



مجلة

العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية



٢٠١٦

العدد ١٢٢





الأستاذ الدكتور : سناء مجول فيصل

الهيئة الإدارية

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





كلمة العدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١٢٢) 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 ، وتهض بالمسيرة العلمية بأقلام الباحثين المبدعين ، ودأبهم في مواصلة مسيرة البحث العلمي في الجوانب كافة التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، ومواكبتها لروح التقدم التقني والعلمي .

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

هيئة التحرير





شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

- ان يكون البحث مطبوعاً طباعة ليزيرية ويرفق معه (CD) ، وأن يكون خالياً من الأخطاء اللغوية والطباعية .
- ان يكون موضوع البحث جديداً ولم يسبق نشره ، ويتعهد الباحث بذلك .
- أن يكون البحث سليماً من الأخطاء العلمية والمنهجية ، ويقرر السلامة الخبير العلمي ذو الاختصاص الذي ترسل إليه وتجري التصويبات ، ثم يعاد البحث إلى سكرتارية التحرير .
- لا يجوز الاعتراض على التقويم ، ولا يجوز المطالبة بكشف أسم الخبير .
- يكون ترتيب البحوث بحسب ما تراه هيئة التحرير وما يتفق وخطة المجلة .
- البحوث التي ترد من خارج العراق ، يُتفق مع هيئة التحرير بشأن أجور النشر .
- تنشر الابحاث كافة في الموضوعات التربوية والنفسية والاجتماعية .
- يدفع الباحث أجور النشر التي يقررها رئيس التحرير ويستلم وصل بالمبلغ ويعاد المبلغ في حالة عدم نشر البحث ، مستقطع منه أجور التقويم .
- يود الباحث بمستلين 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 الآراء 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 .



محتويات العدد (١٢٢)

ت	البحث	اسم الباحث	الصفحة
١	أساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلبة الجامعة	إ.د. أسما عيل أبراهيم علي حياة علي جاسم	٢٣-١
٢	بناء برنامج ارشادي لتنمية الشخصية الإنسانية لدى طلبة الجامعة	أ.م.د. ناجي محمود النواب أ.د. حازم سعدون ناصر د. ماجد اسعد محمد	٧١-٢٤
٣	التفرد وفقاً لنظرية جليجان لدى المرشحات التربويات	أ.م.د. أزهار عبود حسون هدى عبد الرزاق محمد	١٠١-٧٢
٤	تقرير المصير وعلاقته بالخبرة العاطفية لدى طلبة الجامعة	أ.م.د. فاضل جبار عودة م.م. سلمى عبيد	١٢٣-١٠٢
٥	الاستقلال الادراكي وعلاقته بالخصائص التطورية لدى طلبة الجامعة	أ.م.د. مريم مهذول محمد الطائي	١٧٩-١٢٤
٦	تحليل كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائي على وفق المفاهيم والمهارات الرياضية	أ.م.د. الهام جبار فارس شذى خضير ربحان	٢١٣-١٨٠
٧	بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية	م.د. معن لطيف كشكول الربيعي	٢٦٢-٢١٤
٨	التوجهات المستقبلية لإدارة التعليم المهني في العراق	أ.م.د. علاء حاكم الناصر طالب شاكر بخيت الركابي	٣٠٢-٢٦٣
٩	(الخصائص المشتركة لعواصم المدن العراقية) " دراسة في الفكر الجغرافي	أ.م.د. أعياد عبد الرضا عبدالله وسام عبدالله جاسم	٣٢٦-٣٠٣
١٠	مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته ببعض التغيرات لدى طلبة الجامعة المستنصرية	د. زهراء عبد المهدي محمد علي	٣٥١-٣٢٧
١١	الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة	أ.م.د. لمياء جاسم حسن اسراء كريم خليفة	٣٨٠-٣٥٢
١٢	إشكالية الولاء في المجتمع العراقي	د. غني ناصر حسين القرشي د. عمّار سليم عبد العلواني	٤٠٧-٣٨١
١٣	إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات وأثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الحاسوب وتنمية مهارات التفكير البصري لديهن	د. عاصم احمد خليل الشامام رفل اكرم محسن	٤٤٣-٤٠٨
١٤	(الهيمنة الاستعمارية وميكانيزمات العولمة) - مقارنة أنثروبولوجية -	م.د. عبد الوهاب خزعل عبد الباقي	٤٨٥-٤٤٤
١٥	المخاوف النفسية لدى طلبة الجامعة	م.د. منتهى مطشر عبد الصاحب م.م. وسن ناصر	٥٢٣-٤٨٦

١٦	العنف ضد المرأة العراقي	م.رحاب يوسف هادي الظاهر	٥٥٥-٥٢٤
١٧	إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا وإمكانية الإفادة منه في سلطنة عمان	د. حسام الدين السيد محمد د. ميمونة بنت درويش الزرجالية	٥٩٥-٥٥٦
١٨	اثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي	أ.م.د.هناء خضير جلاب الشمري عمار جاسم كاظم المعموري	٦٢٣-٥٩٦
١٩	اثر استخدام التعليم المستند الى نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الاردن	أ. علي ذياب جرادا أ.د. شذى عبد الباقي العجيلي	٦٥٠-٦٢٤
٢٠	ادارة الصراع التنظيمي لمدرء المدارس الثانوية في محافظة بغداد/ الرصافة	م.د. يوسف يعقوب شحادة	٦٨٧-٦٥١
٢١	بناء مقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة	م.د. عبدالله مجيد حميد العتابي	٧١٣-٦٨٨



أساليب مواجهة أزمة الهوية لدى

طلبة الجامعة

ا.د. أسماعيل أبراهيم علي

جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم ابن الهيثم

الست حياة علي جاسم

وزارة التربية / تربية الرصافة ٣



أساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلبة الجامعة

١.د. أسماعيل إبراهيم علي

الست حياة علي جاسم

المستخلص يستهدف البحث التعرف على .:

١. الأساليب السائدة لمواجهة أزمة الهوية لدى طلبة الجامعة.
٢. الفروق في أساليب أزمة الهوية لدى طلبة الجامعة وفق متغيري النوع (ذكور .
إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، أنساني).
وتألفت العينة من (٤٠٠) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع
المتناسب ، من طلبة كليات الجامعة .
وتكونت الأداة من مقياس أساليب مواجهة أزمة الهوية لـ (بنينون وآدمز)
(Bennion& Adams, 1984) الذي عربيه وكيفية الغامدي (٢٠٠٢) على البيئة
السعودية.

وأظهرت نتائج البحث ما يأتي:

١. أساليب مواجهة أزمة الهوية السائدة لدى طلبة الجامعة هي (المحققة
والمنغلقة) ثم (المعلقة والمشتتة).
٢. هناك فروق في أسلوب مواجهة الأزمة بين الذكور والإناث في الهوية (المحققة
والمنغلقة والمعلقة) لصالح الذكور، و عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في
الهوية (المشتتة)، عدم وجود فروق في أساليب مواجهة أزمة الهوية بين طلبة
التخصصات الإنسانية والعلمية وهناك فروق في التفاعل بين النوع والتخصص
في أسلوب مواجهة أزمة الهوية (المحققة والمنغلقة)، وعدم وجود فروق في
التفاعل بين النوع والتخصص في أسلوب أزمة الهوية (المعلقة والمشتتة) .

Abstract

Research aimed at identifying:

1. Identity Crises Styles Dominant at the students of the university.
2. Differences in the Identity Crisis Styles at the students of the university according to the variables of gender (male_ female) &(scientific- humanity) at the students of the university

The Sample consisted of 400 students were chosen by Stratified Random Style , **The** first is Identity Crisis Styles for (Bennion& Adams, 1984), which was translated into Arabic . The Research find the following results:

1. Identity Crisis Styles Dominant at the students university are & Foreclosure) then (Moratorium & Diffusion). & Achievement.
2. There are differences in the Identity Crisis Styles between the male & female identity (Achievement & Moratorium & Foreclosure) in favor of males , & there are no differences between males & females in the identity (Diffusion), there are no differences of Identity Crises styles students in the humanities, scientific, & there are differences in the interaction between gender & specialization in the Identity Crisis Styles (Achievement & Foreclosure), & there are no differences in the interaction between gender & specialization in the Identity Crisis Styles (Moratorium & Diffusion) .

مشكلة البحث:

وتعد مرحلة المراهقة من أكثر مراحل النمو إثارة لدى الباحثين في مجال العلوم التربوية النفسية والاجتماعية ، لما لها من طبيعة خاصة تتمثل في جملة التغيرات الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية.

ويرى أريكسون Erikson, 1968 أن مرحلة المراهقة مرحلة بناء نفسي اجتماعي جديد يتمثل في تشكيل الهوية ، من خلال محاولة المراهق الوصول إلى قرارات حيال تساؤلات تصبح ملحة وتبرعن من أنا ؟ وماذا أريد ؟ وما أهدافي في الحياة ؟ وإلى أين أتجه وما أسماها أريكسون بـ (أزمة هوية الأنا) (Ego Identity Crisis) ، إذ قد يتمكن من الوصول إلى إجابات محددة يلتزم بها فتحقق هويته أو يعاني من اضطراب هويته وتشتتها ممثلاً في الفشل في الوصول إلى إجابات لتساؤلاته وفشلاً في تحديد أدواره في الحياة (Erikson, 1968:73) وكثيراً ما تصطدم حاجات المراهقين ورغباتهم لقيم المجتمع وتقاليده ، فيؤدي هذا التعارض إلى صراع دائم (العسيلي، 303:2006) ، وإذا كانت مرحلة المراهقة توصف بأنها مرحلة التحولات السريعة والمفاجئة فأنها توصف بمرحلة البحث عن الهوية التي تعني الوعي الشعوري بشخصية الفرد ، وفهم وقبول النفس والمجتمع (عبد الرحمن، ١٩٩٨ أ : ١٤٨).

وتشير نتائج العديد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية كدراسة (الطرشاي ٢٠٠٢ ، وملا طاهر ٢٠٠٣ ، ، ومعمرية وماحي ، ٢٠٠٤ ، والزهراني ٢٠٠٥ ، والطريا ٢٠٠٨ ، وعبد الرحمن ٢٠١٠ ، وميلمان 1979 Meilman ، وأدمز وآخرون Adams & et..al, 1987) إلى أن الطلبة المراهقين يعانون من مستويات مرتفعة من أزمة الهوية التي تؤدي بدورها إلى ظهور مشكلات سلوكية أخرى لدى المراهقين ، وتعتقد جيمس مارشيا Marcia, J. 1966 بأن هذه الأزمات لا بد أن تحل لدى المراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة من (١٨ - ٢٢) سنة بإحدى أساليب المواجهة الآتية: (الهوية المحققة ، الهوية المعلقة ، الهوية المنغلقة ، الهوية المشتتة) ، إذ يشير كل أسلوب من هذه الأساليب إلى درجة معينة من نضج الشخصية وبنية الإنسان النفسية (عبد الرحمن، ١٩٩٨ أ : ٢٨٩).

أهمية البحث:

نالت مرحلة المراهقة اهتمام العديد من علماء النفس والباحثين واختلفت وجهات نظرهم فيها ، فعدها بعضهم ولادة جديدة للفرد ، وأعتقد كل من فرويد وسوليفان أنها حقبة عاصفة ومرهقة ، ووصفها ستانلي هولبأنها مرحلة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق وصعوبات التوافق (Vanderzanden, 1989: 370) ، في حين يرى آخرون ومنهم أريكسون ومارجريت ميدورثبندكت أن كثيراً من المراهقين لا تقتزن لديهم المراهقة بالاضطراب السلوكي ، مشيرين إلى عدد من الحضارات والمجتمعات التي لا تبرز فيها ظاهرة المراهقة على نحو واضح ومميز ، فالمراهقة في نظرهم تبرز وتصبح عاصفة متميزة فقط في الحضارات والمجتمعات التي تضع قيوداً على السلوك الجنسي (كمال ١٩٨٩: ٦٧٩).

ويرى أريكسون (Erikson) أن المراهقة والرشد هما امتدادان من الزمن حينما يتعرض الأحساس المتنامي بالهوية الشخصية لمقاومة الشك بشأن الأدوار الجنسية والاجتماعية في الحياة ، وفيها تنتاب القدرة على تكوين علاقات حميمة مع مشاعر الانعزال(هانت وهلين، ١٩٨٨: ٢١٥).

ويؤكد أودليم (Odlem) أن مرحلة المراهقة تعد من أدق مراحل الحياة من حيث العلاقات الشخصية ، فالمراهق قد يثور على المراقبة والتوجيه في رفضه النمط السلوكي كونه النمط الوحيد المرغوب فيه ولسوف يتضح في النهاية ، أن السبب الأساس الذي يجعل المراهق يتحدى السلطة هو حاجته إلى تأكيد ذاته وتكوين هويته (الهمشري وعبد الجواد، ٢٠٠٠: ٥١).

وتبدأ عملية تطور الهوية بظهور الأزمة المتمثلة في درجة القلق والاضطراب المختلط (Combined Moratorium) المرتبط بمحاولة المراهق تحديد أهدافه وتحديد معنى الوجود في الحياة من خلال اكتشاف ما يناسبه من مبادئ ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية ذات معنى أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي (الغامدي، ٢٠٠٠: ١٨٩).

وتوصلت دراسة عبد الرحمن (١٩٩٨) التي استهدفت التعرف على سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين أنجاز الهوية الأيدلوجية ، والاجتماعية والسيطرة والتنظيم الذاتي والثبات الانفعالي.

وتناولت العديد من الدراسات السابقة أساليب مواجهة أزمة الهوية كدراسة (المطيري ، ١٩٩٧) ، و(دراسة قاسم ٢٠٠٠) ، و(دراسة الغامدي ٢٠٠١ب) ، دراسة كاشف (٢٠٠١) ، و(دراسة البلوي ٢٠٠٢) ، و(دراسة عسيري ٢٠٠٤) ، و(دراسة عبد الرضي وعطا الله ٢٠٠٩) ، و(دراسة حمود والشماس ٢٠١١) ، و(دراسة ليندا وآخرون (Landa & et...al , 2009) ، ودراسة أدوارد وكيمبرلي (Edward & Kimberly , 2011) ، وأظهرت النتائج إن هناك تناقض بين هذه الدراسات في أساليب مواجهة أزمة الهوية ، لذا إن الدراسة الحالية تحاول حل هذه الأشكالية بتباين نتائجها .

أهداف البحث:

يستهدف البحث التعرف على:

١. أساليب مواجهة أزمة الهوية السائدة لدى طلبة الجامعة.
٣. الفروق في أساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلبة الجامعة وفق متغيري النوع (ذكور . إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، إنساني).

حدود البحث:

يتحدد البحث بـ(دراسة أساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلبة الجامعة) ، الدراسة الصباحية ، من الذكور والإناث ومن التخصصين الدراسيين (علمي ، إنساني)، للعام الدراسي ٢٠١٣ . ٢٠١٤م.

تحديد المصطلحات:

١. أساليب مواجهة أزمة الهوية (Identity Crisis Styles) :

عرفها جيمس مارشيا (Marcia,J,1966) بأنها:

طرائق يستخدمها المراهقون لمواجهة أزمة الهوية ويصنفون إلى أربع رتب وهم:

أ . مشتتي الهوية Identity Defused :

(وهم الأشخاص الذين لم يمروا بأزمة الهوية ولم يكونوا هوية، ولا يدركوا الحاجة لأن يكتشفوا خيارات أو بدائل بين المتناقضات وربما يفشلون في الالتزام بأيديولوجية ثابتة).

ب منغلق الهوية Identity Foreclosed :

(وهم أشخاص لم يمروا بأزمة ، ولكنهم تبنوا معتقدات مكتسبة من الآخرين أخذوها جاهزة من آبائهم والمحيطين بهم ، ولم يختبروا حالة معتقداتهم وأفكارهم أو مطابقتها بمعتقدات وأفكار الآخرين ويقبلون هذه المعتقدات من دون فحص أو تبصر، أو انتقاد لها ، وتمثل هذه العملية عملية التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة ، ويوصف هذا الشاب بأنه غلق هويته مسبقاً وحبس هويته).

ج . مغلق الهوية Identity Achieved :

(وهم الأشخاص الذين يمرون حالياً بأزمة الهوية، ولم يكونوا بعد هوية أي أنهم أخبروا بشكل الشعور بهويتهم وبوجود أزمة الهوية وسعوا بنشاط لاكتشافها ولكن لم يصلوا بعد إلى تعريف ذاتي بمعتقداتهم).

د . منجز الهوية Identity Achieved :

(وهم الأشخاص الذين مروا بأزمة الهوية وانتهوا إلى تكوين هوية واضحة مهددة ، أي أنهم خبروا تعليق نفسي اجتماعي وأجروا استكشافات بديلة لتحديد شخصيتهم والالتزام بأيديولوجية ثابتة)(Marcia, 1966: 553).

ويتبنى البحث الحالي تعريف أساليب مواجهة أزمة الهوية لـ(جيمس مارشيا (Marcia,J,1966, تعريفاً نظرياً:

ويعرف البحث الحالي أساليب مواجهة أزمة الهوية إجرائياً بأنها:

طرائق يستخدمها الطلبة لمواجهة أزمة الهوية ويستدل عليها من خلال الدرجة التي يحصلون عليها عند استجاباتهم على كل رتبة من رتب مقياس أساليب مواجهة أزمة الهوية المعتمد في البحث الحالي.

منهجية البحث وإجراءاته :

أولاً : مجتمع البحث :

يشتمل مجتمع البحث (٤١٢٤٩)* طالباً وطالبة من طلبة كليات جامعة بغداد الدراسة الصباحية (الأولية) بواقع (١٦٩٠١) من الذكور بنسبة (٤١%) ، و(٢٤٣٤٨) من الإناث بنسبة (٥٩%) ، وبواقع (٢٦٥٩٣) من التخصص الإنساني بنسبة (٦٤%) ، و(١٤٦٥٦) من التخصص العلمي بنسبة (٣٦%) .

ثانياً : عينة البحث :

تتألف عينة البحث من(٤٠٠)* طالباً وطالبة ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقيّة Stratified random Sample ذات التوزيع المتناسب Proportional distribution من (٨) كليات وبواقع (٤) كليات إنسانية ومثلها علمية ، بواقع (٢١٦) طالباً وطالبة من الكليات الإنسانية بواقع (٩٢) من الذكور ، و(١٢٤) من الإناث ، و(١٨٤) طالباً وطالبة من الكليات العلمية بواقع (٥٢) من الذكور ، و(١٣٢) من الإناث ، وأصبح مجموع الذكور (١٤٤) ، ومجموع الإناث (٢٥٦) ، جدول (١) .

جدول (١) عينة البحث

	المجموع	الجنس		الكليات العلمية	المجموع	الجنس		الكليات الإنسانية
		إناث	ذكور			إناث	ذكور	
المجموع الكلي	٤٦	٣٣	١٣	التربية ابن الهيثم	٥٤	٣١	٢٣	التربية ابن رشد
	٤٦	٣٣	١٣	الصيدلة	٥٤	٣١	٢٣	الآداب
	٤٦	٣٣	١٣	التمريض	٥٤	٣١	٢٣	القانون
	٤٦	٣٣	١٣	العلوم	٥٤	٣١	٢٣	اللغات
	٤٠٠	١٨٤	١٣٢	٥٢	٢١٦	١٢٤	٩٢	

ثالثاً : أدوات البحث:

١. مقياس أساليب مواجهة أزمة الهوية:

بعد إطلاع الباحثة على بعض مقاييس أساليب مواجهة أزمة الهوية لدى المراهقين كمقياس (بينون وآدمز Benion&Adames, 1984) ، (بيرزونسكي وكلك Berzonsky&kulk، 2005)، و(جيبلت وآخرون، 2009، Gebelt&et..al،)، (عبدالرحمن ، ١٩٩٨ أ) ، (محمد، ٢٠٠٠) ، تبنت (مقياس بينون وآدمز Benion&Adames, 1984)، والذي تم بناءه وفق إنموذج جيمس مارشيا المنبثق من النظرية النفسية الاجتماعية لـ (إريك أريكسون)، والذي قام الغامدي بتكيفه عام ٢٠٠٤ على البيئة السعودية ويتميز المقياس بكونه:

١. سهل الاستخدام مع العينات الكبيرة.
 ٢. يقيس الحالات الانتقالية لرتب الهوية.
 ٣. يمكن تطبيقه على المراهقين وأوائل الرشد.
 ٤. لا يتأثر تقدير الدرجة الخاصة بكل مستجيب بمصحح المقياس.
 ٥. يسهل من خلاله وضع الفرد في حالة من حالات الهوية (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ٤٥).
- ويتكون المقياس من (٦٤) فقرة، موزعة على (٤) أساليب لمواجهة أزمة الهوية هي (المحققة، المعلقة، المنغلقة، المشتتة)، ملحق (١) .
- صدق الفقرات :**

يذكر إيبيل (Ebel) أن أفضل طريقة للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس هو عرض فقراته على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيته في قياس الخاصية المراد قياسها (555 : 1972، Ebel) ، ولغرض التعرف على صلاحية الفقرات عُرض مقياس أساليب مواجهة أزمة الهوية على (١٤) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق(٢) ، لمعرفة مدى صدق فقراته ، وتم اعتماد قيمة مربع كاي (Chi-square) المحسوبة معياراً لحذف الفقرة ، إذا كانت قيمتها المحسوبة أقل

من الجدولية ، وقد تبين أن القيمة المحسوبة لجميع الفقرات اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (١) .

وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم اجراء التعديلات في الفقرات: (٩٠٦،٣،٢،١) من الهوية المحققة ، و (١٥،٢،١) ومن الهوية المنغلقة} .
الخصائص السايكومترية لمقياس أساليب مواجهة أزمة الهوية :

صدق البناء :

يطلق على هذا النوع من الصدق أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ، لأنه يعتمد على التحقق تجريبياً من مدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية المقاسة (صفوت ، ١٩٨١ : ٣١٣) .

أ. أسلوب المجموعتين المتطرفتين :

تم تحليل كل فقرة باستعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين ، وعُدَّتْ القيمة التائية المحسوبة مؤشراً من خلال موازنتها بالقيمة التائية الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) وتبين أن جميع القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية ، مما يدل أن جميع الفقرات مميزة.

ب. أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لأسلوب المواجهة :

تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة وأسلوب المواجهة الذي تنتمي إليه ، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ، إذ كانت اكبر من الجدولية (٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٠.٣٩٨) .

ثبات المقياس :

١. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار :

تم تطبيق مقياس أساليب مواجهة أزمة الهوية على عينة مؤلفة من (٥٠) طالباً وطالبة من كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم بواقع (٢٥) طالباً و (٢٥) وطالبة ، وبعد مدة (١٥) يوماً أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها ، تم حساب

معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني فبلغ معامل الارتباط لأساليب المواجهة (المحققة ، والمعلقة ، والمنغلقة ، والمشتتة) (٨٠ و ٠ ، ٧٧ و ٠ ، ٧٥ و ٠ ، ٧٩ و ٠) على التوالي ، جدول (٩) ، ويعد معامل الارتباط بهذا المقدار مؤشرا جيدا على ثبات المقياس ويمكن القول أن معامل الثبات بهذا المقدار يعد مقبولا بالميزان العام لتقويم دلالات معامل الارتباط (Gronland, 1981: 102)

٢. طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) :

طبقت معادلة (α) ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach Formula) ، فبلغ معامل الارتباط لأساليب المواجهة (المحققة ، والمعلقة ، والمنغلقة ، والمشتتة (٨٣ و ٠ ، ٧٩ و ٠ ، ٧٨ و ٠ ، ٨١ و ٠) على التوالي ، ويعد معاملات الارتباط بهذا المقدار مؤشرا مقبولا على ثبات المقياس (عودة والخليلي ، ١٩٨٨ : ١٤٦) .

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول: التعرف على أساليب مواجهة أزمة الهوية السائدة لدى طلبة الجامعة.

للتحقق من الهدف تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة ، وتبين أن المتوسط الحسابي لأساليب مواجهة أزمة الهوية (المحققة ، والمعلقة ، والمنغلقة ، والمشتتة) هي (٥٩،٩١٢ ، ٤٦،٦٩٢ ، ٥٣،٦٥٠ ، ٤٦،٨١٧) على التوالي، بانحراف معياري (٧،١٧٦ ، ١٠،٥٧٩ ، ٧،٤٨٠ ، ١١،٨٥٥)، والمتوسط الفرضي (٤٨) ، ولمعرفة دلالة الفرق تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T-test)، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة لأساليب مواجهة أزمة الهوية (المحققة والمنغلقة) هي (٣٣،١٩٨ ، ١٥،١٠٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩)، ولصالح العينة، وأن القيمة التائية المحسوبة لأسلوبي مواجهة أزمة الهوية (المعلقة، والمشتتة) هي (٢٢،٤٧٢ ، ١،٩٩٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) عند مستوى

دلالة (٠,٠٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩) ولصالح المتوسط الفرضي، وهذه النتيجة تشير إلى سيادة أسلوب مواجهة أزمة الهوية (المحققة، والمنغلقة) ثم (المشتتة، والمعلقة)، جدول (٢).

جدول (٢) الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الحسابي الفرضي لمقياس أساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلبة الجامعة

أساليب مواجهة أزمة الهوية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية *		الدلالة ٠,٠٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
المحققة	٤٠٠	٥٩,٩١٢٥	٧,١٧٦٦٠	٤٨	٣٣,١٩٨	١,٩٦	دالة
المعلقة	٤٠٠	٤٦,٦٩٢٥	١٠,٥٧٩٣٥	٤٨	٢,٤٧٢	١,٩٦	دالة
المنغلقة	٤٠٠	٥٣,٦٥٠٠	٧,٤٨٠١٣	٤٨	١٥,١٠٧	١,٩٦	دالة
المشتتة	٤٠٠	٤٦,٨١٧٥	١١,٨٥٥٨٣	٤٨	١,٩٩٥	١,٩٦	دالة

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع إنموذج جيمس مارشيا من حيث سيادة أسلوب مواجهة أزمة الهوية المحققة، فيما اختلفت معه في سيادة أساليب (المعلقة، والمنغلقة، والمشتتة)...

كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قاسم، ٢٠٠٠) ودراسة (حمود والشماس، ٢٠١١) اللتين أشارتا إلى أن ترتيب أساليب مواجهة أزمة الهوية هي (المحققة، والمعلقة، والمنغلقة، والمشتتة)، وتتفق مع دراسة (ادوارد وكامبرلي، Edward & Kimberly 2011) التي أشارت إلى إن أسلوب الهوية المشتتة يُعد أدنى الأساليب الذي يستخدمه أفراد العينة لمواجهة أزمة الهوية لديهم، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (ليندا وآخرون، Landa, &et..al, 2009) التي أشارت إلى أن أساليب مواجهة أزمة الهوية السائدة هي (المحققة، والمعلقة، والمشتتة، والمنغلقة).

وترى الباحثة أن عدم أتساق هذه النتيجة كلياً مع أنموذج مارشيا يرجع إلى أساليب التنشئة الاجتماعية والظروف الحالية التي يعيشها المجتمع يجعل المراهق أكثر التزاماً أسرياً، وتكوين روابط قوية مع أفراد الأسرة، لذا فهو يفتقر إلى فرصة الانفصال الصحي في علاقته مع أفراد أسرته على الرغم من أن هذا التواصل يوفر لهم أدنى مستوى من الدفاء والتواصل المفتوح مع الآخرين المحيطين به.

الهدف الثاني: الفروق في أساليب مواجهة أزمة الهوية وفق النوع والتخصص.
أ. الهوية المحققة :

للتحقق من الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين الذكور والإناث ، وبين التخصص العلمي والإنساني، وظهرت هناك فروق بين المتوسطات والانحرافات في النوع والتخصص في أسلوب مواجهة الهوية المحققة . وللتحقق من الفروق تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل، وأظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة للهوية المحققة في النوع (٣٣،٩٧٢) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجات حرية (٣٩٦ - ١) وهذه النتيجة تشير إلى وجود فرق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الهوية المحققة لصالح الذكور.

لم تظهر فروق في التخصص الدراسي (علمي . إنساني) في الهوية المحققة ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٣٣،٧٩٢) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجات حرية (٣٩٦ - ١) . وأظهرت النتائج أن هناك تفاعلاً بين النوع والتخصص الدراسي ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٤،٦٦٤) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجات حرية (٣٩٦ - ١) ، جدول (٣):

جدول (٣) تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في الهوية المحققة وفقا للنوع والتخصص

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدالة (٠,٠٥)
النوع	١٦٠٦,٦٩٠	١	١٦٠٦,٦٩٠	٣٣,٧٩٢	دالة لصالح الذكور
التخصص	١٢,٢٩٤	١	١٢,٢٩٤	٠,٢٥٩	غير دالة
النوع*التخصص	٢٢١,٧٦٢	١	٢٢١,٧٦٢	٤,٦٦٤	دالة
الخطأ	١٨٨٢٨,٢٣٧	٣٩٦	٤٧,٥٤٦		
الكلية	٢٠٦٥٦,٦٨٩	٣٩٩			

أن نتيجة عدم وجود فروق في التخصص الدراسي في الهوية المحققة تتفق مع دراسة (كاشف، ٢٠٠١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في التخصص الدراسي لدى أفراد العينة وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة متفقة مع أن الذكور يكتسبون خبرة كافية من المشاركات الاجتماعية ، والتوقعات الخاصة بتحقيق النضج قبل الإناث. أما عدم وجود فروق في التخصص الدراسي يعود إلى تشابه التعليمات الجامعية في الأقسام العلمية والإنسانية ، وطبيعة تعامل التدريسيين.

وللتحقق من مصادر الفروق في التفاعل بين النوع والتخصص تم استعمال اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية لمعرفة مصادر الفروق في التفاعل بين النوع والتخصص للهوية المحققة ، وتبين أن قيم شيفيه الحرجة المحسوبة دالة لثلاث مقارنات هي (ذكور علمي وإناث علمي) لصالح الذكور العلمي، (ذكور علمي وإناث أنساني) لصالح الذكور العلمي، (ذكور أنساني وإناث علمي) لصالح الذكور الأنساني ، وثلاث مقارنات غير دالة هي (ذكور علمي وذكور أنساني)، و(ذكور أنساني وإناث أنساني)، و(إناث علمي وإناث أنساني)، جدول (٤).

جدول (٤) قيم شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية لمعرفة الفروق في التفاعل بين النوع والتخصص للهوية المحققة

المقارنة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة
١	ذكور علمي	٥٢	٦٣،٧٥٠٠	١،٩٦٧٤	٤،٠٦٠	غير دالة
	ذكور أنساني	٩٢	٦١،٧٨٢٦			
٢	ذكور علمي	٥٢	٦٣،٧٥٠٠	٥،٨٧٨٨	٣،٨٣١	دالة لصالح الذكور علمي
	إناث علمي	١٣٢	٥٧،٨٧١٢			
٣	ذكور علمي	٥٢	٦٣،٧٥٠٠	٤،٦٦١٣	٣،٨٦٦	دالة لصالح الذكور علمي
	إناث أنساني	١٢٤	٥٩،٠٨٨٧			
٤	ذكور أنساني	٩٢	٦١،٧٨٢٦	٣،٩١١٤	٣،١٧٨	دالة لصالح الذكور أنساني
	إناث علمي	١٣٢	٥٧،٨٧١٢			
٥	ذكور أنساني	٩٢	٦١،٧٨٢٦	٢،٦٩٣٩	٣،٢٢٠	غير دالة
	إناث أنساني	١٢٤	٥٩،٠٨٨٧			
٦	إناث علمي	١٣٢	٥٧،٨٧١٢	١،٢١٧٥	٢،٩٢٦	غير دالة
	إناث أنساني	١٢٤	٥٩،٠٨٨٧			

ب . الهوية المعلقة

للتحقق من الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين الذكور والإناث ، وبين التخصص العلمي والإنساني ، وظهرت هناك فروق بين المتوسطات والانحرافات في النوع والتخصص في أسلوب الهوية المعلقة . وللتحقق من الفروق تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل، أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة للهوية المعلقة في النوع (٤،٨٣٧) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجات حرية (١ - ٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى وجود فرق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الهوية المعلقة لصالح الذكور .

لم تظهر فروق في التخصص الدراسي (علمي . إنساني) في الهوية المعلقة ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠١) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (٣٩٦-١) . وأظهرت النتائج عدم وجود تفاعل حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٢٤١) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (٣٩٦-١) , جدول (٥):

جدول (٥) تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل لدلالة الفروق في الهوية المعلقة وفقا للنوع والتخصص

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدلالة (٠,٠٥)
النوع	٥٣٨,٥٧٠	١	٥٣٨,٥٧٠	٤,٨٣٧	دالة لصالح الذكور
التخصص	٠,٠٠٨١٥	١	٠,٠٠٨١٥	٠,٠٠١	غير دالة
النوع*التخصص	٢٦,٨٢٩	١	٢٦,٨٩٢	٠,٢٤١	غير دالة
الخطأ	٤٤٠٩١,٥٧٤	٣٩٦	١١١,٣٤٢		
الكلية	٤٤٦٥٦,٩٨١	٣٩٩			

أن وجود الفروق في النوع في أسلوب الهوية المعلقة تتعارض مع دراسة الشيخ وعطا الله (٢٠٠٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في النوع في أسلوب الهوية المعلقة.

ج . الهوية المنغلقة :

للتحقق من الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين الذكور والإناث، وبين التخصص العلمي والإنساني ، وظهرت هناك فروق بين المتوسطات والانحرافات في النوع والتخصص في أسلوب الهوية المنغلقة.

وللتحقق من الفروق تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة للهوية المنغلقة في النوع (٣٣,٨٩٣) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (٣٩٦ - ١)

وهذه النتيجة تشير إلى وجود فرق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الهوية المنغلقة لصالح الذكور.

لم تظهر فروق في التخصص الدراسي في الهوية المنغلقة، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٨٢٧) على التوالي وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (٣٩٦-١).

وأظهرت النتائج أن هناك تفاعلاً بين النوع والتخصص الدراسي حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٤,٠٤٤) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (٣٩٦-١), جدول (٦):

جدول (٦)

تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل لدلالة الفروق في الهوية المنغلقة وفقاً للنوع والتخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدلالة (٠,٠٥)
النوع	١٧٢٧,٣٧٠	١	١٧٢٧,٣٧٠	٣٣,٨٩٣	دالة لصالح الذكور
التخصص	٩٣,١٤٠	١	٩٣,١٤٠	٨٢٧,١	غير دالة
النوع*التخصص	٧١٥,٧٨١	١	٧١٥,٧٨١	١٤,٠٤٤	دالة
الخطأ	٢٠١٨٢,٥٧٥	٣٩٦	٥٠,٩٦٦		
الكلية	٢٢٧١٨,٨٦٦	٣٩٩			

أن وجود فروق في النوع في أسلوب مواجهة أزمة الهوية المنغلقة لصالح الذكور تتعارض مع دراسة (الشيخ وعطا الله، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى عدم وجود في النوع في الهوية المنغلقة. أن نتيجة عدم وجود فروق في التخصص الدراسي في الهوية المنغلقة تتعارض مع دراسة (كاشف، ٢٠٠١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في التخصص الدراسي.

وللتحقق من مصادر الفروق في التفاعل بين النوع والتخصص تم استعمال اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية لمعرفة مصادر الفروق في التفاعل بين النوع

والتخصص للهوية المنغلقة، وتبين أن قيم شيفيه الحرجة المحسوبة دالة لثلاث مقارنات هي (ذكور علمي وإناث علمي) لصالح الذكور العلمي، (ذكور علمي وإناث أنساني) لصالح الذكور العلمي، (ذكور أنساني وإناث علمي) لصالح الذكور الإنساني، وثلاث مقارنات غير دالة هي (ذكور علمي وذكور أنساني)، و(ذكور أنساني وإناث أنساني)، و(إناث علمي وإناث أنساني)، جدول (٧) .

جدول (٧)

قيم شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية في التفاعل بين النوع والتخصص للهوية المنغلقة

ت	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	الدالة
١	ذكور علمي	٥٢	٥٨,٦٥٣٨	٣,٨٩٢٩	٤,٢٠٣	غير دالة
	ذكور إنساني	٩٢	٥٤,٧٦٠٩			
٢	ذكور علمي	٥٢	٥٨,٦٥٣٨	٧,٣٠٥٣	٣,٩٦٧	دالة لصالح ذكور علمي
	إناث علمي	١٣٢	٥١,٣٤٨٥			
٣	ذكور علمي	٥٢	٥٨,٦٥٣٨	٥,٤٧٦٤	٤,٠٠٣	دالة لصالح الذكور العلمي
	إناث إنساني	١٢٤	٥٣,١٧٧٤			
٤	ذكور إنساني	٩٢	٥٤,٧٦٠٩	٣,٤١٢٤	٣,٢٩٠	دالة لصالح ذكور إنساني
	إناث علمي	١٣٢	٥٤,٣٤٨٥			
٥	ذكور إنساني	٩٢	٥٤,٧٦٠٩	١,٥٨٣٥	٣,٣٣٤	غير دالة
	إناث إنساني	١٢٤	٥٣,١٧٧٤			
٦	إناث علمي	١٣٢	٥١,٣٤٨٥	١,٨٢٨٩	٣,٠٣٠	غير دالة
	إناث إنساني	١٢٤	٥٣,١٧٧٤			

د. الهوية المشتتة

للتحقق من الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين الذكور والإناث ، وبين التخصصين العلمي والإنساني ، وأظهرت هناك فروق بين المتوسطات والانحرافات في النوع والتخصص في أسلوب الهوية المشتتة . وللتحقق من الفروق تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل وأظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة للهوية المشتتة في النوع (٠,٠٥٤) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (١-٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فرق في النوع في الهوية المشتتة. لم تظهر فروق في التخصص الدراسي (علمي . إنساني) في الهوية المشتتة ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٠٢)، وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجات حرية (١-٣٩٦) . وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في التفاعل بين النوع والتخصص في الهوية المشتتة، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٩٣١) وهي أقل من الجدولية (٣,٨٤)، جدول (٨).

جدول (٨) تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في الهوية المشتتة وفقا للنوع

والتخصص

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدلالة (٠,٠٥)
النوع	٧,٦٦٣	١	٧,٦٦٣	٠,٠٥٤	غير دالة
التخصص	٠,٢٩٦	١	٠,٢٩٦	٠,٠٠٢	غير دالة
النوع*التخصص	٠,٩٣١	١	٠,٩٣١	٠,٠٠٧	غير دالة
الخطأ	٥٦٠٧٥,٧٤٩	٣٩٦	١٤١,٦٠٥		
الكلية	٥٦٠٨٤,٦٣٩	٣٩٩			

الاستنتاجات:

١. أن طلبة الجامعة يتفاوتون في مواجهة أزمة الهوية ، فالبعض وهم الأكثرية منهم مروا بأزمة الهوية وانتهوا إلى تكوين هوية واضحة محددة ، والبعض الآخر لم يملوا بالأزمة ، وتبنوا معتقدات مكتسبة وجاهزة من الآخرين المحيطين بهم ، والبعض الآخر لم يملوا بأزمة الهوية ولم يكونوا هوياتهم بعد ويشعرون بالحاجة إلى ذلك ، والبعض الآخروهم (الأقلية) لم يملوا بالأزمة ولم يكونوا هوياتهم ولا يدركوا بالحاجة إلى ذلك ، وهم ربما يفشلون في الالتزام بالهوية .
٢. إن الطلبة الذكور يختلفون عن الإناث بأنهم يواجهون الأزمة لديهم بأسلوب الهوية (المحققة ، المعلقة ، المنغلقة) ، يتأثر أسلوب الهوية (المحققة والمنغلقة) بتفاعل النوع ، (ذكور ، إناث) مع التخصص الدراسي (علمي ، إنساني) ، في حين لا يتأثر أسلوب الهوية (المعلقة والمشتتة) ، بتفاعل النوع (ذكور . إناث) مع التخصص الدراسي (علمي . إنساني) .

التوصيات:

١. الاهتمام بالإعداد النفسي والتربوي لطلبة الجامعة لجعلهم قادرين على حل مشكلة أزمة الهوية لديهم .
٢. تشجيع الطلبة على تكوين علاقات سليمة لتأكيد ذواتهم وتحقيق طموحاتهم التعليمية والمهنية ، والقدرة على تحمل المسؤولية ، واتخاذ القرارات المناسبة .

المقترحات:

١. أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.
٣. أثر أسلوب تنظيم المجال في تنمية الضبط الذاتي لدى طلبة الجامعة .

المصادر العربية :

- حمود ، فريال والشماس ، عيسى (٢٠١١) : مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقته بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين ، مجلة جامعة دمشق ، مج (٢٧) ، ص (٥٩٦ . ٥٥٣) .
- الزهراني ، نجمة محمد (٢٠٠٥): النمو النفسي . الاجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- صفوت ، فرج (١٩٨١) : القياس النفسي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد، العراق .
- الطرشاي ، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٢) : أزمة الهوية لدى الجانحين مقارنة بالأسوياء في محافظات غزة في ضوء المتغيرات ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية غزة ، الجامعة الإسلامية .
- الطريا ، احمد وعد الله (٢٠٠٨) : أزمة الهوية والأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالعنف لدى المراهقين ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- الظاهر ، قحطان أحمد (٢٠٠٤) : تعديل السلوك ، ط ٢ ، وائل للنشر والتوزيع ، رام الله ، عمان ، الأردن .
- عبد الرحمن ، شذى خالص (٢٠١٠) : أزمة الهوية وعلاقتها بالسلوك المضاد للمجتمع لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن الهيثم .
- عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨أ): سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية ، دراسات في الصحة النفسية ، دار قباء للنشر، القاهرة .

عبد الرضي ، فضل المولى وصلاح الدين فرج (٢٠٠٩): أساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلبة الجامعات ، كلية التربية الخاصة ، السعودية ، مجلة شؤون اجتماعية ، ع (١٨) .

عودة و الخليلي ، أحمد سليمان والخليلي ، خليل يوسف (١٩٨٨) : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط (١) ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
الغامدي ، حسين عبد الفتاح (٢٠٠٠): تشكل هوية الأنا لدى الجانحين ، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب ، ع (٣٠) ، ص (١٨٣-٢٤٦) .

قاسم ، منى محمد (٢٠٠٠) : تواصل المراهق مع والديه وعلاقته بمجالات الهوية دراسة سيكومترية أكلينيكية ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

كاشف ، إيمان (٢٠٠١) : النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقته بأساليب مواجهة أزمة الهوية ، مجلة دراسات نفسية ، مج (١١) ، ع (٣) ، ص (٤٦٥-٥٢٨) .

كمال ، علي (١٩٨٩): الجنس والنفس في الحياة الإنسانية ، ط ٥ ، دار واسط ، لندن .

محمد ، عادل عبد الله (٢٠٠٠) : أساليب مواجهة أزمة الهوية بين الشباب الجامعي . دراسات في الصحة النفسية ، دار الرشاد ، القاهرة .

معمرية ، بشير وماحي ، إبراهيم (٢٠٠٤) : أبعاد السلوك العدواني وعلاقته بأزمة الهوية ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، مج(١)، ع(٤) .

ملا طاهر ، شوبو عبد الله (٢٠٠٣) : أزمة الهوية لدى المراهقين والمراهقات ، دراسة مقارنة ، مجلة كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، ع (٣) .

هاننت ، سونيا وهيلتين ، جنيفر (١٩٨٨) : نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية ، ترجمة : قيس نوري ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد .

الهمشري ، محمد علي قطب ، وعبد الجواد ، وفاء محمد (٢٠٠٠) : عدوان الطفل ، ط ٢ ، دار العبيكان للنشر والتوزيع ، الرياض ، السعودية .

المصادر الأجنبية :

Adams, G & et...al (1987): The Relation Among identity Development Self – Consciousness & Self – Focusing During Middle & Late A adolescence. Journal of Developmental psychology ,vol . (23) No , (2) . PP .292 -297 .

في : عبد الرحمن ، شذى خالص ، (٢٠١٠) : أزمة الهوية وعلاقتها بالسلوك المضاد للمجتمع لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية أبن الهيثم ، جامعة بغداد .

Bennion, L & Adams, G.(1986). A revision of the Extended Version of the Objective Measure of Ego-identity Status: An identity instrument for use with late adolescents. Journal of Adolescent Research, 1, 183-198.

Berzonsky, M & Kulk, L (2000): Identity statues , identity processing Style & the transaction to university. journal of Adolescent Research , 150 (1) pp. 81 – 98 .

Ebel, R.(1972). Essential measurement, New Jersey prentice Hall.

Edward, A & Kimberly .J .(2011) : personality , Adjustment and Identity , Style influences on stability in Identity and self – concept During the Transition . journal of Theory & Research . No (11) , PP. 25 – 46 .

Gronland, N (1981) :Measurement & Evaluation in teaching (4th Ed) Macmillan pub com .NY. U.S.A.

Landa, A . James, J .Carolyn, S (2009) :Identity status , Identity style , Academic - Efficacy and Motivation to Attend University .

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status.Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551-558.

Morphy, M.(1988): Psychological Testing: Principles & Application, New York. McGraw, Hill, USA.

VandeZanden, J (1989) :Human development, Alfred, Know fence , New York . USA.

الهوامش :

*البيانات من شعبة إحصاء جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤)

** هذا الحجم مساوٍ تقريبا لو أُستخدِم معادلة تحديد حجم العينة $N = \frac{nm}{1+[nm \times \alpha^2]}$ = 397 (حيث أن N = حجم العينة , nm = المجتمع الأصلي , α^2 = مستوى الدلالة) (عفانة ، ١٩٩٧ : ٣٢٥).



بناء برنامج ارشادي لتنمية الشخصية الإنسانية لدى طلبة الجامعة

أ. م . د . ناجي محمود النواب

أ. د . حازم سعدون ناصر

د . ماجد اسعد محمد

كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم



بناء برنامج ارشادي لتنمية الشخصية
الإنسانية لدى طلبة الجامعة

أ. م . د . ناجي محمود النواب

أ. د . حازم سعدون ناصر

د . ماجد اسعد محمد

مشكلة البحث:

إن التصنيع والثورة الصناعية القائمة في العالم قد اعطى الإنسان القدرة على تحطيم نفسه كنوع بشري وكذلك على افناء أنواع الأخرى من الكائنات الحية ، وإن مشكلة العصر تكمن في ان الإنسان هو مصدر هذا كله ، وصارت سبباً في عجز الحياة الإنسانية في وضعها الراهن عن مواجهة الصعاب والتغلب على الأزمات المتراكمة التي تصبح تهدد مستقبل الإنسان ككل " (فهمي ، 2001 ، ٢٧٧) ، وان العالم يسير بخطى حثيثة نحو عدة كوارث كونية واجتماعية وانسانية تكفي الواحدة منها الى فناء النوع البشري او ضياع انسانية الإنسان، وبهذا فقد سعادته بالتوتر وبالإحتقان وبالقلق وبالغضب الذي اصاب كل بقاع العالم تقريباً وتفشى الظلم والقهر وظهر الفساد وصار الانسان شيعاً وأحزاباً وكتلاً يضرب بعضهم رقاب بعض وان العلم يواجه أزمة خطيرة في العقود الأخيرة من عمر الدنيا ، وخطر من ذلك ظهور بعض النظريات والإتجاهات، التي تحاول تأصيل الكراهية والحقد وتسعى الى اثبات أن الانسان في مجتمع ما لا بد أن يصطدم مع الانسان في المجتمعات الأخرى اوعدة شعوب وحتى توصله ضد العالم أجمع بإسم صدام الحضارات ، وتلك مجتمعات يشيع فيها الرق النفسي والفكري وتلغي كرامة الانسان! لا وزن للانسانية ولا قيمة لكرامته ، والإنسان صار ضحية لهذه الظروف القائمة في المجتمع الإنساني ، ولأن الإنسان معتمد اعتماداً كلياً على هذه الظروف في مجتمعه ومحيطه (الحسن ، 2003 ، ٨١) .

إن كل اصلاح مبدؤه الأول نفس الانسان ، ومنشأ كل الاخطار التي تواجه الانسان هو نفس الانسان ، كما أن مبدأ الإصلاح لابد أن ينطلق من نفس الإنسان

(الهاشمي، ١٩٩٧، ٣٩)، اننا نعرف ان ارتقاء الانسانية بطيء جداً ، وان دراسة مشكلاتها تتطلب اعمار أجيال كثيرة من العلماء ، ومن ثم فاننا بحاجة الى جهود قادرة على المساهمة في الابحاث التي تتعلق بالانسان (شفيق ، ١٩٦٤ ، ٢٢٣).

لن علم النفس الوجودي او الإنساني نادى ببعض الجوانب وخاصة قضية " الارادة ، الوجود ، والوجود الاصيل وغير الاصيل ، الحرية ، الذات ، القرار او الاختيار والمسؤولية ، واهتم بالفرد وامكانيته وامكانية معاينة كل ما لديه من خلال الاستبطان او التأمل الباطني ، وحرية مقابل عدم الايمان بحتمية الشخصية لدى الانسان وهو المذهب التي تأخذ به المدرسة الوجودية في الفلسفة من خلال تحليلها لمسائل الوجود الانساني (رزوق ، ١٩٧٩ ، ٢٢١) في (طه وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ٥٨٠) .

وايضاً منهج الظاهراتية (الفينومينولوجيا) الذي ينشد الى استخلاص الدلالات الاساسية في التصرفات وبلوغ المعطي الحقيقي في الاشياء وانها تعارض الطريقة التجريبية ، ذلك لانها لا تنطبق إلا على حالات مفردة ، وتبذل جهدها في وصفها ، وفي فهم الانسان ، عندما يتعلق الامر به فهما حدسياً بالتماهي مع الفرد وبوضع الفرد نفسه مكانه ، اي يبحث عن فهم الانسان اكثر مما يبحث عن شرحه ، فهذا المنهج اغنى علم النفس إذ عمقه ولكنه لا يمكنه ان يكون مانعاً لغيره بوصفه لا يمكنه ان يكون الطريقة الصحيحة الوحيدة للمعرفة الإنسانية (سيلامي، ٢٠٠١، ١٥٦٧ - ١٥٦٨) ، لان هناك استخدامات كثيرة لمصطلح الشخصية " الإنسانية كالمصطلحات الأخرى مثل الشخصية الإنبساطية ، المنطوية ، الجدية ، المناقفة ، الحساسة ، الشكافة ، الإجرامية ، وهكذا .. وأجريت الدراسات على هذه الجوانب من الشخصية وحددت الدراسات المظاهر السلوكية لهذه المصطلحات او التكوينات الشخصية ، وأن إنسانية الإنسان لايزال استخداماتها غير الدقيقة يستخدم بهذه المعاني " الإرادة والاختيار والحرية ، الفضائل والخير والشر ، أو إعطاء المعنى للأشياء او الحياة ، أو من حيث الوجود بمعنى اصالة الوجود أم لا ؟.. وهكذا ، ويرى الباحثون أن مصطلح " الإنسانية " لم يعط حقه ، وهو اكثر شمولاً من هذه التعابير أو المعاني التي تشمل : الاعتراف بالوجود ، والتوجه نحو الوجود والتضحية والزهد او أخذ النفس

من اشباع الحاجات البيولوجية وعدم الإسراف فيها من اجل الناس اذا احتاج ذلك ، وهذه الجوانب لا يمكن ان نسميها " الإنسانية " إلا إذا إستمرت أي ان تكون سمة في شخصية الإنسان وإذا لم نحدد معنى الإنسانية فإن علوم الإنسانية تريد تحقيق ماذا ؟ وبالأخص ماهي اهداف علم النفس بشأن هذا الموضوع ؟ ومن هنا يحاول البحث الإجابة عن هذا السؤال ، ومن اجل وصول الباحثين الى المعنى الشمولي لهذا الموضوع أي " الإنسانية " كمفهوم مجرد وتحديد تفاصيله السلوكية ، ويعتمد على طلبة مرحلة الجامعية لأنهم في مرحلة تتميز بنوع من التكامل الادراكي والتكوين الانفعالي ويسير نحو الاتزان والاستقرار في هذا العمر ، وان القدرة على التفكير المجرد تتضح معالمها كثيراً في هذه المرحلة وتتسم فيها علاقاته الاجتماعية مع الأهل والأصدقاء وافراد المجتمع بالاتزان النسبي (الدباج ، ١٩٩٩ ، ٢٥٥) ، وتتسم شخصياتهم بدرجة مناسبة من النضج الاجتماعي اذ يقعون تحت تأثير الالتزامات التي يفرضها العرف الاجتماعي او الالتزام القانوني والأخلاقي ، أو الشرعي الذاتي ، وتحمل مسؤولية أفعاله وقراراته ، ويتمتعون بالحقوق جميعها وعليهم جميع الواجبات التي يفرضها المجتمع على أبنائه ، وفي الوقت نفسه تؤدي الى تطور شخصيته واتزانها وتكاملها ، وتساهم في تنمية قدراته على الإبداع في مجالات مختلفة (جورارد وأدمز ، ١٩٨٨ ، ٩٨) .

وعندما تُحدد الخصائص السلوكية للشخصية الإنسانية ، بعد الإجراءات اللازمة العلمية في اجراء البحث ، يحاول الباحثون حل مشكلة تدني مستوى الشخصية "الإنسانية " لدى طلبة الجامعة كشريحة مهمة في المجتمع ، من خلال تقديم برنامج ارشادي بغية الحصول على المستوى الأعلى من مستوى الإنسانية في الشخصية ، لان البرنامج هو "سلسلة من الاجراءات والعمليات التي تنظم وتنفذ بهدف تحقيق اهداف تربية في شخصية معينة " (غوشارد ، ١٩٩٥ ، ٦) ، لإن الفرد والمجتمع بحاجة الى الإرشاد والتوجيه في مراحل نموهم المختلفة بسبب التغيرات الأسرية ، والإجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي ، كل ذلك في ضمن إطار حاجات المجتمع و فلسفته و اهدافه (عبدالهادي والعزة ، ٢٠٠٧ ، ١٤ - ١٦)

واضافة الى ذلك فإن هذا البرنامج ذو طبيعة قصصية ، مأخوذة من مجموعة الوقائع والحقائق الحياتية والعملية التي تكاد ان تكون بمثابة المثل العليا ، ولهذا الأسلوب تأثير بالغ على بناء الشخصية لان لاريب أن تعلق الإنسان بالمثل العليا يتوجه اليه ، ويخلق عنده ما يعينه على تقوية الشخصية و تتميتها ، وذلك لأن المثل الأعلى يحرر الإنسان من القيود التي تفرضها عليه أنانيته (الرحو ، ٢٠٠٥ ، ٣٤٣).

و لذا تتجسد مشكلة البحث في هذه النقاط :

- ما مفهوم " الإنسانية " [أو الشخصية " الإنسانية "] ؟
- وما هي الابعاد الاساسية لهذا المفهوم ؟
- وكيف نقدم التعريف الشامل العلمي لهذا المصطلح ؟
- وما الخصائص المميزة التي يقوم عليها هذا المفهوم ؟
- وهل يمكن قياسه ، كما تقاس الاحكام الخلقية لدى الانسان ؟
- وهل يمكن تتميتها و المحافظة عليها من خلال اقتراح و بناء برنامج ارشادي؟

أهمية البحث :

الإنسان هو الأساس لكل تطور تربوي ، او تعليمي ، او تقني ، او فني يهدف الى زيادة المردود والانتاج ، أو الى رفع مستوى العطاء ، وهذا يقال في جميع الفعاليات والنشاطات في مختلف جوانب الحياة : في السياسة والاعلام ، والصناعة ، والزراعة ، والتجارة والجيش .. (الزحيلي، ٢٠٠٥ ، ٦١) وهذا يعني أن الإنسان هو موضوع التربية ، والتربية هي صناعة الإنسان ، ويقول " الفارابي " الإنسان هو أفضل أجناس هذه الموجودات الممكنة (قشيقش ، ٢٠١١ ، ٥٥) لا زال ما نعرفه اليوم عن الإنسان محدودا بالمقارنة بما نعرفه عن عناصر البيئة الأخرى والعالم المادي والطبيعي. وحتى هذا القليل المحدود من المعرفة العلمية بالإنسان غير معروف إلا للقلة القليلة المتخصصة (ابراهيم، ١٩٩٠ ، ٧).

ان تحقيق انسانية الانسان تؤدي الى تحقيق التنمية الانسانية التي تعني توسيع خيارات الانسان ، واعطاء الحرية له ، ولمجرد كونه بشراً له حقه الأصيل في العيش مادياً ومعنوياً ، جسداً و روحاً .. وتحقيق الرفاه الانساني الذي لم يقتصر على التنعم المادي وإنما يتسع للجوانب المعنوية في الحياة الانسانية (بدري ، ٢٠٠٦ ، ٣٠٢).

إن التفكير بالانسانية لا يرتبط بإقليم معين ولا بارض خاصة ، ولا بشعب مخصوص ، ولا بعقيدة محددة ، ولا بعصر محصور ولكنه يتجاوز حدود الإقليم والارض والجنس واللون ، والعقيدة و المذهب والزمان والمكان ، أي الصفة الانسانية تلازم الإنسان أينما وجد في الماضي والحاضر والمستقبل ، وتبدأ ببدايته وتسير معه في خضم الحياة وتلازمه الى النهاية (الزحيلي ، ٢٠٠٥ ، ١٥٥) ، لذا فقد كان بناء الإنسانية بناءً أبدياً من خلال وجود هذا الجوهر (جوهرالحياة والوجود) ، بناء محبة ، محبة الإنسانية إلى ذاتها وإلى وجودها ، وإلى إثبات هذا الوجود كونه جوهر الحياة (صالحه ، ٢٠٠٨ ، ١١).

ولذا يجب ان نقترح و نضع تصورات لمستقبل الإنسانية واقترح الحلول المناسبة تجاه هذه المخاوف التي تهدد الإنسان و انسانيته ، وكل الإصلاحات التي نريدها مبدأها الأول نفس الإنسان ، لان منشأ كل الأخطار التي يواجهها الإنسان هو نفس الإنسان كما أن مبدأ الإصلاح لابد أن ينطلق من نفس الإنسانية (الهاشمي ، ١٩٩٧ ، ٣٩).

ومع هذا عندما وصل الباحثون الى تحديد الشخصية الإنسانية و اقترحوا برنامجا ارشادياً تنموياً لتلك الشخصية و عندما صار الإنسان انساناً حقيقياً قد يعالج المشاكل التي تواجه الإنسان ويمكن تلخيص اهداف الإرشاد النفسي بالمقولة التالية : إنك اذا ملكت أمور الناس برهبة القانون ، وسطوة العقاب ، فانهم قد يتجنبون الرذيلة ولكن عن غير تورع أو استحياء ، اما إذا ارشدتهم بالفضيلة ، واتسعت بينهم الحاسية الخفية والعدالة الإجتماعية ، فإنهم لن يلبثوا طويلاً حتى يصبحوا أسوياء (عبد الهادي والعزة ، ٢٠٠٧ ، ١١) ، لان وظائف المرشد و المختص النفسي : هي

تشخيص و تنمية و علاج للحالات التي يعاني منها الأفراد الذين يقصدونه . (الهاشمي ، ٢٠٠٨ ، ٢٥٦) .

والجامعة احدى المؤسسات التربوية والاجتماعية التي تسهم في نشر العلم والتربية بين ذوي القدرات والكفاءات ، بقصد اعدادهم لخدمة المجتمع والإسهام في عملية البناء والتقدم في مختلف المفاصل الحياتية بعد إكمالهم الدراسة ودخولهم سوق العمل والإنتاج ، إذ أصبحت الشهادة الجامعية من المعايير الضرورية لقيادة جميع نواحي الحياة تقريباً وذلك من خلال إعدادهم وتأهيلهم علمياً وتنمية مواهبهم واطلاق قدراتهم وتشجيعهم على روح الابتكار والابداع حيث أظهرت بعض الدراسات أن التعليم الجامعي يسهم بدرجة كبيرة في النمو العقلي والأخلاقي والاجتماعي للطلبة ، وفي أسلوب حياتهم ، وفي تطوير مهاراتهم الشخصية (الكبيسي وعبد الرحمن ، ١٩٩١ ، ص ٤٠٣) .

ولا يمكن أن توصف شخصية طلبة الجامعة جميعهم بالشخصية الناضجة ، وتشير إحدى الدراسات التي أجريت على طلبة الكليات في الولايات المتحدة الامريكية أن عدداً كبيراً منهم غير ناضجين (Allport , 1961 , p : 294) .
تتجسد اهمية البحث الحالي في :

١. الاهتمام بالانسانية من الإهتمامات الحضارية ، ولاسيما بعد ما ان توصف الحقوق الانسانية بالمدلولات القانونية .
٢. مشكلة من المشاكل العصرية هي ذوبان معنى الانسانية بين النظم السياسية العالمية و خاصةً نظام الرأسمالية . ومن خلال البحث الحالي كيف نحدد معنى الانسانية و المحافظة عليها .
٣. كيف نستطيع ان نسعف الانسان من " جعل الانسان آلة " .
٤. وكيف يمكن ان نمسح التأثيرات السلبية عن انسانية الانسان في مجتمنا الحالي ، بعد مروره منذ وقت طويل بانواع المشاكل السياسية والاقتصادية و الاجتماعية و النفسية . ؟

٥. اثراء علم النفس بمعرفة نوع من انواع الشخصية وهي الشخصية " الانسانية " و
من حيث و الأبعاد والخصائص و البرنامج الإرشادي التنموي للشخصية "
الانسانية " .

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى :

- ١ - التعرف على مفهوم و أبعاد الشخصية " الإنسانية " لدى طلبة الجامعة.
- ٢ - التعرف على الخصائص النفسية لمفهوم الانسانية و الشخصية الانسانية.
- ٣ - بناء مقياس الشخصية الانسانية .
- ٤ - قياس الشخصية الانسانية لدى الطلبة الجامعة .
- ٥ - بناء برنامج إرشادي للشخصية الانسانية.
- ٦ - التعرف على مدى فاعلية هذا البرنامج الارشادي التنموي لهذا المفهوم من
خلال تطبيقه.

فرضية البحث

لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عن مستوى الدلالة (٠.٠٥) في الشخصية
" الإنسانية " بين إختبار القبلي و الإختبار البعدي .

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة الجامعة من مرحلة الثالثة والرابعة للعام
الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ ، في إقليم كردستان في جامعتي [السليمانية و صلاح
الدين] من الدراسة الصباحية .

منهج البحث:

اعتمد الباحثون " المنهج الوصفي التحليلي " ، للوصول الى مفهوم الشخصية
" الإنسانية " و تحديد ابعادها و خصائصها ، في بناء مقياس الشخصية " الإنسانية
" و البرنامج الارشادي التنموي للانسانية ، و استخدموا المنهج " شبه تجريبي " في
التعرف على أثر البرنامج التنموي للشخصية " الإنسانية " على طلبة الجامعة .

تحديد المصطلحات :

أولاً : الانسان : الانسان لفظ يقع على الواحد و الجمع و المذكر و المؤنث بصيغة واحدة ، ولم يثن، مما يدل على أنه يقع على الجميع معنياً به النوع ، فإن " الإنسان " جمع " انسي " و لذلك " ياء " النسب تسقط من الجمع (ابن سيده ، ١٣١٦ هـ ، ١٥٧) و " الإنس " أي البشر و الجمع ايضاً " اناسي " و " اناسي كثيرة " أصل " الإنسي " و " الإنسان " هو " الأنس " و " الإنس " خلاف " الوحشة و الخشية " (العسكري ، ٢٠٠٥ ، ٣٠٧) .

ثانياً : الإنسانية : النورة جي ، ١٩٩٩ : هي مجموعة الصفات المشتركة التي يتصف بها أفراد المجتمع الإنساني وتميزه عن المجتمع الحيواني ، كما يقصد بهذا الإصلاح احياناً ، مجموع الافراد يوصفهم مجتمعاً واحداً (النورجي، ١٩٩٩ ، ٥١) .
ميسنار Mesnader ، ٢٠٠١ : الإنسانية: هي كل مفهوم نظري وكل موقف عملي يؤكدان قيمة فريدة للانسان (عمران، ٢٠٠١ ، ٧) .

طه ، ٢٠٠٥ : هي نزعة الفرد في فكره وسلوكه تتميز باحترام كل إنسان والإعتراف بحقوقه وتبني مصالحه والدفاع عن حرياته واختياراته كجماعات وافراد ، وعلى هذا فالسلوك الانساني يحترم كرامة الآخر ، ويقدر مشاعره ، ويراعي آماله المشروعة ورغباته ، ويشفق عليه ويتالم له أو يفرح ، ويساعد على تقدمه وازدهاره ، ويساعده على نيل حقوقه ورفع الظلم عنه (طه و آخرون ، ٢٠٠٥ ، ١٣٢) .

الإنسانية في موسوعة العلوم الاجتماعية : مصطلح فني و هو تصور ذهني و معنوي وهو مبني على الانسان ، أو هي جميع الفعاليات والنشاطات والاجهزة التي تقوم عليها الحياة تعتمد على العنصر الانساني فيها ، ويتوقف النجاح في كل فاعلية على مقدرة الانسان ، ونشاطه وتكوينه وتجاربه (الزحيلي ، ٢٠٠٥ ، ٦١) .

اوشو Osho ، ٢٠١١ : هي احساس نابع من عمق الذات انه مصاحب بالإنجذاب و العطاء غير المشروط ، نحو الإنسان و كل ما حولنا ، إنه مانح الشعور بالفرح و السعادة (اوشو ، ٢٠١١ ، ١٣) .

ثالثاً : الشخصية " الإنسانية "

يرى الباحثون ان ليس هناك تعريفاً نظرياً حقيقياً للإنسانية حتى مع كثرة الاستخدام لهذا المصطلح في علم النفس ولذا يكتفي الباحثون ببناء تعريف نظري للشخصية الإنسانية ، الذي ينص كالآتي:

التعريف النظري للشخصية " الإنسانية " : تنظيم دينامي ذات المثابرة^(١) نحو الإنسان و الوجود بإجتياز الحد الإجتماعي ايجاباً ، الذي يميز الشخص الإنساني عن غيره ، متمثلاً في الإعتراف و التوجه نحو الإنسان ، و التضحية و الإيثار ، والإحسان له ، واخيراً الإيجابية مع كل ما متعلق بالإنسان.

التعريف الاجرائي للشخصية " الإنسانية " : أما التعريف الإجرائي فيتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة الجامعية على مقياس الشخصية الإنسانية الذي تم بناءه في البحث الحالي .

الإنسان و بعض المصطلحات

هناك الفاظ عدة او مجموعة من المصطلحات المتقاربة عن الإنسان احياناً مايسمى بالترادف، أو هو اصطلاحاً يعرف بأنه دلالة لكلمتين او اكد على معنى واحد (السيوطي ، ٩١١ هـ ، ٣٨٨) وفي الوقت نفسه يقول كثير من علماء اللغة ان هذه ليست مترادفات تامة، حيث توجد حروف دقيقة بين الكلمات لايعرفها كثير من الناس مما يجعلهم يظنون ان معناها واحد ، ولذا يلقي الضوء على تلك المصطلحات التي تتصل او تتشابه في المعنى بالإنسان ومنهم (البشر ، والناس ، والأنام ، والمرء ، والورى ، والجبلة ، العالم ، والبرية)

وتتجسد الفروق بين هذه المصطلحات في النقاط الآتية :

- ١ - يستخدم بعض من تلك المصطلحات للفرد مثل " الناس " ، او في حال التنازل الشخص عن هويته (بدوي ، ج ٢ ، ١٤٢٧ ، ٦٠٣) (العسكري، ٢٠٠٥ ، ٣٠٦) .

- ٢ - احيانا يستخدم بعض منها للعالم العلوي المعصوم أو المرتقي الى العالم الروحي مثل "الأنام " (العسكري، ٢٠٠٥، ٣٠) .
- ٣ - او يستخدم بعض منها للفرد و لا يمكن تصنيفها حسب الجنس مثل " المرء " (الرازي، بلا، ٦٢٠)(الحلبى، ١٩٩٦، ج٤، ٧٩) .
- ٤ - يدل بعض منها الى الأحياء دون الأموات و في صياغات المضارع و المستقبل دون الماضي مثل " الورى " (العسكري، ٢٠٠٥، ٣٠٧) .
- ٥ - أو يدل على الجمع أو لجماعة ذات سواد ، وعلى الأرجح يستخدم للمدح أكثر مما في الذم (الحلبى، ١٩٩٦، ج١، ٣٠٣) .
- ٦ - و مفهوم " العالم " عام و غير مخصص بالإنسان فقط ، و يستخدم للجماعة و عام الجن والإنس والحيوان والملائكة والأكوان والعالم العلوي والعالم السفلي (العسكري، ٢٠٠٥، ٣٠٧) .
- ٧ - يستخدم مصطلح " البرية " للإنسان عندما يتحلى بالصفات الجميلة والحسنة وللعالم السفلي المتجه الى العالم العلوي . [العسكري، ٢٠٠٥، ٣٠٩] ،
- ٨ - يرى الباحثون رغم التشابه فهناك فروق عدة بين مصطلحي (الإنسان و البشر) و نكتفي بذكر اهمها في جدول (١) .

جدول (١) الفرق بين مصطلحي البشر و الإنسان

ت	البشر	ت	الإنسان
١	مصطلح بايولوجي اكثر مما هو اجتماعي وفلسفي و قانوني .	١	مصطلح اجتماعي وفلسفي ونفسي وقانوني اكثر مما هو بيولوجي .
٢	يستخدم بكثرة بمعنى الحالات البدائية للخلق و الامور المتعلقة بالجسم وما يصاحبها هيئة الإنسان و اىءلحاجات البايولوجية الموروثة و الفطرية .	٢	يستخدم بكثرة بمعنى (الأنس) اي التوجه نحو انسان واعاناته .

الإنسان في بعض الحضارات والمذاهب الفلسفية :

تعد الفلسفة من أقدم العلوم التي تناولها الإنسان ، عندما استطاع هذا الإنسان ان يفكر وان يضع اللبنة الأساسية لهذا العلم ، وكان الإنسان المحور الرئيسي للفلسفة ، لهذا نجد ان الفلسفة قد ركزت في الرد على التساؤلات المتعلقة بكيونته ومعناه ووجوده وطبيعته ومصيره .. الخ ، فالإنسان تقع عليه مهمة أن يجد نفسه في متاهة العالم الداخلي والخارجي (زيعور، ٢٠٠٧ ، ٩ - ١٠)، وبظل الإنسان موضوع الفلسفة الأساسي وكذلك شروط حياته التاريخية

٣	يستعمل بكثرة نتيجة التغيرات التي تطرأ على البشر أي بعد خلقه التي نسميها تشكيل أو تكوين الشخصية والتي تختلف بين بني .	صطلح على امور متشابه بين حيث هو نوع من الكائن الحي، في الشكل و الهيئة المشتركة ميز و تكوين الاختلافات في بناء الشخصية .
٤	الإنسان يختلف باختلاف الأماكن و الأزمنة .	عالم المسار ، أي ليس هناك شر حسب المكان و الزمان
5	الإنسان يختلف عن سائر الكائنات الحية بتزويده بمقدرة الارادة و الاختيار في كيفية الحياة .	يزود بالاختيار في الامور مثل الجنس واللون والشكل لمواصفات النوعية للإنسان
6	البشرية تختلف عن الإنسانية من حيث كون الإنسان يأنس بعضهم إلى بعض ويعين بعضهم بعضاً و رب العالمين يخاطب (يا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا عَزَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ (الإنفطار : ٦) اذن فالإنسانية فيها اختلاف.	حيث هم البشر متساوون كلهم حية ولذلك تأتي (قُلْ إِنَّمَا أَنَا الْكَاهِنُ : ١١٠) (فَقَالُوا أَبَشَرًا مِّنْ تَنْبِغِهِ الْقَمَر : ٢٤) لأنهم في البشرية ، ولما يتحول لا يخص بالبشرة هذه أمور قة بظاهر البشرة. إذن البشر حيث ظهور البشرة واحد
٧	اما الإنسان المقصود به الكائن ما بعد نقطة البدء في وجود الإنسان .	ي نظرنا نقطة البدء في وجود ي هو من سلالة من الطين [وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ طِينٍ] (المؤمنون : ١٢)

والسياسية والتفتح الحر لقوة الأبداعية (زيعور ، ٢٠٠٧ ، ٩٨) .

ويتناول الباحثون الإنسان في نظر أهم المذاهب الفلسفية أو العصور التاريخية التي تميزه ببعض الأفكار الفلسفية كالآتي :

نظرة الحضارة المصرية القديمة للإنسان على انه روح و جسد وهذه الروح لا تموت بموت الجسد ، بل يحيى الإنسان حياة اخرى ، و أما بالنسبة نظرة الحضارة الهندية القديمة للإنسان ، يعد الإنسان مقياساً للحقيقة فهو ملك الانفاس التي تخضع للشهوات ، ومنها ما يعتقد ان مصير الإنسان متوقف على اعماله في الحياة الدنيا ، وتدعو البوذية الى ان الجوهر الاساسي لها فكرة الألم ، والغاية التي يبتغي إليها الإنسان بعد خلاصة من كل الم وفوزه بالحياة الحقيقية (ناصر ، ٢٠٠١ ، ١٣٠) .

نظرة الحضارة الفارسية للإنسان المتمثلة بالمنظور الزرادشتي أو ما يسمى بالمزدكية ، هي ان الإنسان صاحب " هيكل عظمي " أي ان له جسماً كما ان له وجوداً روحياً ، وعليه ان يختار بين الخير والشر ، وباستطاعته في حال كان خياره صحيحاً أن يساعده في الوصول الى ارساء الخير بصورة نهائية، والذين اختاروا الشر سيواجهون بعقاب قاس ، وأما الأخيار فتوابهم الخلاص والخلود (زيعور، ٢٠٠٧ ، ١٩-٢٢) وان الإنسان أيضاً يفترض موجودا ليس حاضراً ولكنه يمثل غاية وجوده (ابراهيم، بلا، ١٨٨) .

وأما في نظرة الحضارة الصينية للإنسان :التمثلة في الكونفوشيوسية ان الغاية الأسمى للإنسان هي العثور على مفتاح كيانه الأخلاقي الذي يوحد النظام الكوني ، ونظراً لثقته المطلقة بالطبيعة الخيرة للإنسان فقد اشاد بامكانية الجميع على تربية الخصال الحميدة في نفوس الإنسان واكتسابه بالتعلم الذي يكشف عما في النفس من خير ، والإنسان المثالي (جين) يتمثل بانه سيد الكونفيوشي الذي يدرك طريق السماء(السواح ، ٢٠٠٢ ، ٨٣ - ٨٤) ، وانتهت وجهة النظر الصينية الى ان الإنسان سيد الخليقة ، وهويحتل في النظرة الكونفوشيوسية مرتبة معادلة لمرتبة السماء و الارض وان كان الإنسان في اصله بيولوجيا ، فما هو إلا حيوان كسائر الحيوانات ، وأن راحة الضمير الإنساني هي أعظم الهبات جميعاً (ناصر، ٢٠٠١ ، ١٣١) .

و فيما تتعلق بنظرة الحضارة اليونانية للإنسان :تبدأ الفلسفة اليونانية ببعض الفلاسفة منهم:

يفسر طاليس (٥٦٠-٥٤٨ ق.م) كافة مظاهر الحياة بالأرواح الخيرة والشريرة (خليل ، ٢٠١١ ، ٢) ويرى ان المخلوقات مخلوق من الماء ولا فرق بين الحجر والشجر الا في اختلاف نسبة الماء في التركيب ، أما أنكسمندريس (٦١٠-٥٤٥ ق.م) تلميذ طاليس فهو يرى أن كل الأشياء مخلوق من الماء والهواء ، وكان الإنسان يعيش في قواقع ضخمة داخل الماء و لكن بسبب الحرارة جففت قسماً من البحور فلجأت هذه القواقع الى الشاطئ و خرج منها السمك و تحولت الى الإنسان ، وأصل الإنسان إذن حيوانات من نوع آخر (هذه بدايات لنظرية التطور) ، وقد فسر بعض الفلاسفة الآخرين اصل العالم بالعناصر المادية الأربعة - وهي الماء و الهواء والتراب والنار - وهم اعتبروا ان الإنسان كذلك هو كائن مركب من هذه العناصر الاربعة. في حين اكد الفيثاغورية على الطبيعة الثنائية للإنسان فهو مركب من نفس و جسد (النشار ، ٢٠١٢ ، ٣)

والإنسان في نظر السفسطائيين مقياس الأشياء كلها ما يوجد وما لا يوجد ، وأما الكرامة الإنسانية فنقوم على الترابط مع الآخرين ، وقد وضع " بروتاغوراس " الإنسان في مرتبة أعلى من باقي الحيوانات بسبب صفاتها البيولوجية (ناصر ، ٢٠٠١ ، ١٣٢) ، و كانوا ينظرون الى الإنسان من منظور واحد الا وهي المنظور الحسي وهناك قدرة على التميز بين ما يحس به الإنسان و الواقع ، ولذا عارضوا المعاني الأخلاقية بكل الأنواع و الأشكال وهم كانوا سبباً في تدهور القيم الثابتة ، ولم يقدموا شيئاً اصلاحياً حول الظروف التي يعيش الإنسان فيها ، لأنهم كانوا انصار مذهب القوة فوق الحق ، وصارت حركة ذات الظل السلبي للإنسان (عبدالعال ، ٢٠٠٧ ، ١١٦ - ١١٧) .

في حين نجد ان سقراط (٤٨٦ - ٣٩٩ ق . م) ينادي بحرية الإنسان من خلال منهجه الخاص المعروف " بالتهكم والتوليد" ، و اهتم بالجانبين الروحي و العقلي للإنسان و قال ان الإنسان ليس مجرد عقل فقط ، بل هو بالإضافة لهذا متكون ايضا من المشاعر و الإنفعالات و العواطف . ولذا يعد نموذجاً أنسانياً فريداً حتي اليوم . وان للإنسان قدرة الحرية على الاختيار (عبدالعال ، ٢٠٠٥ ، ١٤٢ - ١٤٤)

(و الخير هو الفضيلة الخاصة للنفس الإنسانية ، و معرفتها و الوصول اليها هو الواجب الأكثر سمواً (زيعور ، ٢٠٠٧ ، ٣١) .

و يرى افلاطون ايضاً ان الإنسان مدني بالطبع ، و للمجتمع دورٌ في طبيعة الإنسان سلباً و ايجاباً ، وكلما كان الإنسان اقرب من الطبيعة كلما كان داعياً الى بناء مجتمع راق (جعيني ، ٢٠٠٤ ، ١١٢) ، وهناك غاية في البناء النفسي و الجسمي للإنسان و ركز على مكانته بين كل الموجودات ، وهو محور اهتمامات الآلهة. وان الإنسان في نظره ذو طابع خير ، كل افعاله قابل للثواب أو العقاب ونادى بضرورة العمل على تلاشي كل ما يعرض الإنسان للعقاب (عبدالعال ، ٢٠٠٥ ، ١٩٢ - ١٩٣) .

اما ارسطو فيقرر أن الإنسان حيوان إجتماعي ، ويضع ارسطو نظرية في العبودية، فالإيوناني حر بطبعه ، وهو يرى الحرية ليست لجميع أفراد المجتمع اليوناني بل للأقلية ، فالمرأة لابد أن تخضع للرجل و سيطرته ، والغريب ليس حراً (الكحلاني ، ٢٠٠٤ ، ٣١) .

ثم يأتي دور الأبيقورية المعروفة بنزعتها المادية و الرفضة للدين ، ويقرون بان الإنسان هو صاحب الكلمة الأولى و الأخيرة ، وانكروا خلود الروح ، و لهذا ليس للإنسان حياة أخرى غير الحياة المادية الذي يعيشها ، و جسم الإنسان هو مبني من تجمع الذرات ، ولان الروح مثل كل شيء آخر فهي مكونة من ذرات و الموت يعني تحللها (عبدالحفيظ ، ٢٠٠٦ ، ٤٦ - ٤٨) .

أما بالنسبة نظرة الفلسفة المثالية للإنسان : ان الفلسفات المثالية متعددة في الاتجاهات ، الا ان هناك رأياً حول الإنسان تتفق فيه جميع المثاليات ، وهذا الرأي المشترك يذهب الى ان الإنسان كائن روحي يعمل بحرية ارادته ، وانه في الوقت نفسه مسؤول عن تصرفاته ، وان الإنسان جزء من المطلق (فرحان ، ١٩٨٩ ، ٤٨) وهو ومضة وحزمة اشعاع من الروح الخالدة ، ومن رؤى الفلسفات في الطبيعة الإنسانية ، اتسمت المثالية بالثنائية التي تعني الفصل بين الجسم والروح ، والثابت والمتغير ، و أن الإنسان لا يمكن أن يكون سبباً في وجوده ، فهذا السبب يكون أكثر قدرة من

الإنسان ، و ان الإنسان هو كل شيء ، وان في الإنسان محركاً في داخله ورعاً باتجاه الله و تجاه الآخرين (زيعور ، ٢٠٠٧ ، ١٢٢ - ١٢٣) ، و اعطائه الحرية سواء كلنت الحرية المطلقة او المقيدة .

أما نظرة الفلسفة الطبيعية للإنسان : الا انهم وضعوا الإنسان في دائرة ضيقة ، حين قيده بالقانون الطبيعي ، وبهذا اهلوا فاعلية الإنسان ودوره الحقيقي في العالم ، ولا يلتفت نظرهم الى عالم الإنسان الخاص به وألداخلي ، وحده الذي يميزه عن بقية الموجودات، اي الإنسان هو جزء من الطبيعة، ويخضع لما يخضع عالم الطبيعة له (عبد العال، ٢٠٠٥ ، ٧٥) ، والأفعال الإنسانية تتم بطريقة آلية وليس نتيجة وجود إرادة حرة تختار (عبدالحفيظ ، ٢٠٠٦ ، ٤٩) .

وفيما يتعلق بنظرة الفلسفة الواقعية للإنسان : يرى الواقعيون ان الإنسان كيان عضوي بيولوجي ذو جهاز عصبي راق ومزيج من المادة والروح يشكلان طبيعة واحدة ، وله الرغبة الإجتماعية ، طبيعته مزيج من الخير والشر ، وهم يرون ان الإنسان حرّ ولكن يعرف بالحرية الظاهرية ، ومسؤول عن تصرفاتهم الى حدما ، لانهم محكومون بالبيئة الطبيعية والإجتماعية (فرحان ، ١٩٨٩ ، ٣٣ - ٣٤) .

وتتظر البراجماتية إلى الإنسان بانه مخلوق كلي متكامل لا انفصال بين عقله ، وجسمه ، ومشاعره ، وان لكل فرد شخصيته الخاصة به ، وقدراته الفردية التي يتميز بها عن غيره ، بمعنى أنهم يهتمون بالفرد ، وينظرون اليه على انه نتاج تفاعل البيئة الطبيعية و الاجتماعية التي يعيش فيها (ناصر ، ٢٠٠١ ، ١٣٥) ، وتتطرة الفلسفة النفعية المعتمد على مفهومي اللذة والعقاب للإنسان ، ويؤمنون بآلية وحتمية الأفعال الإنسانية مثل ما يرى هيوم: أن الأفعال الإنسانية تتم بطريقة آلية وليس نتيجة وجود إرادة حرة تختار وإنما تخضع لظروف الجسم والإدراك والعالم الخارجي ، ويرى أن الأفعال الإرادية العقلية لا يمكنها أن تكون محركاً للأعضاء الجسمية وإنما هي نتيجة نشاط الجسم والحواس .

وتسعى الفلسفة الإنسانية إلى دعوة الإنسان إلى التعامل مع الطبيعة الإنسانية كما الصالح والطالح ، الخير والشر على حد سواء لان وجود الشر ضروري فلو لاه

لما عرف الخير، يمتدح الإنسانون الإنسان إحنراماً لشخصه ، وامكاناته ، وممارساته ، واهتماماته (ناصر، ٢٠٠١، ١٣٣).

ومن وجهة نظر الإنسانين هناك فرق بين الإنسان العادي وصاحب النزعة الإنسانية، لأن الإنسان العادي يعترف ان الهزيمة هزيمة واما حامل الفلسفة الإنسانية فانه يحيل كل ذلك الى انه جزء من رصيد الإنسان (فرحان ، ١٩٨٩ ، ٦٧) .

وتتظر الفلسفة الماركسية للإنسان - نفسه و تفكيره - كلها انعكاسات للمادة التي ترتد منها ، فالمادة اذن عندها اسبق من الفكرة .. وهي اصل وجودها ، وتنتظر الماركسية للإنسان كآلة ، وجزء مكون للجماعة .. وتحاسب الفرد أو تقدره بقدر إنتاجيته ، وقيمة الإنسان وأهميته تقدر بقدر إنتاجيته الفعلية ، وان الإنسان نتاج بيئته وعمله ، وما خلق الإنسان إلا عملية بيولوجية ، وانه مجرد نتائج حقائق معينة ، و يرون ان الحياة والضمير والروح فلا وجود لها (بيجوفيتش ، ١٩٩٤، ٤٧ - ٤٨) ، والفلسفة الماركسية لا تهتم بالفرد كفرد لإنها تركز على الجماعة ككل (ناصر، ٢٠٠١، ١٣٥) .

يرى العقلانيون أن الإنسان يتميز عن الحيوان بالعقل ، ومركز العقل هو المخ ، وهو الذي يتدخل في بعض عمليات الحركة الذاهبة والعائدة عن طريق الأعصاب ، فالعقل وظيفته الشعور ، والشعور هو مايفكر به الإنسان وما يستطيع ملاحظته بنفسه ، ويعبر عنه في ممارسته وسلوكه ، وركزت العقلانية على الإنسان العاقل الذي يفكر بعقلانية (ناصر ، ٢٠٠١ ، ١٣٣).

أن الوجوديين هم من بين الفلاسفة المعاصرين ، الذين اهتموا اهتماماً واضحاً بمشكلة الإنسان وقد انصرفوا عن دراسة الكون وتتكروا لكل قانون علمي مكتفين بدراسة الإنسان ، ووصف حريته والتحسر على مصيره (ابراهيم ، بلا ، ١٠) ، ونظرت الى الإنسان على انه حجر الزاوية من مذهبها الفلسفي ، وهي لا تعني به الإنسان المجرد ، وانما الإنسان الفرد الذي يتفاعل مع الوجود والحياة من خلال تجربته الحية ، ولا يستطيع احد غيره ان يحل محله في هذه التجربة ، كما ترفض إخضاع الفرد للحتمية الاجتماعية (فرحان ، ١٩٨٩ ، ١٤٦).

أما نظرة الإسلام في الإنسان فانها تختلف عما سبق ذكره من عدة اوجه ، ابتداءً من الخلق والتكوين ومستواه مقارنة بالمخلوقات الأخرى ومن بينها الحيوان ، وحرية القيود الوضعية للإنسان ونشاطه ، ومحددات سلوكه ومصيره وهكذا .. وأما بخصوص الوجود يقرر القرآن الكريم ان الإنسان أشرف الموجودات وأوفرها كرامة (الصباغ، ١٩٩٢ ، ٣٦) ، وأما فيما يتعلق بالوجود الإنساني في القرآن فهو يتكون من جسد ونفس ، ولكن ليس بالشكل المزدوج الذي تراه الفلسفة المثالية ، وانما الإنسان وحدة متكاملة ، فالجسم ليس منفصلاً عن النفس (ناصر، ٢٠٠١ ، ١٣٣) والاسلام يعترف بالكائن البشري كما هو ، فيحقق رغبات جسده وعقله وروحه ، ويهدف في ذات الوقت الى ايجاد التوازن بين الجميع (قطب، ٢٠٠٦ ، ٧٠ - ٧١) ، وان الإنسان هو ارقى المخلوقات واعلاها مرتبة لأنه جامع لكل صفاتها ومتميز عليها بالقدرة والاختيار (جعيني ، ٢٠٠٤ ، ٣٠٨) وأيضاً فيما يتعلق بالحرية ، وكما انكر الإسلام طريقتين لتحرير الإنسان وهما الزهد والإباحية وتهذيب النفس في نظر الإسلام أصل من اصول الحضارة الإسلامية (أركون ، ٢٠٠٦ ، ٥٣ - ٦٣) ، أما ارادة الإنسان في الاسلام كائن مخير ، فالإنسان فقادر على ضبط نفسه عن طريق الإرادة المتحكمة في مشاعره واعماله ، وهي ميزة كرمه الله بها (قطب ، ٢٠٠٦ ، ٩٤) .

الإنسان في الأديان

أ_ الأديان

يؤكد وليم جيمس على الدين ، ودافع عن الاعتقاد الديني وسخره لخدمة الإنسان في تحقيق ما يصبر إليه وتساعد على التغلب على ما يعترضه ومساعدته الى الاستقرار والراحة والإطمئنان وان من خلال الدين يستفاد من تراث الإنسانية كافة للوصول الى السعادة ، وهو يقر بان المذهب الشكي فيما يتعلق بنا هو واجب حتى اكتشاف البرهان الكافي والدلات اللازمة وذلك في الدين (عبدالحفيظ ، ٢٠٠٦ ، ١٣٣ - ١٣٧) .

ان المعتقدات الدينية هي من التنوع والتعدد والتباين بحيث لا يستطيع الباحثون والدارسون اعطاء تعريف واسع جامع مانع للدين ، فان تعريفاً معيناً لا يصدق على جميع المعتقدات الدينية في العالم ، فالدين يرتبط بمجموعة من الطقوس والشعائر والممارسات الاحتفالية التي يؤديها من يعتقدون هذا المذهب الديني أو ذاك ، ويحتاج كل واحد من هذه العناصر الى بعض التفصيل والايضاح ، ففي بعض الديانات ، يؤمن الناس بقوة واحدة سماوية مقدسة يعبدونها، وهناك شخصيات اخرى في بعض اديان مثل بوذا وكونفشيوس ، تستوجب الاحترام والتقدير، غير انها لا تلزم التقديس والعبادة (غدنز، ٢٠٠٥، ٥٧٠) .

أنواع الأديان

أولاً : الديانات الشرقية : (الديانات في المناطق العربية والشرق الاوسط) :
المنطقة العربية ،

١. **الديانات التوحيدية:** تمثل اليهودية والمسيحية والاسلام الديانات التوحيدية الثلاث الباقية في المجتمعات البشرية المعاصرة ، وعلى الرغم من التفاوت في نسبة انتشارها في عالم اليوم ، الا انها نشأت جميعها في ما يعرف الآن بمنطقة الشرق الأوسط ، والتي تسمى بالديانات الإبراهيمية، وتميزت بكثير من أوجه التداخل والتقارب في بعض عناصرها ومنطلقاتها الاساسية ، وينتشر اتباع الديانات الإبراهيمية في العالم كله وجميع القارات ويشكلون حوالي ٥٣% من سكان العالم <http://ar.wikipedia.org>.

٢. **الاديان غير التوحيدية :** اضافة الى وجود الاديان الثلاثة في الشرق الاوسط التي نشأت فيها ، وهي اليهودية ، والنصرانية والاسلام ، وان توسعنا لتشمل الشرق الاوسط واليهما بقايا أديان الزارذشتية التي كانت تابعة لكسرى وكاد يزول بزوال الدولة الساسانية (السيد ، ٢٠٠٣ ، ٤) والصابئة ، وهاتان الديانتان قد اصبحتا في حكم الأديان البائدة لولا قلة قليلة باقية ممن ينتمون اليهما (الشرقاوي ، ٢٠٠٠ ، ١٨) .

ثانياً - ديانات الشرق الأقصى : هناك اديان في بعض الاحيان ما يسمى باديان آسيا هي الهندوسية ، والبوذية ، والجينية ، واديان ذات الطابع الفلسفي أو الاخلاقي

وهي الكونفشيوسية و الطاوية ، وديانات اليابان مثل زن ، والشنتوية (الشرقاوي ، ٢٠٠٠ ، ١٨ - ١٩) ،

ب : الإنسان بين الاديان الثلاثة

مكانة الإنسان : فالإنسان قد خُلِق على صورة الله ومثاله وهذا هو إعتقاد المسيحية عامة وهذا هو إعتقاد الكنيسة الأرثوذكسية الشرقية ، فإن حياة الإنسان يجب أن تُختم بختم الصورة الإلهية ، "هذه هي النظرة المسيحية للإنسان هذه هي "الإنسانية المسيحية " التي تبدأ بالإنسان ، ولكنها تنتهي في الله " (ادلبي ، ١٩٩٥ ، ١) قائماً على صورته ومثاله ، وقيمه ملكاً وسيداً على الأرض وما فيها فأثبت له دار ملك رفيع ليأوي إليه ويجد كل ما يؤول الى رفايته ورغد عيشه ، وأنحت أمامه البهائم والحيوانات بأجناسها ، وبسطت له الأشجار روعتها منها يذوق طعاماً شهياً وانسابت الينابيع لتسقيه ماء زلالاً كما المرثل في قوله : " بمجد و بهاء تكلمه ، تسلطه على أعمال يديك " (يوحنا ، ١٩٨٣ ، ١٠ - ١١) .

اما في وجهة نظر الاسلام : ليس الإنسان ندا لله ، على أن الخطأ الأول والأساسي في موقف هؤلاء هو النظر إلى الله والإنسان كأنهما ندان متقابلان، وهؤلاء ينسون ما هو الله؟ وما هو الإنسان؟ والحقيقة التي لا ريب فيها أن الله هو صاحب هذا الكون ، وربّه ، ومدبره ، ولكن الدين الاسلامي يُكرم الإنسان في الخلق على سائر الكائنات ويفضله على سائر المخلوقات ومنها هذا الوصف :

[وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا] (الاسراء: ٧٠)

[وَ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ] (التين : ٤) [الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ) (٢) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ] (الرحمن ١ - ٣) ، وان الدين الاسلامي صار ديناً عالمياً يتجه برسالته الى البشرية كلها تلك الرسالة التي تأمر بالعدل وتنتهي عن الظلم وترسخ دعائم الإسلام في الأرض وتدعو الى التعايش الإيجابي بين البشر جميعاً في جو من الأخاء والتسامح بين كل الناس بصرف النظر عن اجناسهم وألوانهم ومعتقداتهم فالجميع ينحدرون من [نفس واحدة] (زقزوق ، ٢٠٠٣ ، ١٢) ، وذكر

الإنسان في القرآن الكريم بحدوده وعظمته في واقعيته وفي مثاليته ، وهو الإنسان المعيار وليس الإنسان النسبي ، الإنسان الذي يتجاوز حدود الأقوام والشعوب والأجناس والأعراق ، خليفة الله في الأرض وليس الإنسان الذي نادى به الغرب بأن الإنسان في حدودهم يمتلك كل الصفات القابلة للإنسان ، أما في خارج هذه البقعة ليس الا انه القبائل و الشعوب البدائية او هم قبائل للمتاحف او العلوم الأنثروبولوجية الثقافية (حنفي ، ٢٠٠٣ ، ٣٢)

تشبيه الإنسان بالله سبحانه .

النصراني يتصور أن الله على انه مباطن للكون وللإنسان معاً حاضراً فيه حضوراً مباشراً ودائماً (عطية وعبيدان ، ٢٠٠٣ ، ٢٢٣) ، أما فيما يتعلق بتشبيه الإنسان بالله سبحانه فقد ورد ذلك في الرواية الأولى " فَخَلَقَ اللَّهُ الْإِنْسَانَ عَلَى صُورَتِهِ . عَلَى صُورَةِ اللَّهِ خَلَقَهُ . ذَكَرًا وَأُنْثَى خَلَقَهُمْ . " (التكوين ١ : ٢٧) .

وان هذا التعبير التوراتي في خلق الإنسان وجعله مشابهاً للإله وكصورته ، نابع من تأثير اليهود بالتصور الوثني في الديانات القديمة عند البابليين الذين كانوا يقولون بمشابهة الآلهة بالبشر وتعتبر صفة التشبيه من ابرز الصفات واهم الخصائص في الديانة البابلية (الزغبى ، ١٩٩٤ ، ٣٥١ - ٣٥٢) .

اما في القرآن : وقد ينفي القرآن الكريم المثلية عن الله سبحانه نفياً قاطعاً فقال عز و .. [لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ ۚ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ] (شورى : ١١) .

قضية خلق الإنسان :

أن التوراة تخلو تماماً من الإشارة إلى المادة التي خلق منها آدم (التراب - الطين) Kونكتفى بسرد وقائع القصة منذ قرر الله - في اليوم السادس من خلق السماوات والأرض وما بينهما - خلق الإنسان على صورته ، من ذكر وأنثى ، وكذلك تخلو التوراة من محاجة أبلّيس في كونه أفضل من آدم .

وفي النصراني إن الله خلق الإنسان من التراب الذي لاقيمة له وبه يشتغل ويعمل ومنه يحصل على اسباب المعاش ، كما جاء في سفر يشوع [خلق الرب الإنسان من الارض] ١٧ : 1 .

اما في الإسلام : قال تعالى: [إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا] (الإنسان: ٢) أو كما قال الله تعالى: {وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سَلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ثُمَّ جَعَلْنَاهُنْ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ} (المؤمنون : ١٣) أو كما قال رسول الله : ما من كل الماء يكون الولد وإذا أراد الله خلق شيء لم يمنعه شيء (النيسابوري ، بلا ، ج ٢ ، ١٠٦٤) . (عامري ، ٢٠١٠ ، ٥٤٣ - ٥٤٩) .

غاية الخلق : في المسيحية و اليهودية خلق الإنسان لغاية صالحة ، وإن الله لم يخلق الإنسان عبثاً و كما قال الرب [بَلْ مَنْ دَعَى بِاسْمِي وَلِمَجْدِي خَلَقْتُهُ وَجَبَلْتُهُ وَصَنَعْتُهُ] (أشيعا ٤٣ : ٧) فإذا خلق الله الإنسان لكي يتمجده به تعالى (يوحنا ، ١٩٨٣ ، ١٧ - ٢٥) .

اما في الاسلام : قال تعالى سبحانه و تعالى [وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ] (الذاريات : ٥٦) فان الهدف الاول هو العبادة من خلق الإنسان .
المرأة : ان اليهود يرون ان المرأة كانت هي السبب في سقوط آدم وأنها وهم يرون انها المرأة أصل البلاء الإنساني ، وتعتبرها لعنة ونجساً وفحاً للغواية تحذر منها تحذيراً شديداً ، وأنها خادمة للرجال وأدنى مرتبة من الرجل ، ولا حساب لها في ذاتها على الإطلاق ! (الزغبى، ١٩٩٤، ٥٤٠) .

وأما النصارى فينظرون الى خلق المرأة لآدم باعتبارها معينة للرجل ، ولهذا ان المرأة خلقت لتحمل عبء الحياة مع الإنسان ،
اما في الإسلام : إن في المنظور الإسلامي للمرأة جوهرًا و وظيفة و مكاناً في خارطة الحياة ، ويؤكد مارسيل بوازار - رجل الفكر و القانون الفرنسي المعاصر - ان المنظور القرآني المتوازي لجوهر المرأة و الرجل على اعتبار انهما سواء ، ومن مصدر واحد (عمر ، ٢٠٠٨ ، ٢٣) .

الإنسان والقدرة التمييزية و الارادة : فالإنسان مميز بقوة التمييزية لمعرفة الفرق بين الأمور في الأديان السماوية الإبراهيمية الثلاثة ، أما بالنسبة الأردة ، لدى النصارى

: خلق آدم حراً ، لانه لو خلق مجبراً على ملازمة القداسة لما كانت قيمة لقااسته ، لان القداسة التي تكون في الإنسان رغباً عنه وبغير اختياره لا اعتبار لها ، فلا قداسة بدون وجود حرية (يوحنا ، ١٩٨٣ ، ٤٨ - ٤٩) .

أما في الإسلام : الإنسان مسير ومخير ، يجتمع فيه الأمران ، فهو مسير من حيث جريان أقدار الله و قضائه عليه ، و خضوعه لذلك ، وأنه لا يمكنه التخلص من قضاء الله وقدره عليه ، ومن هذه الناحية فهو مسير ، اما من ناحية افعاله و تصرفاته وحركاته فهو مخير لأنه يأتي و يذر من الأعمال بارادته و قصده واختياره و العبد له المشيئة وله الإختيار .

حقوق الإنسان : حقوق الإنسان في الديانة اليهودية: غرست اليهودية في نفوس أتباعها اعتبارات المصلحة القومية ، وقواعد العناية بالشعب ومصائره كما جاء في ' التلمود ' الذي يعد شريعة بني إسرائيل العليا ، قد جعلوا من شعبهم شعب الله المختار ، وفي هذا يظهر اليهود على أنهم فضلوا أنفسهم على كل شعوب الأرض ، وهذا يعد إقراراً منهم على عدم وجود مبدأ المساواة عندهم . و لو كانت الديانة اليهودية في أصولها الأولى نجد ان التوراة قد أكدت على المساواة .

ان الديانة المسيحية في الأصل دعوة دينية بحتة جاءت تدعو للتسامح ومحبة الإنسان لأخيه الإنسان ، وهي تنظر الى حقوق الإنسان بالمرتبة الأولى بالإضافة إلى دعوتها الى تحديد السلطة وعدم قبول فكرة السلطة المطلقة ، فلا يرفع الإنسان إلى مقام الإلهوية ولا يهبط به إلى درك الحيوانية فالإنسان مخلوق متميز كرمه الله بالعقل والإرادة ، ولذا فالإسلام يمتاز بنزعه الإنسانية الواضحة الثابتة الأصيلة في معتقاداته وعباداته ، وتشريعاته وتوجيهاته ، إنه دين الإنسان (سكري، ٢٠٠٤ ، ١٢) .

الإنسان بين الإتجاهات علم النفس الحديث : مصطلح علم النفس الإنساني مصطلح عام يستخدم لمجموعة من الإتجاهات الفكرية والفلسفية التي تكون وراء هذا العلم ، لأنه على الرغم من استقلال علم النفس عن الفلسفة ، فلم يبق بمعزل عن التيارات الفلسفية المعاصرة والتي أثرت به إلى حد كبير .

وهناك مجموعة من المفاهيم المرتبطة بعلم النفس الإنساني ومن أهمها ..

١ - الظاهراتية Phenomenological : وهي مجموعة نظريات متقاربة

مع بعضها تشترك في الإستناد إلى دور (التجربة الذاتية) للإنسان و نظرتة إلى العالم من خلال كيفية فهم الفرد للحياة و الأحداث، وكيف يفسرها كظاهرة تخصه هو، لأنها في الحقيقة ترفض التفسير البيولوجي - الغريزي وما قدمته النظريات السلوكية و التحليل النفسي، ولأن منظري هذا الإتجاه يرون أن الظاهرة الشخصية يفهمها الفرد نفسه، وهي التي تحدد سلوكه (الرحو ، ٢٠٠٥ ، ٣٢١-٣٢٢). وتتلخص فكرة هذا الإتجاه بأن الإنسان لا يدرك من الأشياء إلا مجموعة ظواهر تظهر للحواس و لاشيء وراء ذلك. ولذا يطلق على هذه الفلسفة اسم الظاهراتية. عند محاولتها لدراسة الشعور الذاتي في ضوء علاقته بالأشياء التي يعيها، هذا ويبحث هذا العلم عن:

أ - وصف الظواهر و تصنيفها

ب - دراسة تطور العقل

ج - الوصف العلمي للظاهرة الواقعية مع اجتناب كل تأويل أو شرح أو تقييم خارج ذات الإنسان، (الدلفي ، ٢٠١١ ، ١٩-٢١)، ولذا يعد مارتن هيدجر حلقة وصل فكري بين الظاهراتية و الوجودية. وهي يهتم بالإنسان لأنه يرى الوجود مع الآخرين ضرورة لازمة لا مفر منها، وكما أننا لا نستطيع أن نفكر أو نعمل إلا و نحن مرتبطون بالآخرين، ورفض الانفصال و الإنعزال عن الآخرين هو ضرب من الجنون، و ضرب من المحال أيضاً، وجوهر الأنا أن تكون "موجوداً - مع" وهذا الوجود "مع" في علاقة مع "آنيات" أخرى هي التي تؤلف "عالمي" المحيط بي..

٢ - الوجودية (Existentialism) وجميع فلسفات الوجودية تؤكد أن

الوجود مع الغير تركيب داخل في وجود الذات نفسها فلا وجود لذات منعزلة عن ذوات أخرى كما لا وجود لذات إلا في عالم، وهذه فكرة نابغة من سارتر كأحد مؤسسي (فلسفة الوجودية)، الذي يرى من المستحيل أن يكون الإنسان وحيداً في الوجود و بلا علاقة تربط ببشر مثله، وأن العالم موجود في ذات الفرد وأن عالم الغير و الوجود معه أمر لا مفر منه، ولا يحيى الإنسان إلا مع الآخرين وبالأخرين وللآخرين يوسف، ٢٠٠٨، ٩٤ - ٩٩) ، ويعتقد الوجوديون أن البشر هم وحدهم القادرون على اختيار سلوكهم في اي

وقت، ويتحمل الراشدون أولو الشخصية السليمة مسؤولية أفعالهم والقرارات التي يتخذونها و يحاولون تخطي العقبات و المعوقات و الضغوط الإجتماعية نحو الضياع و التوتر الشديد و النزوات البايولوجية وهم يصنعون أنفسهم (الكربولي و الحمداني ، ١٩٨٩ ، ٣٦) .

٣- علم النفس الوجودي: ظهر علم النفس الوجودي ، من الفلسفة الأدبية الوجودية ، ويمكن القول عنه أنه نتاج الظروف التي مرت إبان القرن العشرين بما تضمنه من حربين مدمرتين ، وتطور في التكنولوجيا على حساب الوجود الإنساني والتحلل الخلقي في المؤسسات الإجتماعية ، كذلك اهتزاز القيم والمعتقدات الدينية والأسرية ، وظهور حالة الإغتراب التي هي نوع من الموت الروحي يحس به الفرد بعدم معنى الحياة و الرعب من الموت المحتم . ومن هنا رأى الوجوديون إن التحدي الأكبر الذي يواجه الكائن البشري في هذا القرن هو التقدير الأعظم لمعنى الوجود البشري (أحمد ، ٢٠١١ ، ٥٠) ، وهذا العلم يعد منظومة سيكولوجية ذات صلة بالوجودية يقول بأن الوجود قبل الجوهر وأن حرية الاختيار اصدق من الجبر، ويقول بأن موضوع علم النفس هو الشعور الذي يجب أن يدرس بالإستبطان (عاقل ، ٢٠٠٣ ، ١٧٣)، ويرى أصحاب هذه المدرسة إلى أن الطبيعة الإنسانية طبيعة ثرية و غنية تحكمها الخبرة الخاصة للفرد، وأن السلوك الإنساني لهذا السبب يجب أن يدرس بالتركيز على عالم القيم و الأفكار و الرموز و اساليب التفكير التي يبتغيها كل فرد بخبراته الخاصة، ويركز أصحاب هذه المدرسة على الفكرة القائلة: إن شخصية الفرد تتكون من خلال جهده الذاتي، وحرية تشكيل ذاته الداخلية إلى أن يجد لنفسه في الحياة قيمة و اسلوباً يحقق ذاته. (طه وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ٥٥٨ - ٥٥٩) ، يتبنى علم النفس الوجودي النظرة (التكاملية للشخصية) بحيث تعد الشخصية هي مجموع ما تحتويه من حضور وجودي وقلق والشعور بالذنب والحب ...، وهو يهتم بالشعور (عن طريق حضور وجودي) واللاشعور وحيل الدماغ النفسي (كالكبت والتبرير والإسقاط والعزل، ورد الفعل العكسي) (عطية ، ٢٠٠٧ ، ١٩٦ - ٢٠٠) .

٤- النزعة الإنسانية النزعة الإنسانية لها جذور تأريخية، على امتداد التأريخ الإنساني وبمستويات مختلفة و أبعاد متباينة معتمدة على الظروف القائمة في ذلك الوقت من حيث الظروف الزمانية و المكانية و البشرية وبعض الأحيان السياسية والإقتصادية و الإجتماعية أيضاً ، وعلى رغم من تعدد و اختلاف وجهات النظر حول معنى النزعة الإنسانية إلا أن هناك شبه اتفاق على أنها تعني أن الإنسان معيار كل شيء وأن الطبيعة البشرية هي مصدر القيم، وتطالب هذه النزعة باحترام الإنسان (ابراهيم ، بلا ، ١٥٧،

والإتجاه المعتدل للإنسانية يركز على التجانس و التلائم بين جميع فئات البشر و بكافة الإتجاهات و الإعتقادات كما يركز عليها أبرز ممثلي النزعة الإنسانية وهو اراسموس فون روتردام الذي حاول أن يلام بين الدين(النصراني) و الفلسفة و القائل: لا تبرر الحياة إلا في تنوعها و في اختلافها، ومن هنا لابد للحكمة الإنسانية أن يجمع بين الأمور المختلفة وأن لا نتخلى عن أي شيء قائم على التسامح و التلائم و الإحترام(زيعور ، ٢٠٠٧ ، ٩٨ - ٩٩).

٥ - علم النفس الإنساني : الواقعية يعد علم النفس الإنساني اتجاهاً حديثاً في علم النفس بدأ في الستينات من القرن العشرين، لقد نادت هذه الطائفة من علماء النفس " بأنسنة علم النفس " لأنه علم النفس الإنساني يفترض يجب أن ينظر الإنسان الى أي انسان كما ينظر هو الى نفسه (نجاتي ، ٢٠٠١ ، ٨٧) ، وأيضاً يقدم نفسه أولاً كرد فعل ضد نزعة الإختزال وتحت هذا العنوان كانت المعارضة السلوكية غير قادرة على اعطاء معرفة شاملة عن الإنسان الكائن، وأهمل علماء علم النفس الإنساني دراسة الحيوانات كغرباء عن العقل الإنساني وأهملوا التجريبية لأنها مصطنعة كلياً وتعارض المدرسة التحليل النفسي ولاسيما الحتمية الفرودية أيضاً، وأحياناً سمي علم النفس الإنساني بالإتجاه الثالث في علم النفس، ولذا يجتمع تحت لواء علم النفس الإنساني عدد مهم من علماء النفس المحترفين والمعالجين والمحللين النفسيين تحت عناوين مختلفة (فالادون، ١٩٩٣ ، ١٠١ - ١٠٥)

إن دراسة السلوك في علم النفس الإنساني تتجنب المنهج الكمي في تقييم السلوك مقابل ذلك تتركز على المنهج والطرق النوعية والإيمان بالتغير والتطوير وليس الثابت (٤ ، 2005 ، Rowan)

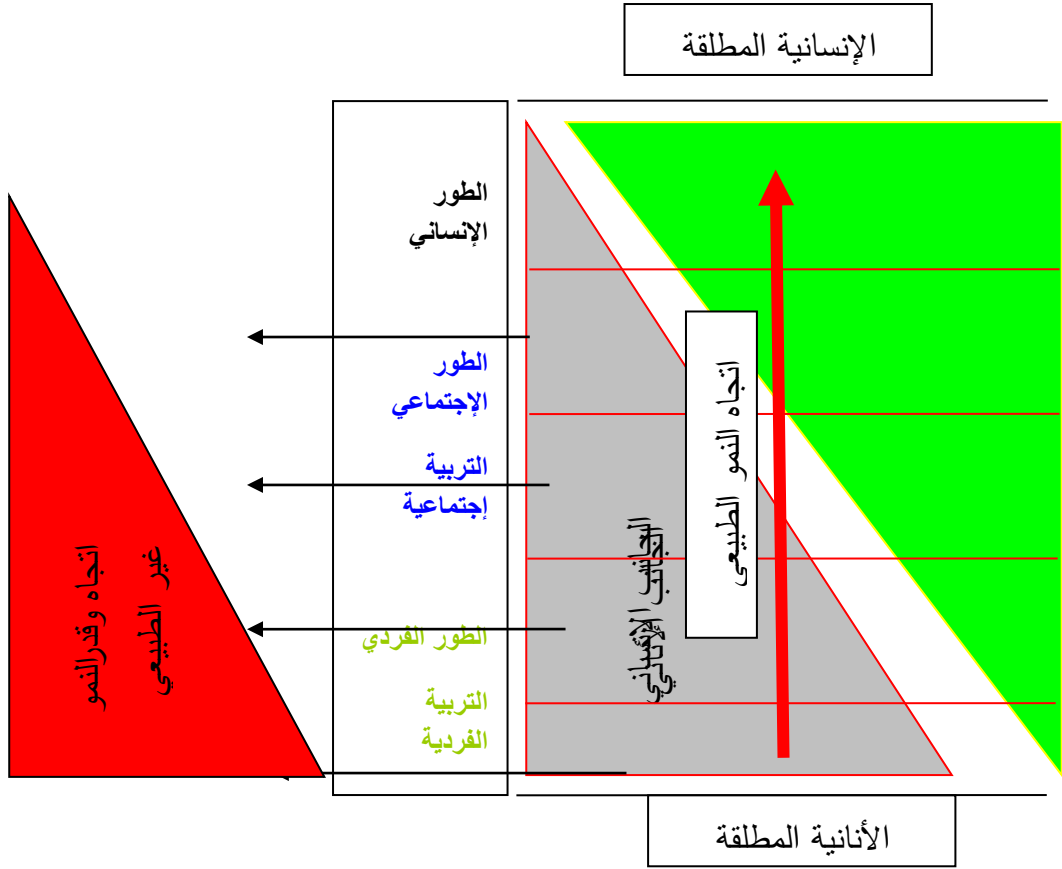
و منظرو علم النفس الإنساني ، يهتمون بالإنسان كوحدة كلية، و طبيعية للدراسة (دافيدوف ، ١٩٧٨ ، ٤٢٨) ، يريد الإنسانيون تنمية ماهو راقٍ ، و يجعلون سمة الإنسانية للإنسان الموضوع الرئيسي لعلم النفس الإنساني (فالادون ، ١٩٩٣ ، ١٠٢) .و يؤكدون على أهمية النظرة الشاملة للإنسان وعلى ضرورة النظر إلى خبرة الفرد كما يخبرها و يعايشها (عويضة ، ١٩٩٦ ، ١٤) و يركزون على تفعيل امكانيات الإنسان وعلى شعور الشخص نفسه و اختيار الفرد (زيعور ، ٢٠٠٧ ، ٢٨٢) .و يركزون على خيرية طبيعة الإنسان أيضا (3 ، 2005 ، Rowan) .

أطوار الشخصية " الإنسانية " يرى الباحثون من الضروري أن تحدد المحطات الأساسية التي يمر بها الإنسان وكل محطة تمثل نوعاً معيناً و طوراً خاصاً ليكون أساساً لأطوار ما بعده ، وحدد البحث الحالي خمسة أطوار مختلفة يمر بها الإنسان من خلال ما توصلت إليها النظريات الأخرى .. و هي:

١. طور الأتانية .
٢. طور الذاتية .
٣. طور الشخصية الفردية .
٤. طور الشخصية الإجتماعية .
٥. طور الشخصية الإنسانية .

ولا يمكن الوصول إلى طور الشخصية الإنسانية إلا بعد مرور الإنسان بأطوار قبل ذلك ، وهذه الأطوار مسلمة ضمناً في نظريات الشخصية في علم النفس وقد أبرزها الباحثون بشكل واضح ..

شكل و مخطط (١) يوضح انتقال الفرد بأطوار الشخصية و حسب انواع التربية



وإعتماداً على هذه النظرة يحدد الباحثون الأطوار التي يمرّ بها الإنسان ، كالآتي :

١ - الطور الأناي : ويعرف الطور الأناي: بأنه مرحلة من مراحل الحياة الطبيعية التي تتصف بالتركيز على الإهتمام بما يشتهي ويريد لاشعورياً حتى و إن كان على مصالح الآخرين، و التي تبدأ ببداية الحياة إلى أن يعرف المعايير و التمييز بين نفسه و الآخرين التي تكون في نهاية السنة الثانية.

نمو و عوائق و مشاكل الطور الأناي : فالرضيع يكون مزوداً لدى مولده بشكل فطري بإمكانات فيزيقية ومزاجية معينة على الرغم من أن تحقيق تلك الإمكانيات يتوقف على النمو والنضج (فرج وآخرون ، ١٩٧٨، ٢٤٥). تعد الأم والأب أول جسر واسلوب الربط بين تلك الإندفاعات الفطرية والبيئية ، وأن الطفل في بداية العمر يكون "أناي الطبع" من دون أن يشعر أو لا على الوعي وإنما يكون مستوى اللاوعي

واللاشعورية، لأن الطفل في منظور وليم بلاتز (w.platz) يولد بمشتهيّات معينة وتشمل هذه المشتهيّات الجوع والعطش والتخلص من الفضلات والراحة والجنس .. والطفل لا يستطيع اشباع هذه المشتهيّات الفطرية بوحده ولا يستطيع أن يواجه الحياة من دون الآخرين (الكربولي و الحمداني ، ١٩٨٣ ، ٣٨ - ٣٩) . وفي استجابة الآخرين له و تلبية حاجاته يكوّن لديه شعور الأنانية ، كما يبالغ فيها هوبز عندما يرى أن الإنسان أناني بفطرته وشرير أو همجي ومتوحش بطبيعته ولا تحركه سوى مصلحته النفسية (عبدالحفيظ، ٢٠٠٦، ٥٠ - ٥١) .

وتحدد هذه المرحلة بنوع التربية، فإذا كانت التربية غير خاطئة و الطفل يكون في حال أمن تام سيتكون لديه الذات ، لأن الأنوية قد تشير إلى ضعف الذات (طه وآخرون، ٢٠٠٥، ١٣٨ - ١٣٩) ، وأما إذا كانت التربية خاطئة سيكون هذا الطور أساساً لتكوين الشخصية الأنانية و ينتقل انتقالاً غير سليم الى الطور الثاني .

ثانياً :الطور الذاتي: يستعمل مفهوم الذات في علم النفس مقابل جانبيين أساسيين وهما :

- ١ - مشاعره عن نفسه و امكانياته ومدى الثقة بنفسه .
 - ٢ - معرفة مكانته لدى الناس أو قراءة قيمته من وجهة نظر الآخرين له .
- ومن خلال هذه الجوانب يستطيع الفرد ان يفهم نفسه اذا تهيأت الظروف المناسبة (عافل ، ٢٠٠٣ ، ٤١٣) ومن خلال هذا الفهم يتشكل و يتحدد السلوك المميز عن الأنانية والمتجه نحو الواقع (الركابي و اخرون ، ٢٠١٠ ، ٤١) ولكن لن يعطي تميزاً حقيقياً مع الآخرين ، الى حد ما أو يقلل التوترات لدى الفرد ، لأن الذات ومعرفتها تتطلب ظروف معينة سواء كانت داخلية ام خارجية ، وآليات " الانا " التي تبدأ خلال العام الثاني وخاصة في نهاية العام الثاني ، وتجعل الطفل ان يكون مضطرا للتعامل مع البيئة (داود والعبيدي ، ١٩٩٠ ، ٨٧) ، سيبدوا نمو الذات وازدياد وضوح الفروق في الشخصية حتى تصبح واضحة المعالم في نهاية المرحلة (مرحلة الرضاعة) (الزهران ، ١٩٩٩ ، ١٩٢) ، ويصبح مفهوم الذات عند الطفل اكثر تعقيدا ويؤثر على مستوى تقدير الذات ويتجه الى استقلال الذات و التحكم عليها

(ابو غزال ، ٢٠٠١ ، ٣٣) ، وتنشأ الذات في سياق اجتماعي أو في تفاعل مع البيئة، فالفرد يمكن أن يعرف نفسه و إمكانياته و يميزه عن الآخرين ويدفع سلوكه في نمط معين .

اما الذاتية التي تسمى بالعندية احياناً، نسبة الى الذات اعتماداً على الاحكام والآراء و الميول الخاصة و الشخصية ، فالذاتية تتم عن الخضوع لتأثير قرار الفرد واغراضه و اهوائه و نزعاته ، و تتطوي على اقتران بالقيم الخاصة و الشخصية بدلاً من الحقائق و الواقع (عواد، ٢٠٠٦ ، ٢٩٦) و احياناً ليتجنب نفسه عن الآخرين وفي سعي متواصل لإثارة اعجابهم و تحركاتهم به و بصرف النظر عن كل القصور لنفسه (النبلاوي ، ١٩٩٨ ، ١٢) .

نمو الطور الذاتي : " الانا " يبدأ بالتطور خلال السنة الثانية او في بداية السنة الثالثة من حياة الطفل ، يتألف من عمليات عقلية و شعورية واقعية التي تتسم بالتفكير المرتبط بالواقع و ينشد الى مساعدة " الهو " في التعبير - عما يحتوى من نزوات - دون مواجهة و مشاكل ، واهدافه تكون واقعية ، (ابوغزال، ٢٠٠٦ ، ٦٩) . وان " الانا " يكون سبباً في بناء الذات (فرج و آخرون ، ١٩٨٧ ، ٦٠٢ - ٦٠٧) .

ثالثاً : الطور الفردي: أن الفرد جزء من المجتمع ، ويحاول الفرد أن يتمثل المجتمع ، الى أن يكون سلوكه محكوماً بالمواقف الاجتماعية الشاملة والآراء السائدة ، وهذا يجعلنا نحب انفسنا ولكننا مع ذلك نحب الناس ، والموازنة والمواءمة بين حبنا لأنفسنا وحبنا للناس التي هي تحدد مقدار أنانيتنا ، وهذا يعني في الفردي يكون الفرد في حال التوازن المواءمة بين حبنا لأنفسنا وللآخرين (السليمان ، ٢٠٠٣ ، ٧٨) .

والفرد في هذه المرحلة يصبح فيها المتجه نحو المرحلة الاجتماعية ، ويشعر أنه في حاجة الى الانصياح الاجتماعي وتقبل السلطة سواء كان داخل الاسرة أم خارجها ونبذ الإقلال من شأن المجتمع و الآخرين ، و المشاعر الجماعية محاولة في الإستفادة من التوافق بين الضوابط الداخلية والضوابط الخارجية وإدراك الواقع ، " فإنه لا بد من أن تجئ على الفرد لحظة يشعر فيها بأنه حر ، وأن من حقه أن يستعمل حريته في خلق ذاته وابداع قيمه وتحمل مسئوليته " (ابراهيم، بلا ، ١٦٩) .

نمو الطور الفردي : وهذا يخلق نوعاً من التمايز بين أفراد رغم وجود التشابه بينهم ، فالذاتية هي امتداد لطور الأنانية الطبيعية وغير الطبيعية وانبثاق الذات ، وهذا يعني اختلاط قوى الأنانية بالصورة الذاتية تكوّن قوى الذاتية ، الذاتية الطبيعية التي تكون بين سن الرضاعة والمدرسة ، ملون باندفاعات الأنانية ولكن تراعي البيئة الآخرين جزئياً و لن تشوه صورة الذات في حساب الآخرين ولن يجعله مرفوضاً اجتماعياً ، وأن الفرد لديه إرادة حرة ، ولابد من إحترام آراء الآخرين و وجودهم أيضاً ، وبهذا يمكن أن يتحقق الذات ، وان تحقيق الذات هو التفاضل الكامل في عملية النمو ، وتسمى العملية التي يتحقق ذلك بواسطتها عملية التفرد Individuation (فرج و آخرون ، ١٩٧٨ ، ١٣٦) .

وهذا يعني أن الفرد يشعر بالآخرين والمساواة بينه وبين كل ما محيطه، وكما ذكرنا سابقاً ستبدأ هذه المرحلة بعد سن السادسة من العمر، ويعتمد هذا النمط من الشخصية على بعض الأساليب لدى الإنسان ، ومن أهمها دافع الإستطلاع والإستعداد الإجتماعي لدى الفرد وظهور الضمير تقريباً في بداية المرحلة ، وتحول هذه العوامل، الشخصية من الذاتية الى الفردانية. وتتكون صورة الهوية في هذه المرحلة وتتغلب على التقليد وسلوكه الذي يكون اساساً لعلاقات إجتماعية فيما بعد(ابو غزال، ٢٠٠٦، ٣٤) وأن السلوك والظروف الاجتماعية تحدد طريقة نظر الفرد الى الآخرين(عاقل، ٢٠٠٣، ١٥٥).

رابعاً : الطور الإجتماعي الذي يعد الطور الرابع لنمو الفرد ،والمراد بمصطلح " الاجتماعي " Social " هو أن يستمتع الإنسان بمصاحبة الآخرين ، لأن الإنسان بطبعه جزء من المجتمع فهو عضو في الأسرة على الأرض (ابوالنصر، ٢٠٠٨ ، ١٩٩)، علماً أن المجتمع هو تلك السلطة الأخلاقية التي تلزم المرء بأن يضحى بأنانيته والذاتية والفردية من أجل العمل على حرمة المثل الجماعية (ابراهيم، بلا ، ١٦٣) ، ولكن من أجل التفوق في الطابع الاجتماعي ينبغي أن يتجه الفرد الى " المثل الاعلى " في المجتمع محل الطموحات الشخصية والخاصة والمنفعة الأنانية ، فبالعمل من أجل الصالح العام يعرض الإنسان

ضعفه الفردي (فرج وآخرون ، ١٩٧٨ ، ١٦٨) وفي النهاية يكون الشخص اجتماعيا بسبب البعد الاجتماعي الذي يعيش فيه .

نمو الشخصية الاجتماعية: سلف القول أن الإنسان بطبعه كائن اجتماعي منذ ولادته ، وهذا يعني ان لديه استعداد على تقبل المجتمع و لأنه سيكون بينهم في المستقبل عضواً على اتصال وارتباط بهم ، و معهم يكون المجتمع الإنساني ، ولا يمكن قيام " المجتمع الإنساني " من دون التعارف والتفاعل بين " الانا " و " الآخر " (اصطيف،١٢٧،٢٠٠٤) ، أما في الطور الاجتماعي على الرغم من أنه يحتاج الى الآخرين إلا أنهم انتقائيون في الاختيار، لأنهم لا ينتمون الى كل فرد أو الى أي فرد ، ولكن ينتمي الى بعض من هؤلاء الآخرين ، ويعجب ببعض الناس (دافيدوف، ١٩٨٨ ، ٧٥١) و عندما ينمو الإنسان نفسياً ، ويعد " الانا " عاملاً مهماً في الشخصية وهذا يبدأ في السنوات الأولى من حياة الفرد و " الانا العليا " كمكون من مكونات الشخصية حيث يبدأ بعد " الانا " بالتكوين والظهور وخاصة مع تكوين الضمير في السنة الخامسة من العمر ، ويكون سبباً في إنتقال الذاتية الى الفردية وذلك بتأثير " الانا العليا " يشكلان اجتماعية الفرد ، لأن قطب " الانا " لا يستطيع أن يعيش الا في علاقته بقطب الغير ، وحقاً إنما المرء لا يحب ولا يتآلف إلا مع الآخرين وبا الآخرين وللاخرين (ابراهيم ، بلا ، ١٥٣).

خامساً : طور الإنسانية : فالإنسانية تبتدأ عندما يعرف الفرد نفسه والعالم ويعلم انه بحاجة الآخر في العالم ، فمن دون " الآخر " لا يمكن أن يعرف نفسه ، وتكون صورته غير المتكاملة عن نفسه من دون المشاركة الفاعلة للآخر، والتفاعل بين " أنا " و " الآخر " والتفاعل بينهما يؤدي الى توطيد الأواصر الإنسانية والسلام الداخلي والطمأنينة ، وهذه الشراكة بين " أنا " و " الآخر " ترتقي بها تخطيطاً وتنظيماً وتنفيذاً وفاعلية لغرض خدمة المصالح الجميع ، وهذا لا يكون إلا على قاعدة الثقة المتبادلة التي لا تأتي الا من خلال تمسك جميع الأطراف بالمباديء والقيم والمعايير الإنسانية(اصطيف،١٢٦،٢٠٠٤-١٣٤).

أما فيما يتعلق بالمثل العليا والضمير فهما يكونان دافعين ، و يكون أقوى حالتهما عند الأنبياء و الصالحين والذين يتسمون بالإنسانية ، وأضعف الحالات عند العصاة والمجرمين ، أما بقية الناس تتراوح مواقفهم بين هذين القطبين ، وهذا يعني أن كبار المجرمين لا تخلو نفوسهم من الضمير مهما كانت درجة الفعالية و القوة في السيطرة على مجموع الشخصية(حمادي ، ١٩٩٧ ، ٢٣).

والأشخاص الإنسانيين أو ما يسمى بالغيورين والمتفانين يعذبون أنفسهم من أجل الآخرين ، ويسعفونهم ويشعرون بما يشعرون ويعانون بما هم يعانون منه ، وهو نتاج الشعور بالملاءمة والألفة والحب (النابلس ، ٢٠٠٣ ، ٣٥) .

أما الدوافع الرئيسية للسلوك في الشخصية الإنسانية هو (كيف يكون الإنسان إنسانياً بمعنى الكلمة ؟ وهذا لا يمكن الا من خلال مجموعة من الفضائل الإنسانية مثل الإعتراف والإحترام والتسامح وإسعاف الآخرين والتجاوز عن الأخطاء والصفح والأحسان مقابل الإساءة ، والتوجه نحو كل ما متعلق بالإنسان) والشخص الإنساني هو الذي يكون دائماً مخلصاً ويريد الخير للآخرين ، ويتخلى عن حاجته الشخصية أو الخاصة من أجل الآخرين ، ويصبح أكثر حباً ولطفاً تجاه الآخرين ولا يتغلب عليه الدور الذاتي والأناني (سليمان، ٢٠٠٣، ١٠-١٢).

إجراءات البحث

أولاً : مجتمع البحث : لغرض اختيار عينة البحث تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بطلبة المرحلة الثالثة و الرابعة للدراسة الصباحية ، في جامعة السليمانية (٦) كليات و جامعة صلاح الدين (٥) كليات للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) ، وكان العدد الإجمالي لطلبة كلتا الجامعتين على التوالي (٢٩٣٨) و (٥٤٥٨) طالباً و طالبة .

ثانياً : عينات البحث :

١ - عينة البحث الاستطلاعية : تم توزيع الإستبانة الإستطلاعية على عينة مكونة من (١٢٠٠) طالب وطالبة في ثلاث جامعات في اقليم كوردستان (السليمانية ، صلاح الدين ، كوة) ومجموعة من طلبة الجامعات خارج العراق .

٢- **عينة الخصائص السيكومترية :** بغية استخراج التمييز حدد الباحثون عينة التمييز من خلال سحب مجموعة من الطلبة عشوائياً في جامعتي السليمانية وصلاح الدين ، والبالغ عددهم (٥٥٠) طالباً و طالبة ، و أما عينة الثبات كانت عينتين مختارتين من عينة التمييز ، الأولى كانت (٣٥) طالباً و طالبة من كلية التربية - جمجمال ، أما الثانية كانت (٢٢٠) طالباً وطالبة تم سحبها من عينة التحليل الإحصائي عشوائياً .

٣ - **عينة التطبيق الاستطلاعي للمقياس وتحديد الحاجات :** تم تطبيق المقياس على مجموعة من طلبة قسم التربية و علم النفس - كلية التربية جمجمال البالغ عددهم (٣٥) طالباً و طالبة ، والوقت المستغرق للإجابة على هذا المقياس (٢٣) دقيقة و تحديد مدى وضوح الفقرات .

٤ - **عينة تطبيق البرنامج :** بغية التعرف على مدى فاعلية البرنامج قام الباحثون بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الجامعة في كلية التربية / جمجمال في قسم التربية و علم النفس ، والمتكونة من (٤٥) طالباً وطالبة ، وبعد تصحيح البيانات ، ومقارنة درجاتهم بدرجة القطع ، فأختار اضعف (١٢) طالباً وطالبة من بينهم الذين كانت درجاتهم في هذه العينة دون " درجة القطع " ، وبعد ذلك قدم الباحثون البرنامج الإرشادي التتوي لهم، ولكن بدون عزلهم عن الآخرين لمراعاة الظروف الإنسانية ،

ثالثاً: أداة البحث: نظرا لعدم وجود مقياس لقياس الشخصية " الإنسانية " ، قام الباحثون ببناء مقياس لها تكون من (١٠٧) بصورته الأولية .بما يغطي معظم الجوانب السلوكية للشخصية الإنسانية ، وتم التوزيع على اربعة مجالات رئيسية وهي (الإعتراف بالإنسان و احترامه و اعطائه الحرية ، والتوجه نحو الإنسان بالتضحية و الإيثار ، والإحسان مع الآخرين ، الإيجابية مع كل ما يتعلق بالإنسان) وبناءً على ما تقدم تم إعداد مقياس جاهز لعرضه على الخبراء والمختصين في التربية و علم النفس و علم الاجتماع و علم النفس الإجتماعي.

رابعاً : صلاحية الفقرات : بعد ان تم وضع المقياس بصورته الأولية وتم إخضاع هذه القائمة لاستخراج الخصائص السيكومترية مثل الصدق (و تمييز الفقرات التي تعد اسلوباً في الصدق أيضاً) و الثبات .

صدق المقياس : Validity of scale

إستخرج الباحثون للمقياس الحالي نوعين من الصدق و هما :

١: الصدق الظاهري : **Face Validity** وقد عرض الباحثون المقياس على عدد من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس و التربية وعلم لإجتماع ، بلغ عددهم (١٨) خبيراً ، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم ، قام الباحثون بإجراء التعديل اللازم في صياغة بعض الفقرات ، ولتحليل آراء الخبراء على فقرات المقياس فقد كانت قيمة مربع (كاي) المحسوبة داله عند مستوى (٠.٠١) وهي تساوي نسبة (٨٠ %) من عدد الخبراء ، ونتيجة لهذا الإجراء لم تستبعد أي من الفقرات وتم بناءً على ما سبق توصل الباحثون الى المقياس الذي يضم (١١٠) فقرة وتم بعض التعديلات وانتقالا لفقرات بين المجالات وإضافة بعض الفقرات (ملحق: ١).

٢: صدق البناء **Construct Validity** . استخرج الباحثون صدق المقياس باسلوب الإتساق والتجانس الداخلي ، عن طريقة استخراج ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بإستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) ، وبعد اجراء المعالجات الإحصائية وجد أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

٣ : أسلوب المجموعتين المتطرفتين : (Contrasted Groups)

اعتمد الباحثون على هذا الأسلوب ، بعدما قام بتطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٥٥٠) طالباً و طالبة ، وبعد تصحيح الإجابات ، واعتماداً على الحقيبة الإحصائية (spss) قام الباحثون باستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس ، وتعد فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية بين ذوي المستويات العليا والدنيا فيما يتعلق بالصفة التي يقيسها الاختبار، ولذلك تم الإبقاء عليها ولم تحذف أي منها.

ثبات المقياس Scale Reliability :

وقد تم حساب ثبات المقياس بالطرائق الآتية :

١ : الإختبار وإعادة الإختبار (Test Re test) : تم تطبيق المقياس على عينة من مجتمع الدراسة تتألف من (٣٥) طالباً وطالبة . وقد طبق عليهم المقياس بفاصل زمني بين مرّتي الاختبار مقداره (١٤) يوماً . وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) بين درجات التطبيق الأول والثاني فبلغ (٠.٨٧١) وهذا يدل على استقرار استجابة الطلبة على فقرات المقياس .

٢ : الإتساق الداخلي بإستخدام معادلة الفا كرونباخ (Alpha Cronbach) : تم سحب مجموعة استمارات من عينة التحليل الإحصائي عشوائياً ، و عددها (٢٢٠) طالباً و طالبةً ، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بهذ الطريقة: الإتساق الداخلي بأسلوب التجزئة النصفية (٠.٨١٥) ، و تعد قيمة مقبولة يمكن الإعتماد عليها .

خامساً : المقياس بالصيغة النهائية

بعد استخراج الخصائص السايكو مترية للمقياس تم توصل الباحثون الى المقياس بصيغته النهائية ، المتكون من (١١٠) فقرات ، والبدائل المختارة للمقياس هي (دائماً ، غالباً ، احياناً ، نادراً ، ابدأ) ، (ملحق : ١) ، وتكون درجات التصحيح للمقياس هي (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) للفقرات مراعيأ سلبية وايجابية الفقرات ، وجاهزية التطبيق ، والتمتع بالخصائص السايكومترية .

فإن الدرجة الكلية للمقياس في حدها الأعلى (٥٥٠) درجة ، وفي حدها الأدنى (١١٠) ، بمتوسط فرضي (٣٣٠) ، وان الدرجة التي تشير الى مدى توفر الخصائص " الإنسانية " بدرجة عالية تكون بين (٤٤٠ الى ٥٥٠) لان الشخصية " الإنسانية " تتصف بطبيعة ذات روح مثابرة

سابعاً : الوسائل الإحصائية:

تم استعمال الوسائل الإحصائية الآتية لمعالجة بيانات البحث من خلال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) :
١. مربع كاي Chi-Square :

٢. معامل ارتباط بيرسون : Pearson Correlation Coefficient
٣. الاختبار التائي لعينة واحدة One Sample T-test
٤. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: Two Sample T-test Independent
٥. إختبار ولكوكسن : استعمل لمعرفة مدى فاعلية البرنامج على العينة..

عرض النتائج :

الهدف الأول : لقد تم تحقيق هذا الهدف (التعرف على مفهوم و أبعاد الشخصية " الإنسانية " لدى طلبة الجامعة.) أي بناء تعريف الشخصية " الإنسانية " ، من خلال إستبانة أستطلاعية واسعة على مجموعة من طلبة الجامعة و الإستفادة من الأدبيات و المصادر .

الهدف الثاني : التعرف على الخصائص النفسية للمفهوم الانسانية و الشخصية الانسانية :

لقد تم تحقيق هذا الهدف من خلال الإجراءات التي تم أتباعها من الباحثين لتحديد اهم الخصائص معتمداً على الإستبانة الإستطلاعية ، وقراءات الباحثون كما في الهدف الأول ، ومن خلال هذه الإجراءات تم توصل الباحثين الى مجموعة من الخصائص التي يمكن ان تفرق بين الشخصية " الإنسانية " و الأنواع الأخرى.

الهدف الثالث : بناء مقياس الشخصية الانسانية. تم تحقيق هذا الهدف من خلال مجموعة الإجراءات العلمية التي تم سردها في الفصل الثالث ، وتم التوصل الى مقياس المكون من (١١٠) فقرة الموزعة على اربعة مجالات .

الهدف الرابع : قياس الشخصية الانسانية لدى الطلبة الجامعة : بعد ان تم بناء المقياس استخرج الباحثون الخصائص السايكومترية(التمييز والصدق والثبات) كان المقياس متصفاً بالتمييز والصدق والثبات وقابل للتطبيق ، وقام الباحثون بتطبيق المقياس على عينة المؤلفه من(٦٦٥) طالباً وطالبة باستخدام كل العينات التي تم استخدامها لأغراض استخراج السايكومترية وللتعرف على فاعلية البرنامج ، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة ككل على مقياس الشخصية " الإنسانية "،

قد بلغ (٣٨٥.٥٠١) ، و بالإنحراف المعياري قدره (١١.٧١٠) وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للمقياس الذي بلغ (٣٣٠) ، وبعد استخدام " الاختبار التائي لعينة واحدة " ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (١٢٢.٢٤٨) ، و هذا يظهر أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً ولصالح العينة ، لأنه اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٤٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٦٦٤) والجدول (٢) يوضح ذلك ، و لكن لم يصلوا الى مستوى المطلوب حسب التعريف النظري المركز على صفة المثابرة التي تتميز بالمداومة في التوجه نحو الإنسان ، أي يجب ان يكون درجات البديل الخامس (دائماً) تعبر عن مسوى المطلوب " للإنسانية " ، ويمكن التعبير عن هذا المفهوم إحصائياً درجة " الإنسانية " تكون بين (عدد الفقرات X قوة البديل الرابع) و (عدد الفقرات X قوة البديل الخامس) ، تكون بين (٤٤٠ الى ٥٥٠) .

جدول (٢) مستوى الشخصية " الإنسانية " لدى طلبة الجامعة

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدرجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
٦٦٥	٣٨٥.٥٠١	١١.٧١٠	٣٣٠	١٢٢.٢٤٨	١.٩٤٥	٦٦٤	٠.٠٥

الهدف الخامس : بناء برنامج إرشادي للشخصية الانسانية . تم بناء البرنامج وفق الخطوات العلمية ، والذي كان يتضمن (١٢) جلسة ، و مدة كل جلسة كانت (٦٠) دقيقة . كالذي سلف ذكره في الفصل الثالث .

مقترح البرنامج الإرشادي : ومن أجل تحقيق هذا الهدف يقدم الباحثون المخطط العام للبرنامج الموزع على منطلقين أساسيين وهما:

أولاً : المنطلق النظري للبرنامج : تم تقديم بعض الأمور من هذا المنطلق كتعليمات للمسترشدين ، و مخطط البرنامج ويعد تحديد الأهداف من أهم الخطوات الأساسية في بناء البرنامج لكي يقوم البرنامج بدوره في ضوء الأهداف المرسومة له سواء كانت الأهداف العامة أو السلوكية .

وبين الباحثون أهمية ذلك البرنامج المتمثل في ندرته و تحديد و إبراز أهم الخصائص الإنسانية و لفت النظر الى كيفية فهم أطوار الشخصية ومدى طبيعتها وغير طبيعتها ، إثارة اهتمام العاملين في مجال علم النفس من السلوك إلى الإنسان و الشخصية الإنسانية والتطرق إلى تكوين صورة الإنسان المثالي الحقيقي ، و جعل الإنسان لكي يكون انساناً للأزمات الحياتية ، و وضع الحد أمام إظهار الصورة السلبية للإنسان في الحياة مثل (القتل، والغضب، والفتن، والمصلحة والذاتية ...)، بل بمجرد توجهنا نحو الإنسانية ، أما أبعاد البرنامج لتحقيق هذه الخارطة فهي ثلاثة أبعاد : البعد النفسي و الإجتماعي و المستقبلي .

ومن حيث خصائص البرنامج يتميز بالموضوعية و الشمول و المرونة والتنظيم و الوضوح و التطبيق و التعميم .

وحدد أهم الأسس العلمية للبرنامج التي اعتمد عليها المتمثل في : الأسس الاجتماعية ، الأسس الفلسفية ، الأسس النفسية.

أما بصدد الأساس النظري للبرنامج : يستند البرنامج التنموي المستخدم في الأطروحة على الاتجاه الإنساني والوجودي في علم النفس كأحد الإتجاهات الحديثة في دراسات علم النفس والإرشاد النفسي، ويهتم بالنظرة الشاملة للإنسان كمحور لدراسة الشخصية، والتركيز على الوحدة الكلية والفردية، ونادى هذا الإتجاه بضرورة النظر الى خبرة الفرد و أهمية الحتمية الذاتية ، وأن الإتجاه الإنساني فيرى أن الإنسان الإنساني هو ان يعيش عيشة إنسانية تكون ذاته وتحقق إنسانيته ، ويريد الإنسانيون تنمية ما هو راقٍ في الشخصية ودراسة كل جوانب الإنسان وكل

لحظات الحياة ، وإن الصفة الإنسانية للإنسان هي الموضوع الرئيسي لعلم النفس الإنساني وتكون الغاية الرئيسية ، وذلك يتم من خلال وفي سياق هذه النظريات للبرنامج ، تقديم بعض النماذج والمواقف ذات صبغة قيم إنسانية عليا للمسترشدين ، بغية الحصول على التغير ذات الطابع التنموي في شخصيتهم .

المستفيد الأول من البرنامج هو الإنسان بأكمله و المجتمع ، لأن هذا البرنامج يعمل على إنماء شخصية الإنسان نحو الأحسن ، وجعله متوجهاً نحو الناس ويضحي في سبيل الآخرين، والمراد من البرنامج هو بناء شخصية تتميز بالإحسان مع من أساء إليه ، وأن يكون فوق طموح المجتمع ، لكن سيتم تطبيق البرنامج على مجموعة من طلبة جامعة السليمانية وعددهم (٤٥) طالباً وطالبة

وقد تم إعداد وبناء البرنامج بحسب الخطوات الآتية المتمثل في محاولة الوصول الى بناء التعريف النظري لمفهوم الشخصية "الإنسانية" و تحديد أهم المجالات السلوكية و الخصائص السلوكية والسمات الجانبية لذلك المفهوم، والوصول الى مجموعة من نماذج ومواقف حياتية ذات طابع الإنساني لتنمية هذا الطور، اعتماداً على استبانة استطلاعية والأدبيات والمصادر المتعلقة بهذا الموضوع .

يقوم الباحثون باستخدام مجموعة من التقنيات و الأساليب التي تساعد على تحقيق الأهداف الموسومة للبرنامج ، و منها : المحاضرة ، المناقشة والحوار والتخيل والإستعادة والتذكر ، والواجبات البيتية ، واسلوب العصف الذهني الذاتية .

أما بالنسبة مكان التطبيق : لابد أن يكون تطبيق البرامج في مكان معروف ومحدد من الجهات الرسمية وسيتم تطبيق هذا البرنامج في إحدى قاعات جامعة السليمانية، لأنها توافرت فيها الشروط اللازمة مثل الهدوء، التهوية المناسبة، والإضاءة.

وبعد ذلك يكون تقييم البرنامج على الخطوات الآتية : اختيار عينة من الطلبة للبرنامج عشوائياً و تطبيق المقياس المعد من الباحثون (للشخصية "الإنسانية") على العينة من أجل الوصول إلى الدرجة الأولية للعينة أو مايسمى بدرجة القياس

القبلي ، و تحديد افراد العينة الذين كانت درجاتهم واطئة عن المقياس و بعد إكمال تطبيق البرنامج، يتم التطبيق البعدي لمقياس (الشخصية " الإنسانية ") التي تعرف بقيمة أو درجة القياس البعدي، لتحديد فاعلية البرنامج الإرشادي، ويقوم المرشد المطبق بمقارنة الدرجات في الاختبار الأول (للذين كانت درجاتهم واطئة) والثاني أي (الاختبار القبلي والبعدي) وبهذا الشكل يتم تقويم البرنامج.

ثانياً : المنطلق الإجرائي للبرنامج : المنطلق الإجرائي للبرنامج يتمثل في تحديد عدد الجلسات تبعاً لتحديد الحاجات الأساسية ، و تحديد عنوان ومدة وأهداف السلوكية والأنشطة المتقدمة الملائمة مع تلك الأهداف المتمثل في بعض نماذج ومواقف الحياتية و بعض الصور وبعض لقطات الفيديو ذات طابع الإنساني وكيفية إجراءات التقويم في البرنامج ، وتحديد الواجبات البيتية ومناقشة اهم النقاط المثيرة لجلسات التابعة ، و تحديد اسلوب المتبع في العرض ، كما موضح في هذا الجدول.

ت	اقسام البرنامج	المجالات	عنوان الجلسات	مدة الجلسة	رقم الجلسات
١	الإفتتاحية	-	الإفتتاحية	٦٠ د	١
٢	المقدمة	-	١ - ما الشخصية الإنسانية . ٢ - ما الخصائص و المميزات الشخصية الإنسانية .	٦٠ د	٢
٣	العرض	الإعتراف بالإنسان و إحترامه. التوجه نحو الإنسان. الإحسان.	١- الإعتراف بالإنسان . ٢ - احترام الإنسان . ١- التقرب نحو الإنسان ٢ - الشعور بالمسؤولية . ٣ - اسعاف الآخرين . الإحسان .	٦٠ د	٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩

١٠	د ٦٠	الإيجابية مع كل ما متعلق بالإنسان	الإيجابية مع كل ما متعلق بالإنسان .		
١١	د ٦٠	إنسانية الحيوان .	-		
١٢	د ٦٠	الختامية .	-	الختامية	٤
١٢				المجموع	-

عناوين الجلسات الإرشادية للبرنامج و عدد الجلسات .

المصادر:

- القرآن الكريم :
- كتاب العهد القديم والجديد .
- ابراهيم ، زكريا ، بلا ، مشكلة الإنسان - مشكلات فلسفية ، مكتبة مصر - بغداد ، ط ١ .
- ابراهيم ، عبدالستار ، ٢٠٠٣ ، علم النفس - اسسه و معالم دراساته - ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط ٣ .
- ابن سيدة ، ابي الحسن علي بن اسماعيل . ١٣١٦ هـ ، المخصص - السفر الاول ، مطبعة الكبرى ، مصر ، ط ١ .

- ابو غزال ، معاوية محمود ، ٢٠٠٦ ، نظريات التطور الإنساني و تطبيقاتها التربوية ، دارالمسيرة ، عمان ، ط ١ .
- أحمد ، عبدالكريم حسن ، ٢٠١١ ، أنت تؤثر في الكون ، بغداد ، ط ١ .
- اركون : محمد : ٢٠٠٦ ، الأنسنة و الاسلام ، دار الطليعة ، بيروت ، ط ١ .
- اصطيف ، عبد النبي ، ٢٠٠٣ ، صورة النبي محمد في كتاب الأنكلو امريكية - مقدمة منهجية و نماذج - مجلة التسامح ، مسقط ، عدد ٢ .
- اصطيف ، عبد النبي ، ٢٠٠٤ ، المعرفة حصيلة بين الأنا و الآخر - مجلة التسامح ، مسقط ، عدد ٤ .
- اوشو Osho ، ترجمة: د . علي حداد ، ٢٠١١ ، التسامح رؤية جديدة تزهو الحياة ، دار الخيال ، بيروت ، ط ١ .
- بدري ، محمد محمد ، ٢٠٠٦ ، اللمسة الإنسانية - لمحات في فن التعامل مع الأبناء - ، دار الصفوة ، جزيرة بدران ، ط ٣ .
- بيجوفيتش ، علي عزت ، ١٩٩٤ ، الإسلام بين الشرق و الغرب ، مجلة النور ، الكويت ، ط ١ .
- جعيني ، نعيم حبيب ، ٢٠٠٤ ، الفلسفة و تطبيقاتها التربوية ، دار وائل عمان ، ط ١ .
- جورارد و لاندزمن ، سدني و تيد ، ترجمة : حمد ولي الكربولي و موفق الحمداني ، ١٩٨٨ ، الشخصية السلينمة ، مطبعة التعليم العالي ، بغداد ، ط ١ .
- حفني ، حسن ، ٢٠٠٣ ، الإسلام و الغرب ، مجلة التسامح ، مسقط ، عدد ٢ ،

- حمادي ، سعدون ، ١٩٩٧ ، العقل و الضمير - نظرات في الإنسان و التطور ، دار الطليعة ، بيروت ، ط ١ .
- دافيدوف ، ليندال ، ١٩٨٨ ، مدخل الى علم النفس ، ترجمة سيد الطواب وآخرون ، الرياض ، دار ماكجروهيل للنشر .
- داود و العبيدي ، عزيز حنا وناظم هاشم ، ١٩٩٠ ، علم النفس الشخصية ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد ، ط ١ .
- الدباج ، ندى عبد باقر ، ١٩٩٩ ، بناء مقياس الشخصية الناضجة لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) . (
- الدلفي ، محسن علي ، ٢٠١١ ، علم النفس العام ، دار الكتب ، بغداد ، ط ١ .
- الرازي ، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر ، بلا ، مختار الصحاح ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط ١ .
- الرحو ، جنان سعيد ، ٢٠٠٥ ، "اساسيات في علم النفس" ، دار العربية ، بيروت ، ط ١ .
- رزوق ، اسعد ، ١٩٧٩ ، موسوعة علم النفس ، المؤسسة العربية ، بيروت ، ط ٢ .
- الركابي و آخرون ، لمياء ياسين ، ٢٠١٠ ، في الشخصية ، مؤسسة مصر مرتضى ، القاهرة ، ط ١ .
- الزحيلي ، محمد ، ٢٠٠٥ ، حقوق الإنسان في الاسلام ، دار ابن الكثير ، ط ٤ ، بيروت - دمشق .
- الزغبى ، د. فتحي محمد ، ١٩٩٤ ، تأثير اليهودية بالأديان الوثنية ، دار البشير ، طنطا ، ط ١ .

- زقزوق ، محمود حمدي ، ٢٠٠٣ ، التسامح في الإسلام ، مجلة التسامح ، مسقط ، عدد ١ .
- الزهران ، حامد عبدالسلام ، ١٩٩٩ ، علم النفس النمو (الطفولة و المراهقة) ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط ٥ .
- زيعور ، محمد ، ٢٠٠٧ ، " فرضية الإنسان في الفلسفة و علم النفس - من العهد اليوناني الى العهد المعاصر " ، دار الهادي بيروت ، ط ١ .
- سكري ، عمار ، ٢٠٠٤ ، المختصر الهام في الخصائص العامة للإسلام ، دمشق ، ط ١ .
- السواح ، فراس ، ٢٠٠٢ ، دين الإنسان - بحث في ماهية الدين و منشأ الدافع الديني ، دارعلاءالدين ، دمشق ، ط ١ .
- السيد ، رضوان ، ٢٠٠٣ ، الفكر السياسي الإسلامي دراسة في التفكير بالدولة ، مجلة التسامح ، مسقط ، عدد ٤
- سيلامي ، نوبير ، ترجمة وجيه اسعد ، ٢٠٠١ ، المعجم الموسوعي في علم النفس ، مكتبة الأسد ، سورية . ط ١ .
- الشرقاوي ، محمد عبدالله ، ٢٠٠٠ ، بحوث في مقارنة الاديان ، دار الفكر العربي ، بيروت . ط ١ .
- شفيق : عادل ، ١٩٦٤ ، الانسان ذلك المجهول ، دار القومية ، ط ١ ، بلا .
- صالحة : سليمان خزاقي ، ٢٠٠٨ ، الإنسان والوجود ، دار البلد ، السويداء ، ط ١ .
- الصباغ : د. محمد لطفي ، ١٩٩٢ ، الانسان في القرآن الكريم ، المكتب الاسلامي ، بيروت ط ١ .

- طه و اخرون ، فرج و اخرون ، ٢٠٠٥ ، موسوعة علم النفس و التحليل النفسي ، دار الوفاق ، القاهرة ، ط٣ .
- عاقل ، فاخر ، ٢٠٠٣ ، معجم العلوم النفسية ، شعاع ، حلب ، ط١
- عامري ، سامي ، ٢٠١٠ ، هل القرآن الكريم مقتبس من كتب اليهود والنصارى ؟ المؤسسة العلمية الدعوية العالمية ARCRI ، الرياض ، ط١ .
- عبد الحفيظ ، محمد ، ٢٠٠٦ : الفلسفة و النزعة الإنسانية " الفكر البرجماتي نموذجاً " دار الوفاء ، الأسكندرية ، ط١ .
- عبد الهادي و العزة ، جودت ، سعيد حسني ، ٢٠٠٧ ، مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي ، دار الثقافة، عمان ط ١ .
- العسكري، ابي هلال الحسن بن عبدالله بن سهل ، ٢٠٠٥ ، الفروق اللغوية ، دار الكتب ، بيروت ، ط٢ .
- عطية ، طارق ابراهيم الدسوقي ، ٢٠٠٧ ، الشخصية الإنسانية - بين الحقيقة و علم النفس - ، دار الجامعة الجديدة ، الأسكندرية ، ط١ .
- عطية و عبيدان ، حربي عباس ، و مورة محمد ، ٢٠٠٣ ، مدخل الى الفلسفة و مشكلاتها ، دار النهضة ، بيروت ، ط١ .
- عمر ، د . عمادالدين خليل ، ٢٠٠٨ ، " المرأة و الأسرة المسلمة من المنظور الغربي ، مكتبة التفسير ، اربيل ، ط١ .
- عمران ، د . كمال ، ٢٠٠١ ، الانسان ومصيره في الفكر العربي و الاسلامي الحديث ، المؤسسة العبية ، تونس ط١ .
- عواد ، محمود ، ٢٠٠٦ ، معجم الطب النفسي و العقلي ، دار اسامة و الشروق ، عمان ، ط١ .
- عويضة ، كامل محمد محمد ، ١٩٩٦ ، علم النفس الشخصية ، دارالكتب العلمية ، بيروت ط١ .

- غدنز ، انتوني ، علم الاجتماع ، ترجمة فايز الصياغ ، مركز دراسات الوحدة العربية ،
- غوشارد، بيل. ١٩٩٥ ، توفير خدمات الارشاد في مقالات الارشاد والتوجيه المهني ترجمة فائزة مهدي محمد، اعداد فريق خبراء اليونسكو.
- فالادون ، سيمون كلايبه ، ترجمة علي المصري ، ١٩٩٣ ، نظريات الشخصية ، المؤسسة الجامعية ، بيروت ، ط ٢ .
- فرج و آخرون، فرج أحمد، ١٩٧٨، نظريات الشخصية ، دار الشايع ، القاهرة والكويت ، ط ٢ .
- فرحان ، محمد جلوب : ١٩٨٩ ، دراسات في فلسفة التربية . ، المكتبة الوطنية ، بغداد . ط ١ .
- قشيقش ، محمد ، ٢٠١١ ، نظريات الإنسان في فلسفة الفارابي ، دار التنوير ، بيروت ، ط ١ .
- قطب : محمد : ٢٠٠٦ ، الانسان بين المادية و الاسلام ، دار الشروق ، القاهرة ط ١٢ .
- الكبيسي وعبد الرحمن ، كامل ثامر ، انور حسين ١٩٩١ مهمات الجامعة في بناء مجتمع ما بعد الحرب ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، العدد ١٩ ، بغداد .
- النابلسي ، هالة ، ٢٠٠٣ ، المزعجون من الناس و كيف تتعامل معهم ، العبيكات ، الرياض ، ط ١ .
- ناصر ، ابراهيم ، ٢٠٠١ ، فلسفات التربية ، دار وائل ، عمان ، ط ١ .
- النبلاوي ، خديجة ، ١٩٩٨ ، الحب بين الوهم و الحقيقة (بحث مستقى من كليات رسائل النور للإمام الجليل سعيد النورسي) ، شركة سوزلر ، القاهرة ، ط ١ .

- نجاتي ، محمد عثمان ، ٢٠٠١ ، مدخل الى علم النفس الإسلامي ، دار الشروق ، القاهرة ، ط١ .
- النورقجي ، احمد خورشيد ، ١٩٩٩ ، مفاهيم في الفلسفة و الإجتماع ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ج ١ ، ط١ .
- الهاشمي : محمد ، ١٩٩٧ ، الانسان و المجتمع والدين ني الفلسفة السياسية للامام الخميني ، مجلة التوحيد ، عدد ٩٠ ، طهران .
- يوحنا ، منسى ، ١٩٨٣ ، حياة آدم ، مكتبة المحبة ، القاهرة ، ط ١ .
- Allport , Gordon , W. (1961). Pattern and Growth in Personality. Harvard University .
- Rowan , john , 2005 , A Guide to Humanistic Psychology , 3rd , edition
[http://en.wikipedia.org/wiki/John_Rowan_\(psychologist\)](http://en.wikipedia.org/wiki/John_Rowan_(psychologist))
- <http://www.sudaneseonline.com>
خليل ، صبري محمد ، ٢٠١١ ، مدخل نقدي إلى الفلسفة اليونانية ، موقع السودانينون
- <http://www.altasamoh.net/Article>
النشار ، مصطفى ، ٢٠١٢ ، رؤية الإنسان في الفكر اليوناني ، مجلة التسامح ، مصر
- <http://ar.wikipedia.org>



التفرد وفقاً لنظرية جليجان لدى المرشحات التربويات

**أ.م.د. أزهار عبود حسون
هدى عبد الرزاق محمد**

الجامعة المستنصرية/كلية التربية



التفرد وفقاً " لنظرية جليجان لدى المرشحات التربويات

أ.م.د. أزهار عبود حسون

هدى عبد الرزاق محمد

المخلص :

استهدف البحث الحالي بناء و قياس كل من التفرد لدى المرشحات التربويات, ومعرفة مدى إسهام ومدة الخدمة و التخصص الاكاديمي في التفرد.

وتحقيقاً لذلك أعدت الباحثة مقياس التفرد اعتماداً على نظرية جليجان, الذي حددته باربك مكونات سلوكية هي تزايد الشعور بالذات , و تفهم الآخرين و عدم الانقياد لهم , و ذاكرة نقية و جيدة , و الخبرة الثابتة نسبياً, وتم صياغة (٣٦) فقرة بأسلوب العبارات التقريرية ولكل فقرة خمسة بدائل متدرجة للإجابة هي (دائماً, غالباً, أحياناً, نادراً, أبدا), وطبق المقياس على (٤٠٠) مرشدة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي, ونتيجة لذلك أصبح المقياس متكوناً من (٣٣) فقرة لقياس التفرد, وتحققت الباحثة من صدق مقياسها بمؤشرين هما الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس باستبانة على (١٢) محكما في الإرشاد النفسي والقياس النفسي, وبمؤشر صدق البناء من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية وارتباط الفقرة بالمكون السلوكي الذي تنتمي إليه ومصفوفة الارتباطات الداخلية, وتحققت الباحثتان من ثبات المقياس وباستعمال معادلة الفا كرونباخ بلغ (٠.٧٢) عند تطبيق فقرات المقياس على (٥٠) مرشدة. استعمل الاختبار لعينة واحدة لاجابات عينة البحث والذي اظهر ان المرشحات التربويات بشكل عام يتمتعن بالتفرد, وللتعرف على دلالة الفروق في التفرد تبعا لمتغيرات التخصص ومدة الخدمة, استعمل تحليل التباين الثلاثي الذي اظهر عدم وجود فروق في التفرد تبعا لمدة الخدمة والتخصص.

وعليه توصي الباحثتان بعدة توصيات منها ضرورة تعزيز اهتمام المرشحات التربويات بتفردهن لأنه يعد من الجوانب الايجابية لشخصياتهن.

واستكمالاً للبحث تقترح الباحثة إجراء دراسات لاحقة مثل المرشدين التربويين
الذكور لمتغيرات البحث الحالي ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

Abstract

The present researcher aims at measuring individuality, moral thinking and social responsibility of female educational counselors and knowing how ethical thinking, social responsibility, years of service and academic specialization contribute in individuality. pure and good memory and the considerably constant experience. (36) items have been formulated by using reported statements where each item has five ranked alternatives for answering: (always, frequently, sometimes, seldom and never. The researcher has ascertained from the discriminatory power of the items and the coefficient of their validity by applying the scale on (400) female counselors chosen randomly categorical. As a result the final form of the scale consist of (33) items for measuring individuality. The researcher has ascertained from the validity of the scale by using face validity through exposing it along with a questionnaire on (12) in psychological sciences and psychometric and also by the indicators of constructing validity through factorial validity and the relation between the item grade with the total grade, also the relation of the item grade with the behavioral component that it belongs to and by the internal relations array among the grades of components. The reliability of the scale has been ascertained by using Alpha-Cronbach formula where it is (0.72) when applying the scale on (50) female counselors. The researcher has ascertained from the discriminatory power of the items and the coefficient of their validity by applying the scale on (400) female counselors chosen randomly categorical. As a result the final form of the scale consist of (39) items for measuring social responsibility. The researcher has ascertained from the validity of the scale by using face validity through exposing it along with a questionnaire on (12) in psychological sciences and psychometric and also by the indicators of constructing validity through factorial validity and the relation between the item grade with the

total grade, also the relation of the item grade with the behavioral component that it belongs to and by the internal relations array among the grades of components. The reliability of the scale has been ascertained by using Alpha-Cronbach formula where it is (0.79) when applying the scale on (50) female counselors. After ascertaining from the psychometric properties of the research scale the item, the applied on the major sample of the research which consists of (300) female counselors randomly categorical chosen according to the variables of academic specialization and years of service. The results show the following, Female counselors are characterized by individuality, there is no impact for the academic specialization, years of service and dual interactions on individuality of female counselors. Accordingly, the researchers has recommended a number of recommendations such as the necessity of enhancing the care of female counselors with their individuality because it considers from the important positive aspects of their personalities. The researchers them suggested to conduct future studies like conducting the same variables on male counselors and then comparing its results with the results of the present research.

مشكلة البحث: Problem Of The Research:

يعد التفرد (Individuation) احساس المرأة بتمييزها عن الآخرين وتركيزها على الانجاز و التواصل الفعال مع الآخرين , ويعد التفرد من مؤشرات القوة في شخصيتها و الاستقلالية الذاتية عندها (Gilligan,1993:17) , و وعيها باستقلالها و تحكمها الذاتي في التفاعل والعلاقات مع الآخرين أي ان التفرد يمكنها من تحقيق القرب الانفعالي مع الآخرين بدون ان تفقد إحساسها بالتفرد و التميز (Coffield, 2000:15). اذ يكون الفرد قادر على المحافظة على معنى واضح للذات ملتزم بقناعاته الشخصية حتى عندما تكون هنالك ضغوط من الآخرين للعمل بطريقة معكوسة , ويسمح التفرد بحدود مرنة والتي تسمح بعد ذلك بعلاقة انفعالية حميمة مع الشخص الآخر لكن بدون المخاوف من الاندماج (Bowen, 1978: 252) و يمثل

مفهوم التفرد عملية تطوير لنماذج العمل الداخلية للذات (Inner Working Models Of The Self) التي تتشكل نتيجة الخبرات الذاتية و طبيعة العلاقات مع الآخرين , و التي تتطوي على الدرجة التي ينظر بها الفرد إلى نفسه وللآخرين بأنها إيجابية , و المحافظة على الاستقلال الذاتي و الحفاظ على العلاقات مع الآخرين الذي يؤدي إلى قوة الأنا في الاستقلال النفسي و الاعتماد على الذات (١٩٩١:٢٤٤ Baker & Horowitz ,), فقد توصلت دراسة بيكر وسرياك (Siryk, 1984) الى وجود علاقة بين التفرد و التعلق بالامهات لدى الاناث , وان التفرد يرتبط بالتكيف العالي للمواقف الاجتماعية لدى الافراد (Baker & Siryk, 1984:93) , كما اظهرت دراسة والكر (Waulker, 2001) الى ان التفرد أكثر الصفات توافراً عند المرشدة التربوية من خلال الاستقلالية دون الاندماج و العلاقات الجيدة مع الطالبات , و الاتصاف بالهدوء عند مواجهة مشاكل الطالبات مع القدرة على التحكم الذاتي (Waulker, 2001:67). وهنا يثار التساؤل هل يسهم متغير المسؤولية الاجتماعية لدى المرشحات التربويات تبعاً للمتغيرات الديمغرافية التخصص الأكاديمي ومدة الخدمة , ويمثل هذا التساؤل مشكلة البحث الحالي التي تصدى لها البحث للتعرف على المسؤولية الاجتماعية ,ذلك لأنه لم تجر دراسة- بحسب علم الباحثان- بحثت هذه المتغير وفقاً لنظرية جليجان لدى المرشحات التربويات.

أهمية البحث: Significance of the Research

يمثل الإرشاد النفسي أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس الحديث , الذي يهدف الى تحقيق توافق الفرد وتطوره , فهو يساعد المسترشدين للوصول الى افضل الخيارات , كما يعد عملية تعلم ونمو للشخصية واكتساب معلومات ذاتية تمكن المسترشدين من تكوين فهم افضل لقدراتهم وجوانب شخصياتهم (Wilson, 2001:56) , و الإرشاد من النظم التربوية المعاصرة التي يراود من خلالها مساعدة المسترشدين على التكيف السليم مع المحيط المدرسي والبيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها (ربيع , 2005 : 13). و يجعل التفرد الفرد قادراً على تكوين صورة متكاملة

لهويته، وتكوين أحساس قوي بتفرد و وحدته الكلية وتمائل واستمرارية ماضيه وحاضره ومستقبله، وأيضا قدرته على حل الصراع والتوفيق بين حاجاته الشخصية والمتطلبات الاجتماعية ، كما يعتمد تشكل الهوية على التوحدات مع المرحلة السابقة اي دمج التوحدات في وحدة جديدة باعتمادها على التوحدات والخبرات السابقة الجديدة (الغامدي, 2000 : ١٨٣)، ومن خلال عملية التفرد يطور الفرد القدرة على فصل عمليات التفكير وعمليات الشعور لديه و قدرته على تحقيق القرب الانفعالي مع الآخرين بدون أن يفقد إحساسه بالتفرد (Skowron & Dendy, 2004: 339). وان عملية إيجاد التوازن بين الاستقلالية من جهة واستمرار الاتصال مع الأسرة من جهة أخرى ، يبدأ الفرد تدريجيا في تقليل الاعتماد على الآخرين ، كما يحاول الحفاظ على الشعور بالارتباط معهم وبالتالي تدور مشاعر الفرد بين الترابط او ايجاد مسافة فاصلة عن الآخرين مما يسبب توتر في العلاقات معهم (Smollar & Youniss, 1989: 71).

لذا فان فالتفرد هو عملية تطويرية يبني الفرد من خلالها خلفية من المعرفة عن ذاته في علاقاته مع الآخرين ، ومع التقدم من الناحية التطورية ، فإنه ينبغي على كل فرد أن يوازن بشكل ناجح وبأسلوب ملائم بين الاستقلالية في الذات (أي كونه فرداً) والاعتمادية المتبادلة (أي الذات كونها مرتبطة مع الآخرين) ، و التطور في قابليات الفرد لتحمل المسؤولية الشخصية عن نفسه هي الناتج لعملية التفرد ، ويتطلب هذا الأمر إعادة النظر بالروابط النفسية مع الآخرين بحيث يتمكن من السيطرة على حياته الخاصة ومع ذلك يبقى مرتبط بمودة وألفة معهم ، وتتسم عملية إعادة النظر بالروابط النفسية مع الآخرين بالقدرة على التصرف بأسلوب متميز ، وينعكس التفرد في الدرجة التي يُخبر بها الفرد نفسه على أنها غير مندمجة أو غير منصهرة مع الآخرين ، وبرز خصائص الاندماج أو الانصهار مع الآخرين هو تزويب أو إضعاف حدود الأنا (Ego Boundaries) بين ذاته والآخرين ، وعدم القدرة على تأسيس الإحساس بالأنا ضمن الإحساس بالآخرين (Grespi & Sabatelli, 1993: 4).

وبينت دراسة روش (Ruoch,1963) ظهور نوع من الثبات عند الفرد في تفردّه عن الآخرين في المكونات الشخصية , إذ يستمر مفهوم الفرد عن نفسه الذي يتشكل في تنظيم متناسق، ويصبح مؤثراً فاعلاً في سلوكه , يتصرف على أساسه ويحافظ عليه وينميّه، حيث يوضح ذلك أن التطور في الشخصية وفي مفهوم الذات يتضمن عملية التفرد فالفرد يبدأ محايداً نسبياً ولكنه تدريجياً يصبح مقيداً في اختياره للخبرات أو في تفسيره لها، بشكل يجنبه الصراع، وعندما يأخذ باكتشاف التناسق في بيئته يكتشف نفسه، حيث يكون تدريجياً صورة عن نفسه، ويعمل على المحافظة عليها وحمايتها بأن ينظم سلوكه تبعاً لها (Ruoch,1963:162) , وأظهرت دراسة ليزري (1989, Lisarey) ان التفرد يتشكل نتيجة عوامل النضج و النمو المعرفي , ويكتسب الفرد بصورة تدريجية فكرته عن نفسه، ويصف ذاته، نتيجة الخبرات الإدراكية والاجتماعية والانفعالية التي يمر بها الفرد في مواقف التفاعل الاجتماعي، و خبرات النجاح والفشل , واطهرت وجود علاقة بين النجاح المهني و التفرد لدى المرشدين التربويين (Lisarey, 1989: 188) , كما بينت دراسة دانيال وادجرتون (٢٠٠٤ Daniel & Edgerton : ان التفرد يظهر لدى الناضجين و نمط ارتباطهم بالآخرين خالي من الشعور بالذنب و يرتبط التفرد بعلاقة موجبة بالتكيف الشخصي والعاطفي والاجتماعي (89: ٢٠٠٤ Daniel&Edgerton) , وان دراسة ستيوارت (Stewart,1998) لم تظهر علاقة دالة بين درجات الافراد ذوي التخصصات الاكاديمية المختلفة من خريجي المدارس العليا , ودرجاتهم في التفرد في المواقف الارشادية (Stewart,1998:65) , واطهرت دراسة جونز و ووات Johnes & Watte (1999) ان للتفرد علاقة ايجابية مع أدراك الذات على أنها منفصلة ومميزة ومحددة المعالم ضمن علاقات المرشدين والمرشحات التربويين مع الآخرين (Johnes & Watte ,1999: 125).

ويمكن إجمال أهمية البحث بما يأتي:

- ١- أهمية دور المرشدة التربوية في العملية التربوية كونها المسؤولة عن إعداد الطالبات والعمل على تحقيق توافقهن النفسي والاجتماعي و التربوي.

٢- أهمية التعرف على التفرد لدى المرشحات التربويات مما يمكن الاستفادة من نتائجه للمعنيين والمسؤولين عن إعداد المرشدين التربويين لاتخاذ القرارات المناسبة في بلورة شخصية المرشدة بتميزها مع الاحتفاظ بالقرب الانفعالي من المسترشدات وعلاقتها معهن .

أهداف البحث: Aims of the Research

يستهدف البحث الحالي الى التعرف على :

- ١- بناء مقياس التفرد وفقاً لنظرية جليجان لدى المرشحات التربويات.
- ٢- التفرد لدى المرشحات التربويات.
- ٣- دلالة الفروق في التفرد تبعاً لمتغيري التخصص الأكاديمية مدة الخدمة لدى المرشحات التربويات.

حدود البحث: Limits of the Research

يقتصر البحث الحالي على المرشحات التربويات العاملات في المدارس المتوسطة و الاعدادية و الثانوية التابعة لوزارة التربية في محافظات العراق كافة عدا اقليم كردستان للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤).

تحديد مصطلحات البحث: Definition the Terms of the Research

فيما يأتي تحديد للمصطلحات الواردة في البحث الحالي:

التفرد Individuation

عرف يونغ (Jung,1969) التفرد بأنه " عملية تفعيل الذات التي تتم من خلال التحكم الذاتي و الاستقلال و سعي الفرد للتمييز بذاته عن الآخرين (Jung,1969:767) .

وعرفه ماهر و بريكمان (Mahler & Furer, 1975) بأنه " عملية نفسية يتولد عنها شعور الفرد بالذات المنفصلة عن الآخرين من أجل تحقيق التميز ونشوء خصائص فريدة من نوعها لدى الفرد " (Mahler & Furer, 1975:45).

في حين عرفته جليجان (Gilligan,1988) بأنه "احساس المرأة بتميزها مع الاحتفاظ بالقرب الانفعالي من الآخرين, وان الصور المختلفة للذات جاءت من التفسيرات المختلفة للسلوك" (Gilligan,1988:65).

وعرفه كرسبي وسابتيلي (Grespi & Sabatelli,1993) انه "عملية نفسية داخلية ، يستطيع الفرد من خلالها أن يرى ذاته على أنها منفصلة ومميزة ومحددة المعالم ضمن سياق علاقاته مع الآخرين سواء على المستوى الأسري أو الاجتماعي أو الحضاري" (Grespi & Sabatelli,1993: 2).

واعتمدت الباحثتان تعريف جليجان (Gilligan,1988) تعريفاً نظرياً لمفهوم التفرد للبحث الحالي.

وتعرف الباحثتان التفرد إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي تحصل عليها المرشدة التربوية من خلال إجابتها على فقرات مقياس التفرد الذي اعد في هذا البحث.

اطار نظري Theoretical Framewoek يعد التفرد Individuation احد المفاهيم التي ناقشتها جليجان في نظريتها و قدمتها بشكل مختلف اعتماداً على نتائج البحوث التي اجرتها على النساء في ابحاثها , و ستعرض الباحثتان بعض وجهات نظر علماء النفس و من ضمنهم جليجان, في تفسير مفهوم التفرد حيث تمتد الجذور النظرية لمفهوم التفرد الى يونغ (Jung,1944) فقد بين ان التفرد هو عملية تفعيل الذات التي يصبح الفرد من خلالها فرداً سيكولوجياً, فهو, فيتميز فيها الكل عن الأجزاء المتعددة والمتنوعة من الشخصية، ويحدث التوازن بين الشعور واللاشعور , و اشار بأن الإنسان وحدة واحدة, و المهمة الأساسية هي الحفاظ على الإنسجام بين عناصر النفس والتوازن ما بين الوعي واللاوعي , واكد ان الافراد الذين يحددون موقعاً لحياتهم في مسار التاريخ البشري يمكن ان يكون من خلال ترجمة افكارهم الى احلام و تخيلات , أي باستطاعتهم ان يصبحوا شخصيات متكاملة , وسمى هذه العملية بالتفرد(Nicolaus,2011:69-70). اما ماهر (Mahler, 1963) بينت التفرد على انه عملية النمو التي تبدأ مع الانفصال عن الآباء، والأشخاص الآخرين المؤثرين في حياة الفرد، ويتطور الى التفرد في تكوين الذات المتحركة المستقلة ,

وقدمت ماهر (Mahler, 1963) عملية التفرد بالتفصيل التي تبدأ في مرحلة الطفولة التي شبهتها بـ "الولادة النفسية" "Psychological Birth"، فالتفرد هو مرحلة التعايش بين الأم وطفلها التي تكون العلاقة وثيقة وتتسم بالتناغم و المتعة و التفاعلية ، و أكدت ان التفرد هو تشييد الهوية الذاتية و عملية تشكل الترابطات الداخلية للذات في وظائف الأنا والآخرين ، و تمثل الذات الداخلية والآخرين يتضح في سياق التفاعلات الشخصية بين الفرد و الآخرين، مما يؤدي إلى شعور متكامل في النفس ويتألف من الجوانب الإيجابية والسلبية للتجربة في إطار العلاقة بين الفرد و الآخرين و هو القدرة على دمج الجوانب المحبطة والممتعة من الخبرة مع شخص آخر، فيؤدي ذلك إلى الشعور بالاستقرار و التوازن التي يمكن أن يتسامح من خلالها مع الحالات العاطفية المتقلبة داخل النفس ومع الآخرين، ومن ثم تستقر صورة الذات وتكتسب سمة الاستمرارية في الوظيفة النفسية ، و يمكن ان يؤدي عدم القدرة على إدماج هذه الجوانب من الخبرة إلى الاضطراب النفسي، والتفرد بالمعنى الضيق يشير إلى تغيرات النمو لمرحلتى الطفولة المبكرة والمراهقة (Mahler, 1963:11-14) .

اما بلوز (Blos, 1967) حدد المرحلة الاولى من التفرد التي تتم في مرحلة الطفولة وهي فك الارتباط المستمر مع الأم ، اما المرحلة الثانية من التفرد فتكون في مرحلة المراهقة، اذ يجب على المراهق ان يتجاوز العلاقات ككائن طفيلي يعتمد على والديه ، مع زيادة الابتعاد و المسافة الفاصلة معهم من اجل تكوين الانا المستقلة والمحددة المعالم و زيادة التحكم الذاتي، واكد ان فك الارتباط الناجح يتطلب الانسحاب من التركيز الفكري على الحب الطفولي وكراهية الاشياء ، واهمية عملية التفرد هو فك الاندماج مع الوالدين و النقاط صفات الآخرين و تبنيها ، كما أن الأنا في هذه المرحلة تولي الاهتمام بالوظائف النفسية مثل تنظيم الذات و احترام الذات ، و الشعور بالذنب ، وهذا التحول قد ينطوي على بعض المبالغة الأولية للسلوك لدى المراهق مثل الغرور في الاستقلالية و التحكم الذاتي (Blos, 1967: 162-66) . واكد اريكسون (Erikson) ان التفرد هو إدراك الفرد لاستقلاليتيه و تحقيق هويته و كينونته وشعوره بان كيانه خاص به لا يشاركه فيه احد وأن تنمية الثقة بالنفس والاستقلال الذاتي

والمبادرة يتم خلال مرحلة الطفولة الذي يوفر اسس بناء الشخصية للفرد في تنمية شعور واضح لنفسه ، ومعتقداته وقيمه الشخصية، ومكانته في المجتمع (٣٧ : Erikson, 1967).

فالفرد يصبح مختلفا على نحو متزايد من الماضي الى الحاضر في سياق علاقاته ، و التفرد الذي يتسم بالنضوج يخفف الكثير من التوتر في العلاقات بين الفرد و الشخص القريب منه ، و هذا التفرد يتطلب الحفاظ على شعور التعلق و التواصل مع الآخرين ، مثل الأطفال والآباء والأمهات ، او الزوجة ، لكن من دون الانغماس معهم ، فهو يتطلب شعورا ناضجا من التحكم الذاتي و الاستقلال ولكن من دون العزلة و الاغتراب (Karpel, 1976:66). اما جوسلسون (Josselson, 1980) فقد اكد ان الفرد يشعر بضرورة فك الارتباط مع الشخص الذي يرباه ، فيبدأ بانشاء الشعور بالذات وتقليل الاعتماد على الوالدين ويبدأ في تولي اموره الشخصية من خلال مهام تنظيم وتعريف واحترام الذات (188 : Josselson, 1980). وذكر بيرون (Perron, 1994) ان التفرد هو حالة نفسية تشير إلى نمو الذات والشعور بالهوية ونمو القدرات المعرفية ، وهو امتلاك الفرد للمؤهلات الفردية التي من خلالها يتعايش مع الصور و النماذج التي تقدمها له جماعته المرجعية (65 : Perron, 1994). وتشير ناجار (Nagar 2002)، الى ضرورة انفصال الفتيات عن امهاتهن لتحقيق التفرد من خلال ما يأتي :

- ١- رؤية الفتيات لامهاتهن من منظور مختلف ؛ كأفراد منفصلين لديهن الخبرة داخل السياقات الاجتماعية والثقافية المختلفة، وبالتالي فالفتيات مختلفات عن امهاتهن.
- ٢- انفصال الفتيات عن امهاتهن يؤدي الى تفردهن ، و تحديد مشاعرهن الخاصة و تنمية حدود واضحة لذواتهن في السلوك و اتخاذ المواقف .

- ٣- تغير نظرة الامهات لبناتهن ، اذ ان الام تبدأ برؤية ابنتها لم تعد طفلة و بالتالي تتغير التفاعلات و العلاقات بينهن وفقاً لذلك (45-46 : Nagar, 2002).

اما كروس وجور (Cross & Gore, 2003) فقد اكدا على ارتباط مفهوم التفرد ارتباطا وثيقا بالتميز بوجهة النظر التقليدية للهوية، وبعد التفرد مؤشر اساسي لصحة الفرد مع هوية مستقرة وناضجة والتميز يعني أيضا تحقيق الاستقلال الذاتي والاكتفاء

الذاتي، ويكون الفرد ذا شخصية فريدة من نوعها، متكاملة و ناضجة (Cross & Gore, 2003:74). و بين ماتتا و هانكوك و براند (Mattanah, Hancock, & Brand) ان التفرد عملية نمائية تبدأ مع بالانفصال عن الآباء والأقران والأشخاص المهمين للفرد، تمتد العملية النمائية إلى التميز و التفرد وتطوير الاستقلالية والتحكم الذاتي (Mattanah, Hancock, & Brand, 2004: 213).

التفرد وفقاً لنظرية جليجان Individuation According Gilligan's Theory

تؤكد النظريات التي تناولت النمو الأخلاقي على نمو الاستقلالية و التحكم الذاتي تكون أكثر ميلا لسمات الرجل أكثر من المرأة , فالانفصال عند الذكور (Separation) عن هوية الأم أمر ضروري لتطوير الذكورة , اما التعلق (Attachment) و العلاقة الحميمة مع الام هو امر مهم للنمو الأخلاقي للانثى, وأشارت إلى أن المرأة تميل إلى معرفة و معالجة سبب حدوث المشكلات الأخلاقية بطرق تختلف اختلافا واضحا عن الرجل، وتفضل النظر في شبكة العلاقات الشخصية بدلا من اتباع الاسلوب المنطقي الخطي في تحديد الاسباب , وترى جليجان أن الترابط و التعاطف والعلاقة الحميمة تظهر أكثر وضوحا في النمو الأخلاقي للمرأة واتساقا مع هذا المنظور، وقد أشارت البحوث إلى أن الذكور يميلون إلى أن يكونوا على مستوى عال من الحزم و الاستقلالية في حين تميل النساء الى المودة والرعاية والدفع , و في صراع المرأة في مشكلاتها و صراعاها في متابعة طموحها ترفض باستمرار الاستقلال و الطموح على انه سمة التفرد لدى النساء في مثال رواية (روث) المؤثرة في صراعاها مع الحمل ورغبتها القوية به و بالمقابل هي طموحة لكنها تدرك ان الطموح ممكن ان يؤدي بها الى تجاهل احتياجات عائلتها -96: 1982 Gilligan) (98. وتشير جليجان ان التفرد عند الاناث هو التركيز على التميز والإنجاز الفردي الذي يمتد إلى مرحلة البلوغ , ويتساوى النضج مع الاستقلال الشخصي , يظهر بشكل علاقات ضعيفة مع الآخرين, بدل ان يكون عنصر قوة في علاقتها مع الآخرين, كما

انها تؤكد ان المرأة تحدد تفرداها من خلال علاقات الألفة و العناية Gilligan, (8: 1982) .

وترى جليجان ان التفرد في حياة الانثى يرتكز على مجالين هما :

١- علاقتها مع أولياء الامور و اقرانها , اذ تحتاج الانثى إلى تكوين علاقة مع شخص واحد على الأقل من الوالدين و بالذات الام لكي يحصل عندها النمو العاطفي والاجتماعي بطريقة طبيعية وتستجيب معها في التفاعلات الاجتماعية , والتي بدورها تؤدي إلى تكوين نماذج داخلية لدى الانثى التي توجه أفكارها ومشاعرها في علاقاتها الاجتماعية مع الآخرين.

٢- إعادة تنظيم تمثيلات الذات والاستقرار داخل النفس من خلال تكوين الانثى رؤية لنفسها و نظام ذاتي للمعرفة الأساسية بالسيطرة والتأثير على الأفكار والمشاعر والأفعال , وينشط النظام الذاتي إدراكها المعلومات الخاصة بالتجارب السابقة والإنجازات وحالات الفشل وكل هذا يعالج ويؤثر على التجارب والأفكار والسلوك والبيئة والاستقرار داخل النفس (Gilligan, 1995: 166) .

مكونات التفرد :

حددت جليجان اربعة مكونات سلوكية للتفرد هي :-

١- تزايد الشعور بالذات **Increasing Sense Of Self** : هو شعور المرأة بذاتها و الانتباه اليها ونقل خبرتها الذاتية إلى الآخرين وإدراكها رؤية الآخرين وتقييمهم لها والتفاعل معهم والشعور بذاتها و الانتباه اليها وكذلك من خلال رد فعلها اتجاه الآخرين , وانعكاسات تقييم الآخرين لها، و الاعتماد على الذات , وتنمية مشاعر الثقة بالنفس وإحساسها بكفاءتها و تقديرها لذاتها وشعورها بجدارتها وكفايتها ، وفاعليتها في مواقف الاتصال و التفاعل الاجتماعي كما يتضمن المعتقدات التي تستدعيها عندما تواجه الآخرين فتحكم على نفسها، وقد يكون هذا الحكم بالموافقة أو الرفض وتمكنها من معرفة نقاط القوة و الضعف لديها (Gilligan, 1988: 47).

٢- تفهم الآخرين وعدم الانقياد لهم Understanding and not to pander

pander: قدرة المرأة على تفهم الافراد المقربين ليتسنى لها القدرة على التفكير دون التأثير بهم لاختذ قرارات متميزة و ايجابية , وعدم الانقياد لهم و قدرتها على تحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف المختلفة مع الآخرين، وشعورها بحب واهتمام الآخرين لها و القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم ضمن العلاقات الانسانية و الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم وإدراكها حتى وان لم يبوحوا بها بشكل مباشر ومشاركتهم افراحهم واحزانهم ومحاولة مساعدتهم والتخفيف من حالة توترهم (Gilligan,1982:85)

٣- ذاكرة نقية و جيدة Pure And Good Memory: قدرة المرأة على تذكر

ما قالتها و فعلتها وإدراكها للواقع واستجابتها له بشكل كلي ومنظم وتميزها بذاكرة جيدة و غير مشوهه أي لديها القدرة على تذكر ما قالتها و ما فعلته لحل المشكلات التي تواجهها والتأثير على الآخرين و التصرف والتفكير بعقلانية والتعامل مع البيئة المحيطة بها بفاعلية وذلك من خلال خطط فعالة في التأثير والتواصل مع الآخرين ومحاولة تجنبهم المواقف السلبية في حياتهم (Gilligan,1993:62).

٤- الخبرة الثابته نسبياً Fixed Experience Relatively: القدرة على اتخاذ

القرارات المناسبة في المواقف الاجتماعية المختلفة واستخدام المرونة في الافكار لحل مشكلات الآخرين أي يكون للمرأة ثبات نسبي في افكارها و انفعالاتها و تمتلك مبادئ متميزة , ولها قدرة على تطويرها، المرونة في التعامل مع التغيير و ملائمة الإستجابات الإنفعاليه بمثيراتها , التعبير عن المشاعر بشكل مناسب وإيجابي والقدرة على التحكم في الرغبات والقدرة على حث الآخرين على التعاطف والتضامن الانساني (Gilligan,1982:25).

دراسات سابقة Previous Studies.

دراسة بيرلمان (Perlman,1998)

هدفت الدراسة كشف العلاقة بين الاكتئاب وعلاقته بالتفرد و الانفصال لدى طالبات الجامعة , اجريت الدراسة في جامعة تمبل في الولايات المتحدة الامريكية , وبلغت عينة الدراسة (٢١٠) طالبة, واستخدمت الباحثة مقياس التفرد و الانفصال (SITA) الذي يتكون من ستة مكونات سلوكية وهي قلق الانفصال , و قلق الانغمار , و توقع الرفض , و التعاطف و التكافل , و الحرمان , و التمرکز على الذات , ويتكون المقياس من (١٠٣) فقرة تقيس التفرد و امام كل فقرة من خمسة بدائل متدرجة للجابة وكذلك طبقت مقياس الاكتئاب , اظهرت نتائج الدراسة ان هناك علاقة بين التفرد و الانفصال بين الطالبات و الاهل , و اظهر الطالبات ميل لانكار اهمية التقارب مع الاهل و ورفض العلاقة معهم.

دراسة صاموئيل و لابسلي و بول (Samuel, Lapsley, & Paul,2010)

استهدفت الدراسة الكشف عن وظائف الانفصال و التفرد عند المراهقين , اجريت الدراسة في مركز الدراسات في فيلادلفيا , وبلغت العينة (٢٩٦) من الذكور المراهقين , واعتمدت الدراسة نظرية ماهر (Mahler,1988) اطاراً نظرياً لها, وكانت اداة الدراسة مقياس يتكون من (٥٨) فقرة من جزئين, الاول مقياس وظائف التفرد و الانفصال , وتكون من عامل الوظائف لتقييم الصعوبات بين الذات و الآخر , والاضطرابات في العلاقات ويضم (١٩) فقرة , اما الجزء الثاني فتكون من (٣٩) فقرة يقيس التفرد و الانفصال, تم اعتماد اربعة مكونات فرعية من اختبار (SITA) وهذه المكونات الفرعية تعكس:

- قلق الانغمار (هيمنة العلاقات الحميمة) ويتكون من (١٣) فقرة.
- قلق الانفصال (الخوف من الهجر وفقدان الشخص المتعلق به) ويتكون من (٧) فقرات.
- رفض التبعية (الانقياد للرغبات الشخصية) ويتكون من (١٢) فقرة.
- التفرد الصحي (الموازنة و الاستقلال والاعتماد على النفس) ويتكون من (٧) فقرات.

تم التحقق من ثبات المقياس باستعمال معادلة الفا كرونباخ , و اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين عامل اختلال الوظائف و قلق الانفصال لدى المراهقين , ووجود علاقة سالبة بين عامل اختلال الوظائف و التفرد.

أجراءات البحث

مجتمع البحث Population of the Research

يشمل مجتمع البحث الحالي المرشحات التربويات العاملات في المدارس المتوسطة و الإعدادية والثانوية التابعة لوزارة التربية في العراق عدا محافظات اقليم كردستان للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)، وبذلك يتكون مجتمع البحث من (٢٠١٢)* مرشدة تربوية موزعات بحسب التخصص الأكاديمي , الإرشاد النفسي بواقع (١٦٦٢) مرشدة تربوية , و علم النفس بواقع (٢٢٩) مرشدة تربوية , و علم الاجتماع بواقع (١١٩) مرشدة تربوية.

عينة البحث الأساسية Basic of the Research Sample

تضمنت عينة البحث الأساسية (٣٠٠) مرشدة اخترن بالأسلوب الطبقي العشوائي وفقاً لما يتناسب تقريباً مع عددهن في مجتمع البحث وبحسب التخصص الأكاديمي أما مدة الخدمة فتم اختيارها عشوائياً, (١٦٩) لتخصص الإرشاد النفسي و(٧٦) لتخصص علم النفس و(٥٥) لتخصص علم الاجتماع, و لتحديد فئات مدة الخدمة بمدى زمني معين, لتحقيق أهداف البحث تم الاعتماد على (٦) محكمين بالإرشاد النفسي والتوجيه التربوي عرضت عليهم استبانة طلب منهم تحديد فئات مدة الخدمة واعتمدت الباحثة موافقة المحكمين بنسبة (٨٠%) وقد اتفق السادة المحكمين أن تكون مدة الخدمة للمرشحات التربويات عشرية, اختيرت عشوائياً (٣٠٠) مرشدة تربوية بحسب (٢) يوضح ذلك .

الجدول(٢)

عينة البحث الأساسية موزعه بحسب محافظات العراق والتخصص الاكاديمي وفئات مدة الخدمة

المجموع العام	علم الاجتماع				علم النفس				الإرشاد النفسي				التخصص و مدة الخدمة المحافظة
	مج	٢١ سنة فأكثر	١١- ٢٠ سنة	١٠ سنة فأقل	مج	٢٠ سنة فأكثر	١١- ٢٠ سنة	١٠ سنة فأقل	مج	٢١ سنة فأكثر	١١- ٢٠ سنة	١٠ سنة فأقل	
		سنة	سنة	سنة		سنة	سنة	سنة		سنة	سنة	سنة	
١٩٤	٩	٢	٤	٣	١١	٤	٤	٣	١٧٤	٥٩	٦٥	٥٠	بغداد
٤٢	١	٠	٠	١	٢	٠	١	١	٣٩	١٤	١٥	١٠	البصرة
٤٠	٢	٠	١	١	٢	٠	٠	٢	٣٦	١١	١٧	٨	ديالى
٢٤	٤	١	١	٢	٧	٢	٢	٣	١٣	٣	٣	٧	كركوك
٣٠٠	١٦	٣	٦	٧	٢٢	٦	٧	٩	٢٦٢	٨٧	١٠٠	٧٥	المجموع

بناء مقياس التفرد Scale of the Individuation:

المنطلقات النظرية :

بعد استعراض إلتار نظري فيما يتعلق بالتفرد يمكن للباحثة أن تحدد بعض الاعتبارات الأساسية والمنطلقات النظرية لبناء مقياس التفرد, إذ أن بناء المقاييس النفسية يتطلب من الباحث الاعتماد على بعض الاعتبارات الأساسية والمنطلقات النظرية في بناء المقياس وهي:

١- الاعتماد على نظرية جليجان (Gilligan,1988) في تحديد مفهوم التفرد و مكوناته السلوكية والتي تمثل نطاق السلوك المراد قياسه و يعد هذا الأسلوب الأكثر استعمالاً في بناء المقاييس النفسية لوضوحه ودقة إجراءاته (Sundberge,1977:171).

٢- الاعتماد على نظرية القياس التقليدية السيكمترية Psychometric Theory في بناء المقياس.

٣- التوليف بين المنهج العقلي أو المنطقي Rational ومنهج الخبرة Experience في بناء المقياس الحالي فقد اعتمد البحث على نظرية جليجان في تحديد مفهوم التفرد، والإفادة من آراء المحكمين في بعض إجراءات بناء المقياس.

٤- الاعتماد على أسلوب التقرير الذاتي Self-Report في بناء المقياس، وهو من الأساليب الشائعة في بناء المقاييس النفسية والاعتماد على أسلوب العبارات التقريرية في صياغة فقرات المقياس.

تحديد مفهوم التفرد و مكوناته السلوكية :-

لكي يمثل المقياس نطاق السلوك المراد قياسه بنسب مكوناته ينبغي تحديد المفهوم المراد بناء المقياس له و مكوناته التي تمثل السلوك المراد قياسه لهذا المفهوم، وتحديد إجراءاته، إذ يؤكد جيزل (Ghiselli, 1964) ضرورة تعريف الخاصية وتحديد مكوناتها التي يمكن من خلالها تقدير مدى ما يمتلك الأفراد منها كمياً عند بناء مقياس لقياسها (Ghiselli, 1964: 335)، وقد اعتمدت الباحثتان نظرية جليجان في التفرد إطاراً نظرياً في بناء المقياس، الذي عرفته بأنه "إحساس المرأة بتمييزها مع الاحتفاظ بالقرب الانفعالي من الآخرين، وأن الصور المختلفة للذات جاءت من التفسيرات المختلفة للسلوك (Gilligan, 1988: 65) وحددت التفرد بأربعة مكونات سلوكية انظر الاطار النظري.

إعداد فقرات المقياس بصيغته الأولية :-

بما أن الباحثتان اعتمدت مفاهيم نظرية جليجان (Gilligan, 1988) في تحديد مفهوم التفرد ومكوناته، فقد تم إعداد (٣٦) فقرة لقياس التفرد موزعة بالتساوي على المكونات السلوكية الأربعة التي حددتها جليجان في نظريتها بواقع (٩) فقرات لكل مكون سلوكي، وتم صياغة الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية وأمام كل فقرة خمسة بدائل متدرجة للإجابة هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) تعطى لها عند التصحيح الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي واشتقت الفقرات من نظرية جليجان في النمو الأخلاقي للمرأة عن التفرد.

التحليل المنطقي لفقرات المقياس (الصدق الظاهري): للتحقق من مدى ملائمة فقرات المقياس، باستبانة خاصة على (١٢) محكما* من المختصين العلوم النفسية والقياس النفسي، طلب منهم فحص فقرات كل مكون من مكونات التفرد، ومدى ملائمة كل فقرة للمكون السلوكي الذي تنتمي إليه، وكذلك بدائل الإجابة عن فقرات المقياس وأوزانها، وما يروونه مناسبة من تعديلات للفقرات، وبناء على آرائهم ومقترحاتهم عدلت (٥) فقرات إذ اعتمدت الباحثة موافقة (١٠) محكمين فأكثر معياراً لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من أجل قياسه، لأن الفرق بين قيمتي (٢١) المحسوبة والجدولية يكون ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (١) .

العينة الاستطلاعية:

بعد اعداد تعليمات المقياس وفقراته , وللتحقق من مدى فهم العينة لفقرات المقياس وتعليماته وطريقة الاجابة عن المقياس ومدى وضوح الفقرات لدى افراد عينة البحث , اذ يشير فرج (١٩٨٠) إلى ضرورة التحقق من مدى فهم أفراد العينة لفقرات المقياس لديهم (فرج، ١٩٨٠: ١٦٠) طبقت الباحثة المقياس (ملحق: ٥) بعد ان رتبت فقرات المقياس للمكونات الاربعة على عينة استطلاعية عشوائية بلغ عددها (١٠) مرشدة ونتيجة لذلك اتضح أن تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة وان متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس (١٥) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التفرد:-

إن دقة المقياس في قياس ما وضع من اجله تعتمد إلى حد كبير على دقة فقراته وخصائصها السيكمترية (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٢٧) ويتفق علماء القياس النفسي على أهمية التحقق من القوة التمييزية لفقرات المقياس ومعاملات صدقها، وفيما يأتي إجراءات التحقق منهما:

القوة التمييزية للفقرات:-

تتطلب المقاييس النفسية حساب القوة التمييزية لفقراتها بهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم، إذ يشير جيزلي وآخرون (Ghiselli,etal,1981) إلى ضرورة اختيار الفقرات ذات القوة التمييزية العالية وتضمينها في المقياس بصيغته النهائية (Ghiselli,etal,1981:434) لأن هناك علاقة قوية ما بين دقة المقياس والقوة التمييزية لفقراته (٦٤) .

(Cronbach&Gleser,1965) اذيرى هنرسون (Henrysoon,1971) أن حجم العينة المناسب في عملية التحليل الإحصائي لحساب القوة التمييزية للفقرات يفضل أن لا يقل عن (٤٠٠) أو (٥٠٠) فرد يتم اختيارهم بدقة من المجتمع الأصلي إذ في حالة اعتماد نسبة (٢٧%) من أفراد العينة في تحديد المجموعتين المتطرفتين Extreme-Group) في الدرجة الكلية يتحقق حجم مناسب في كل مجموعة وتباين جيد بينها (Henry soon, 1971: 132) .

للتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس التفرد طبق المقياس على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (٤٠٠) مرشدة تربوية، بالأسلوب الطبقي العشوائي ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

القوة التمييزية لمقياس التفرد *

مستوى الدلالة	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠.٠٠١	٣.٠٣٣	٠.٧٨٧٣١	٤.٣٤٢٦	٠.٥٨٩٥١	٤.٦٢٩٦	١
غير مميزة	١.٩٤٨**	٠.٧٣٩٧٠	٤.٤٣٥٢	٠.٥٧٧٣٥	٤.٦١١١	٢
٠.٠١	٢.٩٢٠	٠.٧٥٩١٠	٤.٣٢٤١	٠.٥٨٠٦٤	٤.٥٩٢٦	٣
غير مميزة	١.٨٣٧**	٠.٧٥٦١٩	٤.٣٧٠٤	٠.٦٤٦٨٤	٤.٥٤٦٣	٤
٠.٠٠١	٤.١٦١	٠.٧٨١١٨	٤.٣١٤٨	٠.٥٣٧٥٣	٤.٩٦٤٤	٥
٠.٠٠١	٣.٤٢٣	٠.٧٧١٣٧	٤.٢٧٧٨	٠.٥٦٤٣١	٤.٥٩٢٦	٦
٠.٠٠١	٢.٩٨٩	٠.٧٩٠٨٢	٤.٣٦١١	٠.٥٥٤٦٥	٤.٦٣٨٩	٧
٠.٠١	٣.١٩٢	٠.٧٣٢٦٥	٤.٣٧٩٦	٠.٥٨٠٠٤	٤.٦٦٦٧	٨
٠.٠٠١	٥.٤٥٨	٠.٨٠٣٠٣	٤.١٦٦٧	٠.٥٧٤٣٤	٤.٦٨٥٢	٩
٠.٠١	٢.٩٨٩	٠.٧٨٠٥٢	٤.٣٧٠٤	٠.٥٦٨٨٩	٤.٦٤٨١	١٠
غير مميزة	١.٢٦٠**	٠.٦١٨٣٨	٤.٦٣٨٩	٠.٦٧٦١٤	٤.٥٢٧٨	١١
٠.٠٠١	٣.٦٧٧	٠.٧٢١٢٨	٤.٣٨٨٩	٠.٥٦٤٥٤	٤.٧١٣٠	١٢
٠.٠١	٢.٨٥٤	٠.٧٣٩٧٠	٤.٤٣٥٢	٠.٤٧٠٢١	٤.٦٧٥٩	١٣
٠.٠١	٥.٠١١	٠.٦٩٧٦٢	٤.٤٠٧٤	٠.٤٠٤٦٣	٤.٧٩٦٣	١٤
٠.٠١	٣.٠٦٤	٠.٧٤٨٨٣	٤.٣٣٣٣	٠.٦٢٢٢٩	٤.٦٢٠٤	١٥
٠.٠٥	٢.٢١٥	٠.٧٣٦٧١	٤.٤٠٧٤	٠.٦٠٨٨٦	٤.٦١١١	١٦
٠.٠٠١	٣.٩٠٦	٠.٧٣٥٤٨	٤.٣٩٨١	٠.٤٤٩٩٩	٤.٧٢٢٢	١٧
٠.٠١	٢.٦٥٢	٠.٧٤١١١	٤.٤٥٣٧	٠.٥٢٣٢٦	٤.٦٨٥٢	١٨
٠.٠٠١	٣.٤٤٣	٠.٧٦٥٠٦	٤.٣٥١٩	٠.٥٦٣٧٠	٤.٦٦٦٧	٢٠
٠.٠١	٣.١٥٨	٠.٦٨٥٢٠	٤.٤١٦٧	٠.٥٥٧٨٤	٤.٦٨٥٢	٢١
٠.٠١	٢.٨٩٩	٠.٧٠٢٢٦	٤.٤٥٣٧	٠.٥٠١٥٦	٤.٦٩٤٤	٢٢
٠.٠١	٣.١٩٧	٠.٧٥٠٨٥	٤.٣٤٢٦	٠.٦٠٣٠٨	٤.٦٣٨٩	٢٣
٠.٠٠١	٣.٩٤٣	٠.٧٦٦٨٢	٤.٣٠٥٦	٠.٥٦٣٧٠	٤.٦٦٦٧	٢٤
٠.٠٥	٢.١٣٤	٠.٧٦١٦٦	٤.٤٠٧٤	٠.٥٦٢٧٠	٤.٦٠١٩	٢٥
٠.٠٠١	٣.٢٢٧	٠.٦٩٤٨٩	٤.٣٨٨٩	٠.٥١٤٥٠	٤.٦٥٧٤	٢٦

٢٧	٤.٦٨٥٢	٠.٥٢٣٢٦	٤.٤٦٣٠	٠.٧٧٨٥٢	٢.٤٦٢	٠.٠٥
٢٨	٤.٥٧٤١	٠.٥٨٣٣١	٤.٢١٩٨	٠.٧٣٥٤٨	٣.٨٤٣	٠.٠٠١
٢٩	٤.٦٨٥٢	٠.٥٤٠٨٢	٤.٤٨١٥	٠.٦٧٦٤٦	٢.٤٤٤	٠.٠٥
٣٠	٤.٥٤٦٣	٠.٦٣٢٢٢	٤.٢٨٧٠	٠.٧٦١٨٣	٢.٧٢٢	٠.٠١
٣١	٤.٦٢٠٤	٠.٥٧٥٤٧	٤.٣٨٨٩	٠.٧٣٤١٣	٢.٥٧٩	٠.٠١
٣٢	٤.٥٩٢٦	٠.٥٩٦٥٢	٤.٣٣٣٣	٠.٧٦١٢١	٢.٧٨٦	٠.٠١
٣٣	٤.٧٤٠٧	٠.٤٦١٠١	٤.٣٣٣٣	٠.٧٦١٢١	٤.٧٥٨	٠.٠٠١
٣٤	٤.٧٢٢٢	٠.٥٠٨٤٩	٤.٤٨١٥	٠.٧٤٢٣٣	٢.٧٨٠	٠.٠١
٣٥	٤.٦٥٧٤	٠.٦٢٨٩٣	٤.٢٧٧٨	٠.٧٤٦٧٥	٤.٠٤١	٠.٠٠١
٣٦	٤.٦٦٦٧	٠.٥٦٣٧٠	٤.٣٥١٩	٠.٧٢٧٤٩	٣.٥٥٥	٠.٠٠١

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات) :-

يعتمد هذا الأسلوب على حساب العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (Lindquist,1951:286) لذا فإن الفقرة تكون صادقة إذا كان معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية عالياً (عباس ونوفل والعبسي وابو عواد، ٢٠٠٩: ٢٦٥) ، ولاستخراج ذلك استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبعدها حسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط ولكل فقرة فأتضح أن هناك ثلاث فقرات لم تكن الدلالة المعنوية لمعامل ارتباطها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لأن القيمة الناتجة للدلالة المعنوية لمعامل الارتباط المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (398) والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية والدلالة المعنوية لفقرات مقياس التفرد*

ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
١	٠.١٥٩	٣.٢١٢	١٣	٠.١٥٨	٣.١٩٢	٢٥	٠.١٢٠	٢.٤١١
٢	٠.١٠٢	٢.٠٤٥**	١٤	٠.٢٢٩	٤.٦٩٣	٢٦	٠.١٥٨	٣.١٩٢
٣	٠.١٠٧	٣.٤٤١	١٥	٠.٢٠٠	٤.٠٧٢	٢٧	٠.١٤٩	٣.٠٠٦
٤	٠.١١٤	٢.٢٨٩**	١٦	٠.١٦٧	٣.٣٧٩	٢٨	٠.١١٢	٢.٢٤٨
٥	٠.١٧٧	٤.٦٠٦	١٧	٠.١٧٨	٣.٦٠٨	٢٩	٠.١٠٢	٢.٠٤٥
٦	٠.٢٢٢	٤.٥٤٢	١٨	٠.١٨٠	٣.٦٥٠	٣٠	٠.١٧٠	٣.٤٤١
٧	٠.١٧٣	٣.٥٠٤	١٩	٠.٢١٠	٤.٢٨٥	٣١	٠.١٥٤	٣.١٠٩
٨	٠.١٧٧	٣.٥٨٧	٢٠	٠.٢١٣	٤.٣٤٩	٣٢	٠.٢٠٦	٤.١٩٩
٩	٠.٢٧٦	٥.٧٧٣	٢١	٠.١٣٢	٢.٦٥٦	٣٣	٠.٢٠٠	٤.٠٧٢
١٠	٠.١٦٩	٣.٤٢٠	٢٢	٠.١٥٢	٣.٠٦٨	٣٤	٠.١٤٨	٢.٩٨٥
١١	٠.٠٥٥	١.٠٩٨**	٢٣	٠.١٦٥	٣.٣٣٧	٣٥	٠.٢٠٤	٣.١٠٩
١٢	٠.١٨٥	٣.٧٥٥	٢٤	٠.١٧٩	٣.٦٢٩	٣٦	٠.١٥٩	٤.١٩٩

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمكون السلوكي الذي تنتمي إليه :-

تم حساب علاقة درجة الفقرة بالمكون السلوكي الذي تنتمي إليه، باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وحسبت الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط للفقرات بعد استبعاد الفقرات التي لم تكن مميزة ولم تكن الدلالة المعنوية لارتباط الفقرة بالدرجة الكلية دالا وعددها (٣) فقرات، وقد بينت النتائج أن جميع قيم الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط كانت بدلالة إحصائية، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه والدلالة المعنوية لمقياس التفرد*

تزايد الشعور بالذات			تفهم الآخرين وعدم الانقياد لهم			ذاكرة نقيية وجيدة			الخبرة الثابتة		
ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
١	٠.٣٥٥	٧.٥٧٥	٦	٠.٤٠٤	٨.٨١٠	٣	٠.٣٣٦	٧.١١٦	٨	٠.٤١٠	٨.٩٦٧
٥	٠.٤١٦	٩.١٢٦	١٠	٠.٤١٩	٩.٢٠٦	٧	٠.٤٢٨	٩.٤٧٧	١٢	٠.٣٣٩	٧.١٨٨
٩	٠.٤٧٩	١٠.٨٨٦	١٤	٠.٣٩٢	٨.٥٠٠	١٥	٠.٣٤٨	٧.٤٠٥	١٦	٠.٢٩١	٦.٠٦٨
١٣	٠.٣٤٣	٧.٢٨٤	١٨	٠.٣٧٠	٧.٩٤٥	١٩	٠.٤٤٣	٩.٨٥٧	٢٠	٠.٤٤١	٩.٨٠٢
١٧	٠.٣٥٧	٧.٦٢٤	٢٢	٠.٣٢٤	٦.٨٣٢	٢٣	٠.٢٧٨	٥.٧٧٣	٢٤	٠.٣٥١	٧.٤٧٨
٢١	٠.٣٢٢	٦.٧٨٥	٢٦	٠.٤١٤	٩.٠٧٣	٢٧	٠.٣١٦	٦.٦٤٤	٢٨	٠.٢٦٧	٥.٥٢٧
٢٥	٠.٢٧٦	٥.٧٢٨	٣٠	٠.٣٧٨	٨.١٤٥	٣١	٠.٣٤٩	٧.٤٢٩	٣٢	٠.٣٥٣	٧.٥٢٦
٢٩	٠.٣٢٣	٦.٨٠٨	٣٤	٠.٣٣٧	٧.١٤٠	٣٥	٠.٣٦٨	٧.٨٩٥	٣٦	٠.٢٦٠	٥.٣٧١
٣٣	٠.٣٥٩	٧.٦٧٣									

وبذلك يصبح عدد الفقرات المستبعدة نتيجة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس (٣) فقرات لكونها غير مميزة وفي الوقت ذاته لم يكن معامل صدقها بدلالة إحصائية، وبذلك أصبح مقياس التفرد مكوناً من (٣٣) فقرة.

الخصائص السيكومترية للمقياس :-

أكد المتخصصون في القياس النفسي ضرورة التحقق من صدق المقياس وثباته حتى يصبح بالإمكان استخدام نتائج المقاييس للأغراض العلمية

وفيما يأتي توضيح لصدق وثبات مقياس التفرد. (Cronbach&Gleser,1965:291)

صدق المقياس Validity of the Scale: يتفق المتخصصون في القياس النفسي على أن الصدق من أهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في المقاييس الاختبارات النفسية إذ أنه يمثل مقدرة المقياس على قياس السمة أو الخاصية التي وضع من أجل قياسها (Martin&Bateson,1986:88) وبما أن خاصية الصدق

جزء منها منطقي، وجزء آخر تجريبي إحصائي يحسب من خلال إجابات الأفراد عند تطبيق المقياس على عينة الأفراد (ثورندايك وهيغن، ١٩٨٩: ٧٧). تحققت الباحثتان من صدق مقياسها بمؤشري الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس وكالاتي:

١- الصدق الظاهري Face Validity :-

يقصد بالصدق الظاهري للمقياس أنه يبدو يقيس ما أعد لقياسه ظاهرياً (Ley, 1978: 128) ويؤكد كل من وينر وستيوارت (Weiner&Stewart, 1984) إلى أن هذا الصدق يعتمد على آراء مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال السمة أو القدرة التي يقيسها المقياس من خلال إعطاء انطباعاتهم عنه (Weiner&Stewart, 1984: 79) وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس التفرد بصيغته الأولية من خلال عرضه باستبانة على (١٢) محكما في علم النفس والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والقياس النفسي طلب من كل محكم فحص فقرات كل مكون من مكونات التفرد، ومدى ملائمة كل فقرة للمكون السلوكي الذي تنتمي إليه، وكذلك بدائل الإجابة عن فقرات المقياس وأوزانها، وما يرويه مناسبا من تعديلات للفقرات، وبناء على آرائهم ومقترحاتهم عدلت صياغة خمسة فقرات من المقياس (انظر جدول ٣).

٢- صدق البناء Construct Validity :-

يعد حساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط درجة كل فقرة بالمكون السلوكي الذي تنتمي إليه احد مؤشرات التجانس بين فقرات المقياس، وقد كانت جميع معاملات الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه ذات دلالة إحصائية في المقياس بصيغته النهائية.

وللتحقق من مصفوفة الارتباطات الداخلية للمكونات السلوكية الاربعة للمقياس تم الاعتماد على إجابات عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٤٠٠) مرشدة ، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مكون بالمكونات الأخرى لمقياس التفرد الذي يتكون من (٣٣) فقرة ، وهو يعد مؤشراً على صدق البناء (Anastasi&Urbina, ١٩٩٠).

(1997:30) وتبين أن جميع معاملات الارتباط لكل مكون بالمكونات الأخرى ذات دلالة إحصائية و هذا يدل على ان المكونات السلوكية الاربعة كلها تقيس شيئاً واحداً هو التفرد , إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية (٠.١١٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٣٩٨) والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمكونات مقياس التفرد*

مجالات المقاييس	تزايد الشعور بالذات	تفهم الآخرين وعدم الانقياد لهم	ذاكرة نقية وجيدة	الخبرة الثابتة
تزايد الشعور بالذات	—			
تفهم الآخرين وعدم الانقياد لهم	٠.٨٤٤	—		
ذاكرة نقية وجيدة	٠.٨٧٨	٠.٨٧٣	—	
الخبرة الثابتة	٠.٨٧١	٠.٨٧٥	٠.٩٣٦	—

ثبات المقياس : Reliability of the Scale :-

قصد بالثبات هو دقة المقياس وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه فيما يعطي من معلومات عن سلوك الافراد (أبو حطب ، ١٩٨٧ : ١٠١)، إذ يعد الثبات من الشروط الواجب توافرها في المقاييس والاختبارات النفسية مثل بقية أدوات القياس الأخرى المستخدمة في العلوم الطبيعية، إذ يجب أن تتسم بالاتساق والثبات فيما تقيسه، وأن ثبات المقياس يشير إلى تحرره النسبي من الخطأ غير المنتظم (Aiken,1979:58) .

الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ :-

الاتساق الداخلي أوالتجانس الداخلي للفقرات هو السمة أو الخاصية النفسية التي يمكن ان تعرف بانها مجموعة من السلوكيات المترابطة التي تميل الى الحدوث معا (Brown 1983: 10) وأن معامل الفا كرونباخ يزودنا بتقدير جيد للثبات، إذ أنه يعد المعادلة الأساسية في حساب الثبات القائم على الاتساق الداخلي (126 Nunnally,1970) وتحققت الباحثتان من ثبات مقياس التفرد وباستخدام معادلة ألفا

كرونباخ، من خلال درجات عينة الثبات البالغ حجمها (٥٠) مرشدة اخترن من بغداد من التخصصات الاكاديمية الثلاث وقد بلغ معامل ألفا (٠.٧٢).

وصف مقياس التفرد :-

يتكون مقياس التفرد بصيغته النهائية من (٣٣) فقرة موزعة على اربعة مكونات سلوكية هي تزايد الشعور بالذات (٩) فقرات وتفهم الآخرين وعدم الانقياد لهم (٨) فقرات وذاكرة نقيه وجيدة (٨) فقرات والخبرة الثابتة (٨) فقرات، مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية وأمام كل فقرة خمسة بدائل متدرجة للإجابة، (١٧) فقرة منها مصاغة نحو قياس التفرد وهي الفقرات ذات التسلسل (١-٣-٧-٩-١١-١٢-١٤-١٥-١٦-١٩-٢٠-٢١-٢٤-٢٥-٢٦-٢٩-٣١-٣٢-٣٣) تعطى لها عند التصحيح لبدائل الإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وهناك (١٤) فقرة مصاغة بعكس قياس التفرد وهي الفقرات ذات التسلسل : (٢-٤-٥-٦-٨-١٠-١٣-١٧-١٨-٢٢-٢٣-٢٧-٢٨-٣٠) تعطى لها عند التصحيح لبدائل الإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، ابدأ) الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي وان اقل درجة كلية للمقياس (٣٣) و اعلى درجة كلية للمقياس (١٦٥) درجة بمتوسط نظري مقداره (٩٩) درجة، وفي (الملحق: ١) مقياس التفرد بصيغته النهائية.

نتائج البحث:

نتيجة الهدف الأول:

تم التحقق من الهدف الاول من خلال اجراءات بناء المقياس والتحقق من دقة خصائصه القياسية. **نتيجة الهدف الثاني:**

خصص الهدف الثاني لقياس التفرد لدى المرشحات التربويات، وتحقيقاً لذلك استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة t-test، وأظهرت النتائج أن متوسط درجات التفرد لعينة البحث يساوي (١٥٩.٤٧) درجة وبانحراف معياري مقداره (١١.٥٧١٧) درجة، وعند معرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٩٩) اتضح أن

الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨٩.١٢٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٣.٢٩١) بدرجة حرية (٢٩٩)، والجدول (١٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

نتيجة الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات العينة على مقياس التفرد

مستوى الدلالة	القيمة التائية t		الانحراف المعياري	متوسط العينة	المتوسط النظري	العينة
	الجدولية	المحسوبة				
٠.٠٠١	٣.٢٩١	٨٩.١٢٥	١١.٥٧١٧	١٥٩.٤٧	٩٩	٣٠٠

نتيجة الهدف الثالث:

لمعرفة دلالة الفروق في التفرد تبعاً لمتغيري التخصص الأكاديمي ومدة الخدمة , استعمل تحليل التباين الثنائي Two – Way ANOVA مع التفاعل (٣X3) الذي لم يظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية لمتغيري البحث وللتفاعلات الثنائية، إذ كانت النسب الفائية المحسوبة أصغر من النسب الفائية الجدولية، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي في درجات التفرد بين متغيري التخصص الأكاديمي و

مدة الخدمة والتفاعل بينها

مستوى الدلالة	النسبة الفائية f		متوسط المربعات M.S	درجات الحرية	مجموع المربعات S.S	مصدر التباين S.V
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	٣.٠٣	٠.٦٥٨	٨٩.٩٤٠	٢	١٧٩.٨٨١	التخصص الأكاديمي
غير دالة	٣.٠٣	٢.٩٩	٤٠٨.٥٠١	٢	٨١٧.٠٠١	مدة الخدمة
غير دالة	٢.٦٤	٠.٩١٩	١٢٥.٥٢٨	٣	٣٧٦.٥٨٥	التخصص الأكاديمي X مدة الخدمة
			١٣٦.٦١٣	٢٩٢	٣٩٨٩٠.٩٨٢	الخطأ W
				٢٩٩	٤١٢٩.٧٣	الكل T

تفسير النتائج ومناقشتها:

أظهرت نتائج الهدف الأول أن المرشحات التربويات يتمتعن بالتفرد، وقد يعود ذلك إلى تكوين الذات المتحركة المستقلة مما يؤدي إلى شعورهن بالاستقرار و التوازن والتكامل في أنفسهن وهذا يتفق مع ما ذهب إلى جليجان التي تؤكد أن تفرد المرأة هو تحديد لهويتها مع الآخرين والتركيز على التميز والإنجاز الفردي (Gilligan, 1982:8)), وتتفق هذه النتيجة مع دراسة والكر (Waulker, 2001, ٢٠٠١ الى ان التفرد أكثر الصفات توافراً عند المرشدة التربوية ، في الاستقلالية دون الاندماج و العلاقات الجيدة مع المسترشدات ، و الاتصاف بالهدوء عند مواجهة مشاكل المسترشدات مع القدرة على التحكم الذاتي (Waulker, 2001:67) .

وجاءت نتائج الهدف الثاني الى انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفرد وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي، وقد يعزى ذلك الى ان التفرد لدى المرشدة التربوية مرتبط بخصائصها الشخصية ونموها الأخلاقي و ذو فاعلية في العملية الإرشادية التي تتأثر بعوامل تتصل بها لما تمتلكه المرشدة التربوية من معرفة بقدراتها وسماتها الشخصية التي تمكنها من أدراك مهماتها ومسؤوليات عملها في الاهتمام بالآخرين بضمير حي ولا تنشأ المرشدة التربوية من ذلك تعزيز مصالحها الفردية ، و تسعى الى تطوير علاقة إنسانية واقعية بينها وبين المسترشدات ، وهذا يتفق مع نظرية جليجان في سعي المرأة الى تطوير علاقاتها مع الآخرين فهي توازن بأسلوب ناجح بين الاستقلالية في الذات و كونها مرتبطة مع الآخرين، وتكون متميزة عن كل الشخصيات الأخرى فالمرأة تؤسس هوية ناضجة وتكون لديها القدرة على اداء أدوارها ومسؤولياتها (Gilligan, 1982)٦٦: واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Stewart, 1998) و دراسة جونز و ووات (Watte, 1999 Johnes and) التي توصلت كل منها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي في التفرد لدى المرشحات التربويات .

و فيما يتعلق بمتغير مدة الخدمة لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في التفرد ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التفرد غير مختص بمدة الخدمة ، إذ أن

المرشحات التربويات بحاجة إلى معرفة تفردهن لاجل اعتمادهن على أنفسهن في اتخاذ قراراتهن , وقدرتهن على إدراك مشكلات المسترشدات ورعايتهن والإنصات لهن وتفهمهن للفروق الفردية عند المسترشدات ومعرفة مستوى إمكاناتهن وقدراتهن ونقاط القوة والضعف لديهن, إذ إن تفرد امرأة بحسب نظرية جليجان هو شعورها بذاتها و الانتباه إليها ونقل خبرتها الذاتية إلى الآخرين وإدراكها رؤية الآخرين وتقييمهم لها والتفاعل معهم (Gilligan, 1982: 38)) واختلفت هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة ليزري (Lisarey ١٩٨٩) وجود ارتباط إيجابي بين مدة الخدمة والنجاح المهني و التفرد لدى المرشدين التربويين.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على التفرد في التفاعلات الثنائية بين التخصص الأكاديمي ومدة الخدمة, وقد يعزى ذلك أن التخصص الأكاديمي للمرشحات التربويات ومن ذوات سنوات المدة لهن معنى واضح لتفردهن , و لديهن القدرة على اتخاذ القرارات و تقييم دقيق للحقائق و ضبط انفعالاتهن في العملية الإرشادية , وفضلاً عن ذلك , فإنهن يدركن حياتهن على إنها تحت سيطرتهم وإمكانية التحكم بمكوناتها ووعيهن بجوانبها الداخلية والخارجية لأنها تعني الإدراك والانتباه المستمر لذواتهن وفهمهن لنجاحهن في عملهن الإرشادي , واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جونز ووات (Watte, 1999 & Johnes) (عدم تأثير التفاعل الثنائي بين التخصص الأكاديمي ومدة الخدمة على التفرد لدى المرشحات التربويات).

التوصيات: Recommendations

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي, وما تم استنتاجه توصي الباحثان ما يأتي:

- ١- ضرورة اهتمام المرشحات التربويات بتفردهن لأنه يعد من الجوانب الإيجابية لشخصياتهن.
- ٢- ضرورة تعزيز الاهتمام بتطوير وتدريب طلبة أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات على التفرد.

- ٣- ضرورة تعزيز الاهتمام بعقد دورات تدريبية تعدّها لجان خاصة بوزارة التربية بالتعاون مع وزارة التعليم العالي وتدريب المرشدين التربويين دورياً لتعزيز التفرد .
- ٤- الاستفادة من مقياس الدراسة الحالية عند تعيين المرشدين التربويين الجدد بهدف معرفة التفرد لأهميته في مساعدة المرشدة التربوية على أداء مهامه الإرشادية.

المقترحات Suggestions:

- ١- اجراء دراسة مماثلة عن المرشدين التربويين الذكور لمتغيرات البحث الحالي و مقارنة نتائجها بالبحث الحالي.
- ٢- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على طلبة قسم الارشاد النفسي و التوجيه التربوي في الجامعات العراقية.
- ٣- دراسة التفرد وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل كفاءة الذات .

الهوامش :

- * أ.د.اروة محمد ربيع، أ.د.انعام محمد لفته، أ.د.بثينة منصور، د.خليل إبراهيم رسول، أ.د.صالح مهدي، أ.د.كامل الزبيدي
- ا.د. قبيل كودي، أ.د.محمد السامرائي، أ.د.محمود التميمي، أ.د.نادية شعبان، ا.م.د.أمل ابراهيم، أ.م.د.خالد عبد الرحمن
- * قيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) هي (١.٩٦) وعند مستوى دلالة (٠.٠٠١) هي (٢.٥٧٦) وعند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١) هي (٣.٢٩١) بدرجة حرية (٢١٤) . ** الفقرات غير مميزة.
- * القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) هي (١.٩٦) وعند مستوى دلالة (٠.٠٠١) هي (٢.٥٧٦) وعند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١) هي (٣.٢٩١) بدرجة حرية (٢١٤) . ** الفقرات غير الدالة .
- * القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) هي (١.٩٦) وعند مستوى دلالة (٠.٠٠١) هي (٢.٥٧٦) وعند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١) هي (٣.٢٩١) بدرجة حرية (٢١٤).



تقرير المصير وعلاقته بالخبرة العاطفية لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. فاضل جبار عودة

م.م. سلمى عبید

جامعة بغداد

كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم



تقرير المصير وعلاقته بالخبرة العاطفية لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. فاضل جبار عودة

م.م. سلمى عبيد

الفصل الاول

الاطار العام للبحث

مشكلة البحث :

ان الطالب الجامعي يواجه تغيرات كثيرة وتعد مرحلة الجامعة مرحلة تقرير مصير بالنسبة له من حيث التصميم على مواصلة دراسته او اختياره للتخصص الذي يتناسب وقدراته وميوله اذ لابد من مساعدة الطلبة، فهم بحاجة لتطوير مهاراتهم النفسية والعاطفية وتبلورت مشكلة البحث الحالي من خلال اطلاع الباحثة المباشر على اوضاع الطلبة اثناء تدريسها لهم، والتعامل معهم فلحظت ان الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية على مستوى الجامعة والمجتمع تؤثر في الاداء العلمي لطلبة الجامعة سلباً أو ايجاباً، وأن هناك معاناة حقيقية لديهم معاناة او مخفية تتمثل بعلامات الحيرة والخوف من المستقبل، وضعف توظيف لخبراتهم العاطفية في مواقف الحياة المختلفة وهنا تكمن المشكلة ؛ فالطالب الجامعي انسان له دوافعه ومطالبه وحاجاته النفسية، وامام هذه التحديات التي يعاني منها عليه ان يكون على وعي بكفايته وقدراته، وان تكون لديه مهارات تقرير المصير، التي تشير الى ما يلزم للفرد من اتجاهات وقدرات تساعد في التحكم بما يحدث في حياته من اشياء. أو تجعل خيارته وافعاله متحررة من التدخلات الخارجية. لذلك ينبغي التصرف باستقلالية، وأن يوظف معارفه وخبراته لكل ما هو جديد. ويتقرر سلوك الارادة الحرة لاختيار واتخاذ قرار ما، استناداً الى وعيه وكفايته ودرجة استقلاليته ((Deci et al, 1994, p.121 وفي ضوء خبراته العاطفية التي تتطور مع مرور الزمن وتنشأ عواطف جديدة لتلائم افضل الازواضع والتطورات الاجتماعية (زهران واخرون ٢٠٠٩، ص١٨٦) . فالخبرة العاطفية في اعلى درجاتها هي خاصية ترتبط بتفاعل الفرد مع بيئته (Burns, 1979, p.5).

إن الدراسات والبحوث السابقة لم تتطرق الى العلاقة بين متغيري البحث الحالي فشعرت الباحثة بوجود حاجة إلى دراسة علمية ميدانية تكشف عن العلاقة بين تقرير المصير والخبرة العاطفية لدى طلبة الجامعة، وعليه فان مشكلة البحث الحالي يمكن ان تتحدد بالاجابة عن السؤال الآتي :

هل هناك علاقة بين تقرير المصير والخبرة العاطفية لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث :

يؤكد علماء النفس الانسانيون خيرية الانسان ، وتفاؤله وفضائله وحرية في اختيار وتقرير مصيره وقدرته على النمو ، فهم يؤمنون بأن الانسان قادر على مواجهة الضغوط الحياتية وعلى ضبط شؤون حياته وتحقيق رغباته، كما أنه قادر على فهم ذاته وفهم الآخرين، ولعل من ابرز منظري المنحى الانساني كارل روجرز وابراهيم ماسلو (الريماوي، ٢٠١١، ص٥٤٨). اذ ينظر ماسلو الى الدافعية الداخلية على انها تتبع من داخل الفرد فهي ذاتية وايجابية من خلالها يصل الفرد الى قمة وتكامل الخبرات وتحقيق الذات (Gleitman, 1995, p.698-699).

إن وجهات نظر كل من "Maslow & Rogers" اثرت بصورة مباشرة وطبقت في اعمال "Ryan, 1985 & Deci" عن الدافعية الداخلية وتقرير المصير "self-determination theory" التي تختصر بالحروف (SDT) (Pervin, 2003, p.133) لتشير الى نظرية واسعة النطاق عن الدافعية الانسانية "Human Motivation" واستناداً الى وجهات نظر "Ryan & Deci" فأن للبشر هدف طبيعي وفطري لتحقيق مصالحهم الذاتية الشخصية، واطهار قدراتهم في قهر التحديات بصورة افضل ، لذا فان الحركة تجاه تقرير المصير يعبر عنها بالدافعية الداخلية "Intrinsic Motivation" وأن الرغبة في الانهماك بهذه المهمة هو من اجل المتعة بالمهمة ذاتها والاستفادة منها، انها الرغبة المتأصلة بالفطرة للحكم والاختيار ويكون الفرد فيها على وعي بكفايته وقدراته التي تساعده في التحكم بمواقف الحياة المختلفة التي يمر بها وتكون خياراته. (Pervin, 2003, p.133) وان دافعية تقرير المصير يمكن تعريفها عبر كل الثقافات، وأشارت دراسات عديدة الى ان دافعية

تقرير المصير أو الحاجات الثلاث لها دوراً بارزاً في الرضا في الحياة أو مستوى السعادة كدراسة (Sapmaz et al, 2012, p.862). ولأهمية مفهوم تقرير المصير اخذت البحوث والدراسات تتجه نحوه اذ تمت دراسة حالات مئات عدة من الطلبة والرياضيين والموظفين والعمال وغيرهم ومن كبار السن، كدراسة "Frederick, 1998" التي كانت بعنوان نموذج تقرير المصير بين المتقدمين في السن: دراسة الخصائص السيكومترية للرعاية الصحية، واتخاذ القرار (Frederick, 1998, p.1383) ودُرست دافعية تقرير المصير على صغار السن ومن الشباب في مدن وبلدان وثقافات متنوعة مثل دراسة ديسي وآخرين (Deci et al, 2001, p.930-942) ، وفي بلدان مختلفة من العالم مثل كوريا الجنوبية وروسيا كما في دراسة شيلدون وآخرين (Sheldon et.al, 2001, p.325). ((soenens , (vansteenkiste,2010,p.74.

ولكون مفهوم تقرير المصير مهماً وإساسياً في البناء النفسي للإنسان فقد درس في مجالات مختلفة وواسعة وكان التعليم واحداً من أهم المجالات الكثيرة لتطبيق تقرير المصير بصورة عملية ، اذ اشار الباحثون الى أهمية تقرير المصير في البيئات المدرسية، فهو يحدث في اثناء الدراسة والعمل المدرسي أكثر مما يحدث في أنشطة يومية أخرى، وان الطلبة المتمتعين بالدافعية الداخلية تكون لديهم مهارات تقرير المصير وكفاءة ذاتية ولديهم مستوى مرتفع من التحديات والمثابرة ويلاحظ ذلك من نتائج دراسات عديدة من بينها دراسة (Deci , 2006, p.54-57 & Ryan), وارتبط بالمرونة المعرفية بعلاقة دالة ايجابياً وتشير الى ذلك نتائج دراسة (Mc Graw , 1979, p.285-294).

وارتبطت دافعية تقرير المصير بمستوى عالٍ من الرضا في الحياة، وظهرت ذلك نتائج دراسة ديسي وآخرون (Deci, 1989, p. 580-590), ويصف كل من "Ryan , 2011 & Deci" كيف ان مفهوم تقرير المصير على درجة كبيرة من الأهمية والتأثير في نواحي الحياة، فالتأثير على النظام المدرسي لتحسين حالة التعلم والتعليم للطلاب ، وأهمية التأثير في منظمات الرعاية الصحية لتكون أكثر كفاءة

وفاعلية ضد المرض وفي اماكن العمل لتكون اكثر انعاشاً للمستخدمين ، وفي تنظيمات الرياضة وجعلها اكثر امتاعاً للرياضيين ، وفي المنازل لتكون الاسرة اكثر نمواً نفسياً صحيحاً ولكل فرد منهم، وفي مكاتب العلاج النفسي لجعلها اكثر كفاءة وفاعلية، والتسهيلات للصحة الفسيو- سايكولوجية، ويختتمان " وصفهما او امثلتهما قائلين "ونحن لذلك نعمل من خلال الاعتقاد أن الخبرات السايكولوجية الفردية الرئيسة ستكون اسباباً سائدة لسلوكهم، ولذلك نحاول خلق الظروف والشروط التي ستغير هذه الخبرات بايجابية، والتي تعزز وتؤكد على الدافعية المستقلة للناس، والكفاءة المدركة ومشاعر الارتباط نحو الآخرين والظروف الشخصية المتقاربة التي تحدث هذه الخبرات" (Ryan 2011, p. 18 & Deci), كما يعتقدان أن الخبرات ذات أهمية كبيرة في سلوك الناس، وأن متغيرات السياق الاجتماعي تؤثر بقوة عليها وعلى السلوك وأن كل خبرة بشرية تكون معتمدة على العمليات العقلية والعصبية والاحداث الفسيولوجية والكيميائية التي تخلق العقل والدماع الفاعل ويريان ان العواطف سببها حالة التمييز السايكولوجي للاحداث (Ryan & Deci 2011, p.18-19)

وتلعب العواطف دوراً مهماً في تطور وتوسع القدرات الفكرية، ولربما اكتساب المعلومات وتخزينها (Ryan et al, 1990 p.2-3)، وهذا ما يؤكد علماء النفس المعاصرون .

ويصف "Fredrickson, ٢٠٠٦" دور العاطفة الايجابية في بناء المعارف الايجابية التي تسمح للفرد بايجاد حلول اكثر مرونة للمشاكل التي تواجهه، وانها تعمل على استدامة الرفاه الايجابي وتنظيم العواطف (Denny et al, 2010, p.59-70)، وتساعد العواطف الايجابية الفرد ليكون اكثر مرونة وابداعاً في ميوله واتجاهاته، وهذا ما اشارت اليه نتائج دراسة كوهين وفريدركسون (Fredrickson 2009, & Cohn) (p.13-24) وارتبطت الخبرات العاطفية طردياً مع الرضا في الحياة كما اشارت الى ذلك نتائج دراسة (Fredrickson et al , 2008) واشارت الدراسة ايضاً الى أن الافراد الذين يخبروا العواطف الاكثر ايجابية في حياتهم اليومية فانها تزيد من معارفهم

وميولهم واتجاهات العمل لديهم والمرونة في السلوك والافكار التي تؤدي الى حالة الرفاه الشخصي (Fredrickson et al, 2008, p.1045).

ان الخبرة النفسية في اعلى درجاتها هي خاصية ترتبط بتفاعل الفرد مع بيئته فحينما نوجه انتباهنا الى انفسنا نعي ذواتنا بمعانٍ مختلفة كخصائص الشخصية والميول السلوكية ، وكلها تكتسب حقيقتها نسبة للآخرين وما نعيشه في محيط اجتماعي معين (Burns 1979, p.5) ويشير رايم "Rime" الى أهمية الخبرات العاطفية في المجال الاجتماعي الى ان معظمها يمكن أن تخدم الاهداف الاجتماعية. (al, Salovey et 1995, p.126). وتعدّ العواطف اكثر من الدافعية لها تأثيرها الدافعي ذو الطاقة ولها القدرة على التنظيم والمحافظة على الافكار والافعال (Pervin , ٢٠٠٣ , p.349) وفي هذا الصدد يشير فريجدا إلى ان التفكير مهما بلغت دقته ليس كافياً للاقدام على الفعل وتعمل العواطف على تحويل الافكار الى افعال وان الوظيفة العامة للعواطف ينظر اليها على انها التحكم بالافعال ولا تمارس جميع الحالات الذهنية التأثير نفسه على الافعال وفي مجال اعتقادات الفرد فأن العواطف تؤثر على الاعتقادات، فالاعتقادات تكون اكثر تحسناً للعواطف من المعرفة.

وتشير دراسة فريجدا وآخرين (Frijda et al, 2011) الى أن العواطف أو الخبرات العاطفية يمكن أن تقضي الى اعتقادات جديدة، وتعزز الاعتقادات القائمة اصلاً، وبهذا تتضح أهمية الخبرات العاطفية وتأثيرها القوي على الاعتقادات ، ويمكن القول إذا ما تم التعبير عن العواطف بشكل حر والشعور بها في سياق العلاقات الاجتماعية فان هذه التعبيرات والخبرات العاطفية يجب أن يكون لها تأثير على اعتقادات الفرد حول الشخص الاخر والعلاقة بينهما. (Frijda et al, 2011, p.8)

ولاهمية مفهوم الخبرة العاطفية في حياة كل انسان وعلى مختلف الاعداد فقد درس هذا المفهوم على عينات باعداد مختلفة ككبار السن والشباب والمراهقين والاطفال ففي لدراسة التجريبية الطولية التي اجرتها (Carstensen et al, 2012). التي استهدفت دراسة الخبرة العاطفية وكشفت نتائج الدراسة أن المستوى العاطفي للانسان يتحسن مع حالة البلوغ المبكرة الى مستويات عمرية اكبر، وأن الخبرة العاطفية ترتبط بعلاقة

ايجابية دالة مع عمر الانسان والاستقرار العاطفي كما اظهرت نتائج الدراسة أن الخبرة العاطفية يمكن ان تكون متنبأ بالوفاة اذ أن الافراد الذين اختبروا العواطف الايجابية اكثر من العواطف السلبية في الحياة اليومية يكونون اكثر احتمالاً للبقاء على قيد الحياة لمدة اطول من غيرهم (Carstensen et al, 2012, p. 7-11).

وتمت دراسة الخبرة العاطفية ايضاً على الاطفال كما في دراسته سمث وآخرون (Smith et al, 2011) على عينة مكونة من (٢٠٧) اطفال، وظهرت نتائج الدراسة ان الاطفال الذين كانوا بمستوى عالٍ من خبرة التعبير عن الغضب لم يكونوا محبوبين من قبل اقرانهم كما كانت لديهم مستويات عالية من الاعتداء الصريح والاداء الاجتماعي غير المرغوب فيه (Lanteigne, 2011, p.8).

ولأهمية مفهوم الخبرة العاطفية ولما له من تأثير في مجالات متنوعة من الحياة فقد دُرِس في تلك المجالات، ففي مجال الشخصية تمت دراسة الخبرة العاطفية وتأثيرها في الشخصية وجهود السيطرة على العواطف كما في دراسة توبين وآخرين (Tobin et al, 2000, p.12-21)، كما تمت دراستها في مجال صنع القرار كدراسة (Dunn et al, ٢٠١٠, p.1835)، وان الخبرة العاطفية أكثر ثراءً وتنوعاً فالشعور هو سمة للخبرة العاطفية التي هي نوع من الوعي يعزّيه الفرد الى نفسه ويظهر داخله بمعنى ما (Frijda, ١٩٨٦, p.185) كما ان تقرير المصير الذي يمثل رغبة متأصلة بالفطرة للحكم الذاتي والاختيار (Ryan, 1991, p.237 & Deci) ومما تقدم ترى الباحثة ان هناك عملية تأثير متبادلة بين متغيرات البحث فيما بينها، اي إمكانية افتراض ان يكون المفهوم مترابطان من حيث تأثيرهما بالدافعية الداخلية للفرد وامكاناته وقدراته في السيطرة الذاتية على سلوكه ومهاراته ومعارفه وخبراته واهدافه التي تنعكس في سلوكه ، ويؤري تأثيرها في الآخرين من خلال تفاعله معهم ، ومن هنا تتجلى اهمية البحث الحالي من خلال سعيه الى التحقق من صحة الافتراض المشار اليه سابقاً حول طبيعة العلاقة التي سيكون لها فائدة نظرية وتطبيقية مزدوجة، وفضلاً عما تقدم تستمد هذه الدراسة اهميتها من

١- الاسهام بأضافة نظرية حول الطريقة التي يرتبط بها تقرير المصير والخبرة العاطفية

٢- أن هذا الموضوع يشكل اضافة علمية جديدة للمكتبة العربية عامة والعراقية خاصة لا سيما وأن مفاهيم الدراسة تطرح لأول مرة على مستوى البحث العلمي العربي.

٣- تأكيد أهمية تأثير طلبة الجامعة في الجامعة والمجتمع وأهمية مهاراتهم وخبراتهم واهدافهم العلمية والعملية كي يقوموا بدورهم في بناء بلدهم على الوجه الاكمل .

اهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي الى ما يأتي :

اولاً - التعرف على تقرير المصير لدى طلبة الجامعة.

ثانياً - التعرف على الخبرة العاطفية لدى طلبة الجامعة.

ثالثاً - معرفة العلاقة الارتباطية بين تقرير المصير والخبرة العاطفية لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث :

تحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد، وجامعة المستنصرية وجامعة النهرين، والجامعة العراقية للصفوف الدراسية كافة للدراسات الصباحية ومن التخصصات العلمية والانسانية والنوع (ذكور - اناث).

تحديد المصطلحات :

أ. تقرير المصير **Self-Determination**: عرفه: ديسي ورايان "Ryan & Deci 1985a", " : قدرة الفرد على تقرير ما سيقوم به من افعال استناداً الى وعيه لكفايته ودرجة استقلاليته (Ryan, 1985a, 109-110 & Deci) .

وتتبنى الباحثة التعريف النظري لديسي ورايان "Ryan, 1985a & Deci" لأنها اعتمدت الاطار النظري لهما.

اما التعريف الاجرائي فهو: (الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته لفقرات مقياس تقرير المصير المعد لاغراض هذا البحث).

ب. الخبرة العاطفية "Emotional Experience" : وعرفها

فريجدا "Frijda, 1986, 1988": حالة ذاتية يمر بها الفرد نتيجة لآحداث تهم الفرد وترضي أهدافه وتؤدي إلى عواطف إيجابية كالفرح أو الأحداث التي تضرر وتهدد الفرد وتؤدي إلى عواطف سلبية كالحن (Frijda, 1986, p.98) و (Frijda, 1988, p.349).

الفصل الثاني

الاطار النظري

المحور الأول : تقرير المصير

- نظرية ديسي ورايان في تقرير المصير

المحور الثاني : الخبرة العاطفية

- نظرية فريجدا في الخبرة العاطفية

المحور الأول: تقرير المصير

وتعد نظرية تقرير المصير من النظريات المعرفية التي حظيت باهتمام كبير، وهي مدخل إلى الدافعية الإنسانية والشخصية، وقد تطور البحث في نظرية تقرير المصير أثناء عقد السبعينات انطلاقاً من الدراسات التي كانت بين الدوافع الداخلية والخارجية، (Lepper, et al., 1973, P. 129-137) بيد أن طرح النظرية وقبولها بصورة رسمية كنظرية تجريبية صحيحة لم يتم إلا في منتصف الثمانينيات من القرن الماضي، حيث ازدادت البحوث التي تطبق هذه النظرية في مختلف حقول علم النفس منذ عام ٢٠٠٠ ويشير مفهوم الدافع الداخلي إلى ممارسة فعالية أو نشاط ما بسبب ما ينتج عنه من متعة أو رضا، على العكس من الفعالية أو النشاط الذي يمارسه الفرد لتحقيق غايات أو أهداف خارجية (دافع خارجي).. وتتمحور نظرية تقرير المصير حول اعتقاد بقدرة الطبيعة البشرية على إظهار الخصائص الإيجابية بصورة ثابتة، وهذا ما يتمثل في الجهد المبذول والالتزام والمتابعة الذي يمكن ملاحظته في حياة الأشخاص الأمر الذي تسميه النظرية "اتجاهات النمو الكامنة" ونظرية تقرير المصير (SDT) هي

نظرية واسعة النطاق عن الدافعية الإنسانية "Motivation Human" وتطور الشخصية "Personality Development" والرفاه. تركز النظرية بوجه خاص على السلوك الإرادي أو المقرر ذاتيا والأوضاع الاجتماعية والثقافية التي تعززه. ويفترض المنظران ديسي ورايان ان الافراد يميلون طبيعيا في الرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الانشطة بأرادتهم الخاصة، بمعنى انهم يريدون ذلك وليس لانهم مضطرون اليه ويفرق المنظران بين المواقف التي يدرك فيها الافراد انفسهم انهم سبب سلوكياتهم والمشار لها كموضع داخلي للسببية "Locus Of Causality Internal" وبين المواقف التي يعتقد فيها الافراد انهم يشتركون في السلوك للحصول على المكافآت، او بسبب ضغوط خارجية ويشار لها بالموضع الخارجي للسببية "External Locus Of Causality" ويفترضون، ان الناس من المحتمل ان يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط ما عندما يكون موضع السببية لديهم داخلي اكثر من خارجي ويعتقد المنظران ان الاوضاع الاجتماعية تقوي الدافعية الداخلية عندما تشبع ثلاث حاجات سايكولوجية فطرية اساسية وهي الكفاءة، الارتباط، الاستقلالية. (Deci, 2001P.141-166)

المحور الثاني: الخبرة العاطفية

ويرى "frijda" ان الخبرة العاطفية "Emotion Experience" تشتمل على ثلاثة انواع من العناصر: المشاعر الاولى "Elementary Feelings" والاحاسيس الجسدية "Body Sensations" والافكار المرتبطة بالمشاعر، وتشكل المشاعر الاولى السمة الاساسية التي تميز الخبرة العاطفية عن غير العاطفية "فالمشاعر" هي عناصر عقلية اساسية لا يمكن اختزالها، ولا يمكن تحليلها في سياقات الانواع الاخرى للعناصر العقلية والاحاسيس الحسية "Sensations Sensory" والصورة، والافكار: وهي محتويات عقلية غير صورية، وتختلف المشاعر "Feelings" عن الاحاسيس "sensation" في عدد من الخصائص، فهي تفترض مسبقاً وجود شيء يتمحور حوله الشعور، وهي تتصف بالذاتية، فالفرد يختبرها كاستجابة ذاتية خاصة به اكثر من كونها تأكيد على سمة خاصة بالشيء، وهي تقييمية: فهي تشير الى قبول او رفض المثير

أو الخبرة نفسها ولا يمكن تحديد موقعها مكانياً ولا تحديدها كشيء؛ وإنما يشار إليها كخصائص للمثير، وهي مستقلة عن الكيان الحسي للاحساس أو الصور التي تثيرها، وهي سرعان ما تتلاشى : عندما يركز الفرد انتباهه عليها (Frijda, 1986, p.179). ويرى "Frijda" أن الخبرة العاطفية تكون أكثر ثراءً وتنوعاً (Frijda, 1986, p.185).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته :

أولاً - مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعات (بغداد ، المستنصرية ، النهرين ، الجامعة العراقية) للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) * من الصفوف الدراسية الاربعة للدراسات

ثانياً - عينة البحث :

تم اختيار الكليات واقسامها وللتخصصين العلمي والانساني من الجامعات الاربع (بغداد ، المستنصرية، النهرين ، الجامعة العراقية) بالاسلوب المرحلي العشوائي كي تمثل العينة بعض الخصائص الموجودة في المجتمع.

١. عينة التحليل الاحصائي: اختيرت عينة التحليل الاحصائي بشكل يتناسب مع اعداد مجتمع البحث وعلى وفي قانون النسبة من حيث متغيرات البحث. وبذلك تألفت عينة التمييز من (٦٠٠) طالب وطالبة موزعين على وفق النوع والتخصص بواقع (٢٦٨) ذكراً ، و(٣٣٢) انثى ، موزعين على وفق التخصص بواقع (٢٥٩) من الكليات العلمية و(٣٤١) من الكليات الانسانية للنوعين ذكور واناث.

٢. عينة التطبيق النهائي:

بعد ان حصلت الباحثة على الاحصائيات المستوجبة لبحثها الحالي، قامت الباحثة بأختيار عينة بحثها بالطريقة الطبقيّة العشوائية آخذة في الحسبان الاختيار التناسبي الامثل بالنسبة لمتغير النوع عند تحديد اعداد الذكور والاناث ومتغير التخصص

(علمي، انساني) اي بطريقة اختيار عينة التمييز ذاتها وبذلك تم اختيار عينة لغرض اجراء التطبيق النهائي مكونة من (٤٠٠) طالباً وطالبة وفق قانون النسبة ومن كليات الجامعة الاربع المشار اليها سابقاً من غير الكليات المشمولة بعينة التحليل الاحصائي.

ثالثاً - أدوات البحث :

لغرض تحقيق اهداف البحث وقياس متغيراته كان لابد من استعمال أداة لقياس تقرير المصير، وأداة لقياس الخبرة العاطفية ١. عينة التحليل الاحصائي: اختيرت عينة التحليل الاحصائي بشكل يتناسب مع اعداد مجتمع البحث وعلى وفق قانون النسبة من حيث متغيرات البحث.

١. اعداد أداة لقياس تقرير المصير: لغرض تحقيق اهداف البحث تبنت الباحثة مقياس تقرير المصير (SDS) (Self – Determination Scale) المكون من عشر فقرات في كل فقرة زوج من العبارات (A , B) ، وتم اعداد المقياس من لدن شيلدون وديسي (Deci & Sheldon) أول مرة في "١٩٩٣" ثم في "١٩٩٦" وتم وضع تعليمات المقياس التي تضمنت مقياس تقدير يتراوح من (٥-١) وما يقابله من بدائل الاستجابة المتدرجة من (١) فقط "A" تبدو صحيحة تماماً بالنسبة لي الى (٥) فقط "B" تبدو صحيحة تماماً بالنسبة لي، وتم اعطاء مثال يوضح طريقة الاجابة عن المقياس .

راي الخبراء في صلاحية المقياس: عرضت الباحثة المقياس على (١٢)^١ من السادة الخبراء. لاستخراج الصدق فانفق اجمعهم على صلاحية المقياس لتطبيقه في الدراسة

- خطوات بناء مقياس الخبرة العاطفية: نظراً لانتفاء وجود مقياس تم اعداده على المستوى العربي والمحلي سابقاً لقياس متغير البحث الثاني "الخبرة العاطفية" ولغرض قياسه لدى طلبة الجامعة قامت الباحثة ببناء مقياس له ، على وفق الاجراءات الاتية:

* جمع فقرات المقياس: تمكنت الباحثة من الحصول على فقرات تقيس متغير الخبرة العاطفية من المصادر الاتية:-

١- الادبيات والدراسات ذات العلاقة : قامت الباحثة بالبحث والاطلاع على الادبيات والدراسات الاجنبية اذ لا توجد اية دراسة عراقية او عربية درست متغير الخبرة العاطفية

٢- الدراسة الاستطلاعية : قامت الباحثة بتصميم استبيان استطلاعي مفتوح تم توزيعه على عينة من (٣٠) من طلبة الجامعة من الذكور والاناث وبذلك تم صياغة (٦٠) فقرة روعي في صياغتها ان تكون واضحة المعنى
٣- تم وضع صيغة اولية للمقياس ولتعليماته كذلك مقياس تقدير خماسي يتراوح من (١-٥)

راي الخبراء في صلاحية المقياس :قامت الباحثة بعرض مقياس الخبرة العاطفية على (١٢) من الخبراء المختصين في علم النفس والقياس والتقويم اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر في تحديد صلاحية الفقرة، وبذلك تم الابقاء على الفقرات التي حصلت على موافقة (١٠) من المحكمين فأكثر واستبعاد الفقرات التي حصلت على موافقة (٩) ان عدد الفقرات المعتمدة في المقياس اصبح (٥٤) فقرة بعد احتساب النسبة المئوية واستبعاد (٦) فقرات وبذلك اصبح المقياس الصدق الظاهري جاهزاً لتطبيقه في الدراسة.

مؤشرات صدق وثبات المقياسين:

الصدق "Validity"

ويعني الصدق أن المقياس يقيس ما وضع من اجل قياسه (فرج ، ١٩٨٠ ، ص٣٠٦) (سمارة وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص١١٥) وتحققت الباحثة من صدق المقياسين من خلال ما يأتي:

١- الصدق الظاهري (بعرضها على مجموعة من الخبراء والأخذ بآرائهم كما مر سابقاً)

٢- صدق البناء وهناك مؤشرات عدة على صدق البناء ومن هذه المؤشرات التي تحققت منها الباحثة في مقياسي بحثها حساب القوة التمييزية للفقرات بأسلوب

المجموعتين المتطرفتين واستخراج الفروق بين اجابات الافراد لكلتا المجموعتين في كل فقرة من الفقرات واطهرت الفروق دلالة احصائية مناسبة في المقياسين واعتمدت الباحثة مؤشرين آخرين هما:
أ-علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
ب- التحليل العاملي.

الثبات "Reliability"

وأن من شروط الاختبار الجيد أن يتمتع بثبات عالٍ (Anastasi, 1988, p.109) لذا فمن الضروري حساب الثبات وتوجد اساليب عدة لذلك ، وتم حساب ثبات المقياسين كالآتي

أ. مقياس تقرير المصير:

تم ايجاد ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبار "Retest test" وبلغ معامل الثبات (٠.٨٢) وطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ "Cronbach Alpha" وبلغ معامل ثبات الفا (٠.٨٥).

ب-مقياس الخبرة العاطفية:

وتم استخراج ثبات المقياس بطريقة- اعادة الاختبار "Test- Retest" فبلغ معامل الثبات (٠.٨٥) وطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ "Cronbach Alpha" فبلغ معامل ثبات الفا (٠.٨٦).

الفصل الرابع

نتائج البحث

عرض النتائج : "Results"

سيتم عرض النتائج على وفق اهداف البحث :

١. الهدف الاول : "التعرف على تقرير المصير لدى طلبة الجامعة" :

تشير المعالجة الاحصائية الى أن الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة البالغ عددهم (٤٠٠) من طلبة الجامعة (ذكور ، أناث) على مقياس تقرير المصير (٣٨.٣٠٠) وانحراف معياري مقداره (٦.٩٠٧) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (٣٠)^{٢*} باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة $t-tset$ لاختبار الفرق بينهما تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٢٣.٨٦١) وهي اكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) وذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، مما يشير الى ان طلبة الجامعة لديهم مستوى دال من سمة تقرير المصير وجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفروق بين متوسط درجات تقرير المصير لعينة

البحث والمتوسط الفرضي للمقياس

المتغير	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية*		الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
تقرير المصير	٤٠٠	٣٨.٣٠٠	٦.٩٥٧	٣٠	٢٣.٨٦١	١.٦٩	دالة

* القيمة التائية الجدولية تساوي (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية

(٣٩٩) يتبين من الجدول (١) ان طلبة الجامعة يتمتعون بتقرير المصير.

ان الطلبة الطلبة لديهم مصادر عميقة من المعرفة وقدرات ذاتية قادتهم الى ادراك كفايتهم مما حدى الى تمتعهم بدافعية تقرير مصير، وطبقاً لنظرية تقرير المصير يرى رايان وديسي (Deci, 2006 P. 54-57 & Ryan) ان الطلبة يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخلياً لاداء المهمة بنجاح ومقررين بالانشطة بحرية واستقلالية.

٢. الهدف الثاني : " التعرف على الخبرة العاطفية لدى طلبة الجامعة"

تحدد الهدف الثاني في البحث الحالي بالتعرف على الخبرة العاطفية لدى طلبة الجامعة ، وقد افادت المعالجة الاحصائية بأن المتوسط الحسابي لدرجة افراد عينة البحث الحالي البالغ عددهم (٤٠٠) طالباً وطالبة كان مقداره (٢١٢.٢٤٢) بانحراف معياري مقداره (٣٣.٣٣٣) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (١٥٦) بأستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة "t-test" لاختبار الفرق بينهما. أظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة (٣٣.٧٤٦) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١.٩٦) كانت اكبر من الجدولية وذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، مما يشير الى أن طلبة الجامعة لديهم مستوى دال من الخبرة العاطفية والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفروق بين متوسط درجات الخبرة العاطفية لعينة البحث والمتوسط الفرضي للمقياس.

المتغير	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية [*]		الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الخبرة العاطفية	٤٠٠	٢١٢.٢٤٢	٣٣.٣٣٣	١٥٦	٣٣.٧٤٦	١.٩٦	دالة

* القيمة التائية الجدولية تساوي (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩)

ان عينة البحث الحالي من طلبة الجامعة يتمتعون بخبرات عاطفية عالية، وجاءت نتيجة البحث الحالي متفقة مع نتائج دراسة ودراسة (Tobin, 2000, P.12 etal., وفقاً لما يقول فريجدا "ان الخبرة العاطفية تمثل وتعرض المفهوم الفردي ذي المعنى" (Frijda, ٢٠٠٨, P.68) وعلى وفق نظريته ان العواطف تتجمع في نوعين النوع المسر، والنوع الغير مسر (الالم)، وان السرور والالم تكون اشارات متزامنة مع حالة التنافس وحالة اللاتنافس بين الاهداف والاحداث والتوقعات () (Frijda, 1987,

P.52, كما يرى ايضاً ان العواطف تؤثر في قدرة الافراد على التفكير وتوقعاتهم ومعتقداتهم.

ومن خلال هذا التفسير النظري فان افراد عينة البحث ممن يتمتعون بخبرات عاطفية عالية يمكننا القول او التفسير ان لديهم فهماً وادراكاً لمشاعرهم الخاصة, ولديهم تكيف شخصي. فالافراد المتكيفين شخصياً يعرفون كيف يعبرون عن عواطفهم وفي الوقت نفسه بإمكانهم فهم وادراك عواطف الآخرين المستندة على عمق مشاعرهم والخبرة العاطفية.

٣. الهدف الثالث: معرفة العلاقة الارتباطية بين تقرير المصير والخبرة العاطفية

لتحقيق هذا الهدف تمت معالجة البيانات احصائياً باستعمال معامل ارتباط بيرسون لاجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرين وتبين ان العلاقة الارتباطية بين تقرير المصير والخبرة العاطفية بلغت (٠.١٣٢) وهي دالة احصائياً وتأتي هذه النتائج ومعاملات الارتباط منسجمة مع الطروحات النظرية التي تناولها البحث, اذ تؤدي دافعية تقرير المصير الى نمو نفسي وتعزيز الثقة بالنفس وبالقدرات والامكانيات للفرد والى حالة من الرفاهية الذاتية يشعر معها الفرد بخبرات عاطفية ايجابية وبسعادة ومع هذا الرقي في الصحة النفسية يرقى الفرد بأهدافه ويضعها وتعتقد الباحثة, ان ما تم تقديمه اعلاه وما قبله, يظهر مدى العلاقة الارتباطية القوية الايجابية بين متغيرات بحثها والتفاعل والتأثير المتبادل بين تقرير المصير والخبرة العاطفية.

التوصيات:

- ١- ضرورة تشجيع الاستقلالية والعمل الارادي الحر لدى الطلبة من قبل الاءاء والمعلمين والاساتذة وغيرهم ممن يمارسون دوراً مسيطراً
- ٢- قيام الجامعات العراقية بخلق الاجواء الاكاديمية الصحيحة والسليمة صحياً ونفسياً والداعمة لاستقلالية الطلبة لتعزيز دافعية تقرير المصير, لديهم واتاحة الفرص والمواقف

٣- عقد ورشات تدريبية للمعلمين والمدرسين والاساتذة بغية تدريبهم على تفعيل نظرية تقرير المصير في العملية التعليمية-التعليمية من خلال دعمهم لدافعية الطلبة الداخلية في تقرير المصير وتوفير مناخ يشعر معه الطلبة بالاستقلالية أثناء العملية التعليمية-التعليمية في كافة مراحلها ابتداء من رياض الاطفال وانتهاءً بالجامعة.

٤- العمل على كف السيطرة الابوية الخارجية المعبر عنها بالصراخ والضرب او السيطرة الداخلية النفسية التي يشعر معها الطفل ان الوالدين مسيطران عليه.

المقترحات:

١- اجراء دراسات تستهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل متغير من متغيرات البحث الحالي ومتغيرات نفسية اخرى مثل (الانتاجية, تحقيق الذات, الابداع, الرفاهية الذاتية).

٢- الافادة من المقاييس التي بنتها الباحثة لاغراض هذه الدراسة كأدوات بحث في دراسات مستقبلية لاحقة.

٣- اجراء دراسة مقارنة بين من تتوافر فيهم هذه المتغيرات بدرجة عالية وممن لا تتوافر فيهم ومحاولة تطوير قدراتهم والافادة منها.

٤- اجراء دراسة مقارنة بين المراحل النمائية تتناول المتغيرات ذاتها.

٥- اجراء دراسات تستهدف الى الكشف عن تأثير اساليب المعاملة الوالدية في متغيرات الدراسة الحالية.

المصادر:

١- الريماوي، محمد عودة والتل، شادية أحمد والعتوم، عدنان يوسف والبطش، محمد وليد والزعلول، عماد عبدالرحيم وجبر، فارس حلمي والزغبى، دفعه رافع والسلطي، ناديا سميح وعلاونة، شفيق فلاح والزعلول، رافع عقيل وشريم، رغدة حكمت وغرابية، عايش موسى ومصطفى، رضوان بني والجراح، عبدالناصر (٢٠١١): علم النفس العام، ط٤، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- ٢- زهران، محمد ورمال، سليم وقشمر، سهام (٢٠٠٩): موسوعة علم النفس الشاملة الانفعالات الغريزية، الجزء الثالث، بيروت، لبنان، ناشرون، الأصدقاء للطباعة والنشر والتجليد والتوزيع.
- ٣- سمارة، عزيز وإبراهيم، محمد عبدالقادر والنمر، عصام (١٩٨٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط٢، عمان، دار الفكر.
- ٤- فرج، صفوت (١٩٨٠): القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 5- Anastasi, A. (1988) **(Psychological testing** .Sixth edition, New York, McMillan publishing.
- 6- Burns, R.B. (1979) **(The self-concept** :Theory, measurement development and behavior. New York: Longman.
- 7- Carstensen, Laura, L., Turan, B., Scheibe ,S., Ram, N., Hershfield, H.E., Larkin, R., Brooks, K., Nesselroade, J., (2012) (Emotional experience improves with age: Evidence based on over 10 years of experience sampling, N.H, public **Access author manuscript, psychol aging** ,٢٦(١), PP. 1-24.
- 8- Cohn, M.A & ,Fredrickson, B.L. (2009) .(Positive emotions Ins. J. Lopez & C.R. Snyder (Eds ,**(Oxford handbook of positive psychology**)nd ed.), PP. 13-24. New York, NY: Oxford University press.
- 9- Deci, E & ,Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: integration in personality InR. Dienstbier) Ed.), Nebraska symposium on **motivation** :vol. 38, perspectives on motivation (PP. 237-288), Lincoln: University of Nebraska press.
- 10- Deci, E.L & ,Ryan, R.M. (1985) .**(Intrinsic motivation and self-determination in human behavior** .New York: Plenum.
- 11- Deci, E.L & ,Ryan, R.M., Gange, M ,Leone, D.R., Kornazheva, B., (2001): need satisfaction, motivation and well-being in the work organization of a former Eastern bloc country: A cross-cultural of self-determination ,**journal of personality and social psychology bulletin** ,Vol. 27, No. 8, PP. 930-942.

- 12- Deci, E.L., Connell, J.P & Ryan, R.M .(١٩٨٩) .Self-determination in a work organization .**Journal of applied psychology** ,٧٤ ,PP. 580-590.
- 13- Deci, E.L., Eghrarl, H., Patrick, B.C. and Leone D.R. (1994) Facilitating internalization: the self-determination theory perspective .**Journal of personality** ,Vol. 62, No. 1, PP. 119-142.
- 14- Deci, Edward, L. and Ryan, Richard, M .(٢٠١١) .Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being. The role of psychological needs ,**psychological inquiry** ,٢٢ :٢٢-١٧ , copyright © Taylor & Francis Group.
- 15- Denny, B.T., Silvers, J.A & Ochsner ,K.N. (2010). How we heal what we don't want to feel: the functional neural architecture of emotion regulation. In A.M. Kring & D.M. Sloan (Eds ,(.**Emotion regulation and psychopathology: A trans diagnostic approach to etiology and treatment** ,PP. 59-87. New York: Gilford press.
- 16- Dunn, Barnaby, D. Galton, H.C., Morgan, R ,.Evans, D., Oliver, C., Mexer, M., Cusack, R., Lawrence, A.D & .Dalgleish ,T. (2010). Listening to your hart: How introception shapes emotion experience and intuitive decision making ,**journal of psychological science** ,Vol ,٢١ . No. 12, PP. 1835-1844.
- 17- Frederick, A., (1998): Modeling self-determination among the elderly: A psychometric study of health care decision making **dissertation abstracts international section B** :The science and engineering, Vol. 59 (3-13), Sep. 1998, PP. 1383.
- 18- Fredrickson, B.L., Cohn, M.A., Coffey ,K.A., Pek, J., Finkle, S.M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions , induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources .**Journal of personality and social psychology** ,Vol. 95, PP. ١٠٦٢-١٠٤٥ .
- 19- Frijda Nico H. (1988" .(the laws of emotion , "copyright American psychologist, Vol., 43, No. 5, PP. 349-358.

- 20- Frijda, N.H., (1986). The emotions. London ,England: Cambridge University press
- 21- Frijda, N.H., (1987). Emotions, cognitive structure and action tendency .**Cognition and emotion**. ١١٥-١٤٤ ,١ .
- 22- Frijda, Nico H., Manstead A. S.R., and Bem ,Sacha (2011 :(**The influence emotions on beliefs: How feelings influence thoughts** ,Cambridge University press.
- 23- Frijda, Nico, (2008 :(**The emotions studies in emotion and social interaction** ,Cambridge University press.
- 24- Gleitman, Henry (1995 :(**Psychology** ,Fourth edition, New York, WW. Norton & Company Ltd.
- 25- Lanteigne, dianna. M (2011). Patterns among emotional experience arousal, and expression in adolescence Master' thesis ,Department of psychology Queen's university, Kingston, ontario, canada.
- 26- Lepper, M.K., Greene, D & ,Nisbett, R :(١٩٧٣) . Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the" over justification "hypothesis .**Journal of personality and social psychology** ,٢٨ ,PP. 129-137.
- 27- McGraw, K.O & ,McCullers, J.C. (1979).(Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set .**Journal of experimental social psychology** ,١٥ , PP. 285-294.
- 28- Pervin, Lawrence A., (2003 :(**The science of personality, second edition** ,Oxford University press.
- 29- Ryan, R., and Deci, E. (2006). Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new direction . **Contemporary educational psychology** ١ ,٣١ ,PP. 54-57.
- 30- Ryan, R.M., Connell, J.P., Plant, R.W .(١٩٩٠) .Emotions in non-directed text learning ,**learning and individual differences** ,Vol. 2, No. 1, PP. 1-17.
- 31- Salovey, P. Mayer J., Gddman & Palfai :(١٩٩٥) **Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional intelligence using the trail meta-mood scale. Emotion,**

- disclosure, and health** .American psychological Ass. Washington .
- 32- Sapmaz, F.,Dogan,T., Sapmoz,S.,Temizel, S ,Dilektel, F., (2012): Examining predictive role of psychological need satisfaction on happiness in terms of self-determination theory ,**procedi-social and behavioral sciences** ,٥٥ ,PP. 861-868.
- 33- Sheldon, K.M., Elliot, A.J., Kim, Y & ,Kasser, T. (2001) What is satisfying about satisfying needs? Testing 10 candidate psychological needs .**Journal of personality and social psychology** ,٨٠ ,٣٣٩-٣٢٥ .
- 34- Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2010 .(A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: proposing new insights on the basis of self-determination theory .**Journal developmental review** ,Vol. 30, PP.٩٩-٧٤ .
- 35- Tobin, R.M., Garazono, W.G., Von Mon ,E.J., Tassinary, L.G. (2000). Personality emotional experience and efforts to control emotions ,**Journal, article, record** ١٢ .of 21, Medline ® on CD ٢٠٠٠ part A.
- 36- Tobin, R.M., Garazono, W.G., Von Mon, E.J., Tassinary, L.G. (2000 .(Personality emotional experience and efforts to control emotions ,**Journal ,article, record** ١٢ .of 21, Medline ® on CD 2000 part A.

الهوامش :

* قسم الدراسات والتخطيط والمتابعة في كل جامعة من الجامعات الاربعة : بغداد ،

المستنصرية ، النهرين ، الجامعة العراقية ، للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ .

١ * اسماء السادة الخبراء مرتبة على وفق الحروف الهجائية والمرتبة العلمية :

١ . أ. د. احمد عبد اللطيف وحيد السامرائي / قسم علم النفس / كلية الاداب / جامعة بغداد.

٢. أ. د. احسان عليوي الدليمي / قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد.
٣. أ. د. خليل ابراهيم رسول / قسم علم النفس / كلية الآداب / جامعة بغداد.
٤. أ. د. صفاء طارق علي حبيب / قسم التربية / علم النفس / كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد.
٥. أ. د. صالح مهدي صالح / قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / الجامعة المستنصرية.
٦. أ. د. قبيل كودي / قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / الجامعة المستنصرية.
٧. أ. د. كامل علوان الزبيدي / قسم علم النفس / كلية الآداب / جامعة بغداد.
٨. أ. د. ليلي عبد الرزاق الاعظمي / قسم التربية وعلم النفس / كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد.
٩. أ. د. وهيب مجيد الكبيسي / قسم علم النفس / كلية الآداب / جامعة بغداد.
١٠. أ. م. د. انعام لفته الهنداوي / قسم علم النفس / كلية الآداب / جامعة بغداد.
١١. أ. م. د. ناجي محمود ناجي النواب / قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد.
١٢. أ. م. د. نبيل عبد الغفور / قسم الارشاد / كلية التربية / الجامعة المستنصرية.



الاستقلال الادراكي وعلاقته بالخصائص التطورية لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. مريم مهذول محمد الطائي

**الجامعة المستنصرية
كلية التربية الاساسية**



الاستقلال الادراكي وعلاقته بالخصائص التطورية لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. مريم مهذول محمد الطائي

المستخلص

استهدف البحث الحالي الاهداف الاتية :

اولاً : قياس الاستقلال الادراكي لدى طلبة الجامعة .

ثانياً: تعرف الفروق في الاستقلال الادراكي على وفق متغيري التخصص (علمي ، و انساني) والجنس (ذكور ، واثان) .

ثالثاً : قياس الخصائص التطورية لدى طلبة الجامعة .

رابعاً :تعرف الفروق في الخصائص التطورية على وفق متغيري التخصص (علمي ، و انساني) والجنس (ذكور ، واثان) .

خامساً: تعرف العلاقة بين الاستقلال الادراكي والخصائص التطورية لدى طلبة الجامعة .

تحقيقاً لاهداف البحث اعدت الباحثة مقياسي الاستقلال الادراكي بشقيه (أ- ب) ومقياس الخصائص التطورية وكما يأتي :

١- صياغة (36) فقرة تصف الاستقلال الادراكي (أ) موزعة بواقع (9) فقرات على (4) مجالات .

٢- تم اختيار (14) شكلا تصف الاستقلال الادراكي (ب) وفقاً لفكرة وتكن وصياغة اسئلة تتناسب وقياس المتغير المراد قياسه .

٣- صياغة (48) فقرة تصف الخصائص التطورية موزعة بواقع (8) فقرات على (6) مكونات .

اذ طبقت الباحثة المقياسين على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة من الجامعة المستنصرية ، الدراسة الصباحية من (الذكور ، والاثان) للتخصصات (العلمية ،

والانسانية) للعام الدراسي 2013-2014 وبعد معالجة البيانات احصائياً بأستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ومعادلة الفا كرونباخ ومعادلة كودر - ريتشاردسون ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ارتباط بوينت بايسيرال توصلت الباحثة الى عدد من النتائج وكما يأتي :

- عينة البحث لديها استقلال ادراكي بمستوى اعلى من المتوسط النظري للمقياس .
- لا يوجد فرق دال احصائيا في الاستقلال الادراكي على وفق متغير التخصص (علمي ، وانساني) .
- يوجد فرق دال احصائياً في الاستقلال الادراكي على وفق متغير الجنس (ذكور ، واثاث) ولصالح الذكور .
- عينة البحث لديها خصائص تطورية بمستوى اعلى من المتوسط النظري للمقياس.
- لا يوجد فرق دال احصائياً في الخصائص التطورية على وفق متغيري التخصص (علمي ، وانساني) والجنس (ذكور ، واثاث) .
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاستقلال الادراكي والخصائص التطورية . وفي ضوء نتائج البحث تقدمت الباحثة بعدد من التوصيات منها :
- على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تنمية الوعي بمفهومي الاستقلال الادراكي والخصائص التطورية ودورها الفاعل في الحياة الاكاديمية . واستكمالاً للجوانب ذي العلاقة بالبحث الحالي تقدمت الباحثة بعدد من التوصيات منها:
- اجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي على عينات تضم شرائح اجتماعية متباينة .

Abstract

The Current Research Aiming For:

Firstly : Measure Cognitive Independence For University Students

Secondly : Realizing Differences In cognitive Independence According To Spcialization (Scientific And Human) And Gender (Males And Females)

Thirdly :Measure Development Characteristics For University Students .

Fourthly : Realizing Differences In Development Characteristics According To Specialization (Scientific And Human) And Gender (Males And Females) .

Fifthly : Realizing The Relation Between Cognitive Independence And Development Characteristics University Students .

To Accomplish Research Goals , The Researcher Has Ready The Measure Of Cognitive Independence With Their Two Parts (A-B) And The Measure Of Development Characteristics

- 1-Coinig (36) Items To Describe Cognitive Independence (A)Distributed AS (9) Items On (4)Fields)
- . 2- Choosing (14)Forms To Describe Cognitive Independence (B) According To Witkins Idea And Coining Questions To Fits With Measure The Variable To Be Measured.
- 3-Coining (48) Items To Describe Development Characteristics Distributed As Much As (8) Items ON (6) Components .

Researcher Implemented The Two Measures On Sample Contain (200) Male And Female University Student In Al Mustansiriyah University IN The Morning Study Of (males And Females) For Specializations (Scientism And Humanities) For Study Season 2014-2015. After Processing Data Statistically Using (T-test) For One Sample And (T- Test) For Two Independent Samples , And Alpha – Cronbach Formula ,And Kuder

- Richardson Formula, And Pearsons Correlation Coefficient, And Point-Biserial Correlation Coefficient.

Researcher Reached Many Results:

- Research Sample Has Above Medium Theoretical Measure Level For Cognitive Ind Independence.
- There Is No Statistical Distinguish Difference In Cognitive In Dependence According To Specialization (Scientific And Human).

- There Is A Statistical Distinguish Difference In Cognitive In dependence According To Gender (Males And Femals).
- Research Sample Has Above Medium Theoretical Measure Level For Development Characteristics.
- There Is No Statistical Distinguish Difference In Development Characteristic According To Spcialization (Scientific And Human)And Gender (Males And Females).
- There Is A Positive Relation Between Cognitive Independence And Development Characteristics

According To Re search Results ,researcher Came Up With Many Recommendations.

1-Ministry Of Higher Education And Scientific Research Should Improve Awareness Of Cognitive Independence And Development Characteristics And Its Important Active Role In Academic – Scientifice Life .

And To Complete And Cover The Research , Researcher Suggested :

1-Doing Researches Like The Presence Research , On Other Samples Including Social And Different Segments.

مشكلة البحث Problem Of The Research

يتميز طلبة الجامعة بسمات تتناسب وطبيعة عملهم فالكشف عن مكوناتهم المعرفية والأدراكية من اجل فهم الطريقة الأكثر تفضيلاً في ادراكهم للمعلومات والمفاهيم وتجسيدهم لهذه المفاهيم على هيئة اداء يتضح في نشاطهم السلوكي ، لابد من مداخل واتجاهات نفسية عدة اذ يعد الأستقلال الادراكي Cognitive Independece من بين اهم هذه المداخل اذ يمثل الطريقة المميزة لاداء الفرد في نشاطاته العقلية وفي نماذج سلوكه الادراكي Cognitive Behavior ويتميز بالثبات العالي وله صفة العمومية ويتضح في خصائص الفرد التطورية الشخصية المتأصلة بعمق والناجمة من التأثيرات البيئية الاجتماعية Social Environmental Effect في مرحلة الطفولة المبكرة (198 : 1977 , Witkin et al) . ويرى "هاريسون

ويرامبسون Harrison & Bramson بان الاستراتيجيات التي يكتسبها الطفل تنمو وتزدهر من خلال مرحلتي المراهقة والرشد تعد انموذج اساس في الحياة العملية مما تؤدي بدورها الى تفضيلات خاصة يستعملها في استجاباته لتمثل انماط الاداء المفضلة لانها تنظم الخبرات التي يدركها بواسطة الربط بين العالم الشخصي والبيئة الخارجية والتي تعد اساس الاحساس بالعالم الخارجي (شريف، 1982: 128) . ويرى "وتكن Witkin" ان الاحاطة بمريئات البيئة للحصول على معلومة مناسبة تعد استراتيجية مهمة من استراتيجيات العمل الابتكاري Creative Work ويفسر "وتكن Witkin" درجة التعقيد بين التراكيب والنظم وعملية التمايز النفسي Psychological Differentiation خلال مراحل العمر المختلفة ودورها بتحديد النمط او الاسلوب المعرفي انما يعكس خصائص الفرد الشخصية وادراكاته الحسية للاحاطة بطريقة متميزة بقدرته على الادراك التحليلي Analytic Cognitive للفصل بين المثير المعني والخلفية المحيطة به (Witkin et al , 1977: 210) . وبذلك ترى الباحثة بأن الاحاطة بخصائص الطلبة التطورية لتبلور شخصية مبدعة Creative Personality تتسم بنمط تفكير ذي استقلال ادراكي لا يحدث بصورة عشوائية وانما يعزز من خلال عوامل عدة ذات علاقة بمراحل الفرد الأرتقائية بحسب نموه ونضجه ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي من الواقع الفعلي في صياغة وتكوين معالم الخصائص الشخصية وتوجهاتها ومفاهيمها نحو العالم المحيط بالفرد وتأثيرها في بناء فلسفة الحياة من خلال أليات عدة وفق رؤى مدركة تسعى مجملأ الى توافر بيئة داعمة

اهمية البحث Importance Of The Research

اصبح الاهتمام بالثروة البشرية من الضروريات الحتمية لتقدم المجتمعات العصرية وريقها اذ يسعى كل مجتمع لتوجيه واستثمار طاقات ابنائه افضل استثمار ممكن ويبرز من بين عناصر المجتمع افراداً يتميزون بخصائص تظهر جليلة في ادائهم مما يميز كيفية ممارستهم للنشاط المعرفي لحل المشكلات التي تعترضهم .ومن هذا المنطلق فقد اعتمد الاستقلال الادراكي Cognitive Independence كأساس للتمييز الكيفي بين الافراد اثناء تفاعلاتهم مستهدفاً العمليات المعرفية المختلفة التي تسهم بقدر كبير

في الفروق الفردية بين الافراد في كثير من خصائصهم الادراكية والوجدانية ، اذ يعد الاستقلال الادراكي سمة نفسية والتوظيف النفسي لابد ان يتضح في التوظيف العصبي والفسيولوجي فأداء الافراد المستقلين افضل في احد نصفي الدماغ عنه بالنسبة للنصف الاخر في مهمات معينة اذ اثبتت نتائج دراسة "حبيب 1990" وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين نشاط النصفين الكرويين واساليب التفكير اذ تشترك جميع الانماط (الايمن والايسر والمتكامل) مع اسلوبي التفكير المثالي والتحليلي (الخولي 2000; 75 ،) ، (الشرقاوي، 1992; 194). كما ويرى "ونكن witkin" ان معرفة الاسلوب المعرفي للفرد لا تقل اهمية عن معرفة نسبة ذكائه في التوصل الى فهمه ، وهذا ما اشار اليه " جريكو وماكلونج Greco & Mclung; 1979" ان الافراد ذوي الاستقلال الادراكي اكثر موضوعية ووضوحاً ويصعب تشتيت انتباههم ولديهم القدرة على عزل فقرة معلوماتية عن سياقها بسهولة ومعايشة اجسامهم على انها كيانات كلية منفصلة عن بيئتهم الخارجية لانهم يهتمون بالتفاصيل المكونة للموقف او موضوع الهدف (الديري، 2011: 21) . اذ بينت نتائج دراسة " جوديو (Gaudio, 1976 : 838) ان الطلبة ذوي الاستقلال الادراكي اكثر انفتاحاً على العالم المحيط بهم ، وهذا ما اثبتته دراسة " ورث وسميث (Worth & Smith , 1992; 53) وجود علاقة قوية بين الاستقلال الادراكي والتفكير الابداعي .ويرى "اوزيل واخرون Ausuble et al" بان الاسلوب المعرفي للفرد يقع في مرحلة متوسطة ما بين الدافعية Motivation والانفعال Emotion من جانب وبين المعرفة Cognition من جانب اخر ويشير بعض الباحثين الى انه تكوينات فرضية داخل الشخصية Personality متضمنة في كثير من العمليات النفسية Psychological Procesess على حين يرى اخرون انها عوامل سيكولوجية Psychological فسيولوجية Physiological بوصفها مصدراً لاستقرار الاسلوب المفضل الذي يزداد تمايزاً مع تقدم العمر اثناء النمو نتيجة التأثيرات البيئية الاجتماعية Social Environmental Effect وتباين الفرص المتاحة للجنسين وسيطرة العرف الاجتماعي والمهارات المطلوبة من كلي الجنسين وانماط التطبيع الاجتماعي Social Acquirement (العتوم واخرون ، 129-

(2005;124). ومن هنا تتضح جلياً أهمية البحث الحالي في فهم فردية الطلبة وخصائصهم المميزة وصولاً الى وحدة التنظير (الخصائص التي يطورها الافراد ويحافظون عليها والتي تبرز في استعداداتهم الابداعية والعقلية والاجتماعية والمنطقية والحدسية والانفعالية) ما هي الادالة عن القوى الموجودة في الفرد تعين ايضاً القوى الموجودة في البيئة وتحددها بطريقة انتقائية .وبذلك ترى الباحثة بأنه يمكن القول بان الخصائص التطورية Developmental Characteristics تتضمن تفاعلاً خصباً بطريقة خاصة حين يختبر الطلبة بمقياس الاستقلال الادراكي بشقيه (أ- ب) مما يتطلب استدعاء اكبر لتوظيف تلك الخصائص التي نظمها مسبقاً على شكل ابنية (معرفية ، وشخصية ، و-----) مستعيناً بوظائفه السيكلولوجية والمعرفية التي يتحدد على اساسها تنظيم العلاقات المتضمنة في اي موقف من المواقف ناهيك عن دور الاسرة والمدرسة والجامعة بما تقدمه من مواقف ومثيرات واحداث تعمل على تشكيل النمط المعرفي (الاستقلال الادراكي والخصائص التطورية).

اهداف البحث Goals Of The Research

يستهدف البحث الحالي :

- ١- قياس الاستقلال الادراكي لدى طلبة الجامعة .
- ٢- تعرف الفروق في الاستقلال الادراكي على وفق متغيري التخصص (علمي ، وانساني) والجنس (ذكور ، واناث) .
- ٣- قياس الخصائص التطورية لدى طلبة الجامعة .
- ٤- تعرف الفروق في الخصائص التطورية على وفق متغيري التخصص (علمي ، وانساني) والجنس (ذكور ، واناث) .
- ٥- تعرف العلاقة بين الاستقلال الادراكي والخصائص التطورية لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث Limitations OF The Research

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستتصية،الدراسة الصباحية من (الذكور ، واناث) للتخصصات (العلمية ، والانسانية) .

تحديد المصطلحات Terms Limitation

- ١- الاستقلال الادراكي Cognitive Independece عرفه كل من :
 - وتكن وآخرون Witkin et al 1977 قدرة الفرد على ادراك الموضوع منفصلاً عما يحيط به من عناصر أخرى او يستطيع ان يحلل المجال المركب ، ويطلق عليه بذوي النمط التحليلي (Witkin et al , 1977;185).
 - الشرقاوي 1995 قدرة الفرد على الادراك التحليلي للمجال على انه شئ مستقل او منفصل عن المجال المحيط كله (الشرقاوي , 1995 ; 194).
- مناقشة التعريفين . ترى الباحثة اتفاق تعريفي " Witkin et al 1977 " و "الشرقاوي 1995 " على ان الاستقلال الادراكي يمثل قدرة الفرد على ادراك المجال بشكل مستقل او منفصل عن المجال المحيط ككل .
- التعريف النظري . قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كونها عناصر ادراكية في المجال تتضح من خلال خصائصه المرتبطة بتكوينه النفسي والمعرفي والشخصي والاجتماعي ولها الدور في فهم طريقة تعامله مع المواقف الحياتية المختلفة. والمستمد تعريفاً نظرياً على وفق نظرية التمايز في التوظيف الادراكي والعقلي لوتكن لان الباحثة اعتمدت نظرية وتكن.
- التعريف الاجرائي . الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة اثناء اجابتهم على مقياس الاستقلال الادراكي بشقيه (أ- ب).
- ٢- الخصائص التطورية Developmental Characterictics عرفها كل من :
 - نعمة وآخرون 1996. الخصائص : ما هو مختص بشخص او شئ دون غيره ، ما يتفرد به ويقتصر عليه وحده ، او صفة مميزة (نعمة وآخرون; 1996, 390) .
 - نعمة وآخرون 1996. تطورية : مذهب فلسفي يرى ان تاريخ الجماعات البشرية يتم بطريقة النشوء المتواصل (نعمة وآخرون ; 1996, 924) .
 - جيزل: الطريقة التي يكشف بها الفرد عن فريدته ويطورها في اثناء انتقاله من مرحلة نضج الى أخرى (جيزل ، 1959 : 43) .

التعريف النظري الوحدة المتكاملة من الخصائص التي يطورها الطلبة ويحافظون عليها نتيجة وجودهم في بيئات خصبة ومشجعة تبرز على السطح في استعداداتهم الابداعية والعقلية والاجتماعية والمنطقية والحدسية والانفعالية .والمستمد تعريفاً نظرياً على وفق التفسيرات المبنية على اساس المنحى المعاصر (النظرة المتكاملة)
التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة اثناء اجابتهم على فقرات مقياس الخصائص التطورية .

اطار نظري ودراستان سابقتان

اطار نظري - المقدمة

- الاساليب المعرفية كمحددات للشخصية الانسانية .
لقد اختلفت التفسيرات العلمية للعمليات النفسية ، فيرى علماء النفس السلوكيون العمليات النفسية على انها متغير داخلي يعمل وفقاً للارتباطات بين المثيرات والاستجابات على حين نجد جل اهتمام اصحاب النظريات المعرفية حول تنظيم و تخزين المعلومات وتذكرها واسترجاعها . وتعد النظريات المعرفية المدخل الاكثر ملائمة وفهماً لتفسير السلوك واساليب النشاط العقلي التي يمارسها الافراد في كثير من المواقف الحياتية التي يتفاعل من خلالها مع عناصر البيئة المحيطة به . اذ يشير مصطلح معرفة Cognition الى جميع العمليات النفسية التي بوساطتها يتحول المدخل الحسي Sensory Input فيطور ويختصر ويختزن حين يستدعى استعماله في المواقف المختلفة، ومن اهم العمليات النفسية التي تتعرض لها المدخلات الحسية عمليات الادراك ، والتخيل ، والتذكر ، والاستدعاء ، والتخزين ، والتحويل ، والتفكير مما يتضح لنا ان كل ظاهرة نفسية لدى الانسان هي ظاهرة معرفية (شريف 1981;128) . ويرى كل من "وتكن 1971 Witkin والتمان Oltman وراسكن Raskin وكارب Karp "بان الاساليب المعرفية Cognitive Styles تمثل اشكال التوظيف المميز لخاصية ثبات الذات والتي تتضح لدى الافراد في النشاطات العقلية والادراكية وتتجلى بوضوح في المجال المعرفي للأبعاد المتمثلة للتوظيف الشخصي والتي تتفاعل عبر مجالات نفسية متباينة (الشامي،بلا 2004 :) .

- أ- الخصائص المميزة للأساليب المعرفية .
- ١- ترتبط بأطار او شكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في الموقف لا بمحتوى Content هذا النشاط مما يفسر الفروق الفردية بين الافراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية مثل التفكير والادراك وحل المشكلات .
- ٢- ثابتة نسبياً لدى الافراد ولكن ليس بمعنى انها غير قابلة للتغيير او التعديل ولكن ليس بسهولة وسرعة ، ناهيك عن ان هذا الثبات يساعد على التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف بدرجة عالية من الثقة مما يساعد في عمليات التوجيه النفسي Psychological Counseling على المدى البعيد .
- ٣- تعد من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصية اذ انها تتخطى التمييز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الأنفعالي في الشخصية فكثيراً من وسائل قياسها له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية وتحديد خواصها لدى الافراد اي في سلوكهم
- ٤- لها صفة العمومية او الانتشار Pervasive وتستعمل في تقويم السلوك الأنساني
- ٥- ثنائية القطب Bipolar ان كل قطب له قيمة مميزة في ضوء ظروف وشروط خاصة وان اتصاف الفرد بخصائص اي من القطبين ثابت الى حد كبير (علي , 1992; 62) .

ب- تصنيف الأساليب المعرفية / ستقتصر الباحثة على ما هو موضوع اهتمام البحث الحالي :

الاستقلال الإدراكي . توصل "وتكن Witkin" الى اثبات وجود فروق واضحة بين الافراد في ادائهم وتعاملهم مع المواقف المختلفة وان هذه الفروق متسقة ومتشابهة في المواقف والأختبارات المصممة لقياس الأساليب المعرفية فالأفراد الذين يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية ويدركون اجزائه على انها عناصر مستقلة ومنفصلة عن بعضها البعض سُمي اصحاب هذا النمط المستقل ادراكياً عن المجال .

- ترجع تسمية الاستقلال الادراكي تبعاً لوجود خصيصة واضحة تتمثل في اختلاف مقدرة الافراد على ادراك اجزاء المجال منفصلة ، فالافراد الذين لا يعتمدون بشكل كبير على عناصر المجال المحيط بهم ويستعملون معلوماتهم من خلال

احساساتهم الداخلية الصادرة عن ذواتهم ويعودونها مرجعاً داخلياً لسلوكياتهم في ادراكهم لعناصر البيئة ، يسمون بالمستقلين عن المجال الادراكي ، ويرى "وتكن وزملاؤه Witkin et al 1999 " بان الاسلوب المعرفي جانباً معرفياً ملازماً لصفات الشخصية المتأصلة بعمق في الفرد والناجمة عن :

- التأثيرات البيئية للتنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة .
- تباين الفرص المتاحة للجنسين وسيطرة العرف الاجتماعي التي تؤكد على بعض القيم مثل المسايرة ، وسيادة التقاليد المعرفية ، وانماط التطبيع الاجتماعي ، والانظمة القاسية .
- يزداد الاسلوب المعرفي تمايزاً مع تقدم العمر اثناء النمو ويميل كل فرد الى المحافظة على وضعه النسبي بين اترابه في توزيع مقاييس التمايز في الوظيفة الادراكية من عمر الى اخر (Witkin et al , 1977;158)
- ج- الاستقلال الادراكي ونظرية التمايز النفسي .

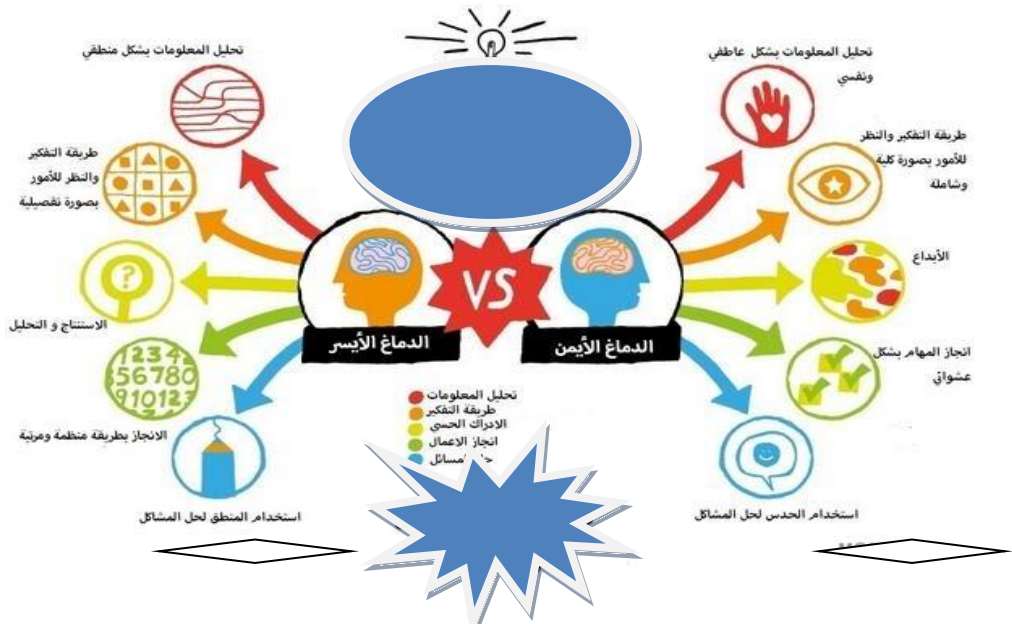
لقد نال اسلوب الاستقلال الادراكي الكثير من المناقشة في اطار مفهوم التمايز في دراسات "وتكن Witkin " اذ استنتج بأن هذا المفهوم يرتبط من الناحية السيكلوجية بتكوين الفرد كما انه مفيد في فهم النواحي النفسية والأدراكية وايضاً علاقته ببعض الابعاد النفسية التي تتضمن الشخصية بما فيها من ضوابط ودفاعات ومفهوم الذات والجسم وهذا ما جعل "وتكن Witkin " يضع نظرية كان الأساس فيها هو التمايز في التوظيف الادراكي والعقلي (الطهراوي , 1997 ; 45).

- جوانب التمايز النفسي :
- ١- بعد الوضوح الشمولي Articulate Global .
- ٢- بعد وضوح مفهوم الجسم Articulate Of Body Concept .
- ٣- بعد الاحساس بالهوية المفضلة The Sense Of Separate .
- ٤- بعد تخصيص الابنية الدفاعية The Specialization Of Defense Structures .

وقد ادى هذا العمل الواسع في هذا المفهوم وعلاقته بجميع جوانب الشخصية الى تعديل نظرية التمايز النفسي لتتكون من ثلاثة ابعاد رئيسة وهي :

- ١- فصل الوظائف النفسية Segregation Of Psychological Function .
تشمل هذه الوظيفة مفهوم الجسم وبعض الميكانيزمات الدفاعية ، فالأشخاص المستقلون عن المجال يكون مفهوم الجسم لديهم اكثر وضوحاً كما انهم يعمدون الى دفاعات متخصصة اسقاطية اذ اوضحت الدراسات ان ميكانيزمات الدفاع هي التي تساعد في تحديد مضمون خبرة الفرد اي انها تحدد المعلومات التي يقترب اوبيتعد عنها الفرد .
- ٢- فصل الوظائف العصبية والبدنية Segregation Of Neuron Physical Function .

توضح النظرية ان التمايز الظاهر في التوظيف النفسي لابد ان يظهر في التوظيف العصبي والفسولوجي ويعد لحاء المخ هو مركز الفصل في كل من نصفي المخ وعليه فأن الفرد المستقل ادراكياً يعد الأكثر تمايزاً والذي يظهر مزيداً من التخصص في الوظائف العصبية والفسولوجية يختلف عن الفرد الأقل تمايزاً ، فأداء الافراد المستقلين مجالياً افضل في احد نصفي الدماغ عنه بالنسبة للنصف الاخر في مهمات معينة والشكل (1) يوضح ذلك .



الشكل (1)

التمايز بين نصفي الدماغ

٣- فصل الذات - وغير الذات Segregation Of Self – Nonself .

يبدأ هذا المكون في العمل حين يصبح الفرد على وعي بالتمايز بين العواطف والرغبات الخاصة بمعنى ان الفرد المستقل ادراكياً يتصف بالتمايز النفسي بشكل مرتفع و يتمكن من عزل ذاته عن ذوات الآخرين ويعتمد على ادراكه لتمييز نفسه وتعد الذات هي المرجع في هذا التمايز (الديري , 2011 , 26-28) .

في ضوء مما سبق تتبنى الباحثة نظرية الاستقلال الادراكي في التمايز النفسي والتي تعد اطاراً مرجعياً في تفسير النتائج ، اذ ترى الباحثة بأن النظرية المتبناة لها وجود فعلي في سلوك الافراد في المواقف الحياتية المختلفة وان تحديد ذلك في مواقف فعلية حياتية هي نوعاً من الصدق بهذا الاسلوب الذي يتصف بالثبات النسبي المتأصل بعمق في الصفات الشخصية والناجمة من التأثيرات البيئية للتنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة ناهيك عن ان هذا الاسلوب يتميز مع تقدم العمر ويحافظ على وضعه

النسبي وهو بذلك يتفق مع ما توصلت اليه النظريات التطورية Developmental theories التي تعنى بخصائص الافراد في مراحل نموهم المختلفة بضغوطاتها وصراعاتها فمنذ اللحظات الاولى من حياة الفرد تبدأ الشخصية بالتشكل اذ يطرأ بنيان ثابت في نهاية مراحل النمو ، وتبعاً لظاهرة التثبيت انحباس التطور ، صراع لم يحل مما تؤثر طريقة الحل على المرحلة التطورية اللاحقة منتجةً شخصيات معينة . ووفقاً للسياق المطروح فإن التفسيرات المبنية على اساس المنحى المعاصر تتطلب ضرورة الدمج بين العوامل الاجتماعية والشخصية والانفعالية (النظرة المتكاملة) وكان ستيرنبرغ Sternberg من الذين دعوا الى هذه النظرة والى ضرورة توافر عدد من العوامل لظهور المنتج الابداعي متمثلة بالقدرات العقلية والعوامل الشخصية ونمط التعلم والدافعية والبيئة اذ يجب ان يتوافر حد ادنى من العناصر السابقة لدى الفرد وليس بالضرورة بمستويات متساوية لدى الفرد الواحد .

دراستان سابقتان .

دراسة ستيفن Stephen 1998

العلاقة بين الانتاج الابداعي والنمط المعرفي

استهدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الانتاج الابداعي والنمط المعرفي

العينة : 903 طلاب

الاداة : اختبارات تورانس Torrance للتفكير الابداعي ، ومقياس وتكن Witkin

للنمط المعرفي

الوسائل الاحصائية: الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين

ومعامل ارتباط بيرسون.

النتائج : وجود علاقة دالة احصائياً بين الابداع وبعض الانماط المعرفية ومنها نمط

الاستقلال الادراكي

(Stephen;1998,85).

دراسة عبد الهادي محمد 1999

الاساليب المعرفية المميزة لطلبة القسم العلمي والادبي .

استهدفت الدراسة تعرف الاساليب المعرفية المميزة لطلبة القسم العلمي والادبي

العينة : 991 طالباً

الاداة : اختبار الاشكال المتضمنة الذي اعده ونقله الى العربية كل من انور الشرقاوي وسليمان الشيخ الخضري .

الوسائل الاحصائية : الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون.

النتائج : وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاساليب المعرفية من نمط الاستقلال الادراكي ولصالح التخصص العلمي

(الديري، 2011:76) .

مناقشة الدراساتين السابقتين

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة ستيفن "Stephen 1998" ودراسة "عبد الهادي محمد 1999" باستعمال الوسائل الاحصائية .

تتفق الدراسة الحالية مع الدراساتين السابقتين من حيث استعمالها عينة من طلاب الجامعة كما تتفق الدراستان السابقتان من حيث حجم العينة على حين تتفرد الدراسة الحالية اذ بلغ حجم العينة 200 طالب وطالبة .

تتفق الدراستان السابقتان من حيث تبنيها اداة جاهزة على حين تتفرد الدراسة الحالية باستعمالها اداة من اعداد الباحثة اذ تم اعداد مقياس الاستقلال الادراكي بشقيه (أ - ب) ومقياس الخصائص التطورية .

تتفق الدراسة الحالية مع الدراساتين السابقتين في ايجاد العلاقة الارتباطية اذ توصلت الى نتائج ايجابية ايدت العلاقة الارتباطية الموجبة اذ توصلت دراسة ستيفن الى وجود علاقة بين الابداع وبعض الانماط المعرفية ومنها نمط الاستقلال الادراكي اما دراسة عبد الهادي فقد توصلت الى وجود علاقة ايجابية بين الاساليب المعرفية من نمط الاستقلال الادراكي والتخصص تبعاً لمتغير التخصص العلمي على حين تتفرد الدراسة الحالية كونها اعتمدت مقياسين من اعداد الباحثة اذ اعدت مقياس الاستقلال الادراكي بشقيه (أ - ب) واوجدت الصدق التلازمي بينهما اذ اعدت (36)فقرة تقريرية تصف

الاستقلال الادراكي بواقع (4) مجالات ولكل مجال (9) فقرات وفق الخصائص الفرد النفسية والعقلية والشخصية والاجتماعية ، وفقاً لنظرية وتكن ومقياس (ب) وفقاً لفكرة "وتكن" ولكن بصيغة اخرى تختبر قدرة الفرد على ايجاد شكل متضمن داخل شكل اكثر تعقيداً من خلال الاجابة على اسئلة تتناسب ومقياس المتغير المراد قياسه كما تم اعداد مقياس الخصائص التطورية اذ يتكون المقياس من (48) فقرة تصف الخصائص التطورية بواقع (6) مكونات ولكل مكون (8) فقرات متمثلة في الخصائص الابداعية والعقلية والاجتماعية والمنطقية والحدسية والانفعالية كما واوجدت الباحثة العلاقة بين مقياس الاستقلال الادراكي والخصائص التطورية .

اجراءات البحث Procedures Of The Research

اولاً : مجتمع البحث Society of The Research

يشمل مجتمع* البحث الحالي طلبة كلية التربية وطلبة كلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية للعام الدراسي 2013 - 2014 البالغ (7171) طالباً وطالبة بواقع (3302) طالباً وطالبة في كلية التربية و(3869) طالباً وطالبة في كلية التربية الاساسية والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

مجتمع البحث موزع حسب الكلية والجنس (ذكور ، واناث)

المجموع	أ	ذ	الكلية
3302	1502	1800	التربية
3869	2144	1725	التربية الاساسية
7171	3646	3525	المجموع

ثانياً : عينة البحث Sample of The Research

تم اختيار (200) طالب و طالبة للمرحلة الثالثة بالاسلوب العشوائي البسيط من قسم الفيزياء وقسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية، وقسم العلوم وقسم التربية الخاصة في كلية التربية الاساسية و الجدول (2) يوضح ذلك .

الجدول (2)

عينة البحث موزعة حسب الكلية والقسم والمرحلة والجنس (ذكور ،واناث

(والتخصص(علمي ،وانساني)

الكلية	القسم	التخصص	المرحلة	ذ	أ	المجموع
التربية	الفيزياء	علمي	الثالثة	25	25	50
	العلوم التربوية والنفسية	انساني		25	25	50
التربية الاساسية	العلوم	علمي		25	25	50
	التربية الخاصة	انساني		25	25	50
المجموع				100	100	200

ثالثاً: اداتا البحث Two Instruments Of The Research

لقد اعدت الباحثة مقياس الاستقلال الادراكي بشقيه (أ- ب) ومقياس الخصائص التطورية وكما يأتي :

اولاً : الاستقلال الادراكي Cognitive Independence

عرفته الباحثة وفقاً لنظرية التمايز في التوظيف الادراكي والعقلي لوتكن ، بانه قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كونها عناصر ادراكية في المجال ، تتضح من

خلال خصائصه المرتبطة بتكوينه النفسي والمعرفي والشخصي والاجتماعي ولها الدور في فهم طريقة تعامله مع المواقف الحياتية المختلفة .

أ- تم صياغة (36) فقرة تصف الاستقلال الادراكي موزعة بواقع (9) فقرات على (4) مجالات هي :

١- المجال النفسي Psychological Field خصائص كيفية تظهر في السلوك المعرفي النفسي تتميز باساليب الدفع الفكرية مثل الاسقاط .

٢- المجال المعرفي Cognitive Field القدرة التحليلية التي تظهر في سلوك الفرد عبر ادراكه لنشاطاته العقلية التي ينجزها .

٣- المجال الشخصي Personal Field القدرة الكيفية التي تعتمد على الاسلوب الاكثر تفضيلاً لدى الفرد والذي يسلكه اثناء تفاعله مع المواقف المختلفة والتي تتميز بدرجة عالية من الثبات النسبي .

٤- المجال الاجتماعي Social Field خصائص بنائية ، اكثر تلقائية في التوجه للبيئة ترتبط بانواع التفضيل الاجتماعي والعلمي والمهني .

ب - تم اختيار (14) شكلاً تصف الاستقلال الادراكي وفقاً لفكرة "وتكن" وصياغة اسئلة تتناسب وقياس المتغير المراد قياسه ، كما تم اختيار شكلين منهما على انهما مثالين توضيحيين .

ثانياً: الخصائص التطورية Developmental Characteristics

عرفتها الباحثة وفقاً للتفسيرات المبينة على اساس المنحى المعاصر (النظرة المتكاملة) بانها الوحدة المتكاملة من الخصائص التي يطورها الطلبة ويحافظون عليها نتيجة وجودهم في بيئات خصبة ومشجعة تبرز على السطح في استعداداتهم الابداعية والعقلية والاجتماعية والمنطقية والحدسية والانفعالية . اذ تم صياغة (48) فقرة تصف الخصائص التطورية موزعة بواقع (8) فقرات على (6) مكونات وكما يأتي :

١- الخصائص الابداعية Creative Characteristics استعدادات عقلية تتجلى بانواع من السلوك الابداعي .

٢- الخصائص العقلية Mentality Characteristics استعدادات معرفية تتجلى في ميادين النشاط الانساني الاكاديمي .

٣- الخصائص الاجتماعية Social Characteristics استعدادات تتمثل في تنظيم الحياة الشخصية والعلاقات الاجتماعية .

٤- الخصائص المنطقية Logical Characteristics القدرة على تنظيم الافكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي الى معنى واضح او نتيجة مترتبة على حجج معقولة .

٥- الخصائص الحدسية Intuitive Characteristics استعدادات عقلية تتمثل بالانفتاح غير المحدود والقدرة على تحرير الافكار والتعبير عنها .

٦- الخصائص الانفعالية Emotional Characteristics استعدادات وجدانية تتجلى في الدافعية الداخلية لتحقيق الذات والوعي الذاتي .

رابعاً : الاجراءات الاحصائية Statistical Procedures

صلاحية الفقرات : بهدف التأكد من صلاحية الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه كما تبدو ظاهرياً وملائمة بدائل الاجابة لها ، فقد عرضت الباحثة مقياس الاستقلال الادراكي بشقيه (أ- ب) ومقياس الخصائص التطورية بالصيغة الاولى على مجموعة من الخبراء التخصيصيين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (6) خبراء والملحق (1) يوضح ذلك ، اذ طلب منهم فحص الفقرات والاشكال منطقياً وتقدير صلاحيتها وارتباطها بالمجالات والمكونات التي أعدت لقياسها وكذلك صلاحية البدائل واجراء التعديل المناسب ان كان ضرورياً ومن خلال استجابة الخبراء اتضحت صلاحية جميع الفقرات والاشكال في قياس ما أعدت لقياسه وبنسبة اتفاق (١٠٠%) وعليه تم تثبيت المقياسين بصيغتهما الاولى .

وضوح تعليمات المقياسين : بهدف التأكد من وضوح تعليمات المقياسين وفهم عباراتهما وفهم الاشكال المتضمنة داخل شكل اكثر تعقيدا ومدى مناسبة المرحلة العمرية فقد طبقت الباحثة المقياسين على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة بواقع (25) طالباً و(25) طالبة للمرحلة الجامعية ، وقد تبين من خلال نتائج التطبيق ان

تعليمات المقياسين وفهم عباراته واضحة لدى طلبة المرحلة الجامعية وان الزمن المستغرق بمدى (12) دقيقة .

تصحيح المقياس وايجاد الدرجة الكلية . ويقصد به وضع درجة استجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم جمع هذه الدرجات لايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة ، وقد تم تصحيح الاستمارات على اساس (36) فقرة بالنسبة لمقياس الاستقلال الادراكي (أ) و(48) فقرة بالنسبة لمقياس الخصائص التطورية بعد ان اعطيت اوزاناً تراوحت بين (1-5) درجة للفقرات الايجابية و(1-5) للفقرات السلبية تقابل خمسة بدائل (دائماً ، غالباً، احياناً ، نادراً، ابداً). وتم تصحيح الاستمارات على اساس (12) شكلاً بالنسبة لمقياس الاستقلال الادراكي (ب) بعد ان اعطيت اوزاناً تراوحت بين (0-1) درجة ولأجل استخراج الدرجة الكلية للمقياس تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في اجاباته على فقرات المقياس ، لذا فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها من مقياس الاستقلال الادراكي (أ) (180) وادنى درجة (36)، ولمقياس الاستقلال الادراكي (ب) فان أعلى درجة (12) وادنى درجة (0)، ولمقياس الخصائص التطورية فان أعلى درجة (240) وادنى درجة (48).

التحليل الاحصائي للفقرات . يعد تحليل الفقرات احصائياً من المتطلبات الاساسية لبناء المقياس النفسي ، ولغرض التحليل الاحصائي للفقرات وايجاد قوتها التمييزية ودرجة اتساقها الداخلي واستبعاد الفقرات غير المميزة ، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (200) طالباً وطالبة اختيروا من كليتي التربية والتربية الاساسية كما موضح في الجدول (2) انف الذكر ، وذلك للابقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد تلك غير المميزة (Ebel,1972:372). اعتمدت الباحثة اسلوب المجموعتين المتطرفتين Contrasted Groups Method ، ولأجراء ذلك اتبعت الباحثة ما يأتي:

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة .
- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة الى ادنى درجة .
- تعيين 27% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا على المقياس ، و(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا على المقياس

(Anstasi,1976:20). وعليه اصبح حجم افراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (54) فرداً .

مقياس الاستقلال الادراكي (أ)

١ - القوة التمييزية لفقرات مقياس الاستقلال الادراكي (أ) .

بعد ايجاد القوة التمييزية لكل فقرة تبين ان جميع فقرات المقياس كانت دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (106) ، اذ كانت قيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.98) والجدول (3) يوضح ذلك .

الجدول (3)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاستقلال الادراكي (أ)

القيمة الثانية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		المجال	الفقرة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
2.761	1.017	1.851	1.073	2.407	النفسي	1-1
2.413	0.984	1.888	1.086	2.370		2
5.270	1.120	2.907	1.072	4.018		3
4.810	1.127	3.463	0.756	4.351		4
4.051	1.323	2.851	1.289	3.870		5
2.697	1.432	3.203	1.116	3.870		6
8.476	1.213	3.000	0.659	4.592		7
7.023	1.144	2.463	1.157	4.018		8
3.765	0.961	2.018	1.101	2.648		9
3.930	1.234	2.851	1.172	3.759	المعرفي	2-10
4.306	1.414	3.333	1.268	4.444		11
3.468	1.145	2.518	1.446	3.388		12
7.930	1.115	2.963	0.740	4.407		13
9.223	1.235	2.722	0.693	4.500		14
7.389	1.331	2.666	0.822	4.240		15
4.412	1.145	3.166	1.032	4.092		16
3.657	1.250	3.148	0.874	3.907		17
3.043	0.930	2.759	1.027	3.333		18
6.023	1.133	3.129	1.035	4.388	الشخصي	3-19
5.455	1.156	2.055	1.172	3.277		20
2.481	1.480	3.129	1.388	3.814		21
7.456	1.122	3.203	0.718	4.555		22
6.002	1.203	3.148	0.850	4.351		23
9.466	1.204	3.055	0.547	4.759		24
5.876	0.959	3.055	1.004	4.166		25
5.113	1.261	2.648	0.935	3.740		26
5.419	1.277	3.092	1.170	4.370		27

8.515	1.294	2.203	0.910	4.037	الاجتماعي	-28 4
2.345	1.077	2.518	1.371	3.074		29
2.899	1.261	2.648	1.512	3.425		30
4.895	1.176	2.077	1.219	3.203		31
4.630	1.177	2.518	1.509	3.722		32
8.176	1.265	2.148	1.081	4.000		33
6.453	1.224	2.518	1.098	3.963		34
4.393	1.284	2.518	1.427	3.666		35
6.388	1.185	1.907	1.282	3.425		36

٢- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس : يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة ويعد مؤشراً لتجانس الفقرات في قياس ما اعدت لقياسه (Allen & yen,1979:124). ولاستخراج معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس استعمل معامل ارتباط بيرسون Pearsons Correlation Coefficient وظهرت النتائج ان جميع الفقرات متجانسة لان قيم معامل ارتباطها المحسوبة اكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.139) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (198) والجدول (4) يوضح ذلك ، واستنادا الى هذا التحليل الاحصائي لم تستبعد اية فقرة من فقرات المقياس البالغة (36) فقرة .

الجدول (4)

فقرات مقياس الاستقلال الادراكي (أ) من خلال علاقتها بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	المجال	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	الفقرة	المجال	قيمة معامل الارتباط المحسوبة
1-1	النفسي	0.220	3-19	الشخصي	0.236
2		0.214	20		0.230
3		0.277	21		0.243
4		0.408	22		0.566
5		0.422	23		0.479

0.584		24	0.260		6
0.428		25	0.522		7
0.432		26	0.440		8
0.454		27	0.262		9
0.521	الاجتماعي	4-28	0.310	المعرفي	2-10
0.420		29	0.222		11
0.282		30	0.354		12
0.296		31	0.609		13
0.169		32	0.593		14
0.565		33	0.489		15
0.487		34	0.450		16
0.306		35	0.365		17
0.461		36	0.221		18

٣- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال

اظهرت النتائج ان جميع الفقرات متجانسة لان قيم معاملات ارتباطها المحسوبة اكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.139) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (198) والجدول (5) يوضح ذلك .

الجدول (5)

فقرات مقياس الاستقلال الادراكي (أ) من خلال علاقتها بالدرجة الكلية للمجال

الفقرة	المجال	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	الفقرة	المجال	قيمة معامل الارتباط المحسوبة
1-1	النفسي	0.352	3-19	الشخصي	0.238
2		0.325	20		0.290
3		0.336	21		0.370
4		0.579	22		0.615
5		0.549	23		0.510
6		0.584	24		0.662
7		0.614	25		0.526
8		0.367	26		0.646
9		0.425	27		0.639
2-10	المعرفي	0.252	4-28	الاجتماعي	0.191
11		0.221	29		0.189
12		0.529	30		0.373
13		0.682	31		0.432
14		0.616	32		0.444
15		0.609	33		0.512
16		0.570	34		0.472
17		0.507	35		0.495
18		0.497	36		0.458

مقياس الاستقلال الادراكي (ب)

١ - القوة التمييزية لاشكال مقياس الاستقلال الادراكي (ب) .

اعتمدت الباحثة محك ايبيل معياراً لقبول الشكل على انه شكل مميز ، اذ يشير "ايبيل Ebel " ان الحد الادنى لقبول الفقرة كفقرة مميزة في المقياس يجب ان لا تقل قيمة معامل تمييزها عن (0.30) والجدول (6) يوضح معاملات التمييز لكل شكل من اشكال مقياس الاستقلال الادراكي (ب).

الجدول (6)

معاملات التمييز لاشكال مقياس الاستقلال الادراكي (ب)

الشكل	عدد الذين اجابوا اجابة صحيحة		معامل التمييز
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	
1	37	5	0.59
2	42	16	0.48
3	44	19	0.46
4	52	23	0.54
5	48	12	0.67
6	52	23	0.54
7	54	37	0.31
8	54	32	0.41
9	54	37	0.31
10	34	7	0.50
11	35	13	0.41
12	44	27	0.31

وبعد هذا التحليل الاحصائي تبين ان جميع الاشكال مميزة لان قيم معاملات تمييزها اكبر من (0.30) .

٢- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس استعملت الباحثة معامل ارتباط بوبنت بايسيريل Point – Biserial Correlation Coefficient اذ اظهرت النتائج ان جميع الاشكال متجانسة لان قيم معاملات ارتباطها المحسوبة اكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.139) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (198) والجدول (7) يوضح ذلك ، واستناداً الى هذا التحليل الاحصائي لم يستبعد اي شكل من اشكال المقياس البالغة (12) شكلاً والملحق (2) يوضح المقياس بشقيه (أ- ب) بصيغته النهائية .

الجدول (7)

اشكال مقياس الاستقلال الادراكي (ب) من خلال علاقتها اشكال بالدرجة الكلية للمقياس

الشكل	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	الشكل	قيمة معامل الارتباط المحسوبة
1	0.543	7	0.467
2	0.320	8	0.462
3	0.254	9	0.394
4	0.635	10	0.386
5	0.592	11	0.383
6	0.459	12	0.362

علاقة شقي مقياس الاستقلال الادراكي (أ) و (ب) .

اغرض التحقق من اتساق المقياس بشقيه (أ) و (ب) تم ايجاد العلاقة بين مقياس الاستقلال الادراكي (أ) و (ب) باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، وقد وجد ان قيمة معامل الارتباط المحسوبة (0.440) وللتحقق من دلالة الارتباط استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (8) يوضح ذلك .

الجدول (8)

معامل الارتباط بين شقي مقياس الاستقلال الادراكي (أ) و (ب)

المتغير	العينة	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
			المحسوبة	الجدولية	
الاستقلال الادراكي (أ)	200	0.440	6.931	1.96	دالة
الاستقلال الادراكي (ب)					

في ضوء هذه النتائج تم التوصل الى ان هنالك علاقة ارتباطية موجبة بين شقي مقياس الاستقلال الادراكي (أ) و (ب) كون النتيجة دالة عند مستوى دلالة (0.05) لان القيمة التائية المحسوبة (6.931) اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) .

مقياس الخصائص التطورية

١ - القوة التمييزية لفقرات مقياس الخصائص التطورية.

بعد ايجاد القوة التمييزية لكل فقرة تبين ان جميع فقرات المقياس كانت دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (106) لان قيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.98) والجدول (9) يوضح ذلك .

الجدول (9)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الخصائص التطورية

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		المكون	الفقرة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
7.184	1.188	2.611	0.845	4.037	الخصائص الابداعية	1-1
5.527	1.250	2.611	0.959	3.796		2
5.263	1.143	2.703	0.930	3.759		3
11.177	1.036	2.018	0.904	4.111		4
5.581	1.330	3.240	0.815	4.425		5
7.774	1.217	2.907	0.793	4.444		6
3.769	1.272	2.759	1.228	3.666		7
8.364	1.327	2.759	0.745	4.537		8
6.909	1.324	2.981	0.816	4.444	الخصائص العقلية	2-9
4.930	1.422	3.296	0.734	4.370		10
7.534	1.259	2.870	0.813	4.407		11
6.353	1.265	2.851	0.919	4.203		12
5.269	1.432	2.796	0.970	4.037		13
2.754	1.265	2.388	1.250	3.055		14
5.608	1.236	2.407	1.432	3.851		15
8.060	1.253	2.444	0.972	4.185		16
7.167	1.193	2.500	0.999	4.018	الخصائص الاجتماعية	3-17
9.264	1.109	2.574	0.846	4.333		18
7.076	1.397	2.833	0.730	4.351		19
6.869	1.299	2.833	0.9.7	4.314		20
6.530	1.497	2.944	0.946	4.518		21
6.097	1.377	2.907	1.027	4.333		22
5.081	1.480	3.129	1.014	4.370		23
8.859	1.532	2.907	0.392	4.814		24
7.274	1.392	2.851	0.767	4.425	الخصائص	4-25

5.598	1.497	3.277	0.858	4.592	المنطقية	26
7.929	1.382	3.111	0.563	4.722		27
7.246	1.294	2.944	0.965	4.537		28
7.579	1.348	2.740	0.752	4.333		29
8.487	1.258	2.963	0.601	4.574		30
7.894	1.414	3.129	0.547	4.759		31
8.378	1.053	2.388	0.989	4.037		32
6.207	1.396	3.222	0.636	4.518	الخصائص الحسية	5-33
8.636	1.344	2.759	0.692	4.537		34
7.831	1.181	2.666	0.915	4.259		35
6.098	1.478	3.240	0.784	4.629		36
8.955	1.423	2.777	0.614	4.666		37
5.916	1.454	2.870	0.839	4.222		38
6.009	1.303	2.666	0.820	3.925		39
7.922	1.349	2.907	0.718	4.555	الخصائص الانفعالية	40
4.684	1.399	3.240	1.086	4.370		6-41
5.193	1.346	2.870	1.043	4.074		42
9.381	1.126	2.574	0.743	4.296		43
9.694	1.283	2.555	0.601	4.425		44
8.681	1.287	2.759	0.837	4.574		45
5.075	1.341	3.111	1.112	4.314		46
4.342	1.443	2.740	1.052	3.796		47
5.675	1.213	2.666	1.228	4.000		48

٢- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

اظهرت النتائج ان جميع الفقرات متجانسة لان قيم معاملات ارتباطها المحسوبة اكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.139) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198) والجدول (10) يوضح ذلك واستناداً الى هذا التحليل الاحصائي لم تستبعد اية فقرة من فقرات المقياس البالغة (48) فقرة والملحق (2) يوضح المقياس بصيغته النهائية.

الجدول (10)

فقرات مقياس الخصائص التطورية من خلال علاقتها بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	المكون	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	الفقرة	المكون	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	الفقرة	المكون	قيمة معامل الارتباط المحسوبة
1-1	الخصائص الابداعية	0.584	3-17	الخصائص الاجتماعية	0.587	5-33	الخصائص الحسية	0.658
2		0.507	18		0.681	34		0.699
3		0.477	19		0.613	35		0.652
4		0.558	20		0.682	36		0.743
5		0.683	21		0.697	37		0.704
6		0.717	22		0.644	38		0.634
7		0.483	23		0.597	39		0.571
8		0.632	24		0.631	40		0.703
-9-2	الخصائص العقلية	0.699	-25-4	الخصائص المنطقية	0.645	-41-6	الخصائص الانفعالية	0.518
10		0.618	26		0.639	42		0.550
11		0.726	27		0.657	43		0.615
12		0.612	28		0.694	44		0.669
13		0.535	29		0.661	45		0.710
14		0.393	30		0.725	46		0.503
15		0.497	31		0.673	47		0.522
16		0.659	32		0.606	48		0.513

٣- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمكون

اظهرت النتائج ان جميع الفقرات متجانسة لان قيم معاملات ارتباطها المحسوبة اكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.139) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (198) والجدول (11) يوضح ذلك .

الجدول (11)

فقرات مقياس الخصائص التطورية من خلال علاقتها بالدرجة الكلية للمكون

قيمة معامل الارتباط المحسوبة	المكون	الفقرة	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	المكون	الفقرة	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	المكون	الفقرة
0.736	الخصائص الحدسية	5- 33	0.698	الخصائص الاجتماعية	3- 17	0.689	الخصائص الابداعية	1-1
0.630		34	0.703		18	0.662		2
0.803		35	0.722		19	0.555		3
0.700		36	0.775		20	0.695		4
0.681		37	0.717		21	0.713		5
0.646		38	0.652		22	0.673		6
0.733		39	0.647		23	0.564		7
0.600		40	0.739		24	0.723		8
0.670	الخصائص الانفعالية	6- 41	0.655	الخصائص المنطقية	-25 4	0.614	الخصائص العقلية	2-9
0.629		42	0.752		26	0.710		10
0.653		43	0.770		27	0.675		11
0.719		44	0.766		28	0.634		12
0.695		45	0.747		29	0.565		13
0.684		46	0.712		30	0.649		14
0.625		47	0.721		31	0.697		15
0.580		48	0.761		32	0.670		16

الصدق Validity

يعد الصدق من اهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في المقياس النفسي لانه يؤثر قدرة المقياس على قياس ما يجب قياسه فعلاً (Harrison,1983: 11) . وقد تحققت الباحثة من صدق المقياسين من خلال ما يأتي :

الصدق الظاهري Face Validity

يؤكد "ايبل Ebel" ان افضل من يتحقق عن الصدق الظاهري هم الخبراء (Ebel,1972: 555). وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياسين حين عرضت فقراتهما على مجموعة من الخبراء فضلاً عن ذلك ان الخبراء فحصوا الفقرات وقدروا تمثيلها لما اعدت لقياسه ، فضلاً عن ذلك مؤشرات تفيد في صدق البناء وذلك من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال والمقياس .

الثبات Reliability

هو استقرار واتساق في نتائج المقياس ، والمقياس الثابت مقياس موثوق فيه والذي يمكن الاعتماد عليه والذي يعطي النتائج نفسها اذا ما عيد على الافراد انفسهم في الظروف نفسها ، وقد تحقق الثبات للمقياسين بما يأتي :

١- معامل الفا للاتساق الداخلي Alpha Coefficient For Internal

Consistency

لغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة استعملت الباحثة جميع استمارات العينة البالغة (200) استمارة وقد بلغ معامل الثبات باستعمال معادلة الفا كرونباخ Alpha Cronbach Formula (0.80) لمقياس الاستقلال الادراكي (أ) و (0.93) لمقياس الخصائص التطورية .

٢- معادلة كودر - ريتشاردسون Kuder – Richardson Formula

بلغ معامل الثبات باستعمال معادلة كودر - ريتشاردسون (0.81) لمقياس الاستقلال الادراكي (ب).

الوسائل الاحصائية Statistical Methods

اعتمدت الباحثة الحقيبة الاحصائية (SPSS)

- ١- الاختبار التائي لعينة واحدة T-Test For One Sample .
- ٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-Test For Two Independent .
- ٣- معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation Coefficient .
- ٤- معادلة الفا كرونباخ Alpha Cronbach Formula .

- ٥- معادلة كودر - ريتشاردسون Kuder – Richardson Formula .
٦- معامل ارتباط بوينت بايسيرال Point – Biserial Correlation Coefficient

عرض النتائج ومناقشتها Presentation Of The Results And Their Discussion

الهدف الاول : قياس الاستقلال الادراكي لدى طلبة الجامعة .

طبق المقياس على عينة البحث البالغة (200) طالباً وطالبة وكان المتوسط الحسابي (116.355) بانحراف معياري (15.104) ولدى موازنة متوسط افراد العينة بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (108) باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة للاستدلال حول المتوسط الحسابي للمجتمع تبين ان القيمة التائية المحسوبة (7.823) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (199) والجدول (12) يوضح ذلك .

الجدول (12)

متوسط الدرجات والانحراف المعياري لمقياس الاستقلال الادراكي

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
200	116.355	108	15.104	199	7.823	1.96	دالة

في ضوء هذه النتائج تم التوصل الى ان عينة البحث لديها استقلال ادراكي لان المتوسط الحسابي (116.355) اكبر من المتوسط الفرضي (108) ويكون النتيجة دالة عند مستوى دلالة (0.05) لان القيمة التائية المحسوبة (7.823) اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96).

الهدف الثاني:

تعرف الفروق في الاستقلال الادراكي على وفق متغيري التخصص (علمي، وانساني) والجنس (ذكور، واناث).
أ - متغير التخصص (علمي ، وانساني).
لتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كما موضح في الجدول (13).

الجدول (13)

متوسط الدرجات والانحراف المعياري لمقياس الاستقلال الادراكي على وفق متغير التخصص (علمي ، وانساني)

التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
علمي	100	116.230	15.069	198	0.117	1.96	غير دالة
انساني	100	116.480	15.213				

لا يوجد فرق دال احصائياً على وفق متغير التخصص (علمي ، وانساني) كون النتيجة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) لان القيمة التائية المحسوبة (0.117) اصغر من القيمة التائية الجدولية (1.96).

ب- متغير الجنس (ذكور، واناث) .

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كما موضح في الجدول (14) .

الجدول (14)

متوسط الدرجات والانحراف المعياري لمقياس الاستقلال الادراكي على وفق متغير الجنس (ذكور ،واناث)

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	100	118.530	13.769	198	2.05	1.96	دالة
اناث	100	114.180	16.107				

يوجد فرق دال احصائياً على وفق متغير الجنس (ذكور ،واناث) لصالح الذكور لان المتوسط الحسابي للذكور (118.530) اكبر من المتوسط الحسابي للاناث (114.180) وكون النتيجة دالة عند مستوى دلالة (0.05) لان القيمة التائية المحسوبة (2.05) اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96).

الهدف الثالث :قياس الخصائص التطورية لدى طلبة الجامعة .

بلغ المتوسط الحسابي (176.785) بانحراف معياري (36.104) ومتوسط فرضي (144) وتبين ان القيمة التائية المحسوبة (12.84) اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (199) والجدول (15) يوضح ذلك

الجدول (15)

متوسط الدرجات والانحراف المعياري لمقياس الخصائص التطورية

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
200	176.785	144	36.104	199	12.84	1.96	دالة

في ضوء هذه النتائج تم التوصل الى ان عينة البحث لديها خصائص تطورية لان المتوسط الحسابي (176.785) اكبر من المتوسط الفرضي (144) وكون النتيجة دالة عند مستوى (0.05) لان القيمة التائية المحسوبة (12.84) اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) .

الهدف الرابع : تعرف الفروق في الخصائص التطورية على وفق متغيري التخصص (علمي ، وانساني) والجنس (ذكور ، واثاث) .
أ- متغير التخصص (علمي ، وانساني) .
لتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كما موضح في الجدول (16).

الجدول (16)

متوسط الدرجات والانحراف المعياري لمقياس الخصائص التطورية على وفق متغير التخصص (علمي ، وانساني) .

مستوى الدالة (0.05)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	التخصص
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	1.96	0.510	198	39.744	175.48	100	علمي
				32.205	178.090	100	انساني

لا يوجد فرق دال احصائيا على وفق متغير التخصص (علمي ، وانساني) كون النتيجة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) لان القيمة التائية المحسوبة (0.510) اصغر من القيمة التائية الجدولية (1.96).

ب- متغير الجنس (ذكور ، واثاث) .

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كما موضح في الجدول (17) .

الجدول (17)

متوسط الدرجات والانحراف المعياري لمقياس الخصائص التطورية على وفق متغير الجنس (ذكور ، واث) .

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	100	178.300	38.053	198	0.592	1.96	غير دالة
اثاث	100	175.270	34.169				

لا يوجد فرق دال احصائياً على وفق متغير الجنس (ذكور ، واث) كون النتيجة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) لان القيمة التائية المحسوبة (0.592) اصغر من القيمة التائية الجدولية (1.96).

الهدف الخامس : تعرف العلاقة بين الاستقلال الادراكي والخصائص التطورية لدى طلبة الجامعة .

استعمل معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة معامل الارتباط ، وجد ان قيمة معامل الارتباط المحسوبة (0.340) وللتحقق من دلالة معامل الارتباط استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (18) يوضح ذلك .

الجدول (18)

معامل الارتباط بين الاستقلال الادراكي والخصائص التطورية لدى طلبة الجامعة

المتغير	العينة	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
			المحسوبة	الجدولية	
الاستقلال الادراكي	200	0.340	5.114	1.96	دالة
الخصائص التطورية					

في ضوء هذه النتائج تم التوصل الى ان هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الاستقلال الادراكي والخصائص التطورية لدى طلبة الجامعة ليست عالية الا انها دالة عند مستوى دلالة (0.05) لان القيمة التائية المحسوبة (5.114) اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96).

تفسير النتائج ومناقشتها

١- عينة البحث لديها استقلال ادراكي اذ ترى الباحثة بان طلبة الجامعة يتميزون بسمات تتناسب وطبيعة عملهم والتي تمثل اشكال التوظيف المميز لنشاطاتهم العقلية والادراكية وبغض النظر عن التخصص على حين تتمايز الفرص المتاحة للجنسين وسيطرة العرف الاجتماعي التي تؤكد على بعض القيم وسيادة التقاليد العرفية وانماط التطبيع الاجتماعي وهذا ما تمت الاشارة اليه في الاطار النظري انف الذكر .

٢- ترى الباحثة بان طلبة الجامعة يتميزون بخصائص تطورية مما يعزز فديتهم التي يطورونها ويحافظون عليها خلال مراحلهم الارتقائية والتي تتضح جلياً في استعداداتهم الابداعية والعقلية والاجتماعية والمنطقية والحدسية والانفعالية التي يتحدد على اساسها تنظيم العلاقات في اي موقف من المواقف بغض النظر عن التخصص والجنس .

٣- توجد علاقة ارتباطية بين الاستقلال الادراكي والخصائص التطورية لدى عينة البحث ، اذ تعزو الباحثة ذلك كون طلبة الجامعة يتميزون بخصائص تمثل طريقة تميزهم لاداء نشاطاتهم والتي تتضح في خصائصهم الشخصية وهذا ما اشارت اليه دراسة جريكو وماك لونج "Greco and Mclung1979" بان الافراد ذوي الاستقلال الادراكي اكثر موضوعية ووضوحاً ، كما اشارت دراسة ستيفن "Stephen 1998" بوجود علاقة بين الابداع والاستقلال الادراكي .

Recommendations التوصيات

- على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تنمية الوعي بمفهوم الاستقلال الادراكي والخصائص التطورية ودورها الفاعل في الحياة الاكاديمية .
- على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تنمية الوعي بمفهوم الاستقلال الادراكي بحد ذاته على انه محدد للشخصية اذ يعد مرجعاً داخلياً موجهاً مما يساعد في عمليات التوجيه النفسي على المدى البعيد .
- على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بضرورة توافر بيئة داعمة ودورها الفاعل في تبلور تمايز الوظيفة الادراكية من عمر لآخر

Suggestion المقترحات

- اجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي على عينات اخرى تضم شرائح اجتماعية متباينة.
- قياس الخصائص التطورية وعلاقتها بانماط التفكير .

References المصادر

- جيزل ارنولد (1959) :الشباب من العشرة الى السادسة عشر، ط11، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد قم ، منشورات بطحاء . .
- الخولي ، هشام محمد (2002) :الاساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، دار الكتاب .
- الديري ، علا اسعد (2001) : الاستقلال الادراكي وعلاقته بالاتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الاسعاف في قطاع غزة ، بحث مقدم الى قسم علم النفس ، كلية التربية بجامعة غزة .
- الشامي ، جمال الدين محمد (2004) : الاساليب المعرفية كمحددات للشخصية ، مجلة علم النفس ،الهيئة العامة للكتاب ، السنة (3) العدد(11) ، الكويت .
- الشرقاوي ،انور محمد (2003) : علم النفس المعرفي المعاصر ط2القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

- -----(1995): الاساليب المعرفية في بحوث علم النفس وتطبيقاتها في التربية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو .
- شريف ، نادية محمود (1981) : الانماط الادراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد (3)، جامعة الكويت.
- ----- (1982) : الاساليب المعرفية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي ، مجلة عالم الفكر ، المجلد (13) العدد (2)، الكويت .
- العنوم ، عدنان يوسف ، وعلاونه، شفيق فلاح ، وجراح ، عبد الناصر ذياب ، وابو غزال ، معاوية محمود (2005) : علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ، عمان – دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- علي ، سمية احمد محمد (1992) : اثر تماثل واختلاف مستويات الذكاء والتحصيل الدراسي على الابتكارية وبعض الاساليب المعرفية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق .
- نعمة ، انطوان واخرون (1996) : المنجد في اللغة العربية المعاصرة ص 390-924 بيروت ، دار المشرق .
- Allen , M.J &Yen.M.M.(1979); **Introduction To Measurement Theory** ,California Brooks-Cole.
- Anastasi (1976); **Psychological Testing** , Macmillan New York..
- Ebel ,R . L(1972); **Essentials Of Educational Measurement**, N.J, Prentice Hall Company ,New York .
- Gaudio , A.(1976); **Psychological Differentiation And Mobility AS Related To Creativity Perceptual And Motor Skills** .
- Harrison , A (1983); **Language Testing**, London Press. , Macmillan
- Stephen, J. (1998); Som Cognitive Styles More Creatively Productive Than Others – **Journal Of Creative Behavior**.12 (1)P;85.

- Witkin .H .A .Moor , C .A .Oltman , P .K ,Good Enough ,D. R. Friedman . F. D. R.& Raskin , E.(1977); Role Of The Field Dependent And Field . Independent Cognitive Styles IN Academic Evalluation Alongitudineal Study ; **Journal Of Educational Psychology**,6(2)P;158..
- Worth , D. And Smith , P. (1992); **Educational Psychology in School** . London Longmans, UK .

الملحق (1)

اسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات البحث

ت	الدرجة العلمية	اسماء السادة الخبراء	التخصص	مكان العمل
1	أ. د	خليل ابراهيم رسول	قياس وتقويم	كلية الاداب - جامعة بغداد
2	أ. د	عامر ياس خصير	علم النفس التربوي	تربية الاساسية - جامعة مستنصرية
3	أ. د	عبد الامير عبود الشمسي	قياس وتقويم	كلية تربية - جامعة بغداد
4	أ. د	عبد الله العبيدي	قياس وتقويم	تربية اساسية - جامعة مستنصرية
5	أ. د	محمود كاظم محمود	صحة نفسية	كلية التربية - الجامعة المستنصرية
6	أ. د	نادية شعبان مصطفى	تربية خاصة	كلية التربية - الجامعة المستنصرية

الملحق (2)

مقياس الاستقلال الادراكي بشقيه (أ - ب) ومقياس الخصائص التطورية بصيغته النهائية

اولاً: مقياس الاستقلال الادراكي (أ) .

الفقرات	دائماً	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١- انسب افكاري غير المقبولة الى غيري واشعر بالذنب.					
٢- اشعر ان اراء الآخرين غير مهمة بالنسبة لي .					
٣- امتلك الدافعية لمواجهة مواقف الاختبار .					
٤- اشعر ان الانكار صفة غير جيدة بالنسبة لي .					
٥- اواجه مواقف الاختبار بعيداً عن التعذر .					
٦- اتغلب على ما يعوق مسيرتي المعرفية .					
٧- امتلك اسلوباً مميزاً في تفاعلاتي .					
٨- اطرء افكاري المخيفة عن واقعي الحالي.					
٩- اخفي دوافعي التي افضل انكارها .					
١٠- ٢ ادرك اجزاء الفكرة كونها عناصر منفصلة .					
١١- امتلك القدرة على التمييز بين الافكار .					
١٢- اجيد ترتيب اجزاء الفكرة كونها عناصر منفصلة					
١٣- ادرك العلاقات المتداخلة في الفكرة الواحدة					
١٤- ادرك الموضوع بشكل منفصل عما يحيط به من موضوعات .					
١٥- احلل ادراكياً نشاطاتي الادائية .					
١٦- اميل الى الافكار المجردة .					
١٧- اجد صعوبة الفصل بين الافكار المختلفة في الموقف الواحد.					
١٨- اجد صعوبة في تحديد ابعاد الموقف .					
١٩- ٣ امتلك القابلية للاستجابة لما يدور حولي .					

					٢٠-امتلاك مفهوم ذات ايجابي يعد مرجعاً لتوجيه سلوكي
					٢١-افضل المهن ذات الطبيعة التكنولوجية والعلمية .
					٢٢-استمد معلوماتي من خلال احساساتي الداخلية .
					٢٣-اتعامل مع المواقف بدرجة من الثبات النسبي .
					٢٤-ادرك ذاتي واميزها عن ذوات الاخرين .
					٢٥-امتلاك القابلية في تفسير متغيرات ما يدور حولي
					٢٦-انجذب للمهن التي تتطلب اندماجاً وتفاعلاً مع الاخرين
					٢٧-اوجه سلوكي بالطريقة التي تجد قبولاً من الاخرين .
					٢٨- ٤ ارفض مسامرة المجتمع .
					٢٩-افضل التلقائية في التعامل مع المواقف الحياتية .
					٣٠-اواجه المواقف بشكل اكثر بنائية بعيداً عن الغموض
					٣١- ينتابني الغضب والتوتر .
					٣٢- اتصف بفردية في اداء الاعمال التقنية .
					٣٣- اشعر بزيادة مخاوفي عند تفاعلي مع زملائي .
					٣٤-ارغب بتغيير المجتمع .
					٣٥- اميل الى التساهل في التعامل مع الاخرين.
					٣٦-اتصف بالود الاجتماعي في تفهم الاخرين .

ثانياً: مقياس الاستقلال الادراكي (ب) .

التعليمات:

يقيس هذا الاختبار قدرتك على اكتشاف شكل بسيط والتعرف عليه حين يكون متضمناً (متخفياً) في شكل اكثر تعقيداً.

فمثلاً الشكل (أ،ب) شكل بسيط وهو متضمن اي موجود في صورة قد تبدو غير واضحة في الشكل الاكبر والاكثر تعقيداً، المطلوب منك عزل الشكل البسيط وان توضح حدوده بالقلم الرصاص .

لاحظ ما يأتي :

- اجب عن الاسئلة بالترتيب ولا تترك سؤالاً الا اذا تعذر عليك .
- عليك ان توضح في كل سؤال حدود شكل واحد كما مطلوب منك حتى وان رأيت اكثر من شكل داخل الشكل المعقد .
- عليك ان تأخذ بالحسبان اللون المطلوب منك عند تحديد حدود الشكل .
- عليك ان تأخذ بالحسبان الزمن المحدد للأختبار وهو (١٢) دقيقة .
- لا يحتسب وقت التدريب ضمن الوقت المقرر ولا تحتسب درجته .

مثال توضيحي:



ابحث عن الرجل الصياد



الشكل (أ)
ابحث عن الغزال الكبير

اقلب الصفحة للتأكد من صحة الحل .



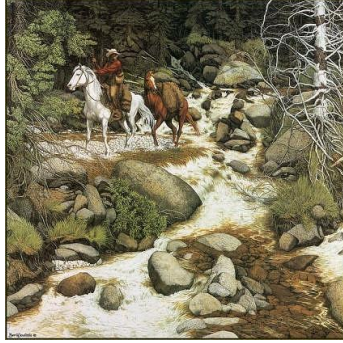
الشكل (ب)

ابحث عن الرجل الصياد

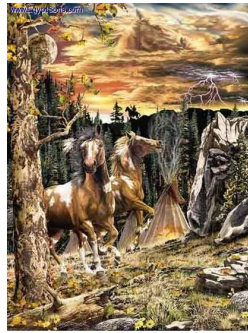


الشكل (أ)

ابحث عن الغزال الكبير



ابحث عن وجه رجل في شكل تخطيطي



ابحث عن راس الحصان الاسود

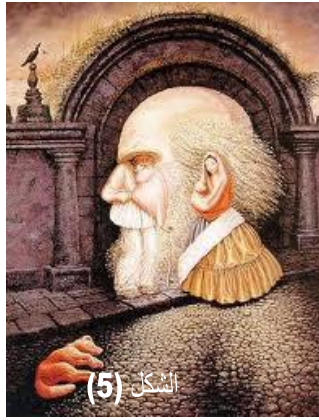


ابحث عن الفتاة



الشكل (4)

ابحث عن عازف الكيتار



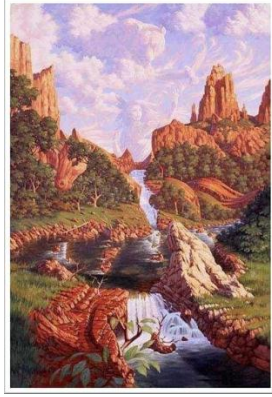
الشكل (5)

ابحث عن رجل يرتدي قبعة



الشكل (6)

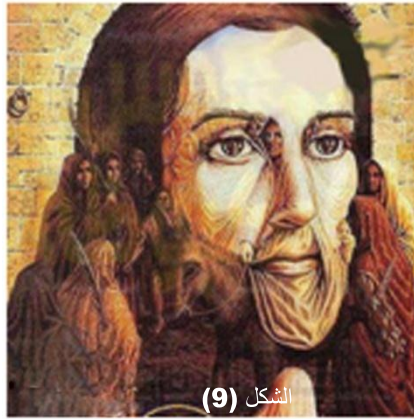
ابحث عن الحصان



أبحث عن رأس الحصان



أبحث عن الرجل الممتطي الحصان



أبحث عن الفتاة في وجه الرجل



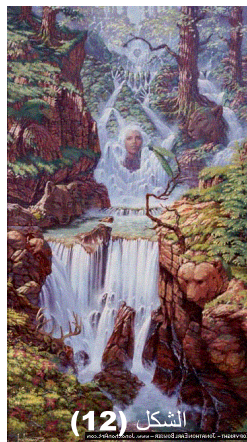
الشكل (10)

أبحث عن رأس الثعلب الأسود الكبير



الشكل (11)

أبحث عن وجه الدب



الشكل (12)

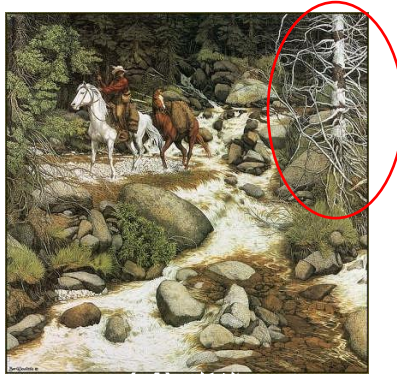
ابحث عن رأس الثعلب الغامق

ثالثاً: مقياس الخصائص التطورية .

الفقهـــــــــــــــرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١-١ ابتكر أفكاراً جديدة .					
٢- أجسد خيلاً خصباً في اعمالي.					
٣- اصوغ الفكرة المرنة في اطار موضوع ما .					
٤- اتلاعب بالأفكار والمفاهيم بشكل عفوي .					
٥- اعتمد على تصوري الذهني في حل المشكلات .					
٦- احتفظ بالفكرة واركنز انتباهي في اطارها .					
٧- اميل الى المخاطرة في حالات عدة .					
٨- ابحت عن الاثارة والتشويق في المواقف .					
٩- ٢ اتحصن بوعي تام في مجال اهتمامي .					
١٠- انجز مهماتي بمهارة .					
١١- اصدر قراراتتي بأستقلالية .					
١٢- اتفهّم الآخرين من خلال التواصل غير اللفظي.					
١٣- اجد المتعة بصحبة الكتب اكثر من صحبة الناس .					
١٤- اتمتع في حل المسائل المعقدة .					
١٥- اقدم مبادرات تخدم النشاط الانساني .					
١٦- اتمكن من الانهماك الزائدفي الدراسة .					
١٧- ٣ امتلك القدرة للتأثير على الآخرين .					
١٨- امتلك اهتمامات متنوعة .					
١٩- اكُون علاقات متينة مع الرفاق .					
٢٠- ادعم اتجاهات ايجابية في المجتمع .					
٢١- اتبع اسلوب المحاورّة والمناقشة مع زملائي .					
٢٢- ابتعد عن القسوة والضغط في التعامل.					
٢٣- احتاج الى الدعم والثناء .					
٢٤- تمتعني الأجواء الخصبة والمشجعة للدراسة .					
٢٥- ٤ انتبه لأدق التفاصيل .					
٢٦- اوُمن بالحقائق في تفسير الامور .					

٢٧-	اتحلى بالأنضباط الذاتي .				
٢٨-	اتفهم الموضوعات واستوعبها .				
٢٩-	اقاوم الضغوط الاجتماعية .				
٣٠-	احتاج للأسترخاء للانطلاق في افكاري .				
٣١-	أؤمن بأن العقل الخصب نتاج بيئي ثري .				
٣٢-	اتمكن من دمج العناصر المتفرقة لتوحيد الفكرة				
٣٣-	٥ امثلك حدساً تفهم به اهتماماتي .				
٣٤-	ارغب بالانفتاح على الافكار بشكل غير محدود				
٣٥-	اقاوم الاتهامات بغربة الأفكار .				
٣٦-	امثلك احساساً متزايداً تجاه الآخرين .				
٣٧-	اميل الى الحماس والتسرع في النتائج .				
٣٨-	اتجنب المشكلات قبل حدوثها .				
٣٩-	اتوصل الى النتائج قبل موعدها .				
٤٠-	اعبر عن افكاري بشكل متحرر بعيداً عن القيود				
٤١-	٦ اعبر عن مشاعري بكفاية .				
٤٢-	اتجنب المواقف المجهولة .				
٤٣-	اتحلى بالشجاعة لمخالفتي المسلمات السائدة .				
٤٤-	اندمج مع الاخرين بما يتوافق مع استعداداتي				
٤٥-	ابدع بالتخطيط والتبصير بالامور .				
٤٦-	اتقبل ذاتي جيداً .				
٤٧-	ادرك الاشياء بطريقتي الخاصة .				
٤٨-	امثلك قيماً جماليةً عالية.				

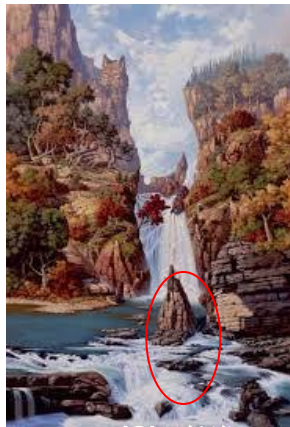
مفتاح الحل:



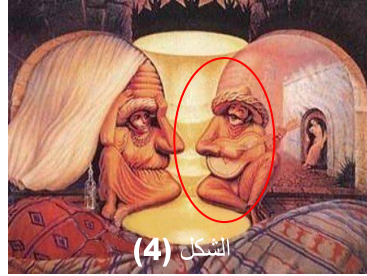
ابحث عن وجه رجل ذي شكل تخطيطي



ابحث عن راس الحصان الاسود



ابحث عن الفتاة



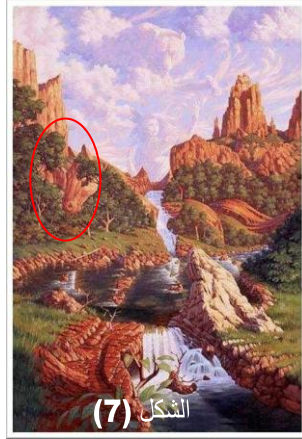
ابحث عن عازف الكيتار



ابحث عن رجل يرتدي قبعة



ابحث عن الحصان



أبحث عن رأس الحصان



أبحث عن الرجل الممتطي الحصان



ابحث عن الفتاة في وجه الرجل



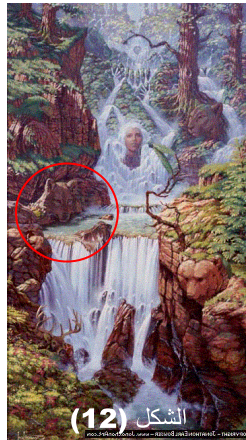
الشكل (10)

أبحث عن رأس الثعلب الأسود الكبير



الشكل (11)

أبحث عن وجه الدب



الشكل (12)

ابحث عن رأس الثعلب الغامق

الهوامش :

- احصائية طلبة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ ، قسم الاحصاء رئاسة الجامعة المستنصرية



**تحليل كتاب الرياضيات للمصنفين الخامس
والسادس الابتدائي على وفق المفاهيم
والمهارات الرياضية**

شذى خضير ربحان
وزارة التربية

أ.م.د. الهام جبار فارس
كلية التربية للعلوم / ابن الهيثم



تحليل كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائي على وفق المفاهيم والمهارات الرياضية

أ.م.د. الهام جبار فارس

شذى خضير ريحان

مشكلة البحث :

ان الرياضيات بأبنيتها المعرفية المحكمة جعلت من مادتها في المراحل الاساسية اساسا لمادتها في المراحل اللاحقة ومن خبرة الباحثين في مجال التدريس وبأستطلاع لآراء بعض معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية ومشرفيها الاختصاص وبعض من اولياء امور التلاميذ تولد شعور بأن احد اهم اسباب تدني التحصيل في الرياضيات والذي يعد مشكلة بحد ذاته هو عرض المعرفة العلمية بطريقة متدرجة بين فصول الكتاب للصف الواحد ومن ثم تدرجها بين الصفوف والمراحل , ولما كانت كتب الرياضيات في الصفين الخامس والسادس الابتدائي قد طورت حديثا لذلك صار حتما اجراء عملية تحليل لمكوناتها المعرفية كي نتلمس الجوانب الايجابية ونطورها والسلبية لنعيد صياغتها وتعديلها ومن هنا برزت مشكلة البحث الاتي:

مانسب المفاهيم والمهارات المتضمنه في كتب رياضيات الصفين الخامس والسادس الابتدائي وكيف تدرج عرضها في الكتابين ؟

أهمية البحث :

تكمن اهمية البحث الحالي في انه :

- ١- فيه استجابة للتوصيات التي خرجت بها بعض المؤتمرات التربوية العراقية والعالمية التي تدعو الى اجراء عملية تحليل وتقويم مستمر للمناهج الدراسية بما فيها المحتوى العلمي .
- ٢- اهمية الكتاب المدرسي بوصفه وثيقة تربوية تعكس محتوى المادة العلمية .

٣- أهمية التعرف على أنواع المفاهيم والمهارات المتضمنة في الكتابين لتحديد الاهداف الخاصة واساليب التدريس المناسبة .

هدف البحث وإسئلته :

يهدف البحث الحالي الى :

تحديد نسب المفاهيم والمهارات المتضمنة في كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائي وتفرعت منه الاسئلة الاتية :

١- ما نسبة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي .

٢- ما نسبة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي.

٣- ما نسبة المهارات الرياضية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي.

٤- ما نسبة المهارات الرياضية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي.

حدود الدراسة: سوف تقتصر الدراسة على كتاب الرياضيات للصفين الخامس و السادس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤). (الحديثي ,طارق شعبان وآخرون) ط٤. المديرية العامة للمناهج.

تحديد مصطلحات

١- الكتاب المدرسي

عرفه (مرعي و الحيلة,٢٠٠٠) بأنه "نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر :الأهداف و المحتوى والأنشطة والتقويم و يهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صنف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج " (مرعي والحيلة,٢٠٠٠: ٣٣٥).

٢- تحليل المحتوى

عرفه (شحاتة والنجار, ٢٠٠٣) بأنه احد أهم أساليب التقويم التربوي وخصوصا عند الحكم على مستوى أية مادة تعليمية و تحقق أهدافها و قد يكون في ضوء معيار واحد مثل الترتيب المنطقي للمعلومات أو يكون الحكم في ضوء عدة معايير مجتمعة في الوقت ذاته (شحاتة والنجار, ٢٠٠٣: ٩٣).

عرفه (عبد الرحمن و زنكنة, ٢٠٠٦) بأنه "عبارة عن وسيلة من طرائق البحث وتصنيف المحتوى الظاهر للاتصال بأسلوب موضوعي منهجي وتكميمي " (عبد الرحمن و زنكنة, ٢٠٠٦: ١٩١).

٣- المفهوم الرياضي

عرفه (Merril, 1979) بأنه "مجموعة من الأشياء المدركة بالحواس , أو الأحداث التي يمكن تصنيفها مع بعضها البعض على أساس من الخصائص المشتركة و المميزة , ويمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص" (Merril, 1979: 12) .

عرفه (الشارف, ١٩٩٦) أنه "عبارة عن صور ذهنية مجردة تتكون لدى الفرد نتيجة لتعميم خواص وصفات مشتركة بين أمثلة المفهوم مثل: مفهوم العدد والمجموعة والإشكال الهندسية " (الشارف, ١٩٩٦, ٩٥).

٤- المهارة الرياضية

عرفها (Kirby, 1988) بأنها "الطرائق المعرفية الروتينية لدى الفرد لإداء مهام خاصة" (Kirby, 1988: 230).

عرفها (الكبيسي, ٢٠٠٨) إنها "استخدام الطرائق الرياضية الإجرائية مثل استخدام العمليات الحسابية الأربعة واستخدام عمليات التعميم والتجريد" (الكبيسي, ٢٠٠٨: ٩٣).

التعريف الاجرائي : تحليل كتاب الرياضيات للصفين الخامس و السادس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) ط٤ على وفق المفاهيم والمهارات الرياضية المتضمنة فيها .

خلفية نظرية

الرياضيات

الرياضيات هي علم تجريدي من إبداع العقل البشري ويهتم بطرائق الحل وأنماط التفكير والرياضيات قد تعني :

- لغة و وسيلة عالمية مكملة للغة الطبيعية .
 - هي علم تتعامل مع الحقائق الكمية والعلاقات , كما إنها مع المسائل التي تتضمن الفراغ (الفضاء) والأشكال والصيغ والمعادلات المختلفة .
 - علم الأعداد و الفراغ أو هي العلم المختص بالقياس والكميات والمقادير .
 - تعبيراً عن العقل البشري الذي يعكس القدرة العملية والقدرة التأملية و التعليل والرغبة في الوصول لحد الكمال في الناحية الجمالية .
- والرياضيات ذات طبيعة تركيبية إذ أنها تبدأ من البسيط إلى المركب ومن مجموعة مسلمات تشتق النتائج والنظريات التي تسير بخطوات استدلالية مترابطة ومتسلسلة وان بناؤها يتم بطريقة استدلالية والتجريد يصبغها بطابعه (الحسني, ٢٠١١: ١٩١).

كما يمكن النظر إلى الرياضيات على إنها فن , وهي كفن تتمتع بجمال في تناسقها وترتيب وتسلسل الأفكار الواردة فيها, وهي تعبر عن رأي الرياضي الفنان بأكثر الطرق فعالية واقتصاداً .وهي تولد أفكاراً وبنى رياضية تتم عن إبداع الرياضي وقدرته على التخيل والحدس (أبو زينة, ٢٠١٠: ١٧-١٨).

المفاهيم الرياضية

تعد المفاهيم الرياضية اللبنة الأساسية لمنهج الرياضيات , حيث تمثل المفاهيم أحد أربعة أساسيات يتشكل منها جسم الرياضيات المتكامل والمتناسق و هي المفاهيم و التعميمات و المهارات و المسائل الرياضية , وتشير اللجنة القومية لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية NCTM إلى إن المفاهيم الرياضية هي جوهر العملية الرياضية و أن الرياضيات تصبح ذات معنى و أكثر فهما

ووضوحا إذا أدرك المتعلم المفاهيم الرياضية و معناها و تفسيرها , كما حددت اللجنة أربعة عشر معيارا للحكم على مدى نجاح محتوى الكتاب المدرسي للرياضيات في توصيل المعرفة الرياضية للطلاب , و كان المعيار الثامن منها كيفية تمكين هذا المحتوى للطلاب من فهم وتفسير المفاهيم الرياضية و قد وضعت لذلك عدة معايير (www.standrds.nctm.org).

وهناك تصنيفات متعددة ومختلفة للمفاهيم الرياضية منها:

- حسب طريقة إدراكها وتنقسم إلى نوعين :

١- المفاهيم الملموسة : هي تلك المفاهيم التي يمكن أن نمثلها بنموذج في العالم الخارجي (المادي الملموس).

٢- المفاهيم المجردة هي تلك التي يمكن أن تمثل بنموذج رياضي يمكن أن يمثل ماديًا، ومن الملاحظ إن معظم المفاهيم الرياضية هي من النوع المجرد مما يزيد من صعوبة تعلم وتعليم المادة (الشارف، ١٩٩٦: ٣٣).

- حسب انتمائها إلى مجموعة إسنادها إلى نوعين:

١- مفاهيم مفردة : وهي التي مجموعة إسنادها مجموعات أحادية أي تتكون من عنصر واحد , مفهوم نقطة الأصل , النسبة الثابتة .

٢- مفاهيم عامة وهي التي مجموعة إسنادها مجموعات غير أحادية أي تتكون أكثر من عنصر , مثل مفهوم العدد الزوجي , العدد السالب , المستطيل , المثلث (عقيلان , ٢٠٠٠: ١١٠).

- كما صنفها (برونر) إلى ثلاثة أصناف بارزة وهي :

١- المفاهيم الربطية : وهي تلك المفاهيم التي تتوفر في عناصر فراغها أكثر من خاصية وتستخدم أداة الربط " و " عند صياغة العبارة مثل مفهوم التقاطع.

٢- المفاهيم الفصلية : وهي تلك المفاهيم التي تبرز فيها خاصية واحدة من بين عدة خواص تتوفر في عناصر فراغها , وتستخدم فيها أداة الربط أو " .

٣- المفاهيم العلاقية : وهي تلك المفاهيم التي تشتمل على علاقة معينة بين عناصر فراغها مثل س + ص < ٤ (أبو زينة , ١٩٩٤ : ١٨٠).

• أما "دينيز" فيصنف المفاهيم الرياضية بالنسبة إلى محتواها إلى ثلاثة أنواع:

١- المفاهيم الرياضية البحتة : وهي تلك المفاهيم المتعلقة بالأعداد والعلاقات بينها, وهذه المفاهيم مستقلة لا ترتبط بالطريقة التي يكتب بها العدد.

٢- المفاهيم الرمزية: تعد الرموز بداية لمعرفة الأطفال للخواص الرياضية العامة وتقودهم إلى التفكير الإبداعي.

٣- المفاهيم التطبيقية : هي تطبيقات المفاهيم الرياضية البحتة والرمزية في حل المشكلات في علم الرياضيات وفي المجالات الأخرى المتصلة به , مثل الطول, والمساحة , والحجم ٠٠٠٠ الخ (المشهداني, ٢٠١١ : ١٢).

المهارات الرياضية: إن المهارات الرياضية هي المكون الثالث من البناء والمعرفة الرياضية التي تكون جزءا أساسيا من منهاج الرياضيات لأية مرحلة من المراحل التعليمية , ولأي صف من الصفوف . هذه المعرفة تتعلق بكيفية عمل شيء ما, فمثلا يتعلم الطالب كيف يقسم عددا مكونا من ثلاث منازل أو أكثر على عدد آخر مكون من منزلتين أو أكثر , أو يستخرج الجذر التربيعي لعدد , مثل هذه الأشياء يطلق عليها مهارات . ومن الخصائص المميزة للمهارات السرعة والدقة والإتقان في الأداء . فالمهارة هي قدرة من قدرات الإنسان على القيام بعمل ما , وتتصف هذه القدرة بالسرعة والإتقان , ويلعب تعليم المهارات الرياضية دورا مهما في تدريس الرياضيات , فإذا لم يطور الطالب ويحسن مهارته في أداء بعض الأعمال ويكتسب بعض المهارات فان ذلك سيعيق تعلمه للرياضيات . ويعتبر الكثيرون , وخاصة أولياء الأمور , إن تعلم الرياضيات هو اكتساب المهارات الأساسية في الرياضيات خاصة في مجال الأعداد والترقيم والعمليات الحسابية (أبو زينة, ٢٠١٠ : ٢٨٣).

وتصنف المهارات الرياضية إلى الأنواع التالية :

- ١- مهارات كيفية : مثل المهارة في استخدام لغة وأسلوب الرياضيات في التعبير والشرح و إدراك المفاهيم ذات الطابع الكيفي البعيد عن العمل الكمي .
- ٢- مهارات أدائية: مثل المهارة في الربط بين المواقف العملية والمواقف الرياضية من حيث ترجمتها إلى علاقات ونماذج رياضية , ومن أمثلتها حل المسائل الرياضية اللفظية .
- ٣- مهارات كمية: مثل المهارة في قراءة وكتابة الأعداد.
- ٤- مهارات عملية : مثل المهارة في استخدام الأدوات الهندسية , والهندسة العملية بصفة عامة .
- ٥- مهارات متعلقة بالشكل : وهي المهارة في التعرف على استخدام خواص الأشكال بصفة عامة, والأشكال الهندسية بصفة خاصة(الحسني, ٢٠١١: ٣٥٨-٣٥٩).

وتصنف المهارات الرياضية تصنيف آخر إلى ما يلي:

- ١- مهارات حسية حركية : مثل مهارة استخدام الأدوات الهندسية لرسم الأشكال الهندسية بقياسات معلومة بدقة أو بتصنيف زاوية معلومة .
- ٢- مهارات حركية إدراكية : مثل استخدام المنقلة في قياس ورسم زوايا ذات قياسات معلومة.
- ٣- مهارات في الترابط العقلي بين اللغة والرموز الرياضية.
- ٤- المهارات في مجال الهندسة وهي:
 - أ- مهارات بصرية وتتضمن القدرة على التعرف على مختلف الأشكال الهندسية والفراغية.
 - ب- مهارات لفظية وهي تحديد أسماء مختلف الأشكال الهندسية.
 - ت- مهارات الرسم وتتضمن القدرة على رسم الأشكال .
 - ث- مهارات منطقية وهي القدرة على التعرف على أوجه الاختلاف والتشابه بين الأشكال , وفهم وتصنيف الأشكال حسب خواصها .

ج- استخدام النماذج الهندسية في حل المسائل .

٥- مهارات رياضية متنوعة حسابية وجبرية مثل: مهارة التحليل إلى العوامل ,

مهارة إيجاد الجذر التربيعي (الكبيسي, ٢٠٠٨: ٩٤).

تحليل المحتوى : يعرف تحليل المحتوى بأنه أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة وانه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للإشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل , ويهدف تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين وذلك في ضوء نظام للفئات ليعطي بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون .

وقد عرف مصطلح تحليل المحتوى بأنه " مجموعة من الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والأفكار المتضمنة في الكتاب".

إن الهدف الرئيسي من تحليل الكتب المدرسية والمواد التعليمية هو تحسين نوعها والتركيز في هذا العمل يجب أن يكون ايجابيا, ومن بين أكثر الأهداف أهمية لتحليل الكتب المدرسية :

١- اكتشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية التي تستعمل الآن , وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة .

٢- تقديم المساعدة للمؤلفين والمحررين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة وذلك لتزويدهم بمبادئ توجيهية و الإشارة إلى ما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه .

٣- تقديم مواد مساعدة في عملية مراجعة برامج الدراسة ككل , وفي إعداد المعلمين و الإداريين ,وفي اختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية (الخرزاعلة و آخرون, ٢٠١١: ٥٥-٥٦).

الكتاب المدرسي: يعتبر الكتاب المدرسي أحد الروافد المهمة والمساعدة لعملية التعليم وأهدافه العامة، وللكتاب المدرسي أهمية حيوية فهو من أقوى الوسائل في تشكيل عقلية الطالب وتحقيق المفاهيم الصحيحة لديه، إذ هو وسيلة مثلى في مساعدته على تكوين قدراته وتنمية مواهبه وزيادة معارفه بل وتزويده بالوعي وحسن السلوك وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وهذه الأهمية للكتاب المدرسي تجعل المختص يوليه عناية متزايدة، بالتأني والتدقيق كثيرا في اختيار الكتاب الصالح شكلا وموضوعا ومحتوى، لأنه أداة مهمة في العملية التعليمية، ويعرف الكتاب المدرسي بأنه الوعاء الذي يحتوي على الخبرات غير المباشرة التي تسهم في جعل المتعلم قادرا على بلوغ أهداف المنهج المدرسي المعدة سلفا (الموسوي، ٢٠١١: ١٧٤-١٧٨).

وتكمن أهمية الكتاب المدرسي في انه :

- يقدم للطلبة قدرا مشتركا من المعلومات والحقائق تحقق الهدف المنشود في سلوكهم.
- يتيح الكتاب المدرسي الفرص أمام المدرس لاستخدام العديد من طرائق التدريس وخاصة التي تحتاج إلى وجود الكتاب المدرسي بين يدي الطلبة حينما يكلف المعلم طالب أو عدة طلاب بقراءة فقرة من كتاب لاستنباط معلومات أو مقارنة مع معلومات خارجية .
- الكتاب المدرسي يتيح للطلبة فرص للتدريب على مهارة القراءة بحيث يكون الكتاب عوناً للتلاميذ في المواد الأخرى.
- يضع الكتاب إطارا عاما للمقرر الدراسي وفقا لأهداف معينة تم تحديدها مسبقا.
- يعالج الكتاب المدرسي المادة العلمية بطرق وأمثلة من البيئة قريبة من إدراك التلاميذ وبعيدة عن الغموض والتكليف مما ييسر استيعابها وفهمها.
- الكتاب المدرسي المرجع العلمي الأول للمعلم والطالب وهو المنطلق للطلاب إلى عالم البحث والمعرفة والتفكير المنظم والاطلاع .

- يشتمل الكتاب على مجموعة من الوسائل التعليمية المتنوعة من صور وخرائط متعددة وملونة وأشكال توضيحية ورسوم بيانية وهذا بدوره يثري عملية التعليم (الزويني وآخرون, ٢٠١٣: ١٠٣).

دراسات سابقة

- دراسة (صبيح, ٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم كتب الرياضيات المدرسية في الأردن وفق نموذج طُور في ضوء معايير NCTM, وقد كانت وحدة التحليل هي الهندسة والقياس والعمليات المرتبطة بهما في تلك الكتب من الصف السادس إلى الصف العاشر الأساسي, وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي, وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة هي أداة تحليل المحتوى. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
 - نتائج تحليل الكتب لدراسة مدى التوافق بين المحتوى والمعايير كانت تتراوح ما بين كبير في بعض الأحيان ومتوسطة أحياناً وقليل في أغلب الأحيان.
 - بعض المعايير لم تجد لها موقعاً يُذكر في مجالي الهندسة والقياس.
- دراسة (الوهبي, ٢٠٠٥): هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى الهندسة بكتب رياضيات التعليم الأساسي للحلقة الأولى (الصفوف الأولى إلى الرابع) في ضوء المعايير العالمية NCTM بسلطنة عُمان, وقد اقتصر على التحليل على كتاب الطالب دون دليل المعلم أو أي تعميمات أو نشرات توجيهية للمعلم.
- وقد شملت عينة الدراسة المحور الثالث بكل كتاب من كتب الرياضيات للحلقة الأولى من التعليم الأساسي والذي يمثل الهندسة, واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال أسلوب تحليل المحتوى, وقد قامت بإعداد قائمة بالمعايير الواجب توافرها في محتوى الهندسة لكتب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بناءً على معايير NCTM
- ثم مطابقة ما هو متوافر مع هذه المعايير, وأعدت الباحثة استبانة ذات سلم خماسي من واحد إلى خمسة ووُزعت على مشرفات الرياضيات.

وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر المعايير بمحتوى الهندسة بكتب صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت متوسطة بحيث توزعت المعايير بدون توازن حسب درجة توافرها بين الكبيرة جداً والقليلة، أما تقديرات المحللين على درجة توافر المعايير فقد كانت قليلة وهذا يدل على عدم إثراء محتوى الهندسة بهذه المعايير.

دراسة (حمدان, ٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى مطابقة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتب الرياضيات في المنهاج الفلسطيني للمرحلة الأساسية (٦-٨) لمعايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات NCTM , وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ؛حيث هو المنهج الأنسب لأغراض الدراسة ،وقام الباحث بإعداد ثلاثة أدوات للدراسة تمثلت في : أداة تحليل المحتوى، وقائمة المفاهيم الرياضية المنبثقة من معايير NCTM , واستبانة موجهة للمعلمين حول طرق عرض المفاهيم الرياضية في محتوى كتب المرحلة قيد الدراسة ،وقد تم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة .

وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها :

- توفرت المفاهيم الرياضية المنبثقة من معايير NCTM في كتب المرحلة الأساسية (٦-٨) بنسبة (٨٣%) ، وهي درجة مرتفعة .
- وجود قصور في توافر المفاهيم الرياضية المنبثقة من معايير NCTM في كتب المرحلة الأساسية (٦-٨) في مستوى الجبر والهندسة .
- بلغت درجة توافر معايير NCTM الخاصة بطرق عرض المفاهيم الرياضية حسب تقديرات المعلمين (٦٤,٩٥%) وهي نسبة مقبولة الى متوسطة.
- كان التركيز على التعلم المهاري والاجراءات على حساب التعلم المفاهيمي .

اجراءات البحث

منهج البحث : اعتمد منهج البحث الوصفي التحليلي لملائمته طبيعة أهداف البحث لتحليل محتوى كتابي الرياضيات للصف الخامس الابتدائي والسادس

الابتدائي للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) المعتمد في المدارس , لتحديد المفاهيم والمهارات الرياضية المتضمنة في هذه الكتب .

مجتمع البحث وعينته: يتكون مجتمع البحوث عينته من كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائي لمؤلفه طارق الحديثي (وآخرون) , لسنة ٢٠١٣ , ط ٣ الذي أقرته وزارة التربية في جمهورية العراق في مدارسها بدءاً من العام الدراسي (٢٠١٠ - ٢٠١١) والجدول (١) و(٢) يبينان محتويات هذه الكتب

جدول (١)

موضوعات كتاب الرياضيات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي والنسب المئوية لها

الفصل	موضوع الفصل	عدد الصفحات	النسبة المئوية
الأول	المجموعات	١٧	٧%
الثاني	المستقيمات والزوايا	٢٣	١٠%
الثالث	الأعداد الكبيرة	٢٣	١٠%
الرابع	العمليات على الأعداد	٣١	١٣%
الخامس	الأعداد الطبيعية وخصائصها	٢٥	١١%
السادس	الأشكال الهندسية	١٧	٧%
السابع	الكسور الاعتيادية	٢١	٩%
الثامن	عمليات على الكسور الاعتيادية	١٣	٥%
التاسع	الكسور العشرية	٣٥	١٤%
العاشر	عمليات على الكسور العشرية	١٩	٨%
الحادي عشر	المساحات	٩	٤%
الثاني عشر	الحجوم	٥	٢%
المجموع		٢٣٨	١٠٠%

جدول (٢)

موضوعات كتاب الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي والنسب المئوية لها

الفصل	موضوع الفصل	عدد الصفحات	النسبة المئوية
الأول	المجموعات	١١	٨%
الثاني	عمليات على الأعداد الطبيعية	٩	٦%
الثالث	الأشكال الرباعية	١٣	٩%
الرابع	الكسور الاعتيادية	٤٧	٣٣%
الخامس	النسبة والتناسب	١٧	١٢%
السادس	الدائرة	١٣	٩%
السابع	المجسمات	١٧	١٢%
الثامن	الإحصاء	١٧	١٢%
المجموع		١٤٤	١٠٠%

أداة البحث : تم اعداد أداة تحليل محتوى كتب الرياضيات عينة الدراسة على وفق المفاهيم بنوعها (الملموسة والمجردة) والمهارات بأنواعها (الكيفية والادائية والكمية والعملية ومعرفة الاشكال) وعرضت الاداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس الرياضيات لمعرفة مدى ملاءمتها للغرض الذي وضعت من اجله .

تحديد الهدف من عملية التحليل : هدفت هذه العملية إلى تعرف مقدار تضمين مكونات المعرفة الرياضية (المفاهيم , المهارات) في محتوى كتب الرياضيات (عينة الدراسة).

تحديد محور التحليل : اعتمد البحث مكونين رئيسيين للمعرفة الرياضية هي:

أ- المفاهيم الرياضية : وتتضمن نوعين (ملموس , مجرد).

ب- المهارات الرياضية: وتتضمن (٥) أنواع (كيفية، أدائية، كمية، عملية، معرفة أشكال).

وحدة التحليل: اختيرت وحدة الفقرة أو الفكرة كوحدة أساسية لتحليل المحتوى على اعتبار إنها تمثل ما قد يتضمنه المحتوى من مكونات للمعرفة الرياضية وأنواعها .

ضوابط عملية التحليل: تحتكم عملية التحليل للضوابط الآتية:

- عملية التحليل تتم في ضوء محتوى كتابي الرياضيات للصفين الخامس الابتدائي (ط٤) والسادس الابتدائي(ط٣) (عينة الدراسة) للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

- تقتصر الدراسة على كتاب التلميذ من دون دليل المعلم أو أي تعميمات أو نشرات توجيهية للمعلم .

- استخدام القائمة المعدة سلفا لرصد النتائج مع رصد وحدة التحليل
صدق أداة التحليل: وتم فيها مايلي :

- تحليل فصل من فصول محتوى كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي الفصل الخامس (الأعداد الطبيعية وخواصها) وفصل من فصول محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل الثاني (العمليات على الأعداد الطبيعية) تم اختيار الفصول عشوائيا من المحتوى .

- عرض قائمة مكونات المعرفة الرياضية في استبيان على مجموعة من المحكمين والمختصين في تدريس الرياضيات للتأكد من ملائمة القائمة للاستخدام في التحليل .

ثبات التحليل :

١- **حساب الثبات عبر الآخرين:** تم حساب معامل الثبات عبر الآخرين, بين تحليل الباحثين, وبينهن والمحلل الثاني , وتم حساب معامل الثبات للتحليلين باستخدام معادلة (كوبر), واتضح إن معامل الثبات المحسوب بين الباحثين لكتاب رياضيات الخامس الابتدائي (٩٥ %) ولكتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي (٩٢ %), ومعامل الثبات بينهن والمحلل الثاني لكتاب رياضيات الخامس الابتدائي(٩٤%)

ولكتاب الصف السادس (٩٣%) وتعد هذه النسب عالية لمعامل الثبات كما يشير الأدب التربوي (الشيخ، ٢٠٠٩: ٤٤).

٢- حساب الثبات للباحثين :

تم حساب معامل الثبات بين الباحثين وانفسهما بعد مرور فترة اربع اسابيع وكان معامل الثبات (٩١%).

صدق التحليل : تم اختيار نتائج تحليل احد فصول الكتابين عشوائيا وعرض على خبراء ومتخصصين في تدريس الرياضيات للتأكد من صدق التحليل وتم احتساب الاتفاق بنسبة (٨٠%) .

الوسائل الإحصائية: استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية التالية لملاءمتها لأغراض البحث :

١- التكرارات والنسب المئوية .

٢- معادلة كوبر (Cooper) لحساب معامل ثبات التحليل

(عدد الفقرات المتفق عليها / عدد الفقرات الكلي) $\times 100$ (Cooper, 1984)

عرض النتائج وتفسيرها

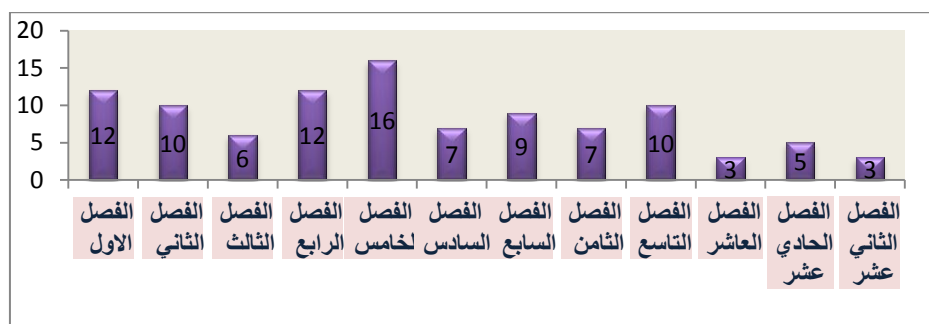
لتحقيق هدف البحث تم الاجابة عن اسئلة البحث :

١- ما نسبة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي ؟

جدول (٣)

نسبة المفاهيم المتضمنه في فصول كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي كل على حدة

الفصل	موضوع الفصل	ملموس	النسبة	مجرد	النسبة	المجموع	النسبة
اول	المجموعات	١١	%٨٥	٢	%١٥	١٣	%١٢
ثاني	المستقيمات والزوايا	٩	%٩٠	١	%١٠	١٠	%١٠
ثالث	الاعداد الكبيرة	٢	%٣٣	٤	%٦٧	٦	%٦
رابع	عمليات على الاعداد	٥	%٣٨	٨	%٦٢	١٣	%١٢
خامس	الاعداد الطبيعية وخصائصها	-	%٠	١٧	%١٠٠	١٧	%١٦
سادس	الاشكال الهندسية	٥	%٧١	٢	%٢٩	٧	%٧
سابع	الكسور الاعتيادية	٦	%٦٧	٣	%٣٣	٩	%٩
ثامن	عمليات على الكسور الاعتيادية	٢	%٢٩	٥	%٧١	٧	%٧
تاسع	الكسور العشرية	١٠	%٩١	١	%٩	١١	%١٠
عاشر	عمليات على الكسور العشرية	٣	%١٠٠	-	%٠	٣	%٣
حادي عشر	المساحات	٥	%١٠٠	-	%٠	٥	%٥
ثاني عشر	الحجوم	٣	%١٠٠	-	%٠	٣	%٣
المجموع		٦١	%٥٩	٤٣	%٤١	١٠٤	%١٠٠



شكل (١)

نسبة المفاهيم المتضمنه في فصول كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي كل على حدة

من الجدول (٣) والشكل (١) يتضح إن الفصل الخامس (الأعداد الطبيعية وخواصها) الذي يعرض فيه مفاهيم مجموعة الاعداد الطبيعية والعمليات عليها وخصائص هذه العمليات وهذا هو الظهور الاول لهذه المفاهيم قد جاءت نسبة مفاهيمه في المرتبة الاولى بنسبة (١٦%) فيما كانت النسبة الادنى للمفاهيم عند فصل (الحجوم) الذي يتناول عرض لبعض الاشكال المجسمة والتي كانت تعرض بشكل ملموس وهو مايتطلبه عرض هذا الموضوع في هذا الصف .

كما يتضح ان مجموع المفاهيم الهندسية التي جاءت في الفصلين الثاني (المستقيمات والزوايا) والفصل السادس (الاشكال الهندسية) كانت (١٧) مفهوم (١٤) مفهوم منها ملموسة و (٣) مجردة مشكلة نسبة (١٦%) من مجموع مفاهيم الكتاب وهذه النسبة للمفاهيم المجردة تعطي تصورا عن بدء الانتقال غير السريع الى التجريد في تدريس الهندسة .

والموضوع الاخر الذي ظهر بقوة في كتاب الصف الخامس هو موضوع الكسور بنوعيتها الاعتيادية والعشرية حيث كان مجموع مفاهيم هذا الموضوع (٣٠) مفهوم تشكل نسبة (٢٩%) تقريبا من مجموع مفاهيم الكتاب توزعت الى

ملموسة عددها (٢١) بنسبة (٣٤%) من مجموع المفاهيم الملموسة للكتاب ومجردة عددها (٩) بنسبة (٢١%) من مجموع المفاهيم المجردة للكتاب .
والجدول (٤) يبين نسب المفاهيم بنوعيتها الملموسة والمجردة والمجموع للكتاب ككل

جدول (٤)

نسب المفاهيم المتضمنه في كتاب الصف الخامس الابتدائي بنوعيتها

ت	المفاهيم الرياضية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	المفاهيم الملموسة	٦١	٥٩%	الاول
٢	المفاهيم المجردة	٤٣	٤١%	الثاني
	مجموع المفاهيم	١٠٤	١٠٠%	



شكل (٢)

نسب المفاهيم المتضمنه في كتاب الصف الخامس الابتدائي بنوعيتها

يتضح من الجدول (٤) والشكل (٢) الآتي :

عدد المفاهيم الرياضية للصف الخامس الابتدائي (١٠٤) مفهوم انقسمت هذه المفاهيم إلى مجردة بنسبة (٤١%) بتكرارات (٤٣) وهي نسبة جيدة وملموسة بنسبة (٥٩%) بتكرار (٦١) مفهوم .

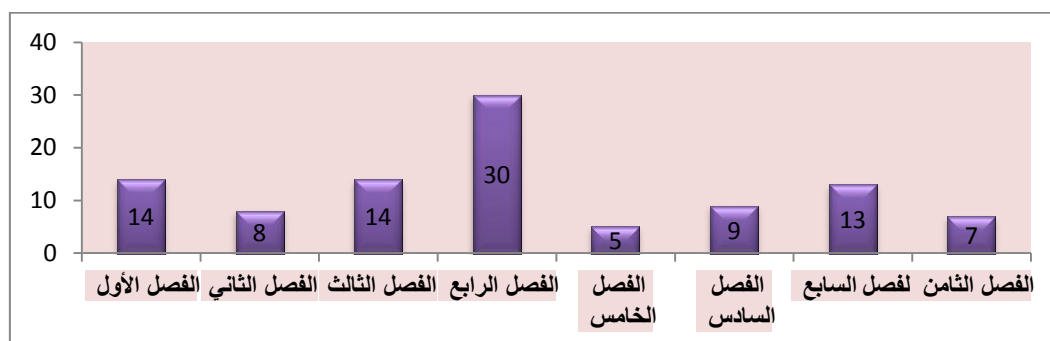
٢- ما نسبة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي.

جدول (٥)

تحليل كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائي على وفق المفاهيم والمهارات الرياضية.....

نسبة المفاهيم المتضمنه في فصول كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي كل على حدة

الفصل	موضوع الفصل	ملموس	نسبة	مجرد	نسبة	مجموع	النسبة المئوية
الاول	المجموعات	٩	%٦٩	٤	%٣١	١٣	%١٤
الثاني	عمليات على الاعداد الطبيعية	-	%٠	٧	%١٠٠	٧	%٨
الثالث	الاشكال الرباعية	٥	%٣٨	٨	%٦٢	١٣	%١٤
الرابع	الكسور الاعتيادية والعشرية	٦	%٢٢	٢١	%٧٨	٢٧	%٣٠
الخامس	النسبة والتناسب	١	%٢٥	٣	%٧٥	٤	%٥
السادس	الدائرة	٣	%٣٨	٥	%٦٢	٨	%٩
السابع	المجسمات	٥	%٤٢	٧	%٥٨	١٢	%١٣
الثامن	الإحصاء	٦	%١٠٠	-	صفر%	٦	%٧
المجموع		٣٥		٥٥		٩٠	
النسبة المئوية		%٣٩		%٦١		%١٠٠	



شكل (٣)

نسبة المفاهيم المتضمنه في فصول كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي كل على حدة

من الجدول (٥) والشكل (٣) يتضح إن أعلى نسبة للمفاهيم كانت في الفصل الرابع (الكسور الاعتيادية والعشرية) بنسبة (٣٠%) وهي قريبة منها عند الصف الخامس الا ان عدد المفاهيم المجردة قد ازداد عند الصف السادس مشكلا نسبة (٧٨%) في حين كان في الصف الخامس (٢١%)

اما فصول الهندسة (الثالث والسادس والسابع) فقد كان مجموع المفاهيم الواردة (٣٣) مفهوم تشكل نسبة (٣٧%) جاءت الملموسة منها بنسبة (٣٧%) بتكرار (١٣) مفهوم والمجردة بنسبة (٣٦%) بتكرار (٢٠) مفهوم وهي نسب متساوية تقريبا تعطي مؤشرا بارتفاع نسب التجريد عن الصف الخامس الابتدائي الذي كانت فيه نسبة المفاهيم المجردة لفصول الهندسة (١٦%)

وظهرت مفاهيم الاحصاء لأول مرة في كتاب الصف السادس الابتدائي بنسبة (٧%) كمفاهيم ملموسة فقط .

كما يتضح ان الفصل (الخامس) النسبة والتناسب تضمن اقل نسبة من المفاهيم جاء بعده بالترتيب الفصل الثامن (الاحصاء) ثم الفصل الثاني (العمليات على الاعداد) .

جدول (٦)

نسب المفاهيم المتضمنه في كتاب الصف السادس الابتدائي بنوعيتها

ت	المفاهيم الرياضية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	المفاهيم الملموسة	٣٥	٣٩%	الثاني
٢	المفاهيم المجردة	٥٥	٦١%	الاول
	مجموع المفاهيم	٩٠	١٠٠%	



شكل (٤)

نسب المفاهيم المتضمنه في كتاب الصف السادس الابتدائي بنوعيهما

وبذلك يتضح من الجدول (٦) والشكل (٤) الآتي :

عدد المفاهيم في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي (٩٠) مفهوم انقسمت هذه المفاهيم إلى مجردة بنسبة (٦١%) بتكرارات (٥٥) مفهوم وملموسة بنسبة (٣٩%) بتكرار (٣٥) مفهوم .

ويتضح من العرض اعلاه ما يلي :

١- كان مجموع المفاهيم في كتاب الصف الخامس الابتدائي (١٠٤) مفهوم واصبح في كتاب الصف السادس الابتدائي (٩٠) مفهوم بنقصان قدره (١٤) مفهوم .

٢- ظهرت المفاهيم مجردة في كتاب الصف السادس الابتدائي بنسبة تفوق النصف (٦١%) بتكرار قدره (٥٥) مفهوم وقد كانت في كتاب الصف الخامس (٤١%) بتكرار قدره (٤٣) مفهوم وهي زيادة منطقية .

٣- ظهرت مفاهيم ملموسة في كتاب الصف السادس الابتدائي بنسبة (٣٩%) وبتكرار قدره (٣٥) مفهوم وقد كانت في الصف الخامس تشكل نسبة (٥٩%) وبتكرار قدره (٦١) مفهوم .

٣- ما نسبة المهارات الرياضية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي.

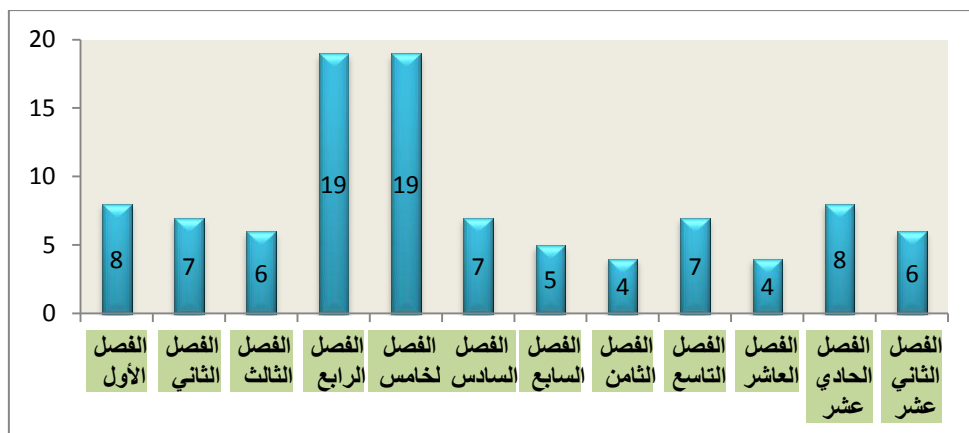
جدول (۷)

نسبة المهارات الرياضية المتضمنه في فصول كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي كل على حدة

فصل	موضوع الفصل	كيفية	نسبة	ادائية	نسبة	كمية	نسبة	عملية	نسبة	معرفة اشكال	نسبة	مجموع	النسبة
اول	المجموعات	١	%٨	٥	%٣٨	٤	%٣١	٣	%٢٣	-	%٠	١٣	%٨
ثاني	المســـــــــــــــتقيمات والزوايا	٢	%١٨	١	%٩	-	%٠	٨	%٧٣	-	%٠	١١	%٧
ثالث	الاعداد الكبيرة	١	%١٢	٤	%٤٤	٤	%٤٤	-	%٠	-	%٠	٩	%٦
رابع	عمليات على الاعداد	-	%٠	١٤	%٥٠	١٤	%٥٠	-	%٠	-	%٠	٢٨	%١٩
خامس	الاعداد الطبيعية وخصائصها	٢	%٧	١٣	%٤٥	١٢	%٤١	٢	%٧	-	%٠	٢٩	%١٩
سادس	الاشكال الهندسية	٣	%٢٧	١	%٩	-	%٠	٤	%٣٧	٣	%٧	١١	%٧

تحليل كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائي على وفق المفاهيم والمهارات الرياضية.....

سابع	الكسور الاعتيادية	٢	%٢٩	١	%١٤	٤	%٥٧	-	%٠	-	%٠	٧	%٥
ثامن	عمليات على كسور اعتيادية	-	%٠	-	%٠	٦	١٠٠ %	-	%٠	-	%٠	٦	%٤
تاسع	الكسور العشرية	٢	%٢٠	٣	%٣٠	٥	%٥٠	-	%٠	-	%٠	١٠	%٧
عاشر	عمليات على كسور عشرية	-	%٠	٣	%٥٠	٣	%٥٠	-	%٠	-	%٠	٦	%٤
حادي عشر	المساحات	-	%٠	٤	%٣١	٤	%٣١	٤	%٣١	١	%٧	١٣	%٨
ثاني عشر	الحجوم	-	%٠	٢	%٢٥	٢	%٢٥	٢	%٢٥	٢	%٢٥	٨	%٦
مجموع		١٣	%٨	٥١	%٣٥	٥٨	%٣٨	٢٣	%١٥	٦	%٤	١٥١	%١٠٠



شكل (٥) نسبة المهارات الرياضية المتضمنة في فصول كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي كل على حدة

يتضح من الجدول (٧) والشكل (٥) أن أعلى نسبة للمهارات الرياضية ظهرت في الفصلين الرابع (عمليات على الأعداد) والخامس (الأعداد الطبيعية وخواصها) حيث كانت (١٩%) من مجموع مهارات الكتاب لأن محتوى الفصلين يتضمن التعامل مع الأعداد وإجراء العمليات عليها وهذا بطبيعته يتطلب مهارات ادائية وكمية بنسبة عالية بلغت النصف لكل منهما في فصل العمليات على الأعداد فيما ظهرت مهارات كيفية بنسبة (٧%) في فصل الأعداد الطبيعية وخواصها مما جعل نسبة المهارات الادائية والكمية تتفاوت في نسبها .

ثم جاء في المرتبة الثانية الفصلان الأول (المجموعات) والحادي عشر (المساحات) حيث كانت نسبة المهارات الرياضية (٨%) من مجموع مهارات الكتاب .

أما فصول الهندسة التي تظهر في الفصل الثاني (المستقيمات والزوايا) والسادس (الأشكال الهندسية) فقد كان مجموع المهارات المتضمنة فيهما (٢٢) مهارات تشكل نسبة (١٥%) من مجموع مهارات الكتاب كانت النسبة الأعلى

للأنواع هي للمهارات العملية مما يؤكد بقاء التلميذ في مرحلة العمل اليدوي لاكتساب وتنمية المهارات الهندسية لديه . ونسبة المهارات في هذه الفصول تساوي تقريبا نسبة المفاهيم (١٦%) باختلاف عدد تكرار ظهورهما .

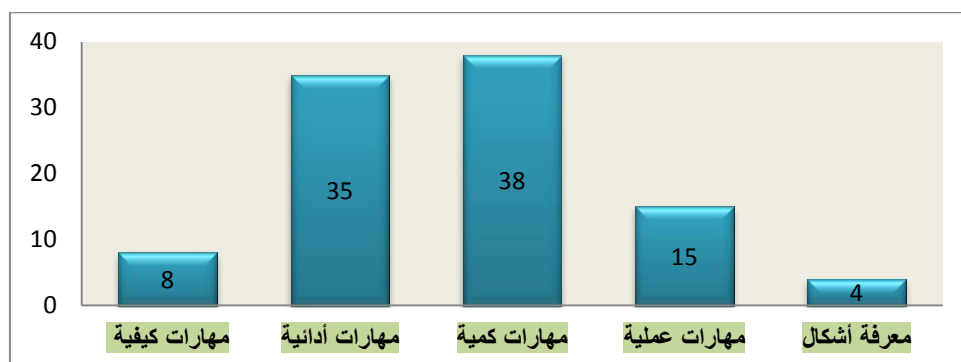
واما موضوع الكسور بنوعيتها الاعتيادية والعشرية فقد كان عدد المهارات (٢٩) مهارة تشكل نسبة (١٩%) توزعت المهارات فيهما على المهارات الكمية والكيفية لتناسبها مع محتوى هذه الفصول مع ان اقل نسبة للمهارات ظهرت في فصول العمليات على الكسور بنوعيتها . وقد كانت نسبة المفاهيم الواردة في هذه الفصول (٢٩%) مما يؤكد اهتمام عرض الكتاب لموضوع الكسور كمفاهيم بالدرجة الاساس .

والجدول (٨) والشكل (٦) يبينان نتائج تحليل المهارات الرياضية المتضمنة في الكتاب ككل

جدول (٨)

نسب المهارات المتضمنة في كتاب الصف الخامس الابتدائي بأنواعها

ت	المهارات الرياضية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	كيفية	١٣	٨%	الرابع
٢	أدائية	٥١	٣٥%	الثاني
٣	كمية	٥٨	٣٨%	الاول
٤	عملية	٢٣	١٥%	الثالث
٥	معرفة أشكال	٦	٤%	الخامس
	مجموع المهارات	١٥١	١٠٠%	



شكل (٦)

نسب المهارات المتضمنة في كتاب الصف الخامس الابتدائي بأنواعها

يتضح من الجدول (٦) والشكل (٦) الآتي :

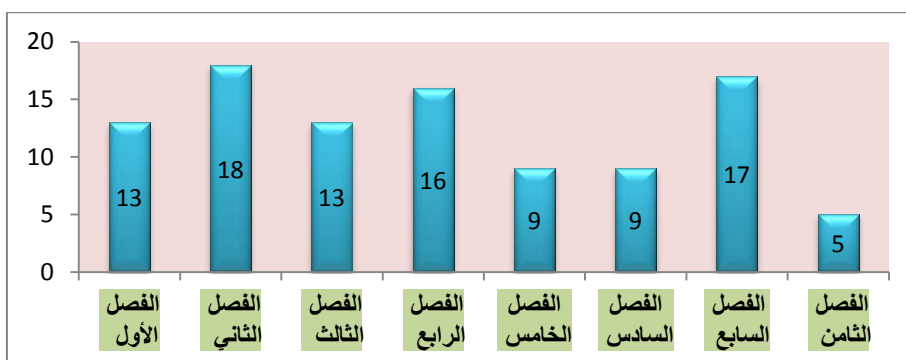
عدد المهارات في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي (١٥١) مهارة انقسمت هذه المهارات إلى مهارات كيفية بنسبة (٨%) بتكرارات (١٣) ومهارات أدائية بنسبة (٣٥%) بتكرار (٥١) ومهارات كمية بنسبة (٣٨%) بتكرار (٥٨) ومهارات عملية بنسبة (١٥%) بتكرار (٢٣) ومهارات معرفة الأشكال (٤%) بتكرار (٦) . إن ظهور المهارات الأدائية والكمية بنسب متقاربة في كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي هو شيء منطقي لأن هذه الأنواع من المهارات يحتاجها التلميذ للتدريب على حل المسائل وقراءة الأعداد وكتابتها.

٤- ما نسبة المهارات الرياضية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي

جدول (٩)

نسبة المهارات الرياضية المتضمنه في فصول كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي كل على حدة

فصل	موضوع الفصل	كيفية	نسبة	أدائية	نسبة	كمية	نسبة	عملية	نسبة	معرفة اشكال	نسبة	مجموع	النسبة
اول	المجموعات	-	% ٠	٧	% ٣٩	٦	% ٣٣	٥	% ٢٨	-	% ٠	١٨	% ١٣
ثاني	عمليات على الاعداد الطبيعية	-	% ٠	١٢	% ٥٠	١٢	% ٥٠	-	% ٠	-	% ٠	٢٤	% ١٨
ثالث	الاشكال الرباعية	١	% ٥	-	% ٠	٣	% ١٧	٧	% ٣٩	٧	% ٣٩	١٨	% ١٣
رابع	الكسور الاعتيادية والعشرية	٤	% ٩	٦	% ٢٩	١١	% ٥٢	-	% ٠	-	% ٠	٢١	% ١٦
خامس	النسبة والتناسب	-	% ٠	٦	% ٥٠	٦	% ٥٠	-	% ٠	-	% ٠	١٢	% ٩
سادس	الدائرة	١	% ٨	٤	% ٣٣	٤	% ٣٣	١	% ٨	٢	% ١٨	١٢	% ٩
سابع	المجسمات	٢	% ٩	٩	% ٤١	٩	% ٤١	-	% ٠	٢	% ٩	٢٢	% ١٧
ثامن	الإحصاء	٢	٣٣ %	٣	% ٥٠	١	% ١٧	-	% ٠	-	% ٠	٦	% ٥
المجموع		١٠	٤٧	٥٢	١٣	١١	١٣٣						



شكل (٧)

نسبة المهارات الرياضية المتضمنة في فصول كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي كل على حدة

يتضح من الجدول (٩) والشكل (٧) الآتي :

تقاربت نسب المهارات المتضمنة في فصول الكتاب ككل الا إن أعلى نسبة لها كانت في الفصل الثاني (عمليات على الأعداد الطبيعية) حيث كانت (١٨%) من مجموع مهارات الكتاب انقسمت بالتساوي بين المهارات الادائية والكمية وحين نقارن مع المفاهيم الواردة في هذا الفصل نجد ان هذا الفصل يؤكد على المهارات حيث كانت نسبة المفاهيم (٨%) مع اختلاف مجموع التكرارات وفي معرض المقارنة مع كتاب الصف الخامس الابتدائي فأن النسب متساوية تقريبا حيث كانت (١٩%) في الصف الخامس الابتدائي .

وحصل الفصل السابع (المجسمات) على المرتبة الثانية بنسبة (١٧%) من مجموع مهارات الكتاب توزعت على جميع الانواع عدا المهارات العملية وقد كانت نسبة المفاهيم لهذا الفصل (١٣%) مما يؤكد ظهور اهتمام الكتاب بهذا الموضوع الذي يتضمن ايجاد المساحات والحجوم لبعض الاشكال المجسمة . أما الفصل الرابع (الكسور الاعتيادية والكسور العشرية) حصل على المرتبة الثالثة

تحليل كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائي على وفق المفاهيم والمهارات الرياضية

بنسبة (١٦%) من مجموع مهارات الكتاب تنوعت بين كمية وادائية في حين ظهر بنسبة (١٩%) في الصف الخامس الابتدائي

اما فصول الهندسة الثالث والسادس فكان مجموع المهارات الكلية (٤٠) مهارة تشكل نسبة (٣٠%) وهي نسبة جيدة اعلى من نسبتها في كتاب الصف الخامس الابتدائي حيث كانت (١٥%) .

في حين كانت نسبة مهارات الفصل الأول (المجموعات) (١٣%) وهي اعلى من نسبتها في كتاب الصف الخامس الابتدائي (٨%) لحاجة التلميذ اليها عند اجراء العمليات على ثلاث مجموعات .

بينما حصل الفصل الخامس (النسبة والتناسب) على المرتبة الخامسة بنسبة (٩%) من مجموع مهارات الكتاب.

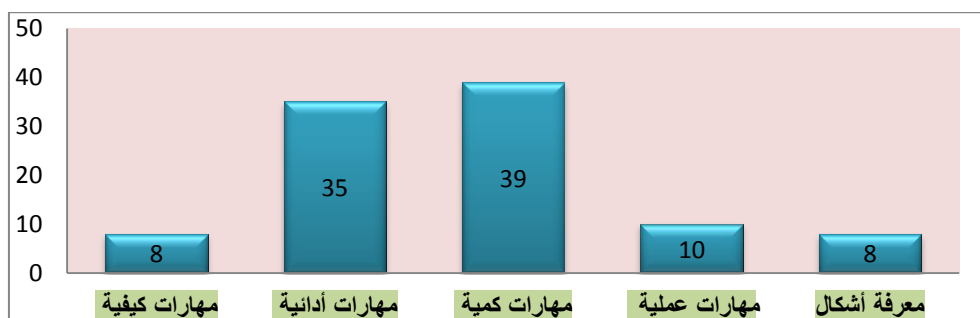
أما الفصل الثامن (الإحصاء) فقد جاء بالمرتبة الاخيرة بنسبة (٥%) من مجموع مهارات الكتاب .

جدول (١٠)

نسب المهارات الرياضية المتضمنه في كتاب الصف السادس الابتدائي بأنواعها

ت	المهارات الرياضية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	كيفية	١٠	٨%	الخامس
٢	أدائية	٤٧	٣٥%	الثاني
٣	كمية	٥٢	٣٩%	الاول
٤	عملية	١٣	١٠%	الثالث
٥	معرفة اشكال	١١	٨%	الرابع
	مجموع المهارات	١٣٣	١٠٠%	

تحليل كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائي على وفق المفاهيم والمهارات الرياضية



شكل (٨)

نسب المهارات الرياضية المتضمنة في كتاب الصف السادس الابتدائي بأنواعها ومن العرض اعلاه يتضح مايلي :

كان مجموع المهارات المتضمنة في كتاب الصف السادس الابتدائي (١٣٣) مهارة توزعت الى كيفية عددها (١٠) وإدائية عددها (٤٧) وكمية عددها (٥٢) وعملية عددها (١٣) ومعرفة اشكال عددها (١١) مهارة فجاءت المهارات الكمية بالمرتبة الاولى تليها الادائية بنسب متقاربة .
والاشكال في ادناه تبين نسب المفاهيم والمهارات في كل من الكتابين ليتضح لنا تدرج عرضها في الكتابين .



شكل (٩)

نسبة المفاهيم المتضمنة في كتابي الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائي يتضح من الشكل اعلاه ان نسبة المفاهيم المتضمنة في كتاب الصف السادس الابتدائي (٤٦%) اقل منها من كتاب الصف الخامس الابتدائي (٥٤%) ومن المنطقي ان تكون نسب مفاهيم كتاب الصف السادس اعلى منها من نسبها في كتاب الصف

الخامس الابتدائي لان تدرج محتوى الرياضيات المتناسب مع المرحلة العمرية للتلميذ يكون بالتقليل من المهارات الاساسية والانطلاق لتدريس المفاهيم .



شكل (١٠)

نسبة المهارات المتضمنة في كتابي الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائي

ومن شكل (١٠) يتضح انخفاض نسب المهارات في كتاب الصف السادس (٤٧%) عنها في الصف الخامس (٥٣%) وكان الاجدر مع هذا الانخفاض ان ترتفع نسب المفاهيم الا ان النتائج لم تظهر هذا .

الاستنتاجات :

- ١- كانت اعداد ونسب مفاهيم كتاب الصف الخامس الابتدائي اعلى منها في كتاب الصف السادس الابتدائي .
- ٢- كانت اعداد ونسب مهارات كتاب الصف الخامس الابتدائي اعلى منها في كتاب الصف السادس الابتدائي .
- ٣- ظهرت المفاهيم المجردة في كتاب الصف الخامس الابتدائي بنسب جيدة وتزايدت في الصف السادس الابتدائي على حساب نسب المفاهيم الملموسة وهو تدرج طبيعي .

التوصيات :

- ١- ضرورة اهتمام مؤلفي كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية بالعرض المتسلسل للمفاهيم والمهارات كصف دراسي أولا وكصفين يمثلان نهاية مرحلة دراسية .
- ٢- ظهور المفاهيم المجردة في كتاب الصفين الخامس والسادس الابتدائي بهذه النسب يوجب الاهتمام الجاد بأهداف تدريس الرياضيات لهذين الصفين أولا ومن ثم الاهتمام بطرائق واساليب تدريسها حيث ان تلميذ هذه الصفين يقع في مرحلة انتقال من المرحلة المحسوسة وشبه المحسوسة الى المرحلة المجردة وهما بذلك يشكلان اساسا لهذا التلميذ يمكنه ان كان قويا من اضافة ابنية جديده عليه في المراحل اللاحقة.

المصادر :

- ١- أبوزينة، فريد كامل (١٩٩٤): مناهج الرياضيات المدرسية و تدريسها ، ط١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، عمان .
- ٢- (٢٠١٠): تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان.
- ٣- الحسني، غازي خميس (٢٠١١) : المناهج وطرائق تدريس الرياضيات ، دار الكتب والوثائق ، بغداد.
- ٤- حمدان، عماد الدين (٢٠١٠) : " مدى مطابقة المفاهيم المتضمنة في كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للمعايير الدولية NCTM في فلسطين"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- ٥- الخزاعلة ، محمد سلمان وآخرون (٢٠١١) : طرائق التدريس الفعال، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.
- ٦- الزويني، ابتسام صاحب وآخرون (٢٠١٣): المناهج وتحليل الكتب، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

- ٧- الشارف, احمد العريفي (١٩٩٦): المدخل لتدريس الرياضيات, ط ١, الجامعة المفتوحة, طرابلس.
- ٨- شحاتة, حسن النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة.
- ٩- الشيخ, جلال عبد ربه (٢٠٠٩): ابعاد التنور الفيزيائي المتضمنة في محتوى منهاج الفيزياء للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, الجامعة الاسلامية, غزة.
- ١٠- صبيح, امانى (٢٠٠٤): تحليل وتقويم كتب الرياضيات المدرسية في الاردن وفق نموذج طور في ضوء معايير المحتوى والعمليات الامريكية, أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- ١١- عبدالرحمن, أنور حسين زنكنة, عدنان حقيش هاب الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية الكتاب الثاني, ط ١, شركة الوفاق للطباعة والنشر, بغداد.
- ١٢- عقيلان, ابراهيم محمد (٢٠٠٠): مناهج الرياضيات واساليب تدريسها, ط ١, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان.
- ١٣- الكبيسي, عبد الواحد حميد (٢٠٠٨): طرق تدريس الرياضيات أساليبه (امثلة ومناقشات), ط ١, مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع, عمان.
- ١٤- مرعي, توفيق ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٠): المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها, وعناصرها, واسسها, وعملياتها, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان.
- ١٥- المشهداني, عباس ناجي (٢٠١١): طرائق ونماذج تعليمية في تدريس الرياضيات, دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع, عمان.
- ١٦- الموسوي, محمد علي حبيب (٢٠١١): المناهج الدراسية المفهوم الأبعاد المعالجات, ط ١, دار ومكتبة البصائر, بيروت.

١٧- الوهبي، حفيزة (٢٠٠٥): تحليل محتوى الهندسة بكتب الرياضيات في
ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM في سلطنة
عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك قابوس، سلطنة
عمان.

- 18- Cooper, John (1984): **Measurement Analysis Of Behavioral Techniques**, Ohio, Charles, Merrill, Columbus..
- 19- Kirby, J.R. (1988): **style strategy skills in reading in .R.R.**
Schumacher (Ed) **learnings strategies & learning style** N.Y.
plenum press.
- 20- Merrill, M. (1979): **Concept teaching**, An instructional Design
Guide.



**بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة
ديالى من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**

أ.م.د.معن لطيف كشكول الربيعي
جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية



بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

أ.م.د.معن لطيف كشكول الربيعي

مستخلص البحث

الفصل الاول : مشكلة البحث . تظهر مشكلة البحث من تعرف مستوى الجودة والتميز لأداء اعضاء هيئة التدريس بتطبيق معايير تتضمن كل منها مؤشرات للحكم على مدى ملائمة انظمة وبرامج جامعة ديالى لمعايير الاداء التي تبنيتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومن بينها المؤتمر الخامس المنعقد عام (١٩٩٢) في بغداد الذي اطلق عليه (ندوة النهوض بالتعليم العالي والبحث العلمي . ومؤتمرات اخرى شخّصت معوقات ومشكلات عديدة اهمها مقاومة التغيير اما اهمية البحث فتشير الى أن جودة النوعية في التعليم العالي على دور اعضاء هيئة التدريس باعتبارهم عنصرا مستهدفا في نظام الجودة والتميز , وان الوقوف على تطبيق جامعة ديالى مؤشرات الجودة والتميز مهما من الناحية العلمية / لأنه سينعكس إيجابيا على مخرجات من برامج وأنشطة الفصل الثاني تناول الخلفية النظرية والدراسات السابقة . وتتضمن الفصل الثالث : اجراءات البحث ومجتمع البحث , عينة البحث الاساسية , كيفية بناء اداة البحث , والوسائل الاحصائية الفصل الرابع : تتضمن النتائج ومناقشتها : الهدف الاول : تعرف مؤشرات الجودة والتميز من وجهة نظر التدريسيين في كليات جامعة ديالى , اما الهدف الثاني تتضمن تعرف مؤشرات الجودة والتميز بين الكليات الانسانية والعلمية . والهدف الثالث . تضمن هل هناك فروق ذات دلالة احصائية لمؤشرات الجودة والتميز : وفقاً لمتغير المرتبة العلمية , مدرس , استاذ مساعد , استاذ. توصل البحث الى اهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

Find extract

Chapter One: Find a problem. Show the research problem of know the level of quality and excellence of the performance of faculty members to apply standards include respective indicators to judge the suitability of systems and programs Diyala University of performance standards that it reinforced the Ministry of Higher Education and Scientific Research, including the Fifth Conference held in (1992) in Baghdad, which is called (Symposium for the Advancement of Higher Education and Scientific Research. conferences and other diagnosed constraints and problems of many the most important resistance to change either the importance of research indicate that the quality of quality in higher education on the role of faculty members as an aiming system of quality and excellence, and stand on the application of Diyala University indicators of quality and excellence no matter what From a scientific point / because it will reflect positively on the outcomes of the program and activities of the second chapter dealt with the theoretical background and previous studies. include Chapter III: action research and the research community, the research sample core, how to build a search tool, and statistical methods fourth chapter includes the results discussed: the first goal: identify indicators of quality and excellence from the standpoint of the teaching staff in the faculties of the University of Diyala, while the second goal include known indicators of quality and excellence among college humanitarian and scientific. The third goal. Is there a guarantee statistically significant differences for indicators of quality and excellence: According to the variable Grade, teacher, assistant professor, professor. The research found the most important conclusions and recommendations and proposals.

الفصل الأول

مشكلة البحث

تظهر مشكلة البحث من تعرف مستوى الجودة والتميز لأداء أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة ديالى بتطبيق معايير تتضمن كل منها مؤشرات للحكم على مدى ملائمة أنظمة وبرامج جامعة ديالى لمعايير الأداء التي تبنتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، نتيجة لما توصلت إليها المؤتمرات والدراسات والأبحاث ومن بينها المؤتمر الخامس المنعقد عام (١٩٩٢) في بغداد الذي يطلق عليه (ندوة النهوض بالتعليم العالي والبحث العلمي) فإنه يعد من اهم المؤتمرات والندوات العلمية ذلك ان كان يستند الى ملاحظات ميدانية ودراسات استطلاعية ووثائق رسمية تم جمعها من مصادرها الاولية وهي المؤسسات الجامعية . وقد توصل المؤتمر الى توصيات عده منها ما يتعلق بالوزارة والاخرى بالجامعات. فعلى مستوى الوزارة اوصى المؤتمر بأن تتوجه الوزارة للممارسة دورها التخطيطي والقيادي بأصعدته الثلاثة :- رسم الاستراتيجيات والاهداف , والتنسيق والتخطيط , ومتابعة حسن تنفيذ المخططات والجامعة . وفيما يتعلق في الجامعات فان عليها وضع مؤشرات تخطيطية لجودة والتميز في مجال انشطتها العلمية وادائها بموجب توجيهات الوزارة. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي , ١٩٩٢ : ٧-٩) وكذلك مؤتمر المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي الذي انعقد في الأردن عام (٢٠٠٠) حيث أكد على وضع ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم العالي , نتيجة للفجوة الحاصلة بين الواقع الفعلي للجامعات والمستوى المطلوب الوصول إليه وفق بعض معايير الجودة والتميز , بسبب القيود المفروضة على فاعلية الجامعات بل ومصادقية تطبيق أو تحقيق الجودة بها , لايمكن تطبيق نظم جودة وتقييم أداء كلية أو مؤسسة تفقد المعوقات الأساسية اللازمة لتقديم خدمة تعليمية جيدة تمكنها من تحقيق أهدافها. (طعيمة وآخرون , ٢٠٠٨ , ص ١١٠) , وأشار المؤتمر القومي في فبراير (٢٠٠٠) الذي انعقد في مصر وانبثقت عنه مشروعات عديدة لتطوير التعليم العالي كان من أهمها

مشروع الجودة والاعتماد في التعليم بإصدار القرار الوزاري رقم (١٥١٥) لسنة (٢٠٠١) والذي شخص معوقات ومشكلات عديدة من أهمها مقاومة التغير وهو ما يمكن إرجاعه إلى عوامل ومتغيرات عديدة من بينها ,الخوف من كل ما هو جديد بسبب عدم القدرة على التكيف مع متطلباته فكثير من أعضاء هيئة التدريس والعاملين يعتقدون إن الأخذ بنظام الجودة والتميز , يحتاج إلى مهارات معينة أو خبرات محددة أو قدرات متميزة لا تتوفر عندهم , أو بسبب كشف ممارستهم وإظهار بعض سلبيات العمل بالجامعة أو الكلية , بالإضافة إلى المقاومة المتوقعة من أعضاء هيئة التدريس تجاه أي محاولات لتقييم أدائهم , نتيجة القناعة لدى عدد كبير منهم في موضع فوق المسألة(الدششان , ٢٠٠٩:ص٤),وأشار(الخطيب,٢٠٠٠)في بحثه إن هناك قناعة في بعض الأوساط الاجتماعية والأكاديمية في الوطن العربي , ومنها الجامعات العربية والعراقية التي تفتقر في كثير من الأحيان إلى الكفاءة في ادارة الجودة والتميز , ومن بينها جامعة ديالى , وان الغالبية من هذه الجامعات تعاني من عدة عيوب منها:

•انعدام الاستقلال الذاتي للأنظمة والتعليمات التي غالبا ما تتميز بالغموض والتناقض.

•تتركز معظم الجهود فيها على الأمور الروتينية على حساب الإشراف والتوجيه في المجالات الأكثر الاهمية مما يحول دون معرفة مستوى الأداء فيها.

•المبالغة في عدد المستويات , أو الحلقات الإدارية , وأسلوب المركزية في اتخاذ القرارات , وتهميش القيادات الإدارية , مما يترتب عليه تحييد الإداريين المقترين.

•سيادة نمط ادراه الطواري والأزمات , وتأخر جهود الإصلاح والتغير .
(الخطيب,٢٠٠٠:٨٣)

وعلى دقت ذلك تبرز مشكلة البحث هذا البحث في التساؤل الاتي:

هل يمكن بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجه نظر
اعضاء هيئة التدريس?

أهمية البحث

أن مؤشرات الجودة والتميز تؤكد على ضرورة خلق ثقافة تنظيمية تؤكد على الأداء المتميز والوفاء المستمر بتوقعات المستفيدين من الخدمات بما يضمن أداء العمل بفعالية عالية وفي وقت قصير , حيث إن التحديات الأساسية التي تواجه المنظمات عند تطبيقها لمنهجية إدارة الجودة الشاملة هي : إحداث التكيف والتوازن بين متغيرين أساسيين . الأول :هو توفير الاستقرار في الخدمة الذي يساعدها على تخطيط إنتاجها ومستلزماته بشكل جيد وبدرجة عالية من الدقة , والثاني: إدخال تغيرات على العمليات داخل المنظمة عامة, والإنتاج بشكل خاص , لمواجهة وتلبية حاجات ورغبات العاملين التي تتغير بين الحين والآخر.(خليل, ٢٠٠٥:ص٩٧).

وأكد العديد من الباحثين كالباحث (فرمان , ١٩٩٥) في مجال جودة النوعية في التعليم العالي على دور أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم عنصرا مستهدفا في نظام الجودة والتميز, كما إن على عاتقهم تقع العديد من المعايير الخاصة بجودة التعليم , لأنهم يمثلون أهم المدخلات بحكم أدوارهم , وبالتالي يتوقف على مدى جودهم ومستوى جودت المخرجات , لذا فأن معايير النوعية المتعلقة بالهيئة التدريسية ينبغي إن تركز على

- معايير اختيار أعضاء هيئة لتدريس وتتمثل في مؤهلاتهم ومستوى إعدادهم , خبراتهم , إنتاجهم العلمي , مهاراتهم .
- مدى توافر متطلبات تطويرهم
- طريقة متابعة أدائهم , مما يستلزم تحديد المجالات التي هي بحاجة للمراقبة : (طرق التدريس وطريقة تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة , وطريقة مراقبة تقدم الدارسين , وطريقة القيام بالفحص لضمان تلبية البرنامج التعليمي, وطريقة تقييم الدارسين ونوع محتويات السجلات التي يتم الاحتفاظ بها من قبل أعضاء الهيئة التدريسية) .(فرمان , ١٩٩٥,ص٨٥), ولعل من العرض انف الذكر ما يساعد على توضيح الأهمية في عدد من النقاط أهمها :

- يعتبر الوقوف على مدى تطبيق جامعة ديالى مؤشرات الجودة والتميز مهماً من الناحية العلمية , لأنه سينعكس ايجابيا على مخرجات من برامج وأنشطة .
- تعمل على تحسين أداء القائمين بالتدريس من خلال الجودة والتميز.
- تعمل على توافر الإمكانيات والتسهيلات اللازمة لانجاز العمل وزيادة إنتاجية المتعلمين.
- تؤدي إلى ترابط الأداء , حيث تداخل العمل الجماعي مع القيادة الفعالة ومع الرؤية المشتركة يؤدي إلى جودة المنتج التعليمي.
- تعمل على تقليل الأخطاء في العمل العلمي والإداري , وبالتالي تقود إلى خفض التكاليف المادية
- تساعد على توافر قاعدة بيانات علمية وإدارية متكاملة.
- من أهميتها أنها تراعي بشكل مباشر احتياجات المستفيدين.

أهداف البحث

- يهدف البحث الحالي للإجابة على الأسئلة الآتية:
- تعرف مؤشرات الجودة والتميز لأراء التدريسيين في كليات جامعة ديالى .
 - تعرف مؤشرات الجودة والتميز بين الكليات الإنسانية والعلمية .
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمؤشرات الجودة والتميز وفقا لمتغير المرتبة العلمية .مدرس, أستاذ مساعد , أستاذ .

حدود البحث

يقنصر البحث الحالي على التدريسيين في كليات جامعة ديالى للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.

تحديد المصطلحات

تعريف المؤشرات

- عرفها (طعمية, ٢٠٠٨): بأنها البيانات التي يمكن قياسها ايجابيا بمقياس الجودة أو الانجاز مثلا نسبة عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين يحملون شهادة

الدكتوراه , يمكن الاستناد إليها كمؤشر لجودة أعضاء الهيئة التدريسية , كذلك نسبة الخريجين الذين يعملون في مجال تخصصهم يمكن الاستناد إليها كمؤشر لعلاقة البرامج بالعمل التخصصي.(طعيمة واخرون, ٢٠٠٨: ٢٠٠).

●التعريف الاجرائي للمؤشرات

المؤشرات : تحديد الكفاءة والانتاجية لتحسين قدرات العاملين في الكلية والعمل على خلق مناخ تربوي يساعد على حفز العاملين على بذل اقصى جهودهم في دفع حركة العمل نحو التميز لتحقيق اهداف الجامعة والكلية حسب ما تكشف عنه استبانة مؤشرات الجودة والتميز .

●●تعريف الجودة في التعليم العالي

عرفها (خضير , ٢٠١٠): هي كل أنشطة العمل الإداري الذي يحقق سياسة الجودة والأهداف والمسؤوليات والصلاحيات ويطبقها بوساطة وسائل مثل تخطيط الجودة وضبطها وتأكيد نظام الجودة الموثق . (خضير , ٢٠١٠: ٥٢).

● تعريف التميز

عرفه (شماس , ٢٠٠٢): بأنه الدرجة العالية من التنافس تسود مختلف مجالات الحياة سواء على مستوى الأفراد بين بعضهم البعض أو بين المؤسسات بعضها وبعض من اجل تحقيق مستويات أفضل سواء على مستوى الإنتاج أو على مستوى الخدمات (شماس, ٢٠٠٢: ٥١) .

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

إن مفهوم الجودة في اللغة جاء من تعريف ابن منظور في معجمه لسان العرب بأن أصلها ((جود)) والجيد نقيض الرديء , وجاء الشيء جودة , وجوده أي صار جيدا , وإحداث الشيء فجاد والتجويد مثله , وقد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل.(ابن منظور, ١٩٨٤: ٧٢).

والجودة اصطلاحاً : هي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية Qualities ويقصد منها طبيعة الشيء والشخص ودرجة صلاحه .(قادر , ١٩٩٧: ٧٧)

لقد اخذ مفهوم الجودة معان عديدة شأنه في ذلك شأن الكثير من المفاهيم الإدارية المعاصرة والتي اتفق واختلف عليها المختصون , وبالنسبة لمفهوم الجودة فإنه يعد من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن لأية مؤسسة إن تطبقها من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن وتحسين الإنتاجية , وزيادة الإرباح وتحسين سمعتها في السوق المحلي والخارجي. وفي ظل الارتفاع الكبير في عدد المؤسسات على اختلاف مجالاتها ونشاطاتها أصبح لزاماً عليها العمل على استكمال مقومات النظم لكي تحظى بالقبول العالمي حسب معايير الجودة المتفق عليها دولياً, وقد تغير مفهوم الجودة بعد تطور علم الإدارة وأصبحت له إبعاد جديدة ومتشعبة.(الكناني, ٢٠٠٥: ٢١).

وذكرت الجودة في قاموس وبستر Webster's new dictionary على أنها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما , كما تعني درجة الامتياز لنوعية معينة من الخدمة أو المنتج .(Gralnik, ١٩٨٤: ١١٦١).

والجودة اصطلاحاً - هي معيار الكمال الذي يجب ممارسته في كل الأوقات وهي جهد مستمر ومتطور , بحيث لا يوجد حد معين للجودة تستطيع إن تصل إليه .(عبد الباقي, ١٩٩٩: ١٨)

مؤشرات الجودة والتميز

تشير الأدبيات التربوية إن هناك مؤشرات لنجاح الجودة والتميز وتحقيقها في المؤسسة التعليمية لتطوير الكليات في جامعة ديالى والتي تعمل وفق معايير تحكم بواسطتها على أداء هذه المؤشرات لتحسين العملية التربوية وهذه كالأتي :

● معيار الإدارة الجامعية, معيار إدارة الكلية, معيار أعضاء الهيئة التدريسية , معيار الطلبة, معيار الموارد البشرية , معيار المناهج الدراسية, معيار العلاقة بين الجامعة والمجتمع المحلي.(جمهورية العراق , وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (بلا سنة طبع) : ١٧).

● مؤشرات التميز : وضعت مؤشرات التميز في عدد من المؤسسات التعليمية العالية ومنها إدارة التربية في بنسلفانيا, حيث تكونت من محاور يتدرج تحت كل محور عدة مؤشرات , وهذه المحاور هي : التقدم التربوي وتخطيط البرنامج والمسئولية والتسجيل الفوري للأداء , والمنهج والتدريس , والخدمات التي تقدم لمساعدة الطلاب , انتقاء الطلاب , بقاء الطلاب , تنمية هيئة التدريس , المعلمون المتطوعون , تنمية مهارات التعامل مع الآخرين . وتحتوي هذه المحاور على عدة مؤشرات عرضها .(زيدان , ١٩٩٩) وفيما يلي هذه المؤشرات :

● المؤشر الأول : أن يظهر المتعلمون تقدما نحو اكتساب الكفاءات والمهارات الأساسية التي تعزز أهدافهم التربوية .

● المؤشر الثاني: تقدم المتعلمون في البرنامج التعليمي , والاستمرار في أعدادهم وتدريبهم لمستويات مهارية أخرى .

● المؤشر الثالث : عملية تخطيط البرنامج التي تأخذ في اعتبارها أوضاع المجتمع سكانيا , من حيث الاحتياجات , والمصادر والاتجاهات الاقتصادية والتكنولوجيا

● المؤشر الرابع : تقديم تقارير سنوية ومالية ومدى تأثيرها في التقدم .

● المؤشر الخامس : أعداد برامج منهجية وتدرسية لتلبية حاجات الطلاب .

- المؤشر السابع : تنسيق الخدمات التي تقدم للطلاب وعن طريقها يحدد البرنامج احتياجات الطلاب ثم توفيرها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- المؤشر الثامن : استخدام طرق مناسبة لانتقاء الطلاب .
- المؤشر التاسع : بقاء الطلاب في البرامج لمدة كافية لتحقيق الأهداف التربوية .
- المؤشر العاشر : أن يحدد البرنامج بوضوح عنصراً ومعوفاً أساسياً هو تنمية هيئة التدريس كتحسين كفاءتهم .
- المؤشر الحادي عشر : تحسين فعالية التدريس .
- المؤشر الثاني عشر : قدرة التدريسي على التكامل مع نوعيات مختلفة من الدارسين . (زيدان , ١٩٩٩: ٥٧)

الدراسات السابقة

- الدراسات العربية.
- دراسة (زيدان , ١٩٩٩)
- (مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري)
ناقشت الدراسة مفهوم الجودة في التعليم العالي , وعرضت بعض المؤشرات المتعلقة بجودة التعليم العالي , وتوصلت إلى استخلاص المؤشرات الآتية : الطلبة , والخدمات الطلابية , والإدارة الجامعية , والإمكانات المادية , والجامعة والمجتمع , واستقلالية الجامعة , والتنوع والتباين بين الجامعات . (زيدان , ١٩٩٩: ٤١٥)
- دراسة (الغميز , ٢٠٠٤)
(مدى تطبيق معايير إدارة الجودة في وزارة التعليم العالي من وجهة مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في السعودية) .
هدفت الدراسة إلى تطبيق إدارة الجودة في وزارة التعليم العالي السعودية من وجهة نظر العاملين فيها , هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معايير إدارة الجودة في وزارة التعليم العالي السعودية تعزى لمتغير العنوان الوظيفي , والمؤهل العلمي والخبرات الإدارية .

قام الباحث بتصميم أستبانة أداة للدراسة تكونت من (٥٠) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي (التخطيط , القيادة , مرافق المؤسسة التعليمية , مجال الموارد المالية والبشرية) , مجال التعلم والتعليم , مجال التقويم , مجال التغذية الراجعة .

أعتمد الباحث الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار عينة بحثه المكونة من (٥٠) مدير دائرة ورئيس قسم منهم (٣٠) مدير دائرة و (٢٠) رئيس قسم وأستخدم الباحث الوسائل الإحصائية اللازمة من متوسطات , وانحرافات معيارية واختبار (t) للفروقات بين متوسطات المجموعات المستقلة وكذلك تحليل التباين الأحادي واختبار نيومان - كولز للمقارنات البعدية وتوصل الباحث إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال التخطيط وأن الإمكانيات المادية الكبيرة تنعكس على جودة إدارة الجودة (الغميز , ٢٠٠٤) .

● الدراسات الأجنبية

● دراسة (ستانلي , ١٩٩٥ , Staley) .

(مؤشرات الجودة والأداء في الجامعات الاسترالية)

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الأداء الكمي والمؤشرات المتنوعة لجودة الجامعات الاسترالية , والارتباطات بين عوامل الأداء الثلاثة (الأداء التقليدي للجامعة في البحث , والأداء التدريسي , والأداء البحثي التنافسي) وبعد أن حللت هذه الارتباطات في ضوء أربعة عوامل مختلفة هي : (الحجم , والعدالة , ومعدل عضو هيئة التدريس للطلبة , وسياسة القبول) . توصلت الدراسة إلى وضع ثمانية مؤشرات مرتبطة بجودة التعليم : مستوى الخريج الجامعي , إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في نشر بحوثهم , حجم المنظمة التعليمية , عدد الطلبة في المنظمة التعليمية (معدلات أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للطلبة) , القبول والانتقاء للطلبة , ومعدل درجاتهم في اختبارات الاستعدادات التي تعقد لهم , السمعة والشهرة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس الظروف المالية والاتفاق على تكلفة كل طالب في العملية التعليمية .

ويلاحظ مما سبق أن تحديد مؤشرات الجودة في التعليم العالي يتطلب الرجوع إلى معايير الجودة في الصناعة وإمكانية تطبيقها في الجامعة إذ المفاهيم الأساسية مشتركة بينهما , ويكون نظام إدارة الجودة قادراً على الوصول إلى منتجات متسقة للجودة بوصف الطالب منتج للعملية التعليمية , ويمكن أن تحسن الرسالة الأساسية للجامعة فيما يخص التعليم والخدمة .(Staley,1995,p122).

●دراسة (المجلس القومي الأمريكي , ١٩٩٨)

هدفت الدراسة إلى وضع مؤشرات لقياس جودة مؤسسات أعداد المعلم .(Ncate)
National councilfor Accreditation of teacherEducation وقد توصلت الى وضع مجموعة من معايير الاعتماد في ضوء آراء فئة من أساتذة الكليات المختصين , وتقاس جودة المؤسسات التعليمية غالباً من منظور , تحليل النظم بدلالة كل من المدخلات والمخرجات التعليمية .(Marry,2003,p.80).

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

منهج البحث :-

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق اهداف بحثه وهذا المنهج من اكثر مناهج البحث شيوعا وانتشارا ولاسيما في البحوث التربوية , ويعرف انه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية والنفسية , كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها , ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها , بل يتطلب قدرا من تفسير هذه البيانات وهذا يتطلب تصنيف البيانات والحقائق وتحليلها تحليلًا دقيقًا وصولاً الى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع البحث. (عبد الحفيظ و ياهي , ٢٠٠٠ : ٨٣)

مجتمع البحث :-

ان المجتمع هو مجموع وحدات البحث التي يراد منها الحصول على البيانات , او انه الافراد (او الاشياء) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها . (عبيدات , ٢٠٠١: ٩٩) ان مجتمع البحث الحالي يشمل جميع التدريسين من هم مرتبة , مدرس , استاذ مساعد , استاذ , في كليات جامعة ديالى .

عينة البحث الاساسية :-

بعد ان تم تحديد مجتمع البحث تم اختيار عينة البحث الاساسية , وهي ان تكون ممثلة لمجتمعها , ويقصد بالعينة هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع افضل تمثيل , اذ يمكن تعميم نتائج تلك العينة بأكمله . (الحسن و زيني , ١٩٨٢ : ١٩) .

ولذلك قام الباحث باتباع الخطوات العلمية لتحديد العينة المناسبة والتي تكون ممثلة لمجتمع البحث بعد تحديده بدقة لكي يتم اختيار عينة تتمثل فيها كل المتغيرات الذيريد الباحث دراستها والتعرف عليها وفي هذا الصدد يشيرإيبيل (Ebel , 1972)
بانه كلما كبر حجم العينة قل احتمال وجود الخطا المعياري. : (Ebel , 1972) .

(P.4.9)

ولكي تكون العينة اكثر تمثيلا اختيرت العينة بالطريقة العشوائية من الكليات ذات التخصص العلمي والانساني بواقع (٢٥٠) تدريسيا يشكلون نسبة (٤٦.٥٥) من مجتمع البحث والتي حصل عليه الباحث من ادارة الجامعة والملحق (١) يوضح ذلك

**بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية**

جدول (١)

عينة البحث الاساسية حسب التخصص العلمي والمرتبة العلمية لكليات جامعة ديالى

التخصص	ت	الكلية	عدد التدريسين	النسبة	مدرس	النسبة	استاذ مساعد	النسبة	استاذ	النسبة	المجموع
العلمي	١	الطب	٢٠	% ٨	١٠	% ٤	٩	% ٣,٦	١	% ٠,٤	٢٠
	٢	الطب البيطري	١٠	% ٤	٦	% ٢,٤	٢	% ٠,٨	١	% ٠,٤	١٠
	٣	الهندسة	٢٢	% ٨,٨	١٤	% ٥,٦	٦	% ٢,٤	١	% ٠,٤	٢٢
	٤	العلوم	٢٤	% ٩,٦	١٤	% ٥,٦	١٠	% ٤	—	—	٢٤
	٥	التربية الرازي	٢٢	% ٨,٨	١٧	% ٦,٨	٣	% ١,٢	٢	% ٠,٨	٢٢
	٦	الزراعة	٢٧	% ١٠,٨	١٣	% ٥,٢	١٢	% ٤,٨	٢	% ٠,٨	٢٧
الانساني	٧	التربية الاساسية	٢٧	% ١٠,٨	٩	% ٣,٦	١١	% ٤,٤	٧	% ٢,٨	٢٧
	٨	الادارة والاقتصاد	٧	% ٢,٨	٤	% ١,٦	٣	% ١,٢	—	—	٧
	٩	التربية الاصمعي	٢٨	% ١١,٢	١٢	% ٤,٨	٩	% ٣,٦	٧	% ٢,٨	٢٨
	١٠	التربية الرياضية	٢١	% ٨,٤	١٠	% ٤	١٠	% ٤	١	% ٠,٤	٢١
	١١	العلوم الاسلامية	١٩	% ٧,٦	١٢	% ٤,٨	٦	% ٢,٤	١	% ٠,٤	١٩
	١٢	القانون والعلوم السياسية	٢٣	% ٩,٢	٢٠	% ٨	٢	% ٠,٨	١	% ٠,٤	٢٣
		المجموع	٢٥٠	% ١٠٠	١٤١	% ٥١,٥٤	٨٣	% ٢٨,٤٤	٢٤	% ٩,٥٦	٢٥٠

أداة البحث :-

ان البحث الحالي يهدف تعرف مؤشرات الجودة والتميز من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة ديالى , لذلك فقد عد الباحث ان من اكثر الادوات مناسبة لبحثه هي (الاستبانة) .

اعتمد الباحث في بناء اداة بحثه على عدد من الدراسات والأدبيات العلمية التي تناولت الادارة التربوية وإدارة الجودة بشكل عام والتركيز على الادبيات والدراسات والبحوث التي تناولت ادارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم العالي . فضلا عما افرزته الاستبانة المفتوحة التي وجهت إلى عينة من مجتمع البحث وفيما ياتي الخطوات في بناء اداة البحث :

١- يعد دراسة الادبيات والدراسات التي تناولت منهجية ادارة الجودة وتطبيقها والمعايير المعتمدة لتقويم نتائج التطبيق كانت جائزة مالكولم بالدريج (Malcolm Balridge) , ومن هذه الأساليب الأكثر وضوحا ودقة في مجال تطبيق هذه المنهجية وذلك لاعتمادها على سبعة معايير رئيسية يمكن تقويم كل معيار بشكل دقيق وواضح مما جعل الباحث يعتمد عليها كمؤشرات لكي تكون اكثر قبولا بعد ان تم تعديل صياغة هذه المؤشرات بما يتلائم وبيئة البحث فتولد لدى الباحث سبعة مؤشرات تمثل الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى .

٢- توجه الباحث باستبانة استطلاعية مفتوحة الى عدد من التدريسين في كليات جامعة ديالى بلغ عددهم (٣٠) تدريسيا من كلا الجنسين من مراتب علمية متباينة واختصاصات مختلفة , لمعرفة ارائهم بمؤشرات الجودة والتميز وفقا لمعايير جائزة مالكولم بالدريج (ملحق 2) وكان السؤال المفتوح : ما هو رأيك بمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى .

تم تحليل اجابات افراد العينة من الاستبانة المفتوحة , حيث قام الباحث بصياغة الفقرات لغويا وترتيبها وتنظيمها . حيث اصبح مجموع الفقرات (٧٦) فقرة موزعة على سبعة مؤشرات .

- صدق المحتوى : (CONTENT VALIDITY)

ان اعتماد اراء عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص هي افضل الطرائق لضمان الحصول على الصدق الظاهري . (Ebel,1972:555) وتأسيسا على ذلك فقد عرضت الاداة على (١١) خبيرا في التربية وعلم النفس والادارة العامة والادارة التربوية والقياس والتقويم . واختصاصات اخرى . ملحق (3) , الذين قاموا بتحكيم الاداة وفقا لارائهم وملاحظاتهم في كل فقرة من الفقرات الاداة , من حيث مدى صلاحيتها اوعدم صلاحيتها في قياس ماوضعت لاجل قياسه , ومدى انتمائها الى المؤشر . وهل الفقرة بحاجة الى تعديل , كما طلب منهم تحديد مدى وضوح الفقرات ,

وحذف الغامضة منها , واطافة اي فقرة يقترحون اضافتها في بناء اداة مؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر التدريسين .

وبعد استرجاع الاداة من المحكمين قام الباحث بتحليل الاستجابات باستخدام النسبة المئوية , وقد اعتمد الباحث على نسبة اتفاق (٨٠ %) اذ تحذف الفقرة التي تكون دون هذه النسبة وهذا ينطبق على الفقرات التي يقترح عدد من الخبراء دمجها او فصلها . وفي ضوء ذلك تم حذف (٢٦) فقرة لعدم حصولها على نسبة الاتفاق . كما اخذ الباحث ببعض المقترحات والتعديلات بشأن الصياغة واستبدال بعض العبارات بعبارات اخرى . وهكذا اصبحت الاداة بصفتها النهائية (ملحق ٣) وهي تضم (٥٠ فقرة) موزعة على سبعة مؤشرات على النحو الاتي : مؤشر ادارة الجامعة (٨) فقرات , مؤشر ادارة الكلية (٧) فقرات , مؤشر الهيئة التدريسية (٧) فقرات , مؤشر الطلبة (٧) فقرات , مؤشر الموارد البشرية (٧) فقرات , مؤشر المناهج الدراسية (٧) فقرات , ومؤشر العلاقة بين الجامعة والمجتمع (٧) فقرات

- صدق الفقرات المرتبط بمحك (الاتساق الداخلي) : Criterion-related Validity استخدمت هذه الطريقة لاستخراج القوة التمييزية للفقرات , لانها تمتاز بعدة مميزات هي:-

١- تقدم لنا مقياسا متجانسا في فقراته بحيث تقيس كل فقرة البعد السلوكي نفسه الذي يقيسه المقياس ككل

(Spss-X). (Nie,1983,P.651- 647) وتبين ان جميع الفقرات دالة احصائيا .

جدول (٣) يبين ذلك

جدول (٢)

يبين العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الاتساق الداخلي

تسلسل الفقرات	قيمة المحسوبة	تسلسل الفقرات	قيمة المحسوبة	تسلسل الفقرات	قيمة المحسوبة
١.	.553(**)	20	.504(**)	39	.441(**)
٢.	.472(**)	21	.521(**)	40	.430(**)
٣.	.498(**)	22	.517(**)	41	.480(**)
٤.	.560(**)	23	.507(**)	42	.545(**)
٥.	.433(**)	24	.466(**)	43	.486(**)
٦.	.484(**)	25	.572(**)	44	.577(**)
٧.	.490(**)	26	.547(**)	45	.624(**)
٨.	.396(**)	27	.486(**)	46	.525(**)
٩.	.566(**)	28	.488(**)	47	.543(**)
١٠.	.553(**)	29	.337(**)	48	.601(**)
١١.	.469(**)	30	.563(**)	49	.583(**)
١٢.	.391(**)	31	.523(**)	50	.506(**)
١٣.	.302(**)	32	.500(**)		
١٤.	.447(**)	33	.490(**)		
١٥.	.509(**)	34	.557(**)		
١٦.	.634(**)	35	.438(**)		
١٧.	.355(**)	36	.515(**)		
١٨.	.506(**)	37	.591(**)		
١٩.	.578(**)	38	.608(**)		

ان قيمة ر الجدولي عند درجة حريه (٢٤٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) تساوي (٠,١٣)

- صدق البناء (المفهوم) : Construct Validity

هو الدرجة (Extent) التي يقيس فيها المقياس بناءا نظريا او سمة معينة
Anastasi (1967,P.151). اي ان قدرة المقياس على التحقق من صحة فرضية
مستمدة من الدراسات السابقة والاطار النظري للمفهوم قيد الدراسة . فأن الباحث تحقق
من هذه الفرضية من خلال تحديد المفاهيم والمصطلحات الاساسية للبحث وفي
ضوئها ميزت فقرات مؤشرات الجودة والتميز بأسلوب المجموعتين المحكيتين ,
وحساب معاملات الارتباط للفقرات بالدرجة الكلية للمقياس , وصدق الفقرات اي ارتباط
الفقرات بالمجالات السبعة لاستبانة والجدول (٣) يوضح ذلك
مؤشرات الجودة والتميز وبعد تحقيق هذه الانواع من الصدق للاداة الذي يدعوا الى
الاطمئنان , بأن الاداة اكتسبت الشكل النهائي لها , لذا يعد ان كل اختبار صادق هو
ثابت .

- القوة التمييزية للفقرات

بعد تصحيح اجابات عينة البحث على اداة مؤشرات الجودة والتميز ثم تحديد الدرجة
الكلية التي حصل عليها كل فرد من افراد عينة البحث ورتبت الدرجات من الاعلى الى
الادنى ثم اخذت (٢٧ %) العليا و (٢٧ %) الدنيا من الدرجات لتمثل المجموعتين
المحكيتين , وبما ان عدد افراد عينة البحث (٢٥٠) فردا فأن (٢٧ %) تعني ان
افراد المجموعة المحكية العليا (٦٨) عضو هيئة تدريس . وبلغ افراد المجموعة الدنيا
(٦٨) عضو هيئة تدريس , وكانت المجموعة المحكية العليا بين (١٨٥ - ٢٤٦)
وكانت المجموعة المحكية الدنيا بين (١٣٤ - ١٥٤) واستخدم الاختبار الثنائي (t-
test) لعينتين مستقلتين (Mehrens,1973,P-328) لغرض حساب معامل تمييز
كل فقرة من فقرات الاداة البالغة (٥٠) فقرة وعدت القيمة التائية الدالة إحصائيا مؤشرا
لتمييز الفقرات والجدول (٤) بين نتائج الاختبار الثنائي لجميع الفقرات .

جدول (٣)

يبين قيمة (t) المحسوبة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا تمييز فقرات مؤشرات
الجودة والتميز .

ت	مجموعات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
١.	العليا	2.8382	.37097	9.480
	الدنيا	2.0294	.59777	
٢.	العليا	2.6912	.46544	8.320
	الدنيا	1.9118	.61657	
٣.	العليا	2.8382	.37097	8.685
	الدنيا	2.0441	.65640	
٤.	العليا	2.7206	.54212	10.435
	الدنيا	1.6618	.63740	
٥.	العليا	2.4853	.61067	6.430
	الدنيا	1.7647	.69363	
٦.	العليا	2.4265	.60634	8.842
	الدنيا	1.4853	.63464	
٧.	العليا	2.4412	.55671	8.826
	الدنيا	1.5588	.60797	
٨.	العليا	2.4412	.72033	6.393
	الدنيا	1.6471	.72821	
٩.	العليا	2.5147	.68005	10.378
	الدنيا	1.4118	.55275	
١٠.	العليا	2.6029	.49293	9.881
	الدنيا	1.6912	.57969	
١١.	العليا	2.5588	.58290	7.667
	الدنيا	1.7206	.68775	

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

5.421	.57969	2.6912	العليا	.١٢
	.73943	2.0735	الدنيا	
4.284	.56686	2.6471	العليا	.١٣
	.77776	2.1471	الدنيا	
7.363	.55493	2.5735	العليا	.١٤
	.65237	1.8088	الدنيا	
8.461	.50000	2.7500	العليا	.١٥
	.75194	1.8235	الدنيا	
10.727	.43623	2.7500	العليا	.١٦
	.70056	1.6765	الدنيا	
4.732	.51386	2.7206	العليا	.١٧
	.67177	2.2353	الدنيا	
9.180	.44248	2.7941	العليا	.١٨
	.60923	1.9559	الدنيا	
9.848	.50719	2.7353	العليا	.١٩
	.61923	1.7794	الدنيا	
8.041	.53581	2.7353	العليا	.٢٠
	.67226	1.8971	الدنيا	
8.359	.55334	2.6912	العليا	.٢١
	.70912	1.7794	الدنيا	
8.872	.60434	2.5882	العليا	.٢٢
	.66981	1.6176	الدنيا	
8.216	.58590	2.5000	العليا	.٢٣
	.64425	1.6324	الدنيا	
7.496	.63464	2.4853	العليا	.٢٤
	.71298	1.6176	الدنيا	

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

10.754	.53989	2.6471	العليا	.٢٥
	.68005	1.5147	الدنيا	
8.840	.59261	2.6471	العليا	.٢٦
	.64782	1.7059	الدنيا	
7.438	.58572	2.4853	العليا	.٢٧
	.67892	1.6765	الدنيا	
7.735	.68021	2.5000	العليا	.٢٨
	.67226	1.6029	الدنيا	
6.216	.65774	2.4853	العليا	.٢٩
	.69363	1.7647	الدنيا	
11.122	.55965	2.5147	العليا	.٣٠
	.58120	1.4265	الدنيا	
9.965	.55907	2.4706	العليا	.٣١
	.61013	1.4706	الدنيا	
8.539	.53087	2.6765	العليا	.٣٢
	.72018	1.7500	الدنيا	
8.749	.63481	2.5000	العليا	.٣٣
	.51556	1.6324	الدنيا	
9.138	.64968	2.6029	العليا	.٣٤
	.62628	1.6029	الدنيا	
7.241	.55334	2.6912	العليا	.٣٥
	.71529	1.8971	الدنيا	
9.826	.54796	2.7059	العليا	.٣٦
	.61923	1.7206	الدنيا	
9.769	.55808	2.5441	العليا	.٣٧
	.63325	1.5441	الدنيا	

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

10.172	.51150	2.6471	العليا	.٣٨
	.64425	1.6324	الدنيا	
6.734	.56686	2.6471	العليا	.٣٩
	.67617	1.9265	الدنيا	
6.154	.67762	2.4412	العليا	.٤٠
	.68775	1.7206	الدنيا	
8.659	.58120	2.5735	العليا	.٤١
	.66388	1.6471	الدنيا	
9.214	.56278	2.6618	العليا	.٤٢
	.67892	1.6765	الدنيا	
7.755	.60634	2.5735	العليا	.٤٣
	.63187	1.7500	الدنيا	
9.820	.51917	2.6176	العليا	.٤٤
	.64425	1.6324	الدنيا	
12.231	.52505	2.5882	العليا	.٤٥
	.58120	1.4265	الدنيا	
9.188	.63464	2.5147	العليا	.٤٦
	.63464	1.5147	الدنيا	
9.565	.62628	2.3971	العليا	.٤٧
	.55493	1.4265	الدنيا	
11.952	.52233	2.6029	العليا	.٤٨
	.60797	1.4412	الدنيا	
9.974	.61013	2.5294	العليا	.٤٩
	.61067	1.4853	الدنيا	
7.988	.71728	2.4118	العليا	.٥٠
	.58572	1.5147	الدنيا	

*ان قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية(١٣٤) ومستوى دلالة (٠.٠٥) تساوي
(١,١٩٦)

- ثبات الاداة

وبالاعتماد على هذاالاسلوب في تحديد قيمة ثبات الاداة قام الباحث بتطبيق الاداة بصورتها النهائية على عينة بلغ عددها (٤٤) تدريسيا من اعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة ديالى , ومن خارج عينة البحث الاساسية , وبعد مرور خمسة عشر يوما , اعيد تطبيق الاختبارعلى نفس افراد العينة . وبعد جمع الاجابات وتبويبها وتحليلها واستخراج معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الارتباط (الثبات) بين نتائج التطبيقين (٠.٥٤) ويعد هذا المعامل مقبولا بما يؤكد ثبات الاجابات واستقرارها .(ابو حطب, وآخرون, ١٩٨٧: ١٢٠) والجدول (٥) يبين ذلك .

جدول (٤)

يبين اجابات عدد افراد وعينة معامل الثبات بطريقة الاختبار واعادة تطبيقه

عدد افراد العينة	ت	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التأئية المحسوبة	القيمة الجدولية	درجة الحرية	الدلالة المعنوية
٤٤	اختيار اول	114.97	6.72548	0.5*4*	0.30	42	0.5
	اعادة الاختيار	117.11	10.53723				

تصحيح الاداة

لغرض تصحيح اداة البحث اعطيت لكل بديل درجة تبدأ من (٣) وتنتهي ب (١) اي ان البديل معمول بها دائما تكون درجته (٣), ومعمول بها احيانا (٢), وغير معمول بها (١), وهذه الدرجات تعطى الى الفقرات التي يكون اتجاهها ايجابيا , وبما ان عدد فقرات الاداة (٥٠) فقرة موزعة على سبعة مؤثرات فمتوسط مجموع درجات البدائل (٢) وهذه القيمة اعتمدها الباحث في تقسيم استجابة العينة على فقرات مؤشرات الجودة والتميز .

تطبيق الاداة :

بعد التأكد من اجراءات صلاحية الاداة قام الباحث بتطبيق الاداة بنفسه على عينة البحث الاساسية. وقد تمت اجابة افراد العينة على الاداة ,وبذلك تم اخضاع الاستمارات للتحليل الاحصائي والملحق رقم (٤) يوضح ذلك.
الوسائل الاحصائية

اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية الاتية :

- ١- معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية بطريقة الاتساق (Nie,1983,p.651-647)الداخلي (P-328, 1973, Mehterens)
- ٢-الاختبار التائي لعبيتين مستقلتين لايجاد القوة التمييزية للفقرات
- ٣- معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات (ابو حطب ,واخرون,١٩٨٧:١٢٠)
- ٤- الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة مؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى. (البياتي ,١٩٧٧:٢٦٠)
- ٥- تحليل التباين الاحادي من الدرجة الاولى لإيجاد الفروق لمؤثرات الجودة والتميز بين كليات جامعة ديالى ليجاد الفروق لمتغير المرتبة العلمية (Van Dalen , 1962 ,p.320)

الفصل الرابع

يتناول هذا الفصل عرض النتائج ومناقشتها وفقا لما جاء باهداف البحث الموضحة في الفصل الاول .

اولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الاول :تعرف مؤثرات الجودة و التميز من وجهة نظر التدريسين في كليات جامعة ديالى .

لغرض الوصول الى تحقيق هذا الهدف فقد تم تحليل اجابات افراد العينة على استبانة وصف مؤشرات الجودة والتميز بشكل عام ,استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة (est _T)

لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي لعينة البحث و الوسط الفرضي لفقرات استبانة مؤشرات الجودة والتميز ,حيث بلغ المتوسط الحسابي للعينة (١٠٨,٨٦٧) بانحراف معياري قدره (١٨,٢٠٨) وبلغ المتوسط النظري (٧٥) والفرق دال احصائيا لان القيمة التائية المحسوبة (٩٤,٥٤٤) اكبر من القيمة الجدولية (١,٩٤) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٤٩),العينة والجدول (٦) يبين ذلك

الجدول(٦)

يبين اجابات افراد العينة باستخدام الاختيار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي للعينة البحث والوسط الفرضي لفقرات استبانة مؤشرات الجودة والتميز .

المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١٠,٨٦٦	١٨,٢٠٨	٧٥	٩٤,٥٤٤	١,٩٤	٢٤٩	٠,٠٥

وتشير هذه النتائج على ان تعرف مؤشرات الجودة والتميز لعينة التدريسين كان ايجابيا لاغلب الكليات نتيجة لحرص وشعور تدريسي هذه الكليات بالمسؤولية والاندفاع نحو العمل لتحقيق الانجاز العلمي في جودة التعليم الجامعي . فضلا عن ذلك . الشعور بالامن الوظيفي والمشاركة في اتخاذ القرارات والخبرة والولاء الشخصي للجامعة .لذا فان افراد العينة يدركون مؤشرات الجودة والتميز في تطوير العمل الاداري في كلياتهم ووجدوا ان هذه المؤشرات هي التي تؤدي عند الاخذ بها تحقيق مايطمعون اليه من فاعلية وكفاءة ازاء كلياتهم بجميع مكوناتها مما ينعكس ايجابيا في تحسين وتطوير مخرجاتها التعليمية . ويشير (اليس) ان افضل خطوات السير نحو التميز استنارة دافعية التدريسين وخلق حوافز لهم للسعي نحو الافضل . (اليس بلا سنة طبع : ٧٧) , وتنفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة (الغميز , ٢٠٠٤)
ثانيا : تعرف مؤشرات الجودة والتميز بين الكليات الانسانية والعلمية .

لغرض تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحليل اجابات افراد العينة على استبانة مؤشرات
الجودة والتميز

لمعرفة دلالة الفروق بين الكليات ((one –way Anova)) باستخدام تحليل
التباين من الدرجة الاولى ,

الانسانية والعلمية , وجد ان القيمة الفائية المحسوبة لاجابات افراد العينة قد بلغت
(٤,٢٥١) وهي ذات دلالة معنوية لانها اكبر من القيمة الجدولية (١,٨٣) عند
مستوى دلالة ٠,٠٥ والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول(٧)

يبين القيمة الفائية المحسوبة لاجابات افراد العينة

مستوى الدلالة	القيمة الجدولية	القيمة الفائية المحسوبة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
٠,٠٥	١,٨٣	٤,٢٥١	١٢٣٢٠,٣٥٥	١١	١٣٥٥٥,٩٠٦	بين المجموعات
			٢٨٩,٩٠٤	٢٣٨		داخل المجموعات
				٢٤٩		المجموع

وتدل هذه النتائج ان هناك فروق ذات دلالة معنوية لاغلب الكليات الانسانية والعلمية ,
ويرجع السبب (حسب وجهة نظر الباحث) الى الاختلاف في التخصصات بين عينة
البحث العلمية والانسانية , فضلا عن التفاعل والنشاط والاتصال بين هذه الكليات
والجامعة مما يعني ان هناك مؤشرات للجودة والتميز تؤدي الى تغير وتطوير العمل
الجامعي نحو الافضل لمواكبة التطورات العالمية من اجل تحسين العملية التربوية
والجدول(٨ و ٩) يبين ذلك

جدول (٨)

يبين الفروق بين الكليات العلمية والانسانية في جامعة ديالى

الدالة	الفروق	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
معنوي	4.251	1232.355	11	13555.906	بين المجموعات
		289.904	238	68997.250	داخل المجموعات
			249	82553.156	المجموع

٩١

جدول (٩)

والجدول يبين فرق الاوساط بين الكليات في جامعة ديالى

الدالة	الفروق	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي	المجموعات	المجموعات
معنوي	-22.4603(*)	116.5714	94.1111	الإدارة	الاساسية
معنوي	-12.7817(*)	106.8929		الأصمعي	
معنوي	-18.9365(*)	113.0476		الرياضة	
معنوي	-21.2573(*)	115.3684		الاسلامية	
معنوي	-21.3237(*)	115.4348		القانون	
معنوي	-24.3389(*)	118.4500		الطب	
معنوي	-12.9889(*)	107.1000		البيطري	
معنوي	-19.5707(*)	113.6818		الهندسة	
معنوي	-9.4306(*)	103.5417		العلوم	
معنوي	-18.9343(*)	113.0455		الرازي	
غير معنوي	-7.1852	101.2963		الزراعة	
غير معنوي	9.6786	106.8929	116.5714	الأصمعي	الإدارة

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

غير معنوي	3.5238	113.0476		الرياضة	
غير معنوي	1.2030	115.3684		الاسلامية	
غير معنوي	1.1366	115.4348		القانون	
غير معنوي	-1.8786	118.4500		الطب	
غير معنوي	9.4714	107.1000		البيطري	
غير معنوي	2.8896	113.6818		الهندسة	
غير معنوي	13.0298	103.5417		العلوم	
غير معنوي	3.5260	113.0455		الرازي	
معنوي	15.2751(*)	101.2963		الزراعة	
غير معنوي	-6.1548	113.0476	106.8929	الرياضة	الأصمعي
غير معنوي	-8.4756	115.3684		الاسلامية	
غير معنوي	-8.5419	115.4348		القانون	
معنوي	-11.5571(*)	118.4500		الطب	
غير معنوي	-2.2071	107.1000		البيطري	
غير	-6.7890	113.6818		الهندسة	

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

معنوي					
غير معنوي	3.3512	103.5417		العلوم	
غير معنوي	-6.1526	113.0455		الرازي	
غير معنوي	5.5966	101.2963		الزراعة	
غير معنوي	-2.3208	115.3684		الإسلامية	الرياضة
غير معنوي	-2.3872	115.4348		القانون	
غير معنوي	-5.4024	118.4500		الطب	
غير معنوي	5.9476	107.1000	113.0476	البيطري	
غير معنوي	-.6342	113.6818		الهندسة	
غير معنوي	9.5060	103.5417		العلوم	
غير معنوي	.0022	113.0455		الرازي	
معنوي	11.7513(*)	101.2963		الزراعة	
غير معنوي	-.0664	115.4348		القانون	الإسلامية
غير معنوي	-3.0816	118.4500	115.3684	الطب	
غير	8.2684	107.1000		البيطري	

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

معنوي					
غير معنوي	1.6866	113.6818		الهندسة	
معنوي	11.8268(*)	103.5417		العلوم	
غير معنوي	2.3230	113.0455		الرازي	
معنوي	14.0721(*)	101.2963		الزراعة	
غير معنوي	-3.0152	118.4500		الطب	القانون
غير معنوي	8.3348	107.1000		البيطري	
غير معنوي	1.7530	113.6818	115.4348	الهندسة	
معنوي	11.8931(*)	103.5417		العلوم	
غير معنوي	2.3893	113.0455		الرازي	
معنوي	14.1385(*)	101.2963		الزراعة	
غير معنوي	11.3500	107.1000		البيطري	الطب
غير معنوي	4.7682	113.6818	118.4500	الهندسة	
معنوي	14.9083(*)	103.5417		العلوم	
غير معنوي	5.4045	113.0455		الرازي	
معنوي	17.1537(*)	101.2963		الزراعة	
غير معنوي	-6.5818	113.6818	107.1000	الهندسة	البيطري

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

غير معنوي	3.5583	103.5417		العلوم	
غير معنوي	-5.9455	113.0455		الرازي	
غير معنوي	5.8037	101.2963		الزراعة	
معنوي	10.1402(*)	103.5417		العلوم	الهندسة
غير معنوي	.6364	113.0455	113.6818	الرازي	
معنوي	12.3855(*)	101.2963		الزراعة	
غير معنوي	-9.5038	113.0455		الرازي	العلوم
غير معنوي	2.2454	101.2963	113.0455	الزراعة	
معنوي	11.7492(*)	101.2963	101.2963	الزراعة	الرازي

ومن خلال ملاحظة الجدول (٨ و ٩) يبين ان مقارنة فرق الاوساط بين كليتي (التربية الاساسية) و (الادارة والاقتصاد) قد بلغ (٢٢,٤٦٠٣) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١١٦,٥٧١٤) لكلية الادارة والاقتصاد. مقارنة بين الوسط الحسابي لكلية (التربية الاساسية) البالغ (٩٤,١١١١) .

اما فرق الاوساط بين كليتي (التربية الاساسية) وكلية (التربية الاصمعي) قد بلغ (١٨,٩٣٦٥) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١١٣,٠٤٧٦) وجاء الفرق بين كلية (التربية الاساسية) وكلية (العلوم الاسلامية) الذي بلغ (٢١,٢٥٧٣) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١١٥,٣٦٨٤) لكلية (العلوم الاسلامية) بينما كان الفرق بين كلية (التربية الاساسية) وكلية (القانون والعلوم السياسية) والذي بلغ (٢١,٣٢٣٧) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى والبالغ (١١٥,٤٣٤٧) لكلية (القانون

والعلوم السياسية) اما الفرق بين كلية (التربية الاساسية) وكلية (الطب) فقد بلغ (٢٤,٣٣٨٩) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى الذي بلغ (١١٨,٤٥٠٠) لكلية (الطب) بينما كان الفرق بين كلية (التربية الاساسية) وكلية (الطب البيطري) لقد بلغ (١٢,٩٨٨٩) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى الذي بلغ (١٠٧,١٠٠) لكلية (الطب البيطري) وجاء الفرق بين كلية (التربية الاساسية) وكلية الهندسة) والذي بلغ (١٩,٥٧٠٧) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى (١١٣,٦٨١٨) لكلية (الهندسة) فحين كان الفرق بين كلية (التربية الاساسية) وكلية (التربية الرازي) وقد بلغ (١٨,٩٣٤٣) ولصالح الوسط

الحسابي الاعلى البالغ (١١٣,٠٤٥٥) لكلية (التربية الاصمعي) بينما كان الفرق بين كلية (التربية الاساسية) وكلية (العلوم) الذي بلغ (٩,٤٣٠٦) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١٠٣,٥٤٧٧) لكلية (العلوم) وجاء فرق الاوساط بين كليتي (الادارة والاقتصاد) وكلية (الزراعة) الذي بلغ (١٠,٢٧٥١) ووسط حسابي بلغ (١٠١,٢٩٦٣) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى بلغ (١١٦,٥٧١٤) لكلية (الادارة والاقتصاد).

بينما كان فرق الاوساط بين كليتي (التربية الاصمعي) وكلية (الطب) وقد بلغ (١١,٥٥٧١) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١١٨,٤٥٠٠) لكلية (الطب) مقارن بالوسط الحسابي لكلية (التربية الاصمعي) البالغ (١٠٦,٨٩٢٩) اما مقارنة الاوساط بين كليتي (التربية الرياضية) و (الزراعة) كان قد بلغ (١١,٧٥١٣) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١١٣,٠٤٧٦) لكلية (التربية الرياضية) مقارنة بالوسط الحسابي لكلية (الزراعة) البالغ (١٠١,٢٩٦٣) .

بينما كانت مقارنة فرق الاوساط بين كليتي (العلوم الاسلامية) و (العلوم) قد بلغ (١١,٨٢٦٨) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١١٥,٣٦٨٤) لكلية (العلوم الاسلامية) مقارنة بالوسط الحسابي لكلية (العلوم) البالغ (١٠٣,٥٤١٧) فحين كان فرق الاوساط بين كليتي (العلوم الاسلامية) و (الزراعة) كان قد بلغ (١٤,٠٧٢١)

ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١١٥,٣٦٨٤) لكلية (العلوم الاسلامية) مقارنة بالوسط الحسابي لكلية (الزراعة) البالغ (١٠١,٢٩٦٣) وعند مقارنة فرق الاوساط بين كليتي (القانون والعلوم السياسية) و (العلوم) كان الفرق قد بلغ (١١,٨٩٣) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١١٥,٤٣٤٨) لكلية (القانون والعلوم السياسية) مقارنة بالوسط الحسابي لكلية (العلوم) البالغ (١٠٣,٥٤١٧) .

فحين كان فرق الاوساط بين كليتي (القانون والعلوم السياسية) و (الزراعة) قد بلغ (١٤,١٣٨٥) هو لصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١١٥,٤٣٤٨) لكلية (القانون والعلوم السياسية) مقارنة بالوسط الحسابي لكلية (الزراعة) البالغ (١٠١,٢٩٦٣) . اما فرق الاوساط بين كليتي (الطب) و (العلوم) قد بلغ (١٤,٩٠٨٣) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١١٨,٤٥٠٠) لكلية (الطب) مقارنة بالوسط الحسابي لكلية (العلوم) البالغ (١٠٣,٥٤١٧) فحين كان الفرق بين كلية (الطب) وكلية (الزراعة) قد بلغ (١٧,١٥٣٧) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١١٨,٤٥٠٠) لكلية (الطب) مقارنة بالوسط الحسابي لكلية (الزراعة) البالغ (١٠١,٢٩٦٣) . وكان فرق الاوساط بين كليتي (الهندسة) و (العلوم) قد بلغ (١٠,١٤٠٢) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١٣,٦٨١٨) لكلية (الهندسة) مقارنة بالوسط الحسابي لكلية (العلوم) البالغ (١٠٣,٥٤١٧) . فحين كان فرق الاوساط بين كلية (الهندسة) وكلية (الزراعة) قد بلغ (١٢,٣٨٥٥) لصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١٣,٦٨١٨) لكلية (الهندسة) . مقارنة بالوسط الحسابي لكلية (الزراعة) البالغ (١٠١,٢٩٦٣) . بينما كان فرق الاوساط بين كليتي (التربية الرازي) و (الزراعة) قد بلغ (١١,٧٤٩٢) ولصالح الوسط الحسابي الاعلى البالغ (١٠١,٢٩٦٣) مقارنة بالوسط الحسابي لكلية (الزراعة) البالغ (١٠١,٢٩٦٣) . وكانت هذه الفروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وتظهر النتائج ان كلية (الطب) جاءت بالمرتبة الاولى حيث حصلت على اعلى فرق معنوي بين الاوساط بلغ (٢٤,٣٣٨٩) واعلى وسط حسابي بلغ (١١٨,٤٥٠٠)

ويرجع السبب (حسب وجهة نظر الباحث) الى ان غالبية اجابات افراد عينة البحث في هذه الكلية يدركون اهمية مؤشرات الجودة والتميز بفعل وجود قيادة ادارية كفوة داعمة لعملية التحول والتغيير نحو تطبيق هذه المؤشرات بفاعلية من بين كليات جامعة ديالى , فضلا عن ان تدريسي هذه الكلية يتصفون بالتجديد والابتكار والتواصل الفعال مع اطراف العملية التعليمية في المؤسسات الجامعية كافة وهذه الرؤية للتدريسين لديها ادراك باهمية معيار قياس وتقويم الجودة , الذي حصل على اعلى معدلا عاما لهذه الكلية في تطبيق معايير ومؤشرات الجودة والتميز , وذلك لحرص التدريسي على تقويم اداءهم وتحليل الانحرافات عن هذه المؤشرات الموضوعية ومن ثم اتخاذ الاجراءات اللازمة لتحسين الجودة والتميز , فضلا عن السمعة والشهرة التي تحصل عليها الكلية واعضاء هيئة . (Staley,1999) النتيجة مع دراسة مخرجاتها التدريس في تحسين لنوعية

وتشير النتائج الى ان كلية (التربية الاساسية) لم تحصل على فرق معنوي بين الاوساط لكليات الجامعة, حيث بلغ وسطها الحسابي (٩٤,١١١) فهو اقل وسط حسابي بين الكليات . وهناك بعض الكليات لم تحصل على فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) , ويعزى السبب (من وجهة نظر الباحث) الى ان اجابات افراد عينة البحث من التدريسين لم يدركوا اهمية مؤشرات الجودة والتميز في هذه الكليات نتيجة لكثير من المعوقات والمشاكل التي تعاني منها , فضلا عن قلة الدعم الاداري والرؤية القوية التي تعمل في اطار فريق عمل واحد تسهم في البحث عن حلول من شأنها مواجهة التحديات التي تعيق تطور مؤسسات التعليم الجامعي .

ثالثا : هل هناك فروق ذات دلالة احصائية لمؤشرات الجودة والتميز . وفقا لمتغير المرتبة العلمية مدرس , استاذ مساعد , استاذ . لغرض تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحليل اجابات افراد العينة على استبانة مؤشرات الجودة والتميز بأستخدام تحليل التباين الاحادي من الدرجة الاولى لمعرفة دلالة الفروق لمتغير المرتبة العلمية , حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة معنوية بين المرتبة العلمية مدرس , استاذ مساعد ,

**بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية**

استاذ . لان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٠,٩٥٣) وهي اقل من القيمة الجدولية التي بلغت (٢,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (١٠) يبين ذلك

(١٠) جدول

**يبين اجابات افراد العينة بأستخدام تحليل التباين الاحادي من الدرجة الاولى بين
المرتبة العلمية , مدرس , استاذ مساعد , استاذ .**

مستوى الدلالة	القيمة الجدولية	الفروق بين الالقاء	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير معنوي ٠,٠٥	٢,٩٩	٠,٩٥٣	٣١٥,٢٢٧	٢	٦٣٠,٤٥٤	بين المجموعات
			٣٣٠,٩٤٠	٢٤٧	٨١٧٤٢,١١٠	داخل المجموعات
				٢٤٩	٨٢٣٧٢,٥٦٤	المجموع

وتدل هذه النتائج الى ان اجابات افراد عينة البحث وفقا لمتغير اللقب العلمي , لم تحصل على فروق ذات دلالة معنوية , لان الالقاء العلمية مدرس , استاذ مساعد , استاذ . كانت اجاباتهم واضحة وواقعية على فقرات استبانة مؤشرات الجودة والتميز

الاستنتاجات

- ١- تمثل مؤشرات الجودة والتميز احد النظم المعاصرة التي ما زال اعتمادها محدود في المؤسسات الجامعية وبالذات الكليات العلمية والانسانية بالرغم من الاهتمامات العالمية في ظل التسارع الفكري والتسابق العلمي .
- ٢- بالرغم من تباين وجهات نظر اجابات افراد العينة في كليات جامعة ديالى بشأن مؤشرات الجودة والتميز الى انه يمكن ان تكون هناك قواسم مشتركة تمثلت في انموذج معايير مالكولم بالدريج الذي اعتمدها الباحث في تصنيف مؤشرات الجودة والتميز .
- ٣- ان اغلب الخبراء الذين استعين بهم يؤيدون تطبيق مؤشرات الجودة والتميز في النظام الجامعي لمواكبة التقدم العلمي في العالم المعاصر للنهوض بالعملية التربوية .
- ٤- ان مشاركة اعضاء هيئة التدريس في تقديم الافكار العلمية لاغلب كليات الجامعة ساهم بشكل فعال في زيادة مواردها البشرية النوعية منها واستمرار برامج التنمية المنهية لتحقيق الجودة والتميز .
- ٥- يكشف الاستعراض النظري لمفهوم مؤشرات الجودة والتميز مدى الاهتمام العالمي والعربي بهذا النوع من الاتجاهات الحديثة في الادارة .
- ٦- تعمل المؤسسة الجامعية على تخصيص مراكز الخدمة المجتمع في مختلف المجالات وتقديم المعارض والندوات العلمية وتحفظ بروابط قوية مع مؤسسات المجتمع المحلي والعربي والدولي وتبرم الاتفاقيات مع المؤسسات المماثلة محليا ودوليا لتحسين الجودة والتميز .

التوصيات

- ١- العمل على تبني مركزا ارشادي في الجامعة يمكن الاسترشاد به للحكم على البرامج المختلفة وإداء كليات الجامعة عبر وسائل الاتصال لمعرفة كيفية تطبيق مؤشرات الجودة والتميز .
- ٢- تكثيف البحث حول الجودة والتميز ومراجعة الانظمة الشبيهة والتجارب الناجحة لاستخلاص مؤشرات يمكن تطبيقها ومواءمتها مع طبيعة المرحلة التي تمر بها كليات الجامعة
- ٣- التقويم المستمر لكليات الجامعة في اعداد التدريس بصفة دورية للتأكد من استمراريته في تطبيق معايير او مؤشرات الجودة والتميز على ان تتمتع هذه الكليات بالاستقلالية اداريا او اكاديميا .
- ٤- تفعيل آليات الاعتراف الاكاديمي بمعايير ومستويات الجودة والتميز لانتقل عن المعايير العالمية
- ٥- ايفاد عدد من القيادات الادارية في جامعة ديالى , وتدرسي الكليات الى الجامعات والكليات التي حصلت على شهادات مؤشرات الجودة والتميز لزيادة خبرتهم , وامكانية توظيف مايتعلمونه الى جامعاتهم وكلياتهم.
- ٦- العمل على تبني النمو القيادي التشاركي , وان تؤمن القيادة الادارية في الجامعة والكلية بفلسفة مؤشرات الجودة والتميز , وبذل الجهود اللازمة لتهيئة التطبيق الملائم .

المقترحات

- ١- اجراء دراسة مقارنة في تطبيق مؤشرات الجودة والتميز بين كليات جامعة ديالى وكليات جامعة اخرى
- ٢- اجراء دراسة تتبنى مؤشرات الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العام .
- ٣- دراسة لمعرفة تطبيق مؤشرات الجودة والتميز في كلية التربية المفتوحة التابعة لوزارة التربية .

٤- اجراء دراسة للكشف عن مؤشرات الجودة والتميز في المعاهد الفنية التابعة لوزارة
التعليم العالي والبحث العلمي في محافظة ديالى .

المصادر العربية والاجنبية

- ١ _ ابن منظور ، (١٩٨٤) ، لسان العرب ، الجزء الثاني ، دار المعارف ، القاهرة .
- ٢ _ البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثنا سوييس (١٩٧٧) الاحصاء الوصفي
والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية
- ٣ _ جمهورية العراق ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (بلا سنة طبع) دليل
ضمان الجودة ((الاعتماد الأكاديمي وفق معايير اتحاد الجامعات العربية
- ٤ _ الخطيب ، احمد (٢٠٠٠) ادارة الجودة الشاملة : تطبيقات في الادارة الجامعية ،
مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد المتخصص ، (٣) .
- ٥ _ خليل ، احمد سيد (٢٠٠٥) الجودة الشاملة للجامعات العربية في ضوء الرؤية
العالمية المؤتمر التربوي الخامس حول جودة التعليم العالي ، جامعة البحرين ،
كلية التربية ، البحرين
- ٦ _ خضير ، ابن مسعود ، (٢٠٠٧) ، مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول
مجلس التعاون الخليجي :دراسة تحليلية،مجلس التعاون،العدد (٥٣) ، الرياض
- ٧ _ خضير ، كاظم حمود ، (٢٠١٠) ، المنظمه الدولية للتوحيد القياسي الايزو
٩٠٠٠ ، ٢٠٠٠ ، الطبعة الاولى، دار صفاء ، عمان ، الاردن
- ٨ _ الحسن ، احسان محمد ، وزيني عبد الحسين ، (١٩٨٢) الاحصاء الاجتماعي
مطبعة جامعة الموصل ، العراق
- ٩ _ الدهشان ، جمال علي (٢٠٠٩) مشكلات ومعوقات تحقيق الجودة في كلية التربية
جامعة المنوفية

- ١٠_ دويرتي ، جيوفري(١٩٩٩) ، تطوير نظم الجودة في التربية ترجمة د. عدنان الاحمد واخرون ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف . دمشق
- ١١_ الزين،حسن(٢٠٠٣)معايير القومية للتعليم في مجتمع المعرفة.
- ١٢_ زيدان ، مراد صالح مراد . (١٩٩٩) . مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري المؤتمر الثالث للتطوير الجامعي ، جامعة القاهرة
- ١٣_ شماس ، سالم بن سهيل : (٢٠٠٢) ((التميز والجودة في التعليم والتدريب (مؤتمر الجودة) الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، الكويت ، ١٠-١٣ مارس
- ١٤_ عبد الباقي ، صلاح ، (١٩٩٩) ، قضايا ادارية معاصرة ، دار الثقافة ، القاهرة ، مصر
- ١٥_ عبيدات ، ذوقان واخرون ، (٢٠٠١) ، البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الاردن
- ١٦_ عبد الحفيظ ، اخلاص محمد ، وباهي مصطفى حسين (٢٠٠٠) طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية ، مركز الكتاب للنشر ، مصر
- ١٧_ الغميز ، نايف خالد (٢٠٠٤) ، ((مدى تطبيق ادارة الجودة الشاملة في وزارة التعليم العالي في السعودية)) من وجه نظر مديري الدوائر ورؤساء الاقسام ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك
- ١٨_ فرمان ، ريتشارد (١٩٩٥) : توكيد الجودة في التدريب والتعليم ، ترجمة سامي حسن الفرس وناصر محمد العديلي ، الرياض : دار افاق للأبداع العالمية للنشر و الاعلام .
- ١٩_ قدار ، طاهر رجب ، (١٩٩٧) ، المدخل الى ادارة الجودة الشاملة والايزو ٩٠٠٠ دمشق ، دار الحصاد
- ٢٠_ الكناني ، صبيح كرم زامل موسى .(٢٠٠٥) متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في كليتي التربية ابن الهيثم وابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة

- ٢١_ الكنانى، صيخ كرم زامل مؤسى (٢٠١١) بناء النموذج ادارة الجودة الملائمة في جامعة بغداد بموجب المواصفات العالمية ISO٩٠٠١:٢٠٠٠ اطروحة دكتوراه، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد .
- ٢٢_ -اليونسكو(١٩٩٥) ((التخطيط التحسين نوعية التعليم في اطار التعليم للجميع في الدول العربية ورشة عمل شعبة الاقليمية))مكتباليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت
- ٢٣_ -اليونسكو (٢٠٠٤) تحليل مقارنة لخطط العمل الوطنية للتعليم للجميع في الدول العربية ، مكتب اليونسكو الاقليمي بيروت ،لبنان
- ٢٤- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (١٩٩٢: ندوة النهوض في التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٢ حزيران ، بغداد).
- 25- Ali,n.audAkpovi,J.(2001)Totai Quality mangememen in California public Higher EducalityAssurance in education,(3).
- 26- Anasai,A,(1976)psychological Testing,4thed,Macmillan publishing, New York.
- 27_ Costing,H.(1994) reading in total qualityManagement copyright. by Harcourt Brace& company , Santiago , new York.
- 28--Ebel, Robert , (1972) essentials educational measure ment Englewood.
- 29-Gralink David-N,(1984) Webster's new world dictionary , second college edition new York.
- 30- Marry filed cl in da Munnia,(2003)Accredit ation Standards and im plication for Business Faculty, Journal of Education of Business, vol 80,Ivo.1.
- 31- Mehrens,w.A, &lehmann,I.J.(1973)Measue ment and Evauiation in Education and psychology. Holt Rinehart and Washington New York.
- 32- Naidookogi (2002) staff Deveiopment: Alener oraliyzssurance Newzeland .:MassyUniversi
- 33- Nie,N.H.etal,(1983)Statistic package for the social Science-X(Spss-X)users Guide.

- 34--Staley , Gordon, Reynolds, (1995) , per formance in
dicators& quality review in Australian universities in higher
education reseachgdevelopmentvol 4,no.2.
- 35-Van Dalen ,Doobold ,Understanding education alresarch
,Mcgraw _ Hill book com pany, Inc.(1962)

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

MINISTRY Of Higher Education & scientific Research University Of Diyala Basic Education College		وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة ديالى كلية التربية الاساسية الإدارية
NO: Date:	إنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يُعْطَى لِلَّذِي هِيَ أَقْوَمُ	العدد: ١٢٦٧ التاريخ: ٢٠١٤/٥/٧
✓ إلى/ كليات جامعة ديالى م/ تسهيل مهمة تحية طيبة ... يرجى تسهيل مهمة الأستاذ المساعد الدكتور (معن لطيف كشكول) احد أعضاء الهيئة التدريسية في كليتنا لغرض توزيع استمارات بحثه الموسوم (مؤشرات الجودة والتميز) والذي أنجز للفترة من ٢٠١٣/ ٢٠١٢ . للتفضل بالاطلاع .. مع الاحترام .  د. حيدر شاكر مزهر معاون العميد للشؤون الادارية ٢٠١٤/٥/٧  نسخة إلى : - الصادرة		
Iraq - Diyala - Baquba E-Mail: basiceducation@diyalauiv-iq.net		
العراق - ديالى - باقوبه أرضي: ٥٣١٠٧٣		

ملحق (٢)

استبيان استطلاعي

جامعة ديالى

كلية التربية الاساسية

قسم الارشاد التربوي

الاستاذ الفاضل الدكتور ----- المحترم

السلام وعليكم ورحمة الله وبركاته

يروم البحوث اجراء دراسات بعنوان (بناء ادارة مؤثرات الجودة والتميز في كليات جامعة
ديالى من جهة نضر التدريسين) ولما تتمتعون به من قدرة وخبرة علمية .يرجى
الاجابة على السؤال التالي بدقة وموضوعية

السؤال

ماهي برأيك مؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى

الباحث

ا.م.د. معن لطيف الربيعي

ملحق رقم (٣)

اسماء الخبراء واختصاصاتهم ودرجاتهم العلمية ومراكز عملهم

الاسم	الاختصاص	مكان العمل
ا.د. رياض بدري ستراك	ادارة وتخطيط	كلية التربية ابن الرشيد/جامعة بغداد
ا.د. ليث كريم احمد	ارشاد تربوي	كلية التربية الاساسية /جامعة ديالى
ا.د. ناظم كاظم جواد	تقويم وقياس	كلية التربية الاساسية /جامعة ديالى
ا.د. سامي عبد الفتاح	ادارة تربوية	كلية التربية ابن الرشيد /جامعة ديالى
ا.د. نبيل محمود شاكر	التربية الرياضية	كلية التربية الاساسية /جامعة ديالى
ا.د. علاء شاكر محمود	التربية الفنية	كلية الفنون الجميلة / جامعة ديالى
ا.د. عباس فاضل جواد	اللغة العربية	كلية التربية الاساسية /جامعة ديالى
ا.د. علي ابراهيم جواد الاوسي	ادارة تربوية	كلية التربية الاساسية /جامعة ديالى
ا.م.د. مجبل عباس الماشي	ادارة تربوية	كلية بلاد الرافدين الجامعة
ا.م.د. حيدر علي حيدر	ادارة تربوية	جامعة المستنصرية/ كلية التربية
ا.م.د. بشرى عناد مبارك	علم النفس الاجتماعي	كلية التربية الاساسية /جامعة ديالى

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ديالى
كلية التربية الاساسية

م / استبانة بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز

المحترمة
المحترم

الاستاذة الفاضلة الدكتورة
الاستاذ الفاضل الدكتور

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم ((بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في جامعة ديالى من وجهة نظر التدريسيين)) لذا أعد الباحث استبانة تضم عدة مؤشرات لمعايير الاعتماد أو الاعتراف الاكاديمي . ونظراً لما تمتلكه من خبرة ودراية علمية في هذا المجال ، يضع الباحث هذه الاستبانة بين ايديكم ، راجياً الاجابة على فقراتها بكل دقة وموضوعية لما لها اثر في اغناء البحث العلمي .

١ - الاجابة عن كل فقرة بدقة وموضوعية

٢ - وضع علامة () امام الحقل الذي ترونه مناسباً

تقبلوا من الباحث وافر الشكر والامتنان .

- تعريف إدارة الجودة في التعليم العالي : ((التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة للعملية التربوية وفق نظم محددة موثقة تقود الى تحقيق رسالة الجامعة في بناء الانسان العصري ، من خلال تقديم الخدمة التعليمية المميزة وانشطة بناء الشخصية المتوازنة)) . (غيفي ، ١٩٩٧)

معلومات عامة:

اسم الكلية _____

الجنس :- ذكر _____ ، انثى _____

المرتبة العلمية:- مدرس _____ استاذ مساعد _____ استاذ _____

الباحث

أ.م.د. معن لطيف الربيعي

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

المؤشر	ت	الفقرات	معمول بها دائماً	معمول بها أحياناً	غير معمول بها
١. إدارة الجامعة	١.	تعمل الجامعة على ترصين جودة أداؤها .			
	٢.	استيعاب رئيس الجامعة وادارتها مفاهيم الجودة والتميز .			
	٣.	توجد قنوات اتصال مستمرة بين الجامعة وكلياتها .			
	٤.	تعمل الجامعة على ترسيخ ثقافة الجودة بشكل مستمر .			
	٥.	تعمل الجامعة على تنفيذ الخطط اللازمة للبحث العلمي .			
	٦.	تواكب الجامعة المتغيرات العربية والعالمية للاستفادة منها .			
	٧.	استعداد الجامعة لتقبل اتجاهات التحديث العالمية .			
	٨.	تقوم الجامعة بوضع برنامج للتدريب المستمر .			
٢. إدارة الكلية	٩.	تقضي جودة أداء الكلية اختيار قياداتها بالانتخاب .			
	١٠.	تنمية الاحساس لدى العاملين بالكلية بأن الجودة عملية مستمرة .			
	١١.	تعتمد الكلية معايير دقيقة لتقييم أداء العاملين .			
	١٢.	يمتلك عميد الكلية خصائص قيادية تتناسب ومتطلبات الجودة والتميز .			
	١٣.	توافر مناخ مناسب من العلاقات الانسانية بين العاملين في الكلية .			
	١٤.	تعمل عمادة الكلية باستمرار على توافر البرامج الحديثة لمكتبة الكلية .			
	١٥.	تؤمن عمادة الكلية بالادارة الجماعية اسلوباً للعمل الجماعي الناجح .			

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

المؤشر	ت	الفقرات	معمول بها دائماً	معمول بها أحياناً	غير معمول بها
مؤشر الهيئة التدريسية	١٦.	تطلع الكلية التدريسيين على التطورات الحديثة في مجال ادارة الجودة والتميز .			
	١٧.	تتابع الكلية ترقية اعضاء الهيئة التدريسية بشكل منظم .			
	١٨.	تحرص الكلية على مشاركة التدريسيين في (الندوات ، المؤتمرات ، الحلقات النقاشية) .			
	١٩.	تعمل الكلية على تهيئة بيئة عمل تشجع اعضاء هيئة التدريس على جودة ادائها .			
	٢٠.	تشجع الكلية على اشاعة روح الفريق الواحد بين التدريسيين .			
	٢١.	تعمل عمادة الكلية على تلبية حاجات التدريسيين وحل مشكلاتهم المهنية .			
	٢٢.	يشعر التدريسيين بالاستقلالية عند مشاركتهم في اتخاذ القرارات .			
مؤشر الطلبة	٢٣.	تسعى الكلية لتحقيق نسبة مقبولة من الطلبة للتدريسي الواحد .			
	٢٤.	وجود تغذية راجعة لأداء الطلبة المتميزين .			
	٢٥.	تشجيع التدريسيين على توظيف أساليب التعلم الذاتي بين الطلبة .			
	٢٦.	تعتمد الكلية معايير دقيقة في تقييم المستوى التحصيلي لطلبتها .			
	٢٧.	تسعى الاقسام العلمية بتزويد الطلبة باحدث المعارف العلمية .			
	٢٨.	يقارن التدريسي مستوى طلبته مع اقرانهم في كليات مناظرة .			
	٢٩.	تشجيع نظام الثواب والعقاب للطلبة .			

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

المؤشر	ت	الفقرات	معمول بها دائماً	معمول بها احياناً	غير معمول بها
مؤشر الموارد البشرية	٣٠	تقوية أداء خريجي الكليات لتطوير برامج الكفاءة الخارجية لمنتج الكلية.			
	٣١	تحدد عمادة الكلية حاجاتها من الملاكات البشرية بموجب معايير قياسية .			
	٣٢	تهيئة الاحصائيات المطلوبة عند أعداد الموظفين ، (مؤهلاتهم ، خبراتهم ، سيرهم الذاتية) ... وغيرها .			
	٣٣	تقييم فاعلية الموارد البشرية لتقويم أداء العاملين بصورة منتظمة .			
	٣٤	تحدد الاخلاقيات المهنية بقواعد مكتوبة لجميع الموظفين العاملين في الجامعة .			
	٣٥	تهيئة الشروط المطلوبة لأمن وسرية السجلات الشخصية للموظفين .			
	٣٦	تستمر برامج التنمية المهنية لنتائج تقويم الجودة والتميز .			
مؤشر المناهج الدراسية	٣٧	توافر المناهج الدراسية التي تواكب تطورات العصر في صورتها .			
	٣٨	تحدد المناهج الدراسية ذات الاصاله والجودة المرتبطة بالواقع في مستواها ومحتواها .			
	٣٩	يلتزم التدريسي بشرح مفردات المنهج بالاسلوب الذي يضمن تحقيق التعليم والتعلم بفاعلية عالية .			
	٤٠	توافر كافة المستلزمات الضرورية من (وسائل تعليمية ، والورش ، والمختبرات) بما يضمن نجاح العملية التعليمية) .			
	٤١	تهيئة حقيبة تعليمية لكل مادة دراسية ضمن المنهج تحوي المفردات التعليمية .			
	٤٢	تقويم المفردات الدراسية بشكل يضمن استيفائها لمعايير الجودة.			

بناء اداة لمؤشرات الجودة والتميز في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء
الهيئة التدريسية

المؤشر	ت	الفقرات	معمول بها دائماً	معمول بها أحياناً	غير معمول بها
	٤٣.	تعزيز المنهج الدراسي باستمرار بما يتناسب والتطور الحاصل في حقل الاختصاص .			
مؤشر العلاقة بين الجامعة والمجتمع	٤٤.	تحرص الجامعة على الاهتمام بجودة مخرجاتها التعليمية لخدمة المجتمع .			
	٤٥.	يشجع مجلس الجامعة آراء المجتمع المحلي لتقوية وتطوير أداء خريجي الكليات .			
	٤٦.	تعمل الجامعة على وجود آلية لتفعيل العلاقة بينها وبين المجتمع المحلي .			
	٤٧.	تحرص الجامعة على أن، تكون خططها الاستراتيجية قابلة للتحويل الى مشاريع تطبيقية لخدمة المجتمع .			
	٤٨.	توظف الجامعة نتائج البحث العلمي لخدمة وتنمية المجتمع .			
	٤٩.	تنجح الجودة في الجامعة من احترام دور الانسان في المجتمع .			
	٥٠.	تواكب الجامعة المستجدات العلمية لتلبية حاجات المجتمع .			



التوجهات المستقبلية لإدارة التعليم المهني في العراق

**أ.م.د. علاء حاكم الناصر
طالب شاكر بخيت الركابي**

**جامعة بغداد/ كلية التربية للعلوم الصرفة/
ابن الهيثم**



التوجهات المستقبلية لإدارة التعليم المهني في العراق

أ.م.د. علاء حاكم الناصر

طالب شاعر بخيت الركابي

الملخص:

إن واقع التعليم المهني في العراق يعاني من المعوقات، لاسيما المعوقات الإدارية والفنية في المدارس المهنية، وإن أدوات المدارس المهنية كأى إدارة لا تخلو من المعوقات والمشاكل. لذا ينبغي التصدي لها ووضع الحلول اللازمة لمعالجتها. فمن هنا جاءت مشكلة البحث الحالي في تشخيص واقع ومعوقات التعليم المهني في العراق وإيجاد الحلول اللازمة لها من خلال وضع التوجهات المستقبلية لهذا التعليم. يواجه التعليم في العراق يواجه الكثير من المعوقات والمشكلات التربوية التي تقيد، وللتعليم المهني النصيب الأكبر في هذه المعوقات، علماً أنه يؤدي في العملية التربوية دوراً مهماً في جميع البلدان كونه يرتبط بالتنمية المباشرة لأي بلد ولعلاقته الوطيدة بسوق العمل، لهذا عدّ قطاع التربية والتعليم المهني من أكبر القطاعات العاملة في المجتمع ومن أشدها خطورة لأن عمل هذا القطاع يدخل صميم حياة الإنسان وقيمهم وطموحاتهم لكن من خلال البحث والإطلاع على مجريات التعليم المهني في بعض من محافظات العراق وجد أن دور التعليم قد يكون مهمش علماً أنه لهذا التعليم تاريخاً عريقاً يمتد إلى أكثر من قرن كونه الأول في المنطقة لكنه عانى في العقود الماضية من حالي الركود والتغيب، حيث تتضح أهمية البحث الحالي في أنه يتصدى للمشكلات والمعوقات التي تواجه إدارة التعليم المهني من خلال التعرف على الواقع ووضع الرؤى المستقبلية له، كذلك بالإمكان الاستفادة من هذا البحث في وزارة التربية والجهات ذات العلاقة والاستفادة منه في إدارة وإصلاح التعليم المهني. حيث هدف البحث إلى دراسة واقع حال إدارة التعليم المهني في العراق، وما هي التوجهات والرؤية المستقبلية لإدارة التعليم المهني وتطوره في العراق.

وتحدد البحث بمدراء أقسام مديريات التعليم المهني، المشرفين، مدراء الإعداديات المهنية ومدراء الأقسام في الإعداديات، الهيئة التدريسية في عدد من محافظات العراق للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.

حيث تحدد مجتمع البحث المكون من (٧٩٤٢) فرداً من المشرفين ومدراء الأقسام المهنية ومدراء الإعداديات والهيئات التدريسية المهنية في المحافظات (بغداد، صلاح الدين، واسط، نجف، ذي قار، بصرة) وتكونت عينة البحث من (٣٩٧) فرداً ونسبة (٥%) وقام الباحث ببناء أداتي للبحث للإجابة على أهدافه والخروج بالنتائج المطلوبة من خلال استخدامه الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث ثم الخروج بالاستنتاجات والتوصيات والمقترحات للبحث.

مشكلة البحث:

يدلنا استقراء التاريخ ومتابعة النظم للمؤسسات العامة لدى الأمم والشعوب المعاصرة على حقيقة ما تمثله التربية من جوانب أساسية ومهمة في الحياة والمجتمع، ويفضل ما تقوم به من دور كبير من رسم

ملامح التربية والتقدم وتهيئة العقول المفكرة المبدعة القادرة على التواصل ومواكبة التقدم العلمي والثقافي والتكنولوجي، وهي المسؤولية بالدرجة الأولى عن تغيير الواقع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي بما يتلاءم ومتطلبات العصر، لذا كان اللجوء إلى التربية أمراً لا مناص منه لما تعتمد من وسائل تحسين نوعية في الحياة وتطوير وسائل العلم والمعرفة فكرياً وتطبيقاً لخير الإنسانية ورفي المجتمع وضمان حقه في الأمن والحرية والحياة الكريمة. (مخلف، ٢٠٠٤: ١)

إذ يجب على النظام التربوي إيجاد نظرة شاملة وتحليلاً جديداً فيما يمكن عمله وتطوير ذلك النظام، ولا سيما في إعادة النظر إلى الرؤى والتوجهات المستقبلية وما يمكن الأخذ بها من أجل تطوير المجتمع والمعارف والمهارات والخبرات والمعلومات التي تتصل بوضع ركائز مقومات التنمية وبناء المجتمع. ويعد التعليم الركيزة الأساسية الأكثر صلة باكتساب المعارف والمهارات التي يحتاج إليها الفنيون والعمال في معظم قطاعات الصناعة والتجارة والزراعة وغيرها انطلاقاً من الحرص على رفع الجانب

التأهيلي والتدريبى للإداريين والتربويين على حدا سواء في ضوء المستجدات الحديثة, وإيماناً بالدور الكبير الذي يقوم به هذا التعليم في بناء المجتمعات الحديثة بوصفه قوة مؤثرة في التنمية الاقتصادية, وفي تنمية القوى العاملة, كان من الضروري معرفة المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه إدارات المدارس المهنية وسبل معالجتها .

إذ أكدت " المؤتمرات والندوات وورش العمل التي أقامتها وزارة التربية (مديرية التعليم المهني) أن الواقع الحالي بالتعليم المهني يعاني كثيراً من المعوقات الإدارية والمهنية في عدة مجالات ومن هذه المجالات (المناهج, وطرائق التدريس, والمباني, والطلبة, والمدرسون, والموارد المادية) لذا ينبغي التصدي لها". (وزارة التربية , ١٩٩٨ : ١٩)

إن واقع التعليم المهني في العراق " يعاني من المعوقات, لاسيما المعوقات الإدارية والفنية في المدارس المهنية, وإن إدارات المدارس المهنية كأى إدارة لا تخلو من المعوقات والمشاكل , لذا ينبغي التصدي لها ووضع الحلول اللازمة لمعالجتها, وهو ما أكد عليه (مؤتمر وزارة التربية, ١٩٨٨) بضرورة التوصل إلى التصورات المستقبلية لتحسين واقع إدارة التربية المهنية في مجال الوظيفة الإدارية وأساليبها, وأكد المؤتمر النوعي المنعقد في بغداد أيضاً جملة معالجات منها مثلاً الإيعاز بضرورة توفير الأبنية التي تتطلب مواصفات المدرسة المهنية وتطوير الأبنية غير الملائمة وجعلها أكثر ملائمة لمتطلبات المدرسة المهنية". (وزارة التربية, ١٩٨٨ : ٦)

إن تشخيص واقع التعليم المهني ومعوقاته في العراق من شأنه ان يساعد القائمين على هذا التعليم من حيث التخطيط والإعداد والمناهج وغيرها على تجاوز هذه المشكلات وإيجاد الحلول لها " كذلك فان هذا الأمر قد يساعد المخططين في التطوير الإداري في مجال الإدارة المدرسية بالتركيز على هذه المعوقات وطرائق معالجتها وقد تساعد المشرفين على ادراك هذه المعوقات والمشكلات وتوجيه أنظارهم إليها " . (أرهيف , ١٩٩٨ : ٢٧)

يتضح مما تقدم أن هنالك مشكلات تتعلق بالتعليم المهني وإدارته , وهي بمنزلة مشكلات مختلفة تحتاج إلى حلول, وهو ما يظهر في الواقع الحالي للتعليم, كذلك ما تمخض من خلال الزيارات التي قام بها الباحث واللقاءات مع عدد من المعنيين بالأمر

ومنهم مدراء أقسام التعليم المهني في مديريات التربية لعدد من المحافظات الخاصة بمجتمع البحث، إذ أكدوا أن القائمين لم يولوا هذا النظام الاهتمام والدعم الكافي، بل إن هناك إهمالاً واضحاً في عدة مجالات منها (المناهج والأبنية وطرائق التدريس والمخرجات التعليمية) .

وأشار بعضهم إلى عدد من المشكلات والمعوقات هي:

- ١- قلة الإعداديات وعدم وجود ورش عمل ومختبرات كافية .
 - ٢- عزوف الطلبة وعدم الالتحاق بهذا المجال وذلك لعدم ضمان مستقبلهم العملي بحسب تصورهم .
 - ٣- عزوف بعض المدرسين وعدم رغبتهم في الاستمرار في مجال التعليم المهني وتقديم طلباتهم للانتقال إلى التعليم الثانوي، وهذا مما يسبب إرباكاً لعملية التعليم المهني والتعليم العام على حدٍ سواء .
 - ٤- إغلاق بعض المدارس المهنية ومنها الزراعية وتحويل ملاكها التدريسي إلى التعليم الابتدائي وغيره.
 - ٥- قلة المشرفين التربويين المهنيين وشحتهم أحياناً من ذوي التخصصات المهنية ، إذ أشارت إحصائيات وزارة التربية الخاصة بالمشرفين وجود مشرف واحد فحسب في محافظة صلاح الدين مثلاً.
 - ٦- عدم وجود التطوير والتجديد في التخصصات والأساليب التربوية والمهنية، فضلاً عن العديد من المشكلات والمعوقات التي لسنا بصدد التطرق إلى تفصيلاتها هنا.
- أما فيما يتعلق بمخرجات التعليم المهني وعلاقتها بسوق العمل فإن التعليم المهني هو الرافد الأساس لسوق العمل، وبالنظر للظروف الحالية غير المستقرة التي يمر بها البلد أدت إلى فقدان العلاقة بين المخرجات وسوق العمل، بسبب عدم اهتمام الجهات المعنية صاحبة القرار بذلك، وضعف التخطيط وغياب الدراسات والبحوث التي تحدد حاجة السوق من العمالة الوسطى فضلاً عن ضعف عملية متابعة خريجي هذه المدارس الأمر الذي أربك خطط التعليم المهني في عملية قبول الطلبة واستحداث التخصصات.

وتظهر مشكلة البحث واضحة ولها جذور قديمة ومتجددة ما تزال متلازمة مع واقعنا التربوي الحالي، الأمر الذي يدعونا إلى تجسيد رسالة وأهداف التجديد التربوي والأخذ بالتوجهات المستقبلية ، وهو ما ينطلق أساساً من حقيقة تاريخية ان تطور الإنسان والمجتمع يستدعي الخروج من اطار التربية ونظمها التقليدية الجامدة ، وإعادة النظر في بنية وفلسفة النظام التربوي وأهدافه لمواجهة الحاجات والمتطلبات المتجددة للمجتمع.

ويرى الباحث ان الظروف التي مر بها البلد طوال الحقبة الممتدة بين عام (١٩٨٠-٢٠٠٣) كانت غير طبيعية وكانت لها نتائجها وانعكاساتها السلبية ، وما تبعها من ظروف أمنية غير مستقرة بعد عام ٢٠٠٣ ، وهذا بدوره أدى إلى تردي وإهمال في النظام التعليمي بصورة عامة ، وكان للتعليم المهني النصيب الأكبر من هذا التردّي والإهمال .

ومما تقدم شعر الباحث بأن هناك مشكلات تتعلق بهذا التعليم وانها تحتاج إلى معالجة، عن طريق التعرف على واقع هذا التعليم وتحليل معطياته، وهو ما يؤدي إلى ضرورة وضع توجهات تربوية إدارية حديثة لإدارة التعليم المهني في العراق، ووضع رؤية مستقبلية لهذا النظام وإدارته، وترجمة هذه الرؤية بصورة توجهات مستقبلية تسهل الانتقال بنظام التعليم المهني من واقعه الحالي إلى وضع افضل مما هو عليه.

أهمية البحث:

شهد العالم تطورات علمية وتقنية متسارعة كان لها بالغ الأثر في شتى جوانب الحياة، وقد أدت هذه التطورات إلى اهتمام الدول بالتنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية وما تفرضه من توفير جميع الحاجات والأطر الفنية للحياة العصرية في شتى مجالاتها.

لذا ازداد اهتمام الدول بالتربية والتعليم بعد أن لمست مدى تأثير هذا القطاع في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية وما له من دور فاعل في تغيير واقعها وتطويرها وتقجير طاقاتها الكامنة ، والإفادة من مواردها الطبيعية والبشرية.

(العارضي، ٢٠٠٠: ٢)

وإذ يؤدي التعليم المهني ضمن العملية التربوية "دوراً مهماً في جميع البلدان؛ لأنه يرتبط بالتنمية المباشرة لأي بلد، ولعلاقته الوطيدة بسوق العمل، وإن الهدف الشامل للتعليم المهني هو تمكين الناشئة الذين اكملوا دراستهم المتوسطة والتحقوا بالتعليم المهني في تطوير شخصياتهم بجميع جوانبها التي تؤهلهم لأداء الأعمال التي تناط بهم على وفق تخصصهم للميدان العملي والإنتاجي ليسهموا في بناء المجتمع، وإحداث التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يطمح إلى تحقيقها". (وزارة التربية، ٢٠١٠: ١٩)

والتعليم المهني إحدى الوسائل المهمة في إعداد وتنمية العنصر البشري لتحقيق طموحه في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتعد المدرسة المهنية إحدى وسائل التربية لإعداد الملاكات المهنية الماهرة، ولا سيما بعد أن أصبحت قوة الدولة لا تعتمد على الإمكانيات المادية والثروات الطبيعية فحسب من دون اعتمادها على ما تمتلكه من ثروة حقيقية تتمثل في ثروتها البشرية ومدى كفاءة هذه الثروة ونوعيتها". (حمادات، ٢٠٠٧: ١٥٥)

ونظراً لأهمية "التعليم المهني وما له من مكانة خاصة في حياة المجتمع فمن الضروري العمل على تطويره مما يجعله قادراً على الربط العضوي الضروري بينه وبين تطور العلم والتكنولوجيا، وبين حاجات المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، لذا أكد بعض الاقتصاديين في الوقت الحاضر أهمية التعليم المهني ونسبوا إليه عملية التأثير في زيادة الإنتاج لارتباطه بالإعداد والتدريب المباشر للقوى العاملة في المجالات المختلفة". (عباس وآخرون، ٢٠٠٢: ١٣)

ويعد وضع توجهات مستقبلية لإدارة التعليم المهني "واقع يستند إلى دراسات علمية فنية ونمذجة الأحداث وتوليد واستكمال البيانات والمعلومات ذلك إن تهتم الإدارة بتكوين مهارات عامة في التفكير والتخطيط والتكيف المعرفي والفني للتعامل مع المتغيرات، واتقان لغة التكنولوجيا للحصول على المعلومات ومعالجتها والكفاءة في استثمار الوقت والإمكانيات المتاحة". (عثمان، ٢٠٠٤: ٤)

لذا فان الحاجة تبدو ملحة الى الاهتمام بهذا المفصل التعليمي واستقراء واقعه ومعرفة المعوقات وتشخيصها والانطلاق نحو رسم صورة جديدة ومتطورة لهذا التعليم , تكون فيها الفلسفة والأهداف والإمكانيات والمناهج وطرائق التدريس وغيرها على افضل ما يكون وهو ما دعت إليه العديد من المؤتمرات والندوات حول هذا الموضوع "حيث اكد (مؤتمر وزراء التربية العرب المنعقد في عام ٢٠١٠) ضرورة ذلك والتأكيد على ان وإدارة التعليم المهني لا بد من وضع صورة للمستقبل من خلال وضع استراتيجيات معينة يحدد فيها ما يجب أن تكون عليه المدرسة المهنية مستقبلاً, ووضع هذا التصور موضع التنفيذ, أي وصف التعبير عن الواقع ويتم عن طريق استشراف مستقبل التعليم المهني, وهذا لا يصف اتجاه الإدارة وأهدافها المستقبلية فحسب, بل وسائل تحقيق تلك الأهداف, ومن المعلوم انه يصعب تطوير مرحلة تعليمية بدون رؤى استراتيجيات وخطط كلية شاملة مرتبطة بمنظومة التعليم بشتى مراحله , والمرتبطة بأهداف التنمية في المجتمع والمتماشية مع التغيرات والتوجهات التي تحدث على مستوى العالم". (مؤتمر وزراء التربية العرب, ٢٠١٠: ٢٠)

لذا فمن الأهمية أن نتطرق إلى مثل هذا الموضوع وهو ما نصبوا إليه في ان نتعرف على واقع التعليم المهني وتشخيص مشكلاته وواقعه الفعلي وهو ما يتبلور في أهمية هذا البحث والحاجة إليه بوصفه منطلقاً لوضع التوجهات والرؤى الجديدة ورسم الصورة المستقبلية لهذا التعليم ومتطلباته .

ومما تقدم تتضح أهمية البحث بالنقاط الآتية :

١. التعرف على المعوقات والمشكلات ومحاولة التصدي لها عن طريق دراسة الواقع ووضع رؤية مستقبلية له .
٢. يوافر البحث معلومات يمكن أن تفيد منها وزارة التربية والمديريات العامة للتربية في تطوير إدارة التعليم المهني.
٣. إصلاح وتطوير إدارة التعليم المهني في العراق.
٤. وضع تصورات ورؤى مستقبلية يمكن الاستفادة منها في بحوث مستقبلية لاحقة.

٥. يعد البحث واحداً من الدراسات القليلة (بحسب علم الباحث) التي تتصدى لموضوع إدارة التعليم المهني وتوجهاته المستقبلية في العراق.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

١. ما واقع إدارة التعليم المهني في العراق؟
٢. ما التوجهات المستقبلية لإدارة التعليم المهني في العراق؟

حدود البحث:

يتحدد البحث بمدراء أقسام التعليم المهني في مديريات التربية والمشرفين التربويين , ومدراء الإعداديات المهنية , ورؤساء الأقسام في الإعداديات المهنية والهيئة التدريسية في العراق المتمثلة بالمحافظات (بغداد، وصلاح الدين، وواسط، والنجف، وذي قار، والبصرة) للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

تحديد المصطلحات:-

أولاً:- التوجهات:

هي موقف أو مسار فكري أو تطبيقي يدعو له أو يتبناه فرد أو مجموعة من ذوي الاهتمامات أو التخصصات المتقاربة لإحداث تغيير أو تعديل في فلسفة التعليم.

- عرفه (توفيق، ٢٠٠٩) " مجموعة المعتقدات والقواعد المتعارف عليها والتي تحكم تفكير وتوجيه سلوك وتصرفات المدراء في المنظمة , فهذه التوجهات تتكون من الاقتناع الأساسي للمدراء وإيمانهم بما يجب القيام به وبالطرائق التي يجب اعتمادها لإنجاز الأهداف". (توفيق، ٢٠٠٩: ١٣٥)

ثانياً : التوجهات المستقبلية

- عرفه (مجدي، ٢٠٠٦) " هي الدوافع والصفات التي تتوقع أن تسود مستقبلاً ويتوصل إليها خبراء وعلوم المستقبل عن طريق تحليل الواقع واتجاهات التطور في البحث العلمي وما يطرأ على العلوم من تغيرات تكنولوجية" (مجدي، ٢٠٠٦: ٤٦)

- عرفه (تركي، ٢٠١٢) : " هو مجموعة الأفكار والمنطلقات والمتضمنات والتوجهات التي ينبغي على إدارة التعليم اعتمادها في وضع السياسة والاستراتيجية، والأهداف والتخطيط والمناهج التي تهدف إلى تطوير التعليم". (تركي، ٢٠١٢: ١٠) ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "مجموعة الأفكار والمتطلبات والتوجهات التي تساعد التربية والتعليم على تقديم أساس فلسفي لتطوير واقع التعليم المهني في العراق عن طريق رسم السياسات التربوية والتخطيط وتطوير المناهج والأهداف، وهو ما تحدده استجابات مجموعة عينة الخبراء بحسب استبانة التوجهات المستقبلية المُعدّة للبحث".

ثالثاً: إدارة التعليم المهني

- عرفتھا (وزارة التربية ، ١٩٨٧) بأنها " المؤسسة التي تُعنى بتربية وتعليم طلبة المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة ، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتهدف إلى إعداد القوة البشرية لمزاولة الأعمال المهنية والتجارية وغيرها من الأعمار المماثلة اللازمة في ميادين العمل".

(وزارة التربية، ١٩٨٧: ٣٩)

- عرفتھا (العارضي ، ٢٠٠٠) بأنها " مؤسسة اجتماعية تُعنى بتربية وتعليم خريجي المدارس المتوسطة خلال مدة زمنية معينة أمدها ثلاث سنوات يتعرض خلالها الطالب إلى برامج تربوية وتدريبية مهنية وعلمية تؤهله لممارسة إحدى المهن (زراعية ، صناعية ، تجارية)".

(العارضي، ٢٠١٣: ١٣)

ويعرف الباحث (إدارة التعليم المهني) نظرياً بأنها: عملية اجتماعية معنية أولاً بالمجتمع والعاملين بالعمل الذي يؤدونه في منظماتهم المهنية، وكذلك بتهيئة الأفراد للعمل في المجالات المهنية المختلفة، ويسعى هذا النظام من التعليم إلى تحسين وتطوير الطاقة الإنتاجية للقوى العاملة لما لها من علاقة وثيقة بسوق العمل والتنمية الاقتصادية.

- مفهوم التعليم المهني:

يعد التعليم المهني واحداً من المفاصل التعليمية المهمة في النظام التربوي، فهو حلقة الوصل المهمة في حلقات النظام التي لها الأثر البالغ في تطور الأفراد وخدمة المجتمع عن طريق تهيئة الملاكات المدربة والمؤهلة وإعدادها لرفد المؤسسات المختلفة.

فلو أمعنا النظر إلى هذا المفهوم نجد انه مرتبط بكل ما يتعلق بالمهنة والأعمال والحرف وبصورة أدق بالتربية المهنية.

إذ وردت المهنة والحرفة في ديننا الإسلامي الحنيف في عدة مواضع وتركزاً على التربية المهنية والاهتمام بالعمل، بوصفها العلم والتبصر في المهنة. انمزاولة المهنة بالصورة الصحيحة واجب مقدس يتطابق مع مفاهيم ديننا الإسلامي الحنيف وتعاليمه السمحاء .

تحتل المهنة والحرفة وإدارة شؤونها المكانة العالية في أداء الأعمال وكما جاء في حديث نبينا الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم): (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه).

وتشير الدراسات التي أهتمت بهذا الموضوع إلى ان هناك اهتماماً كبيراً بالصناعة والمهنة في ديننا الإسلامي , وذلك لما له من أهمية كبرى في بناء قوة الأمة وتقديمها الصناعي , فحث الإسلام على مزاوله المهن والصناعات على اختلاف أنواعها وبشتى خاماتها في باطن الأرض وظاهرها , وفي مجال الزراعة وغيرها , وهذا ما أكدته الآيات القرآنية، ومنها سورة يس في قوله تعالى:

بسم الله الرحمن الرحيم: ﴿وَايَةٌ لَهُمُ الْأَرْضُ الْمَيْتَةُ أَحْيَيْنَاهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ ﴿١﴾ وَجَعَلْنَا فِيهَا جَبَاتٍ مِّن تَخِيلٍ وَأَعْنَابٍ وَفَجَّرْنَا فِيهَا مِنَ الْعُيُونِ ﴿٢﴾ لِيَأْكُلُوا مِن ثَمَرِهِ وَمَا عَمِلَتْهُ أَيْدِيهِمْ أَفَلَا يَشْكُرُونَ ﴿٣﴾﴾ (يس: ٣٣/٣٥)

فالمهنة بالإسلام تربط الفرد بالحياة الاجتماعية, وبها يستطيع أن يكون فكرة صحيحة عن الدور الذي يقوم به, وقد أهتم القرآن بالعمل، وانطلقت النظرة القرآنية إلى العمل

بوصفه فعلاً خلاقاً ورسالة إنسانية توازي الحياة واستمرار العيش فيها كدار تكيف واحتمال وعبادة، وتعددت الآيات الكريمة التي تدعو إلى العمل والحث عليه، منها:

بسم الله الرحمن الرحيم ﴿فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (سورة الجمعة ص ١٠)

فالعامل أساس كل حضارة وتقدم " فلقد سعت وارتفعت شعوب بالعلم والعمل، وقد انضوت أهمية العمل والمهنة في حث القرآن الكريم على العمل بشتى مجالاته ومستوياته، ودعا إلى تعلم الحرف المختلفة في الصناعة والزراعة والتجارة؛ لأن ذلك من اشرف وسائل الكسب وامتداد بالأنبياء الذين كانوا يعملون في مجال العمل المهني". (أبو شعيرة، ٢٠٠٦: ٦٤)

وإذ يحتم التطور التكنولوجي على عامل المستقبل ان يتسلح بالمعارف والمهارات والسلوكيات التي تتواءم مع المتغيرات التكنولوجية والإقليمية والعالمية، ومن ثم فإنه من الضروري إعداد الفرد وتعليمه وتدريبه على احدث ما تتطلبه تكنولوجيا العصر؛ لأن القوى العاملة المدربة هي القادرة على التعامل مع عناصر الإنتاج المختلفة لتوفير منتج بجودة عالية، وكلفة منخفضة لكي يتيح لذلك المنافسة في الأسواق العالمية، وتأمين المؤهلات المحددة لمقابلة حاجات سوق العمل، وساهم التعليم المهني في خفض كلف العمل والمحافظة على الأجهزة وصيانتها عن طريق التدريب والاستمرار على العمل.

لهذا يعد التعليم المهني حلقة مهمة من حلقات النظام التربوي التي لها الأثر البالغ في تطور الأفراد وخدمة المجتمع، لما له من أهمية في إعداد الملاكات المدربة والمؤهلة التي تقوم بخدمة المجتمع بصورة عامة.

ووصفت (منظمة اليونسكو، ١٩٩٨) التعليم المهني بأنه: " التعليم الذي يعد أفراداً مهرة لمجموعة المهن أو الحرف أو الوظائف، ويقوم عادة على مستوى المرحلة الثانوية، ويتضمن تدريباً عاماً وعملياً لتنمية المهارات المطلوبة من قبل المهنة المختارة، كما يقدم الدراسات النظرية المتعلقة بها مع التركيز على الجانب العملي". (الناصر، ٢٠٠٣: ١٦٥)

التطور التاريخي للتعليم المهني :

اختلفت آراء الباحثين والمتخصصين في تحديد البدايات الحقيقية لنشأة هذا التعليم سواءً في العراق أم في البلدان العربية، وتشير معظم الدراسات إلى أن أولى المحاولات لإنشاء مدرسة صناعية في العهد العثماني كانت في العام ١٨٧١م.

ويعد العراق في طليعة البلدان العربية وبلدان المنطقة في نشأة هذا النوع من التعليم فيه ، إذ إن بدايته تمتد بالتحديد للعام ١٨٧١م ، " حيث شرع في العهد العثماني بتأسيس أول مدرسة خاصة للصناعة في بغداد ثم جرى توزيع الطلاب المقبولين وعددهم (١٤٤) طالباً فيها إلى فروع (الميكانيك - الحدادة - البرادة - صناعة النسيج القطني والصوفي - صناعة الحرير - صناعة السجاد - التجارة - صناعة الأحذية - الطباعة) والدراسة فيها خمس سنوات بعد الدراسة الأولية، أما جذور التفكير في تأسيس مدرسة زراعية يرجع إلى عام (١٩٠٩) حيث طلب أعضاء المجلس العمومي لولاية بغداد فتح مدرسة زراعية إلا أن ذلك لم يتحقق ، ثم تأسست مدرسة الصناعات في كركوك حيث إن عدد ملاكها كان يتألف من كاتب ومعلم واحد سنة ١٩١٣م". (الحديثي ، ١٩٨٧ : ٣)

وبعدها أصبح عدد هذه المدارس حتى عام ١٩٢٢م " ثلاث مدراس مهنية صناعية في العراق، وهي في (بغداد، والبصرة، وكركوك)، وتم التخطيط في السنوات الفعلية اللاحقة بفتح مدرسة صناعة في (الموصل، والنجف) إلا أن ضعف التخصصات المالية حالت دون ذلك، وقد تأرجحت أعداد المقبولين من الطلاب في هذه المدارس بين مدة وأخرى لذلك ظلت المدارس المهنية غير مستقرة ومهددة بالإغلاق". (شرقي، ٢٠٠١ : ٢٨)

إلا أن " هذه المدارس أغلقت وأعيد فتحها عدة مرات إلى أن استقر الوضع حين صدر قانون المعارف عام (١٩٢٨م)، إذ كانت هذه المدارس ترتبط بالمديرية العامة للتعليم العام، حتى استحداث المديرية العامة للتعليم المهني، إذ تم ربط المدارس المهنية بها، وأخذت المدارس بالتطور من حيث إعدادها وإمكانياتها وتخصصاتها حتى وصلت ذروتها في بداية السبعينيات من القرن الماضي، إذ تم رفع التمثيل الإداري من مديرية

عامة إلى مؤسسة خاصة بالتعليم المهني لها الاستقلال المالي والإداري". (سعد وآخرون , ٢٠١٠: ١٦١)

وقد وصل التطور في التعليم المهني إلى ذروته " حتى تم إلغاء المؤسسة وإعادتها مديرية عامة في عام (١٩٨٧م) بسبب سوء التخطيط مما أدب إلى تدهور التعليم المهني من حيث جاهزية المدارس ومدى توفير المتطلبات التدريبية. (سعد وآخرون , ٢٠١٠: ١٦١)

يلاحظ من خلال التطور التاريخي للتعليم المهني في العراق حيث نرى ان هنالك تطوراً بطئياً فيه , وان هذا التطور لم يكن بمستوى الطموح ويتوازى مع التأسيس والعمق التاريخي لهذا التعليم لأكثر من قرن من الزمان , ويقارن ذلك من حيث التطور والأعداد للمدارس والطلبة والمدرسين في وقتنا الحالي وبهذه المقارنة, الأمر الذي يبرر لنا أمرين مهمين أحدهما: أن القائمين على التعليم لم يولوا الأهمية والاهتمام الكافي او لعدم إدراك أو إهمال...., والآخر: هو ان هذا التعليم لم يتماش مع توجهات سياسة الحكومات المتعاقبة عليه, أي إن القائمين على هذه السياسات لم يستوعبوا فلسفة وأهداف وفكرة هذا التعليم الذي أدى به إلى هذا التردّي والجمود, وهو ما يؤكد غياب التخطيط التربوي المنهج والسياسات التربوية العلمية المتبعة وغيرها من العوامل المؤثرة الأخرى.

الصعوبات والمشكلات التي تواجه إدارة التعليم المهني :

من خلال التطور السريع الحاصل في عصرنا الحالي والمتغيرات المستمرة في وسائل الحياة المختلفة ظهرت الحاجة إلى الاهتمام بالتربية المهنية المتمثلة بالتعليم المهني كواحدة من الدعائم المهمة في العملية التعليمية.

ومن أجل توجيه الطلبة إلى مزاولة الأعمال والأنشطة المختلفة التي تتناسب مع المهارات والقدرات العقلية لهم والتي تتلاءم مع رغباتهم من اجل تنمية المهارات الأساسية التي يعملون على توظيفها في المستقبل لتوفير مكاسب اجتماعية ومعيشية مناسبة لهم, لذا أخذ القائمون على أمور التربية بالاهتمام البالغ على موضوع التربية المهنية في التعليم المهني بوصفها المرحلة الأولية التي تهىء للدراسة الجامعية

والتواصل مع المؤسسات الإنتاجية من خلال توفير الأيدي الماهرة العاملة في هذا القطاع .

وواجه التعليم المهني " المتمثلة بإدارته التعليمية المختلفة كالمديرية المهنية أو إدارات المدارس العديد من المعوقات والمشكلات والتي تحول دون تحقيق أهدافه وبالمقابل نجد ان التعليم المهني والفني بصورة خاصة لم يلق ذلك الاهتمام، فنجد ان هناك توسعاً كمياً فيه ولكن دون تخطيط كافٍ ودراسة وافية لهذا التعليم الذي واجه رفضاً اجتماعياً وإهمالاً في الترشيح للجامعات والنظرة الدونية له".

(الناصر ، ٢٠١٣ : ١٦٥)

لذا نجد أن التعليم المهني لم ينل الاهتمام الكافي ولم تعالج المعوقات والمشكلات التي حالت دون تقدمه ومواكبة التقدم التقني الذي يتميز به هذا العصر لذا لا يمكن للإدارة المدرسية المهنية " ان تحقق ما نرجوه منها بصورة حقيقية وفيها كل المتطلبات العصرية التي تستطيع تحدي التغيرات المتسارعة في القرن الحادي والعشرين وهي مكبلة بقيود القوانين والقرارات التي تحكم حركتها وتقلل من سرعة مسيرتها وتقتل إبداعها وابتكارها .(الكيفاني ، ٢٠١١ : ٣٠)

لذا فأن إدارة المدرسة المهنية هي التي تلقى على عاتقها المسؤولية الكبرى في هذه المشكلات والمعوقات بوصفها المعنية عن تسيير الأمور وسير العمل في هذه المؤسسات ، فضلاً عن مسؤوليتها في التصدي لهذه المعوقات بشتى أصنافها وصنف الباحثون هذه المشكلات والصعوبات وفقاً لمجالاتها وهي عديدة ومتنوعة، نذكر منها الآتي:

أولاً : صعوبات ومشكلات تتعلق بالقيم والاتجاهات الاجتماعية :

إنَّ للقيم والاتجاهات ثوابت مشتركة لدى الفرد أياً كان، لذا فأن مجال التعليم المهني يواجه تحديات كثيرة من قبل المجتمع في بلدنا، فنرى أن هذا التعليم يتصف بعدم الأهمية لدى الأفراد، وعدم القبول الاجتماعي والنظرة المتدنية له؛ لأنَّ من تغلق أمامه الأبواب في القبول في التعليم الثانوي العام أو ما شابهه فإن ملاذه الأخير هو التعليم

المهني، فضلاً عن ضبابية المستقبل المرهون به، ناهيك عن عدم القبول أو الترشيح لإكمال الدراسة في الجامعات وغيرها.

ويتفق هذا الرأي مع العديد من آراء الباحثين والمتخصصين؛ لأنّ هذه الظاهرة هي على المستوى الإقليمي والعربي، وهذا ما أشارت إليه (السيد ، ٢٠٠٩) " ، إذ تتسم نظرة المجتمع نحو التربية المهنية وتتهم مهاراتها بالدونية، فعلى مستوى المجتمع، وبالرغم من قناعة المجتمعات المختلفة بأهمية المهن وأهمية تعليمها وتعلمها، على الرغم مما تؤكدته نتائج الدراسات التربوية فخبراء التربية والاقتصاد لا يقللون من أهمية المهن والتعليم المهني كأحد مفاتيح التنمية فلا زالت نظرة هذه المجتمعات تتسم بالدونية للتعليم المهني وتعلم المهارات المهنية انعكست على حكم المجتمع على ان التعليم المهني وجد كحل لمن فشلوا في دراستهم وعدم إبداعهم في المرحلة الإعدادية" (السيد ، ٢٠٠٩ : ١١٧).

وأشار (حسين، ٢٠١٠) في ذلك إلى عدد من المعوقات المتعلقة بهذا الصدد تتمثل في " انخفاض أعداد الطالبات في التعليم المهني بشكل واضح الصناعي والزراعي خصوصاً ، مما يتطلب الدراسة وتقديم المقترحات العملية التي تساعد على جذب الطالبات إلى هذين الفرعين على وجه الخصوص وزيادة أعدادهن في الفرع التجاري والاهتمام بتطوير فرع الفنون التطبيقية وفتح هذا الفرع في المحافظات التي لم يفتح فيها". (حسن، ٢٠١٠ : ٤٧)

إنّ مما تقدم يتضح لنا أمراً مهماً في هذا الموضوع يتحدد في ان للمجتمع دوراً مؤثراً وكبيراً في عمل التربية والتعليم وسير العملية التربوية ، أي ان كلما كان المجتمع مؤثراً وفاعلاً في العملية التربوية كلما كان له التأثير الإيجابي في مخرجاته التعليمية .

ثانياً : صعوبات ومشكلات تتعلق بالموارد البشرية والمادية:

إنّ هذا النوع من المشكلات تكاد تكون رئيسة وأساسية؛ لأنها مرتبطة بالعنصر البشري والأفراد العاملين في المؤسسات وما يصاحبهم من مشكلات مؤثرة في هذه الإدارة .

وأشارت (السيد ، ٢٠٠٥) في ذلك بقولها: " يعتبر المعلم إلى جانب المناهج المحور الأساس في رفع مستوى التلميذ كمخرج رئيس من مخرجات العملية التربوية ، وعليه فان كفاية المعلم في التدريس تؤثر في الكفايات المرجو تحقيقها لدى الطالب ، ويتمثل أحد أنماط الصعوبات البشرية بشكل أساس في توفير المعلم المؤهل تأهيلاً يتناسب ومتطلبات تدريس مبحث متعدد ومتنوع المهارات وكذلك صعوبة تأمين الأعداد الكافية من المعلمين". (السيد ، ٢٠٠٥ : ١١٨)

ويرتبط بعنصر المعلمين والإشراف التربوي الذي يعدّ المساند للمعلمين والوجه الآخر لهم وحتى يستطيع الإشراف التربوي أداء الدور المناط به بفاعلية وكفاءة، يجب أن تكون أعداد المشرفين كافية لتغطي جميع معلمي المدارس المهنية. ومن ناحية أخرى يجب أن يكون المشرف التربوي مؤهلاً تأهيلاً كافياً وذلك في جميع الأبعاد، والفنية، والإدارية، والإنسانية. إذن النقص الكمي في أعداد المشرفين يوازيه في الأهمية نفسها النقص في نوعية المشرفين. (السيد ، ٢٠٠٥ : ١١٩)

أما ما يتعلق بمجال التمويل فلقد كانت النظرة إلى التعليم على انه مجرد خدمة تقدم للفرد، ومن هنا جاءت النظرة إلى الإنفاق على التعليم على انه استهلاك لا عائد كبيراً منه، وفي الوقت نفسه كان النظر إلى الإنفاق على بناء المصانع واستصلاح الأراضي وغيرها من الأمور المادية على انه استثمار نظراً لسرعة العائد منه وضماناً منه في معظم الأحيان، ومن هنا توجهت معظم الميزانيات إلى الجوانب والقطاعات المادية واهمل التعليم إهمالاً كبيراً. (الكيفاني ، ٢٠١١ : ٣١)

وبمرور الوقت لاحظ عدد من المتخصصين الفروق الجوهرية بين المتعلم والأمي ولا سيما بين العامل المتعلم ونظيره الأمي لصالح المتعلم وذلك في عدد من المجالات مثل القدرة الإنتاجية، وسرعة مواكبة التطورات أو التحسينات في أساليب الإنتاج، وغير ذلك من الأمور الإيجابية، ومن هنا بدأت النظرة إلى الإنفاق على التعليم تتغير تدريجاً. (العجمي ، ٢٠١٠ : ٢٥٥)

بينما نلاحظ ان التعليم في الدول المتقدمة أصبح استثماراً يفوق بأرباحه المجالات الاستثمارية الأخرى، فبدأت الدول تعتمد الخطط المطلوبة وترسم السياسات

المستقبلية لاستثمار التربية والتعليم باعتباره إنتاجاً ذا ربحية طويلة الأمد، وأنه يحقق للأجيال المستقبلية مبتغاها في التنمية والتطور، الأمر الذي أبعد هذه النظرة لدى العديد من الاختصاصيين والمعنيين في مسألة التعليم انفاقاً لا مردود منه.

إنّ العلاقة الوثيقة بين دراسة كلفة التعليم في المستقبل القريب والبعيد تركز الجهد على البحث عن مصادر التمويل، وهذه الكلفة تتحملها الدولة بمفردها أو الدولة فضلاً عن أولياء أمور، وربما يكون تمويل التعليم من أكثر القضايا جدلاً في اقتصاديات التعليم المهني على وجه الخصوص. (عايش ، ٢٠٠٩ : ١١٩)

وعكس التباين والتعدد على أساليب صناعة القرار تعدد وتباين في أنواع القرارات، وذلك لأن نوع القرار يختلف تبع الاختلاف طبيعة المشكلة التي تعالجها، والأفراد الذين يتعامل معهم، وطريقة اتخاذ القرار، والظروف المحيطة، والوقت المتاح لاتخاذ. (العجمي ، ٢٠١٠ : ٢٥٥)

ثالثاً : صعوبات ومشكلات تتعلق بالتخطيط :

يعد التخطيط من أولى المهام التي يقوم بها مدير المدرسة المهنية سواء كان العمل الذي يقوم به من الأعمال الإدارية أم من الأعمال الإنسانية أم من الأعمال الفنية، فكل عمل يقوم به مدير المدرسة المهنية هو نوع ما من التخطيط .

إنّ للتخطيط التربوي الناجح مقومات متعددة ينبغي السعي لتوفيرها حتى يمكن ان نستخلص الخطط الواقعية المبنية على أساس علمي سليم ، في استثمار الموارد المتاحة للتنمية التربوية بأهدافها الاجتماعية والاقتصادية . (ستراك ، ٢٠٠٨ : ٦٥)

التخطيط أسلوب إداري يقوم على الأسس العلمية التي تتطلب التفكير المنظم والقدرة على تحليل الأحداث والمعوقات التي تواجه إدارات مع المدارس المهنية، والتخطيط وظيفة رئيسة من وظائف الإدارة يتم بموجبها حصر الموارد البشرية والمادية والمالية، وتقدير حاجات المجتمع في ضوء هذه الموارد تم تحديد طريقة استثمارها في اقصر وقت وبأقل كلفة وأدنى قدر من الضياع ، كما يتضمن التخطيط النظرة إلى المستقبل والتي تهدف إلى التنبؤ بحاجات المستقبل في ضوء إمكانيات العصر. (الكيفاني ،

(٢٠١١ : ٣٤)

على أن تحقق هذه الروابط العضوية بين التخطيط والإداري التربوي لا يمكن أن تتم إذا لم تطرأ على أجهزة الإدارة التربوية تغيرات جذرية تتناسب والدور الجديد الذي عليها أن تضطلع به، ونقطة الانطلاق. في هذه حقيقة بديهية كثيراً ما تنسى وهي ان الإدارة التربوية بعد الأخذ بالتخطيط التربوي في بلد ما من البلدان لا بد من أن تكون مختلفة اختلافاً جذرياً عن الإدارة التربوية قبل الأخذ بالتخطيط أسلوباً ومنهجاً. (ستراك ، ٢٠١٠: ٢٦٨)

فمن هنا لابد ان ندرك ان العلاقة مترابطة ما بين التخطيط والأنظمة التربوية الأخرى وهي علاقة عضوية لا يمكن الفصل بين حلقاتها، ويرتبط عنصر التخطيط بإعداد المنهج، والمنهج هو أحد الميادين المهمة للدراسة وحدوده، وتتأثر فيه الأسس الفلسفية التي يسند إليها، وكذلك نظرة المنهج لطبيعة المعرفة وثقافة المجتمع . ويهدف المنهج الى تحقيق التكيف التربوي للطالب ومساعدته على اختيار مستقبله المهني ، وتقديم المعلومات المتوافرة من المجالات الدراسية بما يتلاءم مع استعداداته وقدراته وميوله ومعلوماته في ضوء حاجة المجتمع ومتطلبات سوق العمل . (أبو اسعد ، ٢٠٠٩: ٧٣)

رابعاً-صعوبات ومشكلات تتعلق بالمناهج وإعدادها :

يرتبط المنهج بصفة عامة بثقافة المجتمع ويتأثر بالمتغيرات والتحوليات التي تطرأ على هذه الثقافة بعناصرها المختلفة، ونتيجة لهذه المتغيرات ظهرت ضرورة إعادة النظر في المناهج بحيث يساير تخطيط المنهج التخطيط العام للمجتمع سواء في المجال الاقتصادي أم الاجتماعي أم السياسي، فضلاً عن ذلك تراعي المناهج إمكانيات البيئة المحلية رغبة في ربط التلميذ ببيئته وتحقيق الترابط والتكامل والتعاون بين المواد، بحيث يخدم كل منهج المناهج الأخرى، في تنمية خبرات الطلاب وإكسابهم الخبرات والمهارات والمعلومات المطلوبة .

المنهج هو " جميع الخبرات والمعلومات والقدرات والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تهيأ للمتعلمين ليكتسبوها داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل

لشخصياتهم من النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية والاجتماعية وبناء السلوك تحقيق الأهداف". (الشبلي، ٢٠٠٠: ١١)

ولا شك في ان " تطوير المناهج في جوهره ما هو إلا عملية متواصلة تسعى إلى تحسين نوعي لها وإعادة النظر بمستواها على وفق الأهداف واستجابة للتغيرات المختلفة ، لذلك تعد عملية دينامية وليس جامدة، ولكي تتحقق فعالية المنهج في أداء وظيفته لا بد ان يستجيب لمتطلبات المجتمع ويجسد حاجات المتعلمين وطموحاتهم، ونحن نواجه قرناً جديداً ما زال جزءاً من اهتماماتنا الاجتماعية الجادة كما هي لعدم تلبيتها في الماضي ، فضلاً عن بعض الحاجات التي برزت نتيجة للتغير السريع في المجتمع". (الموسوي وآخرون، ٢٠٠٣: ٤٤)

- الدراسات المستقبلية ... النشأة والمفهوم:

يُعدّ موضوع المستقبل والاهتمام به ظاهرة ليست بالحديثة؛ إذ إنها شغلت البشر منذ اقدم الأزمان ولازمته على مر العصور لمعرفة الطالع منه والتنبؤ بما سيحصل مستقبلاً.

إنّ الاهتمام بالمستقبل سمة بشرية ظهرت منذ التاريخ، إذ يشير (عامر، ٢٠٠٨) " لقد كان للفلاسفة والمفكرين والمؤرخين دور كبير في الماضي لإعلاء شأن التفكير في المستقبل بصورة مباشرة وغير مباشرة ومن أمثلتهم سقراط وافلاطون حيث كانوا يحاولون التنبؤ للمستقبل حيث يصفه احدهم بأنه أسمى الفنون ، لقد اهتم البشر دائماً بالمستقبل وكان ذلك واضحاً في كل الحضارات القديمة ، اذا سعت هذه الحضارات إلى تطوير وسائل وأساليب التنبؤ بتطورات المستقبل " . (عامر ، ٢٠٠٨: ١٥)

ومن تسليط الضوء لتطور مجال الدراسات المستقبلية يلاحظ وجود عوامل أدت إلى زيادة الاهتمام بها ولا سيما الاهتمام بأدواتها وأساليبها البحثية .

أن الاهتمام بالمستقبل من طبيعة البشر والتفكير بالمستقبل هذا مغروس في طبيعة الإنسان منذ نشأته وطوال تأريخه ، والاهتمام بما سيكون عليه الفرد نابع من قلق الإنسان على حياته ومصيره ، لذا اخذ الإنسان منذ البداية يفكر في المستقبل وان اختلفت أشكال تفكيره وأنماطه ومجالاته وأساليبه .

وبرغم ان الدراسة المنظمة للمستقبل المتعدد لظاهرة ما ، " تنتمي إلى عهد قريب إلا أن هناك أدلة واضحة تؤكد أن الاهتمام بالدراسات المستقبلية بدأ منذ وقت طويل وهناك أمثلة عديدة من العصور القديمة والوسطى في كتابات العلماء والكتاب ورجال الدين تؤكد على الاهتمام بدراسة المستقبل، ولعل من أوائل محاولات استشراف المستقبل ما قدمه القدماء المصريون في كتاب الموتى حوالي عام ١٥٠٠ ق . م ، والتي توضح اعتقاد المصريين في البعث والحساب والاستقرار في عالم الأرواح العلوي، وهذا الاعتقاد يعطي أصلاً في حياة مستقبلية بدلاً من ان يجعل الموت مشكلة لا حل بها .

وتوالى بعد ذلك محاولات الفلاسفة والعلماء لتجسيد رؤى المستقبل وتطورت هذه المحاولات مع شيوع استخدام البحث العلمي والتفكير واهتداء الإنسان إلى أساليب وتقنيات أثر بقي نظريته وفكرته عن الحياة الحاضرة والزمن المقاوم، وشاعت مفاهيم (النهضة، والحداثة، والتقدم، والتغيير) في قاموس الحضارة الإنسانية وهي كلها تدل على رغبة كامنة لدى الإنسان في تحسين حياته وإثرائها والتفوق على حياة الآباء ، ثم تصور مستقبل للأحفاد أرضى من ذلك الواقع الذي يعيشونه . (فاروق وزكي، ٢٠٠٣، ٢٠-٢٤)

الدراسات المستقبلية والتربية/العلاقة والأهمية :

أصبحت البحوث المستقبلية اليوم ذات أهمية كبرى في جميع مسارات الحياة لما تقوم به من دور كبير في التخطيط والتنبؤ والتحديث المطلوب لجميع مجالات المجتمع بما فيها التربية ، ويمكن توضيح أهمية الدراسات المستقبلية في التربية قيامها بالأدوار الآتية :

١. مواجهة الآثار الناجمة عن الثورة التكنولوجية، أحدثت الثورة التكنولوجية التي اكتسحت جميع المؤسسات والأفراد اليوم، أحدثت تغيرات واسعة النطاق في منظومة العلاقات السياسية والإنسانية والاجتماعية حتى أصبح مستقبل العالم اليوم مملوءاً بالكثير من المعوقات التي لا يمكن تجاهلها التي تحتاج إلى الاستعدادات

المسبقة والتخطيط الدقيق لمواجهتها ، بل انه يعد هناك مستقبلاً واحداً يواجهه العالم يمكن توقعه ليسهل التنبؤ، بل أصبح المستقبلات الممكنة ويتقارب بين المستقبلات المفضلة وقيادة التغيير هي الاجتهاد في تحويل محتملات معينة إلى إمكانات سعياً إلى مفضلات متفق عليها .

٢. قيادة عملية التخطيط التربوي بكفاءة: يهدف التخطيط التربوي في المقام الأول إلى صوغ وتشكيل العملية التربوية في المجتمع لمواجهة التغييرات التي سوف تحدث في المستقبل، فهو يسعى الى تهيئة التربية لا لكي تتكيف في عالم اليوم فحسب بل لكنها تتكيف مع عالم الغد المتغير ، ولهذا فإن التخطيط للتربية يتضمن دائماً تحديد بعض ملامح المستقبل المتوقعة لا في مجال التربية فحسب بل في جميع المجالات الأخرى التي تتأثر بالتربية، وهذا ما يؤكد لنا حقيقة العلاقة بين التخطيط التربوي والتخطيط الشامل(عامر، ٢٠٠٤: ٥٦ - ٥٧)

٣. الإسهام في عملية التجديد التربوي: تعني عملية التجديد التربوي تحديث التربية والتعليم في أهدافها ونظمها وبرامجها ووسائلها لمواجهة التغييرات المجتمعية المستقبلية، ومن ثم فهي تهدف إلى اكتشاف بدائل جديدة تزيد من فاعلية وكفاءة نظام التعليم القائم في تلبية حاجات المجتمع الذي يوجد فيه ، ولكي لا تترك عملية التجديد هذه للمصادفة أو المحاولة والخطأ، تقوم الدراسات والبحوث التربوية المستقبلية لتوضيح التحديات والمشكلات الحالية والمستقبلية التي تواجه النظام التربوي داخلياً وخارجياً وذلك من اجل تقريب الفجوة الحاصلة بين التعليم والمجتمع، ولما كان المجتمع في تغيير مستمر وسريع فان الهدف الأول للنظام التعليمي ينبغي ان يكون رفع قدرة التكيف لدى الفرد، أي السرعة والاقتصاد في القوة التي يستطيع بها ان يتكيف مع التغيير المستمر . (عامر، ٢٠٠٨، ٦٢)

دراسات سابقة:

سوف يقوم الباحث بعرض عدد من الدراسات السابقة، وبقدر تعلقها بموضوع البحث الحالي.

١ - دراسة (بدري وآخرون، ١٩٨٢)

((الصعوبات التي تعوق طلبة التعليم المهني من الاستفادة من التدريب العملي))

هدفت الدراسة إلى التعرف على اهم الصعوبات التي تواجه طلبة المدارس المهنية (الصناعية، والزراعية) في العراق ومدى الإفادة من التدريب العملي، إذ اشتمل مجتمع البحث على مجموع المدرسين والمدرسات وطلبة المرحلة الثالثة في تلك المدارس، وتم اختيار عينة البحث المؤلفة من (٤٢٠) طالباً وطالبة و(١١٠) مدرسين ومدرسات اعتمد الباحث الاستبانة كأداة لبحته حيث اعد الباحث استبانتين الأولى خاصة بالطلبة للصفوف الثالثة في المدارس الصناعية والزراعية ، والاستبانة الثانية خاصة بمدرسي تلك الصفوف في المدارس ومن الذين يقومون بالإشراف على التدريب والجانب العملي والتطبيقي .

واعتمد الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة والملائمة للبحث، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- إنّ معظم طلبة المدارس الصناعية والزراعية يعتقدون ان مستقبل مدارسهم مهدد ومحدود ومحدد بنوع واحد من العمل .
 - أظهرت إجابات طلبة عينة البحث انهم لم يفيدوا من الدروس النظرية والعملية.
 - إنّ المواد التي تدرس تلك المدارس لا صلة لها بالواقع والحياة العملية .
 - اكد الطلبة إلى ضعف التطبيق العملي في مدارسهم.
- وفيما يخص المدرسين :

- أشار المدرسون إلى ان الصلة ضعيفة بين الدروس النظرية والعملية.
 - إنّ الدراسة في المدارس الصناعية والزراعية وسيرها لم ينل رضا المدرسين .
- (بدري وآخرون ، ١٩٨٢)

٢-دراسة (البزاز وآخرون , ١٩٩٥)

((الملامح المستقبلية للتربية والتعليم في العراق لبدايات القرن الحادي والعشرين))

هدفت الدراسة إلى تحديد الملامح المستقبلية المتوقعة لمستقبل التربية والتعليم في العراق، وهو على أبواب القرن الحادي والعشرين، إذ قام بها عدد من الخبراء في وزارة التربية، وتضمنت عدداً من المجالات، هي :

- الأهداف التربوية
 - ستراتيجية التربية وسياستها
 - تنمية كفايات العاملين
 - المناهج الدراسية
 - تقنانات التدريس وأساليبه
- اعتمد الباحثون أسلوب دلفاي في التوصل إلى النتائج، إذ تكونت عينة الدراسة من (٣٤) فرداً من أساتذة الجامعات والمتخصصين في التربية والتعليم، وعدداً من الخبراء في المجالات العلمية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها .
- اعتمد الباحثون الوسائل والأساليب الإحصائية المناسبة والملائمة كالوسط المرجع، ومربع كاي، والنسبة المئوية , وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة، وهي :
- أهمية البعد الاجتماعي في التربية في تأكيده دعم بيئة الأسرة والعلاقات بين الأفراد.
 - تنمية قوى الإبداع الفكري والعلمي والجمالي على مستوى الأفراد والأسرة.
 - أهمية التعليم الأساسي وضرورة الأخذ به بوصفه مرحلة مهمة.
 - اعتماد أسس علمية موضوعية في اختيار القادة الإداريين.
 - ربط المناهج بالعمل وبمؤسسات الإنتاج .

(البزاز وآخرون , ١٩٩٥)

١-دراسة (عليما، ١٩٩٧)

((الملاح المستقبلية لإدارة التعليم الأساسي في الأردن))

هدفت الدراسة التعرف على الملاح الواقعية لإدارة التعليم الأساسي في الأردن، ومن ثم الكشف عن الملاح المستقبلية المتوقعة وغير المتوقعة لهذه الإدارة قام الباحث بإعداد أداتين لجمع المعلومات، الأولى أعدت للكشف عن ملاح الواقع، والثانية أعدت للكشف عن الملاح المستقبلية المتوقعة المرغوبة . طبقت الأداة الأولى على عينة مؤلفة من (٢٤٠) فرداً يشملون المسؤولين التربويين وشاغلي المناصب الإدارية بشتى المستويات للوظائف التربوية في الأردن، إذ اشتملت الأداة على (٥٦) فقرة تمثلت في أربعة مجالات (مجال ممارسة الموظفين، ومجال إدارة الطلاب، ومجال المناهج، ومجال التنظيم) ، أما الأداة الثانية فقد طبقت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين عددهم (٢٠) خبيراً وبطريقة دلفاي وفي ثلاث جولات، إذ اشتملت الاستبانة التوقعات المستقبلية (٦٩) فقرة، تمثل الملاح المستقبلية بين المتوقعة والمرغوبة وغير المرغوبة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) كحد ادنى للقبول بالنسبة إلى لتوقعات المستقبلية، اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ان التعليم الأساسي في الأردن قد حقق نقلة نوعية وذلك عن طريق ترسيخ قاعدة التعليم الأساسي والزاميته، وكذلك تحديد مدة الإلزام إلى الصف العاشر في الوقت الحاضر.(عليما، ١٩٩٧)

٣-دراسة (تركي، ٢٠١٢)

((التوجهات المستقبلية لإدارة التعليم العام في العراق))

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع التعليم العام في العراق، ووضع توجهات مستقبلية لهذا النظام من التعليم. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافه، واستعمال البيانات والإحصاءات الرسمية والمقابلات الشخصية لتشخيص واقع التعليم في العراق والتعرف على المعوقات، والخروج بمؤشرات عن هذا الواقع. ولتحقيق الهدف الثاني قام الباحث بإعداد استبانة استخلص فقراتها من الدراسات والأدبيات

والسؤال المفتوح واللقاءات والمقابلات مع الخبراء, إذ تكونت من (٧٥) فقرة موزعة بين أربعة مجالات هي:

- السياسة الاستراتيجية
- الأهداف
- التخطيط وإدارة التعليم
- المناهج

واعتمد الباحث أسلوب دلفاي في الحصول على نتائج الهدف الثاني بعد عرض الأداة على (٣٩) خبيراً ومتخصصاً ومن أساتذة الجامعات وذوي المناصب الإدارية والمسؤولين الحكوميين في الوزارات المختلفة للإجابة عن هذه الفقرات, واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة والملائمة , ثم خرج الباحث بعدد من النتائج من أهمها:

- إن واقع التعليم العام بصورة عامة في العراق كان ضعيفاً ودون المستوى المطلوب.
- عدم وجود سياسة تربوية مكتوبة وواضحة تستند إليها إدارة التعليم العام.
- إن نظام التعليم العام بتنظيماته التقليدية أصبح عاملاً معوقاً أمام مزيد من التطورات.

- ابتعاد التعليم العام عن الحاجات الأساسية لسوق العمل. (تركي, ٢٠١٢)

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

تم اعتماد منهج البحث الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي يهتم بطبيعة الظروف والممارسات والأنشطة والاتجاهات الإحصائية السائدة وتحليلها والبحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة والعمليات والأشخاص وتحديد وتقويم الظواهر . (أبو حويج , ٢٠٠١: ٨٢)

والمنهج الوصفي هو الذي يعتمد على جمع الحقائق والمعلومات والبيانات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة . (اليزار , ٢٠٠١: ٢٢٢)

ثانياً : مجتمع البحث :

يؤكد بارك (Barg) ان الخطوات الأساسية في إجراءات البحث مهما أوتيت من دقة لا بد من ان يتم وصف المجتمع الذي تؤخذ منه العينة وصفاً دقيقاً لأن لكل مجتمع صفاته الخاصة . (Barg , 1987 : 170)

يتكون مجتمع البحث الحالي من (٧٩٤٢) يتضمن مدرء أقسام التعليم المهني في العراق ومدرء الإعداديات المهنية والمشرفين التربويين والهيئة التدريسية للمدارس المهنية والمتمثلة بالمحافظات (بغداد، صلاح الدين، واسط، النجف، البصرة، ذي قار) لسنة ٢٠١٣ - ٢٠١٤ ، إذ حصل الباحث على هذه الأعداد والأرقام من مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية بموجب كتاب تسهيل المهمة المرقمة (٩٨٤) في (٢٠١٤/٥/١٢) والصادر من الدراسات العليا في كلية التربية ابن الهيثم بالإضافة إلى كتب تسهيل المهمة في المحافظات والجهات المختلفة، وسيتم توضيح مجتمع البحث كما في الجدول (١)

الجدول (١)

يمثل مجتمع البحث للعام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤

العنوان الوظيفي المحافظة	مدير قسم	مدير إعدادية	مدرسون	مشرفون	المجموع
بغداد	١	١٠٠	٤٣١٨	٨٦	٤٥٠٥
بصرة	١	١٨	٩٥٦	٨	٩٨٣
ذي قار	١	١٢	٧٦٤	٥	٧٨٢
نجف	١	٧	٥٩٢	٣	٦٠٣
واسط	١	١٣	٥٦٢	١٠	٥٨٦
صلاح الدين	١	٢٣	٤٥٨	١	٤٨٣
المجموع الكلي	٦	١٧٣	٧٦٥٠	١١٣	٧٩٤٢
النسبة المئوية	%٦	%٢.١٨	%٩٦.٣	%١.٤	%١٠٠

ثالثاً : عينة البحث:

بعد أن تم تحديد حجم المجتمع , فأن الخطوة التالية هي تحديد عينة البحث من المجتمع المراد تطبيقه, إذ يعد اختيار الباحث للعينة من الخطوات المهمة للبحث وان يفكر بها منذ أن يبدأ في تحديد مشكلة البحث وأهدافه.(عبيدات , ٢٠٠١: ٩٢)
فلقد تم اختيار عينة للبحث مكونة من (٣٩٧) فرداً يمثلون مجتمع البحث بواقع (٦) مدرء أقسام و (٢٣) مديراً ومديرة (٣٤٨) مدرساً ومدرسة (٢٠) مشرفاً ومشرفة , وتم اختيار هذه العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية بنسبة (٥%) من مجتمع البحث, كما مبين في الجدول (٢)

الجدول (٢)

يمثل توزيع عينة البحث

العنوان الوظيفي المحافظة	مدير قسم	مدير إعدادية	مدرسون	مشرفون	المجموع	النسبة المئوية
بغداد	١	٨	٢١١	٦	٢٢٦	٥٦,٩٢ %
بصرة	١	٤	٣٩	٥	٤٩	١٢,٣٥ %
ذي قار	١	٤	٣١	٣	٣٩	٩,٨٢ %
نجف	١	٣	٢٣	٣	٣٠	٧,٥٥ %
واسط	١	٢	٢٤	٢	٢٩	٧,٣١ %
صلاح الدين	١	٢	٢٠	١	٢٤	٦,٠٥ %
المجموع الكلي	٦	٢٣	٣٤٨	٢٠	٣٩٧	١٠٠ %

رابعاً : أدوات البحث :

لغرض التحقق من أهداف البحث قام الباحث بعدد من الخطوات والإجراءات، فكان لا بد من توافر أداة يمكن بواسطتها جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالبحث , ولغرض التوصل إلى ذلك فقط تطلب من الباحث بناء استبانيتين, الأولى

تتعلق بالتعرف على واقع التعليم المهني في العراق , والثانية تتعلق بالتوجهات المستقبلية لإدارة هذا التعليم .

ولغرض تحقيق الهدف الأول في التعرف على واقع التعليم المهني في العراق, تم بناء أداة (استبانة) للتعرف على هذا الواقع وكالاتي :

أولاً : استبانة (أداة التعرف على واقع التعليم المهني في العراق):

خطوات بناء أداة التعرف على الواقع :-

تطلب بناء الاستبانة التي تكون من مجموعة من الفقرات التي لها علاقة بالموضوع عن طريق الخطوات والإجراءات الآتية :

١. مراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث وما يمكن الاستفادة منه وخاصة فيما يتعلق بالنظام التعليمي المهني ولا سيما المشكلات الحاصلة في إدارة التعليم المهني .

٢. الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث العراقية والعربية التي تناولت دراسة واقع التعليم المهني ، واستهدفت التوجهات والرؤى والأفكار المستقبلية بما سيحدث في نظام التعليم المهني.

٣. تم توجيه استبانة مفتوحة من قبل الباحث إلى عدد من المعنيين والعاملين في مجال التربية والتعليم المهني ، ومدراء المديريات العامة والأقسام المهنية فضلاً عن مدراء الإعداديات والمشرفين في المديريات العامة للتعليم المهني في المحافظات الآتية (بغداد ، صلاح الدين ، واسط ، والنجف ، وذي قار ، والبصرة) ومن المتخصصين في مراكز البحوث التربوية في وزارة التربية وتضمنت الاستبانة المفتوحة ملحق رقم (٢) الأسئلة الآتية:

السؤال الأول : ما واقع إدارة التعليم المهني في العراق من حيث : (أهداف التعليم المهني، والتخطيط والسياسات التربوية، والبنية والهيكل التنظيمي، والمناهج والوسائل التعليمية التربوية، والإشراف والتوجيه المهني) .

السؤال الثاني : ما المعوقات التي تواجه التعليم المهني في العراق ؟

السؤال الثالث : ما التوجهات والرؤية المستقبلية المطلوبة من وجهة نظرك لتحسين التعليم المهني وتطوره في العراق؟

٤. إجراء عدد من المقابلات واللقاءات الشخصية المباشرة مع مدراء التعليم المهني في بغداد، وصلاح الدين، والبصرة، وذي قار، والنجف ، وواسط) وعدد من المشرفين التربويين ومدراء الإعداديات منها المختلفة للبنين والبنات في (البصرة ، وبغداد ، وذي قار). وقد تمت المقابلة بصورة انفرادية ، إذ أفاد الباحث من أفكارهم وآرائهم خدمة لأهداف البحث .

٥. الاطلاع على نظام التعليم المهني في العراق ومجريات العمل فيه بعد اللقاء مع عدد من المتخصصين في مجال الإدارة التربوية المهنية والتخطيط التربوي والسياسة التربوية والمعنيين بإعداد المناهج المهنية في وزارة التربية .

وبعد كل ما تقدم كله خرج الباحث بالعديد من الإجابات والآراء والأفكار وتحويلها إلى فقرات بحسب المجالات التي تناسب البحث , إذ تمكن من الخروج بعدد من الفقرات للاستبانة وعددها من (٧٣) فقرة موزعة بين خمسة مجالات هي (أهداف التعليم المهني، والتخطيط والسياسات التربوية، والبنية والهيكل التنظيمي، والمناهج والوسائل التعليمية، والإشراف والتوجيه المهني) وبصورتها الأولية وكما موضح بالجدول (٣).

الجدول (٣)

توزيع الفقرات بين المجالات بصيغتها الأولية

ت	المجالات	عدد الفقرات
١	أهداف التعليم المهني	١٥
٢	التخطيط والسياسات التربوية	١٥
٣	البنية والهيكل التنظيمي	١٦
٤	المناهج والوسائل التعليمية	١٣
٥	الإشراف والتوجيه المهني	١٤
المجموع		٧٣

خامساً :صدق الأداة:

يعد صدق الأداة من الشروط الواجب توافرها في الاختبارات والمقاييس ويعرف صدق الاختبار مدى تحقيق الاختبار للغرض الذي اعد من أجله. (عودة ، ١٩٨٧ : ١٥٩)

تعد الأداة صادقة اذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً الموضوع الذي وضعت من اجل قياسه (155 : 1977 , FRED)، ويعد الصدق من الخصائص الأساسية للاختبارات والمقاييس التربوية ، وللتعرف على الصدق الظاهري لأداة البحث الحالي عُرضت بصورتها الأولية، ملحق رقم (٣) على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمتخصصين البالغ عددهم (١٣) خبيراً ومحكماً، من ذوي الخبرة والتخصص في القياس والتقويم والإدارة التربوية والتخطيط التربوي من أساتذة الجامعات العراقية. وقد سلم الباحث الاستبانة إلى المحكمين باليد واستمع كل ملاحظاتهم وسجلها، وفي ضوء آراء المحكمين ومناقشة بعضهم تم إعادة صوغ الاستبانة وتعديل بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى إلى الاستبانة، وقد اعتمد الباحث نسبة الاتفاق (٨٠%) فأكثر.

ثانياً : استبانة أداة التوجهات المستقبلية لإدارة التعليم المهني في العراق:

إن الغاية من هذه الاستبانة التعرف على عدد من التوجهات المستقبلية للتعليم المهني عن طريق اتفاق الخبراء والمتخصصين على الموافقة ، وقد اتبع الباحث عند بناء الاستبانة مجموعة من الإجراءات والخطوات الآتية :

١. الاستفادة من نتائج استبانة واقع التعليم المهني في العراق وما خرج به من نتائج وتحولت إلى فقرات .

٢. إجراء اللقاءات مع عدد من أصحاب التخصص في التعليم المهني والأساتذة من المتخصصين والاكاديميين العاملين في هذا المجال .

٣. إجراء اللقاءات والمقابلات مع عدد من المتخصصين والاكاديميين العاملين في الجامعات العراقية ووزارة التربية من المتخصصين في العلوم الإدارية والتربوية والقياس والتقويم والإدارة والتخطيط التربوي وغيرهم .

٤. الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث المتعلقة بهذا الموضوع والإفادة من الفقرات المتوفرة في أدوات البحوث فيها .
وبعد كل ما تقدم حصل الباحث على عدد من الفقرات وعددها (٦٣) فقرة توزعت على خمسة مجالات وبصورتها الأولية والجدول (٤) يبين توزيع الفقرات حسب مجالاتها .

الجدول (٤)

يوضح فقرات الأداة بحسب مجالاتها وبصورتها الأولية

ت	المجالات	عدد الفقرات	النسبة %
١	أهداف التعليم المهني	١٥	٢٤,١٩
٢	التخطيط والسياسات التربوية	١٣	٢٠,٦٩
٣	البنية والهيكل التنظيمي	١٢	١٩,٣٥
٤	المناهج والوسائل التعليمية التربوية	١٢	١٧,٧٤
٥	الإشراف والتوجيه المهني	١١	١٧,٧٤
المجموع		٦٣	% ١٠٠

الصدق للأداة :

ولاستكمال بناء هذه الأداة خضعت إلى شروط الصدق وبالطريقة نفسها، إذ تم إجراء مؤشر الصدق كما حصل في أداة التعرف على واقع التعليم في العراق للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ ، ويعد الصدق للأداة من الشروط الواجب توافرها في الاختبارات والمقاييس، ويعرف صدق الاختبار بأنه مدى تحقيق الاختبار للغرض الذي أُعد من أجله . (عودة ، ١٩٨٧ : ١٥٩)

وللتحقق من صدق أداة التوجهات المستقبلية لإدارة التعليم المهني في العراق قام الباحث بعد عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من المتخصصين في المجالات المختلفة كإدارة التربية والتخطيط والمناهج والقياس والتقويم وعددهم (١١) خبيراً.

وفي ضوء آراء الخبراء والمحكمين ، أشار بعضهم إلى تعديل عدد من الفقرات من الناحية العلمية والصوغ اللغوي، وأشار بعضهم إلى حذف ودمج عدد من الفقرات ، إذ أخذ الباحث نسبة اتفاق للخبراء وقدرها (٩٠%) فأكثر .

ثامناً : الوسائل الإحصائية:

١- معامل ارتباط بيرسون لقياس معامل الثبات .

٢- الوسط المرجح.

٣- الوزن المئوي.

٤- نسبة الاتفاق.

تحليل النتائج وتفسيرها:

من خلال استجابات أفراد العينة عن طريق أداة التعرف على واقع التعليم المهني، وذلك باعتماد الوسط المرجح والوزن المئوي وعلى مستوى كل فقرة ضمن المجال، وبالنسبة إلى المجالات ككل بحسب أوساطها المرجحة وأوزانها المئوية ، كما مبين في الجدول (٥)، بحسب المرتبة التي وصل إليها كل مجال .

وبالنسبة إلى المجالات ككل تم ترتيبها بحيث نال المجال الخامس (الإشراف والتوجيه المهني) المرتبة الأولى، إذ حصل على وسط مرجح مقداره (٢,٣١) ووزن مئوي مقداره (٧٧,٤١%) درجة وجاء في المرتبة الثانية المجال الرابع (المناهج والوسائل التعليمية) ، إذ حصل على وسط مرجح مقداره (٢,٣) ووزن مئوي مقداره (٧٣%) ، وأما المجال الثالث (البنية والهيكل التنظيمي) فقد جاء في المرتبة الثالثة بوسط مرجح مقداره (٢,١) ووزن مئوي مقداره (٧١,٠٠%) ، وجاء المجال الأول (أهداف التعليم المهني) بالمرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢,١) ووزن مئوي (٦٩,٠)، أما المجال الذي حصل على المرتبة الأخيرة أي المرتبة الخامسة المجال الثاني (السياسات والتخطيط التربوي) ، إذ حصل على وسط مرجح (٢,٠٠) بوزن مئوي (٦٧%) .

أما بالنسبة إلى مجموع المعدل العام للمجالات ككل فقد كان بوسط مرجح (٢,١) ووزن مئوي مقداره (٧١,٣%) , وإن هذه النتيجة تدل على ان واقع التعليم المهني في العراق هو بمستوى الوسط أو دون ذلك , الأمر الذي يشير الحاجة إلى تطوير هذا الواقع ؛ لأن مثل هذا المستوى لا يساعد على رقي وتطور النظام التعليمي المهني, لذا من الضرورة الملحة وبما يتماشى مع متطلبات العصر واللاحق بركب الدول المتقدمة والمتطورة يقتضي ذلك وضع توجهات ورؤى وأفكار مستقبلية لهذا النظام التعليمي الذي لا يمكن الاستغناء عنه, ويبين الجدول الآتي ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً.

الجدول (٦)

ترتيب المجالات في إدارة التعليم المهني ومعدلها العام

الترتيب	الرتبة	اسم المجال	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	الخامس	الإشراف والتوجيه المهني	٢,٣	٧٧%
٢	الرابع	المناهج والوسائل التعليمية	٢,٢	٧٣%
٣	الثالث	البنية والهيكل التنظيمي	٢,١	٧١%
٤	الأول	أهداف التعليم المهني	٢,١	٦٨,٧%
٥	الثاني	السياسات والتخطيط التربوي	٢,٠٠	٦٧%
			٢,١	٧١,٣٦%
		المعدل العام		

الهدف الثاني: التوجهات المستقبلية لإدارة التعليم المهني في العراق:

ولتحقيق هدف (التوجهات المستقبلية لإدارة التعليم المهني في العراق) تم توزيع (استبانة) البحث الخاصة بالتوجهات المستقبلية بين (٣٠) خبيراً باعتماد أسلوب دلفاي وتم اعتماد نسبة الاتفاق (٩٠%) كحد أدنى لقبول الفقرة .

ال الجولة الأولى :

تم تحليل استجابة الخبراء الذين عرضت عليهم استبانة البحث الخاصة بالتوجهات المستقبلية لإدارة التعليم المهني في العراق، وأظهرت نتائج الاستجابة على فقرات الاستبانة والموزعة بين خمسة مجالات حيث أظهرت الإجابات قبول جميع فقرات الأداة المعدة لهذا الغرض درجة قبول لدى الخبراء وبنسبة (٩٠%) فأكثر فيما عدا (٤) فقرات لم تمثل درجة الرضا للخبراء.

وبعد إجراء الجولة الثانية والتي عرضت فيها الفقرات على الخبراء المترددين غير الموافقين وبعد التشاور مهم تم إبداء الموافقة بالقبول، الأمر الذي يعني أن جميع فقرات أداة التوجهات المستقبلية هي ضرورية ولا بد منها في إجراء تطوير وتحديث وتوجه مستقبلي للتعليم المهني.

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث خرج الباحث بعدد من الاستنتاجات هي :

١. على الرغم من اهتمام العالم بالتعليم عامة والتعليم المهني خاصة ، إلا أن هذا التعليم لم يلق العناية والاهتمام الذي يوازي مكانته في النظام التربوي بالعراق.
٢. أظهرت النتائج الحاجة الواضحة إلى التغيير وإحداث التوجه المستقبلي للتعليم المهني في العراق ، وهو ما ظهر واضحاً في الإقبال المتزايد لأفراد عينة البحث والخبراء في تناول هذا الموضوع.
٣. أظهرت النتائج عدم وجود أهداف واستراتيجيات واضحة ومكتوبة يمكن ان يستند إليها التعليم المهني لإحداث التطوير والتغيير المستقبلي .
٤. وجود فجوة واضحة ما بين سوق العمل والجهات المستفيدة مع مخرجات التعليم المهني ، الأمر الذي لا يعزز دور هذا التعليم بوصفه ذا مردود اقتصادي مهم .
٥. عزوف المجتمع وعدم التقبل والرضا عن هذا التعليم وهو ما تجسد من خلال الإحصاءات والأرقام بما في ذلك الاحجام من قبل الإناث للانخراط في هذا التعليم.

٦. شيوع المركزية الشديدة في إدارة التعليم المهني وهو ما ظهر من خلال الهيكلية التنظيمية له واتباعه لأساليب تقليدية وكلاسيكية لا ترتقي.
٧. ضعف دور المناهج الدراسية وطرائق التدريس للتعليم المهني وعدم مواكبتها للتطورات العملية الحاصلة .
٨. إنّ نظام التعليم المهني بتنظيماته الحالية يعاني من مشكلات في كثير من مفاصله الأساسية كالإشراف والتوجيه المهني والتطبيقات العملية وتقويض الصلاحيات وغيرها .

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث الآتي :

١. وضع أهداف وسياسة تربوية واضحة وملائمة للتعليم المهني في العراق تتلاءم مع مطالب المجتمع المختلفة .
٢. الانفتاح على التعليم المهني عن طريق تعزيز فرص الالتحاق به وذلك بإشراك العنصر النسوي (الإناث) في الدراسة ، ومنح الحوافز المادية والمعنوية للطلبة للالتحاق بهذا التعليم .
٣. العمل على إدخال التقانات الأجهزة الحديثة والمتطورة في التدريس والورش والمعامل وغيرها .
٤. محاولة تحديث مناهج التعليم المهني وتحسينها وفقاً للمعايير العالمية من حيث الجودة والرصانة العلمية .
٥. إعادة النظر في البنية والهيكل التنظيمي والإداري للتعليم المهني بما يجعله أكثر مرونة وملاءمة للتعامل مع الأنظمة التربوية الأخرى . فضلاً عن تعزيز مكانته بوصفه كياناً مستقلاً .
٦. إشراك الجهات المجتمعية المختلفة ومنظمات الأعمال في وضع الخطط والأهداف ورسم السياسات وتحديد نوعية المخرجات بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل والإفادة منه .

٧. إشراك المشرفين والهيئات التدريسية العاملة في التعليم المهني بدورات تدريبية داخل وخارج العراق لزيادة مهاراتهم وكفاءتهم العلمية والعملية خدمة للعملية التعليمية.

المقترحات :

- في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث الآتي :
١. إجراء دراسة للتعرف على واقع التعليم الجامعي للجامعات العراقية والتوجه المستقبلي لها .
 ٢. إجراء دراسة لوضع توجهات مستقبلية لإدارة التعليم التقني والفني في هيئة التعليم التقني للعراق .
 ٣. إجراء دراسة للتعرف على واقع التعليم المهني بالعراق ومتطلبات تطويره.
 ٤. إجراء دراسة للتعرف على المناخ التنظيمي السائد في المدارس المهنية في محافظة بغداد أو غيرها من المحافظات .

المصادر

أولاً المصادر العربية:

• القرآن الكريم:

١. ابو اسعد , حميد عبد اللطيف (٢٠٠٩) الارشاد المدرسي , دار المسيرة للنشر والتوزيع , الاردن , عمان .
٢. ابو حويج , مروان (٢٠٠١) البحث التربوي المعاصر , العلمية للنشر والتوزيع , عمان .
٣. ابو شعيرة , خالد (٢٠٠٦) التربية المهنية بين الفكر التربوي الاسلامي والفكر التربوي الحديث , عمان دار جرير .
٤. أرهيف , علي هداد والعبودي (١٩٩٨) اقتصاديات التعليم وطرائق التقنية , شركة المنار للطباعة والنشر , بغداد .
٥. البزاز , حكمت عبدالله , (٢٠٠١) : احاديث في التربية والتعليم , وزارة التربية , بغداد .
٦. البزاز , حكمت عبدالله , والشبلي ابراهيم مهدي (٢٠٠٢) مدخل الى التربية, المجمع العلمي العراقي , بغداد .
٧. تركي , مثنى اسماعيل (٢٠١٢) التوجهات المستقبلية لادارة التعليم العام في العراق , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية ابن الهيثم , جامعه بغداد .
٨. توفيق , عبد الرحمن (٢٠٠٩) التغيير اداة تحويل الافكار الى نتائج , مركز الخبرات المهنية للادارة , بمبك , القاهرة .
٩. جميل , بدري عبد المنعم واخرون (١٩٨٢) الصعوبات التي تعوق طلبة التعليم المهني في العراق من الاستفادة من التدريب العملي , مركز البحوث التربوية والنفسية , جامعة بغداد .
١٠. الحديثي , منير فخري صالح (١٩٨٧) الصعوبات التدريبية التي تواجه مدارس التربية الفنية في مرحلة الثانوية في بغداد ومقترحاتهم لحلها , جامعة بغداد , كلية الفنون الجميلة , رسالة ماجستير غير منشورة

١١. حسن , عبد علي (٢٠١٠) القيادة التربوية مدخل ستراتيغي , المؤسسة الحديثة للكتاب , طرابلس , ليبيا .
١٢. حمادات , محمد حسن محمد (٢٠٠٧) وظائف وقضايا معاصرة في الادارة التربوية , دار الحامد للنشر والتوزيع , عمان .
١٣. سترك , رياض بدري (٢٠٠٨) تخطيط واقتصادياته , اثار للنشر والتوزيع, عمان .
١٤. السيد , مريم احمد (٢٠٠٩) التربية المهنية مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم , الطبعة الاولى , دار وائل للنشر , الاردن .
١٥. السيد, مريم أحمد (٢٠٠٥): بناء برنامج تدريسي قاسم على كفايات معلمى التربية المهني في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وبيان فعاليته في تنمية الكفايات معرفياً وأدائياً, أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
١٦. الشبلي , ابراهيم مهدي (٢٠٠٠) التعليم الفعال والتعلم الفعال , دار الامل , اريد .
١٧. شرقي , نسرين جواد (٢٠٠١) : تحديد كفايات مدرسي التعليم المهني في العراق , مجلة العلوم التربوية والنفسية , العدد (٤٠) .
١٨. العارضي , نسرين جواد شرقي (٢٠٠٠) الصعوبات التي تواجه المدارس الثانوية المهنية المسائية في مدينة بغداد وسبل معالجتها , جامعة بغداد , رسالة ماجستير غير منشورة .
١٩. عامر , طارق عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٤) تصور مقترح لتطوير كلية التربية جامعة الازهر في ضوء احتياجات المجتمع وتحديات المستقبل , كلية التربية , الازهر .
٢٠. عامر , طارق عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٨) اساليب الدراسات المستقبلية , دار اليازوري , الطبعة العربية , عمان .
٢١. عايش , احمد (٢٠٠٩) التربية المهنية ماهيتها واساليب تدريسها وتطبيقاتها التربوية , كلية العلوم والتربية , دار المسيرة , عمان .
٢٢. عباس عبد مهدي وآخرون , ٢٠٠٢ , اسس التربية , دار الحكمة , بغداد .

٢٣. عبيدات، سليمان أحمد (٢٠٠١): القياس والتقويم التربوي، ط١، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
٢٤. عثمان ، ممدوح عبد الهادي (٢٠٠٤) التكنولوجيا ومدرسة المستقبل الواقع المأمول ، بحث غير منشور مقدم الى ندوة مدرسة المستقبل جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
٢٥. العجمي ، محمد حسنين (٢٠١٠) الاتجاهات الحديثة في القيادة الادارية والتنمية البشرية ، الطبعة الثانية ، دار المسيرة ، الاردن .
٢٦. عليمات ، صالح ناصر (١٩٩٧) الملامح المستقبلية لادارة التعليم الاساسي في الاردن ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعه بغداد .
٢٧. عودة، أحمد وملكوي ، سليمان وفتحي (١٩٨٧) اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية ، مكتب انمار ، الزرقاء ، الاردن .
٢٨. فاروق ، عبده فلية والزكي ، احمد عبد الفتاح ، (٢٠٠٣) : الدراسات المستقبلية منظور تربوي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الاولى ، عمان .
٢٩. الكفيفاني ، ثائر راشد محمد (٢٠١١) المعوقات الادارية والفنية التي تواجه ادارات المدارس المهنية في محافظة بغداد ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٣٠. مجدي ، عزيز ابراهيم (٢٠٠٦) معجم مصطلحات ومفاهيم التعلم والتعليم ، علم الكتب ، ط ، القاهرة
٣١. مخلف ، علي حميد ٢٠٠٤ الاتجاهات التربوية الحديثة وانعكاساتها على التعليم العام في العراق ، رسالة ماجستير المعهد العالي للدراسات السياسية والدولية ، الجامعة المستنصرية .
٣٢. المؤتمر السابع لوزراء التربية العرب (٢٠١٠) التعليم بعد الاساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته، مسعد عمان .
٣٣. الموسوي ، عبدالله حسن واخرون (٢٠٠٣) التجديدات التربوية واقع وطموح، المجمع العلمي العراقي ، بغداد .

٣٤. الناصر , علاء حاكم (٢٠١٣) الإدارة والإشراف والتعليم الثانوي , مكتبة دار المنار للطباعة بغداد , العراق .
٣٥. وزارة التربية (١٩٨٧) المؤتمر النوعي السادس للمدارس المهنية , مطبعة اعدادية صناعة ١ حزيران, بغداد .
٣٦. وزارة التربية (١٩٨٨) الإدارة المدرسية الحديثة , مؤسسة التعليم المهني مديرية العلاقات مطبعة النديم بغداد .
٣٧. وزارة التربية (١٩٩٨) المجموعة الاحصائية , مطبعة الجهاز المركزي للإحصاء , بغداد
٣٨. وزارة التربية (٢٠١٠) واقع التعليم المهني والتوجه نحو المستقبل, مجلة دراسات تربوية , العدد ٩ , كانون الثاني .

المصادر الأجنبية

39. Barg, W.R., (1987) Applying Educational Research A Patactical Gude For Teachers, New York.



(الخصائص المشتركة لعواصم المدن العراقية)
” دراسة في الفكر الجغرافي ”

أ.م. د. أعياد عبد الرضا عبدالله
وسام عبدالله جاسم

جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد



(الخصائص المشتركة لعواصم المدن العراقية)
" دراسة في الفكر الجغرافي "

أ.م. د. أعياد عبد الرضا عبدالله

وسام عبدالله جاسم

الملخص

لقد اثرت الظروف السياسية غير المستقرة على النتاج التخطيطي وطبعته بالصفة العسكرية على مستوى المدينة والعمارة , والذي ظهرت ملامحه بشكل واضح في هيكل المدينة وبنيتها التخطيطية حيث تحتل مفاهيم الدفاع والحماية والخصوصية مقدمة المتطلبات الوظيفية التي قادت الى انجازات تخطيطية متميزة في العمارة والتخطيط العسكري على مستوى الدفاع الاستراتيجي والذاتي . لقد شيد العراقيون الاسوار منذ اقدم القرى التي عرفها الانسان .

وكانت البوابات التي توجد في هذه الاسوار بسيطة وغالباً مدعومة بركائز جدارية اضافة لاسنادها , الا انه لم تكن هناك ابراج حول المداخل بالمعنى الصحيح , وكانت الاسوار غير منتظمة وتدور مع حافات المدينة وتأخذ شكل محيط المدينة . اما في العصر الاكدي فلقد بدأ النزوع الى الاستقامة والانتظام في المباني يقدم الدليل على فكر معماري شمولي . ويبدو ان نشوء النواة هي ضرورة حتمية لانها النقطة التي تتجمع حولها كل اجزاء المدينة في مراحل لاحقة ولا تنشأ الاسوار عادةً الا في اللحظة التي تحتاج بها المدينة الى استحکامات تحميها من اي هجوم او عدوان .

المقدمة

تمتعت عواصم المدن العراقية بخصائص مشتركة ويهدف البحث الى التعرف على اهم الخصائص التي تشترك بها عواصم المدن العراقية , والمتمثلة بخصائص الموقع والموقع والخصائص الدفاعية . ويوضح هذا البحث عواصم المدن التي امتازت على غيرها ومن ثم حظيت باهتمام الخلفاء مما ادى الى بقائها كعاصمة لمدة طويلة , أهلها

لذلك امتلاكها اكثر الخصائص وتميزها بذلك على مثيلاتها .تحتاج دراسة العناصر المشتركة بين عواصم مدن العراق منهجاً يؤكد على تحديد اوجه التشابه والاختلاف بين تلك المدن . وتتطلب هذه المنهجية البحث عن مدى التقارب والتشابه بين هذه المدن كعواصم , ومعرفة الاولويات التي دعت الى اختيار موضع وموقع هذه المدينة دون غيرها من المدن . ويقود هذا المنهج الى معرفة موجبات النجاح اي معرفة اصالة الاختيار مما يتطلب دراسة خصائص الموضع والموقع والخصائص الدفاعية " التحصين " المشتركة لعواصم المدن .

تضمنت مشكلة البحث مدى التقارب والتشابه في خصائص عواصم المدن العراقية من حيث الخصائص الدفاعية (التحصين) , ومدى تاثر الشكل الخارجي لتلك المدن بخصائص التحصين والدفاع , وتتلخص فرضية البحث في درجة التقارب والتشابه لدرجة التطابق في خصائص عواصم المدن العراقية من حيث خصائص الموضع والموقع والخصائص الدفاعية (التحصين) , ومدى تاثر الشكل الخارجي بتلك الخصائص .

اما منطقة الدراسة وحدودها اما منطقة الدراسة وحدودها فقد تحددت في عواصم مدن العراق الاسلامي (الكوفة , بغداد , سامراء) . وبالنسبة للبعد الزمني للدراسة فقد تم تحديد المدة الزمنية المحصورة بين سنة ٣٦ هـ - ٢٠١٣ م , حيث مثلت السنة الاولى اختيار الامام علي (عليه السلام) مدينة الكوفة عاصمة للعراق الإسلامي في الوقت الذي مثلت السنة الثانية اختيار مدينة بغداد الى وقتنا الحاضر حيث بقيت مدينة بغداد حاضرة العراق .

يقع البحث في مبحثين , فالمبحث الاول عالج خصائص الموضع والموقع , وناقش المبحث الثاني الخصائص الدفاعية (التحصين) .

المبحث الاول

خصائص الموضع والموقع

من العناصر المهمة التي اعتمدها المخطط العراقي عند اختياره موضع المدينة التركيب الجيولوجي والتضاريس والمناخ والتربة ومصادر المياه والنبات الطبيعي , وبالإمكان ملاحظة ذلك عند دراسة اي عاصمة من عواصم العراق موضوع الدراسة , ان المدن هي الاماكن التي تستقر فيها اعداد كبيرة من الناس , وتعيش مجتمعة معاً في رقعة محدودة , وهي منذ اقدم نشأتها البيئات الاساسية للنظم الاجتماعية والادارية المعقدة ولنشاط الحياة الاقتصادية ونمو الحركة الفكرية , وهذه الامور تكون ابرز مظاهر الحضارة وتكسب المدن سمات خاصة تميز المجتمع فيها عن المجتمعات الريفية والرعوية بالرغم من الصلات الوثيقة بين هذه المجتمعات . وتاريخ المدن يتناول الاحوال الطبيعية والبشرية والاجتماعية والاقتصادية والادارية والفكرية , كلها او بعضها , في المدينة موضوع الدراسة (١).

ان السمات العامة لمناخ مدينة الكوفة هو حار جاف صيفاً بارد ممطر شتاءً كما هو الحال في العراق , والامطار فصلية تنعدم في اشهر الصيف وتبدأ بالتساقط في اواخر الخريف واول الشتاء , والرياح السائدة هي الرياح الشمالية الغربية كما هو حال الرياح في عموم العراق وهي باردة في فصل الشتاء , حارة في فصل الصيف , وخلال ساعات نهار الصيف ترافقها العواصف الترابية , اما تربتها فهي من نوع تربة احواض الانهار العالية تحدها من الغرب اراضي صحراوية جبسية ولقد شجع توفر المياه السطحية فوق اراضيها على زراعة الخضر والفواكه في مركز مدينة الكوفة , اما المناطق الاخرى المطمورة بالغرين فقد استغلت في زراعة الشلب اضافة الى انتشار النخيل في المناطق المرتفعة نسبياً وعلى جلنبي النهر , لذا فالخصوبة فرضت دور مهم في تحديد اتجاهات التوسع العمراني نحو جهات معينة من المدينة , واما عن طوبغرافية المدينة فيلاحظ ان ارتفاع المدينة يزداد في الجانب الغربي من نهر الفرات باتجاه مدينة النجف حيث المنطقة تكون عالية فوق مستوى الفيضان ويبلغ ارتفاعها عند هذا الجانب

(٢٢م) , ويلاحظ ان الضفة اليمنى (الغربية) من نهر الفرات اعلى نسبة من الضفة اليسرى (الشرقية) بمقدار ٥-٦ م^(٢) . و تقع مدينة الكوفة في الاقليم الثالث^(٣) .
وتظهر اهمية الموقع لعواصم المدن , فقد اشتركت كل من الكوفة وبغداد نوعاً ما لكونها اعتمدت اعتماداً كلياً على العراق في حكمها المركزي للمشرق الاسلامي في حين ظلت سامراء تنفرد بعدم صلاحيتها المركزية من حيث الموقع .

اما فيما يخص سهولة الوصول اي ارتباط العاصمة بسائر المدن والامصار الاسلامية التي تتبعها سياسياً , فيظهر ان مدينة سامراء قد انفردت في هذه الميزة حيث كانت من المدن التي لا تتمتع بميزة سهولة الوصول منها واليها , في حين اندرجت كل من الكوفة وبغداد ضمن عواصم المدن التي اشتركت بسهولة الوصول منها واليها , ولعل انسب مدينة مقارنة بالمدن الاخرى هي مدينة بغداد التي امتازت بموقعها .

وامتازت مدينة الكوفة وبغداد وسامراء بوقوعها على الانهار وهذه الميزة ادت الى ازدهار الزراعة ووفرت طريق نهري للاتصال بالمدن الاخرى , اما من حيث الموقع البحري نلاحظ بان مدينة الكوفة وبغداد وسامراء ارتبطت عبر نهري دجلة والفرات وبصورة غير مباشرة بالخليج العربي ثم بالمحيط الهندي . وبذلك اشتركت سائر عواصم المدن بارتباطها بطرق برية بالمدن والاقاليم التابعة لها . وتشابهت ايضاً بانفتاحها على العالم , ولكن هذا التشابه يختلف من مدينة الى اخرى . وتماثلت عواصم المدن من حيث العلاقات المحلية ولكن نسبة هذا التماثل مختلف ايضاً من مدينة الى اخرى . وبذلك تكون مدينة الكوفة وبغداد هي من اصلح عواصم العراق الاسلامي .

ان الخصائص الطبيعية للمنطقة التي قامت فيها مدينة بغداد والتي تشمل طبيعة الارض والمناخ وتوفر مصادر المياه من تلك الشبكة الرائعة من الانهار والجداول مع انبساط الارض وسهولة اجراء المياه فيها وريها , اجتمعت لتعطي لظهير بغداد تلك القوة الاقتصادية الفريدة , ان الحضارات القديمة كانت تستند على الزراعة والانتاج الزراعي بالدرجة الاولى وهو امر توفر للمنطقة التي تتوسطها مدينة بغداد بشكل مثالي , فمجمال هذه الظروف وفرت امام بغداد امكانية الاستفادة من الظهير القريب الى اقصى حد ممكن مع تحسب وجود احتياطي فائض عن حاجتها من مختلف المنتجات

الزراعية , اي انها وفرت لنفسها مانسميه في وقتنا الحاضر (الامن الغذائي).فالمنصور لم يترك هذا الجانب دون تمحيص اذ انه لما احضر صاحب بغداد وسأله عن احوال المنطقة اجابه : (سألتني يا امير المؤمنين عن هذه الامكنة وتختار منها واني ارى ان تنزل اربعة طاسايح وتاخرت عمارته كان في الطسوج الاخر العمارات) (٤) . من ناحية اخرى فان منطقة كهذه لابد ان يكون ثقلها السكاني كبيراً مايترتب عليه وفرة الانتاج من جهة وسهولة تعبئة اعداد السكان الكبيرة القريبة من العاصمة في وقت قصير عندما تدعو الحاجة الى ذلك (٥) .

ان لموضع مدينة سامراء فوائد كثيرة , اولها مكانها الاستراتيجي الذي يضعها في موقف ملائم للسيطرة على الاجزاء المختلفة من جميع نواحي الدولة و بالاضافة الى ذلك فان المياه كانت تحيط بالمدينة من جميع جهاتها , ويحدها نهر دجلة من جانبها الغربي ابتداءً من اقصى موضعها شمالاً حتى حدودها الجنوبية . وقد منح هذا الموقع المدينة سهولة الاتصال بكل من الاقسام الشمالية والجنوبية من العراق , وكانت فائدته كبيرة جداً للاغراض السياسية والتجارية على حد سواء . كما ان نهر النهروان بفرعيه يحف بموقع المدينة من جانبه الشرقي , وهكذا فليس هناك ادنى شك في ان كلاً من نهري دجلة والنهران يمنحان هذا الموقع اهمية عسكرية عظيمة , وعلى وجه العموم فان مياه هذين النهرين يؤلفان سوراً طبيعياً يجعل المدينة في موضع امين .بالاضافة الى ان ارتفاع موضع سامراء وهب المدينة جماية ضد خطر الفيضان الذي يهدد بغداد كل عام (٦) . تقع سامراء في الاقليم الرابع (٧) , شرقي نهر دجلة وتبعد مسافة ١٢٠ كم عن مدينة بغداد فقد روعيت في اختيار سوقها وموضعها عدة اعتبارات تخطيطية كما هو الحال في مدينة بغداد وان اختلف ذلك من حيث خصوصيات موقع وموضع المدينتين .فقد اختار المعتصم موقعها بعد اختبار ومحاولات في ارتياد اماكن عديدة حتى استقر رايه على مكانها لما رأى فيه من فوائد كثيرة (٨) , فأراد اول الامر البناء في الشماسية ولكنه تركها لضيق المكان اولاً ولقربها من بغداد ثانياً ويقال انه انتقل الى قرية البردان وهي قرية من قرى بغداد واقام فيها اياماً ولكنه تركها لانه لم يرتح الى هوائها (٩) , بعدها انتقل الى القاطول وبدأ البناء بداية الامر ولكنه تركه حين لاحظ

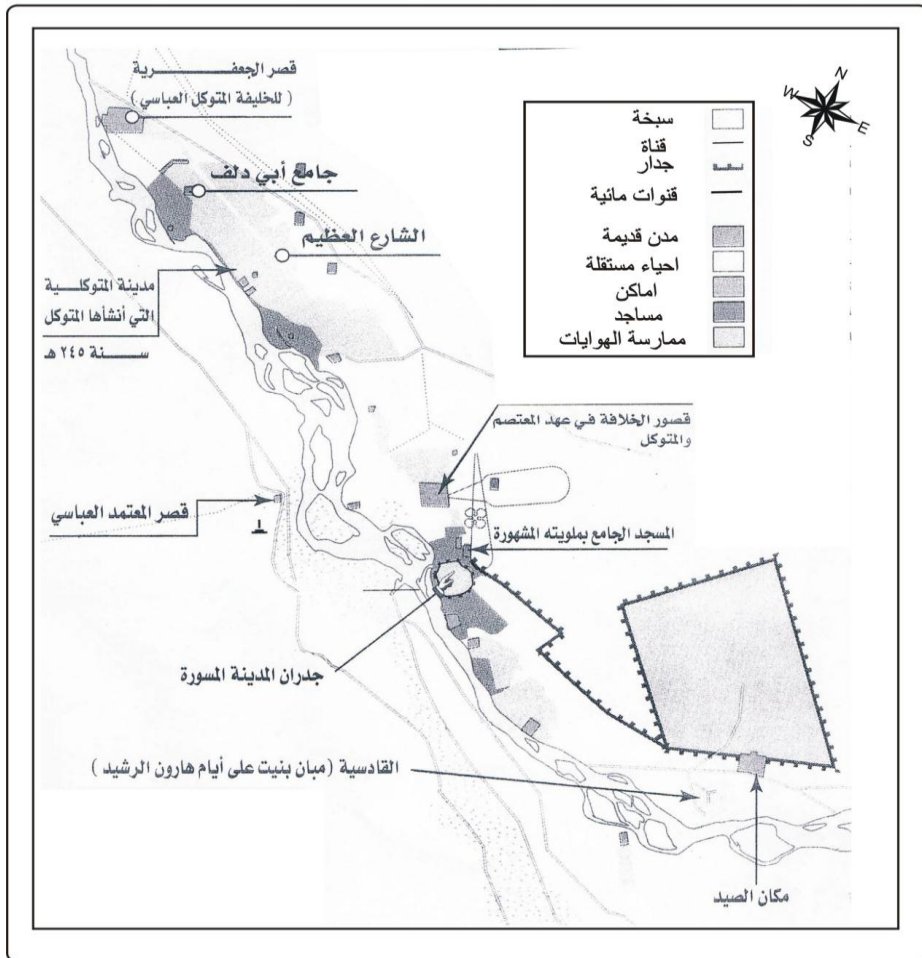
ضيق المكان وصعوبة البناء على الارض , قرر اخيراً اختيار موقع سامراء حيث وجد بعض المستوطنات التي اتصفت بصفات استراتيجية واقتصادية تتناسب واهمية المدينة , اذ كان موقع المدينة الاستراتيجي قد وضعها في موقع ملائم للسيطرة على الاجزاء المختلفة من الامبراطورية . فالصفات الطبيعية لموقع مدينة سامراء ماينعكس في ذلك على الناحية الاقتصادية والاستراتيجية يعطي المدينة اهمية كبيرة , اذ ان المدينة تقع على الضفة الشرقية لنهر دجلة وتمتد لمسافة (٩ كم) جنوب المدينة الحالية و(٢٥ كم) شمالها وهي تقع في منطقة ترب كتوف الانهار وهذه لها اهمية اقتصادية كبيرة حيث انها كانت في مأمن من اخطر الفيضانات وكانت في هذا الجانب اكثر اماناً من مدينة بغداد التي كان يهددها الفيضان كل عام , ويرجع السبب في ذلك ان مدينة سامراء تقع في موضع اعلى من موضع مدينة بغداد عن مستوى مياه النهر وهذا امر طبيعي كون مدينة سامراء تقع الى الشمال من مدينة بغداد , وتجدر الاشارة هنا ان هذا كان له تأثيراً سلبياً على مدينة سامراء من حيث صعوبة اوصول المياه الى اجزاء كثيرة من المدينة . ان انبساط السطح واتساعه كان له اهمية في امكانية توسع المدينة في ذلك الوقت , كما ان مدينة سامراء بموقعها محصنة طبيعياً من الناحية العسكرية لان المياه تكاد تحيط بها من جميع اطرافها تقريباً , فنهر دجلة سورها الغربي ونهر النهروان بفرعيه يحف بها من جانبيها الشرقي , ونهر القائم حصنها الجنوبي فهي اذاً لاتحتاج الى اسوار تكلف الكثير في بنائها بعكس مدينة بغداد التي تطلب موضعها احاطتها باسوار حصينة (١٠) .

تتمتع سامراء بموقع حصين ومتميز , فالمياه تحيط بها من كل جانب و اذ ان دجلة يلازمها من الغرب , فيسير بمحاذاتها من اقصى حدودها الشمالية , الى اقصى حدودها الجنوبية , وهذا يؤمن لها سهولة الاتصال بشمال العراق وجنوبه و وبما يخدم الاغراض التجارية والعسكرية , بالاضافة الى مجموعة الانهار الاخرى والتي منحت سامراء اهمية عسكرية عظيمة , اذ انها تؤلف سوراً طبيعياً يجعل المدينة في موضع امين , يجنبها اي اعتداء او هجوم , وهذا السور الطبيعي كما ترى الدراسة هو السبب الاول الذي جعل الخليفة المعتصم يستغني عن بناء سور للمدينة حينذاك .

(الخصائص المشتركة لعواصم المدن العراقية) " دراسة في الفكر الجغرافي "

الى ذلك سبب ثانٍ وهو زوال الاخطار التي كانت تهدد الخلافة العباسية ولذلك السبب ايضاً لم يهتم بالاسوار والتحصينات , بالاضافة الى موضع سامراء الذي يؤلف جرفاً يرتفع عن النهر الامر الذي يؤمنها من اخطار الفيضان ^(١١) . (خارطة ١) مدينة سامراء

خريطة () مدينة سامراء



المصدر : سامي بن عبدالله بن احمد المغلوث، اطلس تاريخ الدولة العباسية ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ط ١٢٠٢، ١، ص ١٣٥

المبحث الثاني

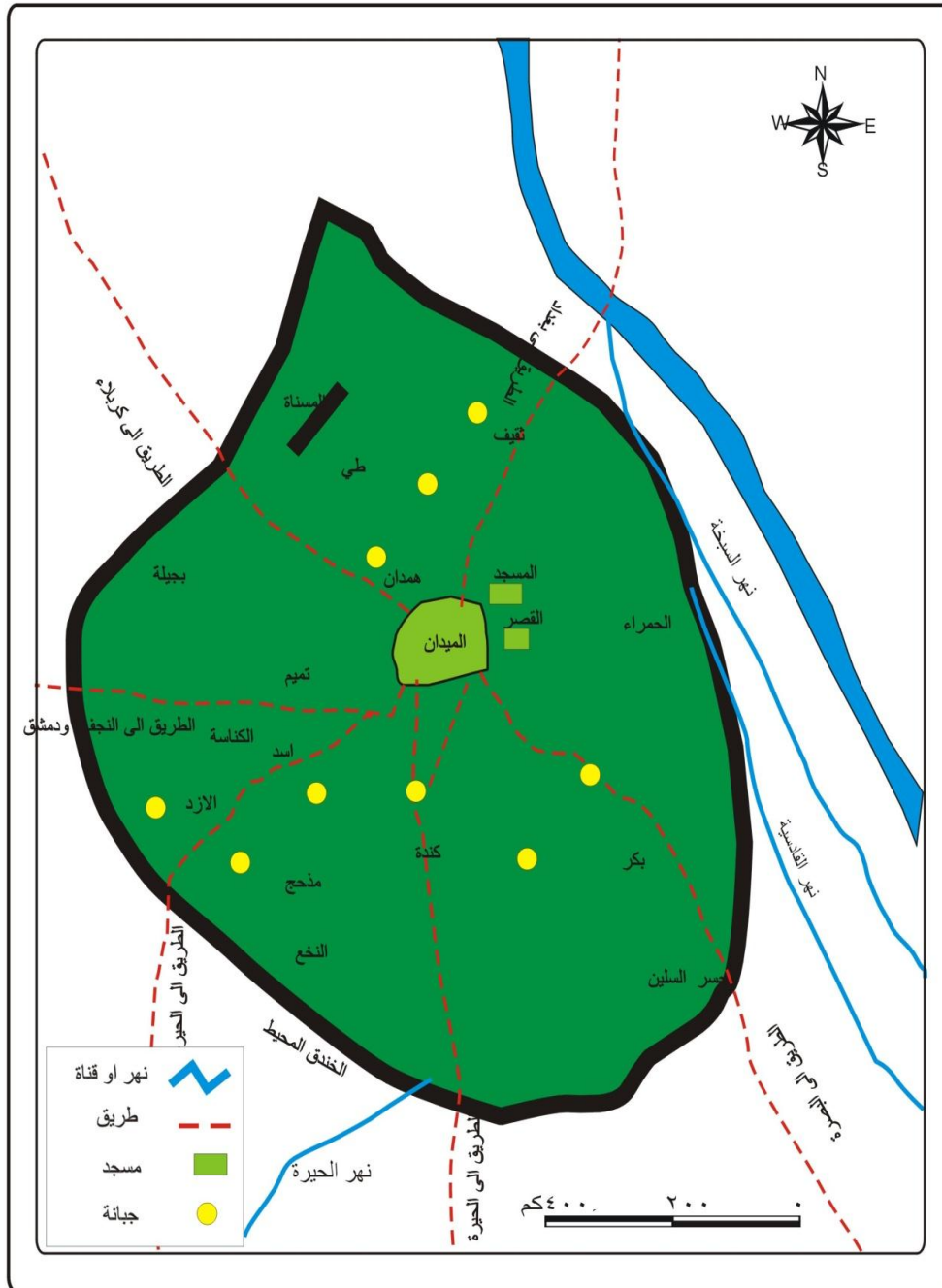
(الخصائص الدفاعية (التحصين)

انطلاقاً من اهمية الأمن الذي يتوفر بتحسين المدينة اعتبر السور من المعايير الحضارية التي تميز المدن ^(١٢) , وقد عد الاسلام بناء الاسوار والابراج والقلاع والحصون من الوسائل التي تساعد على حفظ النفس والمال والعرض وهي من مقاصد الاسلام ^(١٣) . حيث يعد سور المدينة من الخصائص المهمة للمدينة العربية , فما ان يتم اختيار موقع مدينة ما حتى يبدأ الجامع ومن ثم الاسواق ودار الامارة والاحياء السكنية والمرافق الاخرى في المدينة , ومن ثم يحاط كل ذلك بسور الهدف منه تحقيق الامن والطمأنينة والتخلص من كيد الاعداء ^(١٤) . ويبدأ تحصين المدينة باختيار الموقع الذي اشترط المفكرون المسلمون فيه ان يكون حصيناً بطبيعته , كان يكون على هضبة متوعدة من الجبل او باستدارة بحر او نهر حتى لا يوصل اليها الا بعد العبور على جسر او قنطرة فيصعب منالها على العدو ويتضاعف تحصينها ^(١٥) . ويساعد الموقع المحصن تحصيناً طبيعياً على سهولة الدفاع عن المدينة , لكن ذلك لا يمنع من اقامة الاسوار حولها لتحقيق هذه الغاية تحقيقاً سليماً في ضوء الاساليب الدفاعية والهجومية والالتحصار المستخدمة في العصور المختلفة , حيث ان تخطيط الاسوار والقلاع والحصون والابراج وتطوير هذا التخطيط من فترة الى اخرى كانا مرتبطين ارتباطاً وثيقاً بتطور وسائل الدفاع والهجوم واساليبهما ^(١٦) .

من الميزات الدفاعية لموقع مدينة الكوفة وقوعها على مشارف (حافة) البادية , ولاتوجد اية موانع طبيعية بينها وبين الجزيرة العربية , وقد انشأت ترجمة للضرورة العسكرية حيث لعبت دور المنطلق (المدخل) لمواصلة نشر الحضارة العربية الاسلامية , خاصة وان طلائع العرب قد ابتعدوا كثيراً عن حاضرة دولتهم (المدينة المنورة) ^(١٧) . لم يكن للكوفة سور ولا خندق في بادئ الامر وانما كانت هناك حفرة في الجهة الشمالية الشرقية تسمى مسناة جابر ^(١٨) , وكذلك كان يوجد قنال في الجنوب الشرقي وهو نهر (نهر البويب) , وكان في موضع الكوفة يأخذ مياهه من الفرات عند دار الرزق ^(١٩) .

(خارطة ٢)

خريطة () مدينة الكوفة القديمة



المصدر: لويس ماسينيون ، خطط الكوفة وشرح خريطتها ، ترجمة: نقي محمد المصعبي ط١ ، مطبعة العرفان ، صيدا ، ١٩٣٩ ، ص ٤٥ .

وبغداد من اروع امثلة المدن الاسلامية التي روعي في تخطيطها متانة تحصيناتها , وتمثل مرحلة متقدمة في التخطيط الحربي لاسوار المدن في القرن الثاني الهجري , فقد جاء تخطيط هذه المدينة مستديراً^(٢٠) فأوفى بالغرض الحربي باعطاء رؤية متكاملة وواضحة للجند المدافعين عن اسوار المدينة عما لو كانت المدينة مستطيلة او مربعة , كما ان هذا التخطيط المستدير حقق غرضاً اقتصادياً من ناحية التوفير في تكاليف البناء^(٢١) , امر الخليفة ابو جعفر المنصور ان يحفر خندق واسع حول المدينة المدورة , تكون له مسناة محكمة تبنى بالصاروج والاجر , وان يجري فيه الماء من نهر كرخايا الذي ياخذ ماءه من نهر عيسى , وكان هذا الفصيل يحاذي سور المسناة ويدور معه بين المداخل الرئيسية الاربعة , وهو خالٍ من الدور والابنية وذلك لوضع مجال للرقابة والدفاع ومنع كل نار تلقى بالسهام او غيرها من التعلق بالمباني , وبعد ذلك الفصيل شيد سوراً رئيساً للمدينة يعرف بالسور الاعظم وله ابراج عالية وعليه الشرفات المدورة , وكان عدد الابراج بين باب الكوفة وباب البصرة ٢٩ برجاً , وبين كل باب من الابواب الاخرى ٢٨ برجاً فقط , وقد ذكر المؤرخون ان حجم اللبنة كان ذراعاً في ذراع , اي نصف متر في نصف متر , اما وزن اللبنة الواحدة فكان مئة وسبعمائة عشر رطلاً , وكان عرض اساس هذا السور تسعين ذراعاً ثم يتضاءل حتى يصير في اعلاه خمسة وعشرين ذراعاً و كان ارتفاع السور ستين ذراعاً مع الشرفات. واقيم بعد هذا السور فصيل ثانٍ هو الفصيل الداخلي وكان عرضه زهاء (٣٠٠ ذراع), وكان ينتهي بسور ثالث هو اشبه بحاجز داخلي منه بسور دفاعي متين , وكان هذا الحاجز يفصل الرحبة العظمى التي كان يتوسطها القصر و الجامع عن منطقة الاسوار , وكانت في الفصيل الثاني هذا الشوارع والسكك والدروب والدور ومدخل المدينة من ابوابها الاربعة^(٢٢) . كان التخطيط الحربي لمدينة بغداد يقوم اساساً على عدة خطوط دفاعية متتابعة تحقق اعاقا المهاجمين وتمكن المدافعين من ضربهم , فقد حفر حول المدينة خندق يحيط باسوارها بعمق ٦ أمتار واتساع مثل ذلك كان يملأ بالماء عن طريق قناة في وقت الخطر , وكان اما كل باب من ابواب المدينة الاربعة قنطرة تمكن من عبور هذا الخندق في حالة السلم , كما ان سور المدينة الخارجي المجاور

للخندق بنيت لحماية اساسه من الماء مسناة يصعب التسلق عليها من قاع الخندق , وكان هذا الخندق بمثابة اول عائق اساسي لمن يهاجم المدينة , وبلي الخندق السور الخارجي الذي يمثل خطأ دفاعياً واقياً و وكان بهذا السور اربعة مداخل منكسرة (باشورة) اتخذت تصميماً معمارياً يضطر الداخل في اي منها الى الانعطاف يساراً فتكشف يمينه , كما ان الارتفاع محكوم بارتفاع السور الكبير الداخلي الذي كان اعلى منه ^(٢٣) . اما السور الداخلي الكبير فهو اكبر الخطوط الدفاعية قوتو حيث سمكه عند القاعدة ٣٥ م , وعرضه في اعلاه ١٢ م , وزود بابرار عددها ١٣ برج نصف مستدير , وابواب هذا السور مزودة بسلاالم ^(٢٤) .

ان الشكل المستدير يكون انسب الاشكال للوظيفة العسكرية , فالدائرة تحتوي على اكبر مساحة ضمن اقصر محيط ممكن بخلاف الاشكال الهندسية الاخرى , ويعلل الطبري^(٢٥) .

ان نظام انشاء المعسكرات الدائمة والمدن العسكرية كان يحظى باهتمام الدولة العربية لاسلامية وقد زاد اهتمام الخلفاء العباسيين ببناء المعسكرات والحاميات والتكنات وشحنها بالمقاتلة والسلاح والمؤن والتجهيزات وبناء الاصطبلات لايواء الخيول ادراكاً منهم لاهمية هذه المعسكرات في توفير مستلزمات الامن والدفاع عن الدولة ^(٢٦) .

كان اختيار موقع المدينة له الاثر الكبير في تخطيطها واطهار الملامح المعمارية بوصفها مدينة حضرية متقدمة لما يمتلكه موقعها من خصائص مناخية وطبوغرافية اخذت جميعها بنظر الاعتبار قبل الشروع في بنائها , كموقعها من العراق , وطرق المواصلات الداخلية , والدولية و وخصوبة ارضها , وكمية الامطار ^(٢٧) , ويمتاز موقعها بانه ليس ضمن منطقة وقوع الكوارث القوية كالزلازل والبراكين ^(٢٨) , وتبرز الاهمية الاستراتيجية للموقع في حماية وتحصين المدينة من اعتداء او غزو خارجي يهدد المدينة لان الانهار تحيط بها لايصل العدو اليها الاعلى جسر او قنطرة فاذا قطع الجسر او خربت القنطرة فلا يتمكن الاعداء من الوصول الى المدينة , فدجلة والفرات عبارة عن خنادق تعطي للمدينة حماية واماناً ^(٢٩) , خاصة بعدما تعرضت الدولة العباسية الى الحركات المضادة كثورة الراوندية , فكانت الدوافع السياسية لاتخاذ

مدينة بغداد عاصمة الدولة العربية هي من اهم الاسباب التي دعت الى تخطيط المدينة بعد ان بحث المختصون في مدن عدة كالكوفة مثلاً وحط في بغداد الرحال^(٣٠) , واختير موقعها دون غيره من مواقع المدن الانفة الذكر , يكون موقعها محصناً فيمكن اتخاذها حصناً منيعاً لما تتوفر فيه من مقومات المقاومة جميعاً عند الحصار واسباب العيش والمصابرة^(٣١) , وكان عدم الارتياح للمواقع الاخرى وخاصة هاشمية الكوفة التي لم تكن منيعة ولكثرة الاعداء المغرضين فيها^(٣٢) .

وقد زاد في اهمية موقع المدينة العسكرية وقوعها في ارض عربية وبموقع مركزي مستقر يمكن ادارة انحاء الامبراطورية العربية الاسلامية منه , وقرب الموقع من البر والبحر والجبل^(٣٣) , والذي جعلها في مامن من الفتن الداخلية ومن العدو الخارجي^(٣٤) , ويعد موقعها النافذة التي يطل منها العراق والوطن العربي على الامم الاجنبية شمالاً وشرقاً^(٣٥) , وكان للنواحي البيئية اهمية اخرى في اختيار موقع المدينة لانه امتاز بظروف بيئية جعلها مدينة تنمو وتتوسع منها : طيب هوائها , عذوبة مائها , برد ظلالها وافياؤها , صحة ربيعها وخريفها , اذ كام مناخ بغداد عاملاً مهماً في اختيار الموقع فهو حار في خمسة اشهر من العم ومعتدل في ثلاثة او اربعة اشهر وبارد في بقية العام , وعندما اريد بناء المدينة سئل عن شتائها وصيفها والامطار التي تسقط عليها , ونام فيها من ذوي الخبرة طيلة فصول السنة الاربعة حتى عرفوا ذلك^(٣٦) , وعندما اختير الموقع حضر المنصور المكان ليلاً ونهاراً فاستطابه , وبعد ان ذكر له غذاؤه وطيب هوائه , وهذا يؤكد لنا مدى اهمية الجانب الاقتصادي والجانب البيئي اللذين يجب ان يتوفر في موقع اي مدينة يراد تخطيطها وانشاؤها , وبعد ا جمعت المعلومات تم تحليلها ثم شرع بتخطيط المدينة , بعد ان تكاملت الصورة التخطيطية عن الموقع .فجاء تخطيطها على شكل دائري منتظم قطرها (٢٦١٥م) , ومساحتها (٢٦٢,٣١٤,٢٦٢م^٢) وطول محيطها (٨,١٣٢م)^(٣٧) . وقد ربط الخليفة ابو جعفر المنصور جانبي المدينة بجسر عُرف بالجسر الكبير , وسمي كذلك (جسر الرصافة) وهذا هو اول جسر قديم ببغداد , وأعتقد ان مكان هذا الجسر قريب من الجسر الحديد في الاعظمية , ثم عُقد بعد ذلك جسر الشماسية في منطقة الشماسية وهذا يدل على

اهمية منطقة الشماسية الزراعية , وانها كانت مزدهمة بالناس وكان هذا الجسر يربط منطقة الشماسية في الجانب الشرقي بقطيعة الزبيدية المجاورة لمحلة باب التين (مدينة الكاظمية الحالية) في الجانب الغربي . ثم اقيم جسر ثالث عُرف بالجسر الاسفل واعتقد ان مكانه في منطقة باب المعظم الحالية , وفي سنة ٣٨٣هـ اقيم جسر اخر في بغداد يربط الجانبين بين مشرعة القطانين (في جانب الكرخ (مستشفى الولادة بالكرخ حالياً) ومصب نهر عيسى في الجانب الغربي , والمشرعة قرب المحاكم المدنية التي تقضي الى شارع المتنبي . ومن الجسور الاخرى (جسر سوق السلطان , جسر بنفشة , جسر الزندود الاعلى , جسر الزندود الاسفل) (٣٨) , ومن الملاحظ ان الخلفاء والحكام في العصور العباسية كانوا كثيراً ما ينقلون مواضع الجسور , قد تكون لاسباب سياسية نتيجة الحروب والمنازعات او لاسباب اجتماعية اذ تدعو الحاجة الى جعل بعض الجسور في مناطق حساسة يحتاج الناس الى الجسر للانتقال الى الجانبين .

وكانت بغداد في اواخر القرن الثالث تشبه حلقة يحيط بها سور المستعين من كل اطرافها ثم اخذ العمران ينتشر في الجانب الشرقي منها , فمتد جنوب سور المستعين على ضفة دجلة الى زهاء كيلومتر (٣٩) . انشأ المستعين بالله في سنة (٢٥١هـ / ٨٦٥م) سورين حول بغداد للدفاع عنها (٤٠) عندما فرمن سامراء الاول يحيط بالجانب الشرقي , والثاني يحيط ببغداد الغربية , وكما هو الحال في سور الرصافة كان سور المستعين سوراً دفاعياً عسكرياً , بالاضافة الى استخدامه في الحماية من الفيضان الى ان تهدم في فيضان سنة ٣٣٠هـ / ٩٤٢م (٤١) .

وقد اتخذ المعتضد بالله اتخاذ قراراً بهدم ابواب المدينة , وبعد ان بدأ بالهدم اجتمع اليه الهاشميون فقالوا: فخرنا وذكرنا ومائرتنا , فامر بقطع الهدم , فما مضت السنين حتى هدم الناس اكثره اولاً فاول ووسعوا به مايجاوره في دورهم . ومع ذلك فان سور المدينة الرئيس ظل قائماً كما يبدو حتى سنة (٣٠٧هـ / ٩١٩م) على الاقل حيث ذكر انه في تلك السنة قد كسرت الحبوس بمدينة المنصورو فهرب من كان فيها وكانت ابواب المدينة الحديد باقية فغلقت وتتبع اصحاب الشرط من افلت منهم فلم يفتهم منهم احد (٤٢). اما بالنسبة لابواب المدينة فيذكران المتسلط احمد بن بويه الملقب بمعز الدولة قد

قلع ابواب الحديد من اسوار المدينة المدورة ونقلها الى داره بالشماشية شمال بغداد والتي عرفت بـ (الدار المعزية) وذلك في سنة ٣٥٠ هـ . ومهما يكن من امر اسوار المدينة المدورة فان المدينة قد آلت الى الاندثار والزوال عند نهاية العصر العباسي وبداية التسلط البويهى (٤٣) .

بنيّت مدينة سامراء على عهد المعتصم بالله في سنة (٢٢١ هـ / ٨٣٦ م) لتكون معسكراً دائماً للجند الاتراك الذين ضاقت بهم بغداد , وكان الدافع الرئيس لبنائها هو تكاثر جند المعتصم من الاتراك والمغاربة والبربر في بغداد والذين صاروا يشكلون جيشاً عدته ٧٠ ألف مقاتل , فكان من الطبيعي ان يحدث الاحتكاك والتصادم بين هؤلاء الجند الغريباء وبين اهل بغداد , فتقل على المعتصم ذلك الحال وقرر الابتعاد عن بغداد وبناء معسكر لجنده بعد ان تاكد لديه بان بقاء مثل هذا الجيش في عاصمة الدولة امر محفوف بالمخاطر . ولهذا السبب حاول عزل الجند عن الناس من اجل ان لايتكرر ماحدث في بغداد , وكان بناء سامراء على تلك الصورة اتاح لها ان تصبح فيما بعد القاعدة العسكرية الرئيسة للدولة العربية من سنة (٢٢١ هـ - ٢٧٩ هـ / ٨٣٦ م - ٩٨٢ م) (٤٤) .

لم تكن مدينة سامراء بحاجة الى الاسوار في بداية تاسيسها ويرجع السبب الى كون المدينة مخصصة لعسكر المعتصم , بالاضافة الى كون المدينة محمية طبيعياً بواسطة الانهار (٤٥) .

تقع المدينة التي بناها المعتصم بالله على القاطول في منطقة القادسية الممتدة بين نهر القائم ونهر دجلة , على بعد عشرة كيلومترات جنوبي سامراء , وظهرت التنقيبات آثار سور مضلع على شكل مئمن يقع غربي مدينة المعتصم بالله , يبلغ طول محيطه ٢ كم , ولايتجاوز قطره ٦٨٠ م , وسماك السور (٤ م) , وفي كل ركن من اركانه برج كبير مدور مبني بالحصص والآجر يصل ارتفاعه إلى ٧ م , وكان له ١٩ برجاً وفي السور فتحات تدل على انها كانت ابواباً له هي أربعة ابواب , باب القاطول , وباب الناصرية , وباب الملوّش , وباب بغداد , وتبلغ مساحة الارض التي يكتنفها السور (٧٤٥ دونماً) اي مايقارب المليون متر مربع , والسور من الداخل مؤلف من اروقة ,

كل رواق بين دعامتين , وقد جعل بعض هذه الاروقة حجرات , وتشاهد في وسط السور معالم بعض البنايات , وسلسلة غرف ذات عقود مدببة , ويدل شكل السور على انه كان حصناً ومعسكراً لجيش كبير يقيم معظمه في الخيم المنصوبة في ساحته , وان الابنية التي وجدت اثارها فيه انشئت لسكنى قواد الجيش , ومما هو جدير بالذكر ان سور القادسية هذا يشبه اسوار القصور والقطائع التي انشئت في سامراء فيما بعد , من حيث ضخامته وشكله وحجم اللبن الذي استخدم في بنائه , مما يوحي بان المعتصم بالله جعل الاسوار مثمنة ليكسبها مظهراً قريب الشبه باسوار مدينة المنصور , وربما كان لشكل السور علاقة بتسمية المعتصم بالله بـ (الخليفة المثلث) .

وكان يدور بمحاذاة قاعدة السور من الداخل خندق مايزال ظاهراً , كان يستمد مائه من نهر القادسية , وهو فرع من القاطول الاعلى يمتد الى نهر القائم فيقطعه على عبارة ماتزال بعض معالمها ظاهرة للعيان في عقيق القائم , وعند وصوله سور القادسية يتفرع منه فرع يدخل المعسكر وينقسم في داخله الى فرعين يكونان زاوية قائمة , ثم ينعكس احدهما في زاوية قائمة ايضاً فيصير موازياً للفرع الاول , اما المياه الزائدة فكانت تصرف بمصرف يخرج من الضلع الجنوبي للسور , وظل هذا السور ماثلاً للعيان حتى سنة (١٣٥٦ هـ / ١٩٣٦ م) .

اما نفس مدينة القاطول فقد كان المعتصم قد انشأ كهريزاً لايصال مياه الشرب اليها يبلغ طوله زهاء (٤ كم) من صدره حتى ابنية مدينة القاطول , ويستمد هذا الكهريز المياه من نهر دجلة في نقطة تقع على بعد كيلومترين تقريباً من شمالي صدر نهراالقائم , ثم يسير شرقاً باتجاه حصن القادسية فينحرف من جهته الشمالية حتى ينتهي الى بنايات مدينة المعتصم شرقي الحصن^(٤٦) . وتم احاطة المدينة بسور في فترات لاحقة على اثر الاوضاع السياسية للدولة العربية الاسلامية , حيث تم احاطة سامراء بسور ضخم مضلع الشكل يميل الى الاستدارة , يبلغ طول محيطه (٢ كم) , ولايتجاوز قطره الاعظم (٦٨٠ م) , وكان له ١٩ برجاً , وقد اقام هذا السور في حدود سنة ١٨٣٤م زين العابدين بن السلماس , ولهذا السور اربعة ابواب متقابلة ولكل باب اسم يعرف به , فالباب الشمالي يسمى "باب الناصرية", والباب الثاني من جهة القبلة يدعى "باب

النواب" , والباب الثالث وهو الغربي يسمى "باب الساقية" , ويسمى الباب الرابع "باب الملوية" (٤٧) . وفي سنة (٣٣٣هـ) وسع ناصر الدولة الحمداني المدينة وأحاطها بسور , وظل هذا السور ماثلاً للعيان حتى سنة (١٣٥٦ هـ / ١٩٣٦ م) (٤٨) . لقد جعل خمسة خلفاء عباسيين سامراء عاصمة لهم (المنتصر المستعين , المعتز , المهدي , المعتمد) بالإضافة الى المعتصم والمتوكل , وظلت مقراً للخلافة العباسية فترة تقرب من (٥٨ عاماً) من سنة (٢٢٠ هـ - ٢٧٩ هـ) (٤٩) , وتعد سامراء من أوائل المستوطنات البشرية في العالم مازالت بقاياها وبقايا توابعها العباسية تحت مئات الاميال المربعة من تزامم الترف والحضارة والقصور والمآذن وبين مدينة قيل انها لسعتها اوسع موقع اثاري في العالم .

تعد التحصينات مهمة جداً بالنسبة لعواصم المدن لأهمية مثل هذه المدن من الناحية السياسية كونها المقر الرئيس للخليفة " رئيس الدولة " فضلاً عن تواجد سائر المؤسسات السياسية والادارية التي تعد العصب الرئيس لبناء الدولة , لذلك سعت الدولة ومنذ وقت مبكر للاهتمام بالناحية الدفاعية والامنية لعواصم المدن للحيلولة دون تعرضها لمغبة اي هجوم خارجي يشنه اعدائها بغية اسقاط الدولة وفي الغالب يؤكد على هذه التحصينات عندما تكون الدولة فتية وتكون قوتها اقل او متكافئة مع قوة اعدائها , تجعل من هذه التحصينات قوة مضافة الى ماتملكه من جيوش لمواجهة قوى التحدي وقد عرفت التحصينات منذ فترة مبكرة من حياة الدول القديمة .

وعندما اتخذت الكوفة حاضرة للدولة العربية الاسلامية في عهد الخليفة علي بن ابي طالب (عليه السلام) لم يعتمد الى تسويرها او تحصينها (٥٠) , وهذه العملية تؤكد توجه قادة الدولة للقليل من التحصينات واعتمادهم على العنصر البشري في الدفاع عن عواصم المدن .

كان على اثر سقوط الخلافة الاموية حدث تغيير كبير في بنية الدولة العربية الاسلامية اذ تولى العباسيون الخلافة فعمدوا الى نقل العاصمة من اقليم الشام الى اقليم العراق ولعل من أول العواصم التي اتخذها العباسيون تتمثل في اختيار مدينة الكوفة تلك المدينة التي كانت عاصمة في نهاية العصر الراشدي , واستمرت مركزاً

للعاصمة , وفي خلافة ابو جعفر المنصور (١٣٦هـ - ١٥٨هـ) (٧٥٣م - ٧٣٤م)^(٥١) , ظهر تحدٍ خطير هدد سلطانهم متمثلاً بظهور حركات دينية وسياسية مناوئة للخلافة ولعل من اشهر هذه الحركات هي الراوندية^(٥٢) , وثورة محمد ذي النفس الزكية وكان لهذه الاحداث اثر كبير على سياسة الخليفة ابو جعفر المنصور فبدأ يتحسب لمثل هذه الامور , فما ان عمد على اختيار العاصمة الجديدة بغداد حتى وضع في حسابه اهمية الموقع وضرورة التحصين فاختر مكاناً لمدينته الجديدة في وسط العراق ليبعد عاصمته عن حدود الدولة لتكون في مامن من اي اعتداء خارجي , وزيادة في تحصينها اختار موقعها بين نهري دجلة والفرات ليجعل من هذين النهرين حواجز طبيعية تحمي المدينة الحاضرة , ولم يكتف بهذا بل اختار شكلاً مدوراً لمدينته الجديدة^(٥٣) ادراكاً منه لاهمية هذا الشكل في عمليات الدفاع وقد احاط المدينة بسورين , فضلاً عن انه عمد على حفر خندق يحيط بالمدينة المسورة , واجرى فيه الماء , ليؤمن على المدينة الحاضرة وعلى قصر الخلافة وعلى مؤسسات الدولة من اي حادث طارئ او ثورة تحدث ضده .

لم يتبع في تخطيط سامراء ماالتبع في تخطيط بغداد من حيث العناية بالاسوار والتحصين , لان الخلافة العباسية قد وطدت سلطتها وزال الخطر الذي كان يهددها منذ قيامها , فلم تعد هناك حاجة الى التحصينات^(٥٤) , فلم تذكر كتب التاريخ من انها كانت مسورة او قد احيطت بخندق , ولعل مثل هذا الامر ناتج بالاضافة الى استقرار الدولة في ذلك العصر اعتمادها ايضا على القوة العسكرية التي كانت تؤمن العاصمة من اي عدوان محتمل الحدوث , ومعروف بان الجيش الذي امتلكه المعتصم يعد من اقوى الجيوش وخير ما يؤكد ذلك تلك الانتصارات التي تحققت في عهده على قوات الروم البيزنطيين في معركة عمورية الشهيرة .

الاستنتاجات

١- عندما تكون الدولة قوية وتمتلك امكانات عسكرية كبيرة ويسودها الاستقرار فانها تبتعد عن التحصينات وتعتمد على الجيش القوي والمسلح باحدث الاسلحة التي كانت سائدة انذاك , وخير ما يؤيد ذلك التشابه القائم بين عواصم المدن في عصر القوة المتمثلة في مدينة الكوفة في عهد الامام علي (عليه السلام) وبغداد بعد المنصور وسامراء . وقد انفردت مدينة بغداد بكونها العاصمة الوحيدة من بين عواصم الدولة العربية الاسلامية التي تقع بين نهري نهر دجلة والفرات مشكلان خطأً دفاعياً طبيعياً في حال تعرضها لاي طارئ وتشابهت سائر عواصم المدن بوقوعها على انحناءة نهر .

٢- ان موقع هذه العواصم المدن حاجزاً طبيعياً يساعد في ردها بالامان من اي اعتداء خارجي وتمثلت سائر عواصم المدن بكونها وفيرة المياه مما عزز مكانتها ضد اي حصار عليها كونها تقع على اكتاف الانهر او امتلاكها للمياه الباطنية . وكان موقع مدينة الكوفة على اطراف الصحراء الامر الذي امن لها حاجزاً او مانعاً طبيعياً يحول بينهما وبين اعدائهما . في حين وقعت بغداد وسامراء في مناطق سهلية , ان احاطة بغداد بخندق عزز امكانية دفاعها في حين افتقدت عواصم اخرى الى الخندق حيث تشابهت كل من الكوفة وسامراء بافتقادهما الى الاسوار على العكس من ذلك تفردت مدينة بغداد باحاطتها بالاسوار . بالاضافة الى تماثل سائر عواصم المدن بكونها تقع على مصادر المياه سواء كانت انها ام آبار وعيون , وقد اشتركت سائر عواصم المدن في درجة تاييد السلطة , اذ ان سكان المدن كانوا يؤيدون السلطة تاييداً مطلقاً .

٣- وقد اتصفت مدينة الكوفة بان مجتمعا كان موحد مما زاد من انسجامها وهذا الوضع ادى الى ترسيخ الامن والاستقرار في هذه المدينة , في حين ظهر الخلط الاجتماعي في مدينتي بغداد وسامراء لوجود سكان من اجناس تركية ورومية وخراسانية في بغداد . اما سامراء فقد غلب عليها عنصر الترك , الامر الذي قاد

الى عدم تجانس المجتمع , اذ كثرت فيها التمردات وسادت الفوضى العسكرية التي احدثها الجند الاتراك .

٤- وقد امتلكت الكوفة جيش عربي موحد مساند للخلافة الاسلامية , في حين تعدد انتماء جيوش بغداد وسامراء مما قاد الى بروز هذه العناصر وتسلطها على سائر الاجناس في حالات مما اخل بالامن والاستقرار الداخلي , وقد تشابهت سائر عواصم المدن من حيث تمويل الغذاء لوقوعها قريبة من مصادر المياه وفي ارض سهلية خصبة مما اعطاها الارحية في التمويل الذاتي اثناء ضرب الحصار عليها . وسهولة الامداد بالمؤن والذخيرة والرجال .

Summary

I've weighed the political circumstances unstable output schematic edition Balsafh military at the city level architecture, which featured his features clearly in the structure of the city and its planning where occupies the concepts of defense and security and privacy Introduction functional requirements that led to the achievements of planning excellence in architecture and military planning at the level of the defense strategic The self . Iraqis have built fences since the oldest villages known to man.

المصادر

- ١- صالح احمد العلي , مصادر دراسة تاريخ الكوفة في القرون الاسلامية الاولى , مجلة المجمع العلمي العراقي , المجلد الرابع والعشرون , مطبعة المجمع العلمي العراقي , ١٩٧٤ , ص ١٣٧ .
- ٢- سعدون شلال , خطة مدينة الكوفة وتطورها (مورفولوجية مدينة الكوفة) , مجلة البحوث الجغرافية , المجلد ١ , العدد ١ , ٢٠٠٥ , ص ٣ .

- ٣- شهاب الدين ابو عبدالله ياقوت بن عبدالله الحموي , معجم البلدان , الجزء السادس , ١٩٥٦ , ص ١٥٠٥ .
- ٤- ابي الحسن علي بن ابي الكرم ابن الاثير , الكامل في التاريخ , تحقيق : عبد الوهاب النجار , ج ٥ , دارصادر بيروت للطباعة والنشر , بيروت , ١٩٦٥ , ص ٥٥٩-٥٥٨ .
- ٥- محمد سلمان صالح الجبوري , عوامل جغرافية اسهمت في اختيار موقع بغداد عند تأسيسها , الندوة العلمية الخاصة بيوم بغداد وزارة التربية , معهد التدريب والتطوير التربوي , قسم العلوم الاجتماعية , ١٩٨٩ , ص ٤٠ .
- ٦- طاهر مظفر العميد , تخطيط المدن العربية الاسلامية , مطبعة جامعة بغداد , ١٩٨٦ , ص ٤٤٧ .
- ٧- ياقوت الحموي , المصدر السابق , ج ٤ , ص ٩١٩ .
- ٨- مصطفى عباس الموسوي , العوامل التاريخية لنشأة وتطور المدن العربية الإسلامية , منشورات وزارة الثقافة والإعلام , ١٩٨٢ , ص ١٤٦ .
- ٩- مصطفى عباس الموسوي , المصدر السابق , ص ١٤٥ .
- ١٠- يونس الشيخ ابراهيم السامرائي , تاريخ مدينة سامراء , ج ١ , ص ١٨ .
- ١١- كريمة سلمان محمد الفراتي , سامراء في العصر العباسي (دراسة في مؤسساتها الادارية , وحياتها الاقتصادية والفكرية من ٢٢١هـ - ٨٣٥م - ٢٧٩هـ - ٨٩٢م) , قسم التاريخ , اطروحة دكتوراه , كلية التربية ابن رشد , جامعة بغداد , ١٩٩٦ , ص ١٧ - ١٨ .
- ١٢- القزويني , اثار البلاد واخبار العباد , دار صادر , بيروت , بلا تاريخ , ص ٨-٧ .
- ١٣- محمد عبد الستار عثمان , المدينة الإسلامية , سلسلة عالم المعرفة , الكويت , ١٩٨٨ , ص ١٢٢ .
- ١٤- كمال عبدالله حسن , اصالة الجغرافية الاقليمية عند المقدسي , قسم الجغرافية , اطروحة دكتوراه , كلية التربية , الجامعة المستنصرية , ٢٠٠٦ , ص ١٦٨ .

- ١٥- ابن الازرق , بدائع السلك في طبائع الملك , تحقيق : محمد عبد الكريم , ج ١ , الدارالعربية للكتاب , ١٩٧٧ , ص ٧٦٦-٧٦٧ .
- ١٦- محمد عبد الستار عثمان ,المصدر السابق , ص ١٢٢-١٢٣ .
- ١٧- خالص الاشعب , المدينة والتحضر , ج ٥ , حضارة العراق , ١٩٨٥ , ص ١٦٣ .
- ١٨- خالد خليل حمودي , تخطيط مدينة الكوفة وبنائها , الندوة القطرية السادسة لتاريخ العلوم عند العرب, مركز احياء التراث العلمي العربي , جامعة بغداد, ١٩٩٠ , ص ١٣٢ .
- ١٩- خالد خليل حمودي , المصدر السابق , ص ٣٣٩ .
- ٢٠- محمد مصطفى حماد , تخطيط المدن وتاريخه , ط ١ , ١٩٦٥ , ص ١٠٥ .
- ٢١- محمد مصطفى حماد , المصدر السابق , ص ١٠٥ .
- ٢٢- حسين امين , بغداد منذ تاسيسها حتى الوقت الحاضر , منشورات المجمع العلمي العراقي , مطبعة المجمع العلمي العراقي , ٢٠٠٩ , ص ١٤ .
- ٢٣- محمد عبد الستار عثمان , المصدر السابق , ص ١٢٧ .
- ٢٤- السيد عبد العزيز سالم , تاريخ المغرب في العصر الاسلامي , مؤسسة شباب الجامعة , الاسكندرية , ص ٧٧٤ . المدينة الاسلامية ص ١٢٨ .
- ٢٥- محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الاملوي أبو جعفر الطبري , تاريخ الرسل والملوك , الجزء الثالث , الطبعة الثانية , دار التراث , بيروت , ١٣٨٧هـ , ص ٦٥١ .
- ٢٦- خالد جاسم الجنابي , الجيش والشرطة (تشريع الجهاد في الاسلام ونظام التجنيد) , ج ٦ , حضارة العراق , ١٩٨٤ , ص ٢٤٠ .
- ٢٧- ابي بكر احمد بن علي الخطيب البغدادي , تاريخ بغداد , المجلد الاول , القاهرة , ط ١ , مطبعة السعادة , ص ٩٣ , ص ١١٥ , ص ١١٩ .
- ٢٨- يحيى محمد انور, محمد العربي فوزي , الجيولوجيا الطبيعية والتاريخية , مصر , مطبعة المصري , دار المعارف , ١٩٦٤ , ص ٢٥٤-٢٥٥ .

- ٢٩- جمال الدين ابي الفرج عبد الرحمن بن علي ابن الجوزي , مناقب بغداد , تحقيق : محمد بهجت الاثري , بغداد , مطبعة دار السلام , ١٣٤٢ هـ , ص ٨ , ص ١١-١٢ .
- ٣٠- ابي الحسن علي بن ابي الكرم ابن الاثير,المصدر السابق, ص ١٤-١٥ .
- ٣١- مصطفى جواد , احمد سوسة , تخطيط بغداد في مختلف عصورها , بغداد , مؤسسة رمزي للطباعة , ص ١٦-١٨ , ص ٢١-٢٣ .
- ٣٢- عبد العزيز الدوري , العصر العباسي الاول , بغداد , مطبعة النقيض الاهلية , منشورات دار المعلمين العالمية , ١٩٤٥ , ص ٩٤ .
- ٣٣- نعمان ثابت , الجندية في الدولة العباسية , مراجعة : عبد الستار القرغولي , بغداد , مطبعة بغداد , ١٩٣٩ , ص ٣٠-٣٤ .
- ٣٤- محمد عبد العزيز مرزوق , الفن الاسلامي تاريخه خصائصه, بغداد , مطبعة اسعد , جامعة بغداد , ١٩٦٥ , ص ٦٦-٧١ .
- ٣٥- مورو بيرجر, تخطيط المدن في العالم العربي , مصر , مطبعة دار المعارف , ١٩٦٤ , ص ٢١٥ .
- ٣٦- مصطفى جواد , احمد سوسة , دليل خارطة بغداد المفصل في خطط بغداد قديماً وحديثاً , بغداد , مطبعة المجمع العلمي العراقي , ص ٤٥ , ٤٧ , ٥٢ .
- ٣٧- وهاب فهد يوسف الياسري , اهمية الموقع في تخطيط المدينة العراقية , رسالة ماجستير, مركز التخطيط الحضري والاقليمي ,جامعة بغداد, ١٩٨٨ , ص ٩٣ .
- ٣٨- حسين امين , المصدر السابق , ص ٢٣-٣٠ .
- ٣٩- احمد سوسة , الفيضان وغرق بغداد , المجلد العاشر , مجلة المجمع العلمي العراقي , مطبعة المجمع العلمي العراقي , ١٩٦٣ , ص ٣٩ .
- ٤٠- احمد سوسة , الفيضان وغرق بغداد , المصدر السابق , ص ٣٨ .
- ٤١- احمد سوسة , المصدر نفسه , ص ٣٩ .

- ٤٢- عبد العزيز حميد , تنقيبات جامعة بغداد في البحث عن المدينة المدورة , الندوة القطرية السادسة لتاريخ العلوم عند العرب , مركز احياء التراث العلمي العربي , جامعة بغداد , ١٩٩٠ , ص ٤ .
- ٤٣- عبد العزيز حميد , المصدر السابق , ص ٥ .
- ٤٤- خالد جاسم الجنابي , المصدر السابق , ص ٢٤٠ - ٢٤١ .
- ٤٥- محمد دلف الدليمي , الاعتبارات التخطيطية للمدن العراقية في العصر العباسي بغداد وسامراء (دراسة مقارنة في تخطيط المدن) العدد ٢٦ , مجلة الجمعية الجغرافية العراقية , ١٩٩١ , ص ٢٥٦ .
- ٤٦- احمد عبد الباقي , سامرا عاصمة الدولة العربية في عهد العباسيين , ج ١ , ط ١ , دارالشؤون الثقافية العامة (افاق عربية), بغداد , ١٩٨٩ , ص ٢٩-٣١ .
- ٤٧- احمد سوسة , ري سامراء في عهد الخلافة العباسية , ج ١ , ط ١ , مطبعة المعارف , بغداد , ١٩٤٨ , ص ٥٢ .
- ٤٨- يونس الشيخ ابراهيم السامرائي , تاريخ مدينة سامراء , ج ٢ , ط ١ , بغداد , ١٩٧١ , ص ١٤٦ .
- ٤٩- موسوعة العتبات المقدسة , المدخل , ج ١٢ , ط ٢ , بيروت , ١٩٨٧ , ص ٥٠ .
- ٥٠- محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الاملي أبو جعفر الطبري , المصدر السابق , ج ٨ , ص ٤٦ .
- ٥١- احمد بن يحيى البلاذري , فتوح البلدان , نشر : صلاح الدين المنجد , القاهرة , ١٩٥٧ , ٣٥١ .
- ٥٢- ابو الفرج عبد الرحمن بن علي ابن الجوزي , المنتظم في تاريخ الملوك والامم , حيدر اباد , ١٩٣٩ , ٨ , ص ١٤٥ .
- ٥٣- ابي بكر احمد بن علي الخطيب البغدادي , تاريخ بغداد , الجزء الاول , الطبعة الاولى , القاهرة , مطبعة السعادة , ١٩٣١ , ص ٦٧ .

٥٤- احمد بن اسحاق (ابي يعقوب) بن جعفر بن وهب بن واضح اليعقوبي ,
البلدان , الطبعة الاولى , دار الكتب العلمية , بيروت , ١٤٢٢ هـ , ص
٢٥٧ .



مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته ببعض التغيرات لدى طلبة الجامعة المستنصرية

د. زهراء عبد المهدي محمد علي
الجامعة المستنصرية

كلية الآداب/قسم علم النفس



مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته ببعض التغيرات لدى طلبة الجامعة المستنصرية

د. زهراء عبد المهدي محمد علي

ملخص البحث

استهدف البحث التعرف على مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة المستنصرية ومعرفة الفروق وفقاً لمتغيرات (الجنس ، التخصص ، المستوى الدراسي). شملت العينة (٢٤٠) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية والتي تضمنت طلبة من الفاكولتيات (العلوم الهندسية ، العلوم ، العلوم الانسانية ، العلوم التربوية) ومن المستوى الدراسي الثاني والرابع ، استخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المعد من قبل (النوري ، ٢٠٠٦) بعد استخراج صدقه الظاهري وثباته بطريقة اعادة الاختبار حيث بلغ (٠.٨٥) ، عولجت البيانات احصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة وعينتتين مستقلتين ، اظهرت النتائج ان مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة المستنصرية عال وبفرق دال احصائياً ، ولم تظهر فروق دالة احصائياً وفقاً لمتغيرات (الجنس ، التخصص) بينما ظهر الفرق دال احصائياً وفق متغير المستوى الدراسي (الثاني ، الرابع) ولصالح المستوى الدراسي الثاني وقد اوصت الباحثة بالعمل على ارشاد الطلبة الجدد وتهيئتهم للعمل الجامعي وتعزيز مفهوم الذات الأكاديمي من خلال المحاضرات التي يلقيها الاساتذة والاهتمام في دراسة العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي لتلافي الاسباب التي تؤدي الى مفهوم ذاتي غير اكاديمي.

ABSTRACT

The research aims at knowing the academic self-concept in Duhok University students as knowing the differences according to these variables : (sex , class and specialization).

The sample consists of (240) male and female which have been chosen according to social layers and in a haphazard way from

the first and fourth grades of the following faculties (Engineering, Science, Humanitarian Sciences and Educational Sciences).

The researcher uses the scale of academic self-concept devised by (AL-Nuri,2006) after face validity and reliability in rest and retest method that result of which is 85%.

The data have been dealt with statically by using person coefficient and t.test for one sample and for two separate samples.

Results have shown that the level of academic self-concept of Duhok university students is hogh and with a statistical indicator difference and there is no statistical indicator differences according the variables (sex and specialization) while a higher statistical indicator difference appear in second grade rather than fourth grade according to grade variable.

The researcher recommends working on guiding the new students and preparing them for university career and more strengthen the self-concept throughout lectures done by the positive lectures performed by the instructors . Also paying attention to the study of the influencing factors on the academic self-concept to avoid the reasons which lead to non – academic self-concept.

اهمية البحث والحاجة إليه

ان التغيرات السريعة في شتى مجالات الحياة هي مميزة لهذا العصر ،والتغيير محتم لازم لبقاء الانسان ،ولكن الانسان يحتاج ايضاً الى التوافق السليم مع نفسه ومع ظروف العصر المتغير ،وحتى نكون قادرين على مواكبة التطورات والتغيرات السريعة علينا اعداد جيل واع مثقف منظم يكون دعامة لبناء مجتمع سليم وهذا من اهداف التربية الحديثة (الجميل ، ٢٠٠٥ : ١)

إذ أن تقدم الأمة وعظمتها ، يعتمد بالدرجة الأولى على اعداد قواها البشرية ،وعلي سلامتهم الجسمية والعقلية والخلقية وقدرتهم على التكيف ومسايرة الاحداث واستيعابها ،ومن ثم التصدي لها بما يناسبها ،وبما يضمن الانتفاع من ايجابياتها

والوقاية من سلبياتها ،ومن حيث قدراتهم على الخلق والابداع وتحقيق التطور ومتابعة (سعيد ، ٢٠٠٣ : ٢) لان الأمم لاتقاس قدرتها بما ليدها من ثروات فحسب بل بقدرة أبنائها على تحمل اعباء المسؤولية والتغيير ومواجهة الضغوطات باستراتيجيات مناسبة تعود عليهم بالتوافق النفسي ،والرضى عن المجتمع بما يحقق تقدمه وتماسكه . (صالح ، ٢٠٠٢ : ٤)

ولطلبة الجامعة دور كبير في الاسهام ببناء المجتمع وتقدمه في مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية ، فهم قمة الهرم التعليمي في المجتمع ،ويشكلون بعد تخرجهم كوادر علمية متخصصة يتوقف عليها تنفيذ خطط التنمية والنهوض الحضاري (Lind,1985:5)

وتعد الجامعة احدى المؤسسات التربوية والاجتماعية التي تسهم في نشر العلم والتربية بين ذوي القدرات والكفاءة بقصد اعدادهم لخدمة المجتمع والاسهام في عملية البناء والتقدم وعليه فأن الدول تعلق على الجامعة آمالها وطموحاتها في تحقيق ارقى لمجتمعاتها ،واجتياز مراحل التقدم والنمو ،والنهوض بها الى أعلى الآفاق الحضارية والمادية ، لأنها تعني بتمية الانسان الذي يمثل أثمن الموارد في أي مجتمع من المجتمعات ، إذ ان الجامعة لم تعد وسيلة اعداد للحياة وإنما اصبحت هي الحياة نفسها وعالمها عامل جديد يختلف نمط الحياة فيه عن أي نمط سابق للحياة . (المقدادي ، ١٩٩٨ : ٦)

وتمثل الذات جوهر الشخصية ،وهو الذي ينظم السلوك (زهران ، ١٩٧٧ : ٢١٣) ويوجه افعالنا في المواقف المختلفة وعلى أساسه نفسر الخبرات التي نمر بها ونحدد توقعاتنا من انفسنا ومن الآخرين فضلاً على ذلك فأن مفهوم الذات يعمل على تحقيق الاتساق المتواصل بين سلوكنا ونظرتنا لانفسنا سلبية كانت هذه النظرة أم ايجابية (شريم وعبد القادر ، ٢٠٠٠ : ١٢٨) .

والنظرة الايجابية للذات تُهيئ لصاحبها القدرة على التعامل الناجح مع الحياة ، لان الفرد المتوافق يتوقع النجاح بدرجة اكبر من الفرد غير المتوافق وبذلك يسلك طرقاً مختلفة تقوده الى النجاح (الدباغ ، ١٩٩٧ : ١٥)

لقد أكدت نظرية " مفهوم الذات " أهمية هذا المفهوم في عملية التعلم فقد أهتم كل من " كرمبس وسنج " على إبراز أهمية الصورة التي يرى بها الناس أنفسهم وعالمهم المحيط بهم على عملية التعلم ، ذلك أن فكرة الفرد عن قدراته وإمكاناته ، وما يستطيع أن يتعلمه ، يشكل عاملاً إيجابياً أو سلبياً في تحصيله الدراسي ، فالطالب الذي يكون عن نفسه فكرة انه ذكي وان الآخرين يعتقدون ذلك فانه يسلك ويتصرف على هذا الأساس ليحافظ على هذا المفهوم ، فتراه يصرف ساعات طوال في المطالعة والطالب الذي يعتقد انه عاجز فانه لا يحاول أن يتعلم وكأن الاحساس بالعجز وعدم الكفاية يعيقانه من مجرد المحاولة. (حسين ، ١٩٨٥ : ٢٥٨)

أما سونج وهاتي (Song & Hattie) فيقسمان مفهوم الذات الى ثلاثة أقسام هي : مفهوم الذات الأكاديمي ويتضمن : (مفهوم الذات التحصيلي ، ومفهوم ذات القدرة في العلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية ، واللغات ، والرياضيات فضلاً عن مفهوم الذات الصفي) . مفهوم الذات الظاهر ويتضمن : (مفهوم الذات الجسمية ، والثقة بالذات) . مفهوم الذات الاجتماعية ويتضمن : (مفهوم الذات العائلي ، ومفهوم ذات الرفاق) . (صوالحة ، ١٩٩٢ : ٨٣)

ويعتبر مفهوم الذات متغيراً مهماً في التعليم ، بل ويعتبر من أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى الطفل ، ويتفق علماء النفس على ان اكساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغي ان يمضي قدماً في تلازم مع مفهوم الذات الايجابي لديه ، وكل منها يعد شرطاً أساسياً ويؤكد محمد بن عمار (١٩٨٦) أن النجاح الدراسي أو النجاح في عمل ما يتوقف على مدى درجة تحقيق الذات ، ويشير هامفيك Hamavhe ؛ أن مفهوم الذات وتقدير الذات ، يلعبان دوراً هاماً في حياة الطلبة ، لارتباطهما بأمر آخر كثيرة ، منها على سبيل المثال : القدرة على المنافسة ، ومستوى الطموح ، والتوافق الشخصي والاجتماعي ، والصحة النفسية ، وكذلك التقدم المدرسي ، فأذا أردنا ان نفهم كيف تدفع خبرات النجاح والفشل مختلف الطلبة ، يجب أولاً وقبل كل شيء أن نأخذ في الاعتبار مفهوم الذات الاكاديمي عند هؤلاء الطلبة

حيث يرتبط هذا المفهوم بتوقعات النجاح أو الفشل والذي يكون سببا للنجاح في المدرسة والافتقار في سنوات. الرشد (النقيثان ، ٢٠٠٥ : ٣)

فالفرد الذي يمتلك مفهوماً ايجابياً للذات يكون اكثر ميلاً للارتباط بالأفكار وخاصة الأفكار المبدعة ، أما الفرد الذي يمتلك مفهوماً سلبياً للذات فهو شخص غير آمن وأقل ميلاً لتحدي الأفكار وقد أوضح روس وباركر (Ross & Parker, 1980) أن مفهوم الذات الأكاديمي أعلى من مفهوم الذات الاجتماعي عند الطلبة المتميزين وأن مفهوم الذات الاجتماعي عامل مهم في حفز الابداعي . (المصطفاوي ، ٢٠٠٤ : ٩)

وان مفهوم الذات هو ليس حصيلة عامل واحد بل انه كنتاج وعملية يشتمل على الكثير من العوامل ، وهذا يعني أن الطلبة يكونون مفهوماً للذات في مجالات مختلفة ، إذ اشار وامهوف الى ان مفاهيم الذات المهنية لدى الطلبة كانت مرتبطة بالقرارات المهنية التي اتخذها الطلبة خلال السنتين الاخيرتين من مرحلة الاعدادية ، وان الطلبة الذين قبلوا في الكلية غير المرغوبة يكون لديهم مفهوم ذات اكاديمي منخفض ، فالطالب الذي يتقبل تخصصه الدراسي يتكون لديه مفهوم ذاتي اكاديمي ايجابي ومتفاعل ، والطالب الذي يرفض تخصصه الدراسي ينمو لديه مفهوم ذاتي اكاديمي سلبي ومنعزل ، كما ان مفهوم الذات الاكاديمي يتحدد بالمواقف المختلفة التي تحيط بالطالب ، ويتفاعل معها أثناء وجوده في الجامعة التي أنتسب اليها . (الدفاعي ، ٢٠٠٢ : ٦-٧)

هذا وان التغيرات في مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية ترتبط بتغيرات موازیه في التحصيل ، وان مفهوم ادلات عن القدرة عامل تنبؤ عن النجاح في المدرسة أفضل من مفهوم ادلات العام ، وانه يندر ان يحصل الطالب ذو المفهوم السلبي عن ادلات فوق مستوى المتوسط تحصيلاً في حين أن نسبة قليلة من أولئك الذين لديهم مفاهيم ذات عالية عن القدرة لا يحصلون على مستويات تحصيلية عالية ، مما قاد (بروك أوفر) الى الافتراض أن الثقة في قدرة الانسان عامل ضروري ولكنها ليست العامل الوحيد في التحصيل . (عبد الله ، ٢٠٠٧ : ٦٠)

فأن مفهوم الذات الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد يتضمن إجراء مقارنات خارجية وداخلية ويقصد بالمقارنة الخارجية مقارنة أداء الطلبة الأكاديمي بأداء زملائهم في الصف ، كما يقصد بالمقارنة الداخلية مقارنة أداء الطلبة الأكاديمي الخاص في إحدى المجالات مع مجالات الأداء الأخرى وتطوير المهارات الأكاديمية المناسبة ، إن مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي يمكن أن يدعم النمو ويساعد على إتقان المهارات المتنوعة في حين يسبب مفهوم الذات الأكاديمي السلبي انفعالات سلبية تمنع الأفراد من تحقيق أهدافهم . (ابو زيتون وعليوات ، ٢٠١٠ : ٢٢٠)

وتوصل كل من (البطانيه وغواغمة ، ٢٠٠٥) في دراسة استهدفت مقارنة بين مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الاردن عن وجود فروق دالة في مستوى مفهوم الذات الاكاديمي تعزى لاختلاف مستواهم الدراسي ولصالح الطلبة العاديين ، وتبين الدراسة ان طلبة صعوبات التعلم عادة يعاملون من معلمهم معاملة اكثر سلبية مما يعامل به الطلبة العاديين ولاشك ان هذه النشاطات تشكل مفهوم الذات الاكاديمي لدى الطلبة ، اذ انها تجعله يبدو اكثر ايجابية لدى الطلبة العاديين واكثر سلبية لدى طلبة صعوبات التعلم (البطانية وغواغمة ، ٢٠٠٥ : ١٣٢)

كما اظهرت نتائج بحث (Sanchez & Roda,2006) عن وجود علاقة وثيقة بين مفهوم الذات الاكاديمي والانجاز الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في ميريا في اسبانيا اذ بينت النتائج ان مفهوم الذات الاكاديمي يظهر بصورة ايجابية وقوية في الانجاز الاكاديمي لدى الطلبة للمواد الدراسية التالية ، رياضيات ، اللغة ، الفنون ، بينما مفهوم الذات الاكاديمي يظهر بصورة سلبية في الانجاز الاكاديمي للطلاب في الرياضيات ، اللغة ، الفنون . (Sanch & Roda,1006 : 96)

وفي دراسة عن اكتشاف التغيرات في القابليات في مفهوم الذات الاكاديمي لدى الشباب الجامعيين في هونكونك للمرحلة الانكليزية وجد (Ju Lin,2009) من خلال نتائج بحثه ان الثقة الاكاديمية لدى الطلبة والمفهوم الذات الاكاديمي تزداد عند الطلبة مع مرور الوقت ومع تقدم المراحل الدراسية . (Ju Lin,2009 : 411)

ومن هنا تأتي أهمية البحث الحالي في الكشف عن مفهوم الذات الأكاديمي باعتباره مفهوماً حيوياً بالنسبة لأداء الطلاب الأكاديمي في عملية التحصيل الدراسي داخل المحيط المدرسي، وهو جزء من تقدير الذات العام لدى الفرد، يرتبط بالجانب الدراسي، وبالحياة الأكاديمية للفرد، وتقدير الذات الأكاديمي له أهميته في التقدم الدراسي، لأنه لا ينمو إلا في المواقف التعليمية المختلفة، ولهذا يعتبر جانباً مهماً وموجباً من جوانب الذات الموجبة.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الاجابة على الاسئلة الاتية :

١. ما مستوى مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة الجامعة المستنصرية.
٢. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في مفهوم الذات الاكاديمي وفق المتغيرات التالية:

- أ. الجنس (ذكور - أناث)
- ب. التخصص (علمي - انساني)
- ج. المستوى الدراسي (الثاني - الرابع)

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طلبة الجامعة المستنصرية - الدراسات الصباحية للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) ومن المستوى الدراسي (الثاني - الرابع)

تحدي مصطلحات

١- الذات

عرفها كل من :

- ويبستر 1981 Webster

هو ما يكونه الفرد عن نفسه نتيجة تصوره العقلي عنها (Webster,1981 :1040)

- منصور وآخرون ١٩٧٨ :

مفهوم الذات بأنه فكرة الفرد عن نفسه وإدراكه لها (منصور وآخرون ، ١٩٧٨ :٤٨٤)

- جابر وكفافي ١٩٩٥ :

بأنه مفهوم الفرد وتقييمه لنفسه بما يشتمل عليه من قيم وقدرات واهداف واستحقاق شخصي . (جابر وكفافي ، ١٩٩٢ : ٤٨٣)

الذات الأكاديمي

عرف كل من :

- كاظم ١٩٩٠

هو الكيفية التي يستجيب بها الفرد آزاء النشاطات والواجبات والأعمال المدرسية المتمثلة بعاداته الدراسية (كاظم ، ١٩٩٠ : ٧٥)

- أبو جادو ، ١٩٩٨

بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد أو هو تقرير الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة (ابو جادو ، ١٩٩٨ : ١٣٩)

- مس كوج وسيكل 2002 Mx Coach & Siegle

بأنه وصف لتقويم إدراكات الفرد لقدراته الأكاديمية ويشمل ذلك المعتقدات العامة حول احترام الذات التي ترتبط بإدراكات الفرد حول كفايته ،وقدراته الأكاديمية.(7: McCach&Siegle,2002)

- النوري ، ٢٠٠٦ :

بأنه إدراك الفرد لذاته المدرسية والتفاعل مع الآخرين والبيئة واستجابته تجاه النشاطات والواجبات والأعمال المدرسية بطريقة تضمن له التعليم المدرسي والنجاح فيه من خلال التأثير والتأثر بالآخرين (النوري ، ٢٠٠٦ : ١٦-١٧)

- أبو زيتون وعليوات ، ٢٠١٠ :

هو نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية واحترامه لذاته ، ولكفاياته ، وقدراته الأكاديمية . (أبو زيتون وعليوات ، ٢٠١٠ : ٢٢٥)

التعريف الاجرائي الاكاديمي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي .

الدراسات السابقة

في ضوء اطلاع الباحث على الدراسات السابقة حول الذات الاكاديمي توصل الى بعض الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع ومن هذه الدراسات:

دراسة (نوفل ، ١٩٩٨)

هدفت الدراسة الى معرفة تأثير مفهوم الذات الاكاديمي ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس ، وقام الباحث باستخدام مقياس مفهوم الذات الاكاديمي (لبروكفر) وتكون المقياس من اربعة عشر فقرة ، وشملت عينة الدراسة على (٣٩٢) طالبا وطالبة ، وتوصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث لطلبة الصف التاسع الاساسي في مفهوم الذات الاكاديمي ، كما توصلت النتائج الى وجود فروق بين متوسطات استجابات طلبة الصف التاسع الاساسي في مفهوم الذات الاكاديمي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس تبعاً لمتغير مستوى تعلم الادب . (نوفل ، ١٩٩٨ : ١-٢)

دراسة (الدفاعي ، ٢٠٠٢)

هدفت الدراسة بناء برنامج ارشادي نفسي لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي المهني لدى طلاب كلية التمريض ،وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التمريض البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة ، استبعد الباحث الاناث والطلبة العرب ،وسحبت عينة الدراسة من المرحلتين الثانية والثالثة ، اذ بلغ عدد افراد العينة (١٣٦) طالباً ،ومن اجل تحديد الطلبة الذين يملكون مفهوماً ذاتياً سلبياً نحو تخصصهم ومهنتهم ، قام الباحث ببناء مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المهني ، ثم طبق المقياس على مرحلتين ، الاولى قبل تنفيذ البرنامج الارشادي (اختبار قبلي) ،والثانية بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج الارشادي (الاختبار البعدي) .

ومن أجل تحقيق اهداف الدراسة تم اعداد برنامج ارشادي نفسي احتوى على (١٢) جلسة ارشادية نفسية ،واسفرت النتائج على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي بفرق دال احصائياً وهذا يدل على ان البرنامج الارشادي له تأثير ايجابي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي المهني ، كما تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في الاختبار القبلي وهذا يدل على ان المجموعتين متكافئتين في مفهوم الذات السلبي نحو تخصصهم ومهنتهم .(الدفاعي ، ٢٠٠٢ : ١-١٧٦)

دراسة (المصطفاوي ، ٢٠٠٤)

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الابداعي ومفهوم الذات لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات ،وللتحقق من هذا الهدف وضعت عددا من الفرضيات منها : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي . لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مفهوم الذات غير الأكاديمي ،وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبة ، تم توزيعهن الى

مجموعة تجريبية مكونة من (١٥) طالبة وأخرى ضابطة مكونة من (١٥) طالبة أيضاً وقام الباحث بأعداد البرنامج التدريبي المطبق على عينة البحث من خلال اعداد فقرات تدريب تلائم مجتمع البحث وعينته من برنامج كورت CoRT لتعليم التفكير المعد من قبل العالم دي بونو DeBono ومن بين النتائج التي توصلت اليها الدراسة : وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في مقياس مفهوم الذات ككل وفي المجالين الرئيسين ، مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات غير الأكاديمي.(المصطفاوي ، ٢٠٠٤ : أ-ج)

دراسة (النوري ، ٢٠٠٦)

هدفت الدراسة الى بناء وتقنين مقياس مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة جامعات العراق وقد تكون المقياس من (٨١) فقرة ، وقد تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠٠) طالب وطالبة من جامعات (بغداد ، مستنصرية ، الموصل ، بصرة) . وفي ضوء اجراءات بناء المقياس وتحليله الاحصائي استنتجت الباحثة ان متغير الجنس (ذكور ، اناث) لم يؤثر في مستوى مفهوم الذات الاكاديمي في حين كان طلبة الاختصاص العلمي يتمتعن بمفهوم ذات اكاديمية اعلى من طلبة الاختصاص الانساني بفرق دال احصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، اما متغير الصف فكما يبدو من نتائج تحليل التباين له تأثير في مفهوم اذلات الاكاديمية وللفادة من هذا البحث توصي الباحثة باستخدام المقياس في الكشف عن مفهوم اذلات الاكاديمي لدى طلبة الجامعة بهدف توجيههم ورعايتهم فضلاً عن قيام بدورها في توفير برامج وأنشطة دراسية لتنمية هذا المفهوم . (النوري ، ٢٠٠٦ : ١-١٣٧)

دراسة مانيل وكريمان (Mannil & Kreeman,2008)

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى الانجاز الاكاديمي ومفهوم الذات الاكاديمي والدافع الاكاديمي لدى المراهقين المهاجرين وغير المهاجرين في منطقة تورنتو العظمى في كندا ، وقد بلغت عينة البحث (٥٧٣) طالبا من المدارس الثانوية من المراهقين

المهاجرين وغير المهاجرين ،وقد اظهرت نتائج التحليل الاحصائي بأن الطلبة المهاجرين كان لديهم انجاز اكاديمي ومفهوم ذاتي اكاديمي ودافع اكاديمي بالنسبة لمادة الرياضيات اعلى مقارنة بالطلبة الغير المهاجرين ، كما اظهرت النتائج بأن الطلبة المهاجرين وغير المهاجرين يتمتعون بمفهوم ذاتي اكاديمي عالي بالنسبة لمادة اللغة الانكليزية في مناطق تورنتو العظمى (Shalhan&Joun,2008 :700-743)

دراسة ولسون (Wilson,2009)

هدفت الدراسة معرفة العلاقة بين قدرة الانجاز الاكاديمي والمقارنة الاجتماعية ومستوى الاحساس بالصعوبات ومفهوم الذات الاكاديمي والاهداف المستقبلية لدى طلبة اعداديات تسريعية ، تمثلت عينة الدراسة بثلاثة مجاميع من طلبة اعداديات تسريعية : المجموعة الاولى هي مستوى متقدم في الدراسة ، المجموعة الثانية مستوى ادنى ، المجموعة الثالثة مستوى ادنى من المجموعتين السابقتين . تبين من خلال نتائج الدراسة ان هناك علاقة واضحة وايجابية بين قدرة الانجاز الاكاديمي والمقارنة الاجتماعية ومستوى الاحساس بالصعوبات ومفهوم الذات الاكاديمي والاهداف المستقبلية في المجاميع الثلاثة ، كما اسفرت النتائج ان الاحساس بالصعوبات والانجاز الاكاديمي كانا مؤشرين جديدين وكبيرين في مفهوم الذات الاكاديمي للطلاب مقارنة بمتغير المقارنة الاجتماعية كما اتضح من خلال النتائج بأن هناك علاقة قوية بين مفهوم الذات الاكاديمي والتطلعات التربوية المستقبلية للطلاب واستنتج الباحث بأن المنهج الذي يزود به الطلاب الموهوبين اكاديمياً هو منهج مهم في كيفية تطوير انفسهم كطلاب وكمتعلمين . (Wilson,2009 : 1-211)

دراسة اسيكسال (Isiksal,2010)

هدفت الدراسة الى المقارنة في مفهوم الذات الاكاديمي والحافز الاكاديمي بين الطلبة الأمريكان وطلبة الأتراك .وقد بلغت عينة البحث (٥٦٦) طالب وطالبة من جامعة أنقرة في تركيا منها (٢٨٤) طالب وطالبة للعينة التركية و (٢٨٢) طالب

وطالبة للعيينة الأمريكية ،وقد اظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان فكرة الذات الأكاديمي لدى الطلبة الأمريكان كانت أعلى مقارنة بالعيينة التركية ، اما الحافز الأكاديمي كان أعلى عند طلبة الأتراك مقارنة بالعيينة الأمريكية وبصورة عامة واستناداً على اختلاف المراحل الدراسية فقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الحافز الأكاديمي كلما تقدم الطالب في المراحل الدراسية .(Isiksal,2010 :272-585)

دراسة جو ليو (Ju liu,2010)

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الاكاديمي والحافز الاكاديمي بالنسبة لتعلم اللغات الاجنبية لدى طلبة تايوان ،وقد بلغت عينة البحث (٤٣٤) طالباً وطالبة من المراحل الجامعية الاربعة . وقد اظهرت نتائج التحليل الاحصائي بأن العلاقة بين مفهوم الذات الاكاديمي ومكونات الحافز الاكاديمي لدى الطلبة بالنسبة لتعلم اللغات كانت عالية ،وان الطلاب ذوي المراحل الدراسية الاخيرة لديهم ذات اكاديمي وحافز اكاديمي اعلى من الطلاب ذوي المستويات الدراسية الادنى ،وان التقييم الذاتي للطلاب من ناحية مستوى مهاراتهم مرتبط بصورة معتدلة مع مفهوم الذاتي الاكاديمي والحافز الاكاديمي (Jul in,2010 : 207-225)

اجراءات البحث

يتناول هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة ،ومجتمع الدراسة ،وعينة الدراسة ومتغيراتها واجراءاتها ، كما يتناول وصفا لاداة الدراسة ودلالات الصدق والثبات المستخدمة في هذه الدراسة بالاضافة الى التحليلات الاحصائية المستخدمة فيها .

اولاً : مجتمع البحث

لتحقيق اهداف البحث الحالي تم تحديد مجتمع البحث الأصلي واختيار عينة له من طلبة جامعة دهوك فقد بلغ عدد طلبة الجامعة (٦٧٠٢) طالب وطالبة .

ثانياً : عينة البحث

بعد تحديد مجتمع البحث تم سحب عينة عشوائية من طلبة الجامعة المستنصرية كلية الهندسة ، كلية العلوم و كليتي انسانيين هما الانسانية الجغرافية ، والعلوم التربوية (ثم سحبت عينة طبقية عشوائية متساوية من الفاكولتيات المذكورة وقد بلغت (٢٤٠) طالباً وطالبة وبواقع (١٢٠) طالباً وطالبة ومن المستوى الدراسي (الثاني والرابع) وبواقع (٣٠) طالب وطالبة من كل مستوى دراسي ، وبواقع (١١٣) طالب و(١٢٧) طالبة كمتغير للجنس ، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

توزيع عينة البحث الاساسية حسب الكلية والتخصص

الاختصاص	الكلية	عدد الطلبة لكل	المجموع
علمي	الهندسة	٦٠	١٢٠
	العلوم	٦٠	
أنساني	العلوم التربوية	٦٠	١٢٠
	العلوم الانسانية/جغرافية	٦٠	
المجموع		٢٤٠	٢٤٠

ثالثاً : اداة البحث :

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي قامت الباحثة بتبني مقياس مفهوم الذات الاكاديمية المعد من قبل (النوري ، ٢٠٠٦) والمكون من (٨١) فقرة ويضم خمسة بدائل (تتطبق عليّ دائماً ، تتطبق عليّ احياناً ، تتطبق عليّ نادراً ، لا تتطبق عليّ ابداً) وقد عمد الباحث الى استخراج اهم الخصائص السيكومترية له ، وكما يأتي :

١- وضوح التعليمات والفقرات :

ويهدف هذا الاجراء الى التحقق موضح التعليمات والفقرات والزمن الذي يستغرقه الطالب في الاجابة ، وتم اختيار (٣٠) طالب وطالبة عشوائياً من مجتمع البحث إذ تبين وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبلغ معدل الزمن الذي استغرقه الطالب في الاجابة (٢٥) دقيقة.

٢- صدق الاداة

للتحقق من صدق المقياس البالغ (٨١) فقرة تم عرضه على عدد من الخبراء* المحكمين من الاساتذة المختصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم خمس خبراء ، للتأكد من صلاحية الفقرات ، جاءت ملاحظات اعضاء لجنة التحكيم بصلاحية أغلب فقراته وبنسبة اتفاق (٩٠%) واستبعدت الفقرات التالية (٦ ، ٨ ، ٢٨ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤٥ ، ٤٧ ، ٥٠ ، ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦ ، ٥٧ ، ٥٨ ، ٦٤ ، ٦٦ ، ٦٩ ، ٧١ ، ٧٢ ، ٧٣ ، ٨٠) لتصبح عدد فقرات مقياس مفهوم الذات الاكاديمي (٥٣) فقرة.

٣- ثبات الاداة

تم ايجاد ثبات الاداة بطريقة اعادة الاختبار من خلال تطبيق مقياس الذات الاكاديمية على عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (٤٠) طالب وطالبة ثم اعيد تطبيق المقياس بعد مضي (١٦) يوما على التطبيق الاول ولقد تم ايجاد معامل ثبات المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في التطبيق الاول ودرجاتهم في التطبيق الثاني وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٥) .

رابعاً : تصحيح المقياس

يقصد به وضع درجة لكل فقرة من فقرات المقياس وعلى وفق استجابة الطالب ، ثم تجمع هذه الدرجات لاستخراج الدرجة الكلية لكل استمارة ، وتم تصحيح الاستمارات على اساس (٥٣) فقرة والجدول (٢) يوضح ذلك:

الجدول (٢)

يوضح بدائل مقياس الذات الأكاديمية وأوزانها

لا تتطبق علي	تتطبق علي نادراً	تتطبق علي أحياناً	تتطبق علي غالباً	تتطبق علي تماماً	بـدائل الإجابة وزن البديل
١	٢	٣	٤	٥	إيجابية
٥	٤	٣	٢	١	سلبية

خامساً : الوسائل الإحصائية

فيما يأتي وسائل الإحصاء الوصفي والاستدلالي التي استعملت في إجراءات البحث الحالي والحصول على نتائجه :

١- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيمة الثبات

Person product moment correlation coefficient

٢- الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة

t-test for one swample

٣- الاختبار التائي لعينيت مستقلتين لمعرفة الفروق بين متغيرات البحث

t-test tow independent smples

(البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٨ : ٢٦٠ ، ٢٥٤ ، ١٨١)

عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها وفقاً لأهداف البحث وكما

يأتي :

نتائج البحث الخاصة بتحقيق الهدف الأول:

يتضمن الهدف الأول التعرف على " مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى

طلبة الجامعة " وتحقيقاً لهذا الهدف ، فقد تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات طلبة

العينة البالغ عددهم (٢٤٠) طالباً وطالبة من الاختصاصيين الانساني والعلمي في

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ، حيث بلغت قيمة هذا المتوسط (٣٨ ، ١٨٠) درجة وبأنحراف معياري (٤٤ ، ٢٦) وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة والمتوسط الفرضي للمقياس البالغة قيمته (١٥٩) درجة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، فقد وجد بأن القيمة التائية المحسوبة تساوي (١٢.٥٢) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٣٩) تبين أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس وذلك لصالح المتوسط الحسابي للعينة مما يدل على امتلاك الطلبة لمفهوم الذات الأكاديمي ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

متوسط درجات عينة والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة عند ٠.٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
دال	١.٩٦	١٢.٥٢	٢٣٩	١٥٩	٢٦.٤٤	١٨٠.٣٨	٢٤٠

ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة (النوري ، ٢٠٠٦) وتعزى هذه النتيجة الى شعور الطلبة بالرضا عن اختصاصاتهم الدراسية اذ تشير هذه النتيجة الى ارتفاع مستوى الانجاز الدراسي والاكاديمي لدى طلبة الجامعة ، اذ أشارت الى بروز مستوى ايجابي في مفهوم الذات الأكاديمية مما انعكس على انجازهم الدراسي ،ومن ناحية اخرى قد يكون للاهتمام العام بالتعليم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي حافزاً للأسرة على تشجيع ابنائها على الدراسة ومتابعتهم سبباً لخلق مفهوم ذات أكاديمي عند الطلبة ، هذا وقد يكون للطعم الذي تقدمه الجامعة للطلبة في الاونة الأخيرة بتوفير البعثات للطلبة الاوائل وكذلك بتوفير فرص للبعثات حتى للذين معدلاتهم جيدة بعد

التخرج قد يكون ذلك سببا للاهتمام بالجانب الأكاديمي وهذا بإمكانه تطوير مفهوم الذات الأكاديمي عند الطلبة .

ثانياً : الهدف الثاني

يتضمن الهدف الثاني التعرف على الفروق في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي

وفقاً للمتغيرات الآتية :

أ-الجنس (ذكور – اناث)

لتحقيق هذا الهدف استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات كل من الذكور والاناث إذ بلغ المتوسط لاستجابات الاناث فقد بلغ (١٨١.٧٣) درجة وبانحراف معيار ي(٢٥.٤٧) وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٠.٨٣٧) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٣٨) فقد تبين ان القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية وبذلك فقد اسفرت النتيجة عن عدم وجود فرق دال احصائياً وفقاً لمتغير الجنس والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للفروق وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١١٣	١٧٨.٨٦	٢٧.٥٣	٢٣٨	٠.٨٣٧	١.٩٦	غير دال
اناث	١٢٧	١٨١.٧٣	٢٥.٢٤				

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (النوري ، ٢٠٠٦) ،ويمكن تفسير هذه النتيجة الى عدم وجود تمييز بين الطلبة داخل الجامعة لامن حيث الجانب المعرفي ولا من حيث المنهج وتوفير فرص العمل مستقبلاً لكلا الجنسين ،وقد تكون للحملة الاجتماعية

الداعية الى المساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق والادوار الاجتماعية قد تركت طابعاً ايجابياً في هذا المجال.

ب- التخصص (علمي - انساني)

لغرض تعرف دلالة الفروق في مفهوم الذات الاكاديمي وفق متغير التخصص تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات كل من طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة التخصص العلمي (١٨١.٦٣) درجة وبانحراف مقداره (٢٦.٩٩) ، اما المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة التخصص الانساني فقد بلغ (١٧٩.١٣) درجة وانحراف معياري مقداره (٢٥.٩٣) وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٠.٧٣٢) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٣٨) تبين ان القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية وبذلك اسفرت النتيجة عن عدم فرق دال احصائياً في مفهوم الذات الاكاديمي وفق متغير التخصص والجدول (٥) يوضح ذلك

الجدول (٥)

قيمة الاختبار التائي للفروق في متغير التخصص في مفهوم الذات الاكاديمي

مستوى الدلالة عند ٠.٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص
	الجدولية	المحسوبة					
غير دال	١.٩٦	٠.٧٣٢	٢٣٨	٢٦.٩٩	١٨١.٦٣	١٢٠	علمي
				٢٥.٩٣	١٧٩.١٣	١٢٠	إنساني

يمكن ان تعزو هذه النتيجة الى ان الدراسات العلمية والانسانية في الجامعة تهتم فقط بالجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الاخرى في شخصية الطالب.

ج-المستوى الدراسي (الثاني - الرابع)

لغرض تعرف دلالة الفروق في مفهوم الذات الاكاديمي وفق متغير المستوى الدراسي تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات كل من طلبة المستوى الدراسي الثاني وطلبة المستوى الدراسي الرابع ، اذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة المستوى الدراسي الثاني (١٨٦.١٥) درجة وبانحراف معياري مقداره (٢٤.٢٨) ، اما المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة المستوى الدراسي الرابع فقط بلغ (١٧٤.٦٠) درجة وبانحراف معياري مقداره (٢٧.٣٤) وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٣.٤٦) وعند مقارنها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٣٨) تبين ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية وبذلك اسفرت النتيجة عن وجود فرق دال احصائياً في مفهوم الذات الاكاديمي لصالح المستوى الدراسي الثاني والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

قيمة الاختبار التائي للفروق في متغير مستوى الدراسة في مفهوم الذات الاكاديمي

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الثاني	١٢٠	١٨٦.١٥	٢٤.٢٨	٢٣٨	٢.٤٦	١.٩٦	دال
الرابع	١٢٠	١٧٤.٦٠	٢٧.٣٤				

لم تتفق هذه النتيجة مع دراسة (النوري ، ٢٠٠٦) يمكن تفسير هذه النتيجة بأن السنة الدراسية الرابعة هي أنها الحياة الجامعية فسوف تكون اكثر واقعية ، نقص التعينات وانشغاله في امور قد تؤثر في نظريته الى الدراسة مما يؤدي الى انخفاض مستوى مفهوم الذات الاكاديمي لديه بينما في السنة الدراسية الاولى والثانية كان مشدد للدراسة ومتحمساً لها فأنا نجد او نلاحظ عند وصوله الى السنة الدراسية الرابعة يشعر باليأس وخيبة الأمل مما يؤدي الى تغيير سلبي في مفهوم الذات.

التوصيات

- على وفق النتائج التي توصلت إليها البحث الحالي فقد وضع الباحث بعض التوصيات وهي كالآتي :
١. العمل على إرشاد الطلبة الجدد وتهيئتهم للجو الجامعي الذي يعد بمثابة مرحلة انتقالية من حياة المدرسة الى الحياة الجامعية التي تختلف كثيراً عن سابقتها.
 ٢. تعزيز مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة من خلال المحاضرات التي يلقيها الاساتذة في الجامعة واقامة ندوات.
 ٣. الاهتمام في دراسة العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي للعمل على تلافي الاسباب التي تؤدي الى مفهوم ذات غير أكاديمي.

المقترحات

- استكمالاً لنتائج البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي :
١. اجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على طلبة الصف السادس اعدادي .
 ٢. اجراء دراسة تربط بين مفهوم الذات الأكاديمي ومتغيرات اخرى كالانجاز الأكاديمي والدافع المعرفي واتخاذ القرار واختيار الهدف.
 ٣. اجراء دراسات تستهدف قياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى افراد من شرائح اجتماعية اخرى (معلمون - مدرسون) .

المصادر

١. أبو جادو ، صالح (١٩٩٨): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، عمان ، دار الميسرة .
٢. ابو زيتون ، جمال وعليوات ، شادان (٢٠١٠) : اثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الاكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا ، مجلة جامعة دمشق - المجلد ٢٦ ، العدد الرابع.
٣. البطاينة ، اسامة وغوائية ، مأمون (٢٠٠٥) : دراسة مقارنة بين مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في محافظة اربد بالاردن ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، المجلد (١) العدد(٢) .
٤. البياتي ، عبد الجبار توفيق واثناسيوي ، زكريا ، (١٩٧٧) : الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد - المطبعة العالمية.
٥. جابر ، عبد الحميد جابر وكفافي ، علاء (١٩٩٢) : معجم علم النفس والطب النفسي ، الجزء الخامس ، القاهرة ، النهضة العربية .
٦. الجميلي ، علي عليج خضر (٢٠٠٥) : اثر العلاج الواقعي والمهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الاعدادية ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٧. حسين ، محمود عطا محمود ، (١٩٨٥) : مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية ، علمي أو أدبي ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (١٦) ، السنة الخامسة ، الرياض.
٨. الدباغ ، كفاح شيت (١٩٩٧) : مفهوم الذات وعلاقته بمركز السيطرة لدى الأطفال في دور الدولة وأقرانهم ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
٩. الدفاعي ، كاظم علي (٢٠٠٢) : بناء برنامج إرشادي نفسي لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي المهني لدى طلاب كلية التمريض ، كلية التربية ، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٠. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧) : **التوجيه والارشاد النفسي** ، عالم الكتب ، القاهرة .
١١. سعيد ، ياسر نظام مجيد (٢٠٠٣) : **بناء مقياس الصحة النفسية لطلبة الجامعة على وفق مؤشرات مقياس منيسوتا المتعدد الواجه M.M.P.I** ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
١٢. شريم ، رغدة وعبد القادر ملحم (٢٠٠٠) : **أبعاد مفهوم الذات وأثر متغيرات الجنس والصف ومستوى التحصيل لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين في الصفين التاسع والعاشر ، مجلة دراسات (العلوم التربوية) ، المجلد ٢٧ ، العدد ١.**
١٣. صالح ، ساهرة عبد الودود (٢٠٠٢) : **استراتيجيات التكيف لاهداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لطلبة الجامعة ، جامعة بغداد - كلية التربية (اطروحة دكتوراه غير منشورة .**
١٤. صوالحة ، محمد (١٩٩٢) : **دراسة تطويرية لمقياس مفهوم الذات ، مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد (٨) ، العدد(٤) ، الأردن ، ص٨٣ .**
١٥. عبد الله ، مهنا بشير (٢٠٠٧) : **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات ثانوية المتميزات في مدينة الموصل ، مجلة أبحاث كلية التربية السياسية ، المجلد ٥، العدد ١.**
١٦. كاظم ، علي مهدي (١٩٩٠) : **بناء مقياس مقنن لمفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، جامعة بغداد ، كلية التربية الاولى ، رسالة ماجستير غير منشورة.**
١٧. المصطفاوي ، عبد الكريم محسن محمد (٢٠٠٤) : **أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الابداعي ومفهوم الذات لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات ، كلية التربية - ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .**

١٨. المقدادي ، محمود حامد حسين (١٩٩٨) : المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد (٣٤) ، ص ٥-٢٤.

١٩. منصور ، طلعت وآخرون (١٩٧٨) : أسس علم النفس العام ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

٢٠. النقيثان ، ابراهيم بن حمد (١٤٢٦) : مفهوم الذات (فكرة الفرد عن نفسه) وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي

[http:// www.holol.net/show_article-main_cfm?id=](http://www.holol.net/show_article-main_cfm?id=)

٢١. النوري ، امل مهدي (٢٠٠٦) : بناء وتقتين مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة " اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المستنصرية.

٢٢. نوفل ، مفيد حسن (١٩٩٨) : مفهوم الذات الأكاديمي وتأثيره ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس : فلسطين ، رسالة ماجستير غير منشورة.

23. Isiksal,Mine (2010) A Comparative Study on Undergraduate Students' Academic Motivation and Academic Self-Concept, The Spanish Journal of Psychology .Vol.13 No.2,572-585.

24. Ju Lin Hui (2009) ;Exploring Changes in Academic Self-Concept in Ability – Grouped English Classes ' Chang Gung Jorنال of Humanities and Social Sciences, 2:2 , 411-432.

25. — (2010) : The Relation of Acadmic Self Concept to Motvation . annly University Student , feny Chia Journal of Humanities and Social , p.p,207-225,No.20,Jun.

26. McMoach , B.and Siegle ,D,(2002) : The Structure and Function of Academic Self Concept In Gifted and General Education Students Giftedness and Self –

- Concept Symposium** . American Educational Research Association,1-15.
27. Lind , G,(1985) : **Growth and Regression in Cognitive – Moral Development** , Precedent publishing. Inc, Chicago, Illinois.
28. Mannil,shaljan Areepatta & Kreeman , John G (2008) : **Academic achievement , academic self-concept and academic motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary School** . **Journal of advanced acadmi** . volume 19 issue 4/article 831 .page numbers ; 700-743.
29. Sanchez , Franesisco Javire & Roda Maria Dolores (2006) : **Relationships between Self-concept and Academic Achievement in primary students** , Electronic journal of Research in Educational Psyshology and Psychopedgogy ,1(1),95-120,Issum : 1696-2095.
30. Webster (1981) P New Collegiate Dictionary .Massusettes : Mariam Company.
31. Wilson , Hope Elisabeth : (2009): **A Model of Academic Self-Concepr : Difficulty , Social Comparison and Achievement** ,Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Connecticut.

الهوامش :

* الخبراء

١. أ.د. عبد الامير الشمسي / جامعة بغداد / ابن رشد / قسم العلوم التربوية والنفسية .
٢. أ.د. ليلى الاعظمي / جامعة بغداد / ابن رشد / قسم العلوم التربوية والنفسية .
٣. أ.د. صفاء حبيب طارق / جامعة بغداد / ابن رشد / قسم العلوم التربوية والنفسية .
٤. أ.د. نبيل عبد الغفور / الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم الارشاد.
٥. أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي / جامعة تكريت / علم النفس.



الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة

ا.م.د. ليلى جاسم حسن

اسراء كريم خليفة

الجامعة المستنصرية / كلية التربية



الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة

ا.م.د. لمياء جاسم حسن

اسراء كريم خليفة

ملخص البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على الذكاء الروحي ومعرفة دلالة الفروق فيه لدى طلبة الجامعة المستنصرية على وفق (الجنس , التخصص , الصف). وقد قمتا الباحثتان ببناء مقياس للتعرف على الذكاء الروحي اعتماداً على نظرية زوهار ومارشال المطورة من قبل يوسي امرام الذي يتألف من (51) فقرة وبعد استخراج الصدق الظاهري له والثبات بطريقتي الاختبار واعادته بلغ معامل الارتباط (0.82) كما بلغ معامل الفا كرونباخ (0.76) عند تطبيقه على (50) طالب وطالبة، ثم تم تطبيقه على عينة البحث الاساسية التي تألفت من (300) طالب وطالبة من كليتين هما كلية العلوم بقسمين الكيمياء والرياضيات وكلية التربية بقسمي الجغرافية والتاريخ، واسفرت النتائج بعد استخدام sp.ss إلى إن:

أولاً- يتمتع طلبة الجامعة المستنصرية بالذكاء الروحي.

ثانياً- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير التخصص، وظهر فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير الصف ولصالح الصف الثالث والرابع.

مشكلة البحث:

يُعد الذكاء ظاهرة انسانية تتعلق بحياة الإنسان، ووجودها مرتبط بوجوده. ولا شك أن الأهتمام بها قديم قدم الإنسان نفسه (دافيدوف، 1983، ص528). وقد اتسع مفهوم الذكاء خلال العقود الثلاث الماضية بصورة غير مسبقة، وتوصل عدد من العلماء الذين بحثوا في الذكاء امثال، ثيرستون Therston، وثورندايك Thorndike، وسبيرمان spearman، وجيلفورد Guilford، وغيرهم إلى انواع كثيرة من الذكاءات

وقد حظيت معظم هذه الأنواع باهتمام كبير من العلماء (جبر,حسين,2011, ص1). إذ أشارت دراسات مسجيكي (McGeachey, C. 2001) إنه على مدى العقد الماضي أو أكثر, أظهرت المجتمعات هواجس ومخاوف حول عدة مسائل مثل الإيثار والقضايا البيئية والمسؤولية الاجتماعية, والحاجة إلى الشفافية والنزاهة والمعنى, كما أظهرت الأبحاث الأخيرة زيادة في الحاجة إلى الاعتراف بالقيم المعنوية والأخلاقية والروحية, ويؤكد بعض علماء الأنثروبولوجيا (علم الأناسة) وعلماء الأحياء العصبي أن هذا التوق للمعنى والقيمة التي يمنحها للتطور, هو أول ما أخرج الكائنات الإنسانية من الغابات قبل مليوني سنة أو نحوها (McGeachey, C.,2001,p9).

وترى يوسي أمرام (Yosi Amram,2007) إن إهمال القيم الروحية يؤدي إلى ظهور الأمراض الروحية والتي هي حالة من التشتت والتجزئة وإن شفاء النفس بواسطة الذكاء الروحي هو السبيل للانتقال إلى مرحلة الكمال والصحة الروحية (Yosi Amram,2007,p15), إذ ذكر أولسن (Olsen, 2008) في نتائج دراسته إلى وجود ارتباط إيجابي بين الصحة الروحية وتحصيل الطلبة (Olsen, 2008,p13). أما سيسك وتورانس (Sisk&Torrance,2001) فقد ذكرا في دراستهما إلى عددٍ من القدرات الخاصة بالذكاء الروحي متمثلة بالنزاهة والوعي الذاتي والتفكير الإبداعي والحكمة والتساؤل (Sisk&Torrance,2001,p21). وأكدت دراسة فوغان (Vaughan,F.,2002) على أن النفس الذكية روحياً هي نفس مكتملة لديها وعي بأن السعي الإنساني في الحياة هو جزء من نسيج أكبر وأغنى في الكون الشامل وأكدت هذه الدراسة في أن النفس الضحلة روحياً لا تستطيع أن تجود بمبادئ تعتمد على السمو الروحي (Vaughan,F.,2002 ,p49).

وقد تبلورت مشكلة البحث الرئيسية في إطارها العام من خلال الإجابة على التساؤل الذي يمثل جوهر المشكلة التي يتصدى لها البحث الحالي الاتي :

(التعرف على الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة؟ وهل هناك فروق في الذكاء الروحي وفق الجنس والتخصص والصف؟)

اهمية البحث:

تُعد الجامعة مؤسسة علمية تربوية ذات مستوى رفيع تتركز مهامها الاساسية في اعداد طلبة ليكونوا مؤهلين لتبوء مراكز قيادية في مختلف المجالات الموجودة التي ستطلبها عملية التقدم العلمي التكنولوجي في المجتمع (علوان, 2010, ص465). فأن تقدم أي بلد في الوقت الحاضر لا يتوقف على مواردها الاقتصادية والاجتماعية دائماً وإنما يتوقف على ثروتها الإنسانية, , ولعل أهم شريحة معنية بهذا الاستثمار هي طلبة الجامعات فهم مصدر الطاقة والتجديد والتغيير والإنتاج فكما يقول الفيلسوف الالمانى (غوته) " مستقبل الأمة نابع من طاقات عناصرها (عربيات, 2001, ص17).

وخلال العشر سنوات الأولى من القرن الواحد والعشرين، ازداد اهتمام الباحثين في علوم المخ والأعصاب وعلم النفس وعلم الاجتماع والديانات، بالذكاء الروحي بشكل كبير باعتباره الذكاء المركزي والأهم من بين الذكاءات الأخرى لأنه يقودها، اذ يمثل الذكاء الروحي سعياً نحو المعنى والرؤية والقيمة , كما تؤكد دراسات دانة زوهار (Zohar,D,2001) إلى ان الذكاء الروحي أهم أنواع الذكاءات لقدرته على تغيير حياة الافراد , فهو القدرة على ترجمة القيم والمبادئ بسلوك انساني متوازن والقدرة على السيطرة على النفس والشعور بالسلام الداخلي وتكوين الذات (Zohar,D,2001,p23). أن الاهتمام العالمي بتنمية الذكاء الروحي مؤخراً جاء في الوقت المناسب , فعالمنا اليوم يوصف بأنه سقيم روحانياً, نظراً لان ثقافتنا غير مستقرة وتعرض لتغيرات سريعة , فالذكاء الروحي هو الذكاء الذي يخلص الأفراد من الانانية ويحل محلها الحب الايثاري وهو اعلى مراتب الحب كما يزيل المشاعر السلبية, ويولد السلام الحقيقي والسعادة, والتميز بين الحق والباطل مع الزهد الصادق ,وهو استيعاب للربانية الكامنة في كل شيء والتي تلغي الفوارق بين الأسماء والأشياء هذا الدافع يجعل الانسان يشعر بالسعادة والسلام والغبطة الروحية (Zohar, (Spiritual bliss (D. & Marshall, I. 2000,p67).

وعليه تمثلت أهمية البحث الحالي بما يلي:

- ١- تجري هذه الدراسة على فئة مهمة وحساسة في المجتمع الذين لديهم ثقلهم في الوسط الاجتماعي الا وهم طلبة الجامعة .
- ٢- ندرة دراسة موضوع الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية والبيئة العراقية بشكل خاص .

ثالثاً : اهداف البحث يرمي البحث الحالي إلى:

- 1- التعرف على الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المستنصرية .
- 2- معرفة دلالة الفروق في الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المستنصرية على وفق (الجنس , التخصص, الصف).

رابعاً : حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية_ الدراسات الأولية الصباحية من كلا الجنسين (ذكور- إناث), لجميع المراحل الدراسية ومن التخصصين (العلمي والإنساني) للعام الدراسي (2013 - 2014) .

خامساً : تحديد المصطلحات **Limits of Terms**

الذكاء الروحي Spiritual Intelligence "التعريف النظري" اعتمدت الباحثتان تعريف يوسي امرام Yosi Amram,2007 للذكاء الروحي إذ عرفته بأنه: نظام متكامل لمجموعة من القدرات , التي تزيد من فاعلية الفرد في حياته وتحقق له السعادة والرفاهية النفسية وتميزه عن الآخرين (Amram,Y.,2007,p4), تعريفاً نظرياً لمفهوم الذكاء الروحي في البحث الحالي لاعتمادها على إطارها النظري في بناء مقياس الذكاء الروحي.

الفصل الثاني

في نهاية القرن العشرين, أشار جاردنر Gardner إلى نوع جديد من الذكاء وهو الذكاء الروحي (SI) Spiritual Intelligence , وقدم له العالمان الأمريكيان دانة زوهار وإيان مارشال (Zohar, D., and Marshall, I,2000) , وبهذا الذكاء الروحي تكتمل الصورة النهائية للذكاء الانساني فالذكاء الروحي يساعد على حل مشاكل المعاني الانسانية والقيم العليا,

وأشار زوهار ومارشال ببحوث ودراسات عديدة حول الذكاء الروحي وبذلا مجهوداً في محاولة تفسير ظاهرة النقص الروحي "spiritually stunted" الذي اصبح شائعاً في المجتمعات الإنسانية, وعرضا الشروط وبعض الارشادات لتنمية الذكاء الروحي الذي يُمكن الافراد من الانسجام بين القلب والعقل ويمنحه السلام الداخلي, وهكذا فأن الذكاء الروحي لدينا من شأنه ان يكون بمثابة بوصلة داخلية لمساعدتنا في العثور على الطريق الصحيح على الرغم من الظلام حولنا. ويشير زوهار ومارشال أن الذكاء الروحي يعتبر قدرة ذاتية داخلية للعقل البشري والنفس وهو في نظم ومستويات مختلفة من المخ (Zohar & Marshall ,2000,p42).

وافترض زوهار ومارشال ان الذات الذكية روحياً عبارة عن مجموعة من الانظمة وكل نظام مرتبط بطريقة معينة, ووضعوا لها رمز زهرة اللوتس " The lotus symbol " كرمز نهائي, وكل طبقة من طبقات الزهرة يصور احدى هذه الطرق, واعتبروا ان كل الطرق صالحة وضرورية فكل طريق يناسب نوعاً من الشخصية اكثر من غيرها, ويمكن للفرد ان يكون على اكثر من طريقة في وقت واحد, او ان يرتضي بطريقة السابق مع اضافة تعديلات عليه وهذه الطرق على النحو التالي:

1_طريق العمل الصالح The Path of Duty:

2_طريق التنشئة The Path of Nurturing

3_طريق المعرفة The Path of Knowledge

4_ طريق التغيير في الشخصية The Path of Personal Transformation

5-طريق الاخاء The Path of Brotherhood

6_ طريق القيادة The Path of Servant Leadership

وقد جاء اهتمام يوسي امرام منصباً على طروحات نظرية زوهار ومارشال في الذكاء الروحي بُعداً عملياً، لذا قامت امرام بأجراء بحوث تطويرية كان الهدف منها تطوير نظرية الذكاء الروحي، واستخلصت وجود سبعة مجالات رئيسة وعامة بين مختلف الثقافات والديانات اطلقت عليها العوامل السبعة الكبرى للذكاء الروحي وهي :

1- الحقيقة Truth

قدرة الفرد على العيش بقلب وعقل منفتحين مع تقبل الآخرين والمحبة لجميع الخلق، ومعرفة الله بأنه سبب كل الأسباب والاستسلام السلمي الى الحقيقة وتعزيز الثقة بطرق متعددة.

2 - الوعي Consciousness

يعكس هذا المجال القدرة على ايقاظ وتفعيل الشعور للاستفادة من الإدراك الحسي للعلاقة بين الكيان الشخصي والمحيط الطبيعي له، وتوليف وجهات النظر المتعددة بطرق تؤدي الى تحسين الأداء اليومي وتحقيق الرفاهية .

3- النعمة Grace

القدرة على العيش في طريق مستقيم وواضح مع اظهار الحب الالهي والثقة في الحياة، والتي تستند على اساس الامتتان، والجمال، والحيوية والفرح فضلاً عن النظرة المتفائلة التي تستند على الايمان والثقة .

4- المعنى Meaning

اكتشاف الأهمية والمعنى من الانشطة اليومية من خلال القدرة على أدراك الغرض وتحقيق الرفاهية في مواجهة الألم والمعاناة والمرونة مع الآخرين.

5- التسامي Transcendence

الارتقاء وتجاوز الذات الانانية للوصول الى التكامل النفسي والموائمة مع المقدسات والاحساس بالنظرة الشمولية والتمتع بالمحبة والكرم والتعاطف والاحترام وايجاد السبل المتعددة لوضع حياتنا في سياق اوسع واثرى.

6- الاستسلام للذات السلمي *Peaceful surrender to Self*

غياب الصراع النفسي والسكينة ورباطة الجأش، والتعاطف الذاتي والكمال الداخلي ومواءمة الحقيقة المطلقة لخلق التوازنات مع قوانين الطبيعة وتقرير المصير.

7- الحرية الداخلية *Inner-Directedness*

معرفة العالم والذات بمعنى ان يكون للإنسان خاصته للتحرر من العادات السلبية والمخاوف واطهار الشجاعة والأبداع والنزاهة وتحمل المسؤولية للوصول للحكمة من خلال الضمير (Amram, 2007, p2-5).

واكدت يوسي امرام ان كل دين تقليدي يشتمل على مجموعة من الاسس والقواعد والعقائد المفروضة على الطائفة التي تعتنق هذا الدين، ونحن هنا نجد ان الذكاء الروحي له دور فعال وقدرة داخلية للعقل، اذ أن النفس البشرية تستمد مصادرها العميقة من الله ذاته على مدى ملايين السنين، هذه القدرة تسمح للمخ البشري ان يستخدمها وان يجد معنى في حل المشكلات وتجاوز الالم والمعاناة والضلال في هذه الحياة، ويمكن تعزيز القيم الروحانية نتيجة لبعض التمارين الدينية مثل الصلاة والتأمل (Amram, 2007, p108).

دراسات سابقة *Previous Studies*

1- دراسة الربيع 2012

الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن

استهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، وما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس الطالب ومستوى تحصيله، ولمعرفة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من مكونات الذكاء الروحي . تكونت عينة الدراسة من (256) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك كان متوسطا .ولم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية

عند مستوى الدلالة (0.05) لأثر الجنس في مستوى الذكاء الروحي أو أي بعد من أبعاده، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الروحي وأبعاد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، تبعاً لمتغير التحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. كما تبين من النتائج أن أبعاد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي تستطيع التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي (الربيع، 2013، ص1).

2- دراسة امرام ودراير (Amram&Dryer, 2007)

استهدفت الدراسة فحص الصدق التمهيدي لاختبار الذكاء الروحي المتكامل ((النسخة الكاملة التي تتكون من 83 فقرة ، والنسخة المختصرة تتكون من 54 فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (263) فرد ، وتم استخدام مقياس الذكاء الروحي المتكامل (ISIS) ، وقد توصلت الدراسة إلى -التحقق من صدق وثبات مقياس الذكاء الروحي المتكامل. -التحقق من صدق وثبات الصورة المختصرة للمقياس فقد بلغ معامل الارتباط بين النسخة الاصلية والصورة المختصرة (0.99) (Amram&Dryer, 2007, p3).

الفصل الثالث

أولاً: منهجية البحث

استخدمت الباحثتان في البحث الحالي المنهج الوصفي *Description* *Research*، وذلك لملائمته في تحقيق أهداف البحث، لأن المنهج الوصفي التحليلي يعد من أساليب البحث العلمي، وأنه يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً ليوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات وآخرون، 1979، ص289).

ثانياً: مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الجامعة المستتصية ذكوراً وإناثاً، وللاختصاصين العلمي والإنساني في الدراسات الأولية الصباحية للعام الدراسي (2013-2014)، إذ بلغ المجموع الكلي للطلبة (34518*) طالباً وطالبة، موزعين حسب الجنس بواقع (18109) طالب و(16409) طالبة، وموزعين بحسب التخصص العلمي بواقع (9758) طالب وطالبة، و(24760) طالب وطالبة في التخصص الإنساني، والجدول (1) يوضح ذلك

ثالثاً: عينة البحث الأساسية Basic of the Research Sample

تتكون عينة البحث الحالي من:

1-عينة التحليل الإحصائي:

بناءً على ما تقدم فأن هناك مجموعة من الاعتبارات العلمية التي يتم على وفقها تحديد حجم العينة الإحصائية، وتم اختيار عينة هذا البحث وفق معيار ايبيل (Ebel,1972)، الذي يشير إلى أن سعة العينة وكبرها هو الإطار المفضل في عملية الاختيار، ذلك انه كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ المعياري (Ebel,1972,p.289-290). وبناءً على ذلك تم اختيار عينة التحليل الإحصائي بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغت (400) طالب وطالبة، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول(2)

حجم عينة التطبيق الأساسية موزعاً بحسب الجنس والتخصص والصف

الصف والجنس تخصص	صف اول			صف ثاني			صف ثالث			صف رابع			المجموع العام		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
علمي	20	18	38	10	14	24	11	13	24	13	14	27	54	59	113
أنساني	56	43	99	38	33	71	30	27	57	32	28	60	156	131	287
مجموع	76	61	137	48	47	95	41	40	81	45	42	87	210	190	400

2- عينة التطبيق النهائي:

لغرض تحديد عينة التطبيق النهائي، تم اختيار مجموعة من الطلبة البالغ عددهم (300) طالب وطالبة ، وبالطريقة العشوائية الطبقية ،بواقع (144) للذكور ، (156) للإناث موزعين (142) للعلمي، و(158) للإنساني ، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول(3)

حجم عينة التطبيق النهائية موزعاً بحسب الجنس والتخصص والصف

المجموع الكلي	صف الرابع		صف الثالث		صف الثاني		صف الاول		الصف والجنس والتخصص
	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	
142	11	18	26	11	26	13	17	20	العلمي
158	24	17	24	27	20	25	8	13	الانساني
300	35	35	50	38	46	38	25	33	المجموع الكلي

رابعاً: أداة البحث Scales of the Research

استعمل في البحث مقياس الذكاء الروحي الذي تم بناءه من قبل الباحثان، وقد راعت الباحثتان شروط المقاييس العلمية كالصدق والقدرة على التمييز والثبات، وفيما يأتي الخطوات:

تحديد مفهوم الذكاء الروحي ومكوناته السلوكية:

أكد (الطريري, 1997) على ضرورة تعريف وتحديد الخاصية وتحديد ابعادها ومكوناتها وعناصرها وكل ما هو ذو علاقة بماهيتها , وهذا لا يأتي الا من خلال الالمام النظري للمفهوم ومكوناته من اجل تحديد وتقدير ما يمتلك الفرد منها كمياً عند استخدام المقياس (الطريري, 1997, ص4). وقد اعتمدت الباحثتان على نظرية الذكاء الروحي لزوهار ومارشال (Zohar&Marshall,2004) المطورة من قبل يوسي أمرام إطاراً نظرياً في بناء المقياس حيث عرفت يوسي امرام (Yosi Amram,2007) الذكاء الروحي بأنه "نظام متكامل لمجموعة من القدرات , التي تزيد

من فاعلية الفرد في حياته وتحقق له السعادة والرفاهية النفسية وتميزه عن الآخرين" (Amram,Y.,2007,p4). وبعد الاطلاع على النظرية المتبناة والتعريف الذي تم تحديده، اختارت الباحثتان مجالات يوسي امرام للذكاء الروحي ، وتم عرضها على خبراء متخصصين ملحق لتحديد الأهمية النسبية وصلاحيّة التعريف لكل مجال.

إعداد فقرات المقياس بصيغته الأولى:

بما أن الباحثتان اعتمدتا مفاهيم نظرية زوهار ومارشال (Zohar&Marshall,2004) المطورة من قبل يوسي امرام (Yosi Amram ,2007) في تحديد مفهوم الذكاء الروحي ومجالاته ، فقد تم بناء عدد من الفقرات وراعت الباحثة أن يكون محتوى الفقرات واضحاً وصريحاً ومباشراً ومختصراً ومعبراً عن الموضوع المبحوث، وبصيغة الحاضر، وكانت النتيجة صياغة (56) فقرة توزعت على مجالات الذكاء الروحي والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

فقرات مجالات الذكاء الروحي

ت	المجال	عدد الفقرات
1	الحقيقة	8
2	الوعي	9
3	النعمة	8
4	المعنى	8
5	التسامي	7
6	الاستسلام للذات السلمي	7
7	الحرية الداخلية	9
—	المجموع	56

وتم صياغة جميع الفقرات مع فكرة الموضوع بفقرات إيجابية وضد فكرة الموضوع بفقرات سلبية واعتمدت الباحثتان طريقة وقد اعطيت أوزان للبدائل (1، 2، 3، 4، 5)

على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه الذكاء الروحي ويعكس التصحيح للفقرات التي تقيس عكس الذكاء الروحي.

صلاحية الفقرات:

عرضت الباحثان فقرات مقياس الذكاء الروحي بصيغتها الأولية باستبانة على (12) محكما في علم النفس والإرشاد النفسي والقياس النفسي والصحة النفسية طلب منهم فحص فقرات كل مجال من مجالات الذكاء الروحي , ومدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي اليه, وكذلك بدائل الإجابة عن فقرات المقياس وأوزانها, وما يرويه مناسباً من تعديلات للفقرات, إذ اعتمدت الباحثان نسبة (80%) فأكثر معياراً لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من أجل قياسه والجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الذكاء الروحي

ت	رقم الفقرة	عدد الفقرات	عدد الخبراء الموافقين	عدد الخبراء غير الموافقين	النسبة المئوية	مدى صلاحية الفقرات
1	1,3,4,6,9,13,15,17,24,25, 28,31,32,33,36,41,45,50,56	19	12	0	100	صالحة
2	2,7,8,10,11,12,14,18,19,20 21,22,23,26,27,29,30,34,35, 37,38,39,40,42,43,44,46,47	35	11	1	91.66	صالحة
3	5	1	2	10	16.66	غير صالحة
4	16	1	4	8	33.33	غير صالحة

وبعد استرجاع استبانة آراء الخبراء وتفرغ بياناتها وتحليلها أتضح أن هناك اتفاقاً بين الخبراء على ابقاء بعض الفقرات كما هي، وعلى حذف بعضها الاخر. وكانت النتيجة الابقاء على (54) فقرة وحذف فقرتين رقم (5 ، 16) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

الفقرات المعدلة في ضوء آراء الخبراء لمقياس الذكاء الروحي

المجال	رقم الفقرة	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
الاول	5	سلوكي يتفق مع ثقافة المجتمع .	سلوكي يتفق مع تعاليم الدين .
الاول	4	اصدع بقول الحق ولا اخشى في الله لومة لائم .	اقول الحق ولا اخشى في الله لومة لائم.
الثاني	19	امارس التأمل في افكاري لحل المشكلات التي تواجهني .	اتأمل في افكاري لحل المشكلات التي تواجهني .
الثاني	52	اترك مشاكلي للوقت لحلها .	ادرك ان الزمن كفيل لحل مشكلاتي .
الثاني	30	اعني حواسي بدقة اثناء قيامي بواجباتي اليومية .	اكون بوعي كامل اثناء قيامي بواجباتي اليومية
الثالث	53	يغمرنني المزاج السيء .	اشعر أن مزاجي سيء دائماً .
الثالث	29	يظل لدي الامل والتفاؤل رغم عثراتي .	يظل لدي الامل والتفاؤل رغم الصعوبات التي تواجهني

وبهذا الإجراء أصبح عدد فقرات المقياس بصيغته النهائية يتكون من (54) فقرة، وقد قامت الباحثتان باستخدام الكيس العشوائي في ترتيب فقرات المقياس لأجل تحليل الفقرات إحصائياً وضمان دقة الإجابة والتخلص من نمطية الإجابة.

إعداد تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب لذا روعي في إعداد تعليمات المقياس أن تكون واضحة وبسيطة ومفهومة، والتأشير يكون بعلامة (✓) تحت البديل الذي ينطبق على المستجيب من بين البدائل الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وذلك بعد أن رتبت فقرات المقياس للمجالات السبعة عشوائياً، وقد بلغت عينة التطبيق الاستطلاعية (30) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من كلية التربية نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث وللتخصصين، فكان (15) منها التخصص العلمي للقسم الفيزياء ويشمل (7) ذكور و(8) إناث، وكذلك بالنسبة للتخصص الإنساني من قسم العلوم التربوية والنفسية من كلية التربية، واضحة وأن مدى متوسط الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس كان (15) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

الاسلوب الاول : اسلوب العينتين المتطرفتين

تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (400) طالب وطالبة، وقد تم تصحيح الإجابات، ثم احتسبت الدرجة الكلية لكل استمارة، وقد رتبت جميع الاستمارات تنازلياً وفقاً للدرجات الكلية من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية، ثم حددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية، حيث أوصى كيلي Kelley عند تحليل فقرات الاختبار الاعتماد على نسبة (27%) من أفراد المجموعتين الطرفيتين من أفراد العينة واستبعاد (46%) الوسطى لكي تكون قيم معامل التمييز متنسقة (علام، 2000، ص284). في كل مجموعة فأصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (108) طالب وطالبة تراوحت درجات أفراد المجموعة العليا بين (199-230) أما درجات أفراد المجموعة الدنيا تراوحت بين (141-178)، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، وقد تبين أن جميع فقرات المقياس مميزة ماعدا الفقرات (21,20, 9) والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الروحي*

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3.2222	1.10507	2.8611	1.00892	2.508	دالة
2	4.4630	0.77852	3.7222	1.09231	5.739	دالة
3	3.9444	0.87364	3.1111	1.19448	5.852	دالة
4	4.5926	0.58064	3.9074	0.97191	6.290	دالة
5	4.2593	0.66093	3.7593	1.01273	4.297	دالة
6	3.7222	1.02157	2.8426	1.25424	5.651	دالة
7	4.3704	0.79240	3.7130	0.91765	5.635	دالة
8	3.5463	1.17118	2.8704	1.18474	4.217	دالة
9	3.5741	1.46743	3.3056	1.35659	1.396*	غير دالة
10	3.5000	1.07216	3.1944	1.05422	2.112	دالة
11	4.1296	0.72463	3.3241	1.07502	6.457	دالة
12	4.6019	0.51045	3.8056	1.12290	6.709	دالة
13	4.2037	0.74582	3.2315	1.01950	7.999	دالة
14	4.4722	0.64791	3.9444	0.87364	5.043	دالة
15	3.4167	1.09481	3.0093	1.09796	2.731	دالة
16	4.4259	0.89864	3.1759	1.24427	8.464	دالة
17	4.2222	0.85744	3.5648	1.14609	4.773	دالة
18	3.7963	1.00242	2.6852	1.06471	7.896	دالة
19	4.0370	1.00397	3.3148	1.18911	4.823	دالة
20	1.9444	1.25179	1.8333	1.03671	0.710*	غير دالة
21	2.5833	1.55957	2.3704	1.24999	1.107*	غير دالة
22	4.3796	0.76997	3.5833	1.12843	6.058	دالة
23	3.8704	1.08596	3.0278	1.30031	5.169	دالة
24	4.3889	0.93562	3.6389	1.09765	5.404	دالة
25	3.6667	1.12740	2.8056	1.25645	5.301	دالة

دالة	9.595	1.25755	2.7315	1.02862	4.2315	26
دالة	4.384	1.17461	2.1481	1.15331	2.8426	27
دالة	2.296	1.19042	3.1481	1.17991	3.5185	28
دالة	3.890	0.89240	3.7315	0.96027	4.2222	29
دالة	7.565	1.03454	3.2963	0.82451	4.2593	30
دالة	8.490	1.07732	3.1296	0.83016	4.2407	31
دالة	7.500	1.21759	2.3519	0.92103	3.4537	32
دالة	3.996	1.12263	2.4630	1.12494	3.0741	33
دالة	7.514	1.25868	2.7963	1.04998	3.9815	34
دالة	5.100	1.10867	3.2037	1.10613	3.9722	35
دالة	6.015	1.18005	2.5000	1.19546	3.4722	36
دالة	5.364	1.26824	3.2130	0.99892	4.0463	37
دالة	8.156	1.27032	2.7778	1.11019	4.1019	38
دالة	6.249	1.19749	3.1204	1.01644	4.0648	39
دالة	5.562	1.15949	2.9630	1.03904	3.7963	40
دالة	6.724	1.47540	2.5278	1.08560	3.7130	41
دالة	10.182	1.07539	3.2407	0.70379	4.5000	42
دالة	6.996	1.23421	2.5093	1.03253	3.5926	43
دالة	6.808	1.13154	2.8333	1.06617	3.8519	44
دالة	4.994	1.17476	2.6111	1.02728	3.3611	45
دالة	3.778	1.19546	2.9722	1.14552	3.5741	46
دالة	5.831	1.08372	3.7222	0.75413	4.4630	47
دالة	5.643	0.93447	3.6204	0.84785	4.3056	48
دالة	4.372	0.95049	3.7778	0.74947	4.2870	49
دالة	5.019	0.98991	3.5370	0.84831	4.1667	50
دالة	9.496	0.91297	3.3704	0.74046	4.4444	51
دالة	6.786	1.11579	3.2315	0.85177	4.1481	52
دالة	6.518	1.21673	2.5741	1.00720	3.5648	53
دالة	8.034	1.03366	3.1574	0.91031	4.2222	54

*القيمة الجدولية بدرجة حرية (214) عند مستوى دلالة (0.05) تبلغ (1.96) بمستوى (0.01) (2.576) بمستوى (0.001) (3.391) الاسلوب الثاني : علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات): يعد هذا الاسلوب من اكثر الاساليب استعمالا في تحليل الفقرات للمقاييس النفسية وذلك لما يتصف به من تحديد مدى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة السلوكية لحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية ، تم استعمال ارتباط (بيرسون) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ربيع، 1994، ص75). اعتمدت الباحثة عينة التحليل ذاتها التي استعملت لحساب القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين والبالغة (400) طالب وطالبة ، وتم استعمال معادلة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية (فيركسون، 1991، ص515). وبعبارة حسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط ولكل فقرة، اتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (0.96) عند مستوى دلالة (0.05) باستثناء الفقرتين (20، 21) وقد عد المقياس صادقاً بنائياً وفق هذا المؤشر والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي*

ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
1	0.168	3.399	28	0.102	2.045
2	0.317	6.668	29	0.237	4.866
3	0.342	7.260	30	0.376	8.095
4	0.312	6.551	31	0.381	8.220
5	0.254	5.239	32	0.362	7.747
6	0.349	7.429	33	0.210	4.285
7	0.230	4.714	34	0.375	8.070

4.093	0.201	35	5.527	0.267	8
7.575	0.355	36	2.595	0.129	9
5.977	0.287	37	2.656	0.132	10
9.179	0.418	38	7.624	0.357	11
7.796	0.364	39	8.070	0.375	12
6.481	0.309	40	8.322	0.385	13
6.551	0.312	41	5.019	0.244	14
11.004	0.483	42	2.964	0.147	15
7.624	0.357	43	9.206	0.419	16
7.405	0.348	44	5.085	0.247	17
4.736	0.231	45	8.296	0.384	18
3.671	0.181	46	5.773	0.278	19
6.597	0.314	47	0.758**	0.038	20
6.319	0.302	48	1.742**	0.087	21
4.866	0.237	49	7.381	0.347	22
5.239	0.254	50	5.438	0.263	23
9.501	0.430	51	5.393	0.261	24
6.738	0.320	52	5.796	0.279	25
7.093	0.335	53	10.392	0.462	26
8.732	0.401	54	4.888	0.238	27

* القيمة الجدولية بدرجة حرية (214) عند مستوى دلالة (0.05) تبلغ (1.960) بمستوى (0.01) (2.576) بمستوى (0.001) (3.391)

الاسلوب الثالث : علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

حتى يكون صدق الفقرات أكثر شمولية، قامت الباحثتان بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة والمجموع الكلي للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبما ان الفقرتين (20,21) سقطتا في التمييز وصدق الفقرة. والفقرة (9) سقطت في التمييز فقط لذا تم استبعاد هذه الفقرات الثلاث وحسبت الدلالة المعنوية

لمعامل الارتباط، وقد بينت النتائج أن جميع قيم الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط كانت بدلالة إحصائية، والجدول (10) يوضح ذلك.

الخصائص السيكومترية للمقياس Psychometric Properties of the Scale

يؤكد المتخصصون في القياس النفسي ضرورة التحقق من صدق المقياس وثباته ومهما كان الغرض من استخدامه (علام، 2000:209)، وفيما يأتي إجراءات التحقق من صدق وثبات مقياس الذكاء الروحي :

صدق المقياس Validity of the Scale

• الصدق الظاهري Face Validity

يعد الصدق الظاهري أحد مؤشرات صدق المحتوى ويعتبر هذا النوع من الصدق المظهر العام أو الصورة الخارجية من حيث صياغتها ومدى وضوحها ، يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيسه ولما يطبق عليهم، ويبدو في مثل هذا النوع من الصدق وضوح الفقرات ومدى علاقتها بالسمة التي يقيسها الاختبار ، وذلك بعرضة على مجموعة من الخبراء والمختصين في المجال الذي ينتمي إليه الاختبار (عبد الرحمن، 1998، ص184).

• صدق البناء Construct Validity

يسمى صدق البناء بصدق التكوين الفرضي ايضاً، ويوصف بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق ويقصد به مدى قياس المقياس لتكوين فرضي معين أو مفهوم نفسي معين (ربيع، 1994، 98). وأكد كرونباخ (Cronback, 1970) ان هذا النوع من الصدق يتعلق بالارتباطات ، لذا يمكن اعتبار معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس احد مؤشرات صدق المقياس (Cronback, 1970, p:142) وقد تحقق ذلك من خلال المؤشرات الآتية :

١ - علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي

٢ - علاقة درجة الفقرة بالمجال

ثبات المقياس Reliability of The Scale

يشير ثورندايك وهيجن الى ان الثبات يتحدد بكمية التباين المتوقعة في مجموعة القياسات المتكررة على فرد واحد , والمقياس الجيد هو المقياس الذي يعطي النتائج ذاتها في كل مرة يتم اعتماده , بغض النظر عن الفرد القائم بعملية القياس (ميخائيل, 2012: 126), وفيما يأتي إجراءات التحقق من طرق حساب الثبات :-

1- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test- Retest Method

أن معامل الثبات وفق هذه الطريقة هو عبارة عن قيمة معامل الارتباط بين الدرجات التي نحصل عليها من جراء التطبيق وإعادة تطبيق المقياس على الافراد انفسهم وبفاصل زمني ملائم بين التطبيقين. (Anastasi, 1976: 115) . ولتطبيق طريقة إعادة الاختبار فقد أعيد تطبيق مقياس الذكاء الروحي بعد (14) يوماً على (50) طالب وطالبة من كلا التخصصين العلمي والانساني وبالتساوي , ومن نفس عينة الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبعد تصحيح المقياس وفقاً للإجراء المذكور سابقاً , تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفرد في التطبيق الأول ودرجته في التطبيق الثاني وقد بلغ الثبات (0.82), وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الطلبة على المقياس الحالي عبر الزمن .

2- طريقة تحليل تباين بأستعمال معادلة الفاكرونباخ Variance Analysis

Method

تعد معادلة الفا كرونباخ مثالا لطرق تحليل التباين في حساب معامل الثبات في الاختبار (Cronbach, 1970: 160) وتعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين الفقرات الداخلة في المقياس وتقسيمه إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته، أي أن كل فقرة تشكل مقياساً فرعياً وأن معامل الفا كرونباخ يزودنا بتقدير جيد للثبات , تعتمد هذه الطريقة على اساس اتساق استجابات الفرد عبر فقرات الاختبار (علام, 2000, ص101). إذ إنه يعد المعادلة الأساسية في حساب الثبات القائم على الاتساق الداخلي , ولتقدير الاتساق الداخلي للمقياس استخدمت إجابات عينة التطبيق

الأول في حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار البالغ حجمها (50) طالب وطالبة وقد بلغ معامل الثبات (0.76) مما يشير على انسجام الفقرات فيما بينها.

وصف مقياس الذكاء الروحي بصيغته النهائية

يتكون مقياس الذكاء الروحي بصيغته النهائية من (51) فقرة موزعة على سبعة مكونات سلوكية هي الحقيقة، الوعي، النعمة، المعنى، التسامي، الاستسلام للذات السلمي، الحرية الداخلية، مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية وأمام كل فقرة خمسة بدائل متدرجة للإجابة صيغت (32) فقرة منها نحو قياس الذكاء الروحي وهي الفقرات الموضحة في الجدول (9) تعطى لها عند التصحيح لبدائل الإجابة (دائما , غالبا , احيانا , نادرا , ابدا) الدرجات (1,2,3,4,5) على التوالي, وهناك (19) فقرة مصاغة بعكس قياس الذكاء الروحي تعطى لها عند التصحيح لبدائل الإجابة (دائما , غالبا , احيانا , نادرا , ابدا) الدرجات (5,4,3,2,1) على التوالي بمتوسط فرضي مقداره (153) درجة مقياس الذكاء الروحي بصيغته النهائية.

الجدول(9)

الفقرات الإيجابية والسلبية لفقرات الذكاء الروحي

الفقرات السلبية	الفقرات الإيجابية
6,8,14,15,17,20,22,23,24,29 30,31,33,35,38,40,41,42,50	1,2,3,4,5,7,9,10,11,12,13,16,18, 19,21,25,26,27,28,32,34,36,37, 39,43,44,45,46,47,48,49,51

الفصل الرابع

الهدف الأول :

خصص الهدف الأول للتعرف على الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة، وتحقيقاً لذلك استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة t-test ، وأظهرت النتائج أن متوسط درجات الذكاء الروحي لعينة البحث يساوي (188.616) درجة وبانحراف معياري مقداره (12.632) درجة . وعند معرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (153) ، اتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (0.001) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (48.836) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (3.391) بدرجة حرية (299)، والجدول (10) يوضح ذلك .

الجدول (10)

نتيجة الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات العينة على مقياس الذكاء الروحي

مستوى الدلالة 0.001	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	العينة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	3.391	48.836	299	12.632	188.616	153	300

وتشير النتائج في الهدف الاول الى أن طلبة الجامعة المستتصيرية يتسمون بالذكاء الروحي، ولهم المقدرة على التفكير الواقعي، الذي يمكنهم من تأجيل رغباتهم، وتحمل ما يعترضهم من فشل وعدم الاستسلام للإحباط واليأس ، ولديهم القدرة على ادراك العلاقات التي تربط الأمور والظواهر المحيطة مهما بدت بعيدة أو منفصلة (Amram,2007,p33). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة دانه زوهار (2014) ، (Danah Zohar) في أن الطلبة لديهم قدراً كبيراً من المعرفة الفطرية الامر الذي يحتم على المربين المساعدة في تعزيز القيم الروحية لدى الطلبة، مما يعكس اثراً واسعة النطاق في خلق مجتمع اخلاقي (Zohar,D.,2014,p8). كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة سامليز (2009, Samples) .

الهدف الثاني :

لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء الروحي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف ، استخدم تحليل التباين الثلاثي Three way ANOVA مع التفاعل $(4 \times 2 \times 2)$ ، الذي لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية لمتغير الجنس والتخصص ،بينما أظهر فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصف. ولم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعلات الثنائية بين الجنس $\times$ التخصص، والجنس $\times$ الصف ، و التخصص $\times$ الصف، ولم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعلات الثلاثية الجنس $\times$ التخصص $\times$ الصف إذ كانت النسب الفائية المحسوبة اصغر من النسب الفائية الجدولية،، والجدول (11) يوضح ذلك .

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للذكاء الروحي بين متغيرات الجنس والتخصص والصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	
				الجدولية	المحسوبة
الجنس	33.153	1	13.153	2.63	0.218
التخصص	19.504	1	19.504	2.63	0.128
الصف	1917.052	3	639.017	2.63	4.195
الجنس $\times$ التخصص	151.207	1	151.207	2.63	0.993
الجنس $\times$ الصف	723.357	3	241.119	2.63	1.575
التخصص $\times$ الصف	719.645	3	239.882	2.63	1.575

الجنس×التخصص×الصف	428.564	3	142.855	0.938	2.63	غير دالة
الخطأ	43262.073	284	152.331			
الكلية	47710.917	299				

وتشير النتائج في الهدف الثاني الى ما يأتي :

أولاً : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المستنصرية وفقاً لمتغير الجنس ، لأن متوسط درجات الذكور (189) مقابل متوسط درجات الاناث (188.26) وقد يعزى ذلك إلى أن تعرض كلاً من الطلاب والطالبات الى خبرات متشابهة لاسيما في مجتمع الجامعة, وكذلك انتماء كل من الذكور والاناث الى بيئة ثقافية واحدة, إذ أن نظرية زوهار ومارشال تعطي صورة واضحة عن مجالات الذكاء الروحي والتي تشكل مجموعة من القيم الروحانية يشترك بها جميع الافراد, وتتفق هذه الدراسة مع دراسة شاباني وآخرون (Shabani.& et.al, 2011) التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على وفق متغير الجنس للذكاء الروحي , ولا تتفق مع دراسة دراسة كوشتنات (Khoshtinat, 2012) التي توصلت الى وجود فروق بالذكاء الروحي ولصالح الذكور.

ثانياً: لا توجد فروق في الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المستنصرية وفق التخصص ، لأن متوسط درجات التخصص الانساني (188.46) مقابل متوسط درجات التخصص العلمي (188.78). وقد تفسر النتيجة على اعتبار أن الاختصاصات الإنسانية والعلمية تتيح فرصة بنفس القدر للطلبة للنمو الروحي والتفاعل مع الآخرين ، والنمو الشخصي والتفوق، والرضا بما قسمه الله, وتتفق هذه النتيجة مع دراسة روستان (Rustan, H. 2010) التي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص, وتتفق مع دراسة برازداو وميهاي (Brazdau & Mihai, 2011) .

ثالثاً : توجد فروق في الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المستتصية بين طلبة الصفوف الاولى والثانية والثالثة والرابعة ، لأن النسبة الفائية المحسوبة (4.195) اكبر من النسبة الفائية الجدولية (2.63) بدرجتي حرية (1,296) عند مستوى دلالة (0.05) . وهذا ايضاً ما اثبتته دراسة (Wolman,2001) إذ تكونت عينه الدراسة من (200) مشارك تتراوح اعمارهم من (18-65) وتناولت مستويات مختلفة وبينت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين اعمار المشاركين, إذ أن كبار السن كانوا يتمتعون بمستوى اعلى من الذكاء الروحي (Wolman,2001,p:41) . ولمعرفة مصدر الفروق في درجات أفراد العينة وفقاً للصف، تم استعمال طريقة شيفيه لإجراء المقارنات المتعددة بين المتوسطات الحسابية وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (12) .

الجدول(12)

قيم شيفيه المحسوبة والحرية للفرق بين كل متوسطين من متوسطات درجات عينة البحث وفقاً للمتغير الاساسي الصف لمتغير الذكاء الروحي

المقارنة	الصف	المتوسط	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة	اتجاه الفرق
			المحسوبة	الحرية		
1	الصف الاول	191.1207	11.154	7.89	دالة	لصالح الصف الاول
	الصف الثاني	184.0833				
2	الصف الاول	191.1207	0.222	7.89	غير دالة	-
	الصف الثالث	190.1364				
3	الصف الاول	191.1207	0.229	7.89	غير دالة	-
	الصف الرابع	190.0714				
4	الصف الثاني	184.0833	10.337	7.89	دالة	لصالح الصف الثالث
	الصف الثالث	190.1364				
5	الصف الثاني	184.0833	8.987	7.89	دالة	لصالح الصف الرابع
	الصف الرابع	190.0714				
6	الصف الثالث	190.1364	0.001	7.89	غير دالة	-
	الصف الرابع	190.0714				

رابعاً: لا توجد فروق للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المستتصيرية وفق التفاعلات الثنائية بين الجنس والتخصص , لان النسبة الفائية المحسوبة (0.993) اصغر من النسبة الفائية الجدولية (2.63) عند مستوى دلالة (0.001).

خامساً: لا توجد فروق للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المستتصيرية وفق التفاعلات الثنائية بين الجنس والصف , لان النسبة الفائية المحسوبة (1.575) اصغر من النسبة الفائية الجدولية (2.63) عند مستوى دلالة (0.001).

سادساً: لا توجد فروق للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المستتصيرية وفق التفاعلات الثنائية بين التخصص والصف, لان النسبة الفائية المحسوبة (1.575) اصغر من النسبة الفائية الجدولية (2.63) عند مستوى دلالة (0.001).

سابعاً: لا توجد فروق للذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المستتصيرية وفق التفاعلات الثلاثية بين الجنس والتخصص والصف, لان النسبة الفائية المحسوبة (0.938) اصغر من النسبة الفائية الجدولية (2.63) عند مستوى دلالة (0.001).

التوصيات: Recommendations

- 1- الاهتمام بما ينمي ويساعد على زيادة مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة من خلال اعطاء المزيد من الاهمية بالتربية الأخلاقية من قبل المسؤولين في التربية.
- 2- تفيد نتائج هذه الدراسة بأن الذكاء الروحي عبارة عن قيم فطرية لدى الافراد لذا توصي الباحثة بضرورة توعية الاباء والامهات بأهمية قضاء وقت كافي مع الابناء وضرورة توفير الجو النفسي الاسري المشبع بالحب والحنان والحوار والمناقشة وتوفير اجواء تساعد على الاستغراق في تأمل جوانب ونعم الحياة المختلفة.
- 3- تفعيل دور المراكز الإرشادية في الجامعات واقامة الندوات والأنشطة الهادفة في كيفية الاستفادة من الذكاء الروحي مما يسهم في زيادة فهم الطالب لقضايا مجتمعه, ويدعم مشاركته الفعالة في خدمة وطنه.

المقترحات: Suggestions

- 1_ اجراء دراسة عن الذكاء الروحي وعلاقته بالدين على عينة مكونة من المسلمين والمسيحيين.
- 2_ اجراء دراسة عن الذكاء الروحي والذكاء الاخلاقي لدى شرائح اجتماعية اخرى كالمرشدين التربويين, اساتذة الجامعة.
- 3 - اجراء دراسة لمعرفة أثر الإرشاد النفسي الديني في تطوير مستوى الذكاء الروحي للطلبة.

المصادر العربية:

- جبر, رحيم عبدالله. حسين, آمال اسماعيل (٢٠١١) الذكاء الروحي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة, مجلة كلية التربية.
- دافيدوف, لندال (١٩٨٣), مدخل علم النفس, الطبعة الثالثة, ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر نجيب حزام, الدار الدولية للتوزيع والنشر, القاهرة.
- ربيع, محمد شحاته (١٩٩٤), قياس الشخصية, ط٣, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان.
- الربيع, فيصل خليل (٢٠١٣), الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن, المجلة الاردنية في العلوم التربوية مجلد 9, عدد 4.
- الطريبي, عبد الرحمن بن سلمان (١٩٩٧), القياس النفسي والتربوي نظرياته, اسسه, تطبيقاته, ط١, مكتبة الرشد للنشر والتوزيع, الرياض.
- عبد الرحمن, محمد السيد (١٩٩٨) القياس النفسي: النظرية والتطبيق ط٣, القاهرة دار الفكر العربي.
- عبيدات, ذوقان, وعدس, عبد الرحمن, وعبد الحق كايد (١٩٩٧): البحث العلمي (مفهومه, أدواته, أساليبه), دار اسامة للنشر والتوزيع, الرياض.

- عربيات , أحمد عبد الحميد عبد المهدي : (2001) بناء برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات.
- علام, صلاح الدين محمود (٢٠٠٠), القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة, ط١, دار الفكر العربي ,مصر .
- فيركسون , جورج أي (١٩٩١) التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس , ترجمة هناء محسن العكلي , بغداد :مكتبة الحكمة .
- ميخائيل , امطانيوس . (٢٠١٢), القياس النفسي , منشورات جامعة دمشق.

المصادر الاجنبية:

- Amram, Y. (2007, February). The seven dimensions of spiritual intelligence: An ecumenical, grounded theory.
- Amram, Y., & Dryer, C. (2007). The development and preliminary validation of the Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS).
- Anastasi, A, (1976), Psychological testing, New York ,Macmillan.
- Cronback ,J,Lee (1970), Essentials of psychological testing , 4th printing, new york ,Evanston and London.
- Eble, R (1972): Essentials of Educational Measurement, New Jersey Prentice- Hall inc.
- McGeachey, C. (2001). Spiritual Intelligence in the Workplace. Dublin: Veritas Publications.
- Olsen, L. (2008). An investigation of factors that influence academic achievement in Christian higher education: emotional intelligence, self – esteem and spiritual well- being. Unpublished Thesis in Capella university.
- Sisk, D.A& Torrance ,E.P. (2001).: Spiritual Intelligence Developing Higher Consciousness’. Buffalo, N.Y., Creative Education Foundation Press.

- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? Journal of Humanistic Psychology.
- Zohar, D. (2004) .SQ: The Ultimate Intelligence
<http://www.masterforum.com/archives/zohar/Zohar-precis.htm>.
- Zohar, D., and Marshall, I. (2000). SQ: Connecting with our spiritual intelligence. New York: Bloomsbury Publishing.
- Zohar, D., and Marshall, I. (2004). Spiritual Capital: Wealth we can live by. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc .



إشكالية الولاء في المجتمع العراقي

د. غني ناصر حسين القرشي

د. عمار سليم عبد العلواني

جامعة بابل - كلية الآداب - قسم علم الاجتماع



إشكالية الولاء في المجتمع العراقي

د. غني ناصر حسين القريشي

د. عمّار سليم عبد العلواني

مقدمة:

تعيش مجتمعاتنا العربية والإسلامية في عهدنا الحاضر ظروفًا استثنائية في جوانب مختلفة متعددة، منها ما يرتبط بمحيطها الخارجي والتحوّلات والتغيرات التي طرأت على المستوى العالمي في المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية المختلفة، والتي تركت بصماتها وآثارها على مجتمعاتنا. ومنها ما يرتبط بالتركيبة الداخلية المتنوعة للمجتمع العربي والإسلامي والثقافات السائدة فيه، والتي أثّرت هي الأخرى بشكل كبير على مجمل نواحي الحياة المختلفة في هذه المجتمعات، ونعتقد أنّ هنالك مشكلة حقيقية تعانيها هذه المجتمعات وهي عدم وجود ثقافة تستطيع توظيف التنوع الموجود فيها لخلق حالة من الوئام والألفة والاستفادة من القيم والتجارب النفسية التي يحملها بطبيعته هذا التنوع.

والمجتمع العراقي نموذج متكامل لهذا التنوع الذي قلّ ما نجده بهذا الشكل في مجتمعات أخرى، فهو يتشكل من تنوع قومي وعرقي وديني ومذهبي واجتماعي، ويتجلى في طقوس وشعائر وثقافات مختلفة؛ لذا تحتم علينا ضرورة احترام هذا التنوع والاستفادة منه بوصفه ثروة اجتماعية وحضارية، ولا يتحقق ذلك إلاّ من خلال إشاعة ثقافة التعايش بين أصناف هذا التنوع الاجتماعي جميعها، مع ضرورة قبول الآخر مهما كانت ولائته؛ ضمن ولائنا الواحد الذي يتمثل في الولاء للعراق.

والعراق ليس هو البلد الوحيد في العالم الذي يعيش تعددية عرقية ودينية ومذهبية، وربما لو ألقينا نظرة سريعة على الهند لوجدنا أنّ أكبر ديمقراطية حديثة في العالم والتي يعيش فيها شعب يقرب من مليار وربع المليار إنسان، فيها من الديانات ما يعد بالمئات ومن القوميات مثل ذلك، ومع ذلك استطاعت هذه القارة المترامية الأطراف والمليئة بكل غريب وعجيب من العادات والطبائع والقيم والتقاليد، أن تستوعب هذه

التناقضات كلها وتدمجها في هوية وطنية واحدة؛ فلم ينشأ صراع الهويات في الوطن الواحد على حساب الهوية الوطنية العليا.

وأوروبا التي غرقت في حروب أهلية وقومية لسنين طويلة؛ سنت قوانين مفرطة في الحرية والعدالة، فهذه الدول التي فترت من الاقتتال البيني زمناً طويلاً؛ توصلت إلى لا مفر من الاعتراف بالآخر والعيش معاً بمصالح مشتركة.

وجنوب أفريقيا الدولة التي عانت من نظام عنصري، أدركت قياداتها بأنه لا يمكن العيش مع إقصاء أبناء البلد لذلك توصلت إلى اتفاقات كان لها الأثر الأكبر في تغيير وجه الدولة وتحولها من دولة عنصرية إلى دولة ديمقراطية متسامحة مع مكونات المجتمع جميعها الأفريقي والأوروبي.

وهذه الولايات المتحدة الأمريكية حيث المجتمع المختلط من سكان أصليين للبلاد ومهاجرين أوروبيين ينحدرون من أصول إسبانية وفرنسية وألمانية وهولندية وبرتغالية، جاءوا بقناعاتهم الدينية والمذهبية ولغاتهم الأصلية وطبائعهم وموروثاتهم الثقافية والاجتماعية، نراها ولأول مرة في تأريخها اختارت رئيساً كاثوليكياً عام (١٩٦٠) هو الرئيس (جون كندي). وكذلك تختار (باراك أوباما) الأفريقي الأصل رئيساً لها في عام (٢٠٠٨) لتسجل لها قدرة كبيرة في صهر أعراقها وطوائفها في هوية واحدة هي الهوية الوطنية الأمريكية.

فهل على العراق أن ينفرد من بين جميع الدول المتعددة الهويات وأن يتخلى عن الهوية الوطنية الجامعة، لصالح الهويات الفرعية والتي ستعيش صراعات متعددة المحاور، تبدأ بالثروة وتنتهي عند الحدود الإدارية والتجارة مروراً بالثقافة والتقاليد والعادات والأزياء وأصناف الطعام. هذا ما نحاول الوقوف عليه في بحثنا هذا الذي وجدنا من المفيد تقسيمه إلى المحاور الآتية:

المحور الأول- مدخل لموضوع البحث ويتضمن مشكلة البحث وأهميته وأهدافه ومنهجه والمفاهيم الداخلة فيه.

المحور الثاني- أسباب تنوع الولاء في المجتمع العراقي وعلاقتها بالهوية الوطنية

المحور الثالث- نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته

المحور الأول- مدخل لموضوع البحث ويتضمن مشكلة البحث وأهميته وأهدافه ومنهجه والمفاهيم الداخلة فيه.

١ - مشكلة البحث:

يعاني المجتمع العراقي في الحقبة الأخيرة من حالة انقسامات وتشذرات حزبية وطائفية وقومية ودينية ومناطقية وعشائرية لم يسبق لها مثيل في أية مرحلة سابقة من مراحل التاريخ الحديث. والسؤال الذي يطرح نفسه.. ما أسباب هذا التشردم والتشضي في الهوية الوطنية العراقية؟ هل في التعاقبات السياسية على حكومة العراق والتي كرسست ولاءات أفرادها ونوعتها، أم نتيجة التثقيف الحزبي والقومي والطائفي الذي يتجه باتجاه تحقيق المصالح على أساس المحاصصة دون حساب للمخاطر التي يمكن أن تتجم عنها! أم نتيجة لمرور العراق بمرحلة تغير سريع نحو الديمقراطية دون مشاركة حقيقية من قبل أفرادها! أم جاء بسبب التدخلات الخارجية المستمرة في الشأن العراقي؟ هذا الحال جعل الساحة العراقية تبدو على درجة عالية من الارتباك في هوية أفرادها وفي ولاءهم مظهرًا صراعات واضحة بين ما هو وطني وما هو ديني مذهبي وعشائري ومناطقية. ألا يحق لنا أن نقلق على هذا الحال ونحن نرى هويتنا الوطنية تعاني التشويه والانقسام على ذاتها؟ في هذه التساؤلات وما يرتبط بها من تساؤلات فرعية أخرى تكمن مشكلة بحثنا هذا.

٢ - أهمية البحث:

في ضوء مشكلة البحث، فإن أهمية بحثنا هذا تكمن في:

١- محاولة الوقوف على العوامل والظروف التي أدت إلى ظهور مشكلة التنوع في الولاء.

٢- محاولة الوصول إلى السبل الكفيلة في علاج أسباب وظروف التنوع في الولاء بوصفها معوقات في إقامة مجتمع عراقي مدني بعيد البعد كله عن التطرف والغلو.

٣- أهداف البحث:

يهدف بحثنا هذا إلى:

١- التعرف على طبيعة الولاء في المجتمع العراقي.

٢- يهدف إلى معرفة العوامل المسببة لتنوع الولاء.

٤- منهجية البحث:

يعدّ هذا البحث من البحوث المكتبية التي تعتمد على رصد الأدبيات العلمية المتعلقة بموضوع البحث أو مشكلته.

٥- ما قيل في تعريف الهوية والانتماء والولاء

يتحدد مفهوم الهوية بناءً على الدلالة اللغوية والفلسفية السوسولوجية والتأريخية لهذا المصطلح. ويقابل مصطلح الهوية العربي كلمة (edentate) في الفرنسية والانكليزية وهو من أصل لاتيني ويعني الشيء نفسه أو الذي ما هو عليه، أي أنّ الشيء له الطبيعة نفسها التي للشيء الآخر.

وتعرف أيضاً على أنّها حصيلة لمجموعة انساق العلاقات والدلالات التي يستقي منها الفرد معنى لقيمتها، ويصنع لنفسه في ضوئها نظاماً يشكل في إطاره هويته بحيث تتوفر له من جراء ذلك إمكانية تحديد ذاته داخل الوسط السوسيوثقافي بوصفه نظاماً مرجعياً على المستوى السلوكي^(١).

وتعرف الهوية (Identity) كذلك بأنّها إحساس فرد أو جماعة بالذات، إنّها نتيجة وعي الذات، بأنني أو نحن نمتلك خصائص مميزة ككينونة تميزني عنك وتميزنا عنهم. فالطفل الجديد قد يمتلك عناصر هوية ما عند ولادته بعلاقة مع اسمه وجنسه وأبوته وأمومته ومواطنيته، وهذه الأشياء في كل حال لا تصبح جزءاً من هويته حتى يعيها الطفل ويعرّف نفسه بها^(٢).

والهوية تعني وعي الفرد بانتمائه إلى جماعة تأريخية توفر له إطاراً وظيفياً لاشباع حاجته إلى الأمن النفسي، وإطاراً مرجعياً لصياغة منظومة قيمية- ثقافية تنظم إدراكاته للعالم وتفاعلاته معه وتقييماته له، وإطاراً نزوعياً للسعي نحو إنجاز أهداف جمعية مشتركة، دون أن يتعارض مع أهدافه الفردية الخاصة. فالهوية بهذا المعنى هي نتاج للتجارب المشتركة ونمط الحياة المشتركة بين أفراد تلك الجماعة التأريخية^(٣).

ويختلط مفهوم الهوية مع عدة مفاهيم تتداخل معه أو ترتبط به بعلاقة معينة وهناك مفاهيم قد يعني استخدامها لفظ الهوية ذاته، ومن أبرز هذه المفاهيم: مفهوم الانتماء

والولاء ومفهوم الذات...الخ. فلا بد من أن ينتمي الفرد إلى جماعة معينة سواء كانت جماعة صغيرة أم كبيرة فالانتماء هو الالتزام بوعي والارتباط برحاب الأرض، وكذلك يعني الارتباط الوثيق بالشيء موضوع الانتماء، أما الانتماء الوطني فهو الانتساب الحقيقي من الفرد لوطنه فكراً والذي تجسده الجوارح عملاً، ومن خلال الانتماء تبرز الهوية الكامنة في النفوس الفردية فإذا تلاشت الهوية تلاشى الانتماء، ولكن العكس ليس صحيحاً^(٤).

أما مفهوم الولاء (Loyalty) ففي اللغة فهو من الولي أي القرب والدنو، ويقال: بينهما ولاء: قرابة، والولي: ضد العدو وهو المحب والصديق والنصير، ووالى فلان فلاناً إذا أحبه، والولاء: ضد الملك، والولاية والولاية: النصرة، وعليه فالولاء لغة يعني النصرة والمحبة.

والولاء اصطلاحاً يشترك مع المعنى اللغوي بأن كليهما يعني القرب والحب والنصرة والصدقة، ويمكن تعريف الولاء بمفهومه العام بأنه مشاعر الفرد وأحاسيسه الإيجابية بالمحبة والنصرة تجاه موضوع معين^(٥). ومن أقسامه:

- الولاء الأسري: مشاعر الفرد وأحاسيسه الإيجابية تجاه أسرته.
- الولاء البيئي: الحفاظ على البيئة من التلوث.
- الولاء الوطني: ومنه الولاء السياسي الذي يعني طاعة النظام والقيام على حقوق المواطنين وواجباتهم. وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، ومعرفة الرموز الوطنية مثل: الراية والنشيد الوطني واحترام التراث الوطني. ومنه أيضاً الولاء للمكان أو رقعة الأرض التي تمثل ركن من أركان قيام الوطن. ومنه كذلك الولاء للشعب، وأهم مظاهره الحب والتعاون بين المواطنين والمحافظات على العادات والتقاليد التي يرضى عنها مواطنو الدولة، والتفاعل والتعايش مع مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه.
- الولاء العالمي: ويقصد به التفاهم والترابط بين الشعوب جميعها بحيث يعم الأمن والتعاون بين الجميع^(٦).

المحور الثاني- أسباب تنوع الولاء في المجتمع العراقي وعلاقتها بالهوية الوطنية
تواجه المجتمعات البشرية على امتداد تأريخها ومسيرتها السياسية والاجتماعية كثير من التحديات التي تشكل تهديداً حقيقياً لديمومتها وبقائها، ومن هذه التحديات ما يساعد على زيادة اللحمة الاجتماعية والوطنية؛ ومنها ما يترك فيها أثراً سلبية كبيرة، وذلك بسبب ما تتركه من أوضاع سلبية على المجتمع^(٧).

وما مجتمعا العراقي إلا أحد هذه المجتمعات التي مرت ويمر بمجموعة تحديات والتي كانت أسباب حقيقية لتنوعه، ومن أبرز هذه الأسباب ما يأتي:

١- الحكومات الدكتاتورية.

٢- تنوع تركيبة المجتمع العراقي.

٣- التنشئة الاجتماعية.

٤- المحاصصة الطائفية:

٥- التدخلات الخارجية.

أولاً- الحكومات الدكتاتورية:

لا يوجد بلد من البلدان في العالم يتكون من طيف واحد أو دين واحد أو قومية واحدة كلها تتألف من مكونات وأطياف متعددة ومن بين هذه الدول العراق الذي قد يكون من أكثر البلدان تعددية في الأطياف والمكونات. وهذا التعدد والتنوع في مكونات المجتمع العراقي، هو ظاهرة صحية من الممكن أن تكون عنصر غنى وإبداع ثقافي وروحي واجتماعي إذا ما توحدت في إطار وحدة وهوية وطنية واحدة.

ولكن بسبب الحكومات التي تعاقبت عليه والتي كانت أغلبها ذات حكم دكتاتوري قومي أو ديني أو عرقي حاولت أن تصنع دولة قومية أو عرقية واعتبرت ما دونها أقليات من الواجب عليها الخضوع لتلك الحكومات أي كانت تشكيلاتها. وحاولت درجها ضمن حكومة الحزب الحاكم؛. انتشر وساد في العراق حكومات ذات ولاء واحد مستخدمة تأريخ مزور لتكريس أهدافها من خلال تهميش المكونات الأخرى من كل النواحي. وهكذا مثلت أخطاء الحكومات والنظم السياسية العراقية المتعاقبة على الحكم واستخدامها أقصى أساليب القوة والقمع والعنف ضد أبناء المجتمع الواحد أو سلاح

العشائرية وأشكال التطرف كلها بديلاً عن الحلول الوطنية والسياسة العراقية المنشأ سبباً مهماً من أسباب التنوع وعدم قيام الدولة الواحدة. وبحسب (الأستاذ مجيد قدوري) أن السبب وراء ذلك كان عدم رغبة الزعماء في إقامة مثل هذه الدولة^(٨).

إنّ فشل مشروع الدولة الوطنية الحديثة في إدارة التعددية الإثنية والثقافية، يعود بالدرجة الأساسية لفشل السلطات المتعاقبة على الحكم والمشغلة في ميادين السلطة والثقافة والاقتصاد. وهو فشل لم تلعب التعددية الإثنية دوراً فيه كما تدعي كثير من الدول إلقاء اللوم على الإثنيات القومية. ويعود فشل مشروع الدولة بالأساس إلى إقصاء المواطن، الأمر الذي أدى إلى فشل تماسك الجماعة السياسية المنتجة للدولة من خلال ارتداد المواطنين إلى هوياتهم الطائفية والعرقية الضيقة وثقافتهم الفرعية، وهو ما أدى إلى فشل مشروع الدولة الحديثة في المنطقة العربية، فعندما تفشل الدولة بالاعتراف بمواطنيها على قدم المساواة سيرتدون إلى الوراء للبحث عن الاعتراف. وهو ما أدى إلى إحياء الهويات الفرعية على حساب الهوية الوطنية^(٩).

فالتبيعة التركيبية لأنظمة الحكم يتحكم فيها مبدأ المصالح الذاتية الخاصة لكل دولة وهي إمّا أنظمة ملكية وإماراتية ووراثية أو أنظمة جمهورية شبه وراثية كما في العراق. وفي كلا الحالتين تعدّ هذه الأنظمة أنظمة دكتاتورية وسلطوية وليست أنظمة ديمقراطية مبنية على أسس دولة المواطن والقانون والتعددية الحزبية يتمتع فيها أي مواطن بكل حقوقه الدستورية، حيث أنّ مصير البلاد السياسي والاقتصادي والتجاري والمالي. يساق حسب ما يشتهي الملك أو العائلة المالكة أو العشيرة المالكة بينما في النظم الجمهورية تساق البلاد والعباد من قبل رئيس جمهورية عسكري دكتاتوري أو من قبل حزب واحد حسب رؤياهم الخاصة. فهي حكومات قمعية لشعوبها، لا تحترم حقوق المواطن، ويغيب فيها دور الأحزاب والقوى الوطنية، وتفشل الدولة إذا ضلت حكوماتها ترى في القوة وسيلة وحيدة للحفاظ عليها وإنّ الفشل في إقناع الناس يؤدي إلى فقدان الشرعية، ولهذا فهي تلجأ إلى القوة المادية والقمع ليس لتحقيق الإقناع؛ بل لفرض الخضوع. وطبيعي أنّ مثل هذا الوضع عادة ما يرافقه قطيعة بين السلطة والمجتمع وانعدام العدالة الاجتماعية، وانهيار النظم التربوية والتعليمية، وغياب الوعي الوطني

وغياب المسائلة في الدولة والمجتمع وانتشار الفساد الإداري والمالي وحتى الأخلاقي في مفاصل الدولة، وضعف المشاركة السياسية وغياب الديمقراطية. وذلك كله يصب في خدمة مصالح الحاكم وحينها تنمو روح الولاء للطائفة أو العشيرة أو المذهب والمنطقة... الخ على حساب الولاء للهوية الوطنية؛ إنَّ إحساس المواطن بالانتماء للوطن مفقود أو ضعيف في أحسن الأحوال.

إنَّ احتكار السلطة المطلقة من قبل الأنظمة الاستبدادية والدكتاتورية في قطرنا العراقي خلفت أمراض وشوائب عديدة أصابت البيئة السياسية والاجتماعية والثقافية العراقية، ما تركت آثاراً سلبية سيئة على الثقافة والسلوك السياسي العراقي. حيث أصبحت ثقافة العنف والإقصاء والاستبداد الفكري والجسدي ثقافة شائعة في المجتمع العراقي، تمارس بشكل واسع في الأسرة والمدرسة والمؤسسات العراقية الأخرى. واستخدام العنف في مسيرة الأنظمة السياسية في العراق بوصفه وسيلة لحل المعضلات مع خصوم الرأي والسياسة.

وفي ظل تلك الظروف القاهرة التي مارستها الأنظمة؛ فقد الفرد العراقي مفهوم الولاء للوطن. وذلك بسبب الثقافة التي انتهجتها القيادة السياسية الدكتاتورية، وهي ثقافة العبودية والاستسلام لمقولات القائد وزبانيته، ما تركت تلك الثقافات والسلوكيات تداعيات مشوهة في ذهنية الفرد، وانطباعات مختلفة لمفهوم الوطن والولاء ولغة الحوار. حيث لم يكن هناك مفهوم للحوار والنقد والانتقاد، فقد عاش الفرد العراقي في تلك المرحلة لا يفقه معنى الولاء، فالولاء للقائد فقط، ذلك أنَّ ديمومة القائد أو الحاكم ترتفع إلى رتبة الوطن والشعب ولا تزول إلاً بموت الحاكم؛ الأمر الذي جعل من تلك المرحلة تشكل هدراً للفكر البشري. والولاء من أهم الأزمات التي عاشها المواطن العراقي.

ثانياً - تنوع تركيبة المجتمع العراقي:

العراق شأنه شأن دول العالم المعاصر يتكون من تركيبات سكانية مختلفة، ويتميز بالتعدد والتنوع الأثني والديني والقبلي الطائفي وحتى اللغوي. ومن الجدير بالذكر أنَّ

هذا التنوع لم يصل بالمجتمع العراقي إلى حد الاختلاف أو إلغاء الطرف الآخر؛ بل كان عامل تماسك اجتماعي وقوة للمجتمع^(١٠).

فمن المعروف أنَّ أفراد المجتمع الواحد لا يتشابهون في إطارهم القيمي الذي تتمثل فيه مجموعة سلوكيات راسخة داخل نفوس أفراد المجتمع وهذا الرسوخ هو الذي يشكل الشخصية الوطنية، فعلى سبيل المثال: المحبة، والمودة، والتسامح، والولاء، والانتماء، واحترام الرأي والرأي الآخر، والسلامة، والعدل والمساواة، والانفتاحية في التفكير، والمسؤولية... وغيرها من هذه القيم هي التي ترسم الشخصية الوطنية، وهي قيم مختارة من منظومة قيمية كبيرة متى ما استطاعت المؤسسات الاجتماعية بكافة أشكالها غرسها في الفرد داخل المجتمع، استطعنا تحقيق معاني الوحدة الوطنية وترسيخها بين أفراد المجتمع. فأفراد أي مجتمع - بالضرورة - هم يختلفون فيما بينهم في منظومتهم القيمية. وهذا الاختلاف يتجسد على المستوى الفردي في القيم وعلى مستوى الجماعة التي ينتمي إليها الفرد. ولكن على الرغم من هذا الاختلاف يمكن للمجتمع أن يحقق توافقه وتجانسه متى ما استطاع أن يحقق القيم المشتركة ويتشابه مع الآخرين بها.

أنَّ هذا المنظور لخصوصية القيم ينطلق من المنظور العام لمفهوم أوسع وأشمل وهو مفهوم الثقافة. فهناك العديد من الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد، وهذه الثقافات الفرعية تتجانس فيما بينها، ولكنها تختلف عن الثقافات الأخرى، وهم جميعاً في إطار الكل الشامل يتوافقون ويتشابهون تحت ثقافة مجتمع واحد، فمدى التشابه في طرائق الحياة والعادات، والتقاليد، والأساليب الحياتية، والقيم، والمعتقدات، هو الذي يخلق التجانس داخل المجتمع، والعكس صحيح. وهو الحال نفسه بالنسبة لمنظومة القيم بشكل عام، والقيم المتعلقة بالمواطنة والوحدة الوطنية والولاء والانتماء بشكل خاص. فقد لا يوجد تشابه في المجتمع الواحد في الاشتراك بمنظومة قيمية خاصة بمفهوم الولاء والوحدة الوطنية والمواطنة، حيث أنَّ هناك إمكانية للتفاوت الفردي أو الجماعي لهذه القيم. ولكنها في النهاية متى ما اتفقت وترسخت هذه القيم عند جميع الأفراد والجماعات داخل المجتمع، تحقق الاستقرار الاجتماعي والسياسي على حد سواء.

والحقيقة هي إنَّ ما يُميّز به المجتمع العراقي هو ما يوحدّه أيضاً، فإذا كانت ثمة تباينات في ثقافة العراقيين، بين عرب الشمال وعرب الجنوب، وبين الجنوب والغرب وكذلك بين المسلمين السنة والشيعة، إضافة إلى التباين والاختلاف بين العرب والأكراد والتركمان والأقليات الأخرى. والتباينات بين سكان بغداد وسكان البصرة والموصل، وبين أربيل وكربلاء وبين بعقوبة والنجف أو بين راوه ومنذلي، وكذلك بين أحياء المدن الكبيرة، مثل: التباين بين الكاظمية والأعظمية، وبين مدينة الصدر والمنصور... وغيرها. والتباين بين ثقافة الأفندي والعمامة والعقال والجراوية. إلى جانب التباين المرئي والمخفي بين الطبقات والفئات والشرائح الاجتماعية وبين أهل المدن وأهل الريف وبين الحرفيين والعمال؛ يمكن القول: إنَّ أغلب هذه التباينات والاختلافات نسبية وليست مطلقة وإنَّها تعبر عن وحدة الشعب العراقي وتماسك مكوناته الاجتماعية.

إنَّ المشكلة التي يعانيها العراق تكاد تتمثل في كيفية تحقيق الانسجام بين الجماعات الاجتماعية ومن ثم دمج هذه الجماعات لبلورة الهوية الوطنية؛ لاسيما وأنَّ هذه الجماعات تتنوع ثقافياً وطائفيّاً وأثنيّاً ودينيّاً، وأنَّ بعض منها تعيش تحت وطأة التبعية والتخلف^(١١). بمعنى آخر إنَّ المشكلة ليست مع وجود ولاءات أولية وتنوع في الأعراق أو الطوائف أو العشائر في المجتمع، لكنَّ المشكلة تتجسد بكيفية التعامل مع هذه الولاءات والتعددية التي قد تكون مصدر قوة لبناء الدولة العراقية الحديثة عندما يحكم الدولة نظاماً ديمقراطياً يقوم على أساس تعاقدية أو توافقي تمثيلي أو... غيرها من نماذج الحكم الديمقراطي الرشيد بما يلبي رغبات الشعب واحتياجاته وينسجم مع تاريخ الأمة وثقافتها.

هذا النظام الجديد يجب أن يتيح بناء حكم مناطقي لا مركزي يستفيد من خبرات هذه الانتماءات التاريخية الأولية، ومن تكويناتها الثقافية المستمدة من إدراكها لذاتها الذي يزداد ويتكثف في زمن التحولات والثورات.

إنَّ هذا النظام الديمقراطي الجديد يستوجب صياغة إطار دستوري ومؤسسي يستمد مشروعيته من عدالة العلاقة بين أطراف المجتمع كافة والدولة وبضمانة كل القوى

الفاعلة في عملية التغيير التاريخية التي لا بد أن تبحث عن سياسات تجديدية وتحديثية.

كما أن العمل الجاد والمسؤول على هيكلة مؤسسات الدولة، والسماح للجماعات الأثنية والدينية والفكرية والسياسية والقبلية بالتعبير عن ذاتها هو الذي يجعل هذه الدولة قادرة على تنظيم الصراع وإدارة العنف.

وهذا العمل الهادف لبناء الدولة يقتضي الابتعاد عن السياسات الإقصائية والقمعية التي تضعف القضاء والأحزاب السياسية وتهدد حقوق الإنسان وتدمر أسس المواطنة المعاصرة، وتجعل هذه الجماعات تلجأ إلى ولاءاتها الضيقة وتحاول الحصول على حقوقها عن طريق العنف بإشكاله كلها. كذلك لا بد أن يبتعد النظام الجديد عن طغيان الأكثرية وأن يحارب مبدأ تمكين الأقليات في الحكم الذي تبنته السياسات الاستعمارية المتعاقبة.

وعلى هذا يمكن القول: تعود إشكالية الهوية في العراق إلى^(١٢):

١- تعدد وتنوع واختلاف المكونات الاجتماعية والثقافية التي تبدأ بالقومية والدين واللغة وتنتهي بالقبيلة والطائفة.

٢- تعدد الولاءات والانتماءات، التي تستقطب كل واحدة منها مشاعر الولاء الاجتماعي حولها.

٣- النزعة الأبوية التي تسيطر على البنية الفكرية والاجتماعية والثقافية، التي تقوم عليها علاقات القرابة وصلة الدم وما يرتبط بها من قيم وأعراف وعصبية عشائرية تغالبية ما زالت تمارس تأثيرها على طرائق التفكير والعمل والسلوك وعلى منظومة القيم والمعايير وقواعد السلوك وشبكة العلاقات الاجتماعية، ويولدان آليات دفاع ذاتي للحفاظ على الهوية.

ولذلك فإن "أزمة الهوية" هي ليست من داخلها، بقدر ما هي من خارجها، أي من التحديات التي تجابهها فتجعل كل جماعة فرعية تستقطب مشاعر الولاء لهويتها الفرعية على حساب الهوية الوطنية، وهو ما يؤدي إلى "أزمة هوية"، وهي حالة من

التوتر والتمزق الوجداني، الذي ينمي التمرکز على الذات ويدفع إلى التعصب والتمييز العرقي أو الديني أو الطائفي ويقلل بالتالي من فرص التسامح والنقاھم والحوار .
والحال أنَّ أزمة الهوية في العراق هي قبل كل شيء أزمة حرية وأزمة وعي بها وأزمة تقاھم وحوار مع الآخر، بمعنى آخر هي أزمة مواطنة لم تتبلور وأزمة دولة لم تكتمل ويتم نضجها، وأزمة نظام سياسي يتجاوز على حقوق المواطن وإنسانيته.

ثالثاً - التنشئة الاجتماعية:

تُعدّ التنشئة الاجتماعية المجال الأول الذي يكتسب في ضوءه الفرد معايير وقيمه، وتحدّد له منذ الصغر دوره الاجتماعي وطبيعته. وأساس التنشئة الاجتماعية يكون في ضوء الجماعة المرجعية الأولية التي ينتمي إليها الفرد^(١٣). فالطبيعية المعيارية للفعل الاجتماعي تتكون في ضوء الأنموذج الثقافي الذي يكتسبه الفرد عبر الجماعة المرجعية؛ بل أنَّ الضوابط الاجتماعية التي تحدّد شكل السلوك الاجتماعي تكون مبنية على أساس قواعد الجماعة وما تتبناه من (معتقدات، دين، عادات، تقاليد، طقوس، شعائر... وغيرها)، وهو ما يجعل الفرد يتماثل مع جماعته المرجعية على نحو أكبر مما يتماشى فيه مع المجتمع ككل^(١٤).

لاشك أنَّ التنشئة الاجتماعية على وفق ما سبق هي التي تنقل وتعزز في الوقت نفسه القيم الاجتماعية عند الفرد داخل المجتمع . فهي التي تحدد الخطوط العامة لشخصية الفرد وما يملكه من قيم اجتماعية تتأصل فيه وتحدد سلوكه، وتحدد مستوى علاقاته مع الآخرين نتيجة لما كسبه من قيم محددة أيضاً. وأبعاد القيم في ثلاثة تتمثل في جوانب ثلاث هي: البعد المعرفي، وهي التي تضم المعلومات والمعرفة بما هو مرغوب به، والبعد الانفعالي، وهي الشحنة الانفعالية التي تنشط القيمة، وإبداء الانفعال مثلاً عند انتهاك القيمة ويقاوم المواقف السلبية إزاءها، وأخيراً البعد السلوكي والتي ترتبط بالأسلوب الذي يجب أن يسلكه الفرد تجاه موضوع معين^(١٥).

فالقيمة هنا هي مجموعة من المعتقدات والمعاني التي يحملها الفرد وتحدد وتوجه رغباته واتجاهاته، وهي في النهاية تحدد ما هو مقبول، وما هو غير مقبول، فهي التي تحدد له السلوك القيم أو الصحيح أو السلوك الخاطئ. وللقيم من هذا المنطلق

وظائف متعددة. فبالإضافة إلى أنَّها تحدد المقبول وغير المقبول داخل المجتمع فإنَّها تستعمل لتقييم الذات، وتقييم الآخرين المحيطين حولنا وإصدار الأحكام عليهم. وهي تهيئ الفرد لتقبل إيديولوجية أو سياسية أو دينية محددة على أخرى أيضاً، ويتم توظيفها لتوجيه عرض ذواتنا على الآخرين بطريقة مقبولة بالإضافة إلى أنَّنا نستطيع أن نقارن فيها بيننا وبين الآخرين بقضايا مختلفة، وتعلمنا على اتخاذ مواقف محددة. ومن الوظائف المهمة للتقييم أنَّها تساعد على تماسك ووحدة المجتمع من خلال التشابه في المنظومة القيمية بين أفرادها كافة. وكلما اتسع مدى التشابه بين هؤلاء الأفراد، ازدادت وحدة المجتمع وتماسك أعضاؤه، والاختلاف القيمي هنا يؤدي إلى اختلاف بين الأفراد ونشوء الصراع بين أفراد المجتمع، وهو الأمر الذي يؤدي إلى تفككه^(١٦).

ولعلَّ هناك العديد من القيم الاجتماعية التي يكتسبها الفرد في محيط مجتمعه. وهناك بعض الدراسات الاجتماعية التي حاولت أن تقدم قياساً عاماً لهذه القيم، وحاولت أن تحدد ماهيتها وطبيعتها. وقد حدد مقياس روكيتش للقيم مجموعتين من هذه القيم والتي قسمها إلى قسمين سميت بالقيم الغائية، وقيم الوسيلة. فمن القيم الغائية هي تلك المتعلقة بالاحترام الاجتماعي، واحترام الذات، والأمن الأسري، والأمن القومي، والتناغم الداخلي (الانسجام مع الذات)، والجنة (في حياة الآخرة والخلص)، والحب الزوجي(المودة والألفة والجنس)، والحرية(الاستقلال، القرار الحر)، والحكمة، والحياة المريحة (مرفهة)، والحياة النشطة، والسعادة، والسلام العالمي (عالم بدون حروب)، والصدقة الحميمة، والجمال، والمتعة، والمساواة، والمشاركة. أمَّا القيم الوسيطة فهي: الابتهاج، والإخلاص، والأدب، والاستقلالية، والانضباط، والانفتاحية، والتفكير، والخيالية، والشجاعة، والطاعة، والطموح، والمحبة، والمساعدة، والمسامحة، والمسؤولية، والمقدرة، والمنطقية، والنظافة^(١٧).

هذه المجموعة من القيم الاجتماعية التي يكتسبها ويتعلمها الإنسان من التنشئة الاجتماعية، وعن طريق عملية التفاعل الاجتماعي والإنسان يتعلم القيم من خلال عدة طرق أهمها: الملاحظة والمحاكاة والتقليد. فالفرد يلاحظ ويفقد ومن ثم يكتسب عن

طريق عملية التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي. فالقيم هنا ستكون إحدى أبرز مكونات شخصية الفرد.

ويمكن عدّ الأسرة أهم النظم الاجتماعية المؤثرة في بناء شخصية أبنائها عن طريق عملية التنشئة الأسرية بما يؤدي إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم ومساعدتهم على اتخاذ القرارات، ويبدو هذا الأمر واضحاً من خلال الأدوار التي يمارسها كل من الأب والأم والتي لا يمكن تجاهلها في حياة الأبناء ذلك لما لها من أهمية في تربيتهم وتنشئتهم وتشكيل شخصياتهم وبنائهم^(١٨).

ولعل الدور الأسري الذي كان في السابق يجعل من الأسرة هي أحد المصادر الرئيسة لغرس هذه القيم، أصبحت في الوقت الراهن في المجتمع الحديث ليست المسؤولة الأخيرة عن غرس القيم. فتشاركها بذلك مؤسسات أخرى متعددة داخل المجتمع الحديث والمعاصر. فالأسرة التقليدية على حد زعم (وليام أوجبرن)، كانت تقوم بوظائف متعددة. فكانت تؤدي الأسرة الوظيفة الاقتصادية من حيث كونها تستهلك ما تنتج، وتمنح المكانة الاجتماعية لأفرادها، وتمنح الحماية بكافه أشكالها للفرد داخل الأسرة، وأيضاً مسؤولة عن الجانب الترفيهي له. فهي تقوم بهذه الأدوار في ظل انحسار لدور المؤسسات الأخرى داخل المجتمعات التقليدية. وكانت أيضاً هي المسؤولة عن عملية التربية وغرس القيم الاجتماعية بشكل عام. فالأبوين هما المسؤولان عن العملية التربوية بشكل كامل كما يشير (أوجبرن).

ولكن هذا قد دفع الآخرين إلى نقده، وعلى رأسهم عالم الاجتماع الشهير (بارسونز) الذي أشار إلى مفهوم التمايز الوظيفي، حيث أشار إلى أنّ هناك مؤسسات حديثة أصبحت تؤدي وظائفها بشكل متميز أي أنّها تشترك مع الأسرة بأدوار مختلفة ومتكاملة وأكثر تخصصاً للمؤسسات الحديثة^(١٩). فأصبحت على وفق ذلك عملية التنشئة الاجتماعية غير محصورة على مؤسسة الأسرة فقط ألّا تشترك معها مؤسسات أخرى في المجتمع الحديث. فأصبحت المدرسة على سبيل المثال من أبرز المؤسسات الحديثة التي تسهم بشكل كبير في عملية التنشئة الاجتماعية. إضافة إلى جماعة

الصحة، والنادي ومؤسسات المجتمع المدني والمؤسسة الإعلامية... وغيرها تشترك في هذه العملية أيضاً.

خلاصة القول: أنَّ المؤسسات الحديثة أسهمت في عملية التنشئة الاجتماعية التي تنتقل القيم المتعددة إلى الفرد. فالقيم الاجتماعية يكتسبها الفرد في المجتمع الحديث من هذه المؤسسات كافة. فلم تعد هي مسؤولية الأسرة لوحدها على الرغم من أنَّها البنية الأولى لها، أنما هي مسؤولية المؤسسات المختلفة في نشر وغرس وتعزيز القيم المرتبطة بالتربية الوطنية مثل قيم التسامح، العدالة، احترام الرأي واحترام الآخر، الديمقراطية، التحرر، السلام، الحقوق، الواجبات، الاستقلالية... وغيرها من القيم السابقة الذكر. ونقلها من جيل إلى آخر، والتي تؤدي دوراً مباشراً ورئيسياً في تحديد ولاءات الأفراد الذاتية.

رابعاً - المحاصصة الطائفية:

تعني المحاصصة الطائفية تقسيم السلطات والمنافع على وفق نظام يتناسب والمجتمعات ذات العناصر متعددة الأجناس. وبرغم أنَّ العراق عملياً يتكون من طوائف متعددة فإنَّ مصطلح المحاصصة الطائفية بمعناه المشوّه لم يكن مألوفاً فيه ويشهد تأريخ حركاته التحررية إبان الحكم العثماني ومن بعده الاحتلال البريطاني على صحة ذلك حيث كان شعار الثورات التي قامت في تلك الفترات كلها سواء في الشمال أو الجنوب أو الوسط موحدة وتتمحور حول استقلال العراق وتحرره من نير المحتلين حيث وقف أبناؤه بشتى أطيافهم صفاً واحداً ضد أشكال القهر والاستغلال والعبودية كلها.

لقد عرف العراق نظام المحاصصة الطائفية منذ إنشاء مجلس الحكم عام (٢٠٠٣) أي بعد سقوط النظام المباد مباشرة حيث تم تشكيل هذا المجلس على أساس المحاصصة الطائفية حيث منح الحاكم المدني (بريمر) لكل مكون حصة تتناسب مع نسبته التي يمثلها حيث خصص للشيعنة (١٣) مقعداً وللعرب السنة (٥) مقاعد ومثلها للکرد ومقعد واحد للتركمان ومثله للكلدان والآشوريين ليعلن بداية مرحلة جديدة لنظام حكم يعتمد الطائفية في توزيع المناصب ويشرع لتقسيم السلطة حسب هذه

المحاصصة الطائفية. وعلى الرغم من معرفة القوى الوطنية العراقية المشاركة في مجلس الحكم خطورة هذه الخطوة إلا أنهم رضوا بهذه القسمة التي كانت منطلقاً لترسيخ مفهوم المحاصصة في العملية السياسية العراقية والتي لازمتها لحد اليوم مع اختلاف التسميات مع مرور الوقت فالمحاصصة الطائفية تحولت إلى حكومة شراكة وطنية وإلى التوافقية التي تعني فيما تعنيه أن تغض الطرف عن أخطائي وأغض الطرف عن أخطائك ويتحمل الشعب الأخطاء جميعاً، إلا أن هذه التوافقية احتفظت بمضمون المحاصصة نفسه الذي يفرض حصول الأشخاص والمكونات على مناصب على أساس الطائفة والدين والقومية بعيداً عن الكفاءة والإخلاص والنزاهة ومفاهيم أخرى كثيرة كان المفروض أن تتوفر بمن يتولون هذه المناصب لنضمن تقديمهم الأفضل للشعب العراقي^(٢٠).

والحقيقة إن الخطاب العرقي الطائفي أياً كان مصدره وأسبابه ومبرراته ومسمياته وأقنعتة في بلدٍ متمدن مثل العراق إنما يسهم في طعن الهوية الوطنية في الصميم؛ وعلى هذا فهو يعدّ خياراً لا قانوني يستهدف في طياته إغراق الإنسان العراقي باهتمامات بائسة تديم توتره النفسي وحرمانه الاجتماعي وجهله بحقوقه الطبيعية وتحرمه من التأمل البهيج بمعنى الوجود وجماليته عبر حكومة محاصصة همها الأول تثبيت السلطة لا بناء الدولة تسهم إلى حدٍ كبير في تأجيج الصراعات الطائفية والعنف ومن ثم تشتت الهوية الوطنية العراقية في ولايات طائفية ومناطقية ومذهبية وعشائرية ضيقة.

ففي دراسة لـ (قيس العزاوي) بشأن المواطنة في التجريبتين الفرنسية والعراقية يقول: (إنَّ البناء الفلسفي والفكري في التجربة الفرنسية سبق نهاية دولة الطغيان وأسس لدولة القانون وحارب لانتصارها الحاسم، في وقت لم تقم ولأسف معظم الطبقة السياسية العراقية بأية نشاطات تأسيسية لدولة القانون... فقد كانت اتفاقاتها تتمحور حول السلطة لا الدولة، وعلى أسس المحاصصات الطائفية والعرقية، ما أنتج تضخم الولاءات الضيقة، ورسخ التعصب للهويات الفرعية على حساب الهوية الوطنية، ومن ثم طعنت فكرة المواطنة في الصميم، وأصيب مشروع دولة القانون بالمقتل)^(٢١).

ويؤكد الكاتب والسياسي (حسين درويش العادلي) إنَّ (الهوية الوطنية إنتاج دولة، وعندما تؤسس الدولة على وفق الانتماء والولاءات العرقية والطائفية والجهوية الضيقة، وعندما تسحق مواطنيها بفعل الظلم واللامساواة، وعندما تتشخص وتبتلع وتكون رهينة الاحتكار.. تغيب المواطنة ويشيع التمييز ويستفحل الإقصاء.. وهنا تحيا الهويات الفرعية على حساب الهوية الوطنية، بسبب فشل فكرة الانتماء والولاء والتضامن الوطني بين أعضاء الجماعة السياسية)^(٢٢).

ويقول أيضاً: (فيما لو فشل المجتمع الوطني بإنتاج ذاته على أسس المواطنة والعدالة والمساواة والتعايش.. فسبقى مجتمعاً تقليدياً في بنيته، يستند مفهوماً وثقافةً وولاء للجماعة الاثنية والطائفية والعرقية والجهوية الضيقة التي لا ترى غير إطارها الخاص ولا تدافع إلا عن مصالحها الذاتية.. وبالنتيجة سيتم تغليب الجماعة على المجتمع مفهوماً واستحقاقاً. وهو ما يؤدي بالضرورة إلى تغليب السلطة على الدولة)^(٢٣).

ويضيف (العادلي) في دراسته أنَّه (مع غياب الدولة لحساب السلطة، وغياب المجتمع لحساب الجماعة.. تتعدد مراكز السلطة بتعدد الجماعات الاثنية والطائفية، ثم تتعدد السلطات بتعدد مراكز القوة والنفوذ والمصالح، والناجئ قيام سلطات بعدد المجموعات داخل الجماعة الطائفية والعرقية، وهو ما سيؤدي ليس فقط إلى تفكك الدولة وتلاشي وحدة السلطة؛ بل سيقود إلى تكريس السلطات المتكاثرة .. وهنا يصبح الحديث عن الاستقرار والتعايش والتنمية ضرباً من الوهم)^(٢٤).

لقد أثبتت تجارب كثير من الدول إنَّ استخدام المحاصصة الطائفية عقبة في طريق التقدم والازدهار وبؤرة للاحتقان وإثارة الفتن والأزمات ومرض يستخدم للإيقاع بأبناء الشعب الواحد لتحقيق مآرب ومكاسب خاصة.. كما أنَّها تكون سبباً في شل عمل المؤسسات البرلمانية والتنفيذية وعرقلة.

ويبقى السؤال.. كيف يمكن أن نتجاوز المحاصصة؟ وما السبيل للتغلب على ذواتنا ومصالحنا الشخصية الضيقة من أجل مصلحة الوطن؟ وهل هنالك طريق واحدة سهلة لاعتماد ذلك؟ أم مجموعة إجراءات تكمل أحداها الأخرى؟

اتفق العديد من الباحثين على أنَّ الركن الأساس في إصلاح أي نظام يعتمد المحاصصة، يتمثل ببناء قاعدة وطنية حيث ليس من المنطق انسجام الولاء الوطني مع الولاءات الطائفية أو العشائرية أو الحزبية؛ ولكن خلق هذه القاعدة الوطنية ليس عملية حسابية أو صنع محرك في معمل يمكن أن نحدد لهما وقتاً للانجاز؛ بل إنها عملية معقدة تتطلب جهداً ووقتاً ليس بالقصير، كما إنَّ الوصول إلى هذه الغاية يستلزم اعتماد وسائل متعددة لكنَّها مترابطة في ما بينها ومن أبرزها^(٢٥):

١- تطوير النظام التربوي والثقافي وهذا المفهوم لا يتحدد بالنظام التربوي المدرسي أو الإعلامي رغم أهميتهما؛ بل يتعداهما إلى مؤسسات المجتمع جميعها مثل: دور العبادة والنقابات والأندية والأحزاب السياسية فضلاً عن دور الأسرة .. هذه الحلقات المترابطة إذا ما عملت بشكل منسجم ستكون كفيلاً بخلق قاعدة المجتمع الوطنية.

٢- إصلاح المؤسسات العسكرية والأمنية لاسيما في طبيعة بنائها وتشكيلها الذي أقيم على أساس الترشيحات الحزبية الأمر الذي أدى إلى تعدد ولائاتها وهو أمر يهدد أمن المجتمع.

٣- التأسيس لقوة القرار الوطني وقوة الدولة على أساس الكفاءة وتكافؤ الفرص وعلى أساس احترام الدولة، وفصلها عن الأحزاب والاستمرار في تعميق نهج حكومة الوحدة الوطنية الذي يعبر عن إطلاق فاعلية الاتفاق الوطني وحركة قواه وتعزيزها بضم المزيد من القوى العراقية إلى العملية السياسية وعزل وتجفيف منابع الإرهاب.

٤- إطلاق مبادرات لحوار ديني علمي تستهدف إلى التوصل إلى ما يساعد على تخفيف غلواء التعصب والتطرف وتفعيل العقلانية بين المدارس الفكرية المتنوعة، وتغيير الخطاب السياسي وبما يتناسب وإرساء أسس الديمقراطية وبناء الدولة الحديثة التي تستقطب العراقيين بأطيافهم المتعددة.

خامساً- التدخلات الخارجية:

تجاور العراق منذ تأسيسه سنة (١٩٢١)، ست دول عربية وإسلامية، نتباين في أهدافها وتوجهاتها، وقد اتسمت علاقاتها مع العراق، بالمد والجزر على امتداد القرن العشرين، وخلفت كثير من المشكلات، مازال معظمها قائماً حتى اليوم، ومن أبرز

خصائص مشكلات دول الجوار، التدخل في الشؤون السياسية أو الاقتصادية، والتجاوزات المستمرة على حدوده الدولية، ناهيك عن صلاتها ودعمها لقوى المعارضة الداخلية.

وتبلغ أطوال الحدود التي تفصل العراق عن جيرانه أكثر من (٣٤٦٠) كم، موزعةً بين كل من إيران، تركيا، سوريا، الأردن، السعودية ودولة الكويت، فيما يحتفظ العراق بشريط ساحلي ضيق على الخليج لا يتجاوز (٦٠) كيلومتراً فقط، وهو المنفذ المائي الوحيد الذي يربطه بالعالم الخارجي .

وبدلاً من أن تمثل هذه الحدود جسوراً، لتعزيز العلاقات بين العراق وتلك الأقطار المجاورة، تعمل على تطوير وتكامل المشاريع التنموية، لخدمة شعوبها، فإنّها كانت وما تزال تضم مراكز توترٍ وعدم استقرار، استهلكت الجزء الأكبر من إمكاناتها الاقتصادية، وانعكست سلباً على أمن المنطقة واستقرارها بشكل عام.

لم تكن التدخلات الإقليمية في الشأن العراقي وليدة اللحظة؛ بل أنّ أغلبها يأخذ بعداً تاريخياً طويلاً، ومن أبرز هذه التدخلات الإقليمية هي تدخلات تركية وإيرانية وسعودية وسورية.

أمّا بالنسبة لإيران فإنّ الواقع التاريخي يشهد بأنّ فترات الخلاف هي أكثر من كونها فترات وئام، وأنّ الصراع الأزلي مع إيران مازالت آثاره إلى يومنا هذا راسخة قس طبيعة العلاقات المتشنجة بين البلدين. فالتدخلات الإيرانية في محاولة توجيه السياسة العراقية على نحو واضح، والنزاع حول شط العرب واتفاقية الجزائر، جميعها عوامل تساعد بشكل أو بآخر في تكريس الخلافات، وربما إلى إثارة النزاع بين البلدين.

لقد ورث العراق، حدوده مع إيران، عبر عشرات المعاهدات والاتفاقيات بين الدولتين العثمانية والإيرانية، فيما تولى (الحلفاء) ترسيم حدوده مع الدول الأخرى المجاورة، وذلك بعد انهيار الدولة العثمانية، فليس غريباً، أن تحمل تلك الحدود كثير من الخلافات والتناقضات بين الدول ذات العلاقة، فالإيرانيون، يرون في العراق، منطقة نفوذ لهم باتجاه دول الخليج، فيما ترى تركيا، في الحدود بينها وبين العراق، تجاوزاً لمعاهدة (مودريس) سنة (١٩١٨) بينها وبين دول الحلفاء عند احتلالهم للعراق، وما

زال الأتراك، يتطلعون إلى (ولاية الموصل) بوصفها حق قانوني لهم، ولم يعترفوا بقرار عصبة الأمم لسنة (١٩٢٥)، بضمها إلى العراق، إلاً مكرهين!

أمّا مع السعودية حيث اتسمت العلاقات العراقية السعودية بالكراهية الشديدة والقديمة نتيجة عوامل عدة منها: أنّ نظام الحكم في السعودية يعتمد على الوهابية وهي حركة دينية سلفية متطرفة، إضافة إلى الخلاف ما بين آل سعود والهاشميين.

كذلك الحال بالنسبة إلى سوريا والكويت، فقد تشنّجت العلاقات مع البلدين لا بل وصل الحد إلى احتلال الكويت من قبل العراق سنة (١٩٩٠) بناءً على رؤية العراق للكويت، بوصفها جزءاً لا يتجزأ من أرضه، فقد كانت حتى الحرب العالمية الأولى، قضاء تابعاً لولاية البصرة، وكثيراً ما كان المسؤولون العراقيون، يعلنون عن ذلك، ويهددون الكويت بين الحين والآخر. ما أدى إلى خلق نوع من النفور بين المجتمع العراقي وساسته بسبب تدمير البنية التحتية للدولة الكويتية من قبل القوات العراقية، ناهيك عن سرقة كثير من الموجودات الكويتية المادية... وغيرها، ما أدى إلى حالة سخط من قبل المجتمع الكويتي على العراق حكومة وشعباً، لذا كان له دور فاعل خلق هوة والعمل على خلق ولاءات متعددة من أجل تهديد المجتمع العراقي.

وعلى أية حال، فإنّ التدخلات الخارجية في الشأن العراقي مهما كان مصدرها فإنّها تخدم هدفاً واحداً يتمثل في خلق الولاءات الأولية وتغليب مصالحها الضيقة: مثل القبلية والعشائرية والطائفية والدينية والأثنية ... الخ على الانتماء والولاء للوطن وهكذا يضعف روح المواطنة الحقّة، فتكرس العزلة، وتزداد حدة المواجهات الدامية، وبالتالي تضعف قبضة الدولة، ويهدد المجتمع بالانهيار، والوطن بالتلاشي أمام محاولات إقامة كانتونات إثنية ودينية وقبلية... الخ لا تحمل مقومات بناء الدولة الحديثة، فتتحول إلى خنجر مسموم في جسد (الأمة - الدولة).

المحور الثالث - نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته

أهم النتائج

- ١- الانتماء لقومية أو طائفة أو لفكرة حق شرعي للإنسان لا اعتراض عليه، لكن الاعتراض والمقاومة تظهر عندما يتحول هذا الانتماء إلى ولاء متطرف يلغي الآخر وينال من مقومات الاعتدال للواءات الأساسية للجماعة .
- ٢- العراق بوصفه دولة ووطن لم يكن يوماً يقوم على شعباً متجانساً عرقياً ودينياً ولكن التعايش بين مواطنيه سمة عرف بها عبر تأريخه العميق، بدأً من حضاراته الأولى وصولاً إلى الحضارة العربية الإسلامية ببعدها الديني وعمقها العربي الذي شكل الهوية العامة لمن يعيش على أرضه عرباً وكرد تركماناً وآشوريين وكلدان إذا لم يكن هناك أثراً خارجياً. لذلك عندما تضعف أسس هذه الهوية وعندما يسود القهر والظلم وتتعالى فئة على أخرى ويغيب الحس بالمواطنة سرعان ما تختل العلاقة بين الانتماء والولاء فتثور المسألة العرقية والطائفية على حد سواء.
- ٣- إنَّ أهم مشكلات عراقنا هو عدم وجود علاقة سليمة بين الأنا والآخر، أنا الشرقي والآخر الغربي، أنا العربي والآخر الكردي، أنا المسلم والآخر المسيحي أو اليهودي أو الصابئي، أنا الرجل والآخر المرأة ولا يمكن حل مشكلة العنف الاجتماعي والتشدد والإرهاب والطائفية بدون دراسة عميقة لجذورها البنيوية في داخل المجتمع وتفكيكها عبر إعادة صياغة الأنظمة المعرفية والاجتماعية والمخيال الجمعي وإيجاد ثقافة بديلة تركز على مبادئ وقيم إنسانية بعيدة عن الأنانية والفكر الضيق.
- ٤- إنَّ احتكار السلطة المطلقة من قبل الأنظمة الاستبدادية والدكتاتورية في قطرنا العراقي خلفت أمراض وشوائب عديدة أصابت البيئة السياسية والاجتماعية والثقافية العراقية وفي ظل هذه الأنظمة فقد الفرد العراقي مفهوم الولاء للوطن واتجه لولاءاته الضيقة.
- ٥- عدم قدرة الطبقة السياسية العراقية بأية نشاطات تأسيسية لدولة القانون؛ ومعظم اهتماماتها كرستها حول السلطة لا الدولة، وعلى أسس المحاصصات الطائفية

والعرقية، كان أحد الأسباب المهمة في تضخيم الولاءات الضيقة، وترسيخ التعصب للهويات الفرعية على حساب الهوية الوطنية.

٦- لعبت التدخلات الخارجية في الشأن العراقي دوراً مهماً في خلق الولاءات الأولية وتغليب المصالح الضيقة لدى الأفراد: مثل القبلية والعشائرية والطائفية والدينية والأثنية ... الخ على الانتماء والولاء للوطن، ما أسهم في إضعاف روح المواطنة.

المقترحات

لبناء دولة عراقية متحضرة ومتطورة ومزدهرة لا بد من بناء مواطنة صالحة يتساوى فيها المواطنون جميعهم بالحقوق والواجبات والتي تقع على عاتق الدولة والمواطنين جميعهم على اختلاف قومياتهم أو أديانهم أو مذاهبهم على حد سواء بعيداً عن التعصب القومي أو الديني أو المذهبي ونبذ المحاصصة الطائفية أو العرقية لأنها تؤدي إلى تمزق النسيج الاجتماعي للوطن ما يؤثر سلباً على شعور الفرد بالمواطنة والذي يؤدي إلى التخلف الاجتماعي وضعف تفاعل المواطنين مع سلطات الدولة وهذا يؤدي إلى إضعاف في تطبيق القوانين والأنظمة التي تصدرها الحكومة. ومن أجل تحقيق الانسجام بين الجماعات الاجتماعية ودمجها تحت ولاء واحد هو الولاء للعراق، نضع المقترحات الآتية:

أولاً- في واجبات الحكومة:

- ١- تحقيق أمن المواطن اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً.
- ٢- توفير الخدمات الحيوية للمواطن مثل: العمل والتعليم والسكن الملائم والرعاية الصحية والاجتماعية.
- ٣- حفظ كرامة المواطن واستقلالته وعدم التعدي على حقوقه المدنية والسياسية والدستورية.
- ٤- توفير الضمانات الدستورية المتمثلة بحرية الرأي والمعتقد والمشاركة الفاعلة بإدارة الحكم في البلاد من خلال حرية الترشيح والانتخاب.
- ٥- تطبيق مبدأ العدالة الاجتماعية لجميع المواطنين فيكون تكافؤ الفرص لهم متساوية للحصول على الوظائف العامة والتعليم والبعثات الدراسية والرعاية الصحية

والاجتماعية وتقديم الخدمات العامة لفئات المجتمع جميعهم بغض النظر عن انتمائهم السياسي أو القومي أو الديني أو المذهبي.

ثانياً- في واجبات المواطن:

١- الالتزام بالولاء والإخلاص للوطن والدفاع عنه عند حصول أي اعتداء خارجي عليه.

٢- الإسهام الفاعل في اختيار نوع الحكم من خلال المشاركة الفاعلة بالانتخابات.

٣- احترام الأنظمة والقوانين التي تصدر عن الدولة وعدم التجاوز عليها.

٤- الإسهام الفاعل والواعي مع بقية المواطنين لبناء الوطن وتقدمه وازدهاره.

٥- التحلي بالتسامح تجاه التنوع الثقافي والقومي والمذهبي والطبقي في المجتمع.

التوصيات

١- إجراء بحوث مماثلة حول منظومة القيم والعادات والتقاليد المميزة للهوية العراقية.

٢- إجراء بحوث مماثلة تتطرق إلى تعزيز قيم الانتماء والهوية الوطنية في المناهج الدراسية ولمختلف المراحل الدراسية.

٣- إجراء بحوث تتطرق إلى تعزيز الوعي الوطني والتأكيد على الهوية الوطنية بوصفها عنوان للعراقيين.

٤- إجراء دراسات وبحوث تتناول مفهوم التسامح الإسلامي بين العراقيين بوصفه دعامة أساسية لرفد مفهوم التعايش في ظل الهوية الوطنية العراقية.

٥- دراسة إشكالية التعايش في مجتمعنا العراقي وانعكاساتها على الهوية الوطنية.

الهوامش

- ١- ثناء صالح محمد صالح، هوية المنتمي اللامنتمي الفعل الاجتماعي العراقي عبر مسيرته التطورية ما بعد (٢٠٠٣)، بحث منشور على الإنترنت:
www.madarik.net/mag5and6/06.htm
- ٢- صومائيل - ب- هنتكتون، من نحن- التحديات التي تواجه الهوية الأمريكية، ترجمة حسام الدين خضور، دار الحصاد، دمشق، ٢٠٠٥، ص ٣٧.
- ٣- فارس كمال نظمي، مقالات ودراسات في الشخصية العراقية، المركز العلمي العراقي، بغداد، ٢٠١٠، ص ٨٤.
- ٤- ثناء محمد صالح، مرجع سابق.
- ٥- سميح الكرانة... (وآخرون)، الانتماء والولاء الوطني في الكتاب والسنة النبوية، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد السادس، العدد ٢، ٢٠١٠، ص ٥٢.
- ٦- المرجع السابق نفسه، ص ٥٢ - ٥٣.
- ٧- محمد عابد الجابري، العقل السياسي العربي محدثاته وتجلياته، بيروت، ١٩٩٠، ص ٣٧.
- ٨- مجيد قدوري، العراق الجمهوري، الدار المتحدة للنشر، بيروت، ١٩٧٤، ص ١٢.
- ٩- فالح عبد الجبار، إشكالية الوطني والإثني المذهبي في العراق: مجلة إضافات (المجلة العربية لعلم الاجتماع)، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد الأول، ٢٠٠٨، ص ٧٦.
- ١٠- باسم علي خريسان، إشكالية التكوين الديموغرافية والتحول الديمقراطي في العراق، مركز الفرات للتنمية والدراسات الإستراتيجية، ص ٩.
- ١١- علي وتوت، في سؤال الهوية، كتاب المواطنة والهوية الوطنية، مجموعة كتاب، الحضارية للطباعة والنشر، بغداد، ٢٠٠٨، ص ٣٤.
- ١٢- إبراهيم الحيدري، آراء وأفكار المكونات الاجتماعية والثقافات الفرعية وإشكالية الهوية في العراق، مقال منشور على شبكة الإنترنت:

www.alitthad.com/paper.php?name=News&file=article&sid=6433

0

١٣- أنتوني غِذْنز، علم الاجتماع (مع مُدْخَلات عربيّة)، ترجمة وتقديم فايز الصيّاع، ط٤، المنظمة العربية للترجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، د. ت، ص، ص ٨٧ - ٩٠.

١٤- غي روشيه، الأسس المعيارية للفعل الاجتماعي، مجلة الفكر العربي، العدد ٣٧ - ٣٨، السنة السادسة، أيار، ١٩٨٥، ص، ص ٣٦١ - ٣٧١.

١٥- يعقوب يوسف الكندري، دور التنشئة الاجتماعية والإعلام والمجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر الوحدة الوطنية رابطة الاجتماعيين الكويتية، ٢٤ - ٢٥/٣/٢٠٠٨، ص ٦.

١٦- المرجع السابق نفسه، ص ص ٦ - ٧.

١٧- المرجع السابق نفسه، ص ٧.

١٨- أفراح جاسم محمد، العنف الأسري ضد الزوجة، دراسة ميدانية في مدينة بغداد، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الاجتماع، ٢٠٠٧، ص ٧٧. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

١٩- غني ناصر حسين القريشي، التنظيم الاجتماعي وتنمية الأسرة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الاجتماع، ١٩٩٨، ص ص ٥٩ - ٦٠. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٢٠- المحاضرة وبناء الدولة، مقال منشور في ١٧ - ٢ - ٢٠٠٩ على الإنترنت:

www.aldiyarsat.net/news/129/ARTICLE/2549/2009-02-17.html

٢١- المرجع السابق نفسه.

٢٢- المرجع السابق نفسه.

٢٣- المرجع السابق نفسه.

٢٤- المرجع السابق نفسه.

٢٥- المرجع السابق نفسه.

المراجع:

- ١- أفرح جاسم محمد، العنف الأسري ضد الزوجة، دراسة ميدانية في مدينة بغداد، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الاجتماع، ٢٠٠٧. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)
- ٢- أنتوني غدنز، علم الاجتماع (مع مُدخلات عربيّة)، ترجمة وتقديم فايز الصيّاع، ط٤، المنظمة العربية للترجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، د. ت.
- ٣- إبراهيم الحيدري، آراء وأفكار المكونات الاجتماعية والثقافات الفرعية وإشكالية الهوية في العراق، مقال منشور على شبكة الإنترنت:
www.alitthad.com/paper.php?name=News&file=article&sid=6433
- ٤- باسم علي خريسان، إشكالية التكوين الديموغرافية والتحول الديمقراطي في العراق، مركز الفرات للتنمية والدراسات الإستراتيجية.
- ٥- ثناء صالح محمد صالح، هوية المنتمي اللامنتمي الفعل الاجتماعي العراقي عبر مسيرته التطورية ما بعد (٢٠٠٣)، بحث منشور على الإنترنت:
www.madarik.net/mag5and6/06.htm
- ٦- سميح الكراسنة... (وآخرون)، الانتماء والولاء الوطني في الكتاب والسنة النبوية، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد السادس، العدد ٢، ٢٠١٠.
- ٧- صومائيل - ب- هنتكتون، من نحن - التحديات التي تواجه الهوية الأمريكية، ترجمة حسام الدين خضور، دار الحصاد، دمشق، ٢٠٠٥.
- ٨- مجيد قدوري، العراق الجمهوري، الدار المتحدة للنشر، بيروت، ١٩٧٤.
- ٩- المحاصصة وبناء الدولة، مقال منشور في ١٧ - ٢ - ٢٠٠٩ على الإنترنت:
www.aldiyarsat.net/news/129/ARTICLE/2549/2009-02-17.html
- ١٠- محمد عابد الجابري، العقل السياسي العربي محدثاته وتجلياته، بيروت، ١٩٩٠.

- ١١- علي وتوت، في سؤال الهوية، كتاب المواطنة والهوية الوطنية، مجموعة كتاب، الحضارية للطباعة والنشر، بغداد، ٢٠٠٨.
- ١٢- غي روشيه، الأسس المعيارية للفعل الاجتماعي، مجلة الفكر العربي، العدد ٣٧-٣٨، السنة السادسة، أيار، ١٩٨٥.
- ١٣- غني ناصر حسين القريشي، التنظيم الاجتماعي وتنمية الأسرة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الاجتماع، ١٩٩٨. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ١٤- - فارس كمال نظمي، مقالات ودراسات في الشخصية العراقية، المركز العلمي العراقي، بغداد، ٢٠١٠.
- ١٥- فالح عبد الجبار، إشكالية الوطني الأثني المذهبي في العراق: مجلة إضافات (المجلة العربية لعلم الاجتماع)، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد الأول، ٢٠٠٨.
- ١٦- يعقوب يوسف الكندري، دور التنشئة الاجتماعية والإعلام والمجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر الوحدة الوطنية رابطة الاجتماعيين الكويتية، ٢٤- ٢٥/٣/٢٠٠٨.



**إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات
وأثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة
الحاسوب وتنمية مهارات التفكير البصري لديهن**

د. عاصم احمد خليل الشامام **رفل اكرم محسن**
طرائق تدريس الرياضيات **طرائق تدريس الحاسوب**

**جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الانسانية/قسم العلوم
التربوية والنفسية**



إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات وأثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الحاسوب وتنمية مهارات التفكير البصري لديهن

د. عاصم احمد خليل الشامام

رفل اكرم محسن

مستخلص البحث

يهدف البحث الى التعرف على إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات وأثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الحاسوب وتنمية مهارات التفكير البصري لديهن ولتحقيق هدف البحث وضع الباحثان ثلاث فرضيات صفرية وتكونت عينة البحث من (٩٠) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي في مدينة الموصل حيث اختار الباحثان بصورة قصدية إعدادية اليمن للبنات في حي الوحدة فوزعت الطالبات إلى مجموعتين ، تم اختيار شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الحاسوب على وفق إستراتيجيات حل المشكلات والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الإعتيادية بواقع (٤٣) طالبة كمجموعة تجريبية و(٤٧) طالبة كمجموعة ضابطة بعد استبعاد الطالبات الراسبات .أجري التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين في عدد من المتغيرات .

أُعتد التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين ولتحقيق هدف البحث اعد الباحثان اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد كما وأعدا اختباراً لمهارات التفكير البصري بلغ عدد فقراته (٥٠) فقرة موزعة بالتساوي لكل مهارة من مهارات التفكير البصري (مهارة التعرف على الشكل العام ووصفه، مهارة تحليل الشكل ،ومهارة ربط العلاقات في الشكل ، إدراك وتفسير الغموض ، وإستخلاص المعاني) وبعد إجراء التعديلات عليه وفق آراء المحكمين تحقق الباحثان من صدقه وثباته.

طبقت التجربة في الفصل الاول من السنة الدراسية (٢٠١٣-٢٠١٤م) وبعدها طبق الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير البصري وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج:

١. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِسْنَ باستراتيجية حل المشكلات ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي دُرِسْنَ بالطريقة الاعتيادية و لصالح المجموعة التجريبية.

٢. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِسْنَ باستراتيجية حل المشكلات ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي دُرِسْنَ بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية.

٣. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي و البعدي لمهارات التفكير البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِسْنَ باستراتيجية حل المشكلات .

وفي ضوء نتائج البحث خرج الباحثان بعدد من الاستنتاجات كما وقدم الباحثان توصيات عدة فضلاً عن مقترحات مستقبلية استكمالاً للبحث الحالي.

Abstract

The research aims to identify the strategy of teaching is based on solving problems and their impact on the collection of students fourth grade scientific material Computer and develop the skills of visual thinking to have and to achieve the goal of research put researchers three null hypotheses , sample consisted of 90 female students from the fourth grade science in the city of Mosul where selected researchers are deliberate preparatory Yemen for girls in the neighborhood of the unit divided the students into two groups was chosen Division (a) to represent the experimental group

which taught computer on in accordance with the strategies to solve problems and Division (b) to represent the control group which taught according to the way the normal rate (43) as a student pilot and (47) as a student officer after excluding students Alraspat . conducted parity between the two experimental groups in the number of variables.

I rely experimental design with two groups Almtkavitin , one experimental studied strategy to solve the problems and officer studied the usual way to achieve the goal of research promising researchers achievement test consisting of (20) paragraph of the type of multiple choice as a promising test of the skills of visual thinking , the number of paragraphs (50) , paragraph evenly distributed each skill of visual thinking skills (skill to identify the general shape and description , skill analysis form , the skill of linking relations in the figure, perception and interpretation of ambiguity , extracting meanings) and after making adjustments to it in accordance with the opinions of arbitrators researchers check of sincerity and persistence .

Applied experience in the first quarter of the school year (2013-2014) and then applied the test grades and test the skills of visual thinking and after data collection and statistical analysis using appropriate statistical methods , the results showed :

- 1 . Having a statistically significant difference between the average academic achievement among students of the experimental group who studied strategy to solve the problems and the average collection of the control group students who studied in the usual way and for the experimental group .
- 2 . Having a statistically significant difference between the average development of visual thinking skills among students of the experimental group who studied strategy to solve the problems and get the average of the control group students who studied in the usual way and in favor of the experimental group .

3 . Having a statistically significant difference between the mean scores of the two tests and tribal dimensional visual reasoning skills among students of the experimental group who studied the strategy of solving problems .

In light of the results came out a number of conclusions, the researchers also gave the researchers several recommendations as well as future proposals to complement the current research .

مشكلة البحث:

انطلاقاً من ارتباط تدريس مادة الحاسوب بالقدرة على حل المشكلات وما له من علاقة وثيقة بالتفكير بشكل عام والتفكير البصري بوجه الخصوص اذ بدا التوجه الى استخدام استراتيجيات حل المشكلات ،وتسابق التربويين والاختصاصيون في إعداد ونشر انواع من هذه الاستراتيجيات فضلاً عن دور معدي المناهج الدراسية في البحث عن مواقف تثير تفكير الطلبة، ومن جانب اخر نجد أن الكثير من الباحثين التربويين متفقين على أن مادة الحاسوب تعد من المواد التي لها خصوصية وكون انظمة التشغيل والبرمجيات الحديثة تعتمد على الرسوم والصور .

وبهدف تدعيم فكرة تفعيل دور المتعلم فقد شخص الباحثان من خلال زيارتهما الميدانية للمدارس الاعدادية ولقاءاتهما بمدرسي ومدرسات مادة الحاسوب ان طالبات الصف الرابع العلمي يعانون من ربط الجانب النظري بالجانب العملي فضلاً عن ادراك المفاهيم والموضوعات الحاسوبية المتجددة منها والموجودة في الكتاب المنهجي المقرر ونظرا لحدائثها عليهن فضلاً عن تشتت تفكيرهن وتداخل هذه المفاهيم مع بعضها البعض ومما يدفع بالطالبات الى الحفظ الاصم.

شعر الباحثان أنه يمكن تطوير تدريس مادة الحاسوب للصف الرابع العلمي وتحسين مستوى تحصيل الطالبات وتنمية مهارات التفكير البصري من خلال اعتماد استراتيجية قائمة على حل المشكلات وبذلك حدد الباحثان مشكلة البحث بالسؤال الاتي :

س / ما اثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الحاسوب وتنمية مهارات التفكير البصري لديهن ؟

اهمية البحث:

لكل عصر من العصور سمات تميزه من غيره من العصور فالعصر الحالي مفعم بالتطورات السريعة والمتلاحقة في جميع مجالات الحياة وخاصة العلمية والتكنولوجية منها ونحن في بداية الألفية الثالثة مازال الفرد بحاجة الى أفكار علمية متجددة لمواجهة هذه التغيرات، وما تميزت به من تطورات علمية وتكنولوجية بدرجة مذهلة والمتمثل بالتطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نتيجة للتقدم المتسارع في علوم الحاسبات وشبكات المعلومات والتكنولوجيا الرقمية.

(الدسوقي، ٢٠٠٩، ص٢٦٧)

بدأ الحاسوب يأخذ الدور الاكبر والرائد وذلك لانتشار اجهزة الحاسوب واستخدامه بشكل كبير حيث عجزت المناهج عن نقل الثورة العلمية والمعرفية ومواكبتها في جميع الحقول ، لذا اصبح من الضروري مواكبة العصر وايجاد موضوعات حاسوبية تعليمية حديثة تثري العملية التربوية وتزيد الاقبال على التعلم وتطوير اساليب التفكير (اليمني، ٢٠٠٩: ٢٨٦) .

ومن جانب اخر فقد أصبح للحاسوب أهمية في التدريس إذ يستخدم في شتى ميادين التعليم فمن جهة تعد كأحد أساليب تكنولوجيا التعليم يخدم أهداف تعزيز التعلم الذاتي مما يساعد المدرس في مراعاة الفروق الفردية ومن ثم تؤدي إلى تحسين نوعية التعلم والتعليم. ومن جهة اخرى يقوم الحاسوب بدور الوسائل التعليمية في تقديم الصور الشفافة والأفلام والتسجيلات الصوتية. فضلاً عن المقدرة على تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالمهارات؛ كمهارات التعلم ومهارات استخدام الحاسب الآلي وحل المشكلات. وكذلك يخفف على المدرس ما يبذله من جهد ووقت في الأعمال التعليمية الروتينية مما يساعد المدرس في استثمار وقته وجهده في تخطيط مواقف وخبرات للتعلم تساهم في تنمية شخصيات الطلبة في الجوانب الفكرية. كما أنه يثير جذب انتباه الطلبة.

(طوالبه، وآخرون ٢٠١٠: ٢٨٠)

ويرى الباحثان ان الاستراتيجيات التدريسية التي يتبعها المدرس داخل غرفة الصف من العناصر الضرورية التي تمكن المدرس من تدريب طلبته على حل المشكلات وإكسابهم لمهارات وعمليات وأنماط تفكير يحتاجونها لتحقيق ذلك، ومن هذه الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في هذا الجانب إستراتيجية حل المشكلات و المستندة أو القائمة على المشكلة كما اشارت عليه اغلب الادبيات والدراسات السابقة.

اذ تعد القدرة على حل المشكلات مطلباً أساسياً لاستمرار حياة الانسان لكثرة المشكلات التي يواجهها يوميا وتنوعها، لذا فان الإلمام بالأساليب المختلفة في مواجهة المشكلات ومحاولة ايجاد حلول لها باستخدام مهارات التفكير من الكفايات التي ينبغي ان يمتلكها الانسان الذي تتسم حياته بسرعة التغيير والتبديل لكي يتمكن من تحقيق التوافق والتكيف والنمو السوي دون الاحباط ولعل الحاجة الى التكيف والتوافق واستعادة التوازن هي من الاسباب الرئيسة التي تدعو الانسان الى التصدي للمشكلات التي تواجهه والسعي الى ايجاد حلول لها لما يناسب احتياجاته وطموحه.

(الحيلة، ٢٠٠٩، ص١٩٧)

واشار المشرفي (٢٠١٢) أنّ الهدف الأعلى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو إعداد أفراد قادرين على حلّ المشكلات غير المتوقّعة ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعدّدة ومتنوّعة للمواقف المتجدّدة فالمدرسون أمامهم الكثير من الاستراتيجيات المتنوعة لحل المشكلات تساعد الطلبة من اتخاذ القرارات التي يجب اتّخاذها، وعليهم مسؤوليات ضخمة يجب تحمّلها، وهذه الحقيقة تبدو واضحة في كلّ الكتابات التي تعرّضت لوظيفة التربية بدءا من (ديوي) إلى (سكندر) و (بياجيه) وغيرهم؛ لأنّ المهمّ أن يتعلّم الطلبة كيف يفكّرون، وإذا لم يتعلّموا هذا في أثناء التحاقهم بالمدارس فيمكن أن نتساءل : كيف يتسنّى لهم أن يستمرّوا في التعليم؟؟؟. (المشرفي , ٢٠١٢ : ١)

وان استخدام التفكير يعمل على تجسيد كثير من المواقف المجردة التي يستقبلها المتعلم في غرفة الصف حيث يقوم بتجزئة المشكلة الى اجزاء فرعية وصغيرة او مكونات

إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات وأثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الحاسوب وتنمية مهارات التفكير البصري لديهن.....

فرعية ثم حلها لتصل في النهاية الى حل المشكلة الاصلية ويتفاعل الطلبة مع الحاسوب وذلك لان لغة الحاسوب منظمة في تراكيبها. (مازن، ٢٠١٠، ص١٢٧)

يرتبط التفكير البصري بالنصف الايمن للمخ، حيث انه المسؤول عن الادراك الكلي والقدرة على التركيب والتعلم البصري ويربط بين اشكال الاتصال البصرية واللفظية في الافكار (خليل، ٢٠٠٨، ٧٣)

وللتفكير البصري اهمية بالغة في تنمية المتعلم وجذب اهتمامه وزيادة دافعيته للتعلم، وتنظيم افكاره وتنمية التخيل والعمليات العقلية العليا، واكتساب اللغة البصرية التي تزيد من قدرته على الاتصال والتفاعل مع الاخرين وعمل صور ذهنية وتنظيمها في العقل. (عبد الملك، ٢٠١٠، ١٦٧)

ومن جهة اخرى فإنّ تجويد العملية التعليمية من حيث استخدام استراتيجيات التدريس بحل المشكلات يؤدي الى تحسين تحصيل الطلبة ويجعلهم قادرين على مسايرة التقدّم العلمي الذي يُلاحَظ في العصر الحالي، وتعدّ مواكبة التقدّم العلمي والتكنولوجي السريع الذي يؤثر في المناهج بصفة عامة وفي مناهج الحاسوب بصفة خاصة وكذلك توظيف النظريات التربوية بما يخدم التعليم والتعلم من ناحية استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة وجديدة من بين الأسس التي يعتمد عليها مناهج الحاسوب في مراحل التعليم المختلفة. (أبو عبيد وجرادات، ٢٠٠٩، ٢)

وتأسيساً على ما تقدم يمكن اجمال أهمية البحث بالاتي:

- امكانية أن تسهم هذه الدراسة الى جانب دراسات مستقبلية اخرى في هذا المجال الى تطوير طرائق تدريس الحاسوب.
- اعتماد البحث على توظيف استراتيجيات حل المشكلات في تدريس الحاسوب يأتي من أهمية حل المشكلات واستراتيجياتها، وخاصة للطالبات في المرحلة الاعدادية.
- اهمية مادة الحاسوب للصف الرابع العلمي وما رافقها من تجديد وتطوير في محتواها.

- أهمية التفكير البصري ومهاراته وماله من دور فعال في بناء عقلية متطورة وبناءه لدى طالبات المرحلة الاعدادية.

هدف البحث:

التعرف الى اثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الحاسوب وتنمية مهارات التفكير البصري لديهن.

فرضيات البحث:

للتحقق من هدف البحث صاغ الباحثان الفرضيات الصفرية الاتية :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِسْنَ باستراتيجية حل المشكلات وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي دُرِسْنَ بالطريقة الاعتيادية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِسْنَ باستراتيجية حل المشكلات وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي دُرِسْنَ بالطريقة الاعتيادية.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي و البعدي لمهارات التفكير البصري ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِسْنَ باستراتيجية حل المشكلات.

حدود البحث:تحدد البحث بـ:

- طالبات الصف الرابع العلمي في أعدادية اليمن للبنات في مدينة الموصل للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).
- الفصول الثلاثة الاولى من كتاب الحاسوب المقرر للصف الرابع العلمي في أعدادية اليمن للبنات والمتمثلة في الفصل الاول (مكونات الحاسوب) والفصل الثاني (نظام التشغيل) والفصل الثالث (معالج النصوص).
- الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)

تحديد المصطلحات:

أولاً: استراتيجية حل المشكلات :عرفه كل من:

١- عبد الحميد (١٩٩٩) : "إستراتيجية يتم فيها عرض مواقف مشكلة على الطلبة تكون ذات معنى وحقيقية بحيث يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء" .

(عبد الحميد، ١٩٩٩: ١٣٥)

٢- عطا الله (٢٠١٠) : "سلسلة نشاطات تعليمية يواجه فيها الطالب بمشكلة (مسألة أو س و آل) فيسعى لإيجاد حل أو حلول لها، وهو بذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث أو التفكير، ويصل منها إلى التعميم أو مبدأ يعتبر حلاً".

(عطا الله، ٢٠١٠: ٣٤٨)

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة المخططة التي يقوم بها مدرسة مادة الحاسوب مع طالبات الصف الرابع العلمي عند تدريسها محتوى مادة الحاسوب بخطوات محددة من خلال زجهن في مواقف تعليمية تتطلب منهن التفكير بحل لمشكلة وتحديدها وصياغة الفروض واختبارها واختيار انسبها وصولاً إلى نتائج وتعميمات فضلاً عن استعمالها في مواقف مشابهة.

ثانياً: التحصيل : عرفه كل من:

١-الخليلي (١٩٩٧) : "النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في تعليم ما يتوقع من اجل ان يتعلمه".

(الخليلي، ١٩٩٧: ص٦)

٢-النبهان (٢٠٠٤) : "المستوى الذي تعلمه الفرد للقيام بأداء مهارة معينة وعادة ما يرتبط بمجمل المعلومات والمهارات والتمرين والافكار التي اكتسبها خلال صف او مرحلة دراسية معينة".

(النبهان، ٢٠٠٤: ص٤٢١)

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه مستوى ما توصلت اليه طالبة الصف الرابع العلمي من القدرة على تذكر الموضوعات الحاسوبية واستيعابها ومن ثم تطبيقها في مواقف

جديدة وتحليلها الى مكوناتها ، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها عند اجابتها عن اسئلة الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثان.

ثالثاً: التفكير البصري: عرفه كل من:

١- شعت (٢٠٠٨) : "نشاط ومهارة عقلية تساعد الإنسان في الحصول على المعلومات وتمثيلها و تفسيرها وإدراكها وحفظها ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصريا ولفظيا ، وذلك من أجل تحقيق التواصل مع الآخرين".

(شعت، ٢٠٠٨، ٣٠)

٢- شوبكي (٢٠١٠) : " قدرة الفرد على التعامل مع المواد المحسوسة وتمييزها بصريا بحيث تكون له القدرة على إدراك العلاقات المكانية وتفسير المعلومات وتحليلها و تفسير الغموض".

(شوبكي، ٢٠١٠، ٣٥)

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه مجموعة من الانشطة والقدرات والعمليات والاجراءات الذهنية التي تترجم قدرة طالبة الصف الرابع العلمي على قراءة الشكل البصري للنوافذ الحاسوبية وتحويل اللغة البصرية إلى لغة لفظية ، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها عند اجابتها عن اسئلة اختبار التفكير البصري المعد من قبل الباحثان.

دراسات سابقة :

اطلع الباحثان على عدد من البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ،وقسمت هذه الدراسات الى محورين وكالاتي:

١. المحور الاول :الدراسات المتعلقة باستراتيجية حل المشكلات

دراسة آل كنه (٢٠١١)

اجريت هذه الدراسة في الموصل وهدفت الى التعرف على أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية، تكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالبا من طلاب الصف السادس من ثانوية الحدياء الإسلامية، استعمل الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعة

إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات وأثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الحاسوب وتنمية مهارات التفكير البصري لديهن.....

الواحدة وذات اختبارين (قبلي وبعدي) ودرست أفراد المجموعة مادة الفقه بطريقة حل المشكلات، اعد الباحث اختباراً للتفكير الاستدلالي، وبعد تطبيق التجربة تم تحليل البيانات احصائياً أظهرت نتائج الدراسة الاتي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الاختبار القبلي في التفكير الاستدلالي لدى أفراد المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام طريقة حل المشكلات، وبين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي لتفكيرهم الاستدلالي. (آل كنه، ٢٠١١ : ١٦٨-٢٠٤)

دراسة الجبوري (٢٠١١)

اجريت هذه الدراسة في الموصل وهدفت الى التعرف على اثر استخدام طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي لمادة الفيزياء وتنمية ميلهم العلمي، تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبا من طلاب الصف الرابع العلمي، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداها تجريبية درست على وفق طريقة حل المشكلات وعدد طلابها (٣٢) طالبا، والمجموعة الثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وعدد طلابها (٣٢) طالبا، وأعد الباحث اختبار تحصيليا مكونا بصيغته النهائية من (٢٣) فقرة، كما اعتمد على مقياس الميول العلمية الذي أعده زيتون (١٩٨٧) والمكون من (٤٢) فقرة ، وبعد تطبيق التجربة تم تحليل البيانات احصائياً أظهرت نتائج الدراسة الاتي:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متوسط التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية.

- وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط تنمية الميول العلمية للمجموعتين التجريبية والضابطة وكل مجموعة على حدة.

(الجبوري، ٢٠١١ : ٧٥-١٠٩)

دراسة الخطيب (٢٠١١)

اجريت هذه الدراسة في الاردن وهدفت الى التعرف على أثر تعليم الرياضيات لطلاب الصف السادس الأساسي باستخدام استراتيجية حل المشكلات في الحس العددي والأداء الحسابي والمواقف العددية، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف السادس، الأساسي، قسموا إلى مجموعتين عشوائياً، تجريبية درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية ، وتم تطوير أدوات الدراسة، وهي اختبار لقياس الحس العددي والأداء الحسابي والمواقف العددية، وبعد تطبيق التجربة وتطبيق اختباري التفكير البصري والتحصيل تم تحليل البيانات احصائياً أظهرت النتائج المتعلقة بالحس العددي بمجالاته والأداء الحسابي والمواقف العددية تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة .

(الخطيب، ٢٠١١ : ٢٢٨٥-٢٣٠٠)

دراسة الخطيب وعبابنة (٢٠١١)

اجريت هذه الدراسة في الاردن وهدفت الى التعرف على أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالب من الصف السابع الأساسي، قسموا إلى مجموعتين عشوائياً، تجريبية درست باستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية ، وبعد تطبيق التجربة وتطبيق اختباري التفكير البصري والتحصيل تم تحليل البيانات احصائياً أظهرت نتائج الدراسة الاتي:

-تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التفكير الرياضي.

- وأن اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات كانت أفضل من اتجاهات أقرانهم من المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

(الخطيب وعابنة، ٢٠١١ : ١٩٨-٢٠٤)

شبر (٢٠١١)

اجريت هذه الدراسة في غزة وهدفت الى التعرف على اثر فاعلية استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الاساسي ، اتبع الباحث المنهجين (المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي) وتكونت عينة الدراسة من (٦١٣) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً من طلبة الصف الثامن الاساسي من ستة مدارس من المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس بفلسطين لتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الاساسي بالاضافة الى (١٣٩) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الاساسي ختيروا عشوائياً من مدرستين قسموا الى مجموعتين لتطبيق الدراسة حيث ان احدى احدهما المجموعة التجريبية وتكونت من (٦٩) طالباً وطالبة والاخرى المجموعة الضابطة وتكونت من (٧٠) طالباً وطالبة ،وبعد تطبيق التجربة وتطبيق اختباري التفكير البصري والتحصيل تم تحليل البيانات احصائياً أظهرت نتائج الدراسة الاتي:

-وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية حل المشكلات واقرانهم طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.

-وجود فرق في اختبار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي للطلاب بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

-وجود فرق دال احصائياً في اختبار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي للطالبات بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

-وجود فرق دال احصائيا في اختبار صعوبات تعلم الرياضيات في التطبيق البعدي
لطلاب وطالبات المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

(شبر، ٢٠١١)

٢. المحور الثاني : الدراسات المتعلقة بالتفكير البصري

دراسة مهدي (٢٠٠٦)

اجريت هذه الدراسة في غزة وهدفت الى التعرف على فاعلية استخدام
برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف
الحادي عشر ، تكونت عينة الدراسة من (٨٣) طالب وطالبة بواقع (٤٢) طالبة
كمجموعة ضابطة و(٤١) طالبة كمجموعة تجريبية اختيروا قصديا ،وبعد تطبيق
التجربة وتطبيق اختباري التفكير البصري والتحصيل تم تحليل البيانات احصائياً
أظهرت نتائج الدراسة الاتي:

١-يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية
وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير البصري بعد اجراء التجربة لصالح
المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية
وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل بعد اجراء التجربة لصالح
المجموعة التجريبية.

٣-توجد علاقة دالة احصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في
اختبار التفكير البصري ودرجاتهم في اختبار التحصيل

٤-تتصف البرمجيات التعليمية بفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري في
التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر .

٥-تتصف البرمجيات التعليمية بفاعلية في تنمية التحصيل في التكنولوجيا لدى
طالبات الصف الحادي عشر .

(مهدي،٢٠٠٦)

دراسة حمادة (٢٠٠٩)

اجريت هذه الدراسة في مصر وهدفت الى التعرف على فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على حل وطرح المشكلات اللفظية في الرياضيات والاتجاه نحو حلها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، تكونت عينة الدراسة من (٦٨) تلميذاً بواقع (٣٤) تلميذاً لكل مجموعة (التجريبية ، الضابطة) وبعد تطبيق التجربة وتحليل البيانات احصائياً أظهرت نتائج الدراسة الاتي:

ان شبكات التفكير البصري اسهمت في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل وحل وطرح المشكلات اللفظية الى جانب تحسين اتجاه التلاميذ نحو حل المشكلات اللفظية في الرياضيات، البصري ودرجاتهم في اختبار التحصيل.(حمادة،٢٠٠٩)

دراسة عبد المولا (٢٠١٠)

اجريت هذه الدراسة في مصر وهدفت الى التعرف على فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الاعدادية ، استخدم الباحث التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة نظراً لصغر عينة حجم العينة وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي لهذه العينة وتكونت مجموعة البحث من تلاميذ الصف الاول الاعدادي المهني بمدارس الامل للصم بمحافظة سوهاج وبعد اعداد اختبار المفاهيم الجغرافية واختبار التفكير البصري واختبار المهارات الحياتية وتطبيق التجربة وتحليل البيانات احصائياً أظهرت نتائج الدراسة الاتي:

-وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث قبل دراسة وحدتي المناخ و النبات الطبيعي ، الاخطار الطبيعية باستخدام التعلم الخليط وبعده في التطبيق القبلي والبعدي لصالح اختبار التفكير البصري.

إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات وأثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الحاسوب وتنمية مهارات التفكير البصري لديهن.....

-ان استخدام برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية له فاعلية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي المهني للصم.

(عبد المولا ، ٢٠١٠)

دراسة طافش (٢٠١١)

اجريت هذه الدراسة في غزة وهدفت الى التعرف على اثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثامن الاساسي بغزة ، تكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالبة اختيروا بطريقة عشوائية من طالبات الصف الثامن الاساسي من مدرسة عين جالوت الاساسية اللواتي تم تقسيمهن الى مجموعتين الاولى المجموعة التجريبية وعددهن (٣٧) طالبة والثانية المجموعة الضابطة وعددهن (٣٧) طالبة وبعد تطبيق اختباري التحصيل ومهارات التفكير البصري وانتهاء التجربة تم تحليل البيانات احصائياً أظهرت نتائج الدراسة الاتي:

-وجود اثر البرنامج المقترح في مهارات التواصل الرياضي على وحدة الهندسة لتنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير البصر عند تطبيقه على الطالبات.

- وجود فرق ذو دالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة في اختبار تحصيل الهندسة واختبار مهارات التفكير البصري في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

(طافش ، ٢٠١١)

دراسة ابو ججوح وحرب (٢٠١٣)

اجريت هذه الدراسة في غزة وهدفت الى التعرف على فاعلية التصميم الافقي والعمودي لمواقع الويب التعليمي في اكتساب مهارات فرونت بيج والتعلم الذاتي والتفكير البصري لدى الطلبة المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا وطالبة

بواقع (٤٠) طالبا وطالبة لكل مجموعة (التجريبية الاولى ،التجريبية الثانية) وبعد اعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات برنامج فرونت بيج و بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعلم الذاتي واختبار التفكير البصري وبعدها تم تطبيق التجربة وتحليل البيانات احصائياً أظهرت نتائج الدراسة الاتي:

-فاعلية التصميم الافقي والعمودي في اكتساب تلك المهارات والتفكير البصري.
-عدم وجود فرق دال احصائيا بين التصميمين الافقي والعمودي في اكتساب مهارات برنامج فرونت بيج وتنمية التفكير البصري.

تفوق التصميم العمودي على التصميم الافقي في تنمية مهارات التعلم الذاتي.
(ججوح وحرب ،٢٠١٣: ١٦٣-٢٠٦)

إجراءات البحث:

اتبع الباحثان الإجراءات الآتية للتحقق من هدف البحث:

أولاً: اختيار التصميم التجريبي:

اعتمد الباحثان التصميم التجريبي الذي يُطلق عليه تصميم المجموعات المتكافئة ذو الاختبارين القبلي والبعدي لأنه يناسب هذا البحث ويحقق هدفه إذ يتضمن هذا التصميم مجموعتين متكافئتين في عدد من المتغيرات لتكون الأولى تجريبية تدرس على وفق استراتيجية حل المشكلات والثانية ضابطة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية وكما موضح في المخطط التالي :

التصميم التجريبي للبحث

المتغير التابع	المتغير المستقل	الاختبار القبلي	المجموعة
التحصيل	استراتيجية حل المشكلات	التفكير البصري	التجريبية
التفكير البصري البعدي	الطريقة الاعتيادية		الضابطة

ويعدّ التحصيل والتفكير البصري متغيّرين تابعين في البحث .

ثانياً: تحديد مجتمع البحث:

حدد الباحثان مجتمع البحث بطالبات الصف الرابع العلمي من المدارس الإعدادية والثانوية للبنات في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)م.

ثالثاً: اختيار عينة البحث:

اختار الباحثان اعدادية اليمن للبنات في حي الوحدة قصدياً لتطبيق تجربتهما فيها وذلك بسبب إبداء التعاون من قبل ادارة المدرسة فضلا عن توافر الأمور التي تساعد على تطبيق البحث وأهمها توفر مختبر حاسوب يضم (22) حاسوب وهذا العدد يتناسب مع عدد طالبات الصف الرابع العلمي.

كما وتتمتع المدرسة بوجود (٣) شعب لطالبات الصف الرابع العلمي مما يتسنى للباحثة اختيار شعبتين عشوائياً.

تم اختيار شعبة (أ) لتمثّل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الحاسوب على وفق إستراتيجيات حل المشكلات والشعبة (ب) لتمثّل مجموعة ضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية بشكل عشوائي، وقد استبعد الباحثان الطالبات الراسبات إحصائياً من مجموعتي البحث بسبب عامل الخبرة السابقة والذي وجده الباحثان قد يؤثر في متغيّري التحصيل والتفكير البصري والذي اشارت اليه الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة وكما موضّح في الجدول الاتي :

إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات وأثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الحاسوب وتنمية مهارات التفكير البصري لديهن.....

جدول (١)

عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده وتوزيعهم على المجموعات

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	46	3	43
الضابطة	ب	49	2	47
المجموع الكلي للطالبات		95	5	90

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحثان قبل القيام بالتجربة على مكافئة مجموعتي البحث إحصائياً في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهي (حاصل الذكاء ,والمعدل العام ,للفص الثالث المتوسط, ودرجة مادة الحاسوب للفص الثاني المتوسط, والعمر الزمني, واختبار التفكير البصري القبلي) والمثبتة بياناتها في الجدول الاتي :

جدول (٢)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لأفراد مجموعتي البحث بحسب متغيرات التكافؤ

القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الضابطة (47)		المجموعة التجريبية (43)		متغير التكافؤ	
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
١.٩٩	٠.٨٦٩	٦.٤٨	٩٣.٥٣	5.17	91.53	حاصل الذكاء	١
	٠.٠٠٦	٩.٥٤٧	٧٦.٦٣٨	٧.٨٥٥	٧٦.٦٢٤	المعدل العام	٢
	٠.٦٨٧	١٢.٤٢٥	٨١.٠٨٥	١١.٣٤٣	٨٢.٨١٤	درجة الحاسوب	٣
	٠.١٩٦	١٠.٥٠٥	١٨٧.٠٢١	١١.٠٠٩	١٨٧.٤٦٥	العمر الزمني	٤
	٠.٢٩١	٦.٧٤١	٣٣.٧٦٦	٤.٢٧١	٣٤.١١٦	التفكير البصري القبلي	٥

ومن ملاحظة القيم التائية المحسوبة في الجدول السابق يتبين أنّ جميعها أصغر من القيمة الجدولية وهذا يعني أنّه لا يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي المجموعتين عند كلّ متغير من متغيرات التكافؤ , وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في هذه المتغيرات .

خامساً: تهيئة مستلزمات البحث: اشتملت مستلزمات البحث التحضير للامور الاتية:

- ١- **تحديد المادة العلمية:** حدد الباحثان المادة العلمية والتي تضم الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الحاسوب المقرّر تدريسه للصف الرابع العلمي (الحاسوب و مكوناته , نظام التشغيل , معالج النصوص) والتي تمّ تدريسها خلال الفصل الدراسي الأول.
- ٢- **تحديد الاغراض السلوكية:**

في ضوء المفردات المقرّر تدريسها لمادة الحاسوب فقد صاغ الباحثان الاغراض السلوكية الواجب تحقيقها في خطط التدريس اليومية , وقد بلغ عددها (٧٠) غرضاً سلوكياً وفقاً لتصنيف بلوم (Bloom) في المستويات الثلاثة الأولى منه (التذكر والفهم والتطبيق) على التوالي ضمن المجال المعرفي وقد تمّ عرضها مع نسخة من الكتاب المقرر على مجموعة من المحكمين في اختصاص طرائق التدريس وعلم النفس التربوي للتأكد من صياغتها ومدى شموليتها للمادة الدراسية المقرر تدريسها ومستوياتها المعرفية المحددة لها, وقد اعتمد الباحثان نسبة (٨٠ %) فأكثر من رأي المحكمين اذ أعيد صياغة بعض الاغراض وتعديلها لتصبح بصيغتها النهائية صالحة الصياغة.

٣. اعداد الخطط التدريسية:

تطلّب تطبيق التجربة إعداد مجموعة من الخطط التدريسية اليومية لمجموعي البحث التجريبية والضابطة كلّ حسب الطريقة المقررة , إذ تمّ إعداد (٣٦) خطة تدريسية بواقع (١٨) خطة على وفق إستراتيجية حل المشكلات للمجموعة التجريبية و(١٨) خطة على وفق الطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة.

وقد عرض الباحثان أنموذجاً لكل خطة تدريسية على عدد من المحكمين لبيان رأيهم في صلاحيتها للتدريس وفقاً لكل طريقة وتم التعديل بحسب آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطط وجعلها سليمة لضمان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه المحكمون اجريت بعض التعديلات اللازمة عليها واصبحت جاهزة للتنفيذ.

٤- تهيئة المختبر لتنفيذ الخطط التدريسية:

تم توفير المختبر الحاسوبي والحواسيب من نوع (Pantiom-4) وبمساعدة وتعاون مدرسة مادة الحاسوب من حيث تنصيب البرامجيات المطلوبة لكل حاسوب في المختبر لتنفيذ تجربة البحث.

سادساً: أداتي البحث:

من متطلبات البحث بناء أداتين إحداهما اختبار تحصيلي لقياس التحصيل في مادة الحاسوب والآخر إختبار التفكير البصري، وقد أعد الباحثان هاتين الأداتين على النحو الآتي:

١. اعداد الاختبار التحصيلي: وقد مرّ اعداد الاختبار التحصيلي بالمراحل

الآتية:-

إعداد جدول المواصفات:-

أ- تم تحديد المادة الدراسية بالفصول الثلاثة اذ حلل الباحثان الفصول الثلاثة الاولى من كتاب الحاسوب المقرر لطالبات الصف الرابع العلمي في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي.

ب- تم تحديد مستوى الاغراض السلوكية الخاصة لكل فصل من فصول المادة المحددة للاختبار التحصيلي قياساً بالأغراض السلوكية التي حددت إذ بلغت النسب كالآتي(المعرفة: ٠.٤٤ , الفهم: ٠.١٩ , والتطبيق: ٠.٣٧) من مستويات بلوم في المجال المعرفي.

ج- تم حساب الاهمية النسبية لمحتوى الفصول بحسب القانون الآتي:-

إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات وأثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الحاسوب وتنمية مهارات التفكير البصري لديهن.....

عدد دروس الفصل

نسبة التركيز = عدد الدروس الكلي

(الروسان، ١٩٩٢، ص ٥٢)

د- تحديد عدد الفقرات المراد وضعها للاختبار التحصيلي: حدد العدد الكلي لفقرات الاختبار وروعي في ذلك زمن الاجابة عن الاختبار والإغراض السلوكية المراد تحقيقها ونوع الاسئلة، وبمناقشة ذلك مع عدد من التدريسيين من ذوي الاختصاص ومدرسي الحاسوب ذوي الخبرة تم اعتماد (٢٠) فقرة للاختبار.

هـ- تحديد عدد الفقرات لكل جزء من المادة التعليمية: وذلك باستخدام المعادلة الآتية:
عدد الفقرات لكل جزء = عدد الفقرات الكلي × نسبة تركيز محتوى الجزء × نسبة الأهداف

(سمارة وآخرون، ١٩٨٩: ٥٠-٥٠)

وقد نوع الباحثان من أسئلة الاختبار أخذاً بنظر الاعتبار عدد الأسئلة الكلية ومستويات تحقيقها للأهداف وطبيعة المحتوى الدراسي لأجل تنويع عرض الاسئلة على الطالبات والاستفادة من ميزات الاختبار الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد وكما هو موضح في جدول المواصفات الاتي:

جدول (٢) جدول المواصفات وتوزيع عدد فقرات الاختبار التحصيلي فيه

ت	الفصول	عدد الدروس	النسبة المئوية	معرفة	فهم	تطبيق	المجموع
				%٤٤	%١٩	%٣٧	%١٠٠
١	الفصل الاول	3	%١٧	١	١	١	٣
٢	الفصل الثاني	5	%٢٨	٢	١	٢	٥
٣	الفصل الثالث	10	%٥٥	٥	٢	٤	١١
	المجموع		%١٠٠	٨	٤	٧	20

حيث تم التحقق من الصدقه الظاهري للاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين واعتمدت نسبة اتفاق ٨٠% فاكثر كمعيار لصلاحية الاسئلة وفقراتها. كما قاما بالتحليل الاحصائي للاختبار للتعرف على قوة تمييز فقراتها وكانت جميعها ضمن المدى المقبول. وتحقق الباحثان من ثبات الاتساق للاختبار باستخدام معادلة الفا - كرونباخ حيث بلغ ٠.٨٣ وهي قيمة جيدة ومقبولة. والدرجة الكلية للاختبار قدر ب(٢٠) درجة.

٢. اختبار التفكير البصري:

لتحقيق هدف البحث تم بناء اختبار التفكير البصري , وفقا للخطوات الآتية :

(آ) بناء فقرات الاختبار :

في ضوء الأدبيات والمصادر والاختبارات التي تناولت التفكير البصري وتحديد مهاراته وبعد استشارة العديد من المحكمين في اختصاص الرياضيات وطرائق تدريسها حدّد الباحثان مهارات التفكير البصري بخمسة مهارات هي : (مهارة التعرف على الشكل العام ووصفه ومهارة تحليل الشكل ،مهارة ربط العلاقات في الشكل وإدراك وتفسير الغموض وإستخلاص المعاني) اذ تم تحديد المهارات وتعريف كل منها ، والتأكد من ارتباطها بأهداف البحث وتناسبها مع مستوى طالبات الصف الرابع العلمي.

ومن اجل التعرف على كيفية بناء الاختبار اطلع الباحثان على عدد من هذه الدراسات مثل دراسة كل من مهدي (٢٠٠٦)، وعبد المولا (٢٠١٠)، وطافش (٢٠١١)، وججوح وحرب (٢٠١٢)، وكناني وديوان(٢٠١٢) وتمّت صياغة فقرات كل مجال لتكون منسجمة مع التعريف النظري وخصائص المجتمع الذي سيطبق عليه الاختبار إذ صيغت الفقرات متلائمة مع مستوى الطالبات , وقد تَوَكَّن الاختبار بصيغته الأولى من (٥٠) فقرة بواقع (١٠) فقرات لكل مهارة وكانت جميعها من الفقرات الموضوعية .

ب) صدق الاختبار :

استخرج الباحثان الصدق الظاهري للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمختصين في مجال طرائق التدريس واختصاصيي الحاسوب إذ اعتمد نسبة ٨٠ % فأكثر لقبول صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار , وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة القبول بعد تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة والمحتوى وبهذا تم التحقق من صدق الاختبار ظاهرياً.

ج) التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

طبق الباحثان الاختبار على عينة مكونة من (٣٥) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي في في ثانوية مكة المكرمة للبنات في يوم الاربعاء الموافق ٢٠١٣/١١/٦ وذلك للكشف عن مدى وضوح تعليماته وصياغة فقراته إذ بدت واضحة, وحساب الزمن المناسب للإجابة عنه إذ تم حساب متوسط زمن إجابة الطالبات ب(٤٠) دقيقة كحدّ أعلى, وحساب القوة التمييزية لأسئلة الاختبار فبعد تصحيح إجابات أفراد العينة الاستطلاعية رتّبت درجات الطلاب تنازلياً وقسمت إلى مجموعتين : (٢٧%) مجموعة عليا و(٢٧%) مجموعة دنيا, ثم حسبنا معامل التمييز لأسئلة الاختبار, فقد كانت معاملات تمييز جميع أسئلة الاختبار ضمن المدى المقبول إذ اعتمدت نسبة القبول(٠.٢٥)فما فوق.(الروسان وآخرون , ١٩٩٢ : ٨٤)

د) ثبات الاختبار :

للتحقّق من ثبات الاختبار طبّق الباحثان الاختبار على عينة من طالبات الصف الرابع العلمي من ثانوية مكة المكرمة وكان عددها (١٠٨) طالبة, في يوم الأحد الموافق ٢٠١٣/١٠/٧ , وبعد تصحيح إجاباتهم استخدم معادلة (الفا - كرونباخ), وقد بلغ معامل الثبات (٠.٧٨) وهي نسبة جيدة ومقبولة (سمارة وآخرون , ١٩٨٩ : ١٢٠) . وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق .

سابعاً : تصحيح أداة البحث :

بما أنّ الاختبار هو اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، فقد وُضع مفتاحاً لتصحيح فقرات الاختبار وحدّد بموجبه درجة (١) للإجابة الصحيحة و(٠) للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو المؤشّرة بأكثر من بديل ، وبذلك تراوحت درجة الاختبار من (٠ - ٥٠) درجة .

ثامناً : تطبيق التجربة :

تم تنفيذ التجربة بدءاً من اليوم الأول وعلى النحو التالي :
أُجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤م) إذ بدءا تنفيذ التجربة في يوم الاحد الموافق ٢٠/١٠/٢٠١٣ واستمرّت لغاية يوم الثلاثاء الموافق ٣١/١٢/٢٠١٣، أي استغرق تطبيق التجربة أكثر من (٩)أسابيع بسبب وجود العطل الرسمية وبواقع (٢) درس أسبوعياً ليكون المجموع الكلّي للدروس (١٨) درساً لكل مجموعة.

وقد استخدمت خطوات وإجراءات سير الدرس الخاصة بكل من المجموعتين التجريبية والضابطة يمكن توضيحها بالتفصيل كما يلي :

آ- المجموعة التجريبية :

تم تدريس طالبات هذه المجموعة وفقاً لإستراتيجية حل المشكلات من خلال الخطوات التالية :

تبدأ المدرسة بمقدمة قصيرة لربط الدرس الحالي بالدرس السابق وتقديم الموضوع الجديد وفقاً لاستراتيجية حل المشكلات من خلال الخطوات الآتية :

١. تصيغ المدرسة المشكلة على شكل سؤال محير محاولة منها في إثارة إهتمام وتفكير الطالبات بالموضوع المطروح.
٢. تكتب المدرسة السؤال على السبورة.
٣. تعطي المدرسة طالباتها فرصة للتفكير في حل مناسب للسؤال المطروح.

٤. تطلب المدرسة من طالباتها فرصة لإدراك مواطن الغموض وكيفية الربط بين العلاقات للوصول إلى الحل من خلال جمع المعلومات من مصادر مختلفة مثلاً الرجوع للكتاب المدرسي أو المناقشة.

٥. لو كانت المشكلة ليس سؤالاً ولكن أي شكل حاسوبي تعطي المدرسة طالباتها فرصة للتفكير بصرياً في الأشكال المرسومة واكتشاف إستراتيجية الحلّ مع مناقشة الطالبات في الافتراضات التي يفترضونها، وكلّ ذلك بعد إدراك مواطن الغموض في الأشكال المعروفة.

٦. تدون المدرسة الحلول المقترحة للطالبات على السبورة ثم مناقشتهم في تلك الحلول .

٧. بعد أن تتم المناقشة بين المدرسة والطالبات في الحلول المقدمة تختار أنسب حلّ يكون صحيحاً من خلال الأفكار التي تطرح من قبل الطالبات.

٨. تقوم الطالبات بتدوين الحل الصحيح على الدفاتر الخاصة بها.

٩. توجه المدرسة بعض الأسئلة إلى الطالبات في أثناء الدرس أو في نهايته والتي ترتبط بالأغراض السلوكية المتوخاة من الدرس للتأكد من تمكّنهن من الوصول إلى الأهداف المرجوة.

ب- المجموعة الضابطة :

تم تدريس طالبات هذه المجموعة على وفق الطريقة الاعتيادية وكان عرض الدرس كما يأتي :

تبدأ المدرسة بمقدمة قصيرة لربط الدرس الحالي بالدرس السابق وتقديم الموضوع الجديد على وفق الطريقة الاعتيادية من خلال الخطوات الآتية :

١- تقوم المدرسة بطرح السؤال على الطالبات.

٢- تقوم المدرسة بمناقشة الطالبات لإيجاد الحلّ أو الإجابة الصحيحة

٣- تقوم المدرسة بتقديم الإجابة للطالبات.

٤- تقوم المدرسة بتوجيه الأسئلة التقويمية وإعطاءهنّ الواجب البيتي.

تاسعا : التطبيق النهائي لأداتي البحث :

بعد الانتهاء من تطبيق تجربة البحث والتي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً قامت
الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي واختبار التفكير البصري البعدي على مجموعتي
البحث التجريبية والضابطة وذلك في يوم الموافق ٢٠١٤/٣/٦.

عاشراً : الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الآتية:

- ١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإغراض التكافؤ وتحليل نتائج البحث.
- (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ص: ٢٦٠)
- ٢- معامل الفا- كرونباخ لحساب الثبات للاختباران
- (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٤٩)
- ٦- معادلة التميز: استخدم لإيجاد تميز فقرات الاختبارين .
- (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ص ١٩٩)

عرض نتائج البحث ومناقشتها :

١. النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريّة الأولى:
وللتحقق من هذه الفرضية والتي تنص على أنه:
"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط
التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درّسنَ باستراتيجية حل
المشكلات وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي درّسنَ بالطريقة الاعتيادية"
استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية
لمجموعتي البحث في التحصيل الدراسي وأدرجت النتائج في جدول (٣) الآتي:

جدول (٣)

الاختبار التائي بين متوسط درجات مجوعي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المطلقة	
				المحسو بة	الجدولية
التجريبية	٤٣	١٧.٤٦٥	١.٨٦٨	٧.٣٧٢	١.٩٩
الضابطة	٤٧	١٣.٩١٤	٢.٦٠٢		

يتبين أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (١٧.٤٦٥) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (١٣.٩١٤) ويلاحظ أن هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية ، ولبحث دلالة الفرق، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧.٣٧٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩). وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى. وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِسْنَ باستراتيجية حل المشكلات ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي دُرِسْنَ بالطريقة الاعتيادية و لصالح المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحثان السبب الى ان استراتيجية حل المشكلات ذو مرونة اكثر فالجو الذي يحققه يسمح للطالبات التعلم بشكل فعال مما يتيح لهنَّ فرصة للتفكير بالموضوعات بحسب سرعتها الذاتية مراعيًا الفروق الفردية لديهن مما ساعد في حدوث تفاعل ذهني من قبل الطالبة فضلاً عن وجود عناصر الاثارة والتشويق والتنوع في طريقة عرض هذه المعلومات كل ذلك ساعد الطالبات في تنظيمها والاستعانة بها في اجابتهن في الاختبار التحصيلي.

٢. التحقق من الفرضية الصفرية الثانية:

وللتحقق من هذه الفرضية والتي تنص على أنه:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِسْنَ باستراتيجية حل المشكلات وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي دُرِسْنَ بالطريقة الاعتيادية".

استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمجموعتي البحث في مهارات التفكير البصري وأدرجت النتائج في جدول (٤) الآتي:

جدول (٤)

الاختبار التائي بين متوسط درجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير البصري

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي			الانحراف المعياري للفرق	القيمة التائية المطلقة	
		قبلي	بعدي	الفرق		المحسوبة	الجدولية
التجريبية	٤٣	٣٤.١١٦	٤٥.٨٨٣	١١.٧٦٧	٤.٧٩٠	٦.١٤٣	١.٩٩
الضابطة	٤٧	٣٣.٧٦٦	٣٧.٤٢٥	٣.٦٥٩	٧.٣٤٠		

يتبين أن متوسط الفرق لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (١١.٧٦٧) ومتوسط الفرق لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (٣.٦٥٩) ويلاحظ أن هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية ، ولبحث دلالة الفرق، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦.١٤٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩). وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية. وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِسْنَ باستراتيجية حل المشكلات ومتوسط تحصيل

طالبات المجموعة الضابطة اللواتي دُرِسْنَ بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحثان السبب الى أنّ التدريس باستراتيجية حل المشكلات ساعد الطالبات على استخدام العديد من الأنشطة والمهارات البصرية التي تيسّر التعامل مع البرامج والمواقف الحاسوبية وتمكّنهم من ادراك الشكل العام وتجميع المعلومات المعطاة وربطها فيما بينها كما ان الصور والمخططات والأشكال والرسومات ساعدتهم على التفكير بصريا في الحلّ ثم تحديد إجراءاته من خلال والأشكال المطروحة فضلا عن تنوّع المواقف المختلفة , كلّ ذلك ساعد على استثارة الطالبات وتنمية مهارات التفكير البصري وتحفيزهن على القيام بأنشطة متنوّعة ممّا أدّى الى تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية بصورة عامة مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

٣. التحقق من الفرضية الصفرية الثالثة:

وللتحقق من هذه الفرضية والتي تنص على أنه:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الاختبارين البعدي والقبلي لمهارات التفكير البصري ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِسْنَ باستراتيجية حل المشكلات " .

استخرج الباحثان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للفرق بين درجات مهارات التفكير البصري ككل في التطبيقين البعدي والقبلي لدى طالبات المجموعة التجريبية البالغ عددهم (٤٣) فرداً وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، أدرجت النتائج في جدول (٥) الآتي:

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لدرجات الاختبارين البعدي والقبلي ومتوسط الفرق لمهارات التفكير البصري ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري للفرق	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
قبلي	٣٤.١١٦	٤.٢٧١	١١.٧٦٧	٤.٧٩٠	١٦.١٠٩	٢.٠٢
بعدي	٤٥.٨٨٣	٢.٤٩٠				

يتضح من الجدول (٥) ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٦.١٠٩) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢.٠٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٢) وهذا يعني انه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبارين البعدي والقبلي لمهارات التفكير البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستراتيجية حل المشكلات مما يدل على تنمية مهارات التفكير البصري ككل وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحثان السبب الى فاعلية استراتيجية حل المشكلات وخطواته وركائزها في الشعور وتحديد الفروض واختيار المناسب منها مما غير من الأجواء الروتينية القائمة على الشرح والنقاش مما أضفى حيوية وأضاف نشاطاً من قبل الطلبة وبالتالي امتلاكها مهارات التفكير البصري فقد ساعدت طالبة عينة البحث على التوصل الى التعرف على الشكل العام ووصفه وتحليله اذ يجد الباحثان ان تنظيم المواقف الحاسوبية بصيغة أشكال مصورة وعرضها على الطالبة ومطالبتها بملاحظة الأشكال ودراسة العلاقات فيما بينها يساعدها على فهم العلاقات وتحديد أبعاده وطبيعة الشكل ،مما انعكس إيجاباً على تفسير الغموض وتنمية قدرتها على استخلاص المعنى وصياغة الاستنتاجات من الأمثلة المعروضة أمامها .

الاستنتاجات:-

- ١- فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تحسين تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- ٢- فاعلية استراتيجية حل المشكلات في نمو مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع العلمي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- ٣- ساهم والى حد كبير استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع العلمي في المجموعة التجريبية مع مرور الوقت.

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:
١. لجان تأليف الكتب في مديرية المناهج التابعة لوزارة التربية: اهتمامها بتضمين مناهج الحاسوب بمدخل بصرية وصورية تحفّز أذهان الطلبة على التصوّر والتفكير البصري .
 ٢. وحدة الاعداد والتدريب في المديريات العامة للتربية :
 - أ - تدريب مدرسي ومدرسات مادة الحاسوب في أثناء الخدمة على خطوات استراتيجيات حل المشكلات.
 - ب - تدريب مدرسي ومدرسات مادة الحاسوب في المرحلة الثانوية على مهارات التفكير البصري وكيفية صياغة مواقف تدريسية لتنمية طلبتهم على ذلك.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان اجراء ما يأتي:

١. فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي لمادة الحاسوب وتنمية دافعيتهن لدراستها.
٢. مقارنة ثلاث أنماط من حل المشكلات في تحصيل طلبة الصف الخامس العلمي لمادة الحاسوب وتنمية اتجاههم نحوها.
٣. فاعلية المدخل البصري في تنمية مهارات تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع العلمي .

المصادر:

١. ابو عبيد، احمد علي وماهر محمد جرادات(٢٠٠٩): اثر استراتيجية تعليمية مستندة الى التفاعل الاجتماعي من خلال التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال اللفظي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي الأساسي في مادة الرياضيات في الأردن، مجلة دراسات نفسية وتربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد ٢، جوان، ص ١-٤٥.
٢. آل كنه، محمود محمد (٢٠١١)، أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد ١٠ ، العدد ٣ ،كلية التربية الاساسية، جامعة الموصل، ص١٦٨-٢٠٤
٣. الجبوري، عزيز محمد (٢٠١١)، اثر استخدام طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي لمادة الفيزياء وتنمية ميلهم العلمي، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد ١٠ ، العدد ٣ ،كلية التربية الاساسية، جامعة الموصل، ص٢٥-١٠٩

٤. ججوج وحرب، يحيى محمد وسليمان احمد (٢٠١٣)، فاعلية التصميم الافقي والعمودي لمواقع الويب التعليمي في اكتساب مهارات فرونت بيج والتعلم الذاتي والتفكير البصري لدى الطلبة المعلمين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الاول، العدد الاول، غزة.

٥. حمادة، محمد محمود (٢٠٠٩)، فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على حل وطرح المشكلات اللفظية في الرياضيات والاتجاه نحو حلها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، منشورات الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، العدد ١٤٦، كلية التربية، جامعة حلوان، منشور بتاريخ ٢٠١٤/٦/١٥ على الموقع الالكتروني:

http://www.tadres-misr.com/magazine_details.php?ID=151

٦. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٩)، تكنولوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٧. الخطيب، محمد (٢٠١١)، أثر تعليم الرياضيات لطلاب الصف السادس الأساسي باستخدام استراتيجية حل المشكلات في الحس العددي والأداء الحسابي والمواقف العددية، مجلة دراسات اردنية العلوم التربوية، المجلد ٣٨، العدد ٢، ص ٢٢٨٥-٢٣٠٠

٨. الخطيب وعبابنة، محمد وعبد الله (٢٠١١)، أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، مجلة دراسات اردنية العلوم التربوية، المجلد ٣٨، العدد ١، ص ١٩٨-٢٠٤

٩. خليل، نوال (٢٠٠٨) اثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، المجلد (١١)، العدد (٤)، مصر، ص ٦٣-١١٨

١٠. الدسوقي, عيد أبو المعاطي (٢٠٠٩), تطوير الأنشطة العلمية لتنمية التفكير
في ضوء المشروعات العالمية, سلسلة تعلم العلوم, المكتب الجامعي الحديث,
المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية, مصر.

١١. شبير, عماد رمضان محمد(٢٠١١), اثر استراتيجية حل المشكلات في علاج
صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الاساسي , رسالة ماجستير
غير منشورة ,جامعة الازهر ,غزة.

١٢. طافش, ايمان اسعد(٢٠١١),اثر برنامج مقترح التواصل الرياضي على تنمية
التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف
الثامن الاساسي بغزة, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية ,جامعة الازهر
غزة.

١٣. طوالة, هادي, وباسم الصرايرة, ونسرين الشمايلة, وخالد الصرايرة (٢٠١٠).
طرائق التدريس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن

١٤. عبد الملك،لوريس (٢٠١٠)،برنامج تعلم الكتروني مدمج قائم على المدخل
البصري والمكاني لتنمية التحصيل في العلوم ومهارات قراءة البصريات وتقدير
الذات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية المعاقين سمعيا،مجلة دراسات في المناهج
وطرق التدريس ،مصر،ص١٤٩-٢٠٩

١٥. مازن, حسام الدين محمد (٢٠٠٥), التربية العملية لتعلم مهارات التفكير
المعرفية وفوق المعرفية في عصر تكنولوجيا المعرفة, ورقة عمل مقدمة إلى
المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للتربية العلمية ومعوقات التربية العلمية
في الوطن العربي: التشخيص والحلول المنعقدة بتاريخ ٧-٣-٢٠٠٥,
الإسماعيلية رفايد, مصر.

١٦. المشرفي, انشراح (٢٠١٢): تعليم التفكير الابداعي للطفل.

uqu.edu/page/ar/124667

١٧. مهدي , حسن ربحي(٢٠٠٦), فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر، الجامعة الاسلامية , رسالة ماجستير غير منشورة, غزة.

١٨. المولا, اسامة عبد الرحمن (٢٠١٠)،فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الاعدادية, اطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة سوهاج، مصر .

١٩. اليماني، عبد الكريم علي (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم والتعليم، ط١، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن .



(الهيمنة الاستعمارية وميكانيزمات العولمة)

-مقاربة أنثروبولوجية-

الكلمات المفتاحية: استعمار، أنثروبولوجيا، عولمة

د. عبد الوهاب خزعل عبد الباقي

**الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب / قسم الأنثروبولوجيا
التطبيقية**



(الهيمنة الاستعمارية وميكانيزمات العولمة)

-مقاربة أنثروبولوجية-

الكلمات المفتاحية: استعمار، أنثروبولوجيا، عولمة

م.د. عبد الوهاب خزعل عبد الباقي

مقدمة

تظل مسألة نسبية المفاهيم في العلوم الاجتماعية قائمة ما دامت مرهونة بنسبية مصدرتها الثقافية من حيث ارتباط أحكامها بمعايير Norms ثقافية تخضع بدورها إلى القيم الأساسية Basic Values التي تعكس غاياتها، ولا شك في خضوع المعايير إلى التعديل والتغيير بما يتواءم وتوجهات ثقافية بعينها تحددها القوى الاجتماعية من حيث هي كل مرهون بالتغير الاجتماعي Social Change.

وعلى الرغم من ركون العلوم الاجتماعية إلى العلوم الطبيعية في كثير من بناءاتها الاصطلاحية مثل التكيف Adaptation، التفاعل Interaction، النواة Nuclear ... وغيرها مما يشوب خصوصيتها المنهجية بوصفها محاكاة قصدت الدقة والضبط التجريبي الذي تتسم العلوم الطبيعية؛ إلا أنها تمكنت من تحقيق نسبة من الضبط العلمي على الرغم من صعوبة الفصل الموضوعي بين (الباحث) و(مادة البحث) ولكن الإشكالية المفاهيمية كبيرة في تلك المصطلحات Terms المنحوتة ثقافيا Culturally بحكم عدم توافق أحكامها انطلاقاً من بديهة (الاختلاف الثقافي)؛ وإذا كان هذا الاختلاف واقعا قائما في الثقافة الواحدة (ثقافات فرعية) Sub-Cultures فمن البديهي أن يكون أكبر بكثير بين الثقافات المتغايرة.

وإذا سلمنا - جدلاً - بانقسام العالم إلى (شمال) و(جنوب) فلا ريب في وجود تباين جلي بين الباحثين في العلوم الاجتماعية في الاتفاق على ما تعنيه اصطلاحات معينة إذا ما كانت خاضعة لأحكام متحررة قيمياً Free Values ومنها (الاستعمار) Colonization والعولمة Globalization وهما محورا دراستنا هذه، ومن

الطبيعي أن يكون ثمة انحياز (مبرر) ينظر إلى (ضرورة) استعمار الآخر (الأدنى) انطلاقاً من (مبررات) كالتحضر Urbanization والتمدن Civilization وغير ذلك بمقابل دعوة المفكر القائل بضرورة التحرر Liberty والاستقلال وغير ذلك، وهذا لا يمنع من وجود دعوات محدودة تبرر ضرورة استعمار بلدانها كما هو الحال -على سبيل المثال- دعوة الأنثروبولوجست الكيني علي مزروعي القائل بضرورة استعمار إفريقيا لأن الشعوب الإفريقية غير قادرة على إدارة نفسها ، ومن الطبيعي أن تعد هذه الدعوة (خيانة وطنية) بالنسبة لثقافته و(تفكيراً علمياً) بالنسبة للثقافات (الشمالية).
وببروز العولمة واقعا مثيرا للجدل الفكري تغايرت وجهات النظر بخصوصها من حيث كونها ضرورة إنسانية عالمية تقود إلى السلام العالمي والرفاه الاجتماعي أو أنها نمط من الاستعمار عاد بشكل جديد.

وتحاول دراستنا هذه الإجابة عن هذا التساؤل فضلا عن النظر في اطروحات محورها هذان المفهومان (الاستعمار) (العولمة) بمقاربة أنثروبولوجية، وقد تم انتقاء اثنين من كبار الأنثروبولوجيين الذين نظروا فيهما أولهما محلي وهو الأستاذ الدكتور قيس النوري والآخر جيرار ليكرك بوصفه يمثل الآخر (الشمالي) محاولين بيان مدى موضوعية النظر أنثروبولوجيا في موضوعة هذه الدراسة بحكم التداخل المتناظر بين ما هو اجتماعي وسياسي واقتصادي وديني ...، وكل من هذه الأصعدة قد يتناهى أو يتدانى بحسب محدداته الذاتية أو الموضوعية.

المحور الأول: الاستعمار (Colonialism)

الاستعمار لغةً: - من الفعل (عَمَرَ) أي تعمير منطقة ما بالزراعة والصناعة والاستقرار فيها ولم ترد كلمة (استعمار) في المعجمات الأساسية بل هي مشتقة من مادة (العمر) و(ال عمران) وقد اكتسبت الكلمة دلالة جديدة في العصر الحديث فصارت تعني استغلال ثروات الشعوب الضعيفة (١:ص٢٩-ص٣٠).

ويحدد مجموعة من الباحثين المعنى ببسط السيادة والنفوذ الاقتصادي والسياسي من دولة أو أكثر على دولة أو أكثر باعتماد الغزو العسكري. وكانت المستعمرات يتم غزوها في العالم القديم حيث تستخدم لتوفير الموارد البشرية أي نظام (الرق والعبودية) وهي ظاهرة يمكن ان نلاحظها على امتداد التأريخ الإنساني حيث أصبح له معنى أكثر تحديداً وتطوراً من خلال أعمال (لينين) وغيره من المفكرين الماركسيين وطبقاً لنظرية لينين فان الامبريالية تعد أعلى مرحلة من مراحل تطور الرأسمالية الاحتكارية (١٩١٥) حيث تسعى في هذه المرحلة إلى إقامة مستعمرات لها في أي جزء من أجزاء العالم المتخلف أو النامي التي تعمل على استمرار نظامه الرأسمالي حيث تمده تلك المستعمرات بالمواد الخام بأسعار منخفضة كما تصبح سوقاً لتصريف البضائع ولتصدير رأس المال إليها والحفاظ على الطبقة الرأسمالية داخل المجتمع من خلال الاستغلال الاستعماري، وهنالك مصطلح الامبريالية الجديدة مثل مصطلح الاستعمار الجديد للإشارة إلى الاستراتيجيات الجديدة التي تتبناها الدول الصناعية لكي تمارس هيمنتها السياسية والاقتصادية على دول العالم الثالث ذلك في ظل الظروف التاريخية الجديدة دون الرجوع إلى تبني الاستراتيجيات للإمبريالية القديمة (٢:ص٨٨).

يقول مونتسكيو في كتابه المعروف (روح القوانين):

(إذا طلب مني ان أدافع عن حقنا المكتسب لاتخاذ الزوج عبيداً فاني أقول أن شعوب أوربا بعد ان أفنت سكان أمريكا الأصليين، لم تر بداً من ان تستعبد شعوب افريقية لكي تستخدمها في استغلال هذه الأقطار الفسيحة، وان الشعوب المذكورة ما هي إلا جماعات سوداء البشرة من أخصم القدم إلى قمة الرأس وانفها أفطس فطساً شنيعاً بحيث يكاد يكون من المستحيل ان ترثي لها، ولا يمكن للمرء ان يتصور ان الله - وهو ذو الحكمة السامية- قد وضع روحاً- وعلى الأخص روحاً طيبة- في داخل جسم حالك السواد...).

ان عبارة مونتسكيو ليست مبنية على مجرد السخرية فالإشارة إلى ان الشعوب السوداء أو الحمراء لا روح لها قد كانت مظهراً من مظاهر الاستعمار الأوربي الحديث في

أوائل عهده، ورجال الدين أنفسهم لم يتورعوا عن مثل هذه النزعات، وقد كان قادة الدين في مراحل الاستعمار الأولى بأمريكا الشمالية يشيرون إلى الهنود الحمر (بأنهم من سلالة الشيطان) وكانوا يأمرهم بالقضاء عليهم بمختلف الوسائل ومنها ان تنتشر بينهم الأمراض التي ليس للأمريكيين الأصليين تلك المناعة منها ومن أهمها (مرض الحصبة) فكانوا يوصون بان يتمكن الهنود الأمريكيون من الحصول على الأغذية التي كان يتغذى بها المصابون بالحصبة وكانوا يرون ان هذا الإجراء يتفق تماماً مع الدين (١:ص ٣١).

ويمكن القول ان الاستعمار يعني (العمل أو مجموعة الأعمال التي من شأنها السيطرة أو بسط النفوذ بواسطة دولة أو جماعة منظمة على مساحة من الأرض لم تكن تابعة لهم، أو على سكان تلك الأرض أو على الأرض والسكان في آن واحد). وقد تكون تلك الأعمال عبارة عن استخدام القوة الحربية - وهذا ما يستخدم غالباً- أو قد تحدث السيطرة على الأرض بشرائها (كما اشترت الولايات المتحدة ألاسكا من روسيا) أو تحدث بمزيج من القوة والشراء كما اشترت جزر الفلبين من اسبانيا، وقد تحدث السيطرة برضى الدولة ذاتها كما حصلت بريطانيا على جزيرة قبرص من الدولة العثمانية مقابل خدمات خاصة، وعبارة السيطرة أو النفوذ ليس من الضروري ان تتسلط الدولة على جميع مرافق البلاد بل قد يكفي أن يكون لها نفوذ سياسي جزئي، والنصر على الدولة أو جماعة منظمة أريد به أن يشمل الاستعمار تلك الشركات التي تآلفت في العصور الحديثة وقامت بأعمال استعمارية عنيفة دون ان يكون للدولة شأن في ذلك سوى الإذن بتأليف الشركة، والإشارة إلى ان التسلط يقع على الأرض فقط أي على بلاد خالية من السكان مثل استيلاء البريطانيين على جزيرة سانت هيلانة، وهل يدخل في هذا التعريف النفوذ الاقتصادي والثقافي فالإجابة بنعم لان دخول رأس المال الأجنبي في أي صورة من الصور هو ضرب من الاستعمار الاقتصادي لان له تبعات لنفوذ سياسي حتى لو أدى إلى استخدام ألوف من الأيدي العاملة الوطنية وإن المشروعات الثقافية كالمعاهد الثقافية التي أنشأتها فرنسا هي مظهر من مظاهر

الاستعمار إذا ما أرادت فرنسا ان تجعل من وجود تلك المعاهد الثقافية أو البعثات العلمية أو الدينية ذريعة تتذرع بها لبسط سلطانها السياسي (١:ص٣٢-ص٣٦).
غير ان هنالك فروقاً جوهرية بين الاستعمار القديم والحديث التي سنحاول فيما يلي إظهار تلك الفروق الأساسية بين الطرازين القديم والحديث:-

١. لم يكن الاستعمار في العهود القديمة عملاً تقوم به الدول ذات الحضارة المتقدمة وحدها بل القبائل والجماعات - الذين هم أقرب إلى الوحشية- إذ لهم من القوة الحربية ما مكنهم من السيطرة أما الدول الاستعمارية اليوم فإنها بوجه عام قد وجهت أعمالها الاستعمارية نحو بلاد في حالة ضعف سياسي أو تأخر اقتصادي وثقافي، وانفردت به الأقطار المتقدمة صاحبت الشأن الأعلى في التطور السياسي والمالي والحربي.

٢. ان التوسع الاستعماري الحديث قد شمل العالم كله ولم تعد المسافات الشاسعة والمحيطات الواسعة عائقاً أمام مخالف الاستعمار وقد ترتب على هذا التوسع في الميدان الاستعماري ان أصبحت الدول أو الإمبراطوريات الحديثة عبارة عن أقطار مبعثرة في أركان الأرض لا بوصفها كتلة مندمجة كما كانت الدول والإمبراطوريات القديمة، وان الفضل في هذا يرجع إلى الكشف عن جميع الأقطار المجهولة وإلى سهولة الانتقال وسرعته بوساطة المبتكرات الحديثة.

٣. ولعل من أهم الفروق بين الاستعمار القديم والحديث هو ان التوسع القديم كان من عمل الحاكم الأعلى للدولة سواء أكان ملكاً أم سلطاناً أو غير ذلك أما الاستعمار الحديث فهو ليس من صنع احد بل هو من صنع الشعوب نفسها فصاحب الشأن هو الشعب البريطاني أو الشعب الفرنسي فهو يتحدث عن مستعمراته وممتلكاته بشيء من الزهو والخيلاء.

٤. ومن الظاهرات المهمة في الاستعمار الحديث انه ليس من الضروري ان تقوم به الدولة بنفسها بل كثيراً ما يتجسد الاستعمار في صور مجموعة أفراد أو شركات على اختلاف أنواعها.

وهكذا نرى ان أهم ما تمتاز به الحركة الاستعمارية الجديدة ان الدولة لا تنهض بأعمال الاستعمار نفسها، بل قد يسبقها أو يشاركها مجموعة من الأفراد أو الشركات، وان النظام الديمقراطي يجعل الشعب هو المرجع الأول في سياسة الدولة الاستعمارية، ذلك لابد للدولة من تربية العقلية الاستعمارية وتوجيهها لدى أفراد الشعب قدر الإمكان (١:ص٣٦-ص٤٠).

أما الاستعمار اصطلاحاً: فهو حركة سياسية عسكرية ظهرت في أوروبا في القرن الخامس عشر لتتوسع ابان القرنين الثامن عشر والتاسع عشر مع نمو الثورة الصناعية استهدفت الشعوب والبلدان الضعيفة (٣:ص١).

والاستعمار أيضاً شكل محدد من أشكال الامبريالية يتم من خلاله قيام دولة قوية بضم أقاليم أخرى إليها وتعرف هذه الأقاليم بوضوح بأنها أقاليم تابعة. وفي الأقاليم تحل السلطات الاستعمارية محل المؤسسات أو السلطات الحكومية المحلية (الحكم المباشر)، أو قد يتم إدماج هذه الأقاليم ضمن بناء القوة الاستعمارية (الحكم غير المباشر) وبعد الاستعمار نتاجاً للحاجة إلى التوسع الإقليمي وهي الحاجة الناجمة عن الضغوط الاقتصادية في داخل الدولة المستعمرة والتي تحث على البحث عن أسواق جديدة، وموارد جديدة، وعن الربح وفائض القيمة- وهكذا لا ينفصم تاريخ الاستعمار عن تاريخ نمو وتطور نظام الاقتصاد العالمي- فقد بدأ الاستعمار الأوربي خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر بتصدير النمط الإقطاعي الذي هو من النظم (الاجتماعية والاقتصادية والثقافية) إلى الدول المستعمرة أي إلى الأقاليم التابعة لها مثل سيطرة اسبانيا والبرتغال على أمريكا الجنوبية والتي استمرت حتى القرن التاسع عشر والقرن العشرين (٤:ص٩٠).

وكان لقيام الثورة الصناعية في أوروبا حوالي منتصف القرن الثامن عشر أثره في ظهور حركة الاستعمار الأوربي وانتشارها بسرعة كبيرة فقد تضاعف عدد المصانع بشكل كبير، وتدفقت السلع الرخيصة، فكان لابد من إيجاد أسواق لتصريفها، فضلاً عن الحصول على المواد الأولية التي تدخل في العمليات الإنتاجية ومن هنا فكر

الأوروبيون بالسيطرة على الأقطار الضعيفة خارج قارتهم، وبالذات في آسيا وأفريقيا وفي هذا الصدد يذكر " جون فيري" رئيس وزراء فرنسا في نهاية القرن التاسع عشر ان (شعوب أوربا تطمع في الاستيلاء على مستعمرات لأغراض ثلاثة، هي الطمع في خاماتها والاستحواذ على أسواقها لبيع ما تحتاجه من مصنوعات لاستثمار رؤوس الأموال الفائضة والإفادة من موقعه السوقي) وقد قدر للوطن العربي ان يكون مسرحاً للنشاط والتنافس الاستعماري الأوربي، شأنه من ذلك شأن بقية الأقطار الآسيوية والأفريقية (٢:ص ٩٠).

المحور الثاني: العولمة:

يقول دوبريه: ((إن العالم يزداد تشرذماً بازدياد وتأثر توحيده))، وان الشعار الغربي المعلن (جيران في عالم واحد Our Global Neighborhood) هو شعار توثيقي لنظام جديد اخذ في دور التشكل ترتسم فيه معالم طريق يقود الدول إلى تخيل بنائي (كقرية كونية صغيرة تضم الأمم والشعوب) وتتأكد فيها الحاجة إلى نظام قيمى مشترك، ونظام أخلاقي مدني عالمي، وقيادة مستنيرة تقود الشعوب إلى جوار دولي واحد. وإذا صح ذلك تصبح العولمة أو الكوننة Globalization (هي العملية التي يتم بمقتضاها إلغاء الحواجز بين الدول والشعوب التي تنتقل فيها المجتمعات من حالة الفرقة والتجزؤ إلى حالة الاقتراب والتوحد ومن حالة الصراع إلى حالة التوافق ومن حالة التباين والتمايز إلى حالة التجانس والتماثل، وهنا يتشكل وعي عالمي وقيم موحدة تقوم على مواثيق إنسانية عامة) ٦:ص ١٢٥-١٢٧.

ويقول "دوبريه" أيضا إن الكوننة الاقتصادية كلما تعمقت تشرذمت الأبنية السياسية، فتظهر النزاعات القومية كرد فعل لهذه العملية، تلك النزاعات التي تأخذ أحيانا صورا بالغة التطرف (دفاعاً عن الانتماء سواء أكان وطنياً أو قومياً أو دينياً). وان هذا الاتساق الكوني مفروض من الشمال ومن قبل الولايات المتحدة الأمريكية على الجنوب

بل وعلى دول الشمال أيضاً بهدف تعميم نظم الحياة والثقافة الأمريكية. لذا فإنها عولمة مصطنعة أو زائفة لا تبادل فيها ولا تعامل بالمثل.

والعولمة أو الكوننة بهذا المعنى عملية تاريخية تحكم تفاعلاتها مجموعة من القيم لدولٍ عظمى في النظام العالمي) من أبرزها الولايات المتحدة الأمريكية التي تسعى بكل الوسائل إلى تسيير نموذجها الحضاري في الاقتصاد (حيث آلية السوق وحرية التجارة هي المبادئ الأساسية) وفي السياسة (حيث تبرز شعارات الديمقراطية وحقوق الإنسان)، وفي الثقافة (حيث يتم التركيز على الفردية وحرية الإنسان) أي ان عمل وتأثير الكوننة تهميش البنى التقليدية وتغريب الإنسان فيها(٦:ص١٢٧).

لذلك فقد ورد في كثير من الأقوال (أمركة) إشارة إلى الهيمنة الأمريكية والتي أخذت هذا النمط أو الخط سعياً وراء الهيمنة والسيطرة العالمية وهناك من يستخدم مفهوم (النظام الدولي، النظام العالمي، الوضع أو الترتيب العالمي أو الدولي، علاقات دولية، علاقات أممية، التدويل، العالمية، الكونية، الكوكبية، الأممية، المجتمع الدولي).

وهناك من يستخدم مفاهيم تدل على انتقال الظواهر الدولية من حال إلى حال آخر باستخدام "ما بعد" مثل (ما بعد الصناعي، ما بعد الحداثة، ما بعد القومية، ما بعد المجتمع العلماني، ما بعد الحرب الباردة، ما بعد المادية، ما بعد الايديولوجية، ما بعد التاريخ).

وهناك من يستخدم "ما بين" كالقول بتحول العلاقات الدولية من مرحلة (ما بين الدول) إلى مرحلة (ما بين الأمم) وهناك من يستخدم (عبر أو عابر أو متعدية) مثل (عبر القارات، عابر للقوميات، عابر للإقليمية، فوق القوميات، متعدية الجنسيات) وهناك من يستخدم عبارة (متعددة) مثل (تعدد الأعراق، القوميات، الأديان، الثقافات، اللغات، متعددة الجنسيات) ٧:ص٣.

ان الاختلاف على مفهوم العولمة بالنسبة للمهتمين بها هو اشبه الى حد ما باختلاف الفلاسفة في الاتفاق على تعريف الفلسفة فكل فيلسوف عرف الفلسفة تعريفاً ينسجم وطبيعة النظام الذي يضعه فان كان أخلاقياً كان تعريف الفلسفة أخلاقياً وان كان

جمالياً أو معرفياً أو منطقياً أو مادياً أو مثالياً كان تعريفه للفلسفة كذلك. وقد يكون من المفيد في فض هذه التشابكات الخوض في التصور المفاهيمي على اصعدة عدة وهي:

على الصعيد السياسي:

فهي الدعوة إلى اعتماد الديمقراطية والليبرالية السياسية وحقوق الإنسان والحريات الفردية، وهي إعلان لنهاية سيادة الدولة ولنهاية الحدود ولتكامل حقل الجغرافية السياسية (٨:ص ٤٤).

ويرى السياسيون ان ظاهرة ضعف نظام الدولة القومية في العالم وانتشار التيارات المطالبة بالحرية والديمقراطية هي المؤشر الحقيقي على عصر العولمة، ومن مؤشرات (عصر العولمة) السياسية والاجتماعية مثلاً انتشار الجريمة المنظمة والجرائم الحديثة والفساد الإداري وجرائم المخدرات والعنف والإرهاب والانحلال الخلقي، وضعف قدرة النظام الداخلي على الإمساك بزمام الأمور بالدولة أي انهيار الدولة القومية وأزمة المديونية للعديد من المجتمعات النامية وارتفاع معدلات الهجرة وازدياد عدد من هم تحت خط الفقر... الخ، هي من مؤشرات عصر العولمة (٩:ص ١).

يحاول "محسن الخضيرى" في كتابه "العولمة" تعريف مفهوم العولمة والوقوف على أهم جوانبه يقول: إن العولمة مفهوم يعبر عن حالة من تجاوز الحدود الراهنة للدول إلى آفاق أوسع وأرحب يشمل العالم بأسره. أي بمعنى ان العولمة تمثل الانفتاح على العالم والتأثير الثقافي المتبادل بين أقطاره المختلفة هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يقول ان للعولمة جوانبها المتعددة منها السياسي والمتجلي في انهيار الدولة القومية وسيادة الفكر الديمقراطي والمطالبة بحقوق الإنسان (١٠:ص ١٥).

فعلى الصعيد السياسي تبدو العولمة أمام مفارقة واضحة فهي من جانب تبشر بالديمقراطية وحقوق الإنسان وحرية الفرد والحريات العامة ومن جانب آخر تغض البصر عن انتهاك تلك القيم في كثير من بلدان العالم أما بسبب المصالح الاقتصادية

والتجارية، أو بسبب سياسيات الدول أمام مصلحتها السياسية وتحالفاتها مع الدول (٨:ص ٤٦).

على الصعيد الاقتصادي:

على الصعيد الاقتصادي على حسب تعريف كثير من الأدبيات الغربية فهي أي (العولمة) زيادة درجة الارتباط المتبادل بين المجتمعات الإنسانية من خلال عمليات انتقال السلع ورؤوس الأموال وتقنيات الإنتاج والأشخاص والمعلومات. أو هي الاقتصادات العالمية المفتوحة على بعضها وهي أيديولوجيا ومفاهيم الليبرالية الجديدة التي تدعو إلى تعميم الاقتصاد والتبادل الحر كنموذج مرجعي، وإلى قيم المنافسة والإنتاجية وهي تعد العالم بالرفاه (دون البنين) وبالمزيد من التقدم.

ويصف " ادوارد لتواك Edward Luttwak " العصر الجديد بأنه (عولمة الاقتصاد) أي العمل على صهر الاقتصادات القروية والإقليمية في اقتصاد عالمي وشمولي واحد لا مكان فيه للخاصين، وإنما يجري في السوق الرأسمالي هو (الرأسمالية النفاثة) لان السرعة التي تحدث فيها التحولات قد أحدثت صدمة لقسم عظيم من السكان، وهو يشير إلى: ان سبب التفكك الأسري الحاصل في الولايات المتحدة وحتى الاضطرابات التي كانت سائدة في المكسيك والدول المشابهة لها هو بفعل عولمة الاقتصاد (١١- ص ٧٠). وفي قول آخر لـ " تايل نيكر Tyll Necker " وهو رئيس اتحاد الصناعات الألمانية (BDI) بأن العولمة أدت إلى تحولات هيكلية وبسرعة عالية، يصعب على عدد كبير من الأفراد مسايرتها وتحمل أعباءها، لذا فالعولمة، أرهقت غالبية السكان، فمثلاً ان الشاب البالغ الثلاثين من العمر لا يستطيع التعامل مع أجهزة التسلية أو الكمبيوتر أو البضائع الحديثة بالمقارنة مع شاب اصغر منه بسنوات قليلة لأنها تفوق مداركه، وعليه التواصل معها وان هذا التواصل يتطلب منه مقدرة عالية من الذكاء والحركة والتنقل...الخ.

لقد ساهمت ثلاثة عوامل في الاهتمام (بمفهوم العولمة) في الفكر والنظرية، وفي الخطاب السياسي الدولي)) هي:-

١. عولمة رأس المال، أي تزايد الترابط والاتصال بين الأسواق المختلفة حتى وصلت حالة اقرب إلى السوق العالمي الكبير، خاصة مع نمو البورصات العالمية.
٢. التطور الهائل في تكنولوجيا الاتصال والانتقال والذي قلّل - إلى حد كبير - من أثر المسافات، وانتشار أدوات جديدة للتواصل بين أعداد اكبر من الناس كما في شبكة الانترنت.
٣. عولمة الثقافة وتزايد الصلات غير الحكومية والتنسيق بين المصالح المختلفة للأفراد والجماعات، فيما يسمى الشبكات الدولية (Net Working) حيث برز التعاون استناداً للمصالح المشتركة بين الجماعات غير القومية، مما افرز تحالفات بين القوى الاجتماعية على المستوى الدولي، خاصة في المجالات النافعة مثل الحفاظ على البيئة، أو في المجالات غير القانونية كتنظيف الأموال والمافيا الدولية للسلاح.

وعلى الرغم من ان دعاة العولمة يرحبون بزوال الحدود القومية ويعملون على إنهاء الدولة القومية والحد من الإغراق في الخصوصية الثقافية والمحلية، إلا أنهم يصطدمون بوجود قوتين متعارضتين هما (التوحد والتجزؤ) فبينما يتوجه الاقتصاد إلى التوحد، فإن السياسة تتجه إلى المزيد من التفتت مع نمو الوعي العرقي والنزاعات الإثنية (١٢ص٢).

وكتتويج لـ(عولمة الاقتصاد) فان ظهور منظمة التجارة العالمية عام ١٩٩٥م، ومقرها جنيف التي خلفت الاتفاقية العامة للتعريفات الكمركية (الجات) وانتشار مذهب التبادل الحر واقتصاد السوق الذي بات أيديولوجية تسيطر على العالم من أقصى شرقه إلى غربه، وظهور الشركات المتعددة الجنسيات فأخذت ظواهر عديدة منها هيمنة الغرب ولاسيما (أمريكا) وسقوط المعسكر الشرقي وسيادة القطب الواحد وان هذه الهيمنة تأخذ

أبعاداً عسكرية وسياسية واقتصادية وثقافية وبرزت المؤتمرات والمؤسسات الدولية... الخ، وصندوق النقد الدولي.

وكما هو معروف فإن منظمة التجارة العالمية هي وريثة (الجات) الذي احتفل به العالم عام ١٩٩٨م بمرور خمسين عاماً على وضعه والاتفاق عليه وعند النظر إلى أهم أهداف منظمة التجارة العالمية وبعض من شروط التوقيع عليها:

١. إلغاء الحواجز والقيود وتخفيضها إلى أقل درجة.
٢. تحرير التجارة بمعنى سيادة قوانين السوق العرض والطلب وإلغاء تدخل الدولة.
٣. خصخصة الاقتصاد.
٤. تكامل الأسواق العالمية بحركة انتقال رؤوس الأموال والسلع والأشخاص عبر الحدود القطرية.
٥. الشفافية في المعلومات والتكامل في الصناعة والزراعة ومنح الشركات متعددة الجنسيات حرية الاستثمار.

وعند التعقيب على أهم تلك الأهداف والشروط فإن الدول كانت في الماضي تتدخل لمراقبة حركة النقد والسلع والأشخاص وعملية البيع والشراء في الأسهم والعملات، ولكن في ظل التحرير الكامل للتجارة العالمية والتدويل الكامل للأسواق في ظل سياسة (الشفافية) التي خدعت بها دول العالم الثالث وإن تلك الشفافية المزعومة لا تمارسها الشركات متعددة الجنسيات فإن أدواتها وسياساتها سرية ولكنها تدعو للشفافية لتستفيد من حركة الأسواق العالمية من دول العالم الثالث.

أما البنك الدولي فيقدم شروطه بشكل نصائح أهمها:

١. القضاء على العجز في ميزان المدفوعات.
٢. تحرير الاستيراد من جميع القيود.
٣. إضافة أسواق للعملات والأسهم.
٤. إلغاء حماية السلع المحلية.

رفع الحكومات الوطنية الدعم على السلع والخدمات إضافة إلى رفع موارد الدولة وذلك بفرض الرسوم والضرائب المباشرة أو رفع أسعار الوقود والحد من السيولة ومن نمو عرض النقود والأخذ بسياسة التحرير الاقتصادي. على أساس تلك الشروط وبعد إعطاء شهادة صلاحية تؤكد سلامة الاقتصاد المحلي - من قبل الدولة المتقدمة للقرض - تمنح القروض والتسهيلات المالية وتؤهلها إلى الاقتراض من مؤسسات التمويل العالمية والإقليمية، ومن لا يحصل على تلك الشهادة فلا يستطيع الاقتراض لا من البنك الدولي ولا من مؤسسات التمويل الأخرى (١٣:ص ١٧-ص ١٨).

وعلى هذا الأساس يعد الاقتصاد أهم التحديات ذات الصلة بالعولمة، ليس فقط لأن العامل الاقتصادي هو أساس العولمة والمحرك الرئيسي لها، بل إن العولمة الاقتصادية سيطرت على منطق السوق وأثارت مخاوف كثير من الدول في العالم وأن سلبات العولمة الاقتصادية مست دول عديدة بما فيها الدول العربية وهذا ما أكدته (كوفي عنان) في افتتاح الدورة الثالثة والخمسين عام ١٩٩٨ للجمعية العامة للأمم المتحدة حيث قال: إن الملايين يعيشون العولمة لا كفرصة مواتية لكن كقوة تدمير وتعطيل وكاعتداء على مستويات معيشتها. وإن تحدي العولمة الاقتصادية لا يكون بأدوات اقتصادية فقط، بل هناك أبعاد مرتبطة به منها (البعد الاقتصادي الخالص، البعد السياسي للاقتصاد، والبعد الثقافي) ١٤:ص ٢.

على الصعيد الثقافي:

إن الثقافة هي (ذلك المستودع المتراكم من المعرفة والمعتقدات والقيم والفنون والأخلاق، والقانون، والعرف والعادات وسائر أساليب حفظ البقاء التي اكتشفها أو استعارها بني الإنسان أو أوجدتها لنفسه باعتباره عضواً يعيش بين جماعة تؤمن وتؤيد وتحافظ على ذلك التراث) ١٥:ص ٨٧.

وبعبارة أخرى هي: مجموعة الأفكار، والقيم، والمعتقدات، وطرق التفكير، وأسلوب الحياة، والعرف، والفن، والنحت، والتصوير، والرقص الشعبي، والأدب، والرواية،

والأساطير، ووسائل الاتصال والانتقال، وكل ما يتوارثه الإنسان، ويرى بعض علماء الانثروبولوجيا بأنه يمكن تقسيم عناصر الثقافة إلى قسمين كبيرين هما (١٥:ص ٩٤-ص ١١١).

وبناءات على ذلك يمكن تقسيم عناصر الثقافة الى:

١. العناصر المادية أو ما يسمى المكونات المادية أو القطاع المادي للثقافة ويقصد بها ما أنتجه الإنسان ويمكن ان نلمسه بالحواس المعروفة فهي ما يستعمله الإنسان في حياته اليومية من (أدوات، وأثاث، ومسكن، ووسائل نقل وسفر، وملبس، وأسلحة، ومباني، وحلي، وعادات معينة في طريقة الغذاء).

٢. العناصر غير المادية أو ما تسمى بالعناصر المعنوية للثقافة: ويقصد بها القيم والعرف والعادات والتقاليد وقواعد السلوك والأخلاق. والى جانب ذلك هنالك أيضاً:

٣. المكونات الاجتماعية أو ما يسمى القطاع الاجتماعي للثقافة فهو ما يطلق عليه اصطلاح البناء الاجتماعي (Social Structure) والمقصود هنا هو النظم الاجتماعية التي عن طريقها تصل مجموعة من السكان إلى حالة من التكامل والترابط وهي الحالة اللازمة إلى تكوين المجتمع، وان البناء الاجتماعي هو هيكل المجموعة الاجتماعية من الناس المستمرة في الوجود لفترة كافية من الزمن وتتشأ بين أفرادها علاقات وتفاعلات ينشأ عنها مجموعة من النظم الاجتماعية تتيح له مركز اجتماعي يؤدي دوره فيه وتحدد نمط سلوكه المطلوب منه داخل الهيكل أو البناء الاجتماعي لذلك المجتمع.

٤. الجانب الفكري أو ما يسمى القطاع الفكري للثقافة فيشمل العناصر والمركبات والنظم الثقافية التي يغلب عليها الأفكار والعواطف ويتفق اغلب الانثروبولوجيين على ان هذا القطاع يشمل (اللغة، والفن، والسحر، والدين والعلم).

يرى بعض الباحثين على ان - عولمة الثقافة- ما هي إلا عملية تعميم الثقافة الأمريكية على العالم، وهناك من الباحثين الأمريكيين يحاولون الإيحاء إلى ان هناك عوامل سلبية في الثقافات الأخرى مما يؤدي إلى اللجوء إلى الثقافة الأمريكية باعتبارها

الحل (السحري) لجميع السلبات الموجودة في ثقافة الآخر، مما يؤدي إلى سيطرة الثقافة الأمريكية بالتالي إضافة إلى وجود سلبات في الثقافات غير الأمريكية على سبيل المثال (أنها ثقافات نخبة أو صفوة، هي ثقافات مكبلة بالقيود وهي ثقافات ذات توجهات دينية وتستخدم لغة لا تفهمها غير فئة قليلة من الصفوة أو رجال الدين ومن ثم هي لا تلبي حاجات الإنسان المعاصر).

كما وقد ذهب (فرانسيس فوكوياما F. Fukuyama) في كتابه " نهاية التاريخ" (١٩٨٩، ((إلى حتمية سيادة الحضارة الأمريكية وهيمنتها في كل المجالات ويرى ان الحضارة الأمريكية قد وصلت أعلى مستويات الرقي والتقدم الذي يمكن ان يبلغه الإنسان في أي زمان ومكان وان الإنسان الغربي صانع هذه الحضارة وهو أعلى وأرقى سلالة بشرية يمكن ان تخرج إلى الوجود وانه خاتم البشرية)) ١٣:ص ١٠، كما وأفرزت الثورة التكنولوجية في مجال الاتصال ظهور الإنتاج الجماهيري والذي ينظر إلى العالم بكافة أجناسه وشعوبه باعتباره سوقاً يجب ان يخضع لمعايير موحدة، لذا كرست فكرة السوق العالمية جهودها في مجال صناعة المضامين الثقافية والمضامين الأخرى ذات الارتباط بالثقافة كالإعلان والترفيه، وظهر بذلك مصطلح ثقافة عالمية كونية تدفع العلم والعالم إلى الدخول في قالب ثقافي واحد.

وقد ظلت مسألة إيجاد ثقافة عالمية هاجس القادة والساسة الأمريكيين ويعتبرون عدم وجودها أمام تحقيق الأحلام والطموحات والأهداف الإستراتيجية، وفي ذلك يقول جورج بوش الرئيس الأمريكي السابق: هناك شرطان أساسيان للنظام الدولي الجديد المؤسس على هيمنة القانون الدولي لم يتوافرا بعد وما زالا بعيدين عن التحقيق في المستقبل القريب هما (١٧:ص ١):

أولاً: عدم وجود ثقافة دولية ومجتمع دولي متماسك قادرين على العمل، لتخفيف التنافسات وسوء الفهم المتبادل المؤدي إلى الصراعات وتصادم القيم الحضارية بين الأمم.

ثانياً: ما زال الأمر الواقع الحالي غير مقبول لكثير من الأطراف التي لا تتوافق مطالبها بسهولة مع الإطار الدولي الحاضر)).

وقد ظهرت توجهات نظرية تقول بحتمية قيادة أمريكا للعالم، مثل (نظرية نهاية التاريخ وظهور الرجل الجديد لـ(فوكو ياما) والتي دعمت فكرة الرأسمالية وسمو النموذج الأمريكي). وكذلك نظرية صدام الحضارات لـ(صامويل هنتنغتون S. Huntington) حيث قال: المصدر الأساسي للصراعات في العالم الجديد لن يكون بالدرجة الأولى إيديولوجياً ولا اقتصادياً، ان الانقسام الكبير بين البشر والمصدر الأساسي للخلاف سوف يكون ثقافياً، وتلك النظرية دعت إلى حتمية الصراع الإيديولوجي بين الشرق والغرب. كل ذلك حمل جملة من المفكرين للقول بخطورة تلك الإفرازات ومساسها بالأمن الثقافي والفكري للعالم - خصوصاً من غير الغربيين وظهرت مصطلحات تعكس حالة القلق والتوجس من زحف الثقافة الإنجلو أمريكية، مثل: الغزو الفكري... الاختراق الثقافي... العولمة الثقافية... الهوية... الخ. ويشير عدد من الباحثين في الثقافة والعولمة الثقافية بتحول مفهوم الثقافة فعند النظر إلى التعريف الكلاسيكي للثقافة (بأنه مجموعة من العادات والتقاليد وأنماط السلوك المادية والمعنوية التي تميز شعباً عن غيره من الشعوب)، هذا التعريف كان كافياً بحد ذاته عندما كانت المجتمعات تتحكم بالتنشئة الاجتماعية، ولم يكن للمؤثرات الخارجية دوراً كبيراً في التأثير على البنية الثقافية، ولكن في ظل الثورة المعلوماتية وهذا التدفق الهائل للأفكار والقيم وأنماط السلوك عبر الفضائيات وشبكات الانترنت بأساليب مشوقة ومغرية ومن السهل الوصول إليها، لم تعد الثقافة نتاجاً وطنياً خالصاً ولم تعد لا النظم السياسية والاجتماعية ولا البنى التقليدية قادرة على التحكم بالتنشئة الاجتماعية وبالتالي بمصادر ومغذيات الثقافة الوطنية(١٤:ص ١).

ولا بد لنا من بيان الصلة بين الاعلام والعولمة لان الاعلام يرتبط بالبنية السياسية الدولية وبالبنية الاقتصادية وبالبنية الثقافية وعالم الاعلام في الوقت الحاضر، هو عالم بلا دولة وبلا أمة وبلا وطن لان الحكومات فقدت السيطرة على فضائها،

وأصبح الفضاء غير المحدود هو المكان الذي تتحرك فيه العولمة الإعلامية أو هو وطن الإعلام، هذا الوطن الإعلامي يستخدم ما يزيد على خمسمائة قمر صناعي تدور حول الأرض ويستقبل بثها أكثر من مليار من أجهزة التلفزيون، وإن كل مدخلاته ومراكز تشغيله واليات التحكم فيه تأتي من شمال الكرة الأرضية، وتبين لنا إحصاءات منظمة اليونسكو (١٨:ص٦٦) ان هنالك ٣٠٠ شركة إعلامية هي الأولى في العالم، وجدنا بينها ١٤٤ شركة أمريكية و ٨٠ أوربية و ٤٩ يابانية، ومن بين ٧٥ الأولى في مجال نقل المعلومات إلى الجمهور هناك ٣٩ شركة أمريكية و ٢٥ أوربية و ٨ يابانية، ومن بين الشركات ٨٨ الأولى في قطاع الخدمات (المعلوماتية والاتصالات البعيدة المدى) نجد ٣٩ أمريكية، ١٩ أوربية، ٧ يابانية ومن ١٥٨ شركة في قطاع التجهيزات نجد ٧٥ شركة أمريكية و ٣٦ أوربية و ٣٣ يابانية، ويوجد الباقي بأكمله تقريباً في الشمال في استراليا وكندا (١١:ص٦٧-ص٦٨).

ويحدد (بول كيركبرايد) أربع مراحل لتأريخ العولمة وهو القائل:إن العولمة الراهنة ما هي إلا صورة منقحة ومتطورة لعولمة تعود إلى بداية التأريخ. وتلك المراحل هي (١٤-ص٥):

١. العولمة قبل الحداثة ما بين بداية التأريخ وعصر النهضة.
 ٢. العولمة في ظل الحداثة الجديدة من ١٥٠٠ - ١٨٠٠.
 ٣. العولمة الحديثة من ١٨٥٠ - ١٩٥٤.
 ٤. العولمة المعاصرة من ١٩٥٤ وحتى الآن.
- كما وصاغ (رونالد روبرتسون) خمس مراحل تاريخية للعولمة منذ بدايات القرن الخامس عشر كانطلاقة لها وهذه المراحل هي (المرحلة الجنينية مرحلة النشء، مرحلة الانطلاق، مرحلة الصراع من اجل الهيمنة وأخيراً مرحلة عدم اليقين)، ان هذه التوجهات ترى بان العولمة في جذور النظام الرأسمالي بل هي المرحلة الراهنة من مراحل تطور النظام الرأسمالي (١٩:ص٣٠-ص٣٢).

وعند النظر إلى الوجه الآخر للعولمة بوصفها فكرا انسانيا فهي تضرب بجذورها إلى ما قبل النظام الرأسمالي كنظام اقتصادي وسياسي وإلى ما قبل وجود الولايات المتحدة الأمريكية على الخريطة السياسية، ويمكن القول ان (الفلسفة الرواقية) أول من بشر ودعا للعولمة دون ان تسميها عولمة من خلال مبدئين هما أساس فكرها (القانون الطبيعي) (قانون كل البشر الذي لا يفرق بين الناس على أساس الدين أو الموطن أو الخلفية الاجتماعية والمبدأ الآخر (الدولة العالمية والمواطنة العالمية أو مدينة العالم) ومبدأ هذه المدينة كما يقول (زينون مؤسس هذه الفلسفة) يكمن في ان الناس يجب ان لا يتفرقوا في مدن وشعوب لكل منها قوانينها الخاصة لان كل الناس مواطنون، ولان لهم حياة واحدة ونظام واحد للأشياء كما هو حال القطيع الموحد في ظل قاعدة قانون مشترك ١٤: ص ١.

المحور الثالث: ميكانيزمات العولمة:

لقد مر النظام الرأسمالي بمراحل وتطورات نحو هدفين ظلا من ثوابته وإستراتيجيته، وان تغيرت آليات تدعيمه وتجديده حسب المتغيرات الداخلية والخارجية، ومُسنداً من خلال الاستعمار بثوبه القديم، حيث تركز الهدف الأول على التجديد والتطهير والإبداع في داخل النظام الرأسمالي ذاته بهدف تحقيق نمط نموذجي بالقوة الاقتصادية والعسكرية والحضارية والسياسية يتميز بها عن أي نظم أخرى يمكن ان تنافسه، وتمثل الهدف الثاني في دعم الهيمنة الخارجية من اجل تحقيق الهدف الأول.

ومع التطورات الحديثة خاصة في مجال التقنية والاتصالات والمعلومات تطورت آليات الهيمنة وتجلياتها الاقتصادية والسياسية والثقافية، فقد اتجهت آلياتها إلى تدويل الاقتصاد وتحويل رأس المال وقوة العمل والإنتاج وكذلك تدويل أنماط الاستهلاك بل وتحويل الثقافة ذاتها، أي عولمة العالم وجعله قرية صغيرة واجتماعيا، مواردها وثرواتها، وإذا كانت منظمة التجارة العالمية تمثل في المفهوم الماركسي البناء التحتي للعولمة فان البناء الفوقي تشكله ثقافة العولمة الجديدة، التي تتبنى ترويجها وترسيخها

وتكريسها لوسائل الاتصال العابرة للحدود من أقمار اصطناعية وشبكة انترنت وهواتف نقالة... الخ ويرى أحد الباحثين أن العولمة تعني الأمركة فيقول: إن سادة العالم الجدد أرادوا ان يسودوا اقتصادياً وثقافياً، بحيث يغدو اقتصادهم الرأسمالي النمط الاقتصادي السائد والمسيطر عالمياً، بينما تقوم ثقافتهم الاستهلاكية بمهمة إلغاء وشطب الثقافات المحلية والقومية والوطنية في العالم بحجة أننا أصبحنا عالماً واحداً وهذا ما أكدته ودعا إليه الرئيس الأمريكي السابق (بيل كلنتون) إلى القول: إن أمريكا تؤمن بأن قيمها صالحة لكل الجنس البشري، وإننا نستشعر ان علينا التزاماً مقدساً لتحويل العالم إلى صورتنا (٢٠:ص ١١٩).

ويمكن إيجاز العوامل الرئيسة المؤدية الى تصيير العالم (قرية صغيرة) بالاتي:

١. تقارب رغبات وأذواق المستهلك على المستوى العالمي وهو شعار المنادين بعولمة الأسواق حيث يرون بأن احتياجات ورغبات العالم متجانسة تماماً، وان كل مستهلك سواء إن كان في دولة متطورة أو نامية يرغب في استهلاك المنتجات العالمية.
٢. انخفاض تكاليف النقل وزيادة السفر وتحسن قنوات الاتصال، من خلال وسائل عديدة منها الاعتماد المتبادل على الحاويات الضخمة والسفن العملاقة بالإضافة إلى انخفاض أسعار البترول.
٣. هو منحنيات الخبرة التي يمكن ان تقود إلى تخفيض تكاليف التصنيع وتحسين تطوير العملية الإنتاجية.
٤. هو التطور التكنولوجي الهائل، الذي يعتبر سبباً في تفجر العولمة وتدعيمها.
٥. هو السرعة والتوقيت، حيث تعتبر السرعة من الأسباب الجوهرية التي دعمت العولمة بكل جوانبها.
٦. يتمثل في تدخل الحكومة المحلية من خلال فرض الرسوم الكمركية وتقييد الملكية مما أثر على صناعاتها المحلية.

٧. يكمن في اقتصاديات الحجم والتي مفادها (ان المنتج الذي ينتج بحجم كبير يستطيع ان يخفض تكاليف الإنتاج وخاصة التكاليف الثابتة) ولما كان السوق المحلي بطبيعته محدوداً وغير كبير كفاية فان الحل يكمن في الخروج للعالمية أو الاتجاه إلى الأسواق العالمية.

٨. في اقتصاديات التنويع، والمقصود بالتنويع مقدرة المصانع على إنتاج عدد كبير من السلع المتنوعة والمختلفة القابلة للتسويق عند مستويات تكلفة أقل. ومن أهم الميكانيزمات المعتمدة في تحقيق العولمة هي:

أولاً: الضغوط الاقتصادية.

ويقوم على فكرة وحدة السوق، وإزالة العوائق أمام حركة رأس المال، وتحويل العالم إلى مجتمعات صناعية منتجة - وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية- ومجتمعات مستهلكة، ولا بد للمستهلك ان يخضع للمنتج بطريقة أو بأخرى وهي حقيقة يدركها الجميع وكما هو معروف فان المنتج يحمل هم نشر ثقافته وقيمه ويعبر عن مجتمعه من خلال فرض ثقافته المحلية وجعله طابعاً عالمياً وذلك باستخدام مجموعة من الوسائل والآليات الاقتصادية والتي مرّ ذكر بعضها سابقاً ومنها أيضاً:

١. صندوق النقد الدولي: ويقوم على ضبط النقد الدولي واستقراره.
٢. البنك الدولي: وهو منظمة أممية يقوم على الإقراض ودراسات الجدوى في مجال الإنشاء والتعمير للدول المتضررة من الحروب والدول الفقيرة.
٣. منظمة التجارة العالمية.

وعند النظر إلى تلك المؤسسات الثلاثة، فإننا نلاحظ بأنها تشترط على الدول الراغبة في الاستفادة من مزاياها الاقتصادية شروطاً لا يمكن تصنيفها إلا في الإطار الثقافي والفكري، مما يؤكد على كون العولمة الثقافية هدفاً على الرغم من ان الإطار أو الشكل لتلك المؤسسات اقتصادياً.

ثانياً: التوجيه الإعلامي.

تتمثل الهيمنة الاعلامية بالمؤسسات العملاقة التي تمتلك نواصي وسائل الاعلام من قنوات فضائية ودور نشر وغيرها. وبرز هذه المؤسسات هي:

١. مجموعة تايم وورنر (Time- Warner): وهي اكبر شركة إعلامية في العالم تفوق مبيعاتها ٢٥ مليار دولار سنوياً، وتمتلك عدة قنوات تلفزيونية أشهرها (CNN) التي بلغت من قوة تأثيرها في الرأي العام العالمي على الصعيد الثقافي والسياسي، التي جعلت بطرس غالي الأمين العام للأمم المتحدة السابق يعلنها العضو رقم ١٦ في مجلس الأمن.

٢. مجموعة برتلزمان (Bertels Man): وهي اكبر مجموعة إعلامية في أوروبا تفوق مبيعاتها ١٥ مليار دولار سنوياً، وتمتلك عدة قنوات تلفزيونية في ألمانيا وفرنسا وبريطانيا، و ٤٥ دار نشر وأكثر من ١٠٠ مجلة.

٣. مجموعة فياكام (Viacom): وهي مجموعة أمريكية قوية دخلها السنوي يبلغ ١٣ مليار دولار وتمتلك ١٣ محطة تلفزيونية أمريكية مهمتها الرئيسية هي نشر الثقافة الأمريكية.

٤. مجموعة دزني (Disney): وهي اكبر منتج لمواد الأطفال في العالم وتمتلك شبكة (ABC) إضافة إلى مجموعة من القنوات الفضائية، دخلها يفوق ٢٤ مليار دولار سنوياً.

٥. مجموعة نيوز كورپريشن (News Corporation): وتمتلك شركة فوكس وشبكتي ستار وسكاي للإنتاج السينمائي والبرث التلفزيوني إضافة إلى ٢٢ محطة تلفزيونية و ١٣٢ صحيفة و ٢٥ مجلة، وتعد اليوم اكبر لاعب دولي في مجال الإعلام حول العالم، وتزداد خطورة بثها في بث البرامج بلغات مختلفة.

٦. مجموعة (T.C.T): وهي مجموعة متخصصة بالبرث التلفزيوني عبر الكابل المدفوع بالاشتراكات، وتمتلك قمرين صناعيين للبرث حول العالم (٢١:ص ١٤).

إضافة إلى وجود كثير من الشركات وعدداً من المحطات التلفزيونية والصحف العالمية والمجلات التي ذكرناها سابقاً في طيات هذا البحث إلى جانب شبكات الانترنت ووسائل الاتصال الحديثة التي سهلت وصول الخبر بسرعة وأثرت على القيم الثقافية والسلوكيات بطريقة مبهرة ملحة ومستمرة والتي أفرزتها الثورة التكنولوجية.

ثالثاً: المؤتمرات والاتفاقيات الدولية.

وتستخدم تلك المؤتمرات والاتفاقيات الدولية الطرف الأمريكي، وهو الصانع الأساسي والخفي للعولمة - خصوصاً العولمة الثقافية- بغية الإيحاء للشعوب بأن ما يصدر من قرارات لتلك المؤتمرات والهيئات الدولية إنما هو مطلب دولي عالمي وليس مطلب قطب أحادي واحد، ومن ابرز هذه المؤتمرات والاتفاقيات:

١. اليوم العالمي لحقوق الإنسان.
٢. المؤتمر الدولي للسكان.
٣. اليوم العالمي للشباب.
٤. المؤتمر العالمي للمرأة.
٥. هيئة الأمم المتحدة.
٦. مجلس الأمن الدولي.

رابعاً: الشركات العملاقة متعددة الجنسيات.

لقد نجحت الكثير من تلك الشركات في الهيمنة على السوق بسبب نوعية منتجاتها وخدماتها، وبضخامة رأسمالها وباندماجاتها، ويكفي ان نعلم ان رأس مال الشركات المندمجة في مجال الحاسبات فقط على مستوى العالم قد قفز إلى ٤٢٦ مليار دولار عام ١٩٩٩ بينما كان ٢١ مليار عام ١٩٨٨ (٢٠:ص١٢٠).

وهناك من الشواهد على ما أصبحوا عليه رؤساء هذه الشركات من القوة والنفوذ والتأثير بالتأثير على الدول ورؤساءها بل وإخافتها عند مخالفة القيم الثقافية التي يؤمنون بها

عبر تسليط ذلك الغول المسمى بالشركات العملاقة وهو ما دفع مستشار الرئيس الأمريكي السابق بالقول: في السابق كنت أمني نفسي ان أكون رئيساً أو بابا، أما الآن فاني أود ان أكون سوق المال إذ سيكون بإمكانني ان اهدد من أشاء.

المحور الرابع: الأنثروبولوجيون والاستعمار

يختلف معنى الأنثروبولوجيا من بلد لآخر فعند الأمريكيين تسمى بالأنثروبولوجيا الثقافية بينما عند الفرنسيين يشار إليها بالإنثولوجيا والإثنوغرافيا، وفي انكلترا اختار العلماء هناك تسمية هذا العلم بالأنثروبولوجيا الاجتماعية ونظروا إليها باعتبارها علماً قائماً بذاته لا يدرج تحت أي من التخصصات الأخرى أما في روسيا يشيع استخدام مصطلح الإثنوغرافيا (٢٢:ص ١٠-ص ١١).

وإذا كانت الانثروبولوجيا تعني (علم الإنسان) فإنها في الواقع ليست العلم الوحيد الذي يهتم بالإنسان، وهناك العديد من العلوم تهتم بدراسة الإنسان أيضاً سواء كانت العلوم الاجتماعية أو التاريخ أو علم الأحياء وعلم النفس والجغرافية البشرية والأجنة والتشريح والطب والايكولوجيا والوراثة وغيرها، والسؤال المهم هنا ما هي الميزة التي تميز الدراسات الأنثروبولوجية عن تلك العلوم، وإذا نظرنا إلى مجموعة العلوم التي تهتم بدراسة الإنسان يمكننا ان نجعلها في ثلاث مجموعات وهي:

أولاً: مجموعة العلوم البيولوجية: مثل البيولوجي والفسولوجي والتشريح وعلم الأجنة والطب... وغيرها، فان هذه الفئة تدرس الناس كوحداث بيولوجية قائمة بذاتها، فيما يختص بعملية حياة الإنسان والخلايا وتطورها وانقسامها أو وظائف الأعضاء التي يتكون منها جسم الإنسان بالإضافة إلى عمليات تشريح جسد الإنسان للتعرف على مكوناته الداخلية لمعرفة الأجنة البشرية ومراحل تطورها وأشكالها للوصول إلى مستوى صحي أفضل ومعرفة الأمراض المختلفة التي يصاب بها الإنسان وأسبابها وطرق التشخيص وانسب الطرق العلاجية فان هذه الفئة من العلوم تقتصر على دراسة جانب واحد فقط من الإنسان وهو النظر إليه بوصفه كائن بيولوجي.

ثانياً: وهي مجموعة العلوم الاجتماعية: مثل علم الاجتماع وعلم النفس وعلم السياسة وعلم الاقتصاد والتاريخ والجغرافية البشرية... الخ، فإنها تلقي الضوء على جوانب أخرى من الإنسان، وكل علم منها يهدف إلى إلقاء الضوء على زاوية معينة من الزوايا الاجتماعية للإنسان، فعلم الاجتماع يهتم بدراسة الحياة الاجتماعية للإنسان سواءاً في شكل زمر أو جماعات أو مجتمعات محلية أو كبيرة ودراسة نواحي التنظيم الاجتماعي ودراسة النظم المجتمعية التي " خلقها الإنسان " سواءاً الاقتصادية أو السياسية أو الدينية أو الصناعية... الخ، والعالم السياسي أو الاقتصادي يهتمان بدراسة السلوك السياسي أو الاقتصادي للإنسان، وعالم التاريخ يهتم بدراسة الأحداث التاريخية التي مرَّ بها البشر، والمختصون بالجغرافية البشرية يركزون على البيئة الجغرافية ودورها في التأثير على حياة الإنسان، وان علم النفس يتناول دراسة الإنسان كأفراد - ولكن ليس من الناحية البيولوجية- من الناحية السيكلوجية موضحاً السمات الشخصية لكل فرد وتناول جوانب الشعور واللاشعور... الخ، فإننا نلاحظ ان كل علم من تلك العلوم يلقي الضوء على جانب اجتماعي محدد من الإنسان.

ثالثاً: وهي الدراسات البيئية التي توضح العلاقات المتبادلة بين الإنسان والبيئة وما ينتج عن هذه العلاقات من أنساق ونظم اجتماعية ويسمى هذا النوع من الدراسات بالايكولوجيا ومنها الايكولوجيا الطبيعية، والايكولوجيا البشرية والايكولوجيا الاجتماعية.... الخ (٢٢:ص ١١-ص ١٩).

أما الأنثروبولوجيا فإنها تتميز عن العلوم السابقة والتي تدرس الإنسان من عدة جوانب: أولاً: نجد ان الانثروبولوجيا هي علم اشمل من العلوم السابقة وأنها تجمع في علم واحد الجوانب البيولوجية والاجتماعية والثقافية للإنسان من خلال ثلاثة جوانب مهمة يتطرق إليها عالم الانثروبولوجيا وهي:

أ. الجانب البيولوجي: من خلال دراسة الإنسان بان له سماته المورفولوجية والفسولوجية مثل ما هو أصل الإنسان، وكيف نشأ، وما هي المراحل التي مرَّ بها، والأجناس البشرية.

ب. الجانب الاجتماعي: من خلال دراسة الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع وأنه خلق العديد من الظواهر الاجتماعية وقام بإنشاء المجتمعات المختلفة، وكون العديد من النظم الاجتماعية سواءاً الاقتصادية أو السياسية أو الدينية أو القروية، وكون العديد من العلاقات الاجتماعية وله بناء اجتماعي متميز عن بقية الكائنات الحية.

ج. من خلال دراسة الإنسان باعتباره الكائن الوحيد الحامل (للثقافة) ولا يشاركه فيه أي كائن حي آخر مثل اللغة والعادات والتقاليد والقيم والأعراف والمعتقدات والفن وطرق التربية والتنشئة الاجتماعية وبإمكانه ان ينقل خبراته من جيل إلى آخر.

ثانياً: هو ما تتميز به الانثروبولوجيا عن العلوم الأخرى من خلال دراسة الإنسان عن طريق الدراسة الحقلية الميدانية (Field study) فبينما يقوم المؤرخون في دراستهم من خلال الوثائق القديمة والمستندات والمخطوطات وعلماء النفس يقومون بإجراء بحوثهم في المعامل باستخدام الطرق التجريبية المختلفة ويعتمد علماء الاجتماع على سجلات التعداد والوسائل الأخرى، فبالمقابل فإن الصورة العامة للأنثروبولوجيا هي صورة الشخص الذي يحزم أمتعته ويحمل معه أجهزة التسجيل والمذكرات وآلات التصوير ويذهب بنفسه للإقامة لفترة من الزمن في المجتمع الذي ينوي دراسته، لدراسة أنماط الحياة وخصائص الناس وأنماط سلوكهم وأساليبهم التكنولوجية.

ثالثاً: إن الكثير من التخصصات سواءاً العلوم البيولوجية أو الاجتماعية بها حاجة إلى مساعدة الانثروبولوجيين في جوانب معينة، وتستفيد من الانثروبولوجيا بحكم سمتها الميدانية في حل الكثير من مشكلات تلك العلوم في التعامل مع البشر ولا يكاد يوجد علم إلا وتشاركه الانثروبولوجيا اهتماماته.

هذا ولا يشترط على الانثروبولوجي ان يكون ملماً بكافة الجوانب والفروع بل لكل انثروبولوجي ميدان أو فرع مختص فالانثروبولوجيا فروع عديدة من أهمها الفروع الانثروبولوجية هي: الأنثروبولوجيا الطبيعية، الانثروبولوجيا الاجتماعية، الأنثروبولوجيا الثقافية والتي تقسم إلى الإثنوغرافيا والاثنولوجيا والاركيولوجيا واللغويات، الانثروبولوجيا

الحضارية والانثروبولوجيا القانونية والانثروبولوجيا الطبية وانثروبولوجيا الاتصال...
(الخ).

لذلك فالانثروبولوجيا هي علم يساعد على:

١. حل المشكلات الناتجة عن الإدارة والحكم المحلي في المجتمعات البدائية
والبسيطة.

٢. معالجة مشكلات التغير الحضاري السريع والمساعدة على التكيف المناسب.
ومن الاتهامات التي اتهمت بها الانثروبولوجيا عند نشأتها وازدهارها بأنها علم نشأ
في أحضان المستعمر ويدعم منه لكي يخدم أغراضه الاستعمارية سواء أكان
الاستعمار كلاسيكياً حديثاً.

ويرد هذا الاتهام -بموضوعية- جيرار ليكلرك في كتابه (الانثروبولوجيا والاستعمار)
انف الذكر من خلال دراسته العلاقة بين الأنثروبولوجيا والاستعمار منذ نشأتها فيخلص
إلى: الهيمنة الاستعمارية والقوى الامبريالية هي التي استغلت الانثروبولوجيا في خدمة
اغراضها.

ولما كان ميدان الانثروبولوجيا في بداياتها المجتمعات "البدائية"* أو التقليدية
والتي كانت ببساطة جميعها خاضعة للاستعمار فلقد كان بعض الانثروبولوجيون
الأوائل بهدف دراستهم لتلك المجتمعات يعملون إلى جانب المستعمرين من حيث
يعلمون أو لا يعلمون، وإن هذا التعامي لم يكتشفه علماء الانثروبولوجيا إلا متأخراً
خصوصاً مع البدايات الأولى لنشأة هذا العلم (٢٣:ص ٨).

ويمكن القول: إن الواقع الاستعماري قدم حقلاً للأنثروبولوجيا (مختبراً) تقيم فيه
تجاربها وتتحقق به من مفاهيمها، وبالمقابل يحصل الاستعمار على معلومات ميدانية
تسهل عليه إدارة شؤونه وتضمن سيطرته على تلك المجتمعات (٢٣:ص ١١٣).

أما الانثروبولوجيا المعاصرة فقد كان هدفها التخلص من الممارسات الاستعمارية لكن
هذا لم يحدث إلا ببطء وهذا ما عمل عليه العديد من علماء الانثروبولوجيا من أمثال
مالينوفسكي وليفي ستروس حين امتدح جاك بيرك ليفي ستروس (ذلك العالم

الانثروبولوجي الذي فك ارتباطه بالاستعمار وانه شكّل مفهومنا لما هو عقلي ومنطقي وكان أكثر عمقاً في إيضاح الغرض من الانثروبولوجيا بعيداً عن الممارسات (الاستعمارية).

وفي أعقاب الحرب العالمية الثانية ازدهرت الانثروبولوجيا بصورة ملحوظة كما وازداد إقبال الحكومات المستعمرة كبريطانيا وأمريكا وفرنسا على استخدام الانثروبولوجيين في مراكز حسّاسة في وزارة الخارجية والبحرية والمواصلات والاستعلامات وقد حظيت الدراسات الانثروبولوجية بعناية الدول المستعمرة والتي لها مستعمرات لمعرفة النظم السياسية وأنظمة الحكم والأحوال الشخصية والمعيشية والنظم العائلية والمعاملات والطقوس والمراسيم الدينية والعادات والتصرف والتقاليد مما يساعد تلك الدول المستعمرة في تشكيل سياساتها وتلويّن أنظمتها لحكم هذه الجماعات كي تظل في حالة ولائها وتبقى تحت سيطرتها، وقد استغلت البلدان المستعمرة الدراسات الانثروبولوجية سياسياً كما استغلّتها اقتصادياً على اختلاف فترات نشأتها وتطورها وازدهارها كعلم مستقل بعيداً عن الهيمنة الاستعمارية، وإن هذا الفرع من الدراسة قد قدم خدمات إنسانية نبيلة إذ إنه أدى إلى رفع المستوى المعيشي لتلك الشعوب عن طريق تزويدهم بوسائل العلم الحديثة والآلات المتقدمة ومساعدتهم في التقدم الحضاري بالإضافة إلى معالجة مشكلات التغيير الحضاري السريع والمتنوع كما وساعدت تلك الشعوب على التكيف المناسب (١٥:ص ٨١-٨٢). والمعروف عن الانثروبولوجيا أيضاً احتضانها للمجتمعات القديمة البائدة والحديثة والمعاصرة وإن هذا العلم يؤمن بالنظرة العلمية الشاملة التي تهتم بالزمان القديم والحديث باعتبار الحاضر امتداداً للماضي، لذلك فالتنوع الذي تهتم به الانثروبولوجيا تشكل مادة علمية بالإضافة إلى النظرة الشمولية للإفادة من المعلومات والنتائج التي توصلت إليها في معالجة مشكلات الحاضر وعدم الاكتفاء بالتعمق في تراكيب الحضارات القديمة أو البدائية التي انشغل بها طيلة النصف الأول من القرن العشرين، وإن أعظم ما يميز الانثروبولوجيا عن العلوم الأخرى هي طبيعتها المقارنة بدراسة الوف الجماعات والمجتمعات البشرية في

كافة القارات وعلى كل المستويات الحضارية، كل هذا جعلت منه علماً مؤهلاً لتوفير الأطر المناسبة لفهم الواقع الإنساني فهماً علمياً غير متحيز وان توجهاته الحديثة جعلته في مقدمة العلوم الأخرى في صد التيارات العنصرية والشوفينية والاستعمارية والرجعية للأخذ بيد الإنسان المقهور والدفاع عن حقوقه، وهو علم يوفر معلوماته ومناهجه للعلوم الاجتماعية والصرفة للإفادة منه أيضاً في التصدي لما يعينها من ظواهر (٢٥:ص ٦).

المحور الخامس: الانثروبولوجيون والعولمة

بعد أن بيّنّا نشأة العلم واتجاهاته ومنطلقاته العلمية والنظرية، ولما كان ميدانه الأساسي هو المجتمعات البدائية أو المجتمعات البسيطة والتي كانت أغلبها واقعة تحت الممارسات الاستعمارية أو الاستعمار المباشر، وعندما تغيرت الايديولوجيا الاستعمارية وأصبحت تفكر ملياً في إعادة بناء هيكليتها وسياساتها وممارساتها الاستعمارية غير عن ما كانت عليه في السابق سياسياً واقتصادياً وعسكرياً، تمخض عن ذلك ولادة مصطلحات جديدة ومعاصرة وعلى شكل مراحل في فترات زمنية متعاقبة شغلت المفكرين والكتّاب والباحثين كالتسمية والتحضر والحادثة وما بعد الحادثة والعولمة، فكان لزاماً على الانثروبولوجيين خوض غمار هذه المصطلحات والوقوف على أبعادها ومدى تأثيرها على الواقع الإنساني.

لذا فقد انصب اهتمام الانثروبولوجيين على تغيرات اجتماعية معينة خصوصاً في أعقاب الحرب العالمية الثانية، وذلك بعد خلق نظم (عصبة الأمم) والتي كان من موضوعات اهتمامها الشعوب التي تعرضت لحكم الاستعمار، وقد انبثقت من (ميثاق عصبة الأمم) التأكيد الذي جاء على ان (خير الشعوب التي لا تستطيع الوقوف على أقدامها، وتطورها هو أمانة معقدة في عنق المدنية) (٢٤:ص ٣١٧).

فظهرت الانثروبولوجيا بصورة واضحة فرعاً متخصصاً في منتصف الستينيات في المجتمعات المختلفة - خاصة النامية- وأجريت الكثير من الدراسات الانثروبولوجية

وبدأت الاهتمامات بدراسة الظواهر والمشكلات الحضرية وقد تناولت الكثير من المسائل الحضرية التي تهتم بها العلوم الأخرى مثل علم الاقتصاد والسياسة وعلم الاجتماع الحضري، وأصبح للأنثروبولوجيا دوراً متميزاً في هذا المجال، والتي كانت قبل ذلك -فترة الحرب العالمية الثانية- ميادينها المهمة المجتمعات البسيطة والبدائية، لذا فقد تبلورت في هذه المرحلة الجديدة على ضرورة إعادة تعريف الأنثروبولوجيا بأنه العلم الذي يهدف إلى ((دراسة كل الشعوب على أنواع المواقف الاجتماعية والثقافية))، كما أشار (لويد وارنر) ((ان كل المجتمعات البشرية بدائية أو متحضرة بسيطة أو معقدة تعتبر موضوع دراسة الأنثروبولوجيا)) ٢٦:ص ٣-٤.

لقد ظهرت اتجاهات نظرية جديدة خلال القرن العشرين تعتبر نهاية عهد النظرية التطورية وما تلاها والتي تأثرت بها العلوم ومن بينها الأنثروبولوجيا، وبعدئذٍ ظهرت النظرية الوظيفية والتي سادت كل فروع العلم والتي تأثرت بها الأنثروبولوجيا تأثراً واضحاً حيث لا تبحث بالدرجة الأولى عن أصول النظم الاجتماعية ومعرفة مراحل تطورها - الذي كان سائداً في القرن التاسع عشر - ولكن يتم التركيز على معرفة وضعها الراهن والوظائف التي تؤديها للحفاظ على شبكة البناء الاجتماعي من الانهيار (٢٢:ص ٢٧٩)

فالوظيفية على أساس هذه التغيرات النظرية والعلمية التي سادت العالم كان هذا لا بد وان ينعكس على العلوم وميادينها ومن بين تلك العلوم الأنثروبولوجيا فقد زادت من اهتماماتها ووسعت من ميادينها وتفرع العلم إلى فروع اختص كل فرع منها بتناول قضايا ذات مساس بالواقع الحضاري المتغير للمجتمعات ومن الفروع المعاصرة أنثروبولوجيا الاتصال والأنثروبولوجيا الثقافية بالإضافة إلى الفروع التي ذكرناها سابقاً في طيات هذا البحث، فمن تلك المصطلحات والمفاهيم التي تتصل بموضوع الاتصال وموضوع الثقافة والمجتمعات والتي تبنتها الأنثروبولوجيا (الاتصال والاتصال الجماهيري ومواضيع التنمية والتنظيم والاتصال الثقافي والتغير الثقافي والاكتساب الثقافي والتخلف).

ان ما كتب عن هذه الموضوعة به حاجة الى افراد دراسة تحليلية خاصة،ولان دراستنا هذه محددة بمحاور اخرى فسنكتفي بتسليط الضوء على اسهامين اولهما محلي وهو ما قدمه الاستاذ الدكتور قيس النوري والثاني عالمي يتمثل بإسهام جيرار ليكرك بوصفه ابرز من راد هذه الموضوعة انثروبولوجيا.

يرى الأستاذ النوري في كتابه (الانثروبولوجيا الحضرية بين التقليد والعولمة)* بان الانثروبولوجيا من الاتجاهات التي اكتسبت دعماً واهتماماً متزايداً في العقود الأربعة الأخيرة حيث تصاعدت الدراسات والبحوث الحضرية حيث توغل الانثروبولوجيون عالم المدن وازدادت رؤيتهم نضجاً وعلماً كما ازدادت قناعتهم بالمكاسب العلمية التي يمكن تحقيقها من الانعطاف على هذا العالم غير المؤلف تقليدياً. إذ يركز الباحثون الانثروبولوجيون الحضريون على الوسائل والسبل التي من شأنها تذليل الصعوبات في بحث ظواهر الواقع الحضري بدلاً من الجدل الذي كان سائداً سابقاً حول إذا ما كان هذا الصنف أكثر ملائمةً لعلم الإنسان، ووصل الانثروبولوجيون اليوم إلى إجماع على إن مشكلات الريف والمدن في العالم الثالث لا تقبل الفصل بحكم تنامي التداخل والارتباط بين هذين العالمين المتكافلين.

ويتناول أيضا ابرز الاشكاليات والتعقيدات النظرية والمنهجية التي غالباً ما تخطر في أذهان الانثروبولوجيين عندما يثار موضوع المجتمع الحضري مقابل المجتمع الريفي، وقد عالج في كتابه الخلفيات التاريخية وإشكاليات التحضر وكيفية نشأة المدن وخصائص المدن ما قبل التصنيع التي تمثل الفترة الاستعمارية في أفريقيا واسيا حيث لمس الباحث درجات متباينة من التداخل بين تأثيرات الإدارات الاستعمارية وبواقي التراث القبلي والريفي، وإننا نعلم إن كثيراً من مدن العالم الثالث سبقت في وجودها الحملة الاستعمارية وتأثير التصنيع ولم تتغير إلا بدرجات محدودة من النواحي الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والمستجدات التي تولدت من اتصالها الحضاري بالحضارة الصناعية الغربية، وقد عالج أهم اتجاهات الصيرورة الحضرية مع استعراض لأبرز التحولات المقترنة بهذه الصيرورة، ومن الموضوعات التي تم طرقها التوجه التجاري

والنفعي الذي يزدهر مع تعاظم النزعة الحضرية وكرس أيضاً بعض مشكلات المدينة والتي تضمنت موضوع القيم وارتباطاته بمشكلات الواقع الحضري وخصص جزءاً من كتابه لتحليل قنوات وسياقات التحضر واختار موضوع السياحة كأحد أهم هذه القنوات حيث أظهر دورها في تقريب المسافات بين الشعوب وتذليل عقبات الاتصال الحضاري والعلمي والاجتماعي والاقتصادي والإيديولوجي، وكشف لنا أيضاً عن دور التمدن بوصفه انتشاراً حضارياً.

وقد اختتم كتابه بفصل خصص للعولمة وإشكاليات التحضر مبيناً مضامين العولمة ودلالاتها وحاولاً ربطها ببعض إشكاليات التحضر الريفي بالعالم الثالث وأهم معوقات التنظير الحضري في السياقات التي توحى بها العولمة ودرجة انطباق ذلك على مختلف جوانب الواقع الحضري والريفي في المجتمعات النامية كما ناقش العولمة وآفاق التحضر، وعلاقة العولمة وتعييدات التعددية الاثنية في العالم الثالث، وعالج أيضاً دور الانثروبولوجيا وفرصها في تعزيز حركة العولمة من حيث ما تملكه من تراث عالمي ثقافي يتيح لها أفضل الفرص في تخطي عقبات التمرکز العرقي والثقافي والكشف عن القواسم المشتركة التي توحد الجنس البشري على الرغم من اختلاف مستوياته الثقافية والتكنولوجية والعلمية فلعل العولمة تجد لها في الانثروبولوجيا اقدر نصير ومفسر ومنظر في فتح آفاق التفاهم الإنسانية بحسب وجهة نظره.

لقد وضع الانثروبولوجيون نظرية (الأقاليم الثقافية) انطلاقاً من محدودية مدى حركة التفاعل والتواصل الثقافي على الأقل في الأزمنة القصيرة نسبياً حيث جرى تفاعل الشعوب والأمم عبر قرون طويلة في سياقات تقليدية اتخذت صيغ الانتشار والاتصال الثقافي والتناقل البطيء في حدود إقليمية معينة، لكن تصاعد عمليات وتواتر التفاعل الجاري بين دول وشعوب العالم وتبادلها التأثير المباشر وتعاظم التكتلات وبرامج التعاون والتنمية الدولية المشتركة قد أدخلت العالم مرحلة جديدة لم تعد فيها المسافات الزمانية والمكانية تشكل عقبة تذكر في تواصلها، وهذا الواقع العالمي الجديد تجد الانثروبولوجيا نفسها أمام تحديات نظرية ومنهجية لا بد من مواجهتها لتجاوز القصور

القائم في رؤاها وبرامجها السابقة فلم يعد بمقدور الانثروبولوجيا - كباقي العلوم الاجتماعية- تجاهل إشكاليات وشؤون العصر التي تنظم حركات التحرر النسوي والمد الديمقراطي وتعاضم مسألة التعددية العرقية والاثنية، وانهيار الاشتراكية، وسرعة تبني نظام السوق وازدهار شبكة الانترنت وامتداد اتصال الأقمار الصناعية واتساع التسويق السياحي، والتي لابد من بحثها وفهمها في إطار تقارب العالم واشتداد حاجته إلى التفكير بمشكلات الإنسانية على أساس مصيرها المشترك.

ان عالما اليوم قد بلغ نقطة افتراق تقع بين خيارين رئيسيين: خيار التفكير المحلي كما تمليه اعتباراته الخاصة، وخيار التفكير العالمي الذي يدعو إلى رؤية المصالح والمشكلات المحلية في إطار ارتباطها بمشكلات العالم، فهناك مثلاً الفجوة الاقتصادية والتكنولوجية بين أقطار جنوب الكرة الأرضية حيث الفقر والتخلف وأقطار الشمال الصناعية الغنية المتقدمة، وهي تشغل عالما كله وليس اجزاءً منه، وبالتالي لا يمكن فصلها عن العولمة ولا عن دائرة اهتمامات الانثروبولوجيا. ولعل اقل ما يتوقع من الانثروبولوجيين ان يحاولوا تشخيص أهم تحولات القرن العشرين وما توحى به من اتجاهات ومؤشرات مستقبلية يمكن استشرافها قبل دخول القرن القادم.

ثم ناقش الأستاذ النوري ايضا الانثروبولوجيا ومعادلة العولمة بالقول ان من أهم خصائص الانثروبولوجيا أنها تعنى بالإنسانية في العالم كله، لكن هذه البديهة المعلنة منذ ظهور هذا العلم لا تجرد هذا التخصص من اهتماماته المحلية، أي ان هذه الاهتمامات تشكل حجر الأساس في تراكم المعرفة الانثروبولوجية التي يكون أساسها البحوث الميدانية الإثنوغرافيا التي تركز على جماعات محلية صغيرة قد تكون قرى أو عشائر أو تجمعات سكانية في أشكالٍ أخرى. وعلى هذا فليس ثمة تناقض بين الهدف الذي يتطلع إليه علم الإنسان وهو فهم الإنسان فهماً علمياً مركباً ومتكاملاً في كل جوانبه وأبعاده، وبين الوسيلة التي يستخدمها هذا العلم في جمع المعلومات من شتى أصقاع العالم لتكوين الصورة العالمية المطلوبة عن ماضي الإنسان وحاضره وآفاق مستقبلية.

وقد أشار الكاتب إلى مدى التوازن بين الجانب الانثروبولوجي الذي يأخذ بالعولمة مبدأً وأساساً استراتيجياً وبين المحلية التي كان وما زال لها حضور في أنشطته واهتماماته البحثية والتنظيرية والتنمية. كما يشير الكاتب إلى اهتمامات انثروبولوجي العالم الثالث والتي يتركز كثير منها على شؤون أقطارها المحلية مما قد يحدث قدراً من اختلال التوازن بين الجانب العالمي والجانب المحلي لهذا العلم، ومن الملاحظ ان الأقطار النامية تركز جزءاً من كفاحها لمعالجة مشاكلها المحلية التي تراكمت عبر سنوات الاستعمار بل وتحقيق التكامل والتناغم مع النظام العالمي الجديد الذي يحتل فيه الاقتصاد موقع الصدارة.

ان هناك آفاقاً واعدة في توسيع دور هذا الاختصاص في الأقطار النامية في سياقات التنمية والتحضر وما بعد الحداثة والعولمة معاً، ولا يخفى ان عالمنا المعاصر بلغة النظام العالمي الجديد يخضع إلى هيمنة الغرب، وقد يسمى (الأسرة الدولية) أو مجموعة الدول السبع تحت زعامة الولايات المتحدة الأمريكية، وفي بعض الأحيان قد نسمع من بعض دول المجموعة الأوربية تأييدها لتدخل الولايات المتحدة في شؤون الدول الأخرى وهي غالباً ما تكون من أقطار العالم الثالث. انه عالم التقنيات المتطورة المعتمدة على أسلحة الأضرار البعيدة والصواريخ الموجهة البعيدة المدى التي قلصت الحاجة لاستخدام الجيوش، وهو عالم الاتصال السريع والبريد الالكتروني وأقمار الفضاء والقنوات التلفزيونية ذات البث البعيد والتليفون المحمول، وفي الوقت نفسه انه عالم المجاعات والانتفاضات والإبادات العرقية والحروب الأهلية والتناحر الاثني والحركات الروحية المتطرفة.

أما (جبرار ليكلرك) صاحب كتاب الانثروبولوجيا والاستعمار* في عام ١٩٧٢. فيقدم لنا رؤية متميزة في مؤلفه المعنون (العولمة الثقافية، الحضارات على المحك) فقد ركز فيه على البعد الثقافي بعدها إبراز لعلاقات تقارب بين مجتمعات مختلفة متباينة ومتصارعة، ويتساءل ألا يجدر بنا ان نرى بعد الآن في العلاقة الحميمة بين الشرق والغرب، بين الإسلام والمسيحية، بين أمريكا والصين، بين اليابان وأوروبا، فجر

تاريخ جديد؟ وإذا كان الجواب إيجاباً فهل يكون هذا الاحتكاك حاملاً لـ (صدام حضارات) وقاتلاً؟ أو هل نعتبر المواجهة المسالمة تعبيراً عن بداية إنسانية واعية لنفسها كلياً، وولادة حقيقية لنوع إنساني حدده الفلاسفة سابقاً بوصفه نوعاً حيوانياً وُهبَ العقل والحس الاجتماعي بفطرته؟

ان ما يميز هذه الاطروحة انه من الصعوبة بمكان فهم الخطابات المطروحة - سواءً لـ (ادوار سعيد وميشال فوكو وهنتغتون) - دونما اخذ الشروط التاريخية والجغرافية التي أنتجتها بعين الاعتبار، كانت الاثنولوجيا كما الاستشراق أول الأمر أداة بيد القوى الاستعمارية (فالمعرفة كانت (وتبقى) أحياناً أداة بيد السلطة)، ويبدو الكاتب مرةً بعد أخرى انه لا يمكن رد الاثنولوجيا إلى هذا الخطاب ذلك ان أصبحت أو يمكن ان تصبح معرفة أصيلة، فإذا كان بمقدور العلوم الاجتماعية ان تستمد أصولها من الحالة التاريخية للسلطات ومن السلطة الامبريالية والاستعمار وإذا كنا نجد في صلبها وفي أرشيفاتها القديمة بشكل خاص العديد من الأحكام المسبقة ومن المفاهيم الخاطئة والتصورات الوهمية ومن الإشكاليات التي تبدو لنا بعد الآن أيديولوجية، فمع ذلك يرى الباحث أنها تشكل المواد التي يجب على الباحثين في المستقبل استخدامها من اجل تطوير تاريخ عالمي أصيل وتطوير أنثروبولوجيا حقيقية، وهو يعد كبار علماء الاثنولوجيا وكبار المستشرقين ممن كانوا لا يمارسون النهب الثقافي ولا كانوا خدام الامبريالية برضاهم بل كانوا أيضاً وسطاء فعليين ممن يمررون الثقافة ونقاط عبور ما بين الحضارات.

ويشير أيضاً إلى إمكانية فك الارتباط بين المعارف والسلطات، ومثال موضوعي وحيادي يمكن تصويره وبلوغه أحياناً وذلك بواسطة "أركيولوجيا" أو تأويل ممكن، أو بواسطة أنثروبولوجيا عالمية وكوزموبولوتية عابرة للحضارات أو كونية بالقوة، ويورد لنا انه بإمكان النتائج الفكري عند كبار علماء الإسلاميات الأوروبيين والأمريكيين، وبواسطة عمل يقوم على التقطيع وعلى إعادة التأويل، ان يتجاوز هذا السياق القائم على التجزئة وان يصل إلى هدف إنساني كوني وعلمي وكان من جملة ما تطرق إليه الباحث وما

توخاه هو إبراز مظهر لم يركز عليه مطولاً في العولمة أي إبراز بعدها الثقافي، ومن ثم الدور الذي لعبه البحّاث ودور المثقفين في بعض أجزاء من العالم الذي وجدوا فيه سواءً كان وسطاء أو محررين، لم يكون ممن أطلقوا حصان طروادة الغرب، وروّاد عالميين لا يستمروا على أشكال السيطرة الثقافية الغربية ولا التعبير الثقافي عن كرة أرضية تمزقها حرب حضارات مسوّرة بخصوصيات هويات فاعلة على الصعيد العالمي وفي وسط المجموعات الحضارية الكبرى ما يميز الكرة الأرضية بشكل لا شفاء منه. والملاحظ على ليكراك-في هذا الطرح- بانه ليس متشائماً ولا متفائلاً فهو لا يجهل التوترات التي خلفتها أحداث الحادي عشر من أيلول ولا ما أعقبها من نتائج عسكرية وإرهابية، ولا التيارات العلمية والتكنولوجية التي تترك مجالاً للأمل بالوصول إلى تسامح أكبر أساسه الفهم الأفضل لما يقوم بين الثقافات، ان التوتر بين الأصولية الإسلامية- المتطرفون الدينيون الذي يطلق عليهم في الغرب الأصولية- وبين القوى المعلمنة، هي بنظري من العناصر التي تسمح بفهم الدينامية التي تحرك العالم الحالي، وان المثقفين بوصفهم ثمرات (الحداثة) العقلانية وبوصفهم طبقة عالمية إلى حد ما أو طبقة عابرة للحضارات ولهم من المكان الصحيح الذي يسمح لهم بلعب دور الوسطاء من اجل تفاهم إنساني يجب بعد الآن تصوره على مستوى الكرة الأرضية.

ويستثني من هذا الطرح حالة الشرق الأدنى لان الحالة هناك لا تبدو ومتطابقة مع منطق كهذا ولا تدعوا للتفاؤل، ان الحروب تستعر هناك سواءً كانت مستمرة كما في حالة الصراع الفلسطيني - الإسرائيلي أو سواءً كانت نتيجة إستراتيجية أو مناخ جيوسياسي أمريكي قائم، فهي من الأمور التي تعطي الحق لطروحات هنتون وإدوار سعيد.

لهذا عندما نلاحظ هذا الحديث انه: ليس حديث مستقبل بل حديث ماضي، والعولمة التي يتحدث عنها لا علاقة لها بعولمة الاقتصاد ولا بإنتاج الأسواق ولا بتوسع التجارة ولا سيطرة الاقتصاد ولا بخلق إمبراطوريات جديدة، بل يتطرق إلى العولمة من زاوية محددة بالثقافة والحضارة، فمن جملة ما قال أنها ليست بالأمر الطارئ أي أنها ليست

بالجديد الذي أوجدته الاتصالات أو رحابة رأس المال أو منظمة التجارة العالمية واكتساح الأسواق، العولمة هنا هي (شد الحبال ما بين الحضارات) واكتشاف حضارات لأخرى أو هي ذهاب حضارة لأخرى ومحاولة توطين نفسها في البلد الذي تذهب إليه والحضارة هنا هي مكونات دين وفن وعلوم وتقنيات وعادات وتقاليده وتوابل وحرير ومعدات عسكرية وبحث عن أسواق، العولمة إرث الجميع وأنها تقاسم أفكار تتناوبت عليها الحضارات من مختلف مواقعها ومكانتها وجغرافيتها وتأريخها.

لقد تميز طرح ليكرك بتناوله تأريخ العلوم التي تعنى بشأن وتطور الحضارة وتحليلها، كما وحاول من خلال نظريته - المذكورة سابقاً - أزالته سوء التفاهم الذي لحق بنمط الدراسات المعنية بهذا النوع من العلوم (كالإستشراق، الأنثروبولوجيا، الإثنوغرافيا، مقارنة الأديان، علوم التفسير والتأويل).

كما أشار إلى مرحلة السبق للدراسات الأوربية في اكتشاف الكيفية التي التقت بها الحضارات مع الحضارات الوافدة إليها، معتبراً ذلك كله تمهيداً لتاريخ الحداثة وما أضيف إليها من سمة أمريكية واضحة بل وطاغية الآن.

الخاتمة

حاولت هذه الدراسة التعامل أنثروبولوجيا مع مفهومين يقع عليهما الحظ الأوفر للمختصين بالسياسة أكثر من غيرهم إلى جانب إسهامات المختصين بمجالات أخرى هما الاستعمار والعولمة.

وإذا كان المفهوم الأول اقرب إلى السياسة بالتشارك مع ما يعاضدها من علوم ولا سيما في القرن المنصرم إلا أن مفهوم العولمة صار يشكل اهتماما كبيرا من المختصين بدراسة التغير الاجتماعي والثقافي مما يحتم على الانثروبولوجيين ضرورة إخضاعه إلى أدواتهم بحكم بنائه على محور (هوية) الانثروبولوجيا ومجال دراساتها الأساس وهو الثقافة Culture .

وقد محصت هذه الدراسة في بعض الإسهامات في هذا المجال - النوعية منها والكمية- Quantity and Quality .

إن الدعوة إلى العمل على جعل العالم كلا واحدا تضرب بجذورها إلى أقدم الحضارات التي ساهمت في تغيير الواقع الإنساني كاليونانية والرومانية والفارسية والبابلية والفرعونية وغيرها وإذا كانت الحضارات القيمة قد اتخذت من الغزو العسكري والقوة وسيلة في تحقيق دعواتها، بغض النظر عن مبرراتها، فإن (تغيير العالم) وجعله (واحدا متكاملا) بحسب دعوى القوى الداعمة لـ (العولمة) فإن الغزو العسكري لم يعد إلا خيارا من ميكانيزمات عديدة لتحقيقها.

ويلعب الاقتصاد دورا كبيرا ممثلا بالشركات عابرة القارات بالتعاقد مع القوى السياسية العظمى التي تحاول شرعنة سياساتها من خلال المنظمات الدولية بالنسبة لتعامل مع الكيانات السياسية الممثلة بالدول ومن خلال قنوات التواصل الإعلامي والثقافي بالنسبة للشعوب فضلا عن تأثيرها في قيادات القرارات ورئاساته الرسمية منها والشعبية بشكل مباشر أو غير مباشر.

ومن العسير التكهن بإمكانية تحقيق (عالم موحد) ثقافيا وسياسيا أو بعبارة أخرى عولمة الثقافات فما زال هناك كثير مما لم تتضح معالمه بعد يمكن أن يكون مثابة يركن إليها.

Abstract

Remains the question of relative concepts in the social sciences continues as long as they are subject to relativity continuousness cultural terms of the correlation provisions of the standards of Norms cultural subject in turn to the fundamental values of , which reflect the goals, no doubt in the submission criteria to the amendment and change in harmony with the orientations of particular cultural group is determined by social forces in terms of are all subject to social change In spite of the dependence of social sciences to other that regard pure in there terms trying imitate a simulation meant to precision and control experimental character of the natural sciences; but they managed to achieve a percentage of control Scientific despite the difficult substantive chapter between (the researcher) and (subject matter), but problematic concept in such large terms Terms carved culturally Culturally virtue with consensus judgments based on intuition (cultural difference); and if this difference a reality in the culture Oasis (cultures sub) Sub-Cultures obviously be much greater between heterogeneous cultures. If we accept - of argument - divide the world into (northern) and (South) there is no doubt there is a difference evident between social science researchers to agree on what you mean by conventions certain if they are subject to the provisions is a liberal value judgment Free Values, including the (colonial) Colonization and globalization Globalization They are the focus of this study, it is natural that there be a bias (justifiably) seen (the need) colonization of the other (lower) from the (justified) Urbanization and Civilization and spectrum in return for invitation thinking that there should be freedom Liberty and independence and non-piece, and this does

not prevent the existence of Invitations are limited to justify the need to colonize their country, as is the case - for example - call Anthropologist Kenyan Ali Mazrui's view the need to colonize Africa because the peoples of Africa is able to manage itself, it is natural that the longer the call (treason and national) for the culture and (scientific thinking) for cultures (North). The reality of globalization and the emergence of a controversial intellectual mutated and views about them in terms of being a universal human need to lead to world peace and social well-being or a pattern of it returned in a new form of colonialism.

And try this study to answer this question, as well as consideration of the theses centered on two concepts (colonialism) (Globalization) approach that anthropological, have been selected two senior anthropologists who looked from the two first local is Dr. Qais and the other Gerard Lecrik as representing the other (North) trying to show the extent of substantive consideration of anthropology in this study placed by virtue of asymmetric overlap between what is social and political, economic and religious ...Each of these levels may be or faraway as determinants of subjective or object

المصادر

١. د. محمد، عوض محمد، الاستعمار والمذاهب الاستعمارية، القاهرة، دار الكتاب العربي. (١٩٥٣)
٢. التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي تأليف مجموعة من الباحثين، جمهورية العراق وزارة التربية معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، مطبعة الصفدي، الطبعة السادسة. (١٩٩٧)
3. <http://www.4bac-educdz.com/+1089/-70k>.
٤. سيمور، شارلوت، موسوعة علم الإنسان، المفاهيم والمصطلحات الانثروبولوجية، ترجمة مجموعة من الباحثين، مراجعة وإشراف محمد الجوهري، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، (١٩٩٨)
٥. معلوم، حسين، التسوية في زمن العولمة التداعيات المستقبلية لخيار العرب الاستراتيجي، مركز البحوث العربية- الجمعية العربية لعلم الاجتماع. (١٩٩٩)
٦. د. حجازي، احمد مجدي، العولمة وتهميش الثقافة الوطنية- رؤية نقدية من العالم الثالث، مجلة عالم الفكر، العدد واحد، الكويت. (١٩٩٩)
7. <http://www.Aljahidhiya. Asso.Dz/ Revues/ Tebyin - 20/ Mostalaho- Elawalama. HTM>.
٨. عتريس، طلال، تعقيب له في كتاب ((العرب والعولمة))، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت. (١٩٩٨)
9. [http:// www.minshawi.com/ other/ globalization.htm](http://www.minshawi.com/other/globalization.htm).
١٠. د. الخضير، محسن أحمد العولمة مقدمة في فكر واقتصاد وإدارة عصر ال(لا الدولة) الطبعة الأولى، مجموعة النيل العربية للنشر. (٢٠٠٠)
١١. الوالي، عبد الجليل كاظم، جدلية العولمة بين الاختيار والرفض، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد ٢٧٥. (٢٠٠٢)

12. <http://www.islam.com/online.net/ioL-arabic/mafaheemowalia/-II.asp>

١٣. تيتاوي، محي الدين، العولمة وتحديات الاختراق الثقافي، بيت الحكمة، بحوث ومناقشات ندوة بغداد، ١٤ - ١٦ نيسان، ج ٦. (٢٠٠٢)

14. www.grenc.com/alibrach/show-wyarkicLe.cfm?id:7/16.

١٥. د. ناصر، إبراهيم، الأنثروبولوجيا الثقافية، علم الإنسان الثقافي، عمان - الأردن. (١٩٨٥)

١٦. كوش، دنيس، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة د. منير السعيداني، المنظمة العربية للترجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى. (٢٠٠٧)

17. <http://www.Islamonline.net>

١٨. إحصاء منظمة (اليونسكو)، ، السنة ١٥ العددان ١٧٩ - ١٨٠. تموز / يوليو / ٢٠٠٠

١٩. يسين، السيد، في مفهوم العولمة، بحث منشور في العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت. (١٩٩٨)

٢٠. د. ناصر، إبراهيم، العولمة مقاومة واستثمار، مقال منشور بمجلة البيان، العدد ١٦٧. (٢٠٠٥)

٢١. الأحمد، مالك، عولمة الإعلام، مقال منشور بمجلة البيان، العدد ١٤٨، سنة. (٢٠٠٠)

٢٢. د. عيد بدر، يحيى مرسى، أصول علم الإنسان، الأنثروبولوجيا، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية. (٢٠٠٦)

٢٣. ليكلرك، جبرار، الأنثروبولوجيا والاستعمار، ترجمة د. جورج كتورة، معهد الإنماء العربي، الطبعة الأولى، بيروت. (١٩٨٢)

(الهيمنة الاستعمارية وميكانيزمات العولمة (مقاربة أنثروبولوجية-الكلمات المفتاحية: استعمار، أنثروبولوجيا، عولمة)

٢٤. مير، لوسي مقدمة في الانثروبولوجيا الاجتماعية، ترجمة وشرح د. شاكِر مصطفى سليم، دائرة الشؤون الثقافية والنشر. (١٩٨٣)
٢٥. د. النوري، قيس، المدخل إلى علم الإنسان، مطبعة الموصل، العراق. (١٩٨٣)
٢٦. د. النوري، قيس، الأنثروبولوجيا الحضرية بين التقليد والعولمة، الطبعة الأولى، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، اربد- الأردن. (٢٠٠١)
٢٧. ليكلرك، جيار، العولمة الثقافية الحضارات على المحك، ترجمة د. جورج كتورة، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس- الجماهيرية العظمى. (٢٠٠٤)

الهوامش :

- * يعني مصطلح "البدائي" الثقافة البسيطة وغير المعقدة حيث ان الثقافة المتحضرة أو المتقدمة أو المتمدنة هي الثقافة المعقدة.
- * ينظر بالتفصيل المصدر رقم (٢٦).
- * ينظر بالتفصيل المصدر رقم (٢٧).



المخاوف النفسية لدى طلبة الجامعة

م.د. منتهى مطشر عبد الصاحب

م.م. وسن ناصر

كلية التربية / ابن الهيثم – جامعة بغداد

قسم التربية وعلم النفس



المخاوف النفسية لدى طلبة الجامعة

م.د. منتهى مطشر عبد الصاحب

م.م. وسن ناصر

المبحث الاول

التعريف بالبحث

اولاً : مشكلة البحث :

تؤكد التربية على تكامل النمو في جميع جوانب الشخصية دون طغيان جانب على حساب اخر ، ولكننا نلمس بعض بقايا الاساليب التربوية القديمة التي تؤكد على الجانب المعرفي دون غيره من الجوانب الاخرى ، كالجانب الانفعالي والجسمي والاجتماعي ، وهذه ظاهرة تتطلب دراسات وبحوث لمعرفة الجوانب الأخرى لدى الطلبة فهم يتعرضون للكثير من المشاكل ، ومنها المخاوف وخاصة في ظروف البلد الحالية ، إذ برزت الكثير من المواقف والمصادر التي تثير الخوف لدى أفراد المجتمع بصورة عامة وطلبة الجامعة بصورة خاصة ، كونهم يشكلون فئة مهمة من فئات المجتمع ، وهم مستهدفون من قبل الكثير من المخربين في المجتمع ، لأنهم قادة المجتمع في المستقبل ، وهم اساس تطور كل بلد.

أن هذه المخاوف تلعب دوراً سيئاً يقع على أغلب جوانب شخصية الطلبة وتكيفهم الجامعي وبالتالي التأثير السلبي على تحصيلهم وإنجازهم الدراسي ، إذ أن المخاوف التي يتعرض لها الفرد قد تكون بسيطة في تأثيرها في بادئ الامر ، الا أنها من المحتمل ان تتعقد ويصعب معالجتها في المستقبل ، الامر الذي قد يتمخض عنه مشاكل نفسية تعيق مسيرة الفرد الدراسية ، اذ تترك اثاراً نفسية ، وبالتالي قد تؤدي الى ترك الطالب الدراسة نهائياً ، فضلاً عن أن المخاوف تؤثر على الجانب العقلي ، فالخوف الشديد يعيق العقل من القيام بوظائفه العليا ، فتؤدي الى شرود الذهن ، وتشتت الانتباه ، وخطأ التفكير (ماكيريد ، ب، س ، ص ٨)، ويعرقل قدرة الفرد في التعبير عن ذاته ، ويحرمه من القيام بالمبادرات الابداعية ، والتأخر الدراسي بصورة

مباشرة أو غير مباشرة (الالوسي ، ١٩٧٩ ، ص ٣٦) ، كما أن المخاوف تجعل الفرد يتجه بنشاطه نحو المشكلة التي يتخوف منها ويقلق بسببها ، لذا نجد أن نشاطه الفكري قد تعرقل وتحول من الانجازات في مجال عمله نحو المشكلة (الهييتي ، ١٩٧٥ ، ص ٨٧) . وهو يؤدي بالفرد إلى الاكتئاب وعدم الاستقرار والاضطراب العصبي فالكثير من العقد النفسية يرجع سببها الى الخوف (عبد السلام ، ١٩٧١ ، ص ٢٠٢) . وقد تؤدي الازمات والظروف المحيطة بالفرد دوراً كبيراً في بلورة الحالة النفسية والتأثير في سلوكياته من خلال القلق والتوتر وزيادة حدة الاكتئاب.

أن مثل هذه الانفعالات والمشكلات من الطبيعي ان يشعر بها الفرد في مثل هذه الظروف مثل الخوف من الاذى به للأشخاص الذين يحبهم ، او الشعور بأنه ليس لديه القدرة على التعامل مع هذه الازمات بالشكل الصحيح او الحزن بسبب توقع الموت او الاصابة وفقدان الاحباب والاصدقاء.

وعلى الرغم من الآثار السلبية السابقة للمخاوف وما تؤثره على الفرد وخاصة في ظروف غير مستقرة ومثيرة للمخاوف مثل الظروف التي يمر بها الافراد في البلد حالياً ، الا ان دراسة هذه المخاوف وبحثها بصورة علمية أمر قاصراً جداً ، فلم تبرز اي دراسة في العراق وحتى في الوطن العربي على حد علم الباحثان ، تناولت المخاوف لدى طلبة الجامعة على الرغم من المخاوف التي نلاحظها ونلمسها لدى طلبة الجامعة والتي لا نعرف مصادرها إذ اقتصرنا معظم الدراسات على الاطفال ، لذا جاء بحثنا الحالي للإجابة عن السؤال الآتي: هل يعاني طلبة الجامعة من المخاوف وما هي هذه المخاوف ؟

ثانياً : أهمية البحث:

إن طلبة الجامعة اليوم هم رجال المستقبل وقادة المجتمع على الامد الطويل ، ولكي يكونوا مواطنين صالحين قادرين على تحمل المسؤولية لبناء مجتمع يستطيع النهوض بمهمات البناء الاجتماعي والاقتصادي ، وجبت رعايتهم داخل محيط الاسرة والمؤسسات التعليمية ، وتوفير الظروف الملائمة لنموهم الصحي والنفسي ، وتقوية روابطهم العاطفية مع افراد اسرهم ومدارسهم.

وتُعد الجامعة مؤسسة اجتماعية تربية أسسها المجتمع من أجل إكمال مهمة البيت في رعاية الأفراد وتوفير حاجاتهم الأساسية وفي مقدمتها الشعور بالألفة والطمأنينة ، ومعنى هذا ان يكون الاهتمام منصباً على الناحيتين الانفعالية والاجتماعية (صلاحي ، ب ، س ، ص ٢٤٣) .

ويمكننا القول ، أن نجاح الجامعة للقيام بدورها الفعال في إعداد الجيل الجديد القادر على بناء البلد يتطلب دراسات مكثفة لطلبة الجامعة ، والمعوقات والعوامل المؤثرة في انفعالاتهم ومعالجة مشكلاتهم ، للأسهام في خلق جو تعليمي سليم بعيد عن المواقف التي تثير انفعالات الطلبة ، ويعتمد هذا إلى حد كبير على الأحاطة بواقع المخاوف النفسية التي يعاني منها طلبة الجامعة ومحاولة معالجتها أو مساعدتهم على تجاوزها والوقوف إزاءها موقف الواعي والمتفهم .

اذ إن الدراسة العلمية الموضوعية لمخاوف النفسية لطلبة الجامعة ومصادرها ستكون عوناً في إعطاء صورة شاملة لواقع هذه المخاوف ومصادرها ، مما يساعد الجهات المشرفة على الطلبة في القيام بإجراءاتها ضمن مسؤولياتها بصورة سليمة وعلى الاخص في مجال التوجيه والارشاد النفسي .

كما أن الكشف عن المخاوف النفسية التي يعاني منها طلبة الجامعة ودرجة حدتها والمصادر التي اسهمت في خلقها والعمل على تلافيها لتحرير الطلبة من تاثيراتها وهي فرصة للمسؤولين على الطلبة لعلاجها وهذا يؤدي الى زيادة تحصيلهم وإنجازهم الدراسي ، وتفتح قدراتهم وقابليياتهم ، فضلاً عن أن هذا الكشف سيؤدي الى تغيير العلاقات الاجتماعية بين الطلبة أنفسهم وبين القائمين على تربيتهم وتعليمهم في البيت والجامعة وتغييراً نحو الافضل .

فقد أكدت دراسة باندورا (١٩٦٩) أن هناك احداث وخبرات معينة تنتج الخوف او تقترب بعد ذلك الى بداية الخوف وأن (٦٨ %) من البالغين لديهم خوف شديد من الثعابين كانوا قد ارتعبوا في طفولتهم بمواجهة مفاجئة للثعابين وقرر (٦٢ %) أن الخوف ازداد لديهم خاصة اثناء الالعاب التي شملت ثعابين حية او ميتة او الالعاب على شكل ثعابين ، (Bandura, A1964) ، وهذا ما يدل أن بعض الخبرات الناتجة

عن الاصابات والصدمات في الطفولة يمكن ان تؤثر في تطور المخاوف عند البالغين ، فأحياناً تظهر الخبرات الرهيبة والمؤلمة والاكتئاب بالذات كمرافق للقلق والخوف وباستمرار الى ردود فعل سلبية ومخاوف عدة وامام تلك الشدائد والتجارب المريرة فقد يتفاعل معها البعض ، أو يتأثر بها في حين أن البعض الآخر لا يتأثر بها ولا يتفاعل معها ، ويعود السبب بلا شك الى الاختلاف في البناء البيولوجي والتجارب البيئية الماضية وهذا ما أكدته الابحاث العلمية أن الاجهاد والتوتر النفسي والخوف الدائم عوامل تؤدي الى خلل في تركيبة ووظائف خلايا الجسم مما يتسبب بالاصابة بامراض والتهابات عديدة تؤدي الى الوفاة احياناً ، (المصدر سابق) ، وتستطيع تجارب خبرات الجروح والاصابات اثناء الحروب والكوارث الطبيعية Past Envirment Experience ورؤية المناظر الرهيبة والمخيفة من قتل واصابة ان تثير مخاوف نفسية لدى الافراد بصورة عامة ، والطلبة بصورة خاصة ، وتسبب مشكلات مستقبلية ، اذ تعيق تلك المخاوف ممارسة الفعاليات والانشطة التعليمية واذا ما استمرت لوقت طويل تسمى بـ(الرهابات) ، (رضوان ، ٢٠٠٢ ، ص٤٤٨) ، ان جميع الافراد تتنابهم هذه المشاعر ولكن بدرجات متفاوتة كما تختلف ردود الافعال اتجاه الازمات من فرد لآخر ، فقد ينهار بعض الافراد بسرعة نتيجة تعرضه لأضطرابات نفسية وجسدية في حين البعض الآخر يصمد ويتحمل هذه الضغوط مما يرجع الى وجود تباين ودرجات فجائية للصدمات اضافة الى الخبرات الشخصية ، أن تلك المشاعر الرهيبة قد تكون خطرة ومهددة للطلبة ولتحصيلهم الدراسي ، فحينما ينظر الفرد لموقف ما بأنه مهدد ، فمجرد التفكير بالتهديد يمكن أن يؤثر على الجسد بجهاز الانذار الذي يؤدي الى المزيد من الاثار الجسدية لتستثير كدلالة على ارتفاع حدة الخوف.

واشارت دراسات ان المخاوف ترتبط بالتنشئة الاجتماعية والذكاء وظهرت هذه النتائج ان ارتفاع المخاوف بزيادة الدرجات المعبرة عن الالم النفسي حيث وجد فارق احصائي في العينة ولصالح المخاوف المرتفعة واصحاب المخاوف المنخفضة عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح ذوي المخاوف المرتفعة وتزداد المخاوف بانخفاض في مستوى الذكاء.

توصلت الدراسة هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠١ لصالح الاقل ذكاءاً من الطلبة (حلمي ، ١٩٩٩ : ٣٥)، وأكدت الدراسات النفسية ان اساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة تنعكس على شكل مخاوف تعزز منذ الطفولة تُعمم تلك المواقف لمواقف مشابهة لها في السابق ، وتوجد مرحلتين يكثر فيها الخوف:

- ١- مرحلة ما قبل المدرسة على شكل خوف من الغرباء.
- ٢- مرحلة الأخرى مخاوف من النقد والسخرية التي يتعرض لها المراهق ما بين ١٢-١٧ سنة (حبيب ، ١٩٨٩ : ٤٠).

وتُعد اضطرابات الخوف والقلق من اكثر الاضطرابات النفسية ، اذ تنمو وتزداد في مواقف الحياة اليومية العادية ترافقها تغيرات جسمية كالاجوع الجسمية الشديدة ، وضيق التنفس والدوران وسرعة ضربات القلب واحياناً قد يكون القلق والخوف له فائدة ايجابية ، اذ يشكل انذاراً يحذر الكائن العضوي ويرفع من الانتباه فحينما تقترب من موقف مثير للخوف والقلق فالجسد يرسل اشارات تحذر من الاخطار المصدرة للحياة ، ولكن حينما يتجاوز الخوف والقلق مقداراً معيناً فإنه يسبب الضرر اكثر من الفائدة لذا فان القلق الزائد يقيد تفكير الفرد وسلوكه ، ويضيق من القدرة على التركيز والانجاز خاصة في المواقف المحرجة او المخيفة (الرضوان ، ٢٠٠١ : ٢٠١).

واظهر علم النفس التعلم ، ان الخبرات غير المرغوبة او الخبرات المخيفة ضمن الظروف المحيطة يمكن ان تعود الى قلق شديد وخوف (الرضوان ، ٢٠٠١ : ٢٠١) وتؤدي الى اضطرابات في التفكير وقلق والتلعثم في الحديث (ما يكبريد ، ٨) .

ان ضرورة التعامل مع الظروف المحيطة بالفرد بطريقة عقلانية وواقعية وموضوعية والتعبير عن المشاعر الداخلية بحرية ، ومشاركة الآخرين دون المبالغة في التعبير عن تلك المشاعر ، والتواجد مع الاشخاص المقربين منا يعطينا اهتماماً كبيراً لما يحدث حولنا من الظروف البيئية الطارئة.

إن بحثنا الحالي يؤدي إلى اظهار بعض الحقائق العلمية التي تضاف الى الجانب النظري المتعلق بطبيعة طلبة الجامعة بوجه عام والجانب الانفعالي لهم وبصورة خاصة معرفة المخاوف التي يعانون منها للوقوف على أنواعها ومصادرها ، فضلاً إن

معرفتنا لهذه المخاوف سيتيح لنا محاولة وضعها امام المسؤولين لاتخاذ الاجراءات اللازمة لمعالجتها والوقوف امامها وتقاديها وهذه مسؤولية المرشدين التربويين في المدارس ، وخدمات الارشاد النفسي في الجامعات.

ثالثاً : أهداف البحث:

يهدف البحث الى :

- أ. التعرف على مستوى المخاوف لدى طلبة الجامعة.
- ب. التعرف على الفروق في مستوى المخاوف لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص.
- ج. التعرف على أنواع المخاوف التي يعاني منها طلبة الجامعة ومن كلا الجنسين وفي التخصصين العلمي والانساني.

رابعاً : حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الصفوف الاربعة الاولى في جامعة بغداد - الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩.

خامساً : تحديد مصطلحات البحث :

سيتم تعريف المصطلحات التي تشكل محاور البحث الاساسية وهي :

١- الخوف :

أ- " انفعال ودافع يتضمن حالة من حالات التوتر التي تدفع بالخائف إلى الهرب من الموقف الذي أدى إلى استثارة الخوف حتى يزول التوتر والانفعال"(سعد ، ١٩٧١ ، ص١٤).

ب- انفعال تسببه عواطف وظروف تتواجد في بيئة الانسان او تكون بوحى من كيانه الشاعر ، وهو من معوقات الحياة السوية (عدنان ، ١٩٧٤ ، ص٩٢).

ج- " انفعال تثيره المواقف الخطرة او المنذرة بالخطر الذي يصعب على لمرى مواجهتها ، ويصاحبه الخوف اضطرابات بدنية مختلفة ، نزوع الهرب ، وفي الحالات الشديدة قد يكون السلوك الحركي مضطرباً(الخولي، ١٩٨٦ ، ص١٩٨).

د- الخوف حالة انفعالية طبيعية وتظهر في عدة اشكال وبدرجات مختلفة عند الافراد (الفوال ، ٢٠٠٦ : ص ١٣٠).

٢- المخاوف :

انفعالات دائمية او مؤقتة تثيرها المواقف أو الاوضاع او الاشخاص او الموضوعات أو الاماكن او الافعال المتعلقة بالحياة (الزبيدي ، ١٩٨٢ ، ص ٣٦).

٢- التعريف الإجرائي " هي استجابات الطلبة الانفعالية للمنبهات التي تتضمنها قائمة المخاوف المستخدمة في هذا البحث وهو التعريف النظري لمقياس الانصاري (الانصاري، ١٩٩٨ : ٦٣٣)

المبحث الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

أولاً : الخلفية النظرية:

تناولت الخلفية النظرية تفسير المخاوف في ضوء نظريات علم النفس ، واشكال المخاوف وعلاقتها بكل من الرهاب و القلق.

تستخدم ادبيات علم النفس احياناً مصطلحات يتطلب التفريق بينها جهداً ، بسبب التداخل الحاصل في بعض جوانبها ، مثل الخوف Fear ، الرهاب Phobia القلق Anxiety ، والتي تدل جميعها على انواع معينة من الاستجابات الانفعالية لتنبيهات داخلية كانت ام خارجية تصاحبها اعراض قد تتشابه في النوع ، الا انها تختلف من حيث الشدة اغلب الاحيان (العبيدي، ١٩٩١ : ٥٥).

اما ردود الفعل الفسلجية لهذه الاستجابات في معظم الاحيان تكون متشابهة كالاوجاع الجسمية الشديدة وضيق التنفس والدوار وتسارع ضربات القلب ، واضطراب في افراز الانسولين في الكبد فضلاً عن الى الاعراض العقلية اذ يقوم الدماغ بمواجهة سلسلة منطقية من الرسائل المتدفقة من الحواس الخمس فيعمل على تحليلها بطريقة منطقية ، فالتعرض لحالة الخوف او القلق فتظهر ردة الفعل الفسيولوجية لحالة الخوف

أو القلق فتظهر ردة الفعل الفسيولوجية فيعمل الجسم على تحفيز الجهاز العصبي ليتفاعل بصورة ملائمة تتناسب مع الموقف المخيف أو القلق ليساعد على البقاء والمقاومة للعارض (الكناني وآخرون ، ٢٠٠٢ : ٤١٠).

أن الرهاب Phobia طبيعته هو Fear خوف يستثير القلق Anxiety ، وكذلك الخوف في بعض مستوياته هو رهاب اذا تطور أكثر وهو مثير للقلق وتهديد للمستقبل الوظيفي والاجتماعي للفرد.

وتعد اضطرابات الخوف والقلق من أكثر الاضطرابات النفسية حيث تنمو من يعاني الخوف واضطراباته في مواقف الحياة اليومية العادية مخاوف شديدة ترافقها اضطرابات فلسجية فيمكن ان يمر بها الانسان في كثير من الاحيان (رضوان ، ٢٠٠٢ : ٨).

وقد تكون هذه الاضطرابات احياناً مهددة للفرد وكجهاز انذار له واحياناً اخرى تكون كدافع وتحفزه على النشاط والعمل فهنا دورها ايجابياً من حياة الانسان ووظيفة اساسية هي حماية الانسان نحو التجنب لكل ما يسبب له الاذى الجسدي والمعنوي ، وجزءاً منها موروث ، وجزءاً آخر متعلم ، فنجد بعض الافراد يبحثون عن مواقف مسببة للخوف والقلق لانهم يشعرون بالراحة والانتصار بعد تغلبهم على الموقف المثير للخوف والقلق كمتسلقي الجبال والمواقف الرياضية التي تحتاج الى الجرأة والتحدي وتخلق درجة عالية من الخوف وبعدها شعور بالراحة والنشوة (رضوان ، ٢٠٠٢ : ٢). ان الخوف هو انفعال شديد يثير مواقف عديدة يأخذ اشكال متعددة ، فقد يصل الفرد الى مجرد الحذر أو الهلع أو الرعب فيعمل على البناء والهدم في بناء الشخصية ونموها.

اما اذا سيطر العقل على الخوف يصبح في معظم الاحيان من اعظم القوى نفعاً وفائدة للمجتمع وقيمة بنائية فائقة لذلك ، فأنا الطبيعة تحاول أن تعلم الفرد في مراحل حياته المبكرة وجود خوف من الحياة لان الخوف كأحاساس طبيعي لا بد وان يتكون لدى الطفل ليتعلم كيف يحافظ على نفسه بالاضافة الى أنه اهم الدوافع الاساسية التي التي تجعل الانسان يتقدم وتكوين الطاقة الضرورية لمواجهة المواقف

الخطرة ، أذن فهو استجابة طبيعية للاحداث التي تهدد امنه النفسي والشخصية (مرتضى ، ٢٠٠٢ : ٥٦).

ويعدّ الخوف السوي هو رد فعل طبيعي يقوم به الفرد لمواجهة المواقف المحددة له ، ولربما يصبح الخوف حداً يحوّل بين الفرد والتكيف السليم Right Adjustment ويصبح في هذه الحالة مرضاً نفسياً يطلق عليه المرض النفسي او الفوبيا Phobia (محمود، ١٩٨٠ : ٥١).

واكدت الدراسات التجريبية ان مواقف الخطر والخوف والتأزم الشديد يخفض مرونة السلوك لتميل الى التصلب Flrxiability to behavior rigidity فاذا بالفرد يحاول حل المشاكل الحياة بطرقاً كانت مجدية في حلها في السابق ، لكنها لم تعد مجدية اليوم كما هو الحال للفرد (العصابي) فيظهر اكثر تصلباً في سلوكه وتفكيره واتجاهاته(عبد الخالق ، ١٩٨٤ : ١٠١).

أن كل شخص يواجه في حياته انواعاً معينة من المتاعب و المشكلات النفسية ، الا أن اهم ما يميز الاشخاص هو كفاءتهم من الناحية النفسية وطريقة استجابتهم لهذه المواقف والمشكلات وقدرتهم على مواجهة تلك المشاكل بتحدي ودون يأس مهما كانت الخسارة كبيرة بحيث لا تفقدھم المشكلات التي يواجهونها ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التكيف الايجابي السليم Positive , adjustment (Baron , 1963) 121:).

ان البذرة الاولى لاضطرابات الخوف والقلق غالباً ما تكون زرعت منذ الطفولة الباكرة Chillaelhood من حياة الفرد ، وخزنت في اللاشعور unconsc iovsness للطفل للتجدد في مراحل لاحقة دون ان يدرك الانسان اسبابها او اصولها الطفولية ، فينقل الابوين مخاوفهما اللاشعورية الى الاطفال من خلال سلوكهما القلق دون إدراك لذلك فالتهديد المستمر Continuing threat والتوبيخ Reprimand والعقوبة السلبية Negative Punishment اتجاه الاطفال تسبب لاحقاً معاناة من مخاوف غامضة تتجلى كالخوف من المدرسة او قلق الامتحان (Examination phobia) واشكال اخرى من المخاوف التي ترهقهم في الكبر (الحويج ، ٢٠٠٨ : ٢).

وتتنوع اضطرابات الخوف لتشمل احداث الحياة المراهقة و الخبرات السلبية في الطفولة والارهاق المهني المستمر بسبب ظروف العمل والمهنة ، بالرغم من اختلاف الاسباب بين فرد واخر الا أن الاعراض متشابهة.

ويُعد تعلم الانسان الخوف والاحتفاظ بالمواقف المهددة والخطيرة في الذاكرة امرأ طبيعياً وسوياً من اجل الحفاظ على الحياة مستقبلاً ، اذ تخزن في الذاكرة الانسانية وبسرعة كبيرة بعض السمات التي تميز المواقف الخطيرة دون وعي ، فالشعور بالضيق في وقت الامتحان يخزن في الدماغ على أنه دلالة لوجود خطر ما ، وتعاد هذه المشاعر مرة اخرى ، بمواقف مشابهة او عندما يشعر الفرد هناك من يراقب سلوكه وتصرفاته فيتكرر الشعور بالخوف لكن يختلف عن المرة السابقة وهذا يتم تعميم الخوف Generalization of fear في كثير من المواقف التي تبدو غير متعلقة ببعضها الاخر ، الا أن الاستجابة من الموقف هو امر محدداً بيولوجياً ويؤدي الامر الى جنب المتزايد للمواقف المثير للقلق والخوف،(حبيب، ١٩٨٩ : ٥٣).

تفسير النظريات النفسية لهذه الاضطرابات النفسية ، فترى نظرية التحليل النفسي Psychology Theory وعلى لسان فرويد ميز بين الرهاب Phobia والخوف Fear على اساس الواقعية وأشار الى وجود الخوف الحقيقي اي (الواقعي) مثل الخوف من الحيوانات المفترسة Zoophobia والخوف الغير حقيقي (الرهاب) مثل الخوف من الارتفاعات Gephyrophobia والخوف من الحيوانات الاليفة و الحشرات acar ophobia يضع فرويد هذه المخاوف تحت اطار (هيبستيريا القلق) Anxiety hysteria) اما اصحاب النظرية السلوكية Behaviorism فأن يتجهون معيار الشدة Standard of intensity في تفسير المخاوف رغم اعتقادهم ، أن كل الاستجابة التي ترد في حالات الخوف والرهاب والقلق هي عادات متعلمة Habits of Educated عن طريق الاقتران الشرطي المخيف.(العبيدي، ١٩٩١ : ٤١)

فاذا كانت الاستجابة Respond to the stimulte للتنبيه في موقف ما من الشدة حد غير معقول او غير مبرر عُد الخوف رهاب phobia، اما اذا كانت الاستجابة للتنبيه ملائم مع طبيعة الخطر او الموقف المثير مثلاً (هروب الفرد من اسد) امر

واقعي وخوف حقيقي او (هروب من فار غير مؤذ) فهو الرهاب بعينه (العبيدي ، ١٩٩١ : ٥٠).

اما الفرق بين الخوف وامتداداته الى حد الرهاب وبين القلق فاذا كان مثير الخوف او مصدره معروفاً Know فالاستجابة خوف او رهاب تبعاً لشدتها ، اما اذا كان المصدر ، او المثير مجهولاً (Unknow) فالاستجابة Anxitey هي قلق فالخوف هنا، هو رد فعل انفعالي ازاء خطر نوعي حقيقي كان ام همي اما القلق فهو احساس الفرد التشاؤمي بالهلاك المحتمل من امور غير معروف مصدرها (الرفاعي، ٢٠٠٤ : ٣٠٧).

فالانسان الذي يعرف موضوع رهابه يمكن علاجه بسرعة لان مشكلته معروفة ومحدد مصدرها ، الا أن غياب مشكلة رهابه وعدم وضوحها يزيد الامر تعقيداً ويؤثر على سلوكه وتصرفاته ويسبب له اعاقات في العمل والحياة الاجتماعية (Beck , 1979 : 184).

ويفسر السلوكيون Behaviorism ان الرهاب هو عادة غير سوية تعلمها الفرد عن طريق الاقتران الشرطي منذ الطفولة ، اما المعرفيون Conisive فيعتقدون ان الرهاب اضطراب في الادراك يؤدي الى خلل في تقدير درجات الخطر لشيء او موقف او موضوع ما و في كافة الاعمار دون استثناء (العبيدي ، ١٩٩١ : ٣٨).

ويفسر المعرفيون Cognitive المخاوف والرهاب والقلق على اساس البعد الزمني Time dimension ، ففي حالة القلق فأن اسبابه انية ومستمرة فيعيش الفرد توتر دائماً والآن ، اما الخوف والرهاب فأن التوتر سيكون متصاعداً مع تعاقب المدة الزمنية لأن الخوف فيها تقييم لاحتمالات الحصر المستقبلي ، وهو تصور مستقبلي متسلسل لاحداث محتملة خاصة أن الانسان لا يخاف الموضوع بل النتائج المترتبة له (Beck, 1978 : 184).

لذا فنجد الفرق بين الرهاب والخوف والقلق يكمن في طبيعة التنبيه وكيفية تفسير الفرد للمنبه وليس شكل الاستجابة التي تحدث او الاستجابة المستثارة Excited responding وقد تتدرج الاستجابة في شدتها حيث يكون القلق طاغياً او بسيطاً ،

ويمكن ان يكون الخوف حقيقياً وعارماً ، وكما يكون الرهاب الشعور بعدم الراحة او خوف رهيب (العبيدي، ١٩٩١ : ٥٩).

في ضوء ما سبق نرى ان الفرق بين الخوف والقلق في عدة نواحي:-

١- الخوف والقلق كلاهما حالتان انفعاليتان تتطويان على ما تتطوي عليه الحالات الانفعالية من ضغط وتوتر داخلي.

٢- الخوف والقلق كلاهما يستثار بشعور الفرد بوجود خطر حقيقي يهدد الفرد.

٣- الخوف والقلق يعطي دافعية لدى الفرد الى العمل من اجل الدفاع والمحافظة والبقاء كما في الحالات السعيدة (محمود ، ١٩٨٠ : ٥١).

٤- الخوف والقلق يرافقهما عدد قليل من التغيرات الفيزيولوجية.

٥- من الممكن ان تبء حالة القلق اشارة خطر توجد في المحيط الخارجي ويكون من النوع يستطيع استشارة الخوف.

ان الخوف السوي انفعال يدفع الفرد الى تجنب المؤثر الذي يخيفه او الدفاع عن نفسه بطرق اخرى ، فالتجنب في حالة الخوف هو امر شائعاً وغالباً ما يكون متناسب لحد بعيد مع خطر المؤثر لذا فهو (خوف غير شاذ) اذ يفسر بأنه امر واقع ، والمؤثر الذي يسببه حادث موضوعي ، والخوف المعقول امام المؤثر الموضوعي للخطر هو ظاهرة للكائن الحي لاجل البقاء، اما ان تطور اكثر متجهاً بصاحبه الى اضطراب في السلوك والشخصية ويعرقل التكيف الايجابي the positive adjustment وفي عدة ظروف ويتخذ مظهراً انفعالياً (الخوف المرضي).

فالخوف المرضي هو خوف عصابي وغير سوي الملح المتكرر الظهور يبعث في شيء ما او موقف ما دون وجود الخطر الموضوعي فهو لا تبرره العوامل الشعورية بل يعود تفسيره ، الى العوامل الكامنة في اللاشعور ، وخبرات الماضي ، والصراعات الداخلية والكبت Frustration وآليات الدفاع الاولى (الرفاعي ، ٢٠٠٤ : ٣٠٢).

وقد تكون اضطرابات الهلع Panic هو خوف متعلم على احساسات جسمية معينة ترتبط بنوبات من الذعر كأستجابات سلوكية لتوقع الاحساس الجسمي او تصاعده في شكل نوبات متقطعة من الخوف والفرع مصحوبة بأعراض جسمية ومعرفية ، جميعها

تؤدي الى الحاح الفرد للهرب ، ومعرفياً ترتبط بأدراك ، الخطر او التهديد بالاضافة الى الاستثارة الفسيولوجية . وعادة تتراوح اعادة حالات الهلع في (٣٤) عاماً على الرغم أن متوسط العمر الذي تظهر فيه الاعراض ولاول مرة يتراوح ما بين (٢٣-٢٩) عام وتتضمن ثلاث مكونات.

The Component Behavloval	المكون السلوكي
The Component Cognitive	المكون المعرفي
The Component Physiolgcal	المكون الفسيولوجي

(دافيد ، ٢٠٠٢ : ٢٠٠٠)

وأكد التشخيص الرابع للاضطرابات النفسية (D.S.M) عندما يتفاعل الفرد مع الآخرين في اقامة علاقات اجتماعية فقد تسبب لدى البعض نوعاً من الفزع او الخوف يسمى (الرهاب الاجتماعي) Social Phabia ، وهو نوع من الرهاب يسبب للفرد خوف وفزع ومجموعة متباينة من المواقف الاجتماعية والادائية فيعاني من خوف Fear و حيرة وخزي dishonor بسبب توقعه نوعاً من الضعف في اداء مهنته او خوفه من ان تبدو عليه اعراض القلق والتجنب . وقد يكون مفيداً احياناً وامراً طبيعياً لأنه يجعل الفرد اكثر حساسية ودقة في اكتشاف الاخطاء وله سلوكاً اجتماعياً للفرد ، الا أن اصبحت سمة من سمات الشخصية مما يؤثر على حياة الفرد العلمية والعملية والانتاجية وكذلك العلاقات الاجتماعية ويعوق من مهارات الاتصال لديه.

ويظهر الرهاب الاجتماعي في اعمار الثلاثينيات وتتراوح نسبة انتشاره بين (٠.٠٩% - ٠.١٧%) لدى الرجال و (١.٥% - ٢.٦%) عند النساء (دافيد هـ ، ٢٠٠٢ : ٢٣٧).

وقد فسرت الدراسات ان سبب هذا النوع من المخاوف يرجع الى اساليب التربية الخاطئة في فترة الطفولة مما يؤدي الى ضعف الشخصية والارتباك والخجل فيتهرب من المواقف الاجتماعية لعدم قدرته على مواجهتها بطريقة سوية (الزبيدي ، ٢٠٠١ : ١٥).

ثانياً - انواع المخاوف النفسية :

هناك عدة تصنيفات للمخاوف وفيما يأتي بعض تصنيفاته :

أ. على اساس المصدر:

يقسم فرويد المخاوف على اساس مصدرها إلى مخاوف موضوعية (حقيقية) وهي التي تتعلق بموضوع معين (محدد) كالخوف من الحيوانات أو الظلام أو الموت أو ... الخ ، ويقسمها (فرويد) إلى ثلاث مجاميع ، الاول يكون فيه عنصر الخطر بارزاً كالخوف من الثعابين أو النار ، والنوع الثاني يكون فيه عنصر الخطر عائداً الى الصدف المحضة كالخوف من السفر في القطار أو الباخرة أو الدخول في ازدحام وانتقال المرض ، اما النوع الثالث فلا يكون الخطر عنصر إطلاقاً كالخوف من الخفافس أو صعود الاماكن المرتفعة .

أما النوع الاخر من المخاوف على اساس المصدر فهو المخاوف غير الموضوعية (العامة) أو غير الحقيقية وهي التي لا تتعلق بأي موضوع ، ولا يوجد موضوع يثير الخوف، وصاحب هذه الحالة الاخيرة متشائم ، حزين ، ويتوقع الشر وسوء الطالع في اي لحظة وقد اطلق فرويد على هذا النوع من اسم (القلق العصابي) وهي المخاوف الغير سوية أو الشاذة وتؤثر على شخصية الفرد وتترك آثار سلبية ويحتاج الى علاج.(القوصي، ١٩٦٢: ٣٥٣-٣٥٤)

ان المخاوف الموضوعية أو (الذاتية) تعطي للانسان الامن والحماية وتحقيق لنفسه السعادة الافضل (حبيب ، ١٩٨٩ : ١٠).

ب- على اساس واقعتها ومثيراتها:-

وهنا تقسم المخاوف إلى نوعين ايضاً

اولاً : المخاوف الحسية أو (الواقعية) وهي التي يمكن إدراك موضوعاتها بالحواس المختلفة كالخوف من الكلب أو السيارة المسرعة.

الثاني : هو المخاوف غير الحسية أو (الوهمية) والتي لا يمكن إدراك موضوعاتها بالحواس كالخوف من الموت أو الاشباح (الالوسي ، ١٩٧٩ ، ص ٢١) وهي التي تساعد الانسان على بناء شخصية ذاتية مستقلة تدفعه للنضج والنجاح والانتصار.

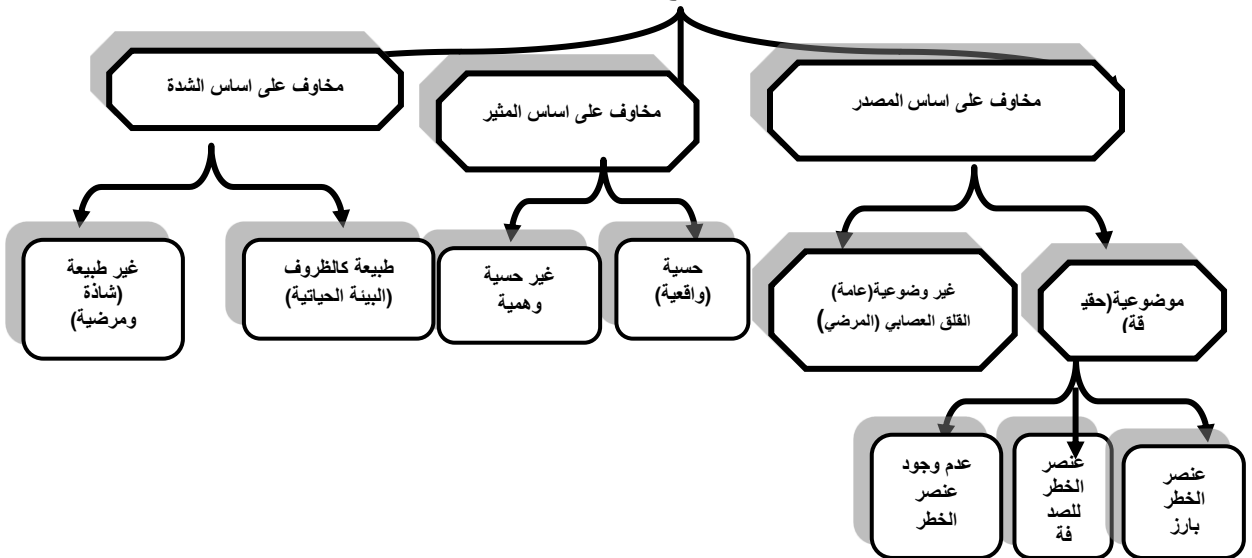
ج- على اساس شدتها :

وتقسم المخاوف في هذا النوع إلى مخاوف طبيعية (معقولة) وهي التي يرجع مصدرها إلى شيء أو شخص في الواقع الخارجي أو إلى ظروف بيئية معينة وهذا النوع من المخاوف يحس بها معظم الناس العاديين كالخوف من حيوان مفترس (ماكبريد ، ب ، س ، ص ١٤).

أما النوع الاخر : من المخاوف فهي المخاوف غير الطبيعية او (الشاذة) وهي مخاوف مرضية ودائمة ومتكررة من مواقف لا تثير الخوف ، وهنا يكون الخوف غامض ولا يعرف المريض له سبباً أو مبرراً ويكون المريض متشائماً وحزيناً ، وقد يكون هذا النوع من المخاوف وهمي أو قد يكون عاماً كالخوف من الموت او العفاريث (زهرا، ١٩٧٧ ، ص ٤١٨). ويرتبط الخوف وفقاً للزمن فهو يساعد الانسان بالنسبة للوقت الحاضر والمستقبل ، فبالنسبة للحاضر فالخوف هنا يحمي نفسه ، اما بالنسبة للمستقبل فهو يمارس الحذر والحيلة وهو نوع من الخوف الوقائي الذي يقي الانسان من المخاطر المقبلة. (زهرا ، ١٩٧٧ : ٤١٨).

ويوضح المخطط انواع المخاوف على اساس المصدر والمثير للشدة.

أنواع المخاوف



المخطط (١) يوضح انواع المخاوف

ويوضح المخطط انواع المخاوف على اساس المصدر والمثيرة للشدة

ان الخوف من المجهول صفة من الصفات المرتبطة بالبيئة المعاصرة وهو خوف ناشيء من مشكلات اجتماعية واقتصادية ، وغلاء المعيشة ، ونقص الفرص المتاحة للعمل مما تدفع الى القلق والخوف ، وهذا يلعب دوراً مهماً ، من حرمان الانسان من الاستقرار النفسي والعاطفي (حبيب ، ١٩٨٩ : ٢٠).

يُعد الخوف الوهمي هو وهمي الاسباب ، الا ان أثاره النفسية واحياناً تكون فسيولوجية ، فالآثار المرتبطة بهذا النوع من الخوف تتوقف عند حدٍ معين ، واحياناً يلزم العلاج الطبي الى جانب العلاج النفسي في مواجهة الخوف الوهمي ، واحياناً يتداخل الخوف الوهمي مع الخوف الحقيقي فقد تكون هناك مشكلة واقعية لكن المخاوف التي تحيط بها قليل منها واقعية وكثير منها خيالي (غير واقعي) وبذلك يقع الانسان فريسة لخوف وهمي رغم ان المشكلة الاصلية واقعية (حبيب ، ١٩٧٩ : ٢٢).

وقد تترك الاساليب التربوية في معاملة الاباء للابناء أثراً عميقة الجذور في نفسية الاطفال وتظهر هذه الآثار في حياة المراهقة لتصل الى الرشد لذا لا بد لاساليب التربية ان تكون على اسس الصدق والامانة والثقة بالنفس والمسؤولية الاجتماعية فأن الصدمات الناشئة عن عدم الصدق والامانة هي مخاوف حقيقة من اشياء واقعية لامخاوف وهمية من اشياء غير حقيقية (حبيب ، ١٩٨٩ : ٣٥).

وان معاملة الوالدين الخاطئة للابناء تترك فيهم انطباعات قوية فان السلوب التسامح عند الخطأ يساعد في تنمية الشخصية اكثر بكثير من العقاب. ان سخرية الوالدين من الابناء تنشيء ابناء قليلوا الثقة بالنفس ذو شخصية ضعيفة وسلبية وتعم تلك الخبرة على مواقف مشابهة لذلك الموقف ، فان الثقة بالنفس واسلوب الاستقلالية في تربية الاطفال ومساعدتهم على استخدام هواياتهم وتنمية مواهبهم ينمي فيهم شخصيات مستقلة تعتمد على الذات (دافيد ، هـ ، ١٥٦).

خامساً - أنواع المخاوف النفسية في الأعمار المختلفة:

بالرغم من الفروق الفردية بين الافراد في مخاوفهم وفي أوقات ظهورها ، إلا أن هناك ما يشير إلى ان لكل عمر مخاوف معينة تبرز فيه ، وقد تختفي في عمر غيره ، وسنحدد باختصار المخاوف الأكثر شيوعاً بين معظم الأفراد في الأعمار المختلفة وكالاتي:

١ - الأطفال حديثو الولادة:

يظهر الأطفال حديثو الولادة الخوف من الأصوات العالية المفاجئة ، وفقدان السند ويستجيبون لها بالصياح والحركات العشوائية. (جابر ، ١٩٦٢ ، ص ١٢٠)

٢ - الاطفال من عمر (٢-٣) سنوات :

يظهر الاطفال هنا مخاوف السمعية مثل صوت القطارات والشاحنات والرعد .. وغيرها والمخاوف البصرية مثل الالوان الداكنة ، والاشياء الضخمة والقبعات ، والمخاوف المكانية مثل لعبة معينة ، أو سرير منقول من مكانه المألوف ، أو تحريك اشياء أمامه ، أو الانتقال إلى بيت جديد ، والمخاوف الشخصية مثل سفر الام ، أو الافتراق عنها أثناء النوم ، أو المطر أو الريح ، والخوف من الحيوانات التي تقترب منه.

٣ - الاطفال بعمر (٣) سنوات:

تسود المخاوف البصرية في هذا العمر كالخوف من الغرياء ، الظلام ، الحيوانات ، ذهاب الأم أو الأب خارج البيت أثناء الليل (فرنسيس، ١٩٦٩ ، ص ٢٥٤).

٤ - الأطفال بعمر (٤) سنوات :

تظهر المخاوف من اماكن حدوث البرق والرعد والحيوانات وترك الأم وخروجها في هذا العمر.

٥ - الأطفال بعمر (٥) سنوات :

تقل في هذا العمر المخاوف من الحيوانات والاشخاص بصورة عامة ، وتظهر مخاوف مثل الأذى الجسمي ، السقوط من مكان مرتفع ، الكلاب ، الظلام عدم رجوع الأم او الاب للبيت.

٦-الأطفال بعمر (٦) سنوات:

تظهر مخاوف من العناصر الطبيعية كالنار والماء والرعد والبرق وجرس الباب ورنين الهاتف ، الاشباح ، اصوات الطيور والحشرات ، الخوف من أن يكون هناك شخص مختبئ تحت السرير ، النوم وحيداً ، الجروح ، والدم ، والكسور التي قد تصيب جسمه.

٧ - الأطفال بعمر (٧) سنوات:

يظهر الأطفال في هذا العمر مخاوف من الأماكن المرتفعة والظلام والصوص والتأخر عن الدوام في المدرسة.

٨ - الأطفال بعمر (٨-٩) سنوات:

يظهر الأطفال مخاوف أقل في هذا العمر وتكون مخاوفهم معقولة من الظلام وغيرها، ويخافون من الفشل وعدم الكفاية في الأمور المدرسية.

٩ - الأطفال بعمر (١٠) سنوات :

تقل المخاوف في هذا العمر وتتركز في الخوف من الحيوانات المتوحشة والثعابين (فرانسييس ، ١٩٦٩ ، ص٢٥٣-٢٥٦) وقد يكون الخوف من الفشل في المدرسة ومن الله ويوم القيامة وامور مختلفة في الحياة (منى ، ١٩٨٠ : ٦٦)

١٠ - الأفراد بعمر (١١) سنة فما فوق:

يكون الخوف هنا من الفشل في المدرسة والمعلمين ومن الله ويوم القيامة ومن الأمور المختلفة في الحياة (منى ، ١٩٨٠ ، ص٦٦).

ثانياً : دراسات سابقة :

على الرغم من جهود الباحثين للحصول على دراسات سابقة تناولت المخاوف النفسية لدى طلبة الجامعة ، إلا أنهما لم تستطعا الحصول سوى على دراسات تتناول المخاوف لدى الاطفال والمراحل الدراسية الاخرى دون الجامعة وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات:

الدراسات الاجنبية :

١ - دراسة فريدريك (Freseric) ١٩٧٠ :

أستهدفت الدراسة التعرف على مخاوف الاطفال في مدينة (بروكلين) في نيويورك ، وقد شملت العينة (٢٥١) تلميذ وتلميذة في المرحلة الابتدائية ، وقد تم استخدام سؤال يوجه من قبل المعلم إلى تلاميذه ويطلب منهم كتابة مخاوفهم كوسيلة للتعرف على مخاوف التلاميذ وقد تم استخدام المتوسط الحسابي كوسيلة إحصائية في الوصول إلى النتائج التي اشارت الى أن المخاوف المدرسية احتلت المرتبة الأولى لدى الأطفال تلتها المخاوف التي تتعلق بالعلاقات الاجتماعية تلتها المخاوف المتعلقة بالحيوانات وهي المخاوف السوية (Freseric, 1970, p:285)

٢ - دراسة ديفيد (David) ١٩٧٦ :

استهدفت هذه الدراسة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية الكشف عن نمو مخاوف الأطفال على عينة بلغ حجمها (٥٤) طفلاً في مراحل رياض الأطفال والصفين الثاني والسادس في المرحلة الابتدائي ، وقد استخدم اسلوب المقابلة الفردية وبالاعتماد على مربع كاي ومعامل الاحتمالية والنسبة المئوية كوسيلة إحصائية أظهرت النتائج أن مرحلة رياض الاطفال يكثر فيها الخوف من الأشباح والمخلوقات الغريبة وأعلى نسبة لمخاوف الصف الثاني والسادس الابتدائي هي الأحلام المخيفة (David, 1976, p:69-73).

٣- دراسة سفيان (Sufina & Khaton : 2005)

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى الخوف من الامتحان لدى طالبات المرحلة الثانوية / الاناث ، وكانت اداة الدراسة استبيان استطلاعي وزرع على الطالبات لمعرفة أهم المشاكل التي تسبب لهن الخوف من الامتحان.

يعد تحليل النتائج توصلت الدراسة ان الخوف من الامتحان يؤثر سلبياً على التحصيل الدراسي ، فلا يستطيعن الطالبات تحقيق الاداء المعرفي وفقاً للمعرفة بسبب الخوف من نسيان الاجوبة ، فالحالة الانفعالية خاصة الخوف تؤثر سلبياً على الاداء الامتحاني للطلبة كافة.

وكذلك وجدت الدراسة ان ضغط الوقت المحدد يؤثر تأثيراً سلبياً على نوعية الاجابة الصحيحة فلن يستطيعن الطالبات الاجابة الصحيحة الكاملة على ورقة الامتحان.(3 : 2005 : Sufiana)

الدراسات العربية

١- دراسة منى (١٩٧٩):

استهدفت الدراسة التعرف على مخاوف الاطفال في العراق في مرحلة الروضة ولغاية المرحلة الأعدادية ، وقد شملت عينة البحث البالغة (١١٠) من الذكور والاناث طلبة رياض الاطفال بواقع (١٠) تلاميذ المرحلة الابتدائية بواقع (٦٠) تلميذ وتلميذة والصفوف الخاصة بواقع (١٠) تلاميذ والمرحلة المتوسطة بواقع (٣٠) طالباً وطالبة ، وقد استخدم اسلوب المقابلة والاستبيان للتعرف على المخاوف لدى افراد العينة ، كما استخدم النسب المئوية في الحصول على النتائج التي اشارت الى أن (٢٦%) من افراد العينة يخافون من الاشباح والشخصيات الخرافية ، و(١٣%) يخافون من القوى الطبيعية ، و(١٢%) من الظلام ، و (١١%) من الالات والادوات (منى ، ١٩٧٩ ، ص٦١-٦٦).

٢- دراسة الانصاري (١٩٩٧) :

استهدفت الدراسة التعرف على المخاوف التي يعاني منها الشباب الكويتي الجامعي من الجنسين ، فضلاً عن التعرف على الفروق بين الجنسين في المخاوف. وقد شملت عينة البحث (٨٦٧) طالب وطالبة ، بواقع (٣٨١) طالب و(٤٨٦) طالبة. وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة الى النتائج التي تشير الى وجود فروق جوهريّة بين الجنسين في (٥١) نوع من المخاوف ، وكانت الاناث اكثر خوفاً من الذكور بوجه عام ، وقد كان الذكور يعانون من مخاوف من السرطان ، الامراض المعدية طلاق الوالدين ، منظر التعذيب ، عدم التخرج ، الرسوب ، العقم ، الفراق. أما الاناث فقد كانت مخاوفهن من السرطان ، مناظر التعذيب ، الفراق ، الرسوب ، التعذيب الجسدي ، الحروب ، منظر انسان ميت ، الطلاق ، العقم ، هي السائدة لديهن .

٣- دراسة الخلفي (٢٠٠٥) :

استهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين المخاوف الاجتماعية وسمات الشخصية وقد شملت عينة البحث (٣٠٠) طالبة لدى بعض ذوات الظروف الخاصة والعاديات في مرحلة الطفولة والمراهقة بواقع (١٠٦) طالبة لذوات الظروف الخاصة و (١٩٤) من العاديات. وتم استخدام معدلات الارتباط والنسبة المئوية والاختبار التائي لدى افراد العينة.

واشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين المخاوف وسمات الشخصية لدى الفتيات ذوات الظروف الخاصة في مرحلة الطفولة ، ووجود فروق بين الفتيات ذوات الظروف الخاصة والعاديات في مرحلة المراهقة في الدرجة الكلية للمخاوف الاجتماعية ولصالح ذوات الظروف الخاصة ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين المخاوف الاجتماعية وقوة الانا والتحمس والمخاطرة والاتزان الانفعالي والمخاطرة والاقدام ، وعلاقة ارتباطية موجبة بين المخاوف و(الخيالية) وقوة التكوين العاطفي نحو الذات والاكتفاء الذاتي (الخلفي، ٢٠٠٥: ٢).

الموازنة بين الدراسات السابقة :

من الاطلاع على الدراسات السابقة التي عرضناها في بحثنا الحالي نلاحظ أن هذه الدراسات تركزت في فترة السبعينات وقد استهدفت جميعها التعرف على مخاوف الأطفال في مرحلة الطفولة ، وقد تباينت هذه الدراسات في حجم عيناتها فتراوحت ما بين (٥٤-٨٦٧). وقد تراوحت أدوات القياس فيها بين المقابلة والاستبيان والمقياس ، أما وسائل الإحصائية فقد تباينت ما بين الوسط الحسابي ، والنسبة المئوية التي اشتركت في استخدامها دراستنا (منى) و (ديفيد) وقد استخدمت دراسة الانصاري الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين.

ونلاحظ وجود تشابه بين نتائج دراسة (منى) و(ديفيد) في حين اشارت دراسة (فريدرك) إلى أن المخاوف المدرسية احتلت المرتبة الأولى في المخاوف. واشارت دراسة الانصاري الى وجود فروق جوهرية بين الذكور والاناث في المخاوف ولصالح الاناث.

أما دراسة الخليفي ٢٠٠٥ فقد اضافت وجود علاقة بين المخاوف وسمات الشخصية لدى الفتيات ذوات الظروف الخاصة والعادية ووجود علاقة موجبة بين المخاوف (الخيالية) وقوة التكوين العاطفي نحو الذات، اما دراسة Sufiana ٢٠٠٥ ، أكدت الى ان الحالة الانفعالية وخاصة المخاوف من اداء الامتحان يؤثر تأثيراً سلبياً على الاداء الامتحاني فالخوف يسبب للطلبة عدم التركيز على اختيار الاجابة الصحيحة المطلوبة اثناء الامتحان. وباستخدام الوسائل الاحصائية في الدراسات السابقة.

ومن هنا نجد وجود ندرة في دراسة المخاوف لدى طلبة الجامعة وشمول كلا الجنسين والتعرف على الفروق في مخاوفهم والتوسع في استخدام وسائل إحصائية أكثر كمعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين او لعينة واحدة ، وبهذا يتضح الفرق بين هذه الدراسات وبحثنا الحالي الذي شمل كل ذلك.

المبحث الثالث

إجراءات البحث

أولاً - مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث الحالي طلبة جامعة بغداد - الدراسة الصباحية الأولية والبالغ عددهم (٤٣٠٥٢) طالباً وطالبة وهم موزعين بحسب الجنس إلى (٢٠٨٩٨) ذكور و (٢٢١٥٤) إناث وبحسب التخصص إلى (١٩٣٢٣) علمي و (٢٣٧٢٩) إنساني للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ وجدول (١) يوضح تفاصيل مجتمع البحث.

جدول (١)

تفاصيل مجتمع البحث

المجموع	الرابع		الثالث		الثاني		الاول		الاختصاص	الكلية
	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور		
٣٠٨١	٣٥٦	٣٥٦	٤١٢	٢٨٠	٢٤٢	٣٥٢	٦٦٨	٤١٧	انسانية	الاداب
٤١٦٩	٤١٣	٤٩٧	٤٠٧	٥٤٣	٤٠٢	٦٢٢	٦٤٠	٧٤٤	انسانية	التربية ابن رشد
١٦٩٧	١٥٤	٢٥٧	٢٣٤	١٦٥	١١٩	١٥٧	٣٦٠	٢٥١	انسانية	اللغات
١٤٧٥	١٥٧	١٩٤	١٥٩	٦٧	١٤٦	١٨٥	١٧٩	٢٨٨	انسانية	القانون
١٠٠٤	١٠٨	١٨٨	٩١	٩٩	٨٦	١٠٤	١١٧	٢١١	انسانية	العلوم السياسية
٤١١٠	٤٦٣	٤٨٠	٣٧٤	٤٥٧	٤٢٢	٤٠٦	٤٧١	٨٣٩	انسانية	الادارة والاقتصاد
١٠٠٤	١٠٨	١٨٨	٩١	٩٩	٨٦	١٠٤	١١٧	٢٢٧	انسانية	العلوم الاسلامية
١٠٧١	٥١	٨٥	٩٧	١٦٨	٧٤	١٤٤	١٧٨	٢٧٤	انسانية	الاعلام
١٥٠٨	١٨٢	١٧٦	٩٨	١٩١	١٨٧	١٧٧	٢١١	٢٨٦	انسانية	الفنون الجميلة
٢٧٢٣	٨٦٦	-	٨٤٠	-	٥١٨	-	٤٩٩	-	انسانية	التربية بنات
٥٣٦	٨٩	-	١١١	-	١٤٧	-	١٨٩	-	انسانية	التربية الرياضية بنات
١٢٩٩	٢٠	١٩٩	٤٥	٢٢٢	٣٥	٣٢١	٤٩	٤٠٨	انسانية	التربية الرياضية
١٥٦١	١٧٥	١٧٩	١٧٥	١٨٨	١٩٩	١٩٨	٢٠١	٢٤٦	علمية	الطب
٥٢٩	٤٠	٥٠	٥٥	٦٥	٦١	٧٤	٨٨	٩٦	عملية	طب الكندي
١٢٠٨	١١٧	٨٠	١٢٠	٨٣	١٨٨	١٩٠	٢٣٣	١٩٧	علمية	طب الاسنان
١١٩٤	١٢٢	٨٦	١٨٧	١٠٨	١٦٦	١٥٧	٢٢٢	١٤٦	علمية	الصيدلية

٥٦٢	٥٢	٥٠	٨٦	٦٣	٦٤	٨١	٧٧	٨٩	علمية	طب بيطري
٣٤٤	١٦	٣١	٢٠	٤٩	٢١	٤١	٢٢	١٤٤	علمية	هندسة خوارزمي
٣٢٠٩	٣٥٠	٣٠٠	٤٩٩	٤٩٠	٣٧٥	٣٧٥	٣٦٦	٥٤٥	علمية	الهندسة
٢٢٠٣	٣٠٠	٢٠٠	٣٦٩	٢٠٥	٣٥٧	٢٣٤	٣٢٧	٢١١	علمية	العلوم
٣٧٨٠	٢٣١	٤٩٢	٣٤٨	٦٤٣	٣٦٩	٥٨٣	٤٤٨	٦٦٦	علمية	الزراعة
٣٠٧٩	٢٦٥	١٩٨	٤٣٣	٢٩١	٥٨٠	٣٠١	٦٥٤	٣٥٧	علمية	التربية ابن الهيثم
١١٣٨	١٧٠	-	٢٥٨	-	٢٩٩	-	٤١١	-	علمية	العلوم /نبات
٥١٦	٣٠	٣٨	٣٦	٥٢	٥٦	٦٢	٧٦	١٦٦	علمية	التمريض

ثانياً : عينة البحث :

بلغت عينة البحث الحالي (٢٠٠) طالباً وطالبة موزعين بحسب التخصص إلى (١٠٠) طالباً وطالبة في التخصصات العلمية و(١٠٠) طالباً وطالبة في التخصصات الانسانية ، وبحسب الجنس إلى (١٠٠) ذكور و (١٠٠) إناث وهم من كليات التربية ابن الهيثم والتربية ابن رشد و جدول (٢) يوضح تفاصيل عينة البحث.

جدول (٢)

تفاصيل عينة البحث

المجموع	الجنس		الكلية
	اناث	ذكور	
١٠٠	٥٠	٥٠	التربية - ابن الهيثم
١٠٠	٥٠	٥٠	التربية- ابن رشد
٢٠٠	١٠٠	١٠٠	المجموع

ثالثاً: أدوات البحث

قائمة المخاوف النفسية :

بهدف تحقيق أهداف البحث فقد تم استخدام قائمة المخاوف (ملحق ١) المعد من قبل (الانصاري) عام (١٩٩٧) على الطلبة الكويتيين وذلك لعدم توفر أداة مقياس لقياس مخاوف طلبة الجامعة في العراق فضلاً عن أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق وثبات عاليين (الانصاري ، ص ٦٣٢-٦٥٨).

وصف قائمة المخاوف وتصحيحها:

تتكون قائمة المخاوف من (٥٢) فقرة تقابل كل فقرة خمسة بدائل هي (لا أخاف ابداً ، أخاف قليلاً ، أخاف بدرجة متوسطة ، أخاف كثيراً ، أخاف كثيراً جداً) وتعطى الدرجات (٠ ، ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) على التوالي ، ويمكن تطبيق القائمة على المراهقين والراشدين ابتداءً من ١٦ سنة ولغاية ٤٧ سنة في موقف فردي أو جمعي ، ويستغرق معظم المفحوصين في الإجابة عنها حوالي (١٠) دقائق من الوقت.

الخصائص السايكومترية :

١- الصدق الظاهري :

وقد تحقق من خلال عرض قائمة المخاوف على التحقق مجموعة من الخبراء والمتخصصين في القياس النفسي والتربوي وعلم النفس (ملحق ٢) وقد اشار جميع الخبراء إلى ضرورة حذف إحدى الفقرات في القائمة لعدم ملائمتها مع الوضع الحالي لزوال مثير الخوف (وفاته) لذا فقد قامت الباحثتان بحذف الفقرة والإبقاء على (٥١) فقرة في القائمة وذلك بالاعتماد على موافقة (٨٠%) من الخبراء فأكثر كنسبة لقبول الفقرة أو حذفها من القائمة.

الثبات :

فقد حُسب الثبات للقائمة بطريقة إعادة الاختبار وذلك بتطبيقه على (٥٠) طالباً وطالبة في قسم الحاسبات في كلية التربية - ابن الهيثم ثم إعادة تطبيقه بعد مرور (٣) اسابيع وتم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٢) وهي قيمة ثبات عالية ، إذ تعد قيمة معامل الثبات مقبولة إذ بلغت (٠.٧٠)

فاكثر (عيسوي ، ١٩٨٥ ، ص ٨) فقد اصبحت القائمة جاهزة ومعدة لاستخدامها في البحث الحالي بعد التحقق من صدقها وثباتها.

التطبيق النهائي

طبق قائمة المخاوف النفسية البالغة فقراتها ٥١ فقرة على عينة البحث البالغة (٢٠٠) طالباً وطالبة من جامعة بغداد .

خامساً : الوسائل الاحصائية :

تم استخدام الوسائل الاحصائية الآتية في البحث الحالي :

- ١- معامل ارتباط بيرسون : لاستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار .
- ٢- الاختبار التائي لعينة البحث : للتعرف على مستوى المخاوف لدى طلبة الجامعة .
- ٣- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : للتعرف على الفروق بين طلبة الجامعة في المخاوف على وفق متغيري الجنس والتخصص .

المبحث الرابع

نتائج البحث

توصل البحث الحالي إلى عدد من النتائج وبحسب أهداف البحث وكما يأتي :-

- ١- الهدف الاول : التعرف على مستوى المخاوف لدى طلبة الجامعة ، لتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على قائمة المخاوف فبلغ متوسطهم (١٩٠.٦٣) وبانحراف معياري مقدراه (٢.٣٣) ، وللتعرف على مستوى المخاوف تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وذلك بمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي لقائمة المخاوف البالغ (١٠٢) وجدول (٣) يوضح التفاصيل .

جدول (٣)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمستوى المخاوف لدى طلبة الجامعة

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة
		الجدولية	المحسوبة				
٠.٠٥	١٩٩	١.٩٦	١.٠٧	١.٠٢	٢.٣٣	١١٩.٦٣	٢٠٠

من جدول (٣) يتضح أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٩) مما يشير الى أن مستوى المخاوف لدى طلبة الجامعة اعلى من المتوسط الفرضي للقائمة ، اي ان طلبة الجامعة يعانون من المخاوف ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الظروف الحالية التي يمر بها البلد والتي تثير الخوف بسبب الأخطار الكثيرة المحيطة بالافراد بصورة عامة والطلبة بصورة خاصة كونهم قادة المجتمع في المستقبل.

٢- الهدف الثاني :

التعرف على الفروق في مستوى المخاوف لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص:

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية لكلا الجنسين والتخصصين كل على حدة ومن ثم حساب الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في مستوى المخاوف وفق متغير الجنس ومن ثم وفق متغير التخصص وجدول (٤) و(٥) يوضحان ذلك.

جدول (٤)

القيمة التائية لدلالة الفرق في مستوى المخاوف على وفق متغير الجنس

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		المتوسط المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	الجنس
		الجدولية	المحسوبة				
٠.٠٥	١٩٨	١.٩٦	١٣.٠٩	٣.٠٦	١٢٢.١٣	١٠٠	ذكور
				٢.٣٠	١١٨.٩٦	١٠٠	إناث

من جدول (٤) يتضح: ان القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) مما يشير إلى وجود فروق بين طلبة الجامعة في المخاوف على وفق متغير الجنس ولصالح الذكور ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الظروف الحالية التي يمر بها بلدنا والتي تعرض خلالها الكثير من الافراد بصورة عامة والذكور بصورة خاصة إلى المخاطر من كل جانب وبصورة مختلفة مما اثار المخاوف لدى الافراد وبخاصة الذكور كونهم اكثر تعرضاً للخطر.

جدول (٥)

القيمة التائية لدلالة الفرق في مستوى المخاوف على وفق متغير التخصص

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		المتوسط المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	التخصص
		الجدولية	المحسوبة				
٠.٠٥	١٩٨	١.٩٦	٢.٠٨	٢.٢٨	١١٧.٩	١٠٠	علمي
				٢.٣٠	١١٨.٣	١٠٠	انساني

من جدول (٥) يتضح ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية ، أي توجد فروق بين طلبة الجامعة في مستوى المخاوف على وفق متغير التخصص ولصالح طلبة التخصص العلمي ، ويمكن تفسير هذه النتيجة كون الكلية العلمية اكثر استهدافاً من الكليات الانسانية وذلك لأن الإرهاب حاول تدمير كل التقنيات التي من شأنها تدمير البلد ، ومما هو واضح أن مثل هذه التقنيات موجودة في الكليات العلمية ، فضلاً عن أن ذوي التخصصات العلمية أكثر استهدافاً من غيرهم من الافراد مما اثار مخاوف طلبة التخصصات العلمية من أن يصيبهم الخطر.

٣- الهدف الثالث: التعرف على انواع المخاوف التي يعاني منها طلبة الجامعة من كلاً من الجنسين وفي التخصصين العلمي والانساني.

للتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات افراد عينة البحث ، كما تم حساب الانحرافات المعيارية وترتيب هذه المتوسطات بحسب أنواع المخاوف التي حددتها قائمة المخاوف وجدول (٦) يوضح هذه المخاوف بالترتيب.

جدول (٦)

تسلسل المخاوف التي يعاني منها طلبة الجامعة

ت	أنواع المخاوف	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
١	مخاوف الحروب والاسر	١٣٢.٤	٩.٤٨
٢	مخاوف من المستبدين	١٣٠.٦	٧.٨٢
٣	مخاوف صحية	١٢٧.٨	٣.٦٩
٤	الخوف من الضياع	١٢٣.٣	٣.١١
٥	الخوف من المواجهة	١٢١.٤	٢.٩٠
٦	الخوف من المستقبل	١٢٠.١	٢.٤٤
٧	مخاوف اجتماعية	١١٩.٣	٢.٣٥
٨	الخوف من الفشل	١١٥.٨	٢.٠١
٩	مخاوف تحقيق الذات	١١١.٢	١.٦٠
١٠	مخاوف متنوعة	١٠٩.٥	١.٢٤

من جدول (٦) يتضح ان مخاوف الحروب والاسر احتلت المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي ، تلتها مخاوف من المستبدين ثم المخاوف الصحية ، يليها الخوف من الضياع، ثم الخوف من المواجهة ، وجاء في المرتبة السادسة الخوف من لمستقبل ثم المخاوف الاجتماعية ، جاء بعدها الخوف من الفشل ، ثم مخاوف تحقيق الذات واخيراً مخاوف متنوعة وبأقل متوسط حسابي.

ثانياً : الاستنتاجات :

- ١- نظراً للظروف التي يتعرض لها الافراد أثر في ارتفاع مستوى مخاوف دون أخرى وهذا ما لاحظناه في احتلال مخاوف الحروب والاسر المرتبة الأولى دون غيرها.
- ٢- قد لا يكون للتنميط الجنسي اثر في تنميط الأفراد على مواجهة المخاوف فما هو معروف ان الابوين يحاولون دائماً تنميط الذكور على عدم الخوف في حين إن تعرض افراد العينة للمخاوف قد رفع مستوى الخوف لدى الذكور اكثر من الإناث.

ثالثاً: التوصيات :

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث توصي الباحثان بما يأتي :-
- ١- تفعيل دور مراكز الإرشاد في الكليات إلى محاولة القيام بدورها في خفض مستوى المخاوف لدى طلبة الجامعة.
 - ٢- إجراء برامج ترفيهية داخل الجامعات والكليات بهدف التقليل من الضغوط التي تحيط بالطلبة والتي تثير اضطرابات نفسية مختلفة من بينها المخاوف.
 - ٣- تفعيل دور وسائل الإعلام في التخفيف من مخاوف الطلبة عن طريق البرامج التلفزيونية والإرشادية.

رابعاً : المقترحات :

- ١- إجراء بحوث مشابهة للبحث الحالي على طلبة جامعات أخرى.
- ٢- إجراء بحوث للمقارنة بين مخاوف طلبة الجامعة والمراحل الدراسية الأخرى.
- ٣- إجراء بحوث مشابهة للبحث الحالي للتعرف على مخاوف التدريسيين في الجامعة.
- ٤- إجراء دراسة تتبعية لمقارنة مخاوف الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.
- ٥- إجراء دراسة على عينات وشرائح اجتماعية لم يتناولها البحث الحالي كالمسنين والمراهقين والأطفال كي يتمكن من تشخيصها ومعالجتها.

مصادر البحث :

- ١- الالوسي ، جمال حسين : (١٩٧٩) ، مشكلات الطفل في المرحلة الابتدائية - اسبابها وطرق علاجها ، الاتحاد العام لنساء العراق ، بغداد.
- ٢- الانصاري ، بدر محمد : (١٩٩٧) ، الفروق بين طلبة وطالبات جامعة الكويت في المخاوف ، بحث منشور في كتاب بحوث ميدانية في الشخصية الكويتية ، بدون اسم مطبعة ، الكويت .
- ٣- جابر ، عبد الحميد جابر : (١٩٦٢) ، النمو النفسي والتكيف الاجتماعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- ٤- جابر عبد القادر : (١٩٥٧) ، دراسات في علم النفس التعليمي ، مكتبة نهضة مصر ، القاهرة .
- ٥- الخلفي ، سمر بنت صالح بن فهد : (٢٠٠٥) ، المخاوف الاجتماعية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى ذوات الظروف الخاصة والعاديات في مرحلة الطفولة والمراهقة ، رسالة ماجستير ، الآداب ، جامعة الملك سعود ، علم النفس ، كلية التربية.
- ٦- الخولي ، وليم : (١٩٧٦) ، الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي ، دار المعارف ، القاهرة.
- ٧- رضوان ، سامر جميل : (٢٠٠٢) ، علم النفس الاكلينيكي ، دار المسيرة ، عمان .
- ٨- الزبيدي ، خلدون نجيب : (١٩٨٢) ، المخاوف المدرسية ومصادرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة بغداد ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة ، بغداد .
- ٩- زهران ، حامد عبد السلام ، علم نفس النمو ، ط٤ ، عالم الكتب ، القاهرة ، من دون سنة نشر.
- ١٠- سعد جلال : (١٩٧١) ، المرجع في علم النفس ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧١،

- ١١- صلاح مخيمر ، مدخل إلى الصحة النفسية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، من دون سنة نشر .
- ١٢- عبد السلام عبد الغفار : (١٩٧١) ، مقدمة في علم النفس العام ، ط٢ ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- ١٣- عدنان محمد: (١٩٧٤) ، حتى لا نزرع الخوف في نفوس اطفالنا ، مجلة الأم والطفل ، العدد(٣٢٧) ، السنة (٢٨) ، من دون مكان نشر .
- ١٤- عيسوي ، عبد الرحمن محمد : (١٩٨٥) ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة.
- ١٥- الغريب ، رمزية العلاقات الانسانية في حياة الصغير ومشكلاته اليومية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، من دون سنة نشر..
- ١٦- فرانسيس ،ل . ابلغ ، ولوين ، ب. ايمز : (١٩٦٩)، سلوك الطفل ، ترجمة فاضل عاقل ، مكتبة النوري ، دمشق .
- ١٧- القوصي ، عبد العزيز: (١٩٦٢)، اسس الصحة النفسية ، ط٦ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- ١٨- ماكيريدي ، و.ج. ، الخوف ، ترجمة سيد محمد غنيم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، من دون سنة نشر .
- ١٩- منى يونس : (١٩٨٠) ، مخاوف الأطفال في العراق ، مجلة الجامعة ، العدد ١ ، بغداد .
- ٢٠- الهيتي ، مصطفى عبد السلام: (١٩٧٥) ، القلق ، مطبعة دار السلام ، بغداد.
- ٢٢- الرفاعي ، نعيم الرفاعي : (٢٠٠٤) ، دراسة في سيكولوجية التكيف ، ط٨ ، ج دمشق.
- ٢٣- حلمي ، سمية محمد مختار : (١٩٩٩) ، علم النفس التعليمي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة اسيوط.

- ٢٤- العبيدي ، سعد خضير خلف : (١٩٩١) ، المخاوف المرضية الرهاب والعلاج المعرفي لها (اطروحة دكتوراه فلسفة علم النفس ، علم النفس السريري ، ج بغداد ، كلية الاداب ، قسم علم النفس.
- ٢٥- د. صموئيل ، حبيب : (١٩٨٩) ، (الخوف) دار الثقافة - القاهرة ، ١٩٨٩ مصر ، القاهرة.
- ٢٦- الزبيدي ، رحيم عبد الله : (٢٠٠٨) ، (الخوف من الاتصال الاجتماعي وعلاقته بالشخصية الدافعية لدى طلبة الجامعة)، قسم الارشاد النفسي.
- ٢٧- الفوال ، محمد خير الله احمد : (٢٠٠٦) ، (المقاومة الخوف والسلوك الفردي عند الاطفال) ، بحث مقدم الى مؤتمر فلاديليا الحادي عشر .
- ٢٨- الكنانى ، الكنانى واخرون : (٢٠٠٢) ، المدخل الى علم النفس ، ط٢ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ٢٩- الحويج ، د.صالح مهدي الحويج: (٢٠٠٨) ، المخاوف، محاضرات عن المخاوف النفسية ، المغرب.
- ٣٠- عبد الخالق ، احمد عبد الخالق : (١٩٨٤) ، محاضرات في علم النفس العام ، دار المعرفة الجامعية.
- ٣١- دافيد ، هـ : دافيد ، بارلو : (٢٠٠٢) ، مرجع للاضطرابات النفسية ، ترجمة صفوت فرج واخرون ، جامعة نيويورك ، مكتبة الانجلو المصرية.
- ٣٢- مرتضى ، سلوى مرتضى : (٢٠٠٢) ، تربية الطفل ، مشكلات وحلول ، ط١ ، دمشق ، دار الرضا للنشر.
- ٣٣- محمود ، ابراهيم وجيه : (١٩٨٠) ، مدخل في علم النفس ، دار المعارف ، مصر ،

34- David , H. Beuer . An Exploratory study of development changes in children fears, journal of child psychological psychiatry, Vo.17, 1976, pp.69-74.

- 35-Frederic, B. Nalven , **Manifest fears and worries of ghetto VS middle – Class suburban children** , Psychological Reports , Vo.27, 1970, pp.285-286.
- 36- Bandura , A, 1969 **principles of behavior. Modification** . New York : Hoit Rinehort & Wanston .
- 37- sBeck , **Conitive Therapy and relationto behavior therapy** , Inteventional Universites , the imotional disorder, press , New York, 1978.
- 38- Sufiana & Khatoon & Farhat parren , **Examintion Phobia amang secondary Level srtudents , international Reserch** , Journal of Art & Humanities , 2005 , Vol.37(IR,J.A.H)
- 39- Baron, f. **creativity and psychological Health** , New York D, Nostrand Research 1963 ,com.

ملاحق

ملحق (١)

اسماء المتخصصين الذين عرضت عليهم قائمة المخاوف مرتبين بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية

ت	اللقب العلمي والاسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أ.د. محمود التميمي	إرشاد نفسي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
٢	أ.م.د. إحسان عليوي ناصر	قياس وتقويم	جامعة بغداد – كلية التربية ، ابن الهيثم
٣	أ.م.د. صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	جامعة بغداد – كلية التربية / ابن رشد
٤	أ.م.د. فاضل جبار جودة	علم النفس التربوي	جامعة بغداد – كلية التربية / ابن الهيثم
٥	أ.م.د. ناجي محمود ناجي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد – كلية التربية / ابن الهيثم

ملحق (٢)

قائمة المخاوف التي تم استخدامها في البحث الحالي

ت	المخاوف	لا أخاف	أخاف قليلاً	أخاف بدرجة متوسطة	أخاف كثيراً	أخاف جداً
١	حوادث السيارات					
٢	الرسوب					
٣	الثعابين					
٤	المستقبل					
٥	المجهول					
٦	الظلام					
٧	الظلم					
٨	صوت الطائرات الحربية					
٩	جور الزمان					
١٠	عدم الامان					
١١	الحروب					
١٢	المشاكل الاجتماعية					
١٣	الظالمين					
١٤	الجبارين					
١٥	على النفس					
١٦	الغزو					
١٧	نتائج نهائية الفصل					
١٨	انتشار الامراض المعدية					
١٩	مناظر التعذيب					
٢٠	الحريق					

ت	المخاوف	لا أخاف	أخاف قليلاً	أخاف بدرجة متوسطة	أخاف كثيراً	أخاف كثيراً جداً
٢١	الاسر					
٢٢	الاعتقال					
٢٣	الغربة					
٢٤	الوحدة					
٢٥	الضياع					
٢٦	الفراق					
٢٧	السرطان					
٢٨	الكلاب					
٢٩	عدم التخرج					
٣٠	اهانة المشاعر					
٣١	الصراخ					
٣٢	الاحلام المخيفة					
٣٣	اصحاب النفوذ					
٣٤	العقم					
٣٥	الطلاق					
٣٦	التعذيب الجسدي					
٣٧	البلاء					
٣٨	الجن					
٣٩	الاشخاص العدوانيين					
٤٠	الخيانة					
٤١	رفض المجتمع لي					
٤٢	الاماكن المهجورة					

ت	المخاوف	لا أخاف	أخاف قليلاً	أخاف بدرجة متوسطة	أخاف كثيراً	أخاف جداً
٤٣	منظر انسان ميت					
٤٤	المقابلات الشخصية					
٤٥	الذل والضعف					
٤٦	اللعب الخشن					
٤٧	صديق السوء					
٤٨	السجن					
٤٩	المحاكمة					
٥٠	الاماكن المرتفعة					
٥١	إلقاء خطبة امام الناس					



العنف ضد المرأة العراقية

م.رحاب يوسف هادي الظاهر

جامعة بغداد – كلية اللغات/

قسم اللغة الاسبانية



العنف ضد المرأة العراقية

م.رحاب يوسف هادي الظاهر

مستخلص:

تتفق معظم الدراسات ان العنف ضد المرأة ظاهرة منتشرة في المجتمع العراقي الا انها تختلف في تحديد نسبة الانتشار، فبينما تشير استراتيجية النهوض بالمرأة الى ان (٢٠%) من النساء في العراق يتعرضن للعنف بمختلف اشكاله، توصلت دراسة العنف بين النساء المتزوجات ان (57.6%) من النساء قد تعرضن للعنف من الزوج في الأقل مرة واحدة. بينما بينت دراسة العنف الاسري (ظاهرة ضرب الزوجات) على النساء اللواتي رفعن دعاوى تفريق ضد ازواجهن في محاكم بغداد ان جميعهن تعرضن لشكل من اشكال العنف سواء اكان اقتصاديا، او صحيا، او نفسيا، او لفظيا، او جسديا، او جنسيا.

وترتب عن الاختلاف في تحديد مفهوم العنف تباين اشكاله وسلوكياته، فمنها من وضعت تصنيفا يضم العنف الصحي، والعنف الاقتصادي، فضلا عن العنف الجسدي، والنفسي، والجنسي. في حين قسمت دراسات أخرى العنف بحسب اشكاله الى عنف جسدي، ونفسي، وجنسي. بينما اضافت دراسات أخرى ظاهرة ختان الاناث كنوع مستقل من أنواع العنف، ولم يتم ادراجها ضمن العنف الجسدي. ويمكن تحديد اشكال العنف بأربعة أنواع رئيسة تم تناولها في الدراسة الحالية، وهي العنف الجسدي، والعنف النفسي، والعنف الجنسي، وختان الاناث.

تمهيد:

تسود ظاهرة العنف البشري المجتمعات الإنسانية كافة، وهي قضية تاريخية بدايتها خلاف بين قابيل وهابيل انتهى بأن قتل قابيل أخاه هابيل. وتطورت أسباب العنف، وأشكاله من ذلك التاريخ بحسب تطور المجتمعات والثقافات ووسائل العنف وما تركه ذلك على النفس البشرية، فالعنف يولد عنف، ويتفاقم والفتنة السليمة، وروح التعاليم الإلهية^١.

والعنف ضد المرأة امتهاً للكرامة الانسانية وخرقاً للمواثيق الدولية، والشرائع السماوية، الا ان هناك ظروف سياسية، واجتماعية، وسياسية افرزت عوامل صعدت من وتيرة العنف بشكل العام لاسيما العنف الموجه ضد المرأة رغم سعي المرأة ووقوفها الى جانب الرجل وحاجة المجتمع الى دورها في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

ويظهر العنف ضد المرأة في مختلف قطاعات المجتمع بغض النظر عن الطبقة، والدين، والثقافة، او البلد وتخلفه وتقدمه، وكثيراً ما تنتوع دوافع العنف ولا يمنع حدوثه تقدم البلد، او انخفاض نموه، او كون المجتمع من المجتمعات المتحضرة، او المتخلفة.

وتعددت تعريف العنف الا ان لها معنى واحد هو استخدام القوة المادية، او المعنوية ضد الآخر، وتشير الموسوعة العلمية أن مفهوم العنف يعني كل فعل يمارس من طرف جماعة أو فرد ضد أفراد آخرين عن طريق التعنيف قولاً، أو فعلاً وهو فعل عنيف يجسد القوة المادية، أو المعنوية^٢.

وتتصاعد وتيرة العنف أوقات الحروب والأزمات^٣ مما سهل إطلاق عصر العنف على القرن العشرين لكثرة ما جرى فيه من أحداث دامية، والعنف على العكس من الرفض، واللين، والتساهل، إذ يجمع مشتقات عدّة منها العدوان، والاستبداد، والقمع، والظلم، والاهانة، والتعذيب، والقسوة، والضرب^٤.

ولم يسلم أي مجتمع من ظاهرة العنف ضد المرأة، ولكن يتفاوت الشعور بهذه الظاهرة والاهتمام بها من مجتمع لآخر.

وألزم القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة المسلمين^٥ بنبذ العنف والقتل وإساءة المعاملة، يقول تعالى في سورة المائدة: الآية (٣٢): (من أجل ذلك كتبنا على بني إسرائيل انه من قتل نفسا بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعا ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعا ولقد جاءتهم رسلنا بالبينات ثم إن كثيرا منهم بعد ذلك في الأرض لمسرفون).

وضرب لنا الرسول الأكرم (صلى الله عليه وآله) مثل أعلى في حسن المعاملة بقوله: (المسلم من سلم الناس من لسانه ويده)^٦. وعدّ العنف في المعاملة نوعاً من فقدان الرحمة من القلب، إذ قال (صلى الله عليه وآله): (ليس منا من لا يوقر كبيرنا ويرحم صغيرنا)، وقال (صلى الله عليه وآله): (رفقا بالقوارير)^٧. وقال الإمام علي (عليه السلام): (بئس الزاد إلى المعاد العدوان على العباد)^٨.

وأكدت نتائج البحوث التي ناقشها المؤتمر السنوي الثاني لحماية المرأة والطفل من العنف إن ظاهرة العنف تزداد يوماً بعد آخر وباتت تشكل خطورة على أمن واستقرار ونمو الفرد والأسرة والمجتمع فالمرأة والطفل هما أول ضحايا العنف في أي مكان في العالم^٩، إذ يتعرض في الولايات المتحدة وحدها (٢-٤) مليون امرأة للعنف والاعتداء كل سنة^{١٠}.

ويحضر القانون الدولي، والقوانين الوطنية العنف وإساءة المعاملة بسبب تنامي العنف في المجتمعات مما دفع إلى تقسيمه إلى ثلاثة أنواع هي العنف النفسي، والعنف اللفظي، والعنف الجسدي^{١١}. وليست هذه الأنواع مستقلة عن بعضها البعض، فممكن اجتماع نوعين، أو ثلاثة في حالة واحدة ليكون العنف جسدياً ولفظياً ونفسياً^{١٢}. وقد تعددت المواضيع التي يمارس فيها العنف ضد المرأة بدءاً من الأسرة، مروراً بالمدرسة، وصولاً إلى مؤسسات المجتمع كافة.

وأكثر أنواع العنف الجسدي انتشاراً هو الضرب على الوجه كما أكدت دراسة روز Rose ١٩٨٤م بنسبة ٧٤%^{١٣}، في حين كانت النسبة ٧٠% في دراسة البطش ١٩٩١م^{١٤}. وبينت دراسة الشيخ، وسلامة ١٩٨٢م إن الضرب بالعصا يحتل المكانة الأولى بين أساليب العنف الشائعة^{١٥}.

وتؤدي المشاهدة المستمرة لمشاهد العنف إلى تبدل الإحساس وقبول العنف كوسيلة لمواجهة المواقف والصراعات أو ممارسة السلوك العنيف. ويتفق هذا مع دراسة سوكوسكي Sockoski التي أشارت إن استخدام العنف يوحى بأنه طريقة مناسبة لحل المشكلات^{١٦}.

ودلت الدراسات إلى وجود ترابط بين العنف الجسدي والعنف اللفظي كدراسة ووكر Walker ١٩٧٩م ودراسة بيركوتز Berkouitz ١٩٨٣م ودراسة ستيتس Stets ١٩٩٠م فالعنف الجسدي غالبا ما يرافقه عنف لفظي أو يسبقه.

أصل العنف:

ذكر البستاني في (محيط المحيط) إن أصل كلمة العنف يرجع إلى عنف به، ويعنف عنفاً، وعنفه لم يرفق به، فهو عنيف. وعنف فلانا لأمه بعنف وشدة وعتب عليه، وأعنفه عنف عليه، واعتنف الأمر أخذه بعنف^{١٧}.

ويدور معنى العنف في الجذر (ع، ن، ف) حول كل سلوك أو فعل، يتضمن معنى الشدة، والقسوة، والتوبيخ، واللوم، والتقريع^{١٨}، والعنف ضد الرفق، والتعنيف بمعنى التعبير باللوم^{١٩}.

ويرجع أصل كلمة عنف Violence في اللغة الانكليزية إلى الكلمة اللاتينية Violentia المشتقة من Vis أي القوة، وهي ماضي كلمة fero وتعني يحمل من هنا، فان كلمة Violence تعني حمل القوة أو تعمد ممارستها^{٢٠}. وهذا المفهوم قريب من تعريف موسوعة العلوم الاجتماعية بأنه الاستعمال غير القانوني لوسائل القسر (الإكراه) المادي ابتغاء تحقيق غايات شخصية أو جماعية.

واستخدمت حضارة وادي الرافدين العصا في ضرب المسيء، وجلده بالسياط، وتقييد أقدامه بالسلاسل، وحبسه، فضلا عن عقوبة اللوم، والتوبيخ، والتأنيب^{٢١}.

وكان الضرب بالعصا شائعا في الحضارة السومرية عند تجاوز النظم الانضباطية. واتسمت حضارة وادي النيل بالصرامة والقسوة والعنف في التأديب، واستعملت السياط، والعصي في ذلك، ومن أقوالهم (علق سوطك حيث يراه أهل بيتك)^{٢٢}.

واتسمت أساليب التربية في المجتمع العربي قبل الإسلام بالقسوة والعنف، إذ كان الجلد والعقاب القاسي منتشرا، فضلا عن حالات وأد البنات، واستعباد الأطفال. وكان التوبيخ، والسب، والشتم شائعا، ومظهرا من مظاهر القسوة في التعامل^{٢٣}. بينما اهتمت أساليب التربية في المجتمع العربي بعد ظهور الإسلام بالإنسان وحقوقه

وتتشبته، فأيات القرآن الكريم تنبذ العنف^{٢٤}، وتدعو إلى الرفق والعطف والتسامح ومقابلة السيئة بالحسنة، يقول الرسول الأكرم (صلى الله عليه وآله): (اتق الله حيثما كنت واتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن^{٢٥}).

وينبذ الإسلام أشكال العنف المختلفة إذ يقول تعالى في سورة الحجرات: الآية (١١): (يا أيها الذين امنوا لا يسخر قومٌ من قومٍ عسى أن يكونوا خيرا منهم ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيرا منهن ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون). وهو رفض للعنف اللفظي، وعدم السخرية من الآخرين والاستهزاء بهم، كما رفض الإسلام العنف النفسي، والجسمي^{٢٦}.

وفضل الماوردي (٣٦٤ - ٤٥٠ هـ) استخدام الثواب في عملية التعلم ونصح بتجنب الإساءة والعنف والقسوة في مجال التعاليم الإسلامية وأسنشهد بحديث الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وآله): (علموا ولا تعنفوا فان المعلم خير من المعنف)^{٢٧}. ونصح الغزالي (٤٥٠ - ٥٠٥ هـ) بالابتعاد عن استخدام التوبيخ، واللوم، والزجر، لأنه يؤدي إلى الحزن والخوف ويزعزع الثقة بالنفس، إذ قال: (إن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض لا بطريق التصريح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ)^{٢٨}.

ولا ينصح ابن خلدون (٧٣٢ - ٨٠٨ هـ) باستعمال الشدة والقوة في التربية، إذ يجدها مضرّة وتترك تأثيرات سلبية في السلوك، وتعمل على تكوين عادات سيئة كالكذب، والخداع^{٢٩}. ويتفق رأي ابن سينا في العقاب والشدة مع رأي علماء التربية الحديثة التي ترفض الضرب تماما^{٣٠}.

وتكاد أراء فلاسفة الغرب ومفكره حول العنف والإساءة والقسوة مشابهة لآراء فلاسفة العرب، والمسلمين ومفكرهم، ربما لتأثرهم بالحضارة العربية والإسلامية^{٣١}.

ويخدم العنف أهدافا شخصية عند الشباب مثل (تحقيق مكانة اجتماعية بين الأقران، وتعزيز الهوية الشخصية، والتعبير عن حب المغامرة، وتحدي السلطة القائمة، وفرض السيطرة واكتساب القوة والنفوذ، محاولة تحقيق العدالة بالقوة). ويشكل الميل إلى

العنف عند الإناث (رفضاً لعنف الرجال، وتعبيراً عن الحاجة لحماية الذات من الآخرين سواء أكانوا ذكورا أم إناث)^{٣٢}. وهو يخالف ما يدعو إليه الإسلام الصحيح.

وقسم روبرت جور Robert Joare العنف إلى (غريزي، ومكتسب). والنوع الأول مبني على قدرة الناس على ارتكاب العنف الذي لا يتحكم فيه من يرتكبه، بينما يكون النوع الثاني متعلما نتيجة التنشئة الاجتماعية^{٣٣}.

وتوصلت دراسات بيل Bell، وبارون Baron ١٩٧٦م إلى العلاقة بين العنف، وقلة الراحة، والإجهاد، وارتفاع درجة الحرارة، والضوضاء، والازدحام. فالعنف يزداد بازدياد الإجهاد، وعند تفاقم الوضع يزداد تركيز الأشخاص على أنفسهم بالبحث عن وسائل وطرائق لتلافي ما يمرّون به فيصبح اهتمامهم اقل بالشخص الذي يثير غضبهم فيتصرفون على نحو اقل عدوانية^{٣٤}.

ويتربط العنف بالسمات الشخصية للأفراد فمن يميل لحب السيطرة والتسلط يتطور لديه هذا الميل ليصبح عدوانا وعنفا ويستعمل في ذلك مختلف الأشكال المتاحة، ويبدأها باستخدام (عنف لفظي)، ولا يعير أي اهتمام لحاجات الآخرين وحقوقهم ويستغل النساء والأطفال ويعاملهم كممتلكاته^{٣٥}. وهنا يأتي دور المؤسسة الدينية في الابتعاد عن هذه الممارسات، والحث على اتباع القيم السماوية الصحيحة، وسنة النبي الاكرم (صلى الله عليه وآله)، وسيرة الائمة الاطهار، والصحابه الكرام (رضوان الله تعالى عليهم)، إذ يأتي الحل النبوي لظاهرة العنف ضد المرأة في تطبيق المنهج الإسلامي كونه يتسم بالحكمة والحزم والرحمة، فقد بدأ الرسول الاكرم (صلى الله عليه وآله) بغرس خلق المراقبة في نفوس أصحابه، فبهذا الخلق يحرص الانسان على أداء حقوق الباري عزّ وجلّ وحقوق العباد، فلا يمارس عنفا او إرهابا لان الله جلّ وعلا مطلع عليه وورقيب على سرائره، وبهذا الشأن يقول الحبيب المصطفى (صلى الله عليه وآله): (اعبد الله كأنك تراه)^{٣٦}.

ويعد ضعف تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد من أهم مصادر الميل إلى العنف^{٣٧}. ويمكن مشاهدة الدور الذي يلعبه العنف في المجتمع سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، عبر وسائل التسلية، فمستوى العنف في حياتنا اليومية يمثل جزءا

مهما ويدل على إن النمذجة العدوانية عن طريق وسائل التسلية بالتأكيد قضية اجتماعية، كما وتعد وسائل التسلية والترفيه التي لا يكاد يخلو منها بيت من أخطر وسائل التعلم التي يكتسب بها الأفراد سلوك العنف ولها ابلغ التأثير في نفسيتهم، وقد تكتسب معايير سلوكية، وتقاليده جديدة تغرس في حياتهم وتساهم في تشكيل شخصيتهم في المستقبل^{٣٨}. وهنا لابد الوعي عند التعامل مع وسائل التسلية، والحرص على أداء الفروض الدينية من خلال توعية الشباب بالجانب السلبي لاستخدام وسائل التواصل والتسلية، واهمية استثمارها بشكل إيجابي عن طريق المحاضرات، والمنشورات، وعن طريق وسائل الاعلام نفسها، وتنمية الإحساس بالدين الإسلامي فيكون بذلك متحصنا امام كل ما من شأنه ان يجرده من انتمائه واصوله، او يخدش عقيدته الدينية.

وثبت إن الفقر عامل مهم، وأساسي في حدوث العنف، فقد أثبتت الدراسات إن العنف أكثر انتشارا بين أفراد الطبقات الفقيرة مقارنة بالطبقات الوسطى، ويمكن تفسير ذلك بان الأسر متوسطة الدخل لها مصادر أكثر للتعامل مع تفريغ التوتر مقارنة بالأسر الفقيرة^{٣٩}. وقد يدفع الإحباط الناشئ عن الفقر إلى تفضيل أسلوب عدواني في الحياة بينما دلت دراسات أخرى على إن معظم الفقراء غير عدوانيين، وإن الفقر ينتشر بين أعضاء جميع الطبقات على حد سواء^{٤٠}. مما يدعو الى التكافل الاجتماعي، ورعاية من يستطيع لمن لا يستطيع فالمسلم أخو المسلم، وتفرض علينا شريعة الإسلام ان تسود بيننا روح التعاون والتكافل والتآزر في المشاعر والاحاسيس، فضلا عن التكافل في الحاجات والماديات فنكون بذلك كالبنيان المرصوص يشد بعضنا بعضا كما يقول الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله): (المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا)، وقوله (صلى الله عليه وآله): (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى).

والعنف مكتسب من ثقافة المجتمع، فالثقافة التي يعيش في كنفها الأفراد قد تحمل الكثير من صفات العنف. فالدين، والتربية، واللغة، ووسائل الاتصال مكونات ثقافية تعمل على توجيه الفرد ليسير في نطاق القيم الاجتماعية والمعايير التي تعدها ثقافة^{٤١} المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وقيمه وعاداته وتقاليده والتي قد لا يتطابق معها

فتستثير عدوانيته، أو تكون مشاعر سلبية اتجاه المجتمع أو أفرادها^{٤٢}. وهنا لابد من التحلي بقيم الإسلام، والتخلي عن العادات الموروثة المخالفة لشرائع الإسلام. وحاولت الدراسات منح العوامل الوراثية أهمية أكثر من العوامل البيئية في تفسير أسباب العنف، فهي تركز على وجود استعداد وراثي ودوافع فسيولوجية تؤدي إلى حدوث العنف أو تدفع الفرد نحوه، وعلى وجود علاقة بين الهرمون الذكري Testosterone وبين ميل الفرد نحو العنف، فكلما زادت نسبة هذا الهرمون رافق السلوك الفردي مجموعة من الخصائص كصعوبة العلاقة مع الوالدين والأقران ووجود دوافع عدوانية نحو الآخرين، واستعداد لإظهار سلوك عدواني نحو الجنس الآخر وخاصة الضرب والإيذاء^{٤٣}.

وأهتم دولارد، وآخرون ١٩٣٩م بالبيئة عند النظر لفرضية الإحباط - العدوان إذ تعمل على منع الفرد من الوصول إلى غاياته وإمكانية تحفيز السلوك العدواني وإطلاقه^{٤٤}. فالزوج قد يصرخ في وجه زوجته بدلا من مواجهة رئيسة، وقد يغضب من أي سلوك تقوم به تقريبا لإحباطه^{٤٥}.

ويسعى الإسلام إلى حماية الإنسان من الخوف والفرع والاضطراب وما يحد من حريته وإنسانيته والحرص على حقوقه المشروعة في الأمن والسكينة، فعقيدة الإسلام أن الإيمان مصدر الأمان، والإقبال على الباري عز وجل يوصل إلى السكينة والطمأنينة، لذلك فإن الإيمان الحق هو السير في طريق الله سبحانه وتعالى.

ويؤكد القرآن الكريم بأن الطمأنينة والأمان يمكن أن يتحققا بذكر الله عز وجل إذ يقول تعالى في سورة الرعد/ الآية ٢٨: (الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب).

وسيرة الرسول الأكرم صلى الله عليه وآله خير ما يمكن أن نستثمره في سبيل تحقيق المشروع الحضاري الاسلامي، وسير الأئمة الاطهار صلوات الله تعالى عليهم خير الأمثلة في تحقيق هذا المشروع فقد مارسوا دورهم في تثبيت دعائم الإسلام رغم ما تعرضوا له من اضطهاد، وعنف.

ولا سكينه للنفس، ونبذ للعنف بلا اطمئنان القلب، يقول الباري عز وجل في سورة الأنعام/ الآية ٨٢: (الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون).

وتمتاز القيم السماوية، مع ما تحاول ان تقوم به المرأة في الحفاظ على نفسها، وزوجها، واطفالها، واسرتها، وسمعتها، ومجتمعها مما قد يسبب لها تعارضا يقود إلى قبولها بالعنف دون مواجهة، فقد توصلت الدراسات الى ان المرأة تحرص على أسرتها فتتحمل عنف الزوج حفاظا على سمعة أسرتها، وعلى مصلحة أبنائها وحمايتهم، إذ تهدد المرأة بالحرمان من أبنائها إن تركت المنزل، مما يجعلها تتحمل اهانات الزوج وعدوانه وتسلبه.

وقد لا يتوافر للمرأة بديل عندما تكون ربة بيت، أو ليس لها عمل، أو دخل مستقل، فلا تستطيع هجر منزل الزوجية، فكثير من الاسر محدودة الدخل ترفض استقبال بناتها وأبنائهن بعد فشل الزواج، بل انها ترغم بناتها على الاستمرار في العلاقة الزوجية لعدم مقدرتهم على إعالتهم ماديا.

وهناك من النساء من تعتقد بقدرتها على تغيير الزوج، إذ تعتقد الكثير من النساء بقدرتهن على تغيير سلوك الرجل مع الوقت، فيتحلين بالصبر ويتحملن اهاناته على أمل تغييره وتحسن طباعه مع الوقت.

ومنهن من تستلم للعنف من الالهل، او الزوج مما يؤثر في ثقتهن بنفسها وبقدراتها، خصوصا مع عدم وجود قوانين تحمي المرأة فتضطر في الكثير من الأحيان على تحمل العنف الأسري.

ومن النساء من تخاف فتتحمل العنف نتيجة الخوف من الزوج، ومن الالهل، ومن كلام الناس، والخوف على أولادها، والخوف من فقدان مركزها الاجتماعي.

وظهر ان بعض المعتقدات الدينية تشجع المرأة على تحمل اذى الرجل لها، وهناك من الرجال من يؤمن أن ضرب المرأة حق من حقوقهم الشرعية التي يمكن ممارستها ضد المرأة في حالة عصيانها أوامرهم.

وثبت ان كثير من العادات والتقاليد السائدة تشجع المرأة على تحمل العنف لأنها بنت أصول، ويجب أن تتحمل ايذاء زوجها أبو أولادها فلا تفضحه خوفاً على سمعة أسرتها وأولادها. مع احساسها بوعود الزوج بالاعتدال والعزوف عن الضرب، فكثيراً ما يحاول الزوج اقناع الزوجة بالتحمل والصبر وتقديم الوعود بعدم استخدام العنف مرة أخرى، فتقتنع المرأة على مضض، وتتحمل على أمل انها ستكون الأخيرة^٦.

ويتهم الدين الإسلامي الحنيف في بعض احكامه الشرعية بأنه أحد مصادر العنف ضد المرأة، إلا أن للفقهاء المتتورين رأي مختلف معتمدين قوله تعالى في سورة الروم/ الآية ٢١: (ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة). كما ساوى الإسلام بين الرجل والمرأة في المسؤولية فقال تعالى: (ومن يعمل من الصالحات من ذكر وانثى وهو مؤمن). وقال تعالى: (للرجال نصيب مما اكتسبوا وللنساء نصيب مما اكتسبن). وحديث الرسول الأكرم (صلى الله عليه وآله): (إن النساء شقائق الرجال) بمعنى انهن متساويات مع الرجال في الكرامة الإنسانية، اما الحقوق والواجبات فموزعة بحسب فطرة الله تعالى التي فطر الناس كلا من الرجال والنساء عليها لتتم عمارة الكون^٧. وحديثه (صلوات الله عليه وآله): (استوصوا بالنساء). وحديثه عليه وعلى آله أفضل الصلاة واتم التسليم: (أكرموا النساء فو الله ما أكرمهن الا كريم وما أهانهن الا لئيم)^٨. كما ان المطلع على السيرة النبوية الشريفة يجد ان هناك ابواباً خاصة بالنساء، وكل هذا يشير إشارة واضحة الى مكانة المرأة في الإسلام.

ويذكر ان السيد (محمد حسين فضل الله) رحمه الله كان ممن تميزت مواقفه بروح التجديد بهذا الشأن، إذ أصدر بياناً شرعياً لمناسبة اليوم العالمي لمناهضة العنف ضد المرأة أفتى فيه (يجوز للمرأة الدفاع عن نفسها ضدّ عنف الرجل). ويقول حين يتحدث عن العنف ضد المرأة: (العنف النفسي الذي يهدد فيه الزوج زوجته بالطلاق أو بغيره، أو عندما يتركها في زواجها كالمعلقة، فلا تُعامل كزوجة، أو الذي يستخدم فيه الطلاق كعنصر ابتزاز لها في أكثر من جانب، فتفقد بالتالي الاستقرار في زواجها،

مما ينعكس ضررا على نفسياتها وتوازنها. إلى العنف المعيشي الذي يتمتع فيه الزوج أو الأب من تحمل مسؤولياته المادية تجاه الزوجة والأسرة، فيحرم المرأة من حقوقها في العيش الكريم، أو عندما يضغط عليها لتتنازل عن مهرها الذي يمثل في المفهوم الإسلامي هدية رمزية عن المودة والمحبة الإنسانية، بعيدا عن الجانب التجاري. إلى (العنف التربوي) الذي تمنع معه المرأة من حقها في التعليم والترقي في ميدان التخصص العلمي، بما يرفع من مستواها الفكري والثقافي ويفتح لها آفاق التطور والتطوير في ميادين الحياة فتبقى في دوامة الجهل والتخلف ثم تحمل مسؤولية الأخطاء التي تقع فيها نتيجة قلة الخبرة والتجربة التي فرضها عليها (العنف)^{٤٩}.

ووضع الإسلام الحنيف لعلاقة الرجل بالمرأة في الحياة الزوجية والأسرة عموما قاعدة ثابتة، وعد الإسلام أن المرأة في إطار الزواج (كائن حقوقي مستقل) عن الرجل من الناحية المادية، فليس للرجل أن يستولي على أموالها الخاصة، أو أن يتدخل في تجارتها أو مصالحها التي لا تتعلق به كزوج، أو لا تتعلق بالأسرة التي يتحمل مسؤولية إدارتها.

ولم يبيح الإسلام للرجل أن يمارس أي عنف على المرأة، سواء في حقوقها الشرعية التي ينشأ الالتزام بها من خلال عقد الزواج، أو في إخراجها من المنزل، وحتى في الالفاظ النابية كالسب، والشتم، والكلام القاسي السيء، ويمثل ذلك خطيئة يحاسب عليها الباري جلّ وعلا، ويعاقب عليها القانون الإسلامي.

أما إذا مارس الرجل العنف الجسدي ضد المرأة، ولم تستطع الدفاع عن نفسها إلا بأن تبادل عنفه بعنف مثله، فيجوز لها ذلك من باب الدفاع عن النفس. كما أنه إذا مارس الرجل العنف الحقوقي ضدها، بأن منعها بعض حقوقها الزوجية، كالنفقة أو الجنس، فلها أن تمنعه تلقائيا من الحقوق التي التزمت بها من خلال العقد.

ويؤكد الإسلام على موقع المرأة إلى جانب الرجل في الإنسانية والعقل والمسؤولية ونتائجها، وأسس الحياة الزوجية على أساس من المودة والرحمة، مما يمنح الأسرة بعدا إنسانيا يتفاعل فيه أفرادها بعيدا عن المفردات الحقوقية القانونية التي تعيش الجمود والجفاف الروحي والعاطفي، وخير ما نستشهد به معاملة الرسول المصطفى

(صلى الله وعليه وآله) لزوجاته أمهات المؤمنين (رضوان الله تعالى عليهن)، وللسيدة فاطمة الزهراء (عليها السلام)، ومعاملة الأئمة الأطهار (عليهم السلام) واقتدائهم بسيرة المصطفى (صلى الله وعليه وآله) وحسن معاملته للنساء.

ويرى المنسق العام للمؤتمر القومي الإسلامي الدكتور (محمد عبد الملك المتوكل) في دراسة عن الإسلام وحقوق الإنسان نشرت ضمن كتاب حقوق الإنسان العربي ١٩٩٩ (ان المساواة التامة بين الرجل والمرأة في الإسلام هي القاعدة الأساسية والاتجاه العام، أما الأحكام الجزئية التي تخالف هذا الاتجاه أو تبدو انها تخالفه، فلا بد من البحث عن معقوليتها في المقاصد وأسباب النزول).

و(إن ما تقوم به بعض البلاد الإسلامية من صد المرأة عن المشاركة في الحياة العامة هو خيار واحد من خيارات أخرى في التاريخ الإسلامي، وهو مردود ببيانات القرآن الكريم، والسنة النبوية). ويستشهد بالإمامين القرطبي والعسقلاني الذين جزما بأن المرأة قد بلغت رتبة النبوة في شخص السيدة الطاهرة مريم بنت عمران والدة السيد المسيح (عليهما السلام).^{٥٠}

ويمكن القول ان المواثيق العربية والإسلامية الخاصة بحقوق الإنسان يزداد انفتاحها على مبدأ المشاركة السياسية للمرأة على قدم المساواة مع الرجل، وأن أدبيات الفقهاء، والمفكرين، والباحثين أكثر انفتاحاً على هذا المبدأ من المواثيق، وأن كل ذلك الانفتاح لا يخل بالشرعية الإسلامية الغراء، بل على العكس، إذ يقرر معظم أصحاب الرأي أنه، أي الانفتاح مستمد من الشريعة.

الإطار النظري:

ترتب عن الاختلاف في تحديد مفهوم العنف تباين اشكاله وسلوكياته الدالة عليه، فبينما وضعت دراسة العنف الاسري/ ظاهرة ضرب الزوجات تصنيفا يضم العنف الصحي والعنف الاقتصادي فضلا عن العنف الجسدي والنفسي والجنسي، فإن دراسات أخرى قسمت العنف بحسب اشكاله الى عنف جسدي ونفسي وجنسي. وفي دراسة المسح العنقودي متعدد المؤشرات لسنة ٢٠١١م تم التعامل مع الظواهر مثل ختان الاناث كظاهرة مستقلة ولم يتم ادراجها ضمن العنف الجسدي.^{٥١}

وبحسب مسح صحة الاسرة في العراق فإن ٨٣% من النساء المتزوجات بعمر (١٥-٤٩) سنة يعانين من سيطرة ازواجهن على حياتهن بكل اشكالها، واعلى نسبة في سلوك السيطرة هي الغيرة بنسبة (٥١%)، وإصرار الزوج على معرفة مكان وجود زوجته طوال الوقت بنسبة (63.3%)، والإصرار على الاستئذان قبل الخروج لمراجعة الطبيب بنسبة (66.9%). وتزداد السيطرة على المرأة كلما كانت الزوجة أصغر عمرا بنسبة (٨٢%)^{٥٢}.

اشكال العنف:

أولاً: العنف الجسدي:

يبين مسح صحة الاسرة في العراق ان (21.2%) من النساء المتزوجات في العراق يتعرضن للعنف الجسدي خلال عام ٢٠٠٩م، وبينت دراسة العنف الاسري ان (36.7%) من النساء قد تعرضن للعنف الجسدي، كما اشارت دراسة العنف المنزلي ضد النساء والتي أجريت على عينة بلغت (٢٠٠٠) امرأة متزوجة بعمر (١٥-٤٩) سنة تم اختيارهن من المراكز الصحية الأولية والمستشفيات ومعاهد المعلمات والدوائر الحكومية ان (7.8%) من النساء تعرضن للعنف الجسدي بشكل يومي، و(31.4%) بشكل اسبوعي^{٥٣}.

كما أظهرت دراسة العنف بين النساء المتزوجات ان العنف الجسدي من الزوج من أكثر اشكال العنف انتشارا وبنسبة (39.6%). وتشير البيانات الرسمية ان (١٣٦) امرأة قد توفيت في عام ٢٠٠٨م لأسباب غير طبيعية في إقليم كردستان، وان الغالبية العظمى من هذه الحالات كانت بالحرق، وازدادت الاعداد بعد شهر حزيران من العام نفسه الى (٥٦) جريمة قتل، و(١٥٠) حالة حرق. وفي عام ٢٠٠٥م كان هناك (١٥) امرأة في محافظة البصرة تتل شهريا بذرائع مختلفة كمخالفة الضوابط الأخلاقية، والدينية، وبحسب دراسة وزارة الداخلية تضاعف العنف الجسدي عام ٢٠٠٩م (تسعة) مرات تقريبا عما كان عليه عام ٢٠٠٣م^{٥٤}.

ثانياً: العنف النفسي:

تتعرض (٢٢%) من النساء اللواتي التي اجري عليهن مسح صحة الاسرة الذي قام به الجهاز المركز للإحصاء الى تقليل الشأن، والاهانات اللفظية والرمزية، كما يعانون من التحقير من الآخرين، وان (١٨%) منهم تم ترهيبهن وتخويفهن بشكل او بأي اخر، كما تعرض (١٩%) منهم الى التهديد بالأذى والتلويح بالطلاق.

ويتزايد هذا النوع من العنف على المرأة كلما تقدم بها العمر، ويبرز هذا النوع من العنف بشكل أكثر وضوحاً في المناطق ذات البنى الثقافية العشائرية ليصل الى اعلى مستوياته في مناطق الوسط والجنوب بنسبة (٣٦%)، بينما ينخفض في محافظات إقليم كردستان ليصل الى أدنى مستوى في محافظة السليمانية وبنسبة (١٨%).

وتبين ان (٢٣%) من النساء المتزوجات يتعرضن لشكل من اشكال العنف، وان (٧%) منهن تعرضن لعنف نفسي، و(5.39%) تعرضن لعنف لفظي. كما تبين ان (66.4%) تعرضن لعنف مركب (لفظي - جسدي). اما بالنسبة للأشكال الأخرى من العنف الاسري التي تمارس من افراد غير الزوج مثل اهل الزوج، او اهل الزوجة، او اشقاء الزوجة فإن تناولها كان محدوداً في الدراسات العراقية، وكذلك لم تتناول ممارسات اخرة مثل الزواج المبكر، والاجهاض القسري عندما يكون الحمل بأنثى، والزواج بالإكراه.

ثالثاً: العنف الجنسي:

ما زال هذا النوع من العنف محرمًا في الدراسات العراقية اذ لم تتطرق اليه اي دراسة سابقة باستثناء دراسة العنف الاسري التي اشارت الى ان (6.3%) قد تعرضن الى عنف جنسي من ازواجهن مع الضرب.

اما العنف الجنسي خارج نطاق الاسرة فقد اشارت وزارة الداخلية بأن عام ٢٠٠٩م شهد أكثر من (٢٠٠) حالة اغتصاب مما يعد أحد اهم اشكال الاعتداءات الجنسية على النساء. ولكن لم توضح البيانات مكان حدوث حالات الاغتصاب، او خصائص النساء اللواتي تعرضن له. وبحسب دراسة وزارة الداخلية فإن (٣٠٠) حالة

اختطاف لنساء في أعوام (٢٠٠٦ - ٢٠٠٩) يمكن اعتبار هذا الرقم مؤشر للاتجار بالنساء لأغراض الجنس^{٥٦}.

رابعاً: ختان الاناث:

اعدت وزارة حقوق الانسان في إقليم كردستان دراسة حول ختان الاناث جاء فيها ان أكثر من (40.7%) من الفتيات والنساء ضمن الفئة العمرية (١١ - ٢٤) سنة قد تعرضن للختان^{٥٧}. كما عززت نتائج المسح العنقودي متعدد المؤشرات عام ٢٠١١ هذه الأرقام اذ كانت هذه النسبة في إقليم كردستان (٤٤%) في مقابل (١%) في الوسط والجنوب، كما بينت ان (١٢%) من النساء قد تعرضن او خضعن لشكل من اشكال تشويه الأعضاء التناسلية^{٥٨}.

أسباب العنف ضد المرأة والعوامل المترابطة به:

غالبا ما تلجأ الدراسات حول هذه الظاهرة الى تصنيف العوامل المترابطة بالعنف الى عوامل اجتماعية تتعلق بالشخص مرتكب العنف، وعوامل تتعلق بالضحية، وعوامل أخرى تتعلق بالمجتمع.

وقد اشارت (71.2%) من النساء بان المشكلات الاقتصادية التي يعاني منها الزوج سبب العنف، كما اشارت (62.3%) الى تعاطي الزوج للكحول والمواد المخدرة سبب العنف، وأكدت (55.7%) استخدام الزوج للعنف كحق من حقوقه التي نص عليها الدين.

اما العوامل الخاصة بالزوجة فقد ايدت (٥٢%) ان تعاملهن غير الجيد مع ازواجهن كان سبب العنف. اما العوامل الخاصة بالأسرة فقد كشفت (٥٤%) من النساء ان ازواجهن تعرضوا للعنف في اسرهم عندما كانوا صغارا، وان (٥٧%) منهن قد شاهدن، او سمعن بآبائهن وهم يضربون امهاتهن.

وبشكل عام فان الدراسات التي تناولت ظاهرة العنف ضد المرأة في العراق قد اعتمدت في معظمها على عينات صغيرة وبالتالي لا يمكن تعميم النتائج التي توصلت اليها، كما ان هناك مشكلة تمثيل العينة فمعظم العينات قد اختيرت بصورة مقصودة غير عشوائية.

منهجية البحث وإجراءاته^{٥٩}:

قامت وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي/ الجهاز المركزي للإحصاء، بمساعدة منظمة الأمم المتحدة بتوزيع استبانة متخصصة على (٩٩٧٥) امرأة في محافظات العراق كافة بحسب نسبة عدد النساء في كل محافظة وبصورة عشوائية. والجدول الآتية توضيح بالتفاصيل ما تم التوصل اليه من نتائج.

جدول (١) يوضح اعداد النساء المعنفات، وغير المعنفات ونسبهن المئوية

ت	النساء	التسلط والسيطرة	العنف النفسي والجسدي واللفظي	العنف النفسي
١	النساء المعنفات	4019 (40.3%)	٢٣٢٢ (23.3%)	١٠١٧ (10.2%)
٢	النساء غير المعنفات	٥٩٥٦ (59.7%)	٧٦٥٣ (76.7%)	٨٩٥٨ (89.8%)

جدول (٢) يوضح عدد مرات العنف التي تعرضت له المرأة

ت	نوع العنف	كل يوم	مرتين بالأسبوع	مرتين بالشهر	مرات متعددة	لا تعرف كم مرة
١	نفسي	4.8	19.2	41.6	28	6.3
٢	جسدي	2.8	18.9	41.1	32.8	4.4
٣	جنسي	3.4	29.4	38.3	23	5.9

جدول (٣) يوضح وعي المرأة بالعنف بحسب المحافظات

ت	المحافظات	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	بغداد	31.7	33.4	34.9
٢	بابل	41.9	34.2	23.8
٣	كربلاء المقدسة	34.2	51.1	14.8
٤	واسط	17.4	38.5	44.1
٥	صلاح الدين	23.1	32.6	44.3
٦	النجف الاشرف	41.3	35	23.7
٧	القادسية	38.8	44.2	16.9

23.5	64.6	11.9	المتنى	٨
40.5	43.5	16	ذي قار	٩
26.8	40.6	32.6	ميسان	١٠
31.1	40	28.9	البصرة	١١
50.9	37.9	11.2	الانبار	١٢
26.8	28.1	45.1	ديالى	١٣
32.5	27.1	40.4	كركوك	١٤
48.7	35.3	16	نينوى	١٥
62.3	11.8	25.9	اربيل	١٦
21.7	20.6	57.7	دهوك	١٧
5.4	13.7	80.9	السليمانية	١٨

جدول (٤) يوضح نسبة كبار السن، والشباب الذين يدعمون قضايا المرأة وحقوقها.

ت	الحق/ القضية	كبار السن	الشباب
١	حق التعليم	47.7	71.9
٢	الحق في العمل	4.24	6.57
٣	المساواة بين الجنسين	3.03	4.98
٤	حق المرأة في اختيار شريك الحياة	3.95	62.1
٥	المكان الطبيعي للمرأة هو البيت	4.91	4.35
٦	حق المرأة في تحديد عدد الأطفال الذين تتجهم	3.53	5.77
٧	دعم الزواج المبكر	54.1	42.4

جدول (٥) يوضح وعي النساء بالعنف بحسب مستوى التعليم

ت	مستوى التعليم	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	امية، او تقرأ وتكتب	23.8	34.8	41.4
٢	ابتدائية	32.8	34.6	32.6
٣	متوسطة فما فوق	44.2	30.3	25.5

جدول (٦) يوضح وعي النساء بالعنف بحسب الحالة الاجتماعية

ت	الحالة الزوجية	تعلي تماماً	تعلي جزئياً	لا تعلي
١	متزوجة	31.1	34.2	34.8
٢	عزباء	37.8	32	30.2
٣	مطلقة	46.5	30.3	23.2
٤	ارملة	33.2	29.1	37.7

جدول (٧) يوضح وعي النساء بالعنف بحسب العمر

ت	العمر	تعلي تماماً	تعلي جزئياً	لا تعلي
١	١٥ - ١٩	34.2	34.2	31.6
٢	٢٠ - ٢٤	33.6	32.8	33.6
٣	٢٥ - ٢٩	32.8	31.9	35.2
٤	٣٠ - ٣٤	31.5	33.1	35.4
٥	٣٥ - ٣٩	33.6	34.2	32.2
٦	٤٠ - ٤٤	32.8	34	33.1
٧	٤٥ - ٤٩	35	32.3	32.7
٨	٥٠ - ٥٤	35.6	33.5	30.9

جدول (٨) يوضح وعي النساء بالعنف بحسب العمل

ت	العمل	وعلي تام	وعلي جزئي	لا تعلي
١	موظفة	44	30.4	25.6
٢	ربة بيت	32.2	33.6	34.2

جدول (٩) يوضح وعي النساء بالعنف بحسب عدد سنوات الزواج

ت	عدد سنوات الزواج	وعلي تام	وعلي جزئي	لا تعلي
١	اقل من ٣ سنوات	30.2	32.2	37.6
٢	٣ - ٦ سنوات	31.4	33.5	35.1
٣	٧ سنوات فأكثر	31.5	34.2	34.4

جدول (١٠) يوضح وعي النساء بحسب عمر المرأة عند الزواج

ت	العمر عند الزواج	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	اقل من ١٨ سنة	30.3	34.4	35.2
٢	١٨ - ٢٤ سنة	31.2	34	34.8
٣	٢٥ سنة فأكثر	34.4	31.7	33.9

جدول (١١) يوضح وعي المرأة بالعنف بحسب نوع الاسرة، والفارق بالعمر بين الزوجين، وتعليم الزوج

ت	نوع الاسرة	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	اسرة نووية	35.8	31.9	32.3
٢	اسرة ممتدة	29.6	35.5	34.9
الفارق بالعمر بين الزوجين				
ت	الفارق بالعمر بين الزوجين	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	العمر متساوي بين الزوجين	28.5	38	33.5
٢	أصغر بـ (١٠) سنوات من الزوج	30.6	33.7	35.7
٣	أصغر بأكثر من (١٠) سنوات من الزوج	32.5	34.8	32.7
تعليم الزوج				
ت	تعليم الزوج	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	لا يقرأ ولا يكتب	28.2	31.3	40.6
٢	(يقرأ ويكتب) بلا شهادة	23.4	40.6	36
٣	ابتدائية	28.2	34.9	37
٤	متوسطة	32.1	33.5	34.4
٥	اعدادية	38.9	30.3	30.8
٦	شهادة جامعية فأعلى	37.1	32.9	30

جدول (١٢) يوضح وعي المرأة بالعنف بحسب عمل الزوج، وعمره، والتوافق بينهما، وعدد الأطفال.

ت	عمل الزوج	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	يعمل	31.7	33.9	34.4
٢	عاطل حالياً	23.8	34.8	41.4
الدخل الثابت للزوج				
ت	الدخل الثابت للزوج	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	لديه دخل ثابت	34.7	33.8	31.5
٢	ليس لديه دخل ثابت	27.7	34.5	37.8
عمر الزوج				
ت	عمر الزوج	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	أقل من ١٨ سنة	13.7	57.7	28.7
٢	١٨ - ٢٤	26.2	36.2	37.6
٣	٢٥ - ٢٩	29.4	31.8	38.8
٤	٣٠ - ٣٤	29.3	34.6	36
٥	٣٥ - ٣٩	28.8	34.9	36.3
٦	٤٠ - ٤٤	31.9	35.3	32.8
٧	٤٥ فأكثر	35.4	33.1	31.5
التوافق بين الزوجين				
ت	التوافق بين الزوجين	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	متكافئين بالتعليم	33.8	33.1	33
٢	تعليم الزوج أعلى	29.6	33.8	36.6
٣	تعليم الزوجة أعلى	31.4	35.5	33.1
عدد الأطفال				
ت	عدد الأطفال	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	ليس لديها أطفال	32.8	34	33.2
٢	لديها أقل من ٣ أطفال	32.7	31.2	36.1
٣	لديها من ٣ - ٦ أطفال	31.7	34.6	33.7
٤	لديها ٧ أطفال فأكثر	25.2	36.8	38

جدول (١٣) يوضح

وعي المرأة بالعنف بحسب نمط الزواج، وعدد مرات الزواج، وعدد زوجات الرجل،
وصلة القرابة بين الزوجين

ت	نمط الزواج	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	اعتيادي	30.9	34.3	34.7
٢	زواج الشغار (كصة بكصة)	35.7	30.6	33.7
٣	زواج بسبب فصل عشائري	48.2	5.5	46.3
الزواج لأكثر من مرة				
ت	الزواج لأكثر من مرة	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	المرأة تزوجت لمرة واحدة	31.4	33.8	34.9
٢	المرأة تزوجت لأكثر من مرة	31.1	40.3	28.5
تعدد الزوجات				
ت	تعدد الزوجات	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	للزوجة زوجة واحدة فقط	31.2	33.9	34.9
٢	للزوجة أكثر من زوجة واحدة	21.5	41.8	36.7
صلة القرابة بين الزوجين				
ت	صلة القرابة بين الزوجين	وعي تام	وعي جزئي	لا تعي
١	توجد صلة قرابة بين الزوجين	36	32.1	31.9
٢	لا توجد صلة قرابة بين الزوجين	27.6	35.3	37.1

جدول (١٤) يوضح نسب اعتقاد المرأة بأسباب العنف الرئيسية ضدها

ت	أسباب العنف	سبب رئيس	سبب ثانوي	ليس سببا	لا اعرف
١	ثقافة المجتمع السائدة	63.7	24	9.5	2.9
٢	التنشئة الاسرية، والتربية	68.3	21.8	8.2	1.8
٣	الفهم الخاطئ للدين	62.6	25.4	10	2
٤	الأوضاع الاقتصادية المتردية	45.3	34.2	17.8	2.8
٥	ضعف وعي الرجل	54.4	32.3	10.9	2.4
٦	ضعف المرأة وقبولها بالواقع	47.8	35.4	13.9	2.9
٧	ضعف وعي المرأة	47.5	34.9	14.4	3.1
٨	الوضع الأمني	34.9	31.9	28.6	4.6
٩	ضعف معرفة المرأة بحقوقها	40	37.2	18.7	4.2
١٠	القوانين والتشريعات	32.4	33.2	25.9	8.4

عرض النتائج:

من خلال ما تقدم من جداول يتضح ان العنف ضد المرأة يمثل تحديا يواجه الجهود الرامية لتحسين واقعها في العراق، مما يتطلب توافر فهم معمق لواقع العنف، ووعي المرأة به، والعوامل المترابطة بهما بالاعتماد على بيانات رسمية من مصادرها الاصلية.

وكانت النتائج التي تم التوصل اليها كما يلي:

١. ارتفاع نسبة العنف ضد المرأة بأشكاله المختلفة الى حد أصبح يشكل ظاهرة

تواجه النساء عموما، وكما مبين ادناه:

تتعرض ٢٣% من النساء المتزوجات بالفئة العمرية (١٥ - ٤٥) سنة للعنف بشكله (النفسي، والجسدي، واللفظي)، و ١٥% للعنف الجنسي، و ٤٠% للسيطرة والتحكم من ازواجهن، مع انخفاض واضح في نسبة انتشار العنف الجسدي.

وكلما زاد تعليم المرأة كلما قلّ تعرضها لسلوك التسلط من الرجل، وعنفه النفسي، واللفظي، والجسدي مقارنة بالنساء في عمر (٤٥ - ٤٩) سنة. وكانت نسوة محافظات (القادسية، وكرلاء المقدسة، والانبار، وبغداد، وديالى، وبابل، وميسان، وذي قار، ونينوى، وواسط، وصلاح الدين) أكثر تعرضا لسلوك التسلط من الرجل.

بينما كانت نسوة محافظات (النجف الاشرف، ونينوى، ودهوك، والسليمانية، واربيل، ودهوك، وكركوك) اقل تعرضا لهذا النوع من السلوك. واطهرت النتائج ان العنف يتربط بعلاقة عكسية مع التمكين الاسري وتحديد مؤشر قدرة المرأة على اتخاذ القرارات العائلية.

٢. ضعف إدراك المرأة العراقية للعنف الذي يمارس عليها، واعتباره حقا من حقوق الرجل مما يشكل عائقا امام الجهود الرامية لمناهضته، ويؤدي الى تعزيز القيم الثقافية التي تبرر العنف ضد المرأة، وإعادة انتاجها من خلال التنشئة الاسرية:

أظهرت النتائج ان ٥٥% من النساء لا يعرفن الكثير من السلوكيات المصنفة عالميا بانها عنف ولا يفهمنها على انها عنف، وان موقف المرأة من العنف الموجه ضدها لم يتغير ما بين الاعوام (٢٠٠٦ - ٢٠١١) اذ حافظ موقف النساء من العنف الزوجي على المستوى نفسه، وبقيت نسبة ٥٩% من النساء يوافقن على ضرب الزوج لزوجته لأي سبب من الأسباب.

ويتربط انخفاض وعي المرأة بالعنف بتدني المستوى التعليمي لها، وبالمقابل يرتفع وعي المرأة بالعنف بارتفاع المستوى التعليمي للزوج، وزيادة عمره، ووجود دخل ثابت لديه، وينخفض مستوى الوعي بين النساء غير العاملات.

ويتربط وعي المرأة بالعنف طرديا مع التمكين الاسري، وتحديد مؤشر القدرة على اتخاذ القرارات العائلية، فكلما زاد تمكين المرأة ازداد وعيها بالعنف.

٣. موقف الرجل المؤيد للعنف ضد المرأة خاصة بالمناطق الريفية، وتأثره بثقافة المجتمع:

تُلثي الرجال، وأكثر من نصف الشباب لا يدعمون ولا يعترفون بحقوق المرأة في المساواة مع الرجل في التعليم والعمل، واختيار شريك الحياة، وتحديد عدد الأطفال، والزواج المبكر. وترتفع نسبة الرجال المؤيدين للعنف من الادميين الذين يعيشون في اسر ممتدة، ويزداد تأييد الرجل للعنف في الاسر التي تميز بين الجنسين، وكان الرجال في الريف أكثر تأييدا للعنف ممن في المدينة.

ويتفاوت موقف الرجال من العنف بحسب المحافظات، فنسبة الرجال الذين يؤيدون العنف ضد النساء في محافظة صلاح الدين (٦٠%) وهي الأعلى بين المحافظات، تليها محافظة نينوى بنسبة (٥٥%)، ثم محافظات (النجف الاشرف، وواسط، والانبار، وكانت النسبة في بغداد (٣٩%)، وفي محافظة المثنى (٢٠%). وسجلت محافظات إقليم كردستان أدنى نسبة من التأييد للعنف بين الرجال إذ بلغت في محافظة السليمانية (٧%)، وفي محافظة دهوك (١٢%)، وفي محافظة أربيل (١٧%).

٤. نظرة الرجل لأدوار المرأة سواء داخل الاسرة، او في المجتمع تعكس صورة نمطية لأدوار المرأة وتقسيما جنسيا يعتمد على تكريس المرأة لأعمال المنزل ورعاية الأطفال.

وجود قوالب نمطية تعمل على تعزيز مركز المرأة غير المكافئ لمركز الرجل، وكان لها دور في زيادة تعرض المرأة للعنف، وانخفاض وعيها به.

٥. أفكار المرأة المتحيزة للرجل والتي تخفي موقفا معاديا للمرأة.

تتبنى المرأة أفكارا متحيزة للرجل، كموقفها من الترشح للانتخابات، اذ ترى (٤٢%) من النساء ان المرأة ينبغي الا تشارك في الانتخابات سواء كمرشحة، او كناخبة، او كليهما لاعتقادهن ان هذا شأن يخص الرجال.

٦. ضعف القاعدة المعلوماتية والدراسات المتعلقة بقضايا المرأة والتناقض في البيانات التي تظهرها الدراسات المختلفة خاصة ما يتعلق بالعنف الجسدي.

تواجه الجهود الرسمية وغير الرسمية تحديا كبيرا يتمثل في ضعف قاعدة المعلومات فهناك ندرة في الأبحاث والدراسات المتعلقة بقضايا العنف ضد المرأة مما نتج عنه عدم توافر المعلومات الدقيقة عن الظاهرة من ناحية انتشارها وانماطها والعوامل المترابطة بها.

٧. صمت المرأة على العنف وضعف ثقتها بالشرطة كجهة يمكن اللجوء اليها لفرض الحماية.

على الرغم من ان نصف العينة تثق بالشرطة كجهة يمكن للمرأة التي تتعرض للعنف اللجوء اليها، الا ان نسبة (٣%) وهي قليلة جدا من النساء تتوجه الى مراكز الشرطة. وقد جاء الخوف من الفضيحة في مقدمة الأسباب التي تقف وراء ضعف الثقة بالشرطة، ويليه اعتقاد النساء بضعف قدرة الشرطة على حل المشكلات.

٨. ابتعاد النشاطات المتعددة التي تنفذها منظمات المجتمع المدني، والإجراءات التي تتخذها جهات حكومية منذ عام ٢٠٠٣م، وحتى الان للنساء المعرضات لخطر العنف ولم تمس واقعهن.

لم يسمع ثلثي النساء تقريبا بهذه النشاطات، مما يعكس تدني انتشار برامج مناهضة للعنف من منظمات المجتمع المدني في المحافظات العراقية مقارنة مع نشاطها في إقليم كردستان، ويقل نشاط جميع الجهات بالأرياف مقارنة مع الحضر لا سيما المنظمات غير الحكومية الدولية.

٩. اتجاهات الشباب المؤيدة للعنف.

عبر الشباب بعمر (١٨-٣٤) سنة عن مواقف أكثر محافظة وأكثر تشددا وتوجها نحو العنف وكانوا أكثر تبنيا وتقبلا للقيم والأفكار النمطية حول المرأة.

التوصيات:

١. حث المؤسسات الحكومية المتخصصة، ومنظمات المجتمع المدني على زيادة الوعي بهذه الظاهرة غير الحضارية، والمنافية لقيم الاسلام الحنيف.
٢. دعوة وسائل الاعلام بمختلف أنواعها للتركيز على نتائج الدراسة في برامجها الحوارية بهدف حث المجتمع للتخفيف من هذه الظاهرة.

المقترحات:

١. دعوة اقسام علم النفس، وعلم الاجتماع لحث طلبة الدراسات العليا لدراسة هذه الظاهرة من جوانب مختلفة وربطها بمتغيرات اثبت تأثيرها في العنف ضد النساء.
٢. زيادة اعداد المؤتمرات، والندوات التي تتولى الحد من هذه الظاهرة.

المصادر:

- الإمارة، سعد، (٢٠٠١): أساليب التعامل مع الضغوط، مجلة النبأ، العدد ٥٥.
- شمخي جبر، (٢٠٠٨): العنف ضد المرأة، أشكاله ومصادره وآثاره، موقع الحوار المتمدن على الانترنت/ العدد ٢٢٨٢
- الاعرجي، جلال، والمشهداني، عبد الفتاح، (١٩٩٧): جرائم العنف عند الإحداث، دراسة اجتماعية تحليلية، مجلة القادسية، المجلد ٢، ملحق بالعدد ٢، شباط.
- محمود، إبراهيم، (١٩٩٠): المنقف العربي والعنف، مجلة المستقبل العربي، السنة ١٤، العدد ١٤٠، تشرين الأول.
- العوايشة، احمد، (١٩٩٧): موقف الإسلام من الإساءة إلى الأطفال، الإساءة للطفل، منظمة الأمم المتحدة للطفولة، عمان، الأردن.
- أبو العزائم، احمد جمال، (٢٠٠٣): وقاية الطفل من العنف، الاتحاد العالمي للصحة النفسية، <http://www.AL-Byan.com>
- دبابنة، ميشيل، ومحفوظ، نبيل، (١٩٨٤): سيكولوجية الطفولة، دار المستقبل، بيروت.

- الجهاز المركزي للإحصاء، (٢٠١٥): استراتيجية مناهضة العنف ضد المرأة/ المسودة الثالثة، منشورات الجهاز المركزي للإحصاء
- الالجاوي، رانية، ونجيب، موسى، (٢٠٠٣): العنف الأسري، www.AL-Byan.com.
- القبانجي، علاء الدين، (٢٠٠٠): العنف السيكولوجي والعلاج، مجلة النبأ، العدد ٤٧، تموز.
- مصري، محمود محمد، (٢٠٠٢): نحو بيئة لا عنيفة للأطفال العرب، بيروت، لبنان.
- البطش، محمد وليد، (١٩٩١): الاتجاهات نحو العقاب البدني وممارسته في المدرسة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد ٢، مجلد ١٨، الجامعة الأردنية.
- الشيخ، سليمان، وسلامة، محمد، (١٩٨٢): اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب، حولية كلية الآداب، قطر، السنة ١، العدد ١.
- صادق، حصة محمد، (١٩٩٥): دراسة تحليلية لخبرات العقاب المدرسي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة ٤، العدد ٧.
- الداود، إبراهيم، (٢٠٠٢): رصد لواقع ممارسة العنف في المؤسسات التعليمية محليا وعربيا وعالميا، <http://www.alriyadh.np.com>
- ابن منظور، (١٩٧٩): لسان العرب، دار المعارف، المجلد الرابع، القاهرة.
- باشطح، ناهد، (٢٠٠٠): العنف ضد المرأة، مجلة المجلة، العدد ١٠٦٣، تموز.
- كريم، صموئيل نوح، (١٩٥٦): ألواح سومر، ترجمة: طه باقر، مراجعة: احمد فخري، مكتبة المتنبّي.
- أمين، مصطفى، (١٩٢٥): تاريخ التربية، مطبعة المعارف، القاهرة.

- الإبراشي، محمد عطية، (١٩٦٤): التربية الإسلامية، العدد ٩٥، دار القومية للطباعة والنشر، القاهرة.
- الصالح، محمد، (١٩٨٢): الطفل في الشريعة الإسلامية، ط٢، مطابع الفرزدق التجارية، اليمن.
- حجازي، يحيى، ودويك، جواد، (٢٠٠٢): العنف المدرسي،
www.alriyadh.np.com
- الالوسي، جمال حسين، (١٩٨٨): الأسس النفسية لآراء الماوردي التربوية، جامعة بغداد، مطبعة بغداد، المكتبة الوطنية.
- عبد الدائم، عبد الله، (١٩٧٥): التربية عبر العصور القديمة، ط٢، بيروت.
- النعيمي، ليلى احمد، (١٩٩٩): الثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي للأطفال المساء إليهم واقرأنهم من غير المساء إليهم (دراسة مقارنة)، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد.
- خان، رشيد الدين، (١٩٧٩): العنف والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، السنة ١٠، العدد ٣٧، مصر.
- معوض، خليل، (١٩٨٣): سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقة)، ط ٢، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
- التوايهة، عبادة، (١٩٩٩): العنف الأسري، مجلة جامعة مؤتة، العدد ١، مجلد ٤.
- القيسي، سليم، (١٩٩٩): العنف في الأسرة، العنف الموجه ضد الزوجة خاصة، مجلة جامعة مؤتة، العدد الاول، المجلد ٤.
- دافيدوف، ليندا، ل.، (١٩٨٣): مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب، وآخرون، مراجعة: فؤاد أبو حطب، ط٤، دار ماكروهيل للنشر، القاهرة.
- أسماء، جمال ماضي، (١٩٩٩): أسلوب الإسلام لمنع العنف،

<http://www.AL-Byan.com>

- السنوسي، نجاة، (٢٠٠٣): الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته، الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية، مصر.
- العبيدي، بشرى، (٢٠١٥): العنف المرتكب ضد المرأة في المجتمع وفي نصوص قانون العقوبات العراقي رقم ١١١ لسنة ١٩٦٩، بحث منشور في مجلة كلية القانون، جامعة بغداد.
- موقع الدكتور نوح علي سلمان على الانترنت/ رقم الفتوى: ٢٥٥٠ بتاريخ ٨/٢٠٠٨ م.
- موقع الدكتور محمد راتب النابلسي على الانترنت/ بتاريخ ٢٦/٥/٢٠٠٧
- موقع الإسلام على الانترنت (islsmweb.net).
- موقع سماحة السيد محمد حسين فضل الله على شبكة الانترنت.
- منتدى الخليج على شبكة الانترنت/ دراسة عن العنف ضد المرأة.
- جاسم محمد، افراح، (٢٠٠٧): العنف ضد النساء المتزوجات، منشورات الجهاز المركزي للإحصاء.
- الجهاز المركزي للإحصاء، (٢٠١٥): العنف ضد المرأة في العراق/ الإشكاليات والخيارات.
- منظمة الصحة العالمية، (٢٠١٥): تقرير مسح صحة الاسرة في العراق ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧ م، بمشاركة الجهاز المركزي للإحصاء، منشورات الجهاز المركزي للإحصاء.
- Rose, L., T., (1984): Current Uses of Corporal Punishment in America Public Schools, Journal of Educational psychology, Vol. 76, No. 3.
- Volokh, A., & L., Snell, (1997): School Violence Prevention, Strategies to Keep Schools Safe, policy study 234, Reason public policy Institute.

- Weinhold, L., & Weinhold, Kay, (1999): Social Psychology in the 80's. Brook, Cole Publishing Company, Monterey, California.
- Perry, B., (1995): Incubated in Terror, Neuro – Developmental Factors in the Cycle of violence, In J. D. Osofsky Children, Youth and violence, New York, The Guilford press.
- Booth, A., & Dabbs, J., (1993): Testosterone and Men's Marriages, Social Forces, 47.

الهوامش :

١. الإمارة، ٢٠٠٢، ص: ١.
٢. شمخي جبر، العنف ضد المرأة، أشكاله ومصادره وآثاره، ٢٠٠٨، موقع الحوار المتمدن/ العدد ٢٢٨٢
٣. الاعرجي، والمشهداني، ١٩٩٧، ص: ٦٧.
٤. محمود، ١٩٩٠، ص: ٢٣.
٥. العوايشة، ١٩٩٧، ص: ٤١ – ٤٨.
٦. أبو العزائم، ٢٠٠٣، ص: ١.
٧. دبابنة، ومحفوظ، ١٩٨٤، ص: ١١٨.
٨. مؤتمر العنف ضد المرأة والطفل، ٢٠٠٣، ص: ١.
٩. نفس المصدر السابق، ص: ١.
١٠. الالجاوي، ونجيب، ٢٠٠٣، ص: ٢.
١١. القبانجي، ٢٠٠٠، ص: ١.
١٢. مصري، ٢٠٠٢، ص: ٢.
١٣. Rose, 1984, p:129
١٤. البطش، ١٩٩١، ص: ٢٤.

١٥. الشيخ، وسلامة، ١٩٨٢، ص: ٢٥٥.
١٦. صادق، ١٩٩٥، ص: ٣٣.
١٧. الداود، ٢٠٠٣، ص: ١.
١٨. ابن منظور، ١٩٧٩، ص: ٣١٣٢ - ٣١٣٣.
١٩. الداود، ٢٠٠٣، ص: ١.
٢٠. باشطح، ٢٠٠٠، ص: ١.
٢١. كريم، ١٩٥٦، ص: ٥١.
٢٢. أمين، ١٩٢٥، ص: ٢٣.
٢٣. الإبراشي، ١٩٦٤، ص: ٢٥.
٢٤. الصالح، ١٩٨٢، ص: ٢٥٣.
٢٥. حجازي ودويك، ٢٠٠٢، ص: ٢.
٢٦. حجازي، ودويك، ٢٠٠٢، ص: ٢.
٢٧. اللوسي، ١٩٨٨، ص: ٦١.
٢٨. الإبراشي، ١٩٦٦، ص: ١٠٤.
٢٩. عبد الدائم، ١٩٧٥، ص: ١٩٤.
٣٠. الإبراشي، ١٩٦٤، ص: ١٣٦.
٣١. النعيمي، ١٩٩٩، ص: ٥٨.
٣٢. Volokh, & Shell, 1997, P:1 - 40.
٣٣. خان، ١٩٧٩، ص: ١٣٦.
٣٤. معوض، ٢٠٠٠، ص: ٣٨٣.
٣٥. Weinhold, & Weinhold, 1999, p:18.
٣٦. موقع الإسلام على الانترنت (islsmweb).
٣٧. Perry, 1995, p:128.
٣٨. التوايهه، ١٩٩٩، ص: ٢١.
٣٩. القيسي، ١٩٩٩، ص: ٣٢ - ٣٣.
٤٠. دافيدوف، ١٩٩٢، ص: ١٤.
٤١. أسماء، ١٩٩٩، ص: ٦٦.
٤٢. السنوسي، ٢٠٠٣، ص: ١.

٤٣. Booth, & Dabbs, 1993, P:334 – 355.
٤٤. دافيدوف، ١٩٨٣، ص: ٢٧٣.
٤٥. معوض، ٢٠٠٠، ص: ٣٧٣.
٤٦. العبيدي، ٢٠١٥، ص: ١٥.
٤٧. موقع الدكتور نوح علي سلمان على الانترنت: فتوى بتاريخ ١ / ٨ / ٢٠٠٨ م.
٤٨. موقع الدكتور محمد راتب النابلسي على الانترنت: فتوى بتاريخ ٢٦ / ٥ / ٢٠٠٧.
٤٩. موقع سماحة السيد محمد حسين فضل الله على شبكة الانترنت.
٥٠. منتدى الخليج على شبكة الانترنت/ دراسة عن العنف ضد المرأة.
٥١. العنف ضد المرأة في العراق/ الإشكاليات والخيارات، ٢٠١٥، ص: ١٩.
٥٢. الجهاز المركزي للإحصاء.
٥٣. الجهاز المركزي للإحصاء.
٥٤. نفس المصدر السابق.
٥٥. العنف ضد المرأة في العراق، مصدر سابق.
٥٦. الجهاز المركزي للإحصاء.
٥٧. الجهاز المركزي للإحصاء/ استراتيجية مناهضة العنف ضد المرأة في العراق، ص: ٢٤.
٥٨. الجهاز المركزي للإحصاء، المسح العنقودي متعدد المؤشرات.
٥٩. تم استثمار بيانات الجهاز المركزي للإحصاء المنشورة عام ٢٠١٥ في الدراسة الحالية بحسب ما يناسب موضوع الدراسة الحالي.



**إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في
نيوزيلندا وإمكانية الاستفادة منه في سلطنة عمان**

د. حسام الدين السيد محمد

د. ميمونة بنت درويش الزدجالية



إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا وإمكانية الاستفادة منه في سلطنة عمان

د. حسام الدين السيد محمد

د. ميمونة بنت درويش الزدجالية

المقدمة:

تُعد نيوزيلندا من أكثر دول العالم اهتماماً بتربية وتعليم طفل ما قبل المدرسة إذ تبدأ الرعاية منذ الميلاد وحتى سن الخامسة، لضمان إحداث التكامل والتفاعل والتناغم بين تلك المرحلة وما يليها من مراحل تعليمية في المعارف والمهارات والسلوكيات، (Dalli and others,2011,201) كما تُعد نيوزيلندا أول دولة في العالم تأخذ بالمبدأ التكاملي في إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، حيث تُقدم جميع الخدمات تحت مظلة وزارة التربية والتعليم منذ عام ١٩٨٦م، ويوجد منهج قومي لهذه المرحلة، وتوجد إجراءات موحدة للتمويل والتنظيم والمعايير والتوظيف والتقويم والترخيص، لضمان جودة خدمات هذه المرحلة وترابطها مع مراحل التعليم التالية، (Moss,2000,31).

وتتعدد وتتنوع خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا، ويتم ذلك بواسطة مؤسسات متنوعة هي: دور الحضانة، ورياض الأطفال، ومراكز التعليم والرعاية، والرعاية المركزة على المنزل، ومراكز اللعب، ومجموعات اللعب، ومراكز تعليم اللغة الماورية، ومراكز تعليم اللغة الباسفيكية، (Ministry of Education in New Zealand,2008,11) وفي عام ٢٠١٠م تم استيعاب ٩٨% من الشريحة العمرية من ١-٥ سنوات، (The Education International ECE Task Force,2010,95) وأشارت الدراسات المسحية التي اهتمت بتقويم خدمات الطفولة المبكرة في نيوزيلندا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الخدمات أدائهم أفضل من

غيرهم الذين لم يتعرضوا لهذه الخبرات في القراءة والكتابة والرياضيات.
(Adamson,2008,11).

وتُعتبر نيوزيلندا من أوائل الدول في العالم التي وضعت منهج قومي وطني لتعليم الطفولة المبكرة، يهتم ببناء الشخصية المتكاملة صحياً وتربوياً وتعليمياً منذ الميلاد وحتى سن الخامسة، وتكامل هذه المرحلة أيضاً مع المراحل التالية، وتم وضع هذا المنهج من قبل وزارة التربية والتعليم بمشاركة واسعة وعريضة من جميع المشاركين في تربية طفل ما قبل المدرسة من خبراء ومستشارين في التربية، وجمعيات ومراكز الطفولة المبكرة، وممثلين للمعلمين والمربين، والجامعات والكليات والمعاهد المتخصصة، بحيث يستوعب التنوع العرقي والثقافي في المجتمع من أوروبيين وماوريين وباسفكيين وغيرهم. (Meade and Podmore ,2010,27) ، والهدف الأساسي للمنهج النيوزيلندي لتربية طفل ما قبل المدرسة هو تمكين الأطفال من النمو الشامل المتكامل وإكسابهم القدرات والكفاءات والثقة بالنفس والاتصال الفعال، والصحة الجسمية والعقلية والروحية والإحساس والشعور بالانتماء والولاء للوطن والمساهمة في تحقيق تقدمه ورقيه. (Mitchell ,2008,9) ويركز منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا على تنمية مجموعة من القيم مثل: التميز، والابتكار والتحقيق وحب الاستطلاع، والتنوع والاحترام والإنصاف والعدالة والمشاركة المجتمعية والعناية والسلامة. (Lind and others,2006,6)

وقد تناولت كثير من الدراسات السابقة إدارة وتنظيم المنهج النيوزيلندي لتربية طفل ما قبل المدرسة حيث قام رايت (Wright,2001) بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات تنفيذ المنهج القومي النيوزيلندي في تربية طفل ما قبل المدرسة في الرعاية المنزلية اليومية باعتبارها أحد خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم متطلبات تنفيذ المنهج القومي النيوزيلندي هي تدريب مقدمي الرعاية والآباء وتنميتهم مهنيّاً لاستيعاب المبادئ والأسس والأهداف التي يقوم عليها المنهج وتحويلها إلى معارف ومهارات

وممارسات عملية تطبيقية مرتبطة بأوجه الحياة الاجتماعية، بالإضافة إلى ضرورة وجود بيئة منزلية آمنة حافزة على التعليم والتعلم، ومجهزة بكافة الإمكانيات المادية من أجهزة وآلات ومعدات وتكنولوجيا تعليم لتحقيق تعليم وتعلم فعال.

كما قام نوتال (Nuttall,2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور المعلم في مناهج الطفولة المبكرة في مراكز رعاية الأطفال في نيوزيلندا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تدعيم أنشطة المنهج، كما يقومون بتدريب أولياء الأمور على المشاركة في أنشطة تعليم وتعلم في مراكز تعلمهم، والاعتماد على برامج مونتيسوري في تنفيذ أنشطة الروضة، والتركيز على الأطر الثقافية الموجودة في المجتمع، والتركيز على القيم الخلقية ونذب التطرف والعنف والبغض والكراهية في سلوكيات الأطفال.

وأجرى سكريفينز (Scrivens,2005) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى تقييم وثيقة منهج مرحلة الطفولة المبكرة بين في نيوزيلندا بعد عشر سنوات من تطبيقه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أنه تم الاشتراط على أي مؤسسة تقدم هذه الخدمة أن تستخدم المنهج القومي لهذه المرحلة، وأصبحت شرطاً قانونياً في الترخيص والإنشاء والاستئجار، وكذلك استيعاب الأطفال ذوي الإعاقة، والاهتمام المتزايد باللغة الماورية بجانب الإنجليزية، والاستمرار في تدريب المعلمين والمربين على هذه المناهج.

كما أجرى أوبرمر (Oberhuemer,2005) دراسة هدفت إلى التعرف على بعض التوجهات والرؤى العالمية حول مناهج الطفولة المبكرة في كثير من دول العالم مثل: ألمانيا والدنمرك وفرنسا وبولندا واسكتلندا والسويد وإنجلترا، وأستراليا وشيلي ونيوزيلندا والصين ونيجيريا، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى أن نيوزيلندا وضعت منهج قومي لمرحلة الطفولة المبكرة مستوعباً العرقيات المختلفة من أوروبيين وماوريين وباسيفيكيين، ويقوم هذا المنهج على خمس خطوط ومبادئ أساسية هي: الرفاهية، والانتماء والمشاركة والاتصالات والاستكشاف.

وهدف دراسة ألفيستد ودنكان (Alvestad and Duncan, 2006) " إلى مقارنة المنهج القومي لتربية الطفولة المبكرة في كل من النرويج والسويد ونيوزيلندا، والتعرف على وجهات نظر المعلمين وتصوراتهم المستقبلية حول المنهج القومي لمرحلة تربية الطفولة المبكرة في نيوزيلندا، واستخدمت الدراسة المنهج والمقارن، واستخدمت تحليل المحتوى والمقابلات مع معلمي الطفولة المبكرة وتوصلت الدراسة إلى اتفاق نيوزيلندا مع النرويج في أن وزارة التربية والتعليم هي التي أعدت مناهج الطفولة المبكرة، وأن مرحلة تربية الطفولة المبكرة في نيوزيلندا أكثر شمولاً حيث تبدأ منذ الميلاد وحتى سن الخامسة، وتميزت نيوزيلندا في مراعاة المنهج للغة الماورية والباسيفيكية، وتأكيد المنهج في نيوزيلندا على الهوية القومية للطفل ورسم شخصيته المستقلة، وتركيزه على أهداف وقيم ومبادئ الديمقراطية، وإعطاء السلطات للمعلمين في التبديل والتغيير للمناهج والاهتمام بتدريب أولياء الأمور ليكونوا مشاركين حقيقيين وفاعلين في تنفيذ أنشطة المناهج.

كما هدفت دراسة ميتشل (Mitchell, 2008) إلى تقييم جوانب وخبرات منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من ٦٠١ من المعلمين والمربين والمديرين والآباء، وتوصلت الدراسة إلى أن ٩٤% من المعلمين يستخدمون القصص في تعليم الأطفال كثير من السلوكيات الإيجابية مثل: المشاركة، وتحمل المسؤولية، والقدرة على التعبير عن الشعور ووجهات النظر، والقدرة على مواجهة الصعاب والأخطار. وأن ٨٤% من المعلمين يستخدمون ملفات الإنجاز لتقويم تعليم وتعلم الأطفال. و٨٠% من الآباء يشاركون في تقويم تعليم وتعلم الأطفال.

في حين أجرى بليكوك (Blaklock, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن المنهج عزز ودعم تعليم اللغة الماورية وهي اللغة

الأصلية للبلاد، ونمى القيم الدينية والمثل العليا لدى الأطفال، وتقدم نمو الطفل والخبرات في المجالات الرئيسية للتعلم، بما في ذلك العلاقات الاجتماعية، والإبداع، والموسيقى، واللغة، والقراءة والكتابة والمفاهيم الرياضية، وزاد من حرية الأطفال في اختيار الأنشطة التي تتناسب اهتماماتهم وميولهم وهواياتهم.

وأجرى ريتفيلد (Rietveld,2010) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مناهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا في دعم العلاقات بين الأطفال، ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات من خلال ملاحظة ست أطفال، وتوصلت الدراسة إلى اهتمام المنهج بتعليم القرين كأسلوب من أساليب التدريس، وقيام الأطفال بمساعدة أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في كافة الأنشطة، واكتساب الأطفال قيم التعاون والمشاركة والاحترام والعطف فيما بينهم من تعاملات.

أما دراسة بليكوك (Blaklock,2011) فهدفت إلى التعرف على المبادئ التوجيهية والإرشادية لمنهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا وإنجلترا، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن ، وتوصلت الدراسة إلى أن منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا يركز على التنمية الشخصية والاجتماعية والعاطفية للطفل، والاتصالات واللغة وتعليم القراءة والكتابة، وحل المشكلات والتفكير والحساب، والمعرفة وفهم العالم، والتنمية البدنية، وتنمية الإبداع .

مشكلة الدراسة:

بدأ تنفيذ منهج رياض في سلطنة عمان عام ٢٠٠٤م بدعم من منظمة الأمم المتحدة حيث تم إعداد دليل لمعلمة الروضة، وتم توفير كثير من الأدوات والأجهزة والمعدات لدعم المنهج وكذا تدريب معلمات الروضة على ذلك المنهج بالمشاركة بين وزارة التربية والتعليم ووزارة الخدمة الاجتماعية.

(Ministry of Education Sultanate of Oman,2008,36)

وتحاول الدراسة الحالية الاستفادة من إدارة منهج تربية طفل ما قبل لمدرسة في نيوزيلندا لتطوير منهج رياض الأطفال في سلطنة عُمان.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ١- ما خبرة نيوزيلندا في إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة ؟
- ٢- ما خبرة سلطنة عمان في إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة ؟
- ٣- ما أوجه الاستفادة من خبرة نيوزيلندا في إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في سلطنة عمان ؟
- ٤- ما أهم المقترحات التي يمكن من خلالها تطوير إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة بسلطنة عمان في ضوء خبرة نيوزيلندا؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- ١- التعرف على خبرة نيوزيلندا في إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة.
- ٢- استكشاف خبرة سلطنة عمان في إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة.
- ٣- تحديد أوجه الاستفادة من خبرة نيوزيلندا في إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في سلطنة عمان.
- ٤- وضع مجموعة من المقترحات التي يمكن من خلالها تطوير إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة بسلطنة عمان في ضوء خبرة نيوزيلندا .

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- ١- أنها تساهم في الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تهتم بتربية الطفولة المبكرة وحقوق الطفل في التعليم والرعاية الاجتماعية والصحية الشاملة.
- ٢- أنها تأتي في ظل المحاولات الإصلاحية ومبادرات ومشروعات تربية طفل ما قبل المدرسة في سلطنة عمان.

٣- يمكن أن تفيد المسؤولين عن تربية طفل ما قبل المدرسة سواء كان في وزارة التربية والتعليم أو في وزارة الشؤون الاجتماعية في إدارة وتنظيم تطوير منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في سلطنة عمان.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث يتضمن البحث والتقصي حول الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر، ووصفها وصفاً دقيقاً، وتشخيصها، وتحليلها، وتفسيرها، بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر التعليمية والنفسية الأخرى، ولا يقتصر على تقديم بعض المعلومات عن الظواهر، حيث يتحرى الدقة الشديدة والفحص والتحصيل في تعرف خصائص الظواهر أو المشكلات التي يدرسها من جميع جوانبها وتقديم الحلول لها، ووضع بعض التنبؤات الخاصة بشكلها وحجمها في المستقبل. (جابر وكاظم، ٢٠١٢، ٦٤-٦٥).

حدود ومجاور الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في تناول منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا وسلطنة عمان، ووضع مجموعة من المقترحات لتطوير إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في سلطنة عمان في ضوء خبرة نيوزيلندا.

مصطلحات الدراسة:

١- إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة:

هي كافة العمليات الإدارية المرتبطة بمنهج تربية طفل ما قبل المدرسة مثل بناء وتصميم المنهج ومعايير وأبعاده وأساسه وأهدافه ومحتواه وتنفيذه ومراجعته.

٢- منهج تربية طفل ما قبل المدرسة:

هو كافة الخبرات والتفاعلات والأنشطة والفعاليات والأحداث والمحتوى واستراتيجيات وأساليب التدريس المباشرة وغير المباشرة والمخططة والعفوية التي يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة.

(Ministry of Education in New Zealand,2008,7)

٣- طفل ما قبل المدرسة:

هو الذي يتلقى خدمات تربية الطفولة المبكرة منذ الميلاد حتى سن الخامسة.

(Powell,2012,3)

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة أربعة مباحث رئيسة، المبحث الأول ويشتمل على إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا، والمبحث الثاني يتضمن إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في سلطنة عمان، والمبحث الثالث يشتمل على تحديد أوجه الاستفادة من خبرة نيوزيلندا في إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في سلطنة عمان ، والمبحث الرابع يشتمل على توصيات لتطوير إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في سلطنة عمان في ضوء خبرة نيوزيلندا ، وفيما يلي تناول هذه المباحث بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

المبحث الأول

إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا:

ويتضمن هذا المبحث المحاور الآتية:

أولاً؛ التطور التاريخي لمنهج تربية طفل ما قبل المدرسة:

يُعتبر مفهوم المنهج في مرحلة تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا مفهوماً معقداً حيث يشير إلى المحتويات والأساليب والأهداف والممارسات والأنشطة والبرامج التي يتم من خلالها ترسيخ تعلم الأطفال وتنميتهم، (Taguma and others,2012,12) ويوجد في نيوزيلندا منهج قومي لمرحلة الطفولة المبكرة مصمم ومنفذ من قبل وزارة التربية والتعليم، ويتسم هذا المنهج بأنه منهج تكاملي يهدف إلى تحقيق الرعاية المتكاملة لطفل ما قبل المدرسة في الجوانب التعليمية والصحية والنفسية

والاجتماعية، كما يركز على تنمية القدرات العقلية من إبداع وابتكار لدى الأطفال في تلك المرحلة العمرية.

(Bennett and Kaga,2010,39)

و بدأ التفكير في هذا المنهج عام ١٩٩٣م حيث تم تصميم وتنفيذ منهج قومي لمرحلة تربية طفل ما قبل المدرسة، وتم نشر مسودة للمنهج، وكانت تلك الوثيقة تعتمد على المبادئ الاجتماعية والثقافية، وشاركت جامعة واكيتو Waikato في إعداده، وتم نشر هذه الوثيقة لأخذ تعليقات المهتمين بهذه المرحلة، وبالفعل تلقت الوزارة كثير مت التعليقات وأحدثت كثير من التغييرات أكثرها يتعلق بمزيد من التفاصيل في موضوعات المنهج.وفي الفترة من ١٩٩٣م-١٩٩٦م تم التوصل إلى الصيغة النهائية للمناهج وتدريب المعلمين والمربين عليها. (Scrivens,2005,55)

وهو أول منهج قومي تعده نيوزيلندا لمرحلة الطفولة المبكرة منذ الميلاد وحتى سن الخامسة، كما يهتم أيضاً بالرعاية المنزلية، وهو يسير وفق نهج موحد، ولكنه في نفس الوقت بتطبيق فلسفات مختلفة وفقاً لنهج واتجاه كل مؤسسة في تربيتها وتعليمها، وهو وثيقة ثنائية الثقافة، الأوروبية والماورية، والتركيز على الثقافة والنصوص والتقاليد الماورية وفقاً لمعاهدة واتينجي. (Alvestad and Duncan ,2006,32)

ويتم الربط بين مناهج هذه المرحلة وبين مناهج المدارس في المراحل التالية، بحيث تؤدي إلى تكامل المعارف والمهارات والاتجاهات، وشارك في إعداد هذه المنهج مجموعة من الممارسين والخبراء والأساتذة يمثلون المؤسسات التي تقدم خدمات الطفولة المبكرة، وتم كتابة المنهج باللغتين الإنجليزية والماورية، وراعى تمثيل جميع العرقيات، وتفاوت الأعمار الزمنية لهذه المرحلة منذ الميلاد وحتى سن الخامسة والاحتياجات الفردية، والمرونة بحيث يستطيع المعلمون تصميم وتنفيذ برامج تناسب طبيعة تلك المرحلة. (Soler and Miller,2003,62- 63)

ويعتمد المنهج على نظريات نمو الطفل، ونظريات تعلم الطفل، ونظريات تربية الطفل ضمن عالم اجتماعي ، فهو منهج متسع الخبرات ، متنوع الأنشطة

والبرامج، يضم مجموعة من التجارب والأنشطة والأحداث سواء بطرائق مباشرة أو غير مباشرة، ويترك للمعلمين والمربين حرية كاملة وفرص متنوعة لتصميم أنشطة وفعاليات وأحداث لتنفيذ المنهج وذلك من خلال ملاحظاتهم المستمرة الناتجة من تفاعلهم مع الأطفال، وتحديد ما ينبغي أن يتعلمه الطفل، وما يتناسب معه. (Mitchell,2008,9)

ثانياً؛ محتوى المنهج الدراسي:

يتضمن المنهج في هذه المرحلة المجالات الآتية: (Taguma and others,2012,15-17)

[١] القراءة والكتابة: Literacy

ويقصد به معرفة القراءة والكتابة حيث إنهما من المؤشرات الأساسية للإنجاز وتحسين الأداء المدرسي والإنتاجية، ويركز هذا الجانب على المفردات ومهارات الاستماع، حيث أشارت الدراسات أن الأطفال الذين يكتسبون مهارات القراءة والكتابة في هذه المرحلة أكثر نجاحاً في مواصلة التعليم من الآخرين الذين لم يتعرضوا لمثل هذه الخبرات.

[٢] الحساب: Numeracy

ويقصد به معرفة واكتساب مهارات الرياضيات مثل الأفكار العددية بما تتضمنه من الكميات والأشكال والأحجام، وتطوير المفاهيم الرياضية في مختلف أنشطة الحياة اليومية في مؤسسات تربية الطفل مثل المسرحيات، والتركيز على الأفكار الكبيرة والأرقام والعمليات والأشكال والفضاء، حيث إن تنمية الأفكار الرياضية في وقت مبكر يزيد من قدرات الطفل في رؤيته للعلاقات في الزمان والمكان، ويكتسب القدرة على استخدامها في التواصل مع الآخرين عند حل المشكلات، وقد أشارت الدراسات أن اكتساب الطفل مهارات الحساب في وقت مبكر يزيد من كفاءته الرياضية في المراحل التالية .

[٣] تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات : Information Communication Technology

ويقصد بها استخدام الحاسوب في كافة أنشطة التعليم والتعلم، كما تستخدم في اللعب كوسيلة تعليمية، وتساعد أنشطة الحاسوب في الإبداع والتحفيز وحب الاطلاع والاستكشاف والمشاركة وحل المشكلات، كما تساعد في الربط بين اللغة الشفوية والكتابية وتصور المفاهيم الرياضية والعلاقات.

[٤] العلوم : Science

فعندما يتعرض الطفل لخبرات وممارسات في العلوم والمواد الدراسية ذات الصلة بها في وقت مبكر من الحياة فإن ذلك ينمي تفكيره ويساعده على طرح الأسئلة، والقيام بالتجارب بنفسه مما يدعم قيم الاعتماد على النفس، وتطوير مهارات القراءة والكتابة، وقد أثبتت الدراسات أن الأطفال المتميزين والمختصين في حل المشكلات والتجارب هم الذين تعلموا مبادئ المنطق واختبار الفرضيات وغيرها من أساليب التفكير وتناولوا جميع هذه الأبعاد في الممارسات العلمية.

[٥] الفن والموسيقى : Art and music

فالغنون تحسن انتباه الأطفال وتوسع مداركهم وتساعد الأطفال على التعلم التصوري، أي كيفية التفكير في الأشياء التي لا نراها، تخيل الأحداث الماضية في التاريخ، توليد الفرضيات في العلوم، وتدعم الموسيقى تعلم الهندسة وقراءة وفهم الخرائط.

[٦] التنمية البدنية والصحية : Physical and health development

حيث يتم التركيز على المهارات الحركية مثل المشي والجري والزحف والقفز، كما يتم التركيز على النظافة الجسمية والأدوات والمأكول والمشرب ونقل تلك الخبرات للآباء، ويتميز أطفال هذه المؤسسات بالوزن الصحي الذي يمكنهم من ممارسة جميع الأنشطة.

[٧] اللعب : Play

يتم الاعتماد على دمج الاستكشاف واللعب والتفاعل بين الأقران في المناهج الدراسية، حيث أثبتت الدراسات أن اللعب يؤدي إلى تحسين التعاون، والتنظيم الذاتي ومهارات التفاعل مع الآخرين، ويتم اللعب في الأماكن المغلقة وفي الهواء الطلق واستخدام الرسم والدُمي والتكنولوجيا الحديثة في الألعاب.

ثالثاً؛ أبعاد المنهج الدراسي:

يتضمن المنهج الأبعاد الآتية: (Guild and others,1998,66)

١- البعد الإنساني: Humanly

ويركز هذا البعد على وجود فرص متكافئة للمشاركة والوصول الكامل لخدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، وينبغي أن تركز برامج الطفولة المبكرة على الكرامة واحترام الفرد وتوفير فرص للأطفال لتنمية شخصياتهم ومواهبهم وقدراتهم إلى أقصى إمكاناتها.

٢- البعد القومي: Nationally

ويركز هذا البعد على أن المعارف والمهارات والمواقف التي اكتسبها الأطفال هي تلك التي تعكس ديمقراطية الدولة وأنها دولة ثنائية الثقافة (أوروبيين - ماوريين) ، ويجب أن تعمل برامج الطفولة المبكرة على مواجهة العنصرية.

٣- البعد الثقافي: Culturally

ويركز هذا البعد على أن برامج الطفولة المبكرة تدعم وتعكس الأساليب والطرائق المختلفة لتنشئة الأطفال من مختلف الثقافات ، والسعي نحو تحقيق المساواة ونقل القيم الثقافية للأطفال .

٤- البعد الشخصي: Individually

ويركز هذا البعد على أن برامج الطفولة المبكرة تراعي النمو والتعلم بشكل فردي ومتغير، ويجب أن تقدم خيارات للأطفال ومساعدتهم على تحمل المسؤولية المناسبة لتعلمهم.

٥- البعد التعليمي: Educationally

ويركز هذا البعد على إتباع المبادئ العامة للممارسات التعليمية السليمة، حيث إن برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة توفر فرصاً للتعاون والاكتشاف والاختراع والإبداع في سياقات تعلم ذات معنى.

رابعاً؛ دور المنهج في تنمية قدرات التعلم:

يهدف المنهج إلى تنمية عديد من القدرات لدى الطفل مثل:

(Ministry of Education in New Zealand, 1996, 21)

- زيادة الاستقلالية.
- الشعور المتزايد لتأكيد الهوية الذاتية وتقرير المصير كمتعلم.
- زيادة الشعور بالعاطفة القوية والقدرة على ضبط النفس.
- نمو القدرة على التنبؤ.
- زيادة الاتساق بين السلوكيات والاستجابات.
- زيادة القدرة على التكيف مع التغيير.
- تنمية قدرات الذاكرة والشعور بالماضي والحاضر والمستقبل.
- توسيع التفاعل الاجتماعي وتنمية الشعور تجاه الآخرين.
- زيادة الوعي في العالم والقدرة على تبادل المصالح مع الآخرين.
- زيادة الكفاءة في التعامل مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بأدواتها ورموزها المختلفة.
- القدرة على الحفاظ على نسق الجسم والسيطرة البدنية.
- توسيع الخبرات وفهم الأشخاص والأماكن، والأحداث، والأشياء.
- اكتساب المعارف في النطاق المحدد.
- زيادة القدرة على استخدام المنطق والتفكير المجرد.

خامساً؛ معايير المنهج:

يتضمن المنهج نوعين من المعايير، الأول معايير عامة والثاني معايير متخصصة وذلك على النحو الآتي:

المعايير العامة:

قامت وزارة التربية والتعليم بوضع مجموعة من المعايير للمناهج الدراسية في مرحلة تربية طفل ما قبل المدرسة أهمها: (Ministry of Education in New Zealand, 2011, 8)

- تخطيط وتنفيذ وتقييم المناهج الدراسية التي تم تصميمها لتعزيز قدرات الأطفال على التعلم والتنمية من خلال توفير خبرات التعلم والتي تتسجم مع أي إطار للمناهج الدراسية التي تحددها وزارة التربية والتعليم.
- الاستجابة لاهتمامات التعلم، ونقاط القوة، وقدرات الأطفال المسجلين.
- يوفر بيئة تعليمية إيجابية لهؤلاء الأطفال.
- يعكس فهم التعلم والتنمية التي تتسجم مع البحوث، والنظريات، والممارسات في مجال التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.
- يشجع الأطفال على أن يكون لديهم الثقة والاعتزاز بثقافتهم وتطوير فهم واحترام الثقافات الأخرى.
- يقر ويعكس مكانة متميزة لكافة العرقيات في المجتمع.
- يقر ويحترم تطلعات الآباء والأسر وأمالهم.
- ضمان تعاون مقدمي الخدمات والمربين مع الأسر وأولياء الأمور.

المعايير الخاصة

وتتضمن هذه المعايير في المجالات الآتية:

(Ministry of Education in New Zealand, 2011, 8-9)

أ- الممارسات المهنية: Professional practice

ويتضمن المؤشرات التالية:

- مسابقة الإطار المرجعي للمناهج الدراسية المقررة من قبل الوزارة في هذه المرحلة.
- التخطيط والتقييم والتقويم الذي يعكس تعلم الأطفال واهتماماتهم وأسلوب ونمط حياتهم.
- توفير التعليم والرعاية والانخراط في العلاقات والتفاعلات الإيجابية لتعزيز قدرات الأطفال على التعلم وعلى بناء علاقات متبادلة مع الآخرين.
- توفير التعليم والرعاية لإظهار فهم تعلم الأطفال وتنميتهم والمعارف والنظريات.

ب- الثقافة والهوية: Culture and identity

ويتضمن المؤشرات التالية:

- الاعتراف والإقرار بالمكانة المتميزة لكافة العرقيات .
- إعطاء الأطفال فرصة لتنمية معارفهم وفهم تراثهم الثقافي.
- تأييد واحترام حق كل طفل في التمسك بثقافته الخاصة وتشجيع الأطفال على فهم واحترام الثقافات الأخرى.

ج- الأطفال كمتعلمين: Children as learners

ويتضمن المؤشرات التالية:

- سرعة تلبية احتياجات الأطفال كمتعلمين لديهم الثقة والقدرات .
- ترسيخ قيم الاحترام.
- إتاحة الفرص لهم للمشاركة في اتخاذ القرار.
- توفير بيئة ثرية باللغة تدعم عمليات تعليم وتعلم الأطفال.
- إتاحة الفرصة لتوسيع معارفهم وتنمية مهاراتهم في الداخل والخارج أفراداً ومجموعات.
- تدعيم الكفاءة الاجتماعية للأطفال وتنمية فهمهم للسلوك المناسب.

د- العمل مع الآخرين: Working with others

ويتضمن المؤشرات التالية:

- الاعتراف والاحترام لتطلعات الآباء.
- إعطاء الآباء فرص متنوعة رسمية وغير رسمية للمشاركة في أنشطة تعليم وتعلم الطفل.
- مشاركة الآباء في اتخاذ القرارات المتعلقة بأنشطة تعليم وتعلم الطفل.

سادساً؛ مبادئ المنهج:

يعتمد المنهج على مجموعة من المبادئ التالية:

[١] التمكين: Empowerment

أي أن المناهج الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة تمكن الطفل من التعلم والنمو للطفل، وذلك من خلال: (Ministry of Education in New Zealand, 1996, 40-43)

- تمكين جميع الأطفال من تحمل مسؤولية تعليمهم ورعايتهم الصحية.
- تنمية وتعزيز الشعور بالهوية، والانتماء والولاء، والثقة، والاستجمام.
- المساهمة في بناء مصادر قوتهم واهتماماتهم.
- تعلم طرائق مفيدة ومناسبة للحصول على المعرفة.
- فهم الأساليب الشخصية للتعلم والإبداع.

[٢] التنمية الشاملة: Holistic Development

أي أن المناهج الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة تركز على الطريقة الشاملة في التعلم والنمو للطفل ، وذلك من خلال: (Guild and others, 1998, 67)

- إتاحة الفرص المتنوعة للاستكشاف واللعب.
- التعرف على البعد الروحي لحياة الأطفال ثقافياً واجتماعياً.
- مساهمات الأجيال السابقة في تنمية مفهوم الذات والمثل الأعلى.
- الاهتمام بالجوانب الصحية مثل التغذية.

- الاهتمام بالعلاقات من خلال إدارة أساليب التعامل مع الطفل.

[٣] الأسرة والمجتمع: Family and Community

أي أن المناهج الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة تركز على التكامل بين الأسرة والمجتمع في التعلم والنمو للطفل، وذلك من خلال:

Organization For Economic Co-Operation And

(Development,2004,18)

- المشاركة الفعالة بين الأسرة ومؤسسات تربية الطفل من خلال أنشطة وبرامج متنوعة.

- التركيز على القيم والمعتقدات والتقاليد المجتمعية.

- الاهتمام بالتنوع والتعدد الثقافي واللغوي (الماوريون والباسفكيون والأوروبيون).

- الوفاء بتطلعات وآمال الآباء وأولياء الأمور.

- توفير المرونة اللازمة للاستجابة لتوقعات المجتمعات المحلي ومختلف الظروف والاحتياجات المختلفة.

[٤] العلاقات: Relationships

أي أن المناهج الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة تركز على تعلم الأطفال من خلال الاستجابة و العلاقات المتبادلة مع الناس والأماكن والأشياء، وذلك من خلال: (Macartney,2011,9)

- تدعيم مبدأ الأخذ والعطاء في تواصلهم وتعلمهم.

- توفير مواد اللعب المناسبة والمنيرة للاهتمام التي يمكن أن تزيد الأطفال تفاعلاً وتغير سلوكياتهم.

- إتاحة الفرص للأطفال أن يكون لهم تأثير وتغيير في البيئة.

- وجود أنشطة وفرص متنوعة للتعلم التفاعلي.

- وجود فرص للتفاعل الاجتماعي مع الكبار والأطفال الآخرين.

سابعاً؛ أسس وأهداف المنهج:

يعتمد المنهج على مجموعة من الأسس والأهداف التالية:

* الأساس الأول؛ الرفاهية: WELL-BEING

ويضمن رعاية وحماية رفاهية وصحة الطفل.

ويشتمل على الأهداف التالية: (Ministry of Education in New

(Zealand,1996,46-50

[١] زيادة وعي الأطفال وخبراتهم الصحية؛ ويتضمن الآتي:

- زيادة فهم طبيعتهم الجسمانية ووظائفها.
- معرفة كيفية الحفاظ على صحتهم.
- تنمية مهارات الاعتماد على الذات والرعاية الذاتية في المأكل والمشرب، وإعداد الطعام، والراحة، والنوم، والاعتناء، وخلع الملابس.
- المواقف الإيجابية تجاه المأكل، والنوم، واستخدام المرحاض.
- [٢] الاهتمام بالرعاية العاطفية؛ ويتضمن الآتي:
- تنمية قدراتهم الخاصة في تحديد أعمالهم وصناعة اختياراتهم.
- تنمية القدرة على الانتباه والتركيز والمشاركة.
- تنمية القدرة على التحمل والاستمتاع بدرجات معتدلة من التغيير، والمفاجآت، وعدم اليقين، الأحداث المحيرة .

- تنمية الشعور والإحساس بالقيمة والمعرفة الشخصية.
- القدرة على تحديد الاستجابات العاطفية الخاصة ومصالح الآخرين.
- تنمية الإحساس والشعور بالثقة والقدرة على التعبير عن الاحتياجات العاطفية.
- تنمية الإحساس والشعور بالثقة في الوفاء باحتياجاتهم من قبل الآخرين.

[٣] الحفاظ على الأطفال في مأمن من الأذى؛ ويتضمن الآتي:

- زيادة معرفتهم في كيفية الحفاظ على أنفسهم من أي شر وأذى.
- الثقة في أن يتمكنوا من المشاركة وتحمل المخاطر دون خوف من أي ضرر.

- القدرة والثقة في التعبير العلني عن المخاوف.
 - الثقة في أن تؤخذ مخاوفهم على محمل الجد.
 - الشعور بالمسؤولية عن رفاهية أنفسهم ورفاهية الآخرين.
 - الشعور المتزايد بالمسؤولية عن حماية الآخرين من الإصابة والاعتداء الجسدي والعاطفي.
 - احترام القواعد والقوانين الخاصة في التعامل مع البيئة والآخرين.
- * الأساس الثاني؛ الانتماء: Belonging
- ويتضمن شعور الأطفال وأسرهم بالانتماء.
- ويشتمل على الأهداف التالية: (May,2002,21)
- [١] روابط الاتصال بين الأسرة والمجتمع واسعة وعميقة وممتدة؛ ويتضمن الآتي:
- فهم الروابط والعلاقات بين الوضع في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم في العالم الأوسع المعروف والمألوف من خلال الناس، والصور، والأشياء، واللغات والأصوات، والروائح والأذواق التي هي نفسها كما في المنزل.
 - المعرفة بملامح وسمات المكان الذي يعيش فيه من النواحي الفيزيائية والروحية في المجتمع المحلي مثل (منطقة نهريّة- منطقة جبلية).
 - الفائدة والمتعة في اكتشاف عالم أوسع غير مألوف حيث الناس، والصور، والأشياء، واللغات والأصوات والروائح، والأذواق تختلف عن تلك التي في المنزل.
 - الربط بين التعليم و الأحداث والتجارب التي يمر بها المجتمع.
 - الربط بين التعليم في مرحلة الطفولة وغيره من الأماكن التي تتعلق بالطفل، مثل البيت والمدرسة، وأماكن العمل، أو الأم.
 - المعرفة ببعض أنماط العمل في المجتمع الواسع الممتد مثل: المستشفيات، ومحلات السوبر ماركت، أو أجهزة الإطفاء.
- [٢] يعرف الأطفال وأسرهم أنهم يملكون مكاناً في بيئة المجتمع؛ ويتضمن الآتي:
- زيادة القدرة على لعب دور فعال في إدارة البرنامج.

- تنمية المهارات في مجال رعاية البيئة مثل التنظيف والتشجير والحدائق العامة، ومساعدة الآخرين في تنمية مهاراتهم الخاصة بالرعاية الذاتية.
 - الثقة والقدرة في التعبير عن أفكارهم، و تقديم المساعدة للآخرين.
 - تنمية الشعور بالحق في الانتماء.
 - تنمية القدرة على القيام بأدوار مختلفة في مختلف السياقات.
- [٣] يشعر الأطفال وأسرهم بالراحة في التفاعل مع الأحداث المنتظمة؛ ويتضمن الآتي:

- فهم الإجراءات والأحداث المنتظمة المرتبطة بتعليم الطفولة المبكرة.
 - القدرة على التخطيط والتنبؤ بأنماط الحياة المنتظمة التي تشكل اليوم.
 - التمتع والاهتمام بدرجة معتدلة من التغيير.
 - بناء استراتيجيات للتعامل مع التغيير.
- [٤] يعرف الأطفال وأسرهم حدود السلوكيات المقبولة؛ ويتضمن الآتي:
- القدرة على المناقشة والتفاوض بشأن القواعد والحقوق والإنصاف.
 - فهم قواعد وإجراءات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.
 - فهم أن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يقدم بطريقة عادلة للجميع.
 - فهم عواقب الخروج عن السلوكيات المقبولة.
 - زيادة القدرة على تحمل المسؤولية الكاملة عن الأعمال التي يقوم بها الفرد.
 - زيادة القدرة في التعامل مع الصراعات والاختلافات.
- * الأساس الثالث؛ المساهمة: Contribution
- ويتضمن وجود فرص تعلم عادلة تقدر مساهمات كل طفل.
- ويشتمل على الأهداف التالية:

Organization For Economic Co-Operation And
(Development,2004,18)

[١] هناك فرص متساوية للتعلم بغض النظر عن الجنس والقدرة، والسن، والعرق، أو الخلفية ؛ ويتضمن الآتي:

- فهم حقوقهم وحقوق الآخرين.
- القدرة على التعرف على الممارسات والسلوكيات التمييزية والتعامل معها بشكل مناسب.
- تقدير التنوع والإنصاف والعدالة.
- الثقة بالنفس للدفاع عن أنفسهم وغيرهم من الأفكار المتحيزة والسلوك التمييزي.
- الحكم الإيجابي على جنسهم والجنس الآخر، ومجموعاتهم العرقية وغيرها من المجموعات.
- الاعتزاز بخلفياتهم العرقية والاجتماعية، واحترام زملائهم من الأطفال في العرقيات الأخرى.

[٢] التأكيد على هويتهم كأفراد؛ ويتضمن الآتي:

- الشعور بأن لهم مكانة متميزة وقيمة مهمة في العالم والحياة.
- لديهم تصور واقعي لما يعرفونه وما لا يعرفونه، وما يمكنهم القيام به وما لا يمكنهم القيام به.
- لديهم تصور واقعي في إمكانية الحصول على قدرات واهتمامات جديدة.
- لديهم قدرات واهتمامات في مجموعة من المجالات المكانية والبصرية واللغوية والمادية، والموسيقية، منطقي أو رياضي، والشخصية، والاجتماعية، والتي تُبنى على نقاط القوة لدى الطفل.
- الوعي بجوانب القوة الخاصة بهم، والثقة بأن تكون موضع تقدير.

[٣] تشجيع الأطفال على التعلم جنباً إلى جنب مع الآخرين ؛ ويتضمن الآتي:

- الشعور بأن لهم مكانة متميزة وقيمة مهمة في العالم والحياة.

- الاستراتيجيات والمهارات اللازمة للبدء، والحفاظ، بعلاقات وروابط قوية مع الأطفال الآخرين وتشمل، حل المشكلات، والتفاوض، ، ودعم الآخرين، وفهم مواقف الآخرين ومشاعرهم في سياقات متنوعة
- مجموعة من الاستراتيجيات لحل الصراعات بالطرائق السلمية، وزيادة القدرة للتعاطف مع الآخرين.
- الشعور بالمسؤولية واحترام احتياجات ورعاية المجموعة، بما في ذلك تحمل المسؤولية عن قرارات المجموعة، وتقديرًا من الطرائق التي يمكن من خلالها تقديم مساهمات إلى المجموعات .
- طرق الاستمتاع باللعب الانفرادي، عندما يختار أن يلعب وحده
- * الأساس الرابع؛ الاتصال: Communication
- ويتضمن الحماية والترويج للغات والرموز الخاصة بهم والخاصة بالثقافات الأخرى.

ويشتمل على الأهداف التالية: (Macartney,2011,10)

- [١] تطوير مهارات التواصل غير اللفظي لمجموعة من الأغراض؛ ويتضمن الآتي:
 - الاستجابة وتبادل المهارات مثل: خذ دورك وتقدم.
 - الوسائل غير اللفظية للتعبير عن الأفكار الخيالية التواصلية.
 - القدرة على التواصل باستخدام حركات الجسم .
 - القدرة على التعبير عن المشاعر والعواطف والأحاسيس.
- [٢] تطوير مهارات التواصل اللفظي لمجموعة من الأغراض؛ ويتضمن الآتي:
 - استخدام المهارات اللغوية في اللعب وحل المشكلات.
 - استخدام المهارات اللغوية الأكثر تعقيداً مثل سؤال الآخرين عن النوايا والمشاعر والاتجاهات والمقاصد ، والمواقف، والتخطيط والمنطق والتخمين، ورواية القصص، واستخدام كلمات مثل(قد- لا يمكن- دائماً - أبداً- وأحياناً).

- القدرة على استخدام المهارات اللغوية الخاصة مثل الإيقاع والسجع والجناس والقوافي.
- زيادة المعارف والمهارات الخاصة بفهم بناء الجملة ومعانيها.
- الثقة والتقدير والفخر بلغته الأم .
- [٣] الاعتراز بقصص ورموز الثقافة؛ ويتضمن الآتي:
 - فهم الرموز التي يمكن قراءتها من قبل الآخرين وأنه يمكن أن تكون ممثلة للأفكار والخبرات والأفكار من خلال الكلمات والصور والطباعة، والأرقام والأصوات والأشكال والنماذج، و
 - الصور الفوتوغرافية.
 - الألفة مع الطباعة واستخداماتها من خلال استكشاف ومراقبة واستخدام أنشطة الطباعة التي لها معنى وهدف للأطفال.
 - الألفة مع الاختيار المناسب من القصص والأدب القيم للثقافات في المجتمع.
 - التوقع بأن الكتب يمكن أن تحقق الفرحة، والراحة، والإعلام، والإثارة.
 - الألفة مع أرقام واستخداماتها من خلال استكشاف ومراقبة استخدام الأرقام في الأنشطة التي لها معنى وهدف للأطفال.
 - المهارة في استخدام نظام العد والرموز الرياضية والمفاهيم مثل: الأرقام، والطول، والوزن والحجم والشكل.
- [٤] اكتشاف وتنمية طرائق مختلفة للتعبير والإبداع؛ ويتضمن الآتي:
 - الألفة مع خصائص وطبيعة المواد والتكنولوجيا المستخدمة في الفنون الإبداعية والتعبيرية.
 - المهارة والثقة مع عمليات من الفنون والحرف، مثل الرسم، القطع، الكولاج والرسم، والطباعة، وصنع والنسيج، والخياطة، والنحت، والبناء.

- المهارات في استخدام الأدوات التي تستخدم للتعبير عن الحالة المزاجية والشعور والأحاسيس مثل الطباشير، أقلام الرصاص، والطلاء، وكتل، والخشب، والموسيقية الصكوك، ومهارات التنقل.
- القدرة على التعبير عن الإبداع والابتكار من خلال مجموعة من الأنشطة مثل ورواية القصص، والدrama، و الموسيقى.
- زيادة الألفة مع مجموعة مختارة من الفن، والحرف، والأغاني، والموسيقى، والقصص وتقدير قيمة الثقافات في المجتمع.
- * الأساس الخامس؛ الاستكشاف: Exploration:
ويتضمن يتعلم الطفل من خلال الاستكشاف النشط للبيئة.
ويشتمل على الأهداف التالية: (Ministry of Education in New Zealand, 1996, 84-92)

- [١] التركيز على التعلم الهادف من خلال اللعب؛ ويتضمن الآتي:
- القدرة على اتخاذ القرارات، واختيار المواد الخاصة بهم، وتحديد المشاكل الخاصة بهم.
 - الاستفادة من المواقف في عملية التعلم.
 - تنمية القدرة على تحمل المسؤولية في العملية التعليمية.
 - الاعتماد على التجارب في عملية التعلم.
 - زيادة الثقة بالنفس في استخدام اللعب والدrama في العملية التعليمية.
 - التركيز على التربية الاستجمامية من خلال اللعب.
- [٢] زيادة الثقة والقدرة على السيطرة على أنفسهم؛ ويتضمن الآتي:
- زيادة المعرفة حول كيفية الحفاظ على الصحة البدنية.
 - زيادة السيطرة على أجسامهم، بما في ذلك تنمية المهارات الحركية، والمهارات غير الحركية، وزيادة القدرة على التنسيق والتوازن الحركي.

- الاستكشاف النشط من خلال استخدام جميع الحواس، واستخدام الأدوات والمواد والمعدات اللازمة لتوسيع نطاق المهارات.
- الثقة مع التحرك في الفضاء، والانتقال إلى إيقاعات مختلفة، واللعب من قرب مع الزملاء.
- [٣] يتعلمون استراتيجيات متنوعة للاستكشاف، والتفكير، والاستدلال ؛ ويتضمن الآتي:
 - الثقة في استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات للاستكشاف الشعور بالعالم، وذلك مثل تحديد وحل المشكلات، واستخدام التجربة والخطأ، والتفكير المنطقي ، والمقارنات، وطرح الأسئلة، والاستماع إلى الآخرين، والمشاركة في المناقشات، والتخطيط والمراقبة والاستماع إلى القصص.
 - القدرة على تحديد واستخدام المعلومات من مجموعة من المصادر، بما في ذلك استخدام الكتب المرجعية.
 - القدرة على تمثيل اكتشافاتهم، وذلك باستخدام وسائل الإعلام الإبداعية والتعبيرية والتكنولوجيا المرتبطة بها.
- [٤] تنمية نظريات عملية للشعور بالعوالم الطبيعية والاجتماعية والجسدية، والمادية؛ ويتضمن الآتي:
 - القدرة على التحقيق والبحث، والاستكشاف، والتوليد، والتعديل للنظريات الخاصة بالعوالم ، الطبيعية، والاجتماعية، والجسدية، والمادية.
 - فهم طبيعة وخصائص مجموعة واسعة من المواد، مثل الرمل والورق، والمياه، والجليد، والكتل.
 - فهم الحدود المكانية، والانتقال في الفضاء، والسبل التي يمكن أن تكون ممثلة للمعلومات المكانية مثل: الخرائط، والصور، الفوتوغرافية، والرسوم البيانية.
 - الألفة مع القصص من ثقافات مختلفة حول العالم المعاش، بما في ذلك الخرافات والأساطير الوهمية وغير الوهمية.
 - فهم النظريات حول كوكب الأرض وما وراءه.

- معرفة ملامح الأرض والبيئة المحلية مثل النهر والجبل.
- معرفة نظريات حول العلاقات الاجتماعية والمفاهيم الاجتماعية، مثل الصداقة، والسلطة، والقواعد الاجتماعية، والتفاهات.

ثامناً؛ استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في المناهج الدراسية:

تعتمد عملية التعليم والتعلم في مرحلة تربية طفل ما قبل المدرسة على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وهي مصطلح ذات مدلول واسع فلم تعد تقتصر فقط على استخدام الحاسوب بل امتدت إلى أي شيء يسمح بالحصول على المعلومات للاتصال مع الآخرين أو التأثير على البيئة التي تستخدم فيها الأجهزة الالكترونية أو الرقمية. (Bolstad,2004,1)

وتعتمد مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في ثلاثة مجالات رئيسية، الأول إتاحة الفرص المتنوعة لدعم عمليات تعليم وتعلم الأطفال وأنشطة اللعب، والثاني إتاحة الفرص المتنوعة لدعم عمليات التعلم التنظيمي والتنمية المهنية للعاملين بتلك المؤسسات، والثالث إتاحة الفرص المتنوعة لدعم عمليات الاتصال بين المؤسسات المسؤولة عن التربية، وبينها وبين الآباء والأسر والمجتمع وكافة المهتمين بعمليات التربية في هذه المرحلة.

(Bolstad,2004,2-4)

ومنذ عام ١٩٨٠م وتُستخدم الحاسبات في مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، حيث توجد الحاسبات في قاعات دروس تعليم وتعلم الأطفال، والمناهج الدراسية مبرمجة على الحاسوب، ويُستخدم الانترنت لنقل كثير من خبرات التعلم للأطفال مثل أن المعلمين يأخذون الأطفال في رحلات خيالية عبر الانترنت، ويتم تدعيم أسلوب التعلم بالاكشاف. (Donohue,2003,19)

وتتضمن تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في مرحلة الطفولة المبكرة على مجموعة من الأجهزة والبرامج مثل: الحاسبات (مكتبية - نقالة - محمولة باليد)، آلات

التصوير الرقمية وآلات تصوير الفيديو الرقمية، وبرامج وأدوات الاتصال والإبداع، والانترنت، والهواتف وأجهزة فاكس والهواتف النقّالة، والمسجلات، القصص التفاعلية، محاكاة البيئات، وألعاب حاسوب، والألعاب المبرمجة، مؤتمرات الفيديو والدوائر التلفزيونية المغلقة، وأجهزة عرض البيانات، والألواح الالكترونية البيضاء. (Bolstad,2004,2)

وتعتمد عمليات تعليم وتعلم الأطفال على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لأنها تؤدي إلى الارتقاء بجودة خدمات الطفولة المبكرة، حيث يتم استخدام مصادر تكنولوجية كثيرة الهاتف الخليوي، الحاسوب الشخصي، الطابعات، الناسخ الضوئي، الانترنت، البريد الالكتروني، مجموعات النقاش عبر الانترنت، غرفة دردشة (حوار ومناقشات)، آلة تصوير رقمية، آلة تصوير فيديو، الأقمار الصناعية، التلفزيون السلكي والرقمي، الفيديو الرقمي، وتستخدم المصادر السابقة في عمليات التنمية لمهنية للمعلمين والمربين، وتبادل المعلومات والبيانات مع أولياء الأمور في شئون شخصية وتعليمية تتعلق بالأطفال، ووجود نشرة أخبار الكترونية ترسل إلى جميع المهتمين بتربية طفل ما قبل المدرسة، وإعداد قوائم الطعام استعانة بالشبكة الالكترونية، ومشاركة في خدمة النقاش مع الآباء، وإرسال لهم صور رقمية تعبر عن أنشطة أطفالهم وتطور معارفهم وخبراتهم. (Donohue,2003,17)

وفيما يلي أدوار تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ونماذج تطبيقها وذلك على النحو الآتي:

(Bolstad,2004,6)

١- يستخدم الأطفال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عمليات التعليم والتعلم واللعب بصورة مفردة أو مع زملائهم أو مع الكبار، وذلك من خلال ألعاب الحاسوب والاستماع إلى القصص ورسم الصور والأنشطة المسرحية.

٢- يستخدم الأطفال والمربون والمعلمون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بصورة تعاونية مشتركة لثقل تعلم الأطفال، وذلك من خلال استخدام الانترنت

للوصول إلى المعلومات أو المصادر لتوجيه اهتمام الأطفال حول موضوع معين أو أفكار معينة.

٣- يستخدم الأطفال والمربون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتوثيق ونقل أثر تعلم التلاميذ أو مشاركة الآباء وغيرهم في عمليات تعليم وتعلم الأطفال، وذلك من خلال أخذ الصور الرقمية والفيديوهات أو تسجيلات سمعية لأنشطة تعليم الأطفال والمشاركة في مراجعتها من قبل الآباء والمعلمين والمربون، واستخدام الأطفال والمربون والمعلمون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لبناء ملفات إنجاز لأداء الأطفال تستخدم لتقويم أدائهم وتحسينه وتطويره.

٤- يستخدم الأطفال والمربون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات للاتصال أو تبادل المعلومات أو الأفكار مع المهتمين الآخرين آباء أو باحثين، وذلك من خلال استخدام المؤتمرات عبر الفيديو، مناقشات مجتمعية عبر الإنترنت أو بريد إلكتروني، الاتصال مع الممارسين الآخرين، آباء، أو باحثون، أو الاشتراك في تبادل الأخبار والمعلومات حول ما يجري في مراكز تعليم الطفولة المبكرة.

٥- استخدام الأطفال والمربون الهواتف، والبريد الإلكتروني، أو يُرسلون الفاكسات للتواصل مع الآباء الذين ليست لديهم القدرة على المجيء إلى مراكز تعليم الطفولة المبكرة لارتباطهم بالعمل أثناء اليوم)، استخدام الأطفال والمربون الهواتف، والبريد الإلكتروني، أو يُرسلون الفاكسات للتواصل مع الآباء الذين يعيشون في أماكن بعيدة أو الأماكن الريفية.

تاسعاً؛ مراجعة المناهج الدراسية:

يوجد نوعان من مراجعة المناهج الدراسية هما:

[١] المراجعة الذاتية:

وهي تتم بصور سنوية ضمن المراجعة الذاتية للمؤسسة ككل، ويشارك في عملية المراجعة فريق مكون من كافة المهتمين بتربية طفل ما قبل المدرسة من معلمين ومربين ومديرين وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدني. (Mitchell,2008,5)

وتركز المراجعة على عمليات تخطيط وتقويم المناهج ، وأساليب واستراتيجيات التعلم المتبعة وقدرة المعلمين والمربين في تحويل النظريات إلى واقع عملي ممارس، وقدرتهم على الملاحظة وتلبية احتياجات المتعلمين.

(Ministry of Education in New Zealand,2006,13-15)

[١] المراجعة الخارجية:

وهي تتم بصور دورية كل ثلاث أو أربع سنوات ضمن المراجعة الخارجية للمؤسسة ككل، ويتولى مسئوليتها مكتب المراجعة التربوية التابع لوزارة التربية، وتركز على عديد من الأمور منها: المعارف (الحقائق ، والمفاهيم، والأفكار، والمفردات)، والمهارات (المادية، والفكرية، واللغوية، والعاطفية، والاجتماعية)، والتصرفات (الفضول، والمثابرة، ، والمرونة)، والاتجاهات (الثقة، والانتماء، والمشاركة، والاستجمام)، والثقافة (التطلعات، واللغة، والممارسات، والتقاليد).

(Education Review Office in New Zealand,2007,10)

المبحث الثاني

إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في سلطنة عمان

بدأ الاهتمام المنظم بتعليم الطفولة المبكرة في سلطنة عمان في عام ١٩٣٥م عندما تم فتح فصول في المدارس الابتدائية لتعليم الطفولة المبكرة، ومع بداية عصر النهضة في عمان عام ١٩٧٠م والذي أتاح الفرص لإنشاء المدارس الخاصة، وفي عام ١٩٧٢/١٩٧٣م تم إنشاء روضتين وكان عدد المعلمات فيهما ١٢ معلمة وعدد الأطفال ٣٩ طفلاً، ووصل العدد في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م إلى ٤٦١ روضة.

(Ministry of Education in Sultanate of Oman,2010,6-7)

ويتولى القطاع الخاص وبعض المؤسسات الحكومية والتطوعية في سلطنة عمان مسئولية تقديم خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، وتوجد خمسة أنواع من الخدمات الأول دور الحضانة Nurseries وتقدم خدماتها من ثلاثة أشهر إلى ثلاث

سنوات ونصف، والنوع الثاني مراكز رعاية الطفولة Daycare centers وتقدم خدماتها من ستة أشهر إلى ثلاث سنوات، والنوع الثالث مراكز الرعاية المنزلية Home care Centers ، والرابع رياض الأطفال Kindergarten وتقدم خدماتها من ثلاث سنوات ونصف إلى خمس سنوات ونصف، ومدارس تحفيظ القرآن Qur'anic وتقدم خدماتها من ثلاث إلى ست سنوات. (United Nations,2011,6-7)

وتهدف مرحلة رياض الأطفال في سلطنة عمان إلى: (United Nations,2006,5)

- تعزيز التوازن في الجوانب الروحية والعاطفية والتنمية الفكرية والأخلاقية لشخصية الطفل.
- تعزيز مبادئ الدين الإسلامي وتعزيز اللغة العربية، وتنمية مشاعر الأطفال تجاه بلدهم بما فيها من رموز وتقاليد.
- تعليم الطفل على تبني الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية وتعزيز روح التعاون بين الأطفال.
- تنمية اتجاهات الطفل نحو الفنون.
- تعريف الأطفال بالمظاهر والنشطة والفعاليات الاجتماعية التي تميز المجتمع العماني، ومنحهم الفرصة للمشاركة فيها.
- إعطاء الطفل الفرصة لممارسة المهارات الفكرية والاجتماعية التي من المفترض أن يتم تنميتها من خلال المناهج الخاصة برياض الأطفال مثل: القدرة على التصنيف والمقارنة ووضع التسلسل الزمني.
- إعطاء الأطفال الفرصة لممارسة أكبر قدر ممكن من النشاط والسماح لهم بالتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وأسئلتهم.
- إعداد الأطفال للتعليم المدرسي.

وتأسيساً على ذلك سوف يتم تناول منهج تربية طفل ما قبل المدرسة بسلطنة عمان وفق المحاور الآتية:

أولاً: نشأة وتطور المنهج:

انطلاقاً من اهتمام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بمرحلة الطفولة المبكرة شرعت الوزارة في إعداد وتأليف منهج وطني مطور لمرحلة رياض الأطفال، حيث تم إعداد دليل لمعلمة الروضة بدعم من منظمة الأمم المتحدة الإنمائية (اليونيسيف)، وتم الانتهاء منه عام ١٩٩٨م ، كما تم تشكيل فريق مكون من مجموعة من أعضاء مجلس التعاون الخليجي وبعض الدول العربية تحت إشراف خبيرين من مملكة البحرين والمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق هذا المنهج عام ٢٠٠٤م. (الكعبية، ٢٠١٠، ١٢)

ثانياً: أهداف المنهج:

يهدف المنهج إلى: (الكعبية، ٢٠١٠، ١٢)

- تنمية شخصية الطفل العماني في تكامل وتوازن جسمياً وعقلياً واجتماعياً وروحياً وانفعالياً وفقاً لخصائص النمو في مرحلة رياض الأطفال.
- ترسيخ مبادئ العقيدة الإسلامية في نفوس الأطفال وتنشئتهم على ممارسة العبادات والالتزام بالسلوك الإسلامي والاعتزاز باللغة العربية.
- تنمية مهارات الطفل واتجاهاته نحو التعلم الذاتي.
- تنمية قدرة الطفل على استخدام الأسلوب التفكير العلمي والإبداع والابتكار.
- غرس وتنمية اتجاهات وقيم وممارسات الحفاظ على البيئة واستثمار مواردها.
- غرس وتنمية اتجاهات وقيم التسامح والتفاهم والسلام والتعايش مع الآخرين.
- تنمية مهارات الاستماع والتحدث من خلال ترديد الأناشيد وسماع القصص وتشجيعه على الحوار والتعبير عن نفسه.

ثالثاً: مكونات المنهج:

يتكون المنهج من دليل للمعلمة مكون من ستة أجزاء هي: منهج التعلم الذاتي لمرحلة رياض الأطفال، ومنهج العمليات والمجالات ومخرجاتها، وتوجيه سلوك الأطفال، وتنظيم البيئة القروية، وتحقيق برنامج الأطفال، وتنمية التفاعل بين الروضة والبيت.

كما يشتمل المنهج من ١٢ وحدة تعليمية هي (روضتي - أنا وجسمي - أسرتي -
الملابس - المسكن - الكتاب - الحيوانات - الرمل - الغذاء - البيئة - الماء -
الاتصال والمواصلات). (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٤)

رابعاً: أسس وركائز المنهج:

- يرتكز المنهج على مجموعة من الأسس. (الكعبية، ٢٠١٠، ١٤)
- الجو العائلي: أي تحويل الجو السائد في غرف الأطفال إلى جو عائلي حميم وتكون المعلمة الأم البديلة للطفل.
 - الاختيار: حيث يفسح المجال للطفل أن يختار المكان الذي يرغب في اللعب فيه أو مزاوله النشاط الذي يفضلُه وأن يتحمل مسؤولية اختياراته وإتمامه للعمل الذي بدأه ويحترم كفرد وله شخصية مستقلة.
 - علاقة الروضة بالبيت: فالروضة هي امتداد للبيت في عملية التعلم فلا بد أن تكون العلاقة قوية لتصل بالطفل إلى بر الأمان وتوجد منه إنساناً سوياً من الناحية التربوية والعلمية والنفسية والعقلية.

المبحث الثالث

أوجه الاستفادة من خبرة نيوزيلندا في إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في سلطنة عمان:

بعد عرض إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا وسلطنة عمان ، يمكن الاستفادة من خبرة نيوزيلندا على النحو الآتي:

[١] الفئة المستهدفة:

يستهدف منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا الأطفال منذ الميلاد وحتى سن الخامسة وذلك تحقيقاً للنظرة التكاملية لهذه المرحلة مع المراحل التالية من التعليم في المعارف والمهارات والاتجاهات.

[٢] البناء والتصميم:

تم بناء وتصميم منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا بخبرات داخلية محلية حيث شارك خبراء ومستشارين في التربية، وجمعيات ومراكز الطفولة المبكرة، وممثلين للمعلمين والمربين، والجامعات والكليات والمعاهد المتخصصة، وخبراء من وزارة التربية والتعليم.

[٣] محتوى المنهج:

يتضمن المنهج في نيوزيلندا محتوى أشبه بالكتب الدراسية، ففي السنوات الأولى يركز على التربية الصحية والغذائية للطفل، وفي سن الثالثة يتعلم ويشارك في الأنشطة، وعندما يصل إلى الرابعة يدرس مواد دراسية، حيث يؤكد المحتوى على تحقيق أهداف المنهج النيوزيلندي وهي تعليم الطفل القراءة والكتابة عندما يصل إلى نهاية المرحلة حتى يتمكن من التفاعل بإيجابية في الصف الأول من التعليم الأساسي.

[٤] أهداف المنهج:

ركز منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا على إيجاد فرص متساوية للتعلم بغض النظر عن الجنس والقدرة، والسن، والعرق، أو الخلفية.

[٥] أبعاد المنهج:

ينطلق منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا من خمسة أبعاد هي: البعد الإنساني والقومي والثقافي والشخصي والتعليمي، وذلك تحقيقاً للنظرة الشاملة لبرامج الطفولة المبكرة التي تنمي الشخصية المتكاملة والمتوازنة في كافة أبعاد الشخصية.

[٦] معايير المنهج:

يرتكز منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا على معايير عامة وخاصة تكون بمثابة إطار مرجعي وهيكل عام يسترشد به المعلمون والمربون والمديرون والمشرفون في العمل وفي المتابعة والتقويم.

[٧] مبادئ المنهج:

يرتكز منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا على أربعة مبادئ هي: التمكين والتنمية الشاملة والأسرة والمجتمع والعلاقات.

[٨] تقويم المنهج:

يوجد في نيوزيلندا مراجعة ذاتية من قبل المؤسسة ومراجعة خارجية من قبل مكتب المراجعة التربوية لمنهج تربية طفل ما قبل المدرسة.

[٩] أنشطة المنهج: تنطلق أنشطة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا من نظريات نمو وتعلم وتربية الطفل، ويترك للمعلمين والمربين حرية كاملة وفرص متنوعة لتصميم أنشطة وفعاليات وأحداث لتنفيذ المنهج وذلك من خلال ملاحظاتهم المستمرة الناتجة من تفاعلهم مع الأطفال، وتحديد ما ينبغي أن يتعلمه الطفل، وما يتناسب معه. [١٠] تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات:

يزداد في نيوزيلندا توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في الجانب التعليمي لمنهج تربية طفل ما قبل المدرسة مثل: استخدام الانترنت للوصول إلى المعلومات أو المصادر لتوجيه اهتمام الأطفال حول موضوع معين أو أفكار معينة، واستخدام الأطفال والمربون والمعلمون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لبناء ملفات إنجاز لأداء الأطفال تستخدم لتقويم أدائهم وتحسينه وتطويره.

[١١] تدريب المعلمين والمربين:

اهتمت نيوزيلندا بتدريب جميع المعلمين والمربين على المنهج القومي لتربية طفل ما قبل المدرسة، وذلك من خلال الشراكة المجتمعية الواسعة في عمليات التدريب بين وزارة التربية والجامعات والمؤسسات المجتمعية الأخرى المعنية بتنمية الطفولة المبكرة بالإضافة إلى وجود كثير من الخبرات النيوزيلندية في ذلك المجال.

[١٢] المشاركة الأسرية:

يزداد في نيوزيلندا دور المشاركة الأسرية في مناهج تربية طفل ما قبل المدرسة، حيث تشارك الأسر في بناء وتصميم المنهج، وإدارة وتنفيذ أنشطته وبرامجه ومشروعاته،

وكذلك تقويمه، حيث تعتمد مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة في نيوزيلندا على الإدارة الذاتية للمؤسسة التي تركز على أولياء واعضاء المجتمع المحلي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أثمرت عنه نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة، وما تضمنه الإطار النظري ، وأوجه الاستفادة من خبرة نيوزيلندا في إدارة منهج تربية طفل ما قبل المدرسة ، توصي الدراسة بالآتي:

- مد اهتمام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بمنهج تربية طفل ما قبل المدرسة بحث يكون منذ الميلاد وحتى يصل الطفل إلى سن السادسة وهو سن دخول المدرسة تحقيقاً للتكامل مع المراحل التالية من التعليم في المعارف والمهارات والاتجاهات.
- قيام وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الجامعات ومؤسسات تربية وتنمية الطفل ببناء معايير لمنهج تربية طفل ما قبل المدرسة في سلطنة عمان تكون بمثابة إطار مرجعي وهيكل عام يسترشد به المعلمون والمربون والمديرون والمشرفون في العمل وفي المتابعة والتقييم.
- تركيز محتوى المنهج على تعليم الأطفال مهارات الكتابة والقراءة والحساب لوجود مشكلات كبيرة في تعليم هذه المهارات في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- ضرورة وجود أبعاد محددة للمنهج مثل: البعد الإنساني والقومي والثقافي والشخصي والتعليمي.
- ضرورة وجود مبادئ تحدد توجهات المنهج مثل: التمكين والتنمية الشاملة والشراكة المجتمعية والعلاقات المتبادلة مع الناس والأماكن والأشياء.

- ضرورة التقويم الدوري المستمر للمنهج سواء التقويم الداخلي من قبل العاملين بمؤسسات تربية الطفولة المبكرة بسلطنة عُمان، أو تقويم خارجي من قبل الوزارة أو مديريات التربية والتعليم.
- الاعتماد على أسلوب الإدارة الذاتية لمؤسسات تربية الطفولة المبكرة بسلطنة عُمان بحيث تتيح للمعلمات ابتكار أنشطة وأساليب تدريسية حديثة تنشر اهتمامات الأطفال وتنمي قدراتهم الإبداعية.
- تدريب جميع معلمات الطفولة المبكرة في مؤسسات تربية الطفولة المبكرة بسلطنة عُمان على المنهج من خلال خطة استراتيجية مركزية بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم والجامعات والمؤسسات والوزارات المهمة بتربية وتنمية الطفولة المبكرة للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم نحو المنهج من خلال عمليات شراكة واسعة.
- جعل منهج تربية الطفولة المبكرة جزء من محتوى إعداد معلمات الطفولة المبكرة ورياض الأطفال في الجامعات العُمانية.
- التوسع في استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في الجانب التعليمي في منهج تربية طفل ما قبل المدرسة مثل: الحصول على معلومات حول قضية معينة أو موضوع محدد، وبناء ملفات الإنجاز في التقويم وتحسين وتطوير الأداء.

مراجع الدراسة

أولاً؛ المراجع العربية:

- ١- جابر، عبد الحميد جابر؛ كاظم، أحمد خيرى. (٢٠١١). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الكويت: دار الزهراء.
- ٢- الكعبية، نادية بنت عبيد . (٢٠١٠). المنهج العُماني في رياض الأطفال.رسالة التربية، ٢٨، ١٠-١٥.
- ٣- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠٠٤). المنهج المطور لرياض الأطفال، مسقط:المديرية العامة للمدارس الخاصة.

ثانياً؛ المراجع الأجنبية:

- 1- Adamson ,Peter.(2008).*The child care transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*, Innocenti Research Centre, UNICEF, Florence, Italy.
- 2- Alvestad, Marit; Duncan, Judith.(2006). The value is enormous — It's priceless i think!" New Zealand preschool teachers' understandings of the early childhood curriculum in New Zealand — A comparative perspective, *International Journal of Early Childhood*, 38(1),31-45.
- 3- Alvestad, Marit; Duncan, Judith.(2006).The Value is Enormous its Priceless I Think! new Zealand Pre School Teachers Understandings of the Early Childhood Curriculum IN New Zealand - A Comparative Perspective, *International Journal of Early Childhood*,. 38(1), 31-45.
- 4- Bennett ,John; Kaga ,Yoshie.(2010). The Integration of Early Childhood Systems within Education, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1),35-43.
- 5- Blaiklock ,Ken.(2010).Te Wha`riki, the New Zealand early childhood curriculum: is iteffective? ,*International Journal of Early Years Education*, 18(3), 201- 212.

- 6- Blaiklock ,Ken.(2011).Curriculum guidelines for early literacy: A comparison of New Zealand and England, *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (1), 62-68.
- 7- Bolstad, Rachel.(2004). *The role and potential of ICT in early childhood education A review of New Zealand and international literature*, Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- 8- Dalli, C.; White, E.J.; Rockel, J; Duhn, I.; Buchanan, E.; Davidson, S.; Ganly, S.; Kus, L. ;Wang, B.(2011)., *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*, Wellington: Ministry of Education in New Zealand.
- 9- Donohue ,Chip.(2003).Technology in Early Childhood Education, *Child Care Information Exchange*, 17-20.
- 10- Education Review Office in New Zealand.(2007). *Early Childhood Education: A Guide for Parents*, Wellington .
- 11- Guild, Diana E.; Lyons, Lesley; Whiley, Jennie.(1998). Te Whaariki: New Zealand's national early childhood education curriculum guideline, *International Journal of Early Childhood*, 30(1),65-70.
- 12- Lind ,Carroll; Bevan, Jill ; Kearney, Alison.(2006). *Critique of the New Zealand Draft Curriculum: An Inclusive/Special Education Perspective*, Massy University: College of Education.
- 13- Macartney, Bernadette.(2011).Introducing Aotearoa - New Zealand's National early childhood curriculum Te Whaariki as an ethics-based approach to education,*Paper presented at the Disability Studies in Education Conference. Chicago 11 – 14 May*.
- 14- May, Helen.(2002). Aotearoa - New Zealand: An overview of history, policy and curriculum, *McGill Journal of Education* , 37(1) ,2002,19-36.
- 15- Meade ,Anne ; Podmore ,Valerie N.(2010). *Caring and Learning Together:A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education*,, U N E S C O, Paris.

- 16- Ministry of Education in New Zealand.(1996). *Early Childhood Curriculum*, Wellington :Crown copyright.
- 17- Ministry of Education in New Zealand.(2008). *Licensing Criteria for Early Childhood Education and Care Centers 2008:Early Childhood Education Curriculum Framework* , Wellington :Crown copyright,.
- 18- Ministry of Education in New Zealand.(2008). *The New Zealand Education System :An overview*, Wellington.
- 19- Ministry of Education in New Zealand.(2011). *Early Childhood Education Curriculum Framework*, Wellington.
- 20- Ministry of Education in Sultanate of Oman.(2008). *Inclusive Education in the Sultanate of Oman: National Report of the Sultanate of Oman*,Masuct.
- 21- Ministry of Education in New Zealand.(2006). *Self-Rreview Gguidelines for Early Childhood Education*, Wellington :Learning Media Limited.
- 22- Mitchell ,Linda.(2008). *Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education: Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services*, Wellington :New Zealand Council for Educational Research.
- 23- Moss, Peter.(2000). *Workforce Issues in Early Childhood Education and Care: For consultative meeting on International Developments in Early Childhood Education and Car*, New York :The Institute for Child and Family Policy Columbia University.
- 24- Nuttall ,Jocelyn.(2003). Influences on the Co-construction of the Teacher Role in Early Childhood Curriculum: some examples from a New Zealand childcare centre, *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 23-31.
- 25- Oberhuemer, Pamela.(2005).International Perspectives on Early Childhood Curricula, *International Journal of Early Childhood*, 37, (1), 27-37.
- 26- Organization For Economic Co-Operation And Development .(2004).*Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*, Paris.

- 27- Powell, Denise.(2012). A Review of Inclusive Education in New Zealand, *Electronic Journal for Inclusive Education*,2(10).pp.1-24. 3.
- 28- Rietveld, Christine.(2010).Early Childhood Inclusion: The Hidden Curriculum of Peer Relationships, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(1), 17-32.
- 29- Scrivens, Cushla.(2005).Weaving Te Wh!riki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 2(1), 55-57 .
- 30- Soler, Janet; Miller ,Linda.(2003).The Struggle for Early Childhood Curricula: a comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Wha`riki and Reggio Emilia, *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 57-68.
- 31- Sultanate of Oman, Ministry of Education.(2010). *Early Childhood in the Sultanate of Oman 2010*, Muscat.
- 32- Taguma, Miho ;Litjens, Ineke ; Kim ,Janice Heejin ;Makowiecki,Kelly .(2012).*Quality Matters in Early Childhood Educationand Care: New Zealand 2012*,Organization For Economic Co-Operation And Development(OECD)..
- 33- The Education International ECE Task Force.(2010). *Early Childhood Education:A Global Scenario*, Brussels.
- 34- United Nations, Educational Scientific and Culture organization.(2011). *International Bureal of Education, World Data in Education 2010 /2011:oman*,.
- 35- United Nations, Educational Scientific and Culture organization.(2006). *International Bureal of Education, Early Childhood Care and Education (ECCE) programmes :oman*, Geneva, Switzerland.
- 36- Wright ,Lyn.(2001). curriculum for early childhood: What does that mean in a home based setting?, *Paper presented at NZARE conference, Christchurch, 6 -9 December*, 1-11.



**أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل
مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات
الصف الخامس الأدبي**

**أ.م.د. هناء خضير جلاب الشمري
عمار جاسم كاظم المعموري**



أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى
طالبات الصف الخامس الأدبي

أ.م.د. هناء خضير جلاب الشمري

عمار جاسم كاظم المعموري

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر تدريس التأريخ على وفق إستراتيجية (الإدراك المنفصلة) في تحصيل طالبات الخامس الأدبي واستبقاء المعلومات التاريخية لديهن وللتثبت من هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تأريخ أوربا الحديث والمعاصر على وفق إستراتيجية (الإدراك المنفصلة) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية, في الاختبار التحصيلي.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة تأريخ أوربا الحديث والمعاصر على وفق إستراتيجية (الإدراك المنفصلة), وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار الاستبقاء .

اختار الباحث قصدياً المديرية العامة لتربية محافظة الانبار قسم/تربية الفلوجة، ومن بين مدارسها اختيرت عشوائياً إعدادية (الروابط للبنات)، وجرى اختيار شعبتين من الصف الخامس الأدبي بالطريقة العشوائية البسيطة ، إحداها تمثل المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة . بلغت عينة البحث (٦٠) طالبة وبواقع (٣٠)

أثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

طالبة في المجموعة التجريبية اللاتي تدرس على وفق إستراتيجية (الإدراك المنفصلة) و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة اللاتي تدرس بالطريقة الاعتيادية .
كافأ الباحث مجموعتي البحث بالمتغيرات الآتية(العمر الزمني محسوباً بالأشهر، اختبار الذكاء(اختبار رافن)، والتحصيل الدراسي للأبوين ، درجات مادة التاريخ للعام السابق) .

درست طالبات مجموعتي البحث مادة التاريخ الأوربي فصلا دراسيا كاملا , واستعمل أداة موحدة لقياس التحصيل والاستبقاء لدى طالبات مجموعتي البحث، إذ أعد اختباراً تحصيلياً لمادة تأريخ أوربا الحديث والمعاصر مؤلفاً من (٥٠) فقرةً تمثلت في نوعين من الأسئلة الاختيار من المتعدد (٤٠) فقرة و(١٠) فقرات من الأسئلة المقالية ، موزعة على المستويات الستة لتصنيف بلوم **Bloom** (معرفة ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم)، و تحقق من صدقه وثباته وكذلك أجراء التحليلات الإحصائية لفقراته (معامل الصعوبة، القوة التمييزية، فاعلية البدائل الخاطئة). وإعادة الباحث الاختبار التحصيلي بعد ثلاثة اسابيع لقياس الاستبقاء عند الطالبات(مجموعتي البحث) .

واعتمد الوسائل الإحصائية الآتية :اختبار(التائي) ،لعينتين مستقلتين ومربع كاي (٢كا) ، ومعادلة معامل الصعوبة ،معادلة قوة التمييز،معادلة فاعلية البدائل الخاطئة ،ومعادلة ارتباط بيرسون، ومعادلة الفا - كرومباخ.

وبعد تصحيح الإجابات ومعالجة البيانات إحصائياً أظهرت النتائج:
١ وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي في مادة التأريخ لصالح المجموعة التجريبية.
٢ وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في استبقاء المعلومات التاريخية لصالح المجموعة التجريبية.
وفي ضوء نتائج البحث توصل الباحث إلى عددٍ من:

التوصيات:

١. اعتماد إستراتيجية (الإدراك المنفصلة) في تدريس مادة التأريخ الأوربي الحديث والمعاصر في المرحلة الإعدادية لدورها الفاعل في رفع مستوى التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات.

٢. تشجيع المدرسين على العناية بتعليم الإدراك بوصفه نشاطاً عقلياً يساعد على انتقال التعلم بسرعة وزيادة التحصيل واستبقاء المعلومات بوقت أطول.

والمقترحات:

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتعرف أثر إستراتيجية (الإدراك المنفصلة) في متغيرات تابعة أخرى غير التحصيل مثل الاتجاه والميل نحو المادة وغيرها .

٢. إجراء دراسة لمعرفة أثر إستراتيجية (الإدراك المنفصلة) على أنواع من التفكير (الناقد، الإبداعي ، الاستدلالي، وبناء برنامج تعليمي على وفق هذه الإستراتيجية).

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

أن مشكلة التدريس ترجع الى عامل اساسي يتصل بالأساليب التي يتبعها المدرس في التدريس، ومن الملاحظ ان المدرسين في مدارسنا اليوم لازالوا يتعاملون مع الطلبة على وفق الطريقة التقليدية والتي تعد من اكثر طرائق التدريس شيوعا، ولا تزال تحتل مركزا هاما بين جميع طرائق التدريس في مراحل التعليم كافة، وتقوم على اساس ان المدرس هو الذي يمثل المعرفة والطلبة مستمعين، ومن الواضح ان هذه الطريقة تجعل الطلبة متلقين للمعلومات من قبل المدرس واصبح دورهم سلبي وضعف فهمهم لما يتلقون من معلومات وتهمل نشاطاتهم الذاتية، وهنا يلجأ الطلبة الى الحفظ بدلا من البحث والفهم والتحليل والاستنتاج والتقويم .(التميمي، ٢٠١٠، ص٣٨)

أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

وعلى الرغم من التطورات العلمية السريعة الا ان تدريس مادة التاريخ لا تواكب التغيرات التي يشهدها العالم اليوم في تطوير طرائق التدريس وفق الاتجاهات الحديثة، وهذا ما اكدته التربية الحديثة التي تؤكد ان العملية التعليمية لم تعد مقتصرة على المدرس، وان الهدف الاساسي من التعليم هو المتعلم، وان المدرس يمثل مرشدا وموجها وان كل من المتعلم والمدرس يعملان معا مما يعطي دورا للمتعلم. (الأحمد، وآخرون، ٢٠٠١، ص ٦٠)

وشخص الباحث هذه المشاكل من خلال خبرته في التدريس كونه يعمل مدرس لمادة التاريخ وزيادة على ذلك قام بزيارة المديرية العامة لتربية محافظة الانبار/قسم تربية الفلوجة وعدد من مدارس المرحلة الاعدادية لمعرفة مستويات تحصيل الطلبة فوجد ان هناك ضعفاً في تحصيلهم ، وهذا ما شجع الباحث دراسة هذه المشكلة وحاول ايجاد الحلول المناسبة لها من خلال استعمال احدى الاستراتيجيات التدريسية التي تعمل على اثارة وتنشيط العمليات العقلية والادراكية عند الطالبات ، وهذا ما أكدته كل من دراسة (العبيدي : ١٩٩٢)، ودراسة (عبد الكاظم: ٢٠٠٥)، ومما تقدم تتجلى مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الاتي: هل للاستراتيجية الادراك المنفصلة اثر في تحصيل مادة التاريخ الاوربي واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الادبي؟

أهمية البحث:

تسعى العديد من الامم الى النهوض والتقدم وتطوير برامجها واساليبها التربوية والتعليمية لكي تتماشى مع التطورات المذهلة لمنجزات العلم وتطبيقاته ، وأخذت الكثير من الدول المعاصرة تتسابق فيما بينها للتفوق العلمي متخذة من التربية اداة لتحقيق هذا التفوق لإصلاح المجتمعات البشرية ، لذلك اصبحت التربية ضرورة اجتماعيه لا يستطيع الفرد ان يستغني عنها، وهذا الامر دفع الدول الى ان تعطي الاولوية للتربية في خططها المستقبلية والتنمية. (الدوري، ٢٠٠٩، ص ٢٠)

والتربية ليست بمعزل عن هذه التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، وتسعى دائما الى توفير الافضل لكل الافراد من خلال انظمتها ومجالاتها المتعددة، وأصبح الميزان الأكثر اتساعا الذي تتسابق فيه الامم لنهضة مجتمعاتها وتطويرها لمواكبة التقدم الحادث في عالم اليوم، لقد تأثرت التربية كميدان عام بتلك الثورات التكنولوجية والمعرفية التي اتسمت بها العقود الاخيرة من القرون السابقة مما دعا الى امكانية احداث تطور ملموس في الممارسات التعليمية داخل مؤسساتنا التربوية بكافة مراحلها وانماطها ومستوياتها.

(سرايا، ٢٠٠٦، ص ١١)

والمنهج الدراسي هو الطريق الذي يكسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التي تؤهله، باعتباره الواقع التعليمي الذي يعيشه المتعلم ويكسب عن طريقه خبرات، والمنهج بهذه الصورة يجسد فلسفة المجتمع الى واقع معنى التربية المطلوبة لهذا المجتمع وطبيعتها ووسائلها التربوية ومصادرها.

(يونس، وآخرون، ٢٠٠٤، ص ١٣)

وترتبط المناهج الدراسية بعلاقة وثيقة بطرائق التدريس لان طرائق التدريس تسعى الى ترجمة المنهج الى ما تهدف اليه المدرسة من اخلاق وعادات وميول واتجاهات وقيم عند طلبتها، وكذلك تعد طرائق التدريس حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج اللذان يؤلفان معادلة التعليم. (الموسوي، ١٩٩٧، ص ٢٣٣)

وتمثل طرائق التدريس عنصرا مهما من عناصر المنهج فهي ترتبط بالأهداف، والمحتوى ارتباطا وثيقا، فضلا من انها تؤثر تأثيرا كبيرا في اختيار الانشطة والوسائل التعليمية التي ينبغي اعتمادها في تدريس العلوم بوصفها تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق اهداف التدريس لأنها تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية. (عبد السلام، ٢٠٠١، ص ١٨٩)

أثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

وان للمواد الاجتماعية مكانة مهمة في المناهج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية، ولاسيما التاريخ إذ يسهم في تنمية مهارات الطلبة وقدراتهم وتطويرها في مناحي شتى مثل مهارات التفكير في الاحداث، وحل المشكلات، والتعرف الى مصادر المعلومات وتنظيمها، ولما لها من اهمية واثار فاعل في اعداد الجيل ثقافيا وعلميا ومهنيا ولجعلهم اعضاء نافعين لمجتمعهم. (الفتلاوي، ٢٠٠٤، ص ٢٢)

ونظرا لأهمية هذه الإستراتيجية ارتأى الباحث معرفه اثرها في مادة التاريخ , إذ يختص التاريخ بدراسة الاحداث والمواقف والشخصيات لأجل تطوير قدرات الطلبة وزيادة فهمهم ومعرفتهم ووعيمهم بالإحداث والمواقف والشخصيات التاريخية، واثارة تفكيرهم بشكل علمي قائم على الدراسة والتحليل الموضوعي وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة واتخاذ موقف علمي في مجمل الاحداث السالفة والجارية فضلا عن ان مادة التاريخ تأخذ المتعلم بعيدا عن واقعه والمحيط الذي يعيش فيه لمعرفة الحضارات والثقافات الاخرى، والوقوف على اعمالهم ومنجزاتها وقفة متأمل بعقلية نقدية منفتحة بعيدة عن التحيز سعيا لاكتساب القيم ليس من خلال المحاكات فقط، ولكن من خلال فحص هذه القيم والأفكار والأعمال وتقييمها. (parker, 2001, 32)

لذا فاستراتيجيات التدريس من أهم مكونات العملية التربوية فهي تمثل الواجب الرئيسي للمدرس وتشير الى الاجراءات التعليمية التي يستخدمها لتطبيق المحتوى المختار وتحقيق الأهداف المرسومة، وكثيرا ما يتوقف عليها نجاحه في مهنة التدريس ونجاح الطلبة في دراستهم، نظرا لتأثيره الكبير والمباشر عليهم من خلال الاستراتيجية المتبعة. (إسماعيل : ٢٠١٣، ص ١٧٥)

ومن الاستراتيجيات التي نادى بتفعيل دور الطلبة (إستراتيجية الإدراك المنفصلة) ، وتشير الى طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث اسلوبه في التفكير وطريقته في الفهم والتذكر، وان عملية التعامل تعتمد على صيغ عدة منها: تصنيف المعلومات

أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

وتحليلها وتركيبها وتخزينها واستدعائها، ان هذه العمليات تسهم في النمو العقلي للمتعلم وتوسيع مداركه ومهاراته الفكرية. (الشريف، ١٩٨٧، ص ١٥)

هدف البحث:

يهدف هذا البحث الى معرفة اثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل والاستبقاء في مادة التاريخ الاوربي عند طالبات الصف الخامس الادبي من خلال التحقق من صحة الفرضيات الاتية:

١. ليس هناك فروق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ الاوربي باستخدام استراتيجية الادراك المنفصلة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل الذي اعده الباحث في نهاية التجربة.

٢. ليس هناك فروق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ الاوربي باستعمال استراتيجية الادراك المنفصلة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار استبقاء المادة الدراسية.

حدود البحث: يقتصر هذا البحث على:

١. الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).
٢. طالبات الصف الخامس الادبي في احدى المدارس الاعدادية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة الانبار/قسم تربية الفلوجة.
٣. الفصول الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الاوربي المنهجي المقرر دراسته في الصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

تحديد المصطلحات:

الاستراتيجية:

- عرفها كل من: (زاير، وآخرون، ٢٠١٣) بأنها: "مجموعة الطرائق والأساليب والبرامج المستعملة داخل حجرة الصف ،ويخلف استعمال هذه المصطلحات بحسب نوع المادة العلمية المراد تدريسها".

(زاير، وآخرون، ٢٠١٣، ص١٧)

وعرفها الباحث اجرائيا بأنها: "هي الإجراءات والعمليات التي يسير عليها الباحث بشكل متتابع ومنظم ومتسلسل لسير الدرس في اثناء مدة التجربة بداء من الاهداف وانتهاء بالتقويم في مادة التاريخ الاوربي لطالبات الصف الخامس الأدبي".

الإدراك:

- عرفه كل من: (التميمي، ٢٠١٤) بأنها: "عملية عقلية أساسية للتعرف على الناس والاشياء والمواقف".

(التميمي، ٢٠١٤، ص٤٣)

وعرفها الباحث اجرائيا بأنها: "هي العمليات العقلية التي تحفز طالبات الصف الخامس الادبي الى فهم وادراك مادة التاريخ الاوربي في إنشاء دراستهن الفصول الثلاثة الاولى وزيادة تحصيلهن واستبقائها لديهن"

إستراتيجية الإدراك المنفصلة:

- عرفه كل من: (دروزة، ١٩٨٦) بأنها: "نظام تعليمي يستطيع المتعلم أن يسأل نفسه مجموعة من الاسئلة تحثه على التركيز انتباهه وتجبره على التفكير في المادة التعليمية او موضوع الدرس حتى يكون باستطاعته الاجابة عنها بحيث يصبح المتعلم اكثر قدرة على التعلم والتذكر". (دروزة، ١٩٨٦، ص١١٩)

وعرفها الباحث أجرائيا: "هو النظام التعليمي الذي تعتمد طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ الاوربي من خلال استعمالها لبعض المنشطات الادراك بعد

أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

قراءتها الموضوع التعليمي الذي بين يديها بتفهم وامعان والتي تعتقد أنها مهمة في توضيح مضمون هذا النص التعليمي"
منشطات الادراك:

- عرفه كل من: (دروزة، ١٩٩٥) بأنها: "تلك الوسائل الإدراكية المعنية التي تحث الطالب على توظيف العملية العقلية المناسبة في اثناء تعلمه، او تترك له حرية توظيف ما يشاء من عمليات عقلية تؤدي به إلى الاستيعاب والفهم ومن ثم التعلم".
(دروزة، ١٩٩٥، ص ٨٣)

وعرفها الباحث إجرائيا بأنها: "هي أساليب تدريسية يتم استعمالها في أثناء الدرس وبعد انتهاء الدرس لمادة التاريخ الاوربي لطالبات الصف الخامس الادبي التي تعمل على اثارة وتنشيط العمليات العقلية اثناء دراستهن مما يؤدي الى فهم المادة وادراكها بشكل افضل".

التحصيل:

- عرفه كل من (الزغلول، ٢٠٠٧) بأنها: "محصلة ما يتعلموا الطلبة بعد مرورهم بالخبرة التعليمية، لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها المدرس لتحقيق اهدافه وما يصل اليه من معرفة".

(الزغلول، ٢٠٠٧، ص ٨٧)

وعرفها الباحث اجرائيا بأنها: "مقدار ما تحصل عليه الطالبات من درجات في الاختبار البعدي المعد بعد تدريسهن الفصول الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الاوربي للصف الخامس الأدبي في أثناء مدة التجربة".

الاستبقاء:

- عرفه كل من: (ثناء، ٢٠٠١) بأنها: "عملية تحويل السلوك الملاحظ الى صورة ذهنية تخزنها الذاكرة لحين الاستعمال". (ثناء، ٢٠٠١، ص ٨٦)

أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

وعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "وهو مقدار المعلومات التاريخية المتبقية لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ الاوربي بعد الاختبار التحصيلي الذي تم اعادته بعد مدة ثلاثة أسابيع من الاختبار النهائي لعينة البحث".
التاريخ:

- عرفه كل من (خضر، ٢٠٠٦) بأنه: " كل ما قيل او فعل منذ تكوين الخليقة حتى وقتنا الحاضر، ويحكي قصة الانسان منذ ان دب على سطح هذه البسيطة، ويمثل التفاعل بين الانسان والمكان والزمان".

(خضر، ٢٠٠٦، ص٤٧)

وعرفها الباحث إجرائياً بأنه: "هو المادة الدراسية التي يحتويها كتاب التاريخ الاوربي للصف الخامس الادبي المقرر من قبل وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

الخامس الادبي:

- عرفته (وزارة التربية، ١٩٨٩) بأنه: " السنة الثانية من المرحلة الاعدادية (الفرع الادبي) وتكون هذه المرحلة بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات حيث تشمل الصف (الرابع، الخامس، السادس) الأدبي والمواد الدراسية في هذه الصفوف مواد إنسانية وتعليمية".

الفصل الثاني

دراسات سابقة

١- دراسة (الأحبابي : ٢٠٠٦) :

❖ **هدف الدراسة :** هدفت الدراسة الى معرفة ((اثر استراتيجيتي الإدراكية المنفصلة والإدراكية المتضمنة في تحصيل واستبقاء مادة الرياضيات لدى طالبات معهد أعداد المعلمات).

❖ **مكان الدراسة :** أجريت هذه الدراسة في العراق - جامعة بغداد - كلية التربية ابن الهيثم .

❖ **عينة الدراسة :** تكونت عينة البحث من (٥٢) طالبة وزعن عشوائيا الى مجموعتين تجريبيتين بواقع (٢٦) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستعمال المنشطات الإدراكية المنفصلة و (٢٦) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستعمال المنشطات الإدراكية المتضمنة .

❖ **المدة الزمنية :** كانت المدة الزمنية للتجربة (١٣) أسبوعاً .

❖ **مستلزمات البحث :**

١- تحديد المادة العلمية الخاضعة للتجريب .

٢- إعداد الأهداف السلوكية الملائمة لمحتوى المادة .

٣- إعداد الخطط التدريسية .

❖ **أداتا البحث :** استعمل الباحث اختبارا تحصيلياً مكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد , وإعادة الاختبار نفسه لقياس الاستبقاء لدى المتعلمات .

❖ **الوسائل الإحصائية :** استعمل الباحث وسائل احصائية وهي (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين في العدد , ومعادلة كودر - ريتشاردسون , وتحليل التباين الاحادي) .

❖ **نتائج البحث :**

أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

- ١- تفوق المجموعة التجريبية (المنفصلة) على المجموعة التجريبية (المتضمنة) في الاختبار التحصيلي النهائي .
- ٢- تفوق المجموعة التجريبية (المنفصلة) على المجموعة التجريبية (المتضمنة) في اختبار الاستبقاء.

(الاحبابي،٢٠٠٦)

٢. دراسة(الخرجي، ٢٠١٣)

- ❖ **هدف الدراسة:**هدفت الدراسة الى معرفة (اثر التدريس بإعادة الصياغة كإستراتيجية لتنشيط الإدراك في التحصيل والاحتفاظ بمادة الجغرافية لدى طالبات الصف الأول متوسط)
- ❖ **مكان الدراسة:**أجريت هذه الدراسة في العراق الجامعة المستنصرية كلية التربية الأساسية.

- ❖ **عينة الدراسة:** تكونت عينة البحث من (٦٧)وزعت عشوائيا الى مجموعتين تجريبيتين بواقع (٣٣) للمجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها مادة الجغرافية بإستراتيجية إعادة الصياغة و(٣٤) طالبة للمجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية.

- ❖ **المدة الزمنية:** كانت المدة الزمنية للتجربة (١٠)أسابيع.

- ❖ **مستلزمات البحث:**

١. تحديد المادة العلمية الخاضعة للتجريب.
٢. أعداد الأهداف السلوكية الملائمة لمحتوى المادة.
٣. أعداد الخطط التدريسية على وفق كل طريقة من طريقتي التدريس المستعملة في البحث.

❖ **أداتا البحث:** استعملت الباحثة اختبارا تحصيلياً مكون من (٤٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

❖ **الوسائل الإحصائية:** استعملت الباحثة وسائل إحصائية وهي (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساوتين في العدد ومربع كأي ومعادلة كرو نباخ)

❖ **نتائج البحث:**

١. تفوق المجموعة التجريبية للطالبات اللواتي تدرس مادة الجغرافية وفق استراتيجية إعادة الصياغة على المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

٢. تفوق المجموعة التجريبية للطالبات اللواتي تدرس مادة الجغرافية وفق استراتيجية إعادة الصياغة على المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاحتفاظ.

(الخرجي، ٢٠١٣)

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث وإجراءاته المتمثلة باختيار التصميم التجريبي ، وتحديد مجتمع البحث وعينته ، وتكافؤ المجموعتين ، وضبط المتغيرات الدخيلة ، وتحديد متطلبات البحث ، وأداتي البحث ، وإجراءات تطبيقهما والوسائل الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات ، وسوف يتناول الباحث بالتفصيل وعلى النحو الآتي:

• منهجية البحث :

استعمل الباحث المنهج التجريبي لتحقيق أهداف بحثه ؛لأنه منهج ملائم لأهداف البحث ،والمقصود بالمنهج التجريبي هو محاولة للتحكم في جميع المتغيرات والعوامل

الأساسية ما عدا عاملاً واحد يتحكم به الباحث ويغيره على نحو معين بهدف تحديد
وقياس مدى تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة)

(الزويبي، ١٩٧٤، ص ٥٩)

• التصميم التجريبي :

تعدُّ عملية اختيار التصميم التجريبي للبحث أمراً ضرورياً في كل بحث تجريبي إذ يعد
التصميم التجريبي مخططاً يساعد الباحث على إجراءات البحث ومن خلالها يمكن
التثبت من الفروض.

(آري وآخرون ، ٢٠٠٤ ، ٣٣٨)

كما والتصميم التجريبي هو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ، ونعني بالتجربة
: تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظواهر المدروسة بطريقة معينة ثم ملاحظة ما
يحدث ، أي أن التجربة تغيير مقصود بحد ذاته ، يحدثه الباحث عمداً في ظروف
الظاهرة التي يراد دراستها ، ويعد التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث
، فلا بد من أن يكون لكل بحث تصميم تجريبي خاص به ، لضمان سلامته، ودقة
نتائجه. (داود، ٢٠١١، ص ١٠٦)

ومن الصعب أن نجد تصميماً تجريبياً مثالياً يمكن تطبيقه أو استعماله في جميع أنواع
البحوث التجريبية كافة بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظواهر التربوية
والنفسية ، إذ إن لكل تجربة خصوصيتها وظروفها لذا فإن التصميم التجريبي يحتاج
من الباحث مهارة عالية ؛ لأنه يستوجب منه حصر العوامل والمتغيرات جميعها ذات
العلاقة بالظواهر المدروسة. (الجابري، ٢٠١١، ص ٣٢٣)

لذلك أعتمد الباحث على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي الملائم لظروف البحث
فجاء التصميم على ما في الشكل يوضح ذلك:

أثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات
الصف الخامس الأدبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	إستراتيجية الإدراك المنفصلة	التحصيل والاستبقاء	اختبار التحصيل
الضابطة	—		

الشكل

التصميم التجريبي

• مجتمع البحث وعينته:-

مجتمع البحث:-

ويعد مجتمع البحث أولى الخطوات الأساسية ، وهذا يتطلب حصر المجتمع وتحديد تحديدًا واضحاً ودقيقاً ؛ لأن لكل مجتمع خصائص أو خاصية واحدة تميزه عن غيره من المجتمعات.(الجابري: ٢٠١١، ص ٢٤٧)

اختار الباحث عشوائياً إعدادية الروابط للبنات(*) ، وبعد أن حدد الباحث المدرسة التي سيطبق فيها التجربة ، زار الباحث المدرسة (**) المذكورة قبل بدء التجربة ، فوجد أن المدرسة تضم ثلاث شعب للصف الخامس الأدبي ، هي شعبة (أ، ب ، ج) واختار بطريقة عشوائية إحدى الشعب وهي شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن طالباتها مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر باستعمال إستراتيجية (الإدراك المنفصلة)، والبالغ عدد الطالبات (٣٠) طالبة، واختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن طالباتها مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر باستعمال الطريقة الاعتيادية من غير التعرض للمتغير المستقل، والبالغ عددهن الطالبات (٣٠) طالبة.

أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات
الصف الخامس الأدبي

جدول (١)

عدد طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	المستبعدون	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٠	-	٣٠
الضابطة	أ	٣٠	-	٣٠
المجموع		٦٠	-	٦٠

العمر الزمني محسوباً بالشهور:

قام الباحث بحساب متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية والضابطة ، وقد بلغ متوسط المجموعة التجريبية (209.73) شهراً ،بينما كان متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (215.73) شهراً ملحق (٢) ، وللتأكد من معنوية الفرق بين المتوسطين استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١.٢٢٣) ، هي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢.٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) ، وهذا يدلّ على أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني وجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية
للمجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني محسوباً بالشهور .

مستوى الدلالة ٠.٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دلالة	٢.٠٠٠	1.223	٥٨	20.678	209.73	30	التجريبية
إحصائية				17.174	215.73	30	الضابطة

درجات اختبار الذكاء :

وقد اعتمد الباحث اختبار رافن (Raven) للذكاء لكونه من الاختبارات التي تم
تقنيها على البيئة العراقية (والدباغ وآخرون، ١٩٨٣، ص ٦٠) ، وهو ملائم للفئة العمرية
التي تنتمي إليها الطالبات (عينة البحث) ، وللتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث ، أعدّ
الباحث استمارة خاصة للإجابة عن الاختبار وزعت بين طالبات مجموعتي البحث
التجريبية والضابطة ، وتألّفت من (٦٠) سؤالاً ، وبعد التصحيح حسب متوسط درجات
الذكاء للمجموعتين فبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٨.٢٧) درجة ، في
حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٨.٠٧) درجة ملحق (٣) ،
وباستعمال الاختبار التائي ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى
دلالة (٠.٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٠٦٤) وهي أصغر من القيمة
التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٨) ، وهذا يدلُّ على أنَّ مجموعتي
البحث متكافئتان في هذا المتغير والجدول (٣) يوضح ذلك .

أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات
الصف الخامس الأدبي

الجدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية
للمجموعتين التجريبية والضابطة في درجات اختبار الذكاء

مستوى الدالة ٠.٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة إحصائياً	٢.٠٠٠	0.064	58	11.89	28.27	30	التجريبية
				12.34	28.07	30	الضابطة

الفصل الرابع

نتائج البحث

أولاً: عرض النتائج

١- نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي

الفرضية الأولى:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة التاريخ الاوربي وفق استراتيجية الادراك المنفصلة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل) .

بعد تصحيح إجابات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي, أظهرت النتائج الموضحة في جدول (٤) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (٤٦,٢٠) و الانحراف المعياري (٩,٨٨٣) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٣٨,٧٠) والانحراف المعياري فقد بلغ (١٠,٩٢٠) ومن أجل التعرف على دلالة الفروق بين طالبات مجموعتي البحث استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test)

أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

لعينتين مستقلتين، إذ ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢.٧٨٩) بينما كانت القيمة الجدولية (٢.٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن على وفق استراتيجية الادراك المنفصلة وبذلك ترفض الفرضية الصفرية ، كما موضح في جدول (٤).

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية
لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٤٦.٢٠	٩.٨٨٣	٥٨	٢.٧٨٩	٢.٠٠٠	دالة أحصائياً
الضابطة	٣٠	٣٨.٧٠	١٠.٩٢				

٢- نتائج تطبيق اختبار الاستبقاء

الفرضية الثانية:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة التاريخ الاوربي وفق استراتيجية الادراك المنفصلة وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار الاستبقاء بالمادة).

بعد تصحيح إجابات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الاستبقاء ، أظهرت أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (٤٤,٧٣) والانحراف المعياري (١٠,٤٩٨) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٣٥,٦٧) و الانحراف

أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

المعياري فبلغ (١٠,٣٨٣) ومن أجل التعرف على دلالة الفرق بين طالبات مجموعتي البحث استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين إذ ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,٣٦٣) بينما كانت القيمة الجدولية (٢.٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة التاريخ على وفق استراتيجية الادراك المنفصلة, وبذلك ترفض الفرضية الصفرية القائلة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن التاريخ على وفق استراتيجية الادراك المنفصلة وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار الاستبقاء ولصالح المجموعة التجريبية ، كما موضح في جدول(٥) .

جدول(٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لمجموعتي البحث في اختبار الاستبقاء .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٤٤.٧٣	١٠.٤٩٨	٥٨	٣.٣٦٣	٢.٠٠٠	دالة أحصائياً
الضابطة	٣٠	٣٥.٦٧	١٠.٣٨٣				

ثانياً: تفسير النتائج:

وبعد ما تم عرض النتائج، يظهر تفوق واضح ذو دلالة إحصائية لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بإستراتيجية الإدراك المنفصلة على طالبات

أثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي والاستبقاء بمادة التاريخ ويؤكد الباحث هذا التفوق يرجع إلى الأسباب الآتية:

١- أن استراتيجية الإدراك المنفصلة هي استراتيجية جديدة تعتمد على جهد الطالبات للقيام بعملية التفكير والتساؤل والتجارب بين الطالبات لتنمية القدرات العقلية والادراكية في المرحلة الإعدادية وقد ظهر ذلك واضحاً لدى الطالبات اللواتي درسن على وفق هذه الاستراتيجية في نتائج الاختبار التحصيلي الذي طبق بعد نهاية التجربة .

٢- ان تفوق الطالبات ضمن استراتيجية الإدراك المنفصلة على الطريقة الاعتيادية قد جعل الطالبات المحور الذي تدور حوله عملية التعليم مما له اثر في إثارة حماسهن ونشاطهن وهذا أدى الى زيادة التحصيل والاستبقاء بالمادة لمدة أطول .

٣- ان تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية الإدراك في اختبار الاستبقاء يعود إلى تنظيم الخطوات في عرض الاستراتيجية وإلى محتوى المادة بشكل تفصيلي مما ساعد على الاستبقاء وخصنها بالذاكرة وإمكانية استرجاعها في أي وقت من خلال استرجاع الأجزاء المكونة للمادة الدراسية .

٤- أن إستراتيجية الإدراك المنفصلة توفر الرغبة الأكيدة لدى الطالبات باستخدام هذه الاستراتيجية والمنشطات التي تستند إليها في تدريس مادة التاريخ والاستفادة منها في تطوير أدائهن وضرورة إدخال هكذا مستجدات في مجال تعلمهن ،بدلاً من الاعتماد على الطرائق والأساليب التقليدية التي تقتصر على التلقين والحفظ في التدريس .

٥- تمتاز إستراتيجية الإدراك المنفصلة بالمرونة في التطبيق والتفاعل مع الطالبات وتنوع استعمال منشطات الإدراك المختلفة ساعد على ذلك، وراعا الفروق الفردية بين الطالبات.

٦- قد يعود سبب تفوق استراتيجية الإدراك المنفصلة في التحصيل والاستبقاء الى حادثة هذه الاستراتيجية، واستعمال منشطات الإدراك وتنوعها حسب الموقف التعليمي لاحظ الباحث اقبال الطالبات على الدراسة بهذه الاستراتيجية بحماس ورغبة وشوق.

٧- تساعد إستراتيجية الإدراك المنفصلة والمنشطات التي تستند إليها الطالبات على جعل المعلومات والحقائق منظمة وسلسة بسبب انها تعتمد على المتعلم بالدرجة الاولى مما يدفع الطالبات إلى الاستيضاح عما يرونها غامضاً وإثارة الرغبة لديهن على الحوار والمناقشة داخل الصف الدراسي.

على الرغم ان هناك الكثير من الطرائق والاستراتيجيات التدريسية اللازمة في عملية التعلم التي تعتمد على المتعلم وتساعد على التذكر وتقليل فرص النسيان، ومن بينها استراتيجية الادراك المنفصلة التي تعمل على توجيه المتعلم حول الموضوع المعين لان نظامها يعتمد على ان يكون للمتعلم الدور المباشر بالتعليم نفسه بنفسه والمدرس فقط موجه وهذا ما يجعل المتعلم قادرا على التركيز على العمل وتبعده عن جميع المشتتات لان نظامها يعتمد على المتعلم، على الرغم من اختلاف البيئة والمرحلة الدراسية والجنس وغير ذلك فان نتيجة البحث جاءت متفقة مع نتائج غالبية الدراسات السابقة، كدراسة (الأحبابي ، ٢٠٠٦) و(الخرجي، ٢٠١٣) وغيرها من الدراسات .

الفصل الخامس

• الاستنتاجات:

في ضوء ما تقدم من نتائج البحث التي توصل اليها الباحث يمكن استنتاج ما يأتي:

١. أن التدريس باستعمال إستراتيجية الإدراك المنفصلة لها دور فعال في زيادة التحصيل لدى الطالبات وزيادة الاستبقاء للمعلومات التاريخية في ذاكرتهن، كون هذه الإستراتيجية التعليمية تتيح الفرصة للطالبات لمناقشة الآراء وطرح الأفكار والتوصل إلى الإجابات، وكما انها تعمل على التشجيع المستمر للطالبات خلال الاعتماد على أنفسهن في التعليم وفق هذا النظام التعليمي.

٢. على الرغم من تأكيد استعمال إستراتيجية الإدراك المنفصلة على تفعيل دور الطالبة لتعليم، وزيادة فاعلية تحصيلهن عندما تلخص بنفسها ما تقرأ أو تدون أو تصيغ أو تطرح الاسئلة، بكون هذه العملية تتمي الاستقلالية والثقة بالنفس وتبعد الاتكالية على المدرس،.

• التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث:

١. ضرورة التدريس وفقا للإستراتيجية الادراك المنفصلة في المراحل الاعدادية والثانوية لما لها من دور فعال واستثارة الدافعية والاثارة الايجابية في تحقيق اهداف تدريس التاريخ مثل التحصيل والاستبقاء.

٢. قيام وزارة التربية بفتح دورات للمدرسين والمدرسات من خلال معاهد الاعداد والتدريب التابعة لها، لتدريب وتطوير خبرات وقدرات الكوادر التدريسية على استعمال استراتيجية الادراك المنفصلة، وذلك لأنه تقع عليهم المسؤولية في تعليم جيل المستقبل.

• المقترحات

واستكمالا لجوانب البحث يقترح الباحث ما يأتي:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لبحث اثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تنمية التفكير الاستدلالي لطلاب وطالبات المرحلة الاعدادية والمراحل الدراسية الاخرى.

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لبحث اثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تنمية التفكير الابداعي والتفكير الناقد لطلاب وطالبات المرحلة الاعدادية والمراحل الدراسية الاخرى.

أثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

المصادر:

١. الاحبابي ، نوري صالح (٢٠٠٦)، اثر الاستراتيجيتين الإدراكية المنفصلة والإدراكية المتضمنة في تحصيل واستبقاء مادة الرياضيات لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم.
٢. آري ، دونالد وآخرون (٢٠٠٤) . مقدمة للبحث في التربية . ترجمة سعد الحسيني وعادل عبد الكريم ياسين ، دار الكتاب الجامعي ، العين
٣. الاسدي، عباس، حنون مهنا (٢٠١٣) علم النفس المعرفي، ط١، دار الكتب والوثائق، بغداد.
٤. إسماعيل، بليغ حمدي، (٢٠١٣)، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
٥. التميمي، عواد جاسم محمد، (٢٠١٠) طرائق التدريس العامة المؤلف والمستحدث، المكتبة الوطنية، بغداد.
٦. التميمي، محمود، كاظم (٢٠١٤) علم النفس المعرفي، ط١، دار الميسرة، عمان.
٧. ثناء، يوسف الضبع، (٢٠٠١) تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، ط١، دار الفكر، القاهرة.
٨. الجابري، كاظم كريم (٢٠١١) مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، ط١، بغداد.
٩. الخرجي ، هند كفاح مهدي (٢٠١٣) ، اثر التدريس بأعادة الصياغة كاستراتيجية لتنشيط الإدراك في التحصيل والاحتفاظ بمادة الجغرافية لدى طالبات الصف الأول متوسط ، رسالة ماجستير ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية.

أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات
الصف الخامس الأدبي

١٠. خضر، فخري رشيد، (٢٠٠٦م) ، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، دار
الميسرة، للنشر والتوزيع، عمان.
١١. دارا، زينب علي (٢٠٠٧م) صعوبات مادة تاريخ اوربا في عصر النهضة من
وجهة نظر الطلبة والحلول المقترحة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة
بغداد، كلية التربية للبنات.
١٢. داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن (٢٠١١) مناهج البحث العلمي
والتربوي ، ط٢ ، دار أسامة ودار الشرق الثقافي للنشر والتوزيع والطباعة، عمان
،الأردن.
١٣. دروزة، افنان نظير (١٩٨٦)، دراسات تجريبية حول موضع الاسئلة التعليمية،
مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢١، الامانة لاتحاد الجامعات العربية،
الاردن.
١٤. — (١٩٩٥) استراتيجيات الادراك ومنشطاتها كاس لتصميم التعليم، ط١، جامعة
النجاح الوطنية، نابلس.
١٥. الدوري، علي حسين، (٢٠٠٩م) أصول التربية في مفهومها الحديث، ط١، مكتبة
الجامعة، عمان.
١٦. رافن، ج، الدباغ، فخري، وماهر طاقه، (١٩٨٣) اختبار للمصفوفات المتتابعة
المقنن للعراقيين، مطبعة جامعة الموصل.
١٧. الاحمد، ردينة عثمان حزام عثمان يوسف، (٢٠٠١) طرائق التدريس منهج
اسلوب وسيلة، ط١، دار المناهج، عمان.
١٨. زاير، سعد علي، وآخرون، (٢٠١٣) الموسوعة الشاملة، ج١، دار المرتضى، بغداد.
١٩. الزغلول، عماد عبد الرحيم، (٢٠٠٧) سيكولوجية التدريس الصفّي، ط١، دار
الميسرة، عمان.

أثر استراتيجية الادراك المنفصلة في تحصيل مادة التاريخ واستبقاؤها لدى طالبات
الصف الخامس الأدبي

٢٠. الزوبعي، عبد الجليل (١٩٧٤)، والغنام، محمد احمد، الاختبارات والمقاييس النفسية، ج ١، مطبعة العاني، بغداد.
٢١. سرايا، عادل، (٢٠٠٦م) الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم، ط ٢، الدار الصوتية للتربية، الرياض.
٢٢. الشريف، قاسم (١٩٨٧)، دراسة اثر الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف الاختبارية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ٤، العدد ١٣.
٢٣. عبد السلامة، مصطفى، (٢٠٠١) اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، ط ١، دار الفكر، القاهرة.
٢٤. عبد الكاظم، محمود حمزة (٢٠٠٥) الصعوبات التي تواجه الطلبة في دراسة التاريخ القديم في كلية التربية ومقترحات علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة المستنصرية، كلية التربية.
٢٥. العبيدي، نايف زاعل (١٩٩٢) الصعوبات التي تواجه مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، أبن رشد
٢٦. الفتلاوي، سهيلة محسن، (٢٠٠٤) كفايات التدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين.
٢٧. الموسوي، عبد الله حسن، (١٩٩٧) طرائق التدريس في التعليم الجامعي، مجلة الاستاذ، العدد ٩، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، العراق.
٢٨. يونس، فتحي، وآخرون، (٢٠٠٤م) المناهج الاسس المكونات التنظيمات.
٢٩. وزارة التربية، المديرية العامة للتخطيط التربوي (١٩٨٩م) المؤتمر السنوي الحادي عشر، بغداد، للفترة من ١٤-١٧ كانون الأول، التقويم والامتحانات والارشاد والتوجيه وثيقة (٤).

30. Parker , w.c: social studie in elementary
educacation. New jersey: Merrill prentice Hall,2001.

Abstract

The present study aims at identifying the effect of separate perception strategy in the achievement and retention of the subject of History. To achieve the aim the researcher poses the following nil hypotheses

- 1-there is a statistically significant difference between the average score of the pupils who study according to separate perception strategy and those who study according to traditional method in achievement
- 2-there is a statistically significant difference between the average score of the pupils who study according to separate perception strategy and those who study according to the traditional method in retention

The researcher intentionally chooses the general directorate of education / Alanbar government and then selects randomly Alrawabit School. Two sections are cho sen to rep rese nt the experimental and he control group. The sample consists of 60 pupils with 30 in the experimental and 30 in the control group.

The researcher equates among the variables in terms of age, previous knowledge, previous year marks in history, parents' achievement, intelligence and contemplating thinking. The topic is taught for the whole semester with one measurement tooi for retention. The test consists of 50 items with 40 of the multiple choice items and 10 of the essay type and by using the relevant statistical tools the researcher comes up with the following :

1. there is a statistically significant difference with the level of 0.05 between the experimental and the control group concerning the achievement variable in history and in favour of the experimental group
2. there is a statistically significant difference with the level of 0.05 between the experimental and the control group concerning the retention variable in history and in favour of the experimental group.

In the light of the results , the researcher recommends the following

- 1- using separate perception strategy in teaching the subject of history for its role in raising the level of the pupils.
- 2- encouraging teachers to use perception as a strategy to facilitate learning.

Suggestions

- 1- conducting a similar study to identify the effect of this strategy on other variables.

conducting a study to see the effect of this strategy on critical , creative and reasoning thinking and designing a teaching program accordingly

الهوامش :

* كتبت اسماء المدارس على اوراق وطويت ووضعت في كيس وسحبت ورقة واحدة منها فكانت إعدادية الروابط للبنات .

** بموجب كتاب تسهيل مهمة الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة الانبار / العدد (٣٥٦١٨) في ١٥ / ٩ / ٢٠١٣ م (ملحق ١) .