تحويل المعلومات إلى شكل يسهل تذكره، وطرق التكامل تتضمن إعادة الصياغة (خلاصة في صيغة قصصية)، التلخيص (يعيد رواية المحتوى ويشرحه بدقة).

#### ٣- التنظيم : Organization

يتضمن ربط المتعلم بين التعلم المسبق والأفكار وبين المفاهيم والأفكار الجديدة في طرق ذات مغزى، ويتضمن تقنيات مثل تحليل الأفكار الرئيسة، التلخيص، التصنيف، التجميع.

#### ٤- الإسهاب أو التوسع : Elaboration

يتضمن الإسهاب اتصال المادة الجديدة بالمعلومات أو الأفكار في عقل المتعلم، ويهدف الإسهاب إلى إضافة الأفكار إلى المعلومات الجديدة، وتتضمن طرق

الإسهاب توليد صور عقلية وإسهاب جمل (الدواهيدي، ٢٠٠٦ : ٤٠)، إذن فالتعلم التوليدي "هو التعلم النشط الذي يعتبر عملية توليد الأفكار باعتماد المعلومات الموجودة كنقطة انطلاق وإعادة تنظيمها في تراكيب معرفية أكثر مرونة" (عبدالسلام، ٢٠٠٦ : ١٥٨).

### التفكير المنطقي :

كتب الفيلسوف اليوناني الشهير أرسطو (٣٨٤ - ٣٢١) ق.م عن القياس المنطقي، وعده آلة التفكير الفلسفي وعندما نقل علماء المسلمين التراث العلمي والفلسفي اليوناني، اخذوا يختبرونه بالاعتماد على منهج القياس نفسه، أما ابن سينا الذي تبنى منهج القياس الأرسطي ثم عاد فنقضه ووضع أسس منطق جديدة سماها (منطق المشرفين)، إذ نحى فيه منحى استقرائياً تجريبياً، أما فيما يتعلق بمنهج التفكير الاستقرائي فهو المنهج الذي يستعمله الإنسان للثبوت من صدق المعرفة الجزئية بالاعتماد على الملاحظة والتجربة الحسية (أبو حطب، ١٩٧٢ : ١٠٨) .

**والتفكير المنطقي** "هو التفكير الذي يستخدم لبيان الأسباب والعلل التي تقف خلف الأشياء لمعرفة النتائج والحصول على أدلة تثبت وجهة النظر أو تنفيها، وتلعب التنشئة الأسرية دوراً في ترسيخه". ويتصف هذا التفكير بما يلي:

- ١- البحث عن الأسباب التي تقف خلف حدوث الأشياء .
- ٢- انه يتأثر بالثقافة التي يعيش فيها الفرد .
- ٣- يقوم بتقديم الثقافة في المجتمع .
- ٤- يهتم بمعرفة الأسباب والمسببات التي تقف وراء الأحداث الظاهرة .
- ٥- يتضمن معرفة الأفراد لنتائج أعمالهم والتنبؤ بها .
- ٦- يهدف إلى الوصول إلى أدلة ، تثبت أو تنفي الفروض أو البدائل .
- ٧- يبدأ بما هو محسوس إلى ما هو مجرد .

٨- يتضمن عمليات عقلية ومعرفية عليا مثل التنظيم والتجريد والمقارنة والتصنيف والتمثيل والاستنباط والاستقراء والاستدلال .

٩- يتأثر بقدرات الفرد العقلية من ذكاء ونصح ، وبخبرات الفرد والظروف البيئية المحيطة به .

١٠- انه ينمو مع تقدم الطفل (عبد العزيز، ٢٠٠٩ : ٥٣ - ٥٤).

ويذكر (شانر، ١٩٦١) في كتابه (الطريق إلى التفكير المنطقي) إلى أن التفكير المنطقي نوع من المحادثة التي نقوم بها مع أنفسنا، إننا نسأل أنفسنا، ونبحث عن إجابات لأسئلتنا ثم نقارن كل إجابة بالأخرى، ولكي نقوم بهذه المحاولة نجد أنفسنا مضطرين إلى استخدام الألفاظ ، وبدون هذه الألفاظ لا نستطيع أن نفكر منطقياً، إذن ما الألفاظ ؟ إن الألفاظ رموز الأشياء والمشاعر أو دلالاتها، وقد وجد الناس من قديم الزمان إن مثل هذه الرموز تسهل أمور الحياة، وهذا هو السبب نفسه في إننا نضع علامات على الصناديق، وبذلك نستطيع أن نعرف ما بداخلها دون فتحها (شانر، ١٩٦١ : ٢٢ - ٢٣).

ويُمارس التفكير المنطقي عندما نحاول اكتشاف العلل التي تسبب الخلل أو تصنيع الأحداث أو سعيها لمعرفة النتائج التي تترتب على الأعمال التي نقوم بها لتحقيق النجاح الذي نتطلع عليه، ويعتمد التفكير المنطقي على فهم معاني الألفاظ المكونة للعبارة وعلى الأدلة المتضمنة فيها، وتبرز الأفكار في النص على هيئة عناوين تساعد في تفسير الظاهرة أو القضية موضوع الدراسة، وبناءً عليه فإن التفكير المنطقي يجعل من فهم الدارسين أفضل، وبالتالي يمكنهم من تحقيق النجاح بطريقة أسرع وأسهل (طافش، ٢٠٠٤ : ٧١) .

ويرى (بدر، ١٩٧٥) إن التفكير المنطقي واستخدامه أدى إلى ظهور العديد من أنماط التفكير الأخرى وساعد على إضافة ثروة هائلة للمعرفة الإنسانية (بدر، ١٩٧٥ : ٤٥)، كما انه توجد علاقة بين التفكير المنطقي والاستدلال وليس له



علاقة بالتفكير العشوائي، لذا يطلق على التفكير الاستدلالي اسم (التفكير المنطقي) (القباطي، ١٩٩٣ : ٧).

وكذلك ذكر (خصاونة والعايد، ١٩٩٢) إن التفكير الاستدلالي هو احد مظاهر التفكير المنطقي الذي يتضمن التوصل إلى نتيجة معينة من مقدمات وبيانات جاهزة (خصاونة وعايد، ١٩٩٢ : ٥٦٤)، ويشير (المعلم، ٢٠٠٠) إلى إن القدرة الاستدلالية متداخلة مع القدرة المنطقية، فعند الاطلاع على دراسات التفكير المنطقي والأبحاث التي تهتم بدراسة التفكير الاستدلالي، لا نجد فروقاً بينهما في معظم الأحيان، فعملية القياس ونوع الفقرات تحقق هدف واحد في كلا النوعين (المعلم، ٢٠٠٠ : ٣).

ويتضمن التفكير المنطقي مجموعة من المهارات اللازمة لأداء هذا النوع من التفكير وهي مهارات (جمع المعلومات، حفظ المعلومات، تنظيم المعلومات، تحليل المعلومات، إنتاج المعلومات وتقييم المعلومات) (محمود، ٢٠٠٦ : ١٤٨ - ١٤٩)، وكذلك يعد التفكير المنطقي ضرورة لازمة للتفكير العلمي الذي يوصف بأنه قدرة استنتاجيه وانه يمثل دعامة للأنواع الأخرى من التفكير (الناقد - التألمي - الرياضي) (أبو زينة والشيخ، ١٩٨٤ : ٣٢).

ومهما تعودنا التفكير المنطقي فأن تعودنا هذا لن يقضي على مشكلاتنا بين يوم وليلة، بل ستضل المشكلات تلازمنا، فهي جزء من حياتنا كالماء والهواء، والحياة السعيدة هي ليست الحياة التي تخلو من المشكلات كلياً، ولكنها الحياة التي نستطيع فيها أن نعالج مشكلاتنا، كلما وجدت بنجاح ويتوقف نجاحنا في معالجة مشكلاتنا على أمور أخرى في التفكير المنطقي، فالصحة الجسمية والانفعالية أمور هامة في الحياة الناجحة ومع ذلك فان قدراتنا على التفكير بوضوح هي إحدى الوسائل البالغة النفع في معالجة المشكلات (شانر، ١٩٦١ : ١١٣ - ١١٤).

### خصائص التفكير المنطقي :

إن للتفكير المنطقي خصائص متعددة هي :

- تفكير عملي يستند على عمليات عقلية، ويستند على إثارة.
- يعتمد على إيجاد علاقات بين القضايا والظواهر موضوع الدراسة، وبين المعلومات والخبرات المخزنة في الذاكرة.
- يبدأ بخبرات حسية ويتطور إلى خبرات تجريديه، وينمو مع نمو عقل الطفل وزيادة حصيلته المعرفية ونوعيه الأسئلة التي توجه إليه.
- يتركز تفكير الطفل في البداية حول ذاته ثم يتطور ليتفاعل مع القضايا التي يثيرها الآخرون (طافش، ٢٠٠٤ : ٧٢)، (محمود، ٢٠٠٦ : ١٤٩).

### مراحل عملية التفكير المنطقي :

- إن عملية التفكير المنطقي تتم في أربعة مراحل متكاملة هي :
- الشعور بالحاجة إلى التفكير من أجل التعامل مع قضية ما.
- استحضار المعلومات والخبرات المخزنة للاستفادة منها في التعامل مع المسألة التي طرقت من أجل الوصول إلى حلول مرضية لها.
- البحث عن أفكار أخرى مساندة ودراسة تلك الأفكار للتعرف على مدى الاستفادة منها لتحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج .
- اختيار الحل الملائم واختباره للتأكد من صلاحيته (طافش، ٢٠٠٤ : ٧١) .

### مكونات التفكير المنطقي :

إن مكونات التفكير المنطقي هي :

- معرفة الفرد لنتائج الأعمال أو الأنشطة .
- التعرف على الأسباب والمسببات التي تقف وراء الصعوبة.
- يهدف إلى أدلة تثبت البدائل ألمفترضها وتتفياها في سبيل مواجهة الصعوبة .

- عملية قصديه موجهة تهدف للوصول إلى أفضل إجابة للأسئلة التي يثيرها ذهن أو المشكلات التي يهدف إلى حلها .
- المحاولة للوصول إلى أفضل الحلول وبذلك يجعل الحياة أكثر سهولة .
- يجعل الفرد نشطاً فاعلاً ويتطلب منه مخزوناً منظماً ومصنفاً مسجلاً في بناء الفرد المعرفي .
- يساعد في الوصول إلى أفضل الخطط فيما يتعلق بالمهنة أو الدراسة أو الحياة العائلية التي يود تحقيقها (العفون ومنتهى، ٢٠١٢ : ٩٠).

### مجالات التفكير المنطقي :

حدد الباحثان إستناداً إلى الأدبيات والدراسات سابقة مثل (التل، ١٩٨٧)، (مهدي، ١٩٩٩)، (القادري، ٢٠٠٢)، (الفريجي ، ٢٠٠٩)، عدداً من المجالات الخاصة بالتفكير المنطقي التي وردت في الدراسات أعلاه والمتمثلة بـ (منطق القضايا، والمحاكمة العقلية المنطقية، والتفكير الاستنباطي الفرضي، والعلاقة بين الاحتمالية والواقعية، والتناسب، وانعكاس المتبادلات). وتسميها (التل، ١٩٨٧) بـ "خصائص التفكير المنطقي الأساسية"، وسيتم عرض هذه المجالات وكالاتي :

#### ١- منطق القضايا :

منطق القضايا شكل من أشكال القياس المنطقي (الاستدلال) (مهدي، ١٩٩٩: ٢٦)، وتشير "التل" (١٩٨٧) إلى أن معالجة منطق القضايا يخفق فيه الأطفال من سن (٧-١١) سنة، ويؤكد بياجيه ظهور أبنية معرفية منطقية لدى طفل مرحلة العمليات المادية المحسوسة، كما يؤكد بياجيه ظهور العمليات الاستدلالية التي يمكن أن تتسجم مع أسس التفكير المنطقي لدى أطفال مرحلة العمليات المادية المحسوسة وذلك بسبب توافر ذخيرة من المفاهيم التي تنتظم فيما بينها في نسق متماسك، إلا إن هذا النسق الذي يشكل التفكير المنطقي لدى الأطفال ما يزال مرتبطاً بالعالم المادي المحيط به، أي انه يتضمن قدراً ضئيلاً من

التجريد، وبانتقال الطفل إلى مرحلة المراهقة، يصبح تفكيره أكثر انتظاماً وتتوافر لديه ذخيرة من المفاهيم التي تنتظم فيما بينها في نسق متماسك، يتضمن أعلى درجات التجريد والعمومية، وهكذا تظهر لدى المراهق مجموعة من الأبنية المعرفية الجديدة التي لم تكن موجودة لديه في مرحلة العمليات المادية وأهمها حساب القضايا، إذ كان المراهق من قبل يستخدم ما يسمى بجبر الفئات وجبر العلاقات، أما في مرحلة العمليات المجردة، فيضيف المراهق إلى ذلك صورة الاستدلال العلمي التي تتعلق بالعلاقات بين العبارات والقضايا (النل، ١٩٨٧: ١٠١).

## ٢- المحاكمة العقلية المنطقية :

المحاكمة العقلية المنطقية هي صيغ المجادلات التي قد تكون صائبة أو كاذبة أو مثبتة أو منفية أو مثبتة ومنفية، وتتشكل من فرضين بسيطين يظان ثابتين أثناء إجراء المحاكمة، ويظهران أما مستقلين أو متصلين برابط منطقي كرابط الضم (و) أو رابط الفصل (أو) أو رابط التضمين (إذا كان... فان) (Ennis, 1975: 12).

ولعل أهم ما يميز تفكير المراهق برأي بياحيه هو القدرة على إجراء المحاكمة العقلية المستندة إلى منطق صياغة جميع التوافقات الممكنة لحل المسألة، والقيام بتجارب علمية مضبوطة (النل، ١٩٨٧: ١٠٢). وحين يعجز المراهق عن حل المسألة بالطرق المألوفة لديه، يرجع إلى العمليات العقلية الأرقى للمساعدة في الحل بتكون أفكار وصور ذهنية تمثل فكرة الحل أولاً، وعند اكتمال الفكرة يبدأ بعملية الربط وإيجاد العلاقات عن طريق المحاكمة العقلية المنطقية، وفي ضوء ذلك يصدر الحكم ويتخذ القرار (عدس، ٢٠٠٠: ٢٨).

واستناداً إلى نظرية بياحيه في التطور المعرفي، فإن الأبنية المعرفية لدى المراهق تتضح في حوالي سن الرابعة عشرة، وهذا يعني إن نوعية محاكمته العقلية تصل ذروتها في هذه الفترة ، أما في مراحل ما بعد المراهقة، فلن يطرأ أي تغيير على أي

من نوعية المحاكمة العقلية أو البنية المعرفية المتكاملة، سوى ذلك التحسن الطفيف الذي قد يطرأ على محتوى الذكاء ووظيفته خلال مرحلة الرشد (التل، ١٩٨٧: ١٠٢). وفي المحاكمة العقلية المنطقية يستخدم الأسلوب المكون من عبارتين تسمى الأولى منها المقدمة الكبرى، والثانية المقدمة الصغرى، متبوعتان بعبارة ثالثة تمثل النتيجة المنطقية المبنية على المقدمتين السابقتين. أو الأسلوب المكون من عبارات تحتوي على فكرتين مرتبطتين برابط الضم وهو الحرف (و)، أو فكرتين يرتبط بينهما رابط الفصل وهو الحرف (أو)، وحرف (ليس) يستخدم للنفي المباشر وغير المباشر، وربط التضمين (إذا كان ... فان)، وفي ضوء معرفة هذه الأشكال التقليدية يمكن الحكم على صحة العبارة أو خطأها (ألحارثي، ١٩٩٩: ١٠٣).

### ٣- التفكير الاستنباطي الفرضي :

وهو الطور الثاني للمحاكمة العقلية المنطقية ، وهو بدوره يتضمن العلاقة بين الاحتمالية والواقعية، وهو من نوع التضمنين ( إذا ... إذن ) (التل، ١٩٨٧: ١٠٤)، وهو عملية استدلال منطقي يطلق على العملية العقلية المركبة التي يمكن التعبير عنها على هيئة جمل تُجمع فيها عدة قضايا أو تأكيدات (مقدمات)، ونستخلص منها ناتجا يسمى (نتيجة). وهو شكل من أشكال الاستدلال الاستنباطي (مواي، ١٩٨١: ٣٤٨)، كونه يبدأ من فروض أو مقدمات موضوعة أو معلومات متوافرة يستنبط منها نتائج أو معلومات جديدة، ويستخدم البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي أو لغوي يضم الجزء منه فرضا أو أكثر تمهيدا للوصول إلى استنتاج محتوم، بشرط أن تكون المقدمات صادقة (جروان، ١٩٩٩: ٧٢).

### ٤ - العلاقة بين الاحتمالية والواقعية :

إن أطفال مرحلة العمليات المادية المحسوسة (٧-١١) سنة يمارسون المحاكمة العقلية عن طريق عمل تمثيلات داخلية معتمدة على الترجمة الواقعية لما هو موجود

في البيئة، إذ أن الواقعية بالنسبة للطفل هي الاحتمال الوحيد المعتمد في حل المشكلات، وعليه فإن الأطفال يفشلون في التعامل بفعالية مع الفروض التي تتناقض مع الواقع المادي المحسوس، في حين يستطيع المراهقون التعامل مع تلك الفروض (التل، ١٩٨٧: ١٠٤)، إلا أن هناك دراسات عدة أوردت وجود قابليات عملية ملموسة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات، غير أن "هرمان" (١٩٧١) ذكر بأن مثل هذا الأداء يمكن تفسيره على أساس قابلية أطفال ما قبل العمليات على التمييز الدقيق للفروق المفاهيمية، بدلا من الفهم المدركي للاحتمالية، إلا أن انهلدر وبياجيه يميلان إلى التقليل من شأن أداء الاحتمالية لدى الأطفال في حين يبالغان في تقدير أداءهم الواقعي (Green, 1979 : 1048).

وفي دراسة لـ "واردسوورث" (١٩٧٩) عرض فيها على مفحوصيه مقوله من مثل: "إن الثلج أسود"، كشفت نتائجها عن إصرار أطفال مرحلة العمليات المادية المحسوسة على أن الثلج أبيض، وبالتالي فإن مثل هذا السؤال لا يمكن حله، في حين تقبل المراهقون في مرحلة العمليات المجردة هذا الافتراض وعملوا على حل السؤال بطريقة منطقية، فقد أبدوا قدرة على استنتاج بناء المقولة من سياق النص، ومن ثم أجروا التحليلات المنطقية اللازمة (التل، ١٩٨٧: ١٠٥).

#### ٥- انعكاس المتبادلات :

تؤكد نتائج دراسات بياجيه أن أطفال مرحلة العمليات المادية المحسوسة (٧-١١) سنة قادرون على المحاكمات العقلية (المتضمنة) في المتبادلات مثال ذلك: إذا كان (س) أطول من (ص) فإن (ص) أقصر من (س)، إذ أن مفهوما الطول والقصر يعاكس كل منهما الآخر، إلا أن هؤلاء الأطفال يفشلون في فهم انعكاس المتبادلات، فعندما طلب منهم أن يفترضوا أنه : إذا كانت الفتاة سمراء فهي جميلة. ومن ثم وجه لهم سؤالين يتضمنان انعكاس المتبادلات وهما: (أ. إذا كانت سلوى ليست جميلة، فهل هي سمراء؟ ب. إذا كانت سلوى ليست سمراء، فهل هي جميلة؟) وجد أن الأطفال في

إجاباتهم عن السؤال الأول أدركوا أن اللون الأسمر مرادف للجمال، أما في إجاباتهم عن السؤال الثاني فقد وجد إن فهمهم معتمد على المتبادلات، لذا أجابوا عنه بقولهم (سلوى ليست جميلة)، إن فشل هؤلاء الأطفال في الإجابة عن مثل هذه الأسئلة يعزى إلى أن هذه الأسئلة التي تتضمن المنطق الفرضي (كل من لونه أسمر يكون جميلاً) يتناقض مع خبرات الطفل التي تؤكد أن (كل من لونه أسمر يكون غير جميل)، والذي يقتضي إدراك انعكاس المتبادلات (ليس أسمرًا وليس جميلًا)، وهذا ما يجله أطفال هذه المرحلة. وبالمقابل نجد أن المراهقين يستطيعون حل هذين السؤالين بسهولة، وذلك لأن أبنيتهم المعرفية تكون قد اكتملت إلى الحد الذي يصبحون فيه قادرين على التعامل مع المسائل التي تتضمن انعكاس المتبادلات (النل، ١٩٨٧: ١٠٥).

#### ٦- التناسب :

يمكن فهم تطور مفهوم التناسب لدى المراهقين من خلال استخدام أداة بسيطة هي ميزان السيسو، فمن المعلوم إن هذا الميزان يترن لدى وضع وزنين: (و١)، (و٢) على المسافتين: (ل١)، (ل٢) من نقطة الارتكاز، وهذا يعني أن مقدار الشغل المبذول (و١ هـ ، و٢ هـ) لرفع الوزنين (و١ ، و٢) لارتفاع مقداره (هـ١ ، هـ٢) للمسافتين (ل١ ، ل٢) يكون متساويا، وعليه فإن:

$$و١ \quad ل١ \quad هـ١$$

ويتضمن استنتاج هذا القانون إجراء التناسب الآتي:

$$و٢ \quad ل٢ \quad هـ٢$$

$$و١ \quad ل١ \quad هـ١$$

$$--- = --- \quad ، \quad --- = --- \quad \text{فضلا عن فهم التناسب}$$

$$و٢ \quad ل٢ \quad هـ٢$$

ومن الجدير بالذكر إن أطفال مرحلة العمليات المادية المحسوسة يعتقدون بأن الوزن الثقيل يمكن أن يتوازن مع الوزن الخفيف إذا وضع الأول على مسافة أقرب إلى نقطة الارتكاز من الثاني، ومن هنا فإنهم يدركون معادلة المسافة والوزن بطريقة منتظمة، وذلك عن طريق إدراك العلاقات من نوع ( وزن ثقيل  $\times$  مسافة قصيرة = وزن خفيف  $\times$  مسافة كبيرة) إلا أنهم لا ينسقون ولا يكاملون معرفتهم عن هذين المتغيرين على هيئة تناسب، إذ أن قانون التناسب أعلاه، لن يتأتى للفرد إلا في حوالي سن الثالثة عشرة، أي عندما يصبح المراهق قادراً على إدراك حقيقة أن زيادة الوزن في الجانب الأيمن للميزان يمكن أن تعادله زيادة المسافة في الجانب الأيسر له (النل، ١٩٨٧ : ١٠٦).

#### تنمية التفكير المنطقي :

إن تنمية القدرة على التفكير المنطقي كأى نوع آخر من أنواع التفكير لا تتم إلا بممارسة هذا التفكير في مواقف حقيقية، ويعتبر التعلم بالمحاكاة من الأساليب المحببة في هذا الشأن، لذا فأنه ينصح أن يجعل المدرس من نفسه نموذجاً يحتذى به في معالجته للمواقف التي تتطلب استخدام علاقات منطقية، ومن العلاقات المنطقية علاقات التضمنين مثلاً، كما في أشكال التصنيف المختلفة، ويظهر ذلك حتى في الصفوف الابتدائية حينما يصنف الطالب المواد التي يأكلها إلى خضراوات، فواكه، لحوم، حليب ومشتقاته، حبوب ومشتقاتها. ويصف الحيوانات إلى حيوانات تأكل العشب وأخرى تأكل اللحوم، حيوانات تطير وأخرى لا تطير. وهكذا ويتعقد التصنيف أكثر مع تقدم الطفل في الدراسة. فيصنف المواد في الجدول الدوري إلى زمر ودورات، ويصنفها إلى مواد موصله للكهرباء وأخرى عازلة ، ومواد أحادية التكافؤ الموجب وأخرى ثنائية موجبة وغيرها سالبة . . . الخ. وتعتبر كل هذه المواقف ميدان خصب لتنمية التفكير المنطقي عند المتعلمين إذا أبرزها المدرس وركز على العلاقات المنطقية فيها (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦ : ١٨٩).



## دراسات سابقة :

أولاً : دراسات تناولت أنموذج التعليم التوليدي :

### ١-دراسة (هجرس، ٢٠١١)

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة أثر إنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة الفيزياء لدى طالبات معهد إعداد المعلمات وتنمية تفكيرهن الاستدلالي.

تكونت عينة البحث من (٤٠) طالبة، اختيرت قصدياً من معهد إعداد المعلمات المرحلة الثالثة في بغداد التابع لمديرية تربية بغداد/الكرخ الأولى، واختيرت شعبتان عشوائياً كل شعبة تحتوي على (٢٠) طالبة درست الأولى باستخدام إنموذج التعلم التوليدي والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وأجري التكافؤ لكلا المجموعتين في كل من (العمر بالأشهر، درجة العلوم للفصل الدراسي الأول، اختبار المعلومات السابقة في مادة الفيزياء، اختبار رافن للذكاء).

وتم تطبيق اختبار التفكير الاستدلالي القبلي وتم إعداد اختبار تحصيلي ضم (٤٠) فقرة أما بالنسبة إلى اختبار التفكير الاستدلالي فقد قامت الباحثة بتبني أحد الاختبارات التي عدت لهذا الغرض، وأشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق إنموذج التعلم التوليدي على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، واستخدمت الاختبار التائي، معادلة كوبر، معادلة صعوبة الفقرات، معادلة القوة التمييزية، فعالية البدائل، معادلة ألفا - كرونباخ ، كيودر - رينشاردسون (٢٠) كوسائل إحصائية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة باعتماد إنموذج التعلم التوليدي في تدريس الفيزياء، وقدمت بعض المقترحات (هجرس، ٢٠١١ : أ - ب)

### ٢-دراسة (الدليمي، ٢٠١٢)

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة (أثر استخدام إنموذج التعلم التوليدي في تحصيل واستبقاء المفاهيم الإحيائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط).

وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالبة، منهم (٢٤) طالبة في المجموعة التجريبية التي درست مادة الأحياء على وفق إنموذج التعلم التوليدي و(٢٥) طالبة في المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية، وتم إجراءها على طالبات الصف الأول المتوسط في إحدى المدارس النهارية التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثانية ، في متوسطة الشروق التكميلية للبنات .

واعتمدت الباحثة اختباراً تحصيلياً للمفاهيم الإحيائية أعدته الباحثة في مادة مبادئ علم الأحياء مكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل .

واستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة البيانات وهي :  
(الاختبار التائي T-Test، معامل الصعوبة، معامل التمييز، فعالية البدائل الخاطئة ومعادلة كوبر).

وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق إنموذج التعلم التوليدي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل للمفاهيم الإحيائية. وفي ضوء ذلك اقترحت الباحثة عدداً من المقترحات والتوصيات (الدليمي، ٢٠١٢ : ج - د)  
ثانياً : دراسات تناولت التفكير المنطقي:

#### ١-دراسة (أبو حشيش، ١٩٩٥)

(مستوى التفكير المنطقي وتأثره بالمستوى التعليمي والتحصيل العلمي والجنس لدى طالبة الصف الثامن والعاشر الأساسيين في المرحلة الأساسية).

أجريت هذه الدراسة في الأردن، واستهدفت الدراسة التعرف على مستوى التفكير المنطقي ومدى تأثيره بالمستوى التعليمي والتحصيل العلمي والجنس لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين في المرحلة الأساسية في الأردن، تألفت عينة الدراسة من (١٢١٤) طالباً وطالبة بواقع (٦١٤) من الصف الثامن و(٦٠٠) من الصف العاشر، اختيروا بالطريقة العنقودية العشوائية من مجتمع الدراسة، استخدم الباحث اختباراً للتفكير المنطقي لـ (توبين وكابي Tobin and Capie) بعدما قام بترجمته وتطويره وتعديله ليصبح الاختبار بالصورة النهائية (٨) فقرات من نوع اختيار من متعدد لكل فقرة خمسة بدائل للإجابة وقد بلغ المتوسط الحسابي (٨٥، ٠) لدرجات التفكير المنطقي.

استخدم الباحث (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل التباين ذي التصميم ألعاملي  $(2 \times 30 \times 2)$ ) وقد توصل الباحث إلى :

إن الذين وصلوا إلى مستوى التفكير المنطقي من طلاب الصف الثامن (٨) ونسبتهم المئوية بلغت (٣، ١%) من أفراد عينة الصف الثامن وإن نسبة الذين لم يصلوا إلى مستوى التفكير المنطقي منهم بلغت (٧، ٩٨%).

أما بالنسبة للصف العاشر فلم يصل منهم سوى نسبة ٣، ٤ % من أصل (٦٠٠) طالب أي ما يقارب (٢٦) طالب وطالبة إلى مستوى التفكير المنطقي وإن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠، ٠٠١) للتفاعل الثنائي بين المستوى التعليمي والجنس ولصالح الذكور في اختبار التفكير المنطقي (أبو حشيش، ١٩٩٥ : ي)

## ٢-دراسة (النملة، ٢٠٠٦)

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى معرفة (اثر استخدام طريقة إثارة التفكير في تنمية مهارات التفكير المنطقي والتحصيل العلمي في مادة العلوم لطلاب الصف الأول المتوسط).

ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٣) تلميذاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات البعديه في مقياس مهارات التفكير المنطقي الكلي، وكما توصلت إلى وجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية عند مستويات ( الفهم والتركيب).

وقد أوصى الباحث بالاهتمام بتنمية مهارات التفكير المنطقي من خلال أنشطة إثارة التفكير التي تدرب التلاميذ على استخدام مهارات التفكير المنطقي (النملة ، ٢٠٠٦ : ج - د)

### إجراءات البحث:

#### أولاً: التصميم التجريبي:

لقد تم اختيار التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة)، ويمكن رسمه على النحو الآتي:

| المجموعة  | التكافؤ                                                                         | المتغير المستقل         | المتغير التابع  | الاختبار البعدي        |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----------------|------------------------|
| التجريبية | - العمر الزمني<br>- الذكاء (رأفن)<br>- التحصيل في الكيمياء (لفصل الدراسي الأول) | أنموذج التعليم التوليدي | التفكير المنطقي | اختبار التفكير المنطقي |
| الضابطة   | - المعلومات السابقة<br>- اختبار التفكير المنطقي القبلي                          | الطريقة الاعتيادية      |                 |                        |

## ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

اختار الباحثان مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني المتوسط في ثانوية الجاحظ للبنين التابعة إلى المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة والبالغ عددهم (٤٠) طالباً.

## ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث:

تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في كل من (العمر الزمني، الذكاء (رأف)، التحصيل في مادة الكيمياء للفصل الدراسي الأول، المعلومات السابقة واختبار التفكير المنطقي القبلي)، والمخطط التالي يوضح مجمل التكافؤات وكالاتي:

| ت | المتغيرات                          | المجموعة  | عدد الطلبة | المتوسط الحسابي | التباين | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة |
|---|------------------------------------|-----------|------------|-----------------|---------|-------------|----------------|----------|---------------|
|   |                                    |           |            |                 |         |             | المحسوبة       | الجدوليه |               |
| ١ | العمر بالأشهر                      | التجريبية | ٢٠         | ١٧٣،٠٥          | ٢١٨،٧   | ٣٨          | ٠،١٠٢          | ٢،٠٢١    | غير دالة      |
|   |                                    | الضابطة   | ٢٠         | ١٧٣،٢           | ٢١١،٢   |             |                |          |               |
| ٢ | الذكاء (رأف)                       | التجريبية | ٢٠         | ٢٢،٢٥           | ١٤٧،٤   | ٣٨          | ٠،٨٤٣          | ٢،٠٢١    | غير دالة      |
|   |                                    | الضابطة   | ٢٠         | ٢١،٣٥           | ٨٠،٤٥   |             |                |          |               |
| ٣ | درجات الكيمياء للفصل الدراسي الأول | التجريبية | ٢٠         | ٤٨              | ٤٥٣،٨   | ٣٨          | ٠،٦٥           | ٢،٠٢١    | غير دالة      |
|   |                                    | الضابطة   | ٢٠         | ٤٦،٧            | ٢٨٥،٨   |             |                |          |               |
| ٤ | المعلومات السابقة                  | التجريبية | ٢٠         | ١٢،١            | ٤،٨٣    | ٣٨          | ١،١٦٧          | ٢،٠٢١    | غير دالة      |
|   |                                    | الضابطة   | ٢٠         | ١١،٨٥           | ٤،٣٤    |             |                |          |               |
| ٥ | التفكير المنطقي القبلي             | التجريبية | ٢٠         | ١٣،٠٥           | ٥،٣١    | ٣٨          | ٠،٦٢٨          | ٢،٠٢١    | غير دالة      |
|   |                                    | الضابطة   | ٢٠         | ١٢،٩            | ٦،٠٩    |             |                |          |               |

## رابعاً : مستلزمات البحث :

تم تحديد المادة العلمية التي سيتم تناولها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٣/٢٠١٤، وشملت ثلاثة فصول الأخيرة من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط، وصياغة الأغراض السلوكية للمادة الدراسية المقررة والبالغة (٢٣٠) عرضاً سلوكياً، تم توزيعها على المستويات المعرفة الأربعة الأولى لبلوم وهي

(التذكر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل)، إضافة إلى إعداد (١٦) خطة للمجموعة التجريبية، ومثلها للمجموعة الضابطة.

#### خامساً : أداة البحث:

لقد تم إعداد اختبار للتفكير المنطقي من قبل الباحثان وهو مكون من (٣٠) فقرة موزعة على مجالات التفكير المنطقي الستة وهي : (منطق القضايا، المحاكمة العقلية المنطقية، التفكير الاستنباطي (الفرضي)، العلاقة بين الواقعية والاحتمالية، انعكاس المتبادلات، التناسب)، والجدول الآتي يوضح توزيع فقرات الاختبار على مجالات التفكير المنطقي.

#### (توزيع فقرات الاختبار على مجالات التفكير المنطقي)

| ت | اسم المجال                       | عدد فقراته |
|---|----------------------------------|------------|
| ١ | منطق القضايا                     | ٥          |
| ٢ | المحاكمة العقلية المنطقية        | ٥          |
| ٣ | التفكير الاستنباطي (الفرضي)      | ٥          |
| ٤ | العلاقة بين الواقعية والاحتمالية | ٥          |
| ٥ | انعكاس المتبادلات                | ٤          |
| ٦ | التناسب                          | ٦          |

وقد تم تحديد فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وتم استخراج صدقة الظاهري بالاعتماد على معادلة (كوبر) والتي أظهرت نسبة ٨٠% لآراء المحكمين في التربية وطرائق تدريس العلوم، وبتطبيق أولي للتجربة الاستطلاعية لأجل تحديد نقاط الغموض وتحديد الزمن اللازم للاختبار وكان (٦٠) دقيقة، أما التجربة الاستطلاعية الثانية والتي أجريت لإجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار بإستخراج معامل الصعوبة والبالغ (٠,٣٥ - ٠,٨٠) ويعد جيداً ومقبولاً (الدليمي وعدنان، ٢٠٠٥ : ٩٦)، أما قوة التمييز فكانت (٠,٢٠ - ٠,٦٦) وتعد جيدة ومقبولة

وضمن المدى المحدد (النبهان، ٢٠٠٤ : ١٩٧)، ماعدا الفقرة (٣٠) فإن قوة تمييزها بلغت (٠،١١) لذلك تم إلغاؤها من فقرات الاختبار، وكذلك تم الكشف عن فعالية البدائل الخاطئة، وكانت النتائج ذات قيمة سالبة، وبذلك تكون البدائل فعالة (الدليمي وعدنان، ٢٠٠٥ : ٩٣)، وكذلك تم استخراج ثبات الاختبار بطريقة (كيودر-ريتشاردسون ٢٠) حيث بلغ (٠،٨٦) وبذلك يعد معامل ثبات جيد (عودة والخليل، ١٩٨٨ : ١٤٦).

#### سادساً : الوسائل الإحصائية:

تم اعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية، ومعادلة قوة التمييز، ومعادلة فعالية البدائل، ومعادلة كوبر، والتباين، ومعادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ كوسائل إحصائية لمعالجة نتائج البحث.

#### نتائج البحث:

بعد تطبيق البحث وباعتماد أداة البحث (اختبار التفكير المنطقي)، وفقاً للهدف المحدد والفرضية التي تنص على انه :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط فروق درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط فروق طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار ألبدي للتفكير المنطقي".

قام الباحثان بالمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بدرجات تطبيق الاختبار ألبدي للتفكير المنطقي وباستخراج المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية البالغ (١٧،٢) والتباين (١٤،٦٩٤٧)، أما بالنسبة إلى المجموعة الضابطة فبلغ المتوسط الحسابي (١٤،٧٥) والتباين (١٤،٦١٨) وباعتماد معادلة (t-test) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٣٨)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦،٤١٣) وهي اكبر من القيمة أَلجدوليه (٢،٠٢١)، والجدول التالي يوضح ذلك.

(المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة الجدوليه للفروق بين درجات اختبار التفكير المنطقي ألبعدي والدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة)

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | التباين | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت الجدوليه | الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ |
|-----------|-------|-----------------|---------|-------------|------------|------------|----------------------------------------|
| التجريبية | ٢٠    | ١٧,٢            | ١٤,٦٩٤  | ٣٨          | ٦,٤١٣      | ٢,٠٢١      | داله                                   |
| الضابطة   | ٢٠    | ١٤,٧٥           | ١٤,٦١٨  |             |            |            |                                        |

وهذا يدل على إن الفرق بين متوسطي الفروق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالإنموذج التوليدي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

### تفسير النتائج :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، يمكن أن يعزى ذلك إلى ما يأتي :

١- أن إنموذج التعلم التوليدي أدى إلى زيادة الدافعية نحو التعلم إذ إن هذا الإنموذج يعمل على زيادة رغبة الطلاب في البحث عن الحقائق والنقسي حول المعلومات العالقة من خلال زيادة التفكير وربط العلاقات فيما بينها وكثرة الأسئلة والاستفسارات وإستخدام علاقات المنطق والتوصل إلى الحلول عن طريق علاقات التناسب والاستنباط المنطقي ومن ثم فأن إستخدام هذا الإنموذج أدى إلى زيادة تفكيرهم المنطقي.

٢- أن إنموذج التعلم التوليدي يتضمن أنشطة مختلفة تساعد على استيعاب وتطبيق المعلومات بشكل فعال، ويؤكد على التفاعل بين المدرسة والطلاب في العملية التعليمية ويسهل اثر انتقال التعلم ويسير بهم نحو النجاح والبحث



عن كل ما هو جديد ومن ثم زاد النموذج من التفكير المنطقي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

٣- التدريس وفق إنموذج التعلم التوليدي من خلال طرح الأسئلة المنطقية أدى إلى تطوير العمليات العقلية واستثارة التفكير.

٤- التدريس وفق إنموذج التعلم التوليدي، أدى إلى تشجيع حرية الرأي والمناقشة في جو ديمقراطي بعيد عن السخرية والتسلط والتي تعتبر من معوقات التفكير.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (أبو حشيش، ١٩٩٥) و(النملة، ٢٠٠٦).

### الاستنتاجات :

١- الأثر الايجابي لإنموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير المنطقي للطلاب.

٢- يشجع التدريس بإنموذج التعلم التوليدي على التفاعل الاجتماعي بين المدرس والمتعلم، وحرية إبداء الآراء وطرح الأفكار البناءة البعيدة عن السخرية والنقد اللاذع، ويعد ذلك مؤشراً على إثارة الدافعية نحو التعلم مما يزيد في التفكير المنطقي.

٣- يشجع التدريس باستخدام إنموذج التعلم التوليدي إلى درجة كبيرة الطلاب على حرية طرح التساؤلات وإثارتها، ومشاركتهم الايجابية خلال الدرس (من خلال ملاحظة الباحث أثناء تطبيق التجربة) ويعد ذلك مؤشراً لحصولهم على الدافع الداخلي للتعلم مما يزيد في تفكيرهم المنطقي.

٤- يحول إنموذج التعلم التوليدي الدرس من الجمود إلى المرونة والحيوية، حيث مناقشة الأفكار ويبقى المدرس المسؤول عن إي خروج عن الموضوع في قاعة الدرس من دون حصول فوضى.

- ٥- هناك حاجة لمزيد من البحث في مجال التفكير المنطقي ولاسيما في المرحلة المتوسطة، حيث تكون هذه مرحلة نضوج العمليات العقلية، وعلى عينة أكبر وذلك للوقوف على مدى التطور الحاصل عبر مستويات تعليمية مختلفة.
- ٦- الطلبة في المرحلة المتوسطة بحاجة فعلية إلى التفكير المنطقي وجعلهم يفكرون بدلاً من الحفظ الملقن.

### التوصيات :

- في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يوصي الباحثان بما يأتي:
- ١- أن يعتمد مدرسي ومدرسات الصف الثاني المتوسط إنموذج التعلم التوليدي في تدريس الكيمياء لما له من أثر ايجابي في زيادة التفكير المنطقي.
- ٢- تطوير البرامج التدريسية التي تهتم بالمنطق في المدارس من خلال تصميم النشاطات التي تخص التفكير المنطقي.
- ٣- تطوير المناهج الدراسية وتحديثها في المرحلة المتوسطة بما ينمي التفكير المنطقي.
- ٤- إدراج إنموذج التعلم التوليدي ضمن المواضيع التي يتم تدريب مدرسي الكيمياء عليها عند فتح دورات تدريبية لهم في مراكز الإعداد والتدريب التابعة لمديريات التربية، وكليات التربية ضمن مقرر طرائق تدريس العلوم.
- ٥- أن تعمل وزارة التربية و مديرياتها بتوجيه أنظار القائمين على تأليف كتب تدريس الكيمياء بصفه خاصة وكتب العلوم بصفة عامة إلى الكتابة وبشكل تفصيلي عن إنموذج التعلم التوليدي وذلك بسبب قلة المصادر التي تحدثت عن هذا الأنموذج علماً أنه من النماذج التي عمل بها حديثاً في أمريكا، إضافة إلى قلة الدراسات التي تناولته.

## المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان ما يلي:

- ١- إجراء دراسة عن فاعلية الإنموذج التوليدي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية لطلاب الصف الثاني المتوسط وتفكيرهم الإبداعي.
- ٢- قياس مهارات التفكير التوليدي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفقاً للجنس.
- ٣- إجراء دراسات مماثلة على فصول أخرى من مادة الكيمياء أو من مواد دراسية أخرى، ولمراحل ومواد مختلفة.
- ٤- قياس فاعلية الإنموذج التوليدي في حل المسائل الكيميائية للمراحل الإعدادية.
- ٥- إجراء دراسة عن اثر إنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة المناهج وطرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية وتنمية تفكيرهم الناقد.
- ٦- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في الكشف عن اثر إنموذج التعلم التوليدي في متغيرات أخرى غير المعتمدة في الدراسة الحالية كالاتجاهات، والدافعية، واكتساب المفاهيم الكيميائية، والتفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات، وحب الاستطلاع العلمي، ... الخ .

## المصادر العربية

- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠) : علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة، عمان .
- أبو حشيش، منى عطا جبر (١٩٩٥) : مستوى التفكير المنطقي وتأثيره بالمستوى التعليمي والتحصيل العلمي والجنس عند طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين في المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية .

- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وعثمان السيد احمد (١٩٧٢) : التفكير دراسات نفسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- أبو زينة، فريد كامل وعمر الشيخ (١٩٨٤) : تطوير القدرة على التفكير المنطقي الفرضي عند طلبة مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (١)، عمان.
- احمد، خيرى كاظم وسعد ياسين زكي (١٩٨١) : تدريس العلوم، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الاسدي، علي ثامر هاني (٢٠١١) : فاعلية إستراتيجية اتخاذ القرار في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لطلبة الصف الأول المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- الأعسر، صفاء يوسف (١٩٩٨) : تعليم من اجل التفكير، دار قباء، القاهرة.
- الأعسر، صفى وكفافي علا الدين (٢٠٠٠) : الذكي الوجداني، دار قباء، القاهرة.
- أبحارثي، إبراهيم احمد مسلم (١٩٩٩) : تعليم التفكير، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية.
- بدر، احمد ( ١٩٧٥ ) : أصول البحث العلمي ومناهجه ، ط٢، وكالة المطبوعات، الكويت.
- التل، شادية احمد ( ١٩٨٧ ) : تطور التفكير المنطقي، مجلة رسالة المعلم، العدد (٤)، المجلد (٢٨)، وزارة التربية والتعليم، جامعة اليرموك، الأردن.
- التميمي ، عواد جاسم محمد (٢٠٠٩) : المنهج وتحليل الكتب، دار الحوار، بغداد.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- خصاونة، أمل وعائيد، عدنان (١٩٩٢) : تطور القدرة على التفكير المنطقي الرياضي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي والطلبة المعلمين ، مجلة أبحاث اليرموك، العدد ٣، المجلد ٨، جامعة اليرموك، اردن، الأردن.
- الخليلي، خليل يوسف وعبداللطيف حسين حيدر ومحمد جمال الدين يونس (١٩٩٦): تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط١، دار القلم، دبي .
- الدليمي، أنوار عبدالله خلف ( ٢٠١٢ ) : أثر أنموذج التعلم التوليدي في تحصيل واستبقاء المفاهيم الإحيائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- الدليمي، إحسان عليوي وعدنان المهداوي (٢٠٠٥) : القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط٢، مكتب احمد الدباغ للطباعة، بغداد.
- الدواهيدي، عزمي عطية (٢٠٠٦) : فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .
- الربيعي، أحلام علي حمود (٢٠٠٢) : اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد .
- زكريا، فؤاد (١٩٨٨) : التفكير العلمي، ط٣، عالم المعرفة ، الكويت .
- زيتون ، حسن حسين وكمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٢) : البنائية منظور استيمولوجي وتربوي، منشأة المعارف ، الإسكندرية .
- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧) : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط١، دار الشروق ، عمان.
- السامرائي، هاشم وآخرون (٢٠٠٠) : طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط٢، دار الأمل ، الأردن .

- السامرائي، مهدي صالح وجمال عزيز العاني (١٩٩٠): أنماط التفكير لدى طلبة كلية التربية، مركز البحوث التربوية والنفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- السعدي، باسم محمد (١٩٨٧): الكيمياء اللاعضوية العملي للصفوف الثانية لكليات التربية، دار الكتب، جامعة الموصل، الموصل.
- سعيد ، عاطف محمد ورجاء احمد عيد (٢٠٠٦): اثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين الشمس، عدد(١١١) .
- شانر ، وليم (١٩٦١) : الطريق إلى التفكير المنطقي ، ترجمة عطية محمود ، مكتبة النهضة العربية .
- طافش، محمود (٢٠٠٤) : تعليم التفكير مفهومه - أساليبه - مهاراته ، ط١، دار جهينة، عمان .
- عاشور ، راتب وأبو الهناء عبد الرحيم (٢٠٠٤) : المنهج بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان .
- عبدالسلام ، مصطفى عبد السلام (٢٠٠١) : الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- عبدالسلام ، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦) : تدريس العلوم ومتطلبات العصر، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- عبدالعزيز، سعيد (٢٠٠٩) : تعلم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية ، ط١، الإصدار الثاني ، دار الثقافة ، عمان .
- عبدالله، زبيدة محمد قرني محمد (٢٠٠٨): "فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا التعليم الالكتروني التفضيل في ضوء معايير الجودة الشاملة في

- تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي وتعديل أنماط المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (١١) ، العدد (٤) ، ديسمبر ، القاهرة .
- عبدالله، نهلة نجم الدين مختار أحمد (١٩٩٩): دراسة مقارنة في التفكير الناقد بين المراهقين والمسنين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد.
  - العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤) : علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، ط ١ ، دار المسيرة، عمان.
  - عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠): المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر ، عمان.
  - العديني، عبده غالب قائد (٢٠٠٣) : التفكير الرياضي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة كليات التربية قسم الرياضيات ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد - كلية التربية (ابن الهيثم) .
  - عطا الله، ميشيل كامل (٢٠١٠): طرق وأساليب تدريس العلوم، ط ١، دار المسيرة، عمان.
  - عفانة، عزو إسماعيل ويوسف الجيش (٢٠٠٨) : التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين ، مكتبة أفاق ، غزة .
  - العفون، نادية حسين ومنتهى مطشر عبد الصاحب (٢٠١٢) : التفكير - أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه ، ط ١ ، دار صفاء ، عمان .
  - عمران، عدي عبد الجليل (٢٠١١) : اثر دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد .

- **فرج الله، حسن تقي طه (٢٠١٢):** فاعلية إستراتيجية باير في تحصيل مادة الكيمياء وتنمية التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلاب الثاني المتوسط ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
- **الفريجي، عبد الكريم خشن بندر (٢٠٠٩) :** الحكم الخلفي وعلاقته بالتفكير المنطقي لدى المراهقين بالأعمار (١٤، ١٦، ١٨) سنة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد .
- **الفضلي، العامر عبد الرحمن محمد (٢٠١٠) :** فاعلية المنحني المبرمج كإستراتيجية لحل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط وتفكيرهم العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد .
- **فهمي ، فاروق و منى عبد الصبور (٢٠٠١) :** المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية ، دار المعارف ، القاهرة.
- **القادري، عبد اللطيف درهم (٢٠٠٢) :** التفكير المنطقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بجنسهم وتخصصهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد - كلية التربية ( ابن رشد ) .
- **قطامي، نايفة ( ٢٠٠٤ ) :** تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، دار الفكر ، عمان .
- **قطامي، يوسف ونايفة قطامي (١٩٩٨) :** نماذج التدريس الصفّي ، الطبعة العربية ٢ ، الإصدار الأول ، دار الشروق ، عمان .
- **محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦) :** تفكير بلا حدود - رؤية مستقبلية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة .



- المعلم، قيس محمد علي (٢٠٠٠) : قياس التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل.
- مهدي، ساهرة عبد الرزاق (١٩٩٩) : القدرة على التفكير المنطقي الرياضي لدى طلبة مراحل التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد- كلية التربية (ابن الهيثم).
- النبهان، موسى (٢٠٠٤) : أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط١، دار الشروق، عمان.
- النجدي، احمد وآخرون (١٩٩٩) : المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- النملة، سليمان (٢٠٠٦) : اثر استخدام طريقة إثارة التفكير على تنمية مهارات التفكير المنطقي والتحصيل العلمي في العلوم لطلاب الصف الأول المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- هجرس، بيداء عبد الستار صالح (٢٠١١): "أثر أنموذج التعليم التوليدي في تحصيل مادة الفيزياء لدى طالبات معهد إعداد المعلمات وتنمية تفكيرهن الاستدلالي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد .
- هنا، محمد (١٩٧٤): تفكير المرضى النفسيين، دار نافع ، القاهرة .
- الوهر، محمود طاهر (٢٠٠٢) : درجة معرفة العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها ، مجلة مركز البحوث التربوية ، ع٢٢، ص ص (٩٣-١٢٦).
- يعقوب، حسين نشوان (٢٠٠١) : الجديد في تعليم العلوم، دار الفرقان ، عمان.

### المصادر الأجنبية

- **Beyer , Barry .K(1985):** Critical thinking what is it ?  
Social education ,vol . 49 . no(4).
- **Ennis, R. (1975): Children's Ability of Handle Piaget's Propositional Logic: A Conceptual Critique**, Review of Educational Research, 45.
- **Fensham, P., Gunstone, R. &R. White (1994):** The content of science: a Constructivist Approach to its teaching and learning, London, The flamer press.
- **Green, L. L. (1979):** Safety Need Resolution and Cognitive Ability as Interwoven Antecedents to Moral Development, **Social Behavior and Personality**, Vol. 9, No. 2, p.139.
- **Griff, Steven J. Mc. (2000):** Using written summaries as a generative learning strategy to increase comprehension of science text. College of Education, The Pennsylvania State University
- **Padilla , micheal , J(1995) :** Scieneep recess , resehma hers to thescience leacher a publicaca tiono the narstano .9004 (11) .
- **Van Zee , E. :**"Analysis of a student – generated inquiry discussion", International Journal of science Education 22(2),115 – 142).

- **Webstar** , Merriam (1998) : Collegiate Dictionary , 10 Massa Chusetts , New York .
- **White**، R. T. & Gunston، R.F. (1989): "Metal learning and conceptual change"، International Journal of science Education، Vol:11، No:6، PP:86–577.
- **Wittrock**، M.C. (1991): "Generative teaching of comprehension"، Elementary school Journal، Vol:8، No:92، PP: 82–167.

## الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر

### رؤساء الأقسام والتدريسيين

أ.م.د سامي عبد الفتاح رؤوف

عبد كاظم سموم

ملخص البحث

#### مشكلة البحث:

إن الجامعات هي من أهم المؤسسات التربوية التي يضع المجتمع ثقته فيها وذلك من اجل نشر ثقافته وتحقيق آماله وتطلعاته ، على اعتبار أن الجامعة هي مسرح للنشاطات الثقافية والعلمية والاجتماعية والسياسية ، أضافه إلى الهدف الذي أنشأت من اجله وهو التعليم ، ولذلك أكد المؤتمر العلمي الأول لكليات التربية للعلوم الإنسانية في جامعه الانبار ، ٢٠١١ ، على ضرورة بناء ولاء تنظيمي بين العمداء والعاملين في الجامعات العراقية ، وأكد حمادي ، ٢٠١١ ، أن هناك غموض في مستويات الولاء التنظيمي للعاملين في المؤسسات الجامعية ومدى انعكاساته على مستوى الإنتاجية (حمادي ، ٢٠١١: ٣٤ )

#### هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

- ١- درجة الولاء التنظيمي السائدة لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين.
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين.

#### حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي برؤساء الأقسام والتدريسيين في جامعة واسط للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ .

### إجراءات البحث:

يتألف مجتمع البحث من ( ٥٣٥ ) رئيس قسم و عضو هيئة تدريسية للكليات العلمية و الإنسانية في جامعة واسط، وقد اختيرت عينة البحث بالأسلوب الطبعي العشوائي و تألفت من ( ٣٦٧ ) عضو هيئة تدريسية وبنسبة ( ٦٤ % ) ، تم بناء أداة البحث الولاء التنظيمي تألفت من ( ٥٠ ) فقرة ، وتم إجراء الصدق والثبات لهما ثم طبقت أداة البحث على عينة البحث، عولجت البيانات المتجمعة من إجابات المستجيبين على فقرات الاستبانة إحصائياً ذلك باستخدام الوسائل الإحصائية المتمثلة

١- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات المقياس.

٢- اختبار ( t-test ) لعينة واحدة .

٣- اختبار تحليل التباين الأحادي .

تم التوصل بعد تحليل البيانات إلى بعض النتائج أهمها:

وأظهرت نتائج الولاء التنظيمي بعد تحليل البيانات إلى أن عمداء الكليات لهم دور ظاهر للعيان في تحقيق الولاء التنظيمي في الكليات من خلال بناء المناخ التعليمي المناسب وبث روح الحماس في نفوس رؤساء الأقسام والتدريسيين والطلبة وتشجيعهم ، و بعد استخراج نتائج الدراسة تم تفسيرها و توصل إلى بعض الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات :

### الاستنتاجات:

١- أظهرت النتائج أن العمداء في جامعة واسط اظهروا درجة جلية من الولاء التنظيمي لكلياتهم.

٢- بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين متغيرات الولاء التنظيمي اتجاه الجامعة والكلية والعمل .

### التوصيات:

- العمل على قياس الولاء التنظيمي لعمداء الكليات في الجامعات العراقية بشكل دوري ومستمر من خلال المقاييس الخاصة بالولاء التنظيمي، حتى تتمكن الكليات أن توظف هذه المؤشرات لرفع درجة الولاء التنظيمي من خلال سياسات وإجراءات تحددها وتباشر باتخاذها الكليات.

### المقترحات:

- ١- دراسة للتعرف عن المعوقات التنظيمية لتطبيق العلاقات الإنسانية في المؤسسات الجامعية.
- ٢- دراسة للمقارنة بين الولاء التنظيمي في الجامعات الحكومية والجامعات الأهلية في العراق.

## الفصل الأول

### مشكلة البحث:

إن الولاء للكلية قد لا نجده عند البعض من العاملين وعندما يكونون في كليات وجامعات غير كلياتهم وجامعاتهم يدلون بآراء مضادة وسلبية ضدها ، لذلك أوصى (مؤتمر كلية التربية ، جامعه الانبار ) أن هناك علامات استفهام في سلوكيات القادة الإداريين والعاملين الآخرين في الجامعات العراقية حول مستوى ولائهم التنظيمي لمؤسساتهم التربوية التي يعملون فيها ، مما تنعكس في الحفاظ على هويتهم الذاتية وقيمهم الإنسانية (مؤتمر جامعه ، الانبار ، ٢٠١١ : ٦ )

### أهمية البحث :

تعمل المؤسسات باستمرار بتقصي سلوك العاملين فيها في ظل تزايد تعقد العمل فيها وتشابكه والعمل بفاعليه ، والجامعات شأنها شأن المؤسسات الأخرى لا بد لها من السعي نحو بناء الولاء التنظيمي من خلال رضا العاملين ، مما يؤدي إلى حفزهم والحد من الصراع والغياب والدوران الوظيفي وزيادة الإنتاجية وتحسين جوده مخرجات الكلية والجامعة ، لان الولاء التنظيمي انعكاس لاتجاهات العاملين وأنماطهم السلوكية ، إذ أن تدني مستوى الولاء التنظيمي انعكاس عن الرضا عن العمل ومن ثم تدني مستوى الإنتاجية للعاملين .

وتتجلى أهمية البحث الحالي بالاتي :

- ١- إن ولاء العاملين لمؤسساتهم التي يعملون بها يعتبر عاملا هاما في التنبؤ ببقائهم في مؤسساتهم ، ويبعد العاملين عن تركهم العمل إلى مؤسسات أخرى .
- ٢- يمثل الولاء التنظيمي عنصرا هاما في الربط بين المؤسسة متمثلة برئيسها والعاملين فيها.

### هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١- درجة الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات في جامعه واسط من وجه نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين .

٢- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات وفقا لمتغيري (اللقب العلمي، سنوات الخدمة ) .

**حدود البحث:** يتحدد البحث الحالي من خلال:

١- الحدود البشرية : رؤساء الأقسام ، التدريسيين

٢- الحدود المكانية : جامعه واسط

٣ - الحدود الزمنية : ٢٠١٣- ٢٠١٤

**تحديد المصطلحات:**

**الولاء التنظيمي :**

• عرفه (Allen & Meyer, 1990)

عبارة عن حالة نفسية تعكس علاقة الفرد بالمنظمة التي يعمل فيها

( Allen & Meyer, 1990:18 )

• عرفه العطية ( ٢٠٠٣ )

بأنه حالة توحد العامل مع المنظمة التي يعمل فيها ، ومع أهدافها ورغبته بالمحافظة

على عضويته فيها . ( العطية ، ٢٠٠٣ : ١٠٣ )

عرفه الفهداوي ( ٢٠٠٤ )

بأنه مستوى الشعور الايجابي المتولد عند الموظف إزاء منظمته الإدارية والالتزام

بقيمها والإخلاص لأهدافها والشعور الدائم بالارتباط معها والافتخار بالانتماء

أليها (الفهداوي ، ٢٠٠٤ : ١١ )



- عرفه الدوسري ( ٢٠٠٥ )
- إن الولاء التنظيمي حصيلة تفاعل لعدد من العوامل الإنسانية والتنظيمية وظواهر إدارية أخرى داخل التنظيم (الدوسري ، ٢٠٠٥ : ٧٤ )
- التعريف النظري للباحث :
- الشعور الايجابي المنبعث عند العاملين اتجاه مؤسساتهم الإدارية والإخلاص لأهدافها والارتباط معها ، ثم الحرص المستمر على البقاء فيها من خلال بذل الجهد والاعتزاز بمآثرها وبناء التوافق بين قيمه وقيمه .
- التعريف الإجرائي للباحث :
- هي الدرجة الكلية التي حصلت عليها عينة البحث على مقياس الولاء التنظيمي من خلال استجاباتهم على فقرات الاستبانة .

### الولاء التنظيمي : Organizational Loyalty

مفهوم الولاء التنظيمي لغوياً : Organizational Loyalty linguistically  
مفهوم الولاء لغة:

الولاء في اللغة : كما جاء في تعريف المعجم الوسيط يعني : العهد والقرب والمحبة والالتزام ( المعجم الوسيط ، ١٩٧٢ : ١٠٥٨ ) ، ويعني الولاء في اللغة اسم مصدر من والى يولي موالاة وولاء ، جاء في لسان العرب ما خلاصته : المولاة كما قال أبي الإعرابي : أن يتشاجر اثنان يدخل ثالث بينهما للصلح ، ويكون له في أحدهما هوى ، فيواليه أو يحابيه ، ووالى فلان فلاناً إذا أحبه ، والولي فعيل بمعنى فاعل ، ومنه وليه إذا قام به كما يشير الولاء لغوياً إلى الإخلاص والوفاء والعهد والالتزام والارتباط والنصرة ( أبو النصر ، ٢٠٠٥ : ٣٨ )

وجاء أيضاً الولاء بفتح الواو في المشهور وكذلك قراءها جمهور القراءة وهي اسم لمصدر تولاه ، (الفتح أجود هنا ) لان الولاية التي بكسر الواو في السلطان يعني ولايات الحكم والأمانة (الدرجي ، ٢٠٠١ : ٣٦ ) ، فالولاء بمعناه اللغوي هو الانتماء والانتساب وعندما نقول أن للأبناء ولأء لإبائهم فإن ذلك يعني انتماءهم وانتسابهم

وإخلاصهم لهم ، والولاء بهذا المعنى ينطوي على الالتزام والانسجام وال جذب تجاه الغير ، كما يقصد بالولاء في لغة العهد و القرب والمحبة والالتزام والنصرة .  
( الرواشده ، ٢٠٠٥ : ٨٦ ) ،

### مفهوم الولاء التنظيمي اصطلاحاً: Organizational Loyalty idiomatically

إن مصطلح الولاء التنظيمي قديم قدم الإنسان ، ألا أن الاهتمام به في مجال العلوم الإدارية بدأ مع مدرسة العلاقات الإنسانية ، يرى ( Stters, 1977 ) أن الولاء التنظيمي هو قوة تطابق الفرد مع منظمته وارتباطه بها ( Stters, 1977:34 ) ، وبمفهوم ( Allen,Meyer,1990 ) الولاء التنظيمي بأنه عبارة عن حاله نفسيه تعكس علاقة الفرد بالمؤسسة التي يعمل فيها ، (Allen&Meyer ,1990: 107) ، وذكر ( حريم ، ١٩٩٧ ) الولاء التنظيمي بأنه اتجاه حول ولاء الفرد للمؤسسة ، وهو عملية مستمرة يقوم بها العاملون في المؤسسة من خلالها في التعبير عن اهتماماتهم وحرصهم على المؤسسة واستمرار العمل فيها لغرض نجاحها و بقائها .  
( حريم ، ١٩٩٧ : ١٠٧ )

يرى ( Porter, 1978 ) أن الولاء التنظيمي يعرف بأنه قوة ترابط العاملين نفسياً بالمؤسسة مما يدفعهم إلى الاندماج في العمل والى تبني قيم المؤسسة ، أن مفهوم الولاء التنظيمي من المفاهيم التي تستخدم بعدة اتجاهات مختلفة ، وفي معظم الأحيان يشير إلى نوعية العاملين الذين لديهم درجة ولاء تنظيمي عالٍ وهو يتضمن ثلاثة أنماط من الولاء التنظيمي وهي:

### الولاء التنظيمي من منظور إسلامي: Loyalty From an Islam Organizational

الولاء من مصدر ولي بمعنى الصديق والنصير . ( ابن منظور ، ١٩٩٠ : ٤١٠ )  
ومن قول رسول الله صلى الله عليه واله وسلم ( اللهم والي من والاه ) أي أحب من أحبه وانصر من نصره ، وهذا المعنى تدل عليه الآيات الكريمة قال الله سبحانه

وتعالى ( إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ آمَنُوا ) (المائدة - آية ٥٦) صدق الله العلي العظيم

وقال الله سبحانه وتعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ ) (المتحنة - آية ١) صدق الله العلي العظيم

وقال الله سبحانه وتعالى ( إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ رَاكِعُونَ \* وَمَنْ يَتَوَلَّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَالَّذِينَ آمَنُوا فَإِنَّ حِزْبَ اللَّهِ هُمْ الْغَالِبُونَ ) (سورة المائدة ، الايتين ٥٥-٦٦) صدق الله العلي العظيم ، أما الولاء التنظيمي فينعكس أصلاً عن الولاء للمبادئ المنبثقة عن العقيدة الإسلامية ، تلك المبادئ التي تحدد سلوك العاملين في مواقعهم التنظيمية والاجتماعية بما يرضي الله تعالى ، فيطلبون ثوابه ويجتنبون عقابه ، فمعيار المسؤولية ومعيار الولاء عندهم ذاتي ودخلي يدفعهم لا أتباع السلوك الايجابي في عملهم والمحافظة عليه لتحقيق غاياته ، فهم يؤدون عملهم بأمانه وإخلاص ولا يسعون لاستغلال وظائفهم لغايات خاصة ويحافظون على أوقات العمل.

#### نشأة مفهوم الولاء التنظيمي: The Emergence of Organizational Loyalty

يعد موضوع الولاء التنظيمي من المواضيع النفسية والاجتماعية القديمة في المنشأ والحديث في الاهتمام ، حيث بدأ بدراسته علماء الاجتماع باعتباره موضوعاً يحدد الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي للإنسان في جماعات مختلفة من بني جنسه تربطه بهم علاقات اجتماعية مختلفة ، وبمرور الزمن ومع تطور المجتمعات اكتسب مفهوم الولاء التنظيمي أهمية كبيرة في مجال الفكر الإداري ، حيث يشير الولاء التنظيمي في معناه إلى مدى الإخلاص والاندماج والمحبة التي يبديها العاملين اتجاه عملهم وانعكاس ذلك على تقبل الفرد لقيم وأهداف المؤسسة التي يعمل بها ورغبته القوية وجهده المتواصل في تحقيق أهدافها.

يبدو أن مفهوم الولاء من المفاهيم المثيرة للجدل والتي دائماً ما يتطور معناها ، فارتبطت قديماً بالسلطة والحرب ، وحديثاً بالمجتمع والبيئة والقيم الأخلاقية وبالرغم من

أن الولاء قد بات قيمه من القيم التي يطالب الفرد بالتمسك بها ، ألا أنها ترتبط بمشكلات كثيرة منها ، ما يتعلق بطبيعة الولاء ، ومدى الحاجة إليه ، وما إذا كان فطرياً أو مكتسباً . ( حنون ، ٢٠٠٩ : ١٩ )

### **أهمية الولاء التنظيمي: The importance of Organizational Loyalty:**

يعتبر الولاء التنظيمي من العوامل المهمة التي ترغب المؤسسات الفاعلة لكسبه من العاملين فيها ، لأنه يرتبط بمستوى الأداء الوظيفي العام ، لذلك نجد الولاء التنظيمي من العناصر الرئيسية لقياس مدى التوافق بين العمداء من جهة وبين الجامعة من جهة أخرى إذ كلما زاد هذا التوافق حققت الجامعة الكثير من أهدافها وتطلعاتها.

لذلك الولاء التنظيمي بالنسبة للعاملين يمنحهم استقراراً نفسياً ويساعدهم على تحقيق أفضل عائد وظيفي ليس للمهنة فقط بل للعاملين أيضاً ، كما يرفع من روحهم المعنوية ومن ثقتهم بأنفسهم ومن الشعور بتحقيق ذاتهم وحصولهم على مكانه يرضون عنها ويساعدهم على امتلاك دافعية وحماسة للعمل يشعروهم بالسعادة عند كل نجاح أو تميز في النمو المهني لديهم . ( عيسى ، ٢٠٠٨ : ٧٢ )

إن الولاء التنظيمي ليس عاملاً أو نظاماً فقط ، بل هو نتيجة للعديد من النظم والسياسات والسلوكيات المتفاعلة ، فالصفات الشخصية : كالجنس ، العمر ، سنوات الخدمة ، المستوى التعليمي ، الحالة الاجتماعية ، الحاجة للإنجاز ، الصفات الخاصة بالعمل ، مثل تحديد المهام ، درجة الاستقلالية أثناء العمل ، المعلومات المرتدة عن الأداء ، والعوامل الخارجية ، فرص العمل المتوفرة خارج المنظمة .

### **خصائص الولاء التنظيمي: of Organizational Loyalty:**

#### **Characteristics**

من الخصائص المهمة للولاء التنظيمي أنها تتمثل في المشاعر التي يطورها العمداء نحو العاملين والجامعة التي يعملون فيها والقيم والمبادئ والأفكار و التوضيحية والاستعداد من اجل العاملين والجامعة.

أكد ( المدهون والجزراوي ، ١٩٩٥ ) أن الولاء التنظيمي يمتاز بعدد من الخصائص منها :

- ١- انه حاله غير ملموسة يستدل عليها من ظواهر تنظيميه تتابع من خلال سلوك العاملين في التنظيم والتي تجسد مدى ولائهم .
- ٢- انه حصيلة تفاعل العديد من العوامل الإنسانية والتنظيمية وظواهر إدارية أخرى داخل التنظيم .
- ٣- انه يفتقد خاصية الثبات بمعنى أن الولاء التنظيمي قابل للتغير حسب درجه تأثير العوامل الأخرى .

### أنواع الولاء التنظيمي: Kinds of Organizational Loyalty

تناول أنواع الولاء التنظيمي طائفة من الباحثين والدارسين بأفكار وأراء مختلفة ومتباينة حاولت كلها أن تحدد أنواع الولاء التنظيمي ، ومن هذه الأنواع هو، الولاء السلوكي ، والولاء الحسابي ، والولاء الأتلاحي والولاء المهني وسنحاول التعرف عليها:

- ١ - الولاء السلوكي : ويقصد به التفاعلات التي من خلالها يصبح الفرد العامل مرتبطاً في المؤسسة نتيجة لسلوكه السابق ، فالجهد والوقت الذي قضاه الفرد داخل المؤسسة يجعله يتمسك بعضويتها . (حمادي، ٢٠١١ : ١٤ )

يقصد بذلك أحساس العاملين بالتزام نحو البقاء مع المؤسسة ، وغالباً ما يعزز هذا الشعور بالدعم الجيد من قبل المؤسسة لمنسوبيها والسماح لهم بالمشاركة والتفاعل الايجابي ، ليس فقط في كيفية الإجراءات وتنفيذ العمل بل المساهمة في وضع الأهداف والتخطيط ورسم السياسات العامة للتنظيم . ( عوضيه ، ٢٠٠٨ : ٣٣ )

فالعمداء يبذلون جهداً للحفاظ على كل شيء ذي قيمة لهم كالراتب أو الوقت الذي يخسرونه نتيجة تركهم للكلية ، لذا فأنهم يحاولون الحفاظ على كل التصرفات التي تضمن لهم استمرارية هذه الحاجات ، والولاء في هذا البعد ينبع من المكاسب التي يرى العمداء أنهم يحققونها نتيجة استمرارهم في الجامعة أو التكاليف التي قد يتكبدها

نتيجة تركهم لها ، ويطلق عليه بالبعد التبادلي كون العلاقة بين العمداء والجامعة علاقة تبادليه.

### وسائل قياس الولاء التنظيمي : Measurements Organizational Loyalty

نظراً لارتباط الولاء التنظيمي بما قد تحققه الجامعة للعمداء من مكاسب مادية ومعنوية وبين ولائهم لها فانه يمكن قياس مدى ولاءهم لجامعاتهم لتقدير نجاح هذه الجامعات أو فشلها

حيث تستخدم الكثير من المؤسسات أساليب مباشرة وغير مباشرة للتعرف على مستويات الولاء التنظيمي للعاملين فيها، حيث يصنف ( أللوزي ، ١٩٩٩ ) وسائل قياس الولاء التنظيمي كما يلي :

#### ١- المقاييس الموضوعية :

وهي من الطرق البسيطة والشائعة الاستخدام بحيث يحلل عدد من الظواهر المعبرة عن درجة الولاء التنظيمي للعاملين وهي تستخدم وحدات قياس موضوعية لرصد السلوك.

يرى البحث أن هذه المقاييس السلوكية تفيد في التنبه على المشكلات الخاصة بالولاء التنظيمي التي قد تحدث ، لأنها لا توفر بيانات تفصيلية تبين أسباب المشكلات أو علاجها.

٢- المقاييس الذاتية : هذا النوع من المقاييس يقيس ولاء العاملين مباشرة بأساليب تقديرية ذاتية ، وذلك عن طريق تصميم قائمه تتضمن أسئلة توجه للأفراد العاملين في المؤسسة للحصول على تقدير من جانبهم .

#### دراسات عربية في الولاء التنظيمي :

##### ١- دراسة ( المذكور ، ٢٠١١ )

درجة الولاء التنظيمي لعمداء الكليات وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت.

هدفت الدراسة إلى قياس الولاء التنظيمي لمجموعه من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت.

منهج البحث: تم استخدام المنهج المسحي الوصفي .

مجتمع البحث : اشتملت الدراسة على جميع كليات جامعته الكويت وكان عددها ( ١٣ ) كلية علمية وإنسانية ، وكان عدد الدرسين ( ١٣٢٧ ) عضوا ، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية تمثلت بنسبة ( ٣٠ % ) من المجتمع .

عينة البحث : أجريت الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعته الكويت، وكان عددها ( ١٨٣ ) عضو هيئة تدريس، وكانت نسبة العينة ( ٣٠ % ) من مجتمع البحث الكلي.

أداة البحث : تم تطوير أداة البحث ( الاستبانة ) حيث تألفت من ( ٢٠ ) فقرة ، تم اختيار الصدق لها بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين وتم إجراء بعض التعديلات اللازم لها ، وتم إجراء الثبات لها عن طريق تطبيقها على عينة من مجتمع البحث ، وتم استعمال معامل الفا كرونباخ لها ، واستعمل الباحث مقياس ليكرت الخماسي المتدرج ( ١، ٣، ٢، ٤، ٥ )

المعالجة الإحصائية : تم استعمال الحاسب الآلي طبقا لبرنامج spss لمعالجة البيانات إحصائيا وتم استعمال (اختبار كولموجروف لمعرفة نوع البيانات و التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ) لوصف خصائص المجموعة

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى أن درجة الولاء التنظيمي كانت متوسطة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي ( ٣،٠١ ) .

## ٢- دراسة ( خليفات والملاحة ، ٢٠٠٩ )

الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية :

١- ما مستوى الولاء التنظيمي (العاطفي ، المستمر ، المعيارى ) لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥ ) بين أبعاد الولاء التنظيمي ( العاطفي ، المستمر ، المعيارى ) والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة .

مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الخاصة للعام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ والبالغ عددهم ( ١٩٧٨ ) ، أما عينة البحث : فتكونت من ( ٥٥٩ ) عضو هيئة تدريس من حجم المجتمع الكلي .

أداة البحث : استخدمت أداة الين و مايلر للولاء التنظيمي والمكونة من ( ٢٠ ) فقرة ، وطور الباحثان أداة لقياس الرضا الوظيفي مكونة من ( ٢٥ ) فقرة .

الوسائل الإحصائية:استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة لبحثهما.

ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة ما يلي :

١- وجود علاقة بين أبعاد الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة .

٢- وجود فروق في مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الجنس والعمر ومدة الخدمة في الجامعة والكلية .

## ٣- دراسة مركيوري وهنكن ( Marchiori and Henkin , 2004 )



## **Evaluate faculty members in medical colleges of Organizational Loyalty in the united America and Canada.**

تقيم أعضاء هيئة التدريس في الكليات الطبية للولاء التنظيمي في الولايات المتحدة وكندا.

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين أبعاد الولاء التنظيمي ومجموعة من المتغيرات المتمثلة في العمر و الرتبة الأكاديمية ومدة الخدمة في التعليم العالي ، وقد تكونت عينة الدراسة من ( ١١٢١ ) عضو هيئة تدريس اختيروا بطريقة عشوائية من ( ١٥ ) كلية طبية في الولايات المتحدة وكندا ، واستعملت الوسائل الإحصائية المتمثلة في اختبار مربع كا والوسط المرجح والانحراف المعياري و معامل ارتباط بيرسون ، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي ومدة الخدمة في التعليم العالي .

### الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج البحث وسلسلة من الإجراءات التي اتبعت لغرض تحقيق أهداف البحث بدءاً من تحديد المنهج ومروراً بتحديد مجتمع وعينة البحث والخطوات العلمية في بناء أدوات البحث ، وإجراءات خاصة للتأكد من الخصائص السايكومترية المتمثلة بالصدق والثبات وانتهاء بتحديد أدواته الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات ونتائج البحث وكما يأتي.

#### منهج البحث : Study Method

من اجل تحقيق أهداف البحث قام الباحث باستعمال المنهج الوصفي التحليلي ، والذي يعرف بأنه طريقة في البحث تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصنفها ويحللها . ( داوود، ١٩٩٠ : ٨٥ )

يعتبر المنهج مجوعه من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم ، أو الطريقة التي تتبع في دراسة المشكلة من اجل اكتشاف الحقيقة ( شروخ ، ٢٠٠٣ : ٧٦ )

#### مجتمع البحث : Research Population

يعد تحديد مجتمع البحث التي تنتقي منه العينة ، من ابرز خطوات اختيار العينة ، إذ أن أي قرار يتصل بإجراء العينة ينبغي أن يستند إلى الأهداف المقررة للبحث ، كما يعتمد على وصف دقيق لمجتمع موضوع البحث وعلى تحديد المجتمع الذي تنتقي مفردات العينة منه ( جبارة ، ١٩٨٣ : ٢٣٠ )

يتكون مجتمع البحث الحالي من رؤساء الأقسام والتدريسيين في جامعة واسط والبالغ عددهم ( ٥٦٨ ) عضو هيئة تدريسه موزعين على ( ١١ ) كلية علمية وإنسانية بواقع ( ٤ ) كليات إنسانية و ( ٧ ) سبع كليات علمية ، و يتألف من ( ٣٣ ) رئيس قسم بنسبة ( ٦% ) من مجتمع البحث ، و ( ٥٣٥ ) عضو هيئة تدريسية بنسبة ( ٩٤% ) ، وكان عدد التدريسيين ممن يحملون لقب أستاذ ( ١٦ ) بنسبة ( ٣% ) من

مجتمع التدريسيين ، و لقب الأستاذ مساعد ( ٧٥ ) بنسبة ( ١٤ % ) من مجتمع التدريسيين ، و لقب المدرس ( ١٧٣ ) بنسبة ( ٣٢ % ) ، و لقب المدرس مساعد ( ٢٧١ ) بنسبة ( ٥١ % ) من مجتمع التدريسيين مقسمة إلى درجة الدكتوراه بواقع ( ١٨٧ ) بنسبة ( ٣٥ % ) ، ودرجة الماجستير ( ٣٤٨ ) بنسبة ( ٦٥ % ) ويوضح وجدول ( ١ ) مجتمع التدريسيين وفقا للقب العلمي .

### جدول ( ١ )

توزيع عدد التدريسيين الذين شملهم البحث في كليات جامعة واسط حسب اللقب العلمي

| ت  | الكليات                       | اللقب العلمي |             |      |            | المجموع | الدرجة  |         |
|----|-------------------------------|--------------|-------------|------|------------|---------|---------|---------|
|    |                               | أستاذ        | أستاذ مساعد | مدرس | مدرس مساعد |         | دكتوراه | ماجستير |
| ١  | كلية التربية للعلوم الإنسانية | ١٠           | ٣٦          | ٣٩   | ٤٠         | ١٢٥     | ٦١      | ٦٤      |
| ٢  | كلية الإدارة والاقتصاد        | ٢            | ٨           | ١٣   | ٣٢         | ٥٥      | ١٩      | ٣٦      |
| ٣  | كلية العلوم                   | -            | ١٢          | ٣٠   | ٤٦         | ٨٨      | ٣١      | ٥٧      |
| ٤  | كلية الآداب                   | -            | ٥           | ٣٠   | ١٦         | ٥١      | ١٩      | ٣٢      |
| ٥  | كلية الطب                     | -            | ٢           | ٢٠   | ٢٤         | ٤٦      | ٢١      | ٢٥      |
| ٦  | كلية القانون                  | -            | -           | ٩    | ٢٠         | ٢٩      | ١       | ٢٨      |
| ٧  | كلية الهندسة                  | ٢            | ١           | ١٣   | ٤٧         | ٦٣      | ١٠      | ٥٣      |
| ٨  | كلية الزراعة                  | ١            | ٣           | ١٠   | ١٣         | ٢٧      | ١٠      | ١٧      |
| ٩  | كلية التربية الأساسية         | -            | ٧           | ٥    | ١٦         | ٢٨      | ١٠      | ١٨      |
| ١٠ | كلية الطب البيطري             | -            | -           | ١    | ٨          | ٩       | ١       | ٨       |
| ١١ | كلية التربية الرياضية         | ١            | ١           | ٣    | ٩          | ١٤      | ٤       | ١٠      |
|    | المجموع                       | ١٦           | ٧٥          | ١٧٣  | ٢٧١        | ٥٣٥     | ١٨٧     | ٣٤٨     |
|    | النسبة المئوية                | ٣%           | ١٤%         | ٣٢%  | ٥١%        | ١٠٠%    | ٣٥%     | ٦٥%     |

### عينة البحث : Study Simple

تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع البحث حجمها ( ٣٤٠ ) عضو هيئة تدريس بنسبة قدرها ( ٦٤ % ) من مجتمع البحث الكلي مؤلفة من ( ١٥ ) تدريسي لقب أستاذ بنسبة ( ٤ % ) ممن لديه خدمة أكثر من ( ١٠ ) سنوات و ( ٣٥ ) تدريسي لقب أستاذ مساعد ممن لديه خدمة ( من ٥ - ١٠ ) سنوات بنسبة قدرها ( ١٠,٢٩ % ) من عينة البحث، وأستاذ مساعد ممن لديه خدمة أكثر من ( ١٠ ) سنوات ( ٥٦ ) تدريس بنسبة ( ١٦,٧٤ % ) ، وكان العدد الكلي للقب أستاذ مساعد ( ٩١ ) تدريسي بنسبة ( ٢٦,٧٦ ) ومدرس ممن لديه خدمه اقل من ( ٥ ) سنوات ( ٣٨ ) مدرس بنسبة ( ١١,١٧ % ) ، ومدرس ممن لديه خدمه من ( ٥ - ١٠ ) سنوات بلغ عددهم ( ٥٠ ) بنسبة مقدارها ( ١٤,٧٠ % ) من عينة البحث، ومدرس من لديه خدمه أكثر من ( ١٠ ) سنوات بلغ عددهم ( ٣٥ ) بنسبة مقدارها ( ١٠,٢٩ % ) ، وكان المجموع الكلي للقب مدرس ( ١٢٣ ) تدريسي بنسبة ( ٣٦ % ) ومدرس مساعد ممن لديه خدمه اقل من ( ٥ ) سنوات بلغ عددهم ( ٥١ ) بنسبة مقدارها ( ١٥ % ) ، وممن كان لديه خدمة ( ٥ - ١٠ ) بلغ عددهم ( ٦٠ ) تدريسي بنسبة مقدارها ( ١٧,٦٤ % ) من عينة البحث ، وكان المجموع الكلي للقب مدرس مساعد ( ١١١ ) تدريسي بنسبة ( ٣٣ % ) ، كما في الجدول ( ٣ )

### جدول ( ٣ )

يوضح عينة التدريسيين حسب اللقب العلمي وسنوات الخدمة

| اللقب العلمي | سنوات الخدمة      | العدد | النسبة المئوية |
|--------------|-------------------|-------|----------------|
| أستاذ        | أقل من ٥ سنوات    | -     | -              |
|              | من ٥ الى ١٠ سنوات | -     | -              |
|              | أكثر من ١٠ سنوات  | ١٥    | ٤,٤١ %         |
| أستاذ مساعد  | أقل من ٥ سنوات    | -     | -              |
|              | من ٥ الى ١٠ سنوات | ٣٥    | ١٠,٢٩ %        |

الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين

| اللقب العلمي | سنوات الخدمة      | العدد | النسبة المئوية |
|--------------|-------------------|-------|----------------|
| مدرس         | أكثر من ١٠ سنوات  | ٥٦    | ١٦,٤٧ %        |
|              | أقل من ٥ سنوات    | ٣٨    | ١١,١٧ %        |
|              | من ٥ الى ١٠ سنوات | ٥٠    | ١٤,٧٠ %        |
|              | أكثر من ١٠ سنوات  | ٣٥    | ١٠,٢٩ %        |
| مدرس مساعد   | أقل من ٥ سنوات    | ٥١    | ١٥ %           |
|              | من ٥ الى ١٠ سنوات | ٦٠    | ١٧,٦٤ %        |
|              | أكثر من ١٠ سنوات  | -     | -              |
| المجموع      |                   | ٣٤٠   | ١٠٠ %          |

لقد تم بناء الاستبانة ضمن الخطوات التالية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين في الإدارة التربوية عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي ، تم بناء الاستبانة.

- عرضت الاستبانة على ( ١٤ ) من المحكمين التربويين اللذين يعملون تدريسيين في جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد، وكلية التربية ابن الهيثم ، وكلية التربية بنات ، وفي الجامعة المستنصرية كلية التربية ، وكلية التربية الأساسية ، وكلية المأمون الجامعة .

- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمين تم تعديل وصياغة بعض الفقرات ، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة في صياغتها النهائية ( ٥٠ ) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات ، حيث أعطى لكل فقرة تدرج خماسي ( أوافق بدرجة كبيرة جداً ، أوافق بدرجة كبيرة ، أوافق بدرجة متوسطة ، أوافق ، لا أوافق ) ومنحت الأوزان التالية ( ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ )

صدق أداة الدراسة :

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه ( العساف ، ٢٠٠٣ : ٤٢٩ ) ، كما يقصد بالصدق شمول الاستبانة لكل العناصر

التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية ووضوح فقراتها من ناحية أخرى ، بحيث تكون مفهومة لكل من يستعملها ( علاونه ، ٢٠٠٦ : ٢٨ ) ، تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي :

#### أ- الصدق الظاهري :

للتأكد من الصدق أداة البحث ( الاستبانة ) لقد تم استعمال الصدق الظاهري والذي يعرف بأنة القدرة على قياس ما ينبغي قياسه من خلال النظر إلية وتفحص مدى ملائمة مجالاته لقياس أبعاد المتغيرات المختلفة (القحطاني ، ٢٠٠٠ : ٢٣٢ ) ، وللتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين ، وقد بلغ عدد المحكمين ( ١٤ ) محكماً ، وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم وخبراتهم من اجل تحكيم الاستبانة بهدف التأكد من شمول جميع فقرات الاستبانة وتغطيتها لجميع مجالات الدراسة ، والتأكد من سلامة اللغة ووضوحها وعدم تكرارها ، وفي ضوء التوجيهات التي أبداها السادة المحكمين ، قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من ( ٨٠ % ) من المحكمين ، ولم يتم حذف أي فقرة من الاستبانة سواء بتعديل الفقرة أو الصياغة اللغوية لبعض الفقرات .

#### ب- الإجراءات الإحصائية لتحليل فقرات مقياس الولاء التنظيمي:

يعد تحليل الفقرات إحصائياً من المتطلبات الأساسية لبناء المقاييس التربوية والنفسية كون التحليل المنطقي لها قد لا يكشف من صلاحيتها أو صدقها بشكل دقيق (Ebel,1972,408). وفي ذلك يشير المختصون في القياس النفسي إلى أن الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس ذات أهمية كبيرة في قدرتها على قياس ما وضع لقياسه ، ومن هذه الخصائص الصدق والثبات اللتان تعتمدان إلى حد كبير على خصائص الفقرات . ( Hassard,1998:89 )

#### - القوة التمييزية للفقرات :

من اجل الكشف عن الفقرات المميزة والفقرات غير المميزة تم تحليل فقرات مقياس الولاء التنظيمي ، وان عملية التحليل تتطلب عينة يتلاءم حجمها وعدد الفقرات المراد

تحليلها ، وهذا الأجراء ضروري إلى استبعاد الفقرات التي لا تتميز بين المستجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم .( Matoloch , 1983: 90 ) ويمكن أن تعد القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها من أهم الخصائص القياسية التي نبغي التحقق منها في فقرات المقياس . ( الكبيسي ، ١٩٩٥ : ٥ ) لذلك اختير ( ٩٢ ) تدريباً بالطريقة الطبقيّة العشوائية من خارج عينة البحث وطبق المقياس على العينة المذكورة باستعمال الأسلوبين الآتيين :

#### ١- أسلوب المجموعتين المتطرفتين :

لمعرفة القوة التمييزية للفقرات رتبّت الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة بعد تصحيح المقياس ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ثم قام الباحث باقتطاع نسبة ( ٢٧% ) من المجموعة العليا ونسبة ( ٢٧% ) من المجموعة الدنيا أي ( ٤٦ ) استمارة من المجموعة العليا و ( ٤٦ ) من المجموعة الدنيا وذلك لإخضاعها إلى العملية التحليل الإحصائية للحصول على أقصى درجات التطرف في الاستجابة بين المجموعتين ، وتم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعة العليا والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعة الدنيا على فقرات المقياس والبالغ عددها ( ٥٠ ) فقرة ، وتم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على وفق كل فقرة ، ثم مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية والحكم على درجة تمييز الفقرة وفقاً لذلك ، ومن خلال الجدول يتبين أن جميع فقرات المقياس والبالغة ( ٥٠ ) فقرة دالة إحصائياً مميزة لان جميع قيمها أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة ( ١٠٩٦ ) عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٨٢ )

#### ٢- صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والتأكد من عدم التداخل بينهما من خلال معامل الارتباط درجه كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

الفقرة ، بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية بلغ عددها ( ١٠٠ ) تدريسي ورئيس قسم من خارج عينة التطبيق.

### ثبات الاستبانة: Reliability

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط .

### طريقة إعادة التطبيق ( أو إعادة الاختبار ) Test Retests

ولكي يتم التحقق من ثبات أداة البحث ، تم احتساب معامل ارتباط الأداة إحصائياً بطريقة إعادة الاختبار ، وذلك من خلال توزيعها على عينة عشوائية من التدريسيين ورؤساء الأقسام من خارج عينة البحث الفعلية ، حيث بلغ عددهم ( ١٠٠ ) تدريسي ورئيس قسم ، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق أداة البحث على نفس العينة السابقة مرة أخرى ، ومن ثم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات أداة البحث ومدى صلاحيتها للاستخدام.

وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للاستبانة ككل (٠,٨٥) عند مستوى دلالة إحصائية ( ٠,٠٥ ) وهو معامل ارتباط مرتفع حسب الدلالة الإحصائية ، مما يجعل أداة البحث تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي صلاحيتها للتطبيق ومناسبتها للقياس والاستخدام

### ٢- معامل ( ألفا كرونباخ ) لقياس معامل الثبات بمعنى الاتساق:

ويقصد بمعامل الاتساق بمفهوم الثبات الداخلي لفقرات الأداة ، إذ تعتمد على العلاقة بين فقرة وفقره أخرى لجميع فقرات الأداة ، وقد ذكر Gronbach,1964 (77): أن هذا الأسلوب دقيق في قياس الثبات بمفهوم الاتساق ، وقد اعتمد الباحث معادله ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الاتساق الذي بلغ ( ٠,٨٧ ) بالنسبة للأداة ككل ، أما بالنسبة الولاء اتجاه الجامعة فقد بلغ الثبات (٠,٨٩) ، والولاء اتجاه الكلية فقد بلغ (٠,٨٦)، والولاء اتجاه العمل بلغ الثبات ( ٠,٨٧ ) ، ويوضح جدول ( ٥ ) قيم



معاملات الارتباط بيرسون لحساب ثبات استبانة البحث ككل ولكل مجال من مجالاتها.

### جدول ( ٥ ) يوضح ثبات مجالات الولاء التنظيمي

| ت | المجالات                           | ثبات الأداة    |                     |
|---|------------------------------------|----------------|---------------------|
|   |                                    | بطريقة الإعادة | بطريقة ألفا كرونباخ |
| ١ | مجال الولاء التنظيمي اتجاه الجامعة | ٠,٨٦           | ٠,٨٩                |
| ٢ | مجال الولاء التنظيمي اتجاه الكلية  | ٠,٨٤           | ٠,٨٦                |
| ٣ | مجال الولاء التنظيمي اتجاه العمل   | ٠,٨٥           | ٠,٨٧                |
|   | الثبات الكلي                       | ٠,٨٥           | ٠,٨٧                |

### الاستبانة بصيغتها النهائية:

بعد الانتهاء من بناء استبانتنا العلاقات الإنسانية والولاء التنظيمي والتأكد من صلاحيتها في قياس هذين المتغيرين أصبح من المتيسر تطبيقهما لغرض تحقيق أهداف البحث ، إذ تم تحديد عينة التطبيق النهائي والمكونة من ( ٣٦٧ ) رئيس قسم وتدرسيًا من جامعة واسط حسب اللقب العلمي و سنوات الخدمة ، بعد إجراء التعديلات اللغوية عليها أصبحت أداة البحث مكونه ( ٥٠ ) فقرة للولاء التنظيمي موزعه على ( ٣ ) مجالات رئيسية يقوم العمداء بتطبيقها كما في جدول ( ٦ )

### جدول ( ٦ )

#### مجالات أداة الولاء التنظيمي وعدد الفقرات

| أداة الدراسة ومجالاتها    | عدد الفقرات |
|---------------------------|-------------|
| مجال الولاء اتجاه الجامعة | ٢٠          |
| مجال الولاء اتجاه الكلية  | ١٥          |
| مجال الولاء اتجاه العمل   | ١٥          |
| المجموع                   | ٥٠          |

### المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

قام الباحث بتفريغ ثم تحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائية Statistical package for the social sciences (spss ) وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية

- ١- اختبار ألفا كرونباخ ( Crombachs Alpha ) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- ٢- معامل ارتباط بيرسون ( Pearson Correlation coefficient ) لقياس درجة الارتباط : حيث يقوم تلك الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين ، وقد استخدم الباحث لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة ومعرفة العلاقة الارتباطية بين الهدفين الأول والثاني .
- ٤- اختبار تحليل التباين الأحادي - One Way Analysis of Variance ( ANOVA ) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات ، استخدمه الباحث للفروق التي تعزى لمتغيري اللقب العلمي وسنوات الخدمة .

## الفصل الرابع

### نتائج البحث ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرض لنتائج البحث ، وذلك من خلال الإجابة عن أهداف البحث واستعراض نتائج المقياس التي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها.

**الهدف الأول : الكشف على درجة الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجه نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين.**

تحقيقاً لهذا الهدف تم تطبيق مقياس الولاء التنظيمي على أفراد عينة البحث البالغ عددها ( ٣٦٧ ) رئيس قسم وتدرسي في جامعة واسط وأظهرت النتائج بعد تحليل البيانات باستخراج الوسط الحسابي إذ بلغ ( ١٧٩،٩٧٨٢ ) درجة والانحراف المعياري ( ٢٨،٩٨٦٩ ) درجة ، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة ( ١٩،٨١٢ ) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة ( ١،٩٦ ) وهي دالة عند مستوى دلالة ( ٠،٠٥ ) وبدرجة حرية ( ٣٦٦ ) والجدول ( ٧ ) يوضع ذلك.

**جدول (٧)**

### الاختبار التائي لعينة واحدة One Sample Statistics T- test الولاء

#### التنظيمي لعمداء الكليات

| المتغير         | عدد العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة ٠،٠٥ |
|-----------------|------------|---------------|-------------------|--------------|----------------|----------|--------------------|
|                 |            |               |                   |              | المحسوبة       | الجدولية |                    |
| الولاء التنظيمي | ٣٦٧        | ١٧٩،٩٧٨٢      | ٢٨،٩٨٦٩           | ١٥٠          | ١٩،٨١٢         | ١،٩٦     | دالة               |

يشير الجدول أعلاه أن الوسط الحسابي للولاء التنظيمي والبالغ قيمته ( ١٧٩،٩٧٨٢ ) ، وهذا أعلى من الوسط الفرضي والذي قيمته ( ١٥٠ ) إلى وجود درجة ظاهرة من الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات في جامعة واسط ، إن سبب هذا

يرجع بالدرجة الأولى إلى المكانة التي يحصل عليها العمداء نتيجة بقاءهم في الجامعة .

#### الهدف الثاني:

أيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين تبعاً لمتغير اللقب العلمي.

القيمة الفائية (٠,٢٤١) لمتغير اللقب العلمي وهي غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كما موضح في جدول ( ٨ )

#### جدول (٨)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للفرق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث حول درجة الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين وفقاً للقب العلمي

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | القيمة الفائية المحسوبة | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|----------------|-------------|-------------------------|---------------|
| بين المجموعات  | ٦١١,٥٣٠        | ٢٠٣,٨٤٣        | ٣           | ٠,٢٤١                   | غير دالة      |
| داخل المجموعات | ٣٠٦٩١٦,٣٠      | ٨٤٥,٤٩٩        | ٣٦٣         |                         | غير دالة      |
| المجموع        | ٣٠٧٥٢٦,٨٣      |                | ٣٦٦         |                         | غير دالة      |

القيمة الفائية الجدوليه = ٢,٦٢ بدرجة حرية ٣,٣٦٣ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من جدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط تقدير الولاء التنظيمي ومحاوره تبعاً لمتغير اللقب العلمي (رؤساء

الأقسام والتدريسيين )، حيث كانت قيمة الفائية المحسوبة (٠,٢٤١)، وهي اقل من القيمة الجدولية (٢,٦٢)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات رؤساء الأقسام والتدريسيين في تقدير درجة الولاء التنظيمي وفقا للقب العلمي، ولإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، كما في جدول (٩)

جدول ( ٩ )

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للفرق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث حول درجة الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين وفقا لسنوات الخدمة

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | القيمة الفائية المحسوبة | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|----------------|-------------|-------------------------|---------------|
| بين المجموعات  | ١٦٠٥,٢٣١       | ٥٣٥,٠٧٧        | ٣           | ٠,٦٣٥                   | غير دالة      |
| داخل المجموعات | ٣٠٥٩٢٢,٥٩      | ٨٤٢,٧٦٢        | ٣٦٣         |                         | غير دالة      |
| المجموع        | ٣٠٧٥٢٧,٨٣      |                | ٣٦٦         |                         | غير دالة      |

الفائية الجدولية = ٢,٦٢ بدرجة حرية ٣,٣٦٣ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

تبين كما في الجدول ( ٩ ) بان قيمة الفائية المحسوبة (٠,٦٣٥) اصغر من قيمة الفائية الجدولية (٢,٦٢) تحت مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول الولاء التنظيمي لدى العمداء في جامعة واسط

تعزى لمتغير سنوات الخدمة ، وهذا ناتج من دفاع العمداء عن الجامعة والاهتمام بمصيرها

### الاستنتاجات:

إن من أهم استنتاجات الولاء التنظيمي لعمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين والتي تم التوصل إليها من خلال البحث الحالي كالآتي:

١- أظهرت النتائج أن العمداء في جامعة واسط اظهروا درجة جلية من الولاء التنظيمي لكياتهم .

٢- إن العمداء في جامعة واسط مستعدين لبذل أقصى الجهود لمساعدة جامعتهم على تحقيق أهدافها  
التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن تقديم عدد من التوصيات هي:

١- العمل على قياس الولاء التنظيمي لعمداء الكليات في الجامعات العراقية بشكل دوري ومستمر من خلال المقاييس الخاصة بالولاء التنظيمي .

٢- تعزيز ثقافة الولاء التنظيمي للعمل في الجامعة من خلال الاهتمام بتطوير القيادات الإدارية و العاملين بمختلف الطرق والأساليب الحديثة ، مما يزيد من رضا العاملين ويدفعهم للحرص والبقاء في أعمالهم .

### المقترحات:

#### اقترح إجراء الدراسات التالية:

١- إجراء دراسة للمقارنة بين الولاء التنظيمي في الجامعات الحكومية والجامعات الأهلية في العراق.

٢- إجراء دراسة مقارنة بين الجامعات العراقية حول العلاقة بين العلاقات الإنسانية والولاء التنظيمي .

المصادر:

- ١- ابن منظور ، جمال الدين أبو الفضل ، ١٩٩٠ ، لسان العرب المحيط ، مطبعة دار الجيل ، لبنان ،
- ٢- أبو النصر ، مدحت محمد ، ٢٠٠٥ ، بناء ودعم الولاء التنظيمي المدرسي لدى العاملين داخل المنظمة ، أترك للنشر والتوزيع ، مصر ، القاهرة.
- ٣- بطاح ، احمد ، ٢٠٠٦ ، قضايا معاصرة في الإدارة التربوية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن
- ٤- جبارة ، عطية جبار ، ١٩٨٣ ، العلاقات الإنسانية بين النظرية والتطبيق ، دار الإصلاح والتوزيع والنشر ، السعودية ، الرياض .
- ٥- حمادات ، محمد حسن ، ٢٠٠٦ ، قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس الابتدائية ، دار الحامد ، الأردن ، عمان .
- ٦- حمادي ، احمد ميري ، ٢٠١١ ، الولاء التنظيمي وأثره على أداء أعضاء الهيئة التدريسية ، دراسة مقارنة بين بعض الكليات ، جامعه بابل ، وبعض هيئه المعاهد التقنية ، بحث غير منشور ، جامعة بابل
- ٧- حريم ، حسين ، ١٩٩٧ ، السلوك التنظيمي وسلوك الأفراد في المنظمات ، دار الزهران للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان.
- ٩- خليفات ، عبد الفتاح و الملاحه ، منى ، ٢٠٠٩ ، الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة ، مجلة جامعة دمشق ، سوريا
- ١٠- داوود ،عزيز حنا ، ١٩٩٠ ، مناهج البحث التربوي ، مطابع دار الحكمة ، بغداد.
- ١١- الدراجي ، محمد ، ٢٠٠١ ، الولاء في القران الكريم ، دار الإبداع للنشر والتوزيع ، الجزائر .

- ١٢- الدوسري ، سعد بن عميقان ، ٢٠٠٥ ، ضغوط العمل وعلاقتها بالولاء التنظيمي في الأجهزة الأمنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعه نايف للعلوم الأمنية ، السعودية ، الرياض .
- ١٣- الرواشده ، خلف سليمان ، ٢٠٠٧ ، صناعه القرار المدرسي والشعور بالأمن والولاء التنظيمي ، حامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- ١٤- شروخ ، صلاح الدين، ٢٠٠٣ ، منهجية البحث العلمي ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابه ، الجزائر
- ١٥- العتيبي ، صبحي ، ٢٠٠٢ ، تطوير الفكر والأنشطة الإدارية ، الحامد للنشر والتوزيع ، السعودية.
- ١٦- العطية ، ماجدة ، ٢٠٠٣ ، سلوك المنظمة - سلوك الأفراد والجماعة ، دار المشرق للتوزيع والنشر ، الأردن ، عمان .
- ١٧- عوضيه ، أيهاب ، ٢٠٠٨ ، الرضا الوظيفي لدى العاملين في المنظمات الأهلية الفلسطينية ، محافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .
- ١٨- الفهداوي ، فهمي و القطاونه ، نشأت ، ٢٠٠٤ ، تأثيرات العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي ، المجلة العربية للإدارة ، مصر ، القاهرة .
- ١٩- الكبيسي ، عامر خضير ، ١٩٩٥ ، السلوك التنظيمي ، دار الشروق للطباعة والنشر ، الإمارات العربية المتحدة ، دبي.
- ٢٠- اللوزي ، موسى ، ١٩٩٩ ، التكوين التنظيمي ، أساسيات ومفاهيم حديثة ، دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .
- ٢١- المذكور ، مريم ، ٢٠١١ ، درجة الولاء التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت .
- ٢٢- مصطفى ، صلاح عبد الحميد ، ٢٠٠٧ ، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر المعاصر ، دار المريخ للتوزيع والنشر ، السعودية ، الرياض .



٢٣- المدهون ، موسى توفيق والجز راوي ، إبراهيم محمد ، ١٩٩٥ ، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ، عالم الكتب ، مصر ، القاهرة.

24-Allen ,N.G, Meyer ,J.P ,1990, **The Measurement and Antecedent of Affective , continuance and Normative Commitment to the Organization** Journal of Occupational

25- Angle ,H .L and Perry G. 1981, Psychology.

**AnEmpirical Assessment of Organist Commitment and Organization** Effectiectiverss

26- Ebel, R. 1972 , "**Essenentials of Educational Measurement** " New York. Englewood and Cliffs, J.F. prentice- Hall.

27- Hassard, Tarry, 1998, **A study of the job satisfaction of** ,Nebraska ,High school principals .

28- Marchiori and Henkin , 2004, **Evaluate faculty members in medical colleges of Organizational Loyalty in the united America and Canada.**

29- Matoloch.a,1983,**objective sself awareness self Estemand causal attributions for success and failure personality and individual Diffre**

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / دكتوراه

إدارة تربوية

ملحق ( ١ )

الاستبانة بصورتها النهائية

تحية طيبة :

الدكتور الفاضل .....المحترم

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم ( العلاقات الإنسانية السائدة لدى عمداء الكليات في جامعة واسط وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين ) ونظرا لما تمتعون فيه من خبره ودراية في مجال عملكم ، ولتحقيق هدف البحث يعرض عليكم الباحث استبانته من قسمين يتألف القسم الأول من العلاقات الإنسانية بينما يدور القسم الآخر حول الولاء التنظيمي ، يرجى تفضلكم بدراسة فقرات الاستبانة والإجابة عنها بكل موضوعية ، وسوف تستعمل المعلومات الواردة فيها لأغراض البحث العلمي ، شاكرين حسن تعاونكم معنا خدمه البحث العلمي

المعلومات الشخصية :

وضع إشارة ( ) أمام المربع الذي ينطبق عليك :

اللقب العلمي    ☐ أستاذ    ☐ أستاذ مساعد    ☐ مدرس    ☐ مدرس مساعد

سنوات الخدمة    ☐ أقل من ٥ سنوات    ☐ من ٥ الى ١٠ سنوات    ☐ أكثر من ١٠ سنوات

عبد كاطع سموم السراي

الأستاذ المساعد الدكتور

سامي عبد الفتاح الدوري

العلاقات الإنسانية :

الولاء التنظيمي:

الولاء التنظيمي اتجاه الجامعة :

اتجاه العميد نحو تحديد أكبر مجموعته من نوابه السلوكية من خلال العمل إزاء الجامعة

(Suleiman&Isles,2001:23 )

| ت | الفقرات                                                         | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره<br>جدا | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره | أوافق<br>بدرجه<br>متوسطه | أوافق | لا أوافق |
|---|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------|----------|
| ١ | ينظر إلى الجامعة كمكان<br>سليما يستطيع فيه تحقيق<br>أهدافه      |                                |                         |                          |       |          |
| ٢ | يمني نفسه أن يمضي بقيه<br>سنوات خدمته في الجامعة                |                                |                         |                          |       |          |
| ٣ | تعزز جميع تصرفاته ولاء<br>وحبه للجامعة                          |                                |                         |                          |       |          |
| ٤ | يتطلع أن يشرف برئاسة<br>الجامعة مستقبلا                         |                                |                         |                          |       |          |
| ٥ | يفخر في الحديث علنا عن<br>المشاريع الناجحة العديدة<br>في جامعته |                                |                         |                          |       |          |
| ٦ | ينظر إلى عمله بالجامعة<br>بأنه إسهاما في تحقيق<br>أهدافها       |                                |                         |                          |       |          |
| ٧ | ينظر مع مشكلات الجامعة<br>كأنها مشكلاته الشخصية                 |                                |                         |                          |       |          |
| ٨ | يتقبل أي مهمة تؤكل له في                                        |                                |                         |                          |       |          |

| ت  | الفقرات                                                                  | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره<br>جدا | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره | أوافق<br>بدرجه<br>متوسطه | أوافق | لا أوافق |
|----|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------|----------|
|    | الجامعة اعترازا منه<br>بجامعته                                           |                                |                         |                          |       |          |
| ٩  | مستعد أن يبذل قصارا جهده<br>لإنجاح عمل الجامعة                           |                                |                         |                          |       |          |
| ١٠ | يعتقد بأنه يستطيع تحقيق<br>أعمالا مهمة للمجتمع من<br>خلال موقعه بالجامعة |                                |                         |                          |       |          |
| ١١ | يتمتع بالقدرة على تكوين<br>أجواء ايجابية داخل<br>الجامعة                 |                                |                         |                          |       |          |
| ١٢ | يضع لنفسه معايير صارمة<br>للعمل تركز على جودة<br>النتائج                 |                                |                         |                          |       |          |
| ١٣ | يعد وجوده في هذه<br>الجامعة مؤشرا لكفاءته                                |                                |                         |                          |       |          |
| ١٤ | يتطلع الحصول على<br>مكاسب كثيرة من خلال<br>انتماءه لهذه الجامعة          |                                |                         |                          |       |          |
| ١٥ | يؤكد الولاء للجامعة وكأنها<br>بيته الذي يحرص عليه                        |                                |                         |                          |       |          |
| ١٦ | يرى أن الجامعة تستحق<br>منه الإخلاص والولاء                              |                                |                         |                          |       |          |
| ١٧ | يتطلع للحصول على مرتبة                                                   |                                |                         |                          |       |          |

الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين

| ت  | الفقرات                                                   | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره<br>جدا | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره | أوافق<br>بدرجه<br>متوسطه | لا أوافق |
|----|-----------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------|----------|
|    | وظيفية أعلى في الجامعة                                    |                                |                         |                          |          |
| ١٨ | يحرص على البقاء في عمله بالجامعة رغم توفر فرص أفضل خارجها |                                |                         |                          |          |
| ١٩ | ييسر على المتعاملين مع الجامعة إجراءاتهم لتعزيز مكانتها   |                                |                         |                          |          |
| ٢٠ | يشارك في معظم الأنشطة والفعاليات حرصا على نجاح جامعتهم    |                                |                         |                          |          |

المجال الثاني : الولاء التنظيمي اتجاه الكلية :-

هو الشعور الايجابي المتولد عند عميد الكلية تجاه منظمته الإدارية والإخلاص لأهدافها والارتباط معها

| ت | الفقرات                                 | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره<br>جدا | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره | أوافق<br>بدرجه<br>متوسطه | أوافق |
|---|-----------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------|
| ١ | يفضل مصلحة الكلية على مصالحه الخاصة     |                                |                         |                          |       |
| ٢ | يحافظ على ممتلكات الكلية بكل حرص وأمانة |                                |                         |                          |       |
| ٣ | يبذل جهد كبير لإنجاح                    |                                |                         |                          |       |

| ت  | الفقرات                                                       | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره جدا | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره | أوافق<br>بدرجه<br>متوسطه | أوافق |
|----|---------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-------|
|    | عمل الكلية لارتباط العمادة باسمه                              |                             |                         |                          |       |
| ٤  | يبقى في الكلية بعد الدوام الرسمي لمتابعه أعمالها              |                             |                         |                          |       |
| ٥  | يسعى بكل جد لتحقيق أهداف الكلية على حساب أهدافه الخاصة        |                             |                         |                          |       |
| ٦  | يخصص جزءا من وقته لمتابعه حصوله على حوافز إضافية              |                             |                         |                          |       |
| ٧  | يفخر أن يرتبط اسم الكلية وعمادتها باسمه                       |                             |                         |                          |       |
| ٨  | يبرمج أعماله اليومية لضمان استثمار وقته بشكل كامل لصالح العمل |                             |                         |                          |       |
| ٩  | يفخر أن يجد بحوثا لأساتذته في المجلات العالمية بفضل دعمه لهم  |                             |                         |                          |       |
| ١٠ | يتفهم المشكلات التي تواجه الكلية ولا يتهرب عن متابعة حلها     |                             |                         |                          |       |
| ١١ | يشعر أن مكانة كليته تتعز بتحقيقه التفاعل مع مجتمعها           |                             |                         |                          |       |
| ١٢ | يقدم الحلول لتذليل المشكلات العلمية والإدارية والطلابية       |                             |                         |                          |       |

| ت  | الفقرات                                             | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره جدا | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره | أوافق<br>بدرجه<br>متوسطه | أوافق |
|----|-----------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-------|
| ١٣ | يسعى ان يكون مناخ العمل مريح ومستقر لجميع المنتسبين |                             |                         |                          |       |
| ١٤ | يتعاطف مع مطالب الآخرين وطموحاتهم                   |                             |                         |                          |       |

المجال الثالث : الولاء اتجاه العمل:-

الحالة والوضع الذي يقدم به العميد الكثير من الوقت والاهتمام لكليته لأنه يعتقد أنها الحق

( Orrily,1980:98)

| ت | الفقرات                                       | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره<br>جدا | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره | أوافق<br>بدرجه<br>متوسطه | أوافق | لا أوافق |
|---|-----------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------|----------|
| ١ | يعتقد أن ساعات العمل في الكلية مناسبة له      |                                |                         |                          |       |          |
| ٢ | يتابع أي ملاحظات تخص الكلية ويجب عليها        |                                |                         |                          |       |          |
| ٣ | يحرص على البقاء في وظيفته عميدا لتطوير الكلية |                                |                         |                          |       |          |
| ٤ | يتصدر عمله في الكلية قائمة أولوياته اليومية   |                                |                         |                          |       |          |
| ٥ | يسعى لتطبيق معايير الجودة في التدريس          |                                |                         |                          |       |          |

| ت  | الفقرات                                                 | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره<br>جدا | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره | أوافق<br>بدرجه<br>متوسطه | أوافق | لا أوافق |
|----|---------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------|----------|
|    | الجامعي                                                 |                                |                         |                          |       |          |
| ٦  | يعد نجاح عمله الإداري جزء من نجاحه المهني               |                                |                         |                          |       |          |
| ٧  | يرغب بأن يقدم إسهامات مهنية تزيد من مكانة جامعته عالميا |                                |                         |                          |       |          |
| ٨  | يعتز أن تجسد الكلية في سياقاتها قيم العمل التي يؤمن بها |                                |                         |                          |       |          |
| ٩  | يرفض ممارسه أي أعمال بعيدة عن طبيعة مهنته الجامعية      |                                |                         |                          |       |          |
| ١٠ | يعتبر نفسه عضوا فعالا في المؤسسة الجامعية               |                                |                         |                          |       |          |
| ١١ | يخطط لمستقبل أكثر إشراقا لكليته                         |                                |                         |                          |       |          |
| ١٢ | يلتزم بأخلاقيات العمل الجامعي حبا بهنته                 |                                |                         |                          |       |          |
| ١٣ | يرغب بأن يقدم إسهامات مهنية تزيد من مكانته جامعته       |                                |                         |                          |       |          |
|    | يحكم لغة العقل                                          |                                |                         |                          |       |          |



| ت  | الفقرات                                   | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره<br>جدا | أوافق<br>بدرجه<br>كبيره | أوافق<br>بدرجه<br>متوسطه | أوافق | لا أوافق |
|----|-------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------|----------|
| ١٤ | والضيمير أثناء العمل في الكلية            |                                |                         |                          |       |          |
| ١٥ | يحافظ على أوقات العمل ويوظفها لخدمه كليته |                                |                         |                          |       |          |

## the Organizational Loyalty of Waist University Deans and According to Head of Departments and Instructors

University are considered the most important educational institution relied on by the society to expand its culture and achieve its goals and expectation .this stems from the idea that the university is the field of cultural, scientific ,social and political activities in addition to its main goal of education. Accordingly ,the 1<sup>st</sup> scientific conference of the colleges of education for human sciences ,held in Al- Anbar University (2011 ) ,stresses the significance of initiating correspondence in the human relationships of deans and other individuelles working at the Iraqi universities. However ,(2011,Hmaid) argues that there is a kind of ambiguity in the levels of Organizational loyalty and its reflection of the productivity level.

The present study aims at finding out ;

- 1- The degree of the prevailing Organizational Loyalty of waist University Deans According to Head of Department and Instructors.
- 2- 2-The statistically significant differences in the prevailing Organizational Loyalty of waist University Deans According to Head of Department and Instructors . **Limits**  
The present study is limited to Head of Departments and Instructors at waist University during the academic year 2012-2013

### **Procedures**

The population in this study covers (535) head of department and instructors in the human and scientific colleges at wait University. The sample consists of (367 ) randomly chosen faculty member constructed to (64%) of the population. Tow data collection tools are constructed to investigate human relationships and organization loyalty. The human relationships tool consists of (44 ) items , while that of organization loyalty includes (50 ) items. After checking there validity and reliability, the tools are administered on the sample and the data collected are statistically manipulated.

### **Results**

The results of the study show that college deans play an important role in the establishment of human relationships at their colleges through creating the suitable instructional environment and promoting enthusiasm of head of department

,instructors ,and students. On the other hand ,An obvious degree of deans' organizational loyalty is also noticed.

### **Conclusions**

1- college deans associate head of department and instructors in the process of decision making and encourage individual and them.

2 - University of waist deans show an obvious dgree of organizational loyalty.

### **Recommendations**

- Annually investigating and measuring ollege deans by objective scales the results of which may help the college promote and improve the degree of organizational loyalty through carefully designed policy.

### **Suggestions**

1- A comparative study of the organizational loyalty at the formal universities and private ones in Iraq.

2-Patterns of leadership among deans and their relationship to human relations in Iraqi university.

## اهمية المشاركة الشعبية في التنمية الاجتماعية

م.د. آرام إبراهيم حسين

### مقدمة الدراسة:

ان نجاح تنمية المجتمعات المحلية رهن بمدى مشاركة المواطنين في عمليات التنمية ، وقد أثبتت الخبرات والتجارب ان مشروعات تنمية المجتمع لن يكتب لها النجاح ، ولن تتأصل في الحياة المجتمع ، و تحقق الفائدة المنشودة مالم يشترك المواطنون في هذه المشروعات .

فالمشاركة الفعالة في عملية التنمية من جانب المواطنين تقلل من شكوكهم في أغراض البرامج الموضوعية وتلقي عليهم مسئولية تنفيذها . فضلاً عن اشتراك المواطنين في تخطيط برنامج معين إنما يضمن اختيار ما يتلائم مع طبيعة هذا المجتمع ، أضف الى ذلك عن اشتراك المواطنين في بحث مشاكل المجتمع و علاجها انما يسهم بالتالي في التعاون بينهم من اجل الصالح العام ، وفي تنمية قدرة المجتمع ككل على تحمل المسئوليات تدريجياً ، وعدم الاعتماد كلياً على المصادر الخارجية او على السلطات الحكومية في حل المشاكل الصغيرة التي تعترض الناس في حياتهم بالمجتمع .

فالمشاركة تعمل وباستمرار بهدف التغيير نحو الأفضل ، وبالتالي تساهم في دفع عملية التنمية والتطور لأي مجتمع أو مؤسسة ، وقد ثبت ان غياب المشاركة او حتى ضعفها يمثل سبباً من أسباب تخلف او تراجع قطاعات الانتاج او الخدمات . اسباب اختيار الموضوع:

يرجع اسباب اختيارنا لموضوع الدراسة للأسباب الآتية:-

- ١- النقص في الكوادر التقنية المحلية .
- ٢- اعتماد الاقتصاد الوطني اعتماداً كلياً على العمالة الأجنبية وارتباطه به .
- ٣- النقص في الهياكل الأساسية الاقتصادية والاجتماعية .

٤- في الوقت الذي يحتاج فيه المجتمع اشد الاحتياج الى تنمية صناعية وزراعية و ثقافية على نطاق واسع وفعال ، وفي الوقت الذي كانت الحاجة ماسة فيه لان يلعب الدور المهيمن في النشاط الرأسمالي المحلي برجوازية زراعية وصناعية نشيطة ومنتجة فعلاً ، فان الذي يلعب هذا الدور هو البرجوازية التجارية الطفيلية والرسيوية.

٥- غياب إرادة مجتمعية للتنمية ، مما أثر على مجتمعية غايات التنمية كما اضعف فاعلية وسائلها ، لان عملية التنمية الحقيقية هي عملية حضارية يجب أن تركز على إرادة واعية مصممة ، وقادرة على تحمل تبعات التغيير .

اهداف الدراسة.

تهدف هذه الدراسة بصورة اساسية الى التعرف على مدى تأثير اهمية المشاركة الجماهيرية (الشعبية) في تحقيق التوجه التنموي الشامل الذي يهتم بالأبعاد الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، والتي توجه الفرد والمجتمع المدني على اساس تمكين المواطن حتى يشارك في عملية التنمية .

أولاً / ماهية المشاركة الشعبية .

تعتبر المشاركة الشعبية من الركائز الهامة التي تقوم عليها التنمية في اي مجتمع من المجتمعات ، وحقيقة لم يتفق المشتغلون بتنمية المجتمع على شيء مثل اتفاقهم على اهمية المشاركة ، حيث عدها كثيرون ، منهم مبدأ من المبادئ وذهب بعضهم الى القول بانها بمثابة القلب من عملية تنمية المجتمع .

ونظراً لان المشاركة ليست عملية عشوائية وانها يجب ان تتم في اطار تنظيمي ، والمشاركة لا تعني الاشتراك بالقوة العضلية فقط ولكن المشاركة نعني بها المشاركة بالعقل والوجدان للإسهام في تحقيق الاهداف المنشودة أي انها عملية تفاعلية للجانبين معاً .<sup>(١)</sup>

وتعرف الامم المتحدة مشاركة المواطنين في التنمية بانها (مساهمة جماهير الاهالي الفعالة في عمليات اتخاذ القرار لتحديد الاهداف المجتمعية وحصر و تحديد الموارد اللازمة لتحقيق هذه الاهداف ، وكذلك مساهمات الاهالي التطوعية في برامج و مشروعات التنمية.<sup>(٢)</sup>

وهذا التعريف يشير الى اهمية الدور الذي تلعبه مشاركة الاهالي في التنمية، باعتبارهم اقدر الناس على تحديد المشروعات التي يحتاجها المجتمع المحلي وقدرتهم في ترتيب الاولويات لهذه الحاجات والمشروعات وفقاً لأهميتها لهم ، على ان يتم ذلك من خلال منظمات المجتمع المحلي سواء في اتخاذ القرارات عن طريق التعرف على احتياجاتهم الفعلية وتحديد المواد اللازمة لتحقيق أهدافهم .

والحديث عن المشاركة الشعبية يعني المشاركة سواء في النواحي السياسية او الاجتماعية ، ويتمثل تعريف دائرة معارف العلوم الاجتماعية للمشاركة السياسية في أنها تلك الأنشطة الإدارية التي يشارك بمقتضاها افراد المجتمع في اختيار حكامه ، وفي صياغة السياسة العامة بشكل مباشر او غير مباشر أي انها لا تعني اشتراك الفرد في مختلف مستويات النظام السياسي.<sup>(٣)</sup>

ويرى البعض ان المشاركة هي العملية الاجتماعية التي يتم من خلالها قيام الإنسانية بدور في الحياة، وتمتد المشاركة الى كافة جوانب الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، فهي تتضمن المشاركة في عديد من الجوانب كاختيار حكام المجتمع وقاداته و عضوية هيئات التطوع والاشتراك في لجان المجتمع المختلفة والاسهام فيها بالفكر والعمل لتحقيق ما تسفر عنه المشاركة في الانظمة المحلية والشعبية وغيرها.<sup>(٤)</sup>

أ- حول مفهوم المشاركة:

يتصل مفهوم المشاركة بمفهومي التنمية والتمكين اتصالاً وثيقاً ، فلقد اضحى من المسلم به ان تنمية حقيقية يستحيل انجازها على اي صعيد دون مشاركة الناس

بقطاعاتهم المختلفة و فئاتهم وطبقاتهم وشرائحهم الاجتماعية في صنعها من ناحية ، وفي جني ثمارها من ناحية اخرى .

ان درجة المشاركة ونطاقها تحدد الى مدى بعيد توزيع القوة (Power) في المجتمع، والقوة هنا بمعنى القدرة على احداث تأثير في الاخر ، الذي قد يكون فرداً او جماعة ، او مجتمعاً بأكمله الى المدى الذي نستطيع ان نقول فيه ان المشاركة والتمكين (Empowennet) هما وجهان لعملة واحدة ، اذ ان المشاركة لا تستهدف فقط تنمية المجتمع وصنع مستقبله ، بل تستهدف ايضاً تنمية الذات المشاركة و تطوير قدراتها وامكاناتها و وجودها الفاعل و المؤثر في الحياة الاجتماعية على اصعدتها المختلفة .

لقد ارتبط مفهوم المشاركة الشعبية بالأيديولوجيا الليبرالية والمشروع الليبرالي ، اكثر من ارتباطه بالمشروع الشمولي للتنمية الذي اتجه في معرض اتجاهه الى السيطرة على الحياة الاقتصادية والاجتماعية برمتها .

ب-حول مفهوم التنمية الاجتماعية:

تعتمد التنمية الاجتماعية في تحقيقها لأهدافها على الجهود التي تقدمها الدولة ممثلة بأجهزتها الرسمية وعلى المشاركة الجماهيرية ممثلة بأفراد المجتمع منفردين او متعاونين مع الاجهزة الحكومية. ومن بين الجهود التنموية التي تقدمها الدولة لمواطنيها ضمان الحقوق الاجتماعية والاقتصادية لهم عن طريق الدساتير والتشريعات التي تصدرها والاجراءات والاساليب التي تتخذها لحماية تلك الحقوق من المعوقات التي تحول دون تنفيذها ومن تلك الحقوق:

حق العمل ، حق الملكية الشخصية ، حق الوراثة ، الحق في الحصول على التأمينات ورعاية الامومة والطفولة الى غير ذلك من الحقوق<sup>(٥)</sup> فضلاً عن الخدمات التي تقدمها الدولة لمواطنيها والمتمثلة بالتعليم ، الصحة ، الاسكان ، الرعاية الاجتماعية وخدمات اساسية متعلقة بالدولة والامن والسياحة والارشاد والثقافة والشؤون

الدينية والعلمية والتنظيمية.<sup>(٦)</sup> تلك الخدمات التي لا يستطيع الافراد القيام بها لما تحتاج اليه من جهود وامكانات ضخمة .

وليس هناك ادنى شك في ان نجاح المشاركة الشعبية يتطلب موقفاً ايجابياً من قبل الدولة ودعماً منها للوقوف امام كافة المعوقات التي تحول دون تحقيقها . وهنا يبرز دور المؤسسات السياسية بما فيها الاحزاب في عمليات التوعية الجماهيرية بأهمية المشاركة . اذ أن الافراد في اي مجتمع يمكنهم تغيير مجتمعهم ، فهم اقدر على فهم طبيعته واحتياجاته و مكوناته الثقافية والطبيعية والاجتماعية .<sup>(٧)</sup>

ومعنى هذا ان المشاركة التي يحتاجها المجتمعات والتي تعتبر فعالة لاهداف التنمية هي اسهام الانسان المتبصر الواعي الذي يستند الى وضوح الاهداف وتحديد الوسائل ، فجهل الانسان بالواقع الاجتماعي نتيجة لسلبيته تجعله بعيداً عن الانتماء او اية التزامات ينبغي القيام بها . ومن هنا يقع على كاهل الصفوة مسئولية جعل الافراد اكثر مشاركة من خلال تدعيم المبادئ الديمقراطية ، فانخراط الجماهير المتزايد في ادارة شئون المجتمع و تحديد سياسة الدولة خاصة هامة من خصائص الديمقراطية.<sup>(٨)</sup> وتحاول الحكومة تحقيق اهدافها التنموية من خلال اصدار بعض التشريعات او القوانين التي تنظم عملية المشاركة ، كما انها تتنازل عن الكثير من سلطاتها المركزية و تفوض كثيراً من اختصاصاتها الى المستويات المحلية الادنى ، وهو ما يعرف باللامركزية التي بها تدعم انخراط الجماهير لتحقيق الصالح العام.<sup>(٩)</sup> وتوفر اللامركزية وما يرتبط بها من حكم محلي ، ولا مركزية اجهزة الاعلام من اذاعة وصحافة المناخ الملائم للمشاركة الحقيقية الجادة. ويقصد بمصطلح (اللامركزية) العملية التي يتم بها توزيع السلطة اتخاذ القرار على اكبر عدد ممكن من المواطنين عن طريق تقسيم المجتمع جغرافياً وتوصيل حق اتخاذ القرارات واصدارها الى جميع الوحدات الجغرافية .<sup>(١٠)</sup>



وينظر الى هؤلاء المواطنين باعتبارهم قيادات محلية يقيمون في المجتمع ويشعرون بمشكلاته ، ويقومون بتشجيع افراده على المشاركة والاسهام في مواجهة الصعوبات والتحديات التي تجابه مجتمعهم ، وقد يكون هؤلاء القادة رسميين بحكم وظائفهم، او غير رسميين بحكم احساسهم العميق بالمشكلات ورغبتهم في تطوير المجتمع المتخلف من خلال تفاعلهم مع الجماهير اصحاب المصلحة الحقيقية في عملية التغيير.<sup>(١١)</sup>

### ثانياً / العوامل المؤثرة في المشاركة الشعبية .

تأتي المشاركة من المجتمع الخصب الذي يملك ارادة التطور والنمو. فمن حيث المبدأ لا يوجد مجتمع لا يحب النمو والتطور وذلك من منطلق ان الفرد وهو يعد نواة المجتمع يقضي عمره وهو يسعى الى تحسين حياته. ولما كان هذا السعي من الفرد والمجتمع لا ينجح الا اذا توفرت له ظروف معينة والتي يمكن عدّها بمثابة مقومات او مرتكزات لاغنى عنها ، وتعد المشاركة احدى أهم هذه المقومات أو المرتكزات وبالتالي فان إنعاش هذا المرتكز يساعد في تحقيق رغبة المجتمع في النمو والتطور .

تتعدد العوامل المؤثرة بالمشاركة و تتفاوت اهمية الدور الذي تقوم به، ويزداد هذا التفاوت بين الدول المختلفة ، فما قد يمثل العامل الالهم في دولة ما قد لا يكون كذلك في دولة اخرى ، الا ان مايجب التذكير به هنا يتمثل في التداخل والتشابك الكبيرين بين العوامل المؤثرة في عملية المشاركة . من اهم العوامل والظروف المؤثرة في عملية المشاركة بالنواحي التالية:<sup>(١٢)</sup>

١- مدى ايمان واهتمام السلطات المسؤولة بالمجتمع مهما كان حجمه او طبيعته او مستواه باهمية ودور المشاركة في عملية التخطيط بوجه عام، وفي صنع القرارات ورسم السياسات حتى المحلية منها بوجه خاص.

٢- انتشار نسبة عالية من درجات الوعي الثقافي والاجتماعي والسياسي بين صفوف افراد وهيئات المجتمع او في الاقل بين صفوف نسبة لابأس بها من سكان المجتمع.

٣- حرية الرأي والتعبير والتفكير في جميع المجالات وبشكل خاص في مايتعلق منها بالمسائل التنموية بمستوياتها المختلفة . ويتيح حرية الراي والتعبير الفرصة امام السكان للمساهمة في تشكيل و توجيه السياسات والقرارات التي تتخذها المؤسسات الادارية والمجتمعية على مختلف الاصعدة والقطاعات .

٤- توفر قنوات اتصال مفتوحة بين الجهات المسؤولة من جانب ، والسكان المنتفعين من هذه المؤسسات من جانب اخر ، ويأتي تأثير ذلك لكونه يساعد في خلق الافكار وتراكم الخبرات ، وبالتالي فانه يساهم بشكل مباشر في احياء المشاركة الشعبية الفاعلة .

٥- مبدأ الحوافز: ينظر الى مبدأ الحوافز على انه اداة من ادوات تحفيز السكان وتشجيعهم على المشاركة في تشكيل و تطوير السياسات التنموية المختلفة. وقد ثبتت اهمية الحوافز كدافع قوي في زيادة معدلات التنمية والانتاج في كثير من الدول واحياناً في مؤسسات معينة بالدولة الواحدة حيث يمكن ملاحظة الاختلاف ما بين مؤسسات فيها نسبة عالية من المشاركة ومؤسسات اخرى تقل فيها نسب المشاركة .

٦- سياسة التنمية الاجتماعية والاقتصادية المتبعة في المجتمع: تؤثر السياسة المحلية للتنمية المحلية في حجم المشاركة واتجاهها فاذا لم تهتم هذه السياسة بقضايا الغالبية العظمى من المجتمع فانها أي عملية التخطيط والتنمية لن تجد أي شكل من المشاركة الشعبية .

### ثالثاً / دوافع و محددات المشاركة في التنمية .

إن مشاركة المواطنين في التنمية ليست ظاهرة متأصلة فيهم ولا في بناء المجتمع وبالتالي لا يتوقع الممارسين في حقل التنمية ان تتم المشاركة بصورة عفوية او تلقائية مالم تستثيرها و تدفعها عوامل و محددات داخلية و حوافز خارجية ، وتتمثل هذه الدوافع و المحددات في: (١٣)

أ) درجة اشباع احتياجاتهم الاساسية ، حيث يرى (اندرسون) استناداً الى نظرية (ماسلو) للحاجات، ان الناس يتطوعون في برامج العمل الاجتماعي ليقابلوا مستوى حاجاتي اعلى كالحاجة الى الشعور بالانتماء والاحترام و تقدير الذات.

ب) تتأثر درجة مشاركة المواطنين من جانب اصحاب المصلحة في التنمية بطبيعة البناء الاجتماعي للقوى ، وبنوع العمليات التي تتم فيه فهي بالتالي تتوقف على طبيعة النظام السياسي و مدى ما يتجه من حرية ممارسة للنشاط الاجتماعي وللتعبير عن القوة في تنظيمات متعددة يكون لها رأي في صياغة الحياة الاجتماعية والسياسية .

ت) تتأثر درجة مشاركة المواطنين في التنمية بمدى التقدم والنمو الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع ، فالطبقات الفقيرة (المحرومة) تكون عادة مشغولة بإشباع ضرورتها الاقتصادية التي تكفل لها البقاء و يتميز سلوكها بالفردية ويكون اهتمامها بالقضايا العامة ضعيف ، فدرجة المشاركة تتأثر دون شك بدرجة الرخاء الاقتصادي لدى المواطنين.

ث) يرى (فيلبس) (١٤) ان هناك نوعين من الدوافع للمشاركة التطوعية هما الدوافع الغيرية والتي تتمثل في الاهتمام بالآخرين والرغبة في خدمة الغير ، والدوافع الذاتية كالدافع لتحقيق الذات ، وزيادة الاحترام والمكانة الاجتماعية ، ومن ثم يمكن القول ان درجة مشاركة المواطنين في التنمية تتأثر بمستوى طموح

سكان المجتمع المحلي ويؤكد (روس) ذلك في انه كلما زادت امال الفرد وطموحاته كلما كان اكثر ميلاً للاندماج في المشاركة .

ج) تعتبر المنظمات المجتمعية إحدى الوسائل التي يمكن عن طريقها استشارة الاهالي وتحفيزهم على المساهمة الايجابية في بعض الانشطة و المشروعات التي تتم بمجتمعاتهم المحلية ، وقد يرجع ذلك الى ان هذه المنظمات تمتاز بقدرتها القيادية المهنية التي تستطيع ان تتعاون مع الاهالي خلال عمليات التنمية . وهناك راي بانه كلما امكن تحقيق التكامل في الخدمات عن طريق هذه المنظمات كلما كان اشترك الاهالي اكثر سهولة من ناحية التوفير الاقتصادية والتركيز على الخدمة ووسائل الاتصال و غيرها.<sup>(١٥)</sup>

#### رابعاً / انماط المشاركة في التنمية المحلية .

تتعدد صور وانماط مشاركة المواطنين في التنمية وتنبين من دولة الى اخرى ، ومن مجتمع الى آخر وفقاً لفرص المشاركة المتاحة للمواطنين وايكولوجية ادارة منظمات التنمية ، كما تختلف انماط المشاركة ودرجتها من مرحلة الى أخرى من مراحل عمليات التنمية . ومهما بلغ مستوى المشاركة من جانب المجتمع الا ان سكان المجتمع لا يسهمون جميعاً بقدر يتساوى مع مستوى مشاركة المجتمع ككل ، بل يتفاوت هؤلاء من حيث نصيب كل منهم والجهد الذي يبذله في المشاركة . ويمكن ان نصنف المشاركة في الأنشطة التنموية الى الاعمال التالية:-

- المشاركة في اتخاذ القرارات .
- المشاركة في الأنشطة .
- المشاركة في التنمية .
- المشاركة في مرحلة التخطيط .
- المشاركة في مرحلة التنفيذ .
- المشاركة في مرحلة التدعيم .

- المشاركة في مرحلة التنسيق .

- المشاركة في مرحلة المتابعة والتقييم .<sup>(١٦)</sup>

وقد تتمثل انماط المشاركة في الصورة غير المباشرة عن طريق التمثيل في بعض التنظيمات المجتمعية التي تقوم بانشطة تدخل في نطاق تنمية المجتمع المحلي، والتي تتمثل اهم اشكاله وصورها في<sup>(١٧)</sup>

(١) التمثيل في السلطات المحلية:

يعد التمثيل في السلطات المحلية من أهم وسائل تنظيم المواطنين للمشاركة في التنمية ، حيث انها تضطلع بتفاصيل التنمية . ومراحلها المختلفة ، فضلاً عن انتشارها في جميع الوحدات المحلية وقيام بنائها على اساس ديمقراطي ، وان كانت محدودة عضوية هذه المجالس المحلية يؤثر على حجم المشاركين فيها .

(٢) عضوية تنظيمات تنمية المجتمع:

تمثل تنظيمات المجتمع احدى انماط المشاركة غير المباشرة التي تضطلع بجميع مراحل عملية التنمية والتي تدخل في نطاق اختصاصها فضلاً عن ان هذه التنظيمات تنتشر بكثرة في الريف ويمكن أن تسهم بدور فعال في تنظيم جهود المواطنين في التنمية الريفية ، ومن أمثلتها الجمعيات التعاونية الزراعية ، وجمعيات تنمية المجتمع ، والاندية الريفية ، والتنظيمات السياسية ... الخ ، ويمكن لها ان تتبع عضويتها لأكبر عدد ممكن من المواطنين ، وعليها دور كبير في جذب المواطنين .

خامساً / عوائق المشاركة في التنمية :

ان ظاهرة مشاركة المواطنين في التنمية تعتبر بمثابة ظاهرة معقدة و عمليات دينامية تعتمد على مجموعة متغيرات متعددة، ولكل منها وزنه النسبي في تحديد وجودها وفي تغييرها .

(١) عدم الاهتمام بالتنظيم والاعلان عن تحديد المشروعات والبرامج التنموية التي من اطار مسئولية الدولة ، وما هو في اطار مسئولية السلطات الشعبية المحلية التي تعالجها بالجهود الذاتية ، وما هو مشترك بين الدولة والاجهزة الاهلية فكثيراً ما يحدث الاختلاط مما يؤثر على جهود المشاركة.<sup>(١٨)</sup>

(٢) عدم الجدية في الاخذ بالتحليل العلمي، للوقوف على احتياجات المجتمع وموارده المادية والبشرية ، مما يؤثر سلباً على اختيار البرامج التنموية الهادفة .

(٣) عدم الاهتمام الكافي بالبحوث العلمية التي تكشف عن نواحي القوة والضعف فيما تحققة المشاركة من نتائج ، وايضاً عدم الاهتمام الكافي بقياس اتجاهات افراد المجتمع نحو المشاركة وقياس مدى ما تحققة المشاركة من رضا و اشباع نفسي للمشاركة و غيره .

(٤) عدم إعلان نتائج عملية للمشاركة ، مما يؤثر في مواصلة المشاركة من قبل المشارك . فكلما اعلنت نتائج المشاركة حتى ولو كان هدفها بعيد كلما شد المشارك بنتائجها الملموسة مما يدفعه لبذل المزيد.<sup>(١٩)</sup>

(٥) عدم وضوح اساليب ومستويات المشاركة والكيفية التي تتم بها والانشطة المراد ممارستها لأفراد المجتمع مما يقلل عن حجم المشاركة .

(٦) عدم التقدير الكافي للمشاركين .

(٧) تطوير الانظمة واللوائح المنظمة للعمل ، لتسهيل اجراءات ممارسة المشاركة .

(٨) وجود مشكلة الامية ، يؤثر سلباً على الفرد بتقليل دافعه نحو المشاركة .

(٩) وجود بعض القيم السلبية مثل السلبية و التواكل ، وعدم الرغبة في التغيير ... ، تمثل عوائق المشاركة .

(١٠) انخفاض حجم المشاركة بالنسبة للمرأة عامة .

(١١) ارتفاع حجم التضخم المستمر ، يدفع المواطن للبحث عن مصادر عديدة للرزق، مما يستغرق وقته و جهوده .

(١٢) مشكلة الهجرة من الريف للمدينة ، يؤدي الى وجود فوارق بين الدخول فيقل ذلك حجم المشاركة .

(١٣) عدم التنسيق والتعاون الكافي بين اجهزة التنمية سواء الحكومية او الاهلية يقلل ايضاً من فاعلية المشاركة . (٢٠)

ان قضية المشاركة الشعبية في برامج التنمية ، يتوقف عليها نجاح او فشل تلك البرامج بدرجة كبيرة ، مما يستدعي معه ، دراسة هذه المعوقات و ايجاد الحلول لها . بحيث يتم تحويل كل معوق الى امكانية دافعه لزيادة فعالية المشاركة ، ولاشك ان ذلك يحتاج الى الدراسات والبحوث والتخطيط لمعالجة تلك المعوقات .

سادساً / اهداف المشاركة الشعبية .

تعتبر المشاركة من العمليات التي تعبر عن احتياجات المستفيدين من الخدمات وحماية مصالحهم ، كما انها تهدف الى زيادة خبراتهم والاسهام في نضجهم كأفراد ، وللمشاركة اهداف عديدة منها :-

#### أ- اهداف اقتصادية و اجتماعية

١- وتتمثل في إدراك المواطن للإمكانيات المتاحة للتنمية من النواحي المادية والفنية ، بحيث يتقبلون السياسات والقرارات التي يشاركون في وضعها ولا يغالون في رغباتهم و يعتقدون بان إشباع حاجاتهم سيتحقق ضمن البرامج والأولويات التي يقررونها بأنفسهم. (٢١) وخلال عملية المشاركة يتحقق التعاون بين التعاون بين الشعب و قياداته ويكون للعمل الجماهيري دور في التغيير الاجتماعي والمساهمة في حل المشكلات المجتمعية الحديثة. (٢٢)

٢- تكملة المواد المالية والبشرية اللازمة لتنفيذ خطة التنمية حيث تعجز الدولة في الدول النامية عن توفير الخدمات التعليمية والصحية والاعلامية الكافية ، وهنا يأتي دور المشاركون بالعون الذاتي.

٣- الحرص على المال العام ، حيث يحافظ المواطنون على المرافق العامة نتيجة ادراكهم ان اموال هذه المرافق نابع من أموالهم الخاصة .<sup>(٢٣)</sup>

#### ب- الاهداف الادارية:

١- ترشيد سياسات و قرارات إدارة التنمية المحلية نتيجة لإلمام المواطنين بظروفهم البيئية .

٢- الاسراع باحداث التغيرات السلوكية الضرورية لنجاح التنمية ولايمكن ان تغيرها الادارة عن طريق القرارات او القهر او القمع ، ولكن عن طريق المشاركة.<sup>(٢٤)</sup> والمشاركة غرض اساس و وظيفة و نشاط لتنمية المجتمع المحلي ،ولها قيمة سيكولوجية و ادارية واجتماعية وسياسية، وغالباً ما تحدد طبيعة المشاركة نجاح او فشل منظمات المجتمع المحلي في مشروعاتهم المختلفة<sup>(٢٥)</sup> .

ولما كانت عملية التنمية في اية دولة تحتاج الى مظلة من الحكم والادارة ، لتتولى إدارتها و توجيهها الوجهة الصحيحة ، اذ انه لاغنى عن استخدام الية معينة ومتفق عليها تشير بواسطتها وعلى هديها عملية التنمية ، ومن هنا اجتهد المهتمون بشؤون التنمية في مسألة الوصول الى هيئة من الحكم والادارة للتعامل مع عملية تنمية و تطور المجتمع ، وحاولوا الاستفادة من الاساليب المتبعة او المستخدمة في مجال الحكم والادارة . وكان في مقدمة ذلك اسلوبي المركزية واللامركزية ، اذ تأخذ الدول المختلفة في تخطيطها لعملية التنمية بالاسلوبين المذكورين<sup>(٢٦)</sup> ويعتمد ذلك على الظروف والمتغيرات الخاصة لكل دولة هذا ويتولى خبراء متخصصون في هذه الدول تطويع اسلوبي المركزي و اللامركزية لخدمة قضايا التنمية .

وتسعى الحكومات المختلفة الى تطبيق ما يناسبها من اشكال الادارة الحكومية، وهذا الاختبار يخضع لعدة اعتبارات تدور كلها حول ظروف واحوال الدولة في المنظورين الطبيعي والبشري .



ويعتبر اختيار شكل اونمط الادارة والمقصود هنا الحكومية منها ، امراً شديداً الحساسية، فقرار اختيار النمط مسألة ليس من السهل اختيارها و ذلك لناحيتين اثنتين وهما ، ما تحتاجه من بنى و اطر مؤسسية ، ولما قد ينجم عنها من مضاعفات وآثار سياسية ، اذا لم يكتب لها النجاح بالشكل الصحيح ، هذا و مما يزيد من حساسية المسألة ، كونها ترتبط بشكل من الاشكال بالاعتبارات السياسية ، ولاسيما ما يتعلق منها بالادارة اللامركزية حيث تساعد بطريق مباشر او غير مباشر على زرع بذور الحس والشعور الاقليمي والمحلي ، فيصبح الولاء للاقليم او المنطقة بدلاً من ان يكون للوطن او الدولة.(٢٧)

ويتم تنفيذ الادارة الحكومية على اشكال عدة منها ماهو معروف بالادارة المركزية و منها ماهو معروف بالادارة اللامركزية ، فالاول يدار من قبل العاصمة الوطنية. فهي بمثابة(مطبخ) للدولة، اما الثاني فيتم من قبل الهيئات والمجالس الإقليمية والمحلية ، حيث تقوم هذه (بمطبخ) سياسة التنمية في الاقليم والمحليات ولكن مع شيء من التنسيق مع العاصمة الوطنية .

#### سابعاً / استراتيجيات المشاركة :

ان المشاركة من قبل المواطنين هي تطبيق للديمقراطية ، وذلك لأن المواطنين هم أعلى سلطة في المجتمع ، ولكن يجب ان نأخذ في الاعتبار عملية تنمية المجتمع كثيراً ما تحتاج الى قرارات متينة متخصصة ، ولذلك تظهر مشكلة اساسية هي كيف يمكن أن نوفق بين تطبيق المشاركة واتخاذ القرارات معاً لاستفادة بالخبرة الفنية ؟ أي كيف يمكن ان نجمع بين المشاركة ودور المتخصصين وكيف تهتم بدور ايهما اكثر من الآخر في موقف معين ؟ وهذا ما تهتم به استراتيجيات المشاركة .

كما ان مشاركة المواطنين انفسهم تعتبر بمثابة إستراتيجية في تنمية المجتمع. ولكن تختلف النظرة الى المشاركة من حيث انها وسيلة أو غاية ، ففي بعض الاحيان تكون المشاركة لتأييد سياسة المنظمة و حمايتها والحفاظ على استقرارها ، وفي وقت

آخر يمكن ان تكون المشاركة اداة علاجية أو تعليمية لتغيير الاتجاهات، وفي وقت ثالث تعتبر المشاركة من الوسائل المساعدة لتحديد اهداف المنظمة وهذا ما نعرض له في موضوع الاستراتيجيات.<sup>(٢٨)</sup>

(١) إستراتيجية العلاج بالتعليم Education–Therapy Strategy وتقوم هذه الإستراتيجية على أساس أن المشاركة تؤدي الى تدريب المواطنين للعمل سوياً لحل مشكلات المجتمع وفي نفس الوقت ممارسة الديمقراطية ، ودعم التعاون بين جماعات المجتمع كاحدى متطلبات مدخل حل المشكلة Problem Solving وهذا بدوره يدعم الجهود الحكومية ويقود المجتمع الى تحقيق النمو مع الانتمائية الى المجتمع والتعرف على مشكلاته .

ان استخدام المشاركة في شؤون المجتمع كاداة تعليمية يخلق مجالاً للجدل بالنسبة لممارسة طريقه تنظيم المجتمع ، حيث نجد البعض يدافع عن المشاركة ويرى انها ليست مجرد اداء ولكنها الهدف النهائي لطريقة تنظيم المجتمع ، ويرى ان دور تنظيم المجتمع هو خلق الاستشارة ودعم ايجابية المجتمع بينما (Ross 1958) يؤكد على ان المشاركة كوسيلة اولية لحل المشكلة . أي انها اداة عن طريقها يمكن توفر ضمانات النجاح للاهداف الملموسة. اما (Warrem 1963) فانه يقترح بان المشاركة تأخذ مكانها بطريقة تلقائية الاهداف الملموسة (Task goal) حيث ان الاتفاق يضمن تحقيق اهداف التغير . كما يمكن استخدام هذه الاستراتيجية باسلوب علاجي كاداة لتنمية الثقة بالنفس او الاعتماد على الذات ، او ان يكتشف الانسان انه عن طريق التعاون مع الآخرين يمكن ان يؤثر بفاعلية في تغيير المجتمع .

(٢) استراتيجية تغيير السلوك Behavioral change strategy

لقد تم اكتشاف دور المشاركة كاداة ذات تأثير قوي على تغيير السلوك ويميل الفرد الى التأثر بالجماعات التي ينتمي اليها ، ولديه الاستعداد لقبول ما تضع هذه

الجماعات من قرارات اكثر من استعداده لسماع نصائح الغير . ولذلك تتشابه هذه الإستراتيجية مع إستراتيجية التعليم ، الا انها تختلف في تفسيرها لدور التعليم ، وتهتم هذه الإستراتيجية بتوجيه الغير ، بالاضافة الى التأثير على سلوك الفرد من خلال عضويته للجماعة انها استراتيجية تتمشى مع ممارسة تنظيم المجتمع وزيادة الاهتمام ببعض الاتجاهات في مجال الادارة (McGegor 1960) ان الهدف من استخدام المشاركة هو احداث التغير في النسق او الانساق الفرعية للمجتمع عن طريق تغيير السلوك لاعضاء النسق او ما يقدمه النسق من عوامل الضبط بالنسبة لأفراده .

وبذلك تصبح الجماعة اداة للتأثير على اعضائها . وذلك بالتركيز على معايير الجماعة ونمط القيادة فيها او مناخ التفاعل لها لتصبح اداة يمكن من خلالها إحداث التغير في سلوك اعضائها ، وتصبح بذلك الجماعة هدفاً للتغير من خلال هذا الهدف العام ويمكن تعديل سلوك اعضائها ، وتقوم هذه الإستراتيجية على عدة مسلمات من بينها :

- ١- انه من السهل احداث التغير في السلوك لدى الافراد عندما ينتمون الى جماعة اكثر من محاولة التأثير عليهم وهم فرادى .
- ٢- ان الافراد والجماعات لا يمكن ان يقبلوا القرارات التي تفرض عليهم ولكنهم يحبذون دعم القرارات التي يشعرون من خلالها بالمساواة ، ويعملون على تنفيذ القرارات النابعة منهم خاصة اذا كان ذلك عن اقتناع بجذوى التغير الذي سوف يقوم على عملية اتخاذ القرارات المشاركين فيها ، وبذلك فان المشاركة في عملية اتخاذ القرارات تخلق نوعاً من الالتزام بالأهداف الجديدة .

### (٣) إستراتيجية استكمال هيئة العاملين Sta FF Supplement strategy

ان اهم العوامل التي اكدت دور المشاركة بالجهود التطوعية واحلال المواطنين لتحمل المسؤولية لأنجاز اهداف المؤسسات. هي الندرة في الموظفين الرسميين ، وهذه

الاستراتيجية تعتمد على الجهود التطوعية لكي تسد العجز في هيئة العاملين لدرجة ان هناك بعض المؤسسات الاهلية التي تعتمد بالكامل على المتطوعين لانجاز اهدافها . انها استراتيجية واسعة الاستخدام في بعض المؤسسات الاهلية التي ترى انها ليست بحاجة الى كادر من الخبراء في التخطيط المهنيين في تنفيذ مشروعاتها، ولكنها بحاجة الى متطوعين بوصفهم خبراء حقيقيين في مشكلات مجتمعهم ، وان المنظمات الاهلية هي مجالات لتوظيف الطاقات والخبرات لدى الافراد لتحقيق الاهداف المرغوبة بالنسبة لمجتمعهم .

ان استخدام مهارات المتطوعين و خبراتهم لاستكمال كادر العاملين يرتبط اساساً باحتياجات المنظمة ومن الطبيعي أن يكون المتطوعون متفوقون مع أهداف المنظمة، ولديهم الرغبة في المساهمة او المساعدة في تحقيق هذه الاهداف والبعض قد يشارك في صياغة سياسة المنظمة ، او ادارتها ، ولكن يجب أن تأخذ في الاعتبار ان الاستفادة من الخبرات العملية للمتطوعين قد تتناسب مع بعض المجالات بينما في المجالات الاخرى لايمكن ان ترتقي باي حال الى مستوى الممارسة المهنية .

#### (٤) استراتيجية التعزيز Cooptation Strategy

تهدف هذه الإستراتيجية الى تحقيق مشاركة المواطنين في اي منظمة لمساهمة في التغلب على بعض الصعوبات المتوقعة ، وفي ضوء ذلك فان المواطنين لايمكن اعتبارهم اداة والاعتماد عليهم للوصول الى انسب الاهداف التخطيطية للمنظمة او المساهمة في تحقيق الاهداف ، ولكنهم بمثابة عناصر اساسية في اعاقه العمل او فشله (في حالة عدم مشاركتهم) وان تعاونهم واسهامهم امر ضروري للتغلب على بعض الصعوبات . وبذلك يمكن تعريف هذه الإستراتيجية (عملية عن طريقها يمكن توفير عناصر قيادية تسهم في تحقيق سياسة المنظمة و ضمان عدم وجود ما يهدد استقرارها و استمراريتها . والتعزيز ليس بمجرد تكنيك جديد ، وهو لا يخص فقط المنظمات القائمة على التطوع ولكنه اصبح قاسماً مشتركاً في الشركات والبنوك

والمؤسسات المالية ، كما ان التعزيز ضروري للمنظمات السياسية ، وايضاً في كافة مجالات الادارة الحديثة .

### (٥) استراتيجية الحصول على تأييد المجتمع

#### Community Power Strategy

القوة هي الاداة او الوسط الذي يتحقق من خلاله الاهداف وذلك على الرغم من مقاومة الآخرين لذلك . والافراد يجاهدون في سبيل الحصول على القوة والتأثير من خلال اقتناء وتملك الثروة والمكانة الاجتماعية ، ومهما كانت القوة لايمكن ان تتحكم في كافة قرارات المجتمع وليس من جدال في ان هناك تمركز للقوة خارج البناء السياسي الرسمي للمجتمع ، وان هناك مراكز مؤثرة في صياغة قرارات المجتمع .

ان كافة منظمات المجتمع تحاول ان تحصل على القوة والتأثير ، بل والافراد بها للمشاركة في قرارات المجتمع ، وهناك استراتيجيات لمشاركة المواطنين تستند الى نظريات القوة في المجتمع وكل منهما تشير الى استغلال قوة المجتمع :

الأولى : وهي تقوم للاستيلاء على السلطة والنفوذ والتأثير عن طريق ضم المشاركين في المنظمة من ذوي النفوذ في المجتمع ، وبذلك تمتلك نفوذاً غير رسمي .

الثانية : تقوم على نظريات القوة ولكن تستنكر نهاياتها، وتتوقع إحداث التغيير عن طريق مواجهة و تحدي مراكز القوة عن طريق قوة العدد المنظم وجماعات المواطنين في ايجاد مراكز قوة جديدة لاتقوم على تملك الثروة او المكانة ولكن على قوة الحجم او التخصص. وهذا النوع من المنظمات له القدرة على تحقيق التوافق من خلال مراكز القوة الموجودة سواء من داخلها او من خلال اسلوب عملها .

ومن خلال استعراض تلك الإستراتيجيات نجدها جميعاً تتفق في ان المشاركة قد تكون هدفاً في حد ذاته او وسيلة لتحقيق الاهداف . الا انها جميعاً تتفق على اساس ان

المشاركة مطلب حيوي بالنسبة للمنظمات سواء لإضفاء الشرعية عليها او لتحقيق الاستمرارية لها .

### ثامناً / المشاركة والتنمية الاجتماعية رؤية سوسولوجية:

على الرغم من ان فكرة المشاركة الشعبية لها جذورها التي تمتد عبر التاريخ الى النظرية الديمقراطية التقليدية ، الا انها فرضت نفسها على واقع الحياة المعاصرة وشقت طريقها الى التطبيق في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية وعرفت التقنين في نصوص دستورية وقانونية ومبادئ عامة في كل من الدول المتقدمة والنامية عل حد سواء ، وليس غريباً ان يسبق تطبيق المشاركة الشعبية النصوص القانونية ، ويتجاوز حدودها ، كالضغوط الاجتماعية والاقتصادية تبرز هذا التجاوز ، وعلى الادارة إفساح المجال لهذه المشاركة الشعبية والاستفادة من الطاقات الكامنة في المواطنين والامكانيات الكبيرة الموجودة في المجتمع.(٢٩)

ومما لاشك فيه ان تنمية المجتمع في كل زمان و مكان لابد ان تتم في مجتمعات قائمة وليست مجتمعات مجردة ، وليس المجتمع مجرد تجمع افراد يعيشون في اماكن متجاورة ، بل هو حياة اجتماعية تتم بترابط اجتماعي و عاطفة تسود افراده.

وتتكون المجتمعات المحلية عامة طبقاً لحدودها الجغرافية ، وموقعها الاقليمي ، وتربطها المصالح المشتركة من اجتماعية و ثقافية والعادات والتقاليد المكتسبة والمشاركة الوجدانية التي تنشأ من الروابط الاسرية والاشترك في الخدمات التي تؤدي لصالح تلك المجموعة من مدارس و مستشفيات و دور عبادة و محلات عامة و غيرها من المؤسسات(٣٠)

وترابط الجماعات في بيئة ما يزكي في افرادها الشعور بالولاء للجماعة و ينمي الدوافع الطبيعية للاحتفاظ بطابعها الخاص الذي يميزها عن الجماعات الاخرى، فالمجتمع المحلي في الحقيقة ليس مجرد بقعة جغرافية ولاهو مركز اقتصادي انما هو

مجموعة من الناس متصلين ببعضهم البعض في الحياة اليومية ومتفاعلين تفاعلاً كاملاً مما يؤدي الى النمو الطبيعي لحياة ذلك المجتمع.<sup>(٣١)</sup>

### الخاتمة

تعرضت الدراسة الى موضوع ذو طبيعة جدلية ، فالأهداف الخاصة بالتنمية الشاملة تكمن اساساً في تغير الهياكل الاجتماعية . الاقتصادية ، والتخلص المدروس من انماط الانتاج المتخلفة ، وتنويع قاعدة الانتاج لرفع الكفاءة الانتاجية للموارد البشرية والمادية المتيسرة بهدف الاسراع بخطوات التنمية الشاملة . وحتى تنجح عمليات التنمية الشاملة لابد من ان تكون ضمن اطار استراتيجي واضح يأخذ بالحسبان الازواض التاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية . فالتنمية كما يقول الدكتور ، جاسم خالد السعدون: ليست تنمية اقتصادية فقط ولكنها نقلة حضارية ، اقتصادية ، اجتماعية تضمن استمرار حالة التقدم الذاتي بفعل تغيير ارادي واع . والتنمية مشاركة عادلة في الازواء والمزايا ومشاركة فاعلة في سلطة اتخاذ القرار و حرية في الرأي والبحث واطلاق القدرات دون عقاب او تعسف او خوف.<sup>(٣٢)</sup> واخيراً يعتقد الباحث فشل برامج التنمية وفعاليتها في التقدم والتطور الاجتماعي ، والسبب يرجع الى الهياكل الاجتماعية الاقتصادية التقليدية والانماط الانتاجية البدائية، المدعومة بتقاليد اجتماعية راسخة بالمعنى الواسع للكلمة ويجب عدم اغفالها عند الدراسة.

### الهوامش

- (1) Mare. J. Wollace & Rew D. Szilagyi, Managing Behavior in Organization, Seott For Sman Co., N.Y. 1982.P.183.
- (2) Department of Economic and Social Affaris, PeplurparticiPation (in) Decision Making For development, United Nation, N.Y.1975,P.4.

- (٣) عبدالهادي الجوهري وآخرون ، دراسات في التنمية الاجتماعية ، مكتبة الطليعة ، اسيوط، ١٩٧٨، ص ٩٣.
- (٤) عدلي سليمان ، المشاركة الشعبية في التنمية الريفية المتكاملة، المؤتمر الدولي عن ادارة التنمية الريفية ، القاهرة، ب.ت ص ٧.
- (٥) احمد محمد خليفة، التنمية الاجتماعية بين الحاجة والحق ، المؤتمر الاول لعلماء الاجتماع العرب ، حول الاسس الاجتماعية للتنمية في الوطن العربي، بغداد، ٢-٦ شباط ١٩٨٠، ص ٢ .
- (٦) عبدالباسط محمد حسن، التنمية الاجتماعية، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٩٦.
- (٧) مريم احمد مصطفى، العوامل الاجتماعية المؤثرة في التنمية المحلية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٤، ص ١٢٠.
- (٨) جان وليام لابييار، السلطة السياسية ، ترجمة الياس حنا الياس، بيروت ، منشورات عويدات ، الطبعة الثالثة، ١٩٨٣، ص ١١-١٤.
- (٩) احمد رأفت عبدالجواد، التنمية الحضرية التكاملية المحلية واهم مشكلاتها في مصر من مدخل لدراسة المجتمع، القاهرة ، مكتبة نهضة الشرق، ١٩٨٠، ص ٥٩٩.
- (١٠) عبدالمنعم شوقي، معضلات و معوقات المشاركة الشعبية في الريف المصري، تحليل لنتائج البحوث الميدانية التي أجريت في هذا المجال في مصر عن عام ١٩٦١-١٩٨١، المانيا ، مكتبة مصر، ١٩٨٦، ص ١٤.
- (١١) اسماعيل حسن عبدالباري ، دور القيادات المحلية في تنمية المجتمع، الكتاب السنوي لعلم الاجتماع ، العدد الثاني، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١، ص ٩٠-٩٣.



- (١٢) د.موسى يوسف خميس، مدخل الى التخطيط، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، عمان الاردن، ١٩٩٩، ص١١٦-١١٨.
- (١٣) د. محمد عبدالفتاح محمد عبدالله، ممارسة الخدمة الاجتماعية التنموية في المجتمعات المحلية (التقليدية والمستخدمة) المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، ٢٠٠٧، ص٦١.
- (١٤) محمد العربي، المشاركة الشعبية في المجتمع المحلي (في) قراءات في تنظيم و تنمية المجتمع المحلي الريفي ، مصر، الاسكندرية، ص٢٦٧.
- (١٥) عدلي سليمان ، التنمية والمشاركة الشعبية في مجال تنمية المجتمع، العدد الرابع، اغسطس ١٩٧٧، ص٤١.
- (١٦) عبدالحليم رضا عبدالعال، احمد وفاء زيتون، تنظيم المجتمع، الكتاب الأول ، توت للرعاية والاعلان والنشر، القاهرة، ١٩٨٦، ص ص ٢٦٥-٢٦٦.
- (١٧) ظريف بطرس، المشاركة الشعبية في التنمية (في) ادارة التنمية الريفية ، المنظمة العربية للعلوم الادارية ، جامعة الدول العربية ، المؤتمر الرابع للادارة المحلية، المملكة المغربية ١٩٧٨، ص ص ٤٣-٤٤.
- (١٨) د. هناء حافظ بدوي ، التنمية الاجتماعية ، رؤية واقعية من منظور الخدمة الاجتماعية ، مطبعة البحيرة، ٢٠٠٤، ص١٩٢.
- (١٩) احمد كمال احمد وآخرون ، التنمية الاجتماعية ، مطبعة دار العالم العرب ، القاهرة ، ١٩٧٤، ص ص ٥٤-٥٥.
- (٢٠) الفاروق بسيوني ، وآخرون ، محاضرات في التنمية الاجتماعية ، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان ، ١٩٨٢، غير منشورة ، ص١٠٥.
- (٢١) إجلال مبروك، المشاركة الشعبية في الحكم المحلي ، مؤتمر ادارة الحكم المحلي ، القاهرة ١٩٨١، ص ص ٣-٤.

(٢٢) احمد كمال احمد و آخرون ، طريقة تنظيم وتنمية المجتمع، مكتبة العالم العربي، القاهرة ، ١٩٧٠، ص ١٨٨.

(٢٣) اجلال مبروك، مرجع سابق، ص ص ٣-٤.

(٢٤) ماهر ابو معاطي علي ، الخدمة الاجتماعية والادارية المحلية ، بدون نشر، القاهرة/ ١٩٨٩، ص ص ٢٨٢-٢٨٣.

(25) Encyclopedia of Social work. Volume1. Eighteenth Edition  
National Association of social workers Silver Spring.  
Margland 1987, P.P.3-4.

(٢٦) خالد سمارة الزعبي ، كفاءة المجالس المحلية (دراسة مقارنة) ، ١٩٨٥، عمان، ص ٢٨.

(٢٧) د. موسى يوسف خميس، دراسات في التخطيط والتنمية ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت ، ١٩٩٥، ط ١، ص ٤١٦.

(٢٨) د. أحمد مصطفى خاطر و د.محمد عبدالفتاح محمد، الاتجاهات المعاصرة في تنمية المجتمعات المحلية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، ٢٠١٠، ص ١٢٥.

(٢٩) ماهر ابو المعاطي علي ، الخدمة الاجتماعية والادارة المحلية ، مصدر سابق ، ص ٢٧٤.

(٣٠) د. سامي مصطفى كامل زايد ، حتمية التخطيط الاجتماعي، رؤية لتحقيق اهداف التنمية في المجتمع المصري، المكتب الجامعي الحديث، ٢٠١٣، ص ٢٢-٢١.

(٣١) مصطفى الجندي، المرجع في الادارة المحلية، منشأة المعارف الاسكندرية ، ١٩٧١، ص ٦٢.

(٣٢) جاسم خالد السعدون، دور القطاع الخاص في التنمية الاقتصادية، مجلة المستقبل العربي، السنة الحادية عشرة ، العدد ١٢٠، شباط، فبراير ١٩٨٩، ص ٧٣.

### المراجع

- المراجع باللغة العربية.
- ١-عبدالهادي الجوهري وآخرون ، دراسات في التنمية الاجتماعية ، مكتبة الطليعة ، اسيوط، ١٩٧٨.
- ٢-عدلي سليمان ، المشاركة الشعبية في التنمية الريفية المتكاملة، المؤتمر الدولي عن ادارة التنمية الريفية ، القاهرة .
- ٣-احمد محمد خليفة، التنمية الاجتماعية بين الحاجة والحق ، المؤتمر الاول لعلماء الاجتماع العرب ، حول الاسس الاجتماعية للتنمية في الوطن العربي ، بغداد، ٦-٢ شباط، ٩٨٠.
- ٤-عبدالباسط محمد حسن، التنمية الاجتماعية، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٧٧.
- ٥-مريم احمد مصطفى، العوامل الاجتماعية المؤثرة في التنمية المحلية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٤.
- ٦-جان وليام لايبار، السلطة السياسية ، ترجمة الياس حنا الياس، بيروت ، منشورات عويدات ، الطبعة الثالثة، ١٩٨٣.
- ٧-احمد رأفت عبدالجواد، التنمية الحضرية التكاملية المحلية واهم مشكلاتها في مصر من مدخل لدراسة المجتمع، القاهرة ، مكتبة نهضة الشرق، ١٩٨٠.
- ٨-عبدالمنعم شوقي، معضلات و معوقات المشاركة الشعبية في الريف المصري، تحليل لنتائج البحوث الميدانية التي أجريت في هذا المجال في مصر عن عام ١٩٦١-١٩٨١، المانيا ، مكتبة مصر، ١٩٨٦.

- ٩- اسماعيل حسن عبدالباري، دور القيادات المحلية في تنمية المجتمع، الكتاب السنوي لعلم الاجتماع بالعدد الثاني، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١.
- ١٠- د. موسى يوسف خميس، مدخل الى التخطيط، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، عمان الاردن، ١٩٩٩ .
- ١١- د. محمد عبدالفتاح محمد عبدالله، ممارسة الخدمة الاجتماعية التنموية في المجتمعات المحلية (التقليدية والمستخدمة) المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، ٢٠٠٧.
- ١٢- محمد العربي، المشاركة الشعبية في المجتمع المحلي (في) قراءات في تنظيم و تنمية المجتمع المحلي الريفي ، الاسكندرية ، مصر .
- ١٣- عدلي سليمان ، التنمية والمشاركة الشعبية في مجال تنمية المجتمع، العدد الرابع، اغسطس ١٩٧٧ .
- ١٤- عبدالحليم رضا عبدالعال، احمد وفاء زيتون، تنظيم المجتمع، الكتاب الأول ، توت للرعاية والاعلان والنشر، القاهرة، ١٩٨٦ .
- ١٥- ظريف بطرس، المشاركة الشعبية في التنمية (في) ادارة التنمية الريفية ، المنظمة العربية للعلوم الادارية ، جامعة الدول العربية ، المؤتمر الرابع للإدارة المحلية، المملكة المغربية ١٩٧٨ .
- ١٦- د. هناء حافظ بدوي ، التنمية الاجتماعية ، رؤية واقعية من منظور الخدمة الاجتماعية ، مطبعة البحيرة، ٢٠٠٤ .
- ١٧- احمد كمال احمد وآخرون ، التنمية الاجتماعية ، مطبعة دار العالم العربي ، القاهرة ، ١٩٧٤ .
- ١٨- الفاروق بسيوني ، وآخرون ، محاضرات في التنمية الاجتماعية ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٢ .

١٩- إجلال مبروك، المشاركة الشعبية في الحكم المحلي ، مؤتمر ادارة الحكم المحلي ، القاهرة ١٩٨١.

٢٠- احمد كمال احمد و آخرون ، طريقة تنظيم وتنمية المجتمع، مكتبة العالم العربي، القاهرة ، ١٩٧٠.

٢١- ماهر ابو المعاطي علي ، الخدمة الاجتماعية والادارية المحلية ، بدون نشر، القاهرة/ ١٩٨٩.

٢٢- خالد سمارة الزعبي ، كفاءة المجالس المحلية (دراسة مقارنة) ، ١٩٨٥، عمان .

٢٣- د. موسى يوسف خميس، دراسات في التخطيط والتنمية ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت ، ١٩٩٥، ط١.

٢٤- د. أحمد مصطفى خاطر و د. محمد عبدالفتاح محمد، الاتجاهات المعاصرة في تنمية المجتمعات المحلية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، ٢٠١٠.

٢٥- د. سامي مصطفى كامل زايد ، حتمية التخطيط الاجتماعي، رؤية لتحقيق اهداف التنمية في المجتمع المصري، المكتب الجامعي الحديث، ٢٠١٣.

٢٦- مصطفى الجندي، المرجع في الادارة المحلية، منشأة المعارف الاسكندرية ، ١٩٧١.

٢٧- جاسم السعدون، دور القطاع الخاص في التنمية الاقتصادية، مجلة المستقبل العربي، السنة الحادية عشرة ، العدد ١٢٠، شباط، فبراير ١٩٨٩.

- المراجع الاجنبية:

1- Mare. J. Wollace & Rew D. Szilagyi, Managing Behavior in Organization, Seott For Sman Co., N.Y. 1982.

2- Department of Economic and Social Affaris, PepularparticiPation (in) Decision Making For development, United Nation, N.Y.1975.

3- Encyclopedia of Social work. Volume1. Enghteenth edition  
National Association of social workers Silver Spring.  
Margland 1997.

### المخلص

#### أهمية المشاركة الشعبية في التنمية الاجتماعية.

قبل تحديد وإبراز أهمية المشاركة الشعبية في التنمية الاجتماعية. يجدر ان نحدد هذا المفهوم ومن الرؤية السوسيولوجية المعاصرة. التي تشير الى كونها العملية الاجتماعية التي يتم من خلالها قيام المواطنين (Citizenships) بتنفيذ ادوارهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ضمن اطر المشاركة في عديد من الجوانب المذكورة اعلاه ، وذلك عن طريق اختيار القادة ، والاعضاء والمساهمة في لجان اقتصادية اجتماعية والاسهام فيها بإثراء الافكار التنموية والعملية وفق المنظور السوسيولوجي شريطة ان ترتبط هذه الافكار مع ترجمتها وفق اديم (ارض) الانشطة المحلية و الاقليمية والقومية .

و وفق هذه الرؤية فان المشاركة الشعبية لها سمات و خصائص لابد ان تتوافر فيها ، كما ترتبط وبعملية جدلية مع اهداف التنمية الاجتماعية ، و يمكن تلخيص هذه السمات على النحو الآتي :-

- (١) انها شعبية ، لانها تعبر عن مصالح الجماهير لمواجهة المعوقات والمشاكل التي تعترض سبل تحقيق اهداف التنمية الاجتماعية.
- (٢) ولان المشاركة هي شعبية لذاتها ، اذن فهي ديمقراطية وتتجسد قطبا المشاركة الشعبية والديمقراطية من خلال التنظيمات الاجتماعية ، ما يجعلها اكثر صدقا في التعبير عن احتياجات و مصالح الفئات الطبيعية الشعبية.
- (٣) وهاتان السمتان ، تمهد الارضية لان تكون المشاركة الشعبية في التنمية الاجتماعية ايجابية ، لأنها تعبر عن روح العصر واستشراف الافاق المستقبلية

لخطط التنمية الاجتماعية وهذه الايجابية ستعجل من ديناميكية هذه المشاركة وبالتالي سيفضي لان تكون ثمار التنمية الاجتماعية اكثر انسانية لانها تخضع لقوانين العقل وقواعد العلم الاجتماعي والضمير الانساني النبيل .

وفي ضوء هذه الخصائص والسمات، فان المشاركة الشعبية في التنمية الاجتماعية تستطيع ان تحقق جملة اهداف منها ، اقتصادية التي يمكن تأطيرها من خلال المشاركة في وضع السياسات التنموية والقرارات التي تصب في مصالحها والهدف الثاني للمشاركة تتحدد من خلال الأهداف الادارية التي تترجم عن طريق القوانين التخطيطية المعاصرة ، اما الاهداف الاجتماعية للمشاركة الشعبية في التنمية الاجتماعية ، فيتحدد من خلال تعليم المواطنين عن طريق الممارسة الميدانية ، ثم فتح قنوات الاتصال للتفاهم بين الحكومة و وطبقات الشعب فضلاً عن كونها تستطيع ان تلعب دور الرقابة الشعبية على مجمل مشاريع التنمية في الاقليم .

بعد توضيح مفهوم المشاركة الشعبية واهم خصائصها واهدافها ، لابد ان يذكر اهم دوافعها والتي يمكن إدراجها على النحو الآتي :-

- (١) تكمن اهمية المشاركة الشعبية في تحقيق المنفعة الشخصية .
- (٢) ان تحقيق العامل اعلاه ، سيؤدي تحقيق المصلحة العامة للمجتمع.
- (٣) ان المشاركة الشعبية تسهم في ابراز ادوار المواطنين و فق المنظور او الدافع السايكولوجي .

- (٤) ان هذه المشاركة تسهم في خلق الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.
- (٥) وثمة دوافع اخرى في المشاركة الشعبية في التنمية الاجتماعية كحب الافراد والحماس الشخصي وحب العمل مع الآخرين والدوافع الذاتية .

اما بصدد محتويات البحث ، فقد تضمن على مقدمة واسباب اختيار موضوع الدراسة واهداف الدراسة و ثمان محاور على الشكل التالي أولاً / ماهية المشاركة الشعبية و ثانياً/ العوامل المؤثرة في المشاركة الشعبية و ثالثاً/ دوافع و محددات المشاركة في

التنمية و رابعاً/ أنماط المشاركة في التنمية و خامساً/ عوائق المشاركة في التنمية و سادساً/ أهداف المشاركة الشعبية و سابعاً/ استراتيجيات المشاركة وأخيراً/ المشاركة الشعبية والتنمية الاجتماعية (رؤية سوسولوجية) يليها الخاتمة و قائمة المراجع.

### **Abstract**

#### **The importance of popularity**

#### **Participation in social development**

Before the limitation and uprising the importance of popularity participation in social development , we must be limited this concept with view point of sociological contemporary , which refers that the social operation , through out that citizenship whose attempts to rapide hour of economical , social and cultural political roles , the framework of participant in the numbers of the aspect which refers above , by the way of choose the leadership , and members and contri bution in the affiares of econo-social , in order to rich of development thoughts and operation with viewpoint social ogical, which related of these with translation on the land of national , regional and local activities .

With of this viewpoint the popularity participation have the characteistics, which preparing , in order to related with goals, these characteristics are:



1-this concept has popularity, because it has expression the audience interests for facing the obstacles and problems which stopped the achievement of the social development goals .

2- Also this concept has democracy , because the axes of popularity participation and democracy, through of social organizations there for, all of these expression to the needs and interest for popularity classes catigories.

3- the collection of (popularity participation and democracy in social development ar positive, because , it has expression of eva spirit , and to know lodgment the future of social development plans, with view point of these characteristics, the popularity participation, leds to achievement

Of the number of goals such as :

- 1- Economical goals , which must be fram-work, through , the participation to put the development politics and descions which achievement of interests.
- 2- The second goal for participation limited trough the adminis thative goals which translation by the contemporary planning laws .
- 3- Foras , the social goals for popularity participation in social development , limitation through, education citizenships by application practices andl alsopen the communication chaaels ,

in order to dialogue between the government and peoples classes

After , the explanation the concept of popularity participation, and the importance of characteristics and goals , it has necessary to explain the motives importance , which as following

- 1- The importance of populauity participation ,are to achievement of personality interest
- 2- The achievement of the factor above, heds to achievement of society general interests.
- 3- The popularity of partici-pation contribute to uprise of citizinships roles with view point of psychological motive.
- 4- The participation control uteod to create the social respossibility sceens .
- 5- Thre are other motives in popularity participation in social development , as indinidal shik. Personality activities like of working with other, and individuality motives. This research inclaudect , the numbers of section . in section one

## أثر أنموذج Case في تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي وذكائهن الطبيعي

م. د. كفاح محسن عبدالله

**المستخلص:** يستهدف البحث أثر أنموذج كيس في تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي وذكائهن الطبيعي من خلال التحقق من صحة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كيس ، ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيل مادة الكيمياء.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كيس ، ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في ذكائهن الطبيعي.

تم اختيار إعدادية عدن قصديا من بين مدارس مجتمع البحث وذلك لتعاون إدارة المدرسة مع الباحثة ، وتضم المدرسة (٣) شعب للصف الخامس العلمي ، تم اختيار الشعبتين (أ) و(ج) عشوائيا ، وبلغ عددهن (٦٠) طالبة ، بواقع (٣٠) طالبة شعبة (ج) تجريبية ، و(٣٠) طالبة شعبة (أ) ضابطة. قامت الباحثة ببناء أداتان هما: الاختبار التحصيلي لمادة الكيمياء ، ومقياس الذكاء الطبيعي ، وتم التحقق من خصائصهما القياسية. وتم التحقق من السلامة الداخلية والخارجية للتجربة.

أستعملت في البحث الوسائل الإحصائية الآتية: لاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين معادلة معامل الصعوبة، معادلة القوة التمييزية (للفقرة الموضوعية) ، معادلة

فعالية البدائل الخاطئة ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة سبيرمان براون التصحيحية ، معادلة حساب حجم الأثر.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كيس ، ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيل مادة الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية.
٢. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كيس ، ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الذكاء الطبيعي ، لصالح المجموعة التجريبية.

وقدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

**Abstract:** The objective of this research the impact of model Case in the collection of material chemistry and natural intelligence to fifth grade through the scientific validation of hypotheses Elsafreeten following cases:

1. There is no difference statistically significant at the level of significance (0.05) in the post test between the mean scores of students in the experimental group that studied the model according to the Case, and the mean scores of the control group students who studied in the traditional way in the collection of material chemistry.
2. There is no difference statistically significant at the level of significance (0.05) in the post test between the mean scores of students in the experimental group that studied the model according to the Case, and the mean scores of the control group students who studied in the traditional way in the natural intelligence.

It was selected junior high Aden Intentionally among the schools community research and to cooperate school administration with the researcher, and the school has (3) people to fifth grade science, was selected groups (a) and (c) at random, and reached their number (60) Student, by (30) student Grup (c) a Experment, and (30) student Grup (a) was Control.

The researcher building tools are: test grades for chemistry, and the measure of natural intelligence,

It was verified Psychomates. Safety was checked by internal and external experience.

Find used in the following statistical methods: the samples t test for two independent samples of equal difficulty coefficient equation, an equation discriminatory power (substantive item), the effectiveness of the equation wrong alternatives, Pearson correlation coefficient, Spearman Brown corrective equation, an equation calculating the effect size.

The study found the following results:

1. there is a difference is statistically significant at the level of significance (0.05) in the post test between the mean scores of students in the experimental group that studied the model according to the Case, and the mean scores of the control group students who studied in the traditional way in the collection of chemistry for the experimental group.
2. there is a difference is statistically significant at the level of significance (0.05) in the post test between the mean scores of students in the experimental group that studied the model according to the Case, and the mean scores of the control group students who studied in the traditional way in the natural intelligence, for the experimental group.

The researcher presented a set of recommendations and proposals.

## مشكلة البحث:

يعد تدني التحصيل من المشاكل المتعددة، فهما وتشخيصا وعلاجاً، لتعدد وتداعيات أسبابها ومتغيراتها، بأبعادها التربوية والاجتماعية، والاقتصادية و الثقافية والنفسية كافة، مما ولد مخرجات تعليمية متعثرة، اداءً وتطبيقاً، قد تكون احد أسبابها المؤثرة هو ضعف استيعاب وفهم الطلبة للمادة العلمية، مما يؤثر سلباً في طبيعة نموهم المعرفي والأدائي، والوجداني، وموائمة متطلبات التطور والتكيف، إذ يرى التربويون والمختصون، أن التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات وتوظيفها، هو المؤشر الأكثر أهمية في مدى الاستيعاب، والفهم، والتطبيق، والتفسير، وغيره من العمليات العقلية الأخرى في اكتساب المعلومات وتوظيفها في الحياة العامة .

ويعد مسار العملية التعليمية تقليدياً بالمقارنة مع المستجدات والاتجاهات المعاصرة، إذ أن الأساليب التدريسية التقليدية تؤدي إلى خلق جيل من المتعلمين ذي أنساق معرفية منغلقة، تبعدهم عن استخدام مهارات معرفية في حل مشكلاتهم، فضلاً عن أن أساليب تدريس مادة الكيمياء تهتم بحفظ وتلقين المفردات أكثر من اهتمامها بنماذج التعليم التي تنمي التفكير والذكاء لدى المتعلمين.

وتعتقد الباحثة أن هناك ضرورة ملحة إلى مواكبة التطورات المعاصرة في طرائق التدريس وأساليبه نتيجة الاعتماد على النماذج والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، إذ أن التمسك بالطرائق التقليدية لا تلبي متطلبات العملية التعليمية، في الوقت الذي يشهد العلم قفزات نوعية في جميع مجالات الحياة، وأن الاعتماد على النماذج المعاصرة لا يقلل الفجوة بيننا وبين الدول المتقدمة بل وإلحاق بركب التطور.

أن نسبة الرسوب المتدنية في مادة الكيمياء في الصفوف الخامسة العلمية، وصلت إلى مستويات عالية، تقدر بين ٣٠ - ٦٠ % (حسب مسح الباحثة لبعض المدارس التابعة لمديرية الرصافة الأولى)، فضلاً عن قيام الباحثة بأجراء لقاءات مع بعض مدرسات الكيمياء اللاتي أكدن ضعف المستوى العلمي لدى طلبة الصف الخامس

العلمي نتيجة استخدام الطريقة التقليدية لتدريس المادة التي تفتقد إلى الإثارة والتساؤل والحث على التفكير وإثارة الدافعية ، واستنادا لما سبق ذكره ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة محاولة التحقق من أثر أنموذج كيس في تحصيل مادة الكيمياء للصف الخامس العلمي ، وذكائهم الطبيعي.

**أهمية البحث:** يعد أنموذج كيس (التسريع المعرفي) أحد النماذج التي تنمي التفكير لدى الطلبة ، وتساعدهم في تطوير مهاراتهم ، ونمو شخصياتهم ، إذ تم تصميمه من قبل نخبة من التربويين في المملكة المتحدة ، وفي مقدمتهم (مايكل شاير) ، وقد اشتقت خطواته من أنموذج الإرتقاء المعرفي لـ (جان بياجيه) التي يدعو إلى إفراح المجال للمتعلمين ليكتشفوا الأحداث البيئية معتمدين على خبراتهم الشخصية (قطامي ، ١٩٩٠ : ٢٩٦).

أن أهمية النموذج المعرفي تكمن في انه يجمع بين اساليب التدريس الحديثة كالاستقصاء والاستقراء والاكتشاف وحل المشكلات وطرح الاسئلة بصورة منظمة ، مما يجعل دور الطلبة ايجابيا ومحورا للعملية التعليمية ، ويساعد في تعديل سلوكهم وتوجيههم نحو التفكير العلمي ( ابو حجلة ، ٢٠٠٧ : ٥).

ويؤكد أدي وشاير (Addy & Shayar) أن هناك فرق بين مفاهيم التعلم ، والتعليم ، والتسريع المعرفي (Case)، فالتعلم يحدث نتيجة عمل ما ، والتعليم يحدث نتيجة استجابة لمدخلات تعليمية تكون معرضة للنسيان أحيانا ، أما التسريع المعرفي (Case) فهو تعلم وتعليم في الوقت نفسه ، وقد يكون معقدا في بادئ الأمر ، إلا أنه يستمر ويبقى ويتطور مع تقدم الزمن (Addy & Shayar, 2002: 7).

ويشير جلاويل (Gladwell) إلأن أنموذج التسريع المعرفي (Case) يقود إليؤدي دورا رئيسا في التركيز على المفاهيم الرئيسة وتجميعها وتفسيرها ، فهو يكيف الفرد باستعمال الحواس الخمسة لعمل القرارات السريعة (Gladwell, 2005 : 50).

ويتميز أنموذج كيس بتحديثه لتفكير الطلبة ، وعلى البناء المفاهيمي والاجتماعي بين الطلبة ، وتشجيع الإدراك وعمليات ما وراء المعرفة ، أن التقدم الدراسي الذي يحصل لدى الطلبة نتيجة قيامهم بتطبيق الأنموذج ومراحل في مادة العلوم ، سوف ينتقل إلى مواد دراسية أخرى متتبعين أسلوب العمل نفسه في الأنموذج نتيجة لتطبعهم بطريقة الأنموذج ، علاوة على ذلك أن مراحل الأنموذج يقترن بالأنشطة التعليمية التي تساعد في تثبيت التعليم وبقائه إذا تم تطبيقها بشكل جيد ، كما أن قيام المدرس بإعداد الأنشطة يجب أن يتلاءم مع طبيعة المادة الدراسية (Adey & Shayer, 2010 : 23) ، فضلا عن أنه يحول المفاهيم العلمية الجافة إلى مفاهيم أكثر قبولا ، ويساعد الطلبة على التعامل بقوة مع الأفكار الأكثر صعوبة دون تردد (Harrison & Treagust, 2000: 85).

وتأتي أهمية البحث من خلال المبررات الآتية:

١. قد يسهم أنموذج التسريع المعرفي (Case) في ترسيخ المفاهيم العلمية لدى أفراد عينة الدراسة ، ورفع ذكائهن الطبيعي.
٢. من الممكن استفادة المتخصصون في بناء المناهج الدراسية من نتائج الدراسة الحالية وتطبيقها في البرامج التعليمية لدى المتعلمين.
٣. توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى الاهتمام بالنماذج التعليمية ، والذكاء الطبيعي بوصفها من الأهداف الرئيسة لتدريس مادة الكيمياء ، وفي إدراج خبرات وأنشطة تعليمية مفيدة للواقع التربوي والتعليمي.
٤. قد يسهم بتزويد مدرسي مادة الكيمياء بنماذج تدريسية غير تقليدية تساعد في زيادة تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء والذكاء الطبيعي.
٥. يفيد الباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية بما يوفره لهم من مقياس الذكاء الطبيعي ، وذلك لمساعدتهم في إجراء بحوث وصفية وتطبيقية أخرى.



٦. يتزامن مع أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها مرحلة دراسية مهمة ، إذ تقوم هذه المرحلة بأعداد الطلبة لمواصلة دراستهم الجامعية فيما بعد ، كما يتزامن مع أهمية المرحلة العمرية (المراهقة) ، فالطالبة في هذه المرحلة تمر بأدق مراحل الحياة ، إذ تحدث فيها معظم التغيرات : الجسمية ، والعقلية ، والانفعالية ، والاجتماعية .

**حدود البحث:** يقتصر البحث على:

- ١- عينة من طالبات الصف الخامس العلمي في أعدادية عدن للبنات العائدة لمديرية تربية بغداد- الرصافة الأولى.
  - ٢- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣\٢٠١٤
  - ٣- كتاب الكيمياء للصف الخامس العلمي الطبعة العاشرة للعام ٢٠١١ للفصول الثلاث الأولى وهي (تطور مفهوم البناء الذري للمادة ، والأشكال الهندسية للجزيئات والآصرة التساهمية، والجدول الدوري والعناصر الانتقالية).
- أهداف البحث:** يستهدف البحث أثر أنموذج كيس في تحصيل مادة الكيمياء والذكاء الطبيعي للصف الخامس العلمي من خلال التحقق من صحة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كيس ، ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيل مادة الكيمياء.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كيس ، ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الذكاء الطبيعي.

## تعريف المصطلحات:

### ١. أنموذج كيس Case Model

عرفه كل من آدي وشاير (Addy & Shayar, 2010) بأنه: (أنموذج متكون من خمسة مراحل هي: التحضير المادي الملموس ، والصراع المعرفي ، والتفاعل الاجتماعي ، والإدراك فوق المعرفي ، والتجسير ، فضلا عن نشاطات المدرس) (Addy & Shayar, 2010 : 897).

ويتبنى البحث الحالي تعريف كل من آدي وشاير (Addy & Shayar, 2010) لأنموذج كيس Case Model تعريفا نظريا للبحث الحالي.

ويعرف البحث الحالي أنموذج كيس إجرائيا بأنه: شكل تعليمي لتدريس المفاهيم الكيميائية ، يتضمن الخطوات الإجرائية هي التحضير المادي الملموس ، والصراع المعرفي ، والتفاعل الاجتماعي ، والإدراك فوق المعرفي ، والتجسير ، فضلا عن مساهمات الباحثة.

### ٢. التحصيل (Achievement) عرفه كل من

(Good, 1973): (مدى الإتقان في أداء المهارات أو المعارف المكتسبة) (Good, 1973 : 7).

علام (٢٠٠٠) (درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحزره أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين) (علام ، ٢٠٠٠ : ٣٠٥).

ناصر (٢٠٠٦) (المعلومات والمهارات المدرسية من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع ، أو وحدة دراسية محددة) (ناصر ، ٢٠٠٦ : ١٣)

ويعرف البحث الحالي التحصيل نظرياً : بأنه استيعاب الطالب لما حصل عليه من خبرات معينة من خلال مادة الكيمياء.

ويعرف البحث الحالي التحصيل الدراسي إجرائياً: بأنه مجموعة المعلومات والخبرات التي يحصل عليها الطلبة بعد تلقيه مادة الكيمياء المقررة ، ويستدل عليها من معدل الدرجات التي يحصل عليها بعد أدائه الاختبارات خلال السنة الدراسية.

### الإطار النظري: أنموذج كيس

أن مصطلح كيس (Case) مختصر لعبارة تعليم العلوم عن طريق التسريع المعرفي (Cognitive Acceleration Science Education) ( : Gough, 2007 ) .(213).

ويرى كل من أبو حطب وآمال ٢٠٠٠ أن أنموذج كيس يستند على نظريتين هما أولاً: نظرية الارتقاء المعرفي لـ جان بياجيه Piaget التي فسرت عملية تطور البناءات المعرفية من الولادة وحتى مرحلة الرشد ، والثانية: النظرية الثقافية الاجتماعية لـ فيكوتسكي Vecotisky التي تناولت تطور العمليات العقلية لدى الأفراد من خلال تقديم الإسناد والدعم الخارجي (أبو حطب وآمال، ٢٠٠٠ : ١٩٥).

**مراحل أنموذج كيس Case:** يتضمن الأنموذج من خمسة مراحل ، وليس من الضروري تنفيذ مراحلها وفق التسلسل الوارد:

١. **التحضير المادي Concert Preparation:** يتضمن مقدمة عن الموضوع

، وتقديم مفردات الموضوع الجديد (وهي من أفكار بياجيه وفيكوتسكي).

٢. **الصراع المعرفي Cognitive Conflict :** يتضمن إثارة التحدي ،

والملاحظة غير المتوقعة ( من أفكار بياجيه).

٣. **التفاعل الاجتماعي Social Construction** ، أو تشكيل المفاهيم

(Concept Forming): يتضمن بناء المفاهيم ، فضلاً عن تشكيل

مجموعات صغيرة لمناقشة النشاطات المعدة من قبل المدرس (افكار

فيكوتسكي وبياجيه)(Adey & Shayar, 2010 : 897).

٤. الإدراك فوق المعرفي (Metacognition): يتضمن معرفة الطالب

بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي قبل وأثناء وبعد التعلم ، للتذكر والاستيعاب والتخطيط والإدارة وحل المشكلات والعمليات المعرفية الأخرى ، وأن يفكر الطلبة في المفاهيم والنشاطات المعطاة لهم ويتناقشوا فيها ، بعدة قيام المدرس بتوجيه الأسئلة لهم وتدوين اجاباتهم على الأوراق ( أفكار فيكوتسكي ) (الرويثي، ٢٠٠٩ : ١٧).

٥. التجسير (Bridging): يتضمن قيام الطلبة بعمل ارتباطات بين موضوع

المادة الدراسية الحالية ، وبين مفردات أخرى في المنهج ، أو مع موضوعات الحياة اليومية ، أو مع التجارب العملية السابقة ( أفكار فيكوتسكي ، والمدرس ) (Adey & Shayar, 2010 : 897).

### النقاط الواجب مراعاتها اثناء تطبيق انموذج كيس Case

١. الطالب هو الاساس ويتعلم ويواجه الصعوبات بنفسه ، ودور المدرس موجه ومرشد فقط .

٢. ان يعمل الطلبة ويتساءلوا فيما بينهم كفريق اثناء التعلم ويقوموا بسوية بتعديل افكارهم .

٣. ان يضع المدرس مبدأ التحدي كمبدأ اساسي .

٤. التأكيد على الخلفية المعرفية للطلبة واستبقائها (Adey & Shayar, 1993:21).

٥. التأكيد على توجيه الاسئلة الاستثنائية لاستثارة التفكير وتحفيزه بصورة ابعد (ماوراء المعرفي) .

٦. التأكيد على القيادة من لدن الطلبة انفسهم ، لاسيما اثناء مرحلة التجسير او ماوراء المعرفة (Adey & et..al : 2001 : 21) .

## جدول (١) مقارنة بين التدريس بأنموذج كيس والتدريس التقليدي

| ت | التدريس بأنموذج كيس                                      | التدريس التقليدي                             |
|---|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| ١ | التدريس وفق التوجهات والمناقشات والضروري                 | يخطط للتدريس بدقة وحذر                       |
| ٢ | الأهداف افتراضية وحسب المطلوب                            | الأهداف محددة                                |
| ٣ | دائماً يكون الطلبة في حالة التفكير في المعلومات المتشعبة | المعلومات محددة وقابلة للتعزيز               |
| ٤ | لا يهتم بتقديم المزيد من محتوى المادة العلمية            | يهتم بتقديم المزيد من محتوى المادة العلمية   |
| ٥ | لا يهتم بإعطاء الملاحظات بصورة مباشرة                    | يهتم بإعطاء الملاحظات لغرض التنقيح والمراجعة |
| ٦ | يتضمن بعض الصعوبات والمغامرات                            | سهل نسبياً                                   |
| ٧ | لا يهتم بإعطاء قائمة واضحة بالمواد التي سيتم تناولها     | يعطي قائمة واضحة بالمواد التي سيتم تناولها   |

(McCormack, 2009 : 108).

**الذكاء الطبيعي:** صنف كاردر (Gardner) في عام (١٩٨٣) سبعة أنواع من الذكاء، قد أطلق عليها أعمدة الذكاء السبعة ، ثم أضاف إليها عام (١٩٩٦) ذكاء ثامناً وهو **الذكاء الطبيعي ( البيئي ) ( Natural Intelligence )** ، في كتابه (إعادة تشكيل الذكاء المتعدد للقرن الحادي والعشرين) (جروان، ٢٠٠٢، ٩٦) .

أن هذا النوع من الذكاء مرتبط بالبيئة ، وأن صاحبه يتمتع بالقدرة على التعرف والتمييز والتصنيف للطبيعة (النباتات - الحيوانات - الصخور ) وغير ذلك مما هو موجود في العالم الخارجي، ويظهر بشكل واضح لدى علماء الفلك ، وعلماء البيئة، وعلماء الأحياء (فارس، ٢٠٠٦، ٤٦) .

والذكاء الطبيعي أساس للانجاز المرتفع في دراسة العلوم، على سبيل المثال يقدم المدرس المشكلة للطلاب كي يقوموا بحلها، قد تتضمن المشكلة كمية من التلوث في جدول أو تراكم في مواد فضلات مما يشكل خطراً على مجموعة من النبات أو الحيوان تحيا معاً، كلما كان ارتباط المشكلة بخبرات الحياة اليومية للطلاب، كان ذلك أفضل، ويجب على الطلاب باستعمال مهاراتهم الأساسية (القراءة- الرياضيات - التفكير) أن يستدعوا معرفتهم أو يجدوا معلومات جديدة تساعدهم على حل المشكلة، بينما يتقدم الطلاب من عملية الاستفهام، يسأل المدرس أنواعاً من الأسئلة التي تتدخل في تنمية ذكاء الطلاب الطبيعيين (قوشة، ٢٠٠٣ : ٣٧) ، ويمكن توضيح موقع الذكاء الطبيعي ومؤشراته ، وعوامل تنميته ، وأشخاصه ، جدول (٢).

جدول (٢) الذكاء الطبيعي والمخ البشري

| الذكاء  | الموقع                                                  | مؤشرات وجوده                                          | عوامل نمائية                  | الحالات النهائية القصوى        |
|---------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| الطبيعي | الفص الجبهي (النصف الكروي الأيمن والأيسر) والفص القفوي. | الوجود باستمرار في الطبيعة ، والمطالعة في كتب العلوم. | يظهر مبكراً في مرحلة الطفولة. | عالم البيئة مثل دارون ، ويلسن. |

( جابر، ٢٠٠٣ : ١٦ ).

#### إجراءات البحث: أولاً: التصميم التجريبي:

اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة ذا الاختبار البعدي وهو من التصاميم ذات الضبط الجزئي، لملاءمته لهذا البحث، جدول (٣).

جدول (٣) التصميم التجريبي المستخدم في البحث الحالي

| المجموعة | تكافؤ      | المتغير المستقل             | المتغير التابع | أداتا القياس         |
|----------|------------|-----------------------------|----------------|----------------------|
| تجريبية  | المجموعتين | التدريس بأنموذج كيس         | التحصيل        | الاختبار التحصيلي    |
| ضابطة    |            | التدريس بالطريقة الاعتيادية | الذكاء الطبيعي | مقياس الذكاء الطبيعي |

ثانياً: **مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية ، والإعدادية للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الأولى البالغ عددهم (٣٢٠٢) موزعين على (٤٧) مدرسة . للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤).

ثالثاً: **عينة التجربة:** تم اختيار إعدادية عدن قصديا من بين مدارس مجتمع البحث وذلك لتعاون إدارة المدرسة مع الباحثة ، وتضم المدرسة (٣) شعب للصف الخامس العلمي ، تم اختيار الشعبتين (أ) و (ج) عشوائيا ، وبلغ عددهن (٦٠) طالبة ، بواقع (٣٠) طالبة شعبة (ج) تجريبية ، و (٣٠) طالبة شعبة (أ) ضابطة ، جدول (٤):

جدول (٤) **عينة البحث بين المجموعتين ( تجريبية وضابطة ) قبل استبعاد الطلاب**

الراسبين ويعدده

| ت       | المجموعة  | الشعبة     | عدد طلاب العينة قبل الاستبعاد | عدد الطلاب المستبعدين | العينة بعد الاستبعاد |
|---------|-----------|------------|-------------------------------|-----------------------|----------------------|
| ١       | التجريبية | شعبة ( د ) | ٣٢                            | ٢                     | ٣٠                   |
| ٢       | الضابطة   | شعبة ( أ ) | ٣٢                            | ٢                     | ٣٠                   |
| المجموع |           |            | ٦٤                            | ٤                     | ٦٠                   |

رابعاً: **إجراءات الضبط:** يتسم البحث بالسلامة الداخلية عندما تعزى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة الى تأثير المتغيرات المستقلة وليست إلى عوامل دخيلة (عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٨: ٤٧٨) . تتضمن إجراءات الضبط كما يلي :

أ- ضبط السلامة الداخلية:

تكافؤ المجموعتين:

# ١- العمر الزمني ( بالأشهر ) :

تمّ الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المتغير من هويات الأحوال المدنية للطالبات وتمّ تسجيل سنة التولد وحساب العمر الزمني بالأشهر لغاية ( ٢٠١٤/٢/١ ) ، جدول (٥) .

جدول (٥) القيمة التائية لمجموعتي البحث في متغير العمر الزمني

| المجموع   | العينة | المتوسط الحسابي | التباين | القيمة التائية |          | درجة الحرية | الدلالة الاحصائية |
|-----------|--------|-----------------|---------|----------------|----------|-------------|-------------------|
|           |        |                 |         | المحسوبة       | الجدولية |             |                   |
| التجريبية | ٣٠     | ١٨٩,٧           | ٨٤,٠٨   | ١,٠٠           | ٢,٠٠     | ٥٨          | غير دالة          |
| الضابطة   | ٣٠     | ١٩١,٨           | ٤٥,٨٧   |                |          |             |                   |

٢-المعلومات السابقة في مادة الكيمياء: تم تطبيق اختبار المعلومات الكيمياء المسبقة المتكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد (المتكون من اربعة بدائل احدها يعتبر الاجابة الصحيحة وتم تصحيح الاختبار باعطاء درجة واحدة لكل اجابة صحيحة وصفر للاجابة الخاطئة ، جدول (٦).

جدول (٦) القيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في متغير المعلومات السابقة

| المجموع   | العينة | المتوسط الحسابي | التباين | القيمة التائية |          | درجة الحرية | الدلالة الاحصائية |
|-----------|--------|-----------------|---------|----------------|----------|-------------|-------------------|
|           |        |                 |         | المحسوبة       | الجدولية |             |                   |
| التجريبية | ٣٠     | ٧,١٧            | ٣,٥٩    | ٠,٤٣           | ٢,٠٠     | ٥٨          | غير دالة          |
| الضابطة   | ٣٠     | ٧,٤٠            | ٤,٨٧    |                |          |             |                   |

٣- الذكاء الطبيعي:بعد تطبيق مقياس الذكاء الطبيعي المعد لاغراض البحث الحالي تبين ان القيمة التائية المحسوبة ٠,٤٣ وهي أقل من القيمة التائية الجدولية ٢ ، مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، جدول (٧)

جدول (٧) القيمة التائية لمجموعتي البحث في متغير الذكاء الطبيعي

| المجموع | العينة | المتوسط | التباين | القيمة التائية | درجة | الدلالة |
|---------|--------|---------|---------|----------------|------|---------|
|---------|--------|---------|---------|----------------|------|---------|



| الاحصائية | الحرية | الجدولية | المحسوبة |        | الحسابي |    |           |
|-----------|--------|----------|----------|--------|---------|----|-----------|
| غير دالة  | ٥٨     | ٢,٠٠     | ٠,٥٦٩    | ١٦,٢٢٣ | ٤٦,٣٤   | ٣٠ | التجريبية |
|           |        |          |          | ١٥,٩٨١ | ٤٥,٧٥   | ٣٠ | الضابطة   |

## ب - ضبط السلامة الخارجية : قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١- قدمت نفس المادة العلمية والأنشطة والاختبارات اليومية والشهرية للمجموعتين ، بتدريس المجموعتين بنفسها. وفي المختبر ، تعرض المجموعتين لاختبار التحصيل والذكاء الطبيعي في اليوم نفسه.

## خامسا: مستلزمات البحث :

### ١ - تحديد المادة العلمية: الاختبار التحصيلي : تحديد الهدف من الاختبار

أ- **تحديد هدف الاختبار:** ان الهدف من اعداد الاختبار التحصيلي ، هو التعرف على مستوى التحصيل الدراسي للطالبات (عينة البحث )، لمحتوى الفصول: الاول، الثاني، الثالث من كتاب الكيمياء للصف الخامس العلمي، المقرر للعام الدراسي (٢٠١١) ووفقا للاغراض السلوكية الموضوعة لذلك المحتوى التعليمي .

ب- **تحديد المادة العلمية:** حددت المادة العلمية لتشمل الفصول الثلاثة الاولى من كتاب الكيمياء الفصل الاول: تطور المفهوم الذري.

الفصل الثاني: قوى الترابط والاشكال الهندسية للجزيئات.

الفصل الثالث: الجدول الذري وكيمياء العناصر الانتقالية ، ملحق (١).

ت- **تحديد الاغراض السلوكية:** صاغت الباحثة ، الاغراض السلوكية، اعتمادا على محتوى المادة العلمية المحددة مسبقا فبلغ عددها (٢١٠) غرضا سلوكيا، وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي بمستوياته الستة: (التذكر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) ، جدول (٨)

جدول (٨) توزيع الاغراض السلوكية على المستويات الست لـ بلوم والمحتوى

## الدراسي

| المستويات المحتوي الدراسي | تذكر | استيعاب | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم | المجموع |
|---------------------------|------|---------|-------|-------|-------|-------|---------|
|---------------------------|------|---------|-------|-------|-------|-------|---------|

|     |   |    |    |    |    |    |                                              |
|-----|---|----|----|----|----|----|----------------------------------------------|
| ٦٠  | ٢ | ٤  | ٤  | ٤  | ٢٤ | ٢٢ | تطور مفهوم البناء الذري للمادة               |
| ٦٠  | ٣ | ١  | ٦  | ٥  | ٢١ | ٢٤ | الاشكال الهندسية للجزيئات، والاصرة التساهمية |
| ٩٠  | ٤ | ٧  | ٧  | ٣  | ٤٤ | ٢٥ | جدول الدوري، والعناصر الانتقالية             |
| ٢١٠ | ٩ | ١٢ | ١٧ | ١٢ | ٨٩ | ٧١ | المجموع                                      |

### التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:

عينة التحليل الإحصائي اختارت الباحثة عشوائياً عينة من طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس التابعة لمديرية بغداد والرصافة الأولى البالغ عددهم (٣٢٠) أي نسبة (١٠%) من مجتمع البحث ، علماً أن عينة البحث توزعت بين (٤) مدارس إعدادية للبنات، جدول (٩):

جدول (٩) عينة المدارس والطالبات

| ت | اسم المدرسة              | الشعبة | عدد الطلاب |
|---|--------------------------|--------|------------|
| ١ | ثانوية الزهراء للبنات    | أ      | ٣١         |
|   |                          | ب      | ٣٢         |
| ٢ | اعدادية الحريري للبنات   | أ      | ٤٠         |
|   |                          | ب      | ٣٥         |
|   |                          | ج      | ٣٧         |
| ٣ | اعدادية الفردوس للبنات   | أ      | ٤٢         |
|   |                          | ب      | ٤٣         |
|   |                          | ج      | ٤٠         |
| ٤ | ثانوية شمس الحرية للبنات | أ      | ٢٠         |
|   | المجموع                  |        | ٣٢٠        |

بعد تصحيح اجابات الطالبات وترتيبها تنازلياً، تم اختبار اعلى (٢٧%) من الدرجات العليا واطراً (٢٧%) من الدرجات الدنيا فكانت كل منها (٦٨) طالبة، و لتحديد العلاقة بين مانقيسه الفقرات وبين استجابات الطالبات لها تم تحليل اجابات المجموعتين العليا والدنيا احصائياً وكما يأتي:

معامل صعوبة فقرات الاختبار: وجد انها تراوحت بين (٠,٤٧-٠,٦٧) فعدت قيمة معامل صعوبة جيدة ومقبولة، فالفقرة الجيدة يتراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠)، وتعد مقبولة (Bloom, 1981:107).

**معامل تمييز الفقرات:** تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، للتمييز بين المجموعة العليا والدنيا وقد تراوحت قيمها ما بين (٠,٥٣-٠,٨١) وبذلك يعد التمييز لفقرات الاختبار جيداً ومقبولاً، إذ اشار (النبهان، ٢٠٠٤) الى ان: (الفقرة تعد مقبولة اذا كانت القوة التمييزية لها (٠,٢٠) فما فوق) (النبهان، ٢٠٠٤: ٤٥) .

**فعالية البدائل الخاطئة:** كانت جميع القيم سالبة للفقرات جميعها. ويعني ذلك ان البدائل فعالة ومقبولة ، ويعد البديل فعالا ومقبولا عندما تكون قيمته سالبة وكبيرة (الدليمي وعدنان، ٢٠٠٥: ٩٣).

#### **صدق الاختبار Test Validity:**

**الصدق الظاهري:** عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من الخبراء والمحكمين تم حساب معامل الاتفاق فكان بنسبة ٨٠%.

**صدق البناء Construct Validity:** تم ايجاده عن طريق الكشف عن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية، باعتماد معامل ارتباط بيرسون، وايجاد القيمة التائية له ، اذ تبين ان جميع القيم اكبر من القيمة التائية الجدولية، (٠,١٢٤) إذ تتراوح بين (٠,١٥٤ - ٠,٦٧٨).

#### **ثبات الاختبار: التجزئة النصفية**

اذ طبق الاختبار مرة واحدة وفي جلسة واحدة، بعد تقسيم فقراته الى جزاين متساويين، يشمل الجزء الاول منه على الفقرات الفردية والجزء الثاني منه على الفقرات الزوجية على ان يتشابه الجزآن في معامل الصعوبة والتمييز والوضوح والتوازن ، واسفرت النتائج ان ثبات الاختبار بلغ قبل التصحيح (٠,٨٨) وبعد التصحيح بلغ (٠,٩٣).

**مقياس الذكاء الطبيعي:** تم بناء المقياس وفق الخطوات الآتية:

١. **تحديد أبعاد الذكاء الطبيعي:** تم تحديد أبعاد المقياس من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ، وتحليل التعريف النظري لـ هاوارد كاردنر الذي عرفه بأنه: قدرة الفرد على التمييز بين الأشياء الطبيعية سواء كانت نباتات أو حيوانات أو صخور، ويمثل هذا النوع من الذكاء ، الأطباء البيطريين ، والمهندسين الزراعيين ، وعلماء الأحياء والبيئة ، ويتضمن هذا التعريف المكونين الآتيين:  
أ. **الدقة: Accuracy** يظهر في كل نشاط معرفي يتميز بالتعرف على أدق التفاصيل للبيئة الطبيعية .
- ب. **الانتقاء: Selection** يظهر في كل نشاط معرفي يتميز بتصنيف النباتات والحيوانات على شكل مجموعات في ذهنه.
٢. الاطلاع على المقاييس السابقة (Armstrong, 1994) ، و (Boehner 1998) ، و (Chan 1998) ، (McKenzie, 2000) ، (Teele, 1999) ، و (Harems, 1998) ، (Anderson, 1998).
٣. مقابلة مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية لغرض التعرف على صياغة الفقرات التي تمثل الذكاء الطبيعي.
٤. بناءً على ما تقدم حصلت الباحثة على (١٨) فقرة تمثل مقياس الذكاء الطبيعي بصورته الأولية ، ملحق (٢).
- صدق الفقرات:** يشير أيبيل (Ebel, 1972) إلى أن أفضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري هي قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقرير مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة مراد قياسها (Ebel, 1972 : 55) ، واستناداً إلى ذلك وزعت فقرات المقياس

بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١٠) محكمين<sup>١</sup>، وحصلت على نسبة اتفاق (٩٠%).

**تصحيح المقياس:** للمقياس أربعة بدائل للاستجابة هي (دائماً ، غالباً ، نادراً ، أبداً ) بأوزان (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وعلى التوالي.

**الصدق البنائي:** أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية المقياس:

تم استعمال معامل ارتباط بيرسون للتحقق من علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية المقياس ، وتبين أن جميع معاملات الارتباط أكبر من الجدولية (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (١٩٨) ، جدول (١٠)

**جدول (١٠) قيم معاملات ارتباط علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الطبيعي**

| المقياس        | الانتقاء | قيمة معامل الارتباط | الدقة | قيمة معامل الارتباط |
|----------------|----------|---------------------|-------|---------------------|
| الذكاء الطبيعي | ١        | ٠,٥٨١               | ٢     | ٠,٦٦١               |
|                | ٣        | ٠,٧١١               | ٦     | ٠,٦٤٥               |
|                | ٤        | ٠,٧٥٢               | ٨     | ٠,٦٧١               |
|                | ٥        | ٠,٦٨٠               | ١٠    | ٠,٧١٨               |
|                | ٧        | ٠,٧٣٢               | ١٢    | ٠,٦٩٣               |
|                | ٩        | ٠,٦٣٨               | ١٤    | ٠,٦٣٥               |
|                | ١١       | ٠,٦٣٦               |       |                     |
|                | ١٣       | ٠,٥٧٨               |       |                     |
|                | ١٥       | ٠,٦٢٦               |       |                     |
|                | ١٦       | ٠,٧٥٠               |       |                     |
|                | ١٧       | ٠,٦٥٨               |       |                     |
|                | ١٨       | ٠,٦٩٧               |       |                     |

<sup>١</sup> أ.د. حيدر مسير حمد الله ، أ.د. إسماعيل إبراهيم علي ، أ.م.د. ناجي محمود ناجي ، أ.م.د. فاضل جبار جودة ، أ.م.د. جمال حميد قاسم ، أ.م.د. ليث محمد عياش ، أ.م.د. منتهى مطشر عبد الصاحب ، أ.م.د. عفاف زياد وادي ، أ.م.د. طالب علي مطلب ، م.د. جبار وادي باهض.

**النتائج:** (طريقة الاختبار وإعادة الاختبار): تم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (٥٠) طالبة من إعدادية الفردوس للبنات ، وبعد مرور (١٥) يوما أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني فبلغ (٠,٨٤) وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بمستوى مقبول من الثبات (( Gronland, 1981: 102).

**الوسائل الإحصائية:** استعملت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لتحليل بيانات البحث: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين معادلة معامل الصعوبة ، معادلة القوة التمييزية (للفقرة الموضوعية) ، معادلة فعالية البدائل الخاطئة ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة سبيرمان براون التصحيحية ، معادلة حساب حجم الأثر.

**عرض النتائج ومناقشتها:**

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كيس ، ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيل مادة الكيمياء.

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي (٧١) وتباين مقداره (٦٩,١٠) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٥٩) ، وتباين مقداره (١٠٣,١٣) ، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطية ، تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين، اتضح أن الفرق بينهما كان دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٥,٠٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) وبدرجة حرية (٥٨).

مما يدل على وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية ، جدول (١١) .

### جدول (١١)

القيمة التائية للدرجات المجموعتين ( التجريبية والضابطة) على الاختبار التحصيلي

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | التباين | القيمة التائية |          | الدلالة الإحصائية |
|-----------|-------|-----------------|---------|----------------|----------|-------------------|
|           |       |                 |         | المحسوبة       | الجدولية |                   |
| التجريبية | ٣٠    | ٧١              | ٦٩,١٠   | ٥,٠٢           | ٢,٠٠     | دال إحصائياً      |
| الضابطة   | ٣٠    | ٥٩              | ١٠٣,١٣  |                |          |                   |

وهذه النتيجة تؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول الفرضية البديلة لصالح طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا بأنموذج كيس.

### ● حساب حجم الاثر:

يُعد حجم الاثر طريقة لتكميم فاعلية تدخل معين، وهو ليس بديل للدلالة الاحصائية وانما مكمل لها، ومقياس اضافي وذلك لاختبار دلالة الفروق لاتخاذ قرار سليم ،اي النسبة التي تؤلف مقدار الثقة التي يمكن ان يحصل عليها الباحث في نتائج بحثه" (ابو علام ،٢٠٠٦، ٣٩). ولحساب حجم الاثر الذي احده المتغير المستقل (أنموذج كيس) في المتغير التابع (التحصيل) ، استخدمت الباحثة معادلة (كوهين) لحساب حجم الاثر فبلغت ( ١,١٢٥ ) مما يدل على ان الاثر كان (كبير) ، وذلك حسب الجدول الذي وضعه كوهين، كما في جدول (١٢) .

### جدول (١٢)

العلاقة بين قيمة حجم الأثر المحسوبة وقوة التأثير

| قوة التأثير | قيمة حجم الاثر المحسوبة |
|-------------|-------------------------|
| صغير        | ٠,٢ او اكثر             |
| متوسط       | ٠,٥ او اكثر             |
| كبير        | ٠,٨ او اكثر             |

(الشاردي ٢٠١١ :٢٢).

ويعزى التفوق في التحصيل الدراسي على وفق ما جاء في أنموذج كيس بحسب الخطوات الخمس وهي التحضير المادي الملموس ، والصراع الذهني ، وتشكيل المفاهيم ، والإدراك فوق المعرفي ، والجسير ، فضلا عن إسهامات الباحثة وإضافتها النوعية للمادة العلمية ، وهذا يتفق مع ما جاء في المفاهيم لأنموذج كيس إذ يرى أدي أنه عملية تعلم وتعليم في الوقت نفسه ، وقد يكون معقدا في بادئ الأمر ، إلا أنه يستمر ويبقى ويتطور مع تقدم الزمن قيام الطلبة بعمل ارتباطات بين موضوع المادة الدراسية الحالية ، وبين مفردات أخرى في المنهج ، أو مع موضوعات الحياة اليومية ، أو مع التجارب العملية السابقة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من أدي وشاير (23 : Adey & Shayer, 2010) ، التي توصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج كيس على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كيس ، ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الذكاء الطبيعي.

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الذكاء الطبيعي (٥٧,٥٢٠) وتباين مقداره (٤,٧٢٣) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤٢,٢٠٠) ، وتباين مقداره (٦,٩٧٤) ، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطية ، تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين، اتضح أن الفرق بينهما كان دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢٨,٧٥٦) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) وبدرجة حرية (٥٨). مما يدل على وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بانموذج كيس، جدول (١٣).



جدول (١٣)

القيمة التائية للدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس الذكاء الطبيعي

| المجموعة  | العينة | المتوسط الحسابي | التباين | القيمة التائية |          | درجة الحرية | الدلالة الاحصائية |
|-----------|--------|-----------------|---------|----------------|----------|-------------|-------------------|
|           |        |                 |         | المحسوبة       | الجدولية |             |                   |
| التجريبية | ٣٠     | ٥٧,٩٤           | ١٦,٨٩٤  | ١٠,٦٣٨         | ٢,٠٠     | ٥٨          | دال               |
| الضابطة   | ٣٠     | ٤٦,٢            | ١٦,٢٤٥  |                |          |             |                   |

أن نتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الذكاء الطبيعي يرجع إلما جاءت في نظرية كاردنر للذكاءات المتعددة لاسيما الذكاء الطبيعي أن هذا النوع من الذكاء قابل للتنمية والتطوير، فهو مرتبط بالبيئة ، وأن صاحبه يتمتع بالقدرة على التعرف والتمييز والتصنيف للطبيعة باستعمال مهاراتهم الأساسية (العلوم، والتفكير ، والطبيعة) أن يستدعوا معرفتهم أو يجدوا معلومات جديدة تساعدهم على حل المشكلة، وهذا ما قامت بها الباحثة إذ أن التساؤلات التي قدمتها للطالبات ذات طبيعة مرتبطة بالبيئة الخارجية وهي التي تدخلت في تنمية ذكاء الطالبات الطبيعيات باستخدام خطوات انموذج كيس. فضلا أن طالبات الصف الخامس الإعدادي يوظفنا لفص الجبهي (النصف الكروي الأيمن والأيسر) والفص القفوي في عمليتي التعلم والتعليم ، لهذا ظهرت فاعلية أنموذج كيس في تنمية مستوى الذكاء الطبيعي والمتمثلة في أنتقاء المثيرات الطبيعية ، والدقة في تحديد هذه العناصر ، والتي تأخذ أشكالا مختلفة وبصورة تمثيلات كيميائية ومادية.

### الاستنتاجات:

١. استعمال أنموذج كيس وفق خطواته يؤدي إلى رفع مستوى تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي الفرع العلمي.
٢. يمكن تنمية الذكاء الطبيعي لدى طالبات الصف الخامس العلمي كونه يتكون من مجموعة من القدرات النوعية عند استعمال خطوات أنموذج كيس.

٣. مدرسات المرحلة الإعدادية يتمتعن بدور مؤثر وفعال وإيجابي ودقيق في تطبيق النماذج والاستراتيجيات والطرائق التدريسية الحديثة ، بهدف زيادة التحصيل الدراسي ، والذكاء الطبيعي لدى الطالبات.

#### التوصيات:

تضمن أنموذج كيس في الدورات التي تستهدف تنمية المهارت التدريسية لدى أعضاء الهيئة التعليمية والتربوية.

١. ضرورة قيام أعضاء الهيئة التدريسية باستعمال أنموذج كيس عوضا عن الطريقة التقليدية في التدريس ، لا سيما المواد العلمية ، وكيفية استعمال هذه النماذج في التدريس بغية تحقيق الأهداف التربوية.

٢. الاهتمام بمادة الكيمياء في المرحلة الإعدادية ، فيما يتعلق بالجانب العملي ، فالت طالبات في هذه المرحلة العمرية والدراسية يعيشن ذروة النشاط المعرفي ، واستثناء ذلك إيجابيا من أجل رفع مستواهن العلمية ، والانفتاح المعرفي.

٣. تضمين مناهج الكيمياء في المرحلة الإعدادية مفردات عن الذكاء الطبيعي نظريا وعمليا ، لما له دور كبير في التعرف على البيئة والاهتمام بها ، ومعرفة مكوناتها المادية الكيميائية وعناصرها المختلفة.

٤. الاهتمام بالمشاهدات الخارجية والرحلات الخارجية التي تجعل من الطالبات يتعرفن على عناصرها ، ويكتشفن بأنفسهن ماهية هذه العناصر واستخداماتها المختبرية.

**المقترحات:** استنادا على نتائج البحث تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١. أثر أنموذج كيس في تحصيل مادة الأحياء ، الذكاء المنطقي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي.

٢. أثر أنموذج كيس في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

٣. أثر استراتيجيات أبعاد التعلم في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي ،  
وذكائهن الطبيعي.

#### المصادر:

- أبو حجلة ، أمل أحمد (٢٠٠٧): اثر أنموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار ، لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية ( رسالة ماجستير غير منشورة ) جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.
- أبو حطب ، فؤاد وآمال صادق (٢٠٠٠): علم النفس التربوي ، ط٦ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٦) :علم النفس التربوي، ط٤، دار القلم، الكويت.
- جابر ، عبد الحميد جابر ( ٢٠٠٣ ) الذكاءات المتعددة والفهم ( تنمية وتعميق ) ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- جروان ، فتحي عبد الرحمن ( ٢٠٠٢ ) أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، عمان، الأردن الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- الدليمي ، إحسان عليوي والمهداوي ، عدنان محمود ( ٢٠٠٢ ) : القياس والتقويم ، ط٢ ، دار الكتب والوثائق ، بغداد.
- الرويثي ، أيمن محمد (٢٠٠٩): رؤية جديدة في التعلم \_ التدريس من منظور فوق المعرفي ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- الشاردي ،محمد ابراهيم(٢٠١١): "تأثير حجم العينة على قوة الاختبار الاحصائي"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة ام القرى ، مكة المكرمة.
- عبد الرحمن، أنور حسين وعدنان حقي زنكنة (٢٠٠٨) : الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية ، الكتاب الأول ، ط١ ، دار الكتب والوثائق ببغداد.

- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ، ط ١ ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، القاهرة.
- فارس، ابتسام محمد ( ٢٠٠٦ ) فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس، ( أطروحة دكتوراه غير منشورة ) معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
- قطامي ، يوسف (١٩٩٠) تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعليمه ، ط ١ ، المطبعة الأهلية للنشر والتوزيع ، الجامعة الأردنية ، الأردن.
- قوشة، رنا عبد الرحمن ( ٢٠٠٣ ) دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية ، ( أطروحة دكتوراه غير منشورة ) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .
- ناصر، أماني محمد (٢٠٠٦). التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة ، ( رسالة ماجستير غير منشورة ) جامعة دمشق ، كلية التربية.
- النبهان ، موسى ( ٢٠٠٤ ) : " أساسيات القياس في العلوم السلوكية " ، ط ١ ، دار الشروق، عمان.
- Addy, p & shayer, M (1993): *Acceleration of the Formal Thinking in Middle & High School Studentship. Three Years after. Two Years Intervention. Journal of Research in science teaching* (30) , (4): 351\_366.
- ----- (2010): *the Effect of & Speculation about Case of these effects*, kings College London.
- Addy, p . Shayer, M & Yates, c (2001): *Thinking Science Students & Teachers Materials for case Intervention*, (3<sup>rd</sup>) edition. London.

- ----- (2002): *Learning intelligence Cognitive acceleration across The Curriculum*, Buckingham, Open University Press.
- Anderson, V. (1998): *Using Multiple Intelligence to improve retention In Foreign Language vocabulary study*. New York, Freeman Company.
- Armastng, Th; (1994) Multiple Intelligence in The Classroom. [www.ASCD.COM](http://www.ASCD.COM).
- Bloom, B. (1981): *Hand Book on formative and summative evaluation of student learning*. New York mac Grow, Hill.
- Boehner, D: (1998) Multiple Intelligences Survey. <http://www.Famil education – com/artice>.
- Chan, D.H. : (2001) Assessing Giftedness Of Chinese Secondary Students In Hong Kong, A multiple Intelligences perspective. *High Ability studies*, vol.(12), NO(2). pp.215 – 234
- Ebel, R. (1972). *Essential measurement*, prentice Hall, New Jersey.
- Gladwell, M (2005): *The Power of the Thinking Without Thinking*, new York, USA.
- Good, V (1973): *Dictionary, of education*, (3th ed) , Me Grow – Hill. NY
- Gough, d (2007): Weight of Evidence framework for the Appraisal of the Quality & Relevance of evidence, *Research paper in Education*, (22) , (2) 213\_228.
- Gronland, N (1981) : *Measurement & Evaluation in teaching* (4<sup>th</sup> Ed) Macmillan pub com .NY. U.S.A.
- Harms, G. (1998): *The multiple intelligence in victory available* [htt: //sonw. Utarto. Callerarn \(2\) mod \(3\) min ventory, html](http://sonw. Utarto. Callerarn (2) mod (3) min ventory, html).
- Harrison, A & Treaguet, d (2000): *Learning about Atoms, Molecules & chemical bonds; a case study of Multiple*

model. Use in Grade ii chemistry. Science education, vol (48) , No (3) 352\_381.

- McCkenzie , W ( 2000 ): *Multiple Intelligences Survey* . on line Retrived 3 / 4 / 2002 from the world wide web : [http : www . Surf aquarium. Comm. / Mlinvent . htm](http://www.Surf.aquarium.Comm./Mlinvent.htm).
- McCormack, L (2009): Cognitive Acceleration across The primary \_ Second Level Transition, PhD, Dublin University.
- Teele, S. (1999): *Rainbows of Intelligence*, Exploring How Students learn, U.S., Redlands CA: Sue Teel & Associates

## ملحق (١)

### فقرات من الاختبار التحصيلي

١. العدد الذري لعنصر ما ( ٢٦ ) يقع ضمن الدورة:  
أ- **الرابعة**      ب- الخامسة ج- السادسة      د- السابعة
٢. يستخدم الغاز الطبيعي في صناعة الحديد صناعيا وذلك:  
أ- لاستخدام فحم الكوك بنسبه قليلة      ب- **لانها ذات تكلفة إنشاء قليلة**
- ج- الحديد الناتج يحتوي على الكربون      د- عدم توفر اليد العاملة
٣. طاقة التأين تختلف عن الألفة الالكترونية كونها طاقة:  
ايون سالب      ب- طاقة محررة ج- **ايون موجب**      د- أوأصر كيميائية
٤. لو قمت بتسخين عنصر الكالسيوم فيكون لون اللهب:  
أ. برتقالي ب- **أحمر طابوقي**      ج- أخضر مصفر      د- أزرق
٥. كلما زاد العدد الذري في الدورة الواحدة فإنه :  
أ. تزداد الخواص الفلزية      ب- تقل الخواص اللافلزية  
ج. **تقل الخواص الفلزية**      د- ثابتة
٦. اوكسيد الحديد الثنائي ( $Fe_2O_3$ ) يعد من خامات:  
أ- السدرايت      ب- المغنتايت  
ج- الليمونيت      د- **الهيماتايت**
٧. تعد الفلزات موصل جيد للكهربائية بسبب:  
أ- الألفة الالكترونية العالية      ب- كثافة الشحنة التي تتناسب مع عدد المدارات  
ج- حركة الالكترونات الحرة بين الجزيئات      د- **حركة الالكترونات الحرة بين الذرات**

٨. إذا كان العدد الذري للأوكسجين ( ٨ ) ، والكربون ( ٦ ) فالشكل الهندسي ل  $CO_2$  يكون:

أ- خطي

ب- مثلث مستوي

ج- رباعي الأوجه منتظم

د- رباعي الأوجه غير منتظم

٩. تمتاز الآصرة الأيونية بأنها ذات درجات:

أ- انصهار و غليان مرتفعة جدا

ب- انصهار و غليان منخفضة جدا

ج- انصهار مرتفعة و غليان منخفضة

د- انصهار قليلة و غليان عالية

١٠. تبلغ سرعة الضوء:

أ.  $10 \times 3$

ب-  $3 \times 10^8$

ج-  $3 \times 10^{10}$

د-  $2 \times 10$



## ملحق (٢)

### البدائل ( دائماً ، غالباً ، نادراً ، أبداً )

| ت | الفقرات                                            | ت  | الفقرات                                             |
|---|----------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------|
| ١ | أجد متعة كبيرة عند زيارتي الأماكن المثيرة للطبيعة. | ١٠ | إننا كثير الاطلاع على أصناف الحيوانات والنباتات.    |
| ٢ | أسجل ما أشاهده من الظواهر الطبيعية.                | ١١ | أستطيع التمييز بين أنواع الطيور أو الورود.          |
| ٣ | أستمتع بطبيعة السهول والأشجار والطيور.             | ١٢ | أقتني الحيوانات الأليفة أو النباتات في منزلي.       |
| ٤ | أرغب كثيرا بتربية الحيوانات الأليفة.               | ١٣ | أستطيع التمييز بين سلالات الحيوانات الأليفة بدقة.   |
| ٥ | أفكر أن أكون طبيباً بيطرياً أو مهندساً زراعياً.    | ١٤ | استطلع الحياة الطبيعية كالحيوانات والنباتات والصخور |
| ٦ | أقضي أوقات فراغي في الهواء الطلق.                  | ١٥ | يمكنني أن أعرف أسماء العديد من الأشجار والزهور.     |
| ٧ | أستمتع بجمع الصخور الغريبة.                        | ١٦ | إننا سريع الانتباه لملاحظة الطبيعة وظواهرها         |
| ٨ | أستطيع تحديد الفروق بين أنواع الحيوانات.           | ١٧ | أستطيع تفسير بعض الظواهر الطبيعية بدقة.             |
| ٩ | أتميز برغبة شديدة في دراسة الحياة البرية.          | ١٨ | دائماً أقوم بأخذ صور فوتوغرافية للطبيعة.            |

## أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد

### المعلمين / الرصافة الثانية/ المرحلة الرابعة

م. د. أزهار محمد مجيد نصيف السباب

#### ملخص البحث

استهدف البحث الى التعرف على اثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين، وللتحقق من هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضية الآتية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس تدفق الافكار وفق المهارات (الطلاقة- المرونة-الأصالة) في الاختبار البعدي ، كما استهدف البحث الى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مقياس تدفق الأفكار في الاختبار البعدي وفقاً لمتغير القسم تكونت عينة البحث من (٣٨) طالباً من طلاب معهد إعداد المعلمين /الرصافة الثانية /المرحلة الرابعة ومن الأقسام الثلاثة(العربي، الانكليزي، الرياضيات) وتم اختيار المجموعات التجريبية والضابطة بشكل عشوائي حيث تم اختيار (٦) طلاب من كل قسم وبذلك يكون مجموع المجموعات التجريبية (١٨) طالباً والمجموعات الضابطة كذلك من كل قسم (٦) طلاب اي مجموع الضابطة (١٨) طالباً

وقد قامت الباحثة ببناء برنامج سكامبر وفقاً لأدواته السبعة حيث كل حرف من حروف SCAMPER تمثل أداة من أدوات البرنامج ، وتم كذلك بناء مقياس تدفق الأفكار من (١٠) أسئلة حيث أن كل سؤال يمثل أداة من قائمة توليد الأفكار والتي هي من أدوات البرنامج والمقياس يقيس المهارات الثلاثة(الطلاقة-المرونة-الأصالة) ، وقبل تطبيق البرنامج اجري التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة في (العمر، والتحصيل الدراسي للأب وللام ، الذكاء، الاختبار القبلي لمقياس تدفق الأفكار ،تم تطبيق البرنامج على المجموعات التجريبية والذي استغرق تسعة أسابيع وبواقع حصتين كل أسبوع لكل قسم ،وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج استخدمت الباحثة

الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون-وسبيرمان\_براون، وتحليل سمير نوف- وتحليل مان وتي ) فأظهرت النتائج:

١- تفوق المجموعات التجريبية التي تعرضت للبرنامج في مقياس تدفق الأفكار وضمن المهارات (الطلاقة- المرونة-الأصالة )

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لمقياس تدفق الأفكار ضمن المهارات (الطلاقة- المرونة -الأصالة) بين الأقسام الثلاثة .

وفي ضوء نتائج البحث وضعت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات.

١- ضرورة إدخال مادة تعليم التفكير والإبداع الى مناهج إعداد المعلمين وهذا ينعكس عليهم مستقبلا في إمكانية تعليم تلاميذ المدارس الابتدائية

٢- إشراك المعلمين في الدورات التدريبية خاصة في تعليم أنماط التفكير ومهارات التفكير الإبداعي وتعليمهم طرائق تنميتها

استكمالاً للبحث تقترح الباحثة الى

١-المزيد من الدراسات لتطبيق برنامج سكامبر في تنمية مهارات التفكير منها التفكير الناقد ،التفكير الشمولي ،حل المشكلات...ومقارنة البرنامج ببرامج أخرى.

٢-إجراء دراسات عن فاعلية البرنامج في القدرة على سلوك المجازفة في اتخاذ القرار وعلى نمطي الشخصي

## الفصل الأول

### التعريف بالبحث

**أولاً :- مشكلة البحث :-** لم يعد خافياً أن العالم يشهد تغيرات جذرية تكاد تعصف بثوابت الشعوب وموروثها الحضاري والاجتماعي والقيمي، لأنها لم تعد تملك غير إن تتأثر بدرجات متفاوتة بقوة التغير التي أفلت زمامها في عصر العولمة والمعلومات وتؤثر فيها إذ كانت قادرة على الفعل والمبادرة، حتى نتكيف مع مشكلات تزداد تعقيداً أو مستجدات تستعصي على الفهم والسيطرة في أغلب الأحيان، في هذا الخضم يأتي دور العقول المبدعة إذ أعدت جيداً في التصدي للمشكلات القائمة والمتوقعة من أجل وضع الحلول الناجحة لها أو تقليص أضرارها إلى أدنى حد ممكن.

(أهل، ٢٠٠٩: ١٥)

ولخصوصية شعبنا الذي يعاني من ظروف نفسية اجتماعية واقتصادية وسياسية وكل هذا يؤثر على عقول أبنائنا وقدراتهم وإبداعاتهم ويجعلنا في الركب المتأخر حضارياً، فجاء اليوم الذي نهتم بطاقتنا وتطويرها وتنميتها، ونأخذ قرارنا في مصيرنا بأنفسنا بعقول أبنائنا المبدعة. فيعد التفكير الإبداعي من العمليات المعرفية الأساسية التي تتفوق على المعلومات والمعارف في المساعدة على التكيف والسيطرة على القدرات العقلية والموارد الموجودة ضمن السياق للمتعلم من خلال برامج التفكير الإبداعي سواء كانت هذه الموارد على شكل معلومات وخبرات لدى المتعلم أو أدوات متوفرة في البرامج التفكيرية، كما تعتبر دراسة التفكير والإبداع وتدفق الأفكار وتعليمها للطلبة ذات أهمية قصوى في وقتنا الحاضر، وذلك لكثرة المصادر الغنية بالمعلومات والكم الهائل من المعارف التي يعجز العقل البشري عن حملها، لذلك عمدت الدراسة إلى البحث في تدفق الأفكار وذلك من أجل مساعدة المتعلمين على استثمار قدراتهم العقلية بشكل أكثر فاعلية، مما يعود عليهم بالمردود الإيجابي على الصعيد الأكاديمي والعملية والإبداعي. حيث أصبح الهدف في أيامنا هذه ليس حمل المعلومة، ولكن

كيفية إدارة هذه المعلومة والاستفادة منها، وتسخيرها من خلال التفكير الفعال والمتقن، ذلك من أجل رفع كفاءة المتعلم في مواجهة مشكلات الحاضر والمستقبل وتمكينه من تحدي الغموض والمفاجآت.

لذا من الواجب على التربويين السعي بكل جد من أجل وضع عمليات تدفق الأفكار نصب أعين المدرسين في كل مكان وخاصة لوجود حاجة ماسة إليها في عصر الانفجار المعرفي، وترى الباحثة بأنه لا يمكن أن ينمو ويتطور الإبداع إلا عن طريق عمليات منظمة مخطط لها وضمن برامج تدريبية حتى يصل إلى قمة الإبداع في القدرة على تدفق الأفكار.

كما أن العمل على رفع مهارات تدفق الأفكار من خلال التدريب على التفكير هو تعليم مهارة موجودة لدى الإنسان ولكن ينبغي تفعيلها إلى أعلى المستويات لتحسين إنتاجية المتعلم الناجمة عن استثمار ذكائه بنجاح.

وهذا ما أكدته السويدان والعدلوني ٢٠٠٤، ص ١١ بأن الإبداع هو المبادرة التي يبدئها الشخص بقدرته على الانشقاق عن التسلسل العادي في التفكير إلى مخالفة كلية في الاستعداد لإنتاج أفكار أو نواتج سيكولوجية جديدة من أفكار قديمة في ارتباطات أصلية وجديدة. على أساس أن النشاط الإبداعي لا بد له من دوافع تحركه وتثيره وتشجعه تدفع صاحبها لبذل الجهد والطاقة والاستمرار، ولابد له من ظروف مؤاتية ومشجعة لذلك يستوجب على المعلم أن يقوم بتحسين جو التعلم في ظل الظروف التي يواجهها من أجل تنمية تفكيره. (السامرائي، ٢٠٠٢، ص ٢)

وأشار ستيرنبرغ وجرجورنكو (Sternberg & Grugorinko 2004) إن الطلبة يتعلمون بصورة أكثر فاعلية إذ تم تدريسهم وفق النماذج العقلية التي يمتلكونها، كما إن التدريس وفق برامج التفكير الإبداعي يساعد الطلبة على زيادة نقاط القوة لديهم وتصحيح نقاط الضعف، كما يساعد على أحداث التوازن بين التعلم والذاكرة ومهارات التفكير الإبداعي. (Sternberg & Grugorinko 2004.p65) ومن خلال عمل

الباحثة في معاهد إعداد المعلمين لم تكن هناك دراسة تهدف إلى تنمية قدرة الطلبة على تدفق الأفكار باستخدام برنامج سكامبر SCAMPER والتي تشكل حروفه في مجملها قائمة توليد الأفكار، كما إن مقياس تدفق الأفكار يقيس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة).

أما سبب تطبيق هذا البرنامج على طلبة المرحلة الرابعة في معهد إعداد المعلمين لاختلاف التخصصات ومن بيانات مختلفة، وجاءت الدراسة الحالية لتعزيز الإيمان بقدرة الطلبة على تنمية التفكير وتنمية القدرة على أمطار الأفكار وتدفعها من خلال تعريضهم لمواقف عملية حياتية تعمل على تطور الشخصية وزيادة قدرتهم التحصيلية وزيادة الثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات ومواجهة الحياة وكونهم سوف يصبحون معلمون المستقبل والكل يدرك إن المعلم هو أساس العملية التربوية وهو عمادها وبجهدته تتحقق الأهداف ومن أجل هذا نهتم بإعداده بمستوى فكري مبدع يجعله يواكب التطور الإيجابي ويعززه في تلاميذه بما يخدم المجتمع.

**ثانياً: -أهمية البحث :-** كل منا له القدرة على الأداء وتدفق الأفكار ولكن البعض أدائهم متميز يتركون بصمة من خلال إنجازاتهم (أنهم مبدعون) ولكي نحذو حذوهم يجب أن نكون مبدعين في حياتنا ولكي نكون كذلك يجب كا منا أن يسأل نفسه هذه الأسئلة:

- ١- هل لديك القدرة على الإبداع وعلى إدارة التعامل الجيد مع الآخرين.
  - ٢- هل لديك القدرة على الإبداع وعلى فن صناعة أهدافك وحل المشكلات.
  - ٣- هل لديك القدرة على تطوير نفسك مهنيًا وعلى ترتيب أولوياتك.
- وغيرها من الأسئلة التي تحفز على مهارة الإبداع وتدفق الأفكار.
- يقول هنري فورد (أعظم اكتشاف في حياتك هو أن نكتشف أنه بإمكانك عمل شيء بما كنت تظنه مستحيلًا). (الاعسر، ٢٠٠٠، ص ٢٥)

والسلام كرم المبدعين بكل العصور وشجعهم واهتم بهم وذلك حفاظاً على نعمة العقل الذي كرمنا الله بها في قوله تعالى (ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم من البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً) (سورة الإسراء آية ٧) لذلك كان واجباً على الإنسان أن يستثمر ما وادعه الله فيه من قوى وطاقات وقدرات ومهارات إبداعية، ولأننا محتاجين تلك الهبة الإلهية، فعلى المسؤولين وأولياء الأمور أن يهتموا بها ويشجعونها لأنها الذخيرة التي تغذي الأمة فكرياً وتكنولوجياً وسياسياً واقتصادياً من خلال العقول المبدعة. وفي عصرنا الراهن فرض الإبداع نفسه على المشهد التربوي بصورة واقعية وأضحى المقياس بما نملك من العقول المبدعة هذا هو التحدي ... فكيف لنا أن نوفر الثروة الإبداعية بأقل وقت وجهد وبجودة عالية وتهيئة سبل استمرارها وتوقدها لنتمكن من تبوأ مقعداً متميزاً بين الأمم، فالدول المتقدمة عادت النظر من منظومتها التربوية وأجرت الدراسات للكشف عن المبدعين ومن خلال النظر إلى واقعنا التربوي نلاحظ قلة تلك البرامج التي تزود الطلبة باستراتيجيات وأدوات تنمي الإبداع وتحفزه لديهم ومن هذا المنطلق وإيماناً بأهمية برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي نجرب تطبيقه.

فيساعد برنامج سكامبر على تنمية التفكير الإبداعي عن طريق الخيال باستخدام أسلوب التفكير ألتباعدي ويتم التدريب عليه بشكل مباشر ويشتمل على مجموعة من الأدوات والألعاب تختلف في محتوياتها حسب الفئة العمرية ولكنها تشترك في طريقة تقديمها وتساعد على توليد الأفكار وتحدي والمهام (f:/e:///c/users/ FACEBOOK/ Downloads/ Documenrs)

كما إن أسلوب سكامبر يساعد للنظر إلى الأشياء وتغيرها بطريقة إبداعية وقد تصل إلى ابتكار أشياء جديدة غير مألوفة أو حل المشاكل بأسلوب إبداعي.  
(<http://www.singacity.Net/vb/showthread.Php?t=5356>)

واستراتيجية سكامبر أداة ذهنية تحتوي على مجموعة من الخيارات ننظر بها إلى واقع حياتنا من زوايا متعددة لإدخال تغييرات وتعديلات فيها أي أمر مراد تعديله وتطويره أو تحسينه للخروج (<http://bsheer.inflskambr.strategy>) بأفكار جديدة.

فمقياس الفكرة هي توليد الأساليب التي تركز على جمع أو تكيف الأفكار القديمة وهذا يمكن أن يولد النتائج بالتأكيد ولكن نحتاج إلى التزود بالأدوات التي تساعدنا على التفكير بشكل مختلف تماماً، ويجري دماغنا اتصالات جديدة والنظر في آفاق جديدة وتطبيق تقنيات لإثارة الإبداع في جلسات مثل العصف الذهني. كما أن من مبادئ طريقة سكامبر تعتمد على مرونة التفكير وتطوير الأفكار لتوصلنا لأفكار لم نكن نتوقعها بعد تخمر الفكرة. ويعد "اليكس أزيون" الأب الشرعي لطريقة العصف الذهني وأسلوب سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي حيث جاءت هذه الأساليب كرد فعل لعدم رضاه عن الأسلوب التقليدي السائد آنذاك ولهذا الأساليب عدة مرادفات منها أمطار الأفكار أو قائمة توليد الأفكار وتدفق الأفكار. (سويدان، العدلوني، ٢٠١٠: ٩٩)

فأنطلق بوب ايبرلي ١٩٩٧ بفكرة برنامج سكامبر وطورها من مبدأ كل شيء جديد ما هو إلا تعديل لشيء موجود. واستراتيجية توليد الأفكار تقوم على تصور لأجل المشكلة على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري (المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، ولا بد للعقل من الالتفات حول المشكلة أو النظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة، أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة. (Osborn, 1963:47)

وأكد (درويش، ٢٠٠٠) إلى توجيه الانتباه إلى الموقف الذي يتخذه الطلبة نحو ما يعتبر خصالا سلوكية ضرورة لشخصية المتعلم المبدع. (المشرفي، ٢٠٠٥: ٢٣)



وأثبتت دراسة الرويلي ٢٠١٢، فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية الخيال كنشاط فردي على الموهوبين. وكذلك دراسة الحسيني (٢٠٠٨) أثبتت أثر برنامج سكامبر في تنمية الإبداع لدى الطالبات المتفوقات. وأكدت فاعلية برنامج سكامبر دراسة فتوحى وزيدان (٢٠١٢) في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الابتدائية. وبينت نتائج المسعودي (٢٠١٢) على فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة الموهوبين

كما إن هناك برامج مستندة على نماذج مختلفة أكدت إمكانية تنمية القدرة على تدفق الأفكار مثل نموذج رنزولي، حيث أثبتت دراسة علي ٢٠١٠ على فاعلية نموذج رنزولي في تنمية تدفق الأفكار الإبداعية ورفع مستوى الذكاء الانفعالي، وكذلك اثبتت دراسة البلوي (٢٠١١) في فاعلية برنامج الكورت لديبونو على تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي. ويهدف التدريب على تدفق الأفكار توظيف قوة التفكير الجماعي لدى المجموعة، للتوصل إلى أفكار لا يستطيع الفرد بمفرده الوصول إليها فطرح الأسئلة التي تستثير الخيال بالتفاعل الجماعي ينمي القدرة على تفعيل التخيل والنقاش الجماعي يوصل إلى حل المواقف خلال فترة زمنية قصيرة. (عبد العزيز، ٢٠٠٩: ٢٦٨) وهذا ما يوصي به بعض التربويون، هو ضرورة استثارة الدافع في نفوس التلاميذ من خلال العمل التعاوني بينهم ومن خلال إطلاق الحرية في اختيار ما يستهويهم من موضوعات باعتبار إن مبدأ الحرية من أبرز المبادئ الحديث في التربية والمقصود بالحرية هي الحرية العقلية في اختيار الطالب ما يشاء من أفكار وأن يتحرك في تنظيم نفسه في مجموعات مناسبة لميوله واهتماماته وقدراته وخصائصه الشخصية وإن تلك الحرية تتحقق عن طريق استخدام المعلم لأسلوب سكامبر والعصف الذهني. (العيسوي، ٢٠٠٥: ١١٧) وهذا الأسلوب يساعد الفرد على وجود أفكار جديدة وغريبة وغير مألوفة وأصلية ويجعله يتأمل الحلول وهذه من خصائص العقلية للشخصية الإبداعية. (عبد العزيز، ٢٠٠٩: ٢٦٨)

وبدعم زامل ١٩٩٢ Zamel هذا الرأي مؤكداً إن تحويل الطالب لأفكار والمعلومات والآراء الموجودة في ذهنية ويترجم أفكاره بتعديل معلوماته بطريقة مبتكرة، و تدريب طريقة تفكيره على ممارسة فعلية لقدراته العقلية وتنمية أعمال الذهن، في عمق المعالجة وحسن تناول للمشكلة ومن ثم مناقشتها وكتابتها كنتاج عملية فكرية أدائية. (Zamel, 1997:402) أن ما يقوم به المفكر المبدع هو إعادة ترتيب أدوات الذهن القديمة والسريعة وبناء التكيفات والمقارنه وتقيم البدائل واقتراح أنماط جديدة للنظر الى المشكلات وهذا ما يسميه البعض تفكيراً داخلياً والبعض يسميه تفكيراً ابداعياً خلاقاً. (البلوي، ٢٠١٢، ص٢٣) وهذا ما اورده تايلر ( Taylor ) بأن الابداع عبارة عن دمج او ترجمة المعارف والافكار بشكل جديد ويمثل هذا الاتجاه ورتيمر الذي يعرف الابداع بأنه عملية تدمير جشطالت موجود من اجل بناء جشطالت افضل. (آل ناقروا، ٢٠٠٨، ص١٥)

وينظر امابيل (Amabil 1983) للإبداع هو القدرة على توليد الأفكار والبدائل المتنوعة وأن قدرة عقل المبدع على تكون علاقات جديدة تحدث تغييراً في الواقع وهذه العلاقات هي متغيرة الثقافة. (فارس، ٢٠١١: ٣٥) كما أظهرت نتائج برامج تعليم التفكير أنها تشجع على مزيد من ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل حل المشكلات والتفكير المتشعب والأصالة في إنتاج الأفكار ورؤية ما وراء الأشياء والتحليل والتقييم والاستنتاجات والبحث، والاستدلال واتخاذ القرارات. (Ring. 1993,p. 10/2)

فتظهر أهمية برنامج سكامبر مع تدفق الأفكار في :

- ١- نقل التركيز في عملية التدريس من مستوى التلقين إلى مستويات التفكير العليا ومنها الإبداع.
- ٢- يعطي فرصة إلى تدريب الطلبة على مهارة إنتاج أكبر عدد من الأفكار غير المسبقة والغير المألوفة

من خلال دمج الأفكار أو عكسها وتعديلها مع زيادة أو حذف واستبدال من أجل التطوير .

٣- إيجاد أكبر عدد ممكن من البدائل ومرونة الحلول المحتملة للمشكلة .

٤- كسر الجمود الفكري مع زيادة الوعي بالمشاكل البيئية الواقعية مما يحفز على الإبداع في حلها.

اذ تقوم الباحثة بالتدريب بشكل منظم وموجه بطريقة سهلة على أدوات سكامبر ودور المتعلم الاستجابة المنظمة والفورية مع تقديم التغذية الراجعة من قبل الباحثة على ما ينتجه المتعلم من أفكار مع زملاءه .

ويمكن إيجاز أهمية البحث من :

١-الاعتبارات النظرية والعملية والتطبيقية بمهارات التفكير وبرامجها وارتباطها بعدد من السلوكيات المختلفة والانجازات الشخصية

٢-أهمية تدفق الأفكار وفق مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة)

٣-ندرة الدراسات التي تناولت برنامج سكامبر لتحسين الإبداع وتطويره عن طريق التدريب

٤-تدريب الطلبة على التفكير وحل المشكلات فالمعلم يصرف وقتاً طويلاً في تعلم المهارات الأساسية كالقراءة والحفظ وأهداف الكتب المنهجية المختلفة ويصرف القليل من الوقت في تحقيق أهداف تنمية التفكير الإبداعي وتدفق الأفكار .

**ثالثاً:- أهداف البحث :- يهدف البحث الحالي الى معرفة:**

١- اثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين

(المرحلة الرابعة ) ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات (الطلاقة -المرونة-الأصالة) وفي الدرجة الكلية في الاختبار البعدي .

أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

٢- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مقياس تدفق الأفكار في الاختبار البعدي وفقاً لمتغير القسم (العربي ، الانكليزي، الرياضيات).

#### رابعاً:- حدود البحث

يقتصر البحث على طلبة معهد إعداد المعلمين في الرصافة الثانية ، المرحلة الرابعة ، للاقسام الثلاثة (العربي الانكليزية، الرياضيات) ، للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥

#### خامساً:- تحديد المصطلحات

أولاً: الأثر: **The Effect** عرفه

حجازي ١٩٩٧: أنه مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل. (حجازي، ١٩٩٧: ٢٥٣)  
والتعرف الإجرائي للأثر: هو ما يتركه البرنامج من تغير له أثر على الطلبة.

ثانياً: البرنامج: **Program** عرفه

١-نوفل ٢٠٠٩: بأنه مجموعة من اللقاءات التعليمية - التعليمية المخططة والمنظمة والمبرمجة زمنياً والمتضمن سلسلة من الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية والتي تهدف إلى تنمية مهارات محددة بذاتها وفقاً للأساس النظري الذي استند إليه البرنامج. (نوفل، ٢٠٠٩: ٦٦)

٢-الرهيمي ٢٠٠٩: بأنه جميع الخبرات أو المهارات أو الأنشطة التي يقدمها المدرب إلى المتعلمين تحت ظروف توفرها المؤسسة التعليمية خلال فترة زمنية محددة. (الرهيمي، ٢٠٠٩: ١١)

٣-التعريف الإجرائي: مجموعة من الأنشطة والدروس تم بناءها من البيئة الحياتية في ضوء أدوات سكامبر لمساعدة الطلبة على تنمية تدفق الأفكار.

### ثالثاً: سكامبر SCAMPET عرفه

١- بوب ابيرلي ١٩٩٧: هو عبارة عن طريقة تساعدك على التفكير في تغيرات يمكن أن تحدثها على منتج للخروج بمنتج جديد تستطيع أن تستخدم هذه التغيرات كاقتراحات مباشرة أو كنقاط بداية للتطور.

[www.g.fted.gov.salarticles.php?action=shw&id=77](http://www.g.fted.gov.salarticles.php?action=shw&id=77)

٢- العزيزي ٢٠٠٨: عبارة عن أداة إجرائية من الأدوات التي تساعد على تطوير الأفكار عن طريق الخيال والتي تعتمد على الأسئلة الموجهة حيث نحتاج في كثير من الأحيان إلى تطوير فكره ما، ليتمكن الاستفادة منها بطريقة عملية واقعية. (العزيزي، ٢٠٠٨، ص ٤)

٣- التعرف الإجرائي للبرنامج سكامبر: هو مجموعة من الإجراءات والأنشطة والدروس التي تتضمن مجموعة من المهارات التي تعمل على تعديل التفكير وتطويره عن طريق توليد الأفكار الجديدة وربطها مع بعضها للخروج بحل إبداعي لجعل التعلم أكثر متعة من خلال أدوات سكامبر

### رابعاً: تنمية عرفها

١- ديبونو 2003 Debono: هو العمل الجاد باستخدام أسلوب ووسائل من أجل الوصول إلى تحسين أداء المتعلم وتوسعه إدراكه ورفع مستوى تفكيره (Debono.2003. 4)

٢- الجمعة ٢٠١١: الزيادة الحاصلة في كم المعلومات ونوعيتها اللازمة لرفع قدرة المتعلم على استعمال المعالجة الرمزية نتيجة تقدم المستوى التفكيرى. (الجمعة. ٢٠١١: ٢٤)

#### خامساً: تدفق Flowstate:

تمثل حالة التدفق بالمعنى الذي توصف به أدبيات علم النفس الإيجابي، الخبرة الإنسانية المثلى المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية وجودة الحياة عرفها:

**ميهايلي تشكز:** بأن التدفق هو التركيز الكامل الذي يرتقي إلى مستوى الاستغراق المطلق والشعور بالنشوة الشديدة والخلود في أقصى درجاته. (أبو حلاوة، ٢٠١٣: ٦)

سادساً: -الأفكار Ideas عرفها

١- **ديبونو Debono. 2000:** الفكرة بأنها شيء يتصور ويفهم من خلال العقل (mind) والأفكار هي طرق مادية لتطبيق المفاهيم (Debono. 2000. 45).

سابعاً: -تدفق الأفكار Flowstate Ideas عرفها

١- **Debono ٢٠٠١.** هي وضع الفكرة موضع التطبيق والممارسة في مخيلتك دون قيود أو رفض وإن كانت غير مألوفة على أن يتم التفكير بالتأمل من أجل المزيد من الأفكار الإبداعية. (Debono, 2001: 47)

٢ - **اوزيون ١٩٩٦:** هي طريقة للحصول على أكبر قدر من الأفكار يركز عليها الكم وليس النوع من خلال تداعي الحر للخواطر والآراء قبل اتخاذ القرار. (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٣٤)

٣- **عبد العزيز ٢٠٠٩:** هو إطلاق العنان للتفكير في قضية أو موقف. فأن الأفكار تتدفق دونما كابح تعطي النظر عن مدى تحققها وتسمى باستمطار الأفكار. (عبد العزيز، ٢٠٠٩: ١٠٣)

٤- **البلوي ٢٠١١:** مجموعة الحلول والمقترحات التي يستخدمها المتعلم في الإجابات للمشكلات المعطاة والأسئلة المطروحة حيث ينوع من استخدام المهارات الأساسية والمهارات الثانوية التي تتحكم بها العمليات العقلية. (البلوي، ٢٠١١: ص ٨)

٥- **التعريف الإجرائي:** -يقدر مستوى تدفق الأفكار: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس والتي تكون مفتوحة لأنه صمم للمقياس الأفكار الإبداعية المتمثلة في الطلاقة والمرونة والأصالة في فترة زمنية محددة في الاستجابة.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري

#### أولاً:- لمحة عن تطور برنامج سكامبر

- ١- في البداية اقترح الكس أوسبون ١٩٦٣ قائمة توليد الأفكار Sparing checklist: وهي تلك الكلمات أو الجمل المفتاحية التي تشكل حروفها أولى كلمة SCAMPER ولتكن إستراتيجية مساعده أثناء جلسات العصف الذهني.
- ٢- ثم قدم ريتشارد دي ميلي Richard de Mille في عام ١٩٦٧ كتاباً بعنوان ضع املك على السقف، وهذا الكتاب يهدف إلى تنمية الخيال لدى الناشئة.
- ٣- بعد فترة من الزمن وخصوصاً في العام ١٩٧٠ قدم فرانك ويليامز Williams Frank وزملاءه مجموعة من الأساليب هدفت إلى تحضير التعبير الإبداعي عند الأطفال وباختصار فقد كانت تلك الأساليب تسند على بعدين أساسين هما كالتى ما اسماء بالعمليات العاطفية او الوجدانية وحب الاستطلاع والاستعداد للتعامل مع المخاطر وتفضيل التعقيد والحدس.
- ٤- قام بوب ابريل Bob Eberle في عام ١٩٩٦ بتخرج كل تلك الخبرات السابقة ودمجها مع بعضها البعض في بناء برنامج سكامبر SCAMPER والمتمثلة بجهود اوسبون Osborn، وخصوصاً قائمة توليد الأفكار حيث تعرف على كل كلمة منها بشكل دقيق وإجرائي. وأضافها لأساليب ويليامز Williams بحيث أصبح لديه نموذج اسماء سكامبر لتنمية الخيال الإبداعي، وهو عبارة عن مكعب ثلاثي الإبعاد. كما قام بصياغة العا ب وأنشطة وفق أسلوب دي ميلي demille في تنمية الخيال الإبداعي وبذلك يكون لديه النموذج العلمي، الأسلوب العلمي، الأنشطة وهو سكامبر ويحتوي على عشرة العا ب ثم اصدر بعد ذلك إصدار آخر وهو (سكامبر اون) SCAMPER ON ويحتوي الأخير على عشرة العا ب أيضاً والطبعة التي يتم الاعتماد عليها والمعربة هي الأخيرة والتي أصدرت عام ١٩٩٧ وأول دليل للبرامج من قبل دار الفكر

للنشر، الأردن، ٢٠٠٨، فكرة سكامبر وتطويره من خلال خطوات للتغير وطرق التفكير. (www. Fpram.Z4 ar. Com/p83/t201633.html)

**ثانياً: - برنامج سكامبر:** تعني كلمة سكامبر SCAMPER اصطلاحاً "الانطلاق أو الجري والعدو، بمرح ..."، وقد وضع هذه الآلة مفكران غربيان هما ألكس اوسبورن (Alex Osborn) و بوب ابرلي (Bob Eberle) وهي عبارة عن طريقة تساعدك على التفكير في تغيرات يمكن إن تحدثها على منتج للخروج بمنتج جديد، نستطيع إن نستخدم هذه التغيرات كافتراضات مباشرة أو كنقاط بداية للتطوير. إن كل حرف من الحروف السبعة يشير إلى الحرف الأول من الكلمات أو المهارات التي تشكل في مجملها "قائمة توليد الأفكار" سكامبر.

**ثالثاً: - فلسفة البرنامج:** -تركز فلسفة هذا البرنامج في مضمونها على المرتكزات التالية:

-: التدريب على الخيال بأسلوب المرح واللعب وإجراء معالجات ذهنية بواسطة قائمة توليد الأفكار على تلك الخيارات يسهم في تنمية الخيال الإبداعي والذي يسهم بدوره في تنمية وتعزيز الإبداع.

-: هناك اتجاهات رئيسان في تعليم التفكير، ولكل منهما منطلقاته ومبرراته، فالاتجاه الأول: يرى أهمية تقديم البرامج والأنشطة التي تهدف إلى تعلم التفكير بشكل مستقل عن المناهج الدراسية العادية، بحيث تكون منهجاً "منفرداً" يدرس مثله مثل أي مادة أخرى في المدرسة ويؤكد على إن يتم تدريب على المهارات بشكل مباشراً وجعل المتعلم واعياً بها .

الاتجاه الثاني: فانه يرى أهمية تقديم تلك الأنشطة داخل المنهج الدراسي العادي وضمن محتواه، بحيث يتم التدريب على المهارات بشكل غير مباشر بعد وضعها في سياقات مختلفة.



أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

وممكن القول إن برامج سكامبر يتبنى الرأي الأول أي تقديم الألعاب والأنشطة خلال اللقاءات التدريبية وفق أدوات سكامبر بعد التعرف عليها. وهذا ما سوف تقوم به الباحثة في الدراسة الحالية.

علماً إن البرنامج صالح للاستخدام مع الأطفال بدءاً من عمر ثلاثة سنوات عن طريق الألعاب وصولاً إلى الكبار وطلبة الجامعة بعد إن يتم إجراء تعديلات طفيفة في تعليماته وضمن المهارات والمهام والمواقف التي سوف تلائم المستوى العقلي والثقافي وفق الطرق العلمية مع توفير الوقت للمتدربين لإتاحة الفرص الكافية للتعبير عن خاليه الإبداعي.

علماً إن أسلوب سكامبر هو لتطوير الأفكار وتحسينها والخروج منها إلى فكرة فريدة من خلال مجموعة خطوات للتغيير أو إعادة تشكيل العلاقة لإيجاد طرق جديدة إبداعية للوصول إلى حل للمشكلات بأسلوب أبداعي سوى كانت هذه المشكلات تربوية أم اجتماعية أم اقتصادية أم علمية فحلها بطرق فنية وتكنولوجية مناسبة.  
(<http://www.fp.Education.tas.Gov.au/englishtscamper.htm>)

#### رابعاً: - أدوات سكامبر

١- **بدل Substitute (الاستبدال):** هو أداء شخص لدور شخص آخر، أو استخدام شيء معين بدل شيء معين آخر، وتتضمن التساؤلات التالية ماذا بعد؟ هل هناك مكان آخر، هل هناك وقت آخر...

وبمعنى آخر إن تبدل شيئاً ما في المنتج أو الفكرة بشرط إن يتغير إلى الأفضل أو أسأل نفسك ما الذي يجب تبديله في هذه حتى يصبح أفضل. وهل يمكن تغيير بعض القوانين والقواعد؟ أو هل يمكن تغيير العناصر والمكونات أو المواد؟ وهل يمكن تغيير بعض الخطوات أو الإجراءات.

٢- **التجميع Cowbine** هو تجميع الأشياء مع بعضها البعض لتكوين شيئاً واحداً، ما الذي تستطيع إن تجمعهم؟ ما الذي يتقابل مع؟ ما هي الأهداف؟ ما هي

الأفكار ما هي المواد؟ لصنع رجل آلي، أو لعبة للأطفال، أو جمع المال كيف ولماذا وما هو الهدف وبمعنى آخر: إن تضيف فكرة إلى شيء فيصبح أفضل وأحسن .

٣- **التكيف Adjust, Adapt**: هو التكيف لملائمة غرض أو ظرف محدد، من خلال تغيير الشكل، أو إعادة الترتيب أو الإبقاء عليه كما هو، وتتضمن التالي إعادة التشكيل؟ والضبط أو التعديل؟ التلطيف، التسوية، الموافقة؟...

وبمعنى آخر: إن تغيير في مواصفات أو خواص الشيء حتى يتكيف مع البنية الجديدة له أو حتى يتناسب مع الحالة الجديدة. وأسأل نفسك ما الأشياء التي يمكن تعديلها.

٤- **تطوير Modify**: هو تغيير الشكل أو النوع من خلال استخدام ألوان أخرى، أو أصوات أخرى أو حركة أخرى، أو شكل آخر أو حجم آخر، أو طعم آخر، أو رائحة أخرى... الخ. مثل تطوير زجاجة العطر، ماذا الذي يمكن تطويره فيها بإضافة حركة أو صوت أو نكهة أو اسم، أو إجراء خطوات في تسويق.

- **التكبير Magnify**: هو تكبير في الشكل أو النوع من خلال الإضافة إليه وجعله أكثر ارتفاعاً، أو أكثر قوة. أو أكثر سمكاً. أو أكثر طولاً؟..

- **التصغير Minify**: هو تصغير الشيء ليكون اصغر أو اقل مت خلال جعله اصغر أو حذف أو ابطأ أو اقل حدوثاً وتكراراً أو أقل سماكة دون إن تؤثر على وظيفتها.

٥- **الاستخدامات الأخرى Putto Other Uese**: استخدام الشيء لأغراض غير تلك التي وضع من أجلها أصلاً وتتضمن التساؤلات الآتية: ما هي الاستخدامات والأماكن الأخرى؟ متى يستخدم وكيف، أي استخدامات تختلف عن الاستخدام الأصلي .

٦- **الحذف Eliminate**: وهي الإزالة أو التخلص من النوعية وقطع علاقة، أو حذف جزء من آلة، أو حذف خطوة من الخطوات الرياضية. اذن ما الذي يمكن تبسيطه وإزالة.

٧- **إعادة الترتيب العكس Reverse**: ما هي الترتيبات الأخرى التي يمكن عملها وتؤدي إلى نتيجة أفضل؟ وهل يمكن إعادة تشكيل أو تغيير مكونات الفكرة أو الشيء؟ هل من سياق أو ترتب آخر للفكرة؟ هل يمكن تدويره قلبه من فوق إلى تحت أو العكس من الداخل إلى الخارج، هل يمكن تغيير سرعة؟ هل يمكن تغيير الجدول الزمني، هل يمكن تغيير السبب والنتيجة، السالب والموجب؟ السلبيات والايجابيات للفكرة؟ هل أخذت بعين الاعتبار الخلفيات اذ عكست الأدوار.

#### خامساً :- أهم الطرق التي تساعد على تدفق الأفكار

إن ابتكار الأفكار ليس حكراً على الخبراء أو الأكدياء، بل هو فن وعلم يمكن تعليمه، والتدريب عليه، ومن ثم ممارسته بشكل تلقائي

١- **التفكير بطريقة عكسية**: التفكير في الشيء بصورة عكسية يعتبر من أسهل الطرق لتوليد فكرة جديدة ولذلك اقلب تفكيرك في اي شيء ستجد نفسك وصلت إلى فكرة إبداعية .

٢- **التفكير بالدمج**: اي دمج عنصرين أو أكثر للحصول على أفكار إبداعية جديدة.

٣- **النظر من زاوية أخرى**: انظر إلى المشكلة أو المسألة من أكثر من زاوية ومن نواحي كثيرة ولا تحصر رؤيتك بمجال نظرك فقط .

٤- **الإبداع بالأحلام**: فالأحلام لا حدود لها وتأخذك بعيداً في عالم الأفكار الإبداعية.

- ماذا لو؟ وهي تعني التخيل وافترض أسئلة تبدأ بماذا لو؟ ماذا لو قامت شركة السيارات بطرح منتج جديداً بسعر أقل وجوده عالية.

- **كيف يمكن**: استخدام إجابة هذا السؤال لإيجاد العديد من البدائل والأفكار وهذه الفكرة تقوم على الحاجة ام الاختراع.

٥- التفكير بالتنقل: أي تحويل ونقل فكرة تبدو غير صحيحة أو معقولة إلى فكر جديد ومعقول ، فكرة القمر الصناعي والتفكير بالتطوير لا تتوقف عن التطوير والتعديل

٦- التفكير بالمشيرات العشوائية: المثير العشوائي يوفر حافزاً جديداً فنيي اتصالات لمواقف.

٧- صور الأفكار ذهنياً: إن الأشخاص المبدعين ينمون باستمرار قدرتهم الرائعة على تصور الأفكار وتخليها ويبدون مهاره متميزة في تصور الأفكار الإبداعية على هيئة رسوم وإشكال ومن الوسائل المساعدة في هذا المجال استخدم أسلوب (خريطة العقل) فهذه الطريقة تدفع كلا النصفين من المخ مع العمل والتفكير وبالتالي يعطيانك طاقة تفكير عالية وذلك للحصول على أفضل النتائج.

٨- التأمل بالطبيعة: تأمل وفكر في بديع صنع الله وشبه المشكلة بشيء من الطبيعة مثل سيادة الجاكوار فهي مستوحاة من حيوان الفهد .

كما اوجد توني بوزان (Tony Buzan) ما يسمى الخرائط العقلية مستنداً من معرفته بالية عمل العقل اذ تعتبر الخرائط العقلية أسلوب في توضيح الترابطات التي تتم بين الأفكار المتدفقة والآراء وذلك بأخذ الملاحظات وتوليد أفكار جديدة، وتنظيمها ليتم الانطلاق في اتجاهات متعددة لإنتاج تركيبة منظمة ونامية وذلك باستخدام وسيلة أو أكثر من الوسائل التالية:

١- التنظيم: Organization ٣- الكلمات المفتاحية: Key words

٤- الرابط Associatiou ٥- التجميع: Clustering

٦- الذاكرة التصويرية Visual memoey ٧- التميز: Outsanding ٨- الوعي:

Coscions

باستخدام هذه الوسائل يمكن للمعلومات إن تأخذ فكأنها في الذاكرة طويلة المدى ولا تسنى فحسب بل إن كل موقع على الخريطة الدماغية قد يكون أساسا

الخريطة أخرى ومن هنا فأن استخدام مثل هذه الطرق في التدريس تنمي على طلاقة الفرد بإعطاء أكبر قدر ممكن من الأفكار ثم القدرة على مرونة التفكير للحصول على أفكار أصلية وذلك باستخدام مخطط يربط الأفكار ويزيد من قدرة الفرد على إيجاد ترابطات. (مجد لاوي، ٢٠٠١: ٢٦-٣٢)

فالخريطة الذهنية أقرب في شكلها إلى الخلايا العصبية إذ جلست مع نفسك تفكر، ستجد أنك تنتقل من فكرة إلى أخرى بسبب رابط موجود عندك فالخريطة تعتمد على نفس الطريقة المتسلسلة، حيث تبدأ من نقطة مركزية محددة، ثم تسمح بالأفكار بالتدفق إن منح عقلك الحرية المطلقة يحفز لفتح الأبواب المغلقة وإلقاء الضوء على زوايا مظلمة قد تبدو غير منطقية. (السلبتي، ٢٠١٠، ص ٣٥)

#### ثانياً:- الدراسات السابقة

##### أ-دراسات برنامج سكامبر

١- دراسة المسعودي (٢٠١٠) :- استهدفت الدراسة الى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية سكامبر في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة الموهوبين في تبوك في المملكة العربية السعودية.

تكونت عينة الدراسة من (٤٣) طفلاً تم تقسيمهم عشوائياً الى مجموعتين ،تكونت المجموعة التجريبية من (٢٢) طفلاً والمجموعة الضابطة (٢١) طفلاً ، تم تطبيق مقياس حب الاستطلاع الذي أعدته ثابت (٢٠٠٦) كاختبار قبلي على المجموعتين ومن ثم طبق برنامج سكامبر وهو على شكل ألعاب على المجموعة التجريبية وبعد الانتهاء تم تطبيق مقياس حب الاستطلاع كاختبار بعدي على المجموعتين فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على إبعاد مقياس حب الاستطلاع وبالأخص بعد الاستطلاع المعرفي لصالح المجموعة التجريبية مم يدل فاعلية البرنامج على أطفال الروضة الموهوبين ،كم أظهرت النتائج تفوق الإناث في بعد استكشاف البيئة

المادية ، في حين لا توجد فروق بين الذكور والإناث في بعد استكشاف البيئة الاجتماعية .

٢-دراسة فتوحى وزيدان (٢٠١٣):\_ استهدفت الدراسة إلى معرفة اثر برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي في إبعاده الثلاثة (الطلاقة- المرونة- الأصالة ) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من كلا الجنسين في مدينة نينوى، تكونت عينة الدراسة في (٥٠) طفلاً تم التكافؤ بين المجموعتين حيث كان عدد تلاميذ كل مجموعة (٢٥) طفلاً ،تم تطبيق اختبار تورانس اللفظي الإبداعي كاختبار قبلي وتم تطبيق برنامج سكامبر المكون من عشر مراحل كل مرحلة تحمل احد حروف البرنامج SCAMBER على المجموعة التجريبية ، توصلت نتائج الدراسة إلى حصول زيادة في درجات المجموعة التجريبية في كل من الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية في الاختبار البعدي .

#### دراسات في تدفق الأفكار

١-دراسة علي (٢٠١٠):\_ استهدفت الدراسة الى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج رنزولي الأثرائي (المدرسي الشامل) في تنمية تدفق الأفكار الإبداعية ومستوى الذكاء الانفعالي في مواقف عملية لدى الطلبة المتفوقين من الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. ومن اجل ذلك قام الباحث بأعداد أدوات الدراسة الأزمة لتطبيق البرنامج وعددها ثلاث أدوات الأولى مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين المكون من (٤٠) فقرة وزعت إن ستة مجالات ومقياس تدفق الأفكار من (١٠) أسئلة وهي عبارة عن مواقف، والمقياس الثالث مقياس الذكاء الانفعالي من (٤٠) مفردة وزعت إلى خمسة محاور .

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة المتفوقين وتم اختيار (٥٠) طالباً من الذكور و(٥٠) طالبة من الإناث للمجموعة التجربة و(٥٠) طالباً و(٥٠) طالبة للمجموعة الضابطة. وتم تطبيق البرنامج بواقع (٣٠) جلسة تدريبية ،

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية على مقياس تدفق الأفكار الإبداعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذكاء الانفعالي بين المجمعتين . كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

٢-دراسة البلوي (٢٠١١):- استهدفت الدراسة الى معرفة اثر برنامج ديونو (الكورت) للتفكير الإبداعي في تنمية تدفق الأفكار لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في المدارس الحكومية بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبة مقسمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة (٢٨) طالبة. ولأغراض الدراسة أعدت الباحثة أداتين (برنامج الكورت ومقياس تدفق الأفكار. وبعد تطبيق البرنامج أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية على مقياس تدفق الأفكار وعلى كل الأبعاد (الطلاقة والمرونة والأصالة).

٢- دراسة البدارين ٢٠٠٦:- استهدفت الدراسة الى معرفة فاعلية إستراتيجية توليد الأفكار في تنمية القدرة الإبداعية ومفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في عمان تكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالباً وطالبة تم توزيعها بطريقة عشوائية الى مجموعتين احدهما تجريبية (٤٧) والأخرى ضابطة (٥٠)، تم تطبيق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين كاختبار قبلي ومن ثم تم تطبيق دروس مهارات توليد الأفكار على المجموعة التجريبية وبعد انتهاء الدروس تم تطبيق اختبار تورانس على المجموعتين كاختبار بعدي، وبعد المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج على تفوق المجموعة التجريبية الإناث في توليد الأفكار، كما أظهرت النتائج فاعلية مهارات توليد الأفكار في تنمية القدرات الإبداعية وفي مفهوم الذات .

٤- دراسة العبودي (٢٠٠٦):- استهدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الأسلوب المعرفي (الشمولي - التحليلي) بتوليد الحلول لدى طلبة الجامعة. ومن اجل ذلك قام

الباحث ببناء اختبار لقياس الأسلوب المعرفي (الشمولي - التحليلي) لدى طلبة الجامعة وكذلك استخدم اختيار توليد الحلول الذي أعده الكبيسي (١٩٧٧) بلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالب وطالبة جامعية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي من (٨) كليات وبعد تطبيق الأداتين كاختبار قبلي ، أظهرت النتائج إلى أن طلبة الجامعة أكثر ميلاً للبعد التحليلي من البعد الشمولي. وأن طلبة الجامعة التحليلية أكثر توليداً للحلول من طلبة الجامعة الشموليين . كما أظهرت النتائج هناك علاقة دالة موجبة بين الأسلوب المعرفي (الشمولي - التحليلي) في توليد الحلول. (العبودي، ٢٠٠٦)

**مناقشة الدراسات السابقة:-**ستقوم الباحثة بمناقشة الدراسات السابقة التي تم عرضها و الإفادة منها بقدر ما يتعلق الأمر ببحثها وضمن الجوانب الآتية

١-**الأهداف:-** من حيث الأهداف تنوعت ولكنها اتفقت على اثر البرامج التدريبية ونماذج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مثل دراسة(فتوحي وندى، ٢٠١٣) ودراسة (علي، ٢٠١٠) ودراسة(البلوي، ٢٠١١) وبعضها في تنمية حب الاستطلاع مثل دراسة(المسعودي،) وبعضها في تنمية القدرة على تدفق الأفكار والقدرات الإبداعية مثل (دراسة،البدران ،٢٠٠٦) ودراسة (العبودي،٢٠٠٦)

والدراسة الحالية هدفت الى معرفة اثر أدوات سكامبر في تنمية القدرة على تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين

٢-**العينة:-**تراوحت عينات الدراسات السابقة بين (٢٢-٤٠٠) فرداً ومن مراحل دراسية مختلفة من (أطفال الروضة ،الابتدائية ،طلبة صعوبات التعلم،والجامعة)والدراسة الحالية اقتصر على (٣٦) طالباً من معهد إعداد المعلمين

٣-**البرامج:-** استخدمت الدراسات السابقة برامج متنوعة ونماذج مختلفة وأساليب متعددة مثل برنامج الكورت، ونموذج رنزولي ، وأسلوب الشمولي والتحليلي ام الدراسة الحالية استخدمت أدوات سكامبر



٤-المقياس: استخدمت الدراسات السابقة مقاييس مختلف منها مقياس حب الاستطلاع ومقياس الذكاء الانفعالي ومقياس تورانس ومقياس الأسلوب الشمولي والتحليلي ومقياس توليد الأفكار اما الدراسة الحالية بنت مقياس تدفق الأفكار وفق أدوات سكامبر

٥-النتائج:- أظهرت الدراسات السابقة فاعلية البرامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحب الاستطلاع المعرفي والقدرات الإبداعية والقدرة على توليد الأفكار وستقوم الباحثة مناقشة نتائج بحثها مع نتائج الدراسات السابقة

## الفصل الثالث

### إجراءات البحث

تحقيقاً لأهداف البحث وفرضياته تم القيام مجموعة من الإجراءات المتمثلة بتحديد مجتمع البحث وعينة، والتصميم التجريبي المناسب والأدوات المستخدمة والوسائل الإحصائية في تحليل البيانات.

**أولاً: مجمع البحث:** يتمثل مجمع البحث بطلبة معهد إعداد المعلمين في الرصافة الثانية للعالم الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥) والبالغ عددهم (٧٥).

**ثانياً: عينة البحث** تم اختيار طلبة المرحلة الرابعة، الأقسام (العربي، الانكليزي، الرياضيات والبالغ عددهم (٣٦) طالباً وذلك لأسباب:

١- كون المرحلة الرابعة تمثل عدة أقسام لذلك تم اختيارهم ليكونوا مجموعات تجريبية وضابطة.

٢- كون إن المرحلة الرابعة غير منتهية اي لا يوجد عندهم تطبيق أربعين يوماً في المدارس مثل المرحلة الخامسة.

٣-أبداء مدير المعهد، د. كامل كريدي مساعدته لتطبيق البرنامج. وتخصيص حصص لذلك

٤-كوني تدريسية منسوبة إلى المعهد يسمح لي الوقت للتدريس في نفس المرحلة الرابعة .

تم تقسيم عينة البحث بشكل عشوائي الى ثلاث مجموعات تجريبية من كل قسم ستة طلاب ، وثلاث مجموعات ضابطة من كل قسم ستة طلاب اي مجموع المجموعة التجريبية (١٨) طالباً ومجموع المجموعة الضابطة (١٨) طالباً

**ثالثاً:- التصميم التجريبي** الذي يطلق عليه تصميم المجموعات المتكافئة ، لأنه يناسب البحث الحالي ويحقق أهدافه أذ يتضمن هذا التصميم مجموعات متكافئة في عدد من المتغيرات ، إذ تدرس المجموعات المتكافئة البرنامج

## تكافؤ المجموعات :- حرصت الباحثة على إجراء التكافؤ بين المجموعات في

١- العمر الزمني:- لإغراض التكافؤ في العمر الزمني تم استخدام تحليل مان وتني للعينات المتوسطة لحساب العمر بالأشهر فوجدان قيمة مان وتني الجدولية تساوي (٩٩) وهي اصغر من القيمة المحسوبة البالغة (١٥٢) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لذا فالفروق في الأعمار ليست ذات دلالة معنوية اي يوجد تكافؤ بين الطلبة بالعمر الزمني كما في جدول(١).

جدول(١) يوضح تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة في العمر الزمني

| المتغير              | المجموعة  | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة مان وتني U |          |
|----------------------|-----------|-------|-------------|-------------|-----------------|----------|
|                      |           |       |             |             | المحسوبة        | الجدولية |
| العمر الزمني بالاشهر | التجريبية | ١٨    | ٣٢٣         | ١٧,٩٤       | ١٥٢             | ٩٩       |
|                      | الضابطة   | ١٨    | ٣٤٣         | ١٩,٠٦       |                 |          |
|                      |           |       |             |             | غير دالة        |          |

التكافؤ بالتحصيل الدراسي للاباء العينة:- تم استخدام (كولموجروف سميير نوف) لاختبار دلالة الفروق بين المجاميع التجريبية والضابطة ، فأظهرت النتائج أن قيمة سميير نوف المحسوبة تساوي (٠,١٦٧) وهي اصغر من قيمة سمييرنوف الجدولية والبالغة (١,٣٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهي غير داله اي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات وهذا يعني أن المجموعات متكافئة في التحصيل الدراسي للاباء كما في جدول(٢)

## جدول (٢) يوضح التكافؤ بمستوى التحصيل الدراسي للاباء

| المتغير                | المجموعة  | العدد | التحصيل الدراسي للاب |       |        |           | قيمة K سميير نوف |          | مستوى الدلالة |
|------------------------|-----------|-------|----------------------|-------|--------|-----------|------------------|----------|---------------|
|                        |           |       | ابتدائي              | متوسط | إعدادي | بكالوريوس | المحسوبة         | الجدولية |               |
| المستوى الدراسي للاباء | التجريبية | ١٨    | ٤                    | ٥     | ٤      | ٥         | ٠,١٦٧            | ١,٣٦     | غير دالة      |
|                        | الضابطة   | ١٨    | ٥                    | ٣     | ٦      | ٤         |                  |          |               |

أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

**تكافؤ التحصيل الدراسي للامهات افراد العينة:** تم استخدام (كولموجروف -سمير نوف)

لاختبار دلالة الفروق بين المجاميع التجريبية والضابطة ،فأظهرت النتائج أن قيمة سمير نوف المحسوبة تساوي (٠,٣٣) وهي اصغر من قيمة سميرنوف الجدولية والبالغة (١,٣٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهي غير داله اي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وهذا يعني أن المجموعات متكافئة في التحصيل الدراسي للأمهات كما في جدول(٢)

**جدول (٢) يوضح التكافؤ بمستوى التحصيل الدراسي للأمهات**

| المتغير                 | المجموعة  | العدد | التحصيل الدراسي للأمهات |       |        |           | قيمة K سمير نوف |          | مستوى الدلالة |
|-------------------------|-----------|-------|-------------------------|-------|--------|-----------|-----------------|----------|---------------|
|                         |           |       | ابتدائي                 | متوسط | إعدادي | بكالوريوس | المحسوبة        | الجدولية |               |
| المستوى الدراسي للامهات | التجريبية | ١٨    | ٤                       | ٥     | ٥      | ٤         | ٠,٣٣٣           | ١,٣٦     | غير دالة      |
|                         | الضابطة   | ١٨    | ٦                       | ٤     | ٤      | ٤         |                 |          |               |

\*قيمة سمير نوف الجدولية تساوي ( ١,٣٦ ) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

**تكافؤ الذكاء:-** أعتمد الباحثة على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة ومن اجل معرفة دلالة الفروق في نسب الذكاء بين المجموعات تم استخدام تحليل مان وتني للعينات المتوسطة فوجد أن قيمة مان وتني المحسوبة تساوي (١٥١,٥) وهي اكبر من قيمة مان وتني الجدولية البالغة (٩٩) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهي غير دالة ،اي ان المجاميع متكافئة في الذكاء كما في جدول(٣)

**جدول (٣) يوضح تحليل مان وتني لتكافؤ المجاميع في متغير الذكاء**

| المتغير               | المجموعة  | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة مان وتني U |          | مستوى الدلالة |
|-----------------------|-----------|-------|-------------|-------------|-----------------|----------|---------------|
|                       |           |       |             |             | المحسوبة        | الجدولية |               |
| العمري الزمني بالاشهر | التجريبية | ١٨    | ٣٤٣,٥٠      | ١٩,٠٨       | ١٥١,٥           | ٩٩       | غير دالة      |
|                       | الضابطة   | ١٨    | ٣٢٢,٥٠      | ١٧,٩٢       |                 |          |               |

\*قيمة مان وتني الجدولية تساوي ( ٩٩ ) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

#### رابعاً: أدوات البحث

١:- **مقياس تدفق الأفكار** :- من أجل بناء مقياس تدفق الأفكار اطلعت الباحثة على العديد من الاختبارات والمقاييس للتفكير الإبداعي، ونفذت العديد من الإجراءات لتطوير المقياس المستخدم في هذه الدراسة بعد مراجعة اختبارات تورانس وجلفورد، وديفير، الذي تحدد هذه المقياس مهارات التفكير الإبداعي وبالأخص (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) كما استرشدت الباحثة بمقياس البلوي (٢٠١١). فتم بناء مقياس تدفق الأفكار في صورته النهائية من عشرة أسئلة (مواقف) في بعضها ألغاز فكرية. ارتبطت هذه الأسئلة بالبرنامج التدريبي (أدوات سكامبر) وقائمة توليد الأفكار التي تم شرحها في الفصل الثاني.

تم إعداد مفتاح الإجابات واستخراج النتائج وفق محاور المقياس الثلاثة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) فتكون درجة الطلاقة على كل فكرة درجة واحدة وتكون درجة المرونة درجتان على كل فكرة وتحسب بعدد تنوع وتنقل الفكرة بين الميادين ولتكون درجة الأصالة : ثلاث درجات لكل فكرة غير مكررة بين الجماعة وان تكون جديدة.

#### صدق مقياس تدفق الأفكار :- استخدمت الباحثة

- ١- **الصدق الظاهري**: اذ عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس الذين اجمعوا على صلاحية المقياس لقياس القدرة على تدفق الأفكار وفق مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) ونسبة (٩٥%).
- ٢- **الصدق البناء**:- ويقصد به الدرجة التي يمكن بها أن يقيس المقياس ألسمه الافتراضية (غير الملاحظة) وتفسير سلوكها، وتعتمد على الأدلة العلمية والمنطقية لمدى ارتباط المقياس بالنظرية ذات العلاقة ويربط هذا الصدق بالسمات النفسية والقدرات العقلية. (النبهان، ٢٠٠٤، ص ٤٥٤) وقد تبين أن مجموع ارتباطات مهارات المقياس والدرجة الكلية قد بلغت (١١،٣٤٦) كما في جدول (٤)

#### جدول (٤) يوضح مجموع درجات ارتباطات مهارات مقياس تدفق الأفكار

| المجموع | الدرجة الكلية | الأصالة | المرونة | الطلاقة |               |
|---------|---------------|---------|---------|---------|---------------|
| ٢،٨٧٩   | ٠،٨٩٢         | ٠،٥٤٧   | ٠،٤٤٠   | ١       | الطلاقة       |
| ٢،٧٨٥   | ٠،٧٩٠         | ٠،٥٥٥   | ١       | ٠،٤٤٠   | المرونة       |
| ٢،٥٥١   | ٠،٤٤٩         | ١       | ٠،٥٥٥   | ٠،٥٤٧   | الأصالة       |
| ٣،١٣١   | ١             | ٠،٤٤٩   | ٠،٧٩٠   | ٠،٨٩٢   | الدرجة الكلية |
| ١١،٣٤٦  | ٣،١٣١         | ٢،٥٥١   | ٢،٧٨٥   | ٢،٨٧٩   | المجموع       |

جذر المجموع الكلي يساوي (٣،٣٦٨)

ثم استخرجت الباحثة التشبعات لمهارات مقياس تدفق الأفكار والدرجة الكلية كما في

جدول (٥)

#### جدول (٥) التشبعات لمهارات مقياس تدفق الأفكار

| المهارات      | درجة التشبع |
|---------------|-------------|
| الطلاقة       | ٠،٨٥        |
| المرونة       | ٠،٨٣        |
| الأصالة       | ٠،٧٦        |
| الدرجة الكلية | ٠،٩٣        |

من خلال جدول (٢) تبين أن جميع التشبعات دالة إحصائياً لأنها أكبر من ٠،٣٠

وهذا يسند الى صدق البناء

**ثبات مقياس تدفق الأفكار:-** ويقصد بثبات المقياس إن تكون أدوات المقياس على

درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق فيما تزودنا به من بيانات السلوك المفحوص.

(مجيد، ٢٠١٠: ٦٦) تم حساب الثبات بطريقة لتجزئته النصفية كما في جدول (٦)

### جدول (٦) يوضح ثبات مقياس تدفق الأفكار

| المهارات      | حجم العينة | عدد الفقرات | معامل ارتباط بيرسون | معامل ثبات بمعادلة سبيرمان-براون |
|---------------|------------|-------------|---------------------|----------------------------------|
| الطلاقة       | ١٠         | ١٠          | ٠,٥٧٢٢              | ٠,٧٣                             |
| المرونة       | ١٠         | ١٠          | ٠,٦٠١٢              | ٠,٧٥                             |
| الأصالة       | ١٠         | ١٠          | ٠,٥٥٥١              | ٠,٧١                             |
| الدرجة الكلية |            |             | ٠,٥٦٤٥              | ٠,٧٢                             |

وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق.

٢-برنامج سكامبر: استخدمت الباحثة نموذج بوب ابريلي (Bob Eberle) (١٩٩٦) لتنمية الخيال الإبداعي SCAMPER. الذي يعني (الانطلاق، الجري) وان كل حرف من الحروف السبعة يشير إلى الحرف الأول من الكلمات إلى تشكل في مجملها (قائمة توليد الأفكار) سكامبر والتي تم شرحها في الفصل الثاني.

١- الاستبدال: Substitute ٢-التجميع: Cowbine ٣-التكيف: Adjust, Adapt

٤-التطوير: Modify ٥-التكبير: Magnify ٦-التصغير: Minify ٧-الاستخدامات الأخرى: Uese Other Putto ٨-الحذف: Eliminate ٩-العكس: Reverse

### الأهداف العامة لبرنامج سكامبر (SCAMPER):

- ١-بناء اتجاهات ايجابية لدى المتدربين نحو التفكير والخيال والإبداع، وعملية تعلمه من خلال تبسيط المعاني واستثمار الإمكانيات المتاحة.
- ٢- تنمية الخيال، وخاصة الخيال الإبداعي لدى المتدربين.
- ٣- تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإنتاجي بشكل خاص لدى المتدربين.
- ٤-تهيئة المتدربين لمهام الإنتاج والتفكير الإبداعي.

أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

٥-إكساب المتدربين وتعليمهم ممارسة أساليب توليد الأفكار المتضمنة داخل ألعاب وأنشطة سكامبر .

٦-زيادة فترات الانتباه، وبناء روح الجماعة لدى المتدربين.

٧-فتح آفاق التفكير التباعدي لدى المتدربين من خلال ما يتم تقديمه إنشاء اللقاءات التدريبية.

٨-مساعدة المتدربين على تعميم الخبرات المكتسبة في مواقف حياتية، بعد تقديمها لهم في سياقات متنوعة.

٩-إيجاد مستويات عالية من الطموح والآمال وتعزيز مفهوم الذات لدى المتدربين.

(www.gifted.gov.sulayticles-php? Action: show& id: 77 )

### الأهداف الخاصة للبرنامج:

١- إن يربط الطالب بين مجموعة من الأفكار للوصول الى الأفكار جديدة متنوعة.  
٢-إن استخدام الطالب مهارة الدمج، والترتيب والتكيف على الأفكار دون اللجوء إلى منطق معين.

٣-تحرير الطالب من التعامل مع الأفكار بشكل مألوف وإنما يطور ويستبدل الأفكار ويعدل لإنتاج أفكار جديدة غير مألوفة.

٤-إن تنمو لدى الطالب القدرة على توليد اكبر قدر ممكن من الأفكار باستخدام أسلوب الحذف والإضافة والتجميع والعكس مع توفير البدائل.

ويمكن التعبير عن الأهداف السلوكية في مجموعة نقاط.

١- حرية انسياب تدفق الأفكار

٢- توليد اكبر عدد ممكن من الأفكار

٣-إيجاد عدد كبير من الإجابات والردود المناسبة

٤-القدرة على التعديل والتغيير والتنقل بين أنواع التفكير

٥-إضافة آراء مختلفة والبحث عن خطوط بديلة متطورة



٦- إنتاج إجابات غير متوقعة والتي تتميز بالجدة والتفرد والإبداع

٧- القدرة على إثراء الأفكار وإمكانية تطبيق هذه الأفكار

٨- الاستعداد لحل الإلغاز والتحدي بالتنظيم والترتيب

٩- تنمية سرعة البديهة وإيجاد الحل ذهنياً بعيداً عن العمليات المنطق

**أمثله عن التطبيق الجمعي لأدوات سكامبر**

**المثال الأول (اختراع نوع جديد من أقلام الحبر)**

١- التبديل: يمكن استبدال الحبر ببرادة الحديد

٢- التجميع: يستخدم لكتابه وقص الورق

٣- التعديل: تعديل المادة المصنوعة من القلم ليصبح أكثر مرونة

٤- استخدامات أخرى: يستخدم للكتاب على الخشب

٥- الحذف: حذف الغلاف أو الكبسة

٦- العكس: عكس الريشة وطويها للخارج أو بالعكس يكتب على السقف من بعيد، أو

قلم يمسح بدل من إن يكتب.

٧- إعادة الترتيب: قلم يسحب الحبر حال ما يوضع فيه

**مثال ثاني (فكرة مظلة شمسية نريد تطويرها.**

١- بدل :- استخدام أكياس نايلون

٢- أضف: نضيف راديو وساعة داخل المظلة وسكين متعددة الأغراض

٣- عدل: نضع مظلة شمسية تستخدم مرة واحدة فقط وتكون من مادة خفيفة

٤- غير: نضع مظلة لا لون لها شفافة، وتكون من ثلاثة طوابق.

٥- كبر: نكبر حجم المظلة الشمسية لتسع الى ثلاثة أو أربعة أشخاص

٦- صغير: نصغر حجمها بحيث يمكن وضعها بالجيب.

٧- استخدامات أخرى: نحفر بها الأرض، أو مجداف للقوارب

٨- احذف: نحذف ذراعها ونلبسها بالرأس كالقبعة

٩-اقلب: نضعها على الشجرة وجعلها عشب للعصفور

١٠-اعد الترتيب :اجعل قبضة اليد كحرف L أو حلقة تلبس باليد

**مدة تطبيق البرنامج :-** يستغرق تطبيق البرنامج تسعة أسابيع بواقع حصتين في كل أسبوع بوقت (٤٥) دقيقة لكل حصة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥).

**صدق البرنامج:-**تم عرض البرنامج ( المواقف، الإلغاز) وطريقة تطبيقها على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس ممن لهم خبرة في مجال إعداد البرنامج التعليمية والتدريبية وقد تم اعتماد نسبة (٨٥%) فأكثر بوصفها نسبة اتفاق بين المحكمين. علماً إن أسئلة المقياس حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠%) من قبل المحكمين.

**تطبيق الاختبار القبلي :-** قبل تطبيق البرنامج طبقت الباحثة مقياس تدفق الأفكار لإغراض التكافؤ بين المجاميع التجريبية والضابطة في مهارات (الطلاقة-المرونة -الأصالة) والدرجة الكلية باستخدام تحليل (مان وتتي) للعينات المتوسطة وكالاتي:

**١-تكافؤ في مهارة الطلاقة:-** لمعرفة دلالة الفروق بين المجاميع التجريبية والضابطة في مهارة الطلاقة وجد أن قيمة مان وتتي الجدولية تساوي (٩٩) وهي اصغر من قيمة مان وتتي المحسوبة والبالغة (١٣٣) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لذا فالفروق ليست ذات دلالة إحصائية بين المجاميع في مهارة الطلاقة اي المجاميع متكافئة كما في جدول()

**٢- تكافؤ في مهارة المرونة :-** لمعرفة دلالة الفروق بين المجاميع التجريبية والضابطة في مهارة المرونة وجد أن قيمة مان وتتي الجدولية تساوي (٩٩) وهي اصغر من قيمة مان وتتي المحسوبة والبالغة(١٢٨,٥) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لذا فالفروق ليست ذات دلالة إحصائية بين المجاميع في مهارة المرونة اي المجاميع متكافئة كما في جدول()

أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

٣- تكافؤ في مهارة الأصالة:- لمعرفة دلالة الفروق بين المجامع التجريبية والضابطة في مهارة الاصالة وجد أن قيمة مان وتني الجدولية تساوي (٩٩) وهي اصغر من قيمة مان وتني المحسوبة والبالغة (١١٧) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لذا فالفروق ليست ذات دلالة إحصائية بين المجاميع في مهارة الأصالة اي المجاميع كما في جدول()

٤- تكافؤ في الدرجة الكلية :- لمعرفة دلالة الفروق بين المجامع التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية وجد أن قيمة مان وتني الجدولية تساوي (٩٩) وهي اصغر من قيمة مان وتني المحسوبة والبالغة (١٣٢) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لذا فالفروق ليست ذات دلالة إحصائية بين المجاميع في الدرجة الكلية لمقياس تدفق الأفكار المجاميع متكافئة كما في جدول(٧)

جدول (٧) يوضح نتائج تحليل مان ومتني في مهارة(الطلاقة-المرونة- الأصالة)والدرجة الكلية في الاختبار القبلي لمقياس تدفق الأفكار

| المتغير                                 | المجموعة  | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة مان وتني |          | مستوى الدلالة |
|-----------------------------------------|-----------|-------|-------------|-------------|---------------|----------|---------------|
|                                         |           |       |             |             | المحسوبة      | الجدولية |               |
| مهارة الطلاقة<br>في الاختبار<br>القبلي  | التجريبية | ١٨    | ٧٠٤,٠٠٠     | ١٦,٨٩       | ١٣٣           | ٩٩       | غير دالة      |
|                                         | الضابطة   | ١٨    | ٣٦٢,٠٠٠     | ٢٠,١١       |               |          |               |
| مهارة المرونة<br>في الاختبار<br>القبلي  | التجريبية | ١٨    | ٢٩٩,٥       | ١٦,٦٤       | ١٢٨,٥         | ٩٩       | غير دالة      |
|                                         | الضابطة   | ١٨    | ٣٦٦,٥       | ٢٠,٣٦       |               |          |               |
| مهارة الاصالة<br>في الاختبار<br>القبلي  | التجريبية | ١٨    | ٣٧٨         | ٢١,٠٠       | ١١٧           | ٩٩       | غير دالة      |
|                                         | الضابطة   | ١٨    | ٢٨٨         | ١٦,٠٠       |               |          |               |
| الدرجة العقلية<br>في الاختبار<br>القبلي | التجريبية | ١٨    | ٣,٣         | ١٦,٨٣       | ١٣٢           | ٩٩       | غير دالة      |
|                                         | الضابطة   | ١٨    | ٣٦٣         | ٢٠,١٧       |               |          |               |

أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

**تطبيق البرنامج:-** بدأ تطبيق البرنامج يوم الثلاثاء ٢٠١٥/٢/٢٤ بواقع درسين في كل أسبوع وتم الانتهاء من تطبيق البرنامج ٢٠١٥/٤/٢٢ كما في الجدول أي مدة التطبيق تسعة أسابيع. كما في جدول (٨)

### جدول (٨) يوضح تطبيق البرنامج

| اليوم والتاريخ        | الدروس                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الثلاثاء<br>٢٠١٥/٢/٢٤ | اللقاء التعريفي وطلب معلومات مع تقديم مقياس تدفق الأفكار كأختبار قبلي مع ذكر وأهمية إتباع التعليمات والوقت المحدد لكل فقرة.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| الأربعاء<br>٢٠١٥/٢/٢٥ | تقديم معلومات عن برنامج سكامبر ولمحة تاريخية تطور أسلوب سكامبر وأهداف البرنامج وأهمية التفكير بأدوات سكامبر وكيفية تطبيقه مع مثال توضيحي .                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| الثلاثاء<br>٢٠١٥/٣/٣  | الدرس الأول: مع أول أداة من أدوات سكامبر S وهي (بدل) شرح ما المقصود بهذه الأداة وكيف يتم تبديل الفكرة بشرط أن تتغير نحو الأفضل والأفضل وما هي الخطوات المتبعة للتبديل.<br>مثال: هل يمكن تغير طريقة المعلم، هل يمكن تغير السلطة من تسليطه إلى ديمقراطية. كيف...<br>يتم ذلك والتغير نحو الأفضل.<br>تمرين: هل يمكن إبدال الرماح بالأسهم ثم بالرصاص والصواريخ ثم بالكهرباء ثم باليزر (يتم ذلك بمشاركة المجاميع). |
| الأربعاء<br>٢٠١٥/٣/٤  | الدرس الثاني: تكملة (أداة سكامبر، بدل): ما الذي يمكن أن استبدله في الشيء كتبديل اللون أو المادة المصنعة أو اسمه أو شكله أو أحد أجزائه. ليكون الأفضل. مثل إبدال قنينة الببسي                                                                                                                                                                                                                                  |
| الثلاثاء<br>٢٠١٥/٣/١٠ | الدرس الثالث: أداة سكامبر التجميع. C. (الدمج) بعد شرح الأداة وما المقصود بها، هل يمكن دمج شيء مع شيء آخر ينتج شيء جديد ذا مفعول أفضل<br>مثال :- دمج ساعة رقمية مع قلم الكتابة، ودمج المذياع مع النقال.<br>تمرين:- دمج مدقنة غازية مع مروحة.                                                                                                                                                                  |
| الأربعاء<br>٢٠١٥/٣/١١ | الدرس الرابع: تكملة أداة سكامبر الدمج (C) هل يمكن دمج مكونات أو بعض الأشياء ثم إعادة تركيبه للحصول على منتج أكثر استعمالاً.<br>مثال:- (دمج مطعم مع سيارة)، (طاولة مع ساعة).<br>تمرين:- دمج قلم + نظارة... نظارة ذراعها قلم أو قلم مؤخرة مكبرة نظارة .                                                                                                                                                        |
| الثلاثاء<br>٢٠١٥/٣/١٧ | الدرس الخامس: أداة سكامبر كيف (عدل) A ما الجزء الموجود في الشيء ويمكن تعديله ليحسن من فاعليته أو يؤدي إلى وظيفة جديدة .<br>مثال: جعل القلم يكتب ليلاً وأنت نائم بما تفكر.<br>تمرين :-تم تأمين السيارات ببالون الحوادث من جميع الاتجاهات ليلاً ونهاراً                                                                                                                                                        |
| الأربعاء<br>٢٠١٥/٣/١٨ | الدرس السادس: تكملة أداة سكامبر كيف (عدل) تكيف وتعديل من أجل ملائمة الغرض أو إعادة الترتيب والتشكيل.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

| اليوم والتاريخ        | الدروس                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       | <p>مثال: تكيف زراعة البطيخ بجعله مربع الشكل بدل من أن يكون دائري.</p> <p>التمرين: هل يمكن تغيير مواصفات وشكل وحجم سيارة لجعلها مفتوحة من الخلف لتسهيل قيادتها من شخص معاق على كرسي متحرك.</p>                                                                                                                                                                                                                                                         |
| الثلاثاء<br>٢٠١٥/٣/٢٤ | <p>الدرس السابع: أداة سكامبر (التطوير) M في تغيير أو تطوير الشكل أو الحجم أو الحركة أو الصوت أو أشياء أخرى.</p> <p>مثال: تطوير جهاز الابتوب (تكبيره وتصغيره).</p> <p>تمرين: استخدم الشاشات العملاقة في الشوارع.</p>                                                                                                                                                                                                                                   |
| الأربعاء<br>٢٠١٥/٣/٢٥ | <p>الدرس الثامن: أداة سكامبر (M) والذي تدخل مع هذه الأداة التكبير والتصغير أي تكبير الشيء في شكله أو حجمه أو قوته أو سمكه أو طوله... ما طول فرحتك، ما وزن غضبك...</p> <p>مثال: تكبير حجم قلم وجعل طوله مرتين وإمكانية التواءه وطويه وإمكانية جعله تمثال في الشارع.</p> <p>تمرين: - تكبير ربطة العنق، تكبير القطارات وجعلها عملاقة</p>                                                                                                                 |
| الثلاثاء<br>٢٠١٥/٣/٣١ | <p>الدرس التاسع: تكملة أداة سكامبر (M) تصغير</p> <p>مثال: تصغير حجم البيت مع توفر كل إمكانيات الراحة والتكنولوجيا.</p> <p>تمرين: قلم بحجم الدبوس، النظارة الطبية والشمسية، سماعات الأذن.</p>                                                                                                                                                                                                                                                          |
| الأربعاء<br>٢٠١٥/٤/١  | <p>الدرس العاشر: أداة سكامبر (الاستخدامات الأخرى) ويرمز لها (P) ما لشيء الذي يمكن صنعه أو إضافة في هذه الفكرة لجعل وظيفة أفضل.</p> <p>مثال: إضافة الساعة والمنبه على الهواتف النقالة وإضافة التواريخ إلى الكاميرات</p> <p>تمرين: ما الذي يمكن أن تضيفه على مكتبك لجعله غرفة للاستقبال والنوم ومطبخ..للأكل..</p>                                                                                                                                       |
| الثلاثاء<br>٢٠١٥/٤/٧  | <p>الدرس الحادي عشر: تكملة أداة سكامبر (P)</p> <p>مثال: ما الذي تضيفه على الدراجة النارية (المطاورسكل) وجعله يشبه الحذاء.</p> <p>تمرين: ما الذي تضيفه إلى الخلاط الكهربائي وجعله يستخدم لعدة استخدامات أخرى.</p>                                                                                                                                                                                                                                      |
| الأربعاء<br>٢٠١٥/٤/٨  | <p>الدرس الثاني عشر: أداة سكامبر (الحذف) (E) أي إزالة شيء أو حذف خطوات لتبسيطه.</p> <p>مثال طرق الرياضيات الحديث في ضرب الأعداد ذات المراتب العالية يقوم المعلم باختصار خطوات، شاهدو هذه الطريقة ويتم عرضها بأداة الداتاشو كيف استخدم معلم المرحلة الابتدائية هذه الطريقة وكيف بإمكان تقريب الأعداد العشرية وإزالة الأصفار من العدد.</p> <p>تمرين: استخدام السيديات في خزن المعلومات وحذف الأضابير الورقية. (استخدام الفيزا كارت من حساب الأموال.</p> |
| الثلاثاء<br>٢٠١٥/٤/١٤ | <p>الدرس الثالث عشر: تكملة أداة سكامبر (الحذف) E.</p> <p>مثال: حذف الكرة المتحركة من قلب الفأر الماوس وجهاز الكمبيوتر وإخراج فكرة الليزر والتحرك من بعد.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

| اليوم والتاريخ        | الدروس                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       | تمرين: شاشات البلازما وفكرة الريمود كونترول، حذف أحد إطارات السيارة                                                                                                                                                                                                                           |
| الأربعاء<br>٢٠١٥/٤/١٥ | الدرس الرابع عشر: أداة سكامبر (العكس) R. تدوير الشيء أو قلبه من الداخل إلى الخارج أو السلبات إلى الإيجابيات.<br>مثال: الطالب يأخذ دور المعلم، الابن يأخذ دور الأب .<br>تمرين: الشمس تدور والأرض ثابتة، العيش على المريخ أو القمر.                                                             |
| الثلاثاء<br>٢٠١٥/٤/٢١ | الدرس الخامس عشر: أداة سكامبر (العكس) R ماذا لو تغير السبب نتيجة أو السالب موجب. إذ عكست الأدوار.<br>مثال: تتكلم الحيوانات بلغتك، فما هي السلبات والإيجابيات.<br>تمرين: ماذا لو الإنسان يتنفس CO <sub>2</sub> والنباتات O <sub>2</sub> هل ستعكس الدورة الدموية بالوظيفة أم يعمل القلب بالعكس. |
| الأربعاء<br>٢٠١٥/٤/٢٢ | تقديم مقياس تدفق الأفكار كاختبار بعدي.                                                                                                                                                                                                                                                        |

الوسائل الاحصائية :- استعانت الباحثة بالبرنامج الاحصائي spss ومساعدة أ.م.د نبيل عبد الغفور/المستتصية

## الفصل الرابع

### عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي أسفر عنها تحليل البيانات ومناقشة النتائج في ضوء الاهداف

١-نتائج الهدف الاول :-التعرف على اثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة أعداد المعلمين (المرحلة الرابعة ) لقد تحقق هذا الهدف بعد إجراء الاختبار البعدي لمقياس تدفق الأفكار من خلال تحليل النتائج باستخدام مان وتني ، وجد حصول تغير في درجات مهارات تدفق الأفكار لدى طلبة إعداد المعلمين المرحلة الرابعة وخاصة المجموعات التجريبية كالآتي:

أ-مهارة الطلاقة :-وجد في الاختبار البعدي لمقياس تدفق الأفكار وجود فروق ذات دلالة إحصائية اذ إن قيمة مان وتني الجدولية (٩٩) وهي اكبر من قيمة مان وتني المحسوبة (١,٥) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يعني الفروق دالة لصالح المجموعات التجريبية في مهارة الطلاقة كما في جدول(٩)

ب-مهارة المرونة:- وجد في الاختبار البعدي لمقياس تدفق الأفكار وجود فروق ذات دلالة إحصائية اذ إن قيمة

مان وتني الجدولية (٩٩) وهي اكبر من قيمة مان وتني المحسوبة (صفر) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يعني الفروق دالة لصالح المجموعات التجريبية في مهارة المرونة كما في جدول(٩)

ج- مهارة الأصالة:- وجد في الاختبار البعدي لمقياس تدفق الأفكار وجود فروق ذات دلالة إحصائية اذ إن قيمة مان وتني الجدولية (٩٩) وهي اكبر من قيمة مان وتني المحسوبة (صفر) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يعني الفروق دالة لصالح المجموعات التجريبية في مهارة الأصالة كما في جدول(٩)

أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

د- الدرجة الكلية : وجد في الاختبار البعدي لمقياس تدفق الأفكار وجود فروق ذات دلالة إحصائية إذ ان قيمة مان وتني الجدولية (٩٩) وهي اكبر من قيمة مان وتني المحسوبة (صفر) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يعني الفروق دالة لصالح المجموعات التجريبية في الدرجة الكلية كما في جدول (٩)

جدول (٩) يوضح تحليل مان وتني في مهارة (الطلاقة-المرونة-الأصالة) والدرجة الكلية في

الاختبار البعدي

| المتغير                                    | المجموعة  | العدد | مجموع<br>الرتب | متوسط<br>الرتب | قيمة مان وتني |          | مستوى الدلالة           |
|--------------------------------------------|-----------|-------|----------------|----------------|---------------|----------|-------------------------|
|                                            |           |       |                |                | المحسوبة      | الجدولية |                         |
| مهارة<br>الطلاقة في<br>الاختبار<br>البعدي  | التجريبية | ١٨    | ٤٩٣,٥          | ٢٧,٤٢          | ١,٥           | ٩٩       | دالة لصالح<br>التجريبية |
|                                            | الضابطة   | ١٨    | ١٧٢,٥          | ٩,٥٨           |               |          |                         |
| مهارة<br>المرونة في<br>الاختبار<br>البعدي  | التجريبية | ١٨    | ٤٩٥            | ٢٧,٥           | صفر           | ٩٩       | دالة لصالح<br>التجريبية |
|                                            | الضابطة   | ١٨    | ١٧١            | ٩,٥            |               |          |                         |
| مهارة<br>الاصالة في<br>الاختبار<br>البعدي  | التجريبية | ١٨    | ٤٩٥            | ٢٧,٥           | صفر           | ٩٩       | دالة لصالح<br>التجريبية |
|                                            | الضابطة   | ١٨    | ١٧١            | ٩,٥            |               |          |                         |
| الدرجة<br>العقلية في<br>الاختبار<br>البعدي | التجريبية | ١٨    | ٤٩٥            | ٢٧,٥           | صفر           | ٩٩       | دالة لصالح<br>التجريبية |
|                                            | الضابطة   | ١٨    | ١٧١            | ٩,٥            |               |          |                         |

\*قيمة مان وتني المحسوبة عندما تكون اصفر من الجدولية تعني الفروق دالة عكس T.test

ولقد أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة (عربي، الانكليزي، الرياضيات) في مهارات تدفق الأفكار ولصالح المجموعات التجريبية



الثلاثة وهذا يدل على اثر البرنامج في تنمية تدفق الأفكار ،وننتائج هذا الهدف جاءت متفقة مع دراسة (المسعودي ،٢٠١٠ ) ودراسة (فتوحي وزيدان ٢٠١٣) في اثر برنامج سكامبر على المجموعة التجريبية كما جاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة(علي ،٢٠١٠) ودراسة البلوي،٢٠١١ في اثر البرامج ونماذج مختلفة في تنمية تدفق الأفكار كما جاءت النتائج متفقة مع دراسة (البدارين،٢٠٠٦) في فاعلية توليد الأفكار في تنمية القدرات الإبداعية ودراسة العبودي ٢٠٠٦ في علاقة الأسلوب الشمولي والتحليلي في توليد الأفكار وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة(الطلاقة-المرونة-الأصالة) بين المجموعات التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

**نتائج الهدف الثاني :- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مقياس تدفق الأفكار في الاختبار البعدي وفقاً لمتغير القسم (العربي،الانكليزي ،الرياضيات) بعد تطبيق الاختبار البعدي استخرجت الباحثة الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل قسم كما في جدول(١٠)**

**جدول(١٠) يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات مقياس تدفق الافكار**

| المهارة | القسم     | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------|-----------|-------|-----------------|-------------------|
| الطلاقة | العربي    | ١٢    | ٧٢،٥٠           | ١٩،٩٧٠            |
|         | الانكليزي | ١٢    | ٦٧،٩٢           | ٢٤،٦٠٨            |
|         | الرياضيات | ١٢    | ٧٥،٠٨           | ١٦،٨٧١            |
| المرونة | العربي    | ١٢    | ٥٧،٠٨           | ٢١،٩٠٧            |
|         | الانكليزي | ١٢    | ٥٤،٠٨           | ٢٦،٠١٢            |
|         | الرياضيات | ١٢    | ٥٣،٣٣           | ٢٤،٣٧٧            |
| الاصالة | العربي    | ١٢    | ١٨              | ١٧،٥٢١            |
|         | الانكليزي | ١٢    | ١٥              | ١٣،٨١١            |
|         | الرياضيات | ١٢    | ١٦              | ١٤،٧٥٣            |

أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

| المهارة       | القسم     | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------------|-----------|-------|-----------------|-------------------|
| الدرجة الكلية | العربي    | ١٢    | ١٤٧,٩١٦٧        | ٥٦,٥٨٦٩٥          |
|               | الانكليزي | ١٢    | ١٣٧,٢٥٠٠        | ٦٣,٢٨٠٢٢          |
|               | الرياضيات | ١٢    | ١٤٤,٤١٦٧        | ٥٤,٤٧٨٤٥          |

ولمعرفة دلالة الفروق بين المجاميع التجريبية والضابطة في مهارة (الطلاقة-المرونة-الأصالة) والدرجة الكلية تبعاً للقسم تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في جدول (١١)

جدول (١١) يوضح تحليل التباين الأحادي لمهارات مقياس تدفق الأفكار في

#### الاختبار البعدي

| المهارة       | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائقة | مستوى الدلالة |
|---------------|----------------|----------------|-------------|----------------|----------------|---------------|
| الطلاقة       | بين المجموعات  | ٣١٦,١٦٧        | ٢           | ١٥٨,٠٨٣        | ٠,٣٦٨          | غير دالة      |
|               | داخل المجموعات | ١٤١٧٨,٨٣٣      | ٣٣          | ٤٢٩,٦٦٢        |                |               |
|               | الكل           | ١٤٤٩٥,٠٠       | ٣٥          |                |                |               |
| المرونة       | بين المجموعات  | ٩٤,٥٠٠         | ٢           | ٤٧,٢٥٠         | ٠,٠٨١          | غير دالة      |
|               | داخل المجموعات | ١٩٢٥٨,٥٠٠      | ٣٣          | ٥٨٣,٥٩١        |                |               |
|               | الكل           | ١٩٣٥٣,٠٠       | ٣٥          |                |                |               |
| الأصالة       | بين المجموعات  | ٦٢,٠٥٦         | ٢           | ٣١,٠٢٨         | ٠,١٣٠          | غير دالة      |
|               | داخل المجموعات | ٧٨٦٨,٩١٧       | ٣٣          | ٢٣٨,٤٥٢        |                |               |
|               | الكل           | ٧٩٣٠,٩٧٢       | ٣٥          |                |                |               |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات  | ٧٠٩,٥٥٦        | ٢           | ٣٥٤,٧٧٨        | ٠,١٠٥          | غير دالة      |
|               | داخل المجموعات | ١١١٩١٨,٠٨      | ٣٣          | ٣٣٩١,٤٥٧       |                |               |
|               | الكل           | ١١٢٦٢٧,٦٤      | ٣٥          |                |                |               |

\*القيمة الفائقة الجدولية تساوي (٣,٣٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٢,٣٣)

ومن خلال جدول (١١) تظهر النتائج كالآتي :

أ- **في مهارة الطلاقة:** وجد ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,٣٦٨) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣,٣٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢,٣٣) وعليه تكون غير دالة إحصائيا اي لا توجد فروق في مهارة الطلاقة بين الأقسام الثلاثة (العربي، الانكليزي، الرياضيات) في الاختبار البعدي كما في جدول (١١)

ب- **في مهارة المرونة:** وجد أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,٠٨١) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٣٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢,٣٣) وعليه تكون غير دالة إحصائيا اي لا توجد فروق في مهارة المرونة بين الأقسام الثلاثة (العربي، الانكليزي، الرياضيات) في الاختبار البعدي كما في جدول (١١)

ج- **في مهارة الأصالة:** وجد ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,١٣٠) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٣٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة الحرية (٢,٣٣) وعليه تكون غير دالة إحصائيا اي لا توجد فروق في مهارة الأصالة بين الأقسام الثلاثة (العربي، الانكليزي، الرياضيات) في الاختبار البعدي كما في جدول (١١)

د- **في الدرجة الكلية لمقاس تدفق الأفكار:** وجد ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,١٠٥) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣,٣٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة الحرية (٢,٣٣) وعليه تكون غير دالة إحصائيا اي لا توجد فروق في الدرجة الكلية لمقياس تدفق الأفكار بين الأقسام الثلاثة (العربي، الانكليزي، الرياضيات) في الاختبار البعدي كما في جدول (١١)

وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي في مقياس تدفق الأفكار وفقاً لمتغير القسم وأن الأقسام تأثروا بالبرنامج وحدثت تنمية في المهارات وهذه النتيجة جاءت من الإثارة التي يحملها البرنامج بنفس المستوى وتأثر الطلبة

أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

---

بالدروس التي هي من الواقع الحياتي والأسئلة التي توجهها الباحثة للطلبة زادت من دافعتيهم واستمتاعهم ،كذلك اندماج الطلبة فيما بينهم في حل الأمثلة والتمارين وشعورهم بحرية التعبير والاحترام المتبادل بينهم زاد من قدرتهم على توليد الأفكار الإبداعية وتبلور الفكرة وخروجها بشكل أفضل مع مرونة التفكير في إصدار الأحكام ،ومن خلال تواجد الباحثة معهم في تطبيق البرنامج وجدت تمسكهم وجديتهم في الإجابة وثقتهم العالية .

## الفصل الخامس

### استنتاجات البحث وتوصياته

في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى

- ١- ان لبرنامج سكامبر القدرة على تنمية تدفق الأفكار بمهاراته الثلاثة وفي إعطاء الأفكار المتعددة من خلال الدروس
- ٢- قدرة الطلبة على دمج الأفكار لإنتاج أفكار جديدة أصيلة وقدرتهم من تكيف الفكرة وعكسها لخروجها بشكل أفضل ثم تطويرها باستخدامات متعددة
- ٣- التفكير والإبداع يمكن تنميتها عن طريق أدوات مثل أدوات سكامبر او استراتيجيات لبرامج عالمية خاصة بتنمية التفكير .

**التوصيات:** توصي الباحثة على :-

- ١- ضرورة إدخال مادة تعليم التفكير والإبداع الى مناهج إعداد المعلمين وهذا ينعكس عليهم مستقبلا في إمكانية تعليم تلاميذ المدارس الابتدائية
- ٢- إشراك المعلمين في الدورات التدريبية خاصة في تعليم أنماط التفكير ومهارات التفكير الإبداعي وتعليمهم طرائق تنميتها

**المقترحات:** - استكمالاً للبحث تقترح الباحثة الى

- ١- المزيد من الدراسات لتطبيق برنامج سكامبر في تنمية مهارات التفكير منها التفكير الناقد ،التفكير الشمولي ،حل المشكلات...ومقارنة البرنامج ببرامج أخرى.
- ٢- إجراء دراسات عن فاعلية البرنامج في القدرة على سلوك المجازفة في اتخاذ القرار وعلى نمطي الشخصي AB

ملحق (١)

جدول بأسماء المحكمين وطبيعة الاستشارة

| ت  | الاسم واللقب العلمي               | مكان العمل                        | طبيعة الاستشارة |   |
|----|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------|---|
|    |                                   |                                   | ١               | ٢ |
| ١  | أ.د. حسام طة                      | جامعة تكريت / كلية التربية        | ×               | × |
| ٢  | أ.د. رؤوف محمود القيسي            | جامعة تكريت / كلية التربية        | ×               | × |
| ٣  | أ.د. علوم محمد علي                | متقاعد / تربية ابن الرشد          | ×               | × |
| ٤  | أ.د. واثق عمر موسى                | جامعة تكريت / كلية التربية        | ×               | × |
| ٥  | أ.د. محمد انور السامرائي          | جامعة بغداد / ابن الرشد           | ×               | × |
| ٦  | أ.د. صاحب مرزوك الجنابي           | جامعة تكريت / كلية التربية        | ×               | × |
| ٧  | أ.د. سعد زاير                     | جامعة بغداد / كلية التربية        | ×               | × |
| ٨  | أ.م.د. نضال مزاحم العزاوي         | جامعة تكريت / كلية التربية        | ×               | × |
| ٩  | أ.م.د. نبيل عبد الغفور عبد المجيد | جامعة المستنصرية / كلية التربية   | ×               | × |
| ١٠ | أ.م.د. علي ناصر فرحان             | جامعة بغداد / مركز البحوث النفسية | ×               | × |

طبيعة الاستشارة : - ١- البرنامج التدريبي - ٢- مقياس تدفق الأفكار

## ملحق (٢)

### مقياس القدرة على تدفق الأفكار

أسم الطالب: ..... العمر: ..... الصف: ..... القسم: ..... المعهد

| المجموع<br>الكلي | مكونات الاختبار |   |   |   |   |   |   |   |   |   |                   |
|------------------|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-------------------|
|                  | ١٠              | ٩ | ٨ | ٧ | ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |                   |
|                  |                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   | الطلاقة الفكرية   |
|                  |                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   | المرونة التلقائية |
|                  |                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   | الاصالة           |
|                  |                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   | الدرجة الكلية     |

تعليمات عامة :أقرأ كل سؤال جيداً لكي تعرف المطلوب منك. الالتزام بالوقت

حاول أن تجيب عن أسئلة الاختبار بأقصى سرعة ممكنة ولا تترك سؤال من دون إجابة مع الالتزام بالوقت .

حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر بها زميلك وأكتبها في المكان المناسب.

لا تقلب أي صفحة ولا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك . لا توجد أفكار أو إجابات خاطئة وأخرى صحيحة .

أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين.....

مقياس تدفق الأفكار

السؤال الأول (المعكوسة )

اكتب اكبر عدد ممكن من الأفكار التي يمكن تطبيقها لجعلها صالحة (قلب فكرة ) في ان الطلاب يذهبون الى المدرسة الى .....  
أن المدرسة تأتي الى الطلاب .....الوقت (دقيقتين)

السؤال الثاني (التطوير)

اكتب اكبر قدر ممكن من الافكار وان كانت غير مألوفة في دمج (السيارة + القارب =مركبة برمائية ) لتطوير الفكرة ماالذي سوف تضيفه وتحوره وتغيره في الشكل والحجم والمواد .....الخ  
.....  
.....

.....- الوقت (دقيقتين)

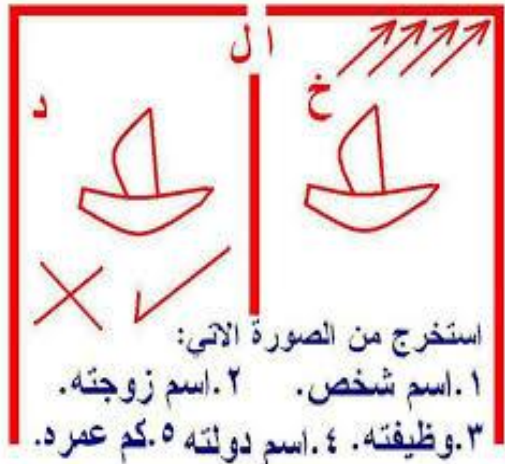
السؤال الثالث (التأمل بالطبيعة )

بينما أنت جالس على شاطئ البحر أذ بسمكة كبيرة تخرج من البحر فرحة مبتسمة فسلمت عليك . ما هي الأسئلة التي تود توجيهها الى هذه السمكة ؟ اكتب اكبر قدر ممكن من الأسئلة  
.

..... الوقت (دقيقتين)

السؤال الرابع (جد حل لغز ) بأقل من دقيقة واحدة





|   |   |   |
|---|---|---|
| 2 | 7 | 6 |
| 9 | ? | 1 |
| 4 | 3 | 8 |

ما هو الرقم المفقود..

تابع الى سؤال الرابع (فكر ذهنيا وجد الحل) في

سبعة رجال وولدان يريدون أن يعبروا النهر ،ولديهم قارب يتسع لرجل واحد فقط أو لولدان فقط .  
كم مرة سيقطع القارب النهر ليتمكن الجميع من العبور للضفة الاخرى ??



الحل.....

.....

.....

### السؤال الخامس ( اعادة

امامك

( الترتيب )

هذه الصورة



اجب ماهي الاخطاء الموجودة في الصورة .....

وماهي الافكار التي تقترحها لازالة هذه الاخطاء ؟ قم بأعادة الترتيب

..... الوقت (دقيقتين)

السؤال السادس ( تخيل )



تخيل انك اصبحت رئيس دولة ؛ماذا هي الخطوات التي ستقوم بها من اجل التغير ؟ وماهي الافكار التي سوف تحققها لتطوير بلدك؟ اكتب اكبر عدد ممكن من هذه الافكار  
.....الوقت (دقيقتين)

السؤال السابع (حذف واطافة )

انظر الى المخلفات والمهمات التي في منزلك : هل بإمكانك أن تستفيد منها ؟ اكتب اكبر عدد من الأفكار ولأمثلة بعد حذف او إضافة شي منها لتصبح مفيدة  
.....الوقت (دقيقتين )

السؤال الثامن (كيف الفكرة )

ماذا لو جعلنا سنوات الدراسة الجامعية سنتين لمختلف التخصصات بدلا من اربع او خمس سنوات او ست سنوات ، اكتب اكبر عدد من السلبيات والايجابيات من هذا المقترح ؟ثم قم بتكيف الفكرة لفاعليتها ؟  
.....الوقت (دقيقتين)

السؤال التاسع (انظر من عدة زوايا ) في مشكلة غياب ورسوب طالب

احمد طالب مجتهد في المعهد ، يذهب كل يوم الى المعهد ، ولكنه تغير فجأة وأصبح لا يرغب في الذهاب للمعهد ، ولما تكرر غيابة اخفض مستوى الدراسي . (إصر عليه والدية أن يذهب الى المعهد فأخذ بالبكاء وهرب .

انظر من عدة زوايا ماهي مشكلة احمد من وجهة نظرك ؟ اكتب اكبر عدد من الأسباب والحلول التي تجدها ملائمة.....الوقت (دقيقتين)

السؤال العاشر (كيف يمكن )

كيف يمكن ان تكون فكرة الشمس تدور والارض ثابتة ؟ اذكر اكبر عدد من الافكار التي تراودك ان حدث ذلك.

.....الوقت (دقيقتين)

**المصادر والمراجع**

- ١- إبراهيم ، فاضل خليل ، ٢٠٠٧ ، اثر استخدام العصف الذهني لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة ، مجلة أبحاث كلية التربية الإسلامية ، المجلد (٤) والعدد (٣) .
- ٢- ابو حلاوة ، محمد سعيد ابو الجواد ، ٢٠١٣ ، حالة التدفق المفهوم الإبداع والقياس ،الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية ، العدد (٢٩) .
- ٣- البدارين ، شادي خالد ، ٢٠٠٦ ، فاعلية إستراتيجية مهارة توليد الأفكار في تنمية القدرة الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من طلبة ذوي صعوبات التعليم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة عمان العربية ، الاردن.
- ٤- البلوي ، نوير سليمان مبارك ، ٢٠١١ ، اثر برنامج ديونو في التفكير الإبداعي على تنمية تدفق الأفكار لدى طالبات المدارس الحكومية ، بمنطقة تبوك ، المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان .
- ٥- الاعسر ، صفاء ، ٢٠٠٠ ، الابداع في حل المشكلات ، مصر ، دار قباء للنشر والتوزيع .
- ٦- أل ناقرؤا، محمد عبد الكريم بن سعد ، ٢٠٠٨ ، الابداع مفهومة ووسائل تنمية ، ورقة عمل في جامعة الملك فهد .

- ٧- الجمعة، زينب مراد حمود، ٢٠١١، اثر إستراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية التفكير الإبداعي ، والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بابل .
- ٨- حجازي ، محمود فتحي ، ١٩٩٧ ، اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين ، منشورات دمشق ، سوريا .
- ٩- الرهيمي ، رؤى اسعد عبد الأمير ، ٢٠٠٩ ، اثر برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ذوات الأسلوب المعرفي ( الاستقلال.الاعتماد على المجال) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، بابل
- ١٠- السامرائي ، مهدي صالح ، جمال عبد العزيز ، ١٩٩٠ ، انماط التفكير لدى طلبة كلية التربية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية .
- ١١- السلبي ، فراس، ٢٠٠٨، التعلم المبني على الدماغ، رؤى جديدة وتطورات مبكرة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- ١٢- السويدان، طارق، محمد أكرم العدلوني ، ٢٠٠٤، مبادئ الإبداع ، ط١ دار قرطبة للنشر .
- ١٣- عبد العزيز ، سعيد ، ٢٠٠٩، تعليم التفكير ومهارته تدريبات وتطبيقات عملية، ط١، دار الثقافة للنشر ، الأردن .
- ١٤- علي ، جابر داود عبد الكريم ، ٢٠١٠ ، فاعلية برنامج قائم على أنموذج رنزولي الاثرائي المدرسي الشامل في تنمية تدفق الأفكار الإبداعية ومستوى الذكاء الانفعالي في مواقف عملية لدى الطلبة المتفوقين في الصف الثامن الاساسي في مدارس الغوث الدولية ، الأردن .



٢٤- نوفل ، محمد بكر ، ٢٠٠٩ ، الابداع الجاد ، ط١ ، دار النشر ديبونو ، عمان ، الاردن .

٢٥- النيهان، موسى ، ٢٠٠٤، اساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط١ ، دار الشروق ، عمان .

٢٦- هل ، أماني محمد، ٢٠٠٩ ، فاعلية برنامج مفتوح لتنمية الإبداع لدى أطفال غزة ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية .

27-Sternberg.Robet,Grigoriko,Elena(2004)-successful

intelligence in the classroom, Theory in to practice.

[http:// findarticles -com/p/articles/mi-MONQM/is-4-ain-n8686065](http://findarticles-com/p/articles/mi-MONQM/is-4-ain-n8686065)

28- Osborn,A919630 APPLIED Imagintion(3rev-ed) New York:scribners.

29-Zamel,V.1992, Writing One,s way into reading, TESOL Quarterly.

30-Ring,T.R.(1993)"self-confidence and Critical Thinking skills: changes Daring the student Teaching Experience". Paper presented at Association, Nov 10-12<sup>th</sup>, Now Orleans.

31- Debono,(2003). Lateral thinking loots for serious creativity, retrieved August, 15,2003.from:

[http://www new i.com/service/wbrochre/lateral thinking.htm](http://www.newi.com/service/wbrochre/lateralthinking.htm)

32- Debono,2000, New thinking for the new mllennium.

33- Debono,2001.creative thinking retrieved January 25,2007, from=[http://www.mce-rs be/evenys/218 htm](http://www.mce-rsbe/evenys/218.htm).

## مواقع الانترنت

www.findarticales.

Wwwfi/e://c/users/FACEBOOK/Downloads/docomenrs.

<http://bsheer.in> flskambr.strategy.

<http://www.singcity.Net/vb/showthread.php> 2t=5356.

[www.g.fled.gov.salarticles.php](http://www.g.fled.gov.salarticles.php)? Action=show&id=77

[www.Fpram.z4.ar.comm/p83/t201633.html](http://www.Fpram.z4.ar.comm/p83/t201633.html)

[www.http=//fp.education.tas.gov.au/enylisht](http://fp.education.tas.gov.au/enylisht)

scamper.htm

## Abstract

The research aimed to identify the effect of SCAMPER program in developing the flow of ideas of the teachers preparing institute's students; in order to achieve this goal the researcher put the following assumption:

There are no differences of statistical significance in the measurement of ideas flow according to the skills (fluency–flexibility–originality) in the post–test; the research also intends to know the differences of statistical significance in the measurement of ideas fluency in the post–test according to the section's variable.

The research's sample consisted of (38) student of the teachers preparing institute's students/Al–Rusafa/2/fourth stage from the three departments (Arabic, English, Mathematics)the experimental groups and the non–experimental groups



randomly, where they chooses (6) students from each department; thus the total No. of experimental groups will be (18) student and the non-experimental groups from each department will be (6) student, which means that the non-experimental group (18) student.

The researcher built SCAMPER program according to the seven tools where each letter of SCAMPER letters represents a tool of the program's tools. They also built the measurement of ideas flow of (10) questions, where each question represents a tool of ideas generation list which is of the program tools; the measurement measures the three skills (fluency-flexibility-originality), before applying the program the equalization was made between the experimental and non-experimental groups in (age-the academic qualification of mother and father, intelligence, post-test of ideas flow measurement),the program was applied on the experimental groups that takes nine weeks divided into two classes each week for each department after applying the program, the researcher used the statistical devices (correlation coefficient of BERSON- SPEARMAN-BROWN-SAMEERANOF analysis- MANWITNY analysis) and the results showed the following:

1-The experimental groups that exposed to the program in the measurement of ideas flow was succeeded within the skills of (fluency-flexibility- originality).

2-There are no differences of statistical significance in the post-test of the measurement of ideas flow within the skills of (fluency-flexibility- originality) among the three departments.

In the subject of the research's results, the researcher made a number of recommendations and suggestions:

1-The necessity of entering the subject of idea and creation teaching to the curriculum which reflects the possibility of teaching the student of primary school .

2- The teachers participated in the training courses of teaching the thinking types and creative thinking skills and teaching the methods of developing .

The researcher proposed

1- Many studies for applying SCAMPER program in developing the thinking skills such as critic thinking and Holistic thinking in order to solve the problems in addition to comparative the program with other program .

2- Conducting studies of program activity in capable of risk behavior in taking decisions on the personal field .

## رعاية التلامذة الأيتام في المدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية

م. د. خالد نجم محمود

### ملخص البحث:-

يهدف البحث الى التعريف الجوانب التي يحتاجها التلامذة الايتام في المدارس الابتدائية ،اختارالباحث وبطريقة عشوائية (٢٠) مدرسة ابتدائية من مدارس في محافظة ديالى ، وبواقع (٣) معلم ومعلمي التربية الاسلامية في تلك المدارس لتكون كيفية البحث (٦٠) معلم ومعلمة ،ولتحقيق هدف البحث اعد الباحث استبانة مفتوحة وجهت الى عينة البحث تتضمن السؤال التالي(ماهي اهم الجوانب التي يمكن مراعاتها للتلاميذ الايتام في المدارس الابتدائية )

وبعد جمع البيانات تم تحديد تلك الجوانب بـ (الجانب التربوي ،والاجتماعي ،والنفسي ،والاقتصادي ) ووفقا لنتائج البحث ذكر الباحث مجموعة من المقترحات والتوصيات .

## الفصل الاول

### مشكلة البحث :-

تعد ظاهرة اليتيم من الظواهر القاسية التي تعاني منها المجتمعات الانسانية في الوقت الحاضر ،وان عدم التصدي لها واعداد العدة بما امر الله سبحانه وتعالى فأَن ذلك يؤدي وبدون ادنى شك الى ان هذا الاهمال سوف ينعكس بأثاره السلبية على ذلك المجتمع الذي لم يعد اهمية لهؤلاء الايتام الذين سوف يصبحون رجالاً ويدركون ان مجتمعهم تخلى عنهم ولم يهتم بهم لذلك سوف يوجهون نيران غضبهم عليه ،وبذلك سيكون المجتمع هو الخاسر الوحيد مما يؤدي بالمحصلة النهائية الى تفسخه وتفككه وهذا يعود الى عدم امتلاكه لمقومات العطف والرحمة والانسانية . ومما لاشك فيه ان بلدنا اليوم تتوفر يوجد فيه عدد من الايتام قد لا تملكه اي دولة في العالم ان لم تكن هناك مبالغة في هذا العدد والذي يدل على ذلك ان الحروب المتوالية التي تعرضلها هذا البلد والهجمات التي يتعرض لها يوميا وعلى مدار الساعة والذي يترك فيه يوميا عشرات العوائل التي تضم بطبيعة الحال عدد من الاطفال الى الايتام ، ولا تنتهي الحالة هذه بأن الطفل يصبح يتيما وينتهي الامر بلسوف يترتب على الطفل اليتيم مصاعب عدة منها فقد الشخص الذي يشعر دوما بالامان ويدر عليه بعطفه وحنانه ويقوم برعايته وتوفير كل ماتحتاج اليه من مأكَل ومشرب، ومن ثم بعد هذه الفاجعة يتطلب من الطفل اليتيم مواجهة الحياة الصعبة بكل ماتعنيه الكلمة من معنى ، فعليه ان يكون المعيل لعدد من اخوته وتوفير قوتهم اليومي الذي ربما لم يقدر عليه والده عندما كان حيا . وبما ان هؤلاء الاطفال هم جزء لا يتجزأ من المجتمع الذي ينتمون اليه وان اهمال هذه الشريحة سوف يؤدي بطبيعة الحال الى عدم الاهتمام بشريحة واسعة من ابناء المجتمع وذلك نظرا لاعدادهم الكبيرة ، وتعرضهم الى ازمات نفسية واجتماعية ، تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعيشون مرحلة الطفولة والذين يحتاجون في هذه المرحلة العمرية الحساسة والتي

يعدّها الكثير من علماء النفس بانها المرحلة الاساسية في تكوين وبناء الشخصية المستقبلية للفرد الرعاية والاهتمام وتلبية حاجاتهم وميولهم ورغباتهم ، فضلا ان هذه المرحلة العمرية تشمل بتلاميذ المرحلة الابتدائية فهم بأمرس الحاجة الى الاهمية والعناية الفائقة وتقديم يد العون والمساعدة والمشورة المادية والعونية لهؤلاء الايتام لحنيهم الانحراف او الانخراط او الوقوع في فخ الجريمة او الرذيلة والتي يمكن ان تأخذ جوراحولاً عدة واشكالا شتى كالاغتداء على الآخرين والحقد عليهم او التجاوز على حقوق الآخرين او يمكن ان يصبحوا افراداً غير ناجحين في حياتهم المدرسية او قد ينطوون تحت جماعات تقوم باستغلالهم لتنفيذ بعض الاغراض الدنيئة لتحقيق اغراض دنيوية غي مشروعة ،لذا كان من واجب المدرسة والتي تعد المؤسسة التربوية الرسمية ان تولي هذه الشريحة من المجتمع الرعاية والاهتمام وان تقوم بدورها التربوي المنشودة للحفاظ عليهم وكفالتهم تربيوا وتقديم يد العون والمساعدة لذا يختم الباحث مشكلة بحثه بالتساؤل التالي :- (مالدور الذي تلعبه المدرسة لرعاية التلامذة الايتام من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية)

#### - اهمية البحث :-

الاطفال هم مرآة المجتمع ٠٠٠ وهم مستنقل الامة هم الطموح والتقدم هم الغد والمستقبل ،والطفولة رمز البراءة في الطبيعة وعنوان الطهارة في الانسان ،فيها تتجلى اجمل القيم واصفاها ،وتتزامن معها ابهى المعاني وانقاها ،انها سحر الطبيعة وابداع الله في خلقه .

ولاشك بأنه سر استمرار الالم في البقاء وبناء الحضارات ،وهم المستهدفون بسياسات التخطيط التنموي والتطوير الاقتصادي والاجتماعي، فهم الذين يملكون امكانيات التجديد والانتقال بالمجتمع من عصر الحداثة المدمر الى مابعد الحداثة لذلك فان من اهم سمات التربية الحديثة ،هي سمة الاهتمام بالطفل بأعتباره الموضوع الاساسي لها،ولذا عنى المربون المحدثون بدراسة مرحلة الطفولة دراسة معمقة شاملة .

والتربية كعملية انسانية هي في الاصل طبيعية اساسية من طبائع النفس البشرية اساسها قابلية الفرد الفطرية للتكيف ،وهي في الوقت نفسه وظيفة اجتماعية تلقائية يمارسها الافراد

الذين اختاروا ان يعيشوا حياة الجماعة . في التربية نزوع طبيعي في اساس التكوين الاجتماعي للانسان ،وهي من صلب الاشياء التي يحيا بها الانسان وعليها وعلى تطورها يقوم البنيان الاجتماعي ويتقدم . وهي عملية ضرورية للفرد والمجتمع لامناص عنها اذا اريد للمجتمعات الانسانية ان تتجدد ولل فرد الانساني ان يحقق ذاته . (شفشق ١٩٨٩/ص١٩)

فالمدرسة تعد الوسيلة الذاتي يمكن من خلالها تحقق التربية اهدافها التي تسعى لغرسها في نفوس ابناءها من اجل اعدادهم اعدادا سليما كي يكونوا مواطنين صالحين يسعون دائما الى تقديم يد العون والمساعدة لابناء مجتمعهم الذين ينتمون اليه . اذا يعد توجيه التلاميذ من النواحي التعليمية والنفسية والاجتماعية من اهم وظائف المدرسة في الوقت الحاضر ،ولم يعد التوجيه مقصورا على مساعدة التلاميذ على النجاح في المدرسة والخضوع لنظامها،وانما اتسع معناه ،فأصبح يشمل توجيههم في حياتهم الاجتماعية ،كما اصبح يهتم بتوجيه نموهم في الصف وفي المدرسة وفي الاسرة وفي المجتمع بوجه عام . (زيدان /٢٠٠٨/ص٥)

من ذلك يتضح ان دور المدرسة ليس مقصوراً على الجانب المعرفي فحسب من خلال تقديم المعلومات للتلاميذ ، وانما يتعدى ذلك ليشمل الجوانب النفسية والاجتماعية والعقلية ،ولم يعد دور المدرسة مقتصرًا داخل سياج المدرسة فقط وانما تعدى اسوار المدرسة ليشمل بناء جسور من التواصل ما بين الاسرة والمدرسة وكذلك المجتمع الذي ينتمي اليه التلميذ ، وهذا ان دل على شيء انما يدل على الدور الكبير الذي تلعبه المدرسة في حياة الفرد والاسرة ومن ثم المجتمع . وهذا يعني ان رسالة المدرسة لا تقتصر على الناحية المعرفية لدى الفرد فحسب وانما

تشتمل ايضا العمل على تنمية جسمه وروحه وعقله ووجدانه وضميره وقيمه وسلوكه الشخصي والاجتماعي . ( سمعان ومرسي ، ١٩٨٥ ، ص٥٧ )

فهي تؤثر تأثيرا فعالا في سلوك تلاميذها وفق مايرسمه لها المجتمع ممثلا في فلسفتها الاقتصادية والاجتماعية والتربوية ، وليست فهرستها المعاصرة تعليم القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة ، وكافة اللوان المعارف العقلية ، انما من اهدافها الرئيسية في عصرها الحاضر المتطور دائما وابدا نحو الافضل والاكمل ، تبديل اتجاهات تلاميذها عن طريق تزويدهم بقواعد التفكير الصحيح السليم ، وان تعودهم عادات اجتماعية معينة نافعة ، وان تؤهلهم لاكتساب المهن التي لم تكن معروفة في غير هذا العصر ، وتعدهم للمشاركة المنتجة في بناء المجتمع العصري على اسس ومرتكزات سليمة ومتينة . ( غالب ، ١٩٨٠ ص٩٤ )

ونظر لما تم ذكره عن الدور الايجابي الذي يمكن للمدرسة ان تقوم به والقدره على تعديل سلوك الافراد بصورة عامة والتلاميذ بصورة خاصة ، لذا يمكن ان تتجلى اهمية البحث من خلال تفعيل دور المدرسة متمثلة بمعلميها بما تمتلكه من موارد بشرية وغير بشرية من اجل احاطة التلامذة الايتام بالرعاية النفسية والجسمية والمعرفية والصحية والاجتماعية ، والعطف والحنان عليهم سواء كان ذلك من قبل المعلمين او ممن يحيطون بهم او يعيشون معهم ، كي لايشعروا بالوحدة والضعف والعوز المادي او المعنوي ، وحتى يصبحوا افرادا اسوياء غير منحرفين ، ويواصلوا تحصيلهم الدراسي وتذليل كافة العقبات التي تقف حجرة عثرة بينهم وبين مايتمنون ، يؤمنون بمجتمعهم الذي يعيشون فيه وينتمون اليه ويكونون له الحب والاحترام، افرادا اسوياء غير منحرفين .

- هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على رعاية التلاميذ الايتام في المدارس الابتدائية منوجهة نظر معلمي التربية الاسلامية .

## - حدوث البحث

يتحدد البحث الحالي ب:-

- (١) التلاميذ الأيتام في المدارس الابتدائية للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤م)
- (٢) معلمي التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤م)

## تحديد المصطلحات:-

الرعاية :- لغة :-

جاء في قواميس اللغة ، رعى - يرضى مصدره رعاية ، والرعاية بمعنى الحفظ والصيانة ، ومراعاة المصالح بأنواعها ، يقال : راعيت الامر ، نظرت الى ان بصير، وراعيت له لاحظته ، وراعيت من مراعاة الحقوق ، والراعي الوالي ، والرعية العامة ويقال : (( ليس الراعي كالرعية )) وللرعاية مرادفات عدة اهمها : ( الاهتمام والعناية ، والتعهد ، والضمان والحفظ والكفالة ) ( الجوهري ، ١٩٨٥ ص ٢٣٥٨ )

## - اصطلاحا

- يعرفها علي (١٩٦٥ ) بانها (( وظيفة التنظيم الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع والامة ، ويعني بالوظيفة تحقيق خدمات مباشرة اي الخدمات التي تؤديها الدولة او غيرها من الهيئات والمؤسسات والافراد بصورة فعلية مثل الخدمات التعليمية والطبية او الاجتماعية .(علي ، ١٩٩٩ ، ص٨٣ )
- وتعرفها وزارة العدل ( ١٩٩٩ ) بانها ( الجهود المنظمة التي تهدف الى توفير مستوى اساسي من المعيشة ، وتحسين الاحوال الجسمية والعقلية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية للمواطنين ) (وزارة العدل ، ١٩٩٩ ، ص٥٧ )
- ويعرفها المجيد ل (٢٠٠١)) بانها ((الجهود والخدمات التي تقدم من قبل الاسرة والمؤسسات الحكومية والاهلية ، او الخيرية او الاجتماعية ، لمساعدة الطفل على اشباع حاجاته وتمكينه من النمو الجسمي والنفسي والخلقي



والاجتماعي والمعرفي والاعتماد على نفسه واعداده بوصفه عضوا فاعلا  
ونافعا في المجتمع (( المجيد ل ، ٢٠٠١ ، ص ٢٠٣ )  
- ويعرفها الصقور (ب ت ) ( مجموعة الخدمات المنظمة التي تساعد الضعفاء  
افرادا وجماعات على اشباع حاجاتهم الاساسية وتأمين الكفاية لهم )  
(الصقور ، ب ت ، ص ١٧٤ )

#### اليتم لغة :-

اليتم هو الذي مات ابوه ، فهو يتيم حتى يبلغ الحلم فاذا بلغ زال عنه اليم .  
(الرازي ، ١٩٨٣ ، ص ٨٤١ )  
وحدد اليم في الناس البلوغ في الذكور ، والزواج في الاناث ، واليتم في  
الناس من فقد الاب ، وكل شيء يعز نظيره هو (يتيم ) فيقال درة يتيمه ، وحيث  
كانت الكفالة في الانسان منوطة بالاب ، لما كان فاقد الاب يتيما دون من فقد امه  
، على العكس في البهائم ، اذ الكفالة منوطة بالام لذلك يسمى من فقد امه يتيما .  
(رضا ، ١٩٥٩ ، ص ٨٣ )

#### اصطلاحا :-

يعرف الاطفال الايتام حسب تعريف اليونسيف (٢٠٠٦ ) بانهم (الاطفال  
المحرومون من رعاية اهلهم وهم الذين لايعيشون مع احد الوالدين في الاقل لاي سبب  
من الاسباب ) (الامم المتحدة ، ٢٠٠٦ ، ص)  
ويعرفه العباس ( ٢٠١١ ) بانه : ((الحرمان من الرعاية الاسرية السليمة الطبيعية  
بسبب فقدان الاب فقدانا دائما )) . ( العباس ، ٢٠١١ ، ص٥)  
المدارس الابتدائية :-

تعرفها وزارة التربية ( ١٩٨٨ ) : وهي مرحلة التعليم الابتدائي تكون مدة الدراسة  
فيها (٦)سنوات تشمل الاطفال الذين تتراوح اعمارهم من (٦ - ١٢) سنة ، وهي  
مجانية التعليم والزامية لكل طفل في هذه الفئة العمرية المذكورة ، وتهدف الى

تزويدهم بالتربية والثقافة الضرورتين لجعلهم مواطنين صالحين ساليين الجسم والعقل والخلق ٠ (وزارة التربية ، ١٩٨٨ ص ٤٧ )

التربية الإسلامية : -

يعرفها اشتبوة (٢٠١١) بأنها : ( تقديم الاسلام للمتعلمين وتبسيط معارفه وشرح تراثه العظيم وترجمته ترجمة سلوكية حية تظهر عظمته وتبعث على الاعتزازه ٠ (اشنبوة ، ٢٠١١ ، ص ٢٣ )

ويعرفها يالجن ( ١٤٠٩ / بانها ) اعداد المسلم اعدادا كاملا من جميع النواحي في جميع مراحل نمو للحياة الدنيا والاخرة ، في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الاسلام ٠ ( يالجن ، ١٤٠٩ ، ص ٢٠ )

ويعرفها ( النقيب ) ١٤١٧ بانها : - ( ذلك النظام التربوي والتعليمي الذي يهدف الى ايجاد انسان القران والسنة اخلاقا وسلوكا مهما كانت حرفته او مهنته ) ٠ (النقيب، ١٤١٧، ص ٦٧)

معلمي التربية الإسلامية يقصد بهم الباحث :- خريجو معاهد المعلمين الحاصلين على شهادة الدبلوم اختصاص تربية الإسلامية، ويدرسون مادة الإسلامية في المدارس الابتدائية ٠

## الفصل الثاني

### جوانب ادبية

#### اليتم قبل الاسلام:-

قبل ان يبرز فجر الاسلام لم يكن لليتيم وضعه اللائق به في المجتمع وضاع حقه في زحمة الاهواء الطامعة فيه وما يشير الى ذلك ماوردته حليلة السعدية من رغبة المرضعات في ارضاع اليتيم لفقده الوالد الذي يعطي الاجر الجزيل لما قالت : "وذلك انا انما نرجو المعروف من اب الصبي فكنا نقول :يتيم ماعسى ان تصنع امه وجده ....فكنا نكره لذلك ٠ (عمارة ، ب ت ، ص ٢٨٦)

لذلك فلم يكن لليتيم حظاً وافراً في العيش بحياة حرة وكريمة في وسط مجتمع ليس للضعيف مكانة فيه لذا فأن الحقوق المكفولة لامثال هؤلاء الفقراء الذين تعوزهم مصادر القوة بفقدانهم اهم الاركان التي توفر لهم الحماية والاطمئنان تكون مسلوية ، فليس لليتيم مكان يلجأ اليه الا انه يصبح مهانا وينظر اليه بعين الاحتقار والسخرية وهذا الشكل من فقدان الحقوق يظهر بصور عدة ولكلا الجنسين سواء اكان ذكرا ام انثى والتي فيها التجاوز على حقوقه وعدم انصافه واكل ماله اوعدم توريثه وغيرها من اشكال التجاوزات ولكن عند ظهور الاسلام وعندما اصبح يسود العالم شرقه وغربه ، جاء ليؤكد على فئة اليتامى ويشرع ليهم احكاما من خلال الايات القرآنية التي اكدت على اهمية كفالة اليتيم وعدم التجاوز على حقوقه اوكل ماله بالباطل ومن جملة ماأكد عليه هذه الدين هو عدم التجاوز على نفسية اليتيم اوجرح مشاعرة اكمال جاء في قوله تعالى ((واما اليتيم فلا تقهر)) سورة الضحى اية ٩/ كما جاء على مكانة اليتيم في الاسلام الذي ضمن له كافة الحقوق وحرّم تحريما جازما في التجاوز على تلك الحقوق او تعديها الى ان شمل ذلك الى الحالة النفسية ومشاعره ولقد كرم الله سبحانه وتعالى اليتيم من خلال ذكره في العديد من الايات القرآنية الكريمة ، كما في قوله تعالى ( ويسألونك عن اليتامى قل اصلاح لهم خير وان تخالطوهم فاخوانكم ) (سورة

البقرة اية / ٢٢٠ ) ، ففي الآية الكريمة يؤكد سبحانه وتعالى ان اليتيم يجب ان يكون اخا ولا يمكن التجاوز عليه باءي شكل من الاشكال اولاي سبب كان • ويقول الحق سبحانه وتعالى ( واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئاً وبالوالدين احساناً وبذي القربى واليتامى والمساكين والجار ذي القربى والجار الجنب والصاحب بالجنب وابن السبيل وما ملكت ايمانكم ان الله لا يحب من كان مختالاً فخوراً ) • النساء / ٣٦

فاذا كانت عبادة الله وحده صلاحاً للفرد من داخل نفسه ، وكان الاحسان للوالدين صيانة للأسرة بهذا الفرد الصالح ، فأن الاحسان الى القريب واليتيم والجار دعوة الى ان تمتد روح هذا الاصلاح لتؤدي دورها في المجتمع بمعناه الكبير تحقيقاً لقواعد الاسلام • (عمارة ، ب ت، ص ٢٩١)

وتعد كفالة اليتيم من الامور التي حث عليها الاسلام وجعلها من الادوية التي تعالج بها كافة المشكلات التي يمكن ان يتعرض لها اليتيم بسبب فقداه لاهم ركن من اركان الشعور بالامن والطمأنينة الا وهو الاب وعلى كافل اليتيم يجب ان لا تقتصر كفالته على الجانب المادي فحسب بل يجب ان يتعدى ذلك الى توفير المستلزمات الاساسية للعيش بكرامة وسعادة والتي م : الاهتمام بالجانب التربوي وتوفير فرص التعليم وتقديم النصح والارشاد وتوفير كل ما يحتاج له من مأكل ومشرب وملبس فيجب على ولي اليتيم كما يتصرف مع اولاده من الاخلاص لهم وتربيتهم ورعايتهم، يحاول جهد الامكان ان يغمرهم بقدر ما يغمره اولاده من العطف والحنان والرحمة كي يشعروهم بأن لهم من عوضهم فقدانهم اباؤهم فلا يشعرون بالضياح ولا يخافون التوائب ويعكسه اي اذا فقدت الرعاية والاهتمام بهم تتكون لديهم عوامل الخوف والشك تجاه كل شي وكل واحد فيؤدي الى مردودات نفسية واجتماعية سيئة وهذا يؤدي الى ان يكونوا غير سوي الاخلاق او معتدلي السلوك • (الباليساني ، ١٩٨٨، ص ٧٢)

اليتم في السنة النبوية الشريفة لقد اوصى رسول الله (صلى الله عليه وسلم) بوجوب الاحسان الى الايتام ومساعدتهم وتيسير امورهم ،واحاطتهم بالعطف والحنان والرحمة بهم والرفق في معاملتهم كي لايشعروا بالنقص والعوز بسبب فقدانهم لآباءهم الذين كانوا يشعروهم بالحب والحنان .ففي الحديث الشريف قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (خير بيت في المسلمين بيت فيه يتيم يحسن اليه وشر بيت في المسلمين بيت فيه يتيم يساء اليه ) (البخاري ،ب ت،ص ٦١)

اذ يشير الحديث الشريف الى وجوب الاحسان الى اليتيم ،وكلمة الاحسان كلمة شاملة لمعاني الخير كافة في المعاملة من حيث مراعاة الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية وكل ما يحتاج اليه الطفل اليتيم من حسن المعاملة و يؤكد الحديث الشريف ان افضل بيت واكرمه هو ذلك الذي يؤوي . ولقد وصف صلى الله عليه واله وسلم وسلم البيوت التي يساء فيهاالطفل اليتيم بأنها شر البيوت وهذا تأكيد لاهمية مراعاة هذه الفئة من الناس التي ابتليت باليتيم ، ووجوب مراعاتها والاهتمام بهم وتربيتهم تربية صالحة كي يكونوا في المستقبل عوناً وسنداً للمجتمع الذي ينتمون اليه لا وبالأً ونقمة عليه .

وقال صلى الله عليه وسلم : (انا وكافل اليتيم في الجنة كهاتين وأشار بالسبابة والوسطى ) (البخاري،ب ت ،ص ١١٤٢ )

ففي الحديث الشريف بشارة خاصة لكافل اليتيم بأن يرافقه صلى الله عليه وسلم في جنات عرضها السموات والارض .

وظيفة المدرسة التربوية :

للمدرسة وظائف عدة منها

- نقل التراث الثقافي لجيل الصغار، وذلك حتى يمكن الاستفادة من تجارب السابقين ومعارفهم .

- تبسيط التراث : ذلك ان الطفل لايقوى على مواجهة الحياة ، والتكيف مع البيئة الاجتماعية .

- تطهير المجتمع من الشوائب : اذ ان من واجب المدرسة ان تخلق بيئة خالية من العيوب والنقائص الاخلاقية والاجتماعية .

- خلق التوازن والتماسك بين افراد المجتمع ، وذلك عن طريق خلق جيل يتحلى بصفات اجتماعية مشتركة ، ويتم ذلك عن طريق اعطائه قدرة مشتركة من الثقافة والصفات الاجتماعية بما يضمن للمجتمع الاستقرار والتقدم

( شفشق ، ١٩٧٤ ، ص ٢٩٦ )

اذ لايمكن للمدرسة ان تؤدي وظائفها بشكل جيد ومتكامل مالم تأخذ بالحسبان النظرالى المتعلم على انه فرد له طاقاته وامكانياته وله حاجات يود اشباعها وطاقات يرغب باستثمارها وميول يتمنى تحقيقها ، لذا يجب على المدرسة ان تأخذ كل ذلك عند اعداد مناهجها والتخطيط لها . فلقد زاد الاهتمام بتحقيق هذه الحاجات وارضاء هذه الميول منذ بدء القرن الحالي ، نتيجة لجهود بعض المربين امثال فروبل ومنستور و يومان وهاربين وغيرهم ، كما وجهت العناية الى كل مايتصل بصحة التلاميذ وتوافقهم الاجتماعي ذكائهم واستعداداتهم وميولهم ومشكلاتهم الشخصية ( سمعان ومرسي ، ١٩٧٥ ، ص٢٤٣ ) . فالمجموعات والافراد يحاولان دائما الافادة من المدرسة بوصفها عاملا فعالا في تنفيذ التغيرات المرغوبة في البناء الاجتماعي او فعالية المجتمع ، وتصبح المدرسة بسبببنصيبيها في عملية التهيئة الاجتماعية واهميتها بوصفها نشاطا بارزا في حياة كل عضو من اعضاء المجتمع تقريبا البؤرة الاولى في نظر المصلح الاجتماعي سواء كان اهتمامه متجها الى تخفيض عدد الجرائم او تحسين المركز الاجتماعي للمجموعات المختلفة .

( ربيع ، ٢٠٠٨ ، ص ٦٣ )

وللمدرسة الحديثة رسالة هامة الا وهي ، العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع نواحيها فالتربية الناجحة في الوقت الحاضر لا تقتصر مهمتها تزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات، بل هي مسؤولية تحقيق القدرة للتلميذ على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي بالاضافة الى العناية بالتحصيل العلمي .  
(زيدان ، ٢٠٠٨ ، ص ١٥٠ )

لذا يجب على المدرسة الاخذ بالاساليب التربوية المتضمنة الحب والحنان والعطف والاحترام والتي من شأنها تحقيق الاهداف التي تسعى الى غرسها في نفوس التلاميذ، فالتلميذ الذي الامن يتكون لديه اتجاهات ايجابية تجاه المجتمع الذي يوجد فيه فيحب الناس ويأنس اليهم ، ويحب الخير لهم . وعلى المدرسة التنسيق الدائم والمباشر مابين البيئة المدرسية والبيئة التي ينتمي اليها التلميذ وتوطيد هذه العلاقة المهمة من خلال مجالس الالباء والمعلمين او من خلال الاتصال المباشر مابين المعلمين واباءهم كي لا يكون هناك تعارض بين هذين الركنين المهمين . وعلى المدرسة التأكيد على دورها التربوي وذلك من خلال الاهتمام بشريحة مهمة فيها الا وهي فئة التلاميذ الايتام وتسخير كافة الظروف المادية والمعنوية لخدمة ورعاية هذه الفئة والتي هي بأمرس الحاجة الى العناية والرعاية النفسية والفكرية والخلقية ولا يتم ذلك الا من خلال تظافر جهود المدرسة وما تتضمنه من هيئة تعليمية والتعاون فيما بينهم وبين تلاميذهم وكذلك من خلال التوعية الدينية والتربوية للتعرف بمكانة هؤلاء عند الله سبحانه وتعالى ، اذ يرى الامام الغزالي ان المدرسة هي المؤسسة المختصة بشؤون التربية الا انها ليست الوحيدة التي تهتم بها فهناك مؤسسات اخرى تشاركها هذه المهمة وفي طليعتها الاسرة ، ذلك ان المدرسة تستكمل ، ما قامت به الاسرة من دور تربوي ، بل ان هناك ثمة تعاون وثيق بينهما ، فهناك اخبار تدل على ان الالباء كانوا كثيرا مايفرحون حين يكون لهم ابناء يطلبون العلم ، ان ذلك مدعاة فخر لابائهم .(ربيع ، ٢٠٠٨ ، ص ٦٣ )

المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ الايتام ودور المدرسة في مواجهتها:  
ان فقد اليتيم لاحد الوالدين او كليهما يفقده التنشئة الاجتماعية السليمة التي بموجبها لا يتمثل عادات المجتمع وتقاليده ومعاييره ، او ما يسمى بثقافة المجتمع ، فضلا عن عدم تمكنه من اشباع حاجاته الاساسية الاخرى ، وما يترتب على ذلك من احباطات واخفاقات تنعكس سلبا على شخصيته ، مما يؤدي الى سوء توافقه النفسي والاجتماعي ، والذي يعبر عنه بانه حالة سلوكية معقدة هدفها ادامة التوازن بين المحيط النفسي الداخلي للطفل والمحيط البيئي الخارجي وقد تكون هذه الحالة دائمة او مؤقتة تبدو في عجز اليتيم واخفاقه في حل مشكلاته اليومية وبخاصة الاجتماعية منها ٠ ( راجح ، ب ت ، ص ٥٦٧ ) ٠

ومن المشكلات التي يمكن لها ان تقف عائقا كبيرا امام مستقبل التلميذ اليتيم عدم مواصلته الدراسة وقد يكون مرد ذلك الى عدم وجود من يقوم بارشاده وتوجيهه نحو الدراسة والتحصيل واهميتها ودورها في حياة الافراد والجماعات من حيث توفير الحياة السعيدة ودوره في مواجهة المشكلات التي قد تعترضه في حياته المستقبلية او قد يكون مرد ذلك الى العوز والفقر وعدم توفير الامكانيات المادية اللازمة للمداومة في الدراسة ومواصلتها ، مما ينتج عنه بالمحصلة النهائية الى عدم تكيف اليتيم مع البيئة المدرسية التي خطط لها المجتمع بطريقة مقصودة لتحقيق اهدافه التي يسعى لتحقيقها وغرسها في نفوس ابناءه والتي منها تنمية قدراته العقلية والاخلاقية وغرس روح المواطنة لديه وعملية التطبع الاجتماعي ، وبذلك تولد احدى المشكلات التربوية التي غالبا ما يعاني منها التلاميذ الايتام ٠ ان تنشئة الطفل بعيدا عن الابوين او كليهما والتي تأخذ صورة اليتيم له اثر كبير في حدوث صدع كبير في جذرهم النفسي ، والذي ينعكس على سلوكياتهم والتي تكون بدون ادنى شك غير موافقة لسلوكيات اقرانهم او المجتمع الذي ينتمون اليه كما هو الحال بالنسبة لاقرانهم الذين ينشأون مع ابائهم ويمارسون حياتهم اليومية بدون اي مشاكل ٠



اذ تشير البحوث والدراسات الى اهمية دور الابوين في نفسية الطفل ، كون الاسرة هي المدرسة الاولى للطفل ، لذلك اشارت الدراسات الى الانعكاسات السلبية الناتجة عن اضطراب العلاقة بين الطفل ووالديه اذ تشير تلك الدراسات ان من بين العوامل المؤثرة في بناء وصقل معالم شخصية الطفل في هذه المرحلة • غياب الوالدين، فهما يمثلان قطبين اساسيين في عملية تكوين النفسي للطفل ( العظماوي ، ١٩٨٨ ، ص ٣١٣ ) •

### وظيفة المعلم التربوية :

يجب ان ينظر الى المعلم كقائد وموجه في مجتمعه ، وكلما كان المعلم قادرا على توجيه الافراد ومساعدتهم في نموهم وتلبية احتياجا تهم وتخطي مشاكلهم بايجابيه نتج عن ذلك حسن تكيف هؤلاء الافراد في مجتمعهم • ( شفشق ، ١٩٨٩ ، ص ٨٣ )

لذا يعد المعلم الاب الروحي للتلاميذ ، وان مسؤوليته تكمن في السهر على تربية تلاميذه التربية الحسنة ، اذ يؤكد المربون ان من اهم مباديء التربية الحديثة هي ان تكون العلاقة ما بين المعلم وتلاميذه علاقة متينة وقوية يكون اساسها الحب والمودة والاحترام ، وعلى المعلم ان يكون بمعرفة كافة تلاميذه من حيث الجوانب النفسية والصحية والجسمية والمعرفية • والاجتماعية والاقتصادية مراعيًا في جميع ذلك الفروق الفردية فيما بينهم كي يصل بتعليمه وتربيته بعد الاحاطة بكل هذه الجوانب الى درجاته القصوى •

فهو مسؤول عن مساعدة تلاميذه على مواجهة مشكلاتهم المتعددة ومنها المشكلات الصحية والمشكلات الاجتماعية واختيار المهنة واوقات الفراغ وغيرها ، وهو مسؤول ايضا عن توجيههم في اطار من القيم الخلقية والدينية ، وهذا يتطلب منه ان يكون دارسا لعلم نفس الطفولة والمراهقة والشخصية ومشكلاتها واستعدادات وميول واهتمامات التلاميذ واصل العملية التعليمية

(سمعان ومرسي ، ١٩٧٥ ، ص ١٥٨)

ومن صفات المربي الناجح والتي من الواجب ان يتمتع بها كل معلم والتي منها : الحلم والاناة ، والرفق والبعد عن العنف فلقد طبق السلف الصالح في حياتهم هذه الخطة الاخلاقية متمثلين هدى خير الانبياء صلى الله عليه واله وصحبه وسلم فقد روي ان غلاما لزين العابدين عليه السلام كان يصب له الماء ، بابر يق مصنوع من زخرف فوقع الابر يق على يد زين العابدين عليه السلام فانكسر وجرح رجله ، فقال الغلام ياسيدي يقول الله:- (والكاظمين الغيظ) فقال زين العابدين عليه السلام :-لقد كظمت غيظي فقال :-ويقول (والعافين عن الناس) فقال:-لقد عفوت عنك ، ثم قال الغلام:- (والله يحب المحسنين) فقال زين العابدين عليه السلام :- انت حر لوجه الله ، ثم من صفات المربي الناجح القلب الرحيم ، واخذ ايسر الامرين مالم يكن اثما ، والليونة والمرونة والابتعاد عن الغضب ٠ ( حلي ، ٢٠٠٤ ، ٤٤٠ )

من ذلك يتضح ان مهنة التعليم مهنة خطيرة يكمن خطرها في اعداد المعلمين المؤهلين للقيام بهذه المهنة على اكمل وجه وافضله وذلك لانه سوف تقع على عاتقهم مسؤولية تربية الاجيال والذين سيكونون رجال المستقبل ، لذا يجب اعدادهم مهنيا وعلميا ونفسيا وخلقيا كي يؤدوا الرسالة بشكلها الامثل لما في ذلك من اهمية في بناء الامة، وسعادة الافراد ، وتمكينهم من مواجهة مشكلات الحياة وبث روح الاخوة والتسامح ، وتطبيعهم على الاخلاق الفاضلة والشعور بالمسؤولية ، وما الى ذلك من فضائل واخلاق نادى بها الدين الاسلامي ، وبذلك تصل الى شريحة مهمة في المجتمع في الوقت الحاضر والتي هي بأمس الحاجة الى هكذا معلمين يمتازون بهذه المواصفات الا وهي شريحة اليتامى وتقديم يد العون والمساعدة لهم لكل ما يحتاجون اليه كي لايشعروا بالوحدة او الضعف بل يجب على المدرسة متمثلة بالهيئة التعليمية ان تقوم بهذا الدور المنوط بها لهؤلاء التلامذة والذين سوف يكونوا بعد بضع سنين رجال الامة واحاطتهم بالعطف والحنان كي لاينجرفوا او

يستغلوا من قبل بعض ضعاف النفوس فهم جميعا امانة في اعناق المجتمع الذي ينتمون اليه .

فعلى المجتمع بشكل عام والمعلمين بشكل خاص الحفاظ على هذه الامانة وصونها فتعاون الجميع يمكن ان تؤدى الرسالة بشكلها الصحيح والذي اوصى به تعالى في كتابه العزيز واكد عليه النبي صلى الله عليه واله وسلم في سنته المطهرة .

وللمعلم واجبات يجب القيام بها ، اذ يرى الامام الغزالي ان من اهم واجبات المعلم هي : -

- ١- يجب على المعلم الشفقة على المتعلمين ، وان يجريهم مجرى بنيه .
- ٢- الا يدع من نصح المتعلم شيئا" فيرشده ويساعده عند الحاجة وهو من اهم واجبات المعلم في التربية الحديثة .
- ٣- ان يزجر المتعلم عن سوء الاخلاق بطريق التعريض ما امكن .
- ٤- ينبغي الا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراء .
- ٥- ان يقتصر بالمعلم على قدر فهمه فلا يلقي اليه ما لا يبلغه عقله .
- ٦- ان يكون المعلم عاملا" بعلمه ، فلا يكذب قوله فعله ، لان العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالابصار وارباب الابصار اكثر . ( مصطفى ، ١٩٩٩ ، ص ٧٩ )  
ومن هنا تبدو اهمية الدور المنوط للمعلم حيث يأخذ على عاتقه قيادة التلاميذ نحو ترجمة الاهداف التربوية الى واقع علمي وسلوكي واجرائي فعن طريق المعلم يتم تنفيذ السياسية التعليمية والخطط التربوية وارساء قواعد النظام السياسي العام للدولة واحداث التغيير الاجتماعي المطلوب . ( مطاوع وحسن ، ١٩٨٢ ، ص ٢٣ ) .

وللمعلم دور كبير في اشباع حاجات التلاميذ النفسية والتي منها على سبيل الذكر لا الحصر احترام شخص التلميذ وذلك من خلال المعاملة الأبوية

التي يتلقاها من قبل معلمة لما في ذلك من اثر كبير في تنمية بعض السلوكيات الايجابية التي سوف تصدر من التلميذ ازاء هذا التصرف الجيد من قبل معلمة والذي يأخذ صوراً عدة والتي منها شعوره بالسعادة ولطوفاً ومتحمساً ونبيلاً.

لذا نجد ان الماوردي يؤكد على اشباع هذه الحاجة المهمة بالنسبة اذ يقول(ان الطالب الذي يتمتع بتقبل وشعبية عالية من قبل زملائه يكون سعيداً وامناً، متعاوناً، متزناً، صريحاً، متعاطفاً، واقعياً، مؤثراً، نبيلاً، متحمساً، بسيطاً في تعامله مع الآخرين ) ( الالوسي ، ١٩٨٨ ، ص٣٨ )

وقد اوصى القابسي بضرورة انقطاع المعلم الى عمله والاهتمام بشؤون الصبيان ،وان يكون تعليمه مكافئاً لما يأخذه من اجر، اما الهداية فيجب ان لايقبلها من صبيانه ،ويعاب على المعلم انصرافه عن التعليم او شغل الصبيان بغير طلب العلم .كما يجب ان يكون المعلم مسؤول عن صبيانه في تحصيلهم للدرس وتهذيب سلوكهم كما هو مسؤول عنهم علمياً وخلقياً امام اولياء امورهم .ولابد ان تكون نظرة المعلم الى الصبيان كنظرة الوالد الى اولاده ،فيأخذهم بالشفقة والرحمة ثم يعلمهم بصبر وحكمة .ويبصرهم بأمر دينهم ،ويحفظهم من الضياع في المتاهات ( سلطان وجعفر ، ١٩٧٧ ، ص٨٧ ) .

ويشترط القلقشندي فيه من الصفات الجسمية ،حسن القد و وضوح الجبين وسعة الجبهة وانحسار الشعر فيها،ومن الصفات العقلية ،فطنه العقل وثقافة الذهن ،وحدة الفهم ومن الصفات الخلقية ،العدل والعفة وسعة البال ( شلبي ، ١٩٨٧ ، ص٢٥٩ ) ان التأكيد على ادق التفاصيل والمواصفات والمؤهلات التي يجب ان تتوفر في شخص المعلم لم تذكر لمجر الذكر وانما ذلك مستمد من الاهمية العظيمة المنوطة بشخص المعلم الا وهي تربية الافراد وتعديل سلوكهم وغرس الصفات النبيلة والاخلاق الفاضلة في نفوسهم ، ولان الانسان هو اثن شيء في الوجود وان

الاطفال هم عماد الامة ورجال المستقبل ومن هذا المنطلق فلا بد لمن يقوم بمهنة التعليم يجب ان يتصف بمواصفات تتلائم ومكانة الشيء الذي يعمل من اجل تربيته الا وهو الانسان فهو يستحق كل هذه الدقة لشرف مكانته وعظم منزلته ومن واجب المعلم ان يعامل تلامذته معاملة الابوه القائمة على الحب والرعاية والمودة ، فلا يعنتهم ولا يزرهم ، ولا يستصغر بشأن المبتدئين فهمهم فذلك مما يطمئنهم ويحثهم على اظهار رغباتهم وقدراتهم في التعليم ، كما ان عليا التحلي بالسماحة والسهولة متلطف في اصال مادته المعرفية ، اقتداء بالرسول ( صلى الله عليه واله وصحبه وسلم ) حين قال ( انما انا لكم مثل الوالد لولده ) . ( نوري ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٩٠ )

ومن اسمى مايعلما القرآن الكريم من معان نستطيع الاستفادة منها كمعلمين ومتعلمين الصبر والحلم والتواضع للمعلم والمربي ، ففي قصة نبي الله موسى عليه وعلى نبينا افضل الصلاة والسلام مع العبد الصالح لايري من كليم الله الاطالبا في مدرسة علم خفض جناح

الذل لمعلمه ، واطاعة على شرطه ولم يغلظ له القول حين شدد عليه فيه .

( الكبيسي ، ٢٠٠٩ ، ص ٨١ )

ويرى الغزالي ان اشرف العلوم استصلاح الخلق بارشادهم الى الطريق المستقيم المنجي في الدنيا والاخرة فالتعليم الضروري عنده يشمل علوم الدين والدنيا لان نظام الدين لايقوم الا على نظام الدنيا وان اشرف المعلومات وافضلها هو الله الصانع المبدع . ( الهاشمي والعمرى ، ٢٠٠٦ ، ص ١٣٨ )

فعلى المعلم ان يكون صبورا رحيمًا بالمتعلم وفي هذا يقول الحسن عليه السلام علامات المسلم (( قوة في دين وحزم في لين وايمان في يقين وعلم في حلم وكيس في رفق واعطاء في حق ، وقصر في غنى وتجل في فاقة واحسان في قدرة ، وتحمل في رفاقه ، لا تغلبه شدة ولا تفضح بطفه ولا يستحقه حرمة ، ولا تقتصر به

ذمة فينصر المظلوم ويرحم الضعيف ولا يبخل ولا يبذر ولا يسرف ولا يقتدر يغفر اذا  
ظلم ويعفو عن الجاهل ٠ ( الشمري ، ٢٠٠٩ ص ٣١٤ )

وان المعلم هو محور الرسالة التربوية والركيز الالهم في نجاحها ، مهما كان  
الكتاب المدرسي جيد العبارة ، رفيع الاسلوب وافي الفكرة ، وانه مهما روي في  
وضعه من القواعد والاسس فانه لن يحقق الهدف المنشود ، اذا لم يقيم على  
تدريسه معلم يتمتع بالكفاءة والقدرة والوعي والاخلاص والتقوى ٠  
( التميمي ، ١٩٨٥ ، ص ١٠٣ ) ٠

لذا يمكن ان يعد المعلم حلقة وصل بين الاجيال المتعاقبة وهو بمثابة  
الجسر الواصل بين الاجيال المتلاحقة وربط ماضي الامة بحضارها كي يتطلعوا  
الى مستقبل زاهر ، لذلك فان  
اعداد معلم ناجح يعني بناء الامم والحضارات ، من ذلك يتضح ان دور المعلم  
يتضاهي الى مستوى بناء الانسانية ، كيف لاهو يتعامل مع اثنى شيء في  
الكون الا وهو الانسان ٠

ان المعلمين بصورة عامة ومعلم التربية الاسلامية بصورة خاصة يجب ان  
تتوافر فيهم مواصفات كي تؤهلهم لممارسة الخصوص مهنتهم بحرفية عالية ،  
والتي منها ، الصدق ، والاخلاص ، مساعدة التلاميذ ، ومعاملتهم معاملة الوالد لابنه  
، الحب والعطف والاحترام والمتابعة والاهتمام ، والسعي الدائم والمتواصل لقضاء  
حوائجهم التواضع معهم ورفض التكبر والتعالي عليهم ، كل ذلك وغيره يمكن ان  
يعيد الى التلاميذ توازنهم وحبهم للمدرسة وقبول مايمكن ان يبدر من المعلم وعلى  
وجه المنصوص من قبل التلاميذ الايتام والذين هم بأمر الحاجة الى هكذا معلم  
، لذا فان الثقل الكبير في هذه التربية كما يعتقد الباحث تقع على عاتق معلم  
التربية الاسلامية وذلك لانه اعلم الناس بهذه الطبقة لانه على تماس مباشر  
مع كتاب الله وسنته المطهرة ، ويمكن له ان يوسع هذا الدور التربوي ليس مع

تلامذته فحسب بل يمكن له ان يشمل ذلك زملائه المعلمين او يمكن له ان يعقد بعض الندوات التثقيفية لتوعية المجتمع باهمية ومكانته هذه الفئة واهمية احتضانهم وتقديم يد العون والمساعدة لهم .

### اهداف التربية الاسلامية :

للتربية الاسلامية اهداف منها : -

١- بناء الشخصية الانسانية السوية ، اذ ركزت التربية الاسلامية على العناية بجوانب الانسان باعتباره كلا متكامل يتكون من جسم وعقل وروح دون ان يطغى جانب على اخر .

٢- بناء الشخصية المؤمنة ، فهي تهدف الى ان يكون الفرد مؤمنا بالله تعالى ليس فقط بلسانه وانما ايضا بجوارحه وقلبه ومراقبته له بالسر والعلن .

٣- بناء الشخصية المنسجمة مع الفطرة ، فالله سبحانه وتعالى عندما خلق الانسان جعل فيه الغرائز والحاجات وهذه لا بد من اشباعها فراعته التربية الاسلامية ذلك من خلال التشريعات والنظم والقواعد المنظمة لذلك .

٤- تحقيق التوازن بين الجانب النظري والجانب العملي فهي ليست عبارة عن نظريات مثالية او فلسفات جامدة يصعب تحقيقها على ارض الواقع وانما هي منهاج للحياة يصلح لكل زمان ومكان .

٥- تحقيق التوازن الاجتماعي ، فالتربية الاسلامية تلعب دورا مهما في عملية التفاعل الاجتماعي التي هي عبارة عن عملية تأثير متبادل بين افراد المجتمع .

٦- تحقيق الانسجام النفسي فالتربية الاسلامية تهدف الى تكوين النفس الانسانية في حالة من التوازن والراحة النفسية ( اشنبوة ، ٢٠١١ ، ص٣٥٠٢٧ )

- دراسات سابقة : -

- دراسة السالم ( ١٩٨٠ ) : -

( الحرمان من رعاية الوالدين واثره على بعض المظاهر السلوكية لدى اطفال المرحلة الابتدائية ) ٠

اجريت هذه الدراسة في البصرة ، اذهدفت هذه الدراسة الى معرفة تأثير الحرمان من رعاية الوالدين على تكوين شخصية الطفل عن طريق التحقيق من صحة الفرضية الاتية : - (( ان ابتعاد الطفل عن جو الاسرة المشبع بالعطف والحنان يؤدي الى نموبعض المظاهر السلوكية المرفوضة اجتماعيا والتي تؤثر في بناء الشخصية المتكاملة مستقبلا )) ، اذ تألفت عينة الدراسة من ( ١٠٣ ) طفل من الذكور والاناث

في المرحلة الابتدائية وتراوحت اعمارهم بين ( ٩ - ١٤ ) سنة ، كان ( ٦٢ ) طفلا منهم في معهد البهجة لرعاية الاحداث من الذين حرما من رعاية الوالدين و ( ٤١ ) طفلا يتمتعون برعاية والديهم وقد تم اختيارهم من المدرسة نفسها التي

ينتمي اليها الاطفال من معهد البهجة وكانت النتائج كما يأتي : -  
هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين تشير الى اثر العلاقات الاسرية على سلوك الاطفال وان الحرمان من الوالدين له ضرر كبير على مستقبل الاطفال ، كما ان الافتراق او الايداع في المؤسسات وابعاد الطفل عن جو الاسرة يولد فقدان الامن النفسي والطأنينة وبالتالي يؤدي الى ظهور الانحرافات السلوكية المرفوضة

اجتماعيا كالعدوان والانانية والاهمال وغيرها(السالم،١٩٨٠،ص٩٨٠ ) (



- دراسة البياتي ( ١٩٨٥ )

(( بعض شخصية جوانب الحدث فاقد الوالدين دراسة مقارنة ))

هدفت الدراسة الى التعرف على بعض جوانب شخصية الحدث فاقد الوالدين وهي دراسة مقارنة ، وكانت قد اجريت في العراق وقد تكونت عينة الدراسة من ( ٥٩ ) طفلا منهم ( ٤١ ) من الذكور و ( ١٨ ) من الاناث وهم من فاقد الوالدين ( المجموعة التجريبية ) . وكانت المجموعة الضابطة قد تم اختيارها على ضوء الموازنة بينها وبين المجموعة التجريبية ، ولقد استخدم الباحث اختبار اكمال الجمل بحوزيف س اكس ، وتم تطبيق الاختيار بشكل جماعي وقد توصلت الدراسة الى ما يأتي : -

- ١- النتائج وفق متغير الجنس : - وجود فروق ذات دلالة بين الاحداث من البنين والبنات في الاتجاه نحو الام والفرق لصالح البنات ، اما الاتجاه نحو الاب فقد كان الفرق لصالح البنين كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاحداث البنين والبنات في كل وحدة الاسرة والمرأة ، العلاقات الجنسية الغيرية، الاصدقاء ، والمعارف ، رؤوساء العمل او المدرسة ، الخوف ، مشاعر الذنب ، القدرات الذاتية ، الماضي ، المستقبل ، الاهداف
- ٢ - النتائج وفق متغير فقدان : - وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاحداث فاقد الوالدين وغير فاقد الوالدين في جميع الاتجاهات والجوانب التي يقسيها الاختبار وكانت النتائج لصالح فاقد الوالدين أي أنهم أكثر سلبية .
- ٣ - ووضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة من تفاعل الجنس والفقدان لذا تؤكد الدراسة على عدم ايداع فاقد الوالدين في مؤسسات دور الدولة ويفضل ايداعه في اسرة بديلة ( البياتي ، ١٩٨٥ ، ص ٢٧ ) .

## دراسة بخيت ( ١٩٩٩ )

( الغياب الابوي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديغرافية لدى اطفال المرحلة الابتدائية )

هدفت الدراسة الى معرفة الفروق بين الاطفال غائبي الاب واقرانهم حاضري الاب في التوافق الدراسي وفي مفهوم الذكورة - الانوثة وبحسب متغير الريف - الحضر .

بلغت عينة الدراسة ( ٢٠٠ ) طفل من اطفال الصف الخامس الابتدائي ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدام الباحث التحليل العاملي كوسيلة احصائية مناسبة لتحليل البيانات التي حصل عليها .  
وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج كان من اهمها :  
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين حاضري الاب واقرانهم فاقد الاب في متغير

(الذكورة - الانوثة) وفي التوافق الدراسي لصالح الاطفال حاضري الاب وعدم وجود فروق بين المجموعتين في الريف . وبينت نتائج التحليلات العاملية فيما يخص مفهوم (الذكورة - الانوثة) ان غياب الاب يرتبط بعدة عوامل منها ( الميول - المظهر العام ، التوحد ) .  
( بخيت ، ١٩٩٩ ، ص ١٦ )

- دراسة الدمرداش ( ١٩٧٦ )

(( مفهوم الذات عند الاطفال المحرومين من الاب ))

هدفت الدراسة الى معرفة مفهوم الذات عن الاطفال المحرومين من الاب ، ولقد بلغت عينة الدراسة ( ٢٠٠ ) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للذكور وتتراوح اعمارهم بين ( ١٠ - ١١ ) سنة وضمت هذه العينة فئتين رئيسيتين ، اذ كانت فئة التلاميذ غير المحرومين من الاب كمجموعة ضابطة ، وفئة

التلاميذ الذكور المحرومين من الاب كمجموعة تجريبية ، وقد اهتمت الباحثة بتثبيت نص الحرمان من الاب بعد الخامسة ، لان الاطفال الذين يحرمون من الاب بعد سن الخامسة تكون لديهم الفرصة للاحتفاظ بصورة الاب بدرجة او باخرى كما اهتمت الباحثة لمجانسة العينة ، من حيث متغير السن ، والذكاء ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي .

ولقد استخدمت الشخصية للباحثة اختبار مفهوم الذات للصغار ، واختبار الشخصية للاطفال واختبار الذكاء المصور ، اعداد احمد زكي صالح .

وان من اهم النتائج التي توصلت لها الدراسة : -

- وجود فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير تقبل الذات في حين انه لا توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة ومجموعة الحرمان بسبب بين بسبب العمل في الخارج في تقبل الاخرين ووجدت فروق دالة في بعض سمات الشخصية ومجموعة الحرمان بالوفاة .

- وجود فروق دالة احصائياً في بعض سمات الشخصية بين اطفال المجموعة الضابطة والتجريبية ، كما وجد ان افراد العينة التجريبية تعاني من الصعوبات النفسية والسلوك العصابي . ( الدمرداش ، ١٩٧٦ ، ص ٩٠ ) مناقشة الدراسات السابقة :-

لقد تميزت الدراسة الحالية بمميزات عدة تختلف فيها عن الدراسات السابقة والتي

منها : -

١- تناولت الدراسات السابقة الاطفال فاقد الاب بصورة عامة اما الدراسة

الحالية فتتناول الاطفال الايتام تحديدا .

٢- اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج التجريبي لتحقيق اهدافها ، اما

الدراسة الحالية فسوف تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق اهداف

الدراسة .

٣- اتفقت الدراسة السابقة على ان عينة البحث هم التلاميذ ، اما الدراسة الحالية فسوف تكون مجتمع الدراسة هم معلمي التربية الاسلامية في المدارس الابتدائية .

٤- اعتمدت الدراسة الحالية على اداة ( الاستبانة ) للحصول على المعلومات الخاصة بهدف البحث .

### الفصل الثالث

#### منهجية البحث وإجراءاته

##### منهج البحث :

تعد الدراسة الحالية إحدى الدراسات الوصفية ، التي تهدف الى تقرير خصائص ظاهرة معينة ، او موقف غلب عليه صفة التحديد . ويعتمد هذا النوع من الدراسات على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وبالتالي اصدار تقويمات بشأن الظاهرة المدروسة . (حسن ، ١٩٧٦ ، ص ٢٠٨ )

وبما ان الدراسة الحالية تهدف الى التعرف على رعاية التلاميذ الايتام في المدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الاسلامية ، لذا اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

##### مجتمع البحث وعينته : -

شمل مجتمع البحث الحالي معلمي ومعلمات التربية الاسلامية في المدارس الابتدائية في محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) ، اذ تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية لعدد من معلمي التربية الاسلامية في المدارس الابتدائية والبالغ عددهم (٦٠) معلم ومعلمة موزعين على (٢٠) مدرسة ابتدائية وبواقع (٣) معلمين لكل مدرسة.

جدول رقم (١) يبين ذلك

قائمة باسماء المدارس الابتدائية ( عينة البحث )

| ت | اسم المدرسة              | ت  | اسم المدرسة                   |
|---|--------------------------|----|-------------------------------|
| ١ | الصفاء الابتدائية        | ١١ | الاطايب الابتدائية            |
| ٢ | الاصمعي الابتدائية       | ١٢ | النهرين الابتدائية            |
| ٣ | الفضيلة الابتدائية       | ١٣ | الماجدة الفلسطينية الابتدائية |
| ٤ | السراج المنير الابتدائية | ١٤ | مكارم الاخلاق الابتدائية      |

| ت  | اسم المدرسة         | ت  | اسم المدرسة              |
|----|---------------------|----|--------------------------|
| ٥  | التواضع الابتدائية  | ١٥ | المعلم الابتدائية        |
| ٦  | الخمائل الابتدائية  | ١٦ | شمس الحرية الابتدائية    |
| ٧  | الادريسي الابتدائية | ١٧ | خاتم المرسلين الابتدائية |
| ٨  | القاهرة الابتدائية  | ١٨ | مكارم الاخلاق الابتدائية |
| ٩  | الخنساء الابتدائية  | ١٩ | الذرى الابتدائية         |
| ١٠ | الخابور الابتدائية  | ٢٠ | الامنية الابتدائية       |

- اداة البحث :-

اعد الباحث استبانة مفتوحة تضمنت سؤالاً مفتوحاً تم توجيهه الى عدد من معلمين ومعلمات التربية الاسلامية في المدارس الابتدائية وذلك لتحقيق هدف البحث الحالي ، فكانت صيغة السؤال كالاتي : - (ماهي اهم الجوانب الواجب مراعاتها لتلاميذ الايتام في المدارس الابتدائية ) وملحق رقم (١) يوضح ذلك

- هدف الاداة :-

بعد معرفة اهم الجوانب الواجب مراعاتها من قبل معلمين ومعلمات التربية الاسلامية في المدارس الابتدائية عن طريق الاستبانة التي وجهت لهم ، لما الباحث الى ايجاد الصرف الظاهري وذلك عن طريق عرضها على مجموعة من الخبراء والمعلمين ذوي الاختصاص ، ملحق رقم (٢) يوضح ذلك .

- ثبات الاداة :-

اعتمد الباحث طريقة الاعداء لايجاد ثبات الاداة ، وبعد الحصول على نسبة ، اتفاق ( ٨٠ % ) على الاجابات حول السؤال الموجه الى عينة البحث تم ايجاد ثبات الاداة .

- المعالجات الاحصائية : -

اعتمد الباحث التكرارات والنسب المئوية لمعرفة المعلومات التي تم استخدامها من خلال البيانات التي تم جمعها عن طريق الاستبانة الموجهة الى معلمي ومعلمات التربية الاسلامية في المدارس الابتدائية .

الفصل الرابع : - عرض النتائج وتفسيرها

لتحقيق هدف البحث لجأ الباحث بتوجيه سؤال مفتوح عن طريق الاستبانة التي تم عرضها على مجموعة من معلمين ومعلمات التربية الاسلامية لمجموعة من المدارس الابتدائية ( عينة البحث ) وبعد جمع المعلومات والبيانات التي تضمنتها وجد الباحث انها تتمحور حول جوانب عدة والتي منها :

١- الجانب التربوي : -

ان الطفل اليتيم اكثر عرضة من غيره من الاطفال الذين يعيشون في كنف ابائهم واسرهم ، فالاطفال الايتام في المدارس الابتدائية غالبا مايلاحظ انهم يتسمون بصعوبة التكيف مع البيئة المدرسية والذي يظهر على اشكال عدة منها الحساسية

المفرطة التي يظهرها تجاه زملائه التلاميذ وقد يعود السبب في ذلك بطبيعة الحال الى ان الطفل اليتيم يشعر بان الاطفال الاخرين لديهم اباء يراعون شؤونهم ويلبون رغباتهم ويسألون عنهم ويتفقدون احوالهم ، وقد يذكر بعض الاطفال امام

زملائهم الايتام بقصد اوبدون قصد ماذا جلب لهم اباءهم من هدايا او الى اين ذهبوا من اماكن وزيارات في عطلة نهاية الاسبوع مما يولد ذلك لدى اليتيم بالشعور بالكره او الحقد على هؤلاء التلاميذ وقد يصل الحال بهم الى الاعتداء عليهم او الانسحاب من تلك الجماعة مما يولد لديه كراهية قد تصل في بعض الاحيان الى الافراط فيها .

وقد ينعكس ذلك على تحصيله الدراسي ونظرا لعدم وجود الرعاية الكافية قد يؤدي ذلك الى فشله في الدراسة ، او قد يؤدي الحال الى ترك المدرسة نهائيا ، وهذا ليس بالغريب لعدم وجود الاب الذي يوفر له كل ما يحتاج اليه ماديا ومعنويا .

والطفل اليتيم قد تظهر عليه عدم الالتزام بالقوانين والنظام المدرسي او مشاكسته لمعلمه او زملائه وقد يتسم بصفة الكذب ، وقد يعمم لطفل اليتيم سلوكياته هذه على المدرسة بشكل عام بكل ما تتضمنه من قوانين وانظمة .

## ٢ - الجانب الاجتماعي :-

يتمثل الجانب الاجتماعي بالنسبة الى الطفل اليتيم بصعوبة او قلة تفاعله مع ابناء مجتمعة داخل الاسرة والتي تعد المحضن الرئيس له لكن بعد فقدته الركن الاساس فيها الا وهو ألاب مما يؤدي ذلك الى فقدان الراعي الذي كان يتولاه مع صغر السن فضلاً على عدم وجود من يعدل سلوكه، سوف يقوده ذلك في اغلب الاحيان الى توجيه سلوكه بشكل مضاد تجاه ذلك المجتمع الذي لم يوليه اهتمامه في وقت حاجته لذلك ، وقد يوجه سلوكه العدواني ذلك داخل حجرة الدراسة او البيئة المدرسية بصورة عامة . لذا يلاحظ على التلميذ اليتيم انسحاب او عدم توافق مع زملائه داخل المدرسة مما سوف ينكس سلباً على تحصيله الدراسي، وعدم المشاركة داخل غرفة الصف من خلال الانشطة المدرسية .

## ٣ - الجانب النفسي :-

يعد الجانب النفسي من الجوانب المهمة التي يعاني منها الطفل اليتيم ، لذا تظهر معاناة الطفل اليتيم من حيث الجانب النفسي على اشكال وصور عدة تتمثل شعوره بالوحدة والعزلة والشعور بالخجل من زملائه الاخرين وقد تظهر بشعور الطفل بالقلق او التردد، وان هذه الصور والاشكال التي يعاني منها الطفل اليتيم، جاءت



نتيجة لفقدان الآب ، من ذلك يتبين ان الدور الذي يلعبه الاب في حياة الابناء، اذ ان لهم الامر الأكبر في بناء نفسية أبناءهم .

#### ٤ - الجانب الاقتصادي :

يتعرض اليتيم الى العوز المادي وذلك بعد فقدان الاب الذي يعد الكفيل الاساس لهذا الجانب ، وان هذا فقدان بطبيعة الحال سوف يترك اثر سلبياً واضحاً وملموساً على الحالة الاقتصادية بالنسبة للطفل اليتيم والذي يظهر باشكال عدة والتي يمكن تلخيصها ، بعدم امكانيته تلبية حاجاته الاساسية والتي يمكن لها ان توفر له عيشاً كريماً بعيداً عن العوز والفقر وان هذه الحالة سوف تترك اثراً تنعكس على سلوك الطفل والتي يمكن ان تؤدي به الى ان يقوم هو مقام الآب بتوفير لقمة العيش بالنسبة الى افراد أسرته ان كان هو الابن الوحيد او الأكبر في الاسرة وبذلك يتخلّى عن حياة الطفولة التي يجب ان يمارسها كطفل ، هذا ان لم تؤدي به الى اللجوء الى طرق غير مشروعة لاشباع رغباته فنراه قد يلجأ الى السرقة ، او الانخراط ضمن جماعات تقوم باستغلاله لاغراض غير شرعية ، وبالتالي يمكن للتلميذ اليتيم ان يترك الدراسة بسبب هذا العوز او حالة الفقر التي يعيشها .

بعد عرض الجوانب التي اكدها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية من اجل رعايتها والاهتمام بها ، هناك جملة من المقترحات التربوية تم ذكرها من قبل عينة البحث لتفعيل دور المدرسة في رعاية التلاميذ الايتام والجدول رقم ( ٢ ) بين ذلك .

| ت | الجانب  | المقترح                                                                                      |
|---|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١ | التربوي | ١- اشراك التلاميذ الايتام بالانشطات الصيفية التي تقيمها المدرسة                              |
| ٢ | التربوي | ٢- تكليف التلاميذ الايتام القيام ببعض المهام داخل الصف                                       |
| ٣ | التربوي | ٣- اقامة الالعاب الرياضية الجماعية واشراك التلاميذ الايتام فيها على ان يكونوا جزء اساسي منها |
| ٤ | التربوي | ٤- معاملة التلاميذ على قدر من المساواة والعدل والشفقة عليهم                                  |

| ت  | الجانب  | المقترح                                                                                                                |
|----|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |         | والرحمة بهم                                                                                                            |
| ٥  | التربوي | ٥- يجب على المعلم تفقد تلامذته جميعاً وخصوصاً الأيتام منهم والسؤال عن احوالهم                                          |
| ٦  | التربوي | ٦- على المعلم بين فترة وأخرى تذكير تلامذته بأهمية اليتيم ومكانته عند الله وذكر عقاب الله سبحانه وتعالى لمن يعتدي عليهم |
| ٧  | التربوي | ٧- السماح للتلامذة الأيتام ان رسبوا في الامتحان باعادته مرة أخرى مع احتساب الدرجة الاعلى                               |
| ٨  | التربوي | ٨- تخصيص فقرة خاصة باليتيم اثناء رفعة العلم من كل اسبوع                                                                |
| ٩  | التربوي | ٩- احصاء التلامذة الأيتام داخل المدرسة ومتابعتهم من قبل مرشد الصف                                                      |
| ١٠ | التربوي | ١٠ - تجهيز التلامذة الأيتام بالكتب والقرطاسية مجاناً لضمان تواصلهم المدرسي                                             |

| ت | الجانب           | المقترح                                                                                                                 |
|---|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١ | اجتماعي          | ١- المتابعة الدورية من قبل مرشدي الصفوف لمتابعة المشكلات التي يعاني منها التلامذة الأيتام .                             |
| ٢ | اجتماعي          | ٢- سرد القصص الدينية لتوعية التلامذة بمكانة اليتيم عند الله تعالى .                                                     |
| ٣ | اجتماعي          | ٣- على مرشدي الصفوف تكليف التلامذة ببعض النشاطات وتقسيمهم على شكل مجموعات على ان تظم كل مجموعة طفلاً يتيماً .           |
| ٤ | اجتماعي          | ٤- على مدير المدرسة متابعة التلامذة الأيتام بشكل مستمر .                                                                |
| ٥ | اجتماعي          | ٥- اقامة بعض النشاطات الاجتماعية تكون باشراف مرشد الصف كاحضار بعض الهدايا من قبل التلامذ وتقديمها الى زملائهم الأيتام . |
| ٦ | النفسي الاجتماعي | ٦- الزيارات الميدانية من قبل مدير المدرسة او بعض المعلمين الى بيوت التلامذة الأيتام لتفقد احوالهم .                     |
| ٧ | النفسي الاجتماعي | ٧- تكليف بعض التلامذة مع معلمهم لزيارة الطفل اليتيم عند تعرضه لحادث او مرض                                              |

رعاية التلامذة الأيتام في المدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية.....

| ت  | الجانب              | المقترح                                                                                       |
|----|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| ٨  | النفسي<br>الاجتماعي | ٨- تزويد المكتبات بالقصص الخاصة باليتيم كي يطلع عليها التلاميذ لتنمية وعيهم بهذا الجانب •     |
| ٩  | النفسي<br>الاجتماعي | ٩- الاكثار من البرامج التلفزيونية التي تتحدث عن الطفل اليتيم لزيادة وعي المجتمع بهذا الجانب • |
| ١٠ | النفسي<br>الاجتماعي | ١٠- تقديم بعض الهدايا الى التلامذة عن قيامهم بنشاط معين او مشاركتهم الصفية •                  |

| ت | الجانب    | المقترح                                                                   |
|---|-----------|---------------------------------------------------------------------------|
| ١ | الاقتصادي | ١- انشاء صندوق خاص بالتلاميذ الايتام داخل المدرسة •                       |
| ٢ | الاقتصادي | ٢- تخصيص راتب شهري للتلامذة الايتام •                                     |
| ٣ | الاقتصادي | ٣- اكساء التلامذة الايتام بالملابس الصيفية والشتوية مجاناً •              |
| ٤ | الاقتصادي | ٤- توزيع الكتب والقرطاسية مجاناً لهم •                                    |
| ٥ | الاقتصادي | ٥- عدم تكليف التلامذة الايتام مادياً •                                    |
| ٦ | الاقتصادي | ٦- تخصيص وجبات طعام توزع مجاناً من قبل الحانوت المدرسي للتلامذة الايتام • |
| ٧ | الاقتصادي | ٧- تكفل الاسرة الموسرة مادياً لبعض الايتام •                              |
| ٨ | الاقتصادي | ٨- اقامة دروس مجانية للتلامذة الايتام •                                   |
| ٩ | الاقتصادي | ٩- تبرع الاطباء لزيارة المدارس لفحص التلامذة الايتام مجاناً وبشكل دوري •  |

## الفصل الخامس

### الاستنتاجات:-

- ١- أولى الاسلام رعاية كاملة للطفل اليتيم .
- ٢- للمعلم دور كبير في رعاية الجوانب التربوية والاجتماعية والاقتصادية للتلامذة الايتام
- ٣- تعد المدرسة البيت الثاني للتلميذ عموما واليتيم خصوصا ، لذا فان لها اهمية كبيرة في معالجة المشكلات التي يتعرض لها الايتام .
- ٤- لا يمكن للمدرسة وحدها حل المشاكل التي يتعرض لها التلامذة الايتام دون مشاركة المؤسسات الحكومية وغير الحكومية وتظافر جهودها جميعا .
- ٥ - لمعلم التربية الاسلامية خصوصا دور مهم لرعاية الجوانب التربوية والاجتماعية والنفسية للتلامذة الايتام وذلك لانه على تماس مباشر مع كتاب الله وسنته التي ذكر فيها اليتيم مرات عدة .
- ٥- ان لاسلوب الرفق واللين والرحمة والشفقة في معاملة الايتام اهمية كبيرة في رعاية جوانبهم المختلفة .

### - التوصيات :-

- ١- على وزارة التربية الاخذ على عاتقها التخفيف من معانات الايتام .
- ٢- تقديم المساعدات المالية للتلامذة الايتام وذلك بتخصيص راتب شهري لهم
- ٣- توجيه المعلمين ومدراء المدارس بضرورة الرفق والرحمة والشفقة عند معاملتهم للتلامذة الايتام خصوصا .
- ٤- تهيئة الظروف المناسبة للتلامذة الايتام لضمان استمرارهم دراسيا .
- ٥ - المتابعة الدائمة والمستمرة من قبل الهيئة التعليمية عموما ومدير المدرسة خصوصا للتلامذة الايتام لتلبية حاجات وحل مشاكلهم

المقترحات : -

- ١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لدراسة الطلبة الايتام في المدارس المتوسطة والاعدادية .
- ٢- اجراء دراسة للدراسة الحالية لرعاية الجانب النفسي للتلامذة الايتام من وجهة نظر مرشدي الصفوف .
- ٣- اجراء دراسة مماثلة لدراسة الحالية ( لمعرفة الاساليب النبوية في رعاية الايتام .
- ٤- اجراء دراسة مقارنة بين التلامذة الايتام وغير الايتام في الجانب المعرفي او الاجتماعي او الاقتصادي او النفسي .

المصادر :-

القرآن الكريم

- ١- شفشق ، محمود عبد الرزاق ، ( ١٩٧٤ ) الاصول الفلسفية للتربية ، دار البحوث العلمية الكويت .
- ٢- سمعان ، وهيب ، ومرسي ، محمد منير ، ( ١٩٧٥ ) ، الادارة المدرسية الحديثة ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ٣ - حلي ، عبد المجيد طعمة ، ( ٢٠٠٤ ) ، التربية الاسلامية للاولاد منهاجا وهدفا واسلوبا دار المعارف ، بيروت ، لبنان .
- ٤ - مصطفى ، صلاح عبد الحميد ، ( ١٩٩٩ ) ، الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر ، دار المريخ ، الرياض .
- ٥ - زيدان ، محمد مصطفى ، ( ٢٠٠٨ ) دراسة سيكلوجية تربوية ، دار الهلال ، بيروت لبنان .

- ٦ - مطاوع ، ابراهيم عصمت ، وحسن ، امينة احمد ، (١٩٨٢) الاصول الادارية، دار الشروق ، الرياض .
- ٧ - الالوسي ، جمال حسين ، (١٩٨٨) ، الاسس النفسية لآراء الماوردي التربوية ، بغداد .
- ٨ - شلبي ، احمد ، (١٩٨٧) ، التربية والتعليم في الفكر الاسلامي ، ط ٨ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- ٩ - سلطان ، محمود السيد وجعفر ، اسماعيل صادق ، (١٩٧٧) ، مسار الفكر التربوي عبر العصور ، جامعة الكويت .
- ١٠ - الجبوري ، عبد الرزاق ، (٢٠١١) ، الفكر الاجتماعي عند الامام الغزالي ، دار غيداء عمان ، الاردن .
- ١ - ربيع ، هادي ، مشعان (٢٠٠٨) ، اللعب والطفولة ، ط ١ ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الاردن .
- ٢ - شفشق ، محمود عبد الرزاق، وآخرون ، (١٩٨٩) ، التربية المعاصرة ، دار القلم ، الكويت .
- ٣ - زيدان ، محمد مصطفى ، (٢٠٠٨) ، دراسة سيكلوجية تربوية لتلميذ التعليم العام ، دار مكتبة الهلال ، بيروت لبنان .
- ٤ - سمعان ، وهيب ، مرسى محمد منير ، (١٩٨٥) الادارة المدرسية الحديثة ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ٥ - غالب ، مصطفى ، (١٩٨٠) في سبيل موسوعة نفسية ، مكتبة الهلال ، بيروت ، لبنان .
- ٦ - رضا ، الشيخ محمد ، معجم متن اللغة ، (١٩٥٩) ، دار مكتبة الحياة ، بيروت ، لبنان .

٧ - الرازي ، الامام محمد بن ابي بكر عبد القادر ، ( ١٩٨٣ ) ، مختار الصحاح ، الكويت .

٨- العباسي ، صادق بن ناصر ، ( ٢٠١١ ) ، فقدان الاب وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض .

٩ - علي ، كمال ، ( ١٩٨٨ ) النفس انفعالاتها ، ط ٤ دار واسط ، العراق

١٠ - وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، دائرة الرعاية الاجتماعية ، ( ١٩٨٨ ) ، دليل العمل في دور الدولة ، مطبعة العمال المركزية ، بغداد .

١١ - البياتي ، محمد سلمان ابراهيم ، ( ١٩٨٥ ) بعض جوانب شخصية

الحدث فاقد الوالدين دراسة مقاومة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بغداد

١٢ - السالم ، مها حسين ( ١٩٨١ ) الحرمان من رعاية الوالدين واثره على بعض

المظاهر السلوكية لدى اطفال المرحلة الابتدائية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، جامعة البصرة المجلد ١٢ عدد الثاني ص ٦٥ - ٧٥ .

١٣ - الدمرداش ، احسان محمد ، ( ١٩٧٦ ) ، مفهوم الذات عند الاطفال

المحرومين من الاب ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

١٤- بخيت ، حسين محمد حسين ، ( ١٩٩٩ ) ، الغياب الابوي وعلاقته ببعض

المتغيرات النفسية والديموغرافية لدى عينة من اطفال المرحلة الابتدائية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس .

١٥ - وزارة التربية ، ( ١٩٨٨ ) نظام المدارس العراقية ، مطبعة وزارة التربية ،

العراق .

١٦-الصقور ، محمد ( ب ت ) ، الاعاقة ورعاية المعاقين في اقطار الخليج

العربي ، الرياض .

- ١٧- المجيدل ، عبدالله ( ٢٠٠١ ) حقوق الطفل التربوية في الجمهورية العربية السورية ، دراسة ميدانية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ( العدد ١٨ كلية التربية جامعة دمشق .
- ١٨ - الجوهري ، بن حماد ، ( ١٩٨٧ ) ، الصحاح ، ط ٤ ، دار العلم للملايين ، بيروت .
- ١٩ - عمارة ، محمود محمد ، تربية الاولاد في الاسلام ، ب ت ، مكتبة الايمان ، القاهرة .
- ٢٠ - الباليسياني ، احمد الشيخ محمد ، ( ١٩٨٨ ) واجب الالباء والامهات تجاه الابناء والبنات في الاسلام ، مطبعة شفق ، بغداد .
- ٢١ - البخاري ، ابي عبدالله محمد بن اسماعيل ( ت ٢٠٥ هـ ) ، ( ب ت ) ، صحيح البخاري اعتنى بها وضبط نصها : احمد جاد ، دار الغد الجديدة ، المنصورية .
- ٢٢ - العظماوي ، ابراهيم كاظم ، ( ١٩٨٨ ) ، معالم سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب ، ط ١ ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد .
- ٢٣- راجح عزت احمد ، اصول علم النفس العام ، دار القلم ، بيروت .
- نوري ، موفق سالم ، ٢٠٠٧ اخلاقيات المهنة في الحضارة الاسلامية ، منشورات المجمع العلمي ، جامعة الموصل .
- الكبيسي ، عبد الواحد حميد ، ٢٠٠٩ ، الدروس التربوية والعلمية المنتظمة من القرآن الكريم ، مكتبة المتمتع العربي ، جامعة الانبار .
- الهاشمي ، مبارك سيف والعمرى عبد المنعم حسين ، ٢٠٠٦ حقوق الانسان في الاسلام ، مكتبة الفلاح ، الكويت .



- الشمري ، هدي علي جواد ، ٢٠٠٩ ، الاخلاق في السنة النبوية ، دار المناهج ، عمان - الاردن
- اشتبوة ، فوزي فايز واخرون ، ٢٠١١ مناهج التربية الاسلامية واساليب تدريسها دار صفاء ، عمان - الاردن .
- النقيب ، عبد الرحمن ، ١٤١٧ ، التربية الاسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد ، دار الفكر العربي ، القاهرة
- يالجن ، مقداد ، ١٤٠٩ اهداف التربية الاسلامية وغاياتها ، دار الهدى ، الرياض
- التميمي ، عز الدين ، ١٩٨٥ ، نظريات في التربية الاسلامية ، دار البشير ، عمان - الاردن
- حسن ، عبد الباسط محمد ، ( ١٩٧٦ ) ، اصول البحث الاجتماعي ، مكتبة وهبة ، القاهرة .

### ملحق رقم (١)

استبانة آراء المعلمين حول اهم الجوانب لرعاية الايتام في المدارس الابتدائية  
يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ ( رعاية الايتام في المدارس الابتدائية من  
وجهة نظر معلمي التربية الاسلامية ) ونظرا لما تتمتعون به من دراسة ومعرفة  
بهذه الجوانب الجوانب ، لذا يضع الباحث بين ايديكم هذه الاستبانة للاجابة على  
السؤال التالي : -

( ماهي اهم الجوانب التي يمكن مراعاتها للتلامذة الايتام في المدارس  
الابتدائية )

### ملحق (٢)

استبانة آراء الخبراء حول صلاحية الاستبانة  
الأستاذ الفاضل .....

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ ( رعاية الايتام في المدارس الابتدائية  
من وجهة نظر معلمي التربية الاسلامية ) ، ونظرا لما تتمتعون به من دراية  
وخبرة علمية ، لذا يضع الباحث بين ايديكم هذه الاستبانة لمعرفة مدى صلاحيتها

ملحق رقم (٣)

اراء الخبراء الذين استعان بهم الباحث

| ت | الاسم                      | الجامعة                               | التخصص          |
|---|----------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| ١ | أ.د سالم نوري محمد         | ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية | ارشاد تربوي     |
| ٢ | أ.د عادل عبد الرحمن        | ديالى / كلية التربية الاساسية         | طرائق لغة عربية |
| ٣ | أ.د ليث كريم احمد          | ديالى / كلية التربية الاساسية         | ارشاد تربوي     |
| ٤ | أ.د مثنى علوان الجشعمي     | ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية | طرائق لغة عربية |
| ٥ | أ.م.د بشرى عناد مبارك      | ديالى / كلية التربية الاساسية         | علم نفس اجتماع  |
| ٦ | أ.م.د رياض حسين علي        | ديالى / كلية التربية الاساسية         | طرائق لغة عربية |
| ٧ | أ.م.د عبد الحسن عبد الامير | ديالى / كلية التربية الاساسية         | طرائق لغة عربية |
| ٨ | أ.م.د فاضل حسن             | ديالى / كلية التربية الاساسية         | فلسفة تربية     |

### **Abstract :**

The research aims at introducing aspects needed by the students orphans in primary schools , Akhtaralbages and random (20) elementary school of schools in the province of Diyala , and by (3) teachers and teachers of Islamic education in those schools to be How to Find (60) teachers , and to achieve the goal of research promising researcher open questionnaire addressed to a sample of the research include the following question ( What are the most important aspects that can be observed for pupils in primary schools Orphans ) After data collection is to identify those aspects (b pedagogy , social, psychological , and economic ) According to the results of the search noted researcher set of proposals and recommendations.

## تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة

م.د. غادة علي هادي جعفر آل هاشم

المستخلص

يستهدف البحث الحالي الى تعرف:

١. "الكفاءة الثقافية" لدى الأطفال والمراهقين تبعاً لمتغير العمر (١٢، ١٤، ١٦

، ١٨) سنة

٢. دلالة الفروق في الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين تبعاً لمتغيري: أ.

العمر (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة، ب. الجنس (ذكور، أناث).

ولتحقيق أهداف البحث تبنت الباحثة مقياس الكفاءة الثقافية لـ "إريك روبرت

مايكل" (Eric Robert Mitchell, 1999)، والذي يتكون من (٢٧) فقرة، وترجم

المقياس إلى اللغة العربية، وتم التحقق من صدق ترجمته، وخصائصه القياسية،

وبعد تطبيقه على عينة البحث البالغة (١٦٠) طالباً وطالبة بالأعمار (١٢، ١٤،

١٦، ١٨) سنة، بواقع (٤٠) طالباً وطالبة لكل عمر، مناصفةً بين الذكور والأناث،

تم معالجة البيانات المستحصلة من العينة إحصائياً، والتوصل إلى النتائج الآتية:

١- تتكون الكفاءة الثقافية في عمر (١٨) سنة لدى أفراد العينة. ٢- أن الفروق في

الكفاءة الثقافية بين الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) دالة إحصائياً ولصالح العمر

الأكبر، ماعدا الفرق بين العمرين (١٦ و ١٨) لم يكن الفرق دال إحصائياً.

واستناداً إلى تلك النتائج توصلت الباحثة إلى عددٍ من التوصيات والمقترحات.

## المبحث الأول

### التعريف بالمبحث

#### مشكلة البحث:

يعيش العراقيون معاناة وآلام التي تعبّر عن محنتهم التاريخية التي لا يمكن أن توصف، يطالبون بأن يسمع هذا العالم بالمأساة التي حلّت بهم منذ أكثر من عقد من الزمان، من دون أن يقف أحد معهم، وهم يمرّون بأبشع الأيام وأقسى الظروف، يستغيثون من أجل معاونتهم والحصول على الأمن والأمان التي حرّموا منها، وما يعانونه من الإرهاب العائدي والطائفي، وهو ما يمارس ضد المخالفين في الفكر والعقيدة والدين والمذهب. وأن طبيعة الإحداث الجسيمة التي يمر بها المجتمع العراقي من إرهاب وتهجير وقتل على الهوية أدت إلى تفكك البنى الاجتماعية والثقافية للمجتمع العراقي، ربما ذلك كله نتيجة من نتائج ضعف أو تدني مستوى الكفاية الثقافية لدى العراقيين.

نضيف إلى ذلك "الدور المقلق للقوات متعددة الجنسيات في العراق، والممارسات الخاطئة للقوات الأجنبية نتيجة لقراءة خاطئة للواقع العراقي وخصائصه، كل ذلك اسهم في إيجاد المأزق السياسي الراهن والأزمات المتلاحقة، والتي انعكست في العجز عن توفير الأسباب الضامنة لأمن البلاد واستقرارها، وفسحت المجال للتناحرات الطائفية وتعطيل دور الدولة واضعاف هيبتها" (خسرو، ٢٠١: ٣).

وقد أشار كل من جولنك وشين (Gollnick & Chinn, 2002) إلى أن إيجاد القواسم المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد أو بين أفراد المجتمعات الإنسانية، وتعلم احترام التنوع، يجعل أفراد المجتمع أكثر وعياً ثقافياً مع أنفسهم ومع الآخرين (Gollnick & Chinn, 2002 : 5).

فيما أشارت دراسة (Shin & Munoz, 2009) إلى أن العديد من المهاجرين غالباً ما يواجهون تحديات التثاقف في كل شيء، في التكيف مع البيئة الثقافية الجديدة، وفي الحفاظ على الإتصال مع ثقافتهم الأصلية، وفي محاولة لتحقيق

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

التوازن، وهذه العملية التنموية مهمة لكثير من المهاجرين، وقد تحتاج إلى أخذها في الاعتبار عند طلب المساعدة (Shin & Munoz, 2009:57). لذا فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد بالتساؤل الآتي:

هل يمتلك أفراد المجتمع العراقي بالأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة، كفاءة ثقافية؟ وهل الكفاءة الكفاءة تأخذ مساراً تطورياً مرحلياً أم مستمراً؟.

### أهمية البحث:

ويمكن إبراز أهمية البحث الحالي من خلال النقاط الآتية:

١. قلة البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة الكفاءة الثقافية، فعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع، إلا أنه لم يُولَّ الإهتمام الكافي من ناحية الدراسة التربوية في مجتمعنا. ولم تجد الباحثة سوى دراسة عراقية واحدة ركزت على الكفاءة الثقافية لدى المرشد التربوي. من هنا تأتي أهمية البحث الحالي في كونه محاولة علمية متواضعة لتقصي الكفاءة الثقافية من الناحية التطورية في مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة.

٢. تأمل الباحثة من خلال هذا الجهد العلمي المتواضع أن تسد فراغاً معرفياً من خلال التوصل إلى نتائج ومقترحات عسى أن تكون ذات جدوى على صعيد الجانب التربوي في مرحلتي الطفولة والمراهقة.

٣. قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بشؤون الطفولة والمراهقين من الباحثين والتربويين والمربين لتعرف "الكفاءة الثقافية" لدى الأطفال والمراهقين. وترى الباحثة أننا مازلنا بحاجة إلى أدلة موضوعية علمية تدعم الافتراض الذي وضع في البحث الحالي من أن الكفاءة الثقافية تأخذ مساراً تطورياً، فضلاً عن طبيعة هذا المسار فيما إذا كان تراكمياً مستمراً أم مرحلياً.

## أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي تعرف:

١. الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين تبعاً لمتغير العمر (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.
٢. دلالة الفروق في الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين تبعاً لمتغيري العمر (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة، والجنس (ذكور، أناث).

## تحديد المصطلحات:

أولاً: الكفاءة (Competency):

الكفاءة لغةً:

ورد في لسان العرب " كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه. والكفيء: النظير، وكذلك الكفاء والكفوء، والكفاء: النظير والمساواة، والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن التصرف فيه، وهي (ابن منظور: ك). وفي معجم المعاني الجامع فإن الكفاءة تعني أهلية القيام بعمل وحسن تصرف فيه ؛ قدرة وحسن تصرف.

الكفاءة اصطلاحاً:

وعرفها كل من:

- (Perkins, 1981)، بأنها:

مجموعة من المهارات الكافية لإنتاج نتائج محددة (مقابلة، ١٩٩٩: ١٦).

- المخلافي (١٩٩٨)، بأنها:

الاستخدام الأمثل للموارد لإنجاز الأهداف المرجوة (المخلافي، ١٩٩٨: ١٦).



## ثانياً: الثقافة (Cultural):

### الثقافة لغةً:

جذر اللفظ في اللغة العربية هو: تَقَف، يَتَقَف، تَقَفًا؛ من باب فَرَح؛ ويعني صار حاذقًا فطنًا، وتَقَف العلم والصناعة: أجاد فهمهما، وتَقَف الرجل في الحرب أدركه، وظفر به، ففي القرآن الكريم:

{وَأَقْتُلُوهُمْ حَيْثُ تَقَفْتُمُوهُمْ}

سورة البقرة الآية ١٩١

{إِنْ يَتَقَفُواكُمْ يَكُونُوا لَكُمْ أَعْدَاءً وَيَبْسُطُوا إِلَيْكُمْ أَيْدِيَهُمْ وَأَلْسِنَتَهُم بِالسُّوءِ وَوَدُّوا لَوْ

تَكْفُرُونَ} سورة الممتحنة الآية (٢)

ويجئ الفعل من باب كَرَم، فيقال: تَقَفَ الرجلُ: صار حاذقًا في علم أو صناعة، ومصدره "ثقافة". وتَقَف الشيء أقام المعوج فيه وسوّاه، وتَقَف الإنسان: أدبه وهذبه وعلمه. و"الثقافة" لفظة محدثة، بمعنى أنها كلمة استعملها المحدثون في العصر الحديث، وشاع استعمالها في لغة الحياة العامة، وذكر في المعجم الوسيط: "أنها تعني العلوم والمعارف والفنون التي يُطلب الحِذْق فيها" (الحديري، ٢٠١٤: ٢).

### الثقافة اصطلاحاً:

عرفها كلٌ من:

- (Tylor,1871)

كل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقيدة، والفن، والأخلاق، والقانون، والعرف، وكل القدرات والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع (Tylor,1871:5).

- (Rosenberg,1968)

نمط الحياة الكلي لمجتمع ما، والعلاقات التي تربط بين أفرادها، وتوجهات هؤلاء الأفراد في حياتهم، كما ينظر للثقافة على أنها تتكون من القيم والمعتقدات والمعايير والتفسيرات العقلية والرموز والأيديولوجيات (Rosenberg,1968:9).

(National Association of Social Workers,2007)

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

نمط متكامل من السلوك البشري يضم الأفكار، والإجراءات والممارسات والقيم والمعتقدات ضمن مجموعة عرقية أو دينية أو اجتماعية (National Association of Social Workers:2007: 12).

ثالثاً: الكفاءة الثقافية (Cultural Competency):

عرفها كل من:

- (Selmeski, 2007)، بأنها:

القدرة على تحقيق تواصل ناجح مع الأفراد المنتمين لثقافات أخرى. فخلال عمليات التفاعل مع أفراد منتمين لثقافات أجنبية، يستطيع الشخص الذي يتميز بالقدرة على التفاعل بين الثقافات أن يستوعب مفاهيم الثقافة المحددة المتعلقة بالإدراك الحسي وطريقة التفكير والأحاسيس والتصرف (Selmeski,2007:33).

- (Abbe, Gulick, & Herman, 2007)، بأنها:

مجموعة المكونات المعرفية والسلوكية والمؤثرة/الدافعة التي تمكن الأفراد من التأقلم بصورة فاعلة في البيئات التي تنشأ بين الثقافات (Abbe, Gulick, & Herman, 2007: 14).

- (Deardorff ,2008)، بأنها:

القدرة على التواصل بشكل فاعل ومناسب عبر مختلف أبعاد التنوع والتعاطف مع الاختلافات بين الثقافات والتعامل مع الثقافات على أساس واحد وتتضمن المعرفة والمهارات والمواقف (Deardorff ,2008:112).

- (Mitchell,1999)، بأنها:

القدرة على التفاعل بمرونة مع أفراد من ثقافات أخرى، واحترامهم وتقبل آرائهم، واستيعاب مفاهيم وسلوكيات الثقافات الأخرى، والقدرة على التواصل مع ثقافات مختلفة (Mitchell,1999).

## المبحث الثاني: الخلفية النظرية:

### مفهوم الكفاءة:

شاع في مطلع ستينيات القر العشرين استعمال مصطلح الكفاءة (Competency) بعد أن تنامت النظرة الاقتصادية إلى النظم التربوية والتعليمية والثقافية ودورها في إنجاز أهداف المجتمع التنموية على أثر الإعتقاد الذي ساد في الأدب التربوي مؤخراً والقائل أن التربية لم تعد خدمة اجتماعية استهلاكية بل هي استثمار منتج (مهدي، ٢٠١٤: ٢٤).

والكفاءة مصطلح أُستعير من النظم الاقتصادية ونقل إلى النظم التربوية على أيدي التربويين الذين كانت لديهم خلفية اقتصادية حتى إتسع استعماله في الفكر التربوي بمعانيه المقاربة لاستعمالاته في الفكر الاقتصادي، والذي أصبح يعني الحصول على مخرجات وعائد ونوعية جيدة بأقل حد من الهدر في المدخلات البشرية والوقت والجهد والمال (البياتي، ١٩٩٥: ٣٥ - ٣٦)، وبذلك فإن الكفاءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمخرجات بحسب المعايير المتعلقة بها (دايفز واليسون، ١٩٩٧: ٣٩).

في حين يشير (العابد، ١٤١٩ هـ) إلى أن الكفاءة تعني مقدرة النظام على الموعمة بين المدخلات والمخرجات والحصول على أفضل النتائج الممكنة بأقل التكاليف (العابد، ١٤١٩ هـ: ٧). فيما يشير (العريني، ١٤٢٤ هـ) أن الكفاءة تعني الحد الأعلى من الأداء (العريني، ١٤٢٤ هـ: ١٣).

ويفهم بشكل عام أن الكفاءة تتضمن تحسين المعارف والقيم والمهارات والدراية والسلوكيات التي يستطيع المعلمون استعمالها بشكل مستقل ومبدع ومسؤول في مواجهة التحديات وحل المشكلات وتنفيذ نشاط أو مهمة معقدة في سياق معين، بمعنى آخر: الكفاءة ما يحققه الفرد من نتائج عمل أو في تصرف ما، أو إنها القدرة على التصرف بفاعلية بدعم من المعرفة بدون الإقتصار عليها (اليونسكو، ٢٠١٢: ٢١).

وتعني إلى أي درجة يمكن للفرد أداء تلك الأنشطة بمهارة عالية عندما يقوم بالمحاولة، فالأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة يشعرون بأنهم يجيدون المهمات التي يقومون

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

بها ويعرفون جيداً بأنهم يمكن أن يؤديوا تلك المهمة بإتقان إذا هم بذلوا جهداً، فالشعور بالكفاءة يتضمن الإحساس بأداء المهمات بشكل جيد والجودة في أداء المهمة(علوان وعبدالرحمن، ٢٠١١: ١١٣).

### الكفاءة الثقافية:

مصطلح الكفاءة الثقافية أو ما يطلق عليها بكفاءة التفاعل بين الثقافات أو القدرة على التواصل الناجح بين أبناء ثقافات مختلفة تمخض عنه تعريفات مثيرة للارتباك ومتناقضة، وهذا نتيجة دراستها من خلال مجموعة متنوعة وواسعة من المناهج الأكاديمية والمجالات التخصصية. وقد ذكر أحد المؤلفين أحد عشر مصطلحاً مختلفاً تترادف بدرجة ما مع مصطلح الكفاءة الثقافية، وهي: الإدراك الثقافي، والبصيرة الثقافية، والتقدير الثقافي، والتحصيل أو الطلاقة الثقافية، والتأقلم الثقافي، والحقل الثقافي، والخبرة الثقافية، والكفاءة الثقافية، والوعي الثقافي، والذكاء الثقافي، والتفاهم الثقافي. وقد وسعت المنظمات العاملة في المجال الأكاديمي ومجال الأعمال والرعاية الصحية والأمن الحكومي ووكالات المساعدات الإنمائية إلى استعمال مصطلح الكفاءة الثقافية بطريقة أو بأخرى، ولكن غالباً ما كان يتم الحصول على نتائج سلبية نتيجة عدم وجود دراسة جادة حول الكفاءة الثقافية والاعتماد على مناهج الإدراك السليم (Selmeski, 2007: 33).

وعلى الرغم من ذلك، فلا تعد الكفاءة الثقافية شيئاً يدور في فراغ، ذلك أن أحد النظم النظرية يفترض أن الكفاءة الثقافية والكفاءة اللغوية والمعرفة الإقليمية تعد مهارات متميزة مرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً، ولكن تعتمد بدرجات مختلفة على السياق الذي تُستخدم خلاله. وفي البيئات التعليمية، تعد تصنيفات بلوم المعرفية إطاراً فاعلاً لوصف المجالات المتداخلة بين هذه الأنظمة الثلاثة: فعلى مستويات الاستقبال والمعرفة، يمكن لكفاءة التفاعل عبر الثقافات أن تعمل بشكل شبه مستقل عن الكفاءة اللغوية والمعرفة الإقليمية. ولكن كلما اقترب المرء من مستويات الاستبطان والتقييم، فإن المجالات المتداخلة تتقارب بصورة تامة (Krathwohl, Bloom & Masia 1973:27).

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

إن تنمية الكفاءة الثقافية تعتمد بدرجة كبيرة على خبرات الفرد في أثناء تواصله مع الثقافات المختلفة. فعند التفاعل مع الأفراد المنتمين لثقافات أخرى، يتعرض المرء لمعوقات محددة تحدث نتيجة الاختلافات المتعلقة بالتفاهم الثقافي بين فردين من ثقافتين مختلفتين. فمثل هذه التجارب يمكن أن تدفع الفرد لكسب مهارات يمكن أن تساعد على توصيل وجهة نظره لمستمع من إثنية ثقافية مختلفة أو خلفية أخرى (Abbe, Gulick & Herman. 2007:14).

وتعني الكفاءة الثقافية إمكانية التعايش باحترام متبادل بعيداً عن الاستبداد، والإعتراف بالخصائص الثقافية المتميزة، وقبول الآخر، والتسامح، والتعامل الإنساني، والتحاور بعيداً عن التشنجات (العسيلي، ٢٠١٢: ١٤٧، ١٥٣).

### نشأة مفهوم الكفاءة الثقافية:

نشأ التكوين الثقافي الاجتماعي في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل ستينيات القرن العشرين، إذ كانت بعض الشركات الخاصة تقدم خلال فترة الستينيات دورات تدريبية في المجال الاجتماعي والثقافي للعاملين المقبلين على الهجرة، بعد ذلك وفي تقرير استقصائي بعنوان "سوء الفهم الثقافي" نشر عام (١٩٩٥) كشف صحفيان أنه كان يوجد في هولندا (٢٠٠) مكتب متخصص في التوجيه الاجتماعي الثقافي الموجه للشركات. ويرجع الظهور الملحوظ لهذا النوع من الشركات إلى خسارة الملايين من الغيلدرات (العملة الهولندية) كل عام بسبب الصراعات في التواصل بين الثقافات، وبذلك، تظهر المبادرات الأولى من جانب قطاع الشركات، وفي وقت لاحق، قامت جامعة كاليفورنيا بتكليف فريق استشاري ثقافي بمشروع يسمى بـ "نموذج الكفاءة الثقافية"، لتدريب العاملين بالجامعة لتخطي صراعات التفاعل الثقافي التي كانت تقع بين العاملين المحليين والأجانب (Oliveras, 2000: 3).

وكان التدريس التقليدي للثقافة في ذلك الوقت يفصل اللغة عن الثقافة، ويقصر المعرفة الاجتماعية الثقافية على النظم السياسية والمؤسسات والعادات والتقاليد والفلكلور. ومع ذلك فقد أنشأت الجمعية الأمريكية لمدرسي اللغة الفرنسية لجنة وطنية

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

للكفاءة الثقافية، وذلك لتشكيل مؤشرات الكفاءة الثقافية في اكتساب اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية (Ortí, 2004:17).

ولعدة سنوات ساد مفهوم الكفاءة الثقافية أو التواصلية في طرائق تدريس اللغات الأجنبية، وكان هذا هو الهدف في عملية تعليم وتعلم اللغة الأجنبية، فعبر الكفاءة التواصلية، يكتسب متعلم اللغات القدرة على استخدام المعرفة ومعرفة ما يجب عليه فعله، وكيفية فعله أو القيام به، وكان يبدو هكذا أنه قد تم تحقيق الهدف، ولكن كان من الضروري إدماج الشق الثقافي في هذا المفهوم، ومن ثم تم اقتراح مصطلح كفاءة التفاعل الثقافي، أو الكفاءة الثقافية التي على الرغم من أنها تستند إلى نظرية الكفاءة التواصلية إلا أنها تختلف عنها بكونها تركز على الطالب واحتياجاته للتفاعل مع ثقافة أخرى أو مع أناس من ثقافات أخرى. وبذلك، فقد تغيرت في العقود الأخيرة الدراسات حول تدريس الثقافة الأجنبية، وانتقلت من التركيز على المعرفة فحسب لإعطاء أهمية أكبر للإعداد الثقافي بوصفه جزءاً أساسياً في التعلم التواصلية لأي لغة، فضلاً عن إعداد الأشخاص للتواصل والتفاعل الثقافي. ومن الجدير بالذكر أن مفهوم الكفاءة الثقافية يتجاوز المفهوم الاجتماعي الثقافي كجزء لا يتجزأ من الكفاءة التواصلية إذ إنه قد تزايدت مؤخرًا أهمية الكفاءة الثقافية الذي أصبح أحد المهارات العامة الأساسية المشار إليها في الإطار الأوروبي المرجعي الموحد (Díaz, 2004:837).

### مجالات الكفاءة الثقافية:

#### ١. المعرفة الثقافية (Cultural Knowledge):

هي العملية التي يسعى من خلالها الفرد للحصول على المعلومات والبيانات حول المجموعات الثقافية والتي تكون موثوقة المصدر كأن يتم الحصول عليها من مؤسسة تعليمية أو صحية، وتركيز الفرد على البيانات التي تتعلق بالقيم والمعتقدات والعادات الثقافية والصحية، والحصول على المعرفة الثقافية حول الآخرين ينطوي على فهم نظرته للعالم (Mourey, 1996:919).

## ٢. الحساسية الثقافية (Cultural Sensitivity):

وتشير إلى مقدار تمسك الفرد بأفكار ومعتقدات وسلوكيات ثقافته، وحساسيته من قيم ومعتقدات وسلوكيات الثقافات الأخرى، ومدى تقبله أو رفضه لسلوكيات ثقافته المؤدية، ومدى قدرته على التعلم من ثقافات أخرى.

## ٣. الوعي الثقافي (Cultural Awareness):

الوعي الثقافي هو فهم وتقدير العادات والقيم والمعتقدات في الثقافات المختلفة، والقدرة على دمج هذا الفهم والتقدير في التفاعل مع الآخرين من الثقافات المختلفة، وأن الاختلافات بين الثقافات ليست معناها صفات سلبية أو ايجابية إنما هو مجرد اختلاف ووجود فروق ثقافية (Yavapai, 2008:45).

وتعزيز الوعي الثقافي هو عملية مهمة للفرد في إطار عمله الشامل ضمن مجتمع متعدد الثقافات، التي تجعله يتحدى الصور النمطية والمفاهيم الخاطئة حول الناس على أساس خلفياتهم العرقية وغيرها من جوانب إنسانيتهم . (Birkholz,2009:7)

والوعي الثقافي يبدأ مع فحص ما لدى الفرد في قاعدته القيمية الشخصية والمعتقدات وطبيعة بناء الهوية الثقافية، وكذلك ما لها من تأثير على معتقدات وممارسات الآخرين (Papadopoulos & Taylor 1998:22).

## ٤. المهارة الثقافية (Cultural Skill):

هي القدرة على جمع البيانات ذات الصلة الثقافية عند عرض مشكلة المسترشد من أجل إجراء التقييم بدقة لحالته وتتطوي هذه العملية على تعلم كيفية إجراء التقييم والتقدير الثقافي (Leininger,1978:56).

### المبحث الثالث

#### منهجية البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا المبحث تحديد المنهج المستعمل في البحث الحالي وإجراءاته من حيث تحديد مجتمعه واختيار عينته وإجراءات تكييف مقياس الكفاءة الثقافية، فضلاً عن تحديد الوسائل الاحصائية التي استعملت فيه وعلى النحو الآتي:

#### أولاً: منهجية البحث:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى قياس "الكفاءة الثقافية"، لذا اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي (Descriptive Research) "الذي يسعى الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها، وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما هي عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً" (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٢٤). وان دراسة أية ظاهرة أو صفة تتطلب أولاً وقبل كل شيء وصفاً لهذه الظاهرة وتحديد كمياً وكيفياً (داود، وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١٦٣).

وفي الوقت نفسه فإن تحقيق أهداف البحث الحالي يتطلب اعتماد منهج الدراسات التطورية التي "تهدف الى قياس التغيرات التي تحدث في بعض المتغيرات نتيجة لمرور الزمن" (عودة وملكاوي، ١٩٩٢: ١١٢-١١٧).

وقد اعتمدت الباحثة الدراسات المستعرضة التي تتدرج تحت منهج الدراسات التطورية من المنهج الوصفي، إذ تُجمع البيانات في هذا النوع من الدراسات من عينة تسحب من مجتمع البحث تمثل شرائح عمرية أو صفية مختلفة، في الوقت نفسه لتُظهر التطور في الخاصية موضع الإهتمام عبر الزمن أو الصف، وهذا ما يحدث في الدراسات النمائية في علم نفس النمو (البطش، وابو زينة، ٢٠٠٧: ٢٤٥).



تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

## ثانياً: إجراءات البحث:

### ١. مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث (Population) المجموعة الكلية (Universal Set) ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (عودة، وملكاوي، ١٩٩٢: ١٥٩).

ويتكون المجتمع الاحصائي للبحث الحالي من التلامذة والطلبة في الأعمار (١٢ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٨) سنة التي تقابل الصفوف السادس الابتدائي والثاني المتوسط والرابع الإعدادي والسادس الاعدادي، المتواجدين في مدارس مدينة بغداد بجانبها (الكرخ، والرصافة) بمديرياتها الست للدراسات الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥)، والبالغ عددهم (١١٢٢٦٥) فرداً (\*) بواقع (٦٠٥٦٠) ذكراً، و (٥١٧٠٥) أنثى، والجدول (١) يوضح ذلك.

### الجدول (١)

المجتمع الاحصائي للبحث على وفق مديريات التربية في مدينة بغداد والعمر والصف

### والجنس

| المجموع | ١٨              |     | ١٦              |     | ١٤           |      | ١٢               |      | العمر بالسنوات |
|---------|-----------------|-----|-----------------|-----|--------------|------|------------------|------|----------------|
|         | السادس الاعدادي |     | الرابع الاعدادي |     | الثاني متوسط |      | السادس الابتدائي |      | الصف           |
|         | أ               | ذ   | أ               | ذ   | أ            | ذ    | أ                | ذ    |                |
| ١٨٤٦١   | ٢٩٦             | ٢٤٢ | ١٨١             | ١٣٣ | ٢٠٤٤         | ٢٧١٧ | ٤٧٣٦             | ٥١٨٢ | الرصة الأولى   |
| ٢٨٦٣٤   | ٣٧٥             | ٣٧٩ | ٢٠٢             | ٢٤٣ | ٢٦٦٣         | ٣٦٨٧ | ٨٢٩٢             | ٨٧٧٣ | الرصة الثانية  |
| ١٨٥٣٥   | ٢٣٧             | ٣٩٦ | ٩٧٦             | ١٣١ | ١٨١٢         | ٢٦٣٣ | ٥٣٠٥             | ٥٨٦٣ | الرصة الثالثة  |
| ١١٢٤٤   | ٩٣              | ٢٠٦ | ٧٧٩             | ١١٤ | ١١٠٢         | ١٧٤٥ | ٢٨١٨             | ٣٣٥٥ | الكرخ          |

(\*) بحسب الاحصائية التي حصلت عليها الباحثة من مديرية التخطيط التربوي/ قسم الاحصاء في وزارة التربية.

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

| المجموع    | ١٨              |          | ١٦              |          | ١٤           |           | ١٢        |           | العمر<br>بالسنوات         |
|------------|-----------------|----------|-----------------|----------|--------------|-----------|-----------|-----------|---------------------------|
|            | السادس الإعدادي |          | الرابع الإعدادي |          | الثاني متوسط |           | الابتدائي |           | الصف<br>المديرية<br>الجنس |
|            | أ               | ن        | أ               | ن        | أ            | ن         | أ         | ن         |                           |
|            |                 |          |                 | ٦        |              |           |           |           | الأولى                    |
| ٢١٩٤٤      | ٤٠٦             | ٤٢٩      | ١٥٤<br>٩        | ١٦٥<br>٢ | ٢٩٩٥         | ٢٦٦١      | ٥٤٤٦      | ٦٨٠٦      | الكرخ<br>الثانية          |
| ١٣٤٤٧      | ١٥٥             | ١٧٩      | ٩٢١             | ١٠٦<br>٨ | ١٦١٨         | ٢٢٠٣      | ٣٢٤٧      | ٤٠٥٦      | الكرخ<br>الثالثة          |
| ١١٢٢٦<br>٥ | ١٥٦<br>٢        | ١٩٣<br>١ | ٨٠٦<br>٥        | ٨٩٤<br>٨ | ١٢٢٣<br>٤    | ١٥٦٤<br>٦ | ٢٩٨٤<br>٤ | ٣٤٠٣<br>٥ | المجمو<br>ع               |

## ٢. عينة البحث:

يقصد بالعينة جزء من المجتمع والتي تُجرى عليها الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود، وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ٦٧). وينبغي أن يتم إختيار العينة بناءً على اجراء يسمح لنا أن نقدر الدرجة التي يُعد فيها أفراد العينة ممثلين للمجتمع الذي تم انتقائهم منه فيما يتعلق ببعض المتغيرات ذات الصلة بالبحث أو الدراسة التي نحن بصدد التخطيط للقيام بها (البطش، وأبو زينة، ٢٠٠٧: ٩٥). وقد اختيرت عينة البحث على وفق الطريقة المرحلية العشوائية وكالاتي:

### ٢-١: اختيار عينة مديريات التربية:

اختارت الباحثة مديريتين من مديريات التربية في بغداد بالطريقة العشوائية، واحدة من الكرخ، فكانت مديرية تربية الكرخ الأولى، وواحدة من الرصافة، وكانت مديرية تربية الرصافة الأولى.

### ٢-٢: اختيار عينة المدارس الإبتدائية والمتوسطة والإعدادية:

اختارت الباحثة عشوائياً عينة من المدارس الإبتدائية والمتوسطة والإعدادية في مدينة بغداد من المديريتين التي تم اختيارهما في الخطوة (٢-١)، ومن مناطق تقع

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

ضمن هاتين المديريتين، إذ اختيرت منطقة سكنية واحدة من كل مديرية بالطريقة العشوائية، فكانت منطقة الإسكان من الكرخ الأولى ومنطقة الأعظمية من الرصافة الأولى. وأختيرت من كل مديرية مدرسة ابتدائية مختلطة، ومدرستين من المدارس المتوسطة (واحدة للبنين، وواحدة للبنات)، ومدرستين من المدارس الإعدادية (واحدة للبنين، وواحدة للبنات)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

## الجدول (٢)

عينة المدارس موزعة على وفق المديرية والمنطقة السكنية

| المديرية         | المنطقة السكنية | المدارس الابتدائية                      | المدارس المتوسطة      | المدارس الإعدادية       |
|------------------|-----------------|-----------------------------------------|-----------------------|-------------------------|
| الكرخ / الأولى   | الأسكان         | مدرسة امانة بنت وهب الابتدائية المختلطة | متوسطة كنانة للبنات   | إعدادية بابل للبنات     |
|                  |                 |                                         | متوسطة الشهيد للبنين  | إعدادية الكرامة للبنين  |
| الرصافة / الأولى | الأعظمية        | مدرسة الشهيد ناطق الابتدائية المختلطة   | متوسطة الإبداع للبنات | إعدادية الأعظمية للبنات |
|                  |                 |                                         | متوسطة الحارث للبنين  | إعدادية الأعظمية للبنين |

## ٢-٣: اختيار عينة الأطفال

### والمراهقين:

- تم سحب أفراد العينة ممن تتوافر فيهم متغيرات البحث الحالي وهي: عمر الطفل أو المراهق وجنسه بالطريقة الطباقية العشوائية، على وفق الإجراءات الآتية:
- سُحبت سبعتان دراستان بالطريقة العشوائية من الصف السادس الابتدائي في المدارس الابتدائية المختلطة، وشعبتان دراستان من الصف الثاني المتوسط والرابع الإعدادي والسادس الإعدادي من مدارس مديرتي الكرخ الأولى والرصافة الأولى تضم المجموعات العمرية (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة، ومن كلا الجنسين.
- أُستبعد الأطفال والمراهقين الذين لا يعيشون مع والديهم في بيت واحد (بسبب الطلاق، أو الانفصال، أو أي سبب آخر)، وفاقي الأب أو الأم أو كليهما.

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

- أُسْتُبْعِدَ الأطفال والمراهقين الراسبين في سنة دراسية سابقة سواء كانت في الابتدائية أو المتوسطة أو الإعدادية. وبهذا تكون الباحثة قد أُسْتُبْعِدَت متغيرات دخيلة قد تؤثر في نتائج البحث.
- سُحِبَ أفراد العينة بالطريقة العشوائية، وذلك بالرجوع إلى قوائم أسمائهم في سجلات الحضور والغياب تبعاً لكل شعبة دراسية، واختيار تسلسل الأفراد ضمن التسلسل الزوجي في كل القوائم، وفي حالة عدم اكتمال العدد المطلوب نعود لإختيار الأفراد الواقعين ضمن التسلسل الزوجي في الشعبة الدراسية الأخرى لحين الوصول إلى العدد المطلوب، مع الأخذ بالحسبان متغيري العمر والجنس لغرض الحصول على عينة تضم ذكوراً وأنثاً ضمن الأعمار المشمولة بالبحث. وبذلك حصلت الباحثة على عينة مكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة، بواقع (٤٠) فرداً لكل عمر من الأعمار المشمولة بالبحث، مناصفة بين الجنسين (٢٠ ذكور، و ٢٠ اناث)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

### الجدول (٣)

أفراد عينة البحث موزعين على وفق المديرية والمدرسة والعمر والجنس

| المجموع | ١٨ |    | ١٦ |    | ١٤ |    | ١٢ |    | العمر بالسنوات                              | المديرية            |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|---------------------------------------------|---------------------|
|         | أ  | ذ  | أ  | ذ  | أ  | ذ  | أ  | ذ  | الجنس<br>المدرسة                            |                     |
| ٢٠      |    |    |    |    |    |    | ١٠ | ١٠ | مدرسة منة بنت<br>وهب الابتدائية<br>المختلطة | الكرخ /<br>الاولى   |
| ١٠      |    |    |    |    | ١٠ |    |    |    | متوسطة كنانة<br>للبنات                      |                     |
| ١٠      |    |    |    |    |    | ١٠ |    |    | متوسطة الشهيد<br>للبنين                     |                     |
| ٢٠      | ١٠ |    | ١٠ |    |    |    |    |    | إعدادية بابل للبنات                         |                     |
| ٢٠      |    | ١٠ |    | ١٠ |    |    |    |    | إعدادية الكرامة<br>للبنين                   |                     |
| ٢٠      |    |    |    |    |    |    | ١٠ | ١٠ | مدرسة الشهيد<br>ناطق الابتدائية<br>المختلطة | الرصافة /<br>الاولى |
| ١٠      |    |    |    |    | ١٠ |    |    |    | متوسطة الإبداع<br>للبنات                    |                     |

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

| المجموع | ١٨ |    | ١٦ |    | ١٤ |    | ١٢ |    | العمر بالسنوات             | المديرية |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----------------------------|----------|
|         | أ  | ذ  | أ  | ذ  | أ  | ذ  | أ  | ذ  | الجنس<br>المدرسة           |          |
| ١٠      |    |    |    |    |    | ١٠ |    |    | متوسطة الحارث<br>للذكور    |          |
| ٢٠      | ١٠ |    | ١٠ |    |    |    |    |    | إعدادية الأعظمية<br>للبنات |          |
| ٢٠      |    | ١٠ |    | ١٠ |    |    |    |    | إعدادية الأعظمية<br>للبنين |          |
| ٨٠      | ١٠ | ١٠ | ١٠ | ١٠ | ١٠ | ١٠ | ١٠ | ١٠ | المجموع                    |          |

### ٣. أداة البحث:

#### ٣.١. مقياس الكفاءة الثقافية:

لتحقيق أهداف البحث في قياس تطور الكفاءة الثقافية لدى المراهقين، اطلعت الباحثة على دراسات سابقة عراقية منها وأجنبية، تناول بعضها الثقافة بشكل عام، والآخر الكفاءة الثقافية، ومن خلال بحثها في المواقع العلمية شبكة الأنترنت استطاعت الحصول على مقياس الكفاءة الثقافية ( Cultural Competency Scale)، لـ "إريك روبرت مايكل" (Eric Robert (Mitchell,1999)، ومختصره (CCS)، والذي يتكون من (٢٧) فقرة، وأمام كل فقرة (٥) بدائل، وهي: (أبداً، نادراً، أحياناً، في الغالب، دائماً)، وتأخذ عند التصحيح الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، الملحق (١).

#### ترجمة المقياس والتحقق من صدق الترجمة:

اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية للتحقق من صدق الترجمة للمقياس:

١. ترجم المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية من قبل متخصص باللغة الانكليزية.
٢. ترجم النص من اللغة العربية إلى اللغة الانكليزية من قبل متخصص باللغة الانكليزية.

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

٣. عرض النصين باللغة الانكليزية أحدهما يمثل النص الأصلي للمقياس، والآخر يمثل النص المترجم من العربية إلى الانكليزية على متخصص باللغة الانكليزية للثبوت من دقة الترجمة.

٤. عرض المقياس المترجم إلى اللغة العربية على متخصص باللغة العربية لغرض الثبوت من سلامته اللغوية.

### التحليل المنطقي لل فقرات:

يُعد التحليل المنطقي لل فقرات ضرورياً في بداية إعداد الفقرات، لأنه يؤشر إلى مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أُعدت لقياسها (عبد الخالق، ١٩٩٣: ١٨٤). ومن الضروري فحص الفقرات فحصاً منطقياً من الخبراء للثبوت من مدى مطابقة شكلها الظاهري للسمة التي أُعدت لقياسها قبل تحليلها تجريبياً، لأن هناك علاقة بين التحليل المنطقي لل فقرات وتحليلها احصائياً، إذ إن الفقرة التي تكون مطابقة في شكلها الظاهري للسمة المراد قياسها تزداد قدرتها على التمييز وتزداد معاملات صدقها (الكبيسي، ٢٠٠١: ١٧٠).

وقد عُرض مقياس الكفاءة الثقافية النسخة المترجمة إلى اللغة العربية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١١) خبيراً، وطلب منهم تقدير صلاحية الفقرات في قياس ما أُعدت لقياسه، ومدى ملائمتها لمستوى عينة البحث الحالي، فضلاً عن مقترحاتهم وتعديلاتهم. واستخرجت الباحثة الدلالة الاحصائية لآراء الخبراء باستعمال مربع كاي (Chi- Square)، للتحقق من صلاحية فقرات المقياس في قياس ما أُعد لقياسه، وكما موضحة في الجدول (٤).

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

#### الجدول (٤)

قيم مربع كاي لدلالة الاتفاق بين آراء الخبراء لفقرات مقياس الكفاءة الثقافية

| مستوى<br>الدلالة | قيم مربع كاي |          | غير الموافقين | الموافقون | عدد الخبراء<br>الكلي | ت الفقرات                                                                              |
|------------------|--------------|----------|---------------|-----------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | الجدولية     | المحسوبة |               |           |                      |                                                                                        |
| ٠,٠٥             | ٣,٨٤         | ١١,٠٠٠   | —             | ١١        | ١١                   | ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧،<br>٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣،<br>١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩،<br>٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٧ |
|                  |              | ٤,٤٥٤    | ٢             | ١٠        | ١١                   | ١٨، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥                                                                     |

\* قيمة (كأ) الجدولية = (٣,٨٤) ، عند مستوى (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (١).

وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم أُجري الآتي:

١. تعديل الفقرات ذات التسلسل (١٨، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥)، وكما موضح في

الملحق (٢).

٢. تعديل تدرج بدائل الاجابة من التدرج الخماسي إلى التدرج الثلاثي، ليكون أكثر ملائمة للعينة.

وضوح تعليمات المقياس وفقراته (التجربة الاستطلاعية):

بهدف التحقق من مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته، والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة لإعادة صياغتها، وتعرف الصعوبات التي تواجه عملية التطبيق، والوقت المستغرق للاستجابة عن المقياس، طبقت الباحثة المقياس على عينة سحبت من مجتمع البحث بالطريقة الطبقيّة العشوائية مكونة من (٤٠) فرداً من الفئات العمرية المشمولة بالبحث (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة، بواقع (١٠) أفراد من كل فئة عمرية، ومن الذكور والاناث، والجدول (٥) يوضح ذلك.

## الجدول (٥)

أفراد عينة التجربة الاستطلاعية موزعين على وفق العمر والمدرسة والجنس

| المجموع<br>الكلي | ١٨ |   | ١٦ |   | ١٤ |   | ١٢ |   | العمر بالسنوات                   |
|------------------|----|---|----|---|----|---|----|---|----------------------------------|
|                  | أ  | ذ | أ  | ذ | أ  | ذ | أ  | ذ |                                  |
| الجنس            |    |   |    |   |    |   |    |   |                                  |
| ١٠               |    |   |    |   |    |   | ٥  | ٥ | مدرسة المثني الابتدائية المختلطة |
| ٥                |    |   |    |   |    | ٥ |    |   | متوسطة الحارث للبنين             |
| ٥                |    |   |    |   | ٥  |   |    |   | متوسطة الابداع للبنات            |
| ١٠               |    | ٥ |    | ٥ |    |   |    |   | اعدادية ابن الجوزي للبنين        |
| ١٠               | ٥  |   | ٥  |   |    |   |    |   | اعدادية الكرامة للبنات           |
| ٤٠               | ٥  | ٥ | ٥  | ٥ | ٥  | ٥ | ٥  | ٥ | المجموع الكلي                    |

وطلب من أفراد العينة الإستطلاعية قراءة تعليمات المقياس وفقراته وتحديد جوانب الغموض أو عدم الوضوح فيها، وقد إتضح من خلال التجربة الإستطلاعية إن تعليمات المقياس وفقراته واضحة لديهم، وتبين ان مدى الوقت المُستغرق للإجابة عن المقياس هو ما بين (١٨ - ٢٥) دقيقة.

### تصحيح المقياس:

بعد الأخذ بآراء الخبراء أصبح مقياس الكفاءة الثقافية المتكون من (٢٧) فقرة، وأمام كل فقرة (٣) بدائل، وهي (تنطبق عليّ دائماً ؛ تنطبق عليّ أحياناً؛ تنطبق عليّ نادراً)، وعند التصحيح تعطى البدائل الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي. ويتم حساب درجة المقياس على أساس مجموع الدرجة الكلية للمقياس، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (٧١)، وأقل درجة (٢٧)، وبمتوسط نظري مقداره (٥٤) درجة.

### التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الكفاءة الثقافية:

من الشروط المهمة لفقرات المقاييس التربوية والنفسية أن تتصف بقدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة (Gronlund, 1981: 253)، فضلاً عن ضرورة توافر شرط ارتباط درجة الفقرة بدرجة المقياس الكلية



تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

(Allen&Yen,1979:124). وتضمن التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الكفاءة الثقافية ما يأتي:

أ. **القوة التمييزية:** تحققت الباحثة من توافر شرط القوة التمييزية لفقرات مقياس الكفاءة الثقافية، واعتمدت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين للتحقق من القدرة التمييزية لفقرات المقياس، وعلى النحو الآتي:

١. رُتبت درجات أفراد العينة في استجاباتهم لمقياس الكفاءة الثقافية من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٢. اعتمدت نسبة (٢٧%) من المجموعتين العليا والدنيا، لتمثل المجموعتين المتطرفتين، إذ أن اعتماد نسبة (٢٧%) للمجموعتين المتطرفتين تُمثل أفضل نسبة يمكن اعتمادها، لأنها تُقدم مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (الزوبعي والكناني، ١٩٩٤: ٧٤). ولأن عينة التحليل الإحصائي تألفت من (١٦٠) طالباً وطالبة، لذا فقد كان عدد الأفراد في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا (٤٣) طالباً وطالبة.

٣. حُللت كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لإختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا (فيركسون، ١٩٩١: ٤٥٨).

٤. موازنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس بالقيمة التائية الجدولية البالغة (٢،٠٠٠)، عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجة حرية (٨٤). عن طريق هذه الخطوة اتضح إن فقرات مقياس الكفاءة الثقافية جميعها دالة إحصائياً، لأن قيمها التائية المحسوبة جميعها أكبر من القيمة التائية الجدولية، والجدول (٧) يوضح ذلك.

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

## الجدول (٧)

الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات

المجموعتين العليا والدنيا لمقياس الكفاءة الثقافية

| رقم<br>الفقرة | المجموعة العليا    |                      | المجموعة الدنيا    |                      | القيمة التائية<br>المحسوبة * |
|---------------|--------------------|----------------------|--------------------|----------------------|------------------------------|
|               | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |                              |
| ١             | ٢،٤٦٧              | ١،١٦٩                | ١،٧٥٨              | ٠،٩٣٥٣               | ٣،٧٣١                        |
| ٢             | ٢،٣٨٧              | ٠،٩٢٩                | ١،٢٩٠              | ٠،٦١١٠               | ٧،٧٦٣                        |
| ٣             | ٢،٤٨٣              | ٠،٩١٨٦               | ١،١١٢              | ٠،٤٠٩                | ١٠،٧٣٤                       |
| ٤             | ٢،٨٨٧              | ٠،٦٥٥                | ١،٤٥١              | ٠،٧٣٩                | ١١،٤٣٨                       |
| ٥             | ٢،٣٧١              | ٠،٩٩٥                | ١،٤٥١              | ٠،٧٣٩                | ٥،٨٣٧                        |
| ٦             | ٢،٩٩٠              | ١،١٢٣                | ٢،٦١١              | ١،٢٢٩                | ٢،٣٦٩                        |
| ٧             | ٢،٨٧١              | ٠،٩٤٩                | ١،٤٥١              | ٠،٦٩٣                | ٩،٥٠٦                        |
| ٨             | ٢،٤٥١              | ١،٣٣٨                | ١،٥٠٠              | ٠،٨٤٤                | ٤،٧٣٣                        |
| ٩             | ٢،٠٤٨              | ١،١٢٢                | ١،٥٦٤              | ٠،٧١٥                | ٢،٨٦٢                        |
| ١٠            | ٢،٩٥٣              | ١،٢٧٠                | ٢،٣١٤              | ١،٢٠٤                | ٣،٧٩٢                        |
| ١١            | ٢،٩٩٠              | ١،٦٤٣                | ٢،١٨٥              | ٠،٨٨٧                | ٤،٤٨٢                        |
| ١٢            | ٢،١١٢              | ١،٣٤٤                | ١،٣٧١              | ٠،٧٠٦                | ٣،٨٤٧                        |
| ١٣            | ٢،٩٢٥              | ١،٦٣٨                | ٢،٠٨٣              | ٠،٨١٠                | ٤،٧٨٩                        |
| ١٤            | ٢،٨٥١              | ١،٥٨٧                | ١،٦١١              | ٠،٥٦٠                | ٧،٦٥٩                        |
| ١٥            | ٢،٨٤٢              | ٠،٧٨٧                | ٢،٥٨٣              | ٠،٨٧٦                | ٢،٢٨٦                        |
| ١٦            | ٢،٨٨٠              | ٠،٥٠٨                | ٢،٢٨٣              | ٠،٦٩٢                | ٥،٦٩١                        |
| ١٧            | ٢،٩٢٤              | ٠،٥٨٥                | ٢،٢٨٣              | ٠،٧١٣                | ٥،٦٩١                        |
| ١٨            | ٢،٨٣٥              | ٠،٥٩٢                | ٢،١١٩              | ٠،٨٢٦                | ٥،٧٦٧                        |
| ١٩            | ٢،٨٨٧              | ٠،٦٥٥                | ١،٤٥١              | ٠،٧٣٩                | ١١،٤٣٨                       |
| ٢٠            | ٢،٠٤٨              | ١،١٢٢                | ١،٥٦٤              | ٠،٧١٥                | ٢،٨٦٢                        |
| ٢١            | ٢،٤٥١              | ١،٣٣٨                | ١،٥٠٠              | ٠،٨٤٤                | ٤،٧٣٣                        |
| ٢٢            | ٢،٨٨٠              | ٠،٥٠٨                | ٢،٢٨٣              | ٠،٦٩٢                | ٥،٦٩١                        |
| ٢٣            | ٢،٨٧١              | ٠،٩٤٩                | ١،٤٥١              | ٠،٦٩٣                | ٩،٥٠٦                        |
| ٢٤            | ٢،٣٨٧              | ٠،٩٢٩                | ١،٢٩٠              | ٠،٦١١٠               | ٧،٧٦٣                        |
| ٢٥            | ٢،١١٢              | ١،٣٤٤                | ١،٣٧١              | ٠،٧٠٦                | ٣،٨٤٧                        |
| ٢٦            | ٢،٤٦٧              | ١،١٦٩                | ١،٧٥٨              | ٠،٩٣٥٣               | ٣،٧٣١                        |
| ٢٧            | ٢،٤٥١              | ١،٣٣٨                | ١،٥٠٠              | ٠،٨٤٤                | ٤،٧٣٣                        |

\* القيمة التائية الجدولية = (٢،٠٠٠)، عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجة حرية (٨٤).

## ب. صدق الفقرات (إتساق الفقرات الداخلي):

تَحَقَّقت الباحثة من الصدق التجريبي لمقياس الكفاءة الثقافية عن طريق علاقة درجة الفقرة بدرجة المقياس الكلية، "ويعتمد هذا الأسلوب بالدرجة الأساس لمعرفة فيما

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

إذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس " (العيسوي، ١٩٨٥: ٩). والوسيلة الإحصائية المناسبة لإستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية في مقياس الكفاءة الثقافية هي "معامل ارتباط بيرسون" ( Pearson Correlation).

وأظهرت المعالجة الإحصائية أن فقرات المقياس جميعها دالة إحصائياً، وقد تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (٠،٢٠١ - ٠،٣٧٧)، وقيم معاملات الارتباط هذه جميعها أكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠،١٣٨)، عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجة حرية (٨٥)، الجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المقياس الكلية الكفاءة الثقافية

| ت  | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية | ت  | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية |
|----|------------------------------------|----|------------------------------------|
| ١  | ٠،٢١٩                              | ١٥ | ٠،٢٦٦                              |
| ٢  | ٠،٢٣٤                              | ١٦ | ٠،٢٨٥                              |
| ٣  | ٠،٢٥٧                              | ١٧ | ٠،٣٠٥                              |
| ٤  | ٠،٢٣٣                              | ١٨ | ٠،٢٣٥                              |
| ٥  | ٠،٣٤٤                              | ١٩ | ٠،٢٢١                              |
| ٦  | ٠،٣٧٧                              | ٢٠ | ٠،٣١٢                              |
| ٧  | ٠،٢٨٥                              | ٢١ | ٠،٢٠٤                              |
| ٨  | ٠،٣٧٥                              | ٢٢ | ٠،٢٠١                              |
| ٩  | ٠،٢٨٣                              | ٢٣ | ٠،٢٩٦                              |
| ١٠ | ٠،٢١٦                              | ٢٤ | ٠،٢٩٨                              |
| ١١ | ٠،٢١٣                              | ٢٥ | ٠،٣٢٥                              |
| ١٢ | ٠،٣٤٢                              | ٢٦ | ٠،٣٧٧                              |
| ١٣ | ٠،٣٥٤                              | ٢٧ | ٠،٣٠٠                              |
| ١٤ | ٠،٣٠٩                              |    |                                    |

\*القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (٠،١٣٨)، عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجة حرية (١٥٨).

استناداً إلى هذه الإجراءات فقد قُبِلت فقرات مقياس الكفاءة الثقافية جميعها، وذلك لكونها صالحة على وفق المعيارين: القوة التمييزية، وصدق الفقرات .

### الخصائص القياسية لمقياس الكفاءة الثقافية:

تحققت الباحثة من مؤشر الصدق لمقياس الكفاءة الثقافية من خلال الصدق الظاهري (Face Validity)، وحصلنا على الصدق الظاهري عن طريق عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية، والحكم على صلاحيته لقياس الظاهرة موضوع البحث، ومقدار تمثيله المحتوى المراد قياسه.

### الثبات:

تم التحقق من ثبات مقياس الكفاءة الثقافية بطريقتين، هما: الإختبار - إعادة الإختبار، ومعادلة الفا - كرونباخ، وسوف يوضحان على النحو الآتي:

❖ **طريقة الإختبار - إعادة الإختبار (Test- Retest Method):** يُسمى معامل الثبات المُستخرج بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار عبر الزمن، ويتطلب تطبيق المقياس نفسه على عينة الثبات ذاتها بفارق زمني (Zeller, Carmines, 1980:52). لذا طبقت الباحثة مقياس الكفاءة الثقافية على عينة الثبات البالغة (٢٠) طالباً وطالبة، مناصفة بين الذكور والإناث (من عينة التحليل الإحصائي)، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور (١٥) يوماً. وبعد الإنتهاء من التطبيقين حُسب ثبات المقياس عن طريق حساب درجات أفراد العينة في التطبيقين الأول والثاني، ثم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين.

### ❖ معادلة الفا كرونباخ (Alpha Cronbach):

تقيس هذه الطريقة اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وتُشير إلى قوة الارتباط بين فقرات المقياس (عودة، ١٩٩٨: ١٩١). وللتحقق من ثبات المقياس بهذه الطريقة طُبقت معادلة (الفا - كرونباخ) على درجات أفراد عينة الثبات (السابقة الذكر) في التطبيق الأول، والجدول (١٠) يوضح قيم معامل ثبات المقياس على طريقتي إعادة الإختبار والفا - كرونباخ.

الجدول (١٠)

قيم معاملات الثبات لمقياس الكفاءة الثقافية على وفق طريقتي  
إعادة الاختبار ومعادلة الفا - كرونباخ

| قيم معامل الثبات على وفق طريقتي |                | المتغير          |
|---------------------------------|----------------|------------------|
| الفكرونباخ                      | إعادة الاختبار |                  |
| ٠,٨٠                            | ٠,٨٢           | الكفاءة الثقافية |

وتُعد قيم معاملات الثبات هذه مقبولة ويمكن الركون إليها إذا وزناها بقيم معاملات الثبات التي أشارت إليها أدبيات القياس والتقويم، إذ تشير هذه الأدبيات إلى أن قيم معاملات الثبات إذا كانت أكثر من (٠,٧٠) تُعد مقبولة (باركر وبستراتج واليوت، ١٩٩٩: ١٢٢).

### التطبيق النهائي لمقياس الكفاءة الثقافية:

بعد التحقق من صلاحية مقياس الكفاءة الثقافية عن طريق تحليل فقراته منطقياً وإحصائياً، فضلاً عن استخراج بعض الخصائص القياسية له طبقت الباحثة المقياس على عينة البحث المُشار إليها في الجدول (٢)، والبالغة (١٦٠) طالباً وطالبة، وذلك بعد استحصال الموافقات الأصولية لتسهيل مهمة التطبيق.

وقد اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية لتطبيق المقياس:

❖ بدأ التطبيق النهائي للمقياس من يوم الاثنين الموافق (٢٠١٥/٣/٢)، واستمر

لغاية يوم الأربعاء الموافق (٢٠١٥/٣/١٨).

❖ وضحت الباحثة لأفراد العينة بأن تطبيق المقياس لأغراض البحث العلمي، وأن

نجاح الباحثة في مهمتها يعتمد على دقة الإجابة وجديتها.

❖ طُلِبَت من العينة قراءة التعليمات أولاً قبل الشروع بالإجابة عن الفقرات، وطُبقت

المقياس على نحو جماعي.

❖ جمعت الباحثة استمارات المقياس بعد الإنتهاء من الإجابة مباشرة، وتأكّدت من

إجابة أفراد العينة عن فقرات المقياس جميعها.

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

❖ بعد الإنتهاء من تطبيق المقياس تقدمت الباحثة بالشكر والإمتنان إلى أفراد العينة من الطلبة وإلى إدارات المدارس التي تم التطبيق فيها.

### الوسائل الإحصائية:

اعتمدت الباحثة وسائل إحصائية عدة في إجراءات تبني مقياس الكفاءة الثقافية وتحليل البيانات المستحصلة من عينة البحث، وذلك باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Paskage For Social Science)، المعروفة بـ (SPSS)، والوسائل الإحصائية هي:

- ❖ الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الكفاءة الثقافية.
- ❖ معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficien): لاستخراج صدق فقرات مقياس البحث، والتحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الإختبار.
- ❖ معادلة الفا- كرونباخ (Alpha Cronbach): لمعرفة الثبات بطريقة الإتساق الداخلي لمقياس البحث.
- ❖ الإختبار التائي لعينة واحدة (t-test): لمعرفة مستوى الكفاءة الثقافية لدى أفراد العينة.
- ❖ تحليل التباين التائي (ANOVA TOW WAY): لتعرف دلالة الفروق في الكفاءة الثقافية تبعاً لمتغيري العمر والجنس.
- ❖ اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

## المبحث الرابع

### عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

يتضمن هذا المبحث عرضاً لنتائج البحث على وفق أهدافه، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة، وعلى النحو الآتي:

**الهدف الأول:**

لغرض التحقق من الهدف الأول الذي يهدف إلى تعرف الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة تبعاً لمتغير العمر، استخرجت الباحثة متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الثقافية للأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة، فكانت (٣١،٧٢٠؛ ٤٣،٩٠٧؛ ٥٢،٧١٨؛ ٥٥،١١٥) درجة، وبانحرافات معيارية مقدارها (٢،٩٠٧؛ ٢،٧٧٢؛ ٢،٠٠١؛ ٢،١٨١) درجة على التوالي. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٥٤) درجة، أُستعمل الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، والنتائج موضحة في الجدول (١١) والشكل (١).

### الجدول (١١)

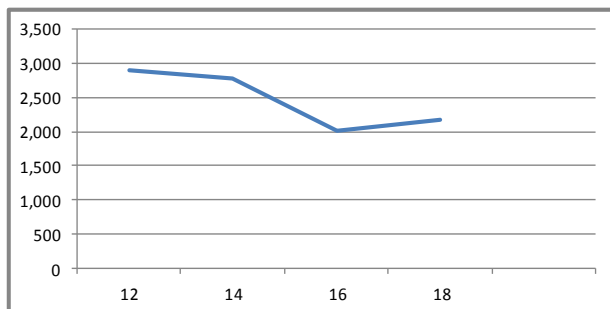
متوسطات درجات أفراد العينة وانحرافات المعيارية والقيم التائية المحسوبة والجدولية ومستوى دلالتها

بحسب متغير العمر لمقياس الكفاءة الثقافية

| مستوى الدلالة | القيمة التائية * |          | المتوسط النظري | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عدد العينة | العمر بالسنوات |
|---------------|------------------|----------|----------------|-------------------|-----------------|------------|----------------|
|               | المحسوبة         | الجدولية |                |                   |                 |            |                |
| ٠,٠٥          | ٤٨,٥٤٠ -         | ٢,٠٢١    | ٥٤             | ٢,٩٠٧             | ٣١,٧٢٠          | ٤٠         | ١٢             |
|               | ٢٣,٠٤٣ -         |          |                | ٢,٧٧٢             | ٤٣,٩٠٧          | ٤٠         | ١٤             |
|               | ٤,٠٥٦ -          |          |                | ٢,٠٠١             | ٥٢,٧١٨          | ٤٠         | ١٦             |
|               | ٣,٢٤١            |          |                | ٢,١٨١             | ٥٥,١١٥          | ٤٠         | ١٨             |

\* القيمة التائية الجدولية = (٢,٠٢١)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٣٩).

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....



الشكل (١)

متوسطات درجات أفراد العينة بحسب متغير العمر

وللحكم على العمر الذي يتكون فيه الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة، اعتمدت الباحثة متوسط الدرجة الذي يزيد عن المتوسط النظري بدلالة إحصائية. ومن خلال النتائج اتضح أن الكفاءة الثقافية تتكون في عمر (١٨) سنة لدى أفراد العينة.

**الهدف الثاني:** لغرض التحقق من الهدف الثاني الذي يهدف إلى تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الكفاءة الثقافية تبعاً لمتغيري العمر والجنس، أُستخرجت المتوسطات الحسابية لكل من متغيري العمر (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة، والجنس (ذكور - أناث)، ، والجدول (١٢) والشكل (٢) يوضحان ذلك.

الجدول (١٢)

عدد أفراد العينة ومتوسطاتهم الحسابية واحرافاتها المعيارية بحسب متغيري العمر والجنس في

مقياس الكفاءة الثقافية

| الجنس   | العمر بالسنوات | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي |
|---------|----------------|------------------|-----------------|
| الذكور  | ١٢             | ٤٠               | ٣٠،٨٥           |
|         | ١٤             | ٤٠               | ٤٣،٥٥           |
|         | ١٦             | ٤٠               | ٥٢،٧١           |
|         | ١٨             | ٤٠               | ٥٤،٤٥           |
| المجموع |                | ٨٠               | ٤٥،٣٩           |
| الأناث  | ١٢             | ٤٠               | ٣٢،٦٥           |
|         | ١٤             | ٤٠               | ٤٤،٢٥           |



تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

| الجنس   | العمر بالسنوات | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي |
|---------|----------------|------------------|-----------------|
|         | ١٦             | ٤٠               | ٥٢,٨٥           |
|         | ١٨             | ٤٠               | ٥٥,٨٠           |
| المجموع |                | ٨٠               | ٤٦,٣٨٧          |

ولغرض تعرف دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية أُستعمل تحليل التباين الثنائي مع التفاعل (ANOVA TOW WAY 4×2)، وكما موضح في الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات افراد العينة للكفاءة الثقافية تبعاً لمتغيري العمر والجنس

| مصدر التباين  | مجموعات المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | النسبة الفائية * | مستوى الدلالة |
|---------------|------------------|-------------|----------------|------------------|---------------|
| العمر         | ١٣٣٩٥,١١٩        | ٣           | ٤٤٦٥,٠٣٩       | ٢٠,٢٤,٠٤٣        | ٠,٠٥          |
| الجنس         | ٤٥,١٥٧           | ١           | ٤٥,١٥٧         | ٢٠,٤٧٠           |               |
| العمر × الجنس | ١١,٩٦٨           | ٣           | ٣,٩٨٩          | ١,٨٠٨            |               |
| الخطأ         | ٣٣٥,٤٥           | ١٥٢         | ٢,٢٠٦          |                  |               |
| الكلية        | ١٣٧٨٧,٦٩٤        | ١٥٩         |                |                  |               |

\* النسبة الفائية الجدولية = (٣,٨٤١)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجتي حرية (١، ١٥٢).

\* النسبة الفائية الجدولية = (٢,٦٠٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجتي حرية (٣، ١٥٢).

ويتضح من الجدول (١٣) ما يأتي:

#### ١. تأثير العمر:

أن الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة ذات دلالة احصائية، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير العمر (٢٠,٢٤,٠٤٣)، أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٢,٦٠٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجتي حرية (٣، ١٥٢). وللكشف عن مصادر الفروق بين المتوسطات أُستعمل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

الجدول (١٤)

الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الثقافية  
في كل مقارنة على وفق الفئات العمرية

| المتغير             | العمر بالسنوات | ١٢ | ١٤     | ١٦     | ١٨     |
|---------------------|----------------|----|--------|--------|--------|
| الكفاءة<br>الثقافية | ١٢             |    | ١٢،١٨٢ | ٢٠،٩٩٨ | ٢٣،٣٩٥ |
|                     | ١٤             |    |        | ٨،٨١١  | ١١،٢٠٨ |
|                     | ١٦             |    |        |        | ٢،٣٩٧  |
|                     | ١٨             |    |        |        |        |

\* ذات دلالة احصائية.

- قيمة شيفيه الحرجة = (٦،٦٠٨).

ويلاحظ من الجدول (١٤) أن الفروق بين الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) دالة إحصائياً ولصالح العمر الأكبر، إذ كان الفرق المحسوب أكبر من قيمة شيفيه الحرجة، ماعدا الفرق بين العمرين (١٦ و ١٨) لم يكن دال إحصائياً، إذ كان الفرق المحسوب (٢،٣٩٧) أقل من قيمة شيفيه الحرجة (٦،٦٠٨).

وتشير هذه النتائج الى المسار التطوري الذي تتخذه الكفاءة الثقافية لدى أفراد العينة عبر مرحلة الطفولة من عمر (١٢) سنة وصولاً إلى نهاية مرحلة المراهقة في عمر (١٨) سنة، والذي يظهر مساراً مستمراً. وإذا مارجعنا إلى النظريات التطورية في أدبيات علم نفس النمو نجد أن النظريات التعليمية أو السلوكية ترى أن النمو عملية تعليمية تراكمية تجري في أي وقت فلا وجود لأية مراحل تكوينية (الحمداني، ١٩٨٩: ٥٢). وهذا عكس ما جاء به أصحاب المنظور العضوي من أن التطور يحصل على وفق سلسلة من المراحل مثل الصعود على السلم، فبعد كل درجة يكون هناك فترة استراحة، وليس بشكل متصل ومستمر مثل تسلق سطح مائل.

## ٢. تأثير الجنس (ذكور - إناث):

يتضح من الجدول (١٣) أن الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الثقافية ذو دلالة احصائية، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢٠،٤٧٠)، أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣،٨٤١)، عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجتي حرية (١، ١٥٢). ومن ملاحظة متوسطي درجات الذكور والإناث (٤٥،٣٩ ؛ ٤٦،٣٨٧) يتضح أن الفرق كان لصالح الإناث. وهذه النتيجة تشير إلى أن الإناث يمتلكن كفاءة ثقافية أكثر من الذكور من أفراد العينة.

## ٣. التفاعل بين العمر والجنس:

يتضح من الجدول (١٣)، أن ليس هناك تفاعل بين متغيري العمر والجنس في الكفاءة الثقافية، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (١،٨٠٨)، أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٢،٦٠٤)، عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجتي حرية (٣، ١٥٢). ومن المعروف أن "التفاعل يكشف ما إذا كان للمستويات المختلفة لأحد المتغيرين تأثيراً مختلفاً في المتغير التابع باختلاف مستويات المتغير الآخر" (عودة، والخليلي، ١٩٨٨: ٣٨٨). مما يعني أن لا تأثيرات مختلفة لمتغير الجنس (ذكور - إناث) في متغير العمر باختلاف مستوياته، والعكس صحيح.

## الاستنتاجات:

استناداً إلى نتائج البحث الحالي يمكن للباحثة أن تستنتج الآتي:

١. يتخذ الكفاءة الثقافية لدى المراهقين مساراً تطورياً إذ يزداد بتقدم العمر.
٢. يتخذ تطور الكفاءة الثقافية لدى المراهقين مساراً مستمراً وليس متقطعاً مما لا يمكن تحديد مراحل له في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة، مما يؤيد النظريات التعليمية وليس النظريات البنائية.
٣. تتأثر الكفاءة الثقافية بمتغير الجنس (ذكور - إناث) إذ تكون المراهقات كفاءة ثقافية أكثر مقارنةً بالمراهقين.

### التوصيات:

- إستناداً الى نتائج البحث الحالي، توصي الباحثة بالآتي:
١. توجيه الطلبة المراهقين (في المرحلة الثانوية) نحو الكفاءة الثقافية من خلال إعداد مناهج تعليمية تحتوي قصصاً تنمي فهم الثقافة المجتمعية وثقافة المجتمعات الأخرى.
  ٢. تشجيع الطلبة على المشاركة في النشاطات المدرسية والتفاعل مع الآخرين لكي يطوروا احساسهم بالمفاهيم الثقافية للآخرين، والتي تنمي القيم الثقافية الإيجابية.
  ٣. ضرورة اهتمام المدرسة والأسرة بتربية الأبناء بصورة فاعلة من خلال توفير بيئة مدرسية وجو أسري لتنمية شخصياتهم المحترمة للثقافات الأخرى، وأن هذه مهمة كبيرة ينبغي أن تتعاون فيها كل مؤسسات المجتمع متمثلة بالمدرسة والأسرة بشكل خاص ومن ثم مؤسسات المجتمع كافة ومنها المؤسسات الاجتماعية والسياسية لتجسيد لغة الحوار مع الثقافات الأخرى ونبذ التطرف والتشدد.

### المقترحات:

- استكمالاً لنتائج البحث الحالي تقترح الباحثة بدراسة الموضوعات الآتية:
١. الكفاءة الثقافية وعلاقتها بمتغيرات أخرى، مثل مفهوم الذات، والصحة النفسية، والتوافق النفسي والتكيف الاجتماعي للمراهقين، وتحقيق الهوية، أو مدى اسهام هذه المتغيرات في تكوين الكفاءة الثقافية.
  ٢. الكفاءة الثقافية لدى فئات مختلفة من المجتمع العراقي مثل خريجي الكليات، وتدريسي الجامعة.
  ٣. الكشف عن مصادر الكفاءة الذاتية لدى المراهقين والراشدين من الذكور والإناث في المجتمع العراقي.
  ٤. دراسة الكفاءة الذاتية بأعمار متعاقبة (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨) سنة لتعرف إذا كان المسار التطوري للكفاءة الثقافية مستمراً أم متقطعاً.

## الملاحق

### الملحق (١)

#### مقياس الكفاءة الثقافية بالصيغة الأولية

|    |                                                      | Never | Once in a While | Sometimes | Quite often | Very Often |
|----|------------------------------------------------------|-------|-----------------|-----------|-------------|------------|
| 1  | I'm interested in the history of my Culture.         |       |                 |           |             |            |
| 2  | I'm aware of my hang-ups about other cultures.       |       |                 |           |             |            |
| 3  | I think about how my cultural beliefs affect others, |       |                 |           |             |            |
| 4  | I think about of my harmful Culture attitudes.       |       |                 |           |             |            |
| 5  | I'm Open to changing my attitudes.                   |       |                 |           |             |            |
| 6  | I feel good about my cultural beliefs                |       |                 |           |             |            |
| 7  | I take time to learn about my cultural.              |       |                 |           |             |            |
| 8  | I take time to learn about other cultural.           |       |                 |           |             |            |
| 9  | I'm learning about the cultural struggles of others. |       |                 |           |             |            |
| 10 | I read about other cultural.                         |       |                 |           |             |            |
| 11 | I know where to learn about other cultures.          |       |                 |           |             |            |
| 12 | I'm aware of different cultural beliefs.             |       |                 |           |             |            |
| 13 | I'm aware of many different ways of life.            |       |                 |           |             |            |

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

|    |                                                             | Never | Once in a While | Sometimes | Quite often | Very Often |
|----|-------------------------------------------------------------|-------|-----------------|-----------|-------------|------------|
| 14 | I know about many cultural histories.                       |       |                 |           |             |            |
| 15 | I know how politics hold back some cultures.                |       |                 |           |             |            |
| 16 | I'm learning how other cultures see things.                 |       |                 |           |             |            |
| 17 | I want to learn more about other cultures.                  |       |                 |           |             |            |
| 18 | I react well to the way people from other cultures act.     |       |                 |           |             |            |
| 19 | I'm good at talking with people from other cultures.        |       |                 |           |             |            |
| 20 | I adapt to the way people from other cultures speak.        |       |                 |           |             |            |
| 21 | I'm understood when I talk to people from other cultures.   |       |                 |           |             |            |
| 22 | I know how to act with respect in other cultures.           |       |                 |           |             |            |
| 23 | I can be myself in other cultures.                          |       |                 |           |             |            |
| 24 | I talk with people from other cultures about their beliefs. |       |                 |           |             |            |
| 25 | I'm flexible when I talk with people from other cultures.   |       |                 |           |             |            |
| 26 | I know when to back off with people from other cultures.    |       |                 |           |             |            |
| 27 |                                                             |       |                 |           |             |            |

## الملحق (٢)

الفقرات التي تم تعديلها من الخبراء

| رقم<br>الفقرة | الفقرة الأصلية                                          | الفقرة المعدلة                                              |
|---------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| ١٨            | رد فعلي جيد تجاه أسلوب رد فعل<br>الناس من ثقافات أخرى   | أعرف كيف اتعامل مع أناس<br>آخرين من ثقافات أخرى.            |
| ٢١            | أنا أفهم عندما أتحدث مع ناس من<br>ثقافات أخرى           | استطيع التفاهم مع ناس ثقافات<br>مختلفة.                     |
| ٢٢            | انا اعلم أسلوب عملي لاحترم<br>الثقافات الأخرى           | احترم الثقافات الأخرى.                                      |
| ٢٤            | انا اتحدث مع أناس من ثقافات أخرى<br>فيما يخص معتقداتهم. | يمكنني مناقشة أناس من ثقافات<br>أخرى حول معتقداتي الثقافية. |
| ٢٥            | أنا مرن عند حديثي مع أناس من<br>ثقافات أخرى.            | انتقبل آراء الآخرين من الثقافات<br>الأخرى عند حديثي معهم    |

### الملحق (٣)

#### مقياس الكفاءة الثقافية بالصيغة النهائية

| ت  | الفقرات                                                | تتطبق علي دائماً | تتطبق علي أحياناً | تتطبق علي نادراً |
|----|--------------------------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
| ١  | انا مهتم بتاريخي الثقافي.                              |                  |                   |                  |
| ٢  | انا احذر من الصداقة من ثقافات أخرى.                    |                  |                   |                  |
| ٣  | أنا أفكر في كيفية تأثير معتقداتي الثقافية على الآخرين. |                  |                   |                  |
| ٤  | انا أفكر في سلوكيات ثقافتي المؤذية.                    |                  |                   |                  |
| ٥  | انا منفتح لتغير سلوكياتي.                              |                  |                   |                  |
| ٦  | انا أشعر بالرضا عن معتقداتي الثقافية.                  |                  |                   |                  |
| ٧  | أنا أخذ وقتي لتعلم ما يخص ثقافتي.                      |                  |                   |                  |
| ٨  | أنا أخذ وقتي لأتعلم مواضيع تخص ثقافات أخرى.            |                  |                   |                  |
| ٩  | انا اتعلم مواضيع تخص معاناة الثقافات الأخرى.           |                  |                   |                  |
| ١٠ | أنا عند الثقافات الأخرى.                               |                  |                   |                  |
| ١١ | أنا أعلم اين اتعلم ما يخص الثقافات الأخرى.             |                  |                   |                  |
| ١٢ | أنا احترس من معتقدات الثقافة المختلفة.                 |                  |                   |                  |
| ١٣ | أنا احترس من الطرائق المتعددة المختلفة للحياة.         |                  |                   |                  |
| ١٤ | انا أعلم تواريخ العديد من الثقافات.                    |                  |                   |                  |
| ١٥ | أنا اعلم ان بعض السياسة تؤخر بعض الثقافات.             |                  |                   |                  |
| ١٦ | أنا اعرف كيف ترى الثقافات الأخرى الأشياء.              |                  |                   |                  |
| ١٧ | أنا ارغب في تعلم الكثير عن الثقافات الأخرى.            |                  |                   |                  |



تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

| ت  | الفقرات                                                  | تتطبق علي دائماً | تتطبق علي أحياناً | تتطبق علي نادراً |
|----|----------------------------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
| ١٨ | اعرف كيف اتعامل مع أناس آخرين من ثقافات أخرى.            |                  |                   |                  |
| ١٩ | أنا جيد بالحديث مع الناس من ثقافات مختلفة.               |                  |                   |                  |
| ٢٠ | انا أتكيف مع اسلوب حديث الناس من ثقافات مختلفة.          |                  |                   |                  |
| ٢١ | استطيع التفاهم مع أناس من ثقافات مختلفة.                 |                  |                   |                  |
| ٢٢ | احترم الثقافات الأخرى.                                   |                  |                   |                  |
| ٢٣ | استطيع أن أمثل نفسي في ثقافات أخرى.                      |                  |                   |                  |
| ٢٤ | يمكنني مناقشة أناس من ثقافات أخرى حول معتقداتي الثقافية. |                  |                   |                  |
| ٢٥ | اتقبل آراء الآخرين من الثقافات الأخرى عند حديثي معهم.    |                  |                   |                  |
| ٢٦ | بإمكاني التواصل مع العديد من الثقافات المختلفة.          |                  |                   |                  |
| ٢٧ | أعلم متى أنسحب من اشخاص من ثقافات أخرى.                  |                  |                   |                  |

#### الملحق (٤)

##### اسماء الخبراء والمحكمين لمقياس الكفاءة الثقافية

| ت | اسماء السادة الخبراء        | التخصص            | أماكن عملهم                          |
|---|-----------------------------|-------------------|--------------------------------------|
| ١ | أ.د. ليلي عبد الرزاق نعمان  | علم نفس النمو     | كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد |
| ٢ | أ.د. عبد الامير عبود الشمسي | علم النفس التربوي | كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد |
| ٣ | أ.د. محمد أنور محمود        | قياس وتقويم       | كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد |
| ٤ | أ.م.د. انتصار مهدي هاشم     | علم نفس النمو     | كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد |
| ٥ | أ.م.د. ياسين حميد عيال      | قياس وتقويم       | كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد |
| ٦ | أ.م.د. خالد جمال جاسم       | قياس وتقويم       | كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد |
| ٧ | م.د. عبد الكريم خشن بندر    | علم نفس النمو     | كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد |

#### المصادر:

##### القران الكريم

باركر، كريس، وبستراتج، نانسي، واليوت، روبرت. (١٩٩٩). **مناهج البحث في علم**

**النفس الاكلينيكي والارشادي**، ترجمة: نجيب صبورة، وميرفت احمد شوقي،

وعائشة السيد رشدي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

البطش، محمد وليد، وابو زينة، فريد كامل. (٢٠٠٧). **مناهج البحث العلمي تصميم**

**البحث والتحليل الاحصائي**. اشراف: سعيد التل، ط١، عمان: دار المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة.

البياتي، عبدالله سليم. (١٩٩٥). **الكفاءة الداخلية والخارجية للمعهد الطبي الفني**

**في بغداد**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ابن رشد في جامعة

بغداد.

الحدري، خليل. (٢٠١٤). **مفهوم الثقافة**، مقالة منشورة على الموقع الالكتروني:

<http://uqu.edu.sa/page/ar/59428>

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

الحمداني، موفق. (١٩٨٩). الطفولة، جامعة الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.

خسرو، سامية عزيز محمد. (٢٠١٣). ظاهرة الارهاب وتأثيرها على العراق والدول

الاخرى، مقالة منشورة في الموقع الالكتروني:

<http://www.alitthad.com/paper.php?name=News&file=article&sid=26505>

داود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين. (١٩٩٠). مناهج البحث التربوي.

بغداد. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

دايفز، دي، بي. واليسون، تي، ان. (١٩٩٧). الكفاءة والكفاية في النظام التربوي،

جدة: مكتبة جرير.

الزوبعي، عبد الجليل، والكناني، ابراهيم عبد الحسن. (١٩٩٤). تقويم الخلفية

الأسرية والخصائص النفسية والتحصيل الدراسي للطلبة المسرعين في

العراق. دراسة تتبعية. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد.

العابد، سلامة بن سليمان. (١٤١٩). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات

بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

عبد الخالق، احمد محمد. (١٩٩٣). استخبارات الشخصية. ط٢. الاسكندرية: دار

المعرفة الجامعية.

العريني، عبدالعزيز بن عبدالله. (١٤١٣ هـ). الكفايات الاساسية لمديري مدارس

التعليم العام في المملكة العربية السعودية، اطروحة دكتوراه غير منشورة،

جامعة القاهرة.

العسيلي، عبدالله عبدالمنعم. (٢٠١٢). التعددية والتعايش الثقافي في ضوء

الشريعة الاسلامية

علوان، شذى احمد، وعبدالرحمن، عبدالله عبدالرحمن. (٢٠١١). "التمكين الاداري في

المنظمات الخدمية: دراسة تطبيقية مقارنة بين القطاعين العام والخاص في

- تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....
- 
- محافظة البصرة". مجلة العلوم الاقتصادية، العدد ٢٧، المجلد ٧، كانون الأول.
- عودة، احمد سليمان. (١٩٩٨). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط ١. الاردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- عودة، احمد سليمان، وملكوي، فتحي حسن. (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية. ط ١. الاردن. أريد: مكتبة الكناي.
- عيسوي، عبد الرحمن محمد. (١٩٨٥). القياس والتجريب في علم النفس والتربية. دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية.
- فيركسون، جورج إي. (١٩٩١). التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة: هناء العكلي، دار الحكمة للطباعة والنشر. وزارة التعليم العالي: الجامعة المستنصرية.
- الكبيسي، كامل ثامر. (٢٠٠١). العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية، مجلة الاستاذ. العدد ٢٥. ص: ١٥٧-١٧٣.
- المخلافي، سلطان سعيد عبدة. (١٩٩٨). الكفاءة الداخلية والخارجية لكلية التربية جامعة تعز، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد.
- مقابلة، عاطف يوسف. (١٩٩٩). الكفاءة الداخلية والخارجية لكلية التمريض بجامعة العلوم والتكنولوجيا الاردنية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ابن رشد.
- ملحم، سامي. (٢٠٠٠). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط ١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مهدي، استبرق محمد. (٢٠١٣). الكفاءة النوعية لطلبة الدراسات العليا في التخصصات التربوية والنفسية في كليات مدينة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/للبنات في جامعة بغداد.

تطور الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة.....

اليونسكو (٢٠١٢). اطار تحليل/ تشخيص نوعية التعليم العام، دراسة منشورة على الموقع الالكتروني:

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/GEQAF/GEQAF-2012\\_ara.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/GEQAF/GEQAF-2012_ara.pdf)

Abbe, A., Gulick, L.M.V., & Herman, J.L. (2007). *Cross-cultural competence in Army leaders: A conceptual and empirical foundation*. Washington, DC: U.S. Army Research Institute.

Allen, M. J & Yen, W.N. (1979). *Introduction to measurement theory*. Mont every: Cali, Booksy Cole.

Birkholz .M(2009) *the Cultural Awareness of Rural Minnesota Middle School Students*. New York: John Wiley.

Deardorff, D.K. (2008). *Intercultural Competence*. In V. Savicki (Eds.) *Developing intercultural competence and transformation: Theory research, and application in internationaleducation*. Sterling, Va: Stylus Pub.

Díaz, Guillén C. (2004) "Los contenidos culturales", en J. S. Lobato y I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua etranjera( LE)*, Madrid, SGEL, pp. 835–851.

Gollnick, D., & Chinn, P. (2002) *Multicultural education in a pluralistic society* (6th ed). New York: Merrill.

Gronlund, N. (1981). *Measurement and Evaluation in Teaching*. Second ed. New York.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay Co., Inc

Leininger, M. (1978). *Transcultural nursing: Theories, research, and practice* (2nd ed.). New York: John Wiley.

- Mourey L-, R. (1996). **Cultural competence: Essential measurements of quality for managed care organizations**. Annals of Internal Medicine,124(10).
- National Association of Social Workers. (2007). **Indicators for the achievement of NASW standards for cultural competence in social work practice**. Washington, DC:National Association of Social Workers.
- Oliveras, A. (2000). **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera**. Estudio del choque cultural y los malentendidos, Madrid, Edinumen.
- Ortí, J. R. (2004). [Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes](#).
- Papadopoulos I, Tilki M and Taylor G (1998): **Transcultural Care: A guide for Health Care Professionals**. Quay Books. Wilts. (ISBN 1-85642-051 5)
- Rosenberg M., (1968). **The Logic of Survey Analysis** ،New york : Basic Book.
- Selmeski, B.R. (2007). **Military cross-cultural competence: Core concepts and individual** Forces, & Society
- Shin, H. & Muñoz, O. (2009) **Acculturation: Context,dynamics, and conceptualization**. In C. C. Lee, D. A.Burnhill, A. L. Butler, C. P. Hipolito-Delgado, M.Humphrey, O. Muñoz, and H. Shin (Eds.). The elementsof culture in counseling, Columbus, OH:Pearson.
- Tylor, E.B. (1871). **Primitive Culture**. London: John Murray
- Yavapai County Government. (2008) **Cultural Awareness and Yavapai County Long Term Care**. Retrieved October 28, 2008, from.
- Zeller, R. A. & Carmines, E. G. (1980). **Measurement in the Social Sciences**, The lick between theory and data, loudou, Cambridge.

## **The Cultural Competence of 12,14,16,18 Years Old Children and Adolescents**

**Ghada Ali Hadi Jaffar Al-Hashim**

### **Abstract**

The study aims at finding out:

1. the cultural competence of children and adolescents according to age variable(12,14,16,18 years old).
2. the significant differences in the cultural competence of children and adolescents according to age variable(12,14,16,18 years old)and gender variable (males and females).

To achieve the aims of the study, California Brief Multicultural Competency Scale is adopted. It consists of 27 items. The scale is translated into Arabic. The translation validity and psychometrics of the scale are checked and ensured. The study sample consists of 160 male and female students of 12, 14, 16, 18 years old. It includes 40 students (20 males and 20 females) in each age rank. After conducting the scale on the sample and statistically manipulating the data achieved, the following results are revealed:

1. The cultural competence is formed at the age of 18 in the sample.
2. The differences in the cultural competence of 12, 14, 16, 18 age ranks of subjects are statistically significant in favor of the older age ranks, except for the age ranks 16 and 18 as the difference is not statistically significant.

According to the results achieved, a set of recommendations and suggestions are put forward.

## أثر توظيف الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في

### مادة قواعد اللغة العربية

م.د.رائد رستم يونس الزبيدي

م.د.سعد سوادى تعبان الساعدي

#### ملخص البحث

يرمي هذا البحث الى تعرف اثر توظيف الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية ولتحقيق مرمى البحث وضع الباحثان الفرضية الصفرية الاتية : لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستعمال الطرائف اللغوية وبين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

اختار الباحثان متوسطة قطر للبنين قصديا من بين المدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد : الرصافة الثالثة .

اختيرت شعبتان من شعب الاول المتوسط بالطريقة العشوائية من بين ثلاث شعب لتكونا عينة البحث التي بلغت بصورتها النهائية (٦٠) طالبا بواقع (٣٠) طالبا للمجموعة التجريبية و(٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة وكوفئت المجموعتان التجريبية والضابطة احصائيا في المتغيرات الاتية : (العمر الزمني محسوبا بالشهور، التحصيل الدراسي للأبوين، درجات الاختبار الوزاري للصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣) وبعد تحديد المادة العلمية المتضمنة موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الاول المتوسط في النصف الاول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣، صاغ الباحثان الاهداف السلوكية للموضوعات فكانت (٩٦) هدفا سلوكيا، ثم اعد الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد اذ بلغت فقراته (٣٦) فقرة، واستخراج صدقه وثباته من طريق عرضه على مجموعة من



أثر توظيف الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية

المحكمين، ثم اعد خططا تدريسية أنموذجية للموضوعات المقرر تدريسها في التجربة ووظفا مجموعة من الطرائف اللغوية ذات العلاقة بموضوعات التجربة، وعرضت هذه الاجراءات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة مدى صلاحية الخطط التدريسية .

وقد درّس الباحثان مجموعتي البحث طوال مدة التجربة، التي استمرت (١٣) اسبوعا، وبعد انتهاء التجربة، طبق الاختبار التحصيلي على طلاب المجموعتين ، واستعملت الوسائل الاحصائية الآتية:

مربع كاي (٢كا)، الاختبار التائي  $T - test$ ، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان براون، معادلة الصعوبة، ومعادلة التمييز .

وبعد تحليل النتائج احصائيا توصل الباحثان الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الطرائف اللغوية على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وفي ضوء هذه النتيجة اوصى الباحثان بما يأتي:

١- ضرورة اقامة دورات وندوات تعريفية للمدرسين والمدرسات لاطلاعهم على مميزات استعمال الطرائف اللغوية وتشجيعهم على اعتمادها والاخذ بها في التدريس .

### Research Summary

The aim of this research to know the impact of the employment antics language in the collection of first-graders average in substance Arabic grammar and to achieve the goal Search put researchers null hypothesis the following : no statistically significant difference between the average grades collectible students of the experimental group who are studying the use of jokes and language between the average scores collection of control group students who are studying in the traditional manner at the level of significance . ٠,٠٥

The researchers chose the medium diameter Boys Qsidia among middle school day of the General Directorate for Educational Baghdad province : Rusafa third.

Selected divisions of the people of the first medium- way random from among three people to form a sample which was finalized ( ٦٠ ) students by ( ٣٠ ) students of the experimental group and ٣٠ students for the control group and were rewarded with two groups experimental and control groups statistically in the following variables : ( chronological age , calculated months , educational attainment of parents , test scores Ministerial sixth-grade primary school for the academic year ٢٠١٣/٢٠١٢ ) and after selecting the scientific material contained Topics Book Arabic grammar scheduled to be taught to the students of the first grade average in the first half of the academic year ٢٠١٣/٢٠١٢, coined the researchers behavioral objectives of the subjects were (٩٦) target behaviorally , then a promising achievement test of multiple choice , amounting to paragraphs (٣٦) , paragraph , and extraction of sincerity and persistence by introducing a set of arbitrators , then a promising plans teaching exemplary of the topics to be taught in the experiment and Ozva set of antics language of relationship topics experience , and offered these procedures on a group of experts and specialists to determine the validity of the lesson plans.

The researchers studied two groups of research for the duration of the experiment, which lasted ١٣ weeks , and after the end of the experiment , a dish achievement test students on the two groups , and used statistical methods the following :

Chi-square ( Ca ٢ ) , t- test T - test, Pearson correlation coefficient , Spearman Brown equation , the equation of difficulty, and the equation of discrimination.

After analyzing the results statistically Albagesanan come to outweigh the students of the experimental group that studied the use of linguistic antics on the control group students who studied in the traditional way , and the difference was statistically significant at the level of significance (٠,٠٥) In the light of this result Albagesanan recommended the following:

١ - The need to set up courses and seminars for teachers and identifying teachers to inform them of the advantages of the use of linguistic antics and encourage them to adopt and taking them in teaching.

## الفصل الأول

### أولاً : مشكلة البحث

إنّ المعاناة من ضعف الطلاب في تعلم قواعد اللغة العربية مازالت مستمرة والشكوى منه مازالت قائمة، على الرغم من التطور العلمي والتكنولوجي التي شمل جوانب الحياة جميعها ومن ضمنها الجانب التعليمي والمؤسسات التعليمية وما يتعلق بها ولاسيما طرائق التدريس واساليبه، ويعزى ذلك إلى احد الاسباب الآتية:

١. استعمال الطريقة غير الملائمة والأسلوب غير الناجح في تدريس قواعد اللغة العربية.

٢. سيادة الجانب النظري على الجانب العملي، إذ لا تهتم مناهج اللغة العربية ، بالربط بين النظرية والتطبيق والعلم والعمل.

٣. غياب عوامل التشويق في تدريس المادة، مما أدى إلى نفور الطلبة وطغيان جو الملل والرتابة.

ان واقع تدريس قواعد اللغة العربية لا يسير على الوجه المرضي اذ ان الطرائق التدريسية غالبا ما تتسم بالطابع التقليدي من حيث القاء الدروس على الطلبة وهم سلبيون منفعلون لا ايجابيون فاعلون في احيان كثيرة، ومهمتهم الاستماع، ومهمة المدرس سرد الحقائق والاحكام، فهي تعود الطالب المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيره، وتضعف فيه روح الابداع والابتكار وابداء الرأي.

وتكاد تتفق آراء التربويين والمدرسين في أسباب ضعف الطلاب في تعلّم قواعد اللغة العربية على أنّ السبب يكمن في طريقة التدريس، فصعوبة قواعد اللغة العربية أو سهولتها لا تكمن في القواعد نفسها وإنّما تعتمد على طريقة التدريس (سمارة، ٢٠٠٤ : ٢٠).

ويتفق الباحثان مع الرأي الذي يجعل جزءاً كبيراً من المشكلة يقع على الطرائق التدريسية، فالمشكلة تعود إلى الطريقة والأسلوب المتبعين في إيصال قواعد اللغة

العربية وتيسيرها، ولعل استعمال الطرائف اللغوية في تدريس قواعد اللغة العربية قد يؤدي دوراً في معالجة بعض المشكلات التي يعاني منها الطلاب في مادة قواعد اللغة العربية ومنها مشكلة التحصيل، مما دفع الباحثين لمحاولة يسيرة لمعرفة أثر الطرائف اللغوية في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الأول المتوسط.

ويمكن للباحثين أن يصوغا مشكلة بحثهما بالسؤال الآتي:

١- ما أثر استعمال الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية؟

## ثانياً : أهمية البحث :

تعد اللغة من أبرز المظاهر الاجتماعية والنفسية في حياة الكائن الإنساني، إذ لا يخلو أي مجتمع من المجتمعات من هذا المظهر (اللغة)، (عبد الهادي، ٢٠٠٥: ١٧) وهي نتاج لتطور الفكر الإنساني، إذ تشير الدراسات النفسية التربوية الى أن اللغة تأثيراً مهماً في نشاط الإنسان في العمل والجد واللهو، وهي وعاء الثقافة وأداة الاتصال بين الماضي والحاضر، وبين الحاضر والمستقبل، إذ لا يستطيع إنسان أن يقف على كنوز الفكر الإنساني إلا إذا أتقن لغة ذلك الفكر، (عطا ، ٢٠٠٦ : ٤٧)

واللغة العربية تفردت عن لغات العالم كلها في قوتها، وحيويتها، فما زالت منذ خمسة عشر قرناً لغة حية مشرقة متطورة في حين انقرضت وتلاشت لغات أخرى، وذلك لأنها لغة القرآن الكريم الذي قال فيه تعالى: ((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (يوسف: ٢)، وقوله تعالى: (( نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ \* عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ )) (الشعراء: ١٩٣-١٩٥).

وقد بدأت اللغة العربية بكتاب الله تعالى (القران الكريم) مرحلة جديدة في حياتها الخالدة، وكأنما تعاطت في آياته سر الحياة، وروح الثبات، فكان القرآن الكريم الروح التي جعلت العربية لغة كل العصور التالية لنزوله، وكل ما جاءنا تراث هذه

اللغة مرده إلى القرآن الكريم، فبقيت العربية كما كانت راسخة، قادرة على مواكبة الحضارة (عطا، ٢٠٠٦ : ٤٩).

وقد نادى كثير من العلماء بحب اللغة العربية التي أحبها الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) الذي قال وقوله الحق:

"أحبُّ العربَ ثلاثٍ: لأني عربيٌّ، والقرآنُ عربيٌّ، وكلامُ أهلِ الجنَّةِ عربيٌّ" (السيوطي، ١٩٣٧: ١١).

وقال (ابن جني) متأملاً في وصف العربية: "إنني إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة، الكريمة اللطيفة، وجدت فيها من الحكمة والدقة، والإرهاق والزقّة، ما يملك عليّ جانب الفكر، حتى يكاد يطمح به أمام غلوة السحر" (ابن جني، ب.ت: ٤٧).

وقد وقفت اللغة العربية أمام الهجمات الشرسة التي خطط لها الحاقدون، والتي أراد أصحابها تجريد العربية من معادنها الأصيلة، وإلباسها أردية ليست على مقيسها، لكن لغة الضاد وقفت بوجه تلك المحاولات وانتصرت عليها، وبقيت تحمل كنوز التراث منذ أكثر من أربعة عشر قرناً، فالعربية هي مصدر وحدة العرب وهي السبيل إلى تحقيق التقدم وبناء المجد والوقوف أمام التحديات (مطلوب، ١٩٩٧: ١٥٩).

وتعنى الأمم بتعليم لغاتها لأنها أداة التفكير والتعبير، وأنها أداة التفاهم والتواصل بين الإنسان وبيئته، وإذا كان تعليم اللغة يهدف إلى تمكين المتعلم من أدوات المعرفة من طريق تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة، والكتابة، والاستماع، والحديث، فإنّ القواعد النحوية تعد من الوسائل المهمة لتحقيق ذلك الهدف فكل لغة من اللغات الحية المتداولة قواعدها التي تحافظ عليها من الفساد، وذلك لحرص الإنسان على لغته التي يدون بواسطتها مظاهر حضارته، من فنون وعلوم وآداب، وحفظها من التلف والاضمحلال (النجار، ٢٠٠٤: ١٧٩).

والنحو أهم فروع اللغة العربية وأكثرها اعتماداً على العقل والتفكير، ومنه ينطلق الطلبة أو المتعلمون الى بقية فنون الكلام، وفروعه، وبه يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة وتتكون لهم بقواعده رياضة لغوية ذهنية تعتمد القياس منهجاً، والتحليل أصولاً، والتعليل تحقيقاً، إذ يتوافر لهم بذلك حس لغوي يمكنهم من هضم اللغة واستيعابها، والتعبير بها، والانطلاق منها ( اللبدي، ١٩٩٩ : ٨١).

وقد عدّ ابن خلدون النحو من أبرز علوم اللسان قاطبة، فعلم اللسان عنده يرتكز في أربعة أركان هي ( اللغة، والنحو، والبيان، والأدب) غير ان النحو يتصدرها" إذ تبين أصول المقاصد بالأدلة، فيميز الفاعل عن المفعول والمبتدأ عن الخبر ". ( ابن خلدون، ٢٠٠٨ : ٣٩٣)، فالقواعد وسيلة لضبط الكلام وتمكين التلاميذ من لغتهم لإجادة التعبير والبيان، ودراسة النحو ليست غاية تقصد لذاتها وترمي الى مقاصد علمية مجردة، وانما وسيلة تعصم الألسنة والأقلام من اللحن وتمكن من الفهم والإفهام بصورة جيدة .

ويعين النحو دارسه على تعرف خصائص اللغة العربية واثراء صيغها، لان النحو يكشف عن أوضاع اللغة المختلفة، وصيغها المتنوعة والتغيرات التي تحدث في ألفاظها وتراكيبها (عامر، ٢٠٠٠ : ١٢٥)

ويرى الباحثان ان لتدريس القواعد عدة طرائق متنوعة وسبب هذا التنوع يعزى الى تنوع الموضوعات واختلافها من حيث طبيعتها ووعورتها وتناولها في التدريس، وعلى الطريقة ان تبين العلاقة بين اللغة والقواعد بحيث يعرف الطالب ان القاعدة ما هي الا تفسير للظاهرة اللغوية التي يمارسها ويكتب بها.

وترمي دراسة القواعد النحوية إلى تمكين الطلاب من محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون آلية محضة، وأنها تتمي القدرة لديهم على دقة الملاحظة والربط والاستنتاج وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب (عطا، ٢٠٠٦ : ٢٧٣).

لذا ينبغي لنا أن نقتصر في دراسة النحو على ما يحتاج إليه الطلبة من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم، وتصحيح أسلوبهم، وفهمهم ما يُعرض عليهم من الأساليب فهماً صحيحاً ناقداً، أمّا ما زاد عن ذلك من مسائل اللغة والنحو فيجب أن يترك للذين يتخصصون في اللغة .

ويرى الجاحظ (٢٥٥هـ) أن دراسة النحو لذاته مشغلة وابتعاد عمّا هو أولى، فيقول : " وأما النحو فلا تشغل قلبه (أي الصبي) منه إلا ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، وما زاد عن ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به " (الجاحظ، ١٩٧٩: ٣٨).

ويرى الباحثان أنّ أيّ لغة من لغات العالم مهما تبلّغ درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلم والإتقان عندما تتوافر الطريقة التدريسية الناجحة لتعلمها واكتسابها. فلا بدّ من اتباع الطرائق الحديثة في التدريس؛ لأنّ الطريقة الجيدة تكون ناجحة من جهة وتؤدي إلى الهدف التربوي في أقلّ وقت وأيسر جهد من جهة أخرى، تثير المتعلمين وتحفزهم على العمل والمشاركة والنشاط (اسماعيل، ٢٠٠٥ : ٥٧).

والطريقة الحديثة في التدريس تعني الأسلوب الذي يستعمله المدرس لتوجيه نشاط الطلبة توجيهها يمكنهم من أن يستعملوا قدراتهم الفكرية في تطوير تعلمهم وتعتمد على خبرات الطلبة ومصادر معلوماتهم ونشاطاتهم، فالطالب يعد محور العملية التربوية، مما يزيد من قابليته على التعلم بشكل أفضل من أجل رفع مستوى تحصيله الدراسي (الحميدان، ٢٠٠٥ : ٢٠).

ويرى الباحثان أنّ نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، ويمكن للطريقة الناجحة أن تعالج كثيراً من ضعف المنهج، وضعف الطلبة، وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم، فنجاحها يعني تحقق الاهداف التعليمية المتوخاة.



وطرائق التدريس وأساليبه ليست واحدة في كل عصر وفي كل مجتمع بل هي وليدة حاجات وظروف ومطالب اجتماعية، فهي تتغير بحسب الأهداف التعليمية والعنايات التربوية ولمواجهة متطلبات المجتمع وحاجاته (عطا، ٢٠٠٦: ٤٦٥).

إنّ عملية التدريس ترمي إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطالب وإكسابه المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، ولا يتأتى هذا كله إلا بطريقة شائقة تثير عناية الطالب ورغبته، والمدرّس بوصفه ركناً أساساً فاعلاً من أركان العملية التربوية التدريسية مطالب أن يواكب روح العصر، باحثاً حيناً، ومكتشفاً حيناً آخر أساليب تدريسية متجددة وفاعلة تُوقظ ميول الطلبة وتدفعهم إلى المشاركة المثمرة في الدرس، والمدرس الناجح لا يتقيد بطريقة سائدة قد تبعث السأم والملل في نفوس الطلبة لرتابتها وجمودها، بل عليه أن يكون المبتدع لطريقته، مرناً في اتخاذ الأسلوب والطريقة الملائمة التي يفتتح أنها توصله إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة (مرعي، ٢٠٠٢: ٢٤-٢٥).

إنّ تدريس قواعد اللغة العربية لا يزال مرتبطاً بالطرائق التقليدية القديمة مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وشعور الطلبة بالملل والكراهية للقواعد النحوية وإطفاء روح الدافعية للتعلم، والتخلص من الأساليب التقليدية المتبعة في طرائق التدريس يتطلب البحث عن أحدث الأساليب التي تثير عناية الطلبة وتحفزهم على العمل الإيجابي والمشاركة الفاعلة التي تؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي، فقواعد النحو تتطلب إيجاد طرائق تدريسية محببة ومتطورة بما يُناسب حاجات الطلبة وإيصال المعلومة إلى أذهانهم بشكل سليم (أبو الهيجاء، ٢٠٠١: ٣٤).

ويعد التدريس بالطرائف اللغوية إحدى هذه الأساليب الحديثة في التدريس، الهدف منه التوجيه غير المباشر من ناحية، ومن ناحية أخرى هو تفاعل المتعلم مع الحكاية والأحداث والشخصيات، حتى تدخل في عقله وقلبه وخياله، ومن الطبيعي فهي تجدد لحالة الركود فمن يستمتع ستطرفه الحكاية ويعجب بها وينسى كآبته وما كان عليه.

وكي تكتسب الطرفة هذه الدلالة الخاصة وتعمل فعلها المؤثر لا بد أن تحمل في سياقها الجدة. والغربة قد تكون في لفظ تلميح دون تصريح أو مخالفة شخصية تتحرف عن الاستعمال المعياري الذي تعارفت عليه الجماعة اللغوية. فالتجدد في الكلام مما يحمد للمتكلم " خير الكلام ما طرفت معانيه، وشرفت مبانيه، والتدّته آذان سامعيه." ومن لا يثبت على أمر فهو رجل طُرف ومتطرف ومستطرف، أما المرأة المطروفة بالرجال إذا كانت لا خير فيها تطمح عينها إلى الرجال وتصرف بصرها عن بعها إلى سواه. ويدل الجمع (طرائف الحديث) على المختار فهو غير نمطي في سياقه وأثر دلالاته (الأزهري، ١٩٥٨: ٢١٠).

والترفيه عن النفس ممارسة أساسية ضرورية للفرد والمجتمع، فالمربون متفقون على ضرورة تربية الناشئ على الاهتمام المستمر بهذه الناحية من حياته وفي مدرسته، عندئذ يعدو هذا المبدأ خارج المدرسة، والترفيه عند المربي - هو مسعى طوعي غير مناف للقيم الاجتماعية- ولكن يجد فيه المتعلم لذة وارتياحا، وطيب نفس وتجديد القوى (مهنّا، ١٩٩٠: ٨٨).

وللطرائف اللغوية فوائد جمة تعود على المعلم، والمادة الدراسية، وعلى الطالب بعظيم النفع والفائدة الكبيرة، فالطالب هو المحور الأهم في العملية التربوية في وقتنا المعاصر، فإذا انصلح الطالب، انصلح الفرد، وإذا انصلح الفرد، انصلح المجتمع، ثم الإنسانية جمعاء .

ويجب على المدرس والمربي أن يعامل المراهق بالرفق واللين والحنان، من خلال الكلمة الطيبة، والعبارة الطريفة والحكاية الطريفة، وأن يستعمل وسائل الترفيه العلمية واللغوية وأساليبهما كالطرائف والنكت، فهي من الوسائل المشروعة، ولكن من غير اسراف أو تجاوز للحدود، فإن أسلوب الطرائف الضاحكة، هو خير معاون لكسب المراهق المعارف العلمية التي تزوده بها المدرسة الثانوية على الخصوص، ويجب أن

نشير أن أسلوب الطرائف اللغوية له محاسن وفوائد كثيرة، تعود بالنفع على المدرس والطالب والمنهج على حد سواء يمكن أن نجملها في ما يأتي :

\* أولاً . المدرس :

١. تجعله ذا شخصية مرحة جذابة مؤثرة في المتعلم .
  ٢. تساعد على تقريب المادة الدراسية في اذهان المتعلمين .
  ٣. تطوره من خلال اتقانه للطريقة والأسلوب الامثل في التدريس .
  ٤. تفتح شهيته في القراءة والبحث في كتب الأدب العربي والإسلامي، كي يستخرج كل ما هو مفيد وممتع وله صلة بموضوع الدرس القادم .
  ٥. تقرب الصلة والمحبة بينه وبين طلابه ، بأقصر طريق وبأسرع وقت .
- \* ثانياً . الطالب :

١. تحبب له المادة وتبسطها بشيء من المرح والضحك البريء .
٢. تشدّ الاذهان وتفتح العقول للدرس بكل شوق وتمعن واصغاء .
٣. تعطيه انطباعاً جيداً عن حياة المدرسة المملوءة بالأريحية والمرح واللهو، مع الجد الملازم لكل درس .
٤. تقدم له ارقى صورة عن حنو المعلم ، كأنه أم أو أب ، هذان هما الرحماء.

\* ثالثاً : المنهج

١. تيسره في اذهان المتعلمين ولو كان معقداً متشابكاً مطولاً .
٢. تقرب معارفه ومفاهيمه على نحو شائق .
٣. تجعله مترابطاً متسلسلاً واضحاً، إذا ما انصبغ بصبغة تناسب ميول المتعلمين وفطرتهم المرحّة ( الآبي، ١٩٧٢ : ٧٨).

وظائف الطرائف في الميدان التربوي

وتؤدي الطرائف وظائف متعددة في حقول التربية المختلفة ، منها :

١. وظيفة ترفيهية : فهي توظف في مجالات التسلية واللهو واللعب البريء .

٢. وظيفة زمنية : فهي ترجية الفراغ بالمفيد والممتع بما يخدم العملية التربوية.
٣. وظيفة نفسية : لها تأثير نفسي فعال ، إذ تسهم في تقوية الشعور ، بالأنا الفردية والجماعة .
٤. وظيفة تنفيسية : تجعل المتعلم في راحة من القلق ، والتنفيس عن الميول العدوانية.
٥. وظيفة اجتماعية : يتجلى في إتاحتها الاتصال والتخاطب بين الكبار والصغار (التواصل بين الأجيال) (الصالح، ١٩٧٤ : ٢٣-٢٤).
٦. وظيفة إبداعية : تغذي المتعلم بخبرات جديد وتنمي فيه فطنة الذكاء والإبداع.
٧. وظيفة تربوية: تؤدي خدمة تربوية أساسية في مراحل ما قبل التعليم النظامي، إذ تهدي المتعلمين كباراً وصغاراً إلى كيفية التعامل مع المشكلات والموضوعات من جوانبها كافة، وعلى الرغم من الكد الذهني أو التفكير العقلي الذي يعيشه المتلقي فإن ذلك يتم بحس فكاوي نبيل (النجار، ١٩٨٥ : ١٧٣-١٧٤).
٨. وظيفة ذهنية : هي وسيلة من وسائل تقوية المخيلة ، وانبعاث التدبر الذهني وتقليل الصلابة الاجتماعية .
٩. وظيفة تفاعلية: هي سلاح فعال كما يراه الكثير من علماء النفس، لمجاهدة نقائص المجتمع، وتوجيه الأفراد بسلوك اجتماعي مستقيم ، فالناس يضحكون دون أن يعرفوا لماذا يضحكون؟ ولكنهم يشعرون بأريحة الأعصاب، وانسراح الصدر، حتى يتكون لديهم إحساس بشيء من الصلة فيما بينهم (مرعي، ١٩٨٤ : ١٨).
١٠. وظيفة جماعية: تجسد مبدأ التفاعل اللفظي والجماعي بين المعلم وطلابه فتربي فيهم ملكة النقد، وتوقظ فيهم التنبيه إلى أخطائهم وأغلاطهم، فهم يضحكون من كل ما هو مخالف للمألوف، فتؤدي الطرائف هنا أثراً تربوياً في تقويم السلوك، إذ يجمع هذا المبدأ بين الأسلوب الساخر، والجدية في ضبط النفس (لندفل، ١٩٦٨ : ١٩).

إذا أسلوب الطرائف اللغوية يعود نفعه على المدرس والدرس والطالب أولاً وآخراً، ولا ننسى بان لكل أسلوب في ميدان التربية مآخذ جديرة بالذكر، وإن كانت لا تقدر بجمال هذا الأسلوب الشيق البناء الاصيل إلا بشيء يسير يمكن للمعلم والمدرس أن يتحاشى هذه السلبيات نهائياً؛ لان الشيء إذا تجاوز عن حده، كثرت المعاييب والاختفاء والزلل فيه .

ومما ذكر آنفاً وأهمية الطرفة في التدريس وفي خلقها جوا يسوده المرح ارتأى الباحثان اجراء هذه الدراسة لمعرفة اثر الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية.

وتتجلى أهمية هذا البحث في:

١- أهمية اللغة بوصفها هوية الأمة وأداة التفاهم بين البشر ووسيلتها في التعبير عن الأفكار والأحاسيس .

٢- أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم وعنوان الأمة ورمز هويتها.

٣- أهمية القواعد النحوية بوصفها القاعدة الأساسية للغة العربية، فهي تعصم اللسان من اللحن وتضمن الأقسام من الزلل.

٤- أهمية طرائق التدريس بوصفها ركناً أساساً من أركان العملية التدريسية، فهي تحقق الأهداف التربوية، وتوصل المعلومات والأفكار بأيسر الطرائق .

٥- أهمية الطرائف اللغوية بوصفها أسلوباً قد يساعد الطلاب في فهم القواعد النحوية وتطبيقها في الحياة اليومية .

٦- أهمية المرحلة المتوسطة بوصفها المرحلة التي يتهيأ الطلبة فيها للمرحلة الاعدادية

### ثالثاً : مرمى البحث

يرمي البحث إلى معرفة أثر الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

## رابعاً: فرضية البحث

لتحقيق مرمى البحث وضع الباحثان الفرضية الصفرية الآتية :  
لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستعمال الطرائف اللغوية، وبين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

## خامساً: حدود البحث

يتحدد هذا البحث بـ :-

١. المدارس المتوسطة النهارية للبنين في بغداد الرصافة الثالثة للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ م.
٢. طلاب الصف الاول المتوسط .
٣. موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر من وزارة التربية على طلاب الصف الاول المتوسط.

## سادساً: تحديد المصطلحات

١. الطرائف

أ - لغة :

عرفها ابن منظور - طرف وشيء طريف ، واستطرفت الشيء وتطرفه وأطرفه : استفاده ، والطريف والطارف من المال : المستحدث ، وهو خلاف التالد والتليد ، والاسم الطرفة، وقد طرف بالضم) (ابن منظور، ١٩٩٥: مادة طرف).

ب- اصطلاحاً:

عرفها الدمرداش : (كل ما يصدر عن المعلم من قول أو فعل من شأنه أن يثير اهتمام تلاميذه نحو الدرس ، ويحدث لديهم إعجاباً ودهشة نحو موضوع الدرس ،

ویدعوهم إلى التساؤل عن حقيقة هذا القول والسر الكامن وراء ذلك الفعل)  
(الدمرداش، ٢٠٠١: ٥٦٣).

### التعريف الإجرائي

الطرائف اللغوية : هي كل ما يستعمله مدرس مادة اللغة العربية (الباحث) من طرائف لغوية معدة لهذه الدراسة من شأنه أن يثير اهتمام الطلبة نحو الدرس، ويحدث لديهم شوقاً وجدانياً، مما يؤدي إلى الاقبال على الدرس، بسبب الجو الذي يخلقه الباحث المتسم بالانبساط والارحية، والمرح والمتعة العقلية .

### ٢. التحصيل

#### أ - لغة :

(من حصل الشيء تحصيلاً ، والتحصیل هو رد الكلام إلى محصوله أي مصدره..)  
(ابن سيده، ١٩٨٧: ٧٧).

#### ب- اصطلاحاً :

١. وعرفه (علام) أنه : "درجة الاكتساب التي يحققها فرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزها أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي أو تدريب معين" (علام، ٢٠٠٠: ٣٠٥).

٢. ( عبادة ) أنه ( ذلك المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تحصيله للمواد الدراسية )  
( عبادة، ٢٠٠١ : ١٢٩ )

### التعريف الإجرائي للتحصيل :

مقدار المعلومات والمهارات التي يحصل عليها طلاب الاول المتوسط (عينة البحث) ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصلون عليها من إجاباتهم عن فقرات الاختبار التحصيلي المعد لأغراض هذا البحث.

### قواعد اللغة العربية :

عرّفها البجة أنها : " مجموعة من القوانين و الضوابط اللغوية التي تعد مظهراً من مظاهر رقي اللغة و دليلاً على حضارتها و بلوغها مرحلة النضج والاكتمال" (البجة، ٢٠٠٠: ٤٩٧) .

وعرّفها الدليمي طه أنها : " وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق والكتابة، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة" (الدليمي طه، ٢٠٠٥: ١٥٠)

### التعريف الإجرائي :

الموضوعات النحوية التي يضمها كتاب قواعد اللغة العربية، المقرر تدريسها لطلاب الصف الاول المتوسط في مدرسة قطر للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ التي تدرس للمجموعتين التجريبية والضابطة في هذه الدراسة .

### ٣. الأول المتوسط :

الصف الذي تبتدئ به المرحلة المتوسطة في نظام التعليم في العراق ويقبل فيه الطلبة حملة الشهادة الابتدائية او ما يعادلها ويكون متوسط اعمارهم (١٢-١٣) سنة (وزارة التربية ، ١٩٩٦ : ٧).



## الفصل الثاني

### دراسات سابقة

#### أولاً : دراسات عربية

##### ١. دراسة مصطفى وسليمان (١٩٨٦) :

أجريت هذه الدراسة في البحرين ، وهدفت لمعرفة ( أثر استخدام الألعاب التعليمية والطرائف المسلية في فهم المفاهيم الرياضية بالمرحلة الأولى بدولة البحرين) وحاولت الدراسة اختيار المنهج التجريبي، ووضعاً معادلتين صفريتين على النحو الآتي :

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات رتب الدرجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فهم المفاهيم الرياضية .

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموع رتب الدرجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اتجاهاتهم نحو الرياضيات .

اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً للمجموعتين التجريبية والضابطة ذاتي الاختبارين القبلي والبعدي، واشتملت عينة البحث على (٣١) طالبا وطالبة من المسجلين بمقرر تربية (٢٣) ( طرائق تدريس الرياضيات ) في الفصل الدراسي الاول للعام الجامعي ١٩٨٥/١٩٨٦ بكلية البحرين الجامعية الذين يتم اعدادهم للتدريس في الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية، قسم الطلاب عشوائيا على مجموعتين : الضابطة (٢٢ طالبة وطالبا ) والتجريبية (٩ طلاب) امتدت مدة المعالجة (١٣- اسبوعا ) في مقرر طرائق تدريس الرياضيات، إذ يجتمع الطلاب ثلاث مرات اسبوعيا ( ٥٠ دقيقة ) في كل مرة ، واستعمل الباحثان الادوات الآتية:

-اختبار فهم المفاهيم الرياضية لمعلمي المرحلة الأولى ، وهو من اعداد المعلمين -مقياس آيكن (AIKEN) للاتجاه نحو الرياضيات .

-الالعب التعليمية والطرائف المسلية والانشطة الصفية وهي من تصميم الباحثين

أظهرت النتائج أن ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية بين ترتيب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في فهم المفاهيم الرياضية ، أما فيما يخص الاتجاه نحو تدريس الرياضيات فقد تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية ( مصطفى وسليمان، ١٩٨٧ : ١٠٣-١٢٦ ) .

## ٢. دراسة الصالحي (١٩٩٧) :

رمت الباحثة الى معرفة ( أثر استخدام الطرائف العلمية في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وتنمية اتجاههن نحو مادة الفيزياء ) .

أجريت هذه الدراسة في مدينة بغداد عام (١٩٩٧) إذ اختارت الباحثة مدرسة واحدة على نحو عشوائي من بين المدارس المشمولة بمجتمع البحث للمرحلة المتوسطة وللبنات فقط ، واختارت الباحثة شعبتين على نحو عشوائي أحدهما تجريبية والآخرى ضابطة ، وبلغ عدد مجموع طالبات البحث (٦٠) طالبة ، وقد كافأت الباحثة بين المجموعتين في ( درجة الفيزياء للسنة السابقة في الدور النهائي ، والعمر العقلي ، والتحصيل العلمي للأبوين ، والاختبار القبلي ) وتبني تكافؤ المجموعتين في هذه العوامل جميعا .

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في الموضوعات التي درستها متصفة بالصدق والثبات ، أما الوسائل الاحصائية التي استعملتها الباحثة فهي : ( الاختبار التائي ، معادلة بيرسون ، معادلة سبيرمان ) .

وبعد التأكد من المعادلتين الصفريتين ، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :  
- وجود فرق ذي دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست بإسلوب الطرائف العلمية ، على حساب المجموعة الضابطة ، مما يدل على فاعلية الطرائف العلمية ، على حساب المجموعة الضابطة ، مما يدل على فاعلية الطرائف في تحصيل الطالبات وتشويقهن إلى موضوعات الفيزياء ، ودفعهن إلى قراءة

الموضوعات أكثر من مرة ، وهذا يساعد الطالبات على ادراك أن ما يدرس في المدرسة ، وما هو موجود في الكتاب لا ينحصر في مجال المدرسة ، والكتب فقط ، واستمرت التجربة (١٣) اسبوعا أي فصل دراسي واحد ( الصالحي، ١٩٩٧ : ٣١-٨٢ ) .

## ثانيا : دراسات اجنبية :

### ١. دراسة هنتسبركر ( Hunsberger ) ( ١٩٨٠ ) .

اجريت هذه الدراسة في ولاية اورجن (ORGEN) في امريكا ، ورمت (تحديد تأثيرات الالعب الرمزية والطرف المسلية في تنمية التفكير التباعي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ) .

وقد اختار الباحث شعبتين من الصفوف الخامسة الابتدائية ، وتم اختيار (١٠) تلاميذ عشوائيا من إحدى الشعب ليشكلوا المجموعة التجريبية ، و(١٠) تلاميذ آخرين ليشكلوا المجموعة الضابطة، واستمرت التجربة (١٥) يوما متواليا في كل يوم حصة تدريسية مدتها (٤٥) دقيقة ، وفي نهاية التجربة استعمل الباحث اختبار تورانس (TORRANCE) للتفكير الابتكاري الذي يقيس الطلاقة والمرونة ، والاصالة والتفاصيل، واستعمل كذلك الاختبار التائي (T-TEST) لقياس الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة .

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لمصلحة المجموعة التجريبية، وظهرت نتائج هذه الدراسة، ان استعمال الالعب الرمزية، والطرف العلمية والأدبية يؤدي إلى تعزيز اكتساب مهارات التفكير عند التلاميذ ( تاسمان، ١٩٩١ : ٢٧-٤٥ ) .

### ٢. دراسة تايك (TIKLLIEM) ١٩٩٩ :

اجريت هذه الدراسة في كندا في نوفاسكوشيا، ورمت إلى تعرف ( أثر القصص الفكاهية المبسطة في تدريس المواد الأدبية في المرحلة الثانوية ) .

وتألفت عينة البحث من (١٦٠) طالبا في الصف الثاني الثانوي في ثلاث مدارس وكالاتي :

(٨٠) طالبا ، و(٥٠) طالبا (٣٠) طالبا ، قسم الطلبة في كل مدرسة على مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة ، واستغرقت التجربة (٧- اسابيع ) ، ومن اهم الوسائل الاحصائية المستعملة الاختبار التائي (TEST-T) والنتائج التي توصلت إليها الدراسة :

١. اظهرت فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، (٠,٠١) بين المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست بطريقة القصص الفكاهية المبسطة ، والمجموعة الضابطة التي دُرست من دون هذه الطريقة السابقة .

٢. لم يظهر فرق بين المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست بطريقة القصص الفكاهية الميسرة والمجموعة الضابطة التي دُرست على وفق المنهج المقرر في الكتاب المدرسي ( بيريلمان، ١٩٩٩ : ٩٩).

### ثالثا : موازنة الدراسات السابقة :

سيوازن الباحثان بين الدراسات السابقة من طريق الجدول الآتي :

#### جدول (١)

#### موازنة الدراسات السابقة

| ت  | الدراسة                        | الهدف                                                                                                 | العينة |               |          | الأدوات                                                                                 | الوسائل<br>الإحصائية | النتائج                                               |
|----|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------|
|    |                                |                                                                                                       | العدد  | الجنس         | المرحلة  |                                                                                         |                      |                                                       |
| ١. | دراسة مصطفى<br>وسليمان<br>١٩٨٦ | أثر استخدام<br>الالعاب<br>التعليمية<br>والطرائف<br>المسلية في<br>فهم المفاهيم<br>الرياضية<br>بالمرحلة | ٣١     | ذكور<br>واناث | الجامعية | اختبار فهم<br>المفاهيم<br>الرياضية<br>مقياس<br>آيكن<br>الالعاب<br>التعليمية<br>والطرائف | الإختبار<br>الثاني   | تفوق المجموعة<br>التجريبية على<br>المجموعة<br>الضابطة |

أثر توظيف الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية

| ت  | الدراسة                          | الهدف                                                                                                | العينة |             |                  | الأدوات                                                                | الوسائل                                          | النتائج                                                                          |
|----|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------------|------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                  | الاولى بدولة البحرين                                                                                 |        |             |                  |                                                                        |                                                  |                                                                                  |
| ٢. | دراسة الصالحي ١٩٩٧               | أثر استخدام الطرائف العلمية في تحصيل مادة الفيزياء                                                   | ٦٠     | إناث        | الثاني المتوسط   | إختبار تحصيلي                                                          | الاختبار التائي ، معادلة بيرسون ، معادلة سبيرمان | تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة                                     |
| ٣. | دراسة هنتسبركر Hunsberger (1980) | تحديد تأثيرات الالعاب الرمزية والطرف المسلية في تنمية التفكير التباعدي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية | ٢٠     | تلاميذ      | الخامس الابتدائي | اختبار تورانس TORRA (NCE) للتفكير الابتكاري الذي يقيس الطلاقة والمرونة | الاختبار الثاني                                  | تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة                                     |
| ٤. | دراسة تايك (TIKLLIEM) 1999       | أثر القصص الفكاهية المبسطة في تدريس المواد الأدبية                                                   | ١٦٠    | ذكور + إناث | المرحلة الثانوية | إختبار قبلي + بعدي                                                     | الإختبار الثاني                                  | تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الاولى و المجموعة الضابطة |

## الفصل الثالث

### إجراءات البحث

#### أولاً: منهجية البحث

اتبع الباحثان المنهج التجريبي، لأنه يحاول تقليل تأثير عامل أو عدة عوامل ع، والسيطرة على العوامل المختلفة المؤثرة في الجانب السلوكي الذي يُراد دراسته، ويعطي وصفاً للمتغيرات التي تعتري موقفاً من مواقف السلوك تحت سيطرة الباحث بحيث يتمكن من اختبار صحة الفروض التي يفترضها ( Leary, 2004 : 89 ).

#### ثانياً: التصميم التجريبي

إن اختيار التصميم التجريبي أول الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند إجرائه تجربته، إذ يستند نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف عينة البحث كما أن النتائج تعتمد على نوع التصميم الذي يُعطي إمكانية تذليل الصعوبات التي تواجه الباحث عند التحليل الإحصائي (أبوصالح، ٢٠٠٠: ١٢٥).  
لذا اعتمد الباحثان أحد التصاميم التجريبية ذي الضبط الجزئي كونه ملائماً لظروف بحثهما، وشكل (١) يوضح ذلك.

| المتغير التابع | متغير مستقل     | المجموعة  |
|----------------|-----------------|-----------|
| اختبار تحصيلي  | الطرائف اللغوية | التجريبية |
|                |                 | الضابطة   |

شكل (١)

#### التصميم التجريبي

### ثالثاً: مجتمع البحث

اختار الباحثان مدارس المتوسطة النهارية فقط والتابعة الى مديرية تربية الرصافة الثالثة ، إذ بلغ عددها ( ٤٤ ) بحسب إحصائية شعبة التخطيط التربوي في مديرية تربية بغداد/ الرصافة الثالثة وجدول (٢) يوضح ذلك.

### جدول (٢)

| ت  | أسماء المدارس الثانوية        | موقع المدرسة      |
|----|-------------------------------|-------------------|
| ١  | متوسطة الشهداء                | حي اشبيلية        |
| ٢  | متوسطة الرياض                 | قطاع ( ٥ )        |
| 3  | متوسطة الأقمار                | الداخل قطاع (٦)   |
| 4  | متوسطة الشهيد محمد محمد الصدر | الداخل قطاع (٢)   |
| 5  | متوسطة المسار                 | الداخل قطاع (٣)   |
| 6  | متوسطة أمانة المنان للبنين    | قطاع (١٩)         |
| 7  | متوسطة الشعراء                | الحبيبية          |
| 8  | متوسطة الدستور الجديد         | الحبيبية          |
| 9  | متوسطة الشهيد حسين السويدي    | الحبيبية          |
| 10 | متوسطة الفلاح                 | قطاع (١٨)         |
| 11 | متوسطة الشهيد علي حسن الساعدي | الفلاح قطاع (١٤)  |
| 12 | متوسطة عمار بن ياسر           | الداخل قطاع (١١)  |
| 13 | متوسطة ثورة الاسلام           | الداخل قطاع (٤٩)  |
| 14 | متوسطة الرازي                 | الداخل قطاع (٤٩)  |
| 15 | متوسطة ابو الحسن              | الجوارر قطاع (٤٤) |
| 16 | متوسطة الكادحين               | الداخل قطاع (٥٣)  |
| 17 | متوسطة الشهيد علي الكعبي      | الفلاح قطاع (٤١)  |

أثر توظيف الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية

| ت  | أسماء المدارس الثانوية | موقع المدرسة      |
|----|------------------------|-------------------|
| 18 | متوسطة السفراء         | الفلاح قطاع (٤٠)  |
| 19 | متوسطة الامام المهدي   | الداخل قطاع (٣٩)  |
| 20 | متوسطة زين العابدين    | الداخل قطاع (٤٦)  |
| 21 | متوسطة الافاق          | الاورفلي          |
| 22 | متوسطة التقدم للبنين   | محلة (٥٥٥)        |
| 23 | متوسطة زيد بن علي      | الداخل قطاع (٢٥)  |
| 24 | متوسطة الخوارزمي       | الداخل قطاع (٥٤)  |
| 25 | متوسطة الفاو           | حي جميلة          |
| 26 | متوسطة الانطلاق        | حي جميلة          |
| 27 | متوسطة الارتقاء        | حي جميلة          |
| 28 | متوسطة الفجر الجديد    | كيارة قطاع (٦١)   |
| 29 | متوسطة الفداء          | الجوارر قطاع (٥٨) |
| 30 | متوسطة الرضوان         | الجوارر قطاع (٥٧) |
| 31 | متوسطة النجباء         | كيارة قطاع (٦٥)   |
| 32 | متوسطة براثا           | كيارة قطاع (١٦)   |
| ٣٣ | متوسطة اسامة بن زيد    | كيارة قطاع (٢٢)   |
| 34 | متوسطة الامام الباقر   | كيارة قطاع (٦٩)   |
| 35 | متوسطة الفرزدق         | كيارة قطاع (٦٩)   |
| 36 | متوسطة الحمزة          | كيارة قطاع (٢٣)   |
| 37 | متوسطة تونس            | شركة قطاع (٧٧)    |
| 38 | متوسطة الطموح للبنين   | شركة قطاع (٧٨)    |



| ت  | أسماء المدارس الثانوية      | موقع المدرسة      |
|----|-----------------------------|-------------------|
| 39 | متوسطة الشهامة              | شركة قطاع (٧٨)    |
| 40 | متوسطة الشهيد عز الدين سليم | الجوارى قطاع (٣٨) |
| 41 | متوسطة اصحاب الكساء         | الجوارى قطاع (٣٥) |
| 42 | متوسطة العدالة              | شركة قطاع (٧٥)    |
| 43 | متوسطة قطر                  | الجوارى قطاع (٣٥) |
| 44 | متوسطة محمد الطيب           | الكسرة قطاع (٧٣)  |

#### رابعاً : عينة البحث

اختار الباحثان متوسطة قطر للبنين قصدياً بسبب تعاون ادارة المدرسة مع الباحثين وتوجد فيها ثلاث شعب للصف الأول المتوسط. ولتحاشي التحيز في اختيار مجموعتي البحث، اختار الباحثان عشوائياً شعبة (أ) لتكون المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية، وشعبة (ج) المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة قواعد اللغة العربية باستعمال الطرائف اللغوية، وبلغ عدد طالبات المجموعتين (٦٣) طالباً، وتم استبعاد الطلاب الراسبين وعددهم (٣) طلاب، لأنهم درسوا المادة نفسها في السنة الماضية فأصبحت لديهم خبرة سابقة قد تؤثر في نتائج التجربة، وبذلك أصبح المجموع النهائي للعينة التي سيطبق عليها الاختبار التحصيلي (٣٠) طالباً لكل مجموعة من مجموعتي البحث ، لجدول (٣) يوضح ذلك.

### جدول ( ٣ )

#### مجموعتا البحث

| عدد الطلاب بعد الاستبعاد | عدد الطلاب الراسبات | عدد الطلاب قبل الاستبعاد | الشعبة  | المجموعة  |
|--------------------------|---------------------|--------------------------|---------|-----------|
| ٣٠                       | ٢                   | ٣٢                       | ج       | التجريبية |
| ٣٠                       | ١                   | ٣١                       | أ       | الضابطة   |
| ٦٠                       | ٣                   | ٦٣                       | المجموع |           |

#### خامساً : تكافؤ مجموعتي البحث

تحقق الباحثان قبل الشروع بالتجربة من تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي أشارت المصادر إلى ضرورة تكافؤها في البحوث التجريبية والتي قد تؤثر في نتائج هذا البحث لذا تم ضبط المتغيرات الآتية:-

١. درجات الطلاب في اختبار الوزاري للصف السادس الابتدائي .
٢. العمر الزمني محسوباً بالأشهر .
٣. التحصيل الدراسي للآباء .
٤. التحصيل الدراسي للأمهات .

١. درجات الطلاب في مادة اللغة العربية في الامتحان الوزاري للصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ م .

حصل الباحثان على درجات طلاب مجموعتي البحث في الامتحان الوزاري لمادة اللغة العربية في الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي الماضي من البطاقات المدرسية الخاصة بالطلاب من ادارة المدرسة، ملحق (١)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (٨٥,٤٣) درجة. أمّا المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة فبلغ (٨٣,٤٣) درجة. وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، أتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٩٣) أصغر من

أثر توظيف الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية

القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠)، وبدرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات اللغة العربية في الامتحان الوزاري في الصف السادس الابتدائي، وجدول (٤) يوضح ذلك.

#### جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان

الوزاري في الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١١ م / ٢٠١٢ م

| مستوى الدلالة<br>٠,٠٥    | القيمة التائية |          | درجة<br>الحرية | التباين | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي | عدد<br>أفراد<br>العينة | المجموعة  |
|--------------------------|----------------|----------|----------------|---------|----------------------|--------------------|------------------------|-----------|
|                          | الجدولية       | المحسوبة |                |         |                      |                    |                        |           |
| ليس بذى دلالة<br>إحصائية | ٢,٠٠٠          | ٠,٩٣     | ٥٨             | ٤١,٤٧   | ٦,٤٤                 | ٨٥,٤٣              | ٣٠                     | التجريبية |
|                          |                |          |                | ٩٨,٦٠   | ٩,٩٣                 | ٨٣,٤٣              | ٣٠                     | الضابطة   |

#### ٢. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

تم الحصول على المعلومات المطلوبة عن أفراد عينة البحث فيما يخص العمر الزمني للطلاب من بطاقات المدرسة، ومن الطلاب أنفسهم (الملحق/٢)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية (١٦٣,٧٦٧) شهراً، أمّا المجموعة الضابطة فبلغ المتوسط الحسابي لأفرادها (١٦٣,٩٦٧) شهراً. وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، أتضح إن الفرق ليس بذى دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٦) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠)، وبدرجة حرية (٥٨). وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني، وجدول (٥) يوضح ذلك

**أثر توظيف الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية**

**جدول (۵)**

## نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني

| مستوى الدلالة<br>٠,٠٥ | القيمة التائية |          | درجة الحرية | التباين   | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عدد أفراد العينة | المجموعة  |
|-----------------------|----------------|----------|-------------|-----------|-------------------|-----------------|------------------|-----------|
|                       | المحسوبة       | الجدولية |             |           |                   |                 |                  |           |
| ليس بذى دلالة إحصائية | ٢,٠٠٠          | ٠,١٦     | ٥٨          | ٢٥,٥<br>٠ | ٥,٠٥              | ١٦٣,٧٦٧         | ٣٠               | التجريبية |
|                       |                |          |             | ٢٣,٧<br>٢ | ٤,٨٧              | ١٦٣,٩٦٧         | ٣٠               | الضابطة   |

### ٣. التحصيل الدراسي للآباء :

يبدو من جدول (٦) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأب، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، إن قيمة (كا<sup>٢</sup>) المحسوبة (٠,٥٥٦) أصغر من قيمة (كا<sup>٢</sup>) الجدولية (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٤).

**جدول (۶)**

تكرارات التحصيل الدراسي \* لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كأ) المحسوبة  
والجدولية

| المجموعة  | الدرجة | قيمة كا <sup>٢</sup> |          | الدالة الإحصائية<br>عند مستوى<br>(٠,٠٥) |
|-----------|--------|----------------------|----------|-----------------------------------------|
|           |        | المحسوبة             | الجدولية |                                         |
| التجريبية | ٣٠     | ٢                    | ٤        | غير دالة                                |
| الضابطة   | ٣٠     | ٢                    | ٢        |                                         |

\*دمجت الخليتان (أمي ، يقرأ ويكتب ) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع فيهما اقل من (٥) ، وبذلك أصبحت درجة الحرية ( ٤).



المتغيرات السابقة التي تم ذكرها، إلا إن هناك بعض المتغيرات الدخيلة التي يعتقد الباحثان أنها قد تؤثر في سير التجربة ومن ثم في نتائجها، ومن هذه المتغيرات:-

#### أ. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يُمكن حدوثها في أثناء التجربة، مثل: الكوارث، والفيضانات، والأعاصير فضلاً عن الحوادث الأخرى مثل: الحروب، والاضطرابات..... وغيرها مما يُعرقل سير التجربة، ولم تتعرض التجربة إلى أي ظرف أو حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل.

#### ب. الاندثار التجريبي

يقصد به الأثر الناتج من ترك عدد من أفراد العينة أو انقطاعهم في أثناء تطبيق التجربة (الزوبعي، ١٩٨١: ٩٨)، وفي هذا البحث لم يحصل أي انقطاع أو نقل أي طالب من أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

#### ج. اثر الإجراءات التجريبية

حدّ الباحثان من أثر هذا العامل في أثناء سير التجربة ويتمثل في:-

١. **المادة الدراسية:** المادة الدراسية موحدة لمجموعتي التجريبية، والضابطة تمثلت بموضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط المقرر تدريسه من وزارة التربية للعام ٢٠١٢ / ٢٠١٣ م.

٢. **المدرس:** لأجل الحصول على الدقة والموضوعية درس احد الباحثين مجموعتي البحث، وحرص على أن طلاب مجموعتي البحث لا يعرفون بأنهم يخضعون إلى تجربة ما.

٣. **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث التي استمرت (١٦) أسبوعاً، إذ بدأت يوم الاثنين المصادف ٢٠١٢/١٠/٨ وانتهت يوم الثلاثاء المصادف ٢٠١٣/٢/٥.

٤. توزيع الحصص: اتفق الباحثان مع إدارة المدرسة على تنظيم جدول تدريس مادة قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط وقد وزعت الحصص للمجموعتين بين يومي الاثنين والثلاثاء. اذ تكون الحصة الأولى من يوم الاثنين والحصة الثانية من يوم الثلاثاء للمجموعة التجريبية والحصة الثانية من يوم الاثنين والحصة الأولى من يوم الثلاثاء للمجموعة الضابطة وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) توزيع حصص مادة قواعد اللغة العربية  
للمجموعتين التجريبية والضابطة

| اليوم    | المجموعة  | الدرس  | الساعة |
|----------|-----------|--------|--------|
| الاثنين  | التجريبية | الأول  | ١,٠    |
|          | الضابطة   | الثاني | ١,٤٥   |
| الثلاثاء | الضابطة   | الأول  | ٨,٠    |
|          | التجريبية | الثاني | ٨,٤٥   |

٥. بيئة الصف : طبق الباحثان التجربة على طلاب مدرسة واحدة، إذ اختيرت طلاب لمجموعتي البحث من لمدرسة واحدة، والظروف نفسها من حيث الإمكانيات وبيئة الصف.

#### سابعاً: أدوات البحث

- أ. تحديد المادة العلمية.
- ب. صياغة الأهداف السلوكية .
- ج. اختيار الطرائف اللغوية .
- د. إعداد المادة التي ستعرض بالحاسوب .
- هـ. إعداد الخطط التدريسية .
- و. إعداد الاختبار التحصيلي البعدي

## أ. تحديد المادة العلمية

حدد الباحثان المادة العلمية التي سيدرسها طلاب مجموعتي البحث في أثناء التجربة، وتضمنت الموضوعات المقرر تدريسها وحل تمريناتها في أثناء التجربة في الفصل الدراسي الأول وتضمنت (١٢) موضوعاً من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ م. جدول (٩) يبين ذلك.

### جدول ( ٩ )

موضوعات قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط المحددة للتجربة وأرقام الصفحات وعددها

| ت  | الموضوعات                                | الصفحات | عدد الصفحات |
|----|------------------------------------------|---------|-------------|
| ١  | الْعَلَم                                 | ١٤-٩    | ٦           |
| ٢  | الضمير                                   | ٢٦-١٥   | ١٢          |
| ٣  | أسماء الإشارة                            | ٣٢-٢٧   | ٦           |
| ٤  | الاسم الموصول                            | ٣٩-٣٣   | ٧           |
| ٥  | المعرف بـألـ                             | ٤٢-٤٠   | ٣           |
| ٦  | المعرف بالإضافة                          | ٤٦-٤٣   | ٤           |
| ٧  | المبتدأ والخبر                           | ٥١-٤٧   | ٥           |
| ٨  | أنواع الخبر                              | ٥٧-٥٢   | ٦           |
| ٩  | كان وأخواتها                             | ٦٢-٥٨   | ٥           |
| ١٠ | أن وأخواتها                              | ٦٧-٦٣   | ٥           |
| ١١ | بناء الفعل الماضي                        | ٧٣-٦٨   | ٦           |
| ١٢ | رفع الفعل المضارع الصحيح والمضارع المعتل | ٧٩-٧٤   | ٦           |

## ب . صياغة الأهداف السلوكية

تتضح أهمية تحديد الأهداف السلوكية في عملية تخطيط التعليم وتقليل العشوائية في الأنشطة والإجراءات، إذ يُحدد المُدرس الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها



لدى الطلاب في أثناء تدريس الموضوع اليومي مُستمدّاً الأهداف من طبيعة المحتوى التعليمي للدرس من جهة والأهداف التعليمية للمادة الدراسية من جهة أخرى ( أبو سريع، ٢٠٠٨ : ١١٥ ).

فالأهداف السلوكية ما هي إلا الغايات أو الأهداف التعليمية المُحددة كمعيار للسلوك الفعلي ( Good, 1973 : 393 ).

لذا اعتمد الباحثان في صياغة للأهداف السلوكية على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف (Bloom) للمجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق)، لان هذه المستويات يُمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة أكثر من المستويات الأخرى. بلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية والنهائية ( ٩٦ ) هدفاً موزعة بين المستويات الثلاثة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم المعرفة (٢١) هدفاً والفهم (٢١) هدفاً والتطبيق (٥٤) هدفاً التي اعتمدها الباحثان في صياغة الأهداف السلوكية لأن مستويات هذا المجال تلائم الطلاب في مرحلة الدراسة المتوسطة ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة ( Bloom. 1971. P.177 ).

وقد عرضت الأهداف السلوكية على عدد من المحكمين الملحق (٣) للتأكد من صدقها الظاهري وصدق المحتوى وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم وآرائهم ولم يحذف أي هدف منها.

### ج. إعداد الطرائف اللغوية

لإعداد الطرائف اللغوية الملائمة لأغراض البحث اطلع الباحثان على عدد من المصادر ، ثم اختارا ما وجداه ملائماً لمستوى طلاب الصف الأول المتوسط، ومتوافقاً مع موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط، وتم عرضها على عدد من المتخصصين في اللغة العربية وطرائق التدريس، الملحق (٤) و تم تعديلها على وفق آرائهم، وبذلك أصبحت الطرائف اللغوية المعدة لأغراض البحث جاهزة للتطبيق الملحق (٥).

#### د. إعداد الخطط التدريسية

"الخطط التدريسية ما هي إلا تدوين منظم وخطوات مترابطة لما يريد أن يقدمه المُدرس للمتعلمين من معلومات للإلمام بها، ولما يريد انجازه في الصف والوسائل التعليمية التي ستستعمل لهذا الغرض كنتيجة لما يحدث من فعاليات في أثناء المدة التي يقضيها المُدرس مع المتعلمين" (محمد ومجيد، ١٩٩١ : ٢٣٧).

فخطط التدريس تتضمن اختيار الأساليب وأوجه النشاط الملائمة للموقف التعليمي وطبيعة المتعلم، وقد قيل إن المُدرس الكفاء هو في حالة تخطيط دائم فهو يخطط لدروسه اليومية في ظل المنهج الدراسي (العقيل، ٢٠٠٣ : ١٣٠).

أعد الباحثان خطط تدريسية يومية لمجموعتي البحث، بلغ عددها (١٢) خطة بما يكفل تدريس المادة المقررة للفصل الدراسي الأول، وتحقيقاً لأغراض البحث عرض الباحثان نموذجين من الخطط التدريسية ملحق (٦) على عدد من المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم والتربية، ملحق (٤) للتعرف على مدى صلاحيتها وطريقة عرضها للموضوع وبعد الاطلاع عليها أُجريت بعض التعديلات في ضوء آرائهم.

#### هـ. إعداد الاختبار التحصيلي

يُعد الاختبار طريقة مُنظمة لتحديد كمية ما يتعلمه المتعلم ومنها يمكن قياس نتائج التعليم على أن تستعمل في نهاية عملية التعليم والتعلم، ومن أجل تأكيد فاعلية الاختبارات في تحسين العملية التدريسية لابد من جعل عملية التقويم جزءاً أساسياً وجوهرياً منها، فعملية التقويم هذه يجب أن يفكر بها في المراحل الأولى لتخطيط عملية التدريس (جابر، ٢٠٠٩ : ٣٩٦).

وتُعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم شيوعاً واستعمالاً في تقويم نواتج التعليم، وذلك لبساطة إعدادها وتصحيحها وتطبيقها موازنة بالأدوات الأخرى

(الإمام وآخرون، ١٩٩٠: ٥٩) اتبع الباحثان عدد من الخطوات في إعداد الاختبار التحصيلي البعدي وكما يأتي:

### ١. إعداد خريطة اختبارية (جدول مواصفات)

تُعد الخريطة الاختبارية من الإجراءات المهمة في إعداد اختبارات تحصيلية إذ تمتاز بالموضوعية والشمول وتضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسية للمادة والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها وبحسب الأهمية لكل منها (البغادي، ١٩٨١: ١٢٩).

وتتضمن الخريطة الاختبارية مفردات المادة الدراسية والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق) من المجال المعرفي لتصنيف (Bloom)، وحدد الباحثان نسبة أهمية الموضوعات في ضوء الأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات، وتم استخراج أهمية نسبة المحتوى والنسب المئوية وعدد فقرات الاختبار في الخريطة الاختبارية وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) الخريطة الاختبارية والأهداف السلوكية وعدد فقرات الاختبار التحصيلي

#### بصيغتها النهائية

| ت | الموضوعات     | إد الصفات | نسبة أهمية المحتوى | عدد الأهداف |          |         | مجموع الأهداف | عدد الفقرات لكل مستوى |     |       | مجموع الفقرات |
|---|---------------|-----------|--------------------|-------------|----------|---------|---------------|-----------------------|-----|-------|---------------|
|   |               |           |                    | معرفة       | فهم      | تطبيق   |               | معرفة                 | فهم | تطبيق |               |
|   |               |           |                    | ٢١,٨٧٥ %    | ٢١,٨٧٥ % | ٥٦,٢٥ % |               |                       |     |       |               |
| ١ | العلم         | ٦         | ٨,٤٥٠              | ٢           | ٢        | ٧       | ١١            | ١                     | ١   | ١     | ٣             |
| ٢ | الضمير        | ١٢        | ١٦,٩٠١             | ٣           | ٣        | ٦       | ١٢            | ٢                     | ٢   | ٢     | ٦             |
| ٣ | اسم الإشارة   | ٦         | ٨,٤٥٠              | ٢           | ٢        | ٤       | ٨             | ١                     | ١   | ١     | ٣             |
| ٤ | الاسم الموصول | ٧         | ٩,٨٥٩              | ٢           | ٢        | ٥       | ٩             | ١                     | ١   | ١     | ٣             |

أثر توظيف الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية

| ت  | الموضوعات                                | عدد الصفحات | نسبة أهمية المحتوى | عدد الأهداف          |                    |                     | مجموع الأهداف | عدد الفقرات لكل مستوى |     |       | مجموع الفقرات |
|----|------------------------------------------|-------------|--------------------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------|-----------------------|-----|-------|---------------|
|    |                                          |             |                    | معرفة<br>٢١,٨٧٥<br>% | فهم<br>٢١,٨٧٥<br>% | تطبيق<br>٥٦,٢٥<br>% |               | معرفة                 | فهم | تطبيق |               |
|    |                                          |             |                    |                      |                    |                     |               |                       |     |       |               |
| ٥  | المعرف بآل                               | ٣           | ٤,٢٢٥              | ١                    | ١                  | ٣                   | ٥             | -                     | -   | ١     | ١             |
| ٦  | المعرف بالإضافة                          | ٤           | ٥,٦٣٣              | ٢                    | ٢                  | ٥                   | ٩             | ١                     | -   | ١     | ٢             |
| ٧  | المبتدأ والخبر                           | ٥           | ٧,٠٤٢              | ٣                    | ٣                  | ٥                   | ١١            | ١                     | ١   | ١     | ٣             |
| ٨  | انواع الخبر                              | ٦           | ٨,٤٥٠              | ٢                    | ٢                  | ٧                   | ١١            | ١                     | ١   | ١     | ٣             |
| ٩  | كان وأخواتها                             | ٥           | ٧,٠٤٢              | ١                    | ١                  | ٣                   | ٥             | ١                     | ١   | ١     | ٣             |
| ١٠ | أن وأخواتها                              | ٥           | ٧,٠٤٢              | ١                    | ١                  | ٢                   | ٤             | ١                     | ١   | ١     | ٣             |
| ١١ | بناء الفعل الماضي                        | ٦           | ٨,٤٥٠              | ١                    | ١                  | ٤                   | ٦             | ١                     | ١   | ١     | ٣             |
| ١٢ | رفع الفعل المضارع الصحيح والمضارع المعتل | ٦           | ٨,٤٥٠              | ١                    | ١                  | ٣                   | ٥             | ١                     | ١   | ١     | ٣             |
|    | المجموع                                  | ٧١          | ٩٩,٩٩٤             | ٢١                   | ٢١                 | ٥٤                  | ٩٦            | ١٢                    | ١   | ١٣    | ٣٦            |

## ٢. صدق الاختبار

إن الاختبار الجيد لا بد أن يكون صادقاً، إذ ينبغي أن تكون فقراته صالحة لقياس الظاهرة أو السمة المراد قياسها ويُعد الاختبار صادقاً إذا كان قادراً بصورة فعلية على قياس ما وضع لأجله (الإمام وآخرون، ١٩٩٠: ١٢٣).

ولغرض التثبت من صدق الاختبار الظاهري عرض الباحثان فقرات الاختبار البالغة (٣٦) فقرة مع الأهداف السلوكية على عدد من المتخصصين في اللغة و طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم والتربية، لاستطلاع آرائهم فيه لبيان ملائمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه ، وقد اعتمد الباحثان نسبة موافقة ٨٠% من المحكمين والمتخصصين أساساً لقبول فقرات الاختبار لذا ابقى على فقرات الاختبار بعد التحقق من نسبة الاتفاق إحصائياً لحصولها على نسبة ٨٠% وبذلك صار الاختبار صالحاً لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث والملحق (٧) بين ذلك.

### ٣. التطبيق الاستطلاعي للاختبار

للتحقق من وضوح فقرات الاختبار التحصيلي البعدي، ولمعرفة الزمن الذي تستغرقه الطلاب للإجابة على فقرات الاختبار فضلاً عن تشخيص مستوى صعوبة الفقرات وقوة تمييزها، طبق الباحثان الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط في متوسطة قطر للبنين في يوم الاربعاء الموافق (٢٠١٣/١/٣٠) بعد انتهاء تدريس الموضوعات المحددة للتجربة وبعد تطبيق الاختبار حسب الباحثان متوسط الوقت للإجابة وذلك بحسب المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الطالب الاول} + \text{الثاني} + \text{الثالث} + \dots \dots \dots \text{الخ}$$

الزمن الكلي للاختبار

لذا فإن متوسط الوقت المخصص للإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي البعدي (٣٠) دقيقة لطلاب مجموعتي البحث .

#### ٤. تحليل فقرات الاختبار التحصيلي

إن الهدف الرئيسي لتحليل فقرات الاختبار هو تحسين نوعيته والكشف عن جودة الفقرات وفعاليتها، ولمعرفة مستوى صعوبتها وقوة تمييزها من أجل إعادة صياغتها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منها، وذلك من طريق فحص أو اختبار إجابات الطلاب عن كل فقرة، وبعد أن طبق الباحثان الاختبار على العينة الاستطلاعية صحح إجابات الطلاب وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة غير الصحيحة وعوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من إجابة معاملة الإجابات غير الصحيحة، وبعد تصحيح إجابات الطلاب رتبت درجاتهم تنازلياً ثم اختيرت نسبة ٢٧% العليا ونسبة ٢٧% الدنيا منها بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين المجموعتين المتباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات، وإن اختيار هذه النسبة من التوزيع تعطي أعلى تميزاً للمجموعتين المتطرفتين شرط اعتدالية التوزيع، لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز ( الزويجي، ١٩٨١ : ٧٤) وقد بلغ عدد الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا (٥٤) طالباً وبلغت أعلى درجة للمجموعة العليا (٣٥) فيما كانت أوطأ درجات المجموعة الدنيا (١٨) درجة ثم حسبت قوة تميز الفقرات وصعوبتها على ما يأتي .

##### أ . مستوى صعوبة الفقرة

تقدر صعوبة الفقرة من طريق النسبة المئوية للإجابات الصحيحة على تلك الفقرة، فإذا كانت هذه النسبة عالية فإنها تدل على سهولة الفقرة، إما إذا كانت منخفضة فإنها تدل على صعوبتها (فرج، ١٩٨٠ : ١٥٣). وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تنحصر بين (٥٥%) و (٨٠%) الملحق (٨) يوضح ذلك.

وهذا يعني أن فقرات الاختبار تعد مقبولة اذ يرى (Bloom) أن الاختبارات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا كان معامل صعوبتها بين (٢٠%) و (٨٠%) (Bloom, 1991, p.22)

#### ب . قوة تمييز الفقرات

يقصد بها مدى قدرة الفقرة على التمييز بين طلاب الفئة العليا وطلاب الفئة الدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار ( الإمام وآخرون، ١٩٩٠: ١٣ وبعد حساب قوة تميز كل فقرة من الفقرات وجد أنها كانت بين (٠,٣٠) و (٠,٧٤) الملحق (٨) يوضح ذلك.

ويستدل من ذلك أن فقرات الاختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا في تحصيلهم الدراسي اذ يرى الزوبعي أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تميزها (٠,٣٠) فأكثر ( الزوبعي ١٩٨١، ص ٨٠) وبذلك صارت فقرات الاختبار جميعها صالحة وذات قدرة تمييزية وصعوبة جيدتين لذا بقي عليها جميعاً.

#### ج . فعالية البدائل المخطوءة

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلاب الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة وعدم الاتكال على الصدفة (امطانيوس، ٢٠٠١: ١٠١) والبدل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا، وبعبارة أخرى يُعد غير فعال وينبغي حذفه ويكون البديل أكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب ( عودة، ١٩٩٣: ١٢٥ ). وبناء على ما سبق تم التحقق من فاعلية البدائل الخاطئة للفقرات الاختبارية البالغ عددها (١٦) فقرة أي أن عدد الذين انجذبوا من الفئة الدنيا أكثر من عدد الذين انجذبوا من الفئة العليا، مما يؤكد فاعلية بدائل الفقرات.

وبعد أن أجرى الباحثان العمليات الإحصائية اللازمة لذلك ظهر أن البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار النهائي قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا لذا تقرر الإبقاء عليها جميعاً من دون حذف أو تعديل، الملحق ( ٩ ).

#### د. ثبات الاختبار

يشير الثبات إلى درجة الدقة في علاقة الاختبار بعد تكرار تطبيقه عدداً من المرات (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠ : ٨٩)، إذ تم حساب ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية، لأنها من الطرق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات التحصيلية غير المقننة وتجنب إعادة الاختبار أو إعداد صورة مكافئة (عودة، ٢٠٠٢ : ٢١٩) .

وتعتمد طريقة التجزئة النصفية على تقسيم الفقرات الاختبارية على قسمين: فقرات فردية، وفقرات زوجية لدرجات طلاب العينة الاستطلاعية، وتم استخراج معامل الارتباط بمعادلة (Person) فكان (٠,٧٢) بين نصفي الاختبار ثم صحح باستعمال معادلة (Spearman- Brown) إذ بلغ (٠,٨٤)، الملحق (١٠) وهو معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبار غير المقنن، الذي إذا تراوح معامل ثباته بين (٠,٦٠ - ٠,٨٥) يُعد جيداً ( Martion, 1994: 22 ) .

#### سابعاً : تطبيق الاختبار:

طبق الباحثان الاختبار على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٣/٢/٥ في الساعة ( ٨,٤٥ ) دقيقة الحصة الثانية اذ جميع أفراد العينة أدوا الاختبار .

#### تصحيح الاختبار

صحح الباحثان إجابات الطلاب على أساس إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقراتها وصفرًا للإجابة غير الصحيحة. وقد عوملت الفقرات



المتروكة والفقرات التي وضع بها أكثر من إشارة والاجابات الناقصة معاملة الإجابات غير الصحيحة، وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبار (٣٦) درجة والدنيا (٠) صفراً وكانت الدرجة (٣١) بوصفها أعلى درجة و(١٤) بوصفها أدنى درجة لإجابات الطلاب. والملحق (١١) يبين ذلك.

#### ثامناً : الوسائل الإحصائية

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية بالاستعانة ببرنامج الحقيبة

الاحصائية spss :-

- (١) - الاختبار التائي ( T-Test )
- (٢) - معامل ارتباط بيرسون ( Person Correlation coefficient )
- (٣) - معادلة سبيرمان - براون ( Brown – Spear man )
- (٤) - اختبار مربع كاي ( Chi – Square )
- (٥) - معادلة معامل الصعوبة ( Item Difficulty )
- (٦) - معادلة معامل تمييز الفقرة ( Item Discrimination )

## الفصل الرابع

### عرض النتيجة وتفسيرها

يضم هذا الفصل عرضاً وتفسيراً للنتائج التي توصل إليها هذا البحث وعلى وفق مرمى هذا البحث في ضوء معطيات التجربة، وعلى النحو الآتي:

عرض النتائج وتفسيرها Results Presentation And Interpretation يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتيجة التي توصل إليها البحث، ومن ثمّ تفسيرها وحدد مستوى الدلالة (٠,٠٥) لاختبار معنوية الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة لفرضية البحث، لتعرف أثر المتغير المستقل ( أثر توظيف الطرائف اللغوية) في المتغير التابع ( التحصيل).

### أولاً : عرض النتيجة

#### جدول ( ١٤ )

الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

| المجموعة  | عدد أفراد العينة | الوسط الحسابي | التباين | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ |
|-----------|------------------|---------------|---------|-------------------|-------------|----------------|----------|----------------------------------|
|           |                  |               |         |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                                  |
| التجريبية | ٢٤               | ٢٥,٤١٦        | ١٩,٤٧١  | ٤,٤١٢             | ٤٦          | ٤,٩٢٠          | ٢,٠٢١    | دالة إحصائية                     |
| الضابطة   | ٢٤               | ١٩,٩١٦        | ١١,٨١٨  | ٣,٤٣٧             |             |                |          |                                  |

يلحظ من النتيجة المعروضة في الجدول (١٤) إن متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية بلغ (٢٥,٤١٦) ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة بلغ ( ١٩,٩١٦) وعند استعمال الاختبار التائي ( T-Test ) لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت ( ٤,٩٢٠ ) عند مستوى دلالة

( ٠,٠٥ ) وبدرجة حرية ( ٤٦ ) وكانت القيمة التائية الجدولية ( ٢,٠٢١ ) و بما إن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية فهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على ( لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذي يدرسون بالطرائف اللغوية ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) ، لذا تقبل الفرضية البديلة .

#### ثانياً : تفسير النتيجة

يتضح من النتيجة التي توصل إليها الباحث. أن توظيف الطرائف اللغوية في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الأول المتوسط ، لها أثر ايجابي في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب لما توفره من جو يسوده الفكاكة والمرح مما يؤثر في نفسية الطالب وجعله منشداً الى موضوع الدرس و متفاعلاً معه مما يدل على أهميتها في رفع مستواهم العلمي والمعرفي.

## الفصل الخامس

### أولاً: الاستنتاجات.

- في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان يمكن استنتاج ما يأتي :
١. إن استعمال (طرائف اللغوية) يسهم في رفع مستوى طلاب الصف الاول متوسط في مادة قواعد اللغة العربية، إذ أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .
  ٢. تؤكد معظم ادبيات طرائق تدريس على ضرورة ان تكون الطريقة المتبعة في التدريس شائقة للطلاب حتى لا يُصيبهم الملل وهذا ما حققه توظيف الطرائف اللغوية في تدريس مادة قواعد اللغة العربية .

### ثانياً: التوصيات :

- في حدود نتائج هذا البحث التي اظهرت التأثير الايجابي في حق المجموعة التجريبية ، يمكن التقدم بالتوصيات الآتية :
١. اعتماد أسلوب (الطرائف اللغوية) أسلوباً فعّالاً في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الاول متوسط.
  ٢. تأكيد هذا الاسلوب الضاحك المرح في اثناء إعداد مدرسي اللغة العربية في مادة (طرائق تدريس قواعد اللغة العربية) ، في كليات التربية والتربية الاساسية كافة.
  - ٣.حث المدرسين على استعمال هذا الأسلوب الطريف عند تدريس مادة اللغة العربية.
  ٤. تضمين برامج ودورات تدريب المدرسين ، والمدارس على كيفية استعمال الطرائف النظرية المستمدة من المراجع والمصادر ذات الطابع الأدبي من التراث اللغوي البناء الاصيل.

٥. على المشرفين التربويين أن يؤكدوا على أهمية استعمال (الطرائف اللغوية) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية.

٦. إعداد كراس يضم نماذج من (الطرائف اللغوية) التي يمكن الاستفادة منها في تدريس مادة قواعد اللغة العربية وتوزيعه على المدارس لكي يكون في متناول مدرسي مادة اللغة العربية.

### ثالثاً: المقترحات .

استكمالاً لهذه البحث يقترح الباحثان ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى غير التحصيل مثل : (تنمية الميول والاتجاهات، وتنمية التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والاتجاه نحو العلم) .

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف أخرى من هذه المرحلة، أو الدراسة الجامعية في مادة قواعد اللغة العربية.

٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تحصيل فروع اللغة العربية الأخرى ك( الأدب، والصرف، و البلاغة ) .

## المصادر

### المصادر العربية

- ابن الأندلسي؛ ابن عاصم (القرن الثامن) حقائق الأزهار، تحقيق. عفيف عبد الرحمن (دار المسيرة / بيروت ١٩٨٧م).
- ابن الجوزي؛ أبو الفرج عبد الرحمن بن علي، (٥٩٧ هـ)
- ابن خلدون، عبد الرحمن. مقدمة ابن خلدون، مكتبة الهلال، بيروت، ٢٠٠٨.
- ابن سيده؛ علي بن إسماعيل (٤٥٨ هـ)، المحكم والمحيط الأعظم في اللغة، (ط١، مصطفى البابي الحلبي / القاهرة، ١٩٥٨م).
- ابن عبد ربه؛ أبو عمر أحمد بن محمد الأندلسي (ت ٣٢٧ هـ)، العقد الفريد، (لجنة التأليف والنشر / القاهرة ١٩٦٩م).
- ابن قتيبة؛ أبو محمد عبدالله بن مسلم (٢٧٦ هـ)، عيون الأخبار (نسخة مصورة عن طبعة دار الكتب، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر / مصر ١٩٦٣م).
- ابن منظور؛ جمال الدين محمد بن مكرم (ت ٧١١ هـ)، لسان العرب (بولاق / مصر ١٣٠٨ هـ).
- أبو الهيجاء، فؤاد. أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، ط ١، دار المناهج، عمان، ٢٠٠١.
- أبو سريع، محمود محمد: المرجع في تدريس المواد الاجتماعية، ط١، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٨.
- أبو صالح، محمد: الطرق الإحصائية، دار اليازوري العلمي للنشر والتوزيع عمان، ٢٠٠٠.

- أبو هشام : نعوم جرجيس زرازير ، دليل المحادثة والانشاء يصحح للمعلم والتلميذ معا ، بغداد ، مطبعة دار التربية للطباعة والنشر والتوزيع ، ط٤ ، ١٩٨٥ م .
- الآبي؛ أبو سعد منصور بن الحسين (٤٣٣ هـ) نواذر أبي العيناء ومخاطباته، (ط١ مطبعة المدني / القاهرة ١٩٧٢م).
- أخبار الحمقى والمغفلين، (ط٣ منشورات دار الآفاق الجديدة/ بيروت ١٩٧٩م).
- أخبار الظراف والمتماجنين، تحقيق عبد الأمير مهنا (طا دار الفكر اللبناني/ بيروت ١٩٩٠).
- الأزهرى؛ أبو منصور محمد بن أحمد، (ت ٣٧٠ هـ) تهذيب اللغة، تحقيق عبد السلام هارون وآخرين (دار العربي / القاهرة) ١٩٥٨م
- إسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، مصر، ٢٠٠٥م.
- الإمام، مصطفى محمود: التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٩٠.
- الاموي : هشام عبد المجيد ، دراسات حديثة في تعزيز الأدبيات لدى الطلبة المراهقين ، بيروت ، مطبعة الشام للنشر والتوزيع ، ١٩٩٩ م .
- أيمن : عبد العزيز جبر ، الرسول يضحك ، جدة - المملكة العربية السعودية ، مطبعة الدار السلفية ، ٢٠٠١ م .
- البجة ، عبد الفتاح حسن ، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ م .
- البرقوقي؛ عبد الرحمن دولة النساء (/ مصر ١٩٤٥م).

- بهاء الدين عبد الله بن عقيل (ت ٦٧٢ هـ) ، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، (ط ١٠ - المكتبة التجارية الكبرى / القاهرة ١٣٧٨ هـ - ١٩٥٨ م).
- بيريلمان : ياكوف ، الفيزياء المسلية ، ترجمة \_ داود سليمان وكرومي المنير ، بيروت ، مكتبة آفاق عربية للنشر والتوزيع والترجمة ، ١٩٩٩ م .
- تاسمان : جوزيف ، افاق جديدة في التربية ، ترجمة \_ لجنة من الاساتذة الجامعيين ، بيروت ، طبعة الافاق الجديدة ، ١٩٩١ م .
- التوحيدي : علي بن محمد (ت ٤١٤ هـ) ، الاشارات الالهية ، تحقيق - عبد الرحمن بدوي ، القاهرة - مصر ، مطبعة جامعة فؤاد الاول ، ١٩٥٠ م .
- \_\_\_\_\_ (٤١٤ هـ) البصائر والذخائر تحقيق إبراهيم الكيلاني (دار الكتب الثقافية/ الكويت د.ت).
- ثعلب؛ أبو العباس أحمد بن يحيى، (٢٩١ هـ) مجالس ثعلب. تحقيق عبد السلام هارون (دار المعارف / مصر ١٩٤٨ م).
- جابر، وليد احمد: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط٣ دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ٢٠٠٩.
- الجاحظ ، عمرو بن بحر (٢٥٥ هـ).رسائل الجاحظ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون ، ج٣، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٧٩ م.
- \_\_\_\_\_ (٢٥٥ هـ) البيان والتبيين. (ط٣ مكتبة الخانجي/ القاهرة ١٩٦٦ م).
- جمع الجواهر في الملح والنوادر (طبعة عيسى الحلبي ١٩٥٣ م).
- الجوهري؛ إسماعيل بن حماد، (٣٩٢ هـ) الصحاح. تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار (ط١، دار العلم للملايين/ بيروت، ١٩٧٩ م).
- الحبشي : فوزي احمد ، استخدام مدخل الطرائف العلمية في تدريس العلوم ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد الثلاثون ، السنة التاسعة ، ١٩٨٨ م .



- الحصري : علي منير ويوسف محمد ، طرق التدريس العامة ، الكويت ، مطبعة دار التربية الحديث ، ط١٩٩٩، م١ .
- الحميدان، إبراهيم عبد الله. التدريس والتفكير، ط١، مركز الكتب للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٥م.
- الخطيب؛ عبد اللطيف، ضاد العربية (ط١ عالم الكتب / القاهرة ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١م).
- الدليمي ، طه علي حسين ، و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي . اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، ط ١ ، دار الشروق للنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٥.
- الدمرداش، صبري، ٢٠٠١، المناهج حاضرا ومستقبلاً، ط١، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت
- زاهر؛ أبو داود، الفكاكة الهادفة في الإسلام ( ط ١ مكتبة دار المحبة/ دمشق ١٩٩١م).
- الزمام؛ صالح بن محمد، نوادر من التاريخ ( ط٢ مطابع الصايغ الفينة/ الرياض ١٤٠٤هـ).
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون: الاختبارات والمقاييس النفسية، مطابع مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨١.
- السيوطي، أبو الفضل جلال الدين عبد الرحمن (٩١١هـ). الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير، ج١، مطبعة بابي، ال ابن جني ، أبو الفتح عثمان . الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، ط ١ ، دار الهدى للطباعة ، بيروت ، د.ت مطلوب، أحمد. اللغة العربية والنهضة القومية، مطبعة المجمع العلمي، بغداد، ١٩٩٧م.. القاهرة، ١٩٣٧م.

- \_\_\_\_\_ (ت ٩١١هـ)، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (ط ١ مطبعة عيسى البابي الحلبي / القاهرة ١٩٦٤م).
- الشمسان؛ أبو أوس إبراهيم، قراءة في الطرائف النحوية، مجلة العقيق، (العدد ٧، ٨ / المدينة المنورة ١٤١٥هـ).
- الشوبكي : علي عمر ، صفات المري ، بغداد ، مطبعة وزارة المعارف العراقية ، ١٩٥٦م .
- الصالحي : ابراهيم هاشم ، تأثير بعض الطرائق التدريسية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، جامعة بغداد - كلية التربية ، ١٩٧٤م .
- الصالحي : فدوى عباس ، أثر استخدام الطرائف العلمية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية اتجاههن نحو مادة الفيزياء ، ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، جامعة بغداد - كلية التربية ابن الهيثم ، ١٩٩٧م .
- الصديقي؛ الشيخ محمد بن عبد الرحمن، النبراس (ط ١ ١٣٨٤هـ.د.ت).
- الصفدي؛ صلاح الدين (٧٦٤هـ)، الغيث المنسجم في شرح لامية العجم (ط ١ دار الكتب العلمية / بيروت ١٩٧٥م).
- صمود؛ نور الدين، زخارف عربية، (الشركة التونسية للتوزيع / تونس ١٩٧٦).
- عامر فخر الدين . طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الاسلامية، ط ٢، عالم الكتب ، للطباعة والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .
- عبادة ، احمد ( ٢٠٠١ ) ( قدرات التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي في مرحلة التعلم الاعدادي) الطبعة ١ ، مطابع سلوان ، القاهرة .
- عبد الهادي ، نبيل عبد وآخرون : مهارات في اللغة والتفكير ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥ .

- عطا ، إبراهيم محمد . المرجع في تدريس اللغة العربية ، ط٢، دار الكتاب للنشر ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٦م.
- العطري : عبد الغني محمد ، أدبنا الضاحك ، بيروت ، مطبعة دار النهار للنشر ، ١٩٧١م .
- العقاد : عباس محمود ، ساعات بين الكتب ، القاهرة ، مطبعة دار التأليف ، ١٩٨٥م .
- العقيل، إبراهيم: الشامل في تدريب المعلمين، دار الوراق للنشر والتوزيع الرياض ٢٠٠٣
- علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠م.
- العمر : محمد علي ، دراسات في الأدب العربي ، ليبيا ، مطبعة طرابلس للتوزيع والنشر ، ١٩٨٥م .
- عودة، احمد سليمان: القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٥، دار الامل للنشر والتوزيع، اريد، ٢٠٠٢.
- الفراء؛ أبوزكريا يحيى بن زياد(٢٠٧هـ) ، معاني القرآن، (ط١، دار الكتب المصرية/ القاهرة، ١٩٥٥م).
- فرج، صفوت: القياس النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠.
- قطامي، يوسف وآخرون: تصميم التدريس، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ٢٠٠٠.
- اللبدي، محمد سعيد نجيب . "المتعلمون وقواعد النحو ، مجلة المعلم الطالب، العدد ٣ ، عمان، ١٩٩٩.

- لندفل : س.م ، أساليب الاختبار والتقييم في التربية والتعليم ، ترجمة - يوسف عبد الملك وسعيد التل ، بيروت ، مطبعة دار المؤسسة الوطنية ، ١٩٦٨م.
- محمد، داوود ماهر، ومجيد مهدي محمد: أساسيات طرائق التدريس العامة مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، ١٩٩١.
- المخصص . ابن سيده : علي بن اسماعيل ( ت ٤٥٨ هـ ) طبعة بولاق ١٩٨٧
- مرعي : توفيق واحمد بلقيس ، الميسر في علم النفس الاجتماعي ، عمان - الاردن ، مطبعة دار الفرقان ، ١٩٨٤م.
- \_\_\_\_\_، ومحمد محمود الحيلة. طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان ، ٢٠٠٢م.
- مصطفى : محمد محمود وآخرون ، أثر استخدام الالاعاب التعليمية والطرائف المسلية في فهم المفاهيم الرياضية ، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ، البحرين ، ١٩٨٧م.
- معروف؛ ناي، طرائف ونوادر (ط ٣ دار النفائس/ بيروت ١٩٨٩ م).
- المفتي : محمد امين ، سلوك التدريس ، القاهرة ، مطبعة نهضة مصر ، ١٩٨٤م.
- موسى : عبد العظيم نمر ، أساليب تدريس الشريعة الإسلامية ، الاردن ، مطبعة دار الكندي ، ١٩٩١م.
- النجار : محمد رجب ، فن الاحاجي والالغاز في التراث العربي ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، العدد العشرون ، المجلد الخامس ، الكويت ، جامعة الكويت ، ١٩٨٥ م .

- النجار، أسعد محمد علي. مباحث في فقه اللغة العربية، ط ١، المكتبة العربية للنشر والتوزيع، النجف الأشرف، ٢٠٠٤ م.
- وزارة التربية، الأهداف التربوية في العراق، ط ٢، المديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية، مديرية المناهج والكتب، ١٩٩٦ م.

### المصادر الأجنبية

- Bloom, B. S. and others: Handbook on formative and
- Good , C.V: **Dictionary of Educational** , 3<sup>rd</sup> .ed new York Mcgrow - Hill, 1973.
- Leary , Zina , O: **The Essential Guide to Doing Research** London , 2004 A.D.
- Martion, Ralph: **Teaching science for all children**, New York, 1994.

## بنية المفاهيم الكيميائية لطلبة الخامس العلمي

أ.م.د. زينب عزيز العامري

رنا كريم عبد الكريم

### ملخص البحث

هدف البحث الى معرفة بنية المفاهيم الكيميائية لطلبة الخامس العلمي. وبناء على ذلك صيغت الفرضيات الاتية :

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة الخامس العلمي في اختبار بنية المفاهيم الكيميائية والمتوسط النظري للأختبار.
  ٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة الخامس العلمي في اختبار بنية المفاهيم الكيميائية وبحسب متغير الجنس.
- وأستخدم المنهج الوصفي، لملاءمته لطبيعة هدف البحث وفرضياته. وللتحقق من ذلك تم بناء إختبار بنية المفاهيم الكيميائية تكون من (١٤) فقرة (خارطة) مفاهيمية موزعة على اربعة اسئلة، وتم حساب الخصائص السايكومترية له. و طبق الاختبار على العينة الاساسية للبحث والبالغة (٣٠٠) طالبا (١٣٢) ذكور و (١٦٨) اناث. وتم تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً، واستنتجت الباحثان ان طلبة الخامس العلمي يمتلكون بنية مفاهيم مفككه (غير متماسكة). وفي ضوء نتائج البحث وضعت الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات.

### اولاً: مشكلة البحث :

تنتطق هذه الدراسة من الاحساس بأن هناك صعوبة ما تكتنف المادة العلمية وخصوصاً مادة الكيمياء، ولم يكن هذا الاحساس وليد عصرنا بل ان له جذور عميقة في التاريخ حيث كثرت محاولات تذليل هذه الصعوبة بغية تقديمها الى الأذهان بصورة مقبولة ومستساغة. إلا أن الأصوات مازالت ترتفع شاكية من صعوبة هذه المادة وبقي

التذمر مستمراً بين المتعلمين وبقي باب الاجتهاد مفتوحاً. وتعد الكيمياء من المواد الدراسية التي يعاني منها الطلبة وينظرون اليها نظرة سلبية ، حيث يجد الطلبة الصعوبة في استيعابها والنجاح فيها وهذا ما لمستته الباحثان خلال عملهما كمدرستين لمادة الكيمياء لمراحل مختلفة ، وفضلاً عن مناقشة بعض مدرسي ومدرسات هذه المادة والمشرفين الاختصاصيين ، ما قادهما الى السؤال عن اسباب معاناه الطلبة من هذه المادة والتي قد يكون احداها ان البنية المعرفية للمفاهيم الاساسية في مادة الكيمياء قد تكون غير منظمة، وعدم تمكن المدرسين من التعرف على مستوى بنية المفاهيم الكيميائية التي يمتلكها طلبتهم بسبب غياب وسيلة الكشف عن هذه البنية، وبالتالي عدم تمكنهم من تشخيص نقاط الضعف في البناء المفاهيمي والمعرفي لطلبته، فضلاً عن عجزهم عن تحديد نقطة الانطلاق المناسبة لتعليم طلابهم تعليماً ذو معنى. ولذا تبلورت مشكلة البحث بالسؤال التالي:- **ما بنية المفاهيم الكيميائية لطلبة الخامس العلمي؟**

## ثانياً : اهمية البحث :

يتميز العلم ببنائه المفاهيمي المتطور، ويكون شكلاً من اشكال الاستقصاء العقلاني المنظم، الذي يتأثر بالبناء المفاهيمي ويؤثر في نموه وتطوره. ولكل فرع علمي بناؤه المفاهيمي الخاص به وهذا البناء يتحدد بعدد من المفاهيم الاساسية التي ينطوي تحتها عدد من المفاهيم الفرعية، وبالعلاقات التي تربط هذه المفاهيم معاً، وتنظم المادة العلمية (الشيخ، ١٩٨٦: ١٦.١٣)

ويقول اوزيل (Ausbel,1978) لو اردت ان اختصر علم النفس التربوي الى مبدأ واحد فأقول " ان اهم عامل يؤثر في التعلم هو مايعرفه المتعلم من قبل فتأكد من ذلك وعلمه في ضوءه" وان افضل وصف للتعلم ذي المعنى هو انه العملية التي يتم بها ربط المادة الجديدة بالمعرفة الموجودة لدى الفرد أي " في بنية المفاهيمية" (الزعبي، ١٩٩٢: ٢٢)

وقد جاء هذا التركيز على البنية المفاهيمية للعلم، متوافقاً مع المكتشفات الجديدة لسيكولوجية التعلم والتعليم اذ اعتبر برونر (Bruner، ١٩٦٠) ان البناء المفاهيمي للمتعلم من العوامل الاساسية التي تؤثر في فاعلية التعلم. ومن ثم فإن تنظيم المعرفة التي يتعلمها الفرد، بحيث تتيح له امتلاك بنيته أي تنظيمها تنظيماً مفاهيمياً متدرجاً يتناسب والاستعداد التطوري للفرد المتعلم مما يمكنه من التقدم في تحصيل المعرفة وحذق عملياتها، فضلاً عن انها تقلل الفجوة بين المستوى المتقدم للمعرفة والمستويات الابتدائية لها (الشيخ، ١٩٧٣: ٤٣)

**ولقد لخص (Beissner, Jonassen and Grabowski,1993) الأسباب التي تدعو الى الاهتمام ببنية المفاهيم لدى المتعلم بالنقاط التالية:**

١. توجد بنية المفاهيم في كل المعارف العلمية، وانه لا معنى لأي نوع من المفاهيم إذا لم يكن هناك بناء وتنظيم لتلك المفاهيم في عقل المتعلم.
٢. بنية المفاهيم مهمة وضرورية لفهم الظواهر العلمية بشكل سليم وتقوم الإنسان بشكل طبيعي وأساسي بتنظيم تصورات العقل وتمثيلاته للظاهرة العلمية ليسهل فهمها وإدراك جوانبها المختلفة. وأنه كلما كانت المهمة أو النشاط معقداً، أصبح تنظيم بنية المفاهيم، لدى المتعلم أكثر إلحاحاً.
- ويرى (برونر، ١٩٦٠) في هذا الصدد ان عدم قدرة الطالب على التوصل الى العلاقات بين المفاهيم في البنية المفاهيمية لديه سيؤدي الى عدم قدرته على فهم الظاهرة العلمية التي يدرسها، وكذلك عدم قدرته على تطبيق المفاهيم المستخلصة من تلك الظاهرة في مواقف جديدة.
٣. يكون المتعلمون بنية مفاهيم خاصة بالظاهرة العلمية المبحوثة كنتيجة لأي عمل تدريسي، وكلما تقدم المعلم في تقديم المفاهيم الجديدة، يبدأ الطلبة في عمل ارتباطات وعلاقات بين المفاهيم المتضمنة في موضوع الدرس.



٤. بنية المفاهيم ضرورية في حل المشكلات، حيث اكدت الدراسات ان هناك ارتباط قوي بين المفاهيم في البناء المفاهيمي لدى المتعلمين والموضوع الذي يطلب القيام بحل المشكلات فيه . (عبد الله والمحتسب، ٢٠١٤: ٦٠)

ولا تقتصر اهمية الكيمياء على الجوانب التطبيقية للحياة بل تتعداها الى جانب مهم يتصل بإعداد الفرد علمياً وتربوياً، وبعد كتاب الكيمياء للصف الخامس العلمي بمفاهيمه المجردة اللبنة الاساسية في صرح علم الكيمياء لأجيالنا التواقه الى العيش بأمان وسلام ، مسaireً للعالم المتقدم في الاستمرار بتحسين ظروف العيش في نواحي الحياة كلها. (الدجيلي واخرون ، ٢٠١٠: ٣)

**من العرض السابق يتبين ان البحث الحالي يكتسب اهميته من:**

١. اهمية علم الكيمياء الذي اصبح يشكل محوراً اساسياً ومهماً في الكثير من المجالات التي جعلته خصباً للأنشطة العلمية والتطبيقية.
٢. تعد بنية المفاهيم من العوامل الأساسية التي تؤثر في فاعلية التعلم وعلية فلا بد من الاهتمام بهذا الجانب من اجل الكشف عن نقاط القوة والضعف في بنية المفاهيم الموجودة لدى الطلبة من اجل تحسينها وتدعيم نقاط القوة فيها .
- ٣ . يعد اختبار بنيه المفاهيم الكيميائية اضافة علمية جديدة في مجال طرائق تدريس العلوم يمكن ان يستفيد منها الباحثين في دراسات لاحقة في هذا المجال .
٤. ان نتائج الدراسة ستقدم تصورا عن بنية المفاهيم لطلبة الخامس العلمي في مادة الكيمياء قد يستفيد منها المعنيين بالعملية التعليمية (المدرسين و المشرفين الاختصاص والقائمين على بناء المناهج).

**ثالثاً: اهداف البحث: يهدف البحث الى:**

١. التعرف على بنية المفاهيم الكيميائية لطلبة الخامس العلمي.
٢. معرفة مدى اختلاف بنية المفاهيم الكيميائية لطلبة الخامس العلمي باختلاف الجنس.

## رابعاً : فرضيات البحث:

لتحقيق اهداف البحث صيغت الفرضيات الاتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة الخامس العلمي في اختبار بنية المفاهيم الكيميائية والمتوسط النظري للأختبار.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة الخامس العلمي في اختبار بنية المفاهيم الكيميائية وبحسب متغير الجنس.

## خامساً : حدود البحث: يتحدد البحث بـ:

١. طلبة الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الاولى.
٢. الفصول الثلاثة الاولى من كتاب الكيمياء المقرر للصف الخامس العلمي المعتمد لسنة 2011، ط1.

٣. الفصل الدراسي الاول في العام الدراسي (2013- 2014).

## سادساً : تحديد المصطلحات :

\* **بنية المفاهيم :**

عرفها (الزعبي، 1992) بأنها "شبكة من المفاهيم المترابطة بطريقة منظمة ،تظهر العلاقات التي تربط بين هذه المفاهيم بإحدى الروابط اللازمة".

(الزعبي، ١٩٩٢: ١١)

(الصالحي، 2007) بأنها " مجموعة من المفاهيم الرئيسية والثانوية تنتظم بحيث تكون هرماً تشكل المفاهيم الثانوية (الفرعية) قاعدته والمفاهيم الرئيسية العامة) قمته ترتبط فيما بينها رأسياً (طولياً) وافقياً (عرضياً) بشبكة من الاسهم توضع عليها حروف وكلمات واشباه جمل الربط (الوصل) التي توضح نوع هذه العلاقات.

(الصالحي، ٢٠٠٧: ١٧٥)

\*تعرفها الباحثان اجرائياً: شبكه من المفاهيم الكيميائية الاساسية والثانوية والفرعية والمنظمة بشكل هرمي ، وتظهر العلاقات التي تربط بين هذه المفاهيم بإحدى الروابط اللازمة.

#### \* الإطار النظري :

بنية المفاهيم الموجودة عند الفرد كما يقول اوزيل (Ausuble 1978) هي العامل الاول الذي يحكم ما اذا كانت المادة الجديدة المراد تعلمها ستكون ذات معنى للمتعلم، فما تعلمه الفرد سابقا يحدد بدرجة كبيرة ما يستطيع تعلمه وتذكره مستقبلا، وتمثل المفاهيم يؤدي الى التعلم ذي المعنى، وذلك على اساس مبدأ الاحتواء، اي ربط المفهوم الجديد افقيا ورأسيا بالمفاهيم الموجودة مسبقا في البنية المفاهيمية عند الفرد المتعلم، بحيث يتم دمجها فيها، فتتفاعل المفاهيم الجديدة مع البنية المفاهيمية لدى الفرد ونتيجة هذا التفاعل يحدث تمثّل المعنى الجديد، وتتنظم بنية المفاهيم السابقة، لتكوين بنية مفاهيم اكثر تمايزا وبهذه العملية يتم التعلم ذو المعنى الذي يتأثر بعدد من العوامل ابرزها:

١- التعلم السابق.

٢- الدافعية.

٣- وضوح وثبات الافكار.

٤- المعنى الكامن في المادة التعليمية الجديدة.(الخطيب، ٢٠٠٥: ٢٤)

فالتجميع المنظم المترابط هو الاساس الذي يسير عليه عملية تخزين المعلومات في ذاكرة المتعلم. فتربط المعلومات بشكل نظامي يظهر انواع العلاقات والترابطات بين المفاهيم المختلفة. وبهذا تعمل ذاكرة المتعلم على بناء روابط معرفية تربط المعلومات الجديدة المراد تعلمها والمعلومات الموجودة اصلا في بنيته مما يؤدي بالمتعلم الى اعادة بناء بنيته المعرفية عموما وبنيته المفاهيمية خصوصا لتضمين المعرفة الجديدة بسهولة (الجنابي ٢٠١١: ٦٤)

حيث اشار اوزيل الى عمليات التكامل والتمايز التي تحدث في بنية المتعلم المفاهيمية ولم يدع الى هدم بنى مفاهيم الفرد السابقة، فنأدى الى اهمية التفاعل مع المعرفة الجديدة وعلاقة التعلم بتغير بنية مفاهيم الفرد. حيث ان المناطق الدماغية المسؤولة عن الوظائف الاجتماعية تنمو مبكرا ان اكتساب نظم المفاهيم العلمية هو اداة ثقافية كونها مرتبة في نظم على درجة من التعميم والترابط في شبكات وخرائط مفاهيمية تجعل الانتقال من مفهوم لآخر عملا سهلا مما يسهل عملية وعي المتعلم عندما يخاطب المتعلم وفق منطقة النماء القريبة لديه التي يحقق فيها المتعلم لقاءه مع الثقافة بواسطة معلم يقوده للتعلم وبذلك يصبح التفكير عبارة عن ترابط البنية المفاهيمية التي توجه عملية التعلم وتكسب الفرد المعرفة الواضحة.

(كاتوت ٢٠٠٩: ٦-٨)

ان عالمنا العقلي مكون من ملايين البنى العقلية وكل من هذه البنى تتطلب نوعا منفصلا في شبكتها المعرفية لان استرجاع المعلومات سوف يكون صعبا كليا اذا لم تكن منظمة. (الحيلة ٢٠٠٩: ٢٠٣)

حيث عرفت بنية المفاهيم بأنها مخطط شبكي يهدف الى تمثيل المفاهيم والعلاقات بينها بطريقة الرسم مما يتيح للمدرس والمتعلم الاطلاع على هذه المفاهيم وتسلسلها وترابطها بطريقة منظمة وصحيحة تظهر العلاقات بين هذه المفاهيم، لذا فهي نسق افتراضي متماسك من المفاهيم الاساسية والثانوية تعطي تصورا واضحا لهذه المفاهيم من خلال العلاقات القائمة بينها. وتتنظم بنية المفاهيم في موضوع ما عند الفرد المتعلم تنظيما هرميا تمايزيا بعلاقات افقية ورأسيه في مستويات مختلفة. ولا تكون هذه العلاقات تامة الا عند الفرد المتخصص. وللمدرس دورا في تحديد الاستعداد المفاهيمي لطلبته وذلك بتحديد البنية المفاهيمية التي يمتلكها الطلبة وتسلسل هذه البنية وتتابعها يستطيع ان يصل الى المفهوم الذي يريد نقله وحتى ينجح في ذلك ينبغي ان تتحقق لديه الكفايات والمهارات الاتية:

- ١- معرفة وثيقة بالبنية المفاهيمية (بنية المفاهيم) العامة للمناهج.
  - ٢- معرفة دقيقة بالبنية المفاهيمية لدروس مستقلة ومجموعة.
  - ٣- معرفة الابنية المفاهيمية المتحققة والمتمثلة على صورة مخزون معرفي لطلبته.
- (قطامي والروسان ، ٢٠٠٥ : ٢٧)
- ولقد صور اوزيل البنية المفاهيمية في موضوع ما كمستويات منتظمة بشكل هرمي، تبدأ المستويات السفلى (قاعدة الهرم) منه بمفاهيم محسوسة بسيطة، وتأخذ بالتعقيد عند الصعود للمستويات العليا، حتى تصل الى قمة التجريد في اعلى الهرم. وبحسب نظرية اوزيل فان العلاقة بين المفاهيم في هذه البنية هي علاقة احتواء اي احتواء المفاهيم الاساسية، التي هي اكثر عمومية وشمولاً وتجريداً للافكار والمفاهيم الاقل عمومية وشمولاً. ويسمى هذه المفاهيم العامة الشاملة بالافكار الرابطة، وكلما كانت الافكار الرابطة الموجودة في البنية المفاهيمية للمتعلم واضحة وثابتة ومرتبطة بالموضوع المراد تعلمه، تتم عملية الاحتواء بفاعلية اكثر، مما يساعد على دمج الافكار الجديدة ببنيتها المفاهيمية. ويفسر عملية تمثيل المفاهيم بأنها تعلم ذو معنى، على اساس مبدأ الاحتواء، اي ربط المفهوم الجديد افقياً ورأسياً بالمفاهيم الموجودة مسبقاً في بنية المفاهيم عند الفرد، بحيث يتم دمجها فيها، وكأنك غرست المفهوم في عمق البنية المفاهيمية بطريقة تعطي هذا المفهوم معنى واضحاً ومميزاً ويؤدي الى تثبيته. واحياناً يرفض المتعلم المفهوم الجديد او يتجاهله، لانه يشعر بأن لا علاقة للمفهوم الجديد ببنيتها المفاهيمية، وقد يحتفظ بالمفاهيم الجديدة في حيز او دائرة معينة في ذهنه، لكونها تتعارض مع البنية المفاهيمية التي يمتلكها، كما يمكن ان يغير في هذه المفاهيم لتتناسب مع ما يملك من بنية مفاهيم، او قد يحفظها عن ظهر قلب ويربطها بطريقة عشوائية بما هو موجود في بنيتها المفاهيمية.
- (الزعبي، ١٩٩٢ : ٣- ٤)

ويجد الطلبة صعوبة في تنشيط بنيتهم المفاهيمية القبلية المناسبة، وبخاصة اذا كانت المفاهيم المقدمة غير واضحة. ومضطربة التنظيم وتفتقر الى المعنى. ولقد دعا اوزيل الى استخدام ما يسمى بالمنظمات المتقدمة لتساهم في تسهيل عملية الاحتواء اما من خلال توفير مرتكزات فكرية للمهمة التعليمية، او من خلال زيادة القدرة على التمييز بين الافكار الجديدة، وما يرتبط بها من افكار موجودة في بنية الفرد المفاهيمية.

(Ausubel,1978 : 190-191)

وهناك عدة طرق يمكن استخدامها للكشف عن البنية المفاهيمية نذكر منها:

أ- طريقة كلو بفر تشامبين (تقنية تحليل وتركيب المفاهيم) (التصنيف الحر): يعطى الطالب في هذه الطريقة عددا معيناً من المفاهيم، كل منها مكتوبة على بطاقة صغيرة. يطلب من الطلبة تأملها ووضع المفاهيم المتشابهة منها في مجموعات تلتصق على بطاقة كبيرة، ويسأل الطالب بعد ذلك عن الاسس التي اعتمدها في وضع عدد من المفاهيم في مجموعة واحدة معا.

١- **التداعي الحر:** هدف هذه الطريقة، التعرف الى شبكة المعاني المرتبطة بمفهوم واحد او بعدد من المفاهيم، حيث يعطى الطالب مفهوماً محدداً، ويطلب منه ان يذكر كل التداعيات التي ترد الى ذهنه مباشرة في وقت محدد.

٢- **طريقة اسبورن وجلبرت:** في هذه الطريقة يوجه المعلم للطالب سؤالاً معيناً، ويطلب منه التنبؤ من هذا السؤال. يقوم المعلم بعد ذلك بعملية عرض التجربة ويطلب من الطالب ملاحظة النتيجة، ويسأل بعدها عن الاختلاف الذي لاحظته بين النتيجة و التنبؤ الذي قدمه سابقاً وعن سبب هذا الاختلاف.

٣- **المناقشة الصفية:** تعطي للطالب فرصة ان يعبر عن افكاره حول مفهوم ما، وان يتلقى اراء زملائه في الافكار التي يطرحونها.

٤- **الخريطة المفاهيمية:** يعطى الطالب مجموعة من المفاهيم ويطلب منه ترتيبها في شبكة مفاهيمية بين ترابطها وعلاقاتها.

(الزعيبي ١٩٩٢: ٢٧-٢٨) (الصالح، ٢٠٠٧: ١٧٠)

- وتم اختيار خرائط المفاهيم للكشف عن بنية المفاهيم في هذه الدراسة حيث يرى (نوفاك وجوين ١٩٨٤) امكانية استخدام خرائط المفاهيم كأداة تشخيصية لتقويم تعلم الطلبة بدلا من الاختيارات التقليدية المكتوبة حيث انها تبدو ادوات تشخيصية ممتازة لتحديد التصور الفردي الذي يتعلق بالمواضيع المختلفة مثل التعليم، اضافة الى ان خرائط المفاهيم تفيد في تقويم مدى معرفة وفهم الطالب للتركيب البنائي للمادة الدراسية. (التوتنجي، ٢٠٠٧: ٢١)
- واضاف (الجنابي، ٢٠١١) ان الخريطة المفاهيمية هي طريقة تقويم ملائمة تتطلب تفكيراً عميقاً ونستطيع من خلالها ان نتعرف على مدى فهم الطلاب للمادة. (الجنابي، ٢٠١١ : ٦٨)
- وفيما يلي بعض المقترحات التي توضح كيفية توظيف الخريطة المفاهيمية على انها اداة تقويم:

- ١- يطلب المدرس الى الطلبة انشاء خريطة مفاهيمية لما درسه خلال درس ما او بعد الانتهاء من دراسة وحده من وحدات المنهج. ويقوم المعلم بتصويب ما قام به الطلبة اخذا بالاعتبار تدرج المفاهيم في صورتها الهرمية، ونوع العلاقات بينها.
- ٢- يمكن ان يقدم المدرس للطلبة مجموعة المفاهيم التي تمت دراستها في الدرس او الوحدة ويطلب اليهم بناء خريطة مفاهيمية. وينبغي على المعلم الا يتوقف عند هذا الحد بل عليه الاستفسار من الطلبة حول فهمهم وافكارهم فيما قاموا به لإعدادها.
- ٣- وقد يختار المدرس من عنده ومن خارج المنهج المقرر مجموعة من المفاهيم ويقدمها للطلبة موضحا اهميتها النسبية بعضها الى بعض والعلاقات التي تربطها بعضها الى بعض ثم يطلب اليهم اعداد خريطة مفاهيمية حسب فهمهم لما تم تقديمه اليهم من توضيحات. (عطا الله، ٢٠١٠ : ٤٢١-٤٢٢)

\* الدراسات السابقة :

١- دراسة الصالحي (٢٠٠٧)

قامت الصالحي (٢٠٠٧) بدراسة بنية المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم:

- هدفت الدراسة الى:

- ١- تحديد بنية المفاهيم الاساسية لمادة الميكانيك التحليلي.
- ٢- تحديد مستوى بنية المفاهيم الاساسية لمادة الميكانيك التحليلي لدى الطلبة.
- ٣- تعرف دلالة الفروق الاحصائية لبنية المفاهيم الاساسية لمادة الميكانيك.
- منهج الدراسة . منهج البحث الوصفي
- تكونت عينة الدراسة من احدى شعب طلبة الصف الثالث قسم الفيزياء في كلية التربية -ابن الهيثم- جامعة بغداد (الدراسة الصباحية) والبالغ عددهم (٥٣) طالبا وطالبة حضر منهم يوم تطبيق الاختبار (٣٠) طالبا وطالبة منهم (٢١) اناث و(٩) ذكور مثلو عينة البحث.
- اداة الدراسة:

استخدمت الباحثة اختبار خرائط المفاهيم لقياس بنية المفاهيم الفيزيائية:  
- استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية التالية:

- ١- معادلة كودريتشاردسن - ٢١ لحساب ثبات اختيار بنية المفاهيم.
  - ٢- الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين.
- واظهرت النتائج وجود بنية للمفاهيم الاساسية لمادة الميكانيك التحليلي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدى الطلبة الا ان هذه البنية غير كاملة للطلبة ككل الاناث وضعيفة جدا لدى الذكور وغير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).



## ٢- دراسة دنج وزملاؤه (2011)

اجريت هذه الدراسة في اليابان ،هدفت الدراسة الى التعرف على أثر أنشطة تعليمية قائمة على البنائية في اكتساب الطلبة البناء المفاهيمي وقدراتهم ما وراء المعرفية،  
منهج الدراسة : المنهج التجريبي تكونت عينة الدراسة من ٩٦ طالب من الصف الحادي عشر في الصين وزعوا الى مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدم الباحثون تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) حيث أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال التعلم البنائي في تكوين بناء مفاهيمي قوي في الكيمياء حيث كانت نسبة حجم تأثير طريقة التدريس البنائي تساوي 0.67 وهي نسبة عالية تدل على تأثير قوي للتعلم البنائي في تكوين البناء المفاهيمي في الكيمياء.

## 3- دراسة المحتسب وعبد الله (٢٠١٣)

قام كل من المحتسب وعبد الله (٢٠١٣) بدراسة اثر استخدام انموذج لتعلم البنائي في تكوين البنية المفاهيمية في الكيمياء لدى طلبة الصف الثاني عشر العلمي في دولة الامارات.

- هدفت الدراسة الى الكشف عن اثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تكوين البنية المفاهيمية في الكيمياء لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الامارات العربية المتحدة.

- المنهج الشبه التجريبي

- عينة الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على عينة قصدية من الطلبة الذكور في الصف الثاني عشر العلمي في مدرسة ودي للتربية الحديثة بواقع مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة وتكونت كل مجموع من (٢٧) طالب.

- اداة الدراسة : استخدم الباحثان اختبار الخرائط المفاهيمية لقياس تماسك البنية المفاهيمية.

- استخدم الباحثان اختبار (t-test) لحساب معامل ثبات الاختبار واختبار (ت) للعينتين لتحليل البيانات واستخراج النتائج حيث ظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اختبار البنية المفاهيمية.

**منهج البحث وإجراءاته:**

**أولاً: منهج البحث**

إستخدم في البحث الحالي المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لأهداف البحث وطبيعته.

**ثانياً : مجتمع البحث وعينه**

ويمثل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الخامس العلمي (بنين وبنات) الدارسين في المدارس الاعدادية والثانوية الرسمية الصباحية في المديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الاولى. قامت الباحثة باختيار عيني البحث بالطريقة العشوائية البسيطة وبالشكل التالي :

(١) عينة المدارس : قامت الباحثتان بسحب عينة عشوائية بسيطة من المدارس الاعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية الرصافة الاولى وكان عددها (٧) ، كما موضح بالجدول (1).

(٢) عينة الشعب : قامت الباحثتان باختيار الشعب عشوائيا من المدارس بواقع شعبتين من كل مدرسة ، كما موضح بالجدول (1)

**جدول (١) عينة البحث**

| ت       | اسم المدرسة                      | الشعب | عدد الطلاب         |
|---------|----------------------------------|-------|--------------------|
| ١       | اعدادية سيناء للبنين             | أ ، ب | ٢٢ طالب من كل شعبة |
| ٢       | اعدادية السويس للبنين            | أ ، ب | ٢٢ طالب من كل شعبة |
| ٣       | اعدادية ابي العلاء المعري للبنين | ب ، ج | ٢٢ طالب من كل شعبة |
| ٤       | اعدادية القناة للبنات            | أ ، ج | ٢١ طالب من كل شعبة |
| ٥       | ثانوية القاهرة للبنات            | أ ، ب | ٢١ طالب من كل شعبة |
| ٦       | اعدادية بلقيس للبنات             | أ ، ج | ٢١ طالب من كل شعبة |
| ٧       | ثانوية الفيحاء                   | أ ، ب | ٢١ طالب من كل شعبة |
| المجموع |                                  |       | ٣٠٠                |

وقد بلغ إجمالي عدد أفراد العينة (٣٠٠) طالباً وطالبة، يمثلون ما نسبته ٥% من مجتمع الدراسة، حيث انه لا توجد قواعد مقننة لتحديد حجم العينة بدرجة مقبولة فلكل موقف حالته الخاصة. (سعيد 1990:125)

### ثالثاً : اداة البحث

#### اختبار بنية المفاهيم الكيميائية :-

بالرجوع الى الادب النظري ذي الصلة ببنية المفاهيم، وكذلك الدراسات السابقة المتعلقة ببنية المفاهيم (الزعيبي ١٩٩٢، الخطيب ٢٠٠٥، التوتجي ٢٠٠٧، الصالحي ٢٠٠٧، عبدالله والمحتسب ٢٠١٣)، تم اختيار الخريطة المفاهيمية كأداة لقياس بنية المفاهيم الكيميائية في هذه الدراسة. لكونها اداة تبرز العلاقات القائمة بين المفاهيم ونوع هذه العلاقات، ويمكن تطبيقها بشكل جماعي. وهي تمثيل يعكس النمط التنظيمي للمفاهيم عند الطالب، ووسيلة بصرية مثيرة، تظهر بعض الطرق التي يمكن ان نسلوها للربط بين معاني المفاهيم في المخططات المختلفة، وتوفر ملخصاً تخطيطياً لما تم تعلمه، وتعد رياضة فكرية مثيرة ونشاطاً ابداعياً خلاقاً، حيث تظهر التنظيم المعرفي لمصممها، وتجسد المعرفة السابقة ومواطن القوة والضعف فيه. (الزعيبي، ١٩٩٢: ٢٨)

و عملية بناء فقرات الإختبار الخاص ببنية المفاهيم الكيميائية تمر بعدة مراحل هي:

#### أ- تحديد هدف اختبار بنية المفاهيم الكيميائية :

يعد تحديد هدف الإختبار من أهم الخطوات التي يجب على واضعه أن يفكر فيه جيداً قبل البدء في بقية الخطوات .  
إن الهدف من إعداد الاختبار هو التعرف على بنية المفاهيم الكيميائية لطلبة الصف الخامس العلمي.

## ب - تحليل المحتوى :

تم تحليل محتوى الفصول الثلاثة الاولى من كتاب الكيمياء للصف الخامس العلمي لأستخراج المفاهيم التي تتضمنها وحروف وكلمات الربط والامثلة الواردة فيها.

### ت- تحديد نوع العلاقات بين المفاهيم

ث- ترتيب المفاهيم حسب اهميتها ومستوياتها الى مفاهيم رئيسة ومفاهيم فرعية(مستوى اول ومستوى ثاني .....الخ)، تحديد كلمات الربط الخاصة بكل مفهوم، وكذلك الامثلة ان وجدت.

ج- ترجمة الترتيب السابق الى خرائط مفاهيم هرمية ، من خلال احاطة المفاهيم بمستطيلات ،ثم الربط بين المستطيلات بخطوط وضعت عليها احرف او كلمات او افعال او شبة جملة توضح العلاقة بين المفاهيم ،وتنتهي الخارطة بمثال ان وجد.حيث كان عددها (٣١) خارطة، وفقا للمفاهيم. وعرض خرائط المفاهيم على مجموعة من المحكمين في الكيمياء وطرائق تدريس العلوم والكيمياء، والقياس والتقويم، ومشرف اختصاص كيمياء، ومدرسي الكيمياء للمرحلة الاعدادية، لأبداء الرأي حول مايلي:

\* مدى صحة المفاهيم ، ووضوحها من الناحية العلمية .

\* مدى اهمية المفاهيم في توضيح بنية المادة ،ومدى تمثيلها لمحتوى الفصول الثلاثة الاولى من كتاب الكيمياء المقرر للصف الخامس العلمي.

\* مدى صحة تسلسل مستويات المفاهيم (مستوى المفهوم الرئيس ،ومستوى المفاهيم الفرعية (الاول والثاني ،.....الخ))

\* مدى صحة العلاقات الطولية والعرضية بين المفاهيم ، ومدى مناسبة حروف و كلمات الربط .

وقد اخذت مقترحات المحكمين بعين الاعتبار ، واجريت التعديلات المناسبة طبقا لذلك ، وتم اعتماد كل مفهوم وخارطة اتفق عليها (٨٠%) من المحكمين

### ح - اعداد اسئلة اختبار بنية المفاهيم الكيميائية :

واعتمادا على رأي المحكمين المختصين بمادة القياس والتقويم تم تحديد (١٤) خارطة مفاهيمية من اصل (٣١) خارطة بناءا على نسبة المفاهيم لكل فصل وكما موضح بالجدول (2).

### جدول (2)

#### عدد ونسبة المفاهيم لكل فصل

| الفصول  | عدد المفاهيم | نسبة المفاهيم بكل فصل | عدد الخرائط (الفقرات) لكل فصل |
|---------|--------------|-----------------------|-------------------------------|
| ف ١     | ٨٠           | %٢٥                   | ٣                             |
| ف ٢     | ١٣٧          | %٤٢                   | ٦                             |
| ف ٣     | ١٠٥          | %٣٣                   | ٥                             |
| المجموع | ٣٢٢          | %١٠٠                  | ١٤                            |

وتم تحويل خرائط المفاهيم المعيارية الى اختبار ،حيث تكونت اسئلة اختبار

#### بنية المفاهيم الكيميائية من اربعة اسئلة ،ملحق (1)

\* **السؤال الاول :** ويضم اربعة فروع (أ،ب،ج،د) يمثل كل فرع خارطة مفاهيم رفعت منها حروف وكلمات الربط واعطيت الى الطالب ضمن صياغة السؤال لوضعها في المكان المناسب على الخطوط التي تربط بين المفاهيم لتوضح العلاقة بين المفاهيم الموجودة ضمن هيكل كل خارطة . وقد روعي تكرار الحرف او الكلمة المكررة .

\* **السؤال الثاني :** يضم اربعة فروع (أ، ب، ج،د) يمثل كل فرع خارطة مفاهيم رفعت منها المفاهيم مع بقاء حروف وكلمات الربط واعطيت المفاهيم الى الطالب ضمن صياغة السؤال ، لوضعها في مستطيلات هيكل الخارطة .

\* **السؤال الثالث:** يضم ثلاثة فروع (أ،ب،ج) يمثل كل فرع خارطة مفاهيم رفع جزء منها ككل اي الهيكل والمفاهيم وحروف وكلمات الربط، وأعطيت للطالب المفاهيم وحروف وكلمات الربط المرفوعة ضمن صياغة السؤال وعلى الطالب تكملة الخارطة

\* السؤال الرابع : يضم ثلاثة فروع (أ، ب، ج) يمثل كل فرع خارطة مفاهيم تم رفع هيكل الخارطة الهرمي ، واعطيت للطالب قائمة بالمفاهيم وحروف وكلمات الربط والمطلوب منة لبناء الخرائط مع مراعاة التدرج بمستويات المفاهيم واطهارالعلاقات بينها.

خ- تعليمات الاختبار: تم توضيح تعليمات الاختبار، مع اعطاء مثال يوضح خارطة المفهوم (أحد مواضيع الكيمياء للصف الخامس العلمي)، لكي يتسنى للطالب معرفة معنى وهيكل الخارطة واجزائها من مفاهيم وحروف وكلمات ربط وامثلة ،وكيفية ترتيبها على هيكل الخارطة .

#### د - تعليمات تصحيح اسئلة اختبار بنية المفاهيم الكيميائية:

تم توزيع الدرجات على اختبار بنية المفاهيم الكيميائية بالشكل الموضح في جدول (3)، حيث اعتمدت الباحثة لتقييم خرائط المفاهيم على الاتي :

\*المفاهيم : وتضم المفهوم ومستوى المفهوم ،والتسلسل الهرمي للمفهوم ويمكن ايرادها جميعا عند وضع المفهوم ، حيث تعطى علامة واحدة لكل مفهوم ورد في الخريطة .

\* الربط : التفرع وحرف أوكلمة الربط التي يضعها الطالب لربط مفهوم مع اخر ،حيث تعطى علامة واحدة لكل حرف اوكلمة ربط في الخارطة .

\* الامثلة : المثال وهو المستوى الاخير في الخارطة المفاهيمية ، تعطى علامة واحدة لكل مثال يرد على المفهوم (ان وجد).وهذه المعايير تتسجم مع المعايير التي اعتمدها نوافك وجوين في تقييم خرائط المفاهيم . (التوتنجي ، 2007:55)

### جدول ( 3 )

توزيع الدرجات على اسئلة اختبار بنية المفاهيم

| السؤال                 | الفروع | مدى الدرجة | السؤال        | الفروع | مدى الدرجة |
|------------------------|--------|------------|---------------|--------|------------|
| السؤال الاول           | فرع أ  | ١٦ - ٠     | السؤال الثاني | فرع أ  | ١٣ - ٠     |
|                        | فرع ب  | ١٧ - ٠     |               | فرع ب  | ١٠ - ٠     |
|                        | فرع ج  | ١٨ - ٠     |               | فرع ج  | ١٢ - ٠     |
|                        | فرع د  | ٢٠ - ٠     |               | فرع د  | ٣٣ - ٠     |
| المجموع                |        | ٧١         | المجموع       |        | ٦٨         |
| السؤال الثالث          | فرع أ  | ١٤ - ٠     | السؤال الرابع | فرع أ  | ١٣ - ٠     |
|                        | فرع ب  | ٢٣ - ٠     |               | فرع ب  | ١٩ - ٠     |
|                        | فرع ج  | ٢٣ - ٠     |               | فرع ج  | ١١ - ٠     |
| المجموع                |        | ٦٠         | المجموع       |        | ٤٣         |
| المجموع النهائي للدرجة |        | ٢٤٢        |               |        |            |

وقد تم التحقق من صدق إختبار بنية المفاهيم الكيميائية . وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص ، وجد أن أكثر الفقرات كانت قد حصلت على نسبة موافقة ٨٠% فأكثر . وتم تطبيق الاختبار على عينتين استطلاعتين :

\* عينة استطلاعية اولى تكونت من ٣٠ طالب للتأكد من وضوح اسئلة إختبار بنية المفاهيم ووضوح تعليماته والمدة الزمنية اللازمة للإجابة

\* عينة استطلاعية ثانية تكونت من ١٠٠ طالب لقياس الخصائص السايكومترية للأختباروكما يأتي:-

تم حساب قوة تمييز كل فقرة من خلال حساب استخراج القيمة التائية بين المجموعة العليا والدنيا لكل فقرة (خارطة) من فقرات (خرائط) الاختبار وتبين ان جميع القيم اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠) ، اي ان جميع فقرات (خرائط) اختبار بنية المفاهيم الكيميائية ذات قوة تمييزية جيدة .

وتم التحقق من صدق البناء من خلال ايجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية باعتماد معامل ارتباط بيرسون ومن ثم تحويل قيمته الى قيمة تائية حيث تبين ان جميع القيم اكبر من القيمة التائية الجدولية (1,960)، اي ان فقرات (خرائط) اختبار بنية المفاهيم صادقة من حيث البناء. وتم حساب ثبات الاختبار بطريقتين :

(1) الاتساق الداخلي :- باعتماد طريقة الفا كرومباخ :

تم استعمال طريقة الفا - كرونباخ لحساب ثبات المقياس ووجد انه يساوي (0,82)

(2) طريقة الاعداء (Re-test) :

وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.70)

وبهذا اصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (١٤ خارطة) موزعة على (٤) اسئلة ، الملحق (١)، وتم التطبيق النهائي للاختبار على عينة البحث .

سادساً : الوسائل الإحصائية المستخدمة :اعتمدت الباحثة الوسائل

الإحصائية الآتية:

(الاختبار التائي (t-test) ، معادلة كوبر ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة الفا-كرونباخ، قانون تحويل (قيمة معامل بيرسون) الى قيمة ((t-test)).

### عرض النتائج

اسفرت نتائج الدراسة الحالية عن امتلاك طلبة الخامس العلمي لبنية مفاهيم كيميائية ضعيفة (مفككة)، قد يعزى ذلك الى محتوى مناهج الكيمياء التي وضعت مفرداتها بحيث لا تنمي بنية المفاهيم الكيميائية ، والى استخدام المدرسين طرائق وأساليب لا تستثير قدرات الطلبة على ربط المفاهيم الجديدة مع ما موجود من معلومات في بنائهم المفاهيمي والمعرفي.

وان طالبات الصف الخامس العلمي (الاناث) يمتلكن بنية مفاهيم متماسكة اكثر من الطلاب (الذكور) . قد يعزى ذلك الى قلة اهتمام الطلاب (الذكور) بالدراسة والتحضير



ومستوى التحصيل مقارنة بالأنثى ، وعدم ادراك الطلبة (الذكور) للعلاقات بين المفاهيم السابقة والمفاهيم الجديدة.

### \*الإستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثان يمكن إستنتاج ما يأتي:

- امتلاك طلبة الخامس العلمي لبنية مفاهيم كيميائية ضعيفة (مفككه) .
- إمتلاك طلاب الخامس العلمي الذكور بنية مفاهيم مفككه (ضعيفة) مقارنة بالطالبات (البنات) بنيتهن المفاهيمية متماسكة .

\*التوصيات: في ضوء نتائج البحث ، توصي الباحثان بما يأتي:

- تضمين برامج الاعداد والتدريب لمدرسي الكيمياء (قبل الخدمة واثناءها) مفردات توضح اهمية بنية المفاهيم وكيفية تصحيحها وتنميتها لدى الطلبة .
- تدريب مدرسي الكيمياء (قبل الخدمة او اثناءها) على كيفية بناء اختبارات بنية المفاهيم لغرض تحديدها لدى طلبتهم.
- تدريب المدرسي الكيمياء (سواء قبل الخدمة او اثناءها) على استخدام طرائق واساليب تدريس تساعد الطلبة على ربط المعلومات الجديدة عن المادة بصورة صحيحة بالمعلومات الموجودة في بنائهم المعرفي عموما وبنائهم المفاهيمي خصوصا.
- ربط المفاهيم الكيميائية بالتطبيقات العملية والحياتية مما يساعد على تكوين بنية مفاهيم متماسكة لدى الطلبة.

\*المقترحات: استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثان اجراء :

- دراسة مماثلة لمرحلة دراسية اخرى و لفروع العلوم الاخرى (علوم الحياة ، الفيزياء ،...الخ)
- دراسة بنية المفاهيم لمدرسي الكيمياء ومدرسي الاختصاصات الاخرى (علوم الحياة ،الفيزياء،...الخ) وعلاقتها بتحصيل طلبتهم.

- دراسة اثر استراتيجيه خرائط المفاهيم ببنية المفاهيم الكيميائية .

المصادر :

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١. | التوتحي، رنده سليمان (٢٠٠٧) : اثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مفاهيم القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر الاساسي في مدارس النمو التربوي في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية. |
| ٢. | الجنابي، طارق كامل داود (٢٠١١) : خرائط المفاهيم والاسلوب المتمركز حول المشكلة واثرهما في تحصيل المفاهيم الاحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي، ط١، دار صفاء، عمان .                                                                                                           |
| ٣. | الخطيب، عمر سالم (٢٠٠٥) : اثر نموذج في التعلم البنائي في مادة الثقافة الاسلامية في التحصيل وتكوين بنية مفاهيم متكاملة والاتجاهات لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.                                               |
| ٤. | الدجيلي، عمار هاني واخرون (٢٠١٠) : كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط، ط١، وزارة التربية - بغداد.                                                                                                                                                                             |
| ٥. | الزعبي، طلال (١٩٩٢) : اثر مستوى البنية المفاهيمية لمعلمي العلوم في المرحلة الاساسية على استراتيجيات تدريسهم ومستوى البنية المفاهيمية لطلبتهم، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان ، الاردن.                                                                    |
| ٦. | سعيد، أبوبال محمد (١٩٩٠) : (علم مناهج البحث، الجزء الأول، مطبعة دار الحكمة، الموصل.                                                                                                                                                                                          |
| ٧. | الشيخ، عمر حسن (١٩٧٣) : المساقات الحديثة في العلوم للمرحلة الثانوية اهدافها، مادتها، تعليمها، رسالة المعلم ، وزارة التربية والتعليم، العدد(١٦)، الاردن .                                                                                                                     |
| ٨. | الشيخ، عمر حسن (١٩٨٦) : المشروعات الحديثة في تدريس العلوم، منشورات معهد التربية، الانروا، اليونسكو، عمان ، الاردن .                                                                                                                                                          |
| ٩. | الصالح، فدوى عباس (٢٠٠٧) : بنية المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة كلية                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| التربية ابن الهيثم، مجلة الاستاذ، العدد ٦٤ .                                                                                                                                                                                                               |  |
| ١٠. عطا الله، ميشيل كامل (٢٠١٠) : طرق واساليب تدريس العلوم، ط١، دار المسيرة، عمان.                                                                                                                                                                         |  |
| ١١. عطية، محسن علي (٢٠٠٩) : الجودة الشاملة والجديدة في التدريس، ط١، دار الصفاء، عمان، الاردن .                                                                                                                                                             |  |
| ١٢. قطامي، يوسف ومحمد احمد الروسان (٢٠٠٥)، الخرائط المفاهيمية، اسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية، ط١، دار الفكر، عمان.                                                                                                                        |  |
| ١٣. المحتسب ، سمية ورائد عبدالله (٢٠١٣): " أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تكوين البنية المفاهيمية في الكيمياء لدى طلبة الصف الثاني عشر العلمي في دولة الإمارات العربية المتحدة"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، العدد(١) المجلد(٢٨). |  |

14. Ausuble, D. (1978). "**Educational Psychology: A cognitive view**", 2nd Edition. New York Holt. Rinehart , Winiston.

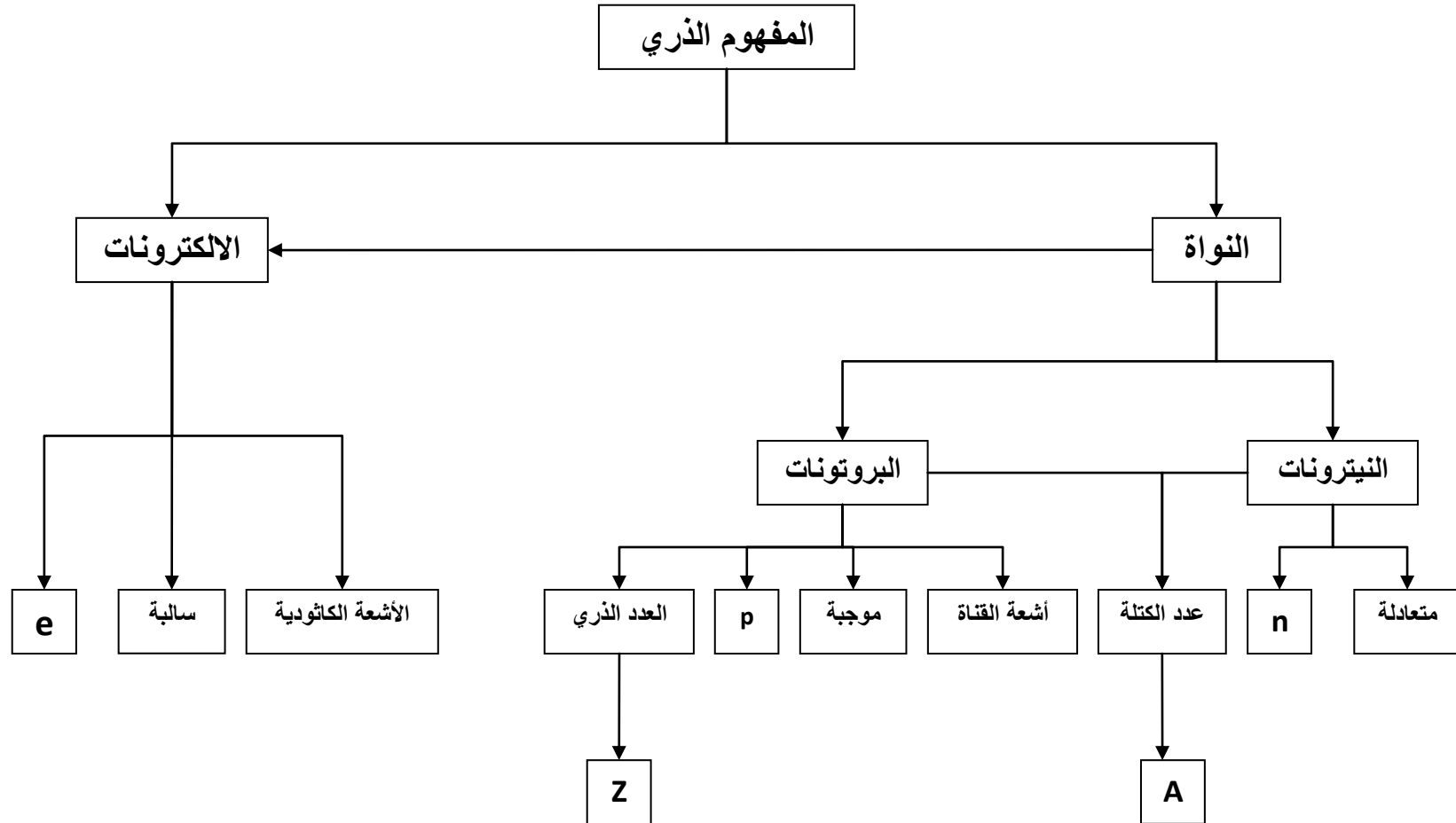
15. -Bruner‘ J. (1960) : **the process of learning** , Harvard University. press

16. Deng, Feng. & Chen, Wenli. & Chai, Ching. (2011): "Constructivist-oriented data-logging activities in Chinese chemistry classroom: Enhancing students' conceptual understanding and their metacognition". **The Asia-Pacific Researcher**. 20(2). 207-221.

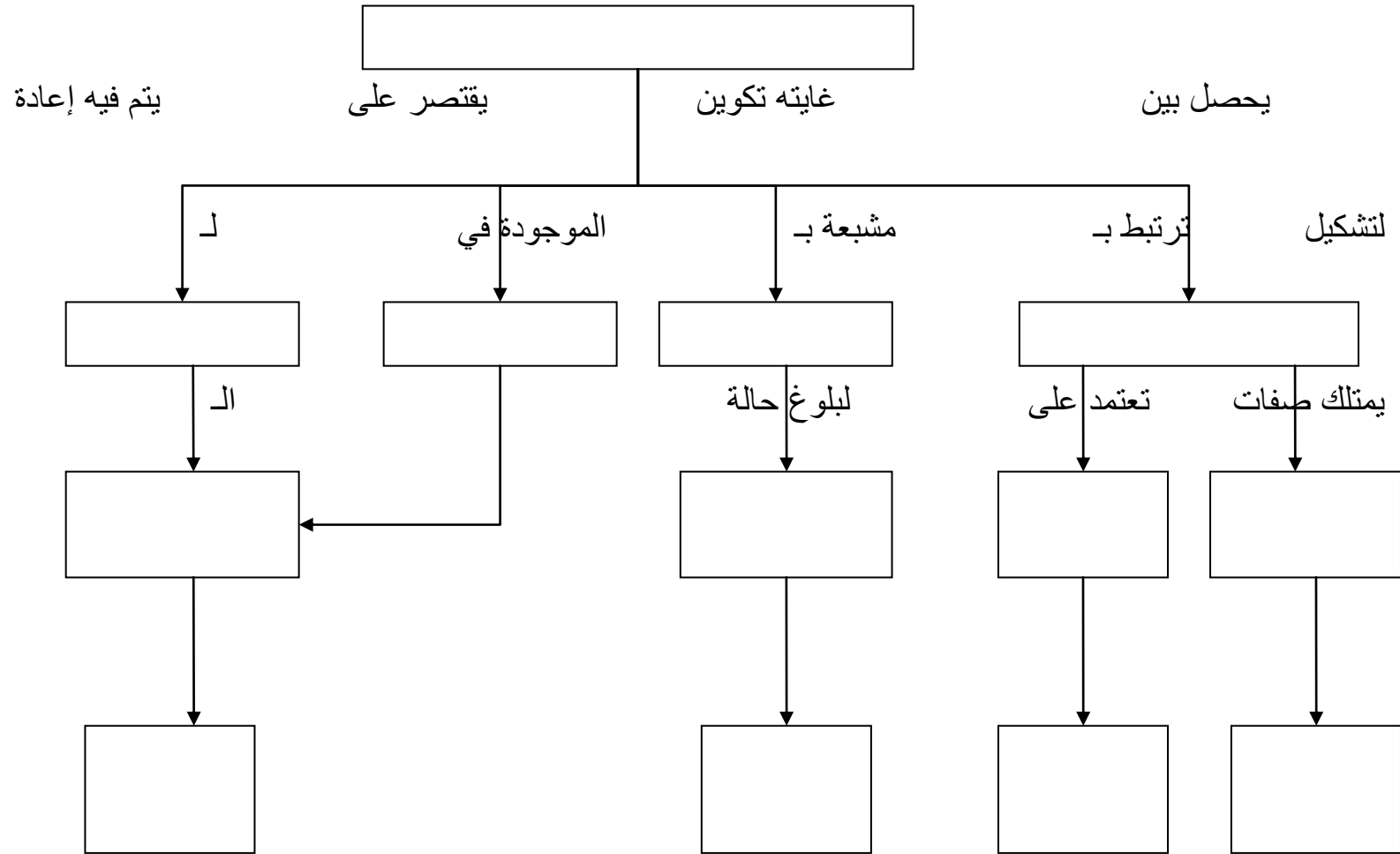
## ملحق (١)

### نماذج من اختبار بنية المفاهيم الكيميائية

س١:- تفحص خرائط المفاهيم التالية ثم سم العلاقات بين المفاهيم في كل خارطة مستعينا بحروف وكلمات الربط المذكورة مع كل خارطة :  
**(أ) حروف وكلمات الربط:-** (يتكون من ، تدور حولها ، تتضمن ، مجموعهما ، شحنتها ، يرمز لها ، يمثل ، تسمى ب ، شحنتها ، يرمز لها ، نمرز لة ، نمرز لة



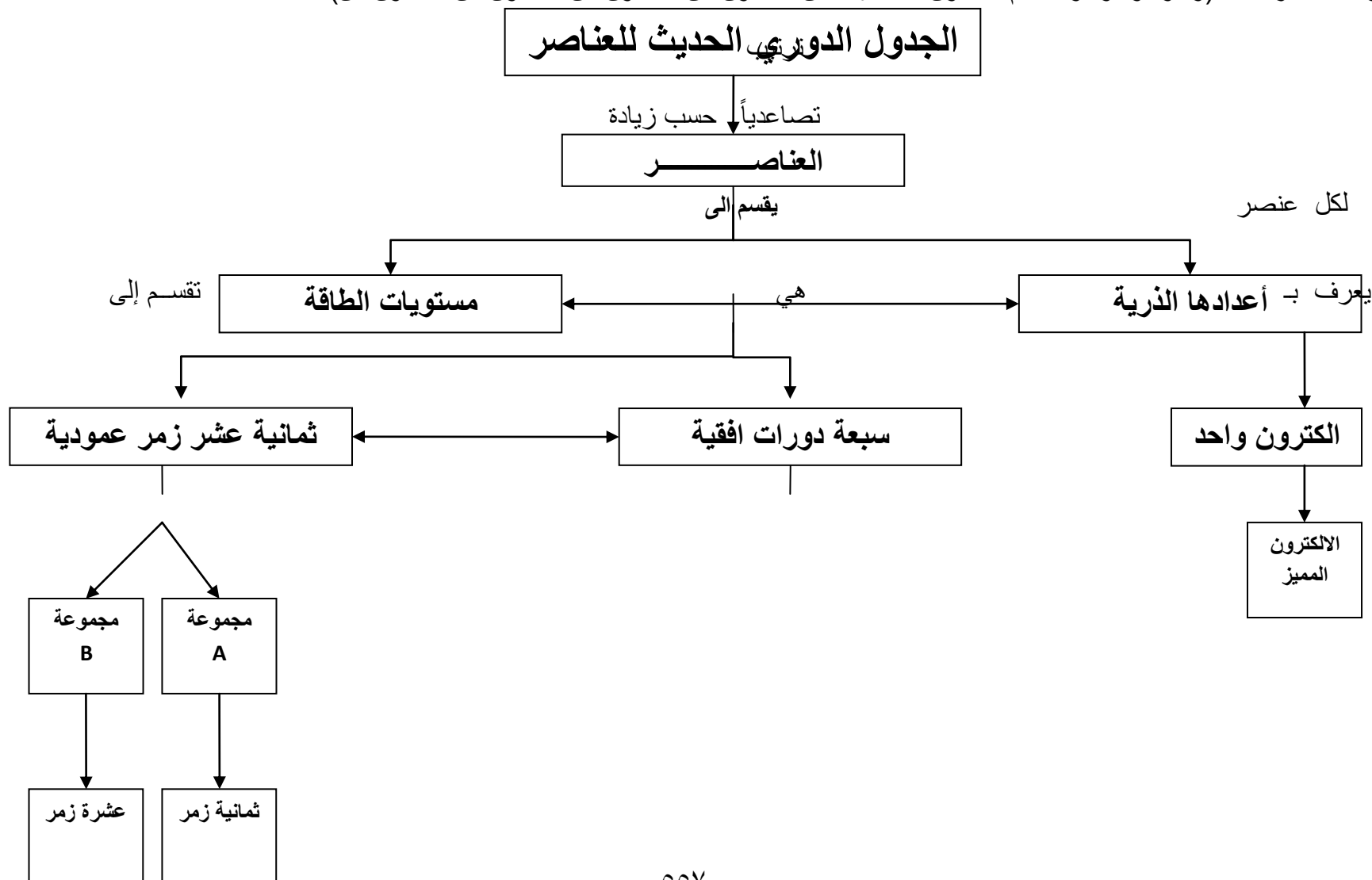
س٢: تفحص خرائط المفاهيم التالية ثم اكملها مستعينا بالمفاهيم المذكورة مع كل خارطة  
**(أ) المفاهيم :-** (التفاعل الكيميائي، ذرات عنصرين ، اوربيتالات ، الكترونات التكافؤ، الترتيب الالكتروني ، جزيء مركب جديد، قوى ارتباط (اواصر) ، الالكترونات، الاوربيتالات الذرية ، غيرمشبعة ، فيزياوية وكيميائية جديدة ، كهروسلبية الذرات المشاركة، الاستقرار الكيميائي)



س٣:- اكمل خرائط المفاهيم التالية مستعينا بالمفاهيم وحروف وكلمات الربط الموجودة مع كل خارطة :

(ج) المفاهيم :- (القصيرة الاولى ، القصيرة الثانية والثالثة، الطويلة الرابعة ، الطويلة الخامسة ، الطويلة جدا السادسة ، السابعة ، عنصرين H و He ، ثمانية عناصر ، 18 عنصر ، 18 عنصر، 32 عنصر، 24عنصر)

حروف وكلمات الربط :- (و، و، و، و، و، وتضم ، تتكون كل منهما من ، تتكون من ، تتكون من ، تتكون من )



عددها عددها

س ٤ :- ارسم خارطة مفاهيم بالاستفادة من هيكلية خرائط المفاهيم في الاسئلة السابقة مستخدما المفاهيم وحروف وكلمات الربط و(الامثلة ان وجدت) المعطاة لك مع كل فقرة

أ) المفاهيم :- (الاطياف الذرية ، طيف الانبعاث المستمر ، طيف الانبعاث الخطي ، الالوان المتحللة ، ضوء الشمس ، ذرات عنصر نقي في حالة الغازية)

حروف وكلمات الربط :- (تقسم الى ، هي مجموعة ، لـ ، مثل ، مثل)

الامثلة :- (قوس قزح ، طيف الانبعاث الخطي للهيدروجين)

## الذكاءات المتعددة لطلبة الكلية العلمية للتصميم

### في سلطنة عمان

أ.م.د. مها عبد المجيد العاني

#### الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على واقع وأهمية الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان وفي ضوء متغير التخصص وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالب وطالبة ومن اربع تخصصات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وشكلت ما نسبته (٥٠%) من مجتمع الدراسة . ولتحقيق اهداف الدراسة تم تبني مقياس ماكينزي (McKenzie، ١٩٩٩) وبعد تطبيقه على عينة الدراسة توصلت نتائج الدراسة الى ان جميع الطلبة في كل الاقسام (الاربعة) الموجودة في الكلية العلمية للتصميم كانت اجاباتهم دالة في الذكاءات الخمس وهي الذكاء الفضائي والذكاء البينشخصي والذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي والذكاء الموسيقي، أي لديهم توليفه من الذكاءات وهي مرتبطة بالمجال الذي يدرس فيه، وحصولهم على درجات منخفضة بالنسبة للذكاءات (الطبيعي، المنطقي، الجسمي، الوجودي)، فيشير الى ان تخصصات الطلبة واهتماماتهم لا ينصب على تلك الجوانب ، وفي ضوء النتائج اوصت الباحثة الاهتمام الذكاءات المتعددة وتوظيفها في تدريس الطلبة واستخدامها بوصفها نقاط قوة في تدريس الطلبة للوصول بهم الى الاهداف التعليمية كل حسب اسلوبه ،مع مراعاة البرنامج لبعض أنماط الذكاءات المتعددة مما يعني مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة واجراء المزيد من الدراسات منها العلاقة بين الذكاءات المتعددة لطلبة الكلية والتحصيل الدراسي والتخصص ومتغيرات نفسية مثل حل المشكلات ، اتخاذ القرار وغيرها .

**الكلمات المفتاحية :** الذكاءات المتعددة ، طلبة الكلية العلمية للتصميم .



## المقدمة :

تعد مسألة مراعاة الفروق الفردية في القدرات العقلية وانماط التعلم حسب النوع والتخصص له اهمية كبيرة ، ومعرفة ان كل طالب قادر على التعلم ولكن بأسلوب يختلف عن طالب آخر ، فمثلا طالب الفنون التشكيلية يتعلم عن طريق التعامل مع الخدمات الفنية بأبعادها الثلاثة / وطالب العلوم الاجتماعية يتعلم كيفية التعامل مع الآخرين، اما بالنسبة للاختلاف النوع ، فالاناث يملن الى النشاطات التي تدور حول العلاقات الاجتماعية والمهام التي تتسم بالطابع النظري خلافا للذكور الذين يميلون الى النشاطات الفردية ، والمهام التي تتسم بالطابع العملي (Keri ، 2002,PP. 436-437) .

إن مهمة الأستاذ الجامعي في الذكاءات المتعددة هي السعي للكشف عن الإسلوب الأمثل الذي يتعلم الطالب من خلاله، ومن ثم توظيف هذا الإسلوب في عملية تعلمه حتى يصبح التعلم خبرة ناجحة وتجربة نافعة يمارسها المتعلم وهو يشعر بالثقة والقدرة والكفاية لتحقيق الهدف الاسمي من التعلم ، والأداة الحالية ليست إختبار قدرة الطالب على الفشل أو النجاح بل بناء الإنسان القادر على النمو والتعلم مدى الحياة .

وقد أكدت الاتجاهات التربوية الحديثة على أن النجاح الاكاديمي مرهون بالتركيز على نقاط القوة في شخصية الطالب وقدراته وإمكاناته، وتوظيفها في عملية تدريسه لذا كان من الاهمية الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة في القدرات المعرفية حسب التخصص، من اجل توفير المناخ التعليمي المناسب بأستخدام اساليب تدريس متنوعة تتلاءم مع القدرات المعرفية للطلبة، بحيث يكون كل طالب قادرا على الاستفادة القصوى من العملية التعليمية حسب قدراته وميوله وإمكاناته .

ومما تقدم تستنتج الباحثة إن نظرية الذكاءات المتعددة تؤكد على أن الذكاء قدرة عقلية ذهنية موروثة قابلة للنمو والتطور، وأن نموها وتزايدها يتم بعوامل بيئية. فضلاً عن إنه يمكن للفرد التحسن في كل ذكاء من الذكاءات الإنسانية ، بالرغم من

أن بعض الناس سوف يتحسنون في مجال ذكاء ما بسرعة أكثر من التحسن في ذكاءات أخرى

### مشكلة الدراسة :

يشهد التعليم الجامعي في العصر الراهن تطورات كبيرة في أهدافه وطرائقه وأساليبه أفرزتها التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الذي نعيش فيه ، وفرضتها تغيرات جديدة على الصعيد الأكاديمي مثل انتشار الكليات الخاصة وبروز التعليم الإلكتروني عن بعد ، مما جعل الرهان على جودة التعليم الجامعي واللاحق في ركب السباق الأكاديمي نحو الحصول على الاعتمادية للتحقق من هذه الجودة الشغل الشاغل للعاملين في التعليم الجامعي (حيدر ، ٢٠٠٥).

إن التغيرات التي طرأت في عملية الإصلاح التربوي إعتمدت على الاهداف السلوكية في التربية القائمة على الكفايات ثم الى التمرکز حول المتعلم الى حركة نواتج التعلم، وصولا الى حركة المعايير التربوية والاعتماد الأكاديمي لتحسين النواتج التعليمية، رغبة في تحسين أداء المؤسسة الأكاديمية بجميع ابعادها : المتعلم، الاستاذ، المنهج (الكتاب)، التدريس، النشاط (كنعان ، ٢٠٠٥). وهذا الأمر تؤكد عليه المعايير المطلوبة في المؤسسات التربوية والتي تنشد التنوع في المعايير وما يتضمنه من خبرات ميدانية ، وما يقدمه الاستاذ من إمكانيات لإبراز معارفه ومهارته في تنوع اساليب التدريس (لجنة التوعية ، ٢٠٠٢) ... إلا إن الباحثة إلتمست من خلال الخبرة الميدانية في مجال التدريس أن العديد من المؤسسات الجامعية في الكليات لم تنتهج هذا التنوع في مسيرتها العلمية .

وفي ضوء ما تقدم تحددت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الأسئلة التالية :

١. ما واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان ؟

٢. ما أهمية مجالات واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان ؟

٣. ما هي الفروق في ما واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان وفقاً لتخصصاتهم الأكاديمية ؟

### أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١. تعد الدراسة الأولى بسلطنة عمان - على حد علم الباحثة - والتي تتناول الذكاءات المتعددة لدى طلبة أقسام الكلية العلمية للتصميم .
٢. تفعيل المبادئ والمعايير الخاصة بالذكاءات المتعددة في المؤسسات الجامعية والتي تسعى للتجويد الأكاديمي لمعرفة ما يمتلكه طلبتها من ذكاءات وإتباع أساليب تدريس متنوعة .
٣. إعداد الأساليب والطرائق المناسبة في مناهج التدريس لتنمية قدرات الطلبة وإبداعاتهم في الذكاءات المتعددة .
٤. تتوقع الباحثة أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة :
  - أ. المسؤولين والقائمين (عمادة الكلية ورؤساء الأقسام) على الاستفادة من هذه الأداة في رسم الخطط لتوزيع الطلبة الجدد على الأقسام المناسبة لهم.
  - ب. الهيئة التدريسية في الكلية كونهم العنصر الأساسي الذي يسهم في الكشف عن ذوي الذكاءات المتعددة من الطلبة، واتباع أساليب التدريس المناسبة ، ومساعدة الطلبة على تحفيز قدراتهم وإمكاناتهم للأبداع في مجال تخصصاتهم .
  - ج. الباحثون والمهتمون بالدراسات التربوية والنفسية .

### أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى :

١. التعرف على واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان .

٢. التعرف على أهمية مجالات واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان .
٣. التعرف على واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان وفقا للتخصصات العلمية في الكلية .
٤. الوصول الى حلول مستقبلية مقترحة لتفعيل إستخدام الذكاءات المتعددة لأختيار الطلبة وفق الأقسام العلمية في الكلية .

#### حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على :

- الحدود المكانية للدراسة : الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان .
- الحدود الموضوعية للدراسة : الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم .
- الحدود الزمانية للدراسة : العام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م .
- متغيرات الدراسة : التخصصات العلمية في الكلية (الفنون الجميلة ، التصميم الجرافيكي ، التصميم الداخلي ، وتصميم الأزياء) .

#### تحديد المصطلحات :

تحددت الدراسة الحالية بالمصطلحات الاتية :

#### أولاً: الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence's) :

##### ١. عرفها جاردر (Gardner, 1983) بأنه :

" القدرة على حل المشكلات لخلق نتائج تحظى بتقدير واهتمام في البيئة الاجتماعية للفرد. ويتضمن ايضا قدرات متنوعة تكشف عن مكامن الابداع لدى الافراد كالذكاء الموسيقي، الذكاء الفضائي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الجسمي الحركي وغيرها من الذكاءات التي تتأثر بالثقافة والبيئة للفرد الى حد كبير " (Gardner, 1983 , P. 83).

٢. تعريف جابر (٢٠٠٣) :

"المهارات العقلية القابلة للتنمية والمتمثلة في : الذكاء اللغوي ، الذكاء المنطقي الرياضي ، الذكاء المكاني ، الذكاء الجسمي الحركي ، الذكاء الموسيقي ، الذكاء الاجتماعي ، الذكاء البين شخصي ، الذكاء الطبيعي " (جابر ، ٢٠٠٣ ، ص٦٥).

٣. عرفها عياد (٢٠٠٨) :

"مهارات عقلية يتمتع بها الإنسان وتكون متعددة ، كالذكاء الموسيقي والرياضي وغيرها ، وليست بالضرورة أن تتوفر في نفس الشخص " (عياد ، ٢٠٠٨ ، ص١٩). وفي ضوء ما تقدم عرفت الباحثة الذكاءات المتعددة نظرياً بأنها : " مجموعة من القدرات والمهارات العقلية المتنوعة والتي قد يمتلك الفرد أكثر من نوع وهي: الذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء الفضائي (المكاني)، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البنشخصي ، والذكاء الموسيقي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي .

أما التعريف الاجرائي للذكاءات المتعددة فقد تمثل ب : " الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاءات المتعددة في الدراسة الحالية ، إذ تمثل الدرجة الاعلى على المقياس نوع الذكاء الذي يمتلكه الطالب " .

ثانياً: الكلية العلمية للتصميم :

وهي إحدى الكليات الخاصة في سلطنة عمان التابعة إلى المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة التابعة لوزارة التعليم العالي والتي أنشئت عام ٢٠٠٤م، وتضم أربع أقسام هي: الفنون الجميلة والتصميم الجرافيكي والتصميم الداخلي وتصميم الأزياء. إذ تمنح الكلية طلبتها شهادة الدبلوم وشهادة البكالوريوس في التخصص بعد دراسة لمدة (٤) سنوات .

## الفصل الثاني

### الأدبيات والدراسات السابقة

ان نظرية الذكاءات المتعددة تكشف عن مكانم الابداع والتفوق لدى المتعلمين ، والتي تتسم بالتعدد والتنوع كالقدرات الفنية والاجتماعية أو الشخصية ، والطبيعية والموسيقية والفضائية والوجدية والروحية ، والتي يمكن ان تكون روافد جديدة لاثراء عملية التعلم ، واساليب مختلفة لتحقيق أهدافه ، فمنذ نشأة نظريات الذكاء كانت النظرة السائدة في مجال علم النفس ان الذكاء يشمل عددا محدودا من القدرات العقلية تدور حول القدرات الادائية واللفظية واللغوية ، وتم اهمال القدرات المتعلقة بالابعاد الانسانية والروحية والجسمية ، وقد قدم جاردنر ( Gardner , 1983 ) نموذجا تضمن سبعة انواع من الذكاء هي : الذكاء اللغوي اللفظي ( Verbal- Linguistic ) والذكاء البصري الفضائي ( Visual-Special ) والذكاء الاجتماعي ( Interpersonal ) والذكاء الجسمي الحركي ( Bodily-Kinesthetic ) والذكاء المنطقي الرياضي ( Mathematical Logical ) والذكاء الشخصي ( Intrapersonal ) والذكاء الموسيقي الایقاعي ( Musical-Rhythmic Intelligence ) ، وفي عام ١٩٩٥ أضاف جاردنر نوعا ثامنا من الذكاء وهو الذكاء الطبيعي ( Naturalist ) ثم اضاف عام ١٩٩٨ نوعا تاسعا وهو الذكاء الوجودي ( Existentialist ) ، وهذه الذكاءات متباينة ومختلفة عن بعضها البعض ، كما انها موجودة لدى الافراد بدرجات متفاوتة ، بحيث تمثل نقاط قوة أو ضعف لديهم ( العمران ، ٢٠٠٦ ، ص١٧-١٨ ) .

### مجالات الذكاءات المتعددة

#### ١. الذكاء اللغوي اللفظي ( Verbal-Linguistic Intelligence ) :

وهو القدرة على استخدام اللغة سواء كانت اللغة الأم أو اللغات الأخرى كما يجول بخاطرک ولفهم الأشخاص الآخرين، ويختص الشعراء بقدر كبير من هذا النوع من الذكاء (حسين ، ٢٠٠٣ ، ص١٥) والأشخاص الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء تميل مهاراتهم السمعية لأن تكون متقدمة في تطورها ويحققون أفضل تعلم

عندما يتاح لهم أن يتكلموا أو يصغوا أو يقرؤوا أو يكتبوا (سيلفر وآخرون ، ٢٠٠٦، ص٨)، ولقد اهتم " جاردنر " بعدم تسمية الذكاء اللغوي بأنه شكل من أشكال الذكاء السمعي / الشفهي ، ويوجد سببان لذلك :

أولاً. أن الأفراد الصم يمكنهم اكتساب اللغة الطبيعية، ويمكنهم استنباط ، أو اتقان الأنظمة الإشارية.

ثانياً. يوجد شكل آخر من أشكال الذكاء يرتبط بالجهاز السمعي / الشفهي، وهو الذكاء الموسيقي والذي يعني قدرة الأفراد على تمييز المعني والأهمية في مجموعة من طبقات الصوت (عفانة والخزندار ، ٢٠٠٧ ، ص٦٨) ويتصف أصحاب الذكاء اللغوي بالتالي:

- ❖ لديهم القدرة على التعبير والتواصل من الآخرين كلامياً وكتابياً وبلغة واضحة.
- ❖ غالباً ما يفكرون بالكلمات ويفضلون تعلم مفردات جديدة.
- ❖ يمارسون المطالعة ونظم الشعر وتأليف القصص واللعب بالكلمات.
- ❖ ينفذون ما يطلب منهم من أساليب فنية كتابية ولديهم قدرة جيدة على الإستيعاب القرائي . (السلطي ، ٢٠٠٤ ، ص١٧٠)

وتستنتج الباحثة أن الذكاء اللغوي يعني قدرة الفرد على استخدام الكلمة والألفاظ واللغة بشكل جيد ، بحيث يستطيع إيصال ما يريد إيصاله للآخرين والنطق الصحيح للألفاظ.

## ٢. الذكاء المنطقي الرياضي (Logical-Mathematical Intelligence) :

وهو القدرة على استخدام العلاقات المجددة وتقديرها كما يحدث في الحساب والجبر والمنطق والرمز وتنظيم العلاقات السلبية والمجردات واستخدامهم الأرقام بمهارة ويرتبط به عمليات تخدمه كالتصنيف الوضع في فئات والاستنتاج والتعميم وفرض الفروض، وهو موجود بشكل واضح عند علماء الرياضيات ومبرمجي الكمبيوتر والمحللين الماليين والمحاسبين والمهندسين والفيزيائيين والعلماء (الخالدي ، ٢٠٠٥ ، ص ١٤٦) .

ويتصف أصحاب هذا الذكاء بالتالي:

- ❖ يستعملون المنطق واللغة بفاعلية في حل المشكلات التي يواجهونها.
  - ❖ يفكرون بشكل تدريجي ومفاهيمي ولهم القدرة على اكتشاف العلاقات والأنماط والتي لا يكتشفها الآخرون.
  - ❖ يمارسون مهمة التجريب وحل الألغاز ومواجهة المسائل الصعبة بهدف حلها.
  - ❖ يتساءلون عن الأشياء الطبيعية ويفكرون فيها.
- وعليه تستنتج الباحثة أن الذكاء المنطقي الرياضي يعني قدرة الفرد على التعامل مع الأرقام والعلاقات والمشكلات ، وقدرته على الفهم الجيد للسبب والنتيجة ، والتعامل مع المسائل الصعبة والعمليات الرياضية المعقدة.

### ٣. الذكاء المكاني البصري (الفضائي) (Visual-Special Intelligence):

يعني القدرة على إدراك العالم المكاني البصري بصورة دقيقة، وعلى أداء أو إجراء تحولات على تلك الإدراكات وينطوي على هذا النوع من الذكاء على الحساسية تجاه اللون والخطوط والشكل والفضاء والعلاقات القائمة بين هذه العناصر ، ويتضمن المقدرة على التصوير وعلى التمثيل المكاني للأفكار البصرية أو المكانية والقدرة على توجيه الذات بصورة ملائمة في قالب مكاني بصري (ارمسترونج ، ٢٠٠٦ ، ص ٢). ويتعلق هذا النوع بالقدرة على تصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ . ويتجلى بشكل خاص لدى ذوي القدرات الفنية مثل الرسامين ومهندسي الديكور والمعماريين والملاحين مصمم داخلي ، معماري ، فنان ، مخترع، تصميم الأزياء أو الحلبي أو المجوهرات (عفانة والخزندار ، ٢٠٠٧ ، ص ٧٣).

ويتضمن هذا النوع من الذكاء : الحساسية للون والخط ، والشكل والطبيعة ، والمجال أو للمساحة والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر ويضم القدرة على التصوير البصري ، وأن يمثل الفرد ويصور بيانياً الأفكار البصرية أو المكانية ( جابر ، ٢٠٠٣ ، ص ١١)، كما ويصف الأشخاص الذين لديهم الذكاء البصري

بالتالي :



- ❖ يروي ويصف صوراً بصرية واضحة.
  - ❖ يقرأ خرائط ولوحات ورسوماً بيانية بسهولة أكبر من قراءته النص.
  - ❖ يحلم أحلام يقظة أكثر من أترابه.
  - ❖ يستمتع بأنشطة الفن.
  - ❖ يحب مشاهدة الأفلام المتحركة والشرائح وغيرها من العروض البصرية.
  - ❖ يبني بنايات مشوقة ذات أبعاد ثلاثية أفضل ممن في سنه.
- وتستنتج الباحثة أن الذكاء المكاني البصري يعني قدرة الفرد على الحكم على شئ ما من خلال بصره أو ما يعوضه عن حاسة البصر ، سواء كانت صورة أو رمز أو تعبير كلامي أو صامت أو غيره .
٤. **الذكاء الموسيقي الإيقاعي (Musical-Rhythmic Intelligence) :**
- ويتمثل في القدرة على إنتاج الأنغام والأغاني وتقدير الإيقاعات وطبقات الصوت والجرس الموسيقي ويتضح هذا الذكاء لدى الموسيقيين والمغنيين ومؤلفي الموسيقى ومهندسي الصوت وخبراء السمعيات (ثابت ، ٢٠٠١ ، ص٣٢)
- ويتميز الشخص الذي يتمتع بالذكاء الموسيقي بالتالي :
- يخبرك متى تكون الأصوات الموسيقية نشازاً أو مضايقة بطريقة أخرى.
- ❖ يتذكر ألحان الأغاني.
  - ❖ يؤدي على آلة موسيقية أو يغني في مجموعة.
  - ❖ له طريقة إيقاعية في التحدث أو الحركة.
  - ❖ يدندن بطريقة لا شعورية لنفسه.
  - ❖ حساس للضوضاء البيئية.
  - ❖ يستجيب باستحسان حين يستمع لقطعة موسيقية.
- وتستنتج الباحثة مما تقدم أن الذكاء الموسيقي هو قدرة الفرد على فهم ، وتحليل ، وإنتاج النغمات الموسيقية.

## ٥ . الذكاء الجسمي الحركي (Bodily-Kinesthetic Intelligence):

الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر كما هو الحال عند الممثل والمقلد والمهرج .. والرياضي أو الراقص ( واليسر في استخدام الفرد ليديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها ) كما هو الحال عند الحرفي ، والميكانيكي أو الجراح) ويضم هذا الذكاء مهارات فيزيقية نوعية أو محدده كالتأزر والتوازن ، والمهارة والقوة والمرونة والسرعة وكذلك الإحساس بحركة الجسم ووضعه (أي الاستقبال الذاتي) والاستطاعة للمسية مثل الرياضي، الرقص، التمثيل. ( جابر ، ٢٠٠٣، ص ١١ ).

ويتميز الأشخاص الذين لديهم هذا الذكاء بالتالي :

- ❖ يتفوق في لعبة رياضية أو أكثر .
  - ❖ يحب أن يجرى أو يفك الأشياء ويعيد تركيبها.
  - ❖ يستمتع بالجري والقفز والمصارعة أو الأنشطة المشابهة.
  - ❖ يظهر مهارة في حرفة مثل الأعمال الخشبية ، الحياكة ، الميكانيكا...
  - ❖ يحكي على احساسات فيزيقية مختلفة أثناء التفكير أو العمل.
  - ❖ يستمتع بالعمل بالطين أو بالخبرات للمسية الأخرى.
- وتستنتج الباحثة مما تقدم أن الذكاء الجسمي الحركي هو القدرة على استخدام الجسم ببراعة ومعالجة الموضوعات يدويا بمهارة للتعبير عن الافكار والمشاعر ، كما يتضمن التأزر بين الاجهزة العصبية والعقلية والادراكية .

## ٦ . الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence) :

وهو القدرة على إدراك وتمييز أمزجة ونوايا ودوافع ومشاعر الأشخاص الآخرين. ويمكن لهذا الذكاء أن يتضمن حساسية تجاه تعبيرات الوجه والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين عدة أنواع مختلفة من الإشارات البيئشخصية والمقدرة على التجاوب بفاعلية تجاه هذه الإشارات بطريقة واقعية مثلاً : التأثير على مجموعة من الناس ليتبعوا مسار عمل معين (آرمسترونج ، ٢٠٠٦، ص ٣) .

ويعرفه ثابت (٢٠٠١) أنه القدرة على إدراك وتمييز مشاعر الآخرين وأمزجتهم وأغراضهم والحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والقيم والمعتقدات والتصرف بناء على ذلك ويتضمن فهم الذات ، والتحكم فيها واحترامها ، وتوظيف ذلك في اتخاذ القرارات والإيماءات والقدرة على الاستجابة للتلميحات والتصرف حيالها والتأثير على الآخرين ويتضح هذا الذكاء لدى المعلمين والعاملين الاجتماعيين والقادة السياسيين والمرشدين النفسيين والتربويين وإدارة الأعمال ( ثابت ، ٢٠٠١، ص٢٤).

ويتميز الأشخاص الذين يتمتعون بهذا الذكاء بما يلي :

- ❖ يستمتع بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
- ❖ يبدووا قائداً على نحو طبيعي.
- ❖ يقدم النصيحة للأصدقاء الذين لديهم مشكلات.
- ❖ ينتمي إلى أندية ولجان أو تنظيمات أخرى.
- ❖ لديه إحساس جيد بالتعاطف مع الآخرين والاهتمام بهم.
- ❖ يسعى الآخرون لصحبته.

وتستنتج الباحثة مما تقدم بأن الذكاء الاجتماعي يعني قدرة الشخص على التعامل مع الآخرين وفهم أهمزجتهم ونواياهم سواء عن طريق الإيماءات أو عن طريق الحديث معهم ، ومشاركتهم المشاعر

#### ٧. الذكاء البيئشخصي (Intrapersonal Intelligence):

يتعلق هذا النوع من الذكاء بالخصائص والسمات الذاتية ويتطلب القدرة على تواصل الفرد مع نفسه (السلطي ، ٢٠٠٤، ص١٧٢) .

ويعرفه (جابر ، ٢٠٠٣) بأنه معرفة الذات والقدرة على التصرف توافقياً على أساس تلك المعرفة ، وهذا الذكاء يتضمن أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية والإنفعالية ورغباته والقدرة على تأديب الذات وفهماها وتقديرها (جابر ، ٢٠٠٣، ص١٢) .

بينما عرفه كل من (عفانة والخزندار ، ٢٠٠٧) بأنه القدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات واستخدام هذه القدرة بفاعلية في الحياة وقدرة الفرد على فهم ذاته جيداً، وتألق عاطفته وقدرته على التميز ويتضح هذا الذكاء لدى العلماء والحكماء والفلاسفة، حيث أن المهارات التي تتميز لديهم: التأمل الذاتي ومراقبة الذات - إدراك وشعور الفرد بنفسه - معالجة المعلومات بصورة ذاتية - الالتزام بالمبادئ والقيم الخلقية والدينية - التحدي والثقة بالنفس - الصبر على الشدائد (عفانة والخزندار ، ٢٠٠٧، ص ٧٤) .

وبتميز الأشخاص الذين لديهم هذا النوع من الذكاء بالتالي:

- ❖ يظهر احساساً بالاستقلال أو ارادة قوية.
- ❖ لديه احساس واقعي بنواحي قوته ونواحي ضعفه.
- ❖ لديه ميل واهتمام أو هواية لا يتحدث عنها كثيراً.
- ❖ لديه احساس جيد بتوجيه الذات.
- ❖ يفضل العمل بمفرده على العمل مع الآخرين.
- ❖ قادر على التعلم مع اخفاقاته ونجاحاته في الحياة.
- ❖ لديه تقدير ذات عال.

وتستنتج الباحثة أن الذكاء البيئي الشخصي هو قدرة الفرد على فهم ذاته ومعرفة قدراته الشخصية والاحساس بمشاعره وقيمه ورغباته ومعرفة نقاط الضعف والقوة لديه

#### ٨. الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence):

يعني الخبرة في إدراك وتصنيف الأنواع الحية العديدة - نباتات وحيوانات - في بيئة الشخص ويتضمن أيضاً الحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى مثل المزارع أو طبيب البيطري أو المهندس الزراعي (أرمسترونج ، ٢٠٠٦، ص ٣) .

ويتصف أصحاب هذا الذكاء بما يلي:

- ❖ يتعاملون مع جميع الأشياء الكائنة في البيئة الطبيعية فيدرسونها ويصنفونها إلى
- ❖ صخور ونباتات و فراشات وأشجار وأزهار.

- ❖ يمارسون رياضة المشي ، وصيد الأسماك والبحث عن الآثار .
  - ❖ يلاحظون السمات الأساسية للأشياء بشكل فطري وعلى أساسها يستطيعون تصنيفها
  - ❖ وبشكل عفوي.
  - ❖ يهتمون بمظهرهم ولباسهم كما يهتمون بانطباعات الآخرين عن شخصياتهم.
- وتستنتج الباحثة أن الذكاء الطبيعي القدرة على التعرف على النماذج والاشكال في الطبيعة والقدرة على التصنيف .

#### ٩. الذكاء الوجودي (Existential Intelligence):

- يرمز الى علاقة الفرد بالكون وتفكيره الغيبي بالموت وتتضمن مهارات المتعلم القدرة على مناقشة الامور الغيبية ، والتجريد والخوض في المسائل الفلسفية العميقة، ومن المهن المناسبة لتدريس الفلسفة وغيرها (حسين ، ٢٠٠٣، ص١٦) .
- وتستنتج الباحثة أن الذكاء الوجودي هو القدرة على التفكير المجرد ومعالج الاسئلة التي تدور حول الوجود الانساني . ويتبين من تلك الذكاءات المتعددة ان :
١. ان كل فرد لديه عدة ذكاءات .
  ٢. ان مستوى الذكاءات المتعددة يختلف من فرد لآخر .
  ٣. عمل هذه الذكاءات بشكل مستقل وتتفاوت مستوياتها داخل الفرد الواحد .
  ٤. ان كل فرد يستطيع التعبير عن كل ذكاء من ذكاءاته المتعددة بأكثر من وسيلة .

#### الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات للتعرف على دور الذكاءات المتعددة - بوصفها أحد مداخل اساليب التعلم - في النجاح الاكاديمي لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية وخاصة التعليم الجامعي والتعرف على الفروق بين الطلبة في الذكاءات المتعددة وفقا للثقافة والنوع .

فقد قامت ماثيوس ( Mathews , 1994 ) بدراسة أخرى التعرف الى تفضيلات الطلبة لاساليب تعلمهم وفقا لتخصصاتهم الاكاديمية وقد بينت نتائج الدراسة ان طلبة

العلوم والرياضيات أبدوا تفضيلاً لاستخدام أسلوب التعلم التطبيقي (الذكاء الجسمي الحركي والفضائي والطبيعي) بينما أبدى الطلبة في التخصصات التالية: التربية والانسانيات والعلوم الاجتماعية ، تفضيلاً لاستخدام أسلوب التعلم المفاهيمي (الذكاء اللغوي اللفظي والمنطقي الرياضي)، واستنتجت ان الطلبة عبر التخصصات الاكاديمية المختلفة يختارون التخصصات التي تتلاءم مع أسلوب تعلمهم الذي يفضلونه والذي يعمل على تحسين امكاناتهم للنجاح (Matthews , 1994, PP. 65-74).

وقام ميشرا (Mishra, 1998) بدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين في الكليات المختلفة بأحدى الجامعات الامريكية ، وقد اوضحت نتائج الدراسة ان الطلبة في تخصص الآداب ، والعلوم والفنون الجميلة والادارة وبغض النظر عن انواع اساليب التعلم المفضلة لديهم - اختاروا أساليب التعلم مختلفة عن بعضها عن بعض (Mishra, 1998, PP. 7-18).

وأجرى فرنهام وورد (Furnham&Ward, 2001) دراسة للكشف عن الذكاءات المتعددة لدى عينة من الطلبة الجامعيين في احدى جامعات نيوزلندا ، والتعرف الى الفروق بين الذكور والاناث في هذه الذكاءات . وقد بينت النتائج ان الطلبة النيوزلنديين أعطوا انفسهم تقديرات أقل على الذكاء المنطقي الرياضي ، والجسمي الحركي والوجودي والروحي والطبيعي مقارنة بعينة من الطلبة البريطانيين واخرى من الطلبة الامريكيين ، كما بينت وجود فروق بين الذكور والاناث في ثلاث انواع من الذكاء ، حيث بينت تقديرات الذكور لانفسهم انهم متفوقون على الاناث في الذكاء الرياضي المنطقي والذكاء الفضائي والذكاء الوجودي ، ولم تكن هناك فروق في الذكاءات الاخرى (Furnham&Ward, 2001, p53).

وفي دراسة الدرييري وكامل ( ٢٠٠١ ) بعنوان برنامج تدريبي مقترح لتدريس العلوم لتنمية الذكاءات المتعددة لدى معلمات الفصل الواحد بجامعة المينا على عينة من طلاب جامعة المينا هدفت للتعرف على الفلسفة التربوية للذكاءات المتعددة وبناء

برنامج تدريبي ثم التعرف على أثر استخدام البرنامج في ممارسة معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات للذكاءات المتعددة في مصر أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء العاملي بقياس متوسط الأنماط السبعة بعد تنفيذ البرنامج مما يوضح أثر التدريب على الأنماط (قوشة، ٢٠٠٣، ص٨٦)

وفي دراسة أخرى استهدفت التعرف على الذكاءات المتعددة لدى عينة بريطانية وأمريكية قام بها فرنهام وتانغ وليستر واوكونر ومونتغمري (Furnham, Tang, Lester, connor, & Montgomery, 2002) تكونت عينتها من عدد من الطلبة البريطانيين والأمريكيين ، بينت نتائجها وجود أثر للنوع حيث أعطى الذكور تقديرات أعلى من الإناث في الذكاء المنطقي والفضائي والروحي والطبيعي ولم تتضح أية فروق في الذكاءات الأخرى، كما بينت النتائج وجود أثر للبلد الذي ينتمي إليه الفرد حيث أعطى الأمريكيون تقديرات أقل بالنسبة للذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي ولكن أعلى بالنسبة للذكاء الفضائي، والذكاء الجسمي الحركي مقارنة بالطلبة البريطانيين (Furnham & Others, 2002, PP. 245-255).

وقام ويز وآخرون (Weiss, et.al., 2003) بدراسة بينت نتائجها تفوق الذكور في الذكاء الفضائي والإناث في الذكاء اللغوي، وبينت الدراسة أن الذكور كانوا أميل لاعطاء تقديرات أعلى لأنفسهم على الذكاء الفضائي من تقديرات الإناث لأنفسهن على الذكاء اللغوي (Weiss , et.al ., 2003, PP. 863-875) .

وقامت (قوشة، ٢٠٠٣) بدراسة عن الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية هدفت إلى دراسة الفروق بين الكليات العملية والنظرية في الذكاء المتعدد وفق متغيرات السنة الدراسية والجنس على عينة من ٦٠٠ طالباً وطالبة استخدمت فيها مقياس ميداني توصلت إلى نتائج الفروق وهي لا فروق دالة بين طلبة الكليات العملي والنظري حسب متغيري السنة الدراسية والنوع بالذكاء الموسيقي رغم اختلاف ترتيب الذكاء بينما كانت الفروق لصالح الكليات العملية في الذكاء الحركي والمكاني واللغوي والاجتماعي والشخصي ( قوشة ، ٢٠٠٣).

وقام كل من (عفانة والخزندار ، ٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى معرفة استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة تخصص رياضيات بغزة. وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٩ طالباً وطالبة ٦ طلاب و ١٢ طالبة من الجامعة الإسلامية بغزة و ١١ طالب و ٢٨ طالبة من جامعة الأقصى ، وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي كمنهج للدراسة ، وتكونت أدوات الدراسة من : بطاقة مقابلة ، وبطاقة ملاحظة المشرف للطلاب، وقد خرجت الدراسة انه لا يوجد فروق في استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس ، وضرورة امتلاك الطلبة المعلمين قدرات تحليلية تأملية ناقدة تمكنهم من استخدام استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة لديهم. ( عفانة والخزندار ، ٢٠٠٣ )

وقام شان (Chan,2003) بدراسة على عينة من الطلبة الصينيين في إحدى الجامعات الصينية للتعرف الى العلاقة بين ذكاءاتهم المتعددة وتخصصاتهم الأكاديمية، وقد بيمن نتائج الدراسة ان افراد العينة اعطوا تقديرات عالية على الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وتقديرات متدنية على الذكاء الفضائي ، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق تعزى للنوع او العمر بين افراد العينة . وكشفت الدراسة ان الافراد الذين ينتمون الى تخصص الفنون و الموسيقى تفقوا في الذكاء الموسيقي والذكاء الفضائي على الافراد الذين ينتمون لتخصصات العلوم الاجتماعية ، وان الافراد الذين ينتمون الى تخصص الارشاد النفسي افضل في الذكاء الاجتماعي والشخصي من الذين لاينتمون الى هذا التخصص ( Chan, 2003, PP. 521-533 ) .

وفي دراسة(عصام الدسوقي اسماعيل واليد عبد الدايم عبد السلام ، ٢٠٠٣) بعنوان دراسة للبناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات على عينة من ٤١٠ طالباً وطالبة من جامعة الملك خالد استخدم فيها مقياس تيلي هدفت لدراسة البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي والعمر الزمني كانت النتيجة أن الذكاءات المتعددة تعمل بصورة مستقلة وكلها تسهم في



عامل واحد كما وجسد ارتباط قوي بين الذكاءات وأساليب التعلم ووجدت فروقاً في الذكاء ترجع لتخصص الطالب وتحصيل الطالب باختلاف التخصص الدراسي كما كانت هناك علاقة بين الذكاءات والعمر الزمني (قوشة، ٢٠٠٣ ، ص ٧٤ )

واستهدفت دراسة فرنهام وآكاند (Furnham & Akande, 2004) التعرف الى الذكاءات المتعددة لعدد من الافراد في البيئة الافريقية بينت نتائجها ان تقديرات الافراد من زامبيا لانفسهم كانت الاعلى بالنسبة لبقية المجموعات ، على خلاف الافراد من نامبيا التي كانت تقديراتهم لانفسهم هي الادنى ، اما بالنسبة للفروق بين الذكور والاناث على عكس الدراسات الاخرى فلقد كانت الذكاءات المتعددة حسب تقديرات الاناث لانفسهن اعلى من تقديرات الذكور لانفسهم وذلك بالنسبة للذكاءات المتعددة ( Furnham & Akande , 2004 , PP. 281-294 ).

وقام لوري (Loori , 2005) بدراسة استهدفت الكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في الذكاءات المتعددة ، ووضحت نتائج الدراسة ان الذكاءات المستخدمة لدى افراد العينة كانت على التوالي :الذكاء الاجتماعي ثم الذكاء المنطقي - الرياضي، ثم الذكاء اللغوي ثم الذكاء الجسمي الحركي ثم الذكاء الشخصي ثم الذكاء الموسيقي والذكاء الفضائي اما بالنسبة للفروق بين الذكور والاناث فقد بينت النتائج وجود فروق دالة لصالح الذكور بالنسبة للذكاء المنطقي الرياضي ولصالح الاناث بالنسبة للذكاء الشخصي ولم تكن هناك فروق دالة بين الجنسين في الذكاءات الاخرى (Loori, 2005, PP.77-88) .

وهدف دراسة (جيهان العمران ، ٢٠٠٦) الى التعرف على الفروق في الذكاءات المتعددة بين الطلبة الجامعيين وفق ثلاثة عشر تخصصا اكااديميا بجامعة البحرين، ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة تفوق طلبة التخصصات اللغات على التخصصات الاخرى في الذكاء الاجتماعي والشخصي واللغوي ، وتفوق طلبة التخصص في تكنولوجيا التعليم في الذكاءات الاجتماعية واللغوي وتفوق طلبة

تخصص الفنون الجميلة في الذكاء الشخصي ثم الذكاء الموسيقي والذكاء الفضائي (العرمان ،٢٠٠٦، ص١٤ - ٤٣).

### التعليق على الدراسات السابقة

من خلال نتائج تلك الدراسات السابقة يتبين ان هناك فروقا فردية بين الطلبة الجامعيين في الذكاءات المتعددة في المجتمعات المختلفة، وبينت وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة والتخصصات الاكاديمية ،فالتخصصات مثل الرياضيات والهندسة والعلوم ترتبط بالذكاء المنطقي الرياضي لدى طلبتها ، بينما التخصصات ذات الطابع العملي او المتعلقة بالفن البصري والادائي يمتلكون قدرا عاليا من الذكاء الفضائي أو الموسيقي.

ولقد استخدمت الدراسات السابقة عينات وادوات قياس مختلفة، مما أدى الى نتائج مختلفة ولاهمية تلك النتائج ولتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة على الطلبة في البيئة العمانية ولكلية تنسم دراستها بالتركيز على الجانب العملي اكثر من النظري لطبيعة التخصصات الموجودة فيها ولمعرفة ما يمتلكه طلبتها من ذكاءات متناسبة مع تخصصاتهم ومن خلال ذلك يمكن توفير المناخ التعليمي المناسب بأستخدام اساليب تدريس متنوعة تتلاءم مع القدرات المعرفية للطلبة، بحيث يكون كل طالب قادرا على الاستفادة القصوى من العملية التعليمية حسب قدراته وميوله وإمكاناته وفق التخصص الذي هو فيه .

### منهجية الدراسة :

### مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة الكلية العلمية للتصميم، والبالغ عددهم (٨٠٧) طالباً، موزعين بواقع (٢٠٥) طالباً لقسم الفنون الجميلة، و(٣٥٨) طالباً لقسم التصميم الجرافيكي، و(١٣٦) طالباً لقسم التصميم الداخلي، و( ١٠٨ ) طالباً لتصميم الأزياء، وذلك طبقاً للاحصائية الصادرة عن قسم التسجيل والقبول في الكلية للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ م.

### عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة الحالية من (١٦٠) طالب وطالبة من طلبة الكلية العلمية للتصميم شكلت نسبة ٥% من عدد طلبة الكلية ، موزعين بواقع (٤٠) طالباً من أقسام الكلية الأربع وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية ومن مختلف المراحل الدراسية ، وكان متوسط اعمار افراد العينة (٢٠،٤)، إذ تراوحت أعمارهم بين (١٨ و٢٨) سنة ، وكما موضح في الجدول رقم (١) .

#### الجدول (١)

توزيع افراد العينة وفق العدد والتخصص

| العدد | التخصص            |
|-------|-------------------|
| ٤٠    | الفنون الجميلة    |
| ٤٠    | التصميم الجرافيكي |
| ٤٠    | التصميم الداخلي   |
| ٤٠    | تصميم الازياء     |
| ١٦٠   | المجموع الكلي     |

### أداة البحث :

تم تبني مقياس ماكينزي (McKenzie، ١٩٩٩) والذي يتكون من (٩٠) فقرة، موزعة على تسعة انواع من الذكاء وبمعدل (١٠) عشر فقرات لكل نوع ، وقد وضع امام كل فقرة خمس بدائل هي : (تنطبق عليّ تماماً ، تنطبق عليّ كثيراً ، تنطبق عليّ أحياناً ، تنطبق عليّ قليلاً ، لا تنطبق عليّ إطلاقاً) وقد أعطيت سلم درجات ( ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ ) أمام كل فقرة.

وقد تم اختيار هذا المقياس من عدة مقاييس كونه يتماشى مع أهداف الدراسة الحالية أولاً والإطار النظري ثانياً .

## توزيع فقرات مجالات مقياس الذكاءات المتعددة

صدق الاداة :

### ثبات الاداة :

العدد ( ١١٩ )

### تطبيق أداة الدراسة :

شرعت الباحثة في تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة (ملحق رقم / ١)، إذ قامت بتسليم نسخ أداة الدراسة إليهم مباشرة. وإعادة الإستمارات بعد تعبئتها والإجابة عن فقراتها لغرض تحليلها .

### المعالجة الإحصائية :

بعد تجميع الاستبانات من قبل الباحثة ، تم إدخال بياناتها في برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تمهيداً لتحليل النتائج وذلك باستخدام الوسائل الإحصائية التالية :

- ❖ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان المئوية .
- ❖ الاختبار التائي (ت) (T-Test) لمجموعة واحدة .
- ❖ معاملة ألفا كرونباخ لأستخراج ثبات الأداة .

### نتائج الدراسة وتوصياتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، والتي تمثل إجابات لأهداف الدراسة التي وردت في الفصل الأول منها، كما يتضمن مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي وردت في الفصل الثاني، ومن ثم أهم التوصيات والبحوث المقترحة.

### أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

١. عرض النتائج ذات الصلة بالهدف الأول ، والذي ينص على ما يلي:
- التعرف على واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأستبانة واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان، وباستخدام الاختبار التائي (ت) لمجموعة واحدة، اتضح وجود دلالة احصائية عند

مستوى (٠,٠٥)، وهذه النتيجة تعني ان طلبة الكلية العلمية للتصميم يحسنون تقديراتهم لأنفسهم في الذكاءات المتعددة، والجدول (٣) يبين ذلك.

### جدول (٣)

خلاصة نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة في واقع الذكاءات المتعددة

لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان

| المتغير                                                          | المتوسط<br>النظري | مؤشرات العامل  |                    |                      | قيمة (ت)<br>المحسوبة | الدلالة<br>الاحصائية<br>٠,٠٥ |
|------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------|--------------------|----------------------|----------------------|------------------------------|
|                                                                  |                   | عدد<br>الفقرات | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |                      |                              |
| الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية<br>العلمية للتصميم بسلطنة عمان | ٢٧٠               | ٩٠             | ٣٢٥,٧              | ٣١,٤٦                | ٢٢,٣٩                | دال                          |

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة (Mathews , 1994)، ودراسة (Mishra,1998)، ودراسة (Furnham&Ward,2001)، ودراسة الدريديري (٢٠٠١)، ودراسة (Furnham, Tang, Lester , connor, & Montgomery, 2002)، ودراسة (Weiss, et.al., 2003)، ودراسة (عفانة والخزندار، ٢٠٠٣)، ودراسة (Chan,2003)، ودراسة (عصام واخرون، ٢٠٠٣)، ودراسة (قوشة، ٢٠٠٣)، ودراسة (Furnham & Akande, 2004)، ودراسة (Loori , 2005)، ودراسة (جيهان العمران ، ٢٠٠٦) والتي توصلت جميعها الى قدرة الطلبة على تقييم ذكائهم وبدرجة متوسطة ، وقد دلت الدراسات والأبحاث على أن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في عملية التعليم يسرع من التعليم ويعطي نتائج ايجابية مع تمتع وسعادة المتعلم بالعملية التعليمية وكل ما نحتاجه هو تقديم المعلومة باستخدام هذه الذكاءات .

وعليه تتجلى اهمية النتيجة مع ما جاءت به نظرية الذكاءات المتعددة والتي تعد اقوى نظرية معرفية ظهرت حتى الآن ، فهي نموذج معرفي يهدف إلى كيفية استخدام الافراد لذكائهم بطرق غير تقليدية ، وتهدف هذه النظرية إلى تحديد الذكاء المناسب للتوظيف المعرفي، ويتبين أن لكل طالب طريقة مختلفة يكتسب بها المعلومات وهذا

ما أشارت إليه عدد من الدراسات ، كما ان التنوع في الذكاءات يعطيهم القدرة على تقبل المعلومات بطريقة معينة ، كما يمكن تحديد نقاط القوة في شخصية الطالب وقدراته وإمكاناته، وتوظيفها في عملية تدريسه لذا كان من الاهمية الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة في القدرات المعرفية حسب التخصص، من اجل توفير المناخ التعليمي المناسب بأستخدام اساليب تدريس متنوعة تتلاءم مع القدرات المعرفية للطلبة، بحيث يكون كل طالب قادرا على الاستفادة القصوى من العملية التعليمية حسب قدراته وميوله وإمكاناته

وعليه تستنتج الباحثة ان الطالب في الكلية العلمية للتصميم لديه من المهارة والقدرة على تحديد الذكاءات المتعددة التي يمتلكها وهذا ينعكس بطبيعة الحال على ادائه الاكاديمي ليمضي قدما ليطور من تلك الذكاءات .

## ٢. عرض النتائج ذات الصلة بالهدف الثاني ، والذي ينص على ما يلي :

- التعرف على أهمية مجالات واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات مجالات واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان، وباستخدام اختبار التائي (ت) لمجموعة واحدة اتضح دلالة أهمية المجالات الخمس (الذكاء الفضائي ، الذكاء البينشخصي ، الذكاء اللغوي ، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الموسيقي) على التوالي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذه النتيجة تعني ان طلبة الكلية العلمية للتصميم لديهم ذكاءات متعددة بدرجة متوسطة على هذه المجالات، في حين لم تظهر المجالات الأربع الأخرى (الذكاء الطبيعي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الجسمي، والذكاء الوجداني) أي دلالة إحصائية عند هذا المستوى، مما يشير الى عينة الدراسة الحالية ليست لديهم تقديرات بشأن هذه المجالات ، والجدول (٤) يبين ذلك .

#### جدول (٤)

خلاصة نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة دلالة مجالات

واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان

| الدلالة<br>الاحصائية<br>٠,٠٥ | قيمة (ت)<br>المحسوبة | مؤشرات العامل        |                    |                | المتوسط<br>النظري | مجالات واقع الذكاءات المتعددة<br>لدى طلبة الكلية العلمية<br>للتصميم بسلطنة عمان |
|------------------------------|----------------------|----------------------|--------------------|----------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
|                              |                      | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي | عدد<br>الفقرات |                   |                                                                                 |
| دال                          | ٢٥,٩ -               | ٤,٢٧                 | ٣١,٢٧              | ١٠             | ٣٠                | الذكاء الفضائي (المكاني)                                                        |
| دال                          | ١٤ -                 | ٢,٥١                 | ٢٧,٢               | ١٠             | ٣٠                | الذكاء البينشخصي                                                                |
| دال                          | ٥,٢١ -               | ٧,٨١                 | ٢٦,٧٩              | ١٠             | ٣٠                | الذكاء اللغوي اللفظي                                                            |
| دال                          | ٣١,٢١ -              | ٢,٨٤                 | ٢٣                 | ١٠             | ٣٠                | الذكاء الاجتماعي                                                                |
| دال                          | ٢٨,٦ -               | ٥,٦١                 | ١٧,٣١              | ١٠             | ٣٠                | الذكاء الموسيقي                                                                 |
| غير دال                      | ١,٨٨                 | ٠,٦٧                 | ٣٠,١               | ١٠             | ٣٠                | الذكاء الطبيعي                                                                  |
| غير دال                      | ١,٧٧                 | ٠,٦٧                 | ٣٠,٠٩              | ١٠             | ٣٠                | الذكاء المنطقي الرياضي                                                          |
| غير دال                      | ١,٧٧                 | ٠,٦٧                 | ٣٠,٠٩              | ١٠             | ٣٠                | الذكاء الجسدي                                                                   |
| غير دال                      | ١,٧٧                 | ٠,٦٧                 | ٣٠,٠٩              | ١٠             | ٣٠                | الذكاء الوجودي                                                                  |

(\*) قيمة (t) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٥٩) = ١,٩٦

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Furnham&Ward,2001)، ودراسة (Furnham, Tang, Lester , connor, Montgomery, 2002) ودراسة (Chan,2003)، ودراسة (جيهان العمران ، ٢٠٠٦) التي بينت تفوق الطلبة الذكاء اللغوي اللفظي الذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي و الذكاء الفضائي (المكاني) والذكاء البينشخصي وتدني مستوى الذكاءات الطبيعي والمنطقي الرياضي والجسدي والوجودي ، كما بينت ان تلك الذكاءات متوافقة مع التخصصات التي يدرسها هؤلاء الطلبة ، بينما اختلفت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (Loori , 2005) .

وتعزو الباحثة الى ان الطلبة وبالتحديد طلبة الكلية العلمية للتصميم في سلطنة عمان لديهم رؤية واضحة عند اختيار الكلية ومن ثم التخصص المناسب التي



يتلاءم مع الذكاءات المتعددة التي يمتلكوها هذا من جانب ومن جانب آخر يعطي تصورا ان معظم الطلبة اختاروا وفق رغباتهم وميولهم وامكانياتهم هذه الكلية ، كما ان الاثرء المعرفي في مجالات تخصصهم في الكلية اضاف لذلك الشئ الكثير

٣. عرض النتائج ذات الصلة بالهدف الثاني ، والذي ينص على ما يلي :

• التعرف على واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة

عمان وفقا للتخصصات العلمية في الكلية ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإستبانة واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان وفقا للتخصصات العلمية في الكلية، وباستخدام اختبار التائي (ت) لمجموعة واحدة اتضح دلالة أهمية التخصصات الأربع (قسم التصميم الجرافيكي، قسم التصميم الداخلي، قسم الفنون الجميلة، وقسم الأزياء) على التوالي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذه النتيجة تعني ان طلبة أقسام الكلية العلمية للتصميم لديهم ذكاءات متعددة بدرجة مقبولة . والجدول (٥) يبين ذلك .

### جدول (٥)

خلاصة نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة دلالة واقع الذكاءات المتعددة

لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم بسلطنة عمان وفقاً للتخصصات العلمية

| واقع الذكاءات المتعددة<br>لدى طلبة الكلية العلمية للتصميم<br>وفقاً للتخصصات العلمية | مؤشرات العامل      |                      | قيمة (ت)<br>المحسوبة | الدلالة الاحصائية<br>عند مستوى<br>٠,٠٥ |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|----------------------|----------------------------------------|
|                                                                                     | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |                      |                                        |
| قسم التصميم الجرافيكي                                                               | ٣٣٣,٧٨             | ٣٦,٨٨                | ١٠,٩٤                | دال                                    |
| قسم التصميم الداخلي                                                                 | ٣٢٧,٨٨             | ٢٩,٩٦                | ١٢,٢٢                | دال                                    |
| قسم الفنون الجميلة                                                                  | ٣١٤,٨              | ٣٣,٨٦                | ٨,٣٧                 | دال                                    |
| قسم الازياء                                                                         | ٣١٣,٩٣             | ٢٦,٥٥                | ١٠,٤٧                | دال                                    |

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان جميع الطلبة في كل الاقسام (الاربعة) الموجودة في الكلية العلمية للتصميم كانت اجاباتهم دالة في الذكاءات الخمس وهي

الذكاء الفضائي والذكاء البينشخصي والذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي والذكاء الموسيقي، أي لديهم توليفه من الذكاءات وهي مرتبطة بالمجال الذي يدرس فيه، وبالتالي فهم يتوقعون للوظيفة التي تناسبهم وتتلاءم مع تخصصاتهم ويتوقعون ان النجاح فيها يستمر اذا ما استخدموا نوع الذكاء المناسب وقدرتهم التعرف على نقاط القوة والضعف لديه ... مما يجعلهم يلجؤون الى استخدام طرائق غير تقليدية في المشاريع وهذا يتطلب منهم التواجد في بيئة حية ملونة ومتغيرة واللجوء الى اسلوب التأمل الداخلي فيما يتعلموه .

إن اهم ما تتميز به التخصصات في الكلية هو التعامل مع اللون والخطوط والاشكال والصور ، وهذا الأمر يتفق مع نظرية جاردنر (Gardner) للذكاءات المتعددة والتي تؤكد على ان الفرد الذي لديه الذكاء المكاني والفضائي لديه من الذكاء على الحساسية تجاه اللون والخطوط والشكل والفضاء والعلاقات القائمة بين هذه العناصر، ولديه القدرة على التصوير وعلى التمثيل المكاني للأفكار البصرية او المكانية، فضلاً عن القدرة على تصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ ويتمثل عند ذوي القدرات الفنية كالرسامين ومهندسي الديكور .، ويعنى القدرة على اكتشاف وفهم الحالة النفسية والمزاجية للآخرين ودوافعهم ورغباتهم ومقاصدهم ومشاعرهم والتمييز بينها والاستجابة لها بطريقة مناسبة ، وهذا الذكاء يضم الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات ، كما ان التركيز في تلك التخصصات على تنمية المهارات الحسية والابداعات بشتى انواعه يعتمد على الحاسة البصرية .

كما يتميزون ممن يمتلك الذكاء اللغوي بسهولة إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها ، أصحاب هذا الذكاء من المتعلمين يحبون القراءة والرواية والقصة كما أن لهم القدرة على تذكر الأسماء والتواريخ والأشياء ، اما الذكاء البينشخصي فيتسم بالقدرة على الإدراك الصحيح لذاته والوعي بمشاعره الداخلية وقيمه ومعتقداته وتفكيره ، ودوافعه وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه ، واستخدام

المعلومات المتاحة في التصرف والتخطيط وإدارة شئون حياته ، والحكم على صحة تفكيره في اتخاذ قراراته واختيار البدائل المناسبة في ضوء أولوياته .

اما حصول الطلبة على درجات منخفضة بالنسبة للذكاءات (الطبيعي، المنطقي، الجسمي، الوجداني)، فيشير الى ان تخصصات طلبة الكلية واهتماماتهم لا ينصب على الجوانب التي تتعلق بالارقام او الحساب، او التواصل بالانشطة الرياضية او ما يتعلق بالتأملات الوجدانية او بالطبيعة.

مما تقدم تتفق الباحثة أن السعي الحثيث لوزارة التربية والتعليم العالي بسلطنة عمان في تطوير التعليم بصورة عامة وتطوير اداءات الكليات الخاصة في ضوء مدخل التغيير بصورة خاصة إنما تهدف إلى إحداث إصلاحات تربوية تركز على تغيير بنية التعليم بما يتناسب مع متطلبات العصر ، والاستمرار في نشر التعليم وتنويعه وفقاً لحاجات المجتمع وتطوير مدخلاته التي تقدم للطلاب الجامعي بما يتواءم مع التطوير العلمي المنشود لإمداد سوق العمل بالكوادر المؤهلة تأهيلاً دقيقاً ، فالاهتمام بالذكاءات المتعددة يؤكد الهدف المنشود .

### التوصيات:

١. ضرورة لفت اهتمام المرشدين الاكاديميين بتوجيه الطالب المناسب الى التخصص المناسب وفقاً لنوع ذكائه واسلوب تعلمه .
٢. الاهتمام بالذكاءات المتعددة وتوظيفها في تدريس الطلبة واستخدامها بوصفها نقاط قوة في تدريس الطلبة للوصول بهم الى الاهداف التعليمية كل حسب اسلوبه ،مع مراعاة البرنامج لبعض أنماط الذكاءات المتعددة مما يعني مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .
٣. الاهتمام بتوسيع دائرة استراتيجياته التدريسية للأساتذة ليصل إلى أكبر عدد من الطلاب على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم ، ويتم ذلك من خلال تطوير مهارات الاساتذة داخل الكلية وخارجها من خلال الدورات التدريبية والتشجيع

على المشاركات الخارجية والمشاركة بالمؤتمرات والندوات والمشاكل كل حسب تخصصه .

٤. ضرورة احتواء البرنامج التدريسية المتعددة على كم كبير من الأنشطة والحركة والصوت واللون مما يعمل على إثارة دافعية والتشويق للطلبة .
٥. الاستفادة القصوى من الحاسوب وتفعيله في توصيل المعارف للطلبة من اجل ابعاد الطلبة عن الروتين او تحديد تقديم المحاضرة بالطرق الكلاسيكية فقط .
٦. ضرورة الاهتمام بالبحث عن الطرائق الحديثة بالتدريس لاننا ضمن ثورة معلوماتية حديثة نجد أنفسنا نواجه متغيرات جديدة وسريعة لذا ستكون المسؤولية على عاتقنا كبيرة للبحث عن خبرات جديدة وافكار حديثة متجددة تتصل بالمعرفة وربط العقل المفكر بأنشطته العصبية والفيسيولوجية ، مما يعطي اثراء للعملية التعليمية على المستوى الكليات والجامعات .

#### المقترحات :

١. اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين الذكاءات المتعددة لطلبة الكلية والتحصيل الدراسي والتخصص.
٢. اجراء دراسات تجريبية في مجال الذكاءات المتعددة للتأكد من فعالية استخدام هذه الاساليب في تحسين التحصيل الطلابي للطلبة .
٣. اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين الذكاءات المتعددة ومتغيرات مثل (النوع الاجتماعي ، ومكان السكن ، ... الخ) .
٤. اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين الذكاءات المتعددة ومتغيرات نفسية مثل (حل المشكلات ، اتخاذ القرار ... الخ) .

**أولاً : المراجع العربية:**

- ارمسترونج ، ثوماس ( ٢٠٠٦): الذكاءات المتعددة في غرفة الصف ، ط ٢ ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، دار الكتاب التربوي ، السعودية.
- ثابت ، زياد محمد ( ٢٠٠١): نظرية الذكاء المتعدد ، مشكاة التربية ، نشرة دورية تصدر عن دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية / غزة ، فلسطين.
- جابر ، جابر عبد الحميد (٢٠٠٣) : الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق) ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- حسين ، محمد عبد الهادي ( ٢٠٠٣ ) : قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة ، ط ١ ، دار الفكر ، الأردن.
- حيدر ، عبد اللطيف (٢٠٠٥). الاعتماد الاكاديمي في التعليم العالي :أداة ضمان الجودة والتحسين المستمر .المجلد الرابع للمؤتمر التربوي الخامس لكلية التربية بجامعة البحرين "جودة التعليم الجامعي "، ١١-١٣ ابريل ، مملكة البحرين .
- الخالدي ، حمد بن خالد ( ٢٠٠٥ ) : ( استخدام استراتيجيات الذكاء المتعدد في تدريس العلوم لدى معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٠٨ ، مصر ، القاهرة.
- السلطي ، ناديا سميح ( ٢٠٠٤ ) : التعلم المستند إلى الدماغ ، ط ١ ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.
- سيلفر ، هارفي و وسترونج ، رينشارد و بريني ، ماثيوج ( ٢٠٠٦ ) : لكي يتعلم الجميع / دمج أساليب التعلم بالذكاءات المتعددة، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي، السعودية.
- عفانة ، عزو إسماعيل و الخزندار ، نائلة نجيب ( ٢٠٠٣): استراتيجيات التعليم للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين

- تخصص رياضيات بغزة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي الخامس عشر ، المجلد الثاني ، جامعة عين شمس .
- عفانة ، عزو اسماعيل و الخزندار ، نائلة نجيب ( ٢٠٠٧ ) : التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة ، ط ١ ، آفاق ، فلسطين.
- العمران، جيهان ابو راشد (٢٠٠٦): الذكاءات المتعددة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص الاكاديمي) ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٧، العدد ٣، ص١٤-٤٣ البحرين .
- عياد، منى خالد محمود (٢٠٠٨) : أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة .
- قائمة الذكاءات المتعددة (١٩٩٩) ، تعريب وتقنين : د. السيد أبو هشام ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الموقع الالكتروني تمت زيارته بتاريخ ٢٠١١/١١/١٥
- http:// Surf aquarium. com. MI/ inventory/ htm.
- قوشحة، عبد الرحمن رنا (٢٠٠٣) : دراسة الفرد في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم علم النفس التربوي ..
- كنعان، أحمد (٢٠٠٥). الاعتماد الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول "دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة دمشق -برنامج إعداد المعلم انموذجا . المجلد الاول للمؤتمر التربوي الخامس لكلية التربية بجامعة البحرين "جودة التعليم الجامعي "١١-١٣ ابريل ، مملكة البحرين .

- لجنة التوعية ،كلية التربية (٢٠٠٢). مشروع تقويم أداء كلية التربية بجامعة البحرين في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي. كلية التربية ، جامعة البحرين .

**ثانيا : المصادر الاجنبية :**

- Chan, D. (2003). Multiple intelligence and perceived self efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. Educational Psychology, 23 (5) , 521-533 .
- Fuenham, A. & Akande, A. (2004) . African parents' estimates of their own and their children's multiple intelligence. Current Psychology: Developmental, Learning , Personality , Social , 22 (4) , 281-294 .
- Furnham, A. & Ward, W. (2001). Sex differences, test experience , and the self-estimation of multiple intelligences. New Zealand Journal of Psychology, 30, 52-59 .
- Furnham, A. ; Tang , T. ; Lester , D. ; O'Connor, R. & Montgomery , R. (2002). Self-estimates of ten multiple intelligences. Sex and National differences and the perception of famous people. European Psychologist. 7 , 245-255 .
- Gardner, H. (1983) . Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Keri, G. (2002). Male and Female college students' learning styles differ: An opportunity for instructional diversification. College Students Jpurnal , 36 (3) , 433-445

- Loori, A. (2005) Multiple Intelligence: A comparative study between the preferences of males and females. Social Behavior and Personality, 33 (1), 77-88 .
- Matthews, D. B. (1994). An investigation of student's learning style in various disciplines in colleges and universities. Journal of Humanistic Education and Development, 33 , 65-74 .
- Mishra, J. (1998). Learning style in relation to information processing modes and multiple talents. Psycho-Lingua, 28, 7-18 .
- Teels, S. (1992) . Teel Inventory of Multiple Intelligence. Redlands CA : Sue Teels and Associates .
- Weiss, E. M.; Kemmler, G. ; Deisenhammer, E. A. ; Fleischhacker, W. & Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions . Personality and Individual Differences, 35 (4) , 863-875 .



## ملحق رقم (١)

### مقياس الذكاءات المتعددة بصورته النهائية

أعزائي الطلبة ...

يرجى الإجابة على البيانات وقراءة التعليمات :

أولاً: البيانات الشخصية

التخصص الدراسي .....

العمر : ( )

ثانياً. التعليمات :

تتكون القائمة من ( ٩٠ ) مفردة توضح سلوكك الذى تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا يوجد . أقرأ كلا منها باهتمام وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس الموضحة أمام كل مفردة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك وتعكس بدقة وصفك لنفسك ، وعندئذ ضع علامة (×) أ أمام المفردة تحت الإجابة التى تناسبك بدقة ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة فهي التى تعبر عن وجهة نظرك بدقة ، كما لا تختار سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة ، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها ... علماً بأن نتائج هذه الدراسة هي لأغراض البحث العلمي .

مع فائق الشكر والتقدير

الباحثة

| م  | العبارة                                                           | تنطبق<br>علي<br>تماما | تنطبق<br>علي<br>كثيرا | تنطبق<br>علي<br>احيانا | تنطبق<br>علي<br>قليلاً | لا<br>تنطبق<br>علي<br>اطلاقا |
|----|-------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------------|
| ١  | أستمتع بقراءة كل أنواع المواد.                                    |                       |                       |                        |                        |                              |
| ٢  | أحتفظ بأفكارى دقيقة ومرتبّة.                                      |                       |                       |                        |                        |                              |
| ٣  | أستطيع تخيل الكثير من الأفكار فى رأسى.                            |                       |                       |                        |                        |                              |
| ٤  | أستمتع بالعمل اليدوى فى الأنشطة الحرفية مثل الزخرفة.              |                       |                       |                        |                        |                              |
| ٥  | أعرف النغمات الموسيقية للعديد من المقطوعات الموسيقية.             |                       |                       |                        |                        |                              |
| ٦  | أحافظ على معتقداتى الأخلاقية.                                     |                       |                       |                        |                        |                              |
| ٧  | أتعلم أفضل من تفاعلى مع الآخرين.                                  |                       |                       |                        |                        |                              |
| ٨  | أستمتع بتصنيف الأشياء فى مجموعات متجانسة وفقاً لخصائصها المشتركة. |                       |                       |                        |                        |                              |
| ٩  | مهم لى رؤية دورى فى صورة كبيرة وسط الآخرين.                       |                       |                       |                        |                        |                              |
| ١٠ | أسجل ملاحظات تساعدنى على الفهم والتذكر.                           |                       |                       |                        |                        |                              |
| ١١ | أفضل التتابع المنطقى أو السير خطوة- خطوة فى فهم الأشياء.          |                       |                       |                        |                        |                              |
| ١٢ | أستمتع بإعادة ترتيب حجر بشكل مستمر .                              |                       |                       |                        |                        |                              |
| ١٣ | أستمتع بالحركة والنشاط المستمر .                                  |                       |                       |                        |                        |                              |
| ١٤ | أركز فى الأصوات الغنائية والألحان الموسيقية.                      |                       |                       |                        |                        |                              |
| ١٥ | أتعلم أفضل عندما يكون لدى ارتباط عاطفى بالموضوع                   |                       |                       |                        |                        |                              |
| ١٦ | تتسم حياتى بالمرح والتفاؤل.                                       |                       |                       |                        |                        |                              |
| ١٧ | اهتم بالقضايا البيئية فى الأماكن المختلفة.                        |                       |                       |                        |                        |                              |
| ١٨ | أستمتع بمناقشة أسئلة حول الحياة.                                  |                       |                       |                        |                        |                              |
| ١٩ | أبادل الرسائل مع أصدقائى من خلال البريد الالكترونى.               |                       |                       |                        |                        |                              |

| م  | العبارة                                              | تنطبق علي تماما | تنطبق علي كثيرا | تنطبق علي احيانا | تنطبق علي قليلاً | لا تنطبق علي اطلاقاً |
|----|------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|----------------------|
| ٢٠ | أستطيع حل المشكلات الرياضية بسهولة.                  |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٢١ | أستمتع بالفنون الإبداعية لاستخدامها ألواناً متعددة.  |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٢٢ | أستمتع بالألعاب الرياضية في الهواء الطلق.            |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٢٣ | أستطيع أداء بعض الحركات وفق نغمة ما لمقطوعة موسيقية  |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٢٤ | أحدد هدفى فى الحياة وأفكر فىه بانتظام.               |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٢٥ | أستمتع بوجودى ضمن مجموعات دراسية منتجة.              |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٢٦ | أستمتع بالسفر والتجوال وإقامة المخيمات.              |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٢٧ | أقضى أوقاتاً كثيرة أتأمل فى الكون.                   |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٢٨ | من السهل على توضيح أفكارى للآخرين.                   |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٢٩ | أحب التعامل مع الأشخاص المنظمين والمنطقيين.          |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٣٠ | أتذكر بسهولة الأشياء المنظمة فى رسومات وخرائط        |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٣١ | استخدم المهارات الجسمية كلفة إشارة للاتصال بالآخرين. |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٣٢ | اهتم بالعزف على آلة موسيقية.                         |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٣٣ | اتجاهاتى لها تأثير على تعلمى فى المواقف المختلفة.    |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٣٤ | أستمتع بغرف الدردشة على الانترنت.                    |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٣٥ | أستمتع بالعمل فى الحدائق.                            |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٣٦ | أستمتع بمشاهدة القطع الفنية النادرة.                 |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٣٧ | مهم لى أن أشارك فى المجالات المختلفة.                |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٣٨ | أستطيع إنجاز كثير من الحسابات بسرعة فى رأسى.         |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٣٩ | أستمتع بالفنون والأداءات الحركية المختلفة.           |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٤٠ | أعتقد أن الجسم السليم مهم للعقل السليم.              |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٤١ | يجذبني الشعر المنتظم فى قافية واحدة.                 |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٤٢ | اهتم بقضية العدالة الاجتماعية بين الأشخاص.           |                 |                 |                  |                  |                      |
| ٤٣ | أحب إبداء الرأى والمشاركة فى المواضيع السياسية       |                 |                 |                  |                  |                      |

| م  | العبارة                                                | تنطبق علي<br>تماما | تنطبق علي<br>كثيرا | تنطبق علي<br>احيانا | تنطبق علي<br>قليلاً | لا تنطبق<br>علي<br>اطلاقاً |
|----|--------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|----------------------------|
| ٤٤ | أحافظ على الحقائق العامة لأنّها من حق الجميع.          |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٤٥ | أستمتع بتدريبات التأمل والاسترخاء.                     |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٤٦ | أستمتع بالأغاز الكلمات المتقاطعة الصعبة و المحيرة      |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٤٧ | أحب الألغاز التي تتطلب التفكير الاستنتاجي.             |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٤٨ | أحاول تنظيم الأشياء في مخططات ورسوم بيانية.            |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٤٩ | تعد الفنون والحرف المختلفة تسالي ممتعة لي.             |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٥٠ | أتذكر بسهولة الأشياء الموجودة في قافية موسيقية محددة   |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٥١ | عندما أعمل بمفردي أنتج أفضل عن العمل في مجموعة         |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٥٢ | أستمتع بالبرامج الحوارية التلفزيونية والإذاعية.        |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٥٣ | أفضل تنظيم الأشياء في أشكال هرمية عند عرضها.           |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٥٤ | أحب زيارة الأماكن المدهشة في الطبيعة.                  |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٥٥ | أستمتع بكتابة مذكراتي.                                 |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٥٦ | عندما أبدأ مهمة أستطيع الإجابة على كل أسئلتها.         |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٥٧ | أستمتع بالألعاب ثلاثية الأبعاد.                        |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٥٨ | أستمتع بالتعبيرات الحركية.                             |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٥٩ | أركز في أعمالي أثناء استماعي للراديو والتلفزيون        |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٦٠ | أحتاج إلى معرفة كل شيء قبل الموافقة على القيام بعمل ما |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٦١ | أحب العمل في فريق.                                     |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٦٢ | أحب جميع أنواع الحيوانات.                              |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٦٣ | أستمتع بالقراءة عن الفلاسفة القدماء والمعاصرين.        |                    |                    |                     |                     |                            |

الذكاءات المتعددة لطلبة الكلية العلمية للتصميم في سلطنة عمان.....

| م  | العبارة                                                        | تنطبق علي<br>تماما | تنطبق علي<br>كثيرا | تنطبق علي<br>احيانا | تنطبق علي<br>قليلاً | لا تنطبق<br>علي<br>اطلاقاً |
|----|----------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|----------------------------|
| ٦٤ | أستمتع بالتلاعب بالألفاظ كما في الجنس اللغوي أو ترتيب الحروف . |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٦٥ | البناء و التركيب يساعدي في إنجاز المهام بنجاح                  |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٦٦ | اهتم بصور الأماكن المختلفة واحتفظ بها                          |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٦٧ | أحب استخدام الأدوات المختلفة في أعمالي.                        |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٦٨ | أستمتع بالعديد من أنواع الموسيقى.                              |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٦٩ | عندما أثق في الآخرين أعطى هم أكبر قدر من مجهودى .              |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٧٠ | أشعر بالارتياح عندما أكون وسط مجموعة من الأشخاص                |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٧١ | أستمتع باتباع نظام محدد فى بيتى                                |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٧٢ | يسهل تعلمى للأشياء الجديدة عندما أفهم قيمتها                   |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٧٣ | اهتم باللغات الأجنبية وأحاول تعلمها                            |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٧٤ | أحب الأعمال على جداول البيانات الحاسوبية وقواعد البيانات.      |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٧٥ | أستطيع تذكر الأشياء فى صور عقلية                               |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٧٦ | أعيش أسلوب حياة نشطا وجاداً                                    |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٧٧ | اهتم بالمسرحيات الموسيقية والغنائية أكثر من المسرحيات الأخرى   |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٧٨ | أحب أن أكون سببا فى مساعدة الآخرين                             |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٧٩ | أحب المشاركة فى النوادي والأنشطة الثقافية.                     |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٨٠ | أستمتع بدراسة علوم الأحياء والنبات والحيوان.                   |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٨١ | تعجبني الأشياء الذكية الأخرى فى الحياة أو الكون.               |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٨٢ | أحب المشاركة فى الحوارات والمناقشات والخطابة                   |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٨٣ | اعتقد أن كل شيء له تفسير منطقي مقبول.                          |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٨٤ | أستمتع بقراءة المخططات والخرائط.                               |                    |                    |                     |                     |                            |

الذكاءات المتعددة لطلبة الكلية العلمية للتصميم في سلطنة عمان.....

| م  | العبارة                                                                  | تنطبق علي<br>تماما | تنطبق علي<br>كثيرا | تنطبق علي<br>احيانا | تنطبق علي<br>قليلاً | لا تنطبق<br>علي<br>اطلاقاً |
|----|--------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|----------------------------|
| ٨٥ | أتعلم أفضل من خلال العمل.                                                |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٨٦ | أتذكر القصائد الغنائية بسهولة.                                           |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٨٧ | أقوم بتصحيح مفاهيم خاطئة لدى الآخرين.                                    |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٨٨ | أهتم بالقضايا الاجتماعية ومسبباتها                                       |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٨٩ | أستمتع بقضاء الكثير من الوقت في الهواء الطلق                             |                    |                    |                     |                     |                            |
| ٩٠ | أهتم بدراسة التاريخ والثقافة القديمة لتكوين رؤية<br>أو<br>منظور في حياتي |                    |                    |                     |                     |                            |

Multiple intelligences of students Scientific College of Design  
InOman

Assistant Professor Dr. Maha Abdel-Majid al-Ani

Sultan Qaboos University

Oman / Muscat

The present study aimed to identify the reality and the importance of multiple intelligences to the design of scientific college students in the Sultanate of Oman and in the specialization variable light and study sample consisted of 160 students from four disciplines were chosen randomly and accounted for 5% of the study population. To achieve the objectives of the study were adopted Mackenzie scale (1999, McKenzie), and after application of the sample study found the results of the study that all students in all sections (four) in the design of scientific college was their answers

function in five intelligences which space intelligence and intelligence Alpinchksa linguistic intelligence and social intelligence and intelligent musician, ie they have a combination of intelligences which is linked to the domain, who teaches it, and access to low scores for Zkaouat (natural, logical, physical, existential), refers to the disciplines of the students and their interests do not focus on those aspects, and in the light of the findings the researcher recommended interest intelligences multiple and employ them in teaching students and used as strengths in teaching students to reach their educational goals, each according to his style, taking into account the program for some multiple intelligences patterns, which means taking into account individual differences among students and further studies, including the relationship between the multiple intelligences of students, faculty and academic achievement and specialization variables psychological such as problem solving, decision-making and others.

**Key words:** multiple intelligences, Scientific College of Design students

## قيم العمل المهني

م.م حيدر مالك فرج البديري

### المقدمة

تعتبر فئة المهنيين من الفئات الاساسية في تقدم وازدهار البلد ،فعن طريقها تتقدم الصناعة وينمو اقتصاد البلد . فلا يمكن ان نتصور أي بلد بدون طبقة اجتماعية تمتهن العمل وتتواجد في المصانع والمعامل والورش الفنية .

الا اننا نعانى من وجود نظرة دونية للعمل المهني من قبل المجتمع تنعكس سلبا على التحاق الطلبة بالتعليم المهني.

ان النظرة الدونية للعمل المهني تتسحب تلقائيا على الموقف من المؤسسات التعليمية المهنية والتقنية . حيث توصف الدراسة في مثل هذه المؤسسات في نظر البعض بانها ذات قيمة متدنية لاتقاس ببيقيمة الانخراط في مؤسسات التعليم النظرية والتطبيقية كالكلديات الجامعية او العسكرية مثلا .

ولذلك نتج عن هذه المشكلات ومشكلات اخرى انعكست سلبا على تقدم المجتمع ونموه وازدهار . ساهمت في وجود اختلافات اجتماعية واقتصادية كثيرة

والمجتمع العراقي يعاني من مشكلة الفجوة بين متطلبات سوق العمل ومخرجات التعليم حيث يكثر الخريجون الذين يحملون موهلات نظرية لا تتوافق مع متطلبات سوق العمل من المهارة المهنية والخبرة التخصصية العملية

بناء على ماتقدم يحاول الباحث في هذا البحث تسليط الضوء على بعض قيم العمل المهني

### مدخل عام لمفهوم العمل:

يعد العمل المصدر الطبيعي لحصول الانسان على يصلح ان يكون شيئا يتعامل به ويجري في الحياة مجرى النفع والتبادل . ( الخطيب - ١٩٨٥ - ١٨٥ )



ولكلمة العمل في مجال الحياة عدة مفاهيم لدى الناس وقبل الاطلاع على هذه المفاهيم يجب ان نعرف المعنى اللغوي لكلمة العمل .

المعنى اللغوي : العمل في اللغة - بالتحريك - المهنة ويطلق ويراد به الفعل ، وزعم بعض أئمتهم ان العمل اخص من الفعل لان الفعل مع المشقة ، قالوا ، انه لا ينسب الى الله ، وقال الراغب العمل كل فعل يصدر من الحيوان يقصده فهو اخص من الفعل لان الفعل قد ينسب الى الحيوانات التي يقع منها بغير قصد ، العمل قلما ينسب الى ذلك . ولم يستعمل في الحيوانات الا في قولهم (( الابل البقر العوامل )) . وقال شيخنا : العمل حركة البدن ب كله او بعضه او ربما اطلق على حركة النفس فهو احداث امر قولاً كان او فعلاً بالجراحة او القلب لكن الاسبق للفهم اختصاصه بالجراحة ، وخصه البعض بما لا يكون قولاً ، ونوقش بان تخصيص الفعل به الى من حيث استعمالها متقابلين فيقال الاقوال والافعال وقيل القول لا يسمى عملاً عرفاً ، لذا يعطف عليه فمن حلف ان لا يعمل فقال : لم يحنث ، وقيل التحقيق انه لا يدخل في العمل والفعل الا مجازاً . ( تاج العروس - ٨ - ٣٤ ) .

### المفهوم العام للعمل :

تعددت المفاهيم التي تتناول العمل بشكل عام فقد تطلق كلمة العمل على بعض تصرفات او سلوك الانسان كيفما كانت فيقال عمل طيب او معروف او منكر تصرف او سلوك طيب او معروف .

وقد عرف العمل بانه : مجهود ارادي عقلي او بدني يتضمن التأثير على الاشياء المادية وغير المادية لتحقيق هدف اقتصادي مفيد كما ان وظيفته اجتماعية تتحقق فيها شخصية الفرد ( بدوي - ١٩٧٧ - ٢٣٦ ) .

وعرف ايضا : بانه هو كل جهد يبذله الانسان ذهني او بدني لتحقيق منفعة اقتصادية او زيادة منفعة شي موجود ( المصري - ١٩٨٢ - ١٠ ) .

كما عرف بانه الوسيلة الطبيعية التي نحصل بواسطتها على ما نحتاج اليه في حياتنا المادية والمعنوية ( عاقل - ١٩٧٤ - ٣٤٥ ) .

وهناك تعريف اخر للعمل من الناحية الاقتصادية هو انه : جميع الجهور الجسمانية او الذهنية التي يبذلها الانسان العامل في العملية الانتاجية وبمعنى اخر هو كل مجهود بشري ينشا عنه زيادة في المنفعة الاقتصادية ( النل - بدون - ١٦٣ ) .

كما عرف العمل بانه : ذلك النشاط الذي يستهدف انتاج وتقديم السلع والخدمات للإفراد الآخرين . ( النعيمي - ١٩٩٠ - ١١ ) .

والعمل في النظام الرأسمالي هو : جهد يبذله لخلق منفعة لم تكن موجودة او لزيادة هذه المنفعة ، وانه عن طريق العمل والمشاركة في الانتاج يحصد الانسان الاجر والدخل في صورة من الصور ليحقق به حاجاته . ( عبدة - ١٩٨٣ - ٥٢ ) .

وفي النظام الاشتراكي : العمل له طابع اجتماعي ، فالناس الذين يمارسونه انما يدخلون في علاقات معينة لهذا الغرض تختلف باختلاف شكل ملكيته وسائل الانتاج السائدة في المجتمع فالعمل في هذا النظام يصبح عملا للمجتمع وله مردود ايجابي لتحسين مستويات الحياة المادية للناس . ( الراوي - ١٩٨٩ - ٩ )

اما العمل بالمفهوم الفلسفي فهو نشاط الانسان الارادي المقترن بالجهد لغرض منفعة بشرية غير التسلية واللهو ( السعيد - ١٩٧٤ - ١٥ ) .

وعند بعض علماء النفس العمل سلسلة من الانعكاسات التي تظهر على الجوارح ولها مثير او دافع من داخل النفس الانسانية ، وهو ايضا سلوك ظاهري يترجم عن حالات نفسية تتولد عن حاجته طبيعية او اجتماعية. (عبدة - ١٩٨٣ - ٥١ - ٥٢).

اما العمل في الاسلام فبالإضافة الى ما تقدم من وجود البعد العقلي والبدني والاختيار للعمل ومنفعته للفرد والمجتمع فه يقسم العمل الى عمل صالح . وهو كل فعل مشروع تصحبه النية الخالصة لله ، والعمل السي الذي هو عكس العمل الصالح.

فالعامل في الاسلام له جانبان : ( جانب يتعلق بفعل القلب وهو القصد والنية والارادة والدافع الى العمل . وجانب يتعلق بعمل الجوارح كالسعي في الارض لكسب الثواب وترك المنكرات فالعامل في الاسلام يربط بين خيرى الدنيا والاخرة. وقد قسم الشيخ باقر شريف القرشي العمل الى عدة انواع في كتابه حقوق العامل في الاسلام نذكرها بتصريف

أ- العمل العقلي : الاعمال العقلية وهي التي يكون المجهود الاساسي فيها تفكيريا كأعمال العلماء والمخترعين والمهندسين.(القرشي - ١٩٩٢ - ٧٣) .  
ب- العمل العضلي : الاعمال العضلية هي التي تكون علاقة الجسم فيها اكثر من علاقة الفكر وليست منفصلة عن الفكر تماما اذ من المستحيل ان تكون الاعمال عضلية صرفة لا اشراف للعقل عليها لان حركات الجسم لاتحصل من نفسها بل تحتاج الى ادارة العقل واشرافه عليها ، وهي تارة تحتاج الى تعلم وممارسة لأجل تحصيل القابلية عليها كالسياقة والاعمال الميكانيكية واخرى لا تحتاج الى ذلك كقطف الازهار وما شابهه من الاعمال الاخرى .

١- الصناعات الاستخراجية : وتعني هذه الصناعة باستخراج المواد اللازمة للبشر من خزائن الطبيعة ... وتختص هذه الصناعة باستغلال الغابات والمناجم وصيد السمك والطير وامثال ذلك من المواد (القرشي - ١٩٩٢ - ٧٥) .

٢- الزراعة : وتعنى الزراعة بالحصول على المواد الاولية والغذائية من الارض ، وعمل الانسان فيها هو حرارته للارض وتقويتها بانواع الاسمدة الطبيعية ، ونثر البذور واجراء الماء في السواقي وغير ذلك الا ان التأثير في ذلك لله تعالى فالانسان مهما اوتي من قوة لا يتمكن ان يتغلب على الافات الطواري التي تعترض المزروعات (القرشي - ١٩٩٢ - ٧٥) .

٣- الصناعات التحويلية : وتعنى هذه الصناعة بتحويل المواد الاولية الى اشكال نافعة للانسان وسادة لحاجته ، ويدخل في عداد هذه الصناعة انشاء المباني لان

الاعمال المبذولة في هذا الشأن تعود الى جميع المواد الاولية الكثيرة وتاليف بعضها مع بعض .

٤- الصناعات النقلية : تقوم الصناعة النقلية باعمال جسيمة في بناء الحياة العامة فهي التي توجد الاسواق والمنافذ اللازمة لتحصيل الصناعات ومنتجاتها كما انها تساعد على نشرها وتوزيعها في جميع انحاء المعمورة وتعميمها بين اجناس البشر وطبقات الناس ، ولولاها لظلت منافع الصناعات التحويلية والزراعية محصورة في مجال صنعها ولكن الصناعة اعانت على نقلها الى انحاء البلاد الامر الذي اوجب زيادة الانتاج وتوسيع نطاقه . (القرشي- ١٩٩- ٧٦ )

٥- الصناعة التجارية : وتعنى هذه الصناعة بجمع المحاصيل والمنتجات في المنطقة التي تكثر فيها وترسلها الى الانحاء التي تقل فيها كما انها في نفس الوقت تعمل على حفظها وادخارها في ابان وفرتها ، ثم تخرجها الى الاسواق في اوان ندرتها ، وتيسر بذلك تناولها على الراغب فيها . (القرشي- ١٩٩٢- ٧٧ )

٦- المهن الحرة : وتعنى هذه المهن بخدمة الانسان والمصلحة العامة وهم كالمهندسين والاطباء والمحامين والمعلمين وارباب الفنون فانهم يقومون باسمى الخدمات العامة للانسان (القرشي- ١٩٩٢- ٧٩ )

٧- الخدمات الشخصية : ويعني ارباب هذه المهنة بالقيام بكل مايلزم من الاعمال لمعاونته ارباب الصناعات (القرشي - ١٩٩٢ - ٨٠ )

### العمل في القرآن

في القرآن الكريم آيات زاخرة بالمعاني التي تحث على العمل والتي تؤكد على اهمية العمل للأفراد والمجتمع وكذلك تعمل على الرفع من شأنه بغض النظر ان كان محترما من قبل المجتمع او غير محترم مادام فيه فائدة للفرد والمجتمع ولا يتقاطع مع اوامر الشريعة . وقد كرم الله تعالى العمل والعاملين ورفع شأنهما واجبه عليهم لعلمه سبحانه وتعالى بان جميع الناس يعيشوا من ثمار عمل القادرين العاملين وانهم دائما

ينقسمون الى قادرين على العمل وغير قادرين عليه وان عيش الجميع هو في عمل هؤلاء القادرين وان كل تقاعس عن العمل معناه انقاص ارزاق العالمين وتجويع بعضهم وهذا ما لا تفرقه العقول والاديان جميعا .

يقول الله تعالى : ( علم ان سيكون منكم مرض واخرون يضربون في الارض يبتغون من فضل الله واخرون يقاتلون في سبيل الله ) ( المزمل - ٢٠ )

والمراد بالضرب في الارض هو طلب الرزق بالمسافرة من ارض الى ارض للتجارة وقد ( اخرج ابن مردويه عن عبدالله بن مسعود اقل : قال رسول الله صلى الله عليه واله وسلم ) ما من جالب يجلب طعاما الى بلد من بلاد المسلمين فيبيعه بسعر يومه الا كانت منزلته عند الله منزلة الشهيد . ثم قرأ رسول الله صلى الله عليه واله وسلم ( واخرون يضربون في الارض يبتغون من فضل الله واخرون يقاتلون في سبيل الله ) . وفي القرآن الكريم العديد من النصوص القرآنية التي تحت على العمل اليدوي وعلى الزراعة والتجارة . قال تعالى : (( ان اعمل سابغات وقدر في السرد واعملوا صالحا اني بما تعلمون بصير # ولسليمان الريح غدوها شهر ورواحها شهر واسلنا له عين القطر ومن الجن من يعمل بين يديه باذن ربه ومن يزغ منهم عن امرنا ندقه من عذاب السعير ) ) في هذه الاية المباركة اشارة لقدر ومكانة نبي الله سليمان عليه السلام حيث سخر الله له الرياح والجن واذابة النحاس وما الى ذلك من النعم ( ومع كل هذه النعم فان الله يأمرهم بالعمل والافادة من تلك النعم حيث وضحت الآيات ان سليمان عليه السلام كان يعمل في النحاس ، ويصنع منه ادوات الحرب واتخذ ذلك عملا له ومهنة فهذا سليمان صلى الله عليه وسلم يعمل في الحدادة )

وفي القرآن الكريم اشارة واضحة الى صناعة النحاس الذي هو نوع من انواع العمل المهني وقد امر بذلك نوح عليه السلام وهو نبي من انبياء ولي العزم عليه السلام حيث يقول الله تعالى ( فأوحينا اليه ان اصنع الفلك باعيننا ووحينا ) . ( المؤمنون - ٢٧ )

( في هذه الآيات يلاحظ صيغة الامر فيما يتعلق بصناعة السفن وهذا الخطاب وان كان موجها الى ( نوح ) عليه السلام انما ينسحب على المسلمين كلما واجههم خطر وكلما استدعت الضرورة الى صناعة معينة ، لابد من وجود الفئة المدربة التي تستطيع القيام بهذه المهنة

ومن الآيات التي تحدث على امتهان حرفتي الدباغة والبناء قوله تعالى (وَاللّٰهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ بُيُوتِكُمْ سَكَنًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ جُلُودِ الْأَنْعَامِ بُيُوتًا تَسْتَخِفُّونَهَا يَوْمَ ظَعْنِكُمْ وَيَوْمَ إِقَامَتِكُمْ وَمِنْ أَصْوَابِهَا وَأَوْبَارِهَا وَأَشْعَارِهَا أَثَاثًا وَمَتَاعًا إِلَىٰ حِينٍ {٨٠} ) وَاللّٰهُ جَعَلَ لَكُم مِّمَّا خَلَقَ ظِلَالًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ الْجِبَالِ أَكْنَانًا وَجَعَلَ لَكُم سَرَابِيلَ تَقِيكُمُ الْحَرَّ وَسَرَابِيلَ تَقِيكُم بَأْسَكُمْ كَذَٰلِكَ يَتِمُّ نِعْمَتُهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تُسْلِمُونَ {٨١} ) (النحل - ٨٠ - ٨١ )

وفي هذه اشارة الى المواد التي تصنع منها البيوت ، فقد تكون من الحجر او بالنحت في الجبال وقد تكون من الشعر او الجلد بالإفادة منها بعد الدبغ وكل هذه من الاعمال اليدوية وفي سورة الاعراف يحث الله عباده على مهنة صنع الملابس حيث يقول تعالى (يا بني ادم قد انزلنا عليكم لباسا يواري سواتكم وريشا) (الاعراف - ٢٦ ) حيث ان الآية توضح لقريش في قصة طوافهم بالبيت وهم عراة ان الله خلق لهم البسة لستر العورات فعليهم العمل في صنع تلك الالبسة وبيان ان منها انواعا مختلفة فعلى الانسان ان يعمل ويبذل الجهد ويمتحن الخياطة ، وصنع الملابس واستخلاص المواد من مصادرها الاصلية وفي سورة الشعراء يقول جل جلاله (وتتحتون من الجبال بيوتا فارهين ) . ( الشعراء - ١٤٩ )

وفي هذه اشارة الى مهنة النحت والبناء حيث يقوم الانسان ببناء البيوت من حجر الجبال بعد ان يقوم بتقطيعه ونحته مثلما يتم ذلك في الوقت الحاضر في المناطق الجبلية في شمال العراق. وفي سورة الاعراف يقول سبحانه ( تتخذون من سهولها قصورا وتتحتون الجبال بيوتا). (الاعراف - ٧٤)

فبين سبحانه في الآية الكريمة ان قوم ثمود اعطاهم سبحانه من القوة التي تمكنهم من البناء على السهول والنحت في الجبال فاذا ارادوا ان يسكنوا السهول بنوا القصور واذا عاشوا في الجبال نحتوها فتصير بيوتا لهم وعليه فالآية فيها حث على اعمال البناء والنحت وغيره.

وفي سورة الحديد يحث سبحانه على الافادة منه بالعمل واستخدامه في اغراض متعددة حيث يقول عز وجل ( وانزل الحديد فيه باس شديد ومنافع للناس ) (الحديد - ٢٥)

فهذا بيان من رب العزة والجلال انه خلق المعادن ومنه الحديد وذلك لينتفع بها الناس ويصنعون الادوات النافعة والنااتجة عن هذا المعدن سواء ادوات الحرب ام غيرها فهذه الاية تحث على الجهاد وصنع الدروع وغيرها كما تحث على احتراف الحداة وان فيها منفعة للناس.

وفي معدن الذهب وامتهان الصياغة بهذا المعدن يقول تعالى ( ومما يوقدون عليه في ابتغاء حلية او متاع زبد مثله ) ( الرعد - ٢٤ - ١٧ )

ففي الاية ضرب الله مثلا بالذهب والفضة حين تصفيتها من الشوائب لتكون خالصة ، وعلى هذا فالاية تحث على امتهان الصياغة واتخاذها مصدرا للرزق .

وفي بذل المجهودات لعمارة الارض بالصناعة والتجارة والنجارة والزراعة يقول تعالى ( هو انشأكم في الارض واستعمركم فيها ) (هود - ٦١)

وقد جاء في التفسير المعين ( استعمركم فيها ) جعلكم عمارها وسكانها.

وهذا لا يمكن ان يتم الا بالصناعة والزراعة والتجارة والابحاث والدراسات المختلفة التي تساعد على تطوير وتحسين مختلف المجالات .

وفي مجال تحرير وتطوير الانتاج الحيواني البحري يقول سبحانه وتعالى ( وهو الذي سخر البحر لتاكلوا منه لحما طريا وتستخرجوا منه حلية تلبسونها وترى الفلك مواخر فيه ولتبتغوا من فضله ولعلكم تشكرون ) (النحل - ١٤)

فالعمل في البحر له فوائد كثيرة للإنسان فمن خلاله يستطيع الإنسان الحصول على غذائه وكذلك يستخرج حليته للزينة وهذه الاعمال نوع من انواع العمل المهني الذي دعا اليه القرآن الكريم .

وقال تعالى ( ومن أصوافها وأوبارها وأشعارها أثاثا ومتعا الى حين ) ( النحل - ٨٠ ) فتدلنا هذه الآية على ان الله انعم على الانسان بصناعة الاثاث واللباس .

وفي مجال مهنة الزراعة آيات كثيرة تبين ان الارض هياها سبحانه وتعالى للانبات والانتاج وجعلها نعمة منه سبحانه ومن هذه الايات قوله تعالى (وَأَيَّةٌ لَهُمُ الْأَرْضُ الْمَيْتَةُ أَحْيَيْنَاهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ {٣٣} وَجَعَلْنَا فِيهَا جَنَّاتٍ مِنْ نَخِيلٍ وَأَعْنَابٍ وَفَجَّرْنَا فِيهَا مِنَ الْعُيُونِ {٣٤} لِيَأْكُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ وَمَا عَمِلَتْهُ أَيْدِيهِمْ أَفَلَا يَشْكُرُونَ {٣٥} . (يس - ٣٣ - ٣٥)

ومن النصوص القرآنية التي تعد ركيزة قوية في تأسيس العمل التجاري قوله تعالى : ( ذلك بانهم قالوا انما البيع مثل الربا واحل الله البيع وحرم الربا فمن جاءه موعظة من ربه فانتهى فله ما سلف وامره الى الله ومن عاد فأولئك اصحاب النار فيها خلدون). ( البقرة - ٢٧٥ )

فهذه بعض الآيات التي وردت في القرآن الكريم ، والتي اشتملت على بيان ضرورة العمل والامتهان ، وان يكون لدى الانسان حرفة من اجل ان يعيش منها لان الرزق لا ينزل من السماء مباشرة دون عمل وجهد بل على الانسان ان يسعى ويعمل ويبذل الجهد ويطلب من الله التوفيق والارشاد مقتديا بأفضل الناس وخير العباد الانبياء صلوات الله وسلامه عليهم اجمعين

### قيم العمل

بعد ان تطرقنا في الصفحات السابقة لنظرة عامة عن مفهوم العمل فالان سوف نخصص الحديث عن قيم العمل فقد شكل مفهوم العمل قيمة رئيسية في المجتمع



الحديث وما يلاحظ على قيمة العمل في الوقت الحاضر امتلاكها لصفة تجارية فهو كل سلوك اقتصادي رهن بالمردود العاجل .

وقد امتدت اثار قيمة العمل على جميع مناشط الحياة الاجتماعية فأصبحت النظرة الاجتماعية لمجريات الأمور تقاس بقيمة العمل فكانت قيمة العمل هي النمط المثالي الذي حدده ماكس فيبر لقياس السلوك الاجتماعي الذي تقارن به الأفعال الاجتماعية ( افتخار - ١٩٩٧ - ٢٥٠ )

### المفهوم الاصطلاحي لقيم العمل :

يعتبر مفهوم قيم العمل من الموضوعات الهامة التي تناولتها العديد من الدراسات والبحوث في مجال علم النفس عامة ومجال السلوك المهني بصفة خاصة وتعددت تعريفات قيم العمل تبعا للاطار المرجعي الذي يخضع له الباحث وسنعرض فيما يلي التعريفات المختلفة لقيم العمل بغية الوصول الى تعريف محدد وواضح .

(١) عرفتها اعتماد علام ، وزايد ( ١٩٩٢م ) قيم العمل بانها مجموعة الموجهات السلوكية التي تحدد سلوك الفرد داخل عمله فيما يتعلق بالنشاط المهني الذي يمارسه (اعتماد - ١٩٩٢ - ٩)

(٢) أورد منصور ( ١٩٨١م ) التعريفين التاليين لقيم العمل وهما :

(أ) ان قيم العمل هي اشباعات مشتقة او مرتبطة بالعمل

(ب) تعريف سوبر Super لقيم انها الاشباعات التي يبحث عنها الرجال والنساء في العمل والاشباعات التي قد تكون مصاحبة او ناتجة عن العمل . (منصور - ١٩٨١ - ١٣٨)

(٣) أورد سعداوي (١٩٩٨م) تعريف للقيم المهنية حيث قال انها " مفاهيم وسيطة بين توجه الفرد الوجداني الداخلي ومجموعة المثيرات الخارجية والتي تتميز بانها متساوية في مقدار الاشباع الذي تحققه في العمل وانها مثل تعبيراً عن مستوى رضا الفرد (سعداوي ١٩٩٨ - ١٠)

كما أورد سعداوي (١٩٩٨م) تعريف قيم العمل بأنها " احتياجات واولويات الفرد والتي على أساسها يحدد اختياره للمهنة التي يرى انها تحقق له اشباع وارضاء احتياجاته واولوياته وبالتالي فان مفهوم قيمة العمل يعد احد اهم العناصر التي توضع في اعتبار الفرد عند اختيار مهنته وتخطيط مساره الوظيفي (سعداوي -١٩٩٨ -١١) .

٤- وعرفتها امل عناني ( ١٩٩٢م) قيم العمل بأنها " عبارة عن مجموعة من صفات مرغوبة لدى الفرد اكثر من غيرها ويسعى الفرد الى تحقيقها من خلال العمل الذي يقوم به " (عناني -١٩٩٢ -٢٠)

ويرى الباحث انه يمكن القول انه لا يوجد تعريف نهائي لقيم العمل ولكن في ضوء التعريفات السابقة يستخلص الباحث تعريفا لقيم العمل وهي : مجموعة القيم والمعايير التي يتلف عليها من ينتمون الى عمل واحد وتؤثر في دوافعهم ويتقبلونها كأساس للسلوك المهني للفرد سواء اكان مرغوبا فيه او غير مرغوب فيه وتلعب دورا فعالا في اشباع الحاجات والميول .

### التصنيفات المختلفة لقيم العمل :

اختلف الباحثون فيما بينهم حول تصنيف قيم العمل فمثلا صنف روزنبرج Rosenberg قيم العمل باعتبارها مركبة من :

- (١) قيم داخلية : كالتعبير عن الذات
- (٢) قيم خارجية : القيم المرتبطة بالعائد المادي للعمل وعلاقات العمل
- (٣) الربط بين القيم السابقة ( داخلية - خارجية ) والاهداف والاختيار المهني ( ماجي - ١٩٩٩ - ٧٥)

اما سوبر : فقد صنف قيم العمل على النحو التالي :

- (١) قيم التعبير عن الذات
- (٢) قيم الاتجاه نحو الناس
- (٣) الجزاءات الخارجية

٤) الاوصال الاجتماعي ومحتوى النشاط

٥) توجيه الآخرين وتوجيه الذات

٦) المتعة - الالتزام

٧) الماديات وغير الماديات ( ماجي - ١٩٩٠-٧٧ )

كما صنف إبراهيم ( ١٩٩٢ م ) اهم ( قيم العمل ) على النحو التالي :

أولاً: قيم عمل داخلية:

وهي مجموعة من القيم الخاصة بالتعبير عن الذات والتي تربط الفرد بالمجتمع وتنقسم الى

١) القيم الأخلاقية: ويعرفها إبراهيم ( ١٩٩٢ م ) بأنها " التي تحدد الشيء المرغوب فيه وغير المرغوب عنه في ضوء تحديد مستوى الصواب والواجبات خاصة في العلاقات الشخصية كالأمانة والمشاركة الوجدانية " ( ابراهيم ١٩٩٢ - ٣٦ )

٢) القيم الذاتية : تعتبر القيم الذاتية من القيم الداخلية الهامة التي تؤثر في الفرد تأثيرا مباشرا ويقصد بذاتية القيم بانها تتعلق بالطبيعة الإنسانية والسيكولوجية للفرد التي تشمل الرغبات والميول والعواطف وغيرها من العوامل النفسية وتشتمل القيم الذاتية على الإنجاز وضوح الهدف ، المثابرة ، النظام ، التصميم ، تركيز الانتباه ، تحمل المخاطرة ، الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية .

٣) القيم الاجتماعية : هي الأشياء التي تكون ذات قيمة معينة عند جماعة من الناس مجتمعين او موزعين ، وتثبت القيم الاجتماعية عادة عن طريق الرأي الجمعي لهذه الجماعة أي ان هذه القيم لا يمكن ان تفرض من الخارج فرضا ولكنها تتولد من الظروف المعاشية التي تحياها وتكون مقبولة ومعترفا به عندها وتود أهمية القيم الاجتماعية الى انه بقدر وحدة القيم في المجتمع يكون تماسكه وبقدر التفاوت والتباين بين فئات المجتمع بالنسبة للمواقف الهامة في الحياة فالقيم الاجتماعية هي اهم عوامل

وحدة المجتمع وتماسكه ومن هنا فهي ضرورة لبناء أي مجتمع ، وتشمل القيم الاجتماعية على التعاون والانتماء واحترام حقوق الآخرين والقيادة والتكيف .

(٤) القيم الثقافية : الثقافة هامة بالنسبة للجماعة التي تعتنقها فامتلاك المجتمع لثقافة مشتركة يكسب أعضاء هذا المجتمع شعورا بالوحدة ويساعد على استقرار المعيشة والعمل دون إعاقة او اضطراب وتشمل القيم الثقافية على اللغة والعادات والتقاليد والمؤسسات الاجتماعية ومن المفاهيم والأفكار الى غير ذلك مما نجده في البيئة الاجتماعية صنع الانسان . والثقافة هي التراث الاجتماعي الذي اخذه الجيل الحاضر من الأجيال السابقة .

(٥) القيم البدنية ( الجسمية ) : أصبحت القيم الجسمية ( البدنية ) لانسان هذا العصر احد المتطلبات الأساسية والملحة فلا شك ان تلك الثورة التكنولوجية الهائلة قد تركت بصمات سلبية الى حد ما لى الكفاءة الوظيفية لجسم الانسان . وتعرف القيم البدنية بانها القيم الخاصة بسلامة الجسم والاهتمام بالصحة العامة والوقاية والعلاج بالأساليب المناسبة . ويعتمد نجاح الفرد في أي مهنة الى درجة كبيرة على مدى ما يتمتع به من قيم جسمية ( بدنية ) أي ما على يتمتع به من صحة عامة ولياقة بدنية فاذا كان الشخص في احسن صورة واعلى لياقة يمكنه انجاز الاعمال على خير وجه.

(٦) القيم الترويحية : ان الترويح هو نشاط اختياري يحدث اثناء وقت الفراغ بطريقة بناءة مثمرة بالنفع على الفرد والمجتمع حيث ان الانسان في جميع مراحل حياته في حاجة الى اشباع الكثير من رغباته وحاجاته ويتم اشباع هذه الحاجات عن طريق ممارسة اشكال مختلفة من النشاط يعبر فيها عن نفسه ويجد فيها المتعة والسعادة الشخصية .

### ثانيا : قيم عمل خارجية ( قيم النجاح في الحياة العملية )

القيم الخارجية هي مجموعة من القيم والمعايير المحددة للمكانة والادوار المرتبطة بالمهنة وما يرتبط بها من ابعاد ثقافية واجتماعية واقتصادية وهذه القيم الخارجية

يكتسبها الفرد نتيجة لتعامله وتفاعله مع المجتمع المحيط به حيث تحقق له اشباعا لمطالبه الإنسانية .

وتنقسم قيم العمل الخارجية ( قيم النجاح في الحياة العلمية ) الى :

(١) العائد الاقتصادي : يعتبر الانسان القادر على اتخاذ القرارات الرشيدة هو الانسان الذي يتميز بالقدرة والصلاحية على الاستخدام الرشيد من اجل انجاز بعض الأهداف المقبولة حيث تعتبر القدرة الاقتصادية الإنتاجية للإنسان مؤشر يتوقف بالدرجة الأولى على نشاطه الوظيفي .

(٢) المكانة : يعتبر إحساس الفرد بمكانته من اهم القيم في حياته العملية فكل فرد يحتاج الى التقدير والتميز والنفوذ والاحساس بقيمته الذاتية وكذلك الشعور بثقة واحترام الأشخاص الآخرين فلك يجب ان يشعر ان له مكانا في العالم المحيط به وان عمله موضع قبول وتقدير واعتبار واحترام الآخرين كما ان مكانته الاجتماعية ما هي الا نتاج لنظرة المجتمع اليه او نبذه.

(٣) أسلوب الحياة : تعتبر القيم الموجه الأساسي لحياة الفرد ومن ثم سلوكه فهي تشكل الأساس في الدافعية والسلوك لها ولذا فان فقدان القيم او ضياع الإحساس او عدم التعرف عليها يجعل الفرد يندمج في اعمال عشوائية ويسيطر عليه الإحباط التام لعدم ادراك جدوى ما يقوم به من أفعال .

(٤) الامن : تعتبر قيمة الامن من اهم النجاح في الحياة العملية وتشبع هذه القيمة حينما يكون الفرد مطمئنا على صحته وعلى عمله وعلى مستقبله وحينما يعرف ان حقوقه مكفولة ومركزه الاجتماعي مضمون للارتقاء وبطموحه الى الحد الذي يريده ويعمل من اجله.

(٥) حب العمل : تعتبر قيمة حب العمل من القيم الهامة للنجاح في الحياة العملية والمستقبلية والشعور بالنجاح في العمل اكبر حافز للمثابرة والصبر والاستمرار فيه فاذا خرج الفرد للحياة وبدا عمله لكسب العيش اصبح لهذا العمل معنى هام جدا اذ ان

الشخص يشق اعتزازه بنفسه من نوع العمل الذي يقوم به ثم ان علاقة الشخص بمن يعملون معه من رؤساء ومرؤوسين وزملاء تحدد كثيرا مقدار حب المرء لعمله ويجب فوق هذا كله ان يكون العمل مناسباً لمقدرة الشخص وميوله وان يكون مناسباً كذلك من حيث ما يصرف فيه من وقت وما يتخلله من راحة وما يدره من ربح وما يشعر به الشخص من تحقيق للذات ومن اتفاق مع الكرامة .

### ثالثاً : القيم المرتبطة باتقان العمل ( بمواقف العمل )

يتفق العلماء في مجال علم النفس على ان العمل ذو قيمة بالنسبة للإنسان وان الافراد لا يختلفوا في اعتبار العمل قوة دافعو هامة ولكنهم قد يختلفون في عدد خواص العمل المختلفة التي يكتسب كل منها قيمته من ارتباطه بإشباع حاجات الفرد وميوله.

ويعرف إبراهيم ( ١٩٩٢ ) م القيم المرتبطة باتقان العمل " بانها عبارة عن مجموعة من القيم والمعايير التي ترتبط بالمحددات التي تنظم علاقة الفرد ببيئة العمل المادية والبشرية (ابراهيم - ١٩٩٢ - ٧٢)

وتنقسم القيم المرتبطة باتقان العمل الى :

(١) العلاقة برؤساء العمل : ان الوصول الى تحقيق نوع من العلاقات السارة في مجال العمل سواء مع رؤساء العمل او الزملاء يعد نوعاً من الإنجاز الذي يحقق للفرد عنصر الامن الذي يعد بدوره احد القيم الهامة لدى الفرد ويذكر إبراهيم ( ١٩٩٢ م ) ان العلاقة بين الفرد ورؤساء المباشرين او المشرفين تمثل أهمية بالغة في تحديد الاتجاهات في مجال العمل كما تعتبر رابطة جوهرية واسباسية تؤدي الى رفع الروح المعنوية والتي تؤدي بدورها في ارتفاع إنتاجية الفرد (ابراهيم - ١٩٩٢ - ٧٤) .

(٢) العلاقة بالزملاء : تعتبر العلاقة بين الزملاء من القيم الهامة في مجال اتقان العمل حيث ان نوعية العلاقات القائمة بين الافراد وبعضهم البعض لمن المؤثرات الهامة في العلاقات الإنسانية في مجال العمل وان الفرد اثناء تعامله مع زملائه في المواقف الاجتماعية المتباينة يحتاج الى القيم التي تحدد التزاماته وواجباته وإزاء

الجماعة التي ينتمي اليها فاشترك الزملاء في قيم متماثلة يؤدي الى احساسهم بالمسؤولية وشعورهم بالتماسك لتحقيق الالتزامات الاجتماعية ، اما تباين القيم وتصادمها بينهم يؤدي الى صعوبة تحقيق النظام والتوافق الاجتماعي حيث ان عدم اكتساب الفرد للقيم السائدة ينتج عن تذبذب سلوكه .

(٣) جو العمل : يعتبر الجو الملائم للعمل من القيم الهامة المرتبطة باتقان العمل والاعتراف بالعامل الإنساني يعد من اهم اهداف العلاقات الإنسانية في العمل بكافة جوانبه الفسيولوجية لتحقيق التعاون الكامل بين الافراد وإيجاد الترابط بين مجهودهم وخلق رغبة اكيدة للوصول الى مرحلة الرضا الكامل عن أعمالهم ( إبراهيم -١٩٩٢-٣٥-٧٦)

وصنفت اعتماد علام وزايد (١٩٩٢-٢٠-٢٥) قيم العمل الى الابعاد الآتية :

(١) الفخر : ان قيمة الفخر كما تظهر من الشعور بالمسؤولية تجاه العمل ومدى الاشباع الذي يحققه الفرد من عمله ودرجة الانضباط في العمل وحبه له ومدى انشغال الفرد بعمله في مواقف تفاعله اليومية ومدى تعلقه بالرموز التي تدل على عمله .

(٢) الاندماجية في العمل : ويعكس هذه القيمة مجموعة من المؤشرات مثل رغبة الفرد في تحسين أدائه في العمل ومدى تفاعله مع رؤسائه وتعاونه معهم مدى تفاعله مع زملائه في العمل ومشاركته في الأنشطة ومشاركته في تطوير عمله من خلال المناقشة وحضور الاجتماعات وتصحيح أخطائه في العمل ومدى ارتباطه بالعمل في مقابل الأنشطة الأخرى .

(٣) افضلية العمل : ويعكس هذه القيمة مجموعة المؤشرات الدالة على تفضيل العمل على الأنشطة الأخرى مثل طول ساعات العمل ودرجة أدائه والطاقة المبذولة فيه من جانب الفرد ومدى تعلق الفرد واستغراقه فيه ومدى المقارنة بين الجهد المبذول في

العمل وعائده المادي ومدة الاستمتاع بالإنجازات ومدى التركيز في العمل في حضور الآخرين .

٤) القيمة الاقتصادية للعمل : وتنعكس هذه القيمة من خلال مجموعة من المؤشرات كـرغبة الفرد في زيادة دخله من العمل الإضافي وتقييم الاعمال من خلال ما تدره من دخل والمقارنة بين العائد المادي للعمل وعائده الاجتماعي ( الوضع الاجتماعي ) وبين العائد المادي ودرجة الرضا عن العمل او بين العائد المادي والوقت المبذول في العمل .

٥) القيمة الاجتماعية للعمل : وتعرف من خلال ارتباط العمل بتحقيق المكانة الاجتماعية المتميزة ودوره في تحقيق الاستقرار الاجتماعي وينعكس ذلك في مؤشرات ترتبط بعلاقة العمل بالاحترام في المحيط الاسري ومحيط الأصدقاء والحيران والمجتمع والعلاقة بين نوعية العمل والمكانة التي يضيفها عليها الافراد والعلاقة بين ممارسة العمل وطريقة أدائه وبين مكانته ودور العمل في تعزيز الروابط الاجتماعية وخلق مجالات جديدة للتفاعل ودور العمل في خلق الاستقرار الاجتماعي وفي خلق مستوى افضل في الحياة .

٦) قيمة السعي : ( الحاجة ) الى الترقى : ويقصد بها ان الفرد يربط في عمله كقيمة مرتبطة بالعمل وتكشف هذه القيمة من خلال مجموعة من العبارات المرتبطة بمحاولات الوصول الى مكانة افضل في العمل او الوصول الى عمل افضل وانتقاء الاعمال التي فيها فرص افضل للترقى والعلاقة بين السعي نحو الترقى والمتعة التي يحققها الافراد من ممارسة العمل .

وأورد عبد الهادي ( ١٩٩٩م) تصنيف سوبر لقيم العمل الذي صنفها الى خمسة عشر قيمة كما يلي :

١) الايثارية ( محبة الغير ) : وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يسمح للشخص ان يساهم في سعادة الآخرين.



- ٢) الجمالية : وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من عمل أشياء جميلة وان يقدم جمالا للعالم
- ٣) الابداع : وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من اكتشاف أشياء جديدة وتصميم منتجات جديدة وتطوير أفكار جديدة .
- ٤) المثيرات العقلية : وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من التفكير المستقل والذي يمكن الفرد من معرفة كيف ولماذا تعمل الأشياء .
- ٥) الإنجاز : وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يعطي الفرد إحساسا بأنه اتم العمل بشكل جيد والميل للعمل ذي النتائج الملموسة.
- ٦) الاستقلال: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من العمل بطريقته الخاصة بالسرعة او البطء الذي يريد .
- ٧) المكانة الاجتماعية: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من كسب احترام الآخرين الذي يعطي الشخص أهمية في نظر الآخرين.
- ٨) الإدارة: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من التخطيط ووضع الخطط لعمل الآخرين.
- ٩) الاقتصاد: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي له دخل جيد بحيث يمكن الفرد من الحصول على ما يريد .
- ١٠) الامن: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يجعل الشخص متأكدا من حصوله على الوظيفة حتى في أصعب الظروف.
- ١١) الظروف المحيطة: وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من العمل في ظروف مريحة .
- ١٢) العلاقات الاشرافية : وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من العمل تحت اشراف مشرف عادل ومتفهم .

(١٣) المشاركة : وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يوفر للفرد فرصة للاحتكاك والمشاركة في العمل مع المجموعة التي يحب.

(١٤) طريقة الحياة : وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من العيش بالطريقة التي يختارها وان يكون لطيفا مع الأشخاص الآخرين .

(١٥) التنوع : وهذه القيمة مرتبطة بالعمل الذي يمكن الفرد من القيام بأنماط مختلفة من الاعمال ( عبد الهادي -١٩٩٩-١٣٥-١٤٦ )

ومن خلال العرض السابق فان الباحث يصنف قيم العمل في الى التالي :

(١) القيم الأخلاقية : النابعة من التعاليم الدينية مثل : ( الصدق والإخلاص في العمل ، الخ .... من القيم الأخلاقية )

(٢) القيم الاجتماعية : النابعة من الثقافة المجتمعية كالعادات والتقاليد والأعراف مثل : ( الولاء ، التعاون ، والانتماء الخ .... )

(٣) القيم الاقتصادية : النابعة من الثقافة الاقتصادية والمراد بها هنا كل ما هو من ضروريات الاقتصاد مثل ( الترشيد ، وحسن التصرف ، وإدارة الموارد الخ ) ...

(٤) القيم الثقافية : النابعة من الموروث الثقافي مثل : ( مراعاة الآداب العامة ، ومساعدة الآخرين ، والبحث عن الحقيقة )

(٥) القيم الجمالية : النابعة من الثقافة الجمالية مثل : ( التذوق الفني ، الإحساس بالجمال ، الاهتمام بالابتكار ، والمحافظة على الأشياء الجميلة ، والنظافة ، اختيار الألوان المناسبة ، العناية بالهندام ، الخ ... )

(٦) قيم اتقان العمل : مثل : ( التمكن من المعارف والمهارات ، الالتزام بمعايير الأداء الجيد المتقن ، الخ ... )

(٧) القيم الترويحية : النابعة من الثقافة الترويحية مثل : ( التخطيط للإجازات وحسن الاستفادة منها ، استغلال أوقات الراحة في المفيد ، ضرورة عزل أنشطة الترويح عن نطاق العمل ، الخ .... )

٨) القيم السياسية : النابعة من إدارة المصالح العامة والخاصة مثل : ( اعتبار العمل مصدر من مصادر القوة ، وحست تنفيذ صلاحيات سلطة العمل ، الخ )

### المصادر

- سعداوي، محمد عبد الله سراج- العلاقة بين قيم العمل وجوانب الشخصية لدى موظفي الخطوط الجوية السعودية -رسالة ماجستير كلية التربية -جامعة ام القرى - ١٩٩٨

- عبد الهادي، جودت عزت ، والعوى،سعيد حسني - التوجيه المهني ونظرياته - مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الاردن - ١٩٩٩

- الخطيب ، عبد الكريم - التعريف بالإسلام في مواجهة العصر الحديث وتحدياته - دار المعارف للطباعة والنشر ط٢ ، بيروت - ١٩٨٥ .

- السعيد ، صادق مهدي - العمل وتشغيل العمال والسكان والقوى العاملة - مطبعة المعارف - بغداد - ١٩٧٤ .

- القرشي ، باقر شريف - حقوق العامل في الاسلام - دار التعارف للمطبوعات - بيروت - لبنان - ط ١٩٩٢ .

- فاخر عاقل - التربية قديمها وحديثها - ط ١ - بيروت دار العلم للملايين - ١٩٧٤.

- بدوي ، احمد زكي - معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية - مكتبة - لبنان - ١٩٧٧.

- المصري ، عبد السميع - مقومات العمل في الاسلام - ط ١ - مكتبة وهبة- مصر - ١٩٨٢

- التل ، محمود ----- - الخدمة الاجتماعية ومستوياتها العربية والدولية - مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع - الكويت .

- النعيمي ، جلال محمد - المدخل الى دراسة العمل - دار الحكمة للطباعة والنشر - الموصل - ١٩٩٠

- عبدة ، عيسى - يحيى ، احمد اسماعيل - العمل في الاسلام - دار المعارف - القاهرة - ١٩٨٣
- الراوي ، علاء سفيق - عبد جاسم عبد الرسول - اقتصاد العمل - مطبعة جامعة صلاح الدين - اربيل - ١٩٨٩.
- اعتماد ، علام و زايد ، احمد - مقياس قيم العمل الاطار النظري ودليل المقاييس مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٩٢
- عناني ، امل عبد الرحمن - القيم المهنية للأشخاص العاملين في الحقول الطبية والهندسية والتعليمية في منطقة عمان الكبرى - رسالة ماجستير كلية التربية - الجامعة الاردنية - ١٩٩٢
- عناني ، امل عبد الرحمن - القيم المهنية للأشخاص العاملين في الحقول الطبية والهندسية والتعليمية في منطقة عمان الكبرى - رسالة ماجستير كلية التربية - الجامعة الاردنية - ١٩٩٢
- منصور ، محمد جميل محمد - دراسة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين - اطروحة دكتوراه - كلية التربية - جامعة عين شمس - ١٩٨١
- ابراهيم ، فتحي محمد - دور النشاط الرياضي بالاكاديمية العربية للنقل البحري في التأثير على بعض القيم المهنية لدى طلابها - اطروحة دكتوراه - كلية التربية الرياضية للبنين - جامعة الزقازيق - ١٩٩٢
- افتخار ، زكي - الاسرة وتغير القيم - مجلة الادب - جامعة بغداد - العدد ٤٣ - ١٩٩٧
- ماجي ، وليم يوسف - قيمة العمل في ضوء مكانة التخصص والعائد المادي دراسة نفسية لخرجي الجامعة من الجنسين - اطروحة دكتوراه - كلية البنات جامعة عين شمس - ١٩٩٠

## **The Effect of Team Teaching Technique on Intermediate School Pupils' Writing Performance in English**

**Asst. Prof. Shaimaa' A.Al-Bakri**

**Rana S. Obeid**

### **Abstract**

Undoubtedly, higher expectations are placed on pupils and teachers of the 21<sup>st</sup> century than ever before. With an ever-increasing trend towards diverse collaborative teaching methods, there is a growing body of research on why and to what extent these teaching approaches and techniques positively affect students' achievement as well as teaching quality in different educational contexts. Team teaching is just one of the techniques that have been explored. Team teaching is a teaching technique that involves teachers joining forces to plan, conduct and evaluate the learning activities for a group of pupils. This concept provides for an improved and more complete class experience by combining the knowledge and skills of several educators. The problem investigated in this research is related to the low writing performance of Iraqi pupils in English. There are many factors that affect students' writing performance, at the heart of these factors is a teacher. A less effective teacher can significantly lower a student's performance. Most Iraqi teachers had not attended in-service training in recent years. Moreover, Iraqi teacher trainers themselves have often had limited exposure to modern teaching methods and pedagogy, as well as limited access to recent publications in their respective fields of specialization. The new curricula would need to take account of modern pedagogical approaches and techniques. As a result, there is a need to investigate new technique in which teachers work together to build their mutual strengths and to share their teaching knowledge and experiences for the development of their expertise.

## **The Problem of the Study**

Teaching is the action of a person imparting skill or knowledge or giving instruction. Over years, there have been calls to improve the quality of teaching and the performance of students (Burden & Byrd, 2010:1). Over the years, educational researchers have investigated many factors considered to affect students' performance. At the heart of this line of inquiry is the core belief that teachers make a difference (Wright et al, 1997:57). Wong (1997:167) shows that having a less effective teacher can significantly lower a student's performance over time, and teacher preparation is one of the strongest predictors of student achievement.

Husain (2004:5) affirms that education researches in Iraq show that teachers remain the most significant factor influencing the level of performance in student learning. Most Iraqi teachers had not attended in-service training in recent years. Moreover, Iraqi teacher trainers themselves have often had limited exposure to modern teaching methods and pedagogy, as well as limited access to recent publications in their respective fields of specialization. The new curricula would need to take account of modern pedagogical approaches and techniques.

In Blua's (2009: 1) study about Iraqi education system, he states that "The fact is that we need to develop our teachers and our teaching standards. The standards of our teachers are currently very weak. The resulting low standard among teachers is responsible for lower standards among students. Furthermore, the Ministry of Education in Iraqi is unable to provide enough workshops and teaching seminars." Effective teachers are generators of a positive environment in their classroom. Their real role is to guide and develop pupils' performance in all aspects of language. Teachers, therefore, need to consider a variety of techniques, determine, employ what that provide both learning and enjoyment for their pupils (Lampert 2003:2). In

Iraq, the time specified for the lesson is not sufficient for performing a variety of activities. The size of the class is very large to the extent that the teacher faces difficulty in controlling the lesson. Also, for beginning teachers a question that might be asked by them is "Will I be able to teach and control my classes so I can teach effectively?"( Hindi, 2012: 2-4). To solve such problems, Team Teaching (henceforth TT) is considered one of the effective techniques in EFL teaching.

### **Hypothesis**

It is hypothesized that there is no statistically significant difference between the mean score of the experimental group (which is taught by TT technique) and that of the control group (which is taught by the conventional technique) on the writing performance.

### **Aim**

The present study aims at empirically investigating the effect of TT technique on first intermediate school pupils' writing performance in English.

Limits The study is limited to:

1. first intermediate school pupils
2. day time girl schools in AL-Anbar Governorate
3. the academic year 20 12-2013.
4. the prescribed textbook (book 5)

### **Collaborative Teaching**

Collaboration in teaching is an ongoing process whereby educators with different areas of expertise voluntarily work together to create solutions to problems that are impeding students' success, as well as to carefully monitor and refine those solutions. Collaboration then is a process rather than a specific service delivery model (Knackendoffel et al, 2005: 2).

Darwin (2007:1) believes that collaboration in teaching involves educators planning and working together in schools, working

with students at all stages of schooling and across all learning areas.

All forms of CT should include assessment of learner performance! learning outcomes as well as evaluation of the unit of work/lesson sequence. (ibid)

Darwin (2007:1) stresses that CT aims to maximize learning by reducing learner/teacher ratio to more effectively meet learner needs. It also effectively uses expertise existing in the school community.

De Jong & Pieters( 2006:239) claim that “our own experience as team teachers in a team taught course has led us to believe that CT enhances the learning environment for not only our students, but also for us as instructors”. It

is true that effective classroom environments provide opportunities for learners and teachers alike to construct their own knowledge... in realistic situations .together with others. McCann and Radford (1993:43) identify three characteristics needed for successful collaborative work:

- **Educational Leadership.** School leaders must genuinely support and encourage collaboration in order to foster a positive learning environment for teachers: Educational leaders should share with teachers a disciplined curiosity about teaching and join with them in mastering and advancing this complex human activity.
- **Time.** Time is important because schools should not always expect the quantity of work to increase with the quality of work. That is, the focus should be on enhancing the quality of teaching in order to encourage reciprocal learning.
- **Motivation.** School staff needs to be highly motivated and prepared if they are to meet the intellectual, social, and emotional demands of



## **Co-Teaching**

Co-teaching is the instructional arrangement in which two or more teachers are instructing in the same setting, using the same materials, and are both participating equally in the service delivery. Cushman (2004:3) believes that co-teaching is a way to make schools more effective and he defines Co-teaching as "two or more people sharing responsibility for teaching some or all of the students assigned to a classroom. It involves the distribution of responsibility among people for planning, instruction, and evaluation for a classroom of students". According to Cook & Friend (1996:156), co-teaching is "two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse or blended group of students in a single space".

Shumway et al (2011:7-19) identified six models of co-teaching. These

models are:

1. Parallel Teaching Model
2. Station Teaching Model
3. Alternative Teaching Model
4. One Teach, One Observe Model
5. One Teach, One Assist Model
6. Teaming Model

## **Team Teaching (TT)**

Davis (1995:8) defines TT as "the technique that includes two or more faculty members in some level of collaboration in the planning and delivery of a course". Bauwens

& Hourcade (1997:81) describe TT as educators jointly planning and presenting subject content to all students. According to Buckley (2000:4), "TT involves a group of instructors working purposefully, regularly, and cooperatively to help a group of students learn. As a team, the teachers work together in setting goals for the course, designing a syllabus, preparing individual

lesson plans, actually teaching the students together, and evaluating the results”, It thus involves a cycle of team planning, team teaching, and team follow-up (Richards& Farrell, 2005:159). Polyu (1998:1) believes that in TT a group of teachers, working together, plan, conduct, and evaluate the learning activities for the same group of students. In practice, TT has many different formats but in general it is a means of organizing staff into groups to enhance teaching. Teams generally comprise staff members who may represent different areas of subject expertise but who share the same group of students and a common planning period to prepare for the teaching. To facilitate this process a common teaching space is desirable.

- TT provides opportunities to form and deepen friendships with students too.

### **Advantages for Students**

Arkin (1996:9) presents some of the advantages of **TT** for students. Which include:

- The clash of teacher viewpoints, changes of voice and rhythm, and alternation of different styles and personalities are stimulating and exciting. For students this gets and keeps attention and prevents boredom.
- The teachers model critical thinking for students.
- With so many opportunities to compare techniques, students learn to evaluate themselves, other students, and teachers more accurately.
- Highly motivated students learn more content.
- Students develop poise in presenting ideas to groups of different sizes. They develop discussion skills from exchanging ideas with more people.
- The presence of more than one teacher reduces student-teacher personality problems.

- The presence of more than one teacher makes it possible for the students to be split into small groups for discussion.
- Because both students and teachers learn so well, TT boosts student satisfaction. This improves recruitment and retention.
- TT provides a wonderful opportunity for team learning. In addition to many other benefits, group projects enable the individual student to become an active learner and equips students with the skills to excel in self-directed work (Cruz & Zaragoza, 1998:601).

### **Team Teaching (TT) Technique Types**

TT is traditionally thought of as when more than one teacher is involved in instruction within a classroom. There are a few different models of TT, and more than one model may be carried out within one class period.

Six models of TT have been identified by Goetz(2000: 2-3) and Robinson and Schaible (1995:57-60).

- **Traditional Team Teaching:** In this case, the teachers actively share the instruction of content and skills to all students. For example, one teacher may present the new material to the students while the other teacher constructs a concept map on the overhead projector as the students listen to the presenting teacher.

- **Collaborative Teaching:** This academic experience describes a traditional TT situation in which the team teachers work together in designing the course and teach the material not by the usual monologue, but rather by exchanging and discussing ideas and theories in front of the learners. Not only do the team teachers work together, but the course itself uses group learning techniques for the learners, such as small-group work, student-led discussion and joint test-taking.

- **Supportive Team Teaching:** This situation occurs when one teacher is responsible for teaching the content to the students, while the other teacher takes charge of providing follow-up activities on related topics or on

study skills.

•**Parallel Instruction:** In this setting, the class is divided into two groups and each teacher is responsible for teaching the same material to her/his smaller group. This model is usually used in conjunction with other forms of VT, and is ideally suited to the situation when students are involved in projects or problem-

9

solving activities, as the instructor can roam and give students individualized support.

•**Differeitiated Split Class:** This type of teaching involves dividing the class into smaller groups according to learning needs. Each educator provides the respective group with the instruction required to meet their learning needs.

•**Moiitoring Teacher:** This situation occurs when one teacher assumes the responsibility for instructing the entire class, while the other teacher circulates the room and monitors student understanding and behavior.

### **The Experimental Application**

The experiment applies on first intermediate pupils. The total number of the sample subjects is 64 pupils. The experimental group which includes 32 pupils and a control group which includes 32 pupils. In order to control the teacher variable in the experiment, the researcher herself and other teacher have taught the experimental group according to Team teaching technique and the researcher alone has taught the control group according to conventional method. The writing test has been constructed. After ensuring the validity and reliability of the writing test, the test has been administered at the end of experiment to the pupils by the researcher herself. For the purpose of objectivity and reliability, a scoring scheme is developed for the writing test. It is

scored according to the Rating Scale illustrated in Table(1). This scale is proposed by Richard, C. (2006:13-14) which is used with writing letters. The scale consists of a set of qualities to be rated and a series of ratings which have numerical values.

**Table (1)**

**Written — Rating Scale**

**Friendjy Letter ScoringGuide**

**10**

|                                            | <b>Excellent<br/>4</b>                                                                   | <b>Very<br/>good 3</b>                                                                  | <b>Good2</b>                                                                            | <b>Weak I</b>                                                                                                           | <b>Score</b> |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>1)Beginning,<br/>Middle End</b>         | The letter has a strong beginning                                                        | The letter has a beginning,                                                             | The letter is missing one of                                                            | The letter is missing more than                                                                                         |              |
| <b>(Organization)</b>                      | (lead), middle (problem), and ending (solution).                                         | middle (problem) and ending (solution).                                                 | the three parts (beginning, middle end).                                                | one of the three parts (beginning, middle end).                                                                         |              |
| <b>2) On Topic (Ideas)</b>                 | The letter stays on the topic and has many specific details that create a clear picture. | The letter stays on topic and has some details that create a picture.                   | The letter is confusing and/or unclear, does not create a clear picture; few details.   | The letter does not stay on topic; not enough details are used.                                                         |              |
| <b>3) Word Choice</b>                      | The letter has many words that are descriptive & expressive.                             | The letter has some words that are descriptive & expressive.                            | The letter mostly uses words that are ordinary and dull .                               | The letter uses repeating words that are ordinary and dull .                                                            |              |
| <b>4) Sentences (Sentence Fluency)</b>     | The letter always has complete sentences and a variety of sentence lengths.              | The letter has complete sentences but does not have a variety of sentence lengths       | The letter has some complete sentences                                                  | The letter has very few complete sentences making it difficult to read.                                                 |              |
| <b>5) Grammar/ Spelling (Convention s)</b> | The letter has few errors in grammar/usage, punctuation, capital letters or spelling.    | The letter has some errors in grammar/usage , punctuation, capital letters or spelling. | The letter has many errors in grammar/usage , punctuation, capital letters or spelling. | The letter has repeated errors in grammar/usage, punctuation and capital letters or spelling that make it hard to read. |              |

improved by the other team members in a nonthreatening, supportive context.

Working in teams spreads responsibility, encourages creativity, deepens friendships, and builds community among teachers. Teachers complement one another. They share insights, propose new techniques and activities , and challenge assumptions. They

learn new perspectives and insights, techniques and values from watching one another. Contrasting viewpoints encourage more active class participation and independent thinking from students. This technique can open a student's eyes to accepting more than one opinion and to acting more cooperatively with others. TT may even provide educational benefits such as increasing the student's level of understanding and retention, in addition to enabling the student to obtain higher performance.

### **Conclusions**

In the light of the empirical evidence revealed in this study and in relation to the researcher's own observations during the experiment, the following conclusions are drawn:

1. TT improves first intermediate pupils' writing performance.
2. TT helps in better teaching and learning.
3. By using TT, the amount of creative energy has been released when two minds set about a task together instead of separately.
4. The cooperation between the team teachers which observed by pupils, serves as a model for teaching students positive teamwork skills and attitudes.
5. TT offers the chance for teachers to see their peers at work without being inactive observers in the classroom.
6. TT also provides more opportunities for students to interact and engage with teachers, providing a broader base of support for learning activities.
7. Pupils benefit from the various backgrounds and expertise of each teacher.
8. With a large group of pupils, it is difficult for a teacher ensure that each pupil is getting enough attention. A team of teachers is able to divide their time more efficiently by taking turns leading the class and helping individual pupils.
9. TT gives students the opportunity to work with more than one teacher, allows them to learn through a variety of teaching methods which increase

students' chance of success.

10. The variety of teaching approaches used by the team can also reach a greater variety of learning styles.

11. A well lesson plan constructed by the team leads to successful TT.

12. New ideas are generated through group interaction that may not be generated through individual work.

## References

1. Arkin, A. (1996, January 19). The triumph of Mr (or Ms) Motivator. Times Educational Supplement.

2. Bauwens, J. & Hourcade, J. (1997). "Cooperative Teaching: Pictures of Possibilities" in Intervention in School and Clinic, 33

3. Benoit, R. & Haugh, B. "Team Teaching Tips for Foreign Language Teachers." The Internet TESL Journal 7.10 (2001): 43 pars. 23 January, 2013 <http://itesij.org/Techniques/BenoitrnTeamTeaching.html>

4. Blua, A. (2009). "Once Seen As A Model, Iraq Struggles To Rebuild Its Education System". UNESCO In the Spotlight: Education and Culture. Retrieved in 25 July 2013 from [www.rferl.org/.../Once\\_Seen\\_AS\\_A\\_Model\\_Iraq\\_StruggkNRebuild...](http://www.rferl.org/.../Once_Seen_AS_A_Model_Iraq_StruggkNRebuild...)

5. Buckley, 5. (2000) **Team Teaching :What, Why , and how.** United States of America: Library of Congress Cataloging —in-Publication Data.

6. Burden, P. & Byrd, D. (2010). Method for Effective **Teaching.USA:** Person Education, Inc.

7. Cook & Friend, M. (1996). **Co-teaching: Guidelines for creating effective practices.** In E. L. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings(pp. 155-182). Denver: Love.

8. Cruz, B. C. & Zaragoza .N. **Team Teaching in Teacher Education:Intra-College Partnerships.**( 1998. Spring). Retrieved from

[http://www.tecijournal.org/backvols/1998/25\\_2/1998v25n205.PDF](http://www.tecijournal.org/backvols/1998/25_2/1998v25n205.PDF)

9. Cushman, S.(2004). **WHAT IS CO-TEACHING?**. Retrieved September 2012 from [http://www.uk.sagepub.com/upm-ata126099\\_Villa\\_Guide\\_to\\_Co\\_Teaching\\_Chapter\\_I.pdf](http://www.uk.sagepub.com/upm-ata126099_Villa_Guide_to_Co_Teaching_Chapter_I.pdf)

11. Darwin, N.(2007). **“ESL Fundamentals, Understandings and strategies that underpin ESL pedagogy and practice”** .Retrieved 8 January 2013 from

<http://libruis.is.ni.gov.au:0801/libruis/jscsessionid...>

12. Davis, R. (1995). **Intrdisciplinary Course and Team Teaching:**

**New Arrangements for Learning.** Phoenix, Arizona: Oryx Press

13. De Jong, T. & Pieters, J. (2006). **Powerful learning environments.** In P. Alexander & P. H. Winne (Eds.), **Handbook of educational psychology** (2nd ed., pp. 209-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

14. Goetz, K. . **Perspectives on Team Teaching.** University of Calgary. Peer Reviewed Journal. Volume 1, (August 1, 2000).Retrieved 23 January, 2013 from

<http://scholar.google.com/scholar?g=Perspectives+on+Team+Teaching+Peer+Reviewed+Journal.+Volume+1>

15. Hindi, Nada, M. (2012). **Problems Faced by Iraqi English Language Teachers in Managing Communicative Language Classroom in Primary Schools.** Asst. Inst. MA. Diyala University. AL-Fatih Journal . No.48 February 2012

16. Husain, A.(2004). **IRAQ, EDUCATION IN TRANSITION NEEDS AND CHALLENGES.** Division of Educational Policies and Strategies UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Paris 07 SP France.

17. Knackendoffel, Robinson, Deshler & Schumaker. 2005.

**Instructional Strategies for Co-Teaching & Inclusion.**

University of Richmond EDUC 345U: Pat Parrott, M.Ed., Adjunct



Instructor. Retrieved 30 November 2012 from

[http://www.vcl.edu/letters/03\\_04\\_fall/Coilaborative%20Working%20Relationships.pdf](http://www.vcl.edu/letters/03_04_fall/Coilaborative%20Working%20Relationships.pdf)

18. Lampert, M. (2003). **Teaching Problems and the Problems of Teaching**. USA: Yale University.

19. Little, A. & Hod, A. (2011). Interdisciplinary Team Teaching: An Effective Method to Transform Student Attitudes. **The Journal of Effective Teaching**, Vol. 11, No. 1, 2011, 36-44.

20. McCann, I. & Radford, R. (1993). **Mentoring for teachers: The collaborative approach**. Washington, DC: Falmer Press.

21. Polyu, G. (Feb /1998). **Team Teaching**. City University of Hong Kong. Retrieved 7 September, 2012 from <http://teaching.polyu.edu.hk/datafiles/R27.html>

22. Richard, C. (2006). **Victor Elementary School District**. Essential Writing Standards program.

23. Richards, J. & Farrell, T. (2005). **Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

24. Robinson, B. & Schaible, R. (1995). Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 43 (2).

25. Shumway, L., Gallo, G., Dickson, S. & Gibbs, J. September 2011. **CO-TEACHING HANDBOOK: Utah Guidelines**. Utah State Office of Education, Salt Lake City. Retrieved 12 December, 2012 from

<http://www.schools.utah.gov/sars/DOCS/resources/coteach.aspx>

26. Wong, H. (1998). **There Is Only One Way To Improve Student Achievement**. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

27. Wright, P., Horn, S. and Sanders, W. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. **Personnel Evaluation in Education**, 11.

| ت  | البحث                                                                                                             | الباحث                                                                                           | الصفحة  |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| ١  | تشخيص الظواهر المعرقله للمسيرة العلمية في جامعة بغداد من وجهة نظر طلبتها                                          | أ . د طه جزاع مزيان<br>أ . م . د اركان سعيد خطاب<br>أ . م فيصل يونس محمد<br>أ . م مازن كامل جاسم | ٢٣ - ١  |
| ٢  | الإشفاق الذاتي لدى طلبة الجامعة                                                                                   | أ.د. خليل إبراهيم رسول<br>ياسمين جرجيس يونس                                                      | ٥٥-٢٤   |
| ٣  | فاعلية استراتجية الحصاد للإبداع الجاد في تحصيل مادة الكيمياء العضوية العملي والدافع المعرفي عند طلبة قسم الكيمياء | أ.د. رعد مهدي رزوقي<br>جيهان فارس يوسف                                                           | ٩٨-٥٦   |
| ٤  | أضطراب التوافق لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغيري (النوع- التخصص)                                         | أ.د. محمود كاظم محمود<br>حيدر كريم هاشم                                                          | ١٣٢-٩٩  |
| ٥  | الحضور الوجودي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة                                                              | أ.د. محمود كاظم محمود<br>م.د. رحيم هملي معارج                                                    | ١٨٤-١٣٣ |
| ٦  | أثر إنموذج التعلم التوليدي في التفكير المنطقي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء                       | أ.م.د. زينب عزيز احمد<br>محمد كمال محمد                                                          | ٢٣٤-١٨٥ |
| ٧  | الولاء التنظيمي لدى عمداء الكليات في جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتدريسيين                             | أ.م.د. سامي عبد الفتاح رؤوف<br>عبد كاطع سموم                                                     | ٢٧٤-٢٣٥ |
| ٨  | اهمية المشاركة الشعبية في التنمية الاجتماعية                                                                      | م.د. آرام إبراهيم حسين                                                                           | ٣٠٥-٢٧٥ |
| ٩  | أثر أنموذج Case في تحصيل مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي وذكائهن الطبيعي                              | م.د. كفاح محسن عبدالله                                                                           | ٣٣٦-٣٠٦ |
| ١٠ | أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين / الرصافة الثانية/ المرحلة الرابعة           | م.د. أزهار محمد مجيد نصيف<br>السباب                                                              | ٣٩٣-٣٣٧ |

| ت  | البحث                                                                                               | الباحث                                                                   | الصفحة  |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------|
| ١١ | رعاية التلامذة الأيتام في المدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية                    | م. د. خالد نجم محمود                                                     | ٤٣٥-٣٩٤ |
| ١٢ | الكفاءة الثقافية لدى الأطفال والمراهقين في الأعمار (١٢، ١٤، ١٦، ١٨) سنة                             | م.د. غادة علي هادي جعفر                                                  | ٤٧٨-٤٣٦ |
| ١٣ | أثر توظيف الطرائف اللغوية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية              | م.د. رائد رسم يونس الزيدّي<br>م.د. سعد سوادي الساعدي                     | ٥٣٢-٤٧٩ |
| ١٤ | بنية المفاهيم الكيميائية لطلبة الخامس العلمي                                                        | أ.م.د. زينب عزيز العامري<br>رنا كريم عبد الكريم                          | ٥٥٨-٥٣٣ |
| ١٥ | الذكاءات المتعددة لطلبة الكلية العلمية للتصميم في سلطنة عمان                                        | أ.م.د. مها عبد المجيد العاني                                             | ٥٩٨-٥٥٩ |
| ١٦ | قيم العمل المهني                                                                                    | م.م. حيدر مالك فرج البديري                                               | ٦١٩-٥٩٩ |
| ١٧ | The Effect of Team Teaching Technique on Intermediate School Pupils' Writing Performance in English | <b>Asst. Prof. Shaimaa'</b><br><b>A.Al-Bakri</b><br><b>Rana S. Obeid</b> | ٦٣٢-٦٢٠ |