

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٦

العدد ١٢٤

الأستاذ الدكتور : سناء مجول فيصل

الهيئة الادارية

رئيساً	كامل علوان الزبيدي	الأستاذ الدكتور
عضوا	صبيح شهاب حمد	الأستاذ الدكتور
عضوا	ليلى عبد الرزاق نعمان	الأستاذ الدكتورة
عضوا	صاحب عبد مرزوك	الأستاذ الدكتور
عضوا	سناء مجول فيصل	الأستاذ الدكتورة : سناء مجول فيصل
عضواً	أحمد لطيف جاسم	الأستاذ المساعد الدكتور
عضوا	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 (١٢٤) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على الحن 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 سباقاً 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 التوصيات ، 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 والآراء الواردة في البحوث لا تعتبر وجهة نظر المجلة ، علماً أن هيئة التحرير لها حق رفض البحوث التي تراها خارجة عن الضوابط وتعتذر عن النشر ، والتي لا تتسجم مع التوجه العام لاهدافها من خلال بناء قاعدة علمية رصينة بعيدة عن الاهواء والعصبيات .

**اثر أنموذج تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم
الرياضية في تحصيل مادة الرياضيات لطلاب
الصف الثاني المتوسط**

**أ.د. مجبل حماد عواد الجوعاني / جامعة بغداد / كلية التربية
أستقلال فالح حسن / مديرية تربية بغداد / الكرخ الأولى**

اثر أنموذج تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية في تحصيل مادة الرياضيات لطلاب الصف الثاني المتوسط

أ.د. مجبل حماد عواد الجوعاني

استقلال فالح حسن

أولاً : مشكلة البحث

أن النظرة الحديثة للرياضيات أدت إلى اعتبار أن المعرفة الرياضية ليست مجرد عمليات روتينية منفصلة , تغطي فروعها التقليدية مثل الجبر والحساب والهندسة وإنما هي بنية متكاملة مترابطة تدمج بين هذه الفروع , تعتبر المفاهيم الرياضية أساس البناء الرياضي , حيث تعتمد عناصر المعرفة الرياضية الأخرى كالتعميمات والمهارات على المفاهيم في تكوينها واستيعابها واكتسابها. (عباس والعبسي , 2009 : 83)

من هنا كان البحث في أهمية تكون المفاهيم الرياضية أو صقلها لدى الطلبة على اختلاف أعمارهم ومستويات تعلمهم مما جعله يتطلب أسلوباً في التدريس يضمن سلامة المفاهيم الرياضية ويكشف عن المفاهيم السابقة لدى الطلبة وتعديل الخطأ في فهمهم وتصورهم للمفاهيم الرياضية.

حيث أن هذا التصور الخاطئ سينتقل مع الطالب ليبني عليه مفاهيم جديدة على أساس خاطئ وعندما تكون المفاهيم السابقة غير سليمة فأن البناء بأكمله سيكون خاطئاً ومهزوزاً لذلك يمكن اعتبار هذه البناء من الأسباب المهمة التي تقف وراء تدني التحصيل في مادة الرياضيات.

لهذا ارتأت الباحثة القيام بتشخيص وتعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية فاختارت أحد النماذج الحديثة في التدريس لمادة الرياضيات كمتغير للتعامل مع هذه المشكلة التي تلخصت بالسؤال التالي :

ما أثر أنموذج تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية في مادة الرياضيات
لطلاب الصف الثاني المتوسط ؟

ثانياً : أهمية البحث

يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية الشريحة التي يتناولها وهم طلبة المرحلة
المتوسطة التي تعد مرحلة انتقال من العمليات المحسوسة إلى العمليات المجردة، وفيها
تتكون المهارات والمفاهيم الأساسية.

إضافة إلى أهمية المفاهيم الرياضية عند تعليم و تعلم الرياضيات ليست لأنها
الخيوط التي يتكون منها النسيج الرياضي فحسب بل لأنها تزود المتعلم بوسيلة يمكنه
بها أن يساير النمو المعرفي في مادة الرياضيات ، فهي على درجة من المرونة تسمح
باستيعاب حقائق جديدة تنظم إلى تركيبها دون أن يهتز التنظيم المعرفي
للمتعلم.(المشهداني ، 2011 : 9)

ولا يتوقف الأمر على مساعدة المتعلمين على تعلم المفاهيم الرياضية فحسب، بل
مساعدتهم أيضاً على تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم التي قد توجد في بنيتهم
المعرفية، ولذا يتعين تشخيص ورصد التصورات الخاطئة عن المفاهيم الرياضية لدى
الطلاب ومحاولة تعديلها باستخدام النماذج الحديثة في التدريس حيث تساعد هذه
النماذج في تعديل التصورات الخاطئة لدى المتعلمين مما يؤدي رفع مستوى التحصيل
الدراسي، إذ يعد هدفاً من أهداف التربية والتعليم، ومعياراً أساساً يتم بموجبه قياس تقدم
الطلبة في دراستهم، وأساساً لمعظم القرارات التربوية.

ثالثاً :هدف البحث وفرضيته

يهدف البحث إلى التعرف على :

أثر استخدام أنموذج تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية في تحصيل مادة
الرياضيات لطلاب الصف الثاني المتوسط .

ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين سيدرسون على وفق أنموذج (عفانة وأبو ملح) وطلاب المجموعة الضابطة الذين سيدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل .

رابعاً: حدود البحث

- 1- استخدام أنموذج عفانة وأبو ملح في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية
- 2- طلاب الصف الثاني المتوسط لإحدى المدارس الحكومية المتوسطة أو الثانوية النهارية التابعة لمديرية تربية بغداد \ الكرخ الأولى .
- 3- كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط والمقرر من قبل وزارة التربية - جمهورية العراق , الطبعة الرابعة\ 2013
- 4- الفصل الدراسي الثاني للعام (2013-2014)

خامساً : تحديد المصطلحات

أولاً: أنموذج (Model) عرفه : (حسن , 2010) بأنه:"عبارة عن خطة يمكن استخدامها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدرسية " (حسن , 2010: 207)

تعريف الإجرائي الآتي للأنموذج :

مجموعة الخطوات المنظمة المتسلسلة التي تتبعها الباحثة في أثناء تعليمها للمفاهيم الرياضية الواردة في الفصول (السادس والسابع والثامن) المقررة في مادة البحث لطلاب الصف الثاني المتوسط (المجموعة التجريبية)

ثانياً : تعديل التصورات الخاطئة

- (الخرجي , 2008) بأنه " عملية استبدال أو تعديل الفهم الخاطئ الموجود في ذهن الفرد بفهم علمي صحيح يتلاءم مع الخبرات الجديدة " . (الخرجي , 2008 : 21)

التعريف الإجرائي لتعديل التصورات الخاطئة :

هي عملية تعديل التصورات أو المعلومات أو الخبرات التي تكونت لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مرحلة دراسية سابقة حول مفهوم محدد ولا تتفق مع المعرفة الرياضية السليمة بالتهيئة , وعدم الاتزان المفهومي , وتدعيم وترسيخ المفهوم الجديد , واستخدام واستثمار المفهوم إلى مفاهيم رياضية صحيحة وتقاس في هذا البحث بواسطة الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المعد لذلك .

ثالثاً :المفهوم الرياضي

- (أبو زينة,2010) بأنه: " بناء عقلي أو تجريد ذهني أي انه الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة على أشياء يتم التعرض لها فيما بعد ". (أبو زينة , 2010 : 221)

التعريف الإجرائي للمفهوم الرياضي :

هو تجريد لمجموعة الخصائص المشتركة لأمثلة المفهوم المتضمنة في الفصل (السادس ,السابع ,الثامن) من كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط .

رابعاً : التحصيل

- (الخياط , 2012) بأنه : "هو مدى ما تحقق من أهداف التعلم في موضوع أو سبق للفرد دراسته أو تدرب عليه من خلال أعمال أو مهمات معينة " (الخياط , 2012 :73)

التعريف الإجرائي للتحصيل هو ناتج ما يتعلمه الطلاب بعد مرورهم بالخبرات التعليمية المتعلقة بفصل (الهندسة المستوية , الهندسة الإحداثية , هندسة الفضاء الثلاثي) مقاساً بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي النهائي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

خامساً : الثاني المتوسط

- (جمهورية العراق ، 1984) بأنه: " السنة الثانية من المرحلة المتوسطة المكونة من ثلاثة صفوف هي الأول والثاني والثالث المتوسط ، وتشمل الدراسة فيها على مواد إنسانية ومواد علمية". (جمهورية العراق ، 1984 : 88)

الخلفية النظرية ودراسات السابقة :

أشارت البحوث في مجال التربية العلمية خلال العقدين الأخيرين من القرن الحالي ،إلى أن الطلاب يأتون إلى حجرات الدراسة ولديهم أفكار وتصورات تتعارض في كثير من الأحيان مع التصور العلمي الذي يقرره العلماء، وتزداد المشكلة تعقيداً حين تصبح تلك التصورات عميقة الجذور فتشكل بالتالي عوامل مقاومة للتعليم ومعيقة لاكتساب المفاهيم الصحيحة. (زيتون ، 2004 : 226)

ويصف (ياسين وراجي، 2012 : 82) هذه التصورات كأفكار تزود المتعلم

بفهم خاطئ للأشياء والأحداث . كما يصفها بمجموعة من الخصائص وهي :

- تقاوم التغيير والتعديل عند استعمال الطرائق التقليدية في التدريس ، مما يؤثر سلبياً على اكتساب المفاهيم الجديدة بصورة بنائية سليمة .

- بعض هذه التصورات عند المتعلمين مرتبطة بالخبرات السابقة أي أن بعض الاعتقادات الخاطئة تعكس أفكاراً سابقة .

- أنها تتكرر لدى عدد كبير من المتعلمين

- تعطي المتعلم تفسيرات تبدو منطقية بالنسبة له ، لأنها تأتي متفقة ومتناغمة مع تصوره المعرفي الذي تشكل لديه من البيئة المحيطة به .

- تتميز بثباتها وتماسكها في البنية المعرفية للمتعلم

ويتضح من الخصائص السابقة مدى خطورة التصورات الخاطئة عندما تتكوّن

لدى الطلاب؛ لتأثيرها السلبي على الفهم السليم للأفكار و المفاهيم الرياضية مما يعزز أهمية الكشف عنها والبحث في أسباب تكوينها.

أساليب تشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم :

ونظراً لأن هذه التصورات الخاطئة قد تعوق من تعلم الطلاب للمعارف , وتقاوم التعديل والتغيير والتبديل بدرجة كبيرة . كما أنها تحد من قدرة الطلاب على حل المشكلات وتؤثر في التعلم اللاحق, لذلك لابد من الكشف عنها قبل التعلم ومحاولة تعديلها حتى لا تؤثر في استيعاب الطلاب للمفاهيم الجديدة التي سوف يتعلمها لاحقاً , يذكر (زيتون , 2004 : 238) هذه أساليب:

1-المقابلة الإكلينيكية Clinical interview

2-خرائط المفاهيم Concept maps

3-مفردات الاختبار من متعدد مفتوحة النهاية Open – ended and multiple choice response items .

4 -أشكال فن Venn diagrams

5 -الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهوم Concept Circle Diagrams .

6-المحاكاة بالكمبيوتر Computer Simulations .

7-المناقشة الصفية (Classroom Discussion)

8-مهام ترابط الكلمات وفرزها Sorting and word association tasks .

9-اختبارات التشخيصية من نوع الاختيار من متعدد (ذي الشقين) : وفيه كل سؤال يتكون من شقين , الشق الأول يشمل موقف أو مفهوم يتبعه اختيارات (أ) , (ب) , (ج) , (د) , ثم يليه الشق الثاني ويشمل السبب العلمي لاختيارك للإجابة الصحيحة في الشق الأول ويتبع بإجابات أربعة تحمل أرقام (١) , (٢) , (٣) , (٤) .

وقد اعتمدت الباحثة أسلوب اختبارات التشخيصية من نوع الاختيار من متعدد (ذي الشقين) للكشف عن التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية

نماذج واستراتيجيات التغيير المفاهيمي :

لا يتوقف الأمر عند تشخيص التصورات الخاطئة بل يتطلب تعديلها أو التخلص منها , وأن مداخل التدريس المعنية بالتغيير المفاهيمي تساعد في تعديل التصورات الخاطئة , وقد تركزت العديد من استراتيجيات التدريس في السنوات الأخيرة في المساعدة على الانتقال بالطلبة صوب الفهم المقبول علمياً , وأطلق على تلك الاستراتيجيات أو التقنيات , تقنيات التغيير المفاهيمي (Conceptual change techniques) مثل :

- استراتيجيات التعارض المعرفي (Cognitive conflict strategies) .
- استراتيجيات التشبيهات (Analogies) .
- والمناقشة والعروض العلمية (Demonstrations) .
- نموذج التعليم البنائي العام (Constructivist Learning model general) .
- استراتيجيات ما وراء العمليات المعرفية .
- إستراتيجية التجسير (Bridging strategy)
- تقنيات التغيير المفاهيمي التي أرسى دعائمها بوسنر ومساعدته (Posner,et al,1982). (زيتون , 2004 , 238-237)

والتي تعتمد على أساس فكرة التعارض المفاهيمي (Conceptual Con-flict) والذي يعني تناقض واضطراب بين تصورين لمفهوم معين : أحدهما قديم في البناء المعرفي للطلاب , والآخر جديد يمثل التصور العلمي السليم , ويتم حل هذا التناقض عندما يدرك الطالب خطأ الموجود لديه , وأن عملية التغيير المفاهيمي تتطلب إحداث تناقض بين المفهوم القبلي لدى الطالب , وبالتالي خلخلة قناعته بهذا المفهوم مما يؤدي إلى اقتناعه بخطئه , وعندها يتم تقديم المفهوم الجديد . (خطابية , 2008 : 44)

لذا ظهرت العديد من نماذج واستراتيجيات التغيير المفاهيمي نذكر البعض منها :

1- أنموذج بوسنر للتغيير المفاهيمي (Posner Model ,1982)

2- أنموذج ويست وبنز (West & Pines 1985) :

3- أنموذج وودز (Wood Model 1991):

4- أنموذج ستفلت وستودرت (Stoffett & Stoddart , 1994)

وغيرها من النماذج , إلا أن البحث الحالي يتبنى أنموذج عفانة وأبو ملح لعلاج التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية وذلك لأنه من النماذج الحديثة التي طبقت في مادة الرياضيات كما يتميز هذه الأنموذج بتتابع مراحله وسهولة تطبيقها في غرفة الصف , وكذلك سهولة تقويم نواتجها من استبدال لتصورات الخاطئة عند المتعلمين , ويتكون هذا الأنموذج من أربعة مراحل وهي :

المرحلة الأولى " التهيئة " :

وفي هذه المرحلة يتم فحص المنظومة الرياضية المفاهيمية لدى المتعلم لأجل الوقوف على المفاهيم التي تشكل المعرفة السابقة الأساسية للمفاهيم المراد تدريسها وذلك من خلال أساليب تدريسية ملائمة وفي هذه المرحلة يقوم المتعلمون باستئثار المعلم كلما دعت الحاجة لذلك .

المرحلة الثانية " عدم الاتزان المفهومي " :

وهنا يقوم المعلم بتقديم المفهوم الجديد (المفهوم الصحيح) مما يثير عدم اتزان مفاهيمي لدى المتعلم بسبب تعارض هذا المفهوم مع التصور الخطأ للمفهوم الموجود لديه , ويستخدم المعلم في ذلك الأنشطة المختلفة من خلال تقديم الأمثلة , واللامثلة , والاستقصاء ثم إجراء المقارنة بين الخصائص والصفات والمفاهيم بحيث يستطيع المتعلم أن يدرك أن هناك تصور خطأ لذلك المفهوم ويشعر بالمعقولة والمقبولية والفائدة لهذا المفهوم السليم , الجديد هنا تتم عملية المبادلة إذا يتخلّى المتعلم عن المفهوم الخطأ ويتمسك بالمفهوم الجديد .

المرحلة الثالثة " تدعيم وترسيخ المفهوم الجديد " :

وفي هذه المرحلة يقدم المعلم الأنشطة والخبرات التعليمية التعليمية الرياضية التي تهدف إلى ترسيخ التصورات الصحيحة للمفهوم الرياضي الجديد .

المرحلة الرابعة " استخدام واستثمار المفهوم " :

وهنا يقوم المعلم بتعريض المتعلم إلى مواقف رياضية صفية وحياتية تتطلب من المتعلم استخدام واستثمار المفهوم الجديد في حلها . (عفانة وأبوملوح , 2005 : 12)

الدراسات السابقة :

أ - دراسات تناولت تشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم :-

1- دراسة (رصوص , 2011):

أجريت هذه الدراسة في غزة وهدفت إلى تشخيص التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر ومن ثم وضع مقترحات لعلاجها ولتحقيق الهدف قام الباحث ببناء اختبار تشخيص تضمن (48) مفردة , وقام الباحث بتطبيق الاختبار التشخيصي على (444) طالباً وطالبة في الصف العاشر الأساسي وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم تحليل نتائج الاختبار التشخيصي وأسفر هذا التحليل عن (10) تصورات بديلة للمفاهيم الرياضية المتضمن بوحدة المنطق الرياضي , وفي ضوء هذه التصورات وضع الباحث مجموعة من المقترحات لعلاج التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية لدى الطلبة .

2- دراسة أوزكان Ö (zkan,2011):

أجريت هذه الدراسة في مدرسة الأناضول الثانوية بإسطنبول - تركيا وهدفت إلى تحديد المفاهيم الخاطئة المتعلقة بموضوع الجذور لدى طلبة المدارس الثانوية الملتحقون بالصف التاسع , وتم استخدام 18 سؤالاً كأداة لجمع البيانات , وتم تطبيقها على عينة مكونة من 140 طالباً , وقد أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة لديهم مفاهيم خاطئة عن الجذور التربيعية .

ب - دراسات تناولت تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم :-

1- دراسة السامرائي وقدوري (2004)

أجريت هذه الدراسة في محافظة ديالى - جمهورية العراق , وهدفت إلى معرفة أثر استخدام أنموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي وتحصيل الطلاب في المعرفة

الرياضية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط وتم استخدام اختبار المفاهيم ذات الفهم الخاطئ (تشخيصي وعلاجي) واختبار التحصيل وتم تطبيقها على عينة مكونة من (50) طالباً , وقد أشارت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار العلاجي ولتحصيلي والذين درسوا بأنموذج بوسنر على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية .

2- دراسة (Yeo & others, 1999) :

أجريت هذه الدراسة في استراليا وهدفت إلى دراسة أثر برنامج حاسوبي في تغيير مفاهيم الطلاب عن القوة والحركة , أعد الباحثون اختباراً تشخيصياً من نوع الاختبار من متعدد (ذي الشقين) مكون من (45) سؤال طبق على عينة مكونة من (58) طالب وطالبة من خمس صفوف مختلفة أربع منها في المدارس العليا باستراليا "الصف الثاني " والصف الخامس من طلاب جامعة غرب استراليا , وقد أسفرت النتائج عن حمل الطلاب مفاهيم متعارضة حول القوة والحركة , وبعد تطبيق البرنامج الحاسوبي (Free Body) لوحظ التفاعل مع البرنامج وظهور درجة من التغيير المفهومي لدى الطلاب .

إجراءات البحث :

أولاً : التصميم التجريبي

لذلك اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتين مستقلتين متساويتين في العدد تضبط أحدهما الأخرى ذوي الاختبار ألبعدي للتحصيل والاختبار القبلي لتشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية تمثل أحدهما المجموعة التجريبية والأخرى الضابطة كما في المخطط (1) .

اثر أنموذج تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية في تحصيل مادة الرياضيات
لطلاب الصف الثاني المتوسط.....

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير المستقل
التجريبية	- اختبار الذكاء	أنموذج عفانة	أبوملوح
الضابطة	- العمر الزمني محسوباً بالشهور - التحصيل السابق في مادة الرياضيات - التحصيل الدراسي للأبوين - اختبار المعلومات السابقة - اختبار تشخيص التصورات الخاطئة	الطريقة الاعتيادية	اختبار التحصيل

مخطط (1)

التصميم التجريبي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

ثانياً : مجتمع البحث وعينته

أ- تحديد مجتمع البحث

ويشمل مجتمع البحث الحالي جميع طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى للعام الدراسي (2013 - 2014)

ب - اختيار عينة البحث

وقد تم اختيار متوسطة (المصطفى صلى الله عليه وسلم) للبنين قصدياً بالاختيار العشوائي اختارت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة الرياضيات بأنموذج (عفانة وأبوملوح)، وتمثلت شعبة (أ) المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة الرياضيات بالطريقة الاعتيادية وبلغ عدد أفراد العينة (80) طالباً بواقع (40) طالباً في المجموعة التجريبية، (40) طالباً في المجموعة الضابطة .

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي عينة البحث

وقد تم مكافأة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) على النحو الآتي :

1- اختبار الذكاء .

- 2- العمر الزمني محسوباً بالشهور
- 3- التحصيل السابق في مادة الرياضيات .
- 4 - التحصيل الدراسي للأبوين .
- 5- اختبار المعلومات السابقة .
- 6- اختبار تشخيص التصورات الخاطئة .

ثالثاً : مستلزمات البحث

1 - تحديد المادة العلمية

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستقوم بتدريسها ، وهي الفصول (السادس ، السابع ، الثامن) من كتاب الرياضيات المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2013-2014).

2 - تحديد المفاهيم :

قامت الباحثة بقراءة الفصول (السادس ، السابع ، والثامن) من كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط ، ط 4 لسنة 2013 ، وحللت المحتوى لاستخراج المفاهيم الجديدة الواردة لأول مرة في الكتاب ، كما قامت بتحليل محتوى كتب الرياضيات الخامس والسادس الابتدائية، مع تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط لتحديد المفاهيم السابقة التي درسها الطالب في تلك المراحل ، والتي تكون القاعدة التي تبنى عليها المفاهيم الجديدة لتلك الفصول من كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط ، فبلغ عدد المفاهيم (108)، و للتأكد من ثبات تحليل المفاهيم الرياضية ، فقد كلفت الباحثة مدرستين من المدرسات اللاتي يدرّسن (مادة الرياضيات) بتحليل الكتب التي قامت بتحليلها، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (كوبر) بين المدرستين وكانت (0.94) وبين الباحثة والمدرسة الأولى والثانية كلاً على انفراد كانت (0.93 ، 0.95) على التوالي ، كما قامت الباحثة بتحليل بعد مرور عشرين يوماً من تاريخ تحليلها السابق لتحديد الثبات بين

الباحثة ونفسها عبر الزمن فكانت قيمة الاتساق (0.97) وهذه النسبة جيدة وتدل على ارتفاع ثبات التحليل .

3 - صياغة الأهداف السلوكية :

لذا قامت الباحثة بصياغة عدد من الأهداف السلوكية اعتماداً على محتوى المادة العلمية وقد بلغ عددها (117) هدفاً سلوكياً وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي للمستويات (التذكر ، الفهم ، التطبيق) ، وقد عُرِضت مع محتوى المادة التعليمية على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال التربية وطرائق تدريس الرياضيات .

4 - إعداد الخطط التدريسية :

أعدت الباحثة خططاً تدريسية لكل مجموعة من مجموعات البحث (التجريبية والضابطة) وتم عرض أنموذج منها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وطرائق تدريس الرياضيات ، وتم تعديلها على وفق ما أقره ، واقترحه .

سابعاً : أداة البحث

وتمثلت في إعداد أداتين هما :

أ - اختبار تشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم .

ب- اختبار التحصيل

وبالنسبة لاختبار تشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم تضمن (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد (ذي الشقين) وفيه كل فقرة تتكون من شقين ، الشق الأول يشمل موقف أو مفهوم يتبعه اختيارات (أ) ، (ب) ، (ج) ، (د) ، ثم يليه الشق الثاني ويشمل السبب العلمي لاختيارك للإجابة الصحيحة في الشق الأول ويتبع بإجابات أربعة تحمل أرقام (١) ، (٢) ، (٣) ، (٤) وذلك من أجل تحديد التصورات الخاطئة التي يمتلكها الطلاب ، ولتحقق من صدق الاختبار عرضت فقرات الاختبار ملحق (1) على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال القياس والتقويم والعلوم التربوية والنفسية

وطرائق تدريس الرياضيات ومدرسي المادة , وقد روعيت التعديلات المقترحة وأعيد النظر في بعض الفقرات بناءً على آراء الخبراء وتوجيهاتهم واعتمدت الباحثة حد أدنى لقبول الفقرات بنسبة اتفاق (80%) .

ثم حسب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار, لذا قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مرور أسبوع من تطبيق الاختبار وإيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين مجموعتي الدرجات التي حصلت عليها في مرتي التطبيق ووجد أنه يساوي (0.867) وهو معامل ثبات عال , إذ يشير (عودة , 2002) إلى أن معامل الثبات يعد عالياً إذا كانت قيمته أكبر من (0.70) . (عودة , 2002 : 279)

كما استخدمت الباحثة طريقة الفاكرونباخ Gronbakh Alpha method لحساب ثبات الاختبار من ناحية الاتساق والتجانس الداخلي بين فقرات الاختبار , فأداة البحث تتمتع بالثبات إذا كانت تقيس سمة محددة قياساً يتصف بالصدق والاتساق (جودة, 2008 : 298), وان قيم معامل الفا تعد بمنزلة الحد الأدنى للقيم التقديرية لمعامل الثبات (علام , 2000 : 174) وبلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (0.82) .

ثم طبق الاختبار على عينة البحث لتشخيص التصورات الخاطئة وتبين أن الطلاب قد تباينوا في تصوراتهم الخاطئة للمفاهيم الرياضية والتي سبق للطلاب أن درسها في المراحل الدراسية السابقة حيث تجاوزت نسبة الخطأ فيها (34 %) . ويعتبر اختبار التحصيل الأداة الثانية لهذا البحث وتكون من (30) فقرة اختباريه موضوعية من نوع الاختبار من متعدد ذي البدائل الأربعة , وتعتبر الأسئلة المتعددة الاختيار من أكثر الأسئلة مرونة وأكثرها استعمال نظراً لأنها تتناسب مع معظم الموضوعات (الختاتنة, 2013 : 23)

وقد وضعت فقرات الاختبار التحصيلي لتقيس المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي وهي (التذكر , الفهم , التطبيق)

وقد عَرَضَت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي على مجموعة من المحكمين في اختصاص الرياضيات وطرائق تدريسها والقياس والتقويم ومدرسي الرياضيات ، وقد جاءت نتيجة آرائهم حول فقرات الاختبار على نسبة اتفاق أكثر من (85 %) اعتماداً على معادلة الاتفاق لكوبر مع إجراء تعديلات على بعض فقراته وإعادة صوغ بعضها الآخر من دون حذف أية فقرة ، لذا عُدَّت جميع فقرات الاختبار صادقة لقياس تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات.

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وبعد إجراء التصحيح لإجابات الطلاب على فقرات الاختبار ، وقد حُلَّت درجات إحصائياً لاستخراج ما يأتي :

أ- معامل صعوبة الفقرة :

تم حساب مستوى صعوبة فقرات الاختبار بعد أن طبقت الباحثة معادلتها صعوبة الفقرات على كل فقرة من فقرات الاختبار ، وجدت أنه يتراوح ما بين (-0.5 0.685) وهذا يعني إن فقرات الاختبار تعد مقبولة .

ب - القوة التمييزية للفقرات :

وتم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعي باستخدام معادلة التمييز إذ تراوحت الدرجات بين (0.333 - 0.555) ، وهو مؤشر جيد لقبول الفقرات من حيث قدرتها التمييزية ولم تحذف أي منها .

ج - فعالية البدائل الخاطئة :

وبعد أن تم استخدام معادلة (البدائل الخاطئة) ، وجد أن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا ، وبهذا تقرر إبقاء البدائل على ما هي عليه .

ثم حسب ثبات الاختبار إذ يعد الثبات من الخصائص المهمة التي يجب توفرها في الاختبار ، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كيودر - ريتشاردسون - 20) لأن جميع فقراته موضوعية من نوع الاختبار من متعدد، وجد أنه

يساوي (0.75) وبعد ثبات جيد ، إذ يرى (عودة، 1999، 366) أن الاختبار يعد جيداً إذا كان معامل ثباته أكثر من (65%)

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة

تمت إجراءات تطبيق التجربة على مرحلتين : -

أولاً . المرحلة التشخيصية :

طبقت الباحثة اختبار تشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية على المجموعتين قبل بداية التجربة في (11/12/2013) ثم تبعتها الخطوات التالية :

1. تصحيح أوراق الاختبار: وفق ضوابط التصحيح التي اعتمدتها الباحثة.
2. حساب التكرارات (ت) كل بديل من البدائل الأربعة لكل من الشقين المكونين لكل سؤال من أسئلة اختبار التصورات الخاطئة والنسب المئوية لهذه التكرارات ومتوسط الإجابة على شقي كل سؤال وقد تراوحت بين (61.8 % - 39.9 %) وبذلك كانت المفاهيم المحددة في الاختبار التشخيصي ضمن النسبة المتفق عليها وهي (0.34 %) فما فوق .

ثانياً . المرحلة العلاجية :

تمت إجراءات تطبيق هذه المرحلة بمجموعة من الخطوات وهي :-

- 1- باشرت الباحثة بالتدريس الفعلي لمجموعتي البحث في (20/ 2/2014) بواقع (5) حصص أسبوعياً لكل مجموعة، واستمر التدريس طوال الفصل الثاني من العام الدراسي (2015- 2014)، وانتهت التجربة بتاريخ (15/4/2014)، إذ تم تدريس المجموعة التجريبية لتعديل التصورات الخاطئة لديهم باستخدام أنموذج عفانة وأبو ملح، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية.
- 2- درست المادة التعليمية لكلا المجموعتين بالتساوي ضماناً لما يتعرضون إليه من معلومات متساوية، وكذلك الواجبات البيتية والصفية.

3 - تم تبليغ المجموعتين بموعد الاختبار ألتحصلي قبل سبعة أيام من الاختبار الذي يوافق بتاريخ (22/4/2014) .

4- صحت إجابات الطلاب عن فقرات الاختبار لغرض معالجتها إحصائيا وتحليل النتائج وتفسيرها.

الوسائل الإحصائية

بعد جمع البيانات وتحليلها بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية (SPSS) لقياس متغيرات البحث لدى طلاب عينة البحث (طلاب الصف الثاني المتوسط) ، لجأت الباحثة إلى استخدام الوسائل الإحصائية في تحليل بيانات البحث واستخراج النتائج ، وقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية : الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) ، معادلة ألفا -كرونيباخ معادلة كيودر وريتشاردسون -Kuder - Richards on ، معامل ارتباط بيرسون .

عرض النتائج :-

بعد أن تم تطبيق الاختبارات وتصحيح الأوراق حسب الدرجات الخام للمجموعتين وأدرجت في جداول خاصة تم تحليلها إلى نتائج كالآتي :-

أ . النتائج المتعلقة بالاختبار التشخيصي :

أظهرت نتائج التطبيق لاختبار تشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية، أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (20.57) والانحراف المعياري (9.060) أما المجموعة الضابطة فبلغ متوسط درجاتها (20.00) والانحراف المعياري (8.791) وباستخدام (te-test) لعينتين مستقلتين ، كانت القيمة التائية المحسوبة (0.288) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (2.000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (78) وهذا يعني انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين.

وتم حساب التكرارات (ت) كل بديل من البدائل الأربعة لكل من الشقين المكونين لكل فقرة من فقرات اختبار التصورات الخاطئة والنسب المئوية لهذه التكرارات ومتوسط الإجابة على شقي كل فقرة وقد تراوحت بين (61.8 % - 39.9 %) .

ب. النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج (عفانة وأبو ملح) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي وجد أن متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (19.70) وانحرافها المعياري (5.426)، بينما متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة (14.87) وانحرافها المعياري (3.870)، وباستخدام معادلة الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين متساويتين العدد تبين أن القيمة التائية المحسوبة (4.578) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (78)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تحصيل الطلاب الذين درسوا على وفق أنموذج (عفانة وأبو ملح) ، مقارنة بتحصيل الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية .

تفسير النتائج :-

من خلال اطلاع الباحثة على النتائج التي توصل إليها البحث يمكن أن نستنتج إن ظهور هذه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنموذج (عفانة وأبو ملح) في التحصيل قد تُعزى إلى أن أنموذج (عفانة وأبو ملح) ركز على خبرات الطلاب السابقة وناقش تصوراتهم الخاطئة للمفاهيم مما جعلهم يقرون بقصور المفاهيم التي يحملونها وبالمقابل عزز لديهم التصور المفهومي الصحيح والاحتفاظ بالمادة المتعلمة .

الاستنتاجات :-

- في ضوء النتائج التي تمخّص عنها البحث استنتجت ما يأتي :
- 1- فاعلية استخدام أنموذج (عفانه وأبو ملح) في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط مقارنة بالطريقة الاعتيادية .
 - 2 . أفضلية استخدام أنموذج (عفانه وأبو ملح) في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بالمعلومات الرياضية مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

التوصيات :-

- في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته التي توصلت إليها الباحثة توصي بما يأتي :
- 1- الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمدرسين على كيفية تشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية لدى الطلبة وتدريبهم على استخدام طرائق التدريس المناسبة لتعديلها .
 - 2- على مدرسي الرياضيات الوقوف جيداً على الخلفية السابقة للطلبة من جهة والاهتمام بالمفاهيم الجديدة من جهة أخرى حتى لا تتكون تصورات خاطئة لديهم .

المقترحات :-

- 1- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي مع مراعاة متغير الجنس .
- 2- إجراء دراسة لتعرف أثر أنموذج (عفانه وأبو ملح) في تنمية الميول , الاتجاهات, ودافع الانجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة .
- 3- إمكانية تضمين مقرر (طرائق التدريس) في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين موضوعات عن استراتيجيات تدريسية حديثة ومنها استراتيجيات التغيير المفاهيمي.

المصادر :

المصادر العربية :-

- أبو زينة , فريد كامل وعبد الله يوسف عابنة (2010) : مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى , ط 2 , دار الميسرة , عمان , الأردن
- المشهداني , عباس ناجي (2011): طرائق ونماذج تعليمية في تدريس الرياضيات , ط, دار اليازوري العلمية , عمان , الأردن
- الخزرجي , نصيف جاسم عبيد (2008) : أثر أنموذجي التعلم البنائي والتعلم التعاوني في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية والتفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات , أطروحة دكتوراه غير منشورة , جامعة بغداد / كلية التربية - ابن الهيثم , بغداد
- الخياط , ماجد محمد (2012) : أساليب القياس والتقويم في التربية , ط 1, دار الراية , عمان , الأردن
- الختاتنة , سامي محسن (2013) : دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية , ط 1, دار الحامد , عمان , الأردن
- حسن الجامع (2010) :تصميم التعلم , ط1, دار الفكر , عمان , الأردن
- جمهورية العراق , وزارة التربية , (1984) , نظام المدارس الثانوية
- زيتون , كمال عبد الحميد (2004) :تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية , ط 2 ,دار عالم الكتب , القاهرة , مصر
- رصوص , حسن رشاد (2011) : التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة , بحث منشور في مجلة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية ,المجلد (13) ,العدد 2
- عودة , أحمد سليمان (2002): القياس والتقويم في العملية التدريسية, ط5, دار الأمل , الأردن.

اثر أنموذج تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية في تحصيل مادة الرياضيات لطلاب الصف الثاني المتوسط.....

- علام , صلاح الدين محمود (2000) :القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسيته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ,ط1 , دارالفكر ,عمان ,الأردن
- عباس ,محمد خليل ومحمد مصطفى العبسي (2009) :مناهج وأساليب تدريس الرياضيات ,ط2, دار الميسرة ,عمان , الأردن
- السامرائي, فائق فاضل وعبد القادر إبراهيم (2004) : أثر استخدام أنموذج بوسنر في التغيير المفاهيم الرياضية والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط , بحث منشور في مجلة ديالى , جامعة ديالى , العدد 34
- ياسين , واثق عبد الكريم وزينب حمزة راجي (2012): المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية ,ط1 , دار الكتب والوثائق , بغداد , العراق .

المصادر الأجنبية :-

- Özkan, E.(2011). Misconceptions in radicals in high school mathematics , Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol.(15), p. 120-127, Retrieved on (4/1/2013) from:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811002394>
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., & Gertzog, W. (1982). A Accommodation of a scientific conception : Theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211-227.
- Yeo, Shelley & Others (1999): Changing Conception With AnIntelligent Tutor <http://Isn.Curtin.edu.ar>.
- Woods ,R.," A close – up look at how children Science Teaching for Understanding ", Journal of Educational Leadership ,Vol.(51),No. (5) ,P. 33 – 35, 1994.

الملاحق : -

ملحق (1)

تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار التشخيصي

الاسم:	الصف: الثاني المتوسط	الشعبة :	زمن الإجابة :

عزيزي الطالب: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يتكون الاختبار من (٢٠) فقرة، وكل فقرة تتكون من شقين، الشق الأول يمثل مفهوم يتبعه أربعة (بدائل) (أ- ب -ج- د)، يليها الشق الثاني والذي يشمل التفسير أو السبب الرياضي لاختيارك للإجابة الصحيحة في الشق الأول، حيث توجد أربعة تفسيرات أو أسباب تحمل أرقام 1, 2, 3, 4 ضع دائرة واحدة فقط لكل شق شقي الفقرة .

مثال توضيحي :

مكعب طول حرفه 10cm، فأن مساحته الجانبية تساوي :

أ. 40cm^2 ب. 400cm^2 ج. 1000cm^2 د. 100cm^2

وذلك لأن المساحة الجانبية للمكعب تساوي :

1. مجموع مساحتي القاعدتين.
 2. طول الحرف $\times$ نفسه .
 3. (طول الحرف $\times$ نفسه) $\times 4$.
 4. الطول $\times$ العرض $\times$ الارتفاع .
- حيث أن الأجابه الصحيحة في الشق الأول ب، فتوضع دائرة حول ب .
أما الشق الثاني فالسبب الرياضي الصحيح رقم 3، فتوضع دائرة حول 3.

مع تمنياتي لكم بالموفقية والنجاح

(1) المثلث المتساوي الأضلاع هو :

- أ. مثلث حاد الزوايا .
ب. مثلث قائم الزاوية .
ج. مثلث منفرج الزاوية .
د. مثلث مختلف الزوايا .
لأن :

(1) له زاوية قياسها 90° . (2) كل زواياه قياسها 60° .

(3) زواياه تكون مختلفة القياس . (4) له زاوية قياسها أكبر من 90° .

(2) حدد أي الأطوال مما يأتي يمكن أن يصنع منها مثلث قائم الزاوية

أ. 4cm , 6cm , 5cm . ب. 8cm , 10cm , 6cm .

ج. 9cm , 10cm , 2cm . د. 9cm , 8cm , 7cm .

لأن :

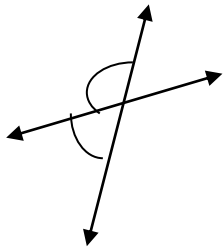
(1) طول الوتر = مجموع طولي ضلعيه القائمين .

(2) الوتر أصغر أضلاع المثلث طوياً .

(3) مربع طول الوتر = مجموع مربعي طولي ضلعيه القائمين .

(4) جذر طول الوتر = مجموع طولي ضلعيه القائمين .

(3) في الشكل المقابل الزاويتان $\angle 1$, $\angle 2$



أ. متقابلتان بالرأس . ب. متتامتان متجاورتان .

ج. متكاملتان متجاورتان . د. متتامتان .

1

لأنهما زاويتان :

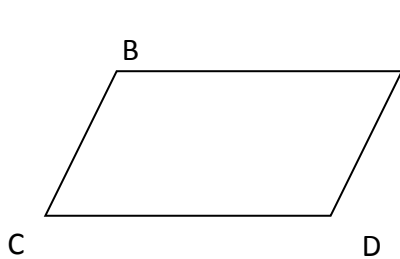
2

(1) لهما رأس مشترك وكل ضلع من أحدهما امتداد لضلع من الأخرى .

(2) لهما ضلع مشترك ويشكل الضلعان الغير مشتركين خط مستقيم .

(3) تشتركان بالرأس وضلع ويشكل الضلعان الباقيان زاوية قائمة .

(4) مجموع قياسهما يساوي 90° .



(4) في الشكل المقابل ABCD متوازي أضلاع فيه

$m\angle CBA = 110^\circ$ فإن $m\angle DAB$ يساوي : A

أ. 180° ب. 70°

ج. 110° د. 90°

لأن :

(1) فيه كل زاويتان متتاليتان متساويتان . (2) إحدى زواياه قائمة .

(3) فيه زاوية قياسها 180° . (4) فيه كل زاويتان متتاليتان متكاملتان

(5) العدد $\frac{-5}{2}$ على مستقيم الأعداد يمثل :



لأن :

(1) جميع الأعداد الواقعة على مستقيم الأعداد وعلى يمين الصفر تكون سالبة .

(2) توجد أعداد صحيحة على مستقيم الأعداد تقع بين العددين 1, 0.

(3) توجد أعداد على مستقيم الأعداد تقع بين العددين -2, -3.

(4) كلما تتجه من اليمين إلى اليسار يكبر العدد .

(6) المعين متوازي أضلاع :

أ. فيه ضلعان متجاوران متساويان . ب. أطوال أضلاعه متساوية وإحدى زواياه قائمة

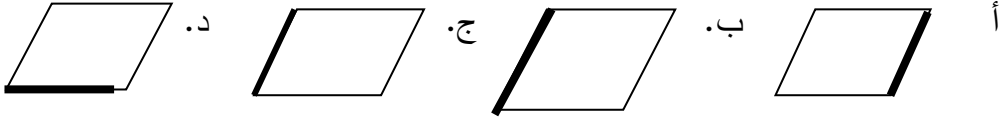
ج. فيه ضلعان متوازيان . د. إحدى زواياه قائمة .

لأن قطراه :

(1) متناصفان ومتطابقان . (3) متناصفان ومتعامدان .

(2) متناصفان وغير متعامدين . (4) متطابقان ومتعامدان .

(7) ارتفاع متوازي الأضلاع يمثل الجزء الغامق في أي شكل :



لأنه :

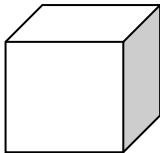
- (1) القطعة المستقيمة العمودية التي تصل بين احد رؤوس متوازي الأضلاع وقاعدته أو امتدادها.
- (2) يصل بين رأسين غير متتاليين في متوازي الأضلاع.
- (3) يصل بين رأسين متتاليين في متوازي الأضلاع .
- (4) يمثل قاعدة متوازي الأضلاع .

(8) أي العبارات الآتية صحيحة :

- أ. كل معين هو مربع .
 - ب. كل مستطيل هو مربع .
 - ج. كل مربع هو مستطيل .
 - د. كل معين هو مستطيل .
- لأن:

- (1) فيه كل ضلعان متجاوران متساويان .
- (2) قطراه متساويان .
- (3) إحدى زواياه قائمة .
- (4) قطراه ينصف كل منهما الآخر .

(9) سعة خزان ماء على شكل مكعب تعني :

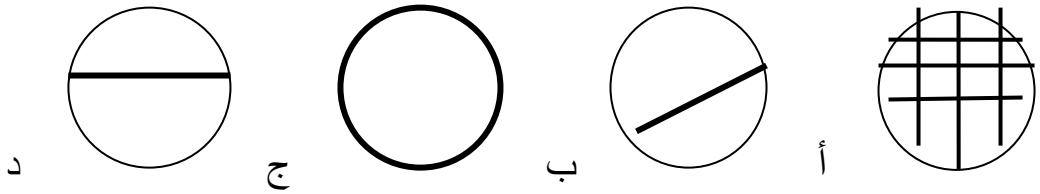


- أ. المساحة الجانبية .
- ب. حجم الخزان .
- ج. مساحة القاعدة .
- د. المساحة الكلية .

فتساوي سعة الخزان :

- (1) مكعب طول حرفه .
- (2) مساحة الوجه الواحد $4 \times$.
- (3) مساحة الوجه الواحد $6 \times$.
- (4) مربع طول حرفة .

10 (محيط دائرة يمثل الجزء الغامق في أي شكل :



لأن محيط الدائرة هو :

1) القطعة المستقيمة التي تصل بين مركز الدائرة وإحدى نقاطها .

2) طول الخط المنحني المغلق الذي تمثل نقاطه الدائرة .

3) القطعة المستقيمة التي تصل بين أي نقطتين من نقاط الدائرة .

4) عدد الوحدات المربعة التي تغطي الدائرة.

11) المسافة بين نقطتين تقترنان بعددين طبيعيين فرديين متتاليين على مستقيم الأعداد

تساوي :

أ. 2 ب. 1 ج. -2 د. -1

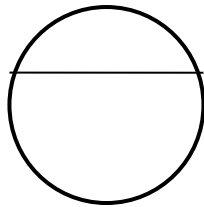
فإذا فرضنا العدد الأصغر هو x ، فإن العدد الثاني :

1) $x+1$ 2) $x-1$ 3) $x+2$ 4) $x-2$

12) مساحة دائرة قطرها 1cm تساوي :

أ. $\pi \text{ cm}^2$ ب. $\frac{1}{4} \pi \text{ cm}^2$

ج. $2\pi \text{ cm}^2$ د. $\frac{1}{2} \pi \text{ cm}^2$



حيث أن قانون مساحة الدائرة :

1) $r^2 \pi$ 2) $2r\pi$

3) $r\pi$ 4) $2r^2 \pi$

(حيث أن r تمثل نصف قطر الدائرة)

13) المستطيل قطراه :

أ. متطابقان ومتناصفان . ب. متطابقان ومتعامدان ومتناصفان .

اثر نموذج تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية في تحصيل مادة الرياضيات
لطلاب الصف الثاني المتوسط.....

ج.متعامدان ومتناصفان . د.غير متطابقان وغير متناصفان .

لأنه شكل رباعي :

(1) كل من زواياه قائمة .

(2) أطوال أضلاعه متساوية .

(3) كل زواياه قائمة و أضلاعه متطابقة .

(4) فيه ضلعين متقابلين متوازيين .

(14) ناتج $\frac{7}{3} + \frac{-7}{3}$ يساوي

أ. $\frac{3}{7}$ ب. 0 ج. -1 د. 1

لأن :

(1) العدد + نظيره الجمعي = 1

(2) العدد + نظيره الجمعي = -1

(3) العدد + نظيره الجمعي = 0

(4) العدد + نظيره الجمعي = مقلوب العدد

(15) أحد المضلعات التالية يعتبر مضلع منتظم :

أ. المستطيل . ب.مثلث المتطابق الضلعين .

ج.متوازي الأضلاع . د.المربع .

لأن :

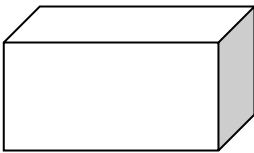
(1) فيه كل ضلعان متقابلان متطابقان وكل زاويتان متقابلتان متطابقتان .

(2) فيه ضلعان متطابقان يقابلان زاويتان متطابقتان .

(3) كل زواياه متساوية بالقياس وأضلاعه متطابقة.

(4) فيه كل ضلعان متقابلان متطابقان .

(16) أسم الجسم الذي أمامك هو



أ. مكعب . ب.شبه منحرف .

ج. متوازي الأضلاع . د.متوازي المستطيلات .

فأن مقدار ما يسعه يساوي

- (1) طول $\times$ العرض $\times$ الارتفاع .
(2) طول $\times$ العرض .
(3) $(\text{طول الضلع})^3$
(4) $(\text{طول} + \text{العرض}) \times 2$

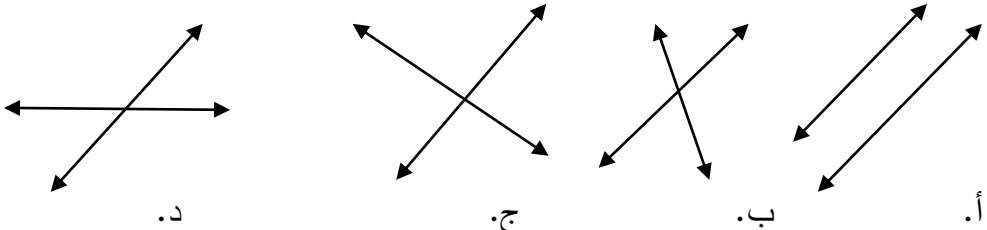
17) أي الأشكال الرباعية الآتية لا تمثل متوازي أضلاع

- أ. المربع .
ب. المعين .
ج. شبه المنحرف .
د. المستطيل .

لأنه شكل رباعي فيه :

- (1) ضلعان متقابلان متوازيان .
(2) ضلعان متجاوران متساويان في الطول .
(3) لأن أحد زواياه قائمة .
(4) أحد زواياه قائمة وفيه ضلعان متجاوران متطابقان .

18) حدد المستقيمان المتعامدان فيما يلي :



لأنهما :

- (1) يحددان زاوية منفرجة .
(2) لا يشتركان في أية نقطة .
(3) يحددان زاوية قائمة .
(4) يحددان زاوية حادة .
(19) قيمة $(-2)^3$ تساوي
أ. 6 .
ب. - 8 .
ج. - 6 .
د. 8 .

لأن :

- 1) مكعب العدد هو ثلاثة أمثال العدد.
- 2) الناتج هو حاصل ضرب الأس في الأساس .
- 3) ضرب العدد في نفسه ثلاث مرات .
- 4) مكعب أي عدد سالب هو عدد موجب .
- 20) متوازي المستطيلات فيه مساحة وجهين متجاورين هما 16cm^2 و 30cm^2 فان مساحة الجانبية تساوي
 - أ. 46cm^2
 - ب. 480cm^2
 - ج. 92cm^2
 - د. 960cm^2لأن المساحة الجانبية لمتوازي المستطيلات
 - 1) مجموع مساحات الأوجه الجانبية .
 - 2) حاصل ضرب مساحة وجهين متجاورين .
 - 3) مجموع مساحة وجهين متجاورين .
 - 4) (حاصل ضرب مساحة وجهين متجاورين) $\times 2$

خدمات الرعاية الاجتماعية

أ.د. شكرية رحمة محمد رميلي

ميادة أحمد الجدة

خدمات الرعاية الاجتماعية

أ.د. شكرية رحمة محمد رميلي

ميادة أحمد الجدة

المخلص

لقد أصبحت موضوعات الرعاية الأسرية من الموضوعات التي وجدت اهتماماً كبيراً على المستوى الأكاديمي والبحثي، وبمستوياتها الحكومي والأهلي، وتُعد هذه الدراسة نموذجاً على ذلك.

إذ تناولت هذه الدراسة (الرعاية الأسرية للأطفال مجهولي النسب، الضم أنموذجاً) المنظور التاريخي والتشريعي فضلاً عن المنظور القانوني لعملية الضم في العراق (بغداد حصراً)، مع التركيز على أهم الحقوق الشرعية والقانونية للأطفال مجهولي النسب والتعرف على أهم الأسباب المؤدية لوجود هذه الشريحة من الأطفال. وقد تناولت موضوع الرعاية الاجتماعية المتمثلاً بالإجراءات القانونية الواجب إتباعها عند القيام بالضم، مع الأخذ بدور الرعاية المؤسسية لدور الدولة، وتوضيح عمل الباحث الاجتماعي في دور الدولة للطفولة، ومحكمة الأحداث، فضلاً عن كشفها لأهمية الأسرة مع التطرق لأهم وظائفها الأساسية، والمشكلات التي يمكن أن تواجهها.

Abstract

The topic of familial care has become one of the topics that find great care as far as the academic and scholastic, the governmental and domestic levels are concerned. This study is only one.

This study (The Familial Care for Children of Unknown Parent - Inclusion as a Model), tackles historical, legislative as well as the legal perspective of the process of inclusion in Iraq (Baghdad in particular), with concentration on the most legislative and legal rights of children of unknown parents, and knowing the most important reasons for the existence of this section of children.

خدمات الرعاية الاجتماعية

المحور الأول: الإجراءات القانونية الواجب إتباعها عند الضم:

يُعد الضم إجراءً قانونياً تقوم به المحاكم يؤدي إلى انشاء علاقة الأبوة والبنوة بين أشخاص لم يرتبطوا بعضهم ببعض بطريقة طبيعية^(١). ويصبح الطفل عضواً دائماً في الأسرة التي قامت بعملية الضم. وقد عالج المشرع العراقي هذا الموضوع في قانون رعاية الأحداث، إذ أعطى الحق لكل الزوجين أن يتقدما بطلب مشترك إلى محكمة الأحداث لضم صغير يتيم الأبوين أن تحققاً من إن طالبي الضم عراقيين ومعروفين بحسن السيرة، عاقلان سليمان من الأمراض المعدية، وقادران على إعالة الصغير وتربيته على حسن النية^(٢)، ونجد إن المشرع اشترط تقديم الطلب من الزوجين من دون الإشارة إلى المدة التي مضت على زواجهما كما في القانون رقم (٦٤) لسنة ١٩٧٢، كذلك لم يشترط أن يكونا قادرين على الإنجاب، وهذا يعني أن من لديه أولاد تتوفر فيهم شروط الضم يستطيع تقديم الطلب في ذلك. وهذه نظرة إنسانية للطفل الذي فقد والديه ولم يعرف لهما مكاناً، فضلاً عن تهيئة المكان الملائم والمناسب للتربية الصالحة التي تحقق للصغير الابتعاد عن وسط الانحراف أو الضياع في المجتمع.

أما بالنسبة للمادة (٤٠) من قانون رعاية الأحداث فقد نصت على أن محكمة الأحداث تصدر قرارها بضم الطفل إلى الزوجين بصفة مؤقتة، ولفترة تجريبية أمدها ستة أشهر، ويقوم الباحث الاجتماعي بزيارة واحدة على الأقل في كل شهر للتحقق من رغبة الزوجين في ضم الصغير ومدى الرعاية التي يقومان بها ويقدم بذلك تقريراً مفصلاً إلى المحكمة^(٣). وفي حالة عدول الزوجين أو أحدهما في رغبته في ضم الصغير خلال فترة التجربة أو تبين لمحكمة الأحداث أن مصلحة الصغير غير متحققة في ذلك، في هذه الحالة عليها إلغاء قرارها بالضم وتسليم الصغير إلى مؤسسة اجتماعية معدة لهذا الغرض^(٤)، فإذا وجدت محكمة الأحداث بعد انتهاء فترة التجربة إن مصلحة الصغير متحققة برغبة الزوجين الأكيدة في ضمه إليهما، ففي هذه الحالة تصدر المحكمة قرارها النهائي بالضم^(٥)، وقد رتب المادة (٤٣) بعض الالتزامات على طالبي الضم وهي الإنفاق والإيصاء (السلفة الذكر)، بعد ذلك يتم الإقرار بنسب

(مجهول النسب) أمام محكمة الأحداث وفق قانون الأحوال الشخصية^(٦). إذ يعد ابناً لهما وفق أحكام قانون الأحوال الشخصية ونسبه صحيح فيرث الزوجين. أما جنسيته فيمكن أن تقرر بموجب قانون الجنسية لأنه قانون خاص، كما أن الاستثناء الوارد في المادة (٤٥) من قانون رعاية الأحداث يشير إلى أنه لا يكون اللقيط مسلماً ولا عراقياً إذا أثبتت بالأدلة والبينة القاطعة خلاف ذلك. بعدها يتوجب على محكمة الأحداث إرسال نسخة من القرار النهائي بالضم أو بالإقرار بالنسب إلى مديرية الجنسية والأحوال المدنية العامة لقيده في سجلاتها^(٧). وهنا يمكن ملاحظة بعض النقاط على قانون رعاية الأحداث رقم (٧٦) لسنة ١٩٨٣ مقارنة مع القانون السابق المرقم (٦٤) لسنة ١٩٧٢م، ولم يتطرق القانون إلى مسألة مهمة وهي حالة ظهور والد الطفل المضموم أو المقر له بالنسب أو أثبات بنوته في المحكمة المختصة، نجد أن حكم المادة (٦٠) من القانون السابق لا يصح في التطبيق (حيث إلغاء الضم)، كذلك لن يعالج القانون الجديد فيما إذا أصيب الزوج أو الزوجة بمرض عضال أو مرض عقلي أو حتى الطلاق مما يتعذر عليه الوفاء بالتزاماته.

المحور الثاني: الرعاية المؤسسية لدور الدولة:

تشير معظم الدراسات المتخصصة في الشؤون الاجتماعية والنفسية إلى أهمية السنوات الأولى من حياة الإنسان في تشكيل شخصية الفرد، وفقاً لمؤثرات بيئية وعائلية وذاتية^(٨). ويطلق على السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل اسم السنوات التكوينية^(٩). وقد اهتمت المجتمعات حديثاً برعاية الطفولة وتهيئة سبل التربية والتوجيه والتنشئة الاجتماعية السليمة. فمع بدايات القرن العشرين جاء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشر من كانون الأول من عام ١٩٤٨، والذي ذكرت فيه المادة (الخامسة والعشرون) أن (للأمومة والطفولة الحق في مساعدة ورعاية خاصتين)^(١٠)، كما أقرت الأمم المتحدة في ١٩٥٩/١٢/٢٠ إعلان حقوق الطفل، مستندة في ذلك إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، فضلاً عن

اعتماده من الجمعية العامة للأمم المتحدة وبالإجماع في ١٩٨٩/١١/٢٠، وأصبح قانوناً دولياً في أيلول ١٩٩٠^(١١).

لذا فإن مفهوم الرعاية الاجتماعية للأطفال في العراق والمتمثل في قانون الرعاية الاجتماعية ذي الرقم (١٢٦) لسنة ١٩٨٠، يقدم الرعاية للطفولة في مؤسسات اجتماعية (دور الدولة) من أجل تمكين الطفل من التكيف والتوافق مع عدد كبير من الأطفال الآخرين في جو ومناخ يختلف عن المعيشة في المنازل^(١٢)، إذ يخضع الأطفال إلى نظم موحدة وأساليب متميزة تتطلب تنظيمًا روتينياً بعيداً عن الحياة الأسرية داخل العائلة والتي تتميز بالفردية.

وتعد المؤسسة الاجتماعية نسقاً اجتماعياً مفتوحاً يعيش في حالة تفاعل دائم مع البيئة التي يوجد فيها ويسعى لتحقيق التوازن الديناميكي بين ما توفره له البيئة من موارد، وما يقدمه لها من مخرجات تتمثل في الأنشطة والخدمات^(١٣)، فالمؤسسة الاجتماعية وفقاً لتصور المدرسة البنوية الوظيفية يُنظر إليها بوصفها نسقاً مركباً، ووحدة تنظيمية تتكون من مجموعة أجزاء تتصف بالاستقلالية فيما بينها، إلا أنها تتشابك وتتربط في الوقت نفسه بمجموعة روابط داخلية تجعل كل وحدة بنائية فيها مرتبطة ببقية الوحدات الأخرى^(١٤)، وبهذا نجد مؤسسات رعاية الأيتام (مؤسسات غير ربحية) تنشأ بهدف مساعدة الأطفال الأيتام ومن هم في حكمهم، من خلال تقديم جميع الخدمات الممكنة لهم^(١٥)، وهي مؤسسات وضعتها الدولة كبديل لمن لا يجد أسرة تقوم برعايته أو العناية به^(١٦).

وقد عرفها حمدي السكري في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (بأنها مؤسسة تستقبل الأطفال اللقطاء أو الذين يتخلى عنهم آباؤهم، وتقوم برعايتهم، وهذه المؤسسات إما أن تكون حكومية أو مؤسسة خيرية تشرف عليها الجهات الحكومية المسؤولة بمديرية الشؤون الصحية ومديرية التضامن الاجتماعي)^(١٧)، فمؤسسات الرعاية الاجتماعية (دور الدولة) هي مؤسسات اجتماعية إيوائية تقوم برعاية الأطفال الصغار والأحداث (من الجنسين) الذين يعانون من حالات التفكك الأسري أو الانحلال، أما بسبب وفاة أحد الوالدين أو كليهما أو الطلاق أو العوق أو العجز أو

التوقيف أو السجن أو عدم أهلية أحد الوالدين أو كليهما^(١٨)، فضلاً عن مجهولي النسب، وتوفير أجواء سليمة لهم للتعويض عن الحنان العائلي الذي افتقدوه، وتجنب كل ما يشعرهم بأنهم دون الآخرين^(١٩).

شروط القبول في دور الدولة: يشترط فيمن يقبل في دور الدولة أن يكون:

١. عراقياً أو فلسطينياً مقيماً في العراق.
٢. فاقد الرعاية الأبوية أو أحدهما*.
٣. يعاني من مشاكل أسرية أو مجهول النسب أو متشرد ومن تقرر المحكمة المختصة أو أية جهة إدارية ذات اختصاص إيداعه هناك لمدة قصيرة أو طويلة^(٢٠).

تطبيقات دور الدولة: يُصنف الأطفال والصغار والأحداث داخل الدار وفقاً لأعمارهم ومستوياتهم الدراسية في ضوء الإمكانيات المتاحة في كل دار بما يؤمن تفاعلاً سليماً فيما بينهم، وهذا يكون حسب الجنس، إذ تكون الإناث في دور خاصة بها والذكور كذلك، ما عدا الأطفال دون سن السادسة، حيث يتم جمعهم في دار الأطفال سوياً^(٢١).

وهي ثلاثة أنواع:

أولاً: دور الدولة للأطفال: وهي مخصصة لرعاية الأطفال إلى حين إتمامهم السنة الرابعة من العمر.

ثانياً: دور الدولة للصغار: وهي مخصصة لرعاية الأطفال من السن الخامسة لحين إتمامهم الثانية عشر.

ثالثاً: دور الدولة للأحداث: وهي مخصصة لرعاية الأحداث في السنة الثالثة عشر لحين إتمامهم الثامنة عشر^(٢٢). ولكن يجوز تمديدتها إذا كان الشاب أو الشابة في الصف المنتهي من الدراسة الإعدادية.

وقد هدف المشرع إلى تأمين الرعاية الاجتماعية داخل (دور الدولة) لثلاثة فئات عمرية من الأطفال فاقد الرعاية، وقد جاءت هذه التصنيفات متلائمة مع نتائج البحوث العلمية في مجال التنشئة الحديثة والتربية المؤسسية للأطفال وفاقد الرعاية، لأنها جزء أساسي وضروري لعملية التشخيص والتنشئة^(٢٣).

الهدف من دور الدولة: تهدف دور الدولة إلى توفير للرعاية الاجتماعية بالنقاط الآتية:

١. توفير الرعاية الاجتماعية للأطفال الذين يعانون من حالات التفكك الأسري أو فقدان أحد الوالدين أو كليهما.
 ٢. توفير الأجواء الملائمة لهم لتعويضهم عن الحنان العائلي الذي افتقدوه.
 ٣. تجنب كل ما يشعرهم بأنهم دون الآخرين.
 ٤. تربيتهم اجتماعياً ونفسياً وتعليمياً، وتعميق القيم الإيجابية في شخصياتهم وأنماطهم السلوكية^(٢٤).
 ٥. استثمار أوقات الفراغ لديهم من خلال مناهج منظمة تؤكد صلتهم بالمجتمع.
 ٦. تنظيم النشاطات الثقافية والترفيهية وفعاليات التربية البدنية والفنية بالتعاون والتنسيق مع الجهات المختصة.
 ٧. إنشاء نادي ومكتبة (تحتوي كتباً مناسبة للصغار والأحداث).
 ٨. عرض الأفلام واستخدام الأشرطة الصوتية المرئية بصورة عقلانية^(٢٥).
- تنتهي علاقة الطفل أو الصغير أو الحدث في الحالات الآتية:**
- أ- زوال الأسباب التي استدعت دخول الدار بطلب تحريري مقدم من ولي أمره وبموافقة مكتب البحث الاجتماعي في الدار، ومصادقة الجهات العليا (مدير الدار، مدير مركز دور الدولة، مدير الرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة) عليه.
 - ب- ضمه إلى أسرة وفقاً للقانون.
 - ج- صدور قرار من المحكمة أو الجهة الإدارية التي قررت إيداعه.
 - د- إكماله سن الثامنة عشرة.
 - هـ- صدور قرار من الجهات العليا بناءً على توصية مكتب البحث الاجتماعي في الدار باقتراح من الباحث الاجتماعي المسؤول.
 - و- إذا تم قبوله في الأقسام الداخلية التابعة لمؤسسات أخرى^(٢٦).

وفي حالة عدم وجود من يرعى المستفيد خارج الدار بعد بلوغه السن القانوني لقطع علاقته بالدار لأي سبب كان يمكن أن يرفع الباحث الاجتماعي تقريراً يوضح فيه

حالة المستفيد ووضعه الاجتماعي والعائلي والظروف الصعبة التي تمنعه الخروج من الدار مع توصيته بعدم الممانعة من بقاءه في أحد الدور الإيوائية للعمل تطوعياً، والبقاء في الدار مع مراعاة وضعه الإنساني، ذلك الوضع الإنساني الذي يمنعه من إيجاد مأوى له غير الدار. فيؤخذ برأي الباحثة بعد موافقة الإدارة وعدم ممانعة رئيس القسم ومدير الرعاية الاجتماعية.

فضلاً عن ذلك تؤلف في كل دار لجان للمتابعة المدرسية برئاسة مدير الدار وعضوية باحثين اجتماعيين لغرض التعاون مع إدارات دور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس التي يدرس فيها المستفيد لمتابعة شؤونهم الدراسية وتجاوز معوقاتهم للوصول إلى أنسب السبل للنجاح ودمجهم بصورة طبيعية في المجتمع*.

المحور الثالث: الباحث الاجتماعي: Social Worker:

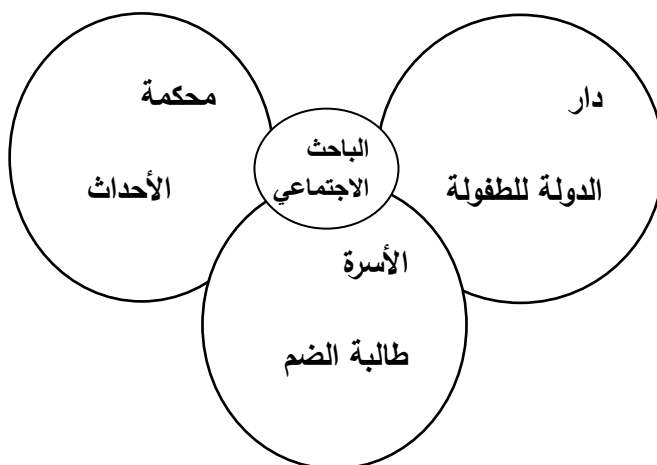
لقد اختلف العلماء والباحثون في تحديد مفهوم الباحث الاجتماعي باختلاف الآراء والمناهج، غير أن مصطلح الأخصائي الاجتماعي قد يتضمن عدة أسماء أخرى نجدها موجودة وحسب التصنيفات الوظيفية التي يقوم بها الباحث ويشغلها (الممارسون المهنيون كضباط المراقبة القضائية وأخصائي التنمية وأخصائي الجماعة والمشرف الاجتماعي)^(٢٧).

فهو الممارس المهني المؤهل علمياً ونظرياً في المعاهد أو المدارس المتخصصة لتعليم الأخصائي الاجتماعي الذي يمكن أن نطلق عليه اسم (Social Workers Professional)^(٢٨)، وعرفته الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، بأنه خريج كليات وأقسام علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية (بكالوريوس أو ماجستير) والذي يستخدم المعارف والمهارات التي اكتسبها من أجل خدمة المستفيدين، وقد يكون هؤلاء المستفيدين أفراداً (Individuals) أو أسراً (Families) أو جماعات (Groups) أو مجتمعات محلية (Communities) أو المجتمع بصفة عامة (Society)^(٢٩).

وعليه فإن الباحث الاجتماعي يقدم المساعدة من خلال عمليات محددة وعلاقات مترابطة بالشخص المبحوث وفي موقف الحاجة، وهذه العمليات تتكون من عدة طرق (Ways) للعمل في تتابع وبصورة منظمة ومتزامنة لتحقيق أغراض معينة، وهي تبدأ وعلى التوالي بالمقابلة والارتباط مع العميل (Engagement)، ثم الفهم والتشخيص (Assessment) الذي يعني التحديد، بعدها التخطيط للتدخل (Planning)، ومن ثم تحديد وسائل التنفيذ (Implementation)، ثم التدخل (Intervention) وأخيراً قياس آثار التغيير الناتجة عن التدخل وتقويمها (Evaluation Monitoring)^(٣٠). وإن دور الباحث الاجتماعي جزء من الهدف أو الغاية التي تسعى المؤسسة (النسق) إلى تحقيقه، وتحتوي المؤسسة (النسق البنائي) على أجزاء فرعية أخرى وهي وحدات بنائية سواء أكانت أفراداً متخصصين أو غير متخصصين كل له دوره، إذ تربطهم المؤسسة الأداة وفق نسق بنائي مترابط في الأنشطة والبرامج واتخاذ القرارات وضبط السلوك التنظيمي نحو تحقيق الأهداف العامة، فعمله يمكن وصفه على أنه سلسلة من المواقف المترابطة والمتسلسلة والمنظمة التي يكمل الواحد منها الآخر للوصول إلى النتائج المطلوبة والمرضية^(٣١)، إذ يعهد إليه في الغالب بعملية خدمة الفرد في حدود المؤسسة التي يعمل بها، مؤهلاته العلمية مع خبرته العملية لمدة مناسبة من الزمن تثبت نجاح عمله وأهمية دوره، ويمتاز برغبته في التعامل مع الأفراد أصحاب المشاكل وله رسالة إنسانية، ودور في مساعدة الأفراد وتحمل العمل الاجتماعي بروح الصبر^(٣٢)، بقصد توجيههم ومساعدتهم لتمكينهم من القيام بوظائفهم مع الاهتمام بنمو أعضاء الجماعة في إطار التفاعلات الجماعية^(٣٣).

نستخلص مما تقدم إن الباحث الاجتماعي* هو المهني والممارس الحاصل على التأهيل العلمي في العلوم الاجتماعية والنفسية التي تؤهله للعمل مع الشرائح ذات الاحتياجات الخاصة من المعاقين بدنياً وعقلياً، فضلاً عن الأيتام ومن هم في حكمهم والذي يكون عمله ضمن المؤسسة التي يعمل بها وفق أهداف وضمن دور محددة له معتمداً في عمله على دراسته وتحصيله العلمي فضلاً عن مؤهلاته الشخصية والفردية في التعامل مع الشرائح المحتاجة وضمن دوره المؤسسي. وهنا لابد من الإشارة إلى أن

دور الباحث الاجتماعي في عملية ضم طفل مجهول النسب لأسرة دور فعال وأساسي في مؤسسات الرعاية الاجتماعية (دور الدولة للأطفال) فضلاً عن عمله مع الأسرة طالبة الضم (في محكمة الأحداث)، إذ يعد الباحث الاجتماعي حلقة الوصل التي تربط الطفل مجهول النسب مع الأسرة طالبة الضم، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل المبين أدناه.



مخطط (١)

يوضح دور الباحث الاجتماعي في عملية ضم طفل مجهول النسب

إذ يتضح الترابط البنائي بين الأنساق الثلاثة، ويُعد الباحث الاجتماعي الذي يربط الأنساق مع بعضها، ففي دور الدولة للأطفال (التي تهدف إلى رعاية الأطفال والصغار والأحداث، وتوفير الأجواء السليمة لهم للتعويض عن الحنان العائلي الذي افتقدوه، وتجنب كل ما يشعرهم بأنهم دون الآخرين)^(٣٤)، وتحقيق الانسجام والوحدة بين المقيمين في الدار وخلق روح العائلة بينهم والقضاء على النعرات الانفصالية والعزلة والأنانية، والقيام بالدراسات والبحوث والمشاركة في وضع البرامج المختلفة بالاتفاق مع المسؤول الإداري^(٣٥).

ومن ضمن واجبات الباحث الاجتماعي في دور الدولة، ما يأتي:

١. يقوم الباحث الاجتماعي بفتح أضرارة للمستفيد تتضمن كل ما يتعلق به من وثائق فضلاً عن التقارير الدورية والفصلية الخاصة بكل مستفيد*.
 ٢. يقوم الباحث الاجتماعي بملاحظة ومراقبة سلوك المستفيد وإجراء المقابلات وتسجيل الملاحظات والمعلومات بعد انتهاء المقابلة، كذلك تسجيل ملاحظاته حول علاقة المستفيد بزملائه ومدى تعاونه وتكيفه في الدار^(٣٦).
 ٣. دراسة مسألة إلحاق الطفل بالأسرة ومتابعة وضعه فيها بعد ذلك.
 ٤. من ضمن مهام الباحث الاجتماعي قطع علاقة المستفيد (الصغير) من الدار في عدة حالات من ضمنها (في حالة ضمه إلى أسرة وفق القانون)^(٣٧).
- فدور الباحث الاجتماعي في دور الدولة للطفولة (٠-٤ سنوات) يكون بإشراف والتوجيه والمتابعة المباشرة، ولاسيما للأطفال (مجهولي النسب) اللقطاء إذ يتم استلامهم من مراكز الشرطة وفق كتاب رسمي يوضح فيه وضع الطفل (من حيث الملابس والأغطية وأغراضه الخاصة)، فضلاً عن المكان والحالة التي وجد فيها مع ذكر الوقت، فيتم أخذ الطفل بعد ذلك من قبل المربية المسؤولة لغرض تنظيفه وغسله وتغذيته وإجراء اللازم له، إذ يتم صرف الملابس والحليب - من المخزن - وكل ما يلزمه من احتياجات، ويتم عرضه على الطبيب الاختصاص لأخذ اللقاحات الخاصة والكشف عن وضعه الصحي وسلامته البدنية في أقرب مركز صحي للدار ليتم وضعه مع الرضع لحين استلامه من قبل أسرة طالبة للضم بأمر من المحكمة*.
- وهنا تنتهي مهمة الباحث الاجتماعي في دور الدولة لتبدأ مهمته في محكمة الأحداث، إذ يقوم الباحث الاجتماعي بزيارة الزوجين لمدة ستة أشهر وبمعدل زيارة واحدة على الأقل في الشهر، بعد ضم الطفل ولفترة تجريبية، ويتحقق من رغبتهما في ضمه ومدى الرعاية التي يقدمانها إليه، ويرفع ذلك بتقرير مفصلاً إلى المحكمة^(٣٨).
- وفي حالة شعور الباحثة الاجتماعية بأن مصلحة الصغير غير متوفرة تقوم بتقديم تقريراً إلى المحكمة بإلغاء الضم ويعاد تسليم الصغير إلى دار الدولة^(٣٩)، وحسب عمره لاتخاذ اللازم وبحسب ما تراه مناسباً له.

أما إذا وجدت الباحثة الاجتماعية إن مصلحة الصغير متحققة برغبة الزوجين الأكيدة في ضمه إليها، عندها تصدر المحكمة قرارها النهائي بضم الصغير إلى الزوجين واستكمال بقية الإجراءات.

وتأسيساً على ما تقدم يمكننا القول أن عمل الباحث الاجتماعي في مؤسسات الخدمة الاجتماعية يمثل العمود الفقري للعمل الاجتماعي، إذ يعتمد تقديم المساعدة وتحديدها ووضع الحلول اللازمة وفقاً لمناهج علمية مهنية دقيقة للأفراد والجماعات للنهوض بواقع المؤسسات الاجتماعية والخدمية المبتغاة في حدود ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه.

المصادر

- 1- Crisis Preganaacy agency; introduction to adoption, 2-9 p.3.
2. موسوعة القوانين الاجتماعية، تشريعات الرعاية الاجتماعية، ط ١، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٩٩، ص ٢٦٣.
3. المادة (٤٠) من قانون رعاية الأحداث.
4. المادة (٤١) من قانون رعاية الأحداث.
5. مضمون المادة (٤٢) من القانون نفسه.
6. مضمون المادة (٤٣) من القانون نفسه.
7. مضمون المادة (٤٦) من القانون نفسه.
8. د. دجلاس توم، مشكلات الأطفال اليومية، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٩٩م، ص ١٣.
9. د. سامي محمد ملحم، مشكلات طفل الروضة، ط ٢، الأردن، دار الفكر للنشر، ٢٠١٠، ص ٢٥.
10. غسان خليل، حقوق الطفل (التطور التاريخي منذ بدايات القرن العشرين)، بغداد، ٢٠٠٥م، ص ٣٨.
11. إعداد المحامية غالية رشيد البنشة، حقوق الطفل (بين القوانين الداخلية والاتفاقات الدولية)، ط ١، سورية، ٢٠١٠م، ص ٤٥.
12. تشريعات الرعاية الاجتماعية، مصدر سبق ذكره، ص ٨٧.
13. الأمانة العامة، الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية، دليل تحليلي لإدارة المؤسسة الاجتماعية، القاهرة، مطبعة جامعة الدول العربية، ١٩٩٢، ص ٥٣.
14. د. سامية مصطفى الخشاب، النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة، ص ١٣٠.
15. د. عدنان ياسين مصطفى، د. كريم محمد حمزة، واقع مؤسسات العمل الاجتماعي في العراق، بغداد، ٢٠٠٢م، ص ١٠.
16. عبد الله بن ناصر بن عبد الله السرحان، فضل كفالة اليتيم، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠١م، ص ٨. p.d.f.

١٧. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، حمدي السكري، دار المعرفة المصرية، ٢٠٠٠، ص ٤٠٣، ٤٣٨.
١٨. آمال محمد أحمد المهنا، الرعاية الاجتماعية لمستفيدي دور الدولة بين الواقع والطموح، رسالة ماجستير، ١٩٩٨، ص ٨٥.
١٩. قانون الرعاية الاجتماعية رقم (١٢٦) لسنة ١٩٨٠، مادة ٢٩، فقرة أولاً.
٢٠. وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، دليل العمل في دور الدولة، نظام رقم (٥) لسنة ١٩٨٦، ص ٥٢.
٢١. د. عبير مهدي محسن، ورقية نجم محمد، الرعاية الاجتماعية المؤسسية للأيتام، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، العراق، (بحث)، ٢٠٠٤م، ص ٨.
٢١. د. أحمد كمال أحمد، الخدمة الاجتماعية، مطبعة الثقافة، القاهرة، ١٩٧٦، ص ١٤٧.
٢٢. الفقرة (أولاً) من المادة (ثالثاً) من دليل العمل في دور الدولة، ص ٥١.
٢٣. غالب حسن الشابندر، نحو برنامج لتأهيل اليتيم في العراق، العراق، دار ومكتبة عدن، ٢٠١٣م، ص ١٠.
٢٤. المادة (العاشرة) (من نظام دور الدولة)، مصدر سبق ذكره، ص ٥٣-٥٤.
٢٥. أستاذ محروس محمود حليفة، ود. إبراهيم بيومي مرعي، إتجاهات الرعاية الاجتماعية ومداخلها المهنية، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ١٩٨٣م، ص ١٢٢.
٢٦. د. عبد الناصر عوض أحمد وآخرون، ط ١، اسم المطبعة غير موجود، ١٩٩٧، ص ٣٤٩.
٢٧. معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، إدارة العمل الاجتماعي، ١٩٨٣، ص ٢٠٦.
٢٨. الأستاذ محروس محمود و د. إبراهيم بيومين مصدر سبق ذكره، ص ١١٨.
٢٩. د. أحمد كمال أحمد، مناهج الخدمة الاجتماعية في المجتمع الإسلامي، ج ١، مصر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٧٧، ص ١٩٧٣، ص ١٩٣.

٣٠. د. عبد الجبار عريم، فن الخدمة الاجتماعية، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٦٨، ص ٥٥.
٣١. الأستاذة بهيجة أحمد شهاب، المدخل إلى الخدمة الاجتماعية، دار الكتاب للطباعة، جامعة الموصل، ط ٢، ١٩٨٢، ص ٤١.
٣٢. المادة (٢٩/أولاً) من الباب الثالث لنظام دور الدولة، إعداد قسم دور الدولة، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.
٣٣. د. اقبال محمد بشير و د. اقبال إبراهيم مخلوف، الاعتبارات النظرية لممارسة الخدمة الاجتماعية في العمل مع الأفراد، مطبعة المكتب الجامعي الحديث، مصر، ١٩٩٣، ص ٢٧.
٣٤. آمال المهنا، الرعاية الاجتماعية لمستفيدي دور الدولة بين الواقع والطموح، (رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٩٨، ص ١٨).
٣٥. د. إحسان محمد الحسن والأستاذة بهيجة أحمد شهاب، خدمة الجماعة، بغداد، مطابع التعليم العالي، ١٩٩٠م، ص ٤٦١ وصفحات أخرى.
٣٦. الفقرة (أولاً/ب) من المادة (العاشرة)، قانون الرعاية الاجتماعية.

الهوامش :

(1) Crisis Preganaacy agency; introduction to adoption, 2-9 p.3.

(2) موسوعة القوانين الاجتماعية، تشريعات الرعاية الاجتماعية، ط ١، بغداد، دار

الشؤون الثقافية العامة، ١٩٩٩، ص ٢٦٣.

(3) المادة (٤٠) من قانون رعاية الأحداث.

(4) المادة (٤١) من قانون رعاية الأحداث.

(5) مضمون المادة (٤٢) من القانون نفسه.

- (٦) مضمون المادة (٤٣) من القانون نفسه.
- (٧) مضمون المادة (٤٦) من القانون نفسه.
- (٨) د. دجلاس توم، مشكلات الأطفال اليومية، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٩٩م، ص ١٣.
- (٩) د. سامي محمد ملحم، مشكلات طفل الروضة، ط ٢، الأردن، دار الفكر للنشر، ٢٠١٠م، ص ٢٥.
- (١٠) غسان خليل، حقوق الطفل (التطور التاريخي منذ بدايات القرن العشرين)، بغداد، ٢٠٠٥م، ص ٣٨.
- (١١) إعداد المحامية غالية رشيد البنشة، حقوق الطفل (بين القوانين الداخلية والاتفاقات الدولية)، ط ١، سورية، ٢٠١٠م، ص ٤٥.
- (١٢) تشريعات الرعاية الاجتماعية، مصدر سبق ذكره، ص ٨٧.
- (١٣) الأمانة العامة، الإدارة العامة للشؤون الاجتماعية، دليل تحليلي لإدارة المؤسسة الاجتماعية، القاهرة، مطبعة جامعة الدول العربية، ١٩٩٢م، ص ٥٣.
- (١٤) د. سامية مصطفى الخشاب، النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة، ص ١٣٠.
- (١٥) د. عدنان ياسين مصطفى، د. كريم محمد حمزة، واقع مؤسسات العمل الاجتماعي في العراق، بغداد، ٢٠٠٢م، ص ١٠.
- (١٦) عبد الله بن ناصر بن عبد الله السرحان، فضل كفالة اليتيم، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠١م، ص ٨. p.d.f.
- (١٧) معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، حمدي السكري، دار المعرفة المصرية، ٢٠٠٠م، ص ٤٠٣، ٤٣٨.
- (١٨) آمال محمد أحمد المهنا، الرعاية الاجتماعية لمستفيدي دور الدولة بين الواقع والطموح، رسالة ماجستير، ١٩٩٨م، ص ٨٥.
- (١٩) قانون الرعاية الاجتماعية رقم (١٢٦) لسنة ١٩٨٠م، مادة ٢٩، فقرة أولاً.

* للاستزادة الإطلاع على الفقرة ثانياً من المادة الخامسة، الفصل الثالث، شروط القبول في دور الدولة، نظام دور الدولة.

(٢٠) وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، دليل العمل في دور الدولة، نظام رقم (٥) لسنة ١٩٨٦، ص ٥٢.

(٢١) تشريعات الرعاية الاجتماعية، مصدر سبق ذكره، ص ٧٨.

(٢٢) د. عبير مهدي محسن، ورقية نجم محمد، الرعاية الاجتماعية المؤسسية للأيتام، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، العراق، (بحث)، ٢٠٠٤م، ص ٨.

(٢٣) د. أحمد كمال أحمد، الخدمة الاجتماعية، مطبعة الثقافة، القاهرة، ١٩٧٦، ص ١٤٧.

(٢٤) الفقرة (أولاً) من المادة (ثالثاً) من دليل العمل في دور الدولة، ص ٥١.

(٢٥) غالب حسن الشابندر، نحو برنامج لتأهيل اليتيم في العراق، العراق، دار ومكتبة عدن، ٢٠١٣م، ص ١٠.

(٢٦) المادة (العاشرة) (من نظام دور الدولة)، مصدر سبق ذكره، ص ٥٣-٥٤.

* ملاحظاتي الخاصة من خبرتي المهنية في دور الدولة.

(٢٧) أستاذ محروس محمود حليفة، ود. إبراهيم بيومي مرعي، إتجاهات الرعاية الاجتماعية ومداخلها المهنية، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ١٩٨٣م، ص ١٢٢.

(٢٨) د. عبد الناصر عوض أحمد وآخرون، ط ١، اسم المطبعة غير موجود، ١٩٩٧، ص ٣٤٩.

(٢٩) معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، إدارة العمل الاجتماعي، ١٩٨٣، ص ٢٠٦.

(٣٠) الأستاذ محروس محمود و د. إبراهيم بيومين مصدر سبق ذكره، ص ١١٨.

(٣١) د. أحمد كمال أحمد، مناهج الخدمة الاجتماعية في المجتمع الإسلامي، ج ١، مصر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٧٧، ص ١٩٧٣، ص ١٩٣.

(٣٢) د. عبد الجبار عريم، فن الخدمة الاجتماعية، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٦٨، ص ٥٥.

(٣٣) الأستاذة بهيجة أحمد شهاب، المدخل إلى الخدمة الاجتماعية، دار الكتاب للطباعة، جامعة الموصل، ط ٢، ١٩٨٢، ص ٤١.

* يطلق مصطلح (الباحث الاجتماعي) في العراق على الأخصائي.

(٣٤) المادة (٢٩/أولاً) من الباب الثالث لنظام دور الدولة، إعداد قسم دور الدولة، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.

(٣٥) د. اقبال محمد بشير و د. اقبال إبراهيم مخلوف، الاعتبارات النظرية لممارسة الخدمة الاجتماعية في العمل مع الأفراد، مطبعة المكتب الجامعي الحديث، مصر، ١٩٩٣، ص ٢٧.

* يطلق اسم (مستفيد) على المشمولين بالخدمة الاجتماعية ونزلاء المؤسسات الاجتماعية ونزلاء المؤسسات الاجتماعية الإيوائية خاصة.. للاستزادة أنظر: آمال المهنا، الرعاية الاجتماعية لمستفيدي دور الدولة بين الواقع والطموح، (رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٩٨، ص ١٨).

(٣٦) د. إحسان محمد الحسن والأستاذة بهيجة أحمد شهاب، خدمة الجماعة، بغداد، مطابع التعليم العالي، ١٩٩٠م، ص ٤٦١ وصفحات أخرى.

(٣٧) الفقرة (أولاً/ب) من المادة (العاشرة)، قانون الرعاية الاجتماعية.

* ملاحظات الباحث الخاصة من خبرته العملية والمهنية في دور الدولة للصغار.

(٣٨) قانون رعاية الأحداث، مصدر سبق ذكره، المادة (٤٠).

(٣٩) القانون نفسه، المادة (٤٢).

**الكفاية الانفعالية الاجتماعية لدى الطلبة
المتميزين واقرانهم**

أ.د. بثينة منصور الحلو

اوراس حميد ادريس جاسم

الكفاية الانفعالية الاجتماعية لدى الطلبة المتميزين وقرانهم

أ.د. بثينة منصور الحلو

اوراس حميد ادريس جاسم

الفصل الاول

اولاً : مشكلة البحث

تعدُّ شريحة الطلاب شريحة مهمة في بناء البلد و تقدمه و مع اهمية هذه الشريحة في تقدم المجتمع الا اننا نجد ان هذه الشريحة و لاسيما الطلاب المتميزين منهم لا يقدم لها الاهتمام الكافي و المرضي من القائمين على العملية التعليمية .

و تهتم مؤسسات التربية كثيرا بتنمية الجانب المعرفي لدى الطلاب في العملية التعليمية تدريسا و تقويما , و قلما تعطي اهتماماً بشكل مباشر او منظم لتنمية المهارات و المكونات المتعلقة بالجوانب الانفعالية و الاجتماعية في شخصية الطالب , عبر خطوات اجرائية منظمة او برامج تدريبية تجعلهم قادرين على التفاعل بشكل سوي بعضهم مع بعض (مسلم , ب . ت , ص ١) .

كما ان ضعف مهارات الكفاية الانفعالية الاجتماعية , امر شائع جدا بشكل يؤدي الى سوء فهم الافراد لا انفسهم و لبعضهم البعض , و التوجس من الاخر , و الشك فيه , و التعالي عليه , و الرغبة في اقصائه , و عدم قبول الاختلاف , فضلا عن شيوع العدوانية و التحيز , و عدم التعاطف و الوعي الاجتماعي و ضعف الرقابة الذاتية , وتنشوه الضمير (Boyatzis , 2002 , 75 – 79)

وعلى الرغم من ان هذه المظاهر السلوكية السلبية , قد ترجع في جزء كبير منها الى خلل في اساليب التنشئة الوالدية المبكرة للأطفال منذ الطفولة , او ضغط جماعة الاقران, او التأثيرات السلبية لوسائل الاعلام , الا ان جزء من المسؤولية يعود الى ضعف دور المؤسسات التعليمية في التربية الاجتماعية للطلاب , و تنمية مهارات

الكفاية الانفعالية الاجتماعية لديهم , بشكل يتيح له التصرف بشكل فعال و ملائم اجتماعيا , و كفاء و منضبط من الناحية الانفعالية و الاجتماعية (Celene & Others , 2007 , p. 73) و من المفترض ان واحدا من اهم العوامل التي تجعل المؤسسات التعليمية لا تُغير هذا الجانب - من نمو شخصية طلابها - اهتماما كافيا , هو ضعف تأهيل المدرس و اعداده و إلمامه بمفاهيم و اساليب و الخطوات الاجرائية لتنمية هذه الجوانب في شخصية الطالب . فضلا عن كون بعض الطلاب يمثلون نماذج سلبية , تعمل بشكل مخالف لما ينبغي ان يكون عليه مستوى تمثلهم لهذه الكفاية الانفعالية الاجتماعية (Boyatzis , 2002 , p. 651) .

ثانياً : أهمية البحث

سعت الامم جاهدة الى الكشف عما لديها من ثروات و استغلال ما تكتشفه لمواجهة الانفجار الهائل في حجم المعرفة الانسانية الي يشهدها عصرنا هذا من خلال الوصول الى حلول للظواهر التي تؤرق البشرية و تمهيد الطرق لتحسين الاوضاع الانفعالية و الاجتماعية عن طريق فهم الظواهر , و احكام ضبطها , يمثل خير دليل على صحة هذا الفهم (كرامة , ١٩٩٤ , ص ١٩-٢٠) . اذ يفترض ان يكون الفرد اكثر متوافقا و متكيفا مع نفسه و بيئته الاجتماعية كلما تقدم في العمر , و يتمثل هذا التكيف و التوافق في عدد من الجوانب التي لا يمكن ان تشكل ما يطلق عليه بمستوى النضج الانفعالي و الاجتماعي التي تمثل مستوى نضج و تكيف في ضوء المواقف التي يتعامل فيها الفرد مع الاخرين سواء أكانوا كبارا ام اقرانا من فئة عمره . و الدراسات التي تناولت موضوع الكفاية الانفعالية الاجتماعية استخلصت لها ابعادا تتعلق بخصائص شخصيته و اخرى تتعلق بدرجة التوافق التي يبديها الفرد في المواقف الانفعالية و الاجتماعية (Boytzis , 2005 , p. 25) .

ولقد زاد الاهتمام بدراسة الكفايات و استحوذت على اهتمام عدد كبير من التربويين , اذ قامت عليها حركة تربوية جديدة تدعى " حركة التربية القائمة على الكفايات " , و

ضمن هذا الاطار يؤكد عددٌ من الباحثين امثال (سعادة , ١٩٩١) على ذلك بقوله " تعدُّ حركة اعداد الطالب و تدريبيه على اساس فكرة الكفايات من أعظم الانجازات التربوية المعاصرة " (سعادة , ١٩٩١ , ص ١١٣)

وقد ذكر تايلور (١٩٩٧) ان القدرة على معالجة و ادارة الحالات العاطفية و الاجتماعية هي القدرة على الاعتراف بالوجود (تايلور و تايلور , ١٩٩٧ , ص ١٦٧).و تصف (سعاد , ٢٠٠٧) الكفاية الوجدانية - الاجتماعية هي ناشئة عن المرور بخبرة ما , تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ , فتشكل مكوناً مندمجاً بينهما , في ظل العمليات المعرفية و المعالجة و التخزين لها , فيترتب عنها الشعور بالذات و ادارة الانفعالات و ضبطها و امتلاك مهارات التعاطف عبر قراءة الرسائل الانفعالية غير المنطوقة , فضلاً عن تحفيز ذاته و مواجهة العقبات بمرونة و التواصل مع الاخرين في ظل مهارات الاتصال , مما يكسب الفرد لغة مرنة ايجابية مستقلة تسهم في التفاعل و النجاح في الحياة (سعاد , ٢٠٠٧ , ص ٤٤) .

و يرى جولمان (١٩٩٨) ان الكفاية الانفعالية - الاجتماعية توضح كيفية توظيفنا لمهارات الذكاء الانفعالي و الاجتماعي المتمثلة بالوعي الانفعالي للذات و ادارة العلاقات الشخصية و هذه تعد مهارات اساسية في حياة الفرد , فمثلا التعامل مع الاخرين بشكل جيد يعدُّ فرعاً من الكفاية الانفعالية - الاجتماعية بحسب بويتزس (Boyatzis , 2002 , pp9- 12)

و يضيف جولمان ان الكفاية الانفعالية الاجتماعية تتكون من نظامين هما : نظام معرفي , و نظام انفعالي , اذ يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد حول الانفعالات , في حين يعزز النظام الانفعالي القدرة المعرفية . و يرى جولمان ان لدى الفرد عقليين هما : العقل الانفعالي و العقل المنطقي , و بينهما تنسيق متطور و منتظم , اذ ان المشاعر و الأحاسيس ضرورية للتفكير , و التفكير ضروري للمشاعر و الاحاسيس (حسن , ٢٠١٣ , ص ٢٧) .

ثالثاً : أهداف البحث

١- قياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية الانفعالية لدى الطلبة المتميزين .

- ٢- قياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية لدى الطلبة " العاديين " .
- ٣- تعرف دلالة الفرق في الكفاية الانفعالية الاجتماعية بين الطلبة المتميزين و اقرانهم " لعاديين "
- رابعاً : حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالطلبة المتميزين و اقرانهم " العاديين " في مدينة الديوانية و لمرحلة الاعدادية , و لكلا الجنسين (الذكور و الاناث) .

خامساً : تحديد المصطلح

الكفاية الانفعالية الاجتماعية : بعد وجداني يتمثل في الوعي الانفعالي و التواصل مع الآخرين و ادارة الذات و الفهم المتبادل للمشاعر الوجدانية , و تكوين علاقات مُرضية مع الآخرين , اذ يكون الفرد مستمعا جيدا لهم , و قادرا على تعرف اهتماماتهم و تقدير مشاعرهم و تفهمها , و تنطوي على اربعة جوانب هي :الوعي و الانفعالي الاجتماعي و ادارة الذات و العلاقات (Boyatzis , 2002 , p. 67 – 69) .

الفصل الثاني

مفهوم الكفاية

ان مفهوم الكفايات من المفاهيم الحديثة نسبيا – في مجال التربية و التعليم , اذ تم تناوله لأول مرة في الخمسينيات من القرن الماضي عندما بدأ التربويون في الولايات المتحدة الامريكية يركزون على ما يتمتع به الفرد من صفات و مهارات و معارف و اتجاهات كأساس للمدرسين و الطلاب في دراستهم (يوسف , ١٩٩٤ , ص ٨٥) .

نظرية الكفاية الانفعالية – الاجتماعية لبويتزس (Boyatzis , 2002) " S . E .

" C . T

يعد العالم السلوكي الأمريكي (Boyatzis , 2002) , أول من أشار إلى مفهوم الكفاية الانفعالية الاجتماعية (Social – Emotional Competence) و ذلك في نهاية السبعينيات من القرن الماضي , ولكن ظل هذا المفهوم من دون تحديد دقيق بغض النظر عن المقالات و الدراسات التي تناولته بالبحث.

وفي عام (2000) ظهر من اهتم به من جديد اذ نشر بويتزس عدد من الأبحاث و الدراسات في جامعة شيكاغو و جامعة المحيط الهادئ في الولايات المتحدة الامريكية. وقد اوضح ان الذكاء الانفعالي و الذكاء الاجتماعي مترابطان و ان كل منهما مكمل للآخر ولا يكون الفرد واعياً انفعالياً ما لم يكن واعياً اجتماعياً , ولا تكون لديه إدارة لذاته ما لم تكن لديه إدارة لعلاقاته و العكس صحيح .

وقد أجرى عدداً من الدراسات و الابحاث المكثفة توصل في النهاية الى ان الكفاية الانفعالية الاجتماعية تمثل الدمج بين مهارات الذكاء الانفعالي و مهارات الذكاء الاجتماعي , و قد اوضح بويتزس ان الكفاية الانفعالية الاجتماعية هي :مجموعة من القدرات الانفعالية و المهارات الاجتماعية التي يستعملها الفرد لتسيير حياته (Boyatzis , 2005 , p.15) .

و بين بويتزس ان هذه الكفاية مهمة لتسيير حياة الفرد و السيطرة على انفعالاته و دوافعه , و عن طريقها يحدد ذاته و أين هو و يرسم في ضوء ذلك خطته و أفكاره والوسائل التي تؤدي إلى تحقيقها و كذلك النتائج المترتبة على ذلك و عن طريقها يحدد اتجاه و طبيعة علاقاته الشخصية (Boyatzis , 2002 , p.43) .

اذ ان الفرد الواعي انفعالياً تكون لديه علاقات جيدة مع اقرانه و أفراد مجتمعه . و قد أوضح بويتزس ان الكفاية الانفعالية - الاجتماعية مهمة لتحقيق الصحة النفسية و التوافق النفسي و الاجتماعي .

و أوضح بويتزس ان الأفراد مرتفعي الكفاية الانفعالية - الاجتماعية الطارئة و المشاركة في الأنشطة الاجتماعية و اكثر انفتاحاً مع الآخرين . و يمكن إيجاز الخصائص في أربعة عناصر هي :

١-المعرفة.

٢-الرغبة .

٣-فطنة انفعالية و اجتماعية .

٤-انشطة جديدة قابلة للتكيف .

أما الأفراد ذوي الكفاية الانفعالية – الاجتماعية المنخفضة فيعانون من الشعور بالنقص و عدم الكفاءة و يقللون من شأن أنفسهم و لا يستطيعون مقاومة القلق الناجم من أحداث الحياة اليومية و ضغوطها و يبعثون عن المساعدات النفسية (Boyatzis & others , 2000 , p.172).

و يرجع الاهتمام بمهارات الكفاية الانفعالية – الاجتماعية الى كونها عاملاً مهماً في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد , مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة , و التي تعد في حالة اتصافها بالكفاية من عوامل التوافق النفسي على المستويين الشخصي والاجتماعي (Boyatzis , 2002 , p. 17) .

و تشير الادلة النظرية و الواقعية , الى ان هناك حد ادنى من مستويات التفاعل الاجتماعي ينبغي ان تتوافر لكل شخص , فاذا حُرِمَ منه يصبح اقرب الى الشعور بالوحدة النفسية و يهدد توافقه النفسي " و ان انخفاض الكفاية الانفعالية – الاجتماعية يؤدي الى فشل الحياة الشخصية و الاجتماعية , و تكرار الضغوط و المشاق , و فشل العلاقات المتبادلة بين الاشخاص " (جولمان , ٢٠٠٠ , ص ١٦٥) .

و يعرف بويتزس (Boyatzis , 2003) الكفاية الانفعالية – الاجتماعية على انها " نسق من المهارات المعرفية و الوجدانية و السلوكية , و التي تُيسر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية او الشخصية او كليهما معا , و تساهم في تحقيق قدر ملائم من الفعالية و الرضا في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين " . و تنعكس مظاهر الكفاية الانفعالية الاجتماعية في كافة صور التواصل الاجتماعي كافة و ادارة الذات و حل المشكلات الاجتماعية و الانفعالية و التوافق النفسي الاجتماعي للفرد .

و قام العالم السلوكي الامريكي (Boyatzis , 2002) بدراسات عديدة توصل عن طريقها الى صياغة هذه النظرية , اذ اوضح ان الكفاية الانفعالية – الاجتماعية تتكون من اربعة ابعاد او مجالات هي الوعي الانفعالي و ادارة الذات و الوعي الاجتماعي و ادارة العلاقات (Boyatzis , 2002 , p.86) .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً- مجتمع البحث (Research Population):

يحدد مجتمع البحث الحالي بطلاب المرحلة الثانوية من الطلبة المتميزين و اقرانهم العاديين في مركز مدينة الديوانية و لكلا الجنسين للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤ م) , أذ بلغ مجموع الطلاب العاديين (١٣٦٢٦) للمدارس الثانوية بواقع (٦٥١٩) من الذكور و (٧١٠٧) من الإناث و المتميزين (٥٨٩) بواقع (٣٠٢) من الذكور و (٢٨٧) من الإناث.

ثانياً - عينة البحث Research Sample

اعتمدت الباحثة في تحديد حجم عينة البحث الحالي على المعيار الذي وضعه ننلي (Nunnally, 1967) (العبودي , ٢٠١٢ , ص ١٩٨), وعلى أساس ذلك اعتمدت الباحثة في اختيار عينة بحثها على الطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي , اذ تم اختيار (٦٠٠) طالب و طالبة من (٤) اعداديات في مدينة الديوانية موزعين بالتساوي على وفق متغير النوع بواقع (٣٠٠) ذكور و (٣٠٠) من الإناث بالنسبة للمدارس الطلبة المتميزين وكذلك بالنسبة للعاديين , وجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١)

عينة البحث التطبيقية موزعة على وفق نوع المدرسة و اعداد الطلاب

ت	اسم المدرسة	نوع المدرسة	اعداد الطلاب
١-	إعدادية الكوثر للبنات	طالبات عاديات	١٥٠
٢-	الإعدادية المركزية للبنين	طلاب عاديين	١٥٠
٣-	إعدادية المتميزين للبنين	طلاب متميزين	١٥٠
٤-	إعدادية المتميزات للبنات	طالبات متميزات	١٥٠
المجموع			٦٠٠

ثالثاً- أدوات البحث : Research Instruments :

تعرف انستازي (Anastasiy-1978) فتعرف أداة القياس بأنها طريقة موضوعية ومقننة لقياس عينة من السلوك في موقف ما (أبو جادو، ٢٠٠٣، ٣٩٨).

١- تحديد متغير الكفاية الانفعالية الاجتماعية :

بعد الاطلاع على نظرية الكفاية الانفعالية الاجتماعية التي وضعها بويتزس (Boyatzis, 2002) لاعتماد اياه في قياس هذا المتغير بوصفه اطاراً نظرياً في البحث الحالي.

٢- اعداد فقرات مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية :

لغرض اعداد فقرات مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس التي اعدت لهذا الغرض و منها مقياس جولمان و مقياس بويتزس وكذلك اطلعت على الادبيات و الدراسات السابقة ، قامت الباحثة بصياغة و اعداد (٧٢) فقرة مستعينة بالمقاييس و الدراسات السابقة و الاطار النظري المعتمد في هذا البحث توزعت على مجالات المقياس و هي الوعي الانفعالي (١٧) فقرة ، ادارة الذات (١٨) فقرة ، الوعي الاجتماعي (١٨) فقرة ، و ادارة العلاقات (١٩) فقرة . اما فيما يتعلق في تتدرج الاستجابة فقد صمم مقياس متغير الكفاية الانفعالية الاجتماعية على وفق طريقة (ليكرت) في القياس وذلك بأختيار تتدرج الاستجابة الرباعي الذي يتراوح من أقصى درجة انطباق الفقرة والذي يمثل رقم (٤) الى أقصى عدم انطباق الفقرة والذي يمثل رقم (١) علماً ان بعض الفقرات ايجابية و الاخرى سلبية .

• عرض الاداة على الحكماء

بعد ان تمت صياغة تعليمات المقياس و اعداد فقرات البالغة (٧٢) فقرة ، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس ، يُعدُّ فحص الفقرات فحصاً منطقياً من الخبراء ضرورياً للتثبت من مدى مطابقة شكلها الظاهري للسمة التي أعدت لقياسها (الكبيسي، ٢٠٠١، ص ١٧).

وقد حصلت الموافقة على (٦١) فقرة ، اذ حصلت على نسبة ٨٠ % فأعلى، ماعدا الفقرات التي تحمل الرقم (٣١'٢٩'١٢'١١'٦٤,٢'٣١'٢٩'١٢'١١'٢) ، اذ كانت نسبة موافقتهم ٧٠ % فاقل، و بذلك تم استبعادهما من المقياس .

٧- استخراج القوة التمييزية

كان الهدف من هذا الاجراء هو التحليل لفقرات مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية ، واستخراج الصدق التمييزي لها عبر حساب القوة التمييزية (ITEDISCRIMINATION) لفقرات هذا المقياس ، و يقصد بالقوة التمييزية للفقرة ، هو مدى قدرتها على التمييز بين الافراد الممتازين في الصفة التي يقيسها المقياس وبين الافراد الضعاف في تلك الصفة (الزوبعي و اخرون ، ١٩٨١ ، ص ٧٩) ، و تم استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية بطريقة :

أ - طريقة الاتساق الداخلي :

بأستعمال البيانات نفسها التي اعتمدت في اسلوب العينتين المتطرفتين فأن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس و الدرجة الكلية له قد تراوحت ما بين (٠,٤٥٨ - ٠,٠٤٦) وفي هذا الصدد فقد اشار (ايبيل _ EBEL) الى ان قبول الفقرة يتحدد اذا حصلت على معامل ارتباط (٠,١٩) فأكثر مع الدرجة الكلية (الزوبعي و اخرون ، ١٩٨١ ، ص ٨٠) .

وانطلاقاً مما تقدم فأن جميع فقرات المقياس عدت مميزة بهذا الاسلوب (الاتساق الداخلي) ، عدا الفقرات (٩ ، ٢١ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣٦ ، ٤٢ ، ، ٤٦ ، ، ٤٧ ، ٥٨) و التي كان معامل ارتباطها (٠,٠١٨ ' ٠,٠٧٨ ' - ٠,٠٤٦ ' ٠,١١٨ ' ٠,١١٣ ' ٠,١٢٦ ' ٠,١٢٥) على التوالي و جدول (٢) يوضح ذلك :

الجدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة و الدرجة الكلية لمقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
-١	٠,٣١٢	-٣٢	0,237
-٢	٠,٣١٨	-٣٣	0,267
-٣	٠,٣١٢	-٣٤	0,246
-٤	0,435	-٣٥	0,376
-٥	0,216	-٣٦	0,113
-٦	0,247	-٣٧	0,289
-٧	0,240	-٣٨	0,312
-٨	0,216	-٣٩	0,368
-٩	0,081	-٤٠	0,328
-١٠	0,206	-٤١	0,402
-١١	0,429	-٤٢	0,176
-١٢	0,375	-٤٣	0,387
-١٣	0,415	-٤٤	0,419
-١٤	0,482	-٤٥	0,318
-١٥	0,369	-٤٦	0,147
-١٦	0,322	-٤٧	0,173
-١٧	0,231	-٤٨	0,413
-١٨	0,296	-٤٩	0,323
-١٩	0,324	-٥٠	0,344
-٢٠	0,283	-٥١	0,208

0,291	-٥٢	0,078	-٢١
0,214	-٥٣	0,327	-٢٢
0,381	-٥٤	0,399	-٢٣
0,377	-٥٥	0,304	-٢٤
0,422	-٥٦	0,394	-٢٥
0,386	-٥٧	0,433	-٢٦
0,125	-٥٨	0,300	-٢٧
0,241	-٥٩	0,046-	-٢٨
0,358	-٦٠	0,339	-٢٩
0,246	-٦١	0,118	-٣٠
		0,458	-٣١

٩ - مؤشرات الصدق (VALIDITY INDEXES):

على الرغم من أن هناك عدة أساليب لتقدير صدق الأداة ، إذ يمكن الحصول في بعض الحالات على معامل صدق كمي ، وفي حالات أخرى يتم الحصول على تقدير كيفي (فرج ، ١٩٨٠ ، ص٣٦٠) ، فقد كان للمقياس الحالي مؤشرات عدة للصدق (Validity Indexes) هي:

أ-الصدق الظاهري (FACE VALIDITY) :

لقد تحقق للباحثة هذا النوع من انواع الصدق في اثناء عرض مواقف المقياس و تعليماته و بدائله و طريقه تصحيحه على مجموعة من الخبراء المختصين في علم النفس و مواقفهم و ذلك حول الأخذ بأرائهم حول صلاحية فقرات المقياس و بدائله و تعليماته و طريقه تصحيحه و ملاءمته لمجتمع البحث ، كما تمت الاشارة اليه انفاً .

ب-صدق البناء (CONSTRUCT VALIDITY) :

يعد صدق البناء (Construct Validity) أكثر أنواع الصدق قبولاً ، إذ يرى عدد كبير من المختصين أنه يتفق مع جوهر مفهوم أيبل ، (Ebel ,1972) للصدق

من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (الأمام ، ١٩٩٠ ، ص ١٣١) ، ويتحقق هذا النوع من الصدق ، حينما يكون لدينا معيار نقرر على أساسه أن المقياس يقيس بناءً نظرياً محدداً

كما تحدد انستانزي (Anastasi , 2010) اربعة اساليب رئيسية للتحقق من مؤشرات صدق البناء هي :

١- التغيرات النمائية : تتضمن صياغة فرضيات عن وجود فروق في الخاصية المقاسة لدى مراحل نمائية مختلفة .

٢- الارتباطات مع اختبارات اخرى .

٣- التحليل العاملي .

٤- الاتساق الداخلي (Anastasi , 2010 , p. 180) .

التحليل العاملي : Factor Analysis

استعملت الباحثة طريقة المكونات الأساسية على عينة التحليل البالغ عددها (٦٠٠) طالب وطالبة ، وقد مثلت فقرات مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية (٥٢) متغيراً استعمل في عملية التحليل العاملي ، و تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين هذه المتغيرات وتكونت مصفوفة الارتباط (Correlation Matrix) ، التي أجري عليها التحليل العاملي .

تبين أن جميع الفقرات ذات معانٍ نفسية ومشبعة بأربعة عوامل بعد استبعاد العامل الخامس وذلك لقلة عدد فقراته على وفق المعيار أعلاه ما عدا الفقرات (٦*) (٧ ' ٣٢ ' ٤٩ ' ٥٠ ' ٥١ ' ٥٢) ، اذ كانت قيمة التشبع فيها (٠,١٦٥ ' ٠,٢٧٧ ' ٠,٢٥٨ ' ٠,٢٧٥ ' ٠,٢٦٨ ' ٠,١٥٢) على التوالي وهي أقل من المعيار المعتمد ، وكان معامل الارتباط فيما بين هذه الفقرات تراوح بين (٢٦,٠ - ٠,١٧) ، وسمي العامل الاول من (١٢) فقرة و سمي ب (الوعي الاجتماعي) ، و العامل الثاني من (١٣) فقرة و سمي ب (الوعي الانفعالي) ، اما المجال الثالث من (١١) فقرة و سمي ب (ادارة الذات) ، او المجال الاخير (الرابع) فقد تكون من (٩) فقرات و سمي ب (ادارة العلاقات) وجدول (٣) يوضح

تشبع العوامل بالفقرات بعد التدوير :

جدول (٣)

تشبع الفقرات فقرات مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية بعد التدوير

الفقرة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١-	٠,٠١٤	٠,٤١٧	٠,٠٢٣	٠,٢١٧	٠,٠٨٤
٢-	٠,٠٨٧	٠,١٢٧	٠,١٣٦	٠,٣٧٧	٠,٠٥٩
٣-	٠,٠٦٨	٠,١٦٦	٠,٠١٤	٠,٤٤٧	٠,٠٢٣
٤-	٠,١٣٦	٠,١٨٦	٠,٤٦٥	٠,٢٥٧	-٠,١٢٧
٥-	٠,٣٨١	-٠,١٧٢	٠,٠٦٢	٠,١٩٥	٠,١٠٠
٦-	٠,٢٨٤	-٠,١٥٠	٠,٢٤٥	٠,٣٨٠	٠,٣٠٦
٧-	٠,١٦٥	٠,١٠٠	٠,٠٧١		
٨-	٠,٣٤٦	-٠,٠٤٦	٠,٠٠٤	٠,٢٧١	-٠,١٠٨
٩-	٠,٣٥٤	٠,٠٥١	٠,١٥٥	-٠,١٠٨	٠,٠٦٨
١٠-	-٠,٠٩١	٠,٣٩٠	٠,١٧١	٠,٤٥٥	٠,٠٨٠
١١-	٠,١٦٥	٠,٠٨٦	٠,١٨٦	٠,٣٩٩	٠,٠٢٢
١٢-	٠,٥٢١	-٠,٠٢٣	٠,٠٨٨	٠,٣٧٦	٠,١٠١
١٣-	٠,٢٣٤	٠,٠٦٧	٠,٤٠٦	٠,٤٣٩	٠,٠٤٣
١٤-	٠,٠٤١	٠,٠٩٥	٠,٥٥٧	٠,١٠١	٠,٠٤٦
١٥-	-٠,٠١٩	٠,٤٠٩	٠,١١٠	٠,١٦٩	٠,٠٧٣
١٦-	٠,٤٦٦	٠,١٠٦	-٠,٢١١	٠,١٥٢	٠,٠٧١
١٧-	٠,٠٢٦	٠,٠١٢	٠,٤٤٦	٠,٠٢٦	٠,٢٤٦
١٨-	-٠,٠٤٦	٠,٠٢٥	٠,٤٠٥	٠,٣٦٤	٠,٠٠٨

٠,١٣٨	٠,١٥٥	٠,٠٨٦	-٠,٠٠٢	٠,٣٧٥	-١٩
٠,١٢٠	٠,٥٠٤	٠,٠٢٧	٠,٠٩٥	٠,٠٩٨	-٢٠
٠,١٧٨	٠,١٧٣	٠,٣٧٨	٠,٠٧٩	٠,١٧٤	-٢١
-٠,٠٣٣	٠,١٠٢	٠,٥٣١	٠,٠٣٢	٠,٠٠٩	-٢٢
٠,١٠٩	٠,٠٢٢	٠,١٠٣	٠,٤٥٥	٠,٢٢١	-٢٣
٠,٠٧٨	٠,٣٣٩	٠,١٨٥	٠,٣٩٣	٠,٠١٨	-٢٤
-٠,٠٥٦	٠,٠٥٦	-٠,٠٥٥	٠,٢١٩	٠,٥٤٨	-٢٥
-٠,٠٠٤	٠,١٢٠	-٠,٠١٥	٠,٣٧٨	٠,٣٥٧	-٢٦
٠,١٤٦	٠,٣٨٤	٠,١٩٨	٠,٠٧٢	٠,٣٣٢	-٢٧
٠,٠٦٧	٠,٠٦٣	٠,٠٧٧	٠,٠١٧	٠,٢٧٧	-٢٨
٠,٠٩١	٠,١٧٤	٠,٠٤١	٠,٠٧٣	٠,٥٤٠	-٢٩
٠,٠٠٦	٠,١٥٨	-٠,٠٦٥	٠,٣٧٥	-٠,٠٤٠	-٣٠
٠,١٩٤	٠,٠٧٢	٠,١٩٤	٠,٣٤٠	٠,١٢٤	-٣١
٠,١٣٨	٠,٠٤٥	٠,٠٦٠	٠,١١٢	٠,٤٥٠	-٣٢
٠,٠٦٧	-٠,٠٩٢	-٠,٠٠٦	٠,٤٢٠	٠,٣١٣	-٣٣
٠,٠١٠	-٠,١٤٨	٠,١٤٠	٠,٥٧٢	٠,١٥٥	-٣٤
٠,١٢٧	-٠,١٨٥	٠,٢٠٩	٠,٣١٢	٠,٢٦٨	-٣٥
٠,٢٠٢	٠,١٢٩	٠,٤٠٣	٠,٢٠٥	٠,٠٥٧	-٣٦
-٠,٠٣٥	٠,١٢٩	٠,٢٠٨	٠,٤٩٨	-٠,٠٣٤	-٣٧
٠,٠١٠	٠,٣٦٢	٠,٠٦٠	٠,٤٧١	٠,٠٢٢	-٣٨
٠,١٢٣	٠,٨٨٩	٠,٠٨٩	٠,٢١٧	٠,٠٣٩	-٣٩
٠,١٢٦	٠,٨٨٨	٠,٠٩٨	٠,٢٢٢	٠,٠٤٨	-٤٠
٠,٢٥٨	٠,٠٨١	٠,٠٨٢	٠,٢٣٩	٠,٢١٣	-٤١
٠,١١٦	٠,٠٧٩	٠,٢٣٧	٠,٢٤٧	٠,١٦١	-٤٢

٠,١٠٤	٠,٠٢٥	٠,٢٦٨	٠,٢٥٦	-٠,١٧٦	-٤٣
٠,٢٥١	-٠,٢١٦	٠,٣٢٦	٠,٢٩٨	٠,٠٥٦	-٤٤
٠,١١٩	٠,١٥٢	٠,١٢٠	٠,٠١٢	٠,١٠٩	-٤٥
٠,٠٩٨	٠,١١٩	٠,٣١٦	٠,٣٠٢	٠,٠٣٦	-٤٦
٠,٠٣٥	٠,٠٥١	٠,٤٠٧	٠,١٣٤	٠,٢٥١	-٤٧
-٠,٠٣٥	٠,٠٩٩	٠,٤٨٤	٠,١٩٩	٠,١٧٣	-٤٨
-٠,٠٢٤	٠,١٢٢	٠,١٩٦	٠,٤٢٣	٠,١٣٨	-٤٩
-٠,١٨٣	-٠,٠١٥	٠,١٢٧	٠,١١٠	٠,٤٠٠	-٥٠
٠,٠٤٤	-٠,٠٨١	٠,٣٧٠	٠,١٥٨	٠,٣٧٣	-٥١
-٠,١٠٨	٠,١٠٢	٠,١١٠	٠,٠٠٠	٠,٤١١	-٥٢
٢,٢٨٩	٢,٦٣٠	٣,١٢٢	٣,٣٥٤	٣,٣٦٤	الجذر الكامن
٤,٤٠٢	٥,٠٥٨	٦,٠٠٣	٦,٤٤٩	٦,٤٦٩	التباين المفسر
٨٢,٣٨٢	٢٣,٩٧٩	١٨,٩٢١	١٢,٩١٩	٦,٤٦٩	التباين المتجمع

١٠- مؤشرات الثبات (RELIABILITY INDEXES) :

إذا كان الثبات يعني دقة المقياس ، فإنه يعني أيضاً الدقة و الاتساق في اداء الافراد ، والاستقرار في النتائج عبر الزمن ، فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها اذا طبق على المجموعة نفسها من الافراد مرة ثانية (BARON ، 1981,P.418) ، فضلاً عن ذلك فان من شروط المقياس الجيد ان يتصف بثبات عالٍ (P. 103 ، ANASTASI ، 1976) ، و هكذا فقد قامت الباحثة بأستخراج ثبات مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية بتلك الطرائق و على النحو الاتي :

أ- طريقة الاختبار - اعادة الاختبار (TEST RETEST) :

تتضمن هذه الطريقة تطبيق المقياس على عينة ممثلة من الافراد ، ثم اعادة تطبيق المقياس مرة اخرى بعد مرور مدة مناسبة من الزمن ، ثم يحسب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها افراد العينة في المرة الاولى و الثانية (الزوبعي و اخرون ، ١٩٨١ ، ص ٣٣) ، ومن ثم فان معامل الثبات العالي بهذه الطريقة يشير الى وجود استقرار (STABILITY) في اجابات الافراد عبر الزمن (P.85 ، Matolach, 1997) ، و لقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة مكونة من (١٠٠) طالب و طالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من (٤) ثانويات في المدينة موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس و نوع المدرسة ، وهكذا قامت الباحثة بعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول للمقياس بأعادة المقياس نفسه مرة اخرى وعلى العينة نفسها ، و بأستعمال معامل ارتباط بيرسون (PERSON CORRELATION OFFICIEN) للتعرف على طبيعة العلاقة بين درجات التطبيق الاول و الثاني ، فقد ظهر ان معامل الثبات (٠, ٨٠) و في هذا الصدد اشار (العيسوي) الى انه اذا كان معامل الثبات بين التطبيق الاول و الثاني (٠, ٧٠) فأكثر فإن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات المقياس (عيسوي ، ١٩٨٥ ، ص ٥٨) .

رابعاً : التطبيق النهائي :

بعد ما أُعد مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية ، و بهدف الاجابة عن تساؤلات البحث ، قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة البحث تطبيقاً (جدول ٤) و المكونة من (٦٠٠) طالب و طالبة بواقع (٣٠٠) ذكور، اذ توزعت بين (١٥٠) طالباً متميزاً و (١٥٠) طالباً عادياً ، (٣٠٠) من الاناث و توزعت بين (١٥٠) طالبة متميزة و (١٥٠) طالبة عادية في مدينة الديوانية ، اذ تم اختيارهم من بعض ثانويات و اعداديات مدينة الديوانية للمدة الواقعة من (١٠ - ٢٠١٤) و لغاية (٩ - ٢ - ٢٠١٤) .

خامساً : الوسائل الاحصائية

- و لمعالجة بيانات البحث الحالي ، استعملت الوسائل الإحصائية الآتية :
- ١-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (تمييز الفقرات) تكافؤ نصفي المقياس بالثبات ، تعرف دلالة الفرق على وفق متغير النوع .
 - ٢- الاختبار التائي لعينة واحدة (استعمل في تعرف دلالة الفرق لدى عينة البحث في متغير البحث .
 - ٣-١-معامل ارتباط بيرسون (لاستخراج معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار و التجزئة النصفية و علاقة الفقرة بالمجموع الكلي و التحليل العاملي و العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث) .
 - ٢- الفاكرونباخ لاستخراج معامل الثبات .
 - ٣-٤- معادلة سبيرمان براون (لتصحيح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية)

الفصل الرابع

عرض النتائج و مناقشتها و تفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل اليها البحث الحالي على وفق اهدافه المرسومة ، و مناقشة تلك النتائج و تفسيرها في ضوء الإطار النظري المعتمد و الذي تم تحديده في الفصل الثاني ، و من ثم الخروج بتوصيات و مقترحات لتلك النتائج ، و على النحو الاتي :

أولاً : قياس الكفاية الانفعالية لدى الطلبة المتميزين

كان الوسط الحسابي لدرجات عينة الطلبة المتميزين (ذكور ، اناث) ، في مدينة الديوانية البالغ عددهم (٣٠٠) طالب و طالبة على مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية (١٤١,٧٠٠) و بأنحراف معياري (١٥,١١٢) ، بينما كان الوسط الفرضي (١١٢,٥) ، و بعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٣٣,٤٧٠) و هي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) و لصالح الوسط الحسابي و هي اكبر من القيمة الجدولية (١,٩٨٠) عند نفس

المستوى ، ان النتيجة تشير الى ان الطلبة المتميزين يتمتعون بالكفاية الانفعالية الاجتماعية وجدول (٤) يوضح ذلك :

الجدول (٤)

الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي و القيمة التائية المحسوبة لعينة متميزين على مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية :

نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
طلاب متميزين	٣٠٠	١٤١,٧٠٠	١١٢,٥	١٥,١١٢	٢٩٩	٣٣,٤٧٠	١,٩٨٠	٠,٠٥

و يمكن تفسير ذلك بان الكفاية الانفعالية الاجتماعية ناشئة عن المرور بخبرة ما ، اذ ان الفرد الواعي انفعاليا و اجتماعيا تكون لديه علاقات جيدة مع اقرانه و افراد مجتمعه . اذ ان عدم اهتمام الافراد بهذه الكفاية يؤدي الى الفشل في العلاقات المتبادلة بين الاشخاص و في التوافق مع نفسه ، اذ ان امتلاك الفرد المتميز لهذه الكفاية تسهم في تحقيق قدر ملائم من الفعالية و الرضا في مختلف مواقف الحياة ، اذ ان وعي الفرد بمشاعره و مشاعر الاخرين يُساعد على توافق الفرد مع نفسه و المحيط الاجتماعي .

ثانياً : قياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية لدى الطلبة " العاديين "

كان الوسط الحسابي لدرجات عينة الطلبة المتميزين (ذكور ، اناث) ، في مدينة الديوانية البالغ عددهم (٣٠٠) طالب و طالبة على مقياس الشعور بالذات (١٤٦,٠٢) و بأنحراف معياري (١٤,٥٧٠) ، في حين كان الوسط الفرضي (١١٢,٥) ، و بعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٣٩,٨٤٨) و هي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) و لصالح الوسط الحسابي و هي اكبر من القيمة الجدولية (١,٩٨٠) عند نفس المستوى ، ان النتيجة تشير الى ان الطلبة العاديين يتمتعون بالكفاية الانفعالية الاجتماعية وجدول (٥) يوضح ذلك :

الجدول (٥)

الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي و القيمة التائية المحسوبة
لعينة الطلاب العاديين على مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية

نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
طلاب عاديين	٣٠٠	١٤٦,٠٢	١١٢,٥	١٤,٥٧٠	٢٩٩	٣٩,٨٤٨	١,٩٨٠	٠,٠٥

و يمكن تفسير ذلك بان الطلاب العاديين و عبر الاحتكاك الكثير و المستمر بالآخرين (و نذكر هنا ان الطلاب العاديين هم اكثر كفاية انفعالية اجتماعية من الطلبة المتميزين) , اذ ان الكفاية الانفعالية الاجتماعية تتطور لدى الفرد في الوقت الذي يتعلم فيه هؤلاء الافراد كيف يتصل بالنشاط الاجتماعي المشترك مع الآخرين و يشارك فيه , هؤلاء الافراد يكون لديهم القدرة على مواجهة الضغوط النفسية اكثر من غيرهم , اي ان نجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية و العاطفية يرجع الى امتلاكه لهذه الكفاية , اذ ان الكفاية الانفعالية الاجتماعية تعد مضلة لجميع المهارات الانفعالية و الاجتماعية التي يحتاجها الفرد في حياته و لا يتم اكتساب هذه الكفاية من العزلة و الانغلاق و انما تتم من خلال الاندماج في الوسط الاجتماعي .

ثالثاً: تعرف دلالة الفرق في الكفاية الانفعالية الاجتماعية لدى الطلبة المتميزين و اقرانهم " العاديين "

كان الوسط الحسابي لدرجات عينة المتميزين و البالغ عددهم (٣٠٠) طالب و طالبة على مقياس الكفاية الانفعالية الاجتماعية (١٤١,٧٣) , وانحراف معياري (١٥,١١٦) , في حين كان الوسط الحسابي لدرجات عينة الطلبة العاديين و البالغ عددهم (٣٠٠) طالب و طالبة ايضاً على المقياس نفسه , (١٤٦,٠٢) , و انحراف معياري (١٤,٥٧٠) .

و بعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (٣,٥٣٩) ، و هي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، في حين كانت القيمة الجدولية (١,٩٨٠) عند المستوى نفسه ، مما يشير الى ان الطلبة العاديين اكثر تمتعاً بالكفاية الانفعالية الاجتماعية من الطلبة المتميزين و جدول (٦) يوضح ذلك :

الجدول (٦)

الموازنة في الكفاية الانفعالية الاجتماعية لدى الطلبة المتميزين و اقرانهم العاديين

ت	نوع العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
١	طلبة عاديين	١٤٦,٠٢	١٤,٥٧٠	٥٩٨	٣,٥٣٩	١,٩٨٠	٠,٠٥
٢	طلبة متميزين	١٤١,٧٣	١٥,١١٦				

و يمكن تفسير ذلك بان الطلاب المتميزين غالباً ما يهتمون فقط في قدراتهم العقلية و تحصيلهم الدراسي و يهملون الجوانب الانفعالية و العاطفية و الاجتماعية الى حد كبير , فنادرا ما نرى طبيباً لديه علاقات اجتماعية واسعة او عالماً لديه علاقة عاطفية , هذا من جانب و من جانب اخر يميل الطلاب المتميزون الى الانغلاق على انفسهم و عدم ممارسة اي نشاط اجتماعي الا ما ندر , و قد يرجع سبب ذلك الى ان الطلاب المتميزين في الحقيقة هم ليسوا بانعزاليين او قليلو النشاط الاجتماعي و لكن مشاغلهم الكثيرة و طموحاتهم الكبيرة تحول دون القيام بالنشاطات الاجتماعية , على عكس الطلبة العاديين الذين يمارسون الهوايات و يشاركون في النشاطات الاجتماعية لذلك هم يكتسبون هذه الكفاية اسرع و يكون خزينهم المعرفي من هذه الكفاية ليس بالشيء القليل , فضلاً عن ذلك فان الطلاب المتميزين و هذا ما اكدته بعض الدراسات السابقة , اذ اشارت الى ان نمو الجانب العقلي اسرع من نمو الجانب الانفعالي و الاجتماعي و قد تعزى النتيجة الحالية الى ذلك .

كما ترى الباحثة في تفسير ذلك ان الطلبة المتميزين يتمتعون بقدرات عقلية اعلى مما عند الطلاب العاديين , مما يجعل تعاملهم مع الاخرين يختلف بسبب نظرتهن للحياة

بصورة تختلف عن العاديين و هذا يؤدي الى ابتعاد الآخرين عنهم بسبب ضعفهم و احيانا عدم قابليتهم في عدد من المفاهيم و الاتجاهات و هذا ما يؤدي الى محاولة المتميزين الى الانسحاب عن الآخرين , و بالتالي يؤدي الى ضعف الكفاية الانفعالية الاجتماعية لانهم لا يمتلكون استراتيجيات التعامل الفعال مع الآخرين و هذا ما تؤكدته دراسات العقود السابقة التي ترى ان العبقرى شخص غير عادى و هو منعزل عن الآخرين .

المصادر :

- ١- ابو جادو , صالح محمد علي (٢٠٠٣) : علم النفس التربوي , ط ٣ , دار المسيرة للنشر و التوزيع , عمان , الاردن .
- ٢- ثورندايك , روبرت , و هيجين , الزابيت (١٩٨٦) : القياس و التقويم في التربية و علم النفس , مركز الكتاب الاردنى للنشر و التوزيع , عمان , الاردن
- ٣- حسن , انعام هادي (٢٠١٣) : الذكاء الانفعالي و علاقته باساليب التعامل مع الضغوط النفسية , ط ١ , دار الصفاء للنشر و التوزيع , عمان الاردن .
- ٤- دانيال , جولمان (٢٠٠٠) : الذكاء العاطفي , ترجمة لىلى الجبالي , سلسلة علم المعرفة , المجلس الوطنى للثقافة و الفنون و الآداب , الكويت .
- ٥- الزوبعي , عبد الجليل و اخرون (١٩٨١) : الاختبارات و المقاييس النفسية , دار الكتب للطباعة و النشر , جامعة الموصل , العراق .
- ٦- سعادة , يوسف جعفر (١٩٩١) : الاتجاهات العلمية في اعداد المعلم المواد الاجتماعية , مركز الكتاب للنشر و التوزيع , القاهرة , مصر .
- ٧- سعيد , سعاد جابر يوسف (٢٠٠٧) : سيكولوجية التفكير و الوعي بالذات , ط ١ , عالم الكتب الحديث و جدارا للكتاب العالمى للنشر و التوزيع , اردن , الاردن.
- ٨- العبودى , طارق محمد (٢٠١٢) : تأثير تأمل الذات في محرفة المزاج سمة و حالة لدى طلبة الجامعة , أطروحة دكتوراه غير منشوره , كلية الآداب , جامعة بغداد .

- ٩- عيسوي ، حسن احمد (١٩٨٥) : القياس و التجريب في علم النفس و التربية ، دار المعرفة الجامعية للنشر و التوزيع ، بيروت ، لبنان .
- ١٠- فرج ، صفوت (١٩٨٠) : القياس النفسي ، دار الفكر العربي للطباعة و التوزيع ، القاهرة ، مصر .
- ١١- فيركسون ، جورج (١٩٩١) : التحليل الاحصائي في التربية و علم النفس ، ترجمة هناء العكلي ، دار الحكمة للطباعة و التوزيع ، الجامعة المستنصرية ، العراق .
- ١٢- الكبيسي ، كامل ثامر (٢٠٠١) : العلاقة بين التحليل المنطقي و التحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية ، مجلة الاستاذ ، مج ٥ ، عدد ٢٥ .
- ١٣- كرامة ، صفاء طارق (١٩٩٤) : بناء مقياس مقنن للذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
- ١٤- يوسف موفق محمد (١٩٩٤) : المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الإعدادية و علاقتها بتحصيلهم الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية ، الاردن .
- 15- Anastansi , A & Urbina , S (1997) : **Psychological Testing** , New Jersey , prentice Hall .
- 16-Anastansi , A (1976) : **Psychological Testing**, 4 (th.....ed) , New York .
- 17- (2010) : **Psychological Testing** ,Department of psychology University of North Florida .
- 18- Baron , A , R (1981) : **Psychology A halt** , Saunders In Ternatoinal Edition , Japan .
- 19- Matoloch , S (1997) : **Basic Conceits In Item And Lest Analysis, Paper**

ت	الفقرات	البدائل			
		تتطبق علي تماماً	تتطبق علي	لا تتطبق علي أبداً	لا تتطبق علي
١-	أجد من السهولة التعبير عن مشاعري .				
٢-	أغير خططي واستراتيجياتي بما يتلاءم مع الموقف				
٣-	أقبل النقد الذاتي البناء .				
٤-	أوازن بين واجباتي و علاقاتي الاجتماعية .				
٥-	اشعر بحاجات الآخرين .				
٦-	اطلب الاستشارة من صديقي في أموري.				
٧-	ابحث دائماً عما يجعلني سعيداً .				
٨-	استطيع التحكم بانفعالاتي عند مواجهة المشكلات				
٩-	استمع لجميع الأطراف قبل أن اتخذ قراراً بأمراً ما				
١٠-	ابذل جهدي لمساعدة الآخرين .				
١١-	أقدم التوجيهات لرفع مستوى زملائي الدراسي .				
١٢-	أجيب عن الأسئلة بطريقة تجلب أعجاب المدرس .				
١٣-	اعرف مناطق القوة و الضعف الخاصة بي .				
١٤-	استمتع لمجرد وجودي مع أصدقائي .				
١٥-	غالباً ما اطرح ما يثير الآخرين على الإجابة .				
١٦-	اعزز إجاباتي بالأدلة على صحتها .				
١٧-	اعمل على أرضاء الآخرين .				

١٨-	اعترف بالأخطاء .			
١٩-	أوفق أفكارى مع المعلومات الجديدة .			
٢٠-	أضع قائمة بواجباتى المدرسية مرتبة حسب الأهمية			
٢١-	اعرف مشاعري الخاصة .			
٢٢-	اعرف كيف أتعامل مع ما يثير غضبي.			
٢٣-	اهتم بعلاقتي مع زملائي .			
٢٤-	أتعلم من الإخفاقات التي أمر بها .			
٢٥-	استجيب لأفكار الآخرين و أناقشها .			
٢٦-	أبادر لتقديم المساعدة والعون للآخرين .			
٢٧-	أنا عاجز عن معرفة سبب غضبي .			
٢٨-	استطيع اختيار الكلمات الأنسب عند الحديث .			
٢٩-	أتعاطف مع الآخرين .			
٣٠-	أدافع عن نفسي عندما أواجه ردود أفعال الآخرين			
٣١-	أنا راضٍ عن نفسي .			
٣٢-	لدي علاقات جيدة مع جميع طوائف المجتمع .			
٣٣-	عندما أسأل أعطي أجوبة صحيحة تفيد في الحلول			
٣٤-	استطيع أن أجعل مزاجي جيداً باستمرار.			
٣٥-	أصرف بهدوء في المواقف المزعجة.			
٣٦-	اكتسب مزيد من الخبرة في المواقف الاجتماعية			
٣٧-	افهم قواعد المجتمع .			
٣٨-	استطيع أن احصل على المعلومات بأي طريقة .			
٣٩-	توقعاتي ايجابية للإحداث دائماً .			

٤٠-	ابحث دائماً عن الوسائل التي تحسن الأداء .			
٤١-	استطيع تحديد زمن لإنجاز واجباتي .			
٤٢-	اتخذ القرارات الشجاعة في المواقف الصعبة .			
٤٣-	أشارك صديقي مشاعره بما يتناسب مع الموقف .			
٤٤-	أقدم واجباتي الأهم على المهم .			
٤٥-	احترم ميول زملائي حتى لو كانت مختلفة عن ميولي			

تنمية الذوق الفني للطفل

أ.د. طالب مهدي السوداني

م.م. علياء عبد الرضا عباس

جامعة بغداد – كلية الآداب قسم الاجتماع

تنمية الذوق الفني للطفل

أ.د. طالب مهدي السوداني

م.م. علياء عبد الرضا عباس

الخلاصة

إن موضوع تنمية الحس الفني عند الأطفال ، هذا الفن الجميل، والمؤشر التربوي المهم، الذي رافق بشكل او بآخر مراحل نمو الطفل العقلي والحسي والمعرفي والثقافي واسهم كثيرا بمداه حسب قدرته وفاعليته بعناصر القوة الثقافية والتربوية، واسهم بشكل فاعل في تنمية خيال الطفل ومدركاته، حتى عده علماء التربية والنفس حقلا مهما من حقول التربية والتعليم، واصبح له ما للحقول التربوية والتعليمية والتنقيفية والإعلامية الأخرى من الفاعلية والقدرة على تربي الطفل وتأديبه.

وعلى هذا الأساس، لابد أن نشغل إبداع الطفل الفني بالتفكير العلمي الذي يجعله صادقا مؤثرا وفاعلا في رسالته، مع أهدافه ومع مراحل نمو الطفل، اذ تعد مرحلة الطفولة المبكرة من اعقد وأدق المراحل العمرية للطفل، على شتى المستويات والحالات خاصة الفسيولوجية والسيكولوجية، وما يتصل بهما من المكونات والمنشطات والموجهات التربوية والثقافية والصحية والنفسية، التي تربي وترعى وتبرمج أنظمة النمو والبناء الجسماني والسلوكي والحركي والعقلي والادراكي للطفل في خطواته الأولى التي غالبا ماتقرر ضمن محيطها العام ومدار حركتها، أنماطا سلوكية وحركية غير منتظمة، ليس من اليسير تحديدها وتشخيص دوافعها، والنجاح باخضاعها بسهولة، لأنماطنا التربوية والتعليمية التقليدية، وتتميز هذه المرحلة بالقدرة على الابتكار، ويساعد اكتساب الفن كثيرا من الأطفال على محاولة كتابة الشعر والقصص والرسم، كما تظهر مواهب الأطفال أيضاً في النحت والتمثيل وغيرها من الفنون، ويساعدهم على ذلك صبرهم وقدرتهم على بذل النشاط.

ان تدريب ورعاية حاسة الفن في الطفولة يتم من خلال التنشئة والتكرار لان الطفل مرهف الحساسية، طلق الخيال يحظى بقسط من الحرية وغير مفيد بقيود

المنطق والمعارف العقلية لان جانب النشاط الوجداني فيه اقوى واشمل من أي نشاط آخر ومن خلال هذا النشاط نستطيع ان نعزز داخل الطفل خبرة تذوق واحساس الایقاع والتناسق والتوازن والنماذج الالوان والتناسب في الاحجام أي يمكن تنمية الحس الفني لديهم.

Abstract

stick sense when the kids, this beautiful art, educational and index important, who accompanied one way or another stages of mental and sensory and cognitive and cultural development of the child frequently and shares the duration according to his ability and Vaglith elements of cultural and educational the Forces, a lot and shares actively in Tnumeihkhial child Madrkath, even several Education and psychologists important field of education fields, and became his education, educational, and educational and other media Mallhakol efficiency and the ability to raise the child and Tadbeh.

On this basis, the must occupy a distinguished artistic child scientific thinking which makes it honest an active and influential in his letter, with its goals and with the stages of child development, as Tadmrahlh early childhood of the most complex and the most accurate ages of the child, at various levels, especially the physiological and psychological situations.

Art and helps gain a lot of kids to try to poetry and writing stories and drawing, as the talents of the children also appear in the sculpture, acting and other arts, and helps them to zlksharham and their ability to exert activity.

The training and care of the sense of art in childhood is through repetition and upbringing of the child because the slender sensitivity, imagination has divorced deal of freedom and unrestricted mental limitations of logic and knowledge as well as emotional activity in which stronger and more comprehensive than any other activity.

Through this activity , we can strengthen the child inside taste and a sense of rhythm and harmony , balance and proportionality

models colors and sizes in any artistic sense can have development experience .

المقدمة

إن التنشئة الاجتماعية Socialization للفرد عملية طويلة ومستمرة وأهمها على الإطلاق السنوات الأولى من عمر الطفل، إذ تعد أهم مراحل تكوينه الجسدي والعقلي والنفسي والاجتماعي بل هي سنوات تكوين شخصيته ووضع أسس بناءه وغرس عاداته الاجتماعية والدينية والسلوكية والفنية لذا وجب تنشئته اجتماعيا ليحقق انسجامه وتألفه الإنساني في محيطه الأسري وليصبح لبنة فعالة في المجتمع على المدى الطويل.

تعد مؤسسات التنشئة الاجتماعية أهم الوسائط الحتمية لعملية التنشئة حيث تتدخل في تكوين شخصية الطفل وتشكيل حياته في مراحلها المبكرة، ويمكن لهذه المؤسسات Institutions ان تقوم بعملية التربية وتدريب وتهيئة الحس الفني لدى الطفل.

وان عملية التربية لا يمكن ان تؤتي ثمارها مالم تكن مساندة لعملية النمو، حيث ان تدريب الطفل على تنمية الذوق الفني لديه يتم من خلال مرور الطفل بمراحل النمو التي تساعده على إكساب المهارات والعادات وأنماط السلوك المختلفة.

مراحل نمو الطفل: Stages of child development

يولد الطفل وهو كامل التكوين من الناحية الجسمية، ولكن لابد من توفير الشروط الملائمة لتحقيق فرص النمو السليمة كي تتطلق القوى الكامنة لديه لينمو من كافة النواحي، والتي تتضح بما يأتي:

١. الناحية الجسمية: The Physical Side

تتمثل في نمو العضلات والقدرة على التحكم فيها بصورة تدريجية، كما يزداد الطول والوزن، وتساير أجهزة الطفل النمو الجسدي، مثل الجهاز العصبي، الجهاز التنفسي، الجهاز الهضمي.... الخ وينمو الدماغ نمواً كبيراً في هذه الفترة أي (الرضيع)^(١).

٢. الناحية الحركية: The Kinetic Side

ان نمو الرضيع حركيا، يكون مسائراً لنموه الحسي، ويتوقف على مدى التأزر الحسي الحركي لمختلف العضلات، ومن أهم علاقات النمو الحركي للرضيع هو الجلوس والحبو والوقوف ثم المشي، ويشكل النمو الحركي عاملاً مساعداً للنمو العقلي والاجتماعي، لانه يتبع للطفل فرصة اكبر لاكتساب الخبرات واكتشاف العالم المحيط به.

٣. الناحية العقلية: The Mental Side^(٢)

لقد أشار العالم بياجيه، إلى أن ذكاء الطفل يكون حسياً وحركياً ويمكن القول إلى أن الطفل يتعلم من الخبرات التي يمر بها والنشاطات التي يمارسها، كما انه يقلد الكبار، كالاب والام والمربية، ويساعده هذا على تعلم اللغة والمفاهيم ويتفهم المواقف وما يكتفيها من انفعالات^(٣).

ولعل أهم ما يساهم في نمو لطفل كما ترى الباحثة بشكل سليم من الناحية العقلية، هو ما توفره الأسرة أولاً والمدرسة ثانياً من ألعاب وأدوات يلهو فيها الطفل، فضلاً عن أساليب المعاملة الأسرية وما يكتسبه من أبويه والمعلمين من قيم كالالتسامح والمحبة، وما يلمسه منهم من طمأنينة وحنان.

٤. الناحية النفسية Psychological Side

يولد الإنسان ويكبر، وتكبر معه الأنشطة المتعلقة بالدماغ، وتستمر في النمو بدءاً من أربطة الرؤية حتى اكتمال كل أجزاء الدماغ، ومثل ما ينمو العقل، فإن الروح تنمو أيضاً، ويبدأ الإدراك، وتبدأ عملية التفاعل بين الكائن الحي وبين ما حوله من أشياء في هذه الحياة.

والإدراك أساس حياة الإنسان، ولولاه لما كان الجانب النفسي، والذي تكون بدايته في البكاء والابتسام في مرحلة الرضاعة، ثم تنتقل إلى مرحلة أعلى بقليل وهي التفاعل والمناغاة والانتقال بين البكاء وضحك وغضب وحزن ثم الانتقال الى مرحلة أكبر وهي مرحلة التعبير عن الحزن والفرح^(٤)، ومن هنا ينطلق دور الوالدين في كيفية

تنمية هذا الجانب تنمية سليمة وفي كيفية إحاطة الطفل بالحب والحنان وغرس هذه القيم بطريقة فنية وتنمية الذوق الفني لديه.

٥. الناحية اللغوية: Linguistically Side

اللغة هي أهم ما يشغل المؤسسات التربوية وأهمها الأسرة لان تعليمها نطقا ونموا وأسلوبا وفكرا يستغرق جانبا رئيسا في تنشئة الأطفال^(٥).

ان النمو اللغوي للطفل يرتبط بالذكاء العام، وسلامة الجهاز العصبي وسلامة جهاز السمع والنطق، فضلا عن ارتباطه بثناء البيئة الثقافية للطفل، ولعل الحوار مع الطفل ذو أهمية بالغة في نموه اللغوي^(٦).

وان تكامل الشخصية ينشئ قبل كل شيء من تطور المهارات اللغوية التي غالبا ما يؤدي إهمالها من قبل المربين والتي تؤدي إلى عواقب ذهنية ونفسية وخيمة تنعكس على حياة الأفراد في كبرهم.

ومع ان اللغة أساسا هي الأداة الثقافية الكبرى التي تستند اليها شبكات الاتصال الاجتماعي على اختلاف اصنافها ومجالاتها في المجتمع، الا انها من ناحية أخرى أهم الوسائل للتعبير عن كل ما يجيش في نفس الإنسان وما يجري في فكره من هواجس وتصورات ورؤى^(٧).

ومن المشكلات التي تبرز على صعيد تنشئة الابناء تركيز الأسرة على الجوانب العملية في اللغة وأهمال جوانبها البديعة والجمالية.

٦. الناحية الاجتماعية: Social Side

اما بالنسبة للنمو الاجتماعي للطفل، فإن الطفل يبدي بعض الاستجابة الاجتماعية للألم في البداية، ثم تتوسع دائرة استجاباته الاجتماعية هذه لتشمل الأب، الأم، الأخوان الذين يحاولون تحقيق مطالبه، ويكون الأطفال أوفر صحة واسعد حالا إذا ما انسجموا مع من يحيطهم من الأشخاص ويكون من الاسير لهم ان يحققوا ذلك اذا ما تلقوا تدريبا للمهارات الاجتماعية.

التي تجعل الطفل أكثر قبولا عند الآخرين اجتماعيا^(٨)، وتتضمن المهارات على ما يلي:

- أ. القدرة على الالتقاء بالآخرين والاختلاط بهم والتفاهم معهم.
- ب. معرفة أسلوب المشاركة وانتظام الدور، وتقبل التعليمات والانظمة.
- ج. مراعاة معايير النظافة التي يتقبلها الآخرون، كالاغتسال وغيرها.
- د. تناول الطعام بطريقة لا تزعج الآخرين^(٩).

٦. الناحية الجمالية: Aesthetically Side

لا تخلو اية ثقافة من الثقافات الإنسانية من العناصر والتوجيهات الذوقية والجمالية^(١٠). ويصدق هذا التصميم حتى على الثقافات البسيطة البعيدة عن تيارات التحضر والتصنيع والتعليم الحديث، فقد فوجئ كثير من الباحثين الانثروبولوجيين بصور الإبداع الفني المختلفة التي عثروا عليها في فنون العديد من الجماعات البدائية التي تنتشر الأمية الأبجدية بين سكانها، فالفنون الراقية كما يبدو تستمد رقيها من أصالة التراث وما يحركه في الناس من طاقات في الخلف والابتكار^(١١).

وتكون الأسرة المثال الذي يحتذى به، والتي عليها ان تعزز القيم الذوقية والجمالية في نفوس الأطفال كما ترى الباحثة من خلال:

- أ. تنمية مشاعر حب الجمال والذوق الفني والموسيقي عند الطفل.
 - ب. تنمية قدرة الطفل على التعبير الفني الحر في الرسم والتمثيل. فضلا عن التعبير الإبداعي سواء كان تعبير لغوي أو تعبيراً حركياً.
 - ج. تنمية احساس الطفل بجمال البيئة والطبيعة والتعبير عنها فنياً.
 - د. إكساب الطفل المهارة في استعمال الآلات الموسيقية بإعداد الفنية المتنوعة.
- هذه أهم مراحل النمو عند الطفل والتي يمكن من خلالها ان يهيئ الطفل ويتدرب على الذوق الفني وان يكتسب المهارات الفنية.

ونظراً لأهمية مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها التكاملية في تنشئة الطفل وهي كما يلي:

أولاً: دور المؤسسة الأسرية The role of the Family.

ثانياً: دور المدرسة The role school.

ثالثاً: دور المؤسسة الإعلامية The role of the Media Organization وتشمل

١. دور الإذاعة The role radio.
٢. دور التلفزيون TV role.
٣. دور صحف ومجلات الأطفال The role New Spapers and Magazines child.

دور المؤسسة الأسرية The Role of Family

تعد الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية لأن الدور الرئيس للتنشئة الاجتماعية يقع على عاتق الأسرة، فالأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي يتلقى الطفل منذ أن يفتح عينيه على النور وهي الوعاء الذي تشكل داخله شخصية الطفل تشكيلا فرديا وجماعيا، وهي أول جماعة يعيش فيها الطفل ويشعر بالانتماء إليها، ويتعلم كيف يتعاون مع الآخرين في السعي لإشباع حاجاته كما وتعد الأسرة الوحدة الاجتماعية البنائية الأساسية للمجتمع وتنشأ منها مختلف التجمعات الاجتماعية^(١٢).

والأسرة منظمة اجتماعية تتميز عن المنظمات الأخرى ببعض الخصائص التي تجعل منها نظاما اجتماعيا مستقلا ذات صفات فريدة ويمكن تلخيص أسباب احتفاظ الأسرة بدورها الرئيس في التنشئة الاجتماعية للطفل فيما يلي^(١٣):

١. إنها المؤسسة الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي التي تشكل طبيعته الاجتماعية وتشكل أفكاره وبناء شخصيته.
٢. تعتبر حجر الزاوية في البناء الاجتماعي The social Structure فإذا صلحت الأسرة صلحت بقية النظم الاجتماعية في المجتمع. وكما يشير المنظور البنائي في علم الاجتماع بأن المجتمع أو النسق الاجتماعي يتكون من نظم متعددة أهمها الأسرة^(١٤).

٣. تشكل المؤسسة الأولى التي تنقل للطفل الميراث الثقافي للمجتمع^(١٥).

وللأسرة وظائف ديناميكية مهمة في تنشئة الطفل:

أولا: الوظيفة البيولوجية: Biological Function

اذ تعد الأسرة خير التنظيمات لانتاج الأطفال ووقايتهم ورعايتهم في فترة الطفولة الطويلة التي تتصف بالعجز والاعتماد على الغير^(١٦).

ثانيا: الوظيفة الاجتماعية: Social Function

تسعى الأسرة إلى تنمية الطفل وتنشئته اجتماعية سوية ويتسنى لها ذلك عن طريق التفاعل العائلي الذي يحدث داخل الأسرة حيث يؤدي دورا كبيرا في تكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه الاجتماعي حيث تعمل الأسرة على إكساب الطفل أساليب السلوك الاجتماعية التي ترشده في تصرفاته وسائر ظروف حياته^(١٧).

ثالثا: الوظيفة النفسية: Psychological Function

وتسعى إلى ذلك الأسرة عن طريق تنمية الطفل نمو نفسياً سليماً والارتقاء به إلى صحة نفسية سليمة وإشباع حاجاته ودوافعه الأساسية وتزويده بالحب والحنان وإشعاره بالأمان ومساعدته على التكيف مع بيئته ومجتمعه على النمو المطلوب^(١٨).

رابعا: الوظيفة الثقافية: Cultural Function

هي ما تقوم به الأسرة من تنشئة اجتماعية للطفل ودمجه مع الاطار الثقافي السائد في مجتمعه وتوريثه اياه توريث معتمدا حيث يكتسب من الأسرة لغته، عاداته، عقيدته، والفكر السائد في مجتمعه، فينشأ في جو ملئ بهذه الأفكار والمعتقدات والقيم فتغلغل في نفسه وتصبح من مكونات شخصيته^(١٩). وهذا ما يؤكد على أهمية الوظيفيون وضرورة تعليم القيم الاجتماعية من خلال دور الوالدين والمعلمين في نقل القيم إلى الأجيال الأصغر سنا.

اما من حيث العوامل الأسرية التي تؤثر في تشكيل شخصية الطفل فهناك عوامل متعددة تؤدي دورا كبيرا في تنشئة الطفل داخل الأسرة من أهمها:

١. العلاقة بين الوالدين: The relation ship between the parents

من أهم أسباب نجاح عملية التنشئة الاجتماعية سلامة البناء الأسري. فقد أثبتت الدراسات أن الأسرة المتصدعة التي تسودها خلافات شديدة بين الوالدين غالبا ما تؤثر سلبا في سلوك الابناء وتدفعهم إلى الانحراف وأثبتت الدراسات أيضاً انه كلما كانت العلاقة بين الوالدين منسجمة كلما ساعد ذلك في ايجاد جو يساعد على نمو الطفل إلى شخصية كاملة ومتزنة^(٢٠).

٢. العلاقة بين الوالدين والطفل:

The relation ship between parents and child

يعد الجو العاطفي للأسرة الذي يسوده التقبل والتسامح والمودة والحب من أهم العوامل المؤثرة ايجابيا في تكوين شخصية الأطفال وأثبتت الدراسات أن استعمال النمط الديمقراطي على سبيل المثال من قبل الوالدين في تربية ابنائهم يؤثر على التكيف الاجتماعي للبناء حيث يصبحون أكثر ايجابية في التعامل مع الآخرين واعتماده على النفس^(٢١).

٣. المستوى الثقافي للأسرة The Level of cultural Family

يؤدي العامل الثقافي للوالدين دورا هاما في بناء شخصية الطفل والمحافظة على نموه اللغوي والجسمي وتحصيله الدراسي، حيث بينت الدراسات الجارية في هذا الخصوص ان هناك تباينا في أساليب التنشئة الاجتماعية بين الأسر بتباين المستويات الثقافية للأب. وقد تبين أيضاً ان الأبوين يميلان إلى المعرفة العلمية في العمل، كلما ارتفع مستوى تحصيلهم المعرفي او التعليمي وبالعكس^(٢٢).

ويرى بورديو عالم الاجتماع الفرنسي Bourdieu العامل الثقافي يلعب دورا كبيرا على مستوى التحصيل العلمي للأطفال.

ويظل العالم الثقافي مجرد مسألة شكلية لا تتعدى مظاهر الأشياء مالم تتغلغل في اعماق بنى المجتمع ونشر كوامن الاتجاهات والمواقف الفكرية والسلوكية، ولاريب ان الأسرة أهم هذه البنى مادامت تكون شخصية أفرادها وتبلور نزعاتها الايدلوجية ورؤاها الأخلاقية والذوقية^(٢٣).

٤. المستوى الاقتصادي للأسرة The Level of economic Family

يؤدي العامل الاقتصادي دورا محددا على مستوى تحصيلهم العلمي والمعرفي، ويرى جاك هالاك في هذا السياق ان الأسرة توظف توظيفا داخليا في عملية التربية والتعليم، وذلك من شأنها أن تعطي للأطفال الذين ينحدرون من اسر غنية فرص افضل في متابعة تحصيلهم الدراسي والمعرفي والذوقي^(٢٤).

والوضع الاقتصادي للأسرة كما ترى الباحثة يؤدي دوراً أساسياً على مستوى التنشئة الاجتماعية للأطفال وذلك من مستويات عديدة على مستوى النمو الجسدي والذكاء والنمو الفني والقدرة على الإبداع الفني، والوضع الاقتصادي للأسرة يرتبط مباشرة بحاجات التعليم والتربية للأسرة التي تستطيع أن تضمن لأبنائها حاجاتهم المادية بشكل جيد من غذاء وسكن وألعاب ورحلات علمية وامتلاك الأجهزة التعليمية والكتب والقصص وأدوات ومستلزمات الأنشطة الفنية والآلات الموسيقية وإذا لم تستطيع توفير هذه الحاجات لن تستطيع أن تقدم للطفل إمكانيات وافدة لتحصيل علمي أو معرفي أو فني مكافئ وبالتالي فإن النقص والعوز المادي سيؤدي إلى شعور الأطفال بالحرمان والضعف ويحرمهم من فرص تربوية متاحة لغيرهم.

ونستخلص مما سبق بأن هناك فروق منهجية واضحة في أساليب التنشئة الاجتماعية للطفولة تعود إلى الفروق في مستويات الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، وعلاقة الأفراد فيما بينهم داخل الأسرة وهذه العوامل لها أثر كبير على شخصية الطفل وسلوكه الاجتماعي والذوقي والوجداني.

وان للأسرة دور مهم في حياة الطفل بشكل مباشر فهي أولى المؤسسات التربوية التي تتعامل مع الطفل - كما اسلفنا - منذ أن يولد ككائن بيولوجي له احتياجاته البيولوجية والنفسية التي تشبعها له، والأسرة هي التي تضع القواعد لكل كبيرة وصغيرة في شؤون أفرادها من تربية عقلية وجسمية ووجدانية وجمالية وأخلاقية وتحدد اتجاهات أعضائها، فالأسرة في المجتمعات البدائية وبعض المجتمعات الريفية (وحدة تربوية اقتصادية متكاملة تتولى جميع المهام التربوية اللازمة لنمو الفرد وتفاعله الاجتماعي في جميع مراحل حياته منذ أن يولد إلى أن يموت وكانت الأسرة هي التي تحدد مصير أبنائها)، أما الأسرة الحديثة اهتمت بالصغار إذا أصبح الطفل مركز الاهتمام الأول بالنسبة لها^(٢٥).

ومن واجبات الأسرة الأساسية إعطاء الطفل روح العائلة وعاداتها وخبراتها المتراكمة وإشباع حاجته إلى المحبة والأمان بجانب حاجاته الأخرى^(٢٦).

وتشير الدراسات والكتب التاريخية على أهمية الأسرة في التنشئة الاجتماعية منذ العصور التاريخية القديمة لأنها المؤسسة الأولى للطفل التي يلتقي بها وتعمل على اعداده ليكون مواطنا صالحا على وقف معايير معينة وهناك حاجات ضرورية لابد للأسرة من القيام على إشباعها وهي:

١. حاجات الطفل الطبيعية Natural Needs Of The child: يحتاج الطفل

إلى حاجات أساسية مثل حاجته إلى الغذاء والنوم والدفع والراحة وكافة الحاجات الصحية والجسمانية العامة.

٢. حاجة الطفل إلى الحب Childs Need To Love: يحتاج الطفل إلى

الشعور بالحب من قبل الأشخاص المحيطين به سواء في المنزل أو المدرسة أو الشارع، وذلك باشعاره بأنه محبوب ومرغوب فيه. فالحب ضروري سواء كان من قبل الابوين أو الأخوة أو المعلمين فيما بعد^(٢٧).

٣. حاجات الشعور بالمساواة Need A sense Of Equality With Others:

يحتاج الطفل إلى مساواته مع زملائه في المدرسة أو بأخوته في البيت حتى لا تترسخ عقدة الاضطهاد وعدم المساواة لديه^(٢٨).

٤. العمل على إزاحة المعوقات الصحية والبدنية والنفسية والأسرية والاجتماعية

كافة التي تحول دون توافق الطفل مع نفسه أو مع الآخرين^(٢٩).

ويمكن للآباء دور في تنمية الحس الفني عند الطفل إذا ما اتبعوا الخطوات

الآتية:

١. السماح للطفل بمشاركة والديه في ترتيب وتنسيق المنزل.

٢. استشارة الطفل عند شراء الاثاث والتحف المنزلية.

٣. مشاركة الطفل في تشكيل اللوحات الفنية.

٤. مشاركة الطفل في عملية اختيار ألوان جدران المنزل أو في عملية الدهان^(٣٠).

٥. تهيئة مكان يلعب فيه الطفل بحرية مع مراعاة قابلية اللعب للتفكيك والتركيب.

٦. تقديم امكانيات متنوعة للتشكيل الفني كالأوراق والأقلام الملونة وتبادل الأدوار

على مراحل لان الأطفال يفضلون التكرار والتغيير.

٧. تشجيع الطفل على تقليد الأصوات المختلفة من طيور وحيوانات أو أداءه لبعض الإيماءات الحركية مصورا تعبيراً ما^(٣١).
 ٨. سرد القصص التي يحتوي على آداب الحديث والمائدة والطريق.
 ٩. السماح للطفل بالمشاركة في زراعة وسقي الأزهار^(٣٢).
- وان دور الأسرة في تهديد نظرة الفرد إلى الطبيعة المحيطة به في البيئة التي يتربص فيها. وهي تختلف في مجتمعات العالم من حيث ما يقترن بها من تصورات وانطباعات فنية، ومع نسبية الاتجاهات الذوقية والفنية إلا أن الثقافات البشرية تضع معايير محددة لها، فضلاً عن تناولها لمختلف صورها ومجالاتها في الطبيعة والحياة في آدابها وعناصر تراثها الشعبي المختلفة^(٣٣).
- ولا يغفل أهمية دور الأسرة لما تبذله في تنمية وصقل توجهات الطفل الفكرية وميوله العاطفية والوجدانية والذوقية والفنية، ويبدو أن هذه التوجهات والميول لا يمكن عزلها عن قوالب التقليد المعمول بها في تنشئة الأطفال.
- وتزخر حياتنا الأسرية والاجتماعية بالأمثلة التي توضح بعض الصعوبات التي تواجه عملية التعبير الفني للشخصية العراقية، أهم هذه الصعوبات:
١. انشغال الأسرة بمستلزمات المعيشة الأساسية (الغذاء، الكساء، والسكن) وعدم تيسر المجال لتفرغها للامور الذوقية الفنية.
 ٢. ضعف اهتمام المجتمع العراقي بالجوانب الأخلاقية والإنسانية في عملية التوجيه الديني وقصر التأكيد على جانب الطقوس غالباً ما يضعف في الأشخاص الميول الفني، لأن العامل الديني يسهم في صقل الجوانب الإنسانية التي تؤثر في الرؤية الفنية.
 ٣. أكثر الأسر العراقية تنظر إلى الفنون نظرة سلبية، ولهذا فإن الأسر بشكل عام لا تحفز أبناءها على أن يكونوا فنانين أو حتى على ممارسات الهوايات الفنية، ناهيك عن معارضة بعضها لمبدأ أمتهان الفنون من قبل أطفالها أو أقاربها ظناً منها أن ذلك يهدد سمعتها.

لاشك ان هذا الموقف التقليدي الأسري مسؤول بشكل واضح عن المصاعب التي تحول دون نمو الحس الفني عند الطفل ولا نقصد هنا بالحديث عن تنمية الذوق الفني في الأسرة أن يتحول أفرادها إلى فنانين محترفين، لكن المقصود ان يتيح الجو الأسري الفرص المناسبة للتعرض إلى اثار بعض الفنون خصوصا في مراحل متقدمة من عمر الطفل، ومن الوسائل التي تخلق مثل هذا الجو اهتمام الأسرة باقتناء بعض الأعمال الفنية كالرسوم والمنحوتات والأعمال الزخرفية من اشكال الفن وعرضها في البيت لتوصي للأفراد منذ طفولتهم بمختلف الانعطافات الفنية، إلى جانب ضرورة زيارة المتاحف والمعارض الفنية، وهذه للأسف ممارسة نادرة في حياة معظم الاسر في مجتمعنا العراقي والعربي بشكل عام، ومن المعلوم ان الذوق الفني للابوين يعد من العوامل الرئيسة لانتقال هذا الميل إلى الابناء.

دور المؤسسة التربوية

إن لكل مؤسسة تعليمية خلفية فكرية ومنهجية تنطلق منها في تربية وتنمية الأفراد والمنتقلين لها، ومعنى ان تربية الإنسان لايمكن أن تتم الا من خلال بعض المؤسسات أو الوسائط الاجتماعية المختلفة، ونظرا لكثرة هذه المؤسسات وتنوعها واختلاف اشكالها وأنماطها، فقد عرف المجتمع المسلم عبر تأريخه الطويل عدد من المؤسسات الاجتماعية التربوية والتعليمية المختلفة التي كانت نتاجا طبيعيا للعديد من المطالب والتحديات والتغيرات الحضارية التي طرأت بين حين وآخر، أي أن كل مؤسسة نشأت استجابة لحاجة وظروف اجتماعية معينة، ومن ابرز هذه المؤسسات

التربوية والتعليمية هي: دور المدرسة The role School

١. دور المدرسة: The Role Of School

تعد المدرسة البيئة الاجتماعية الثانية التي تحتضن الطفل بعد الأسرة، ولها دورها الفاعل في تشكيل وصياغة مكونات الطفل النفسية والاجتماعية اذ تعرف المدرسة (بأنها مؤسسة اجتماعية اتفق المجتمع على انشائها بقصد المحافظة على ثقافة ونقل هذه الثقافة من جيل إلى جيل، كما انها تقدم بتوفير الفرص المناسبة للطفل لكي ينمو جسمانيا واجتماعيا إلى المستوى المناسب)^(٣٤).

والمدرسة The School هي ضرورة اجتماعية لجأت إليها المجتمعات لإشباع الحاجات التربوية والتعليمية والفنية عجزت عن تأديتها بيئة الأسرة بعد تعقد الحياة الاجتماعية^(٣٥).

والمدرسة تعد من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية بعد الأسرة حيث يتجلى دورها في توفر المعلومات والخبرات والممارسات اللازمة لنجاح التربية الفنية عند الطفل وإكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات وأساليب العمل الفردي والجماعي، والمدرسة كمؤسسة تربوية تتكون من تلاميذ ومعلمات وجهاز اداري وشرافي ومبنى يحتوي على مقومات مادية تجعله قادرا على توفير البيئة التربوية المناسبة لهؤلاء الأطفال^(٣٦).

ان مهام المدرسة ان تملأ الأطفال بحب كل ماهو جميل في الحياة وفي الفنون وفي العلاقات بين الناس، فتثري بذلك عالم الطفل العقلي والجمالي والفني وتسمو بخياله وشعوره، لذا يجب على المعلمة ان تستخدم السبل كافة والامكانيات لتوثيق الصلة وربطها بين حياة الطفل الاجتماعية وبين الفنون باشكالها المختلفة، كما تعمل على اثارة الرغبة في النشاطات الجماعية لدى الأطفال في وقت مبكر^(٣٧).

وقد أظهرت الدراسات الحديثة مدى أهمية السنوات الست الأولى من حياة الطفل فترة دخوله المدرسة وأثرها البالغ في نموه وبناء شخصيته بشكل مباشر^(٣٨).

فالتربية في مؤسسة المدرسة تهتم باحترام شخصية الطفل وإعطائه قسطا كبيرا من الحرية حتى تنمي ميوله واستعداداته إلى أقصى درجة لها ويرى المعلمين بان اللعب والحركة وحب المعرفة والاستطلاع يمثل أنواعا من الحاجات الانمائية لدى التلاميذ، وان التلميذ يكتسب معلومات وتنمو معارفه عن طريق خبراته التي يمارسها بنفسه باستعمال عضلاته وعن طريق حواسه المختلفة فهذه الفترة العمرية مرحلة حساسة للتعلم والاستيعاب الخبرة التي يتعرض لها التلميذ^(٣٩).

والمدرسة هي ضرورة من ضروريات الحياة الجديدة في المجتمع الحديث، فهي ضرورية للطفل الفقير والطفل الذي لا يتمتع بالقدر الكافي من الحنان والتقبل والاهتمام، والطفل الذي يعيش في بيئة غير صحيحة والطفل المهمل الذي ينشغل عنه

والده، والطفل الشبيه بالوحيد، فهي ضرورة للأسرة المقتدرة وغير المقتدرة، تحقق لكل طفل من هؤلاء ما يتقضه من حاجات وتعمل على ان ينمو نموا كاملا مترنا^(٤٠).

والتربية في المدرسة ينبغي ان تكون امتدادا لتربية وتنشئة الأسرة وتكميلا وتعويضا لما عسى ان تكون في تنشئة الأسرة من نقص او ضعف او تقصير، كما ينبغي ان يكون التعاون تاما بين المعلمين والوالدين في مساعدة الأطفال على الاندماج والتكيف وعلى تنمية ذوقهم الفني^(٤١).

وللمدرسة فائدتها الجسمية في نمو الأطفال اجتماعيا وعقليا وفنيا، فالضبط الانفعالي والعمل التعاوني واختيار الاصدقاء والتفاعل مع الآخرين والتعبير الفني، له جوانب أساسية في نمو الأطفال، وهذا لا يجري الا من خلال تفاعل الطفل مع الآخرين فضلا عن ذلك الجانب الفني والاجتماعي بنمو الطفل عقليا ويتمثل في ذلك نمو الادراك والذاكرة والتخيل والانتباه والتفكير ولا يحدث هذا النمو تلقائيا بل يقوم المعلمين بالدور الأساسي في تعليم الطفل عن طريق ممارسة الألعاب الرياضية التي يحبها التلميذ وعن طريق سرد الحكايات المفيدة وعن طريق الرسم والألوان فتكون محفزا لنمو الطفل^(٤٢).

وترى الباحثة ان دور تنشئة الطفل في فترة دخوله للمدرسة يحقق الأمان النفسي والمجتمعي وفي تنمية الحس الفني لديه، ويعتمد هذا على المقومات الأساسية في البناء المجتمعي وهو الوعي في توجيه ميول الطفل وتعديل اتجاهاته المعقدية بما يساهم في دعم الانتماء المجتمعي والارتقاء والسمو لمعطيات بناء الشخصية عن طريق إكساب الطفل المهارات وتهيئة الجو الفني للطفل الذي يساعده على التعبير الفني، وافساح المجال له من استخدام خياله في التعبير وتنمية هذا الخيال وبذلك يكونوا قد حققوا له احدى حاجاته الأساسية.

ويمكن للمدرسة ان تنمي الذوق الفني للتلاميذ اذا ما اتبعت الخطوات الاتية:

١. المحافظة على فطرة التلميذ ورعايته ونموه الخلقي والعقلي والنفسي والجسمي في ظروف طبيعية مقاربة لجو الأسرة.

٢. تدريب التلميذ على المهارات الحركية وتعويده العادات الصحيحة وتربية حواسه وتمرينه على احسن استخدامها.
٣. تشجيع نشاط التلميذ الابتكاري وتهذيب ذوقه الجمالي والفني.
٤. تخصيص دروس للتعبير الفني من رسم وتلوين وموسيقى وغناء^(٤٣).
٥. تنظيم وتنسيق الصفوف والقاعات الخاصة بالنشاطات الفنية.
٦. تنظيم معارض فنية داخل المدرسة لعرض أعمال التلاميذ ونشاطاتهم الفنية.
٧. مناقشة بعض المفاهيم الجمالية كالترتيب والنظافة وآداب الحديث والطعام.
٨. القيام برحلات تعليمية ترفيهية للمعارض والمتاحف والحدائق للتعرف على الطبيعة ومشاهده مناظرها الخلابة^(٤٤).

ويتضح لنا مما سبق بان المدرسة لها أهمية كبيرة في صنع شخصية الطفل فهي تتميها وتبرر مكوناتها وتنمي مهارات اللغوية والفنية والجمالية وهي في ذلك تؤدي دورا كاملا ومتعاوننا مع الأسرة، وان المدرسة تعمل على نقل التراث المعرفي والفني من المعلمين إلى التلاميذ تبعا لما يتناسب واستعداداتهم وقدراتهم المختلفة فينتج عن ذلك جيل متعلم ومتقن ومهني على الذوق الفني، ولكن فيما يخص التعليم في العراق ضعيفا في المجال الفني بسبب ضعف كفاءة المعلمين في هذا المجال وعدم اهتمام بعض المعلمين بإثارة تفكير التلميذ في الصف، وعدم تركيز المعلمين على تدريب التلميذ للتعرف على الأشياء من خلال الجانب الفني. وفيما يخص المناهج هناك بعض المعوقات بتطبيقها أي ان المؤسسات التعليمية تهتم بالجوانب الفعلية أكثر من اهتمامها بالجوانب الفنية وذلك عدم توفير المستلزمات الفنية الضرورية اللازمة لتشجيع التلميذ على الذوق الفني.

دور المؤسسة الإعلامية The Role of the Media Organization

تعد وسائل الإعلام من أهم العناصر المصاحبة لعملية التنشئة الاجتماعية والتي تدعم عمل الأسرة والمدرسة في الوقت الذي يطلع فيه الطفل على مظاهر الحياة داخل المجتمع من خلال هذه الوسائل^(٤٥).

وتعد وسائل الإعلام بمثابة الناقل الأساسي للثقافة في عصرنا الحديث وهي أدوات ثقافية تساعد على دعم المواقف أو التأثير فيها، وعلى تعزيز ونشر الأنماط السلوكية وتحقيق التكامل الاجتماعي، وهي الوسيلة الأساسية في الحصول على الثقافة بجميع أشكال التعبير وتستطيع ان تقدم روائع الإبداع في الماضي والحاضر^(٤٦).

ولاتزال الإذاعة والتلفزيون والسينما من أهم وسائل التسلية والترفيه وقضاء وقت الفراغ وخاصة عند الأطفال وقد اختلف الرأي بشأن هذه الوسائل فيما يتعلق بمدى علاقتها بالانحراف الأطفال فتوصلوا من خلال دراساتهم وتجاربهم إلى نتائج تأثيرها على نفوس الأطفال ايجابيا وسلبيا، كما اتجهت كثير من الدول المعاصرة إلى الرقابة التامة على الوسائل وتوجيهها قانونيا وثقافيا تقاديا لمضارها واستقلالها ذات الوقت لفائدة الأطفال والكبار على حد سواء^(٤٧).

هذا ولاشك إذا أحسن توجيهها فانها تستطيع ان تصبح أداة فعالة وقوية في ارساء القواعد الخلفية والدينية لمجتمع فاضل، وتستطيع أيضاً ان تسمو بالعقل احسن مابه من تفكير وابتكار وخيال خصب ومنتج^(٤٨).

فوسائل الإعلام تنافس المدرسة والأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية حيث يكاد يجمع الباحثون على أهمية الدور التربوي التي تؤديه في حياة الأطفال وهم يجمعون أيضاً دون ريب على جملة من آثار سلبية التي تتركها في حياة الأطفال النفسية والتربوية^(٤٩).

والمؤسسة الإعلامية مجموعة من المواد العلمية والادبية والفنية المؤدية للاتصال الجماعي بالناس بشكل مباشر او غير مباشر من خلال الأدوات التي تنقلها او تعبر عنها مثل التلفزيون، الإذاعة، الصحافة، السينما، الندوات، الزيارات الرسمية وغير الرسمية^(٥٠).

تعددت وسائل الإعلام كالإذاعة والتلفزيون والسينما والكتب والمجلات والصحافة ووسائل الاتصال التكنولوجية وبخاصة شبكة الانترنت حيث تعتبر من اخطر المؤسسات الاجتماعية وأهمها في التنشئة الاجتماعية من خلال امتياز دورها وأهمها:

١. انها غير شخصية، أي انه ليس هناك تفاعل بين اصحابها وبين الأفراد كما في الأسرة.
٢. انها تعكس الثقافة العامة للمجتمع دون التوجه بصورة متخصصة علميا في اغلب برامجها.
٣. جاذبيتها، حيث اصبحت تحل جزء من وقت الناس ولها تأثير سلباً وإيجاباً عليهم^(٥١).

وفيما يلي نستعرض بعض من أدوار وسائل الإعلام هي:

١. دور الإذاعة The role of radio.
٢. دور التلفزيون TV role.
٣. دور صحف ومجلات الأطفال The role of Newspapers and Magazines Kids.

أولاً: دور الإذاعة The role of radio

تعتبر الإذاعة من أهم الوسائل الإعلامية والثقافية تأثيراً على تنمية الحس الفني عند الطفل، وهي تتجاوز حدود الزمان والمكان، وهي تتميز أيضاً بقدرتها على مخاطبة الأطفال على اختلاف اعمارهم، وثقافتهم وخبراتهم لاعتمادهم على عنصر اللغة اللفظية، مما يجعلها مجالا للجميع يجدون فيه ما يخصهم.

ان الوسيط في نقل ما تقدمه الإذاعة إلى الأطفال هو المذياع، وهو جهاز رخيص الثمن، سهل الاستعمال، ومتاح للجميع، ولذلك كتب له الانتشار بين الناس، وتمتاز الإذاعة باعتمادها على خاصة التنوع فيما تقدمه للأطفال من مواد وبرامج واخبار تجعلهم يتجهون اليها^(٥٢).

فان برامج الأطفال في الإذاعة هو فن مسموع، يعتمد على الأذن في الأساس وحين يحمل مضمونا ثريا ويتخذ شكلا فنيا جميلا ويطرق اذان الأطفال بهدوء، ويتناغم مع أحاسيسهم، فإنه ولاشك يسهم في تشكيل وجدانهم ومعاونتهم على النمو السليم^(٥٣). كما ان برامج الأطفال في الإذاعة مجال آخر من مجالات الاتصال بجمهور الأطفال، وعلى ذلك فمضامينها تؤلف جزء من فن الأطفال، والإذاعة تعتمد على الصوت فقط، أي انها تعتمد على حاسة السمع، وحين تنطلق الأصوات عبر الاثير،

فان حاسة البصر قد تعطي المجال للأذن لالتقاطها لتتحول فيما بعد إلى صورة حسية وذهنية ترسمها المخيلة، وقد لا تعطي مثل هذا المجال حين تكون مشغولة في التطلع إلى شيء آخر شاغله معها الذهن، والاستماع في حد ذاته يتطلب شيئاً من الجهد، اذ نادراً ما يستطيع الفرد الانصراف إلى الاستماع دون ان يجد نفسه قد انشغل بنشاط مرئي آخر^(٥٤).

وعلى هذا، ومن اجل ان تحول الإذاعة دون انشغال الطفل بعيداً عنها، ينبغي لها ان تستولي على مشاعره، ولن يتهياً لها ذلك الا من خلال الأصوات الحسية، والكلمات المعبرة، والمؤثرات الصوتية الدافعة والمضامين المثيرة^(٥٥).

ومن اجل هذا فالصوت الاذاعي يتحمل الكثير من الابعاء الثقيلة من اجل ان يشد آذان الأطفال اليها، رغم عدم وجود الأضواء والديكور وحركات الممثلين، ومع هذا فهو يوفر للأطفال ألواناً فنية متنوعة، وجب على من يكتب البرامج الإذاعية ان يكون ملماً بالاعتبارات النفسية والتربوية للأطفال، وعلى علم بخصائص الكتابة الإذاعية، وامكانيات العمل الاذاعي من حيث مآبه من حدود وقيود خاصة قد تحده، وماله من مميزات، ومالديه من امكانيات نوعية خاصة به، فيلتزم الحدود التي تقيد، ويحسن الاستفادة من المميزات والامكانيات المتاحة^(٥٦).

واذا كانت وسيلة التعبير في الإذاعة هي الصوت، فانها يمكن عن طريق النص الجيد، والإخراج الدقيق الحساس الواعي، وحسن استغلال الامكانيات الإذاعية، ان تصل إلى استثارة خيال الطفل، وما اقواه وأرحب أفقه، فتجعله يعيش في احداث البرامج الإذاعية، وسط خياله التوهمي، او الحر، وقد اندمج اندماجاً تاماً قد لا يتاح للطفل الذي يشاهد نفس البرنامج في التلفزيون ان يصل اليه، رغم انه يرى المناظر امامه بعين رأسه. ومرد هذا إلى ان إخراج المناظر الخيالية في التلفزيون من الصعوبة بمكان كبير، ورؤية المنظر امام المشاهد لا تدع لخياله فرصة كافية للعمل، على حين ان الإخراج الإذاعي الموهوب يمكن ان يستغل طاقات الخيال غير المحدود الموجود عند الأطفال، وهنا تكون مهمة الكاتب ان يتبع للمخرج الفرص المناسبة لتحقيقه، هذا

وتكون مهمة المخرج ان يحسن الاستفادة من هذه الفرص للوصول إلى التأثير المنشود^(٥٧).

اما على صعيد التقديم فيجب ان يكون صوت مقدم البرامج المسموع للأطفال من الأصوات المألوفة والمعبرة في نفس الوقت، كما يجب ان يتمتع المقدم بقدراته على استعمال المفردات المحببة للأطفال، والتي تجذب اهتمامهم، فهناك بعض المفردات التي يقترب المقدم من جمهور الأطفال وهناك مفردات على النقيض تنفر الأطفال من الاستماع للبرنامج^(٥٨).

اما مضمون او المحتوى فيجب ان يراعي مستوى الأطفال من النواحي العقلية والانفعالية، وخبراتهم في كل مرحلة، وقدراتهم اللغوية والمعرفية، وما يقع ضمن إطار ميولهم ورغباتهم، وان يعمل على صقل مواهبهم وتبني إبداعاتهم.

اما في مجال الفن فينبغي في برامج الإذاعة المسموعة المقدمة للأطفال ان يراعي نموهم الفني وخصائصهم في كل مرحلة، فالفن كما هو معروف نوعا من أنواع التعبير، ووسيلة من وسائل النجاح في الوصول إلى عقل الطفل، ومخاطبة انفعالاته ووجدانه^(٥٩).

ولما كان الطفل كثير الشرود، ولا يقوى على الانتباه الطويل، لذا كان من الضروري ان تكون مسامع البرنامج موجزة، ومكثفة، وان يجد الطفل في كل فقرة ما يشد انتباهه، وما يدعوه إلى متابعة الفقرة التالية، والروح الخفيفة التي يخفق بها البرنامج، وأجواء المرح تقيم بين الطفل والبرنامج معبرا لا تقوى أي موجه عابرة على اجتياحه^(٦٠).

إن برامج الأطفال شأنها شأن كل ألوان فن الأطفال، يتعين ان تتحدد وفق مراحل العمر شكلا ومضمونا، لأن اهتمامات وميول وقدرات وحاجات الأطفال تختلف من طور إلى طور.

والكتابة للإذاعة بوجه عام لون فني له ابعاده وخصائصه المتميزة، بل هناك من يذهب إلى القول انه فن قائم بذاته، اما الكتابة للأطفال من خلال الإذاعة فهي جانب من هذا الفن، وهي لاشك أكثر الجوانب صعوبة^(٦١).

الإذاعة ودورها في تنمية الحس الفني للطفل:

تتعدد مميزات البرامج الإذاعية وتأثيرها في النمو الحس الفني للأطفال، ومن هذه المميزات مايلي:

١. تكون مجالا للتجارب التي يعرض فيها الأطفال نشاطاتهم المختلفة، وبخاصة الخطابة، والتعبير، والقراءة البسيطة بطريقة سليمة.
٢. تقوم بدور المعلم في التوجيه نحو الأخلاق الحميدة والسلوك الحسن.
٣. تعزيز جوانب المادة المنهجية، مما يسهل فهمها، واستيعابها من قبل الأطفال.
٤. تعمل على تنمية خيال الطفل وتوسيع ادراكه.
٥. تعطي الطفل القدرة على التدنوق والنقد.
٦. تعمل على زيادة مهارات القراءة.
٧. زيادة الثروة اللغوية.
٨. تعويد الطفل على السرعة في التفكير والتعبير^(٦٢).
٩. الارتباط السلوكي، يعرف الأطفال بعض البرامج اسماء معديها، وساعات بثها حتى يصل الامر عند بعض الأطفال ببنية ذويهم اليها.

أهمية الإذاعة ومستوى تأثيرها:

هناك بعض العوامل التي تجعل للمذيع المسموع أهمية خاصة في مجتمعنا، يشارك في بعضها بعض الوسائل الأخرى كالتلفزيون، كما يتأثر دون غيره بالبعض الآخر من هذه العوامل، كما يتضح مما يلي:

١. ان الإذاعة لديها القدرة على نقل المادة المذاعة إلى ملايين المستمعين في وقت واحد مهما تباعدت مواقع تواجدهم داخل الوطن، مما يزيد من مدى تأثيره في مجال الإعلام بصفة عامة، وفي مجال التثقيف بصفة خاصة^(٦٣).
٢. انتشار الأمية، وارتفاع نسبتها في المجتمعات العربية، يؤدي إلى اعتماد الكثيرين على هذه الوسيلة المسموعة التي لا تحتاج الاستفادة منها إلى اتقان مهارة القراءة والكتابة التي تنقص الكثيرين من ابناء مجتمعنا.

٣. انخفاض مستوى الدخل في بعض المجتمعات قد لا يمكن كثيراً من الأسر من اقتناء جهاز التلفزيون، أو من ارتياد دور السينما، أو المسارح، أو من شراء مجلات أو كتب لتثقيف أطفالها، ما يضطرهم إلى استخدام الإذاعة كبديل رخيص الثمن نسبياً، وكوسيلة أساسية للترفيه والتثقيف.

كما أن للمذيع المسموع فضل كبير في مجال التثقيف الموسيقي بفضل قدرته على توسيع المدى أما الأداء الموسيقي، مما يمكن موسيقاه من أن تقوم بدور فعال في سبيل تنمية الميل إلى الاستماع إلى الموسيقى.

وفي خلف الرغبة عند النشئ في اكتساب مهارات العزف على مختلف الآلات الموسيقية، وتكوين العزف الموسيقية في نطاق المدارس وخارج هذا النطاق^(٦٤).

كذلك نجد أن للمذيع المسموع أثراً كبيراً في إكساب الطفل للكثير من القيم والاتجاهات المرغوبة، وما يصاحبها من تعديل في السلوك، وذلك عن طريق عملية التقمص التي تحدث أثناء تجاوب الطفل المستمع مع الأحداث والابطال، لاسيما عندما يجد أنه يشارك الابطال في تنمية مثلهم ومطامحهم، أو عندما يكتشف أن الانحراف يكون وخيم العواقب^(٦٥).

الصيغ الفنية لمخاطبة الطفل من خلال البرنامج الإذاعي:

ليس بالوسع تحديد صيغ ثابتة الأبعاد لطريقة مخاطبة الطفل من خلال البرنامج الإذاعي، ويظل للقدرة الفنية والذوق السليم ودوره الكبير في تحديد ذلك، ويمكن القول إنَّ أفضل الصيغ هو الشكل القصصي، سواء كان مروياً، أم ممثلاً، أم ممسرحاً، أم على شكل ديالوج قصير مثير، كما يمكن تقديم الأخبار والمعلومات والحوادث على شكل قصصي^(٦٦).

ومن الألوان الفنية التي يمكن تناولها في برامج الإذاعة مايلي:

١. المسرحيات Plays:

لا تتيح الإذاعة تقديم كل ألوان المسرحية لاعتمادها على الصوت وحده، ولكن هذا لا يمنع من تقديم المسرحيات والألوان التمثيلية الأخرى التي تعد أساساً للإذاعة، وهي تتميز عادة بحبكة بسيطة تهئ للأطفال فرصة متابعة أحداثها والاستمتاع بها^(٦٧).

كما تتميز بالقصر وبالإثارة، والحركة السريعة، ووضوح الحوادث ووضوح الفكرة، مع الابتعاد عن الأسلوب المباشر في نقل القيم والأفكار، وبالوسع تناول الحوادث، والشخصيات الخيالية، إضافة إلى الواقعية، مع الحرص على عدم شحن الألوان التمثيلية بالكثير من الإثارة التي تصل إلى مستوى التوتر، لأنها في هذه الحالة تعطي مردودا سالبا^(٦٨).

٢. القصة Story:

يمكن تناول كل ألوان القصة ضمن برنامج الأطفال، على أن تتم صياغتها، وإخراجها بما يناسب امكانيات الإذاعة، ويتخذ تقديم القصة عبر الميكرفون اشكالا متعددة، منها القصة المقروءة، والقصة المروية (التي تعتمد على الراوي)، والقصة المستندة إلى الحوار، وفي هذه الحالات جميعها لابد أن يكون الالتقاء انسيابيا، ومعبرا، وأن تستخدم الامكانيات الصوتية والاعلانية. وطبيعة القصة تفرض أسلوب الإخراج المناسب، وتقرر الأصوات المناسبة، لكي تصل إلى الطفل نابضة حية تحمل المعاني والقيم^(٦٩).

٣. الشعر Notice:

الشعر يهيئ الأطفال، ويؤثر في نفوسهم، والإذاعة هي الوسيلة الفضلى لتقديم الشعر للأطفال. وتتضمن برامج الأطفال - قصائد يقرأها الأطفال بأنفسهم، مجتمعين، أو فردي، فضلا عن ما يقرأه لهم الكبار بطريقة منمجة، والقصائد المقدمة للأطفال قبل السادسة من أعمارهم تركز على الإيقاع الموسيقي أكثر من تركيزها على المعاني. وتسهم القصائد الشعرية في تدريب الطفل على الاستمتاع إضافة إلى ماتحملة من معانٍ أخلاقية، وأدبية، وفنية، وما تشيعه في نفسه من الثبات والنقة والمرح^(٧٠).

٤. فقرات أخرى:

وتتسع برامج الأطفال في الإذاعة فضلا عن ذلك الأغاني والألعاب، والسباقات، والأخبار، والهويات، والريبورتاجات الإذاعية، والمقابلات.

أذن أهمية الإذاعة كما ترى الباحثة من خلال البرامج التي تبثها والتي تقدم للطفل المعلومات والحقائق والعادات والتقاليد ومعايير السلوك السائد في المجتمع وغيرها من الأمور التي تساعد في تكوين شخصية الطفل.

من أثر الإذاعة على التنشئة الاجتماعية للطفل:

١. أثارة النشاط العقلي للطفل.
٢. زيادة ثقافة الطفل وقدرته اللغوية.
٣. تنمية الميول والاتجاهات الايجابية.
٤. تنمية الذوق الفني وتوسيع خياله وتصوره للحياة.

ثانيا: دور التلفزيون TV. Role:

إذا كان لهذا الصندوق الصغير المسحور المسمى بالتلفزيون جاذبية بالنسبة للكبار، فإن له تأثيرات سحرية فريدة بالنسبة للأطفال وعالمهم الخاص الذي يعيشون فيه.

وإذا كان خياله يوهمه إنَّ الكرسي حيوان ناطق، وإن العصا قطار يتحرك، فإن التلفزيون نفسه يحول الخيالات إلى حقائق مرئية رأي العين، فإذا بما كان يسمعه قديما عن خاتم مسحور، أو عصا سحرية تؤمر، فتطاع وتلبي رغبات صاحبها، وتقدم اليه في التو واللحظة أشياء عصبية خارقة، يشبه الآن ما يفعله هذا الصندوق الصغير العجيب^(٧١).

الذي يدوس الطفل على زر فيه فيضي بنور وهاج، ويخرج منه ناس يتكلمون، ويتحركون، ويقفز إلى شاشته الصغيرة الساحرة عالم عجيب يموج بالحركة، والحياة، وكان هذه الشاشة المضيئة كرة الساحر البلورية التي يرى فيها احداث العالم كله، فتارة تبدو فيها قطارات متحركة، أو طائرات محلقة، وطورا تظهر في اعماق البحار بحيواناتها العجيبة واسماكها الغريبة، فيراها مشوقا مبهور الانفاس، وحينما تنتقله الشاشة المسحورة إلى الغاية، أو تنتقلها إليه في لمح البصر، فيعيش في ادغالها، ويرى حيواناتها العجيبة، تأكل وتتعارك وتزحف تحت الاشجار أو تقفز فوق الاغصان،

ويسمع أصواتها بإذنيه فيخلب إليه زئير الاسد، وخوار الثور، وعواء الذئب، وفحيح الأفاعي.

هذا الصندوق المسحور هو هدية الحضارة إلى طفل اليوم، فهو بالنسبة إليه كرة الساحر اليدوية، ومصباح علاء الدين السحري، وهو العصا المسحورة، أو خاتم سليمان العجيب^(٧٢).

التلفزيون ودوره في تنمية الحس الفني للطفل:

من أهم مميزات تأثير التلفزيون على فن الأطفال مايلي:

١. يساعد الأطفال على نقل الفائدة التربوية، وتقوية ما يتعلمونه، وتوسيع مجالاتهم العلمية والفنية واللغوية والاجتماعية.
٢. يساعد كثيرا في مجالات الفن، وخاصة اذا كان الطفل له معرفة عامة بالفن التي يعرض لها التلفاز في برامج، حيث تعزز معرفته بها وتزداد إلى ان تصل إلى حد المعرفة الحقيقية بها أحيانا^(٧٣).
٣. يستفيد الطفل بشكل ملحوظ، فكثيرا من البرامج وبخاصة التربوية الموجهة منها تعلمه مخارج الحروف ومجالات نطقها الصحيح واوضاع النطق السليم.
٤. يساعد التلفاز على تعزيز مدركات الطفل وتنميتها، بشكلها الفني واللغوي والمعرفي والكلامي.
٥. يجمع بين عدد كبير من الوسائل التي تعلم الفن للطفل، وتسهل اكتسابها.
٦. تتاح له امكانية الاثارة والتشويق، أي ان يجذب الطفل.
٧. له صفة الفورية لنقل الصور والاحداث وقت حدوثها.
٨. جهاز (TV) حاضر في كل بيت.
٩. المادة الإعلامية معدة بصورة فنية وتلائم نفسية وعقلية وثقافة الطفل^(٧٤).

أهمية وأهداف البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال:

في حال التلفزيون يلعب التقليد الدور الأهم في كل اكتساب تربوي ايجابي، اجتماعيا كان، ام أخلاقيا، ام علميا. والتقليد يكون بين طفل ونموذج بشري من البالغين، أو بين طفل ونموذج بشري من الأطفال، أو بين طفل ونموذج ذي شكل

حيواني انما يتصرف كالبالغين، وليس ضروريا ان يكون التقليد مقيدا بالازمنة والمواعيد المخصصة لبرامج الأطفال، إذ إن بعض البرامج والافلام العامة يسمح بتحرير مشاهد فيها الكثير مما يمكن احتداؤه لاكتساب سلوك اجتماعي ايجابي، انه ممكن استخلاص مجموعة من قواعد السلوك الاجتماعي الايجابي من البرامج والافلام التلفزيونية، كإقتسام الممتلكات بالعدل والمساواة، و التعاضد في سبيل خير الجميع، والحنو على الضعفاء والمساكين، ومساعدتهم واقتناع الآخرين بواسطة الكلام والحوار بدل الاعتماد على الوسائل الجسدية او المادية او الحربية وغيرها^(٧٥).

كما ان بإمكان الطفل المشاهد اقتطاف عادات ممتازة، مثل رفض المكافاة والاكتفاء بنشوة عزة النفس، وتخطي الخوف، والنضوج في فرض الاحكام وتفضيل الآخرين على الذات، يكفي ان يراقب الطفل النماذج البشرية، وغيرها ممن تملكها هذه الصفات، وتتصرف باحكامها حتى ينقلها ويتبناها ويطبقها في سلوكه اليومي^(٧٦).

إن جهاز التلفزيون يجمع بين الكلمة المسموعة والصورة المرئية مما تزيد من قوة تأثيره ومدى فائدته التثقيفية لاعتماده على وسيلتين من وسائل التثقيف يستخدمها في وقت واحد، فرغم ان الوسائل التعليمية تتنوع من سمعية وبصرية، الا انه من المعروف ان الوسيلة الإيضاحية التي تعتمد على أكثر من حاسة من حواس الطفل، يكون اثرها التعليمي أكثر جدوى وأكثر عمقا ودواما من الوسيلة التي تعتمد على حاسة واحدة فقط^(٧٧).

فضلا عن ان له تأثير ايجابي على نضج الشخصية، وتنوع الميل، ويتميز بقدرته على تحويل المجردات إلى محسوسات، مما يساعد على سهولة استيعاب وفهم الرسالة المقدمة، إلى جانب انه له جاذبية خاصة ترجع إلى انه يعرض كل ماهو جديد وحديث، كما ان برامجه التعليمية يعدها خبراء من المعلمين، فهو يعد وسيلة ناجحة لتدعيم المنهج الدراسي^(٧٨).

وعلى ذلك يؤثر التلفزيون في الأطفال بأكثر من طريقه، منها:

١. التلفزيون يكسب الأطفال أنماطا من السلوك الاجتماعي في حياتهم الاعتيادية ويبنئهم المحددة، كما انه يلعب دورا مهما سلبيا ام ايجابيا في عملية التكيف الاجتماعي التي تسهم فيها الأجهزة الأخرى كالأسرة والبيئة.
٢. يسهم التلفزيون في بلورة وتغيير الاتجاهات، ولا يتم ذلك بالأساليب المباشرة، بل بآثار ردود الافعال العاطفية لدى الأطفال، من خلال تقديم درامي ذكي^(٧٩).
٣. يهيئ التلفزيون للأطفال ان يتعرفوا إلى أشياء كثيرة منذ صغرهم، منها ماهي في محيطهم، ومنها ماهي بعيدة عنه، والمادة من خلال التلفزيون تمثل بديلا للخبرة الحقيقية، فالطفل الذي تتاح له مشاهدة حياة الحيوان في غاية كثيفة، او سفينة تشق عباب البحر، او مسابقة في قيادة السيارات، يمكن ان يشاهدها من خلال الشاشة الصغيرة^(٨٠).

ومن بين الأهداف والغايات التابعة عن احتياجات العصر لبرامج الأطفال بالتلفزيون كما ترى الباحثة هي مايلي:

١. تشجيع الأطفال على حرية التفكير.
 ٢. تشجيع المواهب والمبادرات الفردية.
 ٣. إتاحة الفرصة للفكر النقدي.
 ٤. التمهيد للتعامل مع منجزات التكنولوجيا الاتصالية الحديثة، ونظم المعلومات، وفوق هذا وذاك التمسك بالقيم الدينية، وما تتضمنه من أخلاقيات، وسلوكيات في التعامل بين الناس.
- كما ان ابرز الأهداف التي يجب ان تحققها البرامج التلفزيونية الموجهة إلى الأطفال دون السادسة من العمر مايلي:

١. تدعيم التواصل الوجداني بين الطفل ووالديه واخوته المحيطين به.
٢. تنمية احساسه بالثقة في الذات، وفي الآخرين.
٣. تعرف الطفل على جنسه (ذكر ام انثى) وتوحده معه.
٤. مساعدته على تكوين مفاهيم بسيطة عن الواقع المادي، والواقع الاجتماعي.
٥. استخدام القواعد البسيطة المتعلقة بالأمن والسلامة والصحة.

٦. تعلم التمييز بين ماهو مقبول (صواب)، وما هو غير مقبول (خطا) واحترام القواعد والنظام^(٨١).

أسس ومعايير البرامج التلفزيونية الجيدة الموجهة للأطفال:

برنامج الأطفال الجيد، هو الذي يشيع شيئا من خيالات الأطفال، ويجعلهم أكثر إحاطة ببيئتهم وعالمهم الذي يعيشون فيه، ويلتزم بأسس منها:

١. ان يتسع البرنامج لألوان من الأطفال المناسبة للتلفزيون، ليشكل اضمامه ملونة، وان تراعي فيه الخصائص الفنية لكل لون ادبي نسبة إلى إمكانيات التلفزيون.

٢. ان تستعمل إمكانيات التلفزيون بشكل فني دقيق، بما يتفق ومراحل نمو الطفولة كاستعمال المؤثرات البصرية، والحيل السينمائية وان تشيع الحركة، والحيوية في البرنامج كله.

٣. ان تتخذ البرامج خطا فكريا واضحا، وان لا تحشر اية مادة حشرا مهما كان لها من أهمية.

٤. ان تستعمل اللغة العربية الفصيحة السهلة التي تتاسب ثروة الأطفال اللغوية، وان تستعمل اللهجة المحلية الا في اضيق نطاق^(٨٢).

٥. ان تتقى الموضوعات الخيالية بحدود ودقة لتنمية ملكة الخيال التكويني لدى الأطفال بما لا يتيح المجال للجنوح إلى مستوى التوهيم والخيال الهدام.

٦. ان يتم الابتعاد عن الأسلوب الخطابي، والتعليمي، وان تكون المسرحية الفنية هي الأسلوب الأكثر شيوعا.

٧. ان يتلاءم شكلا ومضمونا مع مستويات نمو الأطفال، وهذا يقتضي ان يكون هناك لونا من البرامج على الأقل، لون للأطفال الذين تتراوح اعمارهم بين (٦-٣) سنوات، وكذلك لمن هم بين (٦-١٢) سنة^(٨٣).

٣. صحف ومجلات الأطفال: News Papers And Magazines Kids

الصحف والمجلات اقرب الوسائط إلى الكتب، فهي تستعمل الكتابة والرسم والصورة، وتصل إلى جماهير الأطفال عن طريق المطبعة^(٨٤).

والذي يتميز كتاب الطفل عن مجلته هو ان الكتاب يضم لونا ادبيا معينا في الوقت الذي تشكل المجلة صوراً ملونه من القصص والاحبار، ولا يمكن لاحدهما ان يكون بديلا عن الآخر، لان لكل منها دوره في حياة الطفل^(٨٥).

وتعتبر مجلات الأطفال على جانب من الأهمية المتميزة في تقديم خدمات هادفة في التربية وتجد اقبالا متميزا من جانب جمهور الأطفال، فهي متخصصة في حقول علومهم، ومعارفهم، وآدابهم، وألوان ثقافتهم المختلفة هذا بالاضافة إلى تبني كتابات الأطفال واستقبال رسائلهم ونشر صورهم^(٨٦).

ان مجلة الطفل لابد وان تختلف باختلاف عمر الطفل بحيث تتناسب مع المستوى الفكري والنفسي لتلك المرحلة، وبالنسبة لحجم تجربة الأطفال الذين ينتمون إلى كل مرحلة، فالطفل في سن الرابعة حتى سن السادسة، وفي الكثير من اللغات تنفرد تلك المرحلة بمجلات ذات نوعية خاصة تعتمد بالدرجة الأولى على الصور الكبيرة والملونة والجذابة في نفس الوقت، وتتضمن حيوانات، وطيور، او اسماء، وأشياء مأخوذة من البيئة، بمعنى ان تكون في الصورة أداة للتعبير الفني، وأداة لغرض المعلومة المراد نقلها إلى الطفل بطريقة غير مباشرة، بمعنى ان المجلة في هذه المرحلة لا تخرج عن كونها وسيلة للتسلية وجذب انتباه الطفل إلى وسيلة القراءة فقط وانما تنمية الحس الفني لديه^(٨٧).

أهداف صحافة ومجلات الأطفال:

لصحافة الأطفال دورها البالغ في تنمية الطفولة عقليا، وعاطفيا، واجتماعيا، وادبيا، لانها أداة توجيه، وإعلام، وإمتاع، وتنمية الذوق الفني، وتكوين عادات، ونقل قيم ومعلومات، وأفكار وحقائق، واجابة لاسئلة الأطفال، وإشباع تخیلاتهم، وتنمية ميولهم القرائية، وهي بذلك تؤلف ابرز أدوات تشكيل ثقافة الطفل^(٨٨).

وقد حددت أهداف مجلة الطفل فيما يلي: الثقافة، الترفيه، الفن، الروابط الأسرية، وكونها نواة لبناء مكتبة صغيرة.

ولتحقيق تلك الأهداف لابد من:

١. عناية البيت بحوافز القراءة عند الصغار، وفي مقدمة هذه الحوافز القدوة.

٢. عناية المجلة في مرحلة الطفولة الأولى بالصورة، والرسم، والألوان، والقصص القصيرة لتحريك خيال الطفل بما يفتح ذهنه لاستقبال الحياة استقبالا مرضيا.
٣. ان يكون محور المادة التحريرية في هذه المرحلة هو الحب: حب الله، الوطن، الأسرة، المدرسة، الخير، الجمال والفن^(٨٩).
٤. ان تتضمن المجلة أبوابا تساعد على اكتشاف قدرات الصغار واعدادهم للمستقبل، وان يستعان على ذلك بتمارين الألعاب.
٥. ان يكون بث الطمأنينة في نفس الطفل بالنسبة ليومه ونموه جزء لا يتجزأ من مادة المجلة^(٩٠).

بعض السمات والخصائص المرتبطة بالصور والرسوم المناسبة في صحافة ومجلات الأطفال التي تميز الحس الفني للطفل:

تصدر في بعض البلدان المختلفة صحف وكتب لا تضم غير صفحات قليلة تعتمد على الصور والرسوم فقط، وهذه الصور والرسوم بمجموعها تؤلف قصصا قصيرة او معلومات عن آداب المائدة أو الطريق أو عن عالم الحيوان، ويتقبلها الأطفال الصغار الذين يتراوح اعمارهم من (٣-٦) سنوات بشغف عظيم، لأنهم لا يستطيعون قراءتها من خلال رسومها، خاصة وان الرسوم والصور تفوق الكلمة في قوة تأثيرها وسهولة فهمها، وطول فترة التأثير بها، لأنها تخاطب عيني الطفل وفكره وذوقه وخياله^(٩١).

والرسوم باعتبارها عناصر بصرية تعتمد على نمو حاسة البصر، كما تعتمد على قدرات الطفل العقلية عموما، اضافة إلى اعتمادها على مدى ثقافة الطفل، لان فهم الرسم يرتبط بثقافة الطفل نفسه، شأنه في ذلك شأن اللغة اللفظية، بل يسمى البعض الرسوم لغة غير لفظية، وهي بهذا ابعد من ان تكون وسيلة من وسائل التعبير الفني فقط.

وتتميز الرسوم المناسبة للأطفال في مجلاتهم بمجموعة من المميزات ابرزها:

١. ان تكون الصور والرسوم جميلة من وجهة النظر الفنية.
٢. ان تتناسب مستويات نمو الأطفال العاطفية والعقلية والفنية والحسية.
٣. ان تستعمل الألوان فيها مع مراعاة درجات التباين اللونية.

٤. ان تعبر الصور والرسوم عن الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية الأخرى بشكل دقيق.
٥. ان تكون الرسوم معبرة عن البيئة التي تعبر عنها المادة المكتوبة زمانيا ومكانيا.
٦. ان تشكل الرسوم مع المادة المكتوبة وحدة فنية متكاملة من خلال الترابط الوثيق بينهما^(٩٢).

المصادر والهوامش

- (١) د. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٦، ص ٥٦.
- (٢) رباب، شهنذر، دليل المربية في دور الحضانة ورياض الأطفال، مشروع التدريب الاجتماعي التابع لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية، بالتعاون مع اليونيسف، بغداد، ١٩٧٩، ص ١٨٨.
- (٣) بي جي، وارد زورث، نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي، ترجمة فاضل محسن الازيدجاي وآخرون، مطابع دار الشؤون الثقافية وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ١٩٩٠، ص ٣٢.
- (٤) كريمان بدير، الأسس النفسية لنمو الطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٧، ص ١٦٨.
- (٥) قيس النوري، مصدر سابق، ص ١٦.
- (٦) بي، جي، مصدر سابق، ص ٣٢.
- (٧) قيس النوري، مصدر سابق، ص ١٧.
- (٨) قحطان احمد الظاهر، تعديل السلوك، ط ٢، ٢٠٠٤، ص ٩٦.
- (٩) بامبلا منت، رعاية الطفولة وتطورها، ترجمة شاكر نصيف لطيف، بيت الحكمة، بغداد، ١٩٨٧، ص ٧٨.

(10) Cruikshauk, Julie Oral Tradition and Material Culture, Anthropology Today, vol.8, No. 3, 1992, p. 5.

(١١) قيس النوري، مصدر سابق، ص ٧٥.

(١٢) فيصل عايض الهاجري، الأسرة والتنشئة الاجتماعية (الانترنت)

[http:// www. Itf, org. ir/ Arabi/ allahirah](http://www.Itf.org.ir/Arabi/allahirah) 2014.

(١٣) المصدر نفسه.

(١٤) انظر، د. مصطفى خلف عبد الجواد، نظرية علم الاجتماع المعاصر، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠١١، ص٦٣.

(١٥) فيصل عايض الهاجري، مصدر سابق.

(١٦) إسماعيل خليل إبراهيم، التربية الحديثة للأطفال، ط١، ٢٠٠٨، ص٦٦.

(١٧) المصدر نفسه، ص٧٠.

(١٨) د. عبد العلي الجسماني، سايكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، مطبعة الخلود، بغداد، ١٩٨٣، ص٧٧.

(١٩) المصدر نفسه.

(20) Holman, P. Some factors in the aetiology of maldjustment in children, Journal of Mental Science, 1953, p. 654.

(21) Tuck man, J., and Regan R. Aordinal position and behaviour problem in children, Journal of health and social behaviour, 8, 1967- pp. 32- 39.

(٢٢) انظر، فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥، ص١٩٤.

(23) Robert Redfield, the Little Community university of Chicago, 1958, pp. 81- 95.

(٢٤) علي اسعد، وطفة، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٩٨، ص١٤٩-١٥٠.

(٢٥) منى محمد علي، جاد، التربية البيئية لطفل ما قبل المدرسة وتطبيقاتها، القاهرة، ٢٠٠٤، ص٥٣، ص٥٦.

(٢٦) المصدر السابق نفسه.

(٢٧) ايمان عباس الخفاف، اثر أسلوب المحاكاة والرسوم التوضيحية في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة، بغداد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع١٥، ٢٠٠٩، ص١٦١-١٦٢.

(٢٨) احمد يحيى عبد الحميد، الأسرة والبيئة، المكتب الجماعي، الاسكندرية، ١٩٩٨، ص٢٣٧.

(٢٩) المصدر نفسه.

(٣٠) عبد الهادي نبيل، وآخرون، الفن والموسيقى والدراما في تربية الطفل، عمان، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠١، ص٦٢.

(٣١) وفاء إبراهيم، الوعي الجمالي عند الطفل، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٧، ص٣٨.

(٣٢) وفاء إبراهيم، المصدر نفسه.

- (٣٣) قيس النوري، مصدر سابق، ص ٨١.
- (٣٤) عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، ١٩٨٥، ص ١٨٩.
- (٣٥) د. محمد صبحي عبد السلام، تنمية مواهب ومهارات الطفل، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٩، ص ١٣.
- (٣٦) منى محمد علي، جاد، مصدر سابق، ص ١١٤، ص ١١٥.
- (٣٧) محمد عبد الرحيم، عدس، وعدنان عارف مصلح، رياض الأطفال، عمان، ط ٣، ١٩٨٣، ص ٢٨، ص ٢٩.
- (٣٨) د. موفق الحمداني، الطفولة، جامعة بغداد، بيت الحكمة، ١٩٨٩، ص ٢٣٥.
- (٣٩) شبل بدران، حامد عمار، الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة، ١٩٩٠، ص ٢٤٧.
- (٤٠) انظر، فوزية ذياب، نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة، ١٩٧٨، ص ١٧٩.
- (٤١) د. سعد رياض، تنمية التفكير الإبداعي، سلسلة البناء النفسي للطفل، دار الصحوة للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠١٠، ص ٥٠.
- (٤٢) سالمة داود، سهام القره غولي، سامية سمر، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ص ٨٥.
- (٤٣) فهمي، عاطف عدلي، تنظيم بيئة تعلم الطفل، عمان، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧، ص ١٥٥.
- (٤٤) فهمي، عاطف عدلي، مصدر سابق، ص ١٥٦.
- (٤٥) Henslin, James, Essentials of Sociology, fifth edition, library of congress cataloging- in publication united states of America, 2003, p. 66.
- (٤٦) عبد الرحمن الغريب، اشكالية الهوية بين الإعلام التلفزيوني والتنشئة الأسرية للطفل العربي، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد ١، ٢٠٠١، ص ١٢٣.
- (٤٧) محمد السويدي، محاضرات في الثقافة والمجتمع، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٠، ص ١٢٨.
- (٤٨) د. احمد مبارك الكندري، علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة، ص ٤٢٢.
- (٤٩) د. اديب عقيل، التلفزيون وتحديات التنشئة الاجتماعية، مجلة النبأ، العدد ٦٤، ٢٠٠١، ص ٣٥.
- (٥٠) Henslin, James, Essentials of Sociology, op. cit., p. 66.
- (٥١) د. عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، مصدر سابق، ص ٨٥.

(٥٢) ثناء يوسف الضبع، تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١، ص ٥٩.

(٥٣) المصدر نفسه.

(٥٤) هادي نعمان، مصدر سابق، ص ٣٣٧-٣٣٨.

(٥٥) المصدر نفسه.

(٥٦) مفتاح دياب، مصدر سابق، ص ٩٩-١٠٠.

(٥٧) احمد نجيب، مصدر سابق، ص ٢٤٨، ص ٢٤٩.

(٥٨) المصدر نفسه.

(٥٩) خليل محمد، الإعلام والتنشئة الاجتماعية، مجلة جمعية الهلال الاحمر الفلسطيني، مؤسسة ستايل للنشر والتوزيع، ع ٢٤٩، قبرص، ١٩٩٦، ص ٤٢.

(٦٠) خليل محمد، الإعلام والتنشئة الاجتماعية، مصدر سابق، ص ٤٢.

(٦١) د. سناء الجبور، الإعلام الاجتماعي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط ١، ٢٠١٠، ص ٥٤.

(٦٢) مرفت حسن برعي، برنامج مقترح لتنمية الوعي البيئي لدى الأطفال توظيف بعض الأنشطة الفنية والموسيقية، جامعة الاسكندرية، ٢٠٠٦، ص ٤٤.

(٦٣) فاروق عبد الحميد اللقاني، تثقيف الطفل، فلسفته وأهدافه ومصادره ووسائله، منشأة المعارف، الاسكندرية، ١٩٩٥، ص ١٠٣.

(٦٤) المصدر نفسه.

(٦٥) د. انشراح إبراهيم، مصدر سابق، ص ١٨٤.

(٦٦) د. مصطفى المعموري، النظام الإعلامي الجديد، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠٤، ص ١٧١.

(٦٧) المصدر نفسه، ص ١٧٣.

(٦٨) د. انشراح إبراهيم، مصدر سابق، ص ١٨٥.

(٦٩) فاروق عبد الحميد، مصدر سابق، ص ٣٤٢.

(٧٠) انظر، عقيل مهدي، يوسف، الجمالية بين الذوق والفكر، بغداد، مطبعة سلمى الفنية، ١٩٨٨، ص ٩٦.

(٧١) احمد نجيب، مصدر سابق، ص ٢٥٠.

(٧٢) احمد نجيب، مصدر سابق، ص ٢٥١.

- (٧٣) د. سعيد مبارك، ال زعتر، التلفزيون والتغير الاجتماعي في الدول النامية، ٢٠٠٨، ص ٦٧.
- (٧٤) د. طالب مهدي السوداني، ظاهرة إطلاق العبارات النارية.
- (٧٥) جان جبران كرم، التلفزيون والأطفال، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٨، ص ١١٢.
- (٧٦) المصدر نفسه.
- (٧٧) ويلبور شيكرام، جاك كيل، التلفزيون واثره في حياة أطفالنا، ترجمة زكريا سيد مراجعة تامضر توفيق.
- (٧٨) فاروق عبد الحميد، مصدر سابق، ص ١٠٧.
- (٧٩) اسماء جبور، مصدر سابق، ص ٥٨.
- (٨٠) سعد لبيب، برامج الأطفال في التلفزيون بين الامس واليوم، مجلة خطوة، ع ١٢، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٢٠٠٢، ص ٩.
- (٨١) هادي نعمان، مصدر سابق، ص ٣٦٥.
- (٨٢) انظر، قاسم حسين صالح، التلفزيون والأطفال، دار الحرية للطباعة، ط ١، ١٩٨١، ص ١٧.
- (٨٣) المصدر نفسه.
- (٨٤) صالح ذياب، هندي، اثر وسائل الإعلام على الطفل، جمعية عمان المطابع التعاونية، عمان، ١٩٩٠، ص ٤٠.
- (٨٥) ثناء يوسف، مصدر سابق، ص ٦٣-٦٤.
- (٨٦) صالح ذياب، هندي، مصدر سابق، ص ٤٥.
- (٨٧) عواطف عبد الجليل، مصدر سابق، ص ٢٥٨-٢٥٩.
- (٨٨) هادي نعمان، مصدر سابق، ص ٢٣١.
- (٨٩) عفاف عويس، الطفل المبدع، دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية، مكتبة الزهراء للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٣، ص ١٣٢-١٣٣.
- (٩٠) عفاف عويس، مصدر سابق.
- (٩١) هادي نعمان، مصدر سابق، ص ٢٦٤-٢٦٩.
- (٩٢) هادي نعمان، مصدر سابق.

**تأثير الجنس والمهنة
في الاستقرار النفسي لدى المسنين**

أ.م.د. ابتسام سعدون محمد النوري

حسين هادي عبد الرضا

الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم الإرشاد النفسي

والتوجيه التربوي

تأثير الجنس والمهنة في الاستقرار النفسي لدى المسنين

أ.م.د. ابتسام سعدون محمد النوري

حسين هادي عبد الرضا

أولاً: مشكلة البحث: تعد مرحلة الشيخوخة أكثر مراحل الحياة امتلاءً بالتغيرات الجسمية، والنفسية، والعقلية التي تؤدي إلى درجات متفاوتة من العجز، وتتطلب بذلك الكثير من الرعاية، والاهتمام لكبير السن من قبل الآخرين لتلبية حاجاته (فخري، ٢٠٠٤: ٣)، ويؤكد بارنارد (Barnard, 1952)، إن نمو الشخصية، وتطورها تتأثر باشباع الحاجات. إذ يؤدي اشباع الحاجات إلى أن يصبح الشخص أكثر استقراراً نفسياً (Barnard, 1952, P4)، وتؤكد بعض الدراسات أن هنالك علاقة بين الاستقرار النفسي، والهوية الاجتماعية. كما أشارت إليه دراسة (الدبي، ٢٠٠٣) كما إن للأوضاع الاقتصادية، والسياسية السيئة أثراً كبيراً في إضعاف الاستقرار النفسي، فهي تشتت جهد الإنسان، وتضعف قدرته على التركيز حيثما تعصف به الأزمات المالية، أو الخسارة، أو فقدان العمل (Kohn, 1998, P.53)، إذ أن الحروب من أكثر الأزمات التي تتسارع فيها الأحداث، والمواقف، وتمتد انعكاساتها لأجيال عديدة، لأنها تصيب الفرد، والمجتمع، وتؤثر على استقرارهم النفسي، والذهني للفرد مما لها من آثار نفسية واجتماعية تؤثر على كل جوانب حياة الفرد (الرشيدي، ١٩٩٧: ٢٧) ومنذ عام ١٩٥٨، والعراق يمر بحروب، وأزمات داخلية، وخارجية متعددة كان أشدها في آذار عام (٢٠٠٣)، مما أدى هذا التدهور في الوضع الأمني السياسي والاقتصادي والاجتماعي إلى تدني مستوى الاستقرار النفسي للجميع بصورة عامة أو كبار السن بصورة خاصة لاسيما على مستوى العلاقات الاجتماعية بين الأفراد في المجتمع، إذ تشير الدراسات إلى أن الأزمات، والكوارث التي يتعرض لها المجتمع تعدّ من العوامل الرئيسة إلى إضعاف الاستقرار النفسي لدى عامة الناس لاسيما كبار السن، وبما أن بلدنا العزيز قد تعرض لعدة أزمات أثرت على شخصية الفرد بجوانبها المختلفة واستقرارها، فضلاً عن ذلك تأثيرها وأثرها المباشر على الاستقرار النفسي لدى

كبار السن ، واستناداً إلى ذلك تمتد مشكلة البحث بالاجابة عن التساؤل الآتي: هل يعاني كبار السن من ضعف في الاستقرار النفسي؟

أهمية البحث: تعدّ مرحلة الشيخوخة مدة يتغير فيها الإنسان فسيولوجيا إلى صورة أخرى ليس بأفضل من سابقتها، لان الصورة الجديدة يصاحبها ضмор كثير في الأعضاء، وفقدان ملموس للقوة، والحيوية، ثم تنتهي كما ينتهي كل شيء (الزبيدي، ٢٠٠٥: ٣١)، ولأهمية هذه المرحلة العمرية يتوجب الاهتمام بالمسنين. والسعي لتوفير الرعاية لهم، وتلبية حاجاتهم الاساسية، كما أن نمو الشخصية، وتطورها يتأثر بأشباع الحاجات، إذ يؤدي إشباع الحاجات أن يصبح الشخص أكثر اتزاناً وإنتاجاً، ويشعر بالرضا، والاستقرار النفسي، وان هذا الإشباع لا يعني حتما الإشباع التام، أو المفرط، وإنما الإشباع المتزن المقبول الذي يشعر الفرد بالاكْتفاء، ولا يشعره بالإحباط (Bernard, 1952, p.131) ويرى الباحثان ان دور الارشاد في هذه المرحلة مهم جدا بل وموثر في عملية احساس المسنين باستقرارهم النفسي وتمسكهم بالقيم التي تشعرهم بهذا الاستقرار والراحة والطمأنينة النفسية والانفعالية، كما إن كبار السن تظهر لديهم أعراض سريرية، وسلوكية مختلفة، إذ يضطرب الفهم، ويتشتت الانتباه، ويصعب التركيز، وتضمحل الذاكرة أولاً للأحداث القريبة، ثم تمتد لتتقل حياة الفرد، واضطراب التعرف على الزمان، والمكان، والتغير الوجداني (الزبيدي، ٢٠٠٥: ٩)، فقد أكدت الدراسات التي قام بها كل من (آيزنك) (Eysenck) (ورشمان) (Rechman)، وولبي (Wolpe)، ولازاروس (Lazarus)، وماير (Mayer)، ويتس (Yated)، ووال ون (Walton)، أهمية وفائدة الاتجاه السلوكي في علاج العديد من الأمراض، والاضطرابات وعلاج الخلجات العصبية (Tics)، إذ أثبتت أن هذا الاتجاه فعال، ومفيد، وإن بإمكان المعالج تجريب طرق علاجية متعددة في اطار العلاج السلوكي، وذلك طبقاً لما لديه من بيانات وحالات مختلفة (الزرد، ١٩٩٧: ٨١)، وتوصلت دراسة الجميلي (٢٠٠٤) إلى إن الإنسان كلما كان عمره اكبر كان أكثر خبرة، ونضوجاً، وأكثر استقراراً (الجميلي، ٢٠٠٤: ٢٠)، كما تشير الدراسات إلى أن الأزمات، والكوارث التي يتعرض لها المجتمع تعدّ من العوامل

الرئيسية إلى إضعاف الاستقرار النفسي لدى الأفراد. إذا أن هذه الكوارث، والأزمات تؤدي إلى حدوث مشكلات نفسية من قبيل الطلاق، والتزلزل، وبالنتيجة تقضي إلى ضغوط نفسية كبيرة. قد تفقد الفرد سيطرته على انفعالاته الأمر الذي يلجأ فيه إلى أساليب دفاعية من قبيل المواجهة، أو الهروب (حسن، ٣٦: ١٩٩٩-٣٧)، وتأسيساً على ذلك تأتي أهمية البحث الحالي من خلال دراسته جانبين مهمين. أولهما الاستقرار النفسي، لكبار السن، التي تعد أهم فئة بالمجتمع ومن الصعوبة الفصل بينهما. وتأتي أهمية البحث الحالي أيضاً من الدور الذي تلعبه مؤسسات الدول لرعاية كبار السن الذين قدموا لهذا البلد أجمل سنين عمرهم، وقد رجح اغلب علماء النفس حالات الاضطراب، وعدم الاستقرار عند شعور المسن بعدم الراحة، وضعف الاستقرار، والراحة النفسية. **أهداف البحث:** يستهدف البحث إلى التعرف على: ١- بناء مقياس للاستقرار النفسي لدى المسنين، ٢. الاستقرار النفسي لدى المسنين على وفق الجنس (ذكور، إناث) والمهنة (موظف، غير موظف)، ٣. دلالة الفروق في الاستقرار النفسي على وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث)، والمهنة (موظف- غير موظف). **حدود البحث:** يقتصر البحث الحالي على المسنين الذين يسكنون دار الدولة للمسنين في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣.

تحديد المصطلحات:

أولاً: - مفهوم الاستقرار النفسي Psychological Stability : عرفه كل من:

١. ماسلو (Maslow, 1962): وصول الفرد، إلى حالة من الطمأنينة، والسلام من خلال تواجد الفرد في مجتمع آمن يحكمه النظام، وحصوله على عمل يشعر معه بالاستقرار، وإيمانه بالقيم الروحية. فضلاً عن تقبل الذات، وتقبل الآخرين، والبساطة، والتلقائية، وشعوره بالصحة الجسدية، والنفسية (Maslow, 1962,p6)
٢. (الفلسفي، ٢٠٠٣): بأنه شعور الفرد بتقبل الآخرين له، وحبهم إياه، ويعاملونه بدفء، ومودة، وشعوره بالانتماء إلى الجماعة، وإن له دوراً فيها، وإحساسه بالسلامة، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، والقلق (الفلسفي، ٢٠٠٣: ٧)

٣. (الشمري، ٢٠٠٥): الرغبة القوية عند الأفراد لتجنب حالات الألم، والوصول إلى الراحة النفسية، والجسدية، والاجتماعية، والتخلص من حالات الضيق، والخوف، والقلق. فضلاً عن حالات الشعور بالأمن النفسي بالاعتماد على الأشخاص، والمؤسسات، والهيئات (الشمري، ٣٢٩: ٢٠٠٥).

ولتعريف الاستقرار النفسي نظرياً فقد اعتمد الباحث تعريف ماسلو (Maslow. 1962) لأنه أعتد نظريته في هذا البحث.

ويعرف الاستقرار النفسي إجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المسن عند استجابته على فقرات مقياس الاستقرار النفسي المعد من قبل الباحث.

ثانياً- المسنين: Elderly

١. تعريف وزارة العمل والشؤون الاجتماعية للمسنين في العراق (١٩٨٥). كل من أكمل الستين من العمر بالنسبة للذكور، والخامسة والخمسين بالنسبة للإناث، وأن يكون سالماً من الأمراض الانتقالية والعقلية (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية في العراق، ١٩٨٥) (*)

٢. عرفته (عسكر، ٢٠٠٨): هم الأفراد الذين يقعون ضمن مرحلة زمنية من مراحل العمر المتتابعة. يصل إليها الإنسان بعد سنين الخامسة والستين، وهي عملية حيوية طبيعية تتأثر بنمط الحياة. (عسكر، ٢٠٠٨: ٨) التعريف النظري: لقد اعتمد الباحث تعريف وزارة العمل والشؤون الاجتماعية للمسنين في العراق (١٩٨٥).

الفصل الثاني

أولاً:- إطار نظري / مفهوم الاستقرار النفسي على وفق المنظور الإسلامي:وردت النفس في القرآن الكريم للدلالة على معانٍ متعددة منها: المعنى الإنساني، وتفسر بأنها ذات الانسان، فيقول سبحانه وتعالى (لَا تُكَلِّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا)"(البقرة:٢٣٣). كما وردت للدلالة على الذات الإلهية. كقوله سبحانه وتعالى:(وَاصْطَنَعْتُكَ لِنَفْسِي) (طه:٤١). ويعرف الغزالي النفس. بأنها الشيء الثابت في الإنسان، وما يطرأ عليها ويزول فهي الأعراض(الميلادي، ٢٠٠٢: ٢٩)، وقد ورد التعبير عن الاستقرار النفسي في القرآن الكريم بعبارات مختلفة، كالطمأنينة. قال سبحانه وتعالى: (الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ)(الرعد:٢٨). وقال سبحانه وتعالى:(يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ * ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً) (الفجر: ٢٧، ٢٨)

١. نظريات فسرت الاستقرار النفسي على وفق فرويديين الجدد:

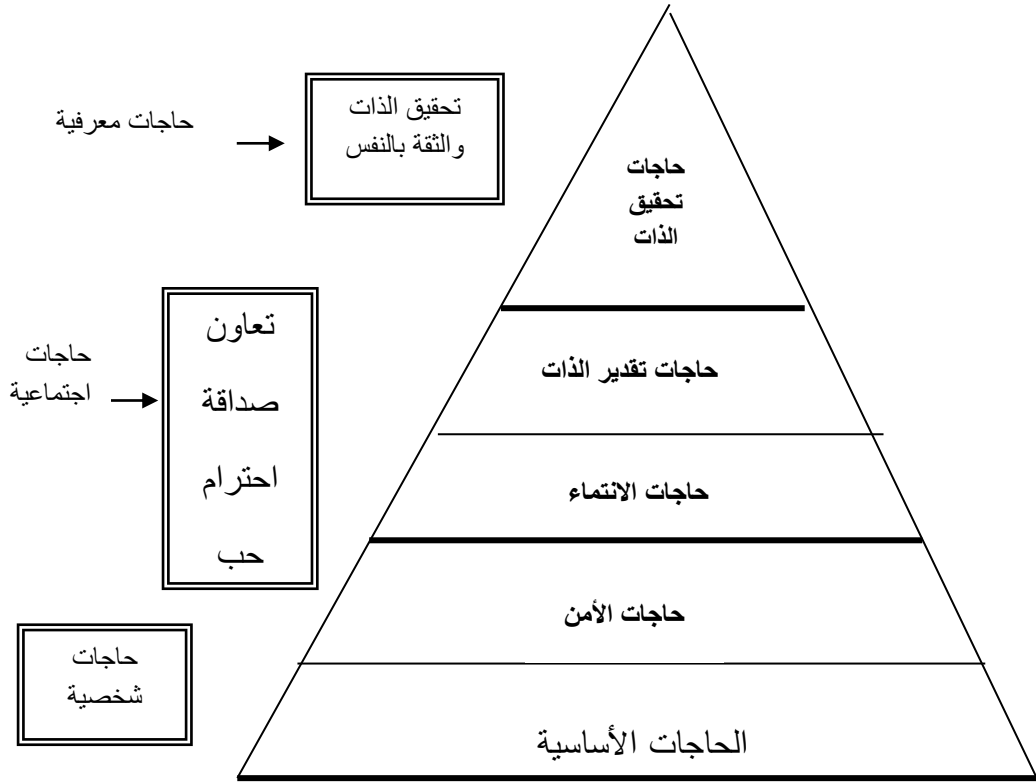
- أدلر A. Adler (1870-1937): هو أحد فرويديين الجدد، وتسمى نظريته بـ (علم النفس الفردي). وقد افترض (أدلر) أربعة أساليب أساسية للحياة يتبناها الناس للتعامل مع المشكلات التي يواجهونها: النوع الذي يظهر السيطرة، والتحكم بالآخرين دون مراعاة لمشاعرهم، وبذلك يكون قاسياً أو مؤذياً، ٢. النوع الآخذ، أو المكتنز (Getting Type) الذي يأخذ دائماً، ولا يعطي، ٣. النوع المتجنب (Avoiding Type) وهو النوع الذي لا يبدي صاحبه أية محاولة لمواجهة مشكلات الحياة، والأنماط الثلاثة الأخيرة يميل أصحابها إلى السلوك العصابي(شلتز، ١٩٨٣: ٧٧) (الزبيدي، ٢٠٠٥: ٦٥).

سوليفان (العلاقات الشخصية التبادلية): تؤكد نظرية سوليفان أهمية التجارب الاجتماعية المستمدة من العلاقات، والصلات الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد منذ الولادة، وأثرها في تكوين الشخصية (كمال، ١٩٨٨: ٨٧)، وطبقاً لسوليفان فإن الانسان يهدف في سلوكه البشري إلى إشباع الحاجات العضوية البيولوجية، والشعور بالاستقرار النفسي من خلال العلاقات الاجتماعية (Hurlock, 1974, p.140)

كما يهدف إلى التقليل من الشعور بالضيق، والقلق، والخوف، وعدم الاطمئنان الناجمة عن الخطأ في الصلات الاجتماعية بين الفرد، وما يحيط به (كمال، ١٩٨٨ : ٦٧)، كما يشكل سلوك الأم واتجاهاتها نحو الطفل مصدراً رئيساً في شعور الانسان بالاستقرار، أو عدم الاستقرار، فعندما تلبي الأم حاجات الطفل الرضيع، فإنه يكون في حالة يسميها سوليفان حالة الغبطة، فهو شعور بالراحة، والرضا، اما أريك فروم **E. Fromm (1900-1980)**، فيرى أن الانسان تحكمه العديد من الحاجات، مثل: الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التعالي بمعنى تجاوز الطبيعة الحيوانية للإنسان، وتحوله إلى كائنات انسانية خلّاقة. والحاجة إلى التجذّر، والحاجة إلى الهوية الشخصية، والحاجة إلى اطار مرجعي توجيهي. لذا فان وصول الفرد إلى الاستقرار النفسي. لابد أن يكون نابعاً من حاجاته الضرورية، وكيفية إشباع هذه الحاجات (ربيع، ١٩٨٨ : ٣٢٨)، أما أريكسون **E. Erikson (1902-1994)**، فيتصدى في نظريته إلى الاهتمام بعملية نمو الفرد من الناحية النفسية والاجتماعية، أو القدرة التي يتصف بها الأفراد في مواجهة، وتحدي الصعوبات التي تنشأ من ثماني أزمت يتعرض لها خلال مسيرته الحياتية (الشمري، ٢٠٠٥ : ٤)، ويقسم أريكسون دورة حياة الانسان إلى ثماني مراحل من النمو النفسي الاجتماعي على وفق مبدأ النمو المتعاقب، وهذه المراحل هي: المرحلة الأولى: الثقة مقابل عدم الثقة (الولادة-٢ سنوات)، المرحلة الثانية: الاستقلالية مقابل الخجل (٢-٤ سنوات)، المرحلة الثالثة: المبادرة مقابل الشعور بالذنب (٤-٦ سنوات)، المرحلة الرابعة: المثابرة مقابل الشعور بالنقص (٦-١٢)، المرحلة الخامسة: الهوية (هوية الأنا) مقابل اضطراب الدور (مرحلة المراهقة)، المرحلة السادسة: الألفة مقابل العزلة (مرحلة الرشد المبكر)، المرحلة السابعة: الفعالية مقابل الركود (مرحلة الشباب)، المرحلة الثامنة: التكامل مقابل اليأس (مرحلة الشيخوخة) (**Erikson, 1963, p.270**)، ويتضح مما تقدم أن الاستقرار النفسي عند (أريكسون) هو النجاح في عبور أزمت النمو المتلاحقة في اتجاه الإيجابية، وأن يصلح أخطاء المراحل السابقة لذا فان لكل مرحلة من المراحل الثماني أثرها، وأهميتها في تحقيق الاستقرار النفسي للفرد. (الرخاوي، ٢٠٠١)

(١): وتؤكد نظرية السمات لألبورت (1897-1967) **Allport**: بأن الاستقرار النفسي للفرد يرتبط بمدى نمو، وتطور البروبريوم من الرضاغة حتى الموت، ويمر بسبعة مراحل، هي: (الإحساس بالذات الجسمية، الإحساس بالهوية الذاتية، الإحساس باحترام الذات، الإحساس باتساع الذات، صورة الذات، الإحساس بالذات كمفكر عقلائي، والكفاح المناسب) (Dicaprio, 1976, p. 106) وهو إذ يشبع هذه الحاجات يكون مهيباً للنمو النفسي السليم، إذ أن حصوله على الاستقرار النفسي، والطمأنينة في مراحل حياته تُعد من العوامل المهمة في بناء شخصيته (شلتز، ١٩٨٣: ٢٥١)، أما هانز آيزنك (1916-1997) **Eysenck**، فقد وصف الشخصية على أساس ثلاثة عوامل، أو أبعاد أساسية: **البعد الأول**: (الانفعالية-الثبات)، **البعد الثاني**: (الذهانية)، **البعد الثالث**: (الانطوائية-الانبساطية) (بركات، ٢٠٠٩: ٥٢)، أما روجرز (1902-1987) **Rogers Carl**، تتكون الشخصية عنده من ثلاثة مفاهيم: (الكائن العضوي، والمجال الظاهري، والذات)، ويحدث الاستقرار النفسي عندما يصل الفرد إلى التنسيق، والموازنة بين خبرات ذاته. ولكي يصل الفرد إلى الاستقرار عليه أن يقيم خبراته باستمرار حتى يحدد فيما إذا كانت هناك ضرورة لإجراء تعديل في بناء القيم، وذلك للتفاعل مع الخبرات المستمرة (هول ولندزي، ١٩٧١: ٦١٣)، أما ماسلو : (1908-1970) **Maslow theory** الذي اعتمد الباحث نظريته لتكون الاطار النظري الذي يعتمد عليه في تفسير، وقياس الاستقرار النفسي في البحث. الحالي لقد كانت وجهة نظر (ماسلو) على الشخصية الانسانية نظرة متفائلة، وإنسانية، وأن تركيزه كان على الصحة النفسية أكثر من تركيزه على العجز، وعلى النمو، والتقدم بدلا من الركود، وعلى الفضائل الانسانية للامكانات وليس على الضعف، وكان لدى (ماسلو) شعوراً قوياً بالثقة في قدرتنا على أن نصوغ بناء نمونا الايجابي وأن نصوغ مجتمعنا أفضل بذلك، وفي الواقع فإن الثقة ظلت العقيدة التي تقوده في جميع أعماله، واعتقد (ماسلو) بأن طبيعتنا الموروثة (التركيب الخلقي) نولد مزودين به هو خير أصلاً، ومحتشم، وعطوف، ولكنه لا ينكر وجود الشر في العالم. مع ذلك فان الشر

ليس جزءاً موروثاً في الطبيعة البشرية، ولكنه شيء تفرضه علينا بيئة غير مناسبة. (شلتز، ١٩٨٣: ٣٠٧) والشكل (١) يوضح ذلك.



الشكل (١)

(الشمري، ٢٠٠٥: ٦٧)

ترتيب الحاجات لماسلو

وبعد إشباع الحاجات الفسيولوجية. تبرز الحاجة إلى الأمن، والاستقرار المتمثلة برغبة الفرد في تجنب الألم، والحصول على الراحة الجسدية والنفسية، والتخلص من الخوف والقلق، والبحث عن الحماية والاستقرار النفسي (Lester, 1983, p.83-85)، وتشغل الحاجة إلى الأمن والاستقرار المرتبة الثانية في هرم (ماسلو) إذ يحقق الإنسان حاجته إلى الأمن والاستقرار عن طريق تواجده في مجتمع آمن يحكمه النظام، أو عن طريق القيم الروحية، والدينية التي يؤمن بها (الغمري، ١٩٧٩: ١٨٤)، ولكي يبقى الفرد يسعى نحو الوصول إلى حالة مستقرة من الطمأنينة. لذا فهو يتجه نحو الاستقرار في عمل أمين، ويعتقد (ماسلو) أن المجتمع

المستقر هو الذي يحرر الأفراد من الخوف بخصوص توفير الطعام، والسكن، والتعرض للاعتداء في الشارع، أو في البيت، وتأمين ضمانات مادية للإنسان الذي يتقدم به العمر، وتشتمل حاجات الأمن والاستقرار على مفاهيم تمثل العلاقات الانسانية، والسلوك البشري، مثل: التضامن، والتعاون بين الأفراد (الغمري، ١٩٧٩: ١٨٥) ويرى ماسلو أن نوع البيئة التي يتعرض لها الإنسان تؤثر كثيراً في عملية نمو الشخصية؛ لأن هدف إشباع الحاجات يكون في البيئة، فالبيئة الجيدة هي التي تهئ الظروف الصحيحة، والصحية في تحقيق الفرد لرغباته (Maslow, 1972, p.278) ويبدأ الإنسان بالحاجة إلى الصداقات، وتكوين العلاقات الاجتماعية، وتكوين الأسرة، وإلى الإحساس بالانتماء لمؤسسة مهنية، أو اجتماعية، ويُعد إشباع الحاجة إلى الانتماء والقبول من الآخرين، ومحبتهم ضرورياً لحصول الفرد على الاستقرار النفسي، وإلا أدى الأمر إلى شعور الفرد بالقلق والتوتر، مما يجعله يندفع إلى القيام بسلوك عشوائي ويئس، أو سلوك غير اجتماعي لخفض التوتر الناشئ عن عدم الإشباع. (الوقفي، ١٩٩٨: ٣٤٨) كما يحصل الانتماء من خلال التوحد مع الناس، ومسايرتهم، والتوافق معهم، وقبول الأنماط السلوكية، والمعايير، والقيم، والاتجاهات في المجتمع، وعندما يتم إشباع حاجات الانتماء، والحب بشكل معقول. تظهر حاجة الفرد إلى الاحترام، والتقدير (Maslow, 1962)

ثانياً-دراسات سابقة:

أ. دراسات تناولت الاستقرار النفسي

١) دراسة عبيد (٢٠٠٦): (فاعلية الذات وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى المرشدين التربويين). استهدف البحث معرفة درجة فاعلية الذات، ودرجة الاستقرار النفسي لدى المرشدين التربويين وكذلك معرفة العلاقة بين فاعلية الذات، والاستقرار النفسي لدى المرشدين التربويين، وكانت عينة البحث تتألف من (٢٠٠) مرشد، ومرشدة، قام الباحث ببناء مقياسي فاعلية الذات، والاستقرار النفسي، وأظهرت النتائج أن فاعلية الذات لدى عينة البحث دالة إحصائية (عبيد، ٢٠٠٦: ج- د)

٢) دراسة الخزعلي (٢٠٠٦): (القيم الدينية وعلاقتها بالاستقرار النفسي ومعرفة الذات لدى طلبة الجامعة). استهدف البحث تعرف مستوى القيم الدينية، ومستوى الاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة، وكذلك التعرف على العلاقة بين القيم الدينية للاستقرار النفسي، ومعرفة الذات لدى طلبة الجامعة. شملت العينة (٨١٢) طالباً وطالبة، قامت الباحثة ببناء ثلاثة مقاييس للمتغيرات البحث، وهي القيم الدينية، والاستقرار النفسي، ومعرفة الذات، أظهرت النتائج أنَّ الطلاب يتمتعون بقيم دينية عالية، واستقرار نفسي عال، وأنَّ هناك علاقة بين القيم الدينية، والاستقرار النفسي ومعرفة الذات، وهي دالة. (الخزعلي، ٢٠٠٦: ٦-٨)

٣) دراسة عبد الله (٢٠٠٩): (القيم الدينية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى كبار السن)

استهدف البحث تعرف على القيم الدينية لدى كبار السن في دار رعاية المسنين، وعلى الاستقرار النفسي لدى كبار السن في دار رعاية المسنين، تكونت العينة من (١٠٠) مسن ومسنة، قام الباحث ببناء أداتي (القيم الدينية والاستقرار النفسي)، أظهرت النتائج إلى تمتع كبار السن في هذه الدار بقيم دينية بصورة عامة (عبد الله، ٢٠٠٩: ج-د)

أ. دراسات أجنبية

١. دراسة وينجوايرل (Wong & Earl, 2009) استهدف البحث تعرف أثر كل من العوامل الفردية (الديموغرافية، والصحية) والعوامل النفسية والاجتماعية (مركزية العمل) والعوامل التنظيمية (شروط خروج القوى العاملة (على التوافق النفسي للمتقاعدين ومدى تكيفهم مع هذه المرحلة، تم جمع المعلومات من عينة قوامها (394) متقاعد، أظهرت النتائج أن تحسن الصحة وارتفاع الدخل والزواج يؤدي إلى توافق نفسي أفضل أما مركزية العمل ومستويات النشاط بعد التقاعد فهي ليست ذات صلة بالتوافق النفسي مع التقاعد، وناقشت الدراسة أهمية التخطيط والتصميم ووضع البرامج والاستراتيجيات لمساعدة المتقاعدين على التكيف. (Wong & Earl, 2009, p8)

٢. دراسة (Sullivan, 2001) استهدف البحث تعرف الاستقرار الانفعالي، وعلاقته بقيم الذات، وشملت العينة (٨٤) طالباً وطالبة منهم (٤٢) طالباً و(٤٢) طالبة من طلبة كلية لويولا (Loyola)، وأظهرت النتائج تمتع العينة باستقرار انفعالي عالي مع وجود علاقة ايجابية بين الاستقرار الانفعالي وتقييم الذات، وكذلك وجود علاقة ايجابية بين الاستقرار الانفعالي، وإحساس التماسك (Sullivan, 2001, p.1) ب. دراسات تناولت المسنين.

أ- دراسات عربية:

١. دراسة صيام (٢٠١٠): سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق النفسي للمسنين في محافظات غزة

استهدف البحث تعرف على العلاقة بين التوافق النفسي، وسمات الشخصية التي تدرس في هذه الدراسة (تقدير الذات - التوكيدية - الاستقلال - السعادة - العدوانية - المسؤولية - السيطرة)، والتعرف على أثر هذه السمات على التوافق النفسي للمسنين، تحدد البحث (200) مسنٍ بمحافظات غزة من الجنسين منهم (108) من الذكور ، ومنهم (92) من الإناث بنسبة ، كانت أدوات الدراسة متكونة من مقياس سمات الشخصية ، ومقياس التوافق النفسي للمسنين من إعداد الباحث، أظهرت النتائج ان عينة البحث تتسم بالانتماء الاجتماعي لصالح الإناث، ووجد علاقة ايجابية بين الانتماء الاجتماعي والإذعان. (صيام، ٢٠١٠ : ٧-٨).

٣. دراسة النوري والغزاوي (٢٠١٢): التوافق النفسي لدى كبار السن الساكنين في دور الدولة.

استهدف البحث تعرف مستوى التوافق النفسي لدى المسنين، على عينة بلغت (١٦٠) مسناً ومسنة بواقع (٨٠) مسناً و (٨٠) مسنة تم اختيارهم من دور المسنين. فضلا عن مسنين آخرين تم اختيارهم عشوائياً من مناطق مختلفة، كانت الأداة مقياس التوافق الاجتماعي. قامت الباحثتان ببنائه، وأظهرت النتائج ان أفراد عينة البحث الحالي يتسمون بالتوافق النفسي لصالح الإناث من المسنات (النوري والغزاوي، ٢٠١٢ : ١١).

ب- دراسات أجنبية:

١. دراسة لونج وآخرون (Leung et al,2000) : أنموذج الرضا عن الحياة للمسنين.

استهدف البحث تعرف الرضا عن الحياة للمسنين الصينيين الذين يعيشون في هونجكونجو شملت العينة على (117) مسناً خضعوا لمقياس الرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج أن الرضا عن الحياة يعتمد احترام الذات، وعلاقة الانسجام، ويعد التفاؤل عامل أساس للرفاهية الذاتية؛ لأنه يعزز احترام الذات، وعلاقة الانسجام، ويؤدي إلى تصور إيجابي للوضع المالي (Leung et al,2000.p.9)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرض مجتمع البحث، ومنهجيته وبناء أداة البحث على وفق الخصائص السايكومترية لتحقيق أهداف البحث .

أولاً : **منهجية البحث** استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي ويُعد أيضاً من أساليب البحث العلمي لاعتماده دراسة الواقع . كما يهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ، ويعبر عنه تعبيراً كيفياً، أو كمياً، (عبيدات وآخرون ، ١٩٩٦ : ٢٨٩).

ثانياً : **مجتمع البحث**: يتكون مجتمع البحث الحالي من المسنين المتواجدين في دور الدولة إذ، أن هنالك (٥) دور للمسنين في العراق في محافظات (بغداد، والبصرة، والموصل، والديوانية، وكربلاء) تضم كلا الجنسين ذكوراً وإناثاً، يتحدد البحث الحالي بالمسنين في دار الدولة للمسنين، والبالغ عددهم (١١٣) مسناً ومسنّة للعام (٢٠١٢-٢٠١٣) بواقع (٦٣) ذكراً و(٥٠) أنثى، وموزعين بحسب المهنة (موظف، غير موظف) بواقع (٣٢) موظفاً و(٢٠) موظفة. وكما مبين في الجدول رقم (١).

الجدول (١)

مجتمع البحث للمسنين موزعين حسب الجنس ، والمهنة.

المجموع	غير موظف	موظف	المجموع	اناث	ذكور
١١٣	٥٨	٥٥	١١٣	٥٠	٦٣

ثالثاً : عينة البحث : تم اختيار عينة البحث الحالي بالطريقة العشوائية، والبالغة (١٠٠) مسن ومسنة بواقع (٦٠) ذكراً و(٤٠) أنثى، أما العينة المختارة من الذكور كانت بواقع (٣٢) موظفاً و(٢٨) غير موظف. أما الإناث فقد كانت العينة بواقع (٢٠) موظفة و(٢٠) غير موظفة من دار الدولة في محافظة بغداد والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

عينة البحث موزعة حسب متغيري الجنس، والمهنة.

ت	الجنس	المهنة	المجموع
		موظف	غير موظف
ذكور	٦٠	٣٢	٢٨
اناث	٢٠	٢٠	٤٠

رابعاً : أداة البحث: بعد اطلاع الباحث على النظرية الإنسانية لماسلو واطلاعه على العديد من المقاييس التي تتعلق بالاستقرار النفسي، وجد ان هناك مقاييس تتعلق بالاستقرار النفسي منها دراسة الدبعي، (٢٠٠٣)، ودراسة الجميلي، (٢٠٠٤)، ودراسة (عبد الله، ٢٠٠٩)، ودراسة عبيد (٢٠٠٦)، ودراسة الخزعلي (٢٠٠٦). الا ان اهداف البحث الحالي لا تتحقق الا ببناء مقياس جديد للاستقرار النفسي يتلاءم، واهداف البحث الحالي . لذا ارتأى الباحث بناء مقياس الاستقرار النفسي لدى المسنين، وذلك للأسباب الآتية:

١. قلة المقاييس الحديثة للاستقرار النفسي على حد علم الباحث، ٢. قلة المقاييس المخصصة لعينة البحث الحالي، وهم المسنين، وقد اتبع الخطوات الآتية في بنائه.

(١) **تحديد مفهوم الاستقرار النفسي:** بعد اطلاع الباحث على الأدبيات التي تناولت موضوع الاستقرار النفسي . وجد إن إبراهيم ماسلو (Maslow.1962)، وهو أفضل من أعطى مفهوما للاستقرار النفسي الذي تبني الباحث نظريته، وكان تعريف الاستقرار النفسي على وفق النظرية. هو (وصول الفرد إلى حالة من الطمأنينة والسلام من خلال تواجد الفرد في مجتمع امن يحكمه النظام وحصوله على عمل يشعر معه بالاستقرار ، وإيمانه بالقيم الروحية فضلا عن تقبل الذات وتقبل الآخرين ، والبساطة والتلقائية ، وشعوره بالصحة الجسدية). إبراهيم ماسلو (Maslow.1962)

(٢) **تحديد مجالات مقياس الاستقرار النفسي:** بما ان الباحث تبني تعريف ماسلو (Maslow.1962) أصبح لزاما أن يتبنى مجالات الاستقرار النفسي لدى (ماسلو) التي هي: مجال (الحاجات الفسيولوجية)، مجال (الحاجة للأمن والطمأنينة)، مجال (الإنتماء الاجتماعي)، ومجال (تقدير الذات). قد أعرض التعريف، والمجالات الأربع التي أخذت منه على لجنة من المحكمين (ملحق ٣).

(٣) **صياغة الفقرات:** اعتمادا على الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاستقرار النفسي مثل دراسة (عبد الله، ٢٠٠٩)، ودراسة (الخرزعلي، ٢٠٠٦)، ودراسة (عبيد، ٢٠٠٦)، ودراسة (الجميل، ٢٠٠٤)، باعتماد النظرية الإنسانية للعالم الانساني إبراهيم ماسلو (Maslow.1962) ، إذ قام الباحث بصياغة (٣٢) فقرة بالصيغة الأولية (الملحق ٣) بما يغطي معظم المواقف التي تشير إلى الاستقرار النفسي لدى كبار السن في دار رعاية المسنين في بغداد، وقد روعي في صياغة الفقرات ما يأتي:

١. أن تكون الفقرة معبرة عن فكرة واحدة، وقابلة لتفسير واحد (أبو علام وشريف، ١٩٨٩: ١٣٤)، ٢. أن لا تكون الفقرة ايحائية، ٣. أن يكون محتوى الفقرة واضحا، وصريحا، ومباشرا. (الزويجي وآخرون ، ١٩٨٤: ٦٩)، ٤. تجنب نفي النفي، وذلك منعاً للإرباك. (سمارة، ١٩٨٩: ٨١) واستنادا إلى ما تقدم توزعت الفقرات على المجالات الأربع . كما مبين في الجدول (٣)

جدول (٣)
مجالات المقياس الأربعة

ت	المجالات	عدد الفقرات
١.	الحاجات الفسيولوجية	٨
٢.	الحاجة للأمن والطمأنينة	٨
٣.	الانتماء الاجتماعي	٨
٤.	تقدير الذات	٨
	المجموع الكلي	٣٢

(٤) **صلاحية الفقرات:** بعد ان تمت صياغة فقرات مقياس الاستقرار النفسي، والبالغ عدد فقراته (٢١) فقرة ملحق (٤) عُرض المقياس بصيغته النهائية (ملحق ٥) على مجموعة من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس، والقياس والتقويم (ملحق ٢). لأخذ آرائهم بشأن فقرات المقياس، وتعليماته، وبدائله، ومدى ملائمتها لعينة البحث، وفي ضوء ملاحظاتهم، وآرائهم تم تعديل بعض الفقرات. لبيان آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات، وبدائلها، وسلامة صياغتها، وملائمتها لعينة البحث ، وبعد أن تم جمع آراء المحكمين، وتحليلها تم استعمال مربع كاي لعينة واحدة. (الغريب، ١٩٨٨: ٢٤٨) لمعرفة دلالة الفروق بين الآراء في تأييد صلاحية الفقرات، أو رفضها، وقد تم استبقاء الفقرات التي كانت الفروق بين المؤيدين، والمعارضين ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بنسبة (٨٠%) فأكثر لصالح الذين أيدوا صلاحيتها، وفي ضوء ذلك تم قبول جميع الفقرات مع الأخذ بنظر الاعتبار الملاحظات الطفيفة في تعديل، واستبدال بعض الكلمات، والجدول (٤) يبين ذلك .

جدول (٤)

آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس الاستقرار النفسي.

ت	أرقام الفقرات	الموافقون		المعارضون		قيمة كاي المستخرجة	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
		التكرار	%	التكرار	%		
١	١.٢.٨.٩.١٢.١٧.١٩.٢١	١٢	١٠٠%	صفر	صفر	١٢	دالة
٢	٤.٦.٧.١١.١٣.١٥.١٦	١١	٩١.٦٦%	١	٨.٣٣%	٨.٣٢	دالة
٣	٣.٥.١٤.٢٠.١٠.١٨	١٠	٨٠%	٢	١٦.٦٦%	٥.٣٣	دالة

إعدادات تعليمات المقياس: تُعد التعليمات الخاصة بالإجابة على المقياس ضرورية لفهم المستجيب لطريقة الإجابة عليها، وبما يحقق الأساس، وهي بمثابة الدليل الذي يرشد المستجيب (أبو لبد، ١٩٨٧: ٢٣٤) لذلك دونت تعليمات الإجابة بشكل بسيط، ومفهوم، ولم يطلب منه سوى ذكر المعلومة المتعلقة بالجنس، والمهنة، وطلب من المستجيب أن تكون إجابته عن كل فقرة مباشرة بعد قراءتها لضمان الحصول على الانطباع الأول الذي يفترض أن يكون اقرب إلى الواقع. كما تم تأكيد سرية الاطلاع على الاستجابة، وطلب عدم كتابة الاسم.

بدائل الإجابة وطريقة تصحيح المقياس: بعد أن تمت صياغة فقرات المقياس بصيغته الأولى على (٢١) فقرة منها (١٢) فقرة ايجابية، و (٩) فقرة سلبية. وضع الباحث مدرج ثلاثي لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس، وهي تنطبق على بدرجة (تنطبق على تماماً، تنطبق على نوعاً ما، لا تنطبق على)، وهذا يعني وضع عدة بدائل للمستجيب ليختار أكثرها انطباقاً عليه، وذلك لمرونة هذه البدائل، وتدرجها بدرجات صغيرة غير حادة. كما إنها تروق لكثير من المفحوصين (عبد الخالق، ١٩٨٩: ٨١٠)، الجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥)

الفقرات الايجابية، والسلبية لمقياس الاستقرار النفسي

ت	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
١.	اجد ان غرفتي بالدار صحية.	١. اشعر ان عائلتي لا تحبني. لانهم وضعوني في هذا الدار.
٢.	اتمكك بايماني بالله ، وبأداء فرائضه.	٢. صحتي غير جيدة لفقدان التدفئة في غرفتي.
٣.	لدي القدرة على المبادرة بالتعبير عما يجول بخاطري.	٣. اشعر بانني اقل قيمة من الآخرين.
٤.	اشعر بمساندة من يعيشون معي بالدار.	٤. عندما اشعر بالجوع لا اجد الطعام الكافي.
٥.	اشعر بالأمن في هذا الدار.	٥. احبط لتذكري ايام الشباب.
٦.	لنأبني السعادة بوجود آخرين معي.	٦. يقدم لي الطعام بطريقة غير لائقة.
٧.	اشعر بالرضا عن نفسي.	٧. أتألم عندما اذكر اصدقائي.
٨.	اشعر بان الدار تلبي حاجاتي الأساسية.	٨. أخشى الموت المفاجئ.
٩.	اجد من النزلاء من يفهمني في هذه الدار.	٩. اشعر بالانعزالية لضعف تقتي.
١٠.	اتمنى ان اكون بين ابنائي، واحفادي.	
١١.	امتكك الحب الكافي لاستيعاب الآخرين.	
١٢.	اشعر بالانتماء لهذه الدار.	

أما تصحيحه، فقد تم وضع الدرجة المناسبة لكل فقرة بموجب إجابة المستجيب. إذ وزعت الأوزان على بدائل الإجابة. كما في جدول (٦) .

جدول (٦)

أوزان بدائل الاستجابات لمقياس الاستقرار النفسي.

ت	بدائل الاستجابة الوزن الرقمي	تنطبق	تنطبق نوعا ما	لا تنطبق
١.	الفقرات الايجابية	٣	٢	١
٢.	الفقرات السلبية	١	٢	٣

العينة الاستطلاعية: لغرض التعرف وضوح فقرات المقياس، ومدى ملائمة بدائله لعينة البحث. قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) مسناً ومسنة من دار المسنين في بغداد، بواقع (١٥) مسناً و (١٥) مسنة للتأكد من وضوح التعليمات، وقد كانت هنالك الاستفسارات من العينة، وقام الباحث بتوضيح المعنى منها. كما تم حساب الوقت المستغرق في الإجابة. إذ كان بمتوسط (١٢ - ١٨) دقيقة ، وتبين ان التعليمات والفقرات واضحة، ومفهومة، ولا تحتاج إلى مثال توضيحي.

تحليل الفقرات إحصائياً / القوة التمييزية للفقرات: يُعد هذا الإجراء خطوة أساسية في بناء المقاييس، والهدف منه هو الإبقاء على الفقرات المميزة. أي الفقرات التي تكون لها القدرة على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات العليا، وذوي الدرجات الدنيا في الظاهرة التي تقيسها الفقرة. (أحمد، ١٩٨١: ٢٥٨)، واعتمد الباحث في عملية تحليل الفقرات أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية، ويمكن أن تُعد القوة التمييزية للفقرات، ومعاملات صدقها من أهم الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في فقرات المقياس (الكبيسي، ١٩٩٥: ٥) لذلك اختير (١٠٠) مسنٍ ومسنّة بواقع (٦٠) ذكراً و(٤٠) أنثى بالطريقة (العشوائية) من مجتمع البحث، وطبق المقياس على العينة المذكورة. إذ كانت عينة البناء تختلف عن العينة التمييزية. أي قام الباحث بتطبيق المقياس مرة على عينة البناء، والمرة الثانية على عينة التطبيق لكن حجم العينة نفسه (١٠٠) مسنٍ ومسنّة، وقد تم استخدام أسلوب التحليل الإحصائي للفقرات، وكالاتي:

أ- **أسلوب المجموعتين المتطرفتين :** لمعرفة القوة التمييزية للفقرات رتبت الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة بعد تصحيح المقياس ترتيباً تنازلياً فقد اختيرت اعلى (٥٠%) من الدرجات، وسميت المجموعة العليا، وأدنى (٥٠%) منها، وسميت المجموعة الدنيا^(*)، وقد اعتمد الباحث النسبتين المتميزتين العليا والدنيا؛ لأنهما يوفران مجموعتين على أفضل ما يمكن من حجم، وتمايز، وقد تم استخدام الاختبار التائي (t.tset) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا، والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية^(*)، (عبد الرحمن، ١٩٨٣: ٢٨٦)، وكانت الفقرة (١٤) غير دالة إحصائياً، وجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاستقرار النفسي بأسلوب العينتين المتطرفتين

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة 0,05
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
١.	٣.٧٩٠	١.٣٠١	٢.٦٩٧	١.٢٤٤	٣.٩٨٠	دالة
٢.	٣.٣٩٥	١.٣٦٥	٢.١٨٦	١.٢٣٩	٤.٣٠١	دالة
٣.	٤.١٨٥٢	٠.٦٧٢٨٩	٤.٧٧٧٨	٠.٤١٨٣٣	٦.٧٣١	دالة
٤.	٤.٥٣٤	٠.٦٣٠	٣.٥١١	١.٠٧٧	٥.٣٧٥	دالة
٥.	٤.٤١٨	١.٠٩٦	٣.١١٦	١.٤٦٧	٤.٦٦٣	دالة
٦.	٤.٣٠٢	٠.٩١٣	٣.٤١٨	١.٠٥١	٤.١٥٩	دالة
٧.	٤.٢٠٩	٠.٩١٤	٣.٧٢٠	١.١١٩	٢.٢١٥	دالة
٨.	٤.٦٥١	٠.٧١٩	٣.٣٤٨	١.١٥٢	٦.٢٨٥	دالة
٩.	٤.٧٦٧	٠.٧٥٠	٣.٣٢٥	١.٥٢٣	٥.٥٦٨	دالة
١٠.	٤.١١٦	٠.٩٨١	٢.٤٨٨	١.١٦٢	٧.٠١٨	دالة
١١.	٤.٤٦٥	٠.٧٦٦	٣.٥٥٨	١.٢٥٩	٤.٠٣٤	دالة
١٢.	٤.٨٨٣	٠.٤٤٧	٤.١٦٢	٠.٩٤٩	٤.٥٠٤	دالة
١٣.	٤.٤٤١	٠.٦٦٥	٣.٣٤٨	١.٣٠٧	٤.٨٨٦	دالة
١٤.	٢.٦٧٤	١.٣٩٢	٢.٢٠٩	١.٠٥٩	١.٧٤٣	غير دالة
١٥.	٤.٤١٨	١.١٣٨	٢.٦٧٤	١.٣٧٥	٦.٤٠٥	دالة
١٦.	٤.٣٤٨	٠.٩٢٢	٣.٣٧٢	١.٣٦٣	٣.٨٩١	دالة
١٧.	٣.٩٧٦	١.٣٧١	٢.٣٤٨	١.٤٤٥	٥.٣٥٨	دالة
١٨.	٤.٧٢٠	٠.٦٢٩	٢.٦٠٤	١.٤٤٩	٨.٧٨٠	دالة
١٩.	٤.٩٠٧	٠.٣٦٦	٤.٣٧٢	٠.٩٢٦	٣.٥٢١	دالة
٢٠.	٣.٠٦٩	١.٤٨٦	٢.٠٢٣	١.٠٣٥٣	٣.٤١٣	دالة
٢١.	٤.٦٥١	٠.٧١٩	٣.٣٤٨	١.١٥٢	٦.٢٨٥	دالة

ب-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: يرى (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١) إن هذه الطريقة تُعد أكثر شيوعاً في تحليل فقرات الاختبارات، والمقاييس النفسية لما

تتمتع به من تحديد مدى تجانس الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٨٠)، وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) ظهر أن جميع فقرات المقياس مميزة ماعدا الفقرة رقم (١٤) على وفق معيار ايبيل (Ebel)، وجدول (١٠) يبين معايير ايبيل لمقارنة القوة التمييزية إذا كان دليل التمييز لها (١.٧٤٣) وبذلك أصبح مقياس الاستقرار النفسي مكوناً من (٢٠) فقرة (ملحق ٥) والجدول (٨) يبين ذلك (*)

جدول (٨)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاستقرار النفسي .

ت	معامل الارتباط	الدالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدالة المعنوية لمعامل الارتباط
١	٢٦٠.٠	٦٦٦.٢	١١	٠.٢٧٩	٥٠٥٥٧٦٥.٩
٢	٥٠٢.٠	٧٤٩٨٤٨٧.٥	١٢	٣٣٧.٠	٥٤٤٢٦٤.٣
٣	٤٣٤.٠	٧٦٨٩١٩١.٤	١٣	٤٤٤.٠	٩٠٥٤٠٦١.٤
٤	٤٦٤.٠	١٨٧٦٧٢.٥	١٤	٥١١.٠	٥٠٤٣٥١١.٨
٥	٢٥٩.٠	٦٥٥٨٥٧٧.٢	١٥	٣١٠.٠	٢٢٩٤٦٦٨.٣
٦	٣٧٨.٠	٠.٤٢١٦٨٣.٤	١٦	٤٠٣.٠	٣٦٠.٦٩٠٩.٤
٧	٤٩٢.٠	٥٩٧٩٦٤٦.٥	١٧	٢٩١.٠	٠.١١٥٨٧٢.٣
٨	٣٣١.٠	٤٧٣٣٢٩٦.٣	١٩	٤٠٧.٠	٤١١٨٨٦٩.٤
٩	٣٧١.٠	٩٥٥٧٩٠.٤.٣	٢٠	٤٩٨.٠	٦٨٨٨٢٢٣.٥
١٠	٣٠٠.٠	١١٣٢٤٧.٣	21	0.279	9.5055765

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) هي (١.٩٦)، بدرجة حرية

(98).

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال :- استخدم هذا المؤشر للتأكد من أن فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المجال، وقد تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للمجال، ولتحقيق ذلك خضعت جميع استمارة أفراد العينة البالغة (١٠٠) مسن ومسنة للتحليل الإحصائي، وحسبت الدرجة الكلية لأفراد العينة على وفق المجالات الأربعة للمقياس، وبعد ذلك تم استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد العينة على وفق كل فقرة من فقرات كل

مجال، ودرجاتهم الكلية على ذلك المجال، وظهر أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائية، والجدول (٩) يبين ذلك .

الجدول (٩)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على وفق كل فقرة من فقرات كل مجال ودرجاتهم الكلية على ذلك المجال

٢. مجال الأمن والطمأنينة			١. مجال الحاجات الفسيولوجية		
معامل الارتباط	الدالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت
٥٥٥٢٧.٥.٣	٣٣٨.٠	٢	٧٥٣٨١.٥.٢	٢٦٨.٠	١
٦٢٢٢٨٢٧.٢	٢٥٦.٠	٦	٩٥٠.٥.٣٩.٩	٧٤٠.٠	٨
٨٦٥.٧٦.١٤	٨٣٢.٠	١٤	٣٢.٣٩٨٥.٣	٣١٨.٠	١٠
٤٤٥٢.٢٣.٩	٦٩٠.٠	٢٠	٧٤٤٥٧٩٩.٧	٦١٦.٠	١٣
			١٥٦٩.٨.١٠	٧١٦.٠	١٨
			٦٣٨٧٣٣٩.٣	٣٤٥.٠	١

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) هي (1,96) ، بدرجة حرية (98).

٤. مجال حاجات تقدير الذات			٣. مجال حاجات الانتماء الاجتماعي		
معامل الارتباط	الدالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت
٣٧٤٣١.٣.٥	٤٧٧.٠	٤	٩٠٦٣٤٨٧.٣	٣٦٧.٠	٣
٥٨٣.٩٢١.٧	٦٠٨.٠	٩	٩٨٢.٢٢٤.٥	٥١٧.٠	٥
٧٠٠.٨٢٧٢.٧	٦١٤.٠	١٢	٣١٥٤٨٩٨.٥	٤٧٣.٠	٧
٦٤٩٠.٠٤٤.٤	٤٢٥.٠	١٦	٩١٦٢٤٨٩.٥	٥١٣.٠	١٥
٢١٦٦٩٦١.٥	٤٦٦.٠	٢١	٠.٦٨٣.٥٤.٤	٣٨٠.٠	١٧
			١١٥٤٨٩٣.٥	٤٥٩.٠	١٩
			١٤٤٣.٣١.٥	٤٦١.٠	١١

جدول (١٠)

معايير ايبيل لمقارنة القوة التمييزية.

ت	دليل التميز	تقويم الفقرات
١.	٠.٤٠ فأكثر	فقرات جيدة جداً.
٢.	٠.٣٠ - ٠.٣٩	فقرات جيدة إلى حد القبول لكنها يمكن أن تتحسن.
٣.	٠.٢٠ - ٠.٢٩	فقرات جيدة، لكنها تخضع إلى التحسن
٤.	أقل من ٠.١٩	فقرات ضعيفة تحذف، أو يتم تحسينها.

(الإمام، ١٩٩٠: ٢٢)

مؤشرات صدق المقياس: المقياس الصادق هو المقياس الذي يكون قادراً على قياس ما وضع لأجله. (عبد الرحمن، ١٩٨٣: ٢٢٣) وقد قام الباحث باستخراج صدق المقياس عن طريق:

أ- **الصدق الظاهري (Face - Validity)**: لقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس، وتعليماته، وبدائله على مجموعة من المحكمين (ملحق، ٢)

ب- **صدق البناء (Construct Validity)**: ويقصد به ان المقياس يقيس فعلاً ما وضع من اجله على وفق البناء النفسي للظاهرة، أو السمة التي يراد قياسها (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩: ٤٣) ويُعد صدق البناء أكثر أنواع الصدق قبولاً من وجهة النظر الفلسفية، ويرى عدد كبير من المختصين انه يتفق مع جوهر مفهوم ايبيل (Ebel) للصدق في تشبع المقياس بالمعنى العام، وبذلك فان هنالك اتساقاً داخلياً بين الفقرات في قياس السمة موضوع القياس (الإمام، ١٩٩٠: ١٣١)، ويعد المقياس الحالي صادق بنائياً على وفق المؤشر، وكما ذكر سابقاً في جدول (٩).

١. **الثبات:** لغرض التحقق من ثبات المقياس استعمل الباحث ثلاث طرائق لمعامل الثبات، وهي:-

أ- **طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)** قام الباحثان بتطبيق المقياس على أفراد عينه مكونة من (١٠٠) مسنٍ ومسنة بواقع (٦٠) ذكراً و(٤٠)

أنشئ من المسنين الساكنين في دار الدولة في بغداد، ثم أعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول. إذ ترى (Adams, 1964) ان إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباتها ينبغي أن لا يتجاوز مدة أسبوعين إلى ثلاثة من تطبيقها عليهم للمرة الأولى (الكبيسي، ١٩٩٥: ٢٤)، ولحساب الثبات استعمل معامل ارتباط (بيرسون) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لمقياس الاستقرار النفسي (٠,٨٦) وهو معامل ثبات مرض ومقبول (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١٢٤).

ب- طريقة معادلة ألفا - كرونباخ: لاستخراج الثبات على وفق هذه الطريقة تم استعمال (١٠٠) مسنٍ ومسنّة، ثم استخدمت معادلة (الفكرونباخ) (Alpha Cronbach)، وقد بلغ معامل الثبات لمقياس الاستقرار (٠,٨١) ويُعد متسقاً داخلياً، لان هذه المعادلة تعكس مدى اتساق فقرات المقاييس داخلياً. (الكبيسي، ١٩٩٥: ٢٦).

ج- طريقة هويت: وقد استخدم الباحث معادلة ثنائية في تحليل التباين للاتساق الداخلي زيادة في الدقة، وهي معادلة هويت لاستخراج قيمة معامل الثبات المستخرج بطريقة تحليل التباين على العينة نفسها وبالغة (١٠٠) مسنٍ ومسنّة، وبعد تحليل النتائج كان الثبات في هذه الطريقة قد بلغ (٠,٨٢).

التطبيق النهائي للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة البحث المؤلفة من (١٠٠) مسنٍ ومسنّة بواقع (٦٠) ذكراً و (٤٠) أنثى، أما العينة المختارة من الذكور. كانت بواقع (٣٢) موظف و (٢٨) غير موظف. أما الإناث، فقد كانت العينة بواقع (٤٠) موظفة من دار الدولة في محافظة بغداد. بعد أن تم حذف الفقرة، (١٤) غير المميزة، وحُسبت الدرجة الكلية للمستجيب على المقياس، وذلك بجمع درجاته التي حصل عليها على المقياس ولما كان عدد فقرات مقياس الاستقرار النفسي (٢٠) فقرة. كان أعلى درجة كلية محتملة للمستجيب هي (٦٠) وأدنى درجة كلية محتملة للمستجيب (٢٠) والمتوسط الفرضي للمقياس هو (٤٠) درجة، وكلما زادت درجة المستجيب الكلية عن المتوسط الفرضي في المقياس كان مؤشراً على ان المسن لديه استقراراً نفسيّ.

خامساً : الوسائل الإحصائية : الاختبار التائي لعينة واحد ،معامل ارتباط بيرسون ،تحليل التباين التائي بتفاعل،معادلة هويت،الفاكرونباخ ،الاختبار التائي لعينتين مستقلتين،تحليل التباين التائي .

الفصل الرابع/ عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول: بناء مقياس الاستقرار النفسي لدى المسنين :لقد تمت الإشارة إلى خطوات البناء في الفصل الثالث.

الهدف الثاني: تعرف على الاستقرار النفسي لدى المسنين.

بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس الاستقرار النفسي (٥٤,٧١٠٠)، وكان الوسط الفرضي (٤٠) بانحراف معياري قدره (٣,٩٩٣)، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق في المتوسطين. بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٦,٨٣٨)، وتبين أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٩٩)، وهذا يعني أن أفراد عينة البحث الحالي يتمتعون بالاستقرار النفسي، والجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة على مقياس الاستقرار

النفسي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
١٠٠	٥٤,٧١٠٠	٣,٩٩٣	٤٠	٣٦,٨٣٨	٣,٩٦	٠,٠٥	داله

ويتبين من هذه النتيجة أنَّ المسنين يتمتعون جميعاً بالاستقرار النفسي، ويمكن تفسير ذلك أنه على الرغم من وجود ضغوط الحياة الصعبة. إلا أنَّ المسنين في هذه الدار وفرت الدولة لهم كل وسائل الراحة التي تشبع حاجاتهم، وتحسبهم بالأمان. فضلاً عن الدعم المقدم لهم من المؤسسات الخيرية من داخل وخارج العراق. كما أنهم يعملون على إقامة علاقات اجتماعية متعددة مع الآخرين إذ يُعَدُّ الاستقرار النفسي

حاجة نفسية واجتماعية مهمة في حياة الفرد من خلال السعي إلى المشاركة، والانتماء إلى الآخرين سواء كانوا أسرة، أو أصدقاء، أو مهنة، أو وطن لتقويم ذاتهم وتعزيزها، وهذا ما أشار إليه ((ماسلو)) بأن الحرمان الشديد من اشباع هذه الحاجة يؤدي إلى أن تطغى هذه الحاجة على سلوك الفرد، بغض النظر عن موقعها في الهرم . (الغمري، ١٩٧٩ : ١٨٤)، وهذا ما يتفق مع دراسة الدبعي (٢٠٠٣)، ودراسة الجميلي (٢٠٠٦)، ودراسة الخزعلي (٢٠٠٦)، ودراسة عبيد (٢٠٠٦) . ودراسة عسكر (٢٠٠٨)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٩)، ودراسة صيام (٢٠١٠)، ودراسة (Sullivan 2001)، ودراسة لونج، وآخرون (Leung et al 2005)، ويرى الباحثان أن تمتع المسن بصحة جيدة في دار المسنين يعطيه إحساسا بالرضا والراحة، لأن يكون قادرا على القيام بمهامه، وواجباته، ويجد المساعدة الكاملة من العاملين في الدار. لهذا تمتع المسن بصحة جيدة يزيد من قدرته على الاستقلال بذاته والاحساس بالاستقرار النفسي، هذا ما اتفقت عليه دراسة (وينج وإيريل) (Wong & Ear, 2009) بأن تحسن الصحة يؤدي إلى توافق نفسي أفضل لدى المسنين، وفي دراسة لونج وآخرون (Leung et al, 2005) أظهرت النتائج أن الوضع الصحي يؤثر على تفاؤل المسنين، فصحة المسن لها تأثير كبير على توافقه، وعلى شخصيته.

الهدف الثالث: تعرف الفروق في الاستقرار النفسي على وفق متغير الجنس (ذكور-إناث) والمهنة (موظف-غير موظف) . وللتحقق من الفروق تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل، وأظهرت النتائج ان القيمة الفائية المحسوبة للجنس (٦.٣١٧) . هي اكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (١)، وهذه النتيجة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاستقرار النفسي، لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج ان القيمة الفائية المحسوبة للمهنة (١.٠٨٢) هي اصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣.٩٦) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (١)، وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهنة (موظف- غير موظف) في الاستقرار النفسي، وأشارت النتائج إلى ان القيمة الفائية المحسوبة للتفاعل بين

الجنسين، والمهنة (١.٠٩٤) هي اصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (١)، وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية ذات تفاعل بين الجنس، والمهنة في الاستقرار النفسي بواقع (٦٠) ذكراً و(٤٠) أنثى. أما العينة المختارة من الذكور كانت بواقع (٣٢) موظفاً و(٢٨) غير موظف. أما الإناث فقد كانت العينة بواقع (٤٠) موظفة، والجدول (١٢) يبين ذلك.

جدول (١٢)

نتائج التحليل ذو التفاعل لدلالة الفروق للاستقرار النفسي تبعاً للجنس، والمهنة.

مستوى الد	القيمة الفائية		متوسط المربع	درجة ال	مجموع المربع	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
الجنس	٣.٩٦	٦.٣١٧	٩٣.١٨٠	١	٩٣.١٨٠	
المهنة	٣.٩٦	١.٠٨٢	١٥.٩٦٢	١	١٥.٩٦٢	
الجنس × المهنة	٣.٩٦	١.٠٩٤	١٦.١٣٧	١	١٦.١٣٧	
الخطأ			١٤.٧٥٠	٩٦	١٤١٦.٠٤٨	
المجموع الكلي			-	٩٩	١٥٧٨.٥٩٠	

ويتبين من هذه النتيجة أنَّ هناك فروق في الاستقرار النفسي بصورة عامة، ولصالح الإناث. أي أنَّ سمة الاستقرار النفسي بصورة عامة عند الإناث أكبر من الذكور، وهذه النتيجة جاءت مختلفة مع نتيجة دراسة الجميلي (٢٠٠٤) التي أظهرت أنَّ الذكور أعلى استقراراً من الإناث لدى شرائح المجتمع العراقي. كما إنَّ هذه النتيجة اختلفت مع دراسة عبيد (٢٠٠٦) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغير الاستقرار النفسي على وفق متغير الجنس، كما أنَّ هذه النتيجة اتفقت مع دراسة عبد الله (٢٠٠٩) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في متغير الاستقرار النفسي على وفق متغير الجنس لصالح الإناث، ومن خلال المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبين ان عينة البحث يتمثل لديهم استقراراً نفسياً على وفق متغيرات البحث الجنس (ذكور - إناث)، والمهنة (موظف - غير موظف) إلا أنَّ الفروق في الاستقرار النفسي بالنسبة لمتغير المهنة (موظف - غير موظف) كان

لصالح أفراد العينة بشكل عام، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (صيام، ٢٠١٠) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في كل من سمات الشخصية، والتوافق النفسي لدى المسنين باختلاف العمل (يعمل - لا يعمل)، ولصالح الذي يعمل لأفراد العينة بشكل عام، ويرى الباحثان أن العمل أمرٌ أساس في حياة الإنسان، فمن خلاله يشعر بكيانه ووجوده، والمسئ شأه في نظره للعمل شأن الآخرين، فهو يفضل العمل على التقاعد، ويمكن تفسير ذلك بأن المسن ينظر إلى المال نظرة واقعية. أي أنه يحتاج المال لسد حاجة، وتحقيق متطلباته، فالمسن عندما يصل هذه المرحلة من العمر تقل، بل تتعدم أحياناً الأحلام، والطموحات المادية لديه، ويسعى فقط للحصول على القدر اليسير من المال الذي يفي بحاجياته، ويلبي مسؤولياته. لهذا فحصول المسن على دخل متوسط من المال يزيد من سعادته. هذا فضلاً عن أن الدخل المتوسط يزيد من إحساس المسن بالمسؤولية تجاه انفاق هذا المال في المتطلبات الأساسية، وتأدية الواجبات الضرورية، ولقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية الوضع الاقتصادي للمسن، وتأثيره على نفسيته، ومنها دراسة لونج وآخرون (Leung et al, 2005) إلى أن الوضع المالي يؤثر على التفاؤل، والرضا عن الحياة وأن الحالة الاقتصادية ترتبط إيجابياً بالسواء النفسي المقدر ذاتياً عند كبار السن، وأن الدخل يرتبط بالسواء النفسي، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة وينج وإيرل (Wong & Earl, 2009) التي أظهرت أن مركزية العمل ومستويات النشاط بعد التقاعد هي ليست ذات صلة بالتوافق النفسي مع التقاعد.

التوصيات:

١. الاهتمام بدراسة موضوع المسنين، لما له من أهمية بالغة، والتركيز على هذه الشريحة المهمة، تنظيم برامج للإرشاد والتوجيه النفسي للمسنين بما يساعد على خفض مشاعر الوحدة والعزلة لديهم، وتحقيق استقرارهم النفسي، والاجتماعي، ضرورة اهتمام الدولة بفئة المسنين وإنشاء العديد من الأندية، والمؤسسات.

المقترحات:

١. دراسة مقارنة في الاستقرار النفسي لدى المسنين في العراق، ودول عربية أخرى، ١٢ الآثار النفسية، والاجتماعية الناجمة عن حرمان المسنين من الإقامة في أسرهم الطبيعية، ٣ معوقات الاستقرار النفسي للمسنين، ٤ فاعلية برنامج إرشادي لتخفيض الضغط النفسي لدى المسنين.

أولاً- مصادر عربية :

١. الامام، مصطفى محمود (١٩٩٠): **التقويم النفسي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
٢. ابو علام، رجاء محمد وشريف، نادية محمود (١٩٨٩) : **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، الكويت دار القلم.
٣. ابو لبدة، سبع محمد (١٩٨٧): **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، ط ٤. المطابع التعاونية، عمان.
٤. أحمد، محمد عبد السلام (١٩٨١): **القياس النفسي والتربوي ج ١**، ط ٢، مكتبة النهضة، القاهرة
٥. بركات، وجدي محمد (٢٠٠٩): **أهمية التدخل المهني لاعداد برامج تلبي احتياجات المسنين النفسية والاجتماعية لدمجهم في المجتمع، ورشة العمل الخليجية للعاملين والمتطوعين في مجال رعاية كبار السن بدول مجلس التعاون الخليجي ٢٣-٢٥/٥/٢٠٠٩**.
٦. ثورندايك، روبرت، وهيجن، اليزابث (١٩٨٩) : **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس، الدار الجامعة، عمان .
٧. جابر، جودت بني (٢٠٠٤) : **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
٨. حسن، محمود شمال (١٩٩٩) : **وضعيات السلوك البشري أثناء وقوع الكارثة وما بعدها، الموقف الثقافي**، السنة (٤) ع (٢٤) .

٩. الخزعلي، سناء صاحب محمد (٢٠٠٦) :القيم الدينية وعلاقتها بالاستقرار النفسي ومعرفة الذات لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
١٠. الرشيدى، أمين يوسف (١٩٩٧): الشيخوخة، جامعة دمشق: كلية الطب البشري.
١١. الزبيدي، فاطمة (٢٠٠٥): في الصحة النفسية المرونة -التصلب للعاملات ولغير العاملات، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية
١٢. الزراد، عويد سلطان (١٩٩٧):دراسة الفروق في الاكتئاب بين المراهقين والشباب الكويتي، المجلة التربوية، مج (١٠)، ع (٣٧)، جامعة الكويت.
١٣. الزوبعي،عبد الجليل إبراهيم، وآخرون (١٩٨٤):الاختبارات والمقاييس النفسية،الموصل جامعة الموصل
١٤. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وبكر، محمد، الياس، والكناني، إبراهيم عبد الحسن (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، مطبعة جامعة الموصل.
١٥. سمارة، عزيز (١٩٨٩): القياس والتقويم في التربية، دار الفكر ، عمان، الأردن.
١٦. الشمري، جاسم فياض (٢٠٠٥): الانسان وعلم النفس في ضوء القرآن الكريم، دمشق.
١٧. صيام، صفا عيسى(٢٠١٠): سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق النفسي للمسنين في محافظات غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة ، فلسطين.
١٨. عبد الخالق، أحمد (١٩٨٩) : الأبعاد السياسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
١٩. عبد الرحمن، سعد (١٩٨٣): القياس النفسي، مكتبة الفلاح، الكويت .

٢٠. عبيد، سالم حميد (٢٠٠٦): فاعلية الذات وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى المرشدين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
٢١. عبيدات وآخرون (١٩٩٦): البحث العلمي ومفهومه وادواته وأساليبه، دار الفكر، الأردن.
٢٢. عسكر، سهيلة عبد الرضا (٢٠٠٨): الانتماء الاجتماعي وعلاقته بالاذعان لدى المسنين، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع(١٩) .
٢٣. الغريب، رمزية (١٩٨٨): العلاقات الانسانية في حياة الصغير ومشكلاته اليومية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .
٢٤. الغزاوي، جلال الدين (١٩٨٨): دراسة سيكولوجية حول ظاهرة الشيخوخة ودور الخدمات الاجتماعية، حويلات كلية الآداب، جامعة الكويت، الحولية التاسعة، الرسالة الخمسون .
٢٥. الغمري، إبراهيم (١٩٧٩) : السلوك الانساني، دار الجامعات المصرية للنشر، القاهرة .
٢٦. الكبيسي، كامل ثامر (١٩٩٥): اثر اختلاف حجم العينة والمجتمع الاحصائي في القدرات التمييزية لفقرات المقاييس النفسية-دراسة تجريبية، كلية التربية-ابن رشد، جامعة بغداد.
٢٧. النوري، ابتسام سعدون، والعزاوي، مثال عبد الله غني (٢٠١٢): التوافق الاجتماعي لدى كبار السن الساكنين في دور الدولة، المؤتمر العلمي السنوي الأول لكلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ذي قار ٣ - ٤ / ٤ / ٢٠١٣ تحت شعار ((ذي قار حضارة دائمة وثقافة متجددة)).
٢٨. الوقفي، راضي (١٩٩٨)، مقدمة في علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط٣، عمان.

ثانياً-مصادر اجنبية:

29. Barnard,O.E.F. (1952): Experimental the rapeuticus in addiction medicine. New York, N.Y,: Haworth Press.
30. Kohn, r. donyen. wen b. p. mirotiznic g. (1998). epideraolgical finding on selected . psychiatric , diveretors in the general popuation . in donren wend b . ped . adversity stressed and psycoptology oxford university prees .
31. Leung, B& Moneta, G& McBride,C (2005) Think Positively and Feel Positively :Optimism and Life Satisfaction in Late Life International Journal of Aging and Human Development, vol.61, no.4
32. Sullivan E.MA.(2001): Depression in older adults. Pioner development Resources.
33. Wong, J& Earl, J (2009), Towards an Integrated Model of Individual, Psychosocial, and Organizational Predictors of Retirement Adjustment Journal of Vocational Behavior, vol.75, no.1

ملحق (٢)

اسماء الخبراء المحكمين في صلاحية التعريف والمجالات الاربع

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل
١.	أ.د. محمود كاظم محمود التميمي	علم النفس	كلية التربية الجامعة المستنصرية
٢.	أ.د. نادية شعبان	تربية خاصة	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
٣.	أ.م.د. أمل إبراهيم حسون	ارشاد نفسي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
٤.	أ.م.د. ازهار عبود الجواري	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
٥.	أ.م.د. خالد عبد الرحمن ألنعيمي	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
٦.	أ.م.د.عبد العباس اللامي	ارشاد نفسي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
٨.	أ.م.د.علي عودة محمد الحلفي	علم النفس	الجامعة المستنصرية/كلية الآداب
٩.	أ.م.د. كاظم علي هادي الدفاعي	ارشاد نفسي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
١٠.	أ.م.د. لمياء جاسم المعموري	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
١١.	م.د. سلمان جودة مانع ألشمري	ارشاد نفسي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
١٢.	م.د.خضر عباس غيلان	ارشاد نفسي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية

ملحق (٣)

استبانة آراء الخبراء في صلاحية مجالات المقياس وفقراته

الأستاذ الفاضل الدكتور

المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث القيام بدراسته الموسومة (تأثير الجنس والمهنة في الاستقرار النفسي لدى المسنين في دار رعاية المسنين)، وتحقيقاً لأهداف هذا البحث يتطلب بناء مقياس الاستقرار النفسي الذي عرفه (ماسلو). (Maslow, 1962)

وصول الفرد إلى حالة من الطمأنينة، والسلام من خلال تواجد الفرد في مجتمع امن يحكمه النظام وحصوله على عمل يشعر معه بالاستقرار، وإيمانه بالقيم الروحية، فضلاً عن تقبل الذات، وتقبل الآخرين، والبساطة والتلقائية، وشعوره بالصحة الجسدية، والنفسية .

وفي ضوء التعريف يمكن تحديد مكونات المقياس إلى المجالات الآتية:

مجال الحاجات الفسيولوجية، مجال الحاجات الامن، والطمأنينة، مجال الانتماء الاجتماعي.

مجال تقدير الذات.

وقد صاغ الباحث على وفق نظرية (ابراهيم ماسلو) (Maslow, 1962) مجموعة فقرات لكل مجال، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة، ودراية علميتين في مجال تخصصكم. يرجى الاطلاع على المقياس، وإبداء آرائكم العلمية السديدة في مدى صلاحية الفقرة في قياس الظاهرة المراد دراستها. فضلاً عن آرائكم في بدائل المقياس.

لا تنطبق عليّ	تنطبق عليّ نوعاً ما	تنطبق عليّ تماماً

ونقبلوا وافر شكر الباحث لتعاونكم

أولاً: مجال الحاجات الفسيولوجية :- تمثل الحاجات الاساسية التي يحتاجها الفرد التي تعمل على بقاءه على قيد الحياة مثل (الطعام, الشراب, الهواء, النوم, الجنس, والتخلص من الفضلات).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة
١	اجد ان غرفتي بالدار صحية .		
٢	أشعر بالاختناق لتلوث الهواء في الغرفة .		
٣	اشعر بالاكتهاء من وجبات الطعام في هذه الدار .		
٤	صحتي غير جيدة لفقدان التدفئة في غرفتي.		
٥	اشعر ان الدار تلبني حاجاتي الاساسية.		
٦	عندما اشعر بالجوع لاجد الطعام الكافي.		
٧	غرفتي مكيفة في فصل الصيف.		
٨	يقدم الطعام بطريق غير لائقة.		

ثانياً: مجال الحاجة للامن والطمأنينة:- شعور الفرد بالاستقرار والامن والطمأنينة والتخلص من عوامل الخوف، والقلق.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة
١	مؤمن بالله ، ومتمسك باداء الفريضة.		
٢	اخشى من الموت المفاجئ.		
٣	اشعر بالامن في هذه الدار .		
٤	أشعر بأنني عصبي، وقلق.		
٥	اطمئن حينما يزورني اصدقائي.		
٦	احبط لتذكيري ايام الشباب .		
٧	اجد راحتي بوجودي في هذه الدار.		
٨	أصبح في حالة التوتر، أو الاهتياج حين أفكر بشؤوني الحالية، واهتماماتي.		

ثالثاً: **مجال الانتماء الاجتماعي:** - شعور الفرد بالحاجة الى العلاقات الانسانية، والتفاعل، والاسناد الاجتماعي لقربه منهم.

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه
١	اكره عائلتي لانهم وضعوني في هذه الدار .		
٢	اشعر بمساندة من يعيشون معي في هذه الدار .		
٣	تنتابني السعادة لوجود اخرين معي .		
٤	اشعر بحاجتي الماسة للعيش مع او بين اسرتي .		
٥	اجد من الاصدقاء من يفهمني في هذه الدار .		
٦	اتمنى ان اكون بين ابنائي، واحفادي .		
٧	اشعر بالارتياح، والانتماء لهذه الدار .		
٨	اتالم عندما اتذكر اصدقائي .		

رابعاً: **مجال تقدير الذات:** - شعور الفرد بالتقييم الايجابي للذات وشعوره بتقبل الآخرين له، واحترامه لهم ، وعلاقته بالآخرين يشوبها الاحترام المتبادل.

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه
١	لدي القدرة على المبادرة للتعبير عما يجول بخاطري.		
٢	اشعر بالانعزالية لضعف ثقتي بنفسي.		
٣	اوجه كرهى للآخرين لشعوري بانهم سبب وجودي هنا.		
٤	احس بالرضا عن نفسي.		
٥	اشعر بانني اقل قيمة من الآخرين.		
٦	امتلك الحب الكاف لاستيعاب الآخرين وكسب ثقتهم .		
٧	ابتعادي عن الآخرين لضعف ثقتي بنفسي .		
٨	أتمنى لو استطعت أن أكون سعيدا كما يبدو الآخرون.		

ملحق (٤)

مقياس الاستقرار النفسي عند التحليل الاحصائي

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

السيد الفاضل

السيدة الفاضلة.....

تحية طيبة

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى الاجابة عليها، وذلك بوضع اشارة (٧)

امام البديل الذي يعبر عن رايك . علماً ان اجابتك لا تحتل الصبح، او الخطأ، ولا

تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي

مع وافر الشكر والامتنان

الجنس : ذكر أنثى :

موظف اعمال حرة

المهنة السابقة : موظف حكومي

ت	الفقرات	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ نوعاً ما	لا تنطبق عليّ
١.	اجد ان غرفتي بالدار صحية .			
٢.	اتمسك بايماني بالله ، وبأداء فرائضه.			
٣.	اشعر ان عائلتي لا تحبني، لانهم وضعوني في هذه الدار .			
٤.	لدي القدرة على المبادرة بالتعبير عما يجول بخاطري.			
٥.	اشعر بمساندة من يعيشون معي بالدار .			
٦.	اشعر بالامن في هذه الدار .			
٧.	تتنابني السعادة بوجود اخرين معي.			
٨.	صحتي غير جيدة لفقدان التدفئة في غرفتي .			
٩.	اشعر بالرضا عن نفسي .			

١٠	اشعر بان الدار تلبي حاجاتي الأساسية .		
١١	اجد من النزلاء من يفهمني في هذه الدار .		
١٢	اشعر بانني اقل قيمة من الآخرين .		
١٣	عندما اشعر بالجوع لا اجد الطعام الكافي .		
١٤	احبط لتذكري ايام الشباب .		
١٥	اتمنى ان اكون بين ابنائي، واحفادي .		
١٦	امتلك الحب الكافي لاستيعاب الآخرين .		
١٧	اشعر بالانتماء لهذه الدار .		
١٨	يقدم لي الطعام بطريقة غير لائقة .		
١٩	أتألم عندما اتذكر اصدقائي .		
٢٠	اخشى الموت المفاجئ .		
٢١	اشعر بالانعزالية لضعف ثقتي .		

ملحق رقم (٥)

مقياس الاستقرار النفسي بصورته النهائية

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

السيد الفاضل

السيدة الفاضلة.....

تحية طيبة

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى الاجابة عليها، وذلك بوضع اشارة (√) امام البديل الذي يعبر عن رايتك . علماً ان اجابتك لا تحتتمل الصح، او الخطأ، ولا تستعمل ألا لأغراض البحث العلمي .

مع وافر الشكر والامتنان

تأثير الجنس والمهنة في الاستقرار النفسي لدى المسنين.....

الجنس : ذكر ☐ أنثى : ☐

المهنة السابقة : موظف حكومي ☐ موظف اعمال حرة ☐

ت	الفقرات	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ نوعاً ما	لا تنطبق عليّ
١.	اجد ان غرفتي بالدار صحية .			
٢.	اتمسك بايماني بالله ، وبأداء فرائضه.			
٣.	اشعر ان عائلتي لا تحبني، لانهم وضعوني في هذه الدار .			
٤.	لدي القدرة على المبادرة بالتعبير عما يجول بخاطري.			
٥.	اشعر بمساندة من يعيشون معي بالدار .			
٦.	اشعر بالامن في هذه الدار .			
٧.	تتناوبني السعادة بوجود اخرين معي.			
٨.	صحتي غير جيدة لفقدان التدفئة في غرفتي .			
٩.	اشعر بالرضا عن نفسي .			
١٠.	اشعر بان الدار تلي حاجاتي الأساسية .			
١١.	اجد من النزلاء من يفهمني في هذه الدار .			
١٢.	اشعر بانني اقل قيمة من الآخرين .			
١٣.	عندما اشعر بالجوع لا اجد الطعام الكافي .			
١٤.	اتمنى ان اكون بين ابنائي، واحفادي .			
١٥.	امتلك الحب الكافي لاستيعاب الآخرين .			
١٦.	اشعر بالانتماء لهذه الدار .			
١٧.	يقدم لي الطعام بطريقة غير لائقة .			
١٨.	أتألم عندما اذكر اصدقائي .			
١٩.	اخشى الموت المفاجئ .			
٢٠.	اشعر بالانعزالية لضعف ثقتي .			

الملحق رقم (٦)

الفقرات المستبعدة والمعدلة لمقياس الاستقرار النفسي لنتيجة التحليل المنطقي

والإحصائي لفقرات المقياس

أ- الفقرات التي استبعدت من قبل المحكمين.

المكون	رقم الفقرة	الفقرة
الاول	١, ٢, ٣	١- اشعر بالاختناق لتلوث الهواء في الغرفة ٢- غرفتني مكيفة في فصل الصيف ٣- اشعر بالاكتماء من وجبات الطعام في هذه الدار
الثاني	٤, ٥, ٧, ٨	٤- اشعر بأنني عصبي وقلق ٥- اطمئن حينما يزورني اصدقائي ٧- اجد راحتي بوجودي في هذه الدار ٨- اصبح في حالة التوتر ,او الاهتياج حين افكر بشؤوني الحالية واهتماماتي
الثالث	٤	٤- اشعر بحاجتي الماسة للعيش مع او بين اسرتي
الرابع	٣, ٨, ٧	٣- اوجه كرهى للآخرين لشعوري بأنهم سبب وجودي هنا ٨- اتمنى لو استطعت أن اكون سعيدا كما يبدو الآخرون ٧- ابتعادي عن الآخرين لضغف ثقتي بنفسي

ب- الفقرات التي عدلت من قبل المحكمين.

المكون	رقم الفقرة	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
الثاني	١	مؤمن بالله ومتمسك باداء الفريضة	اتمسك بإيماني بالله وبإداء فرائضه
الثالث	١	اكره عائلتي لانهم وضعوني في هذه الدار	اشعر ان عائلتي لاتحبنى لانهم وضعوني في هذ الدار
الثالث	٥	اجد من الاصدقاء من يفهمني في هذه الدار	اجد بان النزلا يفهموني في هذه الدار
الثالث		اشع ربالارتياح والانتماء لهذه الدار	اشعر بالانتماء لهذه الدار
الرابع	٤	احس بالرضا عن نفسي	اشعر بالرضا عن نفسي

ج- الفقرات التي استبعدت نتيجة التحليل الإحصائي للفقرات.

المكون	رقم الفقرة	الفقرة	تميز الفقرة	صدق الفقرة
الثاني	14	احبط لتذكري ايام الشباب	*	*

الهوامش :

(*) (قانون الرعاية الاجتماعية رقم ١٢٦ لسنة ١٩٨٠ - نظام دور رعاية المسنين رقم ٤ سنة ١٩٨٥).

(*) بلغ عدد الاستثمارات الخاصة للتحليل في مقياس الاستقرار النفسي استمارة (٥٠) تمثل العليا، و (٥٠) تمثل المجموعة الدنيا

(*) قيمة (t) الجدولية (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥ بدرجة حرية ٩٨).

(*) الفقرة (١٤) غير دالة إحصائياً وفق معيار ايبل.

**” أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف
الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ”**

أ.م.د فاتن محمود الجندي

م.م. بسمة حسام الدين عبد الحميد

جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الصرفة

" أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء "

أ.م.د. فاتن محمود الجندي

م.م. بسمة حسام الدين عبد الحميد

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرف أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. ولأجل التحقق من الهدف صاغت الباحثتان الفرضية الصفرية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق إستراتيجية Z وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفق الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي".

وتحدد البحث بطالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية النضال للبنات التابعة للمدرسة العامة لتربية بغداد الكرخ/الأولى، التي إختارتها الباحثتان قصدياً، ثم تم إختيار المجموعة التجريبية عشوائياً من بين الشعبتين الموجودتين في الثانوية للصف الثاني المتوسط. حيث بلغ عدد الطالبات فيهما (70) طالبة موزعات على الشعبتين بواقع (33) و (37) طالبة في الشعبتين (أ) و (ب) على التوالي. وأربعة فصول من كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط (السادس، السابع، الثامن والتاسع). والفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2013 - 2014) م.

إختارت الباحثتان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) ذا الإختبار البعدي، لإختبار التحصيلي.

وتم تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني بالأشهر، التحصيل السابق في مادة الفيزياء، المعلومات الفيزيائية السابقة).

ثم أعدت الباحثتان أداة البحث (الإختبار التحصيلي)، تم بناء الإختبار التحصيلي ليغطي مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الإستيعاب، التطبيق، التحليل)، مكون من (٥٠) فقرة موضوعية من نوع إختيار من متعدد ذي أربع بدائل بعد التحقق من صدق الإختبار، وحساب ثباته، وقوة التمييز، وفاعلية البدائل.

ووضعت الباحثتان دليلاً للألعاب على وفق خطوات إستراتيجية Z، الذي تضمن الأهداف التربوية والأغراض السلوكية والخطط التدريسية وهو من مستلزمات البحث. وبعد تطبيق أداة البحث تم جمع البيانات وعولجت إحصائياً بالوسائل الإحصائية المناسبة، وأظهرت نتائج البحث أثراً إيجابياً لإستراتيجية Z في تحسين تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

وفي ضوء ذلك خرجت الباحثتان بعدد من التوصيات، منها إعتداد دليل الألعاب المعد وفق خطوات هذه الإستراتيجية كمرشد للمدرسين للتعرف على خطواتها وكيفية تطبيقها والمقترحات منها أثر إستراتيجية Z مع متغيرات أخرى كالتفكير الإبداعي .

المبحث الأول

يتناول هذا المبحث مشكلة البحث وأهميته وهدفه وحدوده وتحديد المصطلحات

مشكلة البحث Research Problem

من خلال خبرة الباحثة في مجال التدريس (١٦) عاماً دراسياً وقراءتها وإطلاعها على عدد من البحوث والدراسات المتخصصة بهذا المجال، إستشعرت الباحثة وجود صعوبة في دراسة مادة الفيزياء من قبل الطلبة وترى الباحثة أنها قد تضعف من تحصيلهم في المادة.

ولتحديد المشكلة قدمت الباحثتان إستمارة إستطلاع الرأي مكونة من (٥) أسئلة مفتوحة، لعدد من مدرسات الفيزياء اللاتي يمتلكن خبرة تزيد عن (١٠) سنوات في تدريس مادة الفيزياء بواقع (٦٦) إستمارة وزعت على (٢٧) مدرسة ثانوية ومتوسطة

" أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ".....

نهائية تابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/ الأولى، ومن خلال مقابلتهم مباشرة في مدارسهن.

واكدت المدرسات وجود تدني في تحصيل مادة الفيزياء بنسبة (٧١,٢) %، واكدن بوجود صعوبات في تعلمها لتضمنها مفاهيم مجردة وجفافها بنسبة (٧٧,٢) %، وإن (٦٢) % منهن يتبعن الطرائق التدريسية التقليدية لسهولة ولإكمال المنهج المقرر، وإقتصرت (٢٨,٨) % منهن على إتباع طرائق تدريس حديثة دربن عليها في الدورة التربوية التي نظمتها منظمة اليونسكو بالإتفاق مع المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/ الأولى، ولم يكن على إطلاع بإستراتيجية Z أو إعتداد الألعاب وتطبيقها في تدريس مادة الفيزياء. وأشارت عدد من الدراسات السابقة من إن إعتداد المدرسين لإستراتيجيات وطرائق وأساليب تدريسية تقليدية، تهمش دور الطلبة وتحد من مشاركتهم وتفاعلهم الصفي مما يؤثر على تحصيلهم ومتغيرات أخرى.

وهذا ما أوضحت دراستي (العمادي، ٢٠٠٠) و(زياد، ٢٠٠٥)، التي أظهرت نتائجها صعوبات في تدريس مادة الفيزياء في المدارس الثانوية والمتوسطة، وجاء في توصياتها ضرورة إتباع إستراتيجيات حديثة في التدريس.

وكما ورد في توصيات دراستي (الخفاجي، ٢٠٠٦) و(السعدي، ٢٠١١) لإتباع إستراتيجيات حديثة في تدريس مادة الفيزياء منها الألعاب التربوية.

فمن الضروري إعتداد إستراتيجيات وطرائق ونماذج تدريسية حديثة في تدريس مادة الفيزياء لتواكب التوسع الحاصل في المعارف والمعلومات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي وتبعاً لإنتشار التعليم وتطور مؤسساته وإختلاف مستوياته وتنوع أهدافه، وتسهم في جعل دور الطلبة فاعلاً في العملية التربوية، وتسهم في تحسن تحصيلهم، لذا إرتأت الباحثتان تجريب إستراتيجية حديثة في تدريس مادة الفيزياء وتجريب الألعاب التربوية المتمثلة ب(إستراتيجية Z) والتي قد تسهم في تحسين تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

وعليه حددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

(ما أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء
وذكائهن الاجتماعي؟).

أهمية البحث Research Importance

علم الفيزياء متداخل مع مجالات الحياة المختلفة مثل الطب، والصناعة، والطاقة النووية، والحروب وغزو الفضاء، والاتصالات، والمعلومات. يحتم إهتمام مؤسسات التعليم النظامية وغير النظامية على إمداد الطلبة بما يحتاجون اليه من معلومات فيزيائية تمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية وذلك من أجل تحسين نوعية الحياة في المجتمع، وجعل التعليم وظيفياً في حياة الطلبة. (العمراني وآخرون، ٢٠١٣: ١٠٨)

ولمعرفة فلسفة العلم هناك ثلاثة أسئلة تُطرح هي: ماذا ندرس؟ لماذا ندرس؟ كيف ندرس؟، وركزت الفلسفة الحديثة على الإستراتيجيات والطرائق والأساليب الحديثة في تدريس العلوم والفيزياء منها التي يمكن أن تؤمن بالعلم كمادة وطريقة. (العفون وفاطمة، ٢٠١١: ٣٣)

وتعد النظرية البنائية من أهم الإتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى رواجاً واسعاً وإهتماماً متزايداً في الفكر التربوي والتدريس المعاصر ومن أبرز نتائج هذه النظرية ما يلي:

- التدريس البنائي مبني على مبدأ أن الطالب متعلم نشط وإيجابي، وأما المدرس فهو مدرب وقائد لعمليات التدريس.
- تنظر إلى التعلم بأنه عملية مستمرة ونشطة وغرضية، والطالب يبني معرفته بنفسه.
- تؤكد على أن التعلم يحدث في ضوء سياق حياتي إجتماعي، يتطلب توفر درجة من القدرة عند الطالب على التواصل الإجتماعي مع الآخرين.
- رغم تأكيد النظرية على أهمية السلوك العقلي التي تؤدي بالطالب إلى بناء المعرفة والإستيعاب إلا أنها لم تهمل السلوك والأداء (قطامي، ٢٠١٣: ٢٥٠)

وتعتبر إستراتيجية Z من الإستراتيجيات التدريسية التي تعتمد في أنشطتها على الألعاب التربوية المتنوعة لكي ينمو الطلبة من جميع النواحي الجسمية، والعقلية، والحركية، والاجتماعية، والانفعالية، وتنمية علاقات الإتصال، والعلاقات الإجتماعية بين الطلبة، فهي تتضمن محتوى من الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين. وتتضمن إستراتيجية الألعاب التربوية Z الخطوات الآتية:

تحليل المحتوى التعليمي، تنظيم الألعاب التربوية والأنشطة التربوية، التخطيط، التنفيذ، التقويم. (الهويدي، ٢٠٠٨: ٢٣٢)

وتتدرج الألعاب التربوية تحت أسماء كثيرة ومختلفة، منها الوسائل التعليمية، والمواد التعليمية، أو الأجهزة التعليمية، ومنها الثابت والمتحرك، ومنها البسيط والمعقد، ومنها ألعاب فردية وأخرى جماعية (الحيلة، ٢٠٠٤: ٢٠٥)

يمكن التمييز بين الألعاب التربوية بإختلافها عن الألعاب التقليدية في كثير من الأمور:

- ❖ لها أهداف تعليمية وتربوية محددة تسعى الى تحقيقها.
 - ❖ أكثر إرتباطاً بالمنهج والمقررات الدراسية وليست مجرد نشاط ترفيهي.
 - ❖ لها أنظمة وقواعد تحكمها، يجب إتباعها، ويمكن أن تمارس فردياً أو جماعياً.
 - ❖ تكون مثيرة وجذابة وتبعث على الطمأنينة والثقة بالنفس وتسهم في تجديد نشاط الطالب وزيادة تحصيله الأكاديمي. (عبد الحميد، ٢٠١١: ٢٣٨)
- أن التعلم باللعب كإستراتيجية تدريس تجعل الطلبة عناصراً فعالة في عملية التعلم وتتجلى أهميتها كالاتي:

١. تنمي لديهم العديد من عمليات العلم كالتصنيف، والتنبؤ، والملاحظة، والإستنتاج، والإستدلال، والإستنباط، وجمع المعلومات، وفرض الفروض.
٢. تساعد المدرس في التعرف على الفهم الخاطئ عند الطلبة، وكذلك تعديل أو تصحيح ذلك الفهم (أبوسعيد، ٢٠٠٩: ٦٢٧)

٣. تكسبهم خبرات أقرب إلى الواقع فيكون طريقها إلى الفهم أيسر مما هو عليه في التعليم التقليدي.
٤. تساعد على تحقيق أهداف وظيفية المعلومات مثل القدرة على تطبيق الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ في مواقف الحياة المختلفة.
٥. تحقق المتعة، والتسلية، والنشاط، عند الطلبة ويسود جو من التفاعل مما يؤدي الى زيادة التعلم .
٦. تنقل أثر التعلم وإعطاء معنى لما يتعلموه من خلال زيادة تشويقهم لعملية التعلم. (بن فرج، ٢٠١٣: ٥٩)
٧. تزيد من دافعية الطلبة لما فيه من عنصر المنافسة.
٨. تعودهم على إحترام الآخرين، والإلتزام بالقوانين، وتجسد مبدأ التعلم بالعمل. (الزبيدي، ٢٠١٣: ٨٤)
٩. تساعدهم على فهم المفاهيم المجردة، الإرتباطية مثل الأفكار المتعلقة بالحركة، والضوء والظل والتغيرات، والموقع النسبي (بشناق، ٢٠١٣: ٢٩٥)
- تتسجم الألعاب التربوية مع مرحلة المتوسطة التي تعتبر مرحلة انتقالية بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي فهي تشكل الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتكون مرحلة تدرج طبيعي للمعلومات والمفاهيم البسيطة المعدة للطلبة وصولاً لتعليم متخصص وهذه الطبيعة تجعل دراسة العلوم والفيزياء متصلة غير مفككة. وتتأثر بالتغيرات التي يمر بها الطلبة في المرحلة المتوسطة ومنها:
الجسمية، العقلية، الإنفعالية، الإجتماعية. (السامرائي، ٢٠١٢: ٣٤ - ٣٥)
- وتتلخص أهمية البحث بالنقاط الآتية:
١. أهمية مادة الفيزياء وعلاقتها بحياة الطالبات ودورها في مساعدتهن على مواجهة المشكلات الحياتية.
٢. الإنسجام مع الإتجاهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى تجريب إستراتيجيات وطرائق حديثة

في تدريس الفيزياء، والتي تجعل من عمليتي التعليم والتعلم مثمرة وممتعة وقد تسهم في تحسين فرص تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. ٣. التجريب الأول لإستراتيجية Z على المستوى المحلي في تدريس مادة الفيزياء لطالبات الصف الثاني المتوسط وأثرها في تحصيلهن بحسب علم الباحثة. ٤. أهمية المرحلة العمرية التي تعتبر مرحلة إنتقالية بين التعلم الإبتدائي الأساسي والتعلم الثانوي التخصصي.

٥. مساعدة مدرسي الفيزياء على تنفيذ حَظوات إستراتيجية Z من خلال تقديم دليل الألعاب والخطط التدريسية بهذه الإستراتيجية إن هي أظهرت أثراً إيجابياً في التحصيل

هدف البحث Research Aim

تعرف أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

فرضية البحث Research Hypotheses

لتحقيق هدف البحث تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية:
لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللآتي درس وفق إستراتيجية Z وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللآتي درس وفق الطريقة التقليدية في الإختبار التحصيلي.

حدود البحث Research Limitation

إقتصر البحث الحالي على:

١. طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية التابعة لمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/ الاولى.
٢. الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) م .
٣. الفصول (السادس، السابع، الثامن، التاسع) من كتاب الفيزياء المقرر للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) م للصف الثاني المتوسط. تأليف قاسم عزيز وآخرون، الطبعة الخامسة لسنة ٢٠١٣م.

تحديد المصطلحات Terms Determination

١- إستراتيجية Z :

عرفها الهويدي (٢٠٠٣) بأنها " نشاط هادف يتضمن أفعالاً يقوم بها المدرس أو مجموعة من الطلبة لتحقيق الأهداف المرغوبة في المجالات المعرفية والإنفعالية والاجتماعية والمهارية " وقد تضمنت خمس خطوات: تحليل المحتوى التعليمي، التنظيم، التخطيط، التنفيذ، التقييم. (الهويدي، ٢٠٠٨: ٢٣١)

٢- التحصيل:

عرفه علام (٢٠٠٠) بأنه: " درجة الإكتساب التي يحققها الطالب أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل اليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين" (علام، ٢٠٠٠: ٣٠٥)

المبحث الثاني: خلفية نظرية

المحور الأول: الأسس النظرية لإستراتيجية Z

من قراءة إستراتيجية Z وجدت الباحثتان أنها إتبعَت الإتجاهات الفكرية الآتية:
أولاً: النظرية البنائية: تؤكد أنه لا بد للتعليم أن يركز على الحالة الفردية التي يحاول فيها الطالب فهم الظاهرة. (العفون وفاطمة، ٢٠١١: ١٥١-١٥٢)

ثانياً: النظرية المعرفية النمائية

يمثل هذا الإتجاه "جان بياجيه"، الذي إفترض أن التعلم هو تفكير وهو تغير في الأبنية التي تتحدد بالمرحلة النمائية التي يمر بها الطلبة. ويرى أن هدف التعلم النمائي هو الوصول إلى حالة توازن

بين عمليات التكيف (المواءمة) والتمثيل الذهني، وإن أي تعلم مرهون بهاتين العمليتين. (قطامي، وآخرون، ٢٠١٠: ١٨٦)

ثالثاً: النظرية البنائية الإجتماعية

إفترض فيجوتسكي، أن مستوى تعلم الطلبة يتحدد بمقدرتهم على الإستفادة من المساعدات والتفاعلات مع الآخرين، والتعلم وفق سياقات إجتماعية، وإفترض أن لكل طالب مستويين: هما مستوى الأداء الراهن، ومستوى النمو الذهني الممكن، الذي يمكن أن يصل إليه. لذلك فإن إستعداد الطالب يتحدد على قدرته على التعلم والبناء والمعالجة، فالتعلم محكوم بأبنيته ومنطقته المعرفية. (قطامي وآخرون، ٢٠١٠: ١٩٣)

إستراتيجية الألعاب التربوية Z

عرض الدكتور زيد الهويدي إستراتيجية الألعاب التربوية Z لتنمية التفكير لأول مرة في الملتقى التربوي الذي عُقد في دولة الإمارات العربية المتحدة في شهر أيار عام ٢٠٠٣، التي تهدف الى:

- تنمية الطلبة من جميع النواحي الجسمية، والعقلية، واللغوية، والحركية، والإجتماعية، والإنفعالية.
- تنمية علاقات الإتصال والعلاقات الإجتماعية بين الطلبة.
- يزداد نمو الطلبة بزيادة عدد الألعاب التي يمكن أن يوفرها له.
- كل لعبة توفر خبرة تعليمية أو مهارة معينة. (الهويدي، ٢٠٠٨: ٢٣٢)

أنواع الوحدات (الدليل):

هناك مسألة تتصل بإعداد الدروس في إستراتيجيات الألعاب فقد يسأل بعض المدرسين عن كيفية صياغة اللعب في كراسة الإعداد وتسجيلها فيه، وقد لا يُحدد طريقة خاصة في إعداد هذه الدروس، ولكن يُنصح بأن يكون لدى كل مدرس كراسة مستقلة يسجل فيها هذه الألعاب وملاحظاته عليها بعد تنفيذها وكيفية تطويرها. (ربيع، ٢٠٠٨: ١٣٦)

لذلك إهتمت الباحثتان ببناء دليل للألعاب وفق خطوات إستراتيجية Z ، لمساعدة مدرسي الفيزياء على تنفيذ هذه الإستراتيجية.

المحور الثاني: التحصيل

تعددت الآراء ووجهات النظر حول التحصيل، إذ يرى البعض من علماء النفس أنها سمة شخصية شبه ثابتة لدى الطلبة، وهي ذات منشأ داخلي ، حيث أن الطلبة مدفوعون للإنجاز وتحقيق النجاح

في المهمات المختلفة ليس من أجل الحصول على تعزيز وإنما من أجل الإنجاز أو التحصيل بحد ذاته. (Owen et.al,1981: 304)

وتستخدم الإختبارات التحصيلية لتحديد ما تعلمه الطالب بعد أن تعرض لنوع معين من التعليم أي بعد أن درس منهجاً معيناً أو تلقى برنامجاً تعليمياً خاصاً.

تفيد هذه الإختبارات في كثير من الأغراض مثل الحكم على مستوى إتقان الطالب لما تعلمه، الحكم على جهود المدرس، أو المقارنة بين أداء طلبة المدارس المختلفة أو لقياس آثار المناهج الدراسية ومدى تحقيقها للأغراض التربوية. (الجلالي، ٢٠١١: ٢٥،٢١)

المبحث الثالث:

يتناول هذا المبحث الإجراءات التي إتبعت لتحقيق هدف البحث وهي :

➤ منهجية البحث

"هي طرق جمع البيانات، والهدف منها الحصول على معلومات بطرق ثابتة لها قيمتها، ويمكن الإعتماد عليها". (أبو علام، ٢٠١١: ٥)

➤ إجراءات البحث

أولاً _ التصميم التجريبي Experimental Design

إن تصميم البحث عبارة عن خطة وتركيب وإستراتيجية إستقصاء الأسباب من أجل الحصول على

" أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ".....

إجابات لأسئلة البحث والسيطرة على الجوانب التجريبية ومتغيراتها التجريبية، والدخيلة وتباين الخطأ لمشكلة البحث. (عبد الرحمن وفلاح، ٢٠٠٥: ١٢٢)

ويتوقف إختيار التصميم المناسب على طبيعة أهداف البحث ومتغيراته وظروف التي سينفذ في ظلها، لذا إعتمدت الباحثتان التصميم ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الضبط الجزئي و الإختبار البعدي للإختبار التحصيلي. كما موضح في المخطط(١).

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	- العمر الزمني بالأشهر - درجة مادة الفيزياء في نصف السنة	إستراتيجية Z	إختبار التحصيل
الضابطة	- المعلومات الفيزيائية السابقة	الطريقة التقليدية	

المخطط(١) التصميم التجريبي للبحث

ثانياً_ مجتمع البحث وعينته Research Population and its sample

يقصد بالمجتمع "جميع الأفراد(أو الأشياء، أو العناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها" (أبو علام، ٢٠١١: ١٦٠)

يتمثل مجتمع هذا البحث بطالبات الصف الثاني المتوسط للثانويات والمتوسطات النهارية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/ الأولى للعام الدراسي(٢٠١٣-٢٠١٤) م.

العينة يمكن تعريفها على أنها، بعض مفردات المجتمع تُدرَس دون غالبية المفردات المتبقية للحصول على معلومات حقيقية عنها،(أي مفردات العينة) أولاً، والوصول إلى تقديرات تكون دقيقة

تقريباً لمعلومات معينة عن المجتمع الذي إنسحبت منه ثانياً. (عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٨: ٣٠٩)

" أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ".....

وتم إختيار ثانوية النضال للبنات التابعة لمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/ الأولى، بصورة قصدية لتمثل عينة البحث وزارت الباحثة ثانوية النضال للبنات في بداية العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) م

للاتفاق مع إدارتها بشأن تسهيل مهمة إجراء التجربة في الثانوية. وبعد توجيه كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/ الأولى، وتم إحصاء عدد الطالبات الثاني المتوسط وكما موضح في الجدول (١) :

الجدول (١) توزيع طالبات عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات الكلي	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الإستبعاد
التجريبية	أ	٣٣	٠	٣٣
الضابطة	ب	٣٧	٣	٣٤
المجموع		٧٠	٣	٦٧

ثالثاً _ إجراءات الضبط Control Procedures

تؤثر المتغيرات الدخيلة على تصميم البحث وتفسير نتائجه، ويظهر هذا التأثير على مايعرف

بالصدق الداخلي والصدق الخارجي للبحث. (أبو علام، ٢٠١١: ٢٠٧)

لذلك حرصت الباحثتان على ضبط كل ما من شأنه أن يؤثر في المتغير التابع وهو (التحصيل)

وبالتالي يؤثر في مصداقية نتائج البحث لذا وقبل البدء بالتجربة قامت الباحثتان بإجراءات الضبط الآتية :

أ _ تكافؤ طالبات مجموعتي البحث

من خلال إنتقاء درجة مقبولة من التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالنسبة

" أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ".....

للمتغيرات المؤثرة في التجربة على المتغير التجريبي (العامل المستقل) ومن أهمها العشوائية، والمجموعات المتكافئة. (عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٨: ٢٢١)

وكافأت الباحثتان طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال ضبط المتغيرات الثلاث التي يمكن أن تؤثر في التجربة وتحدد أثرها، لكي تبقى على أثر ما يحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع، كالاتي (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالأشهر، درجة مادة الفيزياء في نصف السنة، إختبار المعلومات السابقة في مادة الفيزياء) كما موضح في الجدول (٢)

الجدول (٢) تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات

الدالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	القيمة الثانية		درجة الحرية	الضابطة		التجريبية		المجموعة المتغيرات
	المحسوبة	الجدولية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
غير دالة	١,٦٣٤	٢	٦٥	٦,٧٧٠	١٦٤,٥٣	٣,٩٨٨	١٦٢,٣٠	العمر الزمني للطالبات بالشهور
	٠,٤٤٥			١٦,٤٠٣	٧٨,٠٩	١٥,٣٩٨	٧٩,٨٢	درجة مادة الفيزياء في نصف السنة
	٠,٦٧١			٢,١٨٥	١٤,١٢	٢,٢٩٣	١٤,٤٨	إختبار المعلومات السابقة في الفيزياء

ب _ السلامة الداخلية للبحث

تتم سلامة البحث داخلياً بشكل يمكن من خلالها أن يُعزى الفرق بين نتائج المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة إلى تأثير المتغير المستقل وليس إلى عوامل دخيلة.

(عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٧: ٤٧٨)

ج _ السلامة الخارجية للتصميم التجريبي:

نعني بها أن يكون البحث صادقاً بالدرجة التي تمكن الباحث من تعميم نتائج بحثه على مجتمع البحث في الظروف والإجراءات التجريبية نفسها وهذه ماتسمى بالسلامة الخارجية أو الصدق الخارجي للبحث. (عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٧: ٤٧٩)

رابعاً_ مستلزمات البحث :

١. تحديد المادة العلمية

حُدِدت المادة العلمية قيد البحث التي درستها طالبات مجموعتي البحث من الكتاب المقرر لمادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط للمؤلف محمد، قاسم عزيز وآخرون، الطبعة الخامسة لسنة (٢٠١٣) م ، للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) م. وقد إُشتملت على الفصول الاربعة الآتية:

١. الفصل السادس (الضوء وانعكاس الضوء).
٢. الفصل السابع (إنكسار الضوء).
٣. الفصل الثامن (العدسات الرقيقة).
٤. الفصل التاسع (اللون والطيف الكهرومغناطيسي).

٢ . صياغة الأغراض السلوكية

"يُعرف الهدف السلوكي بشكل مبسط بأنه: عبارة تصف التغير المرغوب فيه في سلوك المتعلم نتيجة مرورهِ بخبرةٍ تعليميةٍ معينةٍ. وحيث أن السلوك هو كل ما يصدر عن الإنسان قولاً أو عملاً، فإن الأهداف السلوكية تتضمن نوعان من السلوك اللفظي وغير اللفظي". (السعدي، ٢٠٠٤: ٣٧)

وفي ضوء الأهداف العامة لتدريس مادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط ومحتوى الفصول الأربعة المقرر للبحث تم صياغة (٢٩) هدفاً خاصاً، وصياغة (٢١٦) غرضاً سلوكياً ضمن المجال المعرفي موزعة على مستويات بلوم المعرفية (تذكر، إستيعاب، تطبيق، وتحليل) بواقع (١٠٠، ٩٠، ١٢، ١٤) غرضاً لكل مستوى على التوالي .

وعُرضت هذه الأغراض على مجموعة من المتخصصين بطرائق التدريس، للتحقق من تغطيتها للمحتوى ودقة صياغتها، وتم تعديل بعض هذه الأغراض وأصبحت بصيغتها النهائية.

٣. إعداد الخطط التدريسية

التخطيط للتدريس يعني الإعداد لموقف سيواجهه المدرس، وبالنتيجة فإن عملية التخطيط تتطلب رؤية وإستبصار ذكيين من قبل المدرس، ومن هنا جاء وصف عملية التخطيط بالعقلانية، فهي تعتمد على قدرة المدرس على تصور المسبق لعناصر ومتغيرات الموقف التعليمي.

(السعدي، ٢٠٠٤: ٥٣)

وأعدت الباحثتان (١٨) خطة تدريسية لكل مجموعة (التجريبية والضابطة) ، بالإعتماد على الأدبيات والمصادر المتوفرة لطرائق التدريس، معتمدة موضوعات فصول كتاب الفيزياء قيد البحث للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) م، والأغراض السلوكية المشتقة من الأهداف الخاصة لتدريس مادة الفيزياء، وعرضت الباحثتان نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المتخصصين بطرائق التدريس لبيان مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها وفي ضوء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم أُجريت بعض التعديلات الطفيفة عليها لتأخذ صيغتها النهائية .

٤ . دليل الألعاب

بعد مراجعة الأدبيات أعدت الباحثتان دليلاً للألعاب، على وفق خطوات إستراتيجية Z التي تتضمن خمس خطوات كالآتي:

١. التحليل: تم تحليل محتوى الفصول الأربعة قيد البحث إلى موضوعاته الرئيسة، من أجل وضع الأهداف الخاصة لكل فصل ثم إشتقاق الأغراض السلوكية. كذلك إختيار الألعاب وأنشطتها المناسبة ولكل فصل.

٢. التنظيم: خططت الباحثتان جدولاً توضح فيه الموضوعات وما يقابلها من ألعاب ضمن التخطيط للفصول (السادس، السابع، الثامن، التاسع) من كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط، في طبعته الخامسة لسنة (٢٠١٣) م.
٣. التخطيط: وضعت الباحثتان تخطيطاً لكل لعبة والذي بلغ عددها (١٥) لعبة، ولأجل هذا إستعانت الباحثة بعدة دراسات ومصادر: (البهادلي، ٣٠٠٣)، (الخفاجي، ٢٠٠٦)، (الحيلة، ٢٠١٢)، (عبيد، ٢٠١٣).
٤. التنفيذ: تعتمد إستراتيجية Z في تنفيذها على الألعاب التربوية، والتعليم التعاوني لذا عرضت الباحثتان سير تنفيذ الألعاب في كل خطة يومية حسب ما تم وضعه من أغراض سلوكية ويتسلسل الخطط كما جاء في تقسيم الخطط اليومية في خطوة التنظيم. وحسب تخطيط كل لعبة، فكان عدد الخطط التدريسية (١٤) مضافاً لها (٤) خطط لحل أسئلة الفصول ، كذلك قامت الباحثتان بتحضير جميع الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ الألعاب وأنشطتها كما ورد في الخطط التدريسية.
٥. التقويم: وضعت الباحثتان عدد من الأسئلة التقويمية لكل لعبة ولكل درس. للتأكد من تحقق الأهداف التي حددت في الدليل ، وتقديم التغذية الراجعة. وعرضت الباحثتان دليل الألعاب على مجموعة من المتخصصين بطرائق التدريس، وقد نال إستحسانهم .

خامساً- أداة البحث Research tools

لتحقيق هدف البحث المتمثل بتعرف أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. تطلب إعداد أداة للبحث هي:
بناء إختبار تحصيلي في مادة الفيزياء

تُعرّف الاختبارات بأنها أدوات قياس ينبغي أن تصمم وتستخدم للغرض أو الأغراض التي أُعدت من أجلها، وذلك للحصول على درجات يمكن تفسيرها تفسيراً له مغزى، في ضوء إطار مرجعي مناسب.

ولبناء الإختبار التحصيلي إتبعنا الباحثان الخطوات كالاتي:

أولاً: هدف الإختبار

حددت الباحثان هدف الإختبار بقياس تحصيل طالبات عينة البحث للجانب المعرفي لفصول مادة

الفيزياء قيد البحث، وضمن مستويات بلوم (التذكر، الإستيعاب، التطبيق والتحليل).

ثانياً: تحديد المادة الدراسية

حددت الباحثان الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب الفيزياء المقرر للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) م.

ثالثاً: تحديد الوزن النسبي لفصول الدراسية (قيد البحث)

الوزن النسبي لمحتوى المادة = عدد صفحات التي تحتوي كل فصل / عدد الصفحات

الكلية للمحتوى (قيد البحث) $100 \times$ (الكيلاني وآخرون، ٢٠٠٩: ٤١٠)

جاء الوزن النسبي لكل فصل كالاتي: الفصل السادس (٠,٣٢)، والفصل

السابع (٠,١٩)، والفصل الثامن (٠,٢٠)، والفصل التاسع (٠,٢٩).

رابعاً: تحديد الوزن النسبي لكل غرض سلوكي

الوزن النسبي المعرفي = عدد الأهداف في المستوى / مجموع الأهداف الكلية (قيد

البحث) $100 \times$ (عُودة، ١٩٩٨: ١٥١)

جاءت أوزان النسبية للمستوى المعرفي كالاتي: تذكر (٠,٤٦)، والإستيعاب (٠,٤٢)،

والتطبيق (٠,٠٦)، والتحليل (٠,٠٦).

خامساً: إعداد الخارطة الإختبارية

ولضمان شمولية فقرات الإختبار للمحتوى الدراسي ومستويات بلوم قيد البحث وتوزيعها

بنحو عادل وموضوعي تم إعتماد الأغراض السلوكية نوعاً وكماً والوزن النسبي

" أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ".....

لمحتوى كل موضوع، وبذلك تم تحديد عدد الفقرات التي تقيس الأغراض السلوكية المتعلقة بأجزاء المادة الدراسية. وتم تحديد الوزن النسبي لمحتوى المادة ووزن النسبي للمستويات المعرفية وعدد الأسئلة لكل الإختبار المتمثل بـ(٥٠) فقرة إختبارية لذا تم تحديد عدد الفقرات في كل خلية إعتماًداً على العلاقات الآتية:

عدد الأسئلة في أية خلية = الوزن النسبي للفصل الدراسي X الوزن النسبي للمستوى المعرفي X عدد الأسئلة الكلية للإختبار (عودة، ١٩٩٨: ١٥٢)

وكما موضح في الجدول (٣)

الجدول (٣) الخارطة الإختبارية وعدد الأسئلة في كل خلية وأوزان المستويات

المعرفية قيد البحث وأوزان المحتوى الدراسي

المحتوى	عدد الصفحات	وزن المحتوى	التذكر %٤٦	الاستيعاب %٤٢	التطبيق %٦	التحليل %٦	المجموع %١٠٠
الفصل ٦	٢٠	%٣٢	٧	٧	١	١	١٦
الفصل ٧	١٢	%١٩	٤	٤	٠	٠	٨
الفصل ٨	١٣	%٢٠	٥	٤	١	١	١١
الفصل ٩	١٨	%٢٩	٧	٦	١	١	١٥
المجموع	٦٣	%١٠٠	٢٣	٢١	٣	٣	٥٠

سادساً: صوغ فقرات الإختبار

أعدت الباحثتان (٥٠) فقرة إختبارية من نوع الإختبار من متعدد ذي البدائل الأربعة. فهذا النوع من

الفقرات الإختبارية يتصف بالشمول وسهولة التصحيح ولا يتأثر بالحكم الذاتي للمصحح، ولأنها تتكون من عدة بدائل، فنسبة التخمين تكون قليلة وثابتها عالٍ. (عطية، ٢٠٠٨: ٣١٢)

وُحْصِصَتْ درجة واحدة لكل إجابة صحيحة و صفر لكل إجابة خاطئة وعُومِلَت الإجابة المتروكة مُعاملت الإجابة الخاطئة، كما أُعدت تعليمات الإجابة على الإختبار بصيغته النهائية.

سابعاً: صدق الإختبار

يعد الإختبار صادقاً إذا نجح في قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية والمعرفية للمادة التي وضع من أجلها.

و للتحقق من صدق الإختبار تم إعتماد ما يلي:

أ- الصدق الظاهري:

عُرِضَت فقرات الإختبار على عدد من المتخصصين في الفيزياء، وطرائق تدريس الفيزياء، وطرائق تدريس العلوم، والرياضيات، والقياس والتقويم. للحكم على مدى صلاحية الفقرات ومناسبتها للأهداف وسلامة صوغها، ووفقاً لآرائهم عدلت بعض فقرات الإختبار وبدائله، وبهذا عد الإختبار ذا صدق ظاهري.

ب- صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المحتوى عن طريق إعداد جدول مواصفات (الخارطة الإختبارية) يتضمن تحليل المحتوى والأهداف السلوكية. وبهذا التحقق من صدق الإختبار (الظاهري، والمحتوى) أصبح الإختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الإستطلاعية.

ثامناً: التطبيق الإستطلاعي

بعد إكمال الصيغة النهائية للإختبار قامت الباحثتان بإجراء تطبيق على عينة إستطلاعية من طالبات الصف الثاني المتوسط المؤلفة من (١٠٥) طالبة من متوسطة القادسية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/الأولى. وتم تبليغ الطالبات بموعد الإختبار قبل إسبوع واحد من الوقت المحدد وهو الإثنين الموافق (٢٠١٤/٤/١٤)

م.

ويقصد بالتحليل الإحصائي إستخراج معملات السهولة والصعوبة والتميز وتحديد فاعلية البدائل الخاطئة من أجل تقويم السؤال.

(أبو لبد، ١٩٨٧: ٣٤٢)

وعليه قامت الباحثة بعد تصحيح أوراق الإجابة بترتيبها تنازلياً ثم قسمت إلى مجموعتين لإحتساب عدد الطالبات ٢٧% من المجموعة العليا و ٢٧% من المجموعة الدنيا.

حساب الخصائص السايكومترية لفقرات الإختبار التحصيلي وكالاتي:

أ- معامل صعوبة الفقرة:

هو نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة. (عودة، ١٩٩٨: ٢٨٩)
وبإعتماد معادلة الصعوبة تم إيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الإختبار والذي تراوح بين (٠,٢٦ - ٠,٨٣)

ب- معامل تمييز الفقرة:

إذ إعتدنا على نتائج التحليل الإحصائي فقط فإنه يمكن إعتداد تقسيم إبل للفقرات حيث إعتبر الفقرة التي معامل تمييزها بين (٢٠%, ٣٩%) ذات تمييز مقبول. (Ebel,1972: 399)

وتم حساب معامل تمييز فقرات الإختبار وتبين أنه يتراوح بين (٠,٢٣ - ٠,٦٤)

ت- فاعلية البدائل:

أن الحكم على صلاح بديل ما، يتم بمقارنة أعداد المجيبين عنه من أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وأن يجذب إليه عدداً من المجيبين من كل مجموعة، وأن يكون أفراد الفئة الدنيا الذين إختاروه أعلى من عدد أفراد الفئة العليا. (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٣١)
وبعد تطبيق معادلة فاعلية البدائل لجميع فقرات الإختبار وحساب فاعلية كل بديل لكل فقرة، وجد أن معاملات فاعلية جميع البدائل سالبة، وبذلك ثبتت البدائل ولم تُغَيَّر.

ث- الثبات:

يتعلق ثبات درجات الإختبار الصفي بمدى دقة هذه الدرجات كدليل أو مؤشر للتحصيل الفعلي للطلبة. إن درجات الإختبار ينبغي أن تعكس الفروق بين الطلبة في تحقيقهم لإهداف المواد الدراسية التي يقيسها هذا الإختبار. وعلى الرغم من أن المدرس يأمل أن تكون درجات الإختبار ثابتة أو متسقة. (علام، ٢٠١١: ٢٣١ - ٢٣٢)

ومن بين الطرائق الشائعة الإستخدام طريقة كيودر - ريتشاردسون. حيث بلغت قيمة معامل الثبات لإختبار هذا البحث (٠,٨٤). وهو يعد ثباتاً مقبولاً.

سادساً- إجراءات تطبيق التجربة:

باشرت الباحثة تجربتها يوم الأحد الموافق (٢٠١٤/٢/٢٣) م وإستمرت لغاية يوم الثلاثاء الموافق (٢٠١٤/٤/٢٢) م. بواقع حصتين في الإِسبوع وتم تعويض العطل والمناسبات بحصص إضافية بالنسبة لمجموعتي البحث فلا تسبق إحداهما الأُخرى.

سابعاً- الوسائل الإحصائية

تم استخدام الوسائل الإحصائية التالية في تحليل البيانات المتعلقة بهذا البحث باستخدام برنامج (Excel) ونظام الحزمة الإحصائية (SPSS).

المبحث الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها، ثم بيان الإستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي تم التوصل إليها .

أولاً: عرض النتائج

للتحقق من الفرضية التي تنص على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللآتي درسن وفق إستراتيجية Z وبين متوسط

درجات طالبات المجموعة الضابطة اللآتي درسن وفق الطريقة التقليدية في الإختبار التحصيلي." من ملاحظة الجدول (٤) يتبين لنا رفض الفرضية الصفرية.

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار التحصيلي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الاختبار التائي		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التحصيل	التجريبية	٣٣	٣٨,٠٦	٥,٤٤٣	٦٥	٢,١٣٣	٢	دالة لصالح المجموعة التجريبية
	الضابطة	٣٤	٣٤,٨٥	٦,٧٧٤				

ثانياً: تفسير النتائج

قد يعود السبب في تحسين تحصيل الطالبات في مادة الفيزياء لكون إستراتيجية Z أسهمت في:

١. تحويل المفاهيم المجردة إلى محسوسة مما يسهل إستيعابها، وتذكرها.
٢. بث روح المتعة، والتجديد مما زاد في التشويق لمادة الفيزياء عند طالبات المجموعة التجريبية.
٣. إشباع رغبات الطالبات وإحداث التوازن النفسي لديهن. وإثارة روح التنافس بين طالبات المجاميع (المتضمنة في المجموعة التجريبية) مما زيد الحماس لدراسة المادة وأسهم في تحسين تحصيلهن.

ثالثاً: الإستنتاجات

أظهرت نتائج البحث أثراً إيجابياً لإستراتيجية Z في تحسين تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

رابعاً: التوصيات

بناءً على النتائج والاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثتان توصي بالآتي:

١. إعتداع إستراتيجية Z كإستراتيجية حديثة في تدريس الفيزياء في المرحلة المتوسطة.

٢. إعتداع دليل الألعاب المعد وفق خطوات هذه الإستراتيجية كمرشد للمدرسين للتعرف على خطواتها وكيفية تطبيقها .

٣. ضرورة تضمين الدورات التدريبية لمدرسي الفيزياء لإستراتيجية Z وتدريبهم على كيفية التدريس بها .

خامساً: الدراسات المقترحة

إستكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثتان إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث في مواد أخرى ومراحل دراسية أخرى.

٢. أثر إستراتيجية Z مع متغيرات أخرى كالتفكير الإبداعي، الدافعية العقلية، الإتجاه نحو مادة الفيزياء.

٣. أثر إستراتيجية Z والتفكير التشابهي المتوالد ذاتياً في إكتساب المفاهيم الفيزيائية والذكاء المنطقي لطلبة المرحلة الثانوية.

" أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ".....

الهوامش :

- ١- أبو علام، رجاء محمود(٢٠١١): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط^١، دار نشر الجامعات، القاهرة.
- ٢- أبو لبدة، سبع محمد(١٩٨٧): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط^٤، المطابع الأردنية، عمان.
- ٣- أمبو سعدي، عبدالله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي(٢٠٠٩): طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، ط^١، دار المسيرة، عمان.
- ٤- بشناق، سناء عدنان(٢٠١٣): اللعب ركيزة أساسية في المناهج، ط^١، دار الفكر، عمان.
- ٥- بن فرج، عبد اللطيف بن حسين(٢٠١٣): طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط^٢، دار المسيرة، عمان.
- ٦- البهادلي، محمد إبراهيم عاشور(٢٠٠٣)"أثر إستخدام الألعاب التعليمية في التحصيل وحب الإستطلاع العلمي لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن الهيثم، بغداد.
- ٧- الجاللي، لمعان مصطفى(٢٠١١): التحصيل الدراسي، ط^١، دار المسيرة، عمان.
- ٨- الحيلة، محمد محمود وتوفيق أحمد مرعي(٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط^٤، دار المسيرة، عمان.
- ٩- الحيلة، محمد محمود(٢٠١٢): الألعاب من أجل التفكير والتعليم، ط^٤، دار المسيرة، عمان.
- ١٠- الخفاجي، سعد قدوري(٢٠٠٦)" أثر الألعاب التعليمية في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط وإتجاهاتهم نحو الفيزياء"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المستنصرية، كلية التربية، بغداد.
- ١١- ربيع، هادي مشعان(٢٠٠٨): اللعب والطفولة، ط^١، مكتبة المجتمع العربي، طرابلس.
- ١٢- الزبيدي، هيثم احمد وسولاف فائق محمد علي(٢٠١٣): سيكولوجية اللعب التعليمي في رياض الأطفال، ط^١، جوارجرا، ديالى.
- ١٣- زياد طه حماش(٢٠٠٥)" معوقات تدريس مادة الفيزياء في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي المادة في محافظة صلاح الدين"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن الهيثم، بغداد.
- ١٤- السامرائي، نبيهة صالح(٢٠١٢): إستراتيجيات الحديثة في طرائق تدريس العلوم، ط^١، دار المناهج، عمان.

" أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ".....

- ١٥- السعدي، ساهرة عباس قنبر (٢٠٠٤): مهارات التدريس والتدريب عليها، ط^١، مؤسسة الوراق، عمان.
- ١٦- السعدي، وحيد غفوري محسن (٢٠١١): " أثر طريقة لعب الأدوار في التحصيل بمادة الفيزياء والإتجاه نحوها لدى طالبات الثاني المتوسط"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن الهيثم، بغداد.
- ١٧- الظاهر، زكريا محمد وجاكين تمرجيان، وجودت عزت عبد الهادي (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقييم في التربية، مكتبة الناشر، دار الثقافة، عمان.
- ١٨- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠١١): تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية، ط^١، المكتبة العصرية، المنصورة.
- ١٩- عبد الرحمن، أنور حسين وعدنان حقي زنكنة (٢٠٠٨): الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية، ط^١، المكتبة الوطنية، بغداد.
- ٢٠- عبد الرحمن، أنور حسين وفلاح محمد حسن الصافي (٢٠٠٥): مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، مطبعة التأميم، كربلاء.
- ٢١- عبيد، هبة (٢٠١٣): ألعاب وحفلات الأطفال، ط^١، دار اليازوردي، عمان.
- ٢٢- عطية، محسن علي (٢٠٠٨): الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء، ط^١، عمان.
- ٢٣- العفون، نادية حسين يونس وفاطمة عبد الأمير الفتلاوي (٢٠١١): مناهج وطرائق تدريس العلوم، مكتبة التربية الأساسية، بغداد.
- ٢٤- علام (٢٠١١): القياس والتقييم التربوي في العملية التدريسية، ط^٢، دار المسيرة، عمان.
- ٢٥- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): القياس والتقييم التربوي والنفسي، ط^١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٢٦- العمادي، جميل موسى عبدالله (٢٠٠٠): " صعوبات تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية في العراق"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن الهيثم، بغداد.
- ٢٧- العمراني، عبد الكريم جاسم وعقيل أمير الخزاقي وعباس جواد الركابي (٢٠١٣): تدريس الفيزياء المعاصرة، ط^١، دار نيبور، الديوانية.
- ٢٨- عودة، أحمد (١٩٩٨): القياس والتقييم في العملية التدريسية، ط^٢، دار اليازوردي، أريد.
- ٢٩- الغريب، رمزية (١٩٩٦): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

" أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ".....

٣٠- قطامي، يوسف ونايفة قطامي ورغدة شريم وعائش غرايبة ورفعة الزعبي وجهان مطر وحيدر

ظاظا(٢٠١٠): علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط^١، دار الأوائل، عمان.

٣١- قطامي، يوسف(٢٠١٣): إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط^١، دار المسيرة، عمان.

٣٢- الهويدي، زيد(٢٠٠٨): الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، ط^٢، دار الكتاب الجامعي، العين.

33- Ebel, Robert(1972): **Essontionals of Educational measurement**, Englewood Cliffs, 2nded, Prentice- Hall Inc, New Jersey.

34- Owen, S.V. ,Forman,R.D.& Moscow,H.(1981): **Educational psychology; An introduction**, 2thed, owen& Robin Froman.

التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

أ.م.د.علي محمود الجبوري

م.ناصر حسين ناصر

كلية التربية للعلوم الانسانية/جامعة بابل

التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. علي محمود الجبوري

م.ناصر حسين ناصر

❖ المستخلص:

أن التطورات الهائلة والسريعة في شتى فروع المعرفة وتزايد الأعداد المقبلة على التعليم فرض على المتخصصين في مجال التربية ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع، وتمثل الحل فيما سُمي في الفترة الأخيرة بالتعلم المنظم ذاتياً *Self-regulated Learning* إذ يُتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين من التعلم المستمر طوال الحياة هذا بجانب التفوق في مجال التعلم الدراسي، وقد استهدف البحث الحالي الأهداف الآتية:

أولاً : قياس التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.

ثانياً : تعرف الفروق في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص.

وتحقيقاً لهذين الهدفين اعد الباحثان مقياس التعلم المنظم ذاتياً، اذ يتضمن المقياس (40) فقرة تصف التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، موزعة على (3) مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية، اذ طبق الباحثان على عينة مكونة من (412) طالباً وطالبة من مجتمع طلبة جامعة القادسية، وبواقع (193) طالباً و(219) طالبةً، من (12) كلية علمية وإنسانية، للسنة الدراسية (2013-2014)، وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين التائي واختبار تنوع الفروق (L.S.D) ومعامل ارتباط بيرسون، توصل الباحثان الى عدد من النتائج:

١ - يوجد تعلم منظم ذاتياً لدى عينة البحث.

٢ - توجد فرق دال احصائياً حسب متغيري الجنس والتخصص.

وفي ضوء نتائج البحث تقدم الباحثان بعدد من التوصيات والمقترحات.

الفصل الأول

❖ مشكلة البحث

يتسم العصر الحالي بالتقدم والتطور العلمي والتكنولوجي والانفجار المعرفي في شتى مجالات الحياة، وهذا يتطلب من المؤسسات التربوية المختلفة أن تعمل على تطوير العملية التعليمية لمواكبة هذه المتغيرات والتطورات من خلال إعداد متعلمين قادرين على إتقان لغات العصر وتكنولوجيا المعلومات ومعالجتها والتعامل معها بكفاءة عالية، إذ يسعى الطلبة في جميع المراحل التعليمية المختلفة الى تحقيق مستوى مرتفع من الأداء، وتمثل أساليب التعلم المنظم ذاتياً Self-regulated Learning احد المتغيرات المؤثرة بصورة فعالة في ارتفاع مستويات الفعالية التعليمية المختلفة لديهم، كما أن التطورات السريعة في شتى مجالات المعرفة فرضت على المتخصصين في مجال التربية والتعليم ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية القائمة، والبحث عن أساليب واستراتيجيات أخرى للتعلم تواجه التصاعد المطرد في أعداد الطلبة من جهة، والتزايد المتسارع في المعرفة من جهة أخرى، فقد أكدت الدراسات والبحوث المهتمة بسلوكيات التعلم والاستذكار على ضرورة تحديد وتقويم الفئات الجيدة من تلك السلوكيات والتي إذا ما طبقت بشكل صحيح تؤدي إلى تحسين مستوى الأداء المدرسي (Purdie&Hattie,1996:93).

وكان من الطبيعي أن يترافق هذا الوعي مع تبلور حركة نشطة بهدف المساهمة بصورة أو بأخرى في التعلم الذاتي لطلبة الجامعة من خلال تحويل القدرات الذهنية، ونقلها الى مهارات متعلقة بأداء المهام الأكاديمية، ويتم ذلك من خلال التعلم المنظم ذاتياً، والتي ينبثق عنها توجيهاً ذاتياً، ومن هنا تتضح مشكلة البحث الحالي كون التعلم المنظم ذاتياً لا يتطلب فقط مهارات تنظيم للذات، وإنما يحتاج الى اعتقاد ذاتي في قدرة الفرد على التأثير بفاعليته في التحكم

الذاتي وبين القدرة على تطبيقها بفعالية وتواصل تحت ضغوط ومؤثرات قد تتعارض معها، وقد استرعى ذلك انتباه الباحثان بإعداد بحث يكشف التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، والذين يشكلون الركيزة الأساسية في التطور الاجتماعي، انطلاقاً من المكانة التي يحتلها الطالب الجامعي في متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة للبلد.

❖ أهمية البحث

يعد التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية، إذ انه يمثل قمة الهرم التعليمي ويهدف إلى إعداد الأفراد بصورة منظمة وموجهة للحياة، ولذلك أن التعليم العالي بمستوياته وخاصة الجامعة ينال كثيراً من العناية والاهتمام في معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء نظراً للدور المهم والخطير الذي يؤديه في التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية مما يوفره من قوة عاملة مؤهلة لقيادة المجتمع، الأمر الذي يتطلب من المؤسسات التربوية الإعداد والاهتمام بالعنصر البشري بحيث يستطيع أن يستجيب لمعطيات الحياة العصرية ويتفاعل معها (العكايشي، ٢٠٠٣: ١١)، وقد أكد العديد من الباحثين على أهمية التعلم المنظم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية، إذ توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، أذ يجمع التعلم المنظم ذاتياً بين كل من العوامل المعرفية والدافعية (Zimmerman, 1989:4).

لذلك أصبح التعلم المنظم ذاتياً Self-regulated Learning البنية المركزية في التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال، والتي تنطلق من فرضية أن فاعلية التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته.

إن التعلم المنظم ذاتياً كموضوع للدراسة، قد جذب انتباه العديد من الباحثين من ذوى الخلفيات النظرية المتعددة، وقدم عمليات مفتاحية تمكن الطلبة من التغلب على العقبات البيئية، والشخصية لنجاحهم الأكاديمي، ويتضمن التعلم المنظم ذاتياً ثلاث

عمليات فرعية وهى: الملاحظة الذاتية، والأحكام عن الذات، ورد الفعل الذاتي، وهذه العمليات ليست منعزلة، ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض؛ فإثناء ملاحظة الفرد لمظاهر سلوكه الخاص، فإنه يُقيّمها ويحكم عليها في ضوء معايير محددة، ويتفاعل معها بشكلٍ إيجابي أو بشكلٍ سلبي، وهذه التقييمات والتفاعلات تهيئ المناخ لملاحظات إضافية إما بالنسبة لنفس المظاهر السلوكية أو مظاهر أخرى، وهذه العمليات لا تعمل بشكلٍ مستقل عن بيئة التعلم، فالتأثيرات البيئية تساعد في نمو التنظيم الذاتي (Schunk, 2001: 13).

ومن هنا تأتي أهمية البحث الحالي، كون التعلم المنظم ذاتياً، يزيد من دافعية الفرد لتحقيق السلوك المستهدف؛ لأنه ينظر الى نفسه على انه انسان له القدرة على ضبط سلوكه، وإذا ما تكون هذا الوعي لدى الفرد، فإنه يكون قادراً على قيادة الذات والعمل على تحقيق أهدافه بدرجة كبيرة من الوعي بالمسؤولية.

❖ أهداف البحث

- (١) قياس التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.
- (٢) تعرف الفروق في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة وفق متغيري: الجنس (ذكور، أناث)، والتخصص (علمي، أنساني).
- ❖ **حدود البحث:** يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة القادسية، للتخصص الإنساني والعلمي (الصف الثالث للدراسة الصباحية)، ولكلا الجنسين (الذكور والاناث) للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

❖ تحديد المصطلحات: عرف التعلم المنظم ذاتياً كل من:-

⌘ بينترش (Pintrich, 2001) بأنه: "تعلم ناتج من سلوك وأفكار الطلبة متولد ذاتياً، وموجه نحو تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم" (Pintrich, 2001: 52).

⌘ باندورا (Bandura, 2002) بأنه: "الدرجة التي يكون فيها الطالب اكثر معرفة ودافعية، ويتصرف بنظام نشط في عمليات التعلم الخاصة" (Bandura, 2002: 273).

✂ إيرفين وآخرون (Ervin,et.al, 2010) بأنه: "النشاط التعلّمي الذي يقوم به المُتعلّم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداده وإمكانياته وطموحاته مستجيباً لميوله واهتماماته والاعتماد على نفسه والتفاعل الناجح مع بيئته" (Ervin Ervin,et.al,2010:30).

وبناءً على ما تقدم فقد استخلص الباحثان تعريفاً نظرياً للتعلم المنظم ذاتياً Learning Self-regulated على وفق تصورات نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لـ"الباندورا" يُشير إلى: قدرة الطالب على تنشيط معارفه، وتحقيق أهدافه، والتخطيط لعملية التعلم ذاتياً، والمتمثلة في الاستراتيجيات: المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية.

✂ التعريف الإجرائي للتعلم المنظم ذاتياً يتحدد تبعاً للدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص خلال إجابته على فقرات المقياس.

الفصل الثاني

❖ إطار نظري ودراسات سابقة

لقد بدأ الإحساس يتزايد لدى العلماء بأهمية العوامل الدافعية بجانب العوامل المعرفية في تفسير التعلم الدراسي الفعال، ونتيجة لذلك فقد تنوعت الجهود مع ظهور العديد من المفاهيم في الدراسات والأطر النظرية بأسماء متعددة تحول إلقاء الضوء على أنواع السلوك ذات الأهمية في التعلم الدراسي الفعال، كما ساعدت الباحثين اللاحقين على بناء نماذج تصورية انطلاقاً من النظريات والدراسات العلمية المتنوعة، وقد أثار ذلك الاهتمام بدراسة كيف ترتبط هذه المتغيرات وتؤثر على بعضها البعض وعلى نتائج التعلم، ويرى (Schunk,2001) أن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً Self-regulated Learning أشتق من التفسيرات النظرية المعرفية للتعلم، والتي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه، بينما يؤكد (كامل، ٢٠٠٣) أن التعلم المنظم ذاتياً عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه (المكونات) يكون الطالب فيها مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه معرفياً وسلوكياً

وما وراء معرفياً، ويتحمل مسؤولية أساسية عنها من خلال تبني معتقدات معرفية ودافعية خاصة بفاعلية الذات، واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية ودافعية، وذلك بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه (كامل، ٢٠٠٣: ١٤٤).

وتشير (Zimmerman, 1989) إلى التعلم المنظم ذاتياً بأنه الدرجة التي يكون فيها الطلبة مشاركين لإيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية والمما وراء المعرفية في عملية تعلمهم (Zimmerman, 1989: 321)، أما (الطيب وراشد، ٢٠٠٧) فيعرفان التعلم المنظم ذاتياً بأنه مجموعة من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية يستخدمها الطالب بغرض ضبط وتنظيم عمليات تعلم المواد الدراسية المقررة عليه، بما يؤدي في النهاية إلى إنجاز مهام تعلمه بكفاءة ودقة (الطيب وراشد، ٢٠٠٧: ١٤١).

بينما يرى (رزق، ٢٠٠٩) أن التعلم المنظم ذاتياً يعتمد على الاهتمام بدور المتغيرات الدافعية في استخدام المتعلمين للاستراتيجيات المختلفة التي تساعدهم على تحقيق الأهداف المنشودة في التعلم، وفي سبيل ذلك قد يلجأ الطالب إلى تغيير أو إعادة ترتيب السياق الذي يتم فيه التعلم، وكذلك يلجأ إلى تنظيم بعض سلوكياته المتعلقة بالوقت والجهد من أجل تحقيق أفضل الظروف للوصول لتحقيق الهدف (رزق، ٢٠٠٩: ١١).

ويشير التعلم المنظم ذاتياً إلى دمج المهارة مع الإرادة؛ فالمتعلم المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتياً، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناء على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدها لتلائم أهداف المهمة، ويعدها بناء على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة، ويعرف (Schunk, 1989) بأنه سلوكيات الطلبة المتولدة ذاتياً، والموجهة بنظام نحو تحقيق أهداف التعلم (Schunk, 1989: 83).

ويعرفه (Pintrich, 1999) بأنه العملية التي يستخدم فيها الطلبة الاستراتيجيات لينظموا معرفتهم (أي استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفة، والدافعية)، والتي يستخدمها الطلبة ليضبطوا عملية تعلمهم، كما بأنه العملية البنائية الفعالة والتي يضع المتعلمون وفقاً لها أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلم (Pintrich, 1999:453).

ويعرفها (Kitsants, et. at, 2000) بأنها استراتيجيات معينة تستخدم لتحقيق أهداف أكاديمية على أساس إدراك فعالية الذات، وهي تتضمن ثلاثة مكونات هامة هي: استراتيجيات معرفية وما وراء المعرفة ودافعية (Kitsants, et. at, 2000:853).

ويلاحظ أن معظم التعريفات السابقة تدور حول المكونات المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية، وهذا ما دفع الباحثان الى اعتمادها في البحث الحالي وتضمينها كمكونات للتعلم المنظم ذاتياً، فضلاً على ما وفرته النظرية الاجتماعية المعرفية التي صاغها باندورا (Bandura, 1986)، وهي على النحو الآتي:

١- الاستراتيجيات المعرفية وهي تلك التي يستخدمها الطلبة في التعلم والتذكر كالتنظيم والتكرار والقدرة على الاتقان، وتهتم بتحليل النص أو الموضوع المراد دراسته، ومن أمثلتها التسميع (Rehearing) التوضيح أو التفصيل (Elaboration)، التنظيم (Organization) سواء أكانت المهام تعلم بسيطة أم معقدة (مركبة) (Zimmerman&Pons, 1986:619).

٢- الاستراتيجيات ما وراء معرفية وتضم عمليات التخطيط والمراقبة وتنظيم الذات، وتهتم بإدارة عملية التعلم مثل الانتباه

الانتقائي علي جزء معين من النص، ومراقبة الفهم أو ضبط الذات. (Corno,1986:339).

٣- الاستراتيجيات الدافعية وهي تلك التي تمكن الطلبة إدارة جهودهم في مهام الصف إذ يتمكن الطلبة الذين يثابرون في المهام الصعبة ويتحدون المعوقات ويزيدون من مشاركتهم في المهمة من الانجاز الأفضل والمتمثلة في اعداد الجهد وتنظيمه وعمل الملخصات والمخططات والتماس العون الاكاديمي (Corno,1986:339;Corno&Rohrkemper,1985:81)

, وتأسيساً على ذلك يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً- Self regulated Learning وفق تصورات نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا، بأنه قدرة الطالب على تنشيط معارفه، وتحقيق أهدافه، والتخطيط لعملية التعلم ذاتياً، والمتمثلة في الاستراتيجيات: المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية.

التفسير النظري للتعلم المنظم ذاتياً Self-regulated Learning
لقد ظهرت النظريات والبحوث في مجال التعلم المنظم ذاتياً في منتصف الثمانينات لتبحث عن كيف يسيطر الطلبة على عمليات تعلمهم الخاصة وتقتض نظريات التعلم المنظم ذاتياً أن الطلبة:-

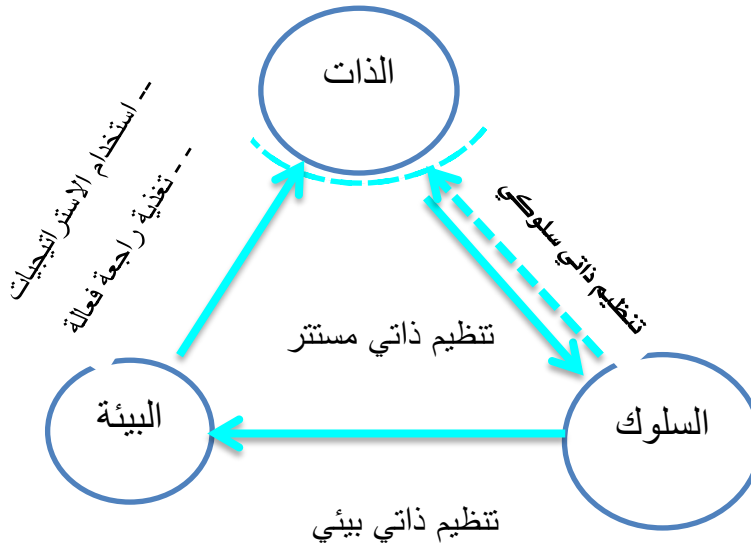
- يمكنهم أن يحسنوا بشكلٍ ذاتي من قدراتهم على التعلم خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية.
- يمكنهم أن يختاروا، ويبنوا، ويخلقوا بيئات تعلم فعالة.
- يلعبون دوراً مهماً في اختيار شكل ومقدار التعليم الذي يحتاجونه (Zimmerman,1989:4).

النظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتياً
بالرغم من وجود عددٍ من التوجهات النظرية المختلفة التي تُفسر التعلم المنظم ذاتياً، إلا أنَّ الباحثان يركّز في هذا الجزء على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا

التي حاولت تفسير التعلم المنظم ذاتياً للمهارات التعليمية الأكاديمية داخل وخارج المدرسة، وذلك لكون الدراسة الحالية تبنت نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي "لباندورا"، في بناء متغير التعلم المنظم ذاتياً.

وتعد نظرية التعلم الاجتماعي Social learning theory أو نظرية التعلم بالملاحظة من أهم النظريات التي أسهمت إسهاماً عظيماً في نموذج التعليم المباشر، وقد ظهرت هذه النظرية على يد عدد من علماء النفس الذين حاولوا التوفيق بين علم النفس المعرفي من ناحية ومبادئ تعديل السلوك الذي توصلت إليه النماذج السلوكية - وخاصة نموذج "سكنر" - من ناحية أخرى.

تحلل نظرية التعلم الاجتماعي السلوك في ضوء الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism، والتي ترى أن التفاعلات بين العوامل السلوكية، والشخصية الداخلية، والمؤثرات البيئية كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها البعض (Bandura, 1978: 345-346)، وتبعاً للنظرية المعرفية الاجتماعية، فإن التعلم المنظم ذاتياً لا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية ولكن هذه العمليات من المفترض أن تتأثر بالأحداث السلوكية والبيئية بطريقة تبادلية، وهذه التبادلية تتضح في شكل (1) التالي:



شكل (1)

الحتمية المتبادلة بين السلوك والبيئة والشخص

والأداء الإنساني ينظر له كسلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية، والبيئية، والشخصية؛ فمثلاً فعالية الذات (متغير شخصي) يؤثر في سلوك الإنجاز (اختيار المهام - الجهد - المثابرة)، والسلوك أيضاً يؤثر في المتغيرات الشخصية؛ فعندما يؤدي الطلبة مهمة في الرياضيات (سلوك)، فإنهم يلاحظون تقدمهم، ويزيدون من فعالية الذات لديهم، كما تؤثر البيئة على السلوك؛ مثلما يحدث عندما يقدم المعلم صيغة رياضية جديدة (متغير بيئي) ويوجه الطلبة انتباههم نحوها (سلوك)، والسلوك يؤثر على البيئة؛ إذ إن الطلبة إذا ما ارتبكوا وتحيروا من شرح المعلم (سلوك)، فإنه قد يعيد شرح المادة المتعلمة (متغير بيئي)، كما أن المتغيرات الشخصية والبيئية يؤثران في بعضهما؛ فعندما يحاول الطلبة ذوو فعالية الذات المرتفعة في حل المشكلات في بيئة مشتتة، فإنهم قد يركزون بصعوبة (متغير شخصي) ليجعلوا البيئة أقل تشتتاً، ويبدو تأثير البيئة على المتغيرات الشخصية عندما يمد المعلم الطلبة بتغذية راجعة لفظية (متغير بيئي) مثل "إجابة صحيحة"، فهذا يزيد من فعالية الذات لديهم (متغير شخصي) (Schunk, 1998:139)، وهذه التبادلية لا تعني التماثل في القوى، أو في نمذجة التأثيرات ثنائية الاتجاه؛ فالتأثيرات البيئية قد تكون أقوى من التأثيرات السلوكية، أو الشخصية في بعض السياقات، والقوة النسبية والنمذجة المؤقتة للسببية التبادلية بين المؤثرات الشخصية، والبيئية، والسلوكية يمكن أن تتغير خلال: الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي، ونواتج الأداء السلوكي، والتغيرات في السياق البيئي (Zimmerman, 1989:330).

ويؤكد هذا المنظور على أن توقعات الناتج تحدد دافعية الفرد، وأن الأفراد يكونون مدفوعين بالنتائج (العواقب) التي يتوقعون أن يتلقوها نتيجة سلوكهم بدلاً من المكافآت الفعلية نفسها، كما يتم التأكيد على دور فعالية الذات والتي تؤثر على اختيار المهام، والمثابرة، وبذل الجهد، والتحصيل (Schunk, 1998:140)، وتبعاً لنظرية المعرفة الاجتماعية، فإن الوعي الذاتي يتضمن واحد أو أكثر من الحالات المدركة ذاتياً - Self Perceptive مثل فعالية الذات التي تتبثق من استجابات الملاحظة الذاتية المحددة،

وتُعد الملاحظة الذاتية ذات قيمة قصوى عندما تركز على الشروط التي يحدث على أساسها التعلم مثل الوقت، والمكان، ومدة استمرار الأداء.

ويركز منظرو المعرفة الاجتماعية في بحوثهم على العلاقات بين العمليات الاجتماعية المحددة مثل النمذجة، أو الإقناع اللفظي، وعمليات التعلم المنظم ذاتياً المختلفة، بالإضافة إلى ذلك، فإن العوامل البيئية مثل طبيعة المهمة، والموقف قد تم دراستها بشكلٍ منظم، ويبدو أن النمذجة وخبرات الإتقان تؤثران بصفة خاصة على إدراكات الطلبة لفعالية الذات، ويفترضون أن التعلم المنظم ذاتياً لا يُعد مهارة تتطور تلقائياً كلما تقدم الأفراد في العمر، وأيضاً لا يتم اكتسابه بشكلٍ سلبي خلال التفاعلات البيئية، وبالرغم من أن التعلم المحدد قد يكون في حاجة إلى أن ينظم ذاتياً، فإن هناك عمليات متعددة للتعلم المنظم ذاتياً تتأثر بنمو الأفراد، كما يوجد عدد من التغيرات النمائية والتي يبدو أنها تؤثر في التعلم المنظم ذاتياً مثل: الفروق العمرية في القدرة على فهم اللغة، والأساس المعرفي، والقدرة على عمل مقارنات اجتماعية، وعزوات القدرة.

ويتبنى الباحثان فكرة أن التعلم المنظم ذاتياً بمثابة بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية تبدو بعض ملامحها في جوانب سلوكية، فالمتعلمون المنظمون ذاتياً يتميزون بأنهم يشاركون بفعالية في التعلم سواء من الناحية المعرفية وما وراء المعرفية أم الناحية الدافعية، ففي إطار الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية نجد المتعلم المنظم ذاتياً يخطط، يحدد الأهداف، ينظم، يراقب، يقوم وينظم الذات من جوانب مختلفة أثناء عملية الاكتساب والتعلم وتمكن هذه الاستراتيجيات من الوعي بالذات، وفي إطار الاستراتيجيات الدافعية يتصف المتعلم المنظم ذاتياً بفعالية عالية للذات والاهتمام الفعلي بالمهمة، بل ويبدأ بجهد غير عادي في أداء المهمة. وبناءً على هذه النظرية قد تم بناء العديد من النماذج التي توضح عمليات التعلم المنظم ذاتياً.

❖ الدراسات السابقة: يتضمن هذا الجزء من الفصل الثاني بعض الدراسات السابقة التي تمكن الباحثان من الحصول عليها والاستفادة منها، والتي لها علاقة بموضوع البحث الحالي. وسيتم عرض هذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني، وعلى النحو الآتي:

⌘ دراسة بنترش و ديكروت (pintrich & Degroot, 1990)

عنوان الدراسة : مكونات الدافعية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً والأداء الأكاديمي.

هدف الدراسة : الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية (فاعلية الذات ، القيمة الداخلية، قلق الاختبار، وبعض أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي) وعلاقتها بالأداء الأكاديمي .

عينة الدراسة: تألفت العينة من (١٧٣) طالبا وطالبة من طلاب الصف السابع في المدرسة العالية في شرق ميشكان.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس استراتيجيات الدافعية التعلم، بعد أن قاما بتطويره لقياس (الفاعلية الذاتية، القيمة الداخلية، قلق الاختبار، استراتيجيات معرفية، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر) .

الوسائل الإحصائية : استخدم الباحثان الاختبار التائي وتحليل الانحدار.

نتائج الدراسة : أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية والقيمة الداخلية باستخدام الاستراتيجيات المعرفية ، وكذلك بين الفاعلية الذاتية والقيمة الداخلية والتنظيم الذاتي، ووجود علاقة دالة بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية وقلق الاختبار، ووجود علاقة سالبة بين قلق الاختبار والتنظيم الذاتي (Pintrich & Degroot, 1990: 33-40) .

⌘ دراسة أو من تشبيهه (Aoman – Chih, 2006)

عنوان الدراسة: تأثير استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على أداء طلاب الجامعة في التربية البدنية.

هدف الدراسة : معرفة فيما إذا كانت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تحفز الطلبة في الجامعة على التعلم في مجال التربية البدنية .

عينة الدراسة: تألفت العينة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث تصميمًا شبه تجريبي في تحقيق أهداف بحثه.

الوسائل الإحصائية: استخدم الباحث تحليل التباين.

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة بأن المجموعة التجريبية حققت مستويات أعلى من المجموعة الضابطة على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ، وعدم وجود فروق بين المجموعتين في مستوى التحصيل والتقييم ، وان المجموعة التجريبية أظهرت مستوى أعلى من المجموعة الضابطة في مستوى الأداء والشعور بالرضا (Aoman-Chih, 2006 : 1-4).

⌘ دراسة وي ونغ (Wei Wang, 2007)

عنوان الدراسة : البرامج المستندة إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الإطار الأكاديمي .

هدف الدراسة : تحري العلاقة بين استخدام استراتيجيات التعلم المنتظم ذاتياً وانجازاتهم الأكاديمية ، وهل انجازات الطلبة مرتبطة بالتقرير الذاتي عن متى يستخدمون هذه الاستراتيجيات؟ وما الاختلاف بين الطلبة ذوي التنظيم العالي والواضع في التنظيم الذاتي؟

عينة البحث : تألفت العينة من (٢٠٨) طالبا وطالبة من طلبة الكلية .

أدوات البحث : استخدم الباحث مقياس وين (Winne) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الوسائل الإحصائية : استخدم الباحث تحليل التباين، مربع كاي .

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والانجاز الأكاديمي ، وهناك علاقة بين التقرير الذاتي للطلاب واستخدام

هذه الاستراتيجيات، ووجود اختلاف بين الطلبة ذوي التنظيم العالي والواطي في استخدام تلك الاستراتيجيات (Wang,2007:5).

مناقشات الدراسات السابقة ومدى الإفادة منها :

من خلال اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة في البحث الحالي توصلنا إلى الكثير من المؤشرات المهمة التي أفادت البحث الحالي في إعدادة، وتطبيقه من حيث المنهجية والأهداف والعينات والوسائل الإحصائية المستخدمة، وقد اختلفت الدراسات في جميع محاورها في الفئات العمرية التي أجريت عليها الدراسات فقد أجريت معظم الدراسات على الطلبة الجامعيين لإجراء دراستهم ، في حين اعتمدت دراسات أخرى على فئات أخرى كالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والإعدادية والمعلمين، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على الطلبة الجامعيين، مما تقدم ذكره وتفصيله يمكن أن يحدد الباحثان مدى الإفادة التي أغنت البحث وساعدته في تحقيق أهدافه من خلال تلك الدراسات:

١. التعرف على الأهداف المتعددة ونوعيتها التي هدفت إليها الدراسات السابقة، ومدى دقتها في معالجة مشكلة البحث.

٢. التعرف على المتغيرات التي تناولتها تلك الدراسات مما ساعد في تحديد متغيرات البحث الحالي.

٣. الاطلاع على الأدبيات والمقاييس ذات العلاقة بالبحث الحالي مما ساعد في تحديد أهم نقاط التشابه والاختلاف في نماذج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وخاصة لدى طلبة الجامعة .

٤. التعرف على العينات التي اعتمدتها تلك الدراسات مما ساعد الباحثان على اختيار العينة المناسبة التي يمكن أن تحقق أهداف بحثه .

٥. الإفادة من المصادر الموجودة في هذه الدراسات والرجوع إليها، واستعان الباحثان بها فيما يتعلق بموضوع بحثه.

٦. مقارنة نتائج تلك الدراسات وبالدراسة الحالية لمعرفة مدى تغطيتها لنتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

■ إجراءات البحث

أولاً. مجتمع البحث **Population of Research** : يشتمل مجتمع البحث الحالي طلبة جامعة القادسية، الدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)، الصف الثالث. موزعين حسب متغيري الجنس (ذكور، أناث)، والتخصص (علمي، إنساني)، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

مجتمع البحث موزعاً وفق الكليات والتخصص والمرحلة والجنس

ثانياً. مجتمع البحث **Sample of Research** : تألفت عينة البحث من (430) طالباً وطالبة من مجتمع طلبة جامعة القادسية، وبواقع (193) طالباً و (219) طالبة،

التخصص	ت	الكلية	طلبة المرحلة الثالثة		المجموع
			ذكور	أناث	
العلمي	1	علوم الحاسبات الرياضيات	63	72	135
	2	الهندسة	34	47	81
	3	الطب	56	81	137
	4	الطب البيطري	31	12	43
	5	العلوم	51	84	135
	6	التربية/العلوم الصرفة	142	168	310
	7	الزراعة	68	48	116
الإنساني		مجموع طلبة الكليات العلمية	445	512	957
	8	الإدارة والاقتصاد	351	215	566
	9	التربية الرياضية	181	25	206
	10	القانون	133	102	235
	11	التربية/العلوم الانسانية	213	514	727
	12	الآداب	175	321	496
		مجموع طلبة الكليات الانسانية	1053	1177	2230
		المجموع الكلي للطلبة	3187		

وقد بلغت نسبة الذكور (47%) من العينة ونسبة الإناث (53%)، وبلغت نسبة

المجموع	طلبة الصفوف الثالثة		الكلية	ت	التخصص
	ذكور	أناث			
17	9	8	علوم الحاسبات الرياضيات	1	العلمي
10	6	4	الهندسة	2	
17	10	7	الطب	3	
6	2	4	الطب البيطري	4	
18	11	7	العلوم	5	
40	22	18	التربية/العلوم الصرفة	6	
15	6	9	الزراعة	7	
123	66	57	مجموع طلبة الكليات العلمية		
73	28	45	الادارة والاقتصاد	8	الانساني
27	4	23	التربية الرياضية	9	
30	13	17	القانون	10	
94	66	28	التربية/العلوم الانسانية	11	
65	42	23	الآداب	12	
289	153	136	مجموع طلبة الكليات الانسانية		
412	المجموع الكلي للطلبة				

التخصص العلمي (30%) ونسبة التخصص الانساني (70%)، وكما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) أفراد عينة البحث وفق متغيرات: التخصص/الكلية/الجنس

ثالثاً. أداة البحث Means of Research

أعد الباحثان مقياس للتعلم المنظم ذاتياً Self-regulated Learning يتضمن (40) فقرة موزعة على ثلاثة مكونات، وهي: المعرفية، وما وراء المعرفية والدافعية.

■ صلاحية الفقرات

بههدف التأكد من صلاحية الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه كما تبدو ظاهرياً، وملائمة بدائل الإجابة لها، فقد عرض الباحثان المقياس بصيغته الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (6) محكمين ملحق (1)، وطلب منهم فحص الفقرات منطقياً، وتقدير صلاحيتها، وارتباطها بالمكونات التي أعدت لقياسها، وكذلك صلاحية البدائل، وإجراء التعديل المناسب إن كان ضرورياً، ومن خلال تحليل استجابة المحكمين اتضح من خلال آرائهم صلاحية جميع الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه وبنسبة اتفاق (100%)، وعليه تم تثبيت المقياس بصيغة الأولى، والملحق (2)، يوضح ذلك.

■ تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية: يقصد به وضع درجة استجابة درجة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس، ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة، وقد تم تصحيح الاستمارات على أساس (40) فقرة، بعد أن أعطيت أوزاناً تراوحت بين (1-5) درجة، وهي تقابل خمسة بدائل للإجابة وهي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، لا تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ غالباً، لا تنطبق عليّ أبداً)، وكانت تعطي الدرجات للاستجابة على الفقرات في ضوء اختبار أحد البدائل الخمسة، وعلى النحو الآتي:

البدائل	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
تنطبق عليّ دائماً	5	1
تنطبق عليّ غالباً	4	2
تنطبق عليّ أحياناً	3	3
لا تنطبق عليّ غالباً	2	4
لا تنطبق عليّ أبداً	1	5

ولأجل استخراج الدرجة الكلية للمقياس تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في اجابته على فقرات المقياس الـ(40) لذا فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي(120) وأدنى درجة(40).

■ الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات

يُعد تحليل الفقرات إحصائياً من المتطلبات الأساسية لبناء المقياس النفسي، ولغرض التحليل الإحصائي للفقرات، وإيجاد قوتها التمييزية، ودرجة اتساقها الداخلي، واستبعاد الفقرات غير المميزة، إذ تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية اختيرت وفق الأسلوب المتناسب، من طلبة جامعة القادسية، ضمن(12) كلية، وحسب متغيري الجنس(ذكور، أناث)، والتخصص(علمي، أنساني)، كما موضح في الجدول(2) أنف الذكر، وذلك للإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس، واستبعاد تلك غير المميزة(Ebel,1972:372)، وقد أعتمد الباحثان أسلوب المجموعتين المتطرفتين

Tow Contrasted

Groups، وعلى وفق الإجراءات الآتية:

✎ تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.

✎ ترتيب الاستثمارات من اعلى درجة الى ادنى درجة.

✎ تعيين (27%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا على المقياس، و(27%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا إذ ان هذه النسبة تعطي أكبر حجم واقصى تمايز ممكن(Anastasi,1976:20)، وعليه اصبح حجم افراد كل المجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية(111) فرداً، وتعد الفقرة مميزة إذا كانت القيمة التائية المحسوبة لها أعلى من القيمة التائية الجدولية، وقد اشارت نتائج تحليل الفقرات لمقياس التعلم المنظم ذاتياً أن جميع القيم التائية المحسوبة دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ودرجة حرية (220)، والجدول(3) يوضح ذلك.

جدول (3)

القوة التمييزية (بطريقة المجموعتين المتطرفتين) لفقرات مقياس التعلم المنظم

ذاتياً

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	4.407407	0.794536	2.625	2.702365	7.24391	دالة
٢	3.948148	0.892076	2.720588	2.693452	4.88195	دالة
٣	4.288889	0.879846	2.801471	2.682784	5.99724	دالة
٤	3.577778	1.20612	2.661765	2.71135	3.39522	دالة
٥	4.037037	1.329389	2.286765	2.769966	6.50448	دالة
٦	3.644444	1.136023	2.536765	2.732271	4.18686	دالة
٧	3.748148	1.262067	2.242647	2.78487	5.59208	دالة
٨	3.348148	1.367635	2.404412	2.744364	3.38475	دالة
٩	3.577778	1.199917	2.455882	2.729449	4.21034	دالة
١٠	3.940741	1.063386	2.404412	2.744364	5.94104	دالة
١١	4.022222	1.089068	2.132353	1.326699	12.7312	دالة
١٢	4.318519	0.919538	2.492647	2.73251	7.25059	دالة
١٣	3.962963	1.129043	1.963235	1.352135	13.1305	دالة
١٤	4.274074	0.941812	2.169118	1.341945	14.8607	دالة
١٥	3.77037	0.921879	2.397059	1.501996	8.96654	دالة
١٦	3.77037	1.125954	1.985294	0.769659	15.1708	دالة
١٧	3.903704	1.028505	2.139706	0.701034	16.4358	دالة
١٨	4.140741	1.030599	2.279412	2.009943	9.48831	دالة
١٩	3.940741	0.887416	2.867647	1.703194	6.37656	دالة
٢٠	4.459259	0.709877	2.426471	1.82425	11.9887	دالة
٢١	3.97037	0.82806	2.75	1.18478	9.72914	دالة
٢٢	2.266667	1.31126	2.595588	0.692592	2.32993	دالة
٢٣	2.851852	1.379587	2.227941	0.80707	4.38896	دالة
٢٤	4.059259	0.887416	2.279412	0.716898	18.0985	دالة
٢٥	3.962963	1.060888	2.463235	1.480281	9.48647	دالة
٢٦	4.02963	1.006996	2.514706	1.637456	9.06978	دالة

دالة	13.3429	0.708492	2.323529	1.075482	3.807407	٢٧
دالة	8.4213	0.737385	2.316176	1.42403	3.488889	٢٨
دالة	15.3402	0.619886	2.375	1.021169	3.955556	٢٩
دالة	5.40451	0.655087	2.477941	1.37026	3.211111	٣٠
دالة	6.1971	0.727158	2.220588	1.3646	3.059259	٣١
دالة	21.5025	0.744442	2.036765	0.93616	4.251852	٣٢
دالة	7.33663	2.565525	2.102941	1.121527	3.896296	٣٣
دالة	4.41282	3.120309	3.066176	0.801119	4.333333	٣٤
دالة	20.945	0.71872	2.044118	0.918455	4.148148	٣٥
دالة	10.4221	1.813274	2.625	0.814667	4.422222	٣٦
دالة	14.9354	0.662569	2.573529	0.929345	4.044444	٣٧
دالة	9.8757	1.81099	2.404412	0.926545	4.148148	٣٨
دالة	5.82798	2.69146	2.772059	0.963571	4.237037	٣٩
دالة	13.3143	1.850867	2.235294	0.689653	4.511111	٤٠

*- تقارن مع القيمة الجدولية البالغة (١.٦٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

ودرجة حرية = ٢٢٠

■ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمكون وبالدرجة الكلية للمقياس

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمكون وبالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة و يعد مؤشراً لتجانس الفقرات في قياس ما اعدت لقياسه (Allen & Yen, 1979:124), ولاستخراج معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمكون وبالدرجة الكلية للمقياس استعمل معامل ارتباط بيرسون، واطهرت نتائج علاقة الفقرة بالمقياس ان جميع الفقرات متجانسة، كما أن تبين في علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمكون، ان جميع الفقرات متجانسة أيضاً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (410)، إذ كانت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (0.11)، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول(4)

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.299335	31	0.561049	21	0.562277	11	0.30873	1
0.322994	32	0.55876	22	0.519754	12	0.350789	2
0.403783	33	0.221474	23	0.616303	13	0.478506	3
0.531894	34	0.588055	24	0.388662	14	0.363558	4
0.627578	35	0.536141	25	0.355794	15	0.462346	5
0.561187	36	0.564591	26	0.456151	16	0.338655	6
0.514692	37	0.500324	27	0.36017	17	0.529552	7
0.610732	38	0.38264	28	0.483189	18	0.389461	8
0.551416	39	0.556625	29	0.601064	19	0.460242	9
0.642249	40	0.292654	30	0.726273	20	0.543096	10

الاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً)

أ- مؤشرات الصدق **Indicators of Validity** : يعد الصدق من أهم الخصائص السيكمترية التي ينبغي توافرها في المقياس النفسي لأنه يؤثر قدرة المقياس على قياس ما يجب قياسه فعلاً (Harrison,1983:11), وقد تحقق الباحثان من صدق المقياس من خلال:

▪ الصدق الظاهري **Face Validity**

يؤكد ايبيل Ebel ان افضل ما يقوم بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس هم المحكمين من ذوي الاختصاص (Ebel,1972:555), وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس. حينما عرضت فقراته على مجموعة من المحكمين في المختصين في العلوم التربوية والنفسية فضلاً عن ان المحكمين قاموا بفحص الفقرات وتقدير تمثيلها لما اعدت لقياسه.

ب - مؤشرات الثبات **Indicators of Reliability** : وهو الاتساق في نتائج المقياس، والمقياس الثابت مقياس موثوق فيه والذي يمكن الاعتماد عليه ويعطي النتائج نفسها اذا ما اعيد على الافراد انفسهم في الظروف نفسها، وقد تحقق الثبات

لقياس التعلم المنظم ذاتياً Learning Self-regulated بطريقتة الفا كرونباخ Alpha Cronbach.

▪ معامل الفا للاتساق الداخلي Alpha coefficient for internal

وللتحقق من ثبات المقياس بهذا الأسلوب طبقت معادلة ألفا كرونباخ على درجات أفراد عينة البناء البالغ عددهم (412) طالباً وطالبة، وكانت قيمة معامل ثبات المقياس (0.83)، ويُعد معامل الثبات الذي يساوي أو يزيد على (0.70) يُعد معامل ثبات جيد ويمكن الركون إليه، وهذا ما اشارة اليه (Foran,1972:385).

▪ الخصائص الاحصائية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً: تم حساب بعض الخصائص الاحصائية للمقياس، والتي يمكن الاستفادة منها لدى تطبيق المقياس بصيغته النهائية، وكما موضح في الجدول (5).

جدول (5)

الخصائص الاحصائية الوصفية للتعلم المنظم ذاتياً ومكوناتها (n=412)

المتوسط	134.7985
الوسيط	138
المنوال	150
الانحراف المعياري	23.5125
الخطأ المعياري	1.158378
التفرطح	-0.49534
الالتواء	-0.37663
المدى	110.00
أقل قيمة	75.00
أكبر قيمة	185.00

▪ الوسائل الاحصائية Statistical Methods : تم استعمال الوسائل الاحصائية الآتية:

- (١) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. استعمل في حساب القوة التمييزية للفقرات بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (Glass & Stanley, 1970:2-5).
- (٢) معادلة الفاكرونباخ (عودة, ١٩٨٥: ٧٦).
- (٣) معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation Coefficient لإيجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمكون والمقياس.
- (٤) تحليل التباين التائي لمعرفة الفروق بين المتوسطات لمتغيري الجنس والتخصص (Runyon, 1967:82).
- (٥) معادلة القوة التمييزية لمعرفة دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين والاختبار التائي لعينة واحدة لقياس المتغير الواحد (الأمام وآخرون, ١٩٩٠: ٨٦).

الفصل الرابع

تفسير نتائج البحث ومناقشتها

الهدف الأول: قياس التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة طبق المقياس على عينة البحث البالغ حجمها (412) طالباً وطالبة, وباستعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS), تبين من تحليل البيانات ان درجات افراد العينة في التعلم المنظم ذاتياً تراوحت بين (75-185), درجة بمتوسط قدره (134.7985) درجة وانحراف معياري يبلغ (23.5125) درجة, ولتحديد درجة افراد العينة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً, تم مقارنة المتوسط المتحقق مع المتوسط النظري للمقياس البالغ (120) درجة وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة, تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (12.775), وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05),

ودرجة حرية (411)، وهذا يعني، وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط عينة البحث على مقياس التعلم المنظم ذاتياً، والمتوسط الفرضي ولصالح متوسط عينة البحث، ومن خلال ملاحظة القيم التائية المحسوبة نجدها مرتفعة وذي دلالة إحصائية أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (411)، وهذا يشير إلى أن طلبة الجامعة يستخدمون التعلم المنظم ذاتياً، وبما يتضمنه من مكونات، وكما موضح في الجدول (6).

جدول (6)

المتغير	عدد الفقرات	التوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		الدلالة
					المحتسبة	الجدولية	دالة
التعلم المنظم ذاتياً	40	134.79	23.51	120	12.77	1.98	

القيم التائية لكشف الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسطات التعلم المنظم ذاتياً

(n=412)

ويفسر الباحثان ذلك نتيجة إلى وعي طلبة الجامعة لأهمية التنظيم الذاتي للتعلم، والذي يجعلهم مدركون قوتهم وضعفهم الأكاديمي، وواعون بالاستراتيجيات التي يستخدمونها في المواقف التعليمية، وهذا ما أكدته دراسة (Zimmerman, 1998) بأن طلبة الجامعة يعتقدون بأن القدرة تزايديه، ويركزون على التقدم الشخصي، والفهم العميق، ولديهم كفاية عالية للتعلم، ويعزون نواتج التعلم إلى عوامل قابلة للضبط (مثل الاستخدام الفعال للاستراتيجيات)، وعندما يواجهون مهام تحدي، فإنهم يختارون من رصيد الاستراتيجيات، والخطط ما يعتقدون أنه يناسب حل المشكلة؛ أي أنهم متعلمون متكيفون،

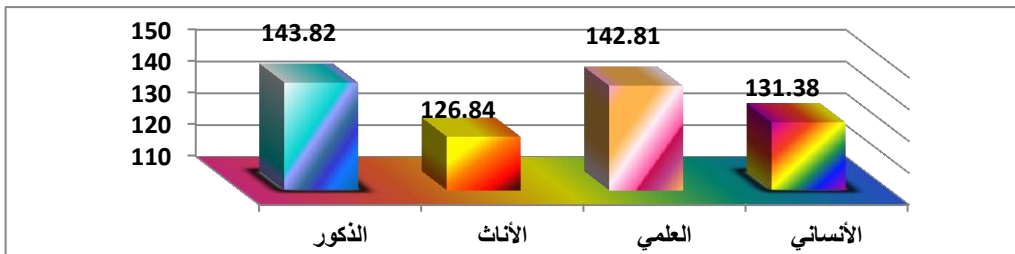
وقادرون على تعديل المهام، أو تعديل أنفسهم للتصدي إلى ضغوط التعلم داخل الصفوف الدراسية، ويحاول جميع المتعلمين تنظيم تعلمهم وأدائهم الأكاديمي ذاتياً بطريقة ما، ولكن توجد فروق مثيرة في طرائق الطلبة ومعتقداتهم الذاتية، كما يمكن القول بأن الطلبة المنظمين ذاتياً متعطشون للتعلم (Zimmerman, 1998:6).

الهدف الثاني: تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات: الجنس (ذكور - أناث). التخصص (علمي - إنساني).

ولمعرفة دلالة الفروق في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات: الجنس (ذكور، أناث)، التخصص الدراسي (علمي، انساني)، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي، واستخراج الأوساط الحسابية، وقد أظهرت النتائج أن الفروق كانت ذا دلالة إحصائية بين الذكور والاناث، وكذلك بين طلبة التخصص العلمي والانساني والتفاعلات بينهما، إذ كانت القيم الفائية لمتغيري الجنس والتخصص أكبر من القيمة الفائية الجدولية، وكما مبين في الشكل (4) والجدول (7).

شكل (4)

الأوساط الحسابية لدرجات الطلبة في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص



جدول (7)

تحليل التباين الثنائي لاختبار الفروق في التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص

مستوى الدلالة	القيمة الفائية (F)		متوسط المربعات M.S	درجة الحرية D.F	مجموع المربعات S.S	مصدر التباين S.V
	الجدولية	المحسوبة				
دال	3.84	35.003	15358.581	1	15358.581	الجنس R
دال	3.84	23.339	10240.489	1	10240.489	التخصص C
دال	3.84	16.213	7113.976	1	7113.976	الجنس *التخصص RXC
-	-	-	438.779	408	179021.855	داخل الخلايا Error
-	-	-	-	412	7713523.000	المجموع الكلي Total
-	-	-	-	411	227216.279	Correlation Total

تشير المعالجة الإحصائية للنتائج في الشكل (4) والجدول (7) إلى ما يلي:-

- (١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (35.003) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1-408)، ولصالح الطلبة الذكور؛ لكون الوسط الحسابي لدرجاتهم (143.82) أكبر من الوسط الحسابي لدرجات الطالبات والإناث (126.84)، أي أن متوسط درجات الطلاب أعلى من نظيره لدى الطالبات، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة (Ommundsn, et. at, 2005) ودراسة (Pajares, 2003) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التعلم المنظم ذاتياً، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Razendall, et. at., 2003) ودراسة (Young, 2005)، ودراسة

(الشوريجي، ٢٠٠٥)، والتي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التعلم المنظم ذاتياً لصالح الذكور، ويمكن تفسي ذلك الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية في طبيعة الأداة المستعملة لقياس التعلم المنظم ذاتياً في الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى، وربما يرجع الاختلاف بسبب اختلاف العينة التي تم اختيارها في الدراسة الحالية (المرحلة الجامعية) عن العينات في الدراسات الأخرى (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، أو نتيجة لطبيعة مطالبات التعليم الجامعي، وإساليب التقويم وطرائق التدريس المتبعة فيها.

(٢) هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي (علمي، انساني)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (23.339) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1-408)، ولصالح طلبة التخصص العلمي؛ كون الوسط الحسابي لدرجاتهم هو (142.81) أكبر من الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الإنساني، والبالغ (131.38)، أي أن متوسط درجات طلبة التخصص العلمي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى طلبة التخصص الإنساني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Chung, 2000; 2003)، ودراسة (Yen, et. at., 2005)، ودراسة (Montague, 2008)، والتي أشارت نتائجهم إلى وجود فروق دالة إحصائية بين لصالح طلبة التخصصات العلمية في التعلم المنظم ذاتياً، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Rao, et. at., 2000)، ودراسة (Ergnl, 2004)، والتي أشارت نتائجهم إلى عدم وجود تأثير للتخصص الدراسي (علمي، انساني) على التعلم المنظم ذاتياً، وقد يرجع كما ذكرنا سابقاً إلى امتلاك طلبة التخصص العلمي مهارات واستراتيجيات تعلم وتفكير وتشغيل عقلي منظم؛ كنتيجة طبيعية لما تتطلبه طبيعة الدراسة والفهم والاسترجاع لمحتوى المواد الدراسية، والعمل على تنظيمها وتعميقها باستمرار عند طلبة التخصص العلمي لما تمتاز به المواد أو المناهج الدراسية ذات التخصص العلمي القائم على قدرات عقلية عليا متمثلة بالفهم والاستيعاب والتحليل والتفصيل أو التوسع والقدرة على

الربط وإيجاد العلاقات بين المعلومات من حقائق واستنتاجات ومفاهيم تتطلب من المتعلم والى حد ما ضرورة تنشيط وتشغيل قدراته ليتم تجهيز وتوليد المعلومات والمعارف من خلالها، وهذه بدورها ترفع ثقة الطالب في قدرته على تنظيم وتنفيذ المهارات المعرفية والسلوكية أو الاجتماعية اللازمة للأداء الناجح في مهمة معينة (Zimmerman,1989:329).

(٣) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة تبعاً لتفاعل الجنس (ذكور - إناث) مع التخصص (علمي - انساني)، إذ كانت القيم الفائتة المحسوبة (16.213)، وهي أكبر من القيمة الفائتة الجدولية البالغة (3.84) درجة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1-408)، ولمعرفة مصدر الفروق لصالح أي من المجموعات؛ استعمل الباحثان اختبار لـ (L.S.D) أقل فرق معنوي للمقارنة البعدية بين الأوساط الحسابية وكما موضح في الجدول (8).

جدول (8)

قيم لـ (L.S.D) المحسوبة في المقارنات الثنائية لتتبع الفروق الناتجة من التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في التعلم المنظم ذاتياً والفروق بين المتوسطات (بين قوسين)

المتغيرات		ذكور علمي	ذكور انساني	اناث علمي	اناث انساني	قيمة (L.S.D) الجدولية
	الاطواس	145.105	143.287	140.833	120.810	
ذكور علمي	145.105	-	(1.818)	(4.272)	(24.295)	2.874
ذكور انساني	143.287	-	-	(2.454)	(22.477)	
اناث علمي	140.833	-	-	-	(20.023)	
اناث انساني	120.810	-	-	-	-	

* دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (8) تتبع الفروق بين المتوسطات ما يلي:

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة بين الطلبة الذكور من ذوي التخصص العلمي والانساني، إذ كانت قيمة لـ (L.S.D) المحسوبة (1.818) أقل من قيمة لـ (L.S.D) الجدولية والبالغة (2.874)؛ وبالمقارنة بين المتوسطات نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص العلمي في التعلم المنظم ذاتياً (145.105) درجة، وهو اكبر من الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الانساني من الذكور في التعلم المنظم ذاتياً، والبالغ (143.287) مما يدل على أن طلبة التخصص العلمي من الذكور لديهم درجة مرتفعة في التعلم المنظم ذاتياً أكثر من طلبة التخصص الانساني من الذكور.

(٢) كما أشارت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التعلم المنظم ذاتياً لطلبة التخصص العلمي من الذكور ودرجات طلبة التخصص العلمي من الاناث، إذ بلغت قيمة لـ (L.S.D) المحسوبة (4.272) درجة وهي اكبر من قيمة لـ (L.S.D) الجدولية والبالغة (2.874) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجتي حرية (1-408)، ولصالح طلبة التخصص العلمي من الذكور؛ وبالمقارنة بين المتوسطات نجد أن الوسط الحسابي لدرجاتهم في التعلم المنظم ذاتياً هو (145.105) اكبر من الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص العلمي من الاناث والبالغ (140.833)، وهذا يدل على أن لتفاعل الجنس مع التخصص دور في توضيح أي فئة من متغير الجنس أكثر درجة في التعلم المنظم ذاتياً، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في هذا الجانب إذ أشارت نتائج دراسة (Linder, 2000)، أشارت نتائج الدراسات الى أن للطلبة الذكور يتفوقون في عمليات التنظيم الذاتي للتعلم، ويكونوا فعالين ذاتياً، ومستقلين، ويخططون، وينظمون، ويتعلمون ذاتياً خلال مراحل عملية الاكتساب، ويبتكرون بيئات فيزيائية واجتماعية تشجع على اكتساب المعلومات (Linder, 2000:408).

(٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة التخصص العلمي من الذكور ودرجات طلبة التخصص الانساني من الاناث الطلبة، إذ بلغت قيمة لـ (L.S.D) المحسوبة (24.295) درجة، وهي اكبر من قيمة لـ (L.S.D) الجدولية والبالغة (2.874) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجتي حرية (1-408)، ولصالح طلبة التخصص العلمي من الذكور؛ وبالمقارنة بين المتوسطات نجد أن الوسط الحسابي لدرجاتهم في التعلم المنظم ذاتياً هو (145.105) اكبر من الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الانساني من الاناث والبالغ (120.810)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Cromley&Azevedo,2006)، والتي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة التخصصات العلمية من الذكور في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مكوني (الموارد معرفية، والدافعية)، وقد أرجعت الدراسة السبب في كون طلبة التخصص العلمي لديهم رغبة في تنظيم المواد الدراسية بشكل أفضل، وينمو ويعززوا دافعية إيجابية، ويطبقوا ويتوسعوا في تطبيق المهارات في التعلم وعندها يزيد الطلبة من مستوى تنظيمهم الذاتي للتعلم ويتعاملون، مع المهام الأكاديمية بثقة.

(٤) بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة بين الطلبة الذكور ذوي التخصص الانساني والطلبة الاناث من التخصص العلمي، إذ كانت قيمة تتبع الفروق لـ (L.S.D) المحسوبة (2.454) أقل من قيمة لـ (L.S.D) الجدولية والبالغة (2.874)؛ وبالمقارنة بين المتوسطات نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة الذكور ذوي التخصص الانساني في التعلم المنظم ذاتياً (143.287) درجة، اكبر من الوسط الحسابي لدرجات الطلبة الاناث من التخصص العلمي في التعلم المنظم ذاتياً، والبالغ (140.833)، مما يدل أن الطلبة الذكور ذوي التخصص الانساني لديهم درجات مرتفعة في التعلم المنظم ذاتياً من الطلبة الاناث من التخصص العلمي في التعلم المنظم ذاتياً.

(٥) كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التعلم المنظم ذاتياً لطلبة التخصص الانساني من الذكور ودرجات طلبة التخصص

الانساني من الاناث الطلبة, إذ بلغت قيمة لـ(L.S.D) المحسوبة(22.477) درجة, وهي اكبر من قيمة لـ(L.S.D) الجدولية والبالغة(2.874) عند مستوى دلالة(0.05), ودرجتي حرية(1-408), ولصالح طلبة التخصص الانساني من الذكور؛ وذلك لكون الوسط الحسابي لدرجاتهم في التعلم المنظم ذاتياً هو(143.287) اكبر من الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الانساني من الاناث والبالغ(120.810), تتفق هذه النتيجة مع دراسة(Ruohotie,2002), والذي أكدت نتائجها إلى وجود فروق في التنظيم الذاتي للتعلم بين طلبة التخصصات الاجتماعية(الانسانية), إذ توصلت دراسته إلى أنهم يضعون أهدافاً غير محددة تؤدي إلى حالات متواضعة من الضبط الإرادي وتنظيم الذات, ولديهم أهداف أداء موجهة نحو الأنا تهدف إلى أن يكون أفضل من الآخرين, وأن يحصل على تقييم إيجابي للأداء, ويقارن تعلمه بأداء بالآخرين, ويحاولون أن يتجنبوا مواقف التعلم إذا كان الأداء سيقيم بدون تحيز ويقارن بالآخرين, كما أنهم يثقون في الخبرة المكتسبة خلال المحاولة والخطأ, بقصد الحماية من الفشل.

(٦) كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة التخصص العلمي من الاناث ودرجات طلبة التخصص الانساني من الاناث, إذ بلغت قيمة لـ(L.S.D) المحسوبة(20.023) درجة وهي اكبر من قيمة لـ(L.S.D) الجدولية والبالغة(2.874) عند مستوى دلالة(0.05), ودرجتي حرية(1-408), ولصالح طلبة التخصص العلمي من الاناث؛ وبالمقارنة بين المتوسطات نجد أن الوسط الحسابي لدرجاتهم في التعلم المنظم ذاتياً يساوي(140.833) اكبر من الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الانساني من الاناث والبالغ(120.810), وتتفق الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة كل من:(Montalvo&Gonzalez,2004), في أن طلبة التخصص العلمي بغض النظر عن الجنس يتميزون بأن لهم علم بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (التسميع, استخدام التفاصيل, التنظيم), ويعرفون كيف يخططوا ويتحكموا ويوجهوا عملياتهم العقلية نحو التحصيل, ويظهرون مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية, كالإحساس بفعالية الذات, وتبني الأهداف التعليمية, وتنمية

الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة (المتعة، الرضا، الحماس)، وكذلك القدرة على التحكم فيها، وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي. كما أنهم يتحكمون في الوقت والمجهود الذي يستخدمونه في المهمة، ويعرفون كيف يبنوا بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان الملائم للمذاكرة، وطلب المساعدة من المعلمين وزملائه عند مواجهة الصعوبات (Montalvo&Gonzalez,2004:16-17).

التوصيات : بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يأتي:

١- البيئة التربوي لها تأثير كبير في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ولذلك يجب تهيئة مناخ تعليمي يُشجع الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً داخل غرف الدراسة.

٢- ضرورة إعداد برامج تدريبية لطلبة الجامعة حول كيفية التعرف على مهارات التعلم المنظم ذاتياً واكتشافها وتحسينها في الاتجاه الإيجابي لدى طلبة الجامعة وجعلهم منتجين للمعرفة وليس مستهلكين لها.

٣- الاهتمام بالمناهج الدراسية، من خلال تأكيدها على سلوك حل المشكلة، وتنمية الثقة بالذات، وتضمينها الطرائق الحديثة في إعداد المناهج، والتدريس، مثل: التعلم الذاتي، والتعلم التنافسي، وأسلوب حل المشكلات.

لمقترحات: يقترح الباحثان القيام بالدراسات الآتية:

أ- دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والقدرة العقلية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.

ب- التعلم المنظم ذاتياً كمدخل علاجي مبكر لطلبة المرحلة الثانوية المعرضين لانخفاض التحصيل.

Abstract

That the massive developments and rapid in various branches of knowledge and the increasing numbers coming on education imposed on specialists in the field of education need to reconsider the pedagogical methods that are appropriate to this situation, and represents a solution in what was called in the recent period of learning organized self as it allows this kind of learning opportunity for learners of learning constant throughout the life of this next to excel in the field of academic learning.

Current search targeted the following objectives:

First, measure the self-organized learning among the students of the university.

Secondly, you know the differences in self-organized learning among the students of the university according to the variables of sex and specialization.

In order to achieve these goals readied researcher scale organized learning self, as it includes a scale (40) paragraph describing organized learning self among the students of the university, spread over (3) components of cognitive and beyond the knowledge and motivation, as applied researcher on a sample of (412) students from community of students of the University of Qadisiyah, and the rate of (193 students) and (219) Student, (12) Faculty of scientific and humane, for the academic year (2013-2014), and after processing the data statistically using samples t-test for one sample and test,

analysis of variance, and the test track fur LSD and Pearson correlation coefficient, and Tsola to researchers to a number of results:

1-There is a self-organized learning among a sample search.

2-There is a statistically significant difference according to the variables of sex and specialization. In light of the search results provide the researchers with a number of recommendations and suggestions.

المصادر العربية

- § الامام، مصطفى محمود و آخرون (1990): التقويم و القياس، بغداد ، دار الحكمة
- § رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٧١)، الجزء (١) سبتمبر، ص ٤٤-٣.
- § الطيب، عصام علي، راشد مرزوق (٢٠٠٧): النمذجة البنائية للمعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (٢١)، العدد (١) يوليو، ص ٢٨٠-١٢٧.
- § العكايشي، بشرى أحمد جاسم (٢٠٠٣): قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة المستنصرية.
- § عودة، احمد سليمان (1985): القياس و التقويم في العملية التدريسية ، عمان، الاردن ، المطبعة الوطنية.
- § كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣): بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة.
- § الهواري، جمال فرغل إسماعيل والخولي، منال علي محمد (٢٠٠٦ م). التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٢٥)، ص ١٦٠-١١٣.

ENGLISH REFERENCES

- ⌘ Allen, m,d.&Yen,w,m.(1979) Introduction to measurement theory .California :brook –cole .
- ⌘ Anastasi, A. (1982) :**Psychological Testing** (5th Edition) New York Mac-millan.
- ⌘ Aoman, chin (2006) : **The effect of the use of self – Regulated learning strategies on college students performance and satisfaction in physical education**, A thesis of Doctor Education Australian catholic University , Australia .
- ⌘ Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. **Journal of Applied psychology: An International Review**, 51, 269-290.
- ⌘ Ebel, R ,L. 1972:Essentials of Educational easurement.New Jersey Hall Englewood ,Cliffs.
- ⌘ Ervin, B., Pamela, D.,Wash., & Marilyn,E .(2010). A3 –Year Study of Self-Regulation in Montessori and Non-Montessori Classrooms, *Montessori Life*, 2(1),pp22-31.
- ⌘ Kitsantas, A.; Zimmerman, B. & Cleary, T.(2000).The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. **Journal of Educational Psychology**. 92 (4),881-817.
- ⌘ Linder, R., & Harris, B, R. (1993). **Teaching self-regulated learning strategies**. Convention of the Association for Educational Communications and Technology, New Orleans, Louisiana.
- ⌘ Pintrich, P. R. (2001). The role of goal orientation in self-regulated learning. *In:* Boekaerts, M.; Pintrich, P.R.; Zeidner, M., eds. **Handbook of self-regulation**, p. 451–502. San Diego, CA, Academic Press.
- ⌘ Pintrich, P. R.;Vander Stoep, S.W.& Fagerlin, A.(1996):Disciplinary Difference in Self-

Regulated Learning in College Students.
Contemporary Educational Psychology,
Vol.21,pp.345-362 .

- ⌘ Runyon, R. P(1967) : **Fundamentals of behavioral statistics** , London ,Addison, Wesley.
- ⌘ Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and self- regulated Learning. In **In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.) , Self – Regulated Learning and Academic Achievement : Theoretical Perspectives** (Vol,2,pp 125-152). Mahwah , NL; Lawrence Erlbaum Associates.
- ⌘ Wang ,wei (2007) : **Software – Supported self – Regulated Learning strategist in An Academic setting**, A thesis of master of science , shanghai University , China.
- ⌘ Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives** (2nd ed., pp. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ⌘ Zimmerman, B. J.(1989).Models of self-regulated learning and learning and academic achievement .cited in B. Zimmerman & D Schunk (1998).**self-regulated learning and academic achievement: Theory. research. and practice** (pp. 1 - 25) New Yourk. Springer.

الملحق (1)

أسماء المحكمين الذين أستعان بهم الباحث في إجراءات البحث

ت	الدرجة العلمية	أسماء السادة المحكمين	التخصص العلمي	مكان العمل
1	أستاذ دكتور	طالب ناصر حسين القيسي	علم نفس النمو	جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات
2	أستاذ دكتور	عبد العزيز حيدر	علم النفس التربوي	جامعة القادسية/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
3	أستاذ دكتور	حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية
4	أستاذ مساعد دكتور	أبراهيم مرتضى الأعرجي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية الآداب
5	أستاذ مساعد دكتور	فاضل زامل الجنابي	علم النفس المعرفي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية
6	أستاذ مساعد دكتور	نهلة نجم الدين مختار	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية

ملحق (2)

المقياس بصيغته النهائية

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزتي الطالبة.. عزيزي الطالب..

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تقيس إحدى الظواهر النفسية، قد تنطبق عليك أو لا تنطبق. المطلوب هو قراءة الفقرات بدقة وتركيز، ثم وضع علامة (√) تحت البديل الملائم الذي يمثل اختيارك، وليست هنالك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما تمثل الإجابة ما ينطبق عليك. يرجى التفضل بالإجابة عن كل الفقرات، واختيار بديل واحد فقط لكل فقرة، وأن لا تترك أية فقرة من دون إجابة، علماً أن هذه الإجابات هي لأغراض البحث العلمي، ولا يطلع عليها سوى الباحثان، ولا حاجة لذكر الاسم.

اسم الكلية..... القسم.....
الجنس ☐ ك ☐ م :

مثال توضيحي : إذا كانت الفقرة (تتطبق عليك تماماً) كما في المثال التالي، يتم وضع علامة (√) في المربع المقابل للبديل الذي يمثل اختيارك مع وافر تقديرنا واحترامنا لتعاونكم .

ت	الفقرة	البدائل				
		تتطبق عليّ دائماً	تتطبق عليّ غالباً	تتطبق عليّ أحياناً	لا تتطبق عليّ غالباً	لا تتطبق عليّ أبداً
١.	أُنظم وقتي وأوزعهُ على المواد الدراسية المختلفة بما يتناسب مع طبيعتها	✓				

ت	الفقرة	تتطبق عليّ دائماً	تتطبق عليّ غالباً	تتطبق عليّ أحياناً	لا تتطبق عليّ غالباً	لا تتطبق عليّ تماماً
1	إذا كانت موضوعات الدراسة صعبة الفهم، أغير طريقة قراءتي لها لكي أفهمها.					
2	إذا حدث تشويش خلال تسجيل ملاحظاتي حول المادة الدراسية، أتأكد من أنني أنظّمها في وقت آخر.					
3	عندما تكون المعلومة الدراسية غير واضحة، أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية.					
4	أعمل بجد ليكون أدائي جيداً في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.					
5	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة، فإني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة إلى أن أنتهي.					
6	في الغالب أجد إنني لا أقضى وقتاً طويلاً في قراءة دروسي بسبب انشغالي بأعمال غير دراسية.					
7	عندما تواجهني صعوبة في إتمام الواجبات المدرسية المطلوبة مني أقنع نفسي بأنني أستطيع القيام به أفضل من زملائي.					
8	عندما اشعر بالملل، وعدم الرغبة في إكمال الأعمال والواجبات المطلوبة مني، أذكر نفسي بتأثير ذلك على درجاتي في المادة الدراسية.					
9	أتعاون مع زملائي حتى نحقق فهماً أفضل لما ندرسه.					

لا تتطبق	لا تتطبق	تتطبق	تتطبق	تتطبق	أقرأ دروسي عادة في المكان الذي	
					يساعدني على التركيز .	10
					أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المقرر الدراسي.	11
					أجد من الصعب الالتزام بجدول القراءة .	12
					أطلب من مدرس المادة أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيداً.	13
					عندما يكون المقرر الدراسي صعباً، فإما أن أتركه، أو أقرأ الأجزاء السهلة منه.	14
					أراجع إجاباتي للتحقق من صحتها قبل تسليم ورقة الإجابة.	15
					عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإني أطلب المساعدة من طالب آخر.	16
					قلما أجد وقتاً لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان.	17
					عندما أشعر بعدم التركيز أثناء القراءة لأحد الموضوعات، أعود وأحاول مرة أخرى.	18
					أحاول تغيير طريقة دراستي بما يتلاءم مع موضوع الدرس وأسلوب تدريس الأستاذ.	19

عليّ دائماً	عليّ غالباً	عليّ أحياناً	عليّ غالباً	عليّ تماماً	
					٢٠ عندما أقرأ المادة الدراسية أراجعها وأكررها لنفس مرات.
					٢١ أحفظ مصطلحات وعناوين الموضوعات الدراسية تذكرني بالمفاهيم والأفكار الرئيسية.
					٢٢ أقرأ الموضوعات الدراسية أكثر من مرة أثناء الد
					٢٣ أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحا الحصول على أهم المفاهيم والأفكار الأساسية.
					٢٤ أحرص على الحصول على المعلومات من مصا متنوعة مثل المحاضرات والابحاث، والأسئلة الس والمناقشات الصفية.
					٢٥ عند قراءتي للمادة الدراسية أسجل ملاحظاتي، و ملخصات موجزة للأفكار الرئيسية.
					٢٦ أهتم بان أربط بين موضوعات المادة الدراسية ا ومعلوماتي السابقة.
					٢٧ أقوم بتحديد الأفكار الواردة في المادة الدراسية ب الاستفادة منها في نشاطات أخرى مثل المناقشات والمحاضرات وإعداد البحوث.
					٢٨ أضع خطة تمهيدية للمادة الدراسية لتساعدني ع تنظيم تفكيري عند دراستها.
					٢٩ أحاول اكتشاف المعلومات والأفكار الهامة من مطالعتي الخارجية حول موضوعات المادة الدراس
					٣٠ أضع أشكالاً مبسطة ورسوماً بيانية وجداول لتس على تنظيم المادة الدراسية المقررة بصورة أفضل
					٣١ أجد صعوبة في تنظيم المواضيع الدراسية المقرر أقرأوها كما موجودة في الكتاب.
					٣٢ أنظم موادي الدراسية بعناية حتى لا أفقد أي من
					٣٣ أتصفح أي مادة دراسية جديدة، وأقوم بتنظيم ع وأفكارها الرئيسية قبل مذاكرتها.
					٣٤ عند قراءتي للمواضيع الدراسية، أقرر بنفسي ما

					تعلمه منها.	
					أحدد المفاهيم والمصطلحات التي لا أفهمها جيداً دراستي للمادة الدراسية.	٣٥
					أضع لنفسني أهدافاً محددة لكي توجه نشاطاتي الدراسة.	٣٦
					أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر أشياء أخرى.	٣٧
					أبتكر أسئلة جديدة لتساعدني على التركيز أثناء مذاكرتي للمادة الدراسية.	٣٨
					أسأل نفسي أسئلة للتأكد من أنني أفهم المادة الد	٣٩
					أقرأ كثيراً حول موضوعات المادة الدراسية ولكن أ بأن قراءاتي غير كافية.	٤٠

**بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمات
ذوي الاحتياجات الخاصة**

**أ.م.د. امل عبد الرزاق المنصوري
بشينة كاظم شهاب الاحمدي**

جامعة البصرة / كلية التربية للبنات

بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الإحتياجات الخاصة

أ.م.د. امل عبد الرزاق المنصوري

بثينة كاظم شهاب الاحمدي

مستخلص البحث

أستهدف البحث الحالي بناء أداة لقياس مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الإحتياجات الخاصة. وبلغ حجم العينة (١٠٠) معلما معلمة من التربية الخاصة من العاملين في وزارتا التربية والعمل في محافظة البصرة للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

ولغرض تحقيق هدف البحث تطلب بناء مقياس الكفاءة الذاتية وفق شروط بناء الإختبارات والمقاييس ، ومن خلال الإطلاع على النظريات والأدبيات المتعلقة بمفهوم الكفاءة الذاتية وإستشارة المختصين والخبراء تم إعداد مجموعة من الفقرات المتعلقة بالكفاءة الذاتية ، اذ قامت الباحثتان بصياغة (٤٢) فقرة للمقياس ، وتم مراعاة الشروط الاساسية لبناء المقاييس و الاختبارات . و تم التحقق من صدق المقياس بواسطة الصدق الظاهري وصدق المحتوى، وتم ايجاد الثبات عن طريق معادلة الفا كرونباخ وبلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار (٠.٨٢) وهو معامل ثبات جيد.

الفصل الأول

مشكلة البحث

تتبع مشكلة الدراسة الحالية من ندرة البحوث والدراسات التي تناولت معلمين ذوي الإحتياجات الخاصة. حيث لاحظت الباحثتان من خلال إطلاعهما على العديد من البحوث والدراسات العربية المرتبطة بمفهوم الكفاءة الذاتية ،أن هناك ندرة على المستويين العربي والمحلي في البحوث والدراسات التي تناولت كفاءة معلمين ذوي الإحتياجات الخاصة ومن هنا

نبتت الحاجة الى بناء أداة لقياس مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الإحتياجات الخاصة.

أهمية البحث والحاجة إليه

تأتي أهمية البحث من أهمية دور المعلم في تعامله مع تلاميذه إذ إن التعامل مع التلاميذ العاديين أمرا ليس سهلا فما بال التعامل مع التلاميذ من غير العاديين أي من فئة ذوي الإحتياجات الخاصة. فهؤلاء التلاميذ بحاجة الى معلم مدرك لخصائص ومطالب نموهم ومشكلاتهم السلوكية و الإنفعالية و الإجتماعية ولديه القدرة على توفير الخبرات اللازمة لنمو مدركات وحواس هؤلاء التلاميذ وإطلاق جميع إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة(القمش،والسعايدة،٢٠٠٨،ص١٥).

وتشير (بيبي)إن للمعلم في المدرسة أهمية كبيرة إذ يتوقف نجاح العملية التربوية على شخصيته واعداده و محبته للتلاميذ و رغبته في افادتهم , فالمعلم مرشد و موجه و نموذج حي يتأثر به التلاميذ , ولا ينحصر دوره بالتلقين . ولهذا لابد من اختياره بدقة ثم اعداده اعداداً كافياً و معنى هذا انه لا يكفي للمعلم ان يتقن المادة التي يدرسها لينجح في التعليم , بل لابد ان يكون متمتعاً بصحة جسدية و اتران عاطفي و بمرونة وقدرة على التكيف و الصبر و الاعتماد على النفس و ان يكون متمتعاً بثقافة عامة واسعتو برغبة في تحسين ذاته باستمرار بمتابعة الدرس و التحصيل (بيبي , ٢٠٠٠،ص ٢٩)والحقيقة أن المعلم الجيد يعطي أثناء التعليم أفضل مما يعطي خارجه في الحياة العامة ،حيث يعمل على مساعدة طلبته في التعرف على قدراتهم ،وخلق جو دراسي مناسب ،يقوم على الإحترام والفهم المتبادل ،بحيث يعطي معنى وهدف لعملية التعليم تفوق الوصف العادي التقليدي لدور المعلم (العنوم وآخرون، ٢٠١١،ص٢٣٩).

ويؤكد باندورا أن مهمة خلق بيئات تعليمية تساهم في بناء المهارات المعرفية، تعتمد بدرجة كبيرة على قدرات المعلم ومعتقدات الكفاءة لديه. فالمعلمين الذين يكون لديهم معتقدات عالية بالكفاءة في التدريس يتمكنون من دفع طلابهم وتحسين نموهم المعرفي. أما المعلمين الذين يعانون من معتقدات كفاءة ضعيفة أو منخفضة فإنهم يميلون الى

فرض العديد من القواعد الصارمة والمحاذير لدفع الطلاب الى الدراسة (بلجون، ٢٠٠٩، ص ٩١) .

واشار فولك (Voelk.2004) أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية يتميزون بالعديد من الصفات وهي:

- ١- شعورهم بالإنجاز الشخصي.
- ٢- شعورهم بالمسؤولية.
- ٣- يمتلكون القدرة على إدارق ضبط الصف.
- ٤- يمتلكون القدرة في إتخاذ القرار.
- ٥- يمتلكون توقعات إيجابية نحو أدائهم وأداء طلابهم (Voelk & Michael, R. 2004).

ويؤكد كلا من (McDaniel & Mc Carthy, 1989) إن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة تكون لديهم توقعات واضحة من تلاميذهم على التعليم الأكاديمي القوي وعلى سلوكهم لأداء المهمة، فهم يجمعون بين البيئة الصفية المشجعة والتكيف الأكاديمي القوي، فيكون هؤلاء المعلمون أقل قابلية للتوتر (Weiskopf, 1980). كما يجب أن يقوم المعلم وبالأخص معلم ذوي الإحتياجات الخاصة بربط ما يتعلمه التلميذ في وحدات عمل تناسب سنه وقدراته وميوله، ويتلخص هذا بتنظيم الفصل حتى يكون وحدة العمل أو الخبرة مركز إهتمام التلميذ أو التلاميذ، وذلك بأخذ موضوع وحدة العمل أو الخبرة من بيئة الطفل ومن مواقف حياته اليومية (بلجون، ٢٠٠٩، ص ٤٨). وبذلك تتضح أهمية البحث الحالي مما يضيفه من معرفة نظرية تشكل وحدة متكاملة تمكننا من الفهم الأفضل وذلك من خلال:

- ١- يسعى البحث الحالي الى المساهمة في إثراء جانب مهم من مجالات الدراسات النفسية والشخصية والتربوية وهو "الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الإحتياجات الخاصة"

٢-تحاول الدراسة معرفة مدى إدراك المعلمات لكفاءتهن الذاتية في المواقف المهنية بإعتبارها عاملا هاما يمكن المعلمات من النجاح في عملهن والقدرة على مواجهة الصعوبات.

٣-تتضح أهمية البحث في تناوله جانبا مهما من شخصية معلمة ذوي الإحتياجات الخاصة إذ تعد من الموضوعات الأساسية ،وإن تسليط الضوء على هذا المتغير سيسهم في توفير دراسة حديثة يمكن أن تعتمد عليها دراسات لاحقه.

٤-تزداد أهمية البحث الحالي إختيار عينة من معلمات التلاميذ من فئة ذوي الإحتياجات الخاصة التي قلما تناولته البحوث النفسية رغم أهميتهن ودورهن في حياة هؤلاء التلاميذ.

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي الى :

"بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الإحتياجات الخاصة"

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بعينة من المعلمات في معاهد ذوي الإحتياجات الخاصة الحكومية والأهلية في محافظة البصرة للعام الدراسي(٢٠١٣-٢٠١٤).

تحديد المصطلحات

اولا:الكفاءة الذاتية(Self-efficacy) وقد عرفها كلاً من :

١ - باندورا (Bandura,1977)

انها احكام الفرد وتوقعاته من ادائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الانشطة المتضمنة في الاداء والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات وانجاز السلوك .

(Bandura,1977,p.72)

٢- الختاتنة (٢٠١١)

هي مدى إيمان الفرد بقدرته على تعليم أو أداء واجب معين .

(الختاتنة، ٢٠١١، ص ٢٨٣)

التعريف الإجرائي للكفاءة الذاتية

هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الكفاءة الذاتية.

ثانياً: معلم ذوي الإحتياجات الخاصة

١- على (٢٠٠٨)

هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور، وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي أكتسبها في مؤسسات الإعداد ولذلك لابد أن يعرف المعلم مهامه الإدارية والفنية ولاسيما المتعلقة بالأمر التعليمية .

(على، ٢٠٠٨، ص ٦)

٢- ملحم (٢٠١٠)

هو أحد أعضاء المؤسسة التعليمية (روضة، مدرسة، معهد، كلية) التي ينتمي إليها. ويمارس عمله داخل المؤسسة التعليمية في التدريس . ويتمتع بخبرة في الإرشاد أو أنه قد تلقى تعليماً في مقرر أو أكثر من مقررات الإرشاد النفسي.

(ملحم، ٢٠١٠، ص ٣٦٠)

ثالثاً: ذوي الإحتياجات الخاصة Special needs وقد عرفها

١- يحيى (٢٠٠٣)

هم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المتوسط انحرافاً ملحوظاً من النواحي الأربع: العقلية أو الجسمية أو الإنفعالية أو الإجتماعية طرفي المنحني الى الدرجة التي يحتاجون فيها الى برامج تربوية خاصة وهذه الفئات هي: (الموهبة والتفوق، الإعاقة العقلية، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الإعاقة الحركية، الإعاقة الإنفعالية). (يحيى، ٢٠٠٣، ص ١١)

٢- الخطيب (٢٠٠٨)

هم الأطفال الذين يختلفون جوهريا عن الأطفال الذين يعاملون بوصفهم أطفالا عاديين.

(الخطيب، ٢٠٠٨، ص٩)

الفصل الثاني

الإطار النظري

مفهوم الكفاءة الذاتية

أنبثق مفهوم كفاءة الذات (self-efficacy) من مفاهيم ومبادئ التنظيم الذاتي للتعلم (self-regulated learning) ويقصد بالتنظيم الذاتي للتعلم قدرة الأفراد على المشاركة الفعالة في عملية تعلمهم دافعيًا وسلوكيًا ومن جوانب ما وراء المعرفة (Zimmerman, 1989, P.4).

حيث يمكن إستخدام إستراتيجيات خاصة بتحقيق الأهداف الأكاديمية المؤسسة على إدراكات كفاءة الذات التي هي إحدى القدرات الإدراكية التي تقوم بتنظيم وإتمام التفاعلات الضرورية لإتمام المهارة اللازمة للقيام بمهام معينة (Bandura, 1986, P.9). لذا يعتبر المعلم الكفء ركيزة أساسية لتطوير العملية التعليمية، وهو حجر الزاوية ومحور العملية التربوية وقائدها، وأداة التعبير الحضاري في المجتمع، لذا فإن إعداد النوعيات الممتازة من المعلمين تحتل أولوية لها أهميتها وخطورتها، وذلك لان نوعية التعليم وبالتالي نوعية حياة الأمة ومستقبل أجيالها يتحددان بدرجة كبيرة بالكفاءة الذاتية للمعلمين (الفر، ١٩٨٥، ص ٢٨٥).

تفسير المفكرين والعلماء لمفهوم الكفاءة الذاتية

ويؤكد باندورا (1986) إن معتقدات المعلمين تسهم بشكل أساسي في خلق ثقافة المدرسة التي يكون لها تأثيرات إيجابية أو سلبية على فاعلية المدارس كأنظمة إجتماعية فالمدارس التي يعمل فيها معلمون يقيمون أنفسهم على أنهم غير قادرين على دفع تلاميذهم للإنجاز الأكاديمي مما يشعروهم بعدم جدوى التعليم فيقودهم ذلك الى اليأس والإحباط. والمدارس التي يعتقد معلموها بكفاءة عالية في تحقيق النجاح

الأكاديمي لتلاميذهم فإنهم يخلقون جواً مدرسياً إيجابياً لتحقيق النمو وتحقيق الإنجازات الأكاديمية (Bandura, 1986, p.94). فالفرد ذو الكفاءة الذاتية العالية يعمل على تنمية إهتمامه بعمله ويحدد أهدافاً عالية المستوى لنفسه ويظهر التزاماً قوياً بتحقيق هذه الأهداف وكذلك فإنه يركز على كيفية الأداء بصورة ناجحة بدلاً من تركيزه على نفسه عندما يواجه المشاكل وبذا فإنه يكون متحفزاً بصورة مستمرة ويقل لديه القلق والقابلية على الإحباط (Bandura, 1999, P.52). ويرى باندورا (Bandura) إن معتقدات المعلمين تسهم بشكل أساسي في رفع كفاءتهم الذاتية إذا لم يكن لدى المعلم الرغبة والدافع في أداء ما حمل من أمانة التعليم فلن يتحمس لمهنته وبالتالي لن ينجح فيها . ومن أعظم ما يبعث الرضا في النفس ويشعر الإنسان بقيمته في الحياة نشر ما يملكه من علم (بطرس، ٢٠٠٩، ص ١٥٨-١٥٩). وقد ميز شالوك (Schalock) بين كفاءة المعلم وهي قدرته على إحداث النتائج المطلوبة عند التلاميذ، وبين المعلومات والمهارات اللازمة لإظهار هذه الكفاءة لأن توفر هذه المعلومات والمهارات قد لا يؤدي إلى إحداث النتائج المطلوبة (الخالدي، ٢٠٠٨، ص ٢٦٩).

ويشير شفارتزر (1999) إلى أن كفاءة الذات تمثل عنصراً كبيراً في عمليات الدافعية ، وأن مستوى كفاءة الذات يمكن أن يحسن دافعية الفرد للتعلم الذاتي ، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الكفاءة يختارون المهام الأكثر تحدياً ويبدلون جهداً كبيراً في أعمالهم ، يقاومون الفشل و يضعون لأنفسهم أهدافاً للتحدي و يلتزمون بها (Schwarzer, 1999, P. 1).

ابعاد الكفاءة الذاتية Dimension of Self-Efficacy

وأشار باندورا (Bandura, 1977) إلى أن هناك ثلاث أبعاد لتوقعات الكفاءة الذاتية هي :

١- العمومية Generality: وتعني انتقال التوقعات الفاعلة إلى مواقف متشابهة و انطباعات الآخرين وهي تختلف، فمنها يكون محدداً لخلق توقعات التفوق أو تتمدد لتشمل العلاج النوعي كما أن التفسيرات الوصفية و خصائص الشخص تؤثر في ذلك.

٢- مقدار الكفاءة Magnitude Efficacy: ويتحدد مقدار الكفاءة بمستوى الاتقان و بذلك الجهد والانتاجية والدقة والتنظيم الذاتي ويبدو مقدار الكفاءة بصورة اوضح عند ما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة و الاختلافات بين الافراد في توقعات الكفاءة و تتطلب مستوى اداء شاق في بعضها . و مع ارتفاع مستوى كفاءة الذات لدى بعض الافراد فأنهم لا يقبلون على مواقف التحدي نتيجة تدني مستوى الخبرة لديهم .

٣- القوة Strength: وتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف وكما ان الشعور بالكفاءة يعبر عن المثابرة الكبيرة و القدرة العالية التي تساعد الفرد او المعلم في اختيار الانشطة سوف تؤدي للنجاح (Bandura,1977 ,p.85).

مصادر الكفاءة الذاتية Sources of Self-Efficacy

كما ان كفاءة الذات تتقوى من خلال اربع مصادر للمعلومات هي

١-أختيار خبرات متقنة Enactive mastery Experiences:

فيتعلم الفرد من خلال خبرته الأولى معنى النجاح والشعور بالسيطرة على البيئة .أي أن الإنجاز الشخصي مصدر مهم لشعورنا بالكفاءة الذاتية(العتوم وآخرون ، ٢٠١١، ص. ١٢٠- ١٢١).

٢-الخبرات البديلة vicarious Expcriences :

ويقصد بها التعلم من ملاحظة (النماذج) أي ملاحظة الآخرين ينجحون في أداء المهام مما ينمي كفاءة الذات لدى الفرد الملاحظ وتعد أكثر كفاءة عندما يلاحظ الفرد نماذج يماثلونه في الصفات (Lunenber,2011, P.3).

٣-الإقناع اللفظي VicariouspExpcriences :

ويعني به المعلومات التي تأتي للفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو الفعل ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمه ،حيث يعد أسلوب الإقناع مصدرا لدعم الكفاءة الذاتية للفرد ولكي يتحقق الإقناع لابد أن يرتبط بالإنجاز فمن الصعب إقناع الآخرين بكفاءتهم في ظل الإنجاز المتدني (Pajares,1997).

٤- الإستثارة الإنفعالية : Emotional Arousal

وتشير الى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج والذات ،وصعوبة المهمة ،والمجهود الذي يحتاجه الفرد ،والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء (Bandura,1997:100).

مظاهر الكفاءة الذاتية

أشار باندورا الى أن هناك ثلاثة مظاهر للكفاءة الذاتية هي:

١- إختيار النشاطات : Choice of Activities

يختار الأفراد المهمات والنشاطات التي يعتقدون أنهم سوف ينجحون بها ويتجنبون المهمات والنشاطات التي تزداد إحتماالية فشلهم بها.

٢- التعلم والإنجاز : Learning and Achievement

إن الأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية يميلون الى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية .بالرغم من إمتلاكهم لنفس مستويات القدرة.

٣- الجهد المبذول والإصرار : Effort and Persistance

يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الى بذل جهد كبير في محاولتهم لإنجاز مهمات معينة .أما الأفراد ذوو الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية فيميلون لإنجاز مهمات محددة والنجاح بها فسوف يبذلون جهود أقل ويتوقفون بسرعة عن الإستمرار بالعمل عندما يواجهون عقبات تعيق إنجاز المهمات (العتوم وآخرون، ٢٠١١، ص ٢١-٢٢).

وقد اكد باندورا (Bandura,1977) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لكفاءته الذاتية مؤكداً في ذلك على الوسائل المرئية ،حيث أوضح أهمية النمذجة ،فالإستجابات الإنفعالية يمكن إشراطها بالملاحظة وذلك من خلال مشاهدة ردود الأفعال الإنفعالية لأشخاص آخرين يمرون بخبرات مؤلمة أو غير ساره ويمكن التغلب

على الخوف أو السلوك التجنبي من خلال مشاهدة نماذج تتعامل مع الشيء الذي يبعث الخوف من دون التعرض لعواقب سلبية ، (Bandura,1969,p.118).

مراحل التعلم بالنمذجة : Asocial Learning of Observational learning

وتشير نظرية التعلم الإجتماعي ،الى أن هناك أربع مراحل للتعلم بالنمذجة .وهي :

١-مرحلة الإنتباه :Attentional Phase

يعتبر الإنتباه شرط أساسي لحدوث عملية التعلم . وقد أظهرت نتائج الدراسات إننا ننتبه للنماذج ذات الكفاءة العالية .كذلك يعتمد على خصائص الطلبة وخصائصا لنموذج . كذلك تلعب الحوافز دورا مهما في عملية الإنتباه . ودرجة تميز المثير ونسبته ،وتعقيده توضح الى أي مدى يمكن أن تستمر عملية الإنتباه .(أبو جادو،٢٠٠٧،ص٤٩).

٢-مرحلة الإحتفاظ :Retention phase

ويقصد بالإحتفاظ أو الحفظ القدرة على تذكر السلوك الذي شاهده الفرد أي تكون لديه القدرة على تخزين المعلومات وإسترجاعها وهنا يكون الفرد مهياً لنمذجة السلوك (الدفاعي ،٢٠١٠،ص١٦٧).

٣ -مرحلة إعادة الإنتاج : Reproduction Phase

يوجه الترميز اللفظي والبصري في الذاكرة الأداء الحقيقي للسلوكيات المكتسبة حديثا. وقد وجد أن التعلم بالملاحظة يكون أكثر دقة عندما يتبع تمثيل الدور السلوكي التدريب العقلي.وقد لوحظت أهمية التغذية الراجعة التصحيحية قبل أن يتم تطوير عادات سيئة ،حيث تعتبر التغذية الراجعة عامل حاسم في تطوير الأداء الماهر . وتعتبر هذه المعلومات ذات أهمية وبشكل خاص في تشكيل السلوك خلال المحاولات المبدئية لإكتساب السلوك .ولذلك فإن بدايات تعلم أو إكتساب السلوك ، تحتاج الى مراقبة دقيقة من قبل المعلم أو النموذج (أبو جادو،٢٠٠٧،ص٤٩).

٤-مرحلة الدافعية : Motivational Phase

وينظر الى التعزيز و العقاب على أنها عوامل تؤثر على دافعية المتعلم لأداء السلوكيات وليس على التعلم نفسه ،ويعتقد منظروا التعلم الإجتماعي أن التعزيز أو العقاب بالإنبابة ،الذي يحدث من خلال ملاحظة نتائج سلوك الآخرين ، ويمكن أن يعمل أيضا على تشكيل السلوك وإدامته (أبو جادو ،٢٠٠٧، ص٤٩-٥٠).

آثار النمذجة على السلوك

تقترح النظرية المعرفية الإجتماعية وجود ثلاثة آثار للنمذجة على السلوك الإنساني وهذه الآثار هي :

١-تعلم سلوكيات جديدة (Learinig new Behaviors)

يتضمن التعلم بالملاحظة إكتساب سلوكيات جديدة وإبداعية ،فالفردي يتعلم من أخطاء القدوة مثلما يتعلم من نجاحاته وإيجابياته (أنجلر ،١٩٩٠، ص٣٦٧). ويرى (باندورا) إن المتعلم يستطيع تعلم انماط سلوكية جديدة من الإنموذج إذا لاحظ أداء الآخرين فعندما يقوم النموذج بأداء إستجابته الجديدة ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية يحاول هذا الملاحظ تقليدها. وخاصة إذا أقرن أدائه للسلوك الجديد بأي نوع من التعزيز ،سواء كان التعزيز داخلي أو خارجي(أبوجادو،٢٠٠٠، ص٢٢٤-٢٢٥)(أبو حماد،٢٠٠٨، ص٨٩).

٢-تسهيل الإستجابات (Response Facilitation)

إن ملاحظة سلوك النموذج يؤدي الى تسهيل ظهور إستجابات تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية وتعلمها سابقا فالمتعلم الذي تعلم بعض الإستجابات التعاونية ولم يمارسها يمكن أن يؤديها عندما يلاحظ عدد من المتعلمين منهمكين في سلوك تعاوني(أبوجادو،٢٠٠٠، ص٢٢٥).

٣-كف الإستجابة (Response in Hibition)

ويقصد بها عدم إظهار بعض السلوكيات التي تعلمها مسبقا إذا شاهد النموذج وهو يعاقب على هذه السلوكيات .فمثلا يقل السلوك العدوانى لدى الطلبة إذا شاهدوا

أصدقاءهم يتعرضون للعقاب على سلوكياتهم العدوانية ،ويتجنب الطلبة سلوك الغش إذا شاهدوا أصدقاءهم قد عوقبوا على الغش.

٤-تحرير الإستجابة (ResponseDisinbibition)

ويقصد بهاإظهار سلوكيات عوقبت أو أخفت ،وبشكل متكرر بعد مشاهدة النموذج وهو يعرض هذه السلوكيات دون عواقب سيئه أو غير سارة تقودهم الى العقاب فمثلا: يلاحظ تحرير السلوك في إنتهاك التلاميذ لقواعد النظام المدرسي عندما يلاحظون غيرهم من التلاميذ قد نجحوا في إنتهاك هذه القواعد دون أن تترتب أية آثارسلبية على سلوكهم(أبو حماد،٢٠٠٨،ص٩٠).

إرشادالفئات الخاصة

ويقصد به مساعدة ذوي الإحتياجات الخاصة من الأطفال في النواحي الصحية والنفسية والإجتماعية والتربوية بهدف تمكينهم من التكيف النفسي والمهني والإجتماعي في الحياة. ويتم ذلك من خلال :

١-الإرشاد التربوي من خلال محاولة الكشف عن القدرات الأخرى للأطفال وتنميتها لكي يشعر بتفوقه في مجالات معينةمما يعيد له ثقته بنفسه.

٢-الإرشاد الديني والإجتماعي من خلال تدعيم الإيمان بالله وتقبل الواقع والرضا بقضاء الله وقدره والرفع من إعتبار وتقدير الذات وإعادة تكيفهم مع المجتمع ودمجهم فيه.

٣-خدمات الإرشاد الأسري من خلال توجيه الأسرة الى معرفة كيفية التعامل معه وتزويدها بالمعلومات ومساعدة أفراد العائلة على تقبل حالة الإعاقة وعدم الرفض أو الإهمال للوعي وتحسين نظرتهم وإتجاهاتهم نحوه (بطرس،٢٠١٣،ص٣٤٨-٣٤٩).

وتشيربحيى (٢٠٠٣) الى أهم الأهداف التي يحققه الإرشاد لذوي الإحتياجات الخاصة وأسرههم وهي:

١-توفيرالدعم الإجتماعي والإنفعالي لهم ولأسرههم .

٢-تعليم وتنقيف الفرد وأسرتة من خلال البرامج التدريبية الفرديه والجماعية .

٣-مساعدتهم في علاج المشاكل السلوكية والإنفعالية ومساعدتهم على التكيف الإجتماعي.

٤-المساهمة في تنمية قدراتهم الى أقصى حد ممكن ,وتطوير مهاراتهم الحياتية التي تساعداهم على الإستقلال الى أقصى درجة يستطيعونها.

٥-مساعدة أفراد الأسرة والمحيطين بذوي الإحتياجات الخاصة في تحقيق الفهم الأفضل لمشكلاتهم .

٦-تعريفهم بالمؤسسات التربوية والإجتماعية والصحية التي تخدم أفراد هذه الفئات .

٧-تعريفهم بالمهن المتوفرة في البيئة المحلية وأماكن التدريب المناسبة لهم لتوفير الإستقلال الإقتصادي لذوي الإحتياجات الخاصة ما أمكن ذلك (يحيى،٢٠٠٣).

ومن الجدير بالذكر أن يعرف كل من يتعامل مع فئة ذوي الإحتياجات الخاصة بعض من حاجات هذه الفئة فقدأشار الريموني(٢٠٠٨)الى بعض حاجات التلاميذ من ذوي الحاجات الخاصة وهي:

١-القدرة على تحمل المسؤولية :

هو درجة التحمل إتجاه الأعمال والواجبات المدرسية والمشكلات التي يتعرض لها الطفل ومدى قدرته على أداء تلك الواجبات المدرسية.

٢-المثابرة والإستمرار في العمل :هو درجة الإقبال على العمل المدرسي بعزيمة وإصرار ومثابرة والإستمرار فيه رغم كل التحديات والمعوقات التي يصادفها ومحاولة تخطيها بغية الوصول الى الهدف المنشود.

٣-المنافسة والرغبة في التفوق والإرتقاء:

هو شعور الطفل وحاجته الشديدة والقوية الى الدخول مع الآخرين في منافسة ماعلى هدف معين

من أجل الفوز به والتميز عن الآخرين في التفوق الدراسي أو العمل من أجل الإرتقاء بشكل ونمط الحياة الدراسية الخاصة به بهدف الوصول الى مستوى مميز عن مستويات الآخرين.

٤- القدرة على الإرتقاء:

هو درجة الدقة والنظام وحسن الأداء والتركيز التي يتميز بها الأطفال أثناء إنجاز الأعمال والمهام ،وتساعدهم هذه القدرة على الإنجاز للأعمال الدراسية بشكل جيد وسريع ومنظم وعلى أكمل وجه

٥- الثقة بالنفس واحترام الذات:

هو درجة التقييم التي يشعر بها الأطفال إتجاه أنفسهم وقدراتهم وطاقتهم وإمكاناتهم النفسية والإجتماعية ودرجة التقدير والوعي بالذات نحو أنفسهم (الريموني، ٢٠٠٨، ص٩٢-٩٣) .

الدراسات السابقة(العربية)

١-دراسة السماك (٢٠٠٨)

(الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في مدينة الموصل)

هدفت الدراسة الى ١- التعرف على الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة ٢- مامستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة ٣- ما هو ترتيب عوامل الكفاءة لمعلمي التربية الخاصة على وفق إستجابات العينة ؟ وبلغت عينة الدراسة (١٠٠) معلما ومعلمة من التربية الخاصة .

مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة (إعداد حجاج غانم ٢٠٠٥) وأستخدم الأختبارالتائي لعينة واحدة-معامل إرتباط بيرسون(سبيرمان-براون)والوسط المرجح .وأظهرت نتائج الدراسة: ١-تمتع معلمي التربية الخاصة بمستوى عالي من الكفاءة الذاتية ٢-إن البعد الأسري والمجتمعي لكفاءة المعلم قد حصل على درجة من بين العوامل الستة وهي كفاءة المعلم في توجيه سلوك التلاميذ، الكفاءة المهنية للمعلم ،البعد المدرسي لكفاءة المعلم ،كفاءة المعلم في التعامل مع التلاميذ وآبائهم ،كفاءة المعلم في التغلب على معوقات التدريس .

٢-حجازي(٢٠١٣)

(فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية)

هدفت هذه الدراسة الى (التعرف على مستوى فاعلية الذات ،ومستوى التوافق المهني ، وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية . ومعرفة العلاقة بين الدرجة الكلية والأبعاد للمقاييس الثلاث (فاعلية الذات -التوافق المهني -جودة الأداء)).حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٥) معلمة من معلمات غرف المصادر. وأستخدم

مقياس فاعلية الذات ومقياس التوافق المهني ومقياس جودة الأداء.وأظهرت النتائج:

- إن مستوى فاعلية الذات يزيد عن ٨٠% كمستوى إفتراضي.
- إن مستوى التوافق المهني ومستوى الأداء يقل عن ٨٠% كمستوى إفتراضي.
- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية.وأبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية وأبعاد مقياس التوافق المهني ماعدا التوافق الإجتماعي والدرجة الكلية وأبعاد مقياس جودة الأداء.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية مرتفعات الفاعلية الذاتية ومنخفضات الفاعلية الذاتية على مقياس التوافق المهني ومقياس جودة الأداء.

الدراسات السابقة(الأجنبية)

١-دراسة بولتون(Boulton,2003)

(الكفاءة الذاتية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم ودرجة تقبل الطلبة للمعلم ،ومقدرة المعلمين على تكييف إستراتيجيات التعليم المتبعة والبيئة الصفية)

هدفت الدراسة الى(معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ودرجة تقبل الطلبة للمعلم ،ومقدرة المعلمين على تكييف إستراتيجيات التعليم بمايتناسب مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومعرفة أثر كل من الخبرة ،ومستوى الصف ،والجنس في تكوين فاعلية المعلمين الذاتية).

وتكونت العينة من (١٨٧) معلما من معلمي الصفوف الخمس الأولى في ولاية لويزيانا الأمريكية وأستخدم مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين (لتشانن- مورانوولفول (Tschannen-Moran&Woolfolk, 2001)) وأظهرت الدراسة: -وجود علاقة متوسطة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ومقدرتهم على تكيف إستراتيجيات التعليم الممارسة ومعطيات البيئة الصفية بما يتناسب مع تعلم طلبتهم- وجود علاقة قوية بين مقدرة المعلمين على تكيف إستراتيجيات التعليم مع مدى تقبل الطلبة للمعلمين -لايوجد أثر لخبرة المعلمين ،أو الجنس ،أومستوى الصف الذي يدرسونه على فاعلية المعلمين الذاتية.

٢-دراسة إليزابيث (Elizabeth, 2013)

(التنمية المهنية وإستيعابية المعلمين للكفاءة الذاتية)

هدف البحث الى المعاينة الكمية للعناصر ذات المغزى والمهمة للتنمية المهنية القائمة على الإصلاح وعلاقة هذه العناصر مع الكفاءات الذاتية للمعلمين . تكونت العينة من (٣٨٥) معلم المدارس الإبتدائية في مدارس مقاطعة شرق تينيسي ،من (٧٩) معلم مدرسة إبتدائية وفي (١٤) مدرسة إبتدائية في المقاطعة .واظهرت النتائج

-لايوجد ترابط إحصائي مهم بين درجات الكفاءة الذاتية للمعلمين ومقدار التنمية المهنية المكتملة أثناء السنة الدراسية (٢٠١٣)-وكانت الكفاءة الذاتية للمعلمين أعلى بكثير مما في حالة التلاميذ من (١-١٠)سنة في كل خبرة من خبراتهم في التعليم - ولايوجد فرق كبير بين درجات الكفاءة الذاتي للمعلمين المطلوبين لأخذواحد أو اثنين من كورسات التعليم الخاصة للشهادة الأولية.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

المجتمع الأصلي للبحث :يتكون مجتمع البحث الحالي من(١٧٥) معلما ومعلمة من ذوي الإحتياجات الخاصة موزعين على المدارس المتضمنة صفوف التربية الخاصة ومعاهد ذوي الإحتياجات الخاصة الحكومية والأهلية وتابعين الى وزارتا التربية والعمل في محافظة البصرة.

عينة البحث: بلغت عينة البحث(١٠٠) معلما ومعلمة مثلت عينة التحليل الإحصائي للمقياس.

بناء مقياس الكفاءة الذاتية

أ-خطوات بناء المقياس

لغرض تحقيق هدف البحث الحالي.قامت الباحثتان ببناء مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الإحتياجات الخاصة .بعد مراجعة الأدبيات والمقاييس الدراسات السابقة ،ومحاولة صياغة فقرات الأبعاد وفقا للتعريفات التي أوضحت مفهوم الكفاءة الذاتية وهذه المقاييس هي:

مقياس الكفاءة الذاتية (الناشي٢٠٠٥)

مقياس الكفاءة الذاتية(علي٢٠٠٨)

مقياس الكفاءة الذاتية(الخليلة٢٠١١)

ب-تحديد أبعاد المقياس

وبعد إطلاع الباحثتان على مقاييس الدراسات السابقة تمبناء مقياس الكفاءة الذاتية إعتمادا على ماأشار اليه(باندورا) عن فاعلية الذات، في نظرية التعلم المعرفي الإجتماعي ،فقد تم تحديد ثلاث أبعاد لمقياس الكفاءة الذاتية وهي :

أولا :البعد الإجتماعي :

وتعكس فقرات إدراكات المعلم داخل أطر وسياقات إجتماعية أي تقييم علاقاته الإجتماعية وقدرته على الإختلاط وبناء علاقات سليمة مع زملائه ومع الآخرين.

ثانيا :البعد النفسي :

وتعكس فقراته إدراكات المعلم للحكم على قدراته النفسية عند القيام بعمل معين في ضوء الإستثارة الإنفعالية .

ثالثا :بعد الأداء الوظيفي :

وتعكس فقراته إدراكات المعلم حول أدائه لعمله وثقته في قدراته ومعلوماته العلمية والمعرفية التي يمتلكها وتمكنه من تحقيق المستوى العلمي الذي يرتضيه لتلاميذه ،ويتضمن قسمين (الكفاءة في التفاعل مع التلاميذ ، الكفاءة في الإدارة الصفية) والجدول(١)يوضح ذلك.

الجدول(١)

يوضح أبعاد المقياس وعدد فقراتها

العدد الفقرات	البعد
١ فقرات	١-الإجتماعي
١ فقرات	٢-النفسي
١ فقرات ١ فقرات	٣-بعد الأداء الوظيفي ويتضمن قسمين: أ-الكفاءة في التفاعل مع التلاميذ ب-الكفاءة في الإدارة الصفية

ج-صياغة فقرات المقياس :

قامت الباحثتان بصياغة فقرات المقياس المعد لغرض التحليل الإحصائي والذي يتكون من يتكون من (٤٤)فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة للمقياس وكما تم ذكره سلفا.

الصدق : Validity

ويشمل على الأنواع التالية التي تم إستخدامها في هذا البحث:

١-الصدق الوصفي (Descriptive Validity): ويتضمن نوعين هما

أ- الصدق الظاهري (Face validity) : ويتعلق بالمظهر العام للمقياس من حيث صياغة الفقرات.

ومدى صلاحيتها ، ووضوحها ، ووضوح التعليمات ودقتها ، ومن خلال هذا النوع من الصدق ، أرادت الباحثة التأكد من قدرة أداة البحث في قياس الكفاءة الذاتية للمعلمات ، أي للغرض الذي وضعت من أجله .

ب-الصدق المنطقي (Logical Validity) : لتحقيق هذا النوع من الصدق تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي وعلم النفس وذلك للتأكد من صلاحية التعليمات وصلاحية الفقرات وملائمتها لقياس الكفاءة الذاتية وفقا للتعريف الذي وضعته الباحثة في المقياس وقد أنفق المحكمين على تعديل بعض الفقرات وإستبعاد الفقرات

المكررة ودمج الفقرات المتشابهة وتم إجراء بعض التعديلات على المقياس أيضا كما أعتمدت الباحثة نسبة (٨٠%) فأكثر بوصفها نسبة موافقة على الفقرات. وعليه أصبح المقياس يتألف من (٤٤) فقرة.

الثبات Reliability

وقد تم إيجاد ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرونباخ) على عينة يبلغ عددها (٤٠) معلما ومعلمة من التربية الخاصة وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٨٢%) وتشير هذه النتيجة إلى ثبات عالٍ للمقياس .

التطبيق الإستطلاعي للمقياس

د-وضوح التعليمات والفقرات وحساب الوقت :

تم إجراء تجربة إستطلاعية على عينة تكونت من (٦) معلمين للحكم على وضوح التعليمات والفقرات وملائمة البدائل وحساب الوقت المستغرق للإجابة ، و تم توضيح التعليمات للمعلمين وإعطاء مثال يوضح كيفية الإجابة ، وذلك بإختيار البديل

المناسب الذي يعبر عن الإجابة. وقد تم حساب الوقت المستغرق في الإجابة على مقياس (الكفاءة الذاتية) إذ تراوح ما بين (١٠-٢٠) دقيقة وبمتوسط (١٥) دقيقة.

إيجاد القوة التمييزية :

تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (١٠٠) معلما ومعلمة من حجم المجتمع الأصلي البالغ (١٧٥) معلما ومعلمة من التربية الخاصة , لغرض التحليل الإحصائي للفقرات وإيجاد القوة التمييزية وبأتباع أسلوب المجموعتين المتطرفتين وبأخذ نسبة (٢٧%) وبعد ترتيب الدرجات ترتيبا تنازليا من أعلى درجة الى أدنى درجة ،تم تحديد مجموعتين (٢٧%) عليا و (٢٧%) دنيا وبتطبيق الإختبار التائي (t-test) لعينتين متطرفتين وباستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) حيث عدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية (٢.٠١) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢) مع كل فقرة تبين أن هناك فقرتين غير مميزة وهي (١٤،٣) وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (٤٢) فقرة بعد حذف الفقرتين (١٤،٣) المنخفضة في التمييز، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية بإستعمال أسلوب المجموعتين

المتطرفتين

رقم الفقرة	العليا		الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند .
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٢.٦٢٩٦	٠.٤٩٢١٠	١.٤٠٧٤	٠.٥٠٠٧١	٩.٠٤٦	دالة
٢	٢.٨٨٨٩	٠.٣٢٠٢٦	٢.٠٣٧٠	٠.٨٠٧٧٣	٥.٠٩٤	دالة
٣	٢.٤٠٧٤	٠.٥٧٢٣٩	٢.١٤٨١	٠.٧٦٩٨٠	١.٤٠٤	غيردالة
٤	٢.٩٦٣٠	٠.١٩٢٤٥	١.٤٤٤٤	٠.٦٤٠٥١	١١.٧٩٨	دالة
٥	٢.٧٤٠٧	٠.٤٤٦٥٨	١.٨١٤٨	٠.٧٣٥٧٤	٥.٥٩٠	دالة
٦	٢.٧٠٣٧	٠.٥٤١٧١	١.٣٣٣٣	٠.٤٨٠٣٨	٩.٨٣٥	داله
٧	٢.٧٠٣٧	٠.٤٦٥٣٢	١.٣٧٠٤	٠.٥٦٤٨٨	٩.٤٦٧	داله
٨	٢.٨١٤٨	٠.٤٨٣٣٤	١.٧٠٣٧	٠.٥٤١٧١	٧.٩٥٣	داله
٩	٢.٥١٨٥	٠.٥٠٩١٨	١.٥٥٥٦	٠.٥٧٧٣٥	٦.٥٠٠	داله

بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الإحتياجات الخاصة.....

داله	١١. ١٩٥	٠. ٥٧٧٣٥	١. ٥٥٥٦	٠. ٢٦٦٨٨	٢. ٩٢٥٩	!
داله	٨. ٩٤١	٠. ٥٠٩١٨	١. ٤٨١٥	٠. ٥٢٥٦٩	٢. ٧٤٠٧	١١
داله	٩. ٣٤٧	٠. ٥٠٦٣٧	١. ٥٥٥٦	٠. ٤٨٣٣٤	٢. ٨١٤٨	١٢
داله	٥. ٤٣٠	٠. ٨٠٠٦٤	١. ٨٨٨٩	٠. ٤٥٦٠٥	٢. ٨٥١٩	١٣
غيردالة	١. ٨٠٦	٠. ٧٢٤٠٣	٢. ٢٩٦٣	٠. ٦٢٩٢٩	٢. ٦٢٩٦	١٤
داله	١٠. ٤١٧	٠. ٥٠٩١٨	١. ٤٨١٥	٠. ٤٥٦٠٥	٢. ٨٥١٩	١٥
داله	٦. ٦٨٣	٠. ٥٥٤٧٠	٢. ٠٠٠٠	٠. ٣٦٢٠١	٢. ٨٥١٩	١٦
داله	٤. ٠ ٤٣	١. ٠١٢٧٤	٢. ١١١١	٠. ٢٦٦٨٨	٢. ٩٢٥٩	١٧
داله	١٠. ٧٨٢	٠. ٥٦٤٨٨	١. ٦٢٩٦	٠. ٢٦٦٨٨	٢. ٩٢٥٩	١٨
داله	٩. ١٥٧	٠. ٥٤١٧١	١. ٧٠٣٧	٠. ٣٦٢٠١	٢. ٨٥١٩	١٩
داله	١٠. ١٨٤	٠. ٥٧٩٨١	١. ٤٨١٥	٠. ٤٢٣٦٦	٢. ٨٨٨٩	٢٠
داله	٤. ٥٦٤	٠. ٨٠٧٧٣	٠. ٠٣٧٠	٠. ٤٥٦٠٥	٢. ٨٥١٩	٢١
داله	٩. ٥٥٧	٠. ٦٠٨٥٨	١. ٧٠٣٧	٠. ٢٦٦٨٨	٢. ٩٢٥٩	٢٢
داله	١٠. ٧٨٢	٠. ٥٦٤٨٨	١. ٦٢٩٦	٠. ٢٦٦٨٨	٢. ٩٢٥٩	٢٣
داله	٨. ٥٠٦	٠. ٦٩٧٩٨	١. ٧٧٧٨	٠. ١٩٢٤٥	٢. ٩٦٣٠	٢٤
داله	٥. ٧٨١	٠. ٦٦٢٣٨	١. ٨٥١٩	٠. ٥٥٧٢٦	٢. ٨١٤٨	٢٥
داله	١١. ٩١٢	٠. ٥٥٤٧٠	١. ٣٣٣٣	٠. ٣٦٢٠١	٢. ٨٥١٩	٢٦
داله	٨. ٩٢٨	٠. ٥٦٤٨٨	١. ٦٢٩٦	٠. ٣٩٥٨٥	٢. ٨١٤٨	٢٧
داله	٣. ٤٤٨	٨٠٥٢٩.٠	١. ٧٤٠٧	٠. ٧٥٦٩٨	٢٥٩٣.٢	٢٨
داله	٧. ٢٠٠	٠. ٧١٢١٣	١. ٧٤٠٧	٠. ٤٢٣٦٦	٢. ٨٨٨٩	٢٩
داله	٨. ٩٦٥	٠. ٦٧٩٣٧	١. ٦٦٦٧	٠. ٢٦٦٨٨	٢. ٩٢٥٩	٣٠
داله	١٢. ٤٩٤	٠. ٥٧٢٣٩	١. ٤٠٧٤	٠. ٢٦٦٨٨	٢. ٩٢٥٩	٣١
داله	٧. ٧٥٨	٠. ٥٨٧١٤	١. ٩٦٣٠	٠. ٢٦٦٨٨	٢. ٩٢٥٩	٣٢
داله	٦. ٦٢٩	٠. ٤٩٢١٠	١. ٦٢٩٦	٠. ٥٧٢٣٩	٢. ٥٩٢٦	٣٣
داله	٣. ٥٣٣	٠. ٧٣٣٨٠	٢. ٠٠٠٠	٠. ٥٦٤٨٨	٢. ٦٢٩٦	٣٤
داله	٥. ٤٥٨	٠. ٧٥١٠٧	١. ٧٧٧٨	٠. ٥٢٥٦٩	٢. ٧٤٠٧	٣٥
داله	١١. ٨٨٤	٠. ٤٩٢١٠	١. ٣٧٠٤	٠. ٣٩٥٨٥	٢. ٨١٤٨	٣٦
داله	٨. ٢٨٤	٠. ٥٠٩١٨	١. ٥١٨٥	٠. ٥٤١٧١	٢. ٧٠٣٧	٣٧
داله	٨. ٣٦٠	٠. ٥٧٩٨١	١. ٤٨١٥	٠. ٥٢٥٦٩	٢. ٧٤٠٧	٣٨
داله	٦. ١٨٢	٠. ٦٥٥٩٠	١. ٧٤٠٧	٠. ٥٢٥٦٩	٢. ٧٤٠٧	٣٩
داله	٩. ٣٥٢	٠. ٥٣٣٧٦	١. ٨٥١٩	٠. ٢٦٦٨٨	٢. ٩٢٥٩	٤٠
داله	٤. ٢٦٦	٠. ٥٧٢٣٩	٢. ٤٠٧٤	٠. ٢٦٦٨٨	٢. ٩٢٥٩	٤١
داله	١٠. ٥٦٢	٠. ٤٥٦٠٥	١. ٨٥١٩	٠. ٢٦٦٨٨	٢. ٩٢٥٩	٤٢
داله	٥. ٠٣٨	٠. ٦٢٠١٧	٢. ٣٣٣٣	٠. ١٩٢٤٥	٢. ٩٦٣٠	٤٣

٤٤	٢. ٨٨٨٩	٠. ٤٢٣٦٦	٢. ٥٩٢٦	٠. ٥٠٠٧١	٢. ٣٤٧	داله

تصحيح المقياس

يقصد بها وضع درجة الاستجابة للمفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم جمع الدرجة لإيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات المقياس فقد وضعت ثلاثة بدائل متدرجة للمقياس وهي (تنطبق علي بدرجة كبيرة ، تنطبق علي بدرجة متوسطة ، تنطبق علي بدرجة ضعيفة) وتأخذ البدائل تسلسل الدرجات (١،٢،٣) اذ بلغت أعلى درجة للمقياس (١٢٦) واقل درجة (٤٢) والمتوسط الفرضي للمقياس (٨٤).

-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الإتساق الداخلي)

أستخدم معامل إرتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمستجيب ،وبعد إستحصال النتائج ومقارنة معاملات الإرتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (٢.٠١) عند درجة حرية (٩٩) وبمستوى (٠.٠٥) ،تبين وجود فقرتين غير داله إحصائيا هما (١٤،٣) وهي نفس الفقرات المنخفضة في التمييز ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠. ٣٠٨	٢٣	٠. ٤٩٨
٢	٠. ٥٠٥	٢٤	٠. ٥٠٠
٣	٠. ١٩٥	٢٥	٠. ٥٤٩
٤	٠. ٥٨٦	٢٦	٠. ٦٣٦
٥	٠. ٦٠٨	٢٧	٠. ٤٤٦
٦	٠. ٥٥٩	٢٨	٠. ٣٩٤
٧	٠. ٤٧٨	٢٩	٠. ٤٥٥

٠. ٥١٨	٣٠	٠. ٦٥٢	٨
٠. ٤٧١	٣١	٠. ٥٢٥	٩
٠. ٥٠١	٣٢	٠. ٧٥٤	١٠
٠. ٤٦٧	٣٣	٠. ٦٤٩	١١
٠. ٥٠٣	٣٤	٠. ٤٨٣	١٢
٠. ٦٣٤	٣٥	٠. ٤٤٤	١٣
٠. ٥٩٤	٣٦	٠. ١٦٣	١٤
٠. ٥٥٠	٣٧	٠. ٣٤٣	١٥
٠. ٥٥٩	٣٨	٠. ٣٩٣	١٦
٠. ٥٤٥	٣٩	٥٤٣.٠	١٧
٠. ٥٠٢	٤٠	٠. ٤٦٨	١٨
٠. ٥٩٠	٤١	٠. ٣٠٠	١٩
٠. ٥١٤	٤٢	٠. ٤٨٦	٢٠
٠. ٥٨٨	٤٣	٠. ٣٥٠	٢١
٠. ٤٧٥	٤٤	٠. ٥٠٩	٢٢

-علاقة درجة الفقرة بدرجة البعد(المجال)

يتكون مقياس الكفاءة الذاتية من ثلاث أبعاد رئيسية وقد إستخرجت العلاقة الإرتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه ،وأحتسبت الدرجة الكلية لكل إستمارة من إستمارات المستجيبين البالغ عددها (١٠٠) إستمارة بحسب أبعاد المقياس ،ثم إحتساب معامل إرتباط (بيرسون) بين كل فقرة والمجموع الكلي للبعد الواحد الذي تنتمي له ،وقد كانت معاملات الإرتباط جميعها دالة إحصائيا لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى(٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٩) ، والجدول(٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

معاملات إرتباط درجة الفقرة بدرجة البعد (المجال) للمقياس

معامل الارتباط	أسم البعد المقياس	رقم الفقرة
٠. ٣٠٨	البعد الاجتماعي ١	١
٠. ٥٨٢	٢	٢
٠. ٧٠٨	٦	٣
٠. ٧٤٨	٨	٤
٠. ٥٨٠	١٢	٥
٠. ٥٣٧	١٦	٦
٠. ٤٥٣	١٩	٧
٠. ٥٩٦	٢٤	٨
٠. ٦٠٠	٢٩	٩
٠. ٦١٨	٣٦	١٠
٠. ٦١٦	٣٨	١١
٠. ٤٠٨	٣ البعد النفسي	١
٠. ٥٩٥	٧	٢
٠. ٦١٢	٩	٣
٠. ٧٤٤	١١	٤
٠. ٤٣١	١٤	٥
٠. ٦٠٧	١٧	٦
٠. ٦٢٦	٢٠	٧
٠. ٦٨٦	٣٠	٨
٠. ٦١٣	٣٣	٩
٠. ٧٢٤	٣٧	١٠
٠. ٦٥١	٣٩	١١
٠. ٦٢٥	٣-بعد الأداء الوظيفي: ٤ الكفاءة في التفاعل مع التلاميذ	١
٠. ٧٦٨	١٠	٢
٠. ٤٤١	١٣	٣

٠. ٥٩٥	٢١	٤
٠. ٧٤٠	٢٦	٥
٠. ٥١٧	٢٧	٦
٠. ٥٦٥	٢٨	٧
٠. ٦٧٥	٣٢	٨
٠. ٦٥٩	٤٠	٩
٠. ٦٥٦	٤١	١٠
٠. ٦١٧	٤٣	١١
٠. ٦٤٥	ب-الكفاءة في الإدارة الصفية ٥	١
٠. ٤٤٤	١٥	٢
٠. ٦٦٠	١٨	٣
٠. ٦٩٩	٢٢	٤
٠. ٤٤٢	٢٣	٥
٠. ٥٨٦	٢٥	٦
٠.٦٧٣	٣١	٧
٠. ٥٩٥	٣٤	٨
٠. ٧٣٢	٣٥	٩
٠. ٦٨١	٤٢	١٠
٠. ٦٦٤	٤٤	١١

-علاقة درجة البعد(المجال) بالدرجة الكلية للمقياس :

ويقصد بذلك إستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة للبعد الواحد والدرجة الكلية للمقياس بإستخدام معامل إرتباط بيرسون، وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا لدى مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) ودرجة حرية(٩٩) والجدول(٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

علاقة البعد بالدرجة الكلية للمقياس وبالأبعاد الأخرى

أبعاد المقياس	البعد الاجتماعي	البعد النفسي	الكفاءة في التفاعل مع التلاميذ	الكفاءة في الإدارة الصفية	
البعد الاجتماعي	١. ١٠٠	٠. ٦٣٠	٠. ٥٩٣	٠. ٥٦٨	٨٧٥ ٠.
البعد النفسي	٠. ٦٣٠	١. ١٠٠	٠. ٥٥٤	٠. ٣٥١	٧٤٠ ٠.
الكفاءة في التفاعل مع التلاميذ	٠. ٥٩٣	٠. ٥٥٤	١. ١٠٠	٠. ٥١٨	٨٠٦ ٠.
الكفاءة في الإدارة الصفية	٠. ٥٦٨	٠. ٣٥١	٠. ٥١٨	١. ١٠٠	٧٨٥ ٠.
	٠. ٨٧٥	٠. ٧٤٠	٠. ٨٠٦	٠. ٧٨٥	١٠٠ ١.

الوسائل الإحصائية

١- معامل ارتباط بيرسون. وأستخدم لإيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

٢- اختبار T-Test لعينة مستقلة

وقد استخدم لاختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا وفي إستخراج القوة التمييزية ل فقرات المقياس .

٣- اختبار ألفا كرونباخ :

وقد استخدم لحساب معامل ثبات المقياس.

النتائج

الصيغة النهائية للمقياس

بعد الإنتهاء من إجراءات بناء المقياس وإستخراج الصدق والثبات ،أصبح المقياس بصيغته النهائية مكون من (٤٢)فقرة ، ويمكن الإجابة على الإختبار بوضع علامة (٧) أمام البديل المناسب ،وان أعلى درجة للمستجيب على المقياس (١٢٦) وأقل درجة (٤٢) ،والدرجة التي تحصل عليها المعلمة على المقياس تقيس مستوى كفاءتها الذاتية .

وقد أتضح من خلال التحليل الإحصائي أن المقياس يتمتع بصدق في قياس الخاصية المراد قياسها ،ومطابقة فقرات المقياس لمحتواه وأهدافه ،إذ تحقق ذلك من خلال قدرة فقرات المقياس على التميز بين المستجيبين ،ويتمتع بثبات جيد من خلال المؤشرات التي أستخرجت عن طريق معادلة ألفاكرونباخ .

التوصيات:

- ١-تطبيق المقياس على عينة من معلمات ذوي الإحتياجات الخاصة لقياس مستوى كفاءتهن .
- ٢-إستخدام المقياس الحالي بوصفه أداة لبناء برنامج إرشادي لمعلمات ذوي الإحتياجات الخاصة.

المصادر

- أنجلر،باربرا(١٩٩٠):"مدخل الى نظريات الشخصية"،ترجمة فهدعبدالله بن دليم،الطائف،دارالحارثي للطباعة.
- أبوحماد،ناصرالدين(٢٠٠٨):"الإرشادالنفسي والتوجيهالمهني"،ط١،عمان، دارجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
- أبو جادوا،صالح محمد علي (٢٠٠٧):"سيكولوجية التنشئة الإجتماعية"،ط٦،عمان ،معهدالتربية،دار المسيرة.

- —، (٢٠٠٠) ، علم النفس التربوي ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- بيبي، هدى الحسيني(٢٠٠٠):"المرجع في الإرشاد التربوي الدليل الحديث للمربي والمعلم"، ط١، بيروت، دار أكاديميا.
- بلجون، كوثر جميل سالم(٢٠٠٩):"مناهج وطرق تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة".
- بطرس، حافظ بطرس(٢٠٠٩):"تدريس ذوي صعوبات التعلم"، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بطرس ،حافظ بطرس(٢٠١٣):"إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهـم، ط٣، عمان، دار المسيرة.
- الخالدي، مريم أرشيد(٢٠٠٨):"نظام التربية والتعليم"، ط١، عمان، دار صفاء.
- الختاتنة، سامي محسن(٢٠١١):"علم النفس الإداري"، ط١، مكتبة، كلية العلوم التربوية، عمان، جامعة مؤتة، دار الحامد.
- الدفاعي، كاظم علي هادي(٢٠١٠):"الإرشاد النفسي"، ط١، بغداد، دار الكتب والوثائق.
- الريموني، هيثم يوسف راشد(٢٠٠٨):"أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات"، ط١، عمان، دار الحامد.
- السماك ، إسرائ غانم عبد(٢٠٠٨) ، الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في مدينة الموصل ، مجلة كلية التربية ، جامعة الموصل .
- <http://www.gulfkids.com/vb/show>
- علي ،سكينة(٢٠٠٨):"التوجيه الفني العام للغه الإنكليزية، وزارة التربية.
- العنوم، عدنان يوسف وآخرون(٢٠١١) : "علم النفس التربوي النظرية والتطبيق" ط٣، عمان، دار المسيرة.
- الفراء، فاروق حمدي (١٩٨٥):"إتجاه الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي"، رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- القمش، مصطفى نوري و السعيدة، ناجي منور(٢٠٠٨):"قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة"، ط١، عمان، دار المسيرة.

- المنيزل ،عبدالله فلاح، العتوم، عدنان يوسف(٢٠١٠):"مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية "،ط١،جامعة الشارقة، عمان ،دار إثراء للنشر والتوزيع المياحي
- المياحي ،جعفر عبد كاظم(٢٠١٠):"دوافع السلوك"،ط١،العراق،دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- ملحم، سامي محمد(٢٠١٠):"مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي "،ط٢،عمان،دار المسيرة .
- يحي، خوله أحمد(٢٠٠٣):"إرشاد أسر ذوي الإحتياجات الخاصة"،ط١،الجامعة الأردنية، دار الفكر للطباعة والنشر.
- Bandura, A(1969);Principles of Behavior Modification , Holt,Rinhoreand Winstong New york.
- (1977) :**Self- Efficacy towordAunifying Theory of Behavioralchang**, journal of psychology review, V 84 ,No.2.
- (1986):**Social foundations of thought and action, aocial CognitiveTheory**, Prentice hall.
- (1999):**AsociognitiveAualysis of Substance Abuse**, An Agnatic Perspective, psychological science (No.10).
- Boulton,B.(2003)"An Examination of the Relationship Between theAcceptability and Reported use of Accommodations For sense of Efficacy "Unpublished doctoral Dissertation Louisian state University Louisian.
- Development and ProfessionalElizabeth Lee,(2013) -Inclusion East TennessePerception of Efficacy forTeacher State University.-Lunenburg,Fred(2011)Self_Efficacy in the Workplace :Implications for Motivation and Performance

International Journal of Business and Administration Vol
14, No1.

- Pajares,K(1997)Current direction in Self-Efficacy Research
InM.Maehr&P,R.Pintrish(Eds).Advances in Motivation
and Achievement, Volume 10. Available on line at
Schwarzer(1999) **Social-cognitive predictors of
healthhaviorbe-**:Active Self-Efficacy and coping health
psychology.
- Voelk,K.&MiChael,R.(2004).Academic Performahc and
Cheation:the
Effect of Gender, Age, Education Moderationg Role-
of School Identification and Self-Efficacy. Journal of
Educational Research, 97(3), 115-125. -Zimmerman, B. and
Pons ,m(1989) student Differences in Self-Regulated
Learning Relating Grade ,Sex and Giftedness
to Self-efficacy and Strategy Use Journal of Educational
Psychology P.P.4-24.

جامعة البصرة

مقياس الكفاءة الذاتية في صورة النماذج

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا / الماجستير

أخي المعلم ...أختي المعلمة...

تحية طيبة

بين يديك فقرات تمثل مواقف حياتية مختلفة يرجى الإجابة منك عليها بعد قراءتها بدقة وموضوعية والإجابة عنها بوضع علامة (√) تحت احد البدائل الثلاث الموجودة أمام كل فقرة والتي تشعر إنها تنطبق عليك ،مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة غير صحيحة ،وإن الإجابة الأفضل هي التي تعبر عن واقع حالك. وتذكر أنك كلما كنت أكثر صدقا وموضوعية ،كنت أكثر تعاوناً مع الباحثة .علما إن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة وهي لأغراض البحث العلمي فقط .

ملاحظة /يرجى تدوين المعلومات الموجودة أدناه .

الاسم :

الجنس :

أسم المدرسة أو المعهد:

مع فائق شكري وتقديري لتعاونكم

المشرف

الباحثة

بشينة كاظم شهاب

أ.م.د. أمل عبدالرزاق المنصوري

بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الإحتياجات الخاصة.....

ت	الفقرات	تتطبق علي بدرجه كبيرة	تتطبق علي بدرجه متوسطة	تتطبق علي بدرجه ضعيفة
١	أتعامل مع جميع الناس على أختلافهم بدون تمييز •			
٢	أحرص على إقامة علاقات طيبة مع الآخرين •			
٣ *	أثق بمقدرتي في التعامل مع الأحداث غير المتوقعه •			
٤	أساعد التلاميذ في تطويرمهاراتهم الدراسية •			
٥	أتمكن من السيطرة على السلوك الفوضوي في الصف •			
٦	أحب المشاركة في النشاطات والمناسبات الاجتماعية •			
٧	أتعامل بفاعلية مع أحداث الحياة الضاغطة •			
٨	أشعر بالانتماء للآخرين •			
٩	أسيطرعلى انفعالاتي في مواقف التوتر •			
١٠	أشجع التلاميذ على الأداء الجيد للواجبات المدرسيه •			
١١	أشعر بالرضا عن نفسي وتصرفاتي •			
١٢	أساعد زملائي في بعض الأعمال والنشاطات المفيدة •			
١٣	أتجنب قول عبارات تحمل توقعات سلبية عن التلاميذ •			
١٤ *	أتمكن من اتخاذ قرارات صائبة في حياتي •			
١٥	أشجع التلاميذعلى المشاركة في الأنشطة التي تقيمها المدرسة •			
١٦	أشارك الآخرين همومهم ومشكلاتهم •			
١٧	أطورمهاراتي بما يتلائم مع ذوي الإحتياجات الخاصة •			
١٨	أرحب بالأسئلة الكثيرة والغريبة التي يوجهها تلاميذي •			
١٩	أجيد التصرف في المواقف الاجتماعية المحرجة •			
٢٠	أعبرعن مشاعري وأفكاري بصدق •			
٢١	أقدم أنموذجا حسنا لتوضيح السلوك المقبول أجتماعا لتلاميذي •			
٢٢	أستخدم عبارات التشجيع لأستمرارتعاون التلاميذ في الصف •			
٢٣	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ •			
٢٤	أحترم آراء الآخرين ومشاعرهم •			
٢٥	أتبع أسلوب التشجيع لتحسين مستوى التلاميذ •			

*تشير الى الفقرات المنخفضة في التحليل الإحصائي وقد تم حذفها

بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الإحتياجات الخاصة.....

ت	الفقرات	تتطبق علي درجة كبيرة	تتطبق علي درجة متوسطة	تتطبق علي درجة ضعيفة
٢٦	أركز على نقاط قوة التلاميذ وأعززها لديهم .			
٢٧	أعلم تلاميذي مهارات العناية بالذات .			
٢٨	أساعد التلاميذ في التغلب على الظروف التي تعيق تقدمهم .			
٢٩	أحرص على التواصل مع الآخرين .			
٣٠	أتمكن من تحويل مواقف الفشل والإحباط الى نجاح .			
٣١	أساعد التلاميذ في تكوين تقدير إيجابي للآخرين .			
٣٢	أعبر عن ثقتي بتلاميذي لتشجيعهم على الإستقلالية .			
٣٣	أستطيع تحقيق النجاح في معظم مهماتي الحياتية .			
٣٤	أنتبه مبكرا لدلائل ضعف الفهم لدى التلاميذ .			
٣٥	أوظف حركات جسمي لتوضيح ما أقوله للتلاميذ .			
٣٦	أحظى باحترام وتقدير زملائي في المدرسة .			
٣٧	أتمتع بمقدرتي على التخطيط الذاتي في مجالات حياتي .			
٣٨	أتواصل مع أولياء أمور التلاميذ .			
٣٩	اعتمد على قدراتي الذاتية لمواجهة الصعوبات .			
٤٠	أوظف متطلبات الدروس بما يتلائم مع حاجات التلاميذ الخاصة.			
٤١	أوفر لتلاميذي فرصا للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم .			
٤٢	أساعد التلاميذ في تطوير مهارات الإتصال والتواصل .			
٤٣	أحرص على زيادة دافعية التلاميذ نحو الدراسة والإنجاز .			
٤٤	أتمكن من التعامل مع سلوك التلاميذ غير المقبول في الصف .			

**مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة
الرابعة في كليتي التربية (العلوم الإنسانية-
العلوم الصرفة) في جامعة البصرة**

**أ.م.د نداء محمد باقر الياسري
كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة البصرة**

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الرابعة في كليتي التربية
(العلوم الإنسانية-العلوم الصرفة) في جامعة البصرة

أ.م.د. نداء محمد باقر الياسري

التفكير الناقد ليس خياراً تربوياً، وإنما هو ضرورة تربوية لا غنى عنها ويعزى ذلك إلى جملة من الاعتبارات منها، إن تنمية قدرة التفكير الناقد عند الطلبة تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، ذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير وأن توظيف التفكير يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى، وإلى ربط عناصره بعضها ببعض وهو أحد أهداف التربية المعاصرة التي يقع العبء الأكبر منها على المدرس لتنمية التفكير الناقد فهو من يشجع روح التحري والاستكشاف مما يؤدي إلى توسيع آفاق طلبته المعرفية، وإن أي نقص في أعداد المدرس في هذا المجال سيؤثر بشكل أو بآخر في إعداد الطالب مستقبلاً، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في التدريس الجامعي أن هناك بعض الصعوبات التي يواجهها الطلبة عند إصدار الأحكام والقرارات حول المشكلات والموضوعات، كما لاحظت أن الأسئلة التي يطرحها الطلبة (مدرسو المستقبل) لا تدل على امتلاك مهارة التفكير الناقد حيث تنسم أسئلتهم بالبساطة والسطحية والافتقار لجميع مهارات التفكير الناقد، لذلك أرادت الباحثة الإجابة على عدد من الاسئلة منها:

١. هل يمتلك طلبة الصفوف الرابعة من كليتي التربية , قسمي الرياضيات واللغة العربية مهارات التفكير الناقد.

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) في امتلاك مهارات التفكير الناقد وفق متغير الجنس.

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) في امتلاك مهارات التفكير الناقد وفق متغير التخصص (علمي-إنساني)

أهمية البحث : ان تعلم التفكير الناقد يتضمن توسيع العمليات الفكرية للمرء بالانطلاق إلى رحاب أوسع من المواقف والمفاهيم الموجودة غريزياً، والابتعاد عن الخبرات الحسية البسيطة. وعندما يكون الافراد في أواخر العقد الثاني من العمر، أو في أوائل العشرينات، فإن أنماطهم التفكيرية تستند إلى خبرات حياتية محدودة، وإلى مجموعة بسيطة من القيم والمعتقدات. ومن أكبر التحديات أمام أساتذة الجامعة مساعدة الطلاب في توسيع نطاق خبراتهم وتعريضهم إلى قيم وأنماط مفاهيمية جديدة، ولا شك بأن القدرة على فهم الخبرات الجديدة والدخول إلى فهم إمكانات خارج نطاق ما لدى الفرد من خبرات فورية، تعد عناصر مهمة لتعلم التفكير الناقد. ويميل مايرز إلى الاعتقاد بأن مجرد وصول الطلبة إلى المرحلة الجامعية، يجعلهم قد طوروا قدراتهم في التراجع عن قيمهم ومعتقداتهم، غير إن مجرد الخبرة البسيطة في التعليم الجامعي تبين أن ذلك ليس حقيقياً على الإطلاق فالطالب الجديد الذي يعتقد أن آراء اينشتاين في الزمن ليست صحيحة لمجرد أن تلك الآراء لا تتسجم مع القيم والفرضيات الخاصة بذلك الطالب انما هو يعيش في الواقع في عالم محدود، كما ان الطالب الذي يردد كالبيغاء بعض مفاهيم الرأسمالية ويركز انتقاده الرئيسي للاشتراكية بأنها تشجع الكسل والالتكالية، إنما هو شديد الالتصاق بقيمه ومفاهيمه الخاصة بما لا يسمح له بممارسة الكثير من التفكير الناقد. (مايرز، ١٩٩٣، ٣١) نقلا عن مجلة الاستاذ، النت. إذ أجمع الخبراء المختصون على أن التفكير الناقد:

يؤدي إلى مراقبة تفكير الطلبة، ومن ثم مساعدتهم حتى تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة لأنه يساعدهم في صنع القرارات السليمة وتبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف بالرأي.

كما يكسب الطلبة التعليقات الصحيحة للمواضيع التي تطرح للنقاش وتساعدتهم على تقليل التعليقات الخاطئة (Bayer, 1988:134).

ويحول عملية اكتساب المعرفة من عملية نظرية إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير. (Norris, 1992:40)

ان الهدف في تعليم الطلاب أي موضوع ليس جعلهم مكتبات متقلبة، ولكن جعلهم طلبة مفكرين ومساهمين في اكتساب المعرفة وتوليدها، غير تقليديين وقادرين على التعامل مع المتغيرات المتسارعة المذهلة التي يعيشها العالم اليوم. طلبة لهم القدرة على تحمل المسؤولية والمشاركة السياسية والاجتماعية وإبداء الرأي والمقارنة بين الآراء المختلفة واختيار الرأي الصحيح والتمييز بين الرأي والحقيقة وذلك في ضوء الشواهد والأدلة التي تسانده. وفي ضوء ذلك تتأتى أهمية البحث الحالي من أهمية:

١. قدرة طالب الجامعة على التمييز بين الرأي والحقيقة.

٢. اعداد طلبة كلية التربية (مدرسو المستقبل) إعداداً جيداً في جميع الجوانب والتفكير الناقد هو أحد هذه الجوانب حيث انه اي نقص في اعداد المدرس في هذا المجال سيؤثر بشكل أو بآخر في اعداد الطالب.

٣. الكشف عن علاقة التفكير الناقد في التعليم حيث يهدف التعليم إلى اعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناءً على حقهم في الاختبار الحر. وان هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير (ادوارد، ٢٠٠٠).

٤. توظيف التفكير في التعلم لما له من أثر في تمويل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي تأملي يفضي إلى إتقان أعمق للمحتوى المعرفي وإلى ربط أفضل لعناصره ومحتوياته وقدرته على ممارسته وتطبيقه.

٥. يمكن ان يكون هذا البحث بداية لبحوث مستقبلية من خلال ترقب النتائج التي سيسفر عنها هذا البحث حيث يمكن وضع البرامج المناسبة فيما يتعلق بتحسين برامج التدريب المتبعة في كليات التربية والاستراتيجيات التعليمية التي يتبعها التدريسيين في (كليات التربية) حيث اصبح التفكير الناقد احد اهداف

التربية المعاصرة ويجب تدريس مهاراته والتدريب عليها لبناء شخصية تتسم بالموضوعية ومواطنة فاعلة ومشاركة في المجتمع الديمقراطي.

٦. تظهر أهمية هذا البحث كونه أول دراسة حاولت التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسمي الرياضيات واللغة العربية في كليتي التربية/ جامعة البصرة وباستخدام (مقياس الكبيسي، ٢٠٠٤) المبني على استخدام الرياضيات في القرآن الكريم.

أهداف البحث

١. التعرف على مستوى امتلاك طلبة قسمي الرياضيات واللغة العربية في كليتي التربية (العلوم الإنسانية والعلوم الصرفة) لمهارات التفكير الناقد.

٢. التعرف على الفروق في مهارات التفكير الناقد بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة (٠.٥).

٣. التعرف على الفروق في مهارات التفكير الناقد بين التخصصين العلمي والإنساني متمثلان في قسمي الرياضيات واللغة العربية في كليتي التربية /جامعة البصرة، عند مستوى دلالة (٠.٥).

حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بطلبة قسمي (الرياضيات واللغة العربية) في كليتي التربية (للعلوم الإنسانية والعلوم الصرفة) وللمرحلة الرابعة فقط. وللعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.

تعريف المصطلحات

مفهوم التفكير في البعد اللغوي: مصدراً للفعل الثلاثي (فكر) ويعني إعمال أنماط في الشكل والتفكير: هو اسم التفكير واعتبره البعض التأمل (ابن منظور، ٦٥، ١٩٩٤).

التفكير كمصطلح: هو التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم أو اتخاذ قرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء والقيام بعمل ما (ديبونو، ٢٠٠١، ٤١).

التفكير للباحثة: هو إدراك العقل لمشكلة ما، ويحدد مستواه حسب الحلول المقدمة.

أولاً: التفكير الناقد

١. في اللغة: ورد الفعل (نقداً) في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم واخراج الزيف منها، فنقد الدراهم أي ميّز الذهبية منها، بمعنى اكتشف الزائفة (ابن منظور، ١٩٩٤).

كما ورد تعبير نقد الشعر في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن، أي اظهار المحاسن والعيوب وتنقيته وعزل ما حاد عن الصواب.
(الزغبى، ٢٠٠٣، ص٢) النت: <http://www.altfer.com/vb/t3007.html>

٢. التفكير الناقد: هو القدرة والميل لتحسين تفكير الفرد بشكل نظامي من الذاتية إلى تقويم الشخص لنفسه بشكل موضوعي. (عن النت: Elder&paul)

٣. التفكير الناقد: عملية عقلية لتقويم نتائج التفكير تعتمد على صحة الأدلة وتقييم الأسباب وتطوير الحجج المنطقية (Gunn,1993,p135)

٤. التفكير الناقد: هو ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي ادعاء أو معتقد وذلك من أجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيّمته الحقيقية (سعادة، ٢٠٠٨، ص١٠٣).

ثانياً: مهارات التفكير

مهارات التفكير: عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل مهارة تحديد المشكلة وإيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص أو تقييم الدليل أو الادعاء (عباس، ٢٠٠٤، ص١٨).

مهارات التفكير إجرائياً: وهي مهارات الاستنباط والتفسير والاستنتاج ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج.

ثالثاً: مستوى مهارات التفكير الناقد إجرائياً: هو الدرجة التي حصل عليها المفحوص (الطالب) على الاختبارات الفرعية لمهارات التفكير الناقد على اختبار (الكبيسي، ٢٠٠٤) للتفكير الناقد.

مفهوم التفكير الناقد : يرجع مفهوم التفكير الناقد في اصوله إلى أيام سقراط التي عرفت معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك. وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء. وفي الثمانينات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئاً للمساهمة في حركة اصلاح المدارس والتربية، ومن ثم بدأ علماء النفس المعرفيون والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في اطر معرفية وتربوية لاستغلال القدرات العقلية والإنسانية (عصفور، ١٩٩٩).

ويعد التفكير الناقد احد صور التفكير المهمة؛ فهو يؤدي إلى مجالات الفرد في تفكيره وتبعده عن التمرکز حول الذات والتبعية والاندفاع إلى مجالات واسعة وتشجيع روح البحث والتساؤل والتحري والاكتشاف (الحموي والوهر، ١٩٩٨، ص ١١١).

فالتفكير الناقد في أبسط معانيه هو القدرة على تقدير الحقيقة ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة. وينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها. ويمكن تطبيق هذه المهارات ضمن فئات خمس هي: الاستقراء، الاستنباط، التفسير، التحليل، والتقييم. كما تتضمن قدرة التفكير الناقد تعلم كيف تسأل وما طرق التعليل التي تستخدمها. (نت: منتديات البرمجة اللغوية).

ويعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير المهمة التي تقدمها الدراسات النفسية والتربوية في مجال تحديد القدرات العقلية، وبالرغم من ذلك فإن تحديد طبيعة التفكير الناقد يعد أمراً غاية الصعوبة لتعدد المفاهيم التي قدمتها الدراسات التربوية والنفسية للتفكير الناقد وعدم اتفاق الباحثين على طبيعته وتحديد قدراته وأساليب فهمه (السامرائي، ١٩٩٤، ص ٣٠).

حيث ان تنمية التفكير الناقد ليست بالعملية السهلة، فالتربية تحتاج لتحقيق ذلك تهيئة خبرات وأنشطة تتناسب ومراحل التفكير المختلفة لدى الطلبة. ويعد المدرس واحداً من

المصادر الرئيسية لتنمية التفكير الناقد خاصة بقضايا مجتمعاتهم والتعامل معها بتجرد وموضوعية، ومناقشتها بأسلوب يقوم على فحص الوقائع والتحقق منها بحيث لا يصلون إلى حكم إلا إذا توفرت لهم الأدلة على صحته وسلامته ويستعينون بالمنطق السليم والاستدلال الذي يقبله العقل، فقد أشارت بعض الدراسات كما في دراسة (سميث، ١٩٧٧) إن بعض المعلمين لا يملكون المهارات الأساسية للتفكير الناقد وتتبع أن المعلمين عاجزون عن إيصال هذه المهارات إلى طلابهم في هذا المجال سيؤثر بشكل أو بآخر في أعداد الطالب مستقبلاً (الكبيسي، ٢٠٠٠، ص ٢). في ضوء ذلك، يمكن القول بأن تنمية مهارات التفكير باتت مهمة وضرورية في عالمنا هذا لاعتمادها على المشاركة الفعالة في المجتمع وتكسب المتعلمين التجارب التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة بهدف إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم وأن هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير.

وتتعاظم أهمية تعليم وتعلم التفكير الناقد في هذا البحث إذا ما تناول شريحة مهمة من الطلبة في كلية التربية من قسمي الرياضيات واللغة العربية الذين يؤمل فيهم أن يعلموا في المستقبل أبنائنا كيف يفكرون.

تنمية التفكير الناقد لطلاب الجامعات: حتى يمكن تنمية التفكير الناقد عند طلبة الجامعات فإن ذلك يتطلب عدد من العوامل أهمها:

١. النقد العلمي وعدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقلها الناس.
٢. الابتعاد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة والتعصب لها.
٣. الابتعاد عن أخذ وجهات النظر المتطرفة.
٤. عدم القفز إلى النتائج.
٥. التمسك بالمعاني الموضوعية، وعدم الانقياد للمعاني العاطفية.

(وجيه، ١٩٧٦، ص ٣٧٠)

النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد لطلاب الجامعات

١. اغناء المناهج والكتب المدرسية بمهارات التفكير الناقد.
٢. ادارة نقاشات ومناظرات في مواضيع عامة، حيث يقدم الطلبة آرائهم التي تشمل وجهات نظر مختلفة وتتبنى كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عنها في مواجهة الرأي الآخر.
٣. استخدام لعب الأدوار في القضايا التي تحمل نزاعات ما.
٤. تشجيع الطلبة على حضور الاجتماعات أو مشاهدة برامج التلفاز التي تقدم وجهات نظر مختلفة.
٥. تشجيع الطلبة على الكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم ومناقشة آفة التعصب.
٦. تشجيع الطلبة على تحليل الصحف وإيجاد امثلة على التمييز.
(<http://horooof.com/dirasat/criticalthinking.htm>)

الجديد في التفكير الناقد

اظهرت نتائج الدراسات الحديثة:

١. ان نتائج اختبار الذكاء لا تعبر حقيقة عن مستوى الذكاء، وان هناك الكثير من مظاهر الذكاء تؤثر في التفكير الناقد لا تقيسها اختبارات الذكاء.
٢. اصبح تعليم التفكير الناقد حاجة ملحة وممارسة مهارات التفكير تساعدنا على أن نصبح مفكرين بشكل أفضل.
٣. أن المعلومات الواردة من علم الأعصاب وتشريح الدماغ تشير إلى أن الدماغ يشبه العضلة وكلما استخدمناه اصبح اكثر فاعلية.
٤. إن الاساليب الجديدة في التفاعل مع المعلومات خلال المحاضرات والقراءات والنقاشات الجماعية لتعزيز التعلم والفهم تؤكد ان التفكير الناقد فاعلاً وليس سلبياً.

٥. إن الاهتمامات الشخصية والميول مثل العامل الجمالي والتشويقي، لها الدور
الفاعل في تطوير الاتجاهات اللازمة للتفكير.

٦. زيادة الاهتمام بعمليات التفكير المنطقي تؤدي إلى الاهتمام بمعرفة كيفية
صنع القرارات والاستنتاجات وتوضيح طبيعة مثل هذه القرارات والاستنتاجات.
(Alfaro-lefevre,1995,p13)

مهارات التفكير الناقد

تم ربط مهارات التفكير الناقد في إطار المنطق مع ميل السنوات الأخيرة بربطه في
إطار حل المشكلات. وقد اختلفت وجهات النظر في تحديد المهارات المتضمنة في
التفكير الناقد وعن كيفية تعريفها ولكنهم جميعاً يتفقون أن عناصره متعددة جداً وأن
التقديرات تتراوح من عدة عشرات إلى عدة مئات وذلك بناءً على الطريقة التي يتم
بموجبها تعريف كل مهارة. (مايرز، ١٩٩٣، ص٢)، ومنها ما يأتي:

١. مجموعة من الوقائع والمشاهدات ازاء موضوع خارجي سواء أكان حادثة أو
موقفاً ما.

٢. توخي الدقة في جمع الحقائق والبيانات كأن يكون الاعتماد فيها على أكثر
من مصدر.

٣. النقد بإطار مرجعي في المناقشة والموازنة.

٤. أن تجري موازنة عناصر الموقف بعيداً عن التحيز والآراء السابقة
والمعتقدات.

٥. استخلاص النتائج من المقدمة بطريقة تخضع لأصول المنطق وقواعد
الاستدلال العلمي.

٦. يتم تقييم الموضوع داخل إطاره الخاص.

(العلواني، ١٩٩٩، ص٣٥)

٧. التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير
المرتبطة بها.

٨. تحديد مصداقية مصادر المعلومات.
 ٩. تحديد قوة البرهان أو الادعاء.
 ١٠. اتخاذ القرارات السليمة ذات الصلة بالموضوع وتهيئة الظروف الملائمة لتطبيقها. والتنبؤ بما يترتب على القرارات والحلول.
- (وليم وعزو، ٢٠٠٣، ٥٤-٥٥).
- وتضمنت قائمة (Watson-Glasser, 1991) خمس مهارات للتفكير الناقد، هي:
١. معرفة الافتراضات أو المسلمات
 ٢. التفسير
 ٣. تقويم الحجج
 ٤. كشف المغالطات
 ٥. الاستدلال

(Watson&Glasser, 1991, p120)

بينما يحدد (Ennis, 1985) الذي يعد أحد قادة حركة التفكير الناقد المشار إليه في (علي، ٢٠٠٤: ١٩) اثني عشر مهارة، وهي:

١. فهم معنى العبارة.
٢. الحكم بوجود غموض في الاستدلال.
٣. الحكم فيما إذا كانت متناقضة.
٤. الحكم فيما إذا كانت النتيجة بالضرورة.
٥. الحكم فيما إذا كانت العبارة محددة بوضوح
٦. الحكم فيما إذا كانت العبارة تطبق مبدئياً.
٧. الحكم فيما إذا كانت المشاهدة موثقة.
٨. الحكم فيما إذا كانت النتيجة مبررة بقدر كاف.
٩. الحكم فيما إذا كانت المشكلة معرفة.
١٠. الحكم فيما إذا كان الشيء عبارة عن افتراض

١١. الحكم فيما إذا كان التعريف محدداً بدقة.

١٢. الحكم فيما إذا كانت العبارة نصاً مقبولاً .

(أما القيسي وهند، ٢٠٠٠) نقلاً عن (Beyer) فقد حدد مهارات التفكير الناقد بعشر
مهارات:

١. التمييز بين الحقائق التي يمكن اثباتها أو التحقق من صحتها وبين المزاعم
الذاتية.

٢. التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع والتي
تقحم في الموضوع ولا ترتبط به.

٣. تحديد مصداقية المعلومات.

٤. تحديد الدقة الحقيقية للرواية أو الخبر.

٥. التعرف على الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.

٦. تحري التحيز أو التحامل.

٧. التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من
المقدمات أو الوقائع.

٨. التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.

٩. التعرف على المغالطات المنطقية.

١٠. تحديد درجة قوة البرهان والادعاء.

(القيسي وهند، ٢٠٠٠، ص ٨١).

وقد حدد الكبيسي مهارات خمس هي: الاستنباط، التغيير، الاستنتاج، معرفة
الافتراضات، تقويم الحجج.

وقد وجدت الباحثة إن جميع القوائم تضمنت مهارة تحديد الفرضيات، والاستنباط
والاستنتاج وتقويم الحجج والتفسير. ويلاحظ أن المهارات التي اقترحها
(الكبيسي، ٢٠٠٠) تمثل كل هذه المهارات، لذا فإن الباحثة اعتمدت هذه المهارات وهذه

الاختبارات بالرغم من تعدد الاختبارات مثل اختبار: (Ennis,195) و (Kneedler,1986) و (Udall&daniels,1991) و (Watson&glasser,1991).

وقد اطلعت الباحثة على بحوث عربية منها:

١. دراسة سرحان، ٢٠٠٠ : (مدى امتلاك مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بحل المشكلات أو المستوى الدراسي والجنس حيث تكونت العينة من (١٩٩) طالب وطالبة من الجامعات الفلسطينية.

(الخليل وبيت لحم وبيير زين والبخاخ) تم تطبيق مقياس حل المشكلات واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين أفراد عينة في مستوى مهارات التفكير الناقد حيث توزعوا على ثلاثة مستويات اذ شكل المستوى المرتفع ما نسبته (٧٤.٤%) والمستوى المتوسط (٣٤%) في حين شكل المستوى (٦٩.٢%) كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الجنس في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية.

٢. دراسة مرعي ونوفل، ٢٠٠٦: (مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الانروا))

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعة (الانروا) حيث تكون البحث من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (٥١٠) طالباً وطالبة يمثلون المستويات الدراسية الاربعة ولتحقيق الهدف الرئيسي للبحث استخدم الباحث اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠) بعد التحقق من خصائصه السيكمترية، والتي اعتبرت مناسبة لغايات البحث العلمي. اظهرت نتائج البحث ان درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد بـ(٨٠) كما أظهرت نتائج البحث فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الاناث لصالح طلاب

السنة الأولى والثانية. ودلت النتائج أيضاً على وجود علاقة ايجابية بين معدل شهادة الدرجة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء والاستدلال والتقييم.

٣. دراسة النبهاني، ٢٠٠٩ : (مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في عمان)

هدف البحث الى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان، تكونت عينة البحث من (٣٣٢) طالباً وطالبة من طلبة برنامجي التصميم ودراسات الاتصال وتم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠) وذلك بعد التحقق من خصائصه السيكمترية وظهرت نتائج البحث ان درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدده البحث بـ(٨٠%) كما كشفت النتائج أيضاً عن فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولم تكشف نتائج البحث عن فروق دالة احصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد ككل تعزى لمتغير الاختصاص. أما على مستوى المهارات الفرعية فقد كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائية في مهارتي الاستقراء والتقييم ولصالح طلبة دراسات الاتصال.

وكذلك اطلعت الباحثة على دراسات أجنبية منها:

• دراسة Forisha-thiel,1984 (العلاقة بين التفكير الناقد ومجموعة من المتغيرات) (العوامل الشخصية والأساليب المعرفية)

تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) طالباً وطالبة من المتخرجين في (علم النفس التربوي) وقد استخدم اختبار Cornell critical thinking hgfpeg test لقياس التفكير الناقد. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائية بينا لقدرة على التفكير الناقد ومستوى الجزمية في الرأي.

• دراسة لي Lee,1998 (التفكير الناقد للألفية الجديدة ضرورة العملية التعليمية)

حيث بينت الدراسة ان الهدف الرئيسي للعملية هو العمل على اعداد الطلبة ليصبحوا اكثر قدرة على التفكير لطريقة ناقدة، والقراءة بطريقة ناقدة، وذلك بهدف الدخول في الالفية الجديدة وتؤكد الدراسة أيضاً على دور الجامعات في تفعيل حلقات البحث العلمي وتنظيم ورش العمل التي تهتم برجع الاعداد النظرية والعملية لتعليم عمليات التفكير التحليلي الناقد، وبينت الدراسة إن المناهج الجامعية تنتمي الى الفهم الناقد من خلال تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف في المجال المعرفي وكذلك من خلال التفكير التباعدي وأنواع اخرى من المناقشات والبراهين والأفكار الخاطئة.

مما تقدم من الدراسات فإن الباحثة استفادت من أهدافها وأساليب جميع البيانات فيها واختيار العينات والوسائل الإحصائية المتبعة، فمن ناحية الأهداف، فإن كل الدراسات هدفت إلى التعرف على مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الكليات.

اختلفت مع دراسة المرعي ونوفل في نوع المتغير حيث اخذت هذه الدراسة متغير نوع الشهادة التي جاء بها الطالب إلى كلية التربية علمي أم أدبي في حيث تشابهت مع الدراسات الاخرى في متغير الجنس والمرحلة الدراسية.

اختلفت في العينة حيث كان عدد عينة البحث (١٦٠) طالباً وطالبة في حين كانت عينة الدراسات تتراوح من (١٣٢-٥١٠).

تشابهت مع الدراسات الاخرى في بعض الوسائل الاحصائية كالوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي واختلفت مع الدراسات السابقة في استخدام مقياس (الكبيسي، ٢٠٠٤) خصوصاً إن مقياس الكبيسي يربط الرياضيات في القرآن الكريم في حين استخدمت الدراسات مقياس (كاليفورنيا) لقياس التفكير الناقد في اصداراته المختلفة. وبعد اجراء تعديلات عليه ليناسب البيئات التي طبق بها، من جانب آخر، أثبتت نتائج الدراسات وجود ضعف في مستويات التفكير الناقد لدى الطلبة بصورة عامة ووجود فروق لصالح الاناث في بعض المهارات وهذا ما ينطبق مع الدراسة الحالية التي اثبتت وجود ضعف بصورة عامة ووجود فروق في بعض المهارات لصالح

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الرابعة في كليتي التربية (العلوم الإنسانية-العلوم الصرفة) في جامعة البصرة

الاناث. واختلفت مع الدراسات السابقة في كونها الدراسة الوحيدة التي طبقت على طلبة كليتي التربية للعلوم الإنسانية والعلوم الصرفة لأقسام الرياضيات واللغة العربية. ولتحقيق أهداف البحث فقد اتبع المنهج الوصفي الذي يتم من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها.

مجتمع البحث الحالي : يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الرابعة لكليتي التربية (العلوم الإنسانية) والبالغ عددهم (٤٩٧) ما عدا قسم علوم القرآن لحدائثة القسم. والتربية للعلوم الصرفة والبالغ عددهم (٣٠٣) طالب وطالبة وجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع البحث الحالي

(طلبة المرحلة الرابعة في أقسام الرياضيات واللغة العربية)

المجموع	المرحلة الرابعة		القسم	ت	الكلية
	الاناث	الذكور			
٩٦	٦٩	٢٧	التاريخ	٠١	التربية للعلوم الإنسانية
٩٧	٧١	٢٦	الجغرافية	٠٢	
١٢١	٩٩	٢٢	اللغة العربية	٠٣	
٥٥	٤٤	١١	الارشاد التربوي	٠٤	
٤٧	٣١	١٦	علم النفس التربوي	٠٥	
٨١	٦٧	١٤	اللغة الانكليزية	٠٦	
١٢١	٩٩	٢٢	اللغة العربية	٠٧	
٤٧	٣٧	١٠	الرياضيات	٠٨	التربية للعلوم الصرفة
٤٧	٤٤	٣	الحاسبات	٠٩	
٧١	٥٣	١٨	الفيزياء	٠١٠	
٧٨	٥١	٢٧	الكيمياء	٠١١	
٦٠	٥٣	٧	البايولوجي	٠١٢	

عينة البحث

بعد تحديد مجتمع البحث تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية قسمي (الرياضيات واللغة العربية) لكون الاختبار يربط الرياضيات بالقرآن الكريم وقسم الرياضيات واللغة العربية هما الاختصاصان اللذان يستطيع (اختبار الكبيسي يقيس قدراتهم على التفكير الناقد) حيث بلغت عينة البحث الأساسية (١٦٠) طالباً وطالبة وهما طلبة قسم الرياضيات والبالغ عددهم (٤٣) طالباً وطالبة من كلية التربية للعلوم الصرفة بالرغم من ان عددهم (٤٧) ولكن لوجود نقص أربع استمارات وطلبة قسم اللغة العربية والبالغ عددهم (١١٧) طالباً وطالبة إذ كان من المفترض ان يكون عددهم (١٢١) فبسبب غياب أربع طلبة وكما موضح في جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة البحث الحالي

(طلبة المرحلة الرابعة في أقسام الرياضيات واللغة العربية)

ت	الكلية	القسم	المرحلة الرابعة		المجموع الكلي	% من عينة البحث
			الذكور	الإناث		
١.	العلوم الإنسانية	اللغة العربية	٢١	٩٦	١١٧	٧٣%
٢.	العلوم الصرفة	الرياضيات	٨	٣٥	٤٣	٢٧%
	المجموع		٢٩	١٣١	١٦٠	١٠٠%

يشير جدول رقم (٢) إلى عينة البحث موزعة حسب متغير القسم والجنس. وكانت العينة تمثل (٢٠%) من مجتمع البحث. وهذا يعني انه يمثل اعتماد استجابات افراد العينة في تحقيق أهداف البحث الحالي وتطبيق النتائج التي سيتم التوصل إليها على المجتمع الكلي.

أداة البحث

اختبار الكبيسي ٢٠٠٤ للتفكير الناقد

يتطلب تحقيق البحث الحالي ايجاد اختبار للتفكير الناقد فكان من الضروري:

١. توزيع استبيان مغلق على عينة البحث يحتوي على اختبار (التفكير الناقد). لذلك تبنت الباحثة اختبار التفكير الناقد لعبد الواحد الكبيسي (٢٠٠٤). وكان الاختبار يحتوي على خمس مجالات وكل مجال يحتوي على ثمانية فقرات. وكل فقرة أمامها ثلاث خيارات، وللبعض منها خيارين صحيحين.

مواصفات المقياس

إن اختبار الكبيسي هو اختبار يربط الرياضيات في القرآن الكريم، وأوجد له الباحث (الكبيسي) كل أنواع الصدق وبلغت معاملات صعوبته بين (٩٢-١٨) وتشير الأدبيات أن الفقرات تكون صالحة اذا كانت معامل السهولة والصعوبة محصور بين (٠.٨٠-٠.٢٠) وبهذا حذف الباحث الفقرات التي تجاوزت المدى (٢فقرة) من الاستنباط و(٢فقرة) من تقويم الحجج، وقد بلغت معاملات التمييز للفقرات ما بين (٠.٧٣-٠.١٧) وتعد المصادر ان معامل التمييز يكون مقبولاً إذا كان أكثر من (٠.٢٠). (ميخائيل، ١٩٩٦، ص١٠). وبهذا عدت فقرتين من تقويم الحجج غير جيدة فحذفت .

ولكون المدة بين بناء الاختبار ووقت استخدامه من الباحثة لا يتجاوز ال(١٠) سنوات، ولان الاختبار ايات من القرآن الكريم باقية مع الزمن ، لذلك لا يستوجب ايجاد مواصفات اخرى.

تصحيح الاختبار

أي الحصول على الدرجة الكلية النهائية للمستجيبين، وذلك من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها كل طالب وطالبة من إجابته على فقرات الأداة، وقد أعطيت قيم الدرجات من (١-٠) (١.١/٢) لهذه البدائل وقد تراوحت درجات المستجيبين ما بين (٣٤-٥) بينما تنحصر الدرجة النظرية ما بين (٥١-٠) درجة.

الوثبات :

الوثبات من المفاهيم الاساسية في القياس التي يتوجب توافرها في المقياس كي يكون صالحاً للاستخدام، فالمقياس الثابت يعني أن نتائجه لا تتغير بالنسبة لما يقيسه. (عبد النور، ب.ت، ص٣٠٧) (نقلا عن الكيم، ٢٠١٢، ص٣٢٠).

وهو من الشروط التي ينبغي توافرها في الادوات المستخدمة في البحوث (الامام وآخرون، ١٩٩٩، ص١٤٥) فالأداة يجب أن تتصف بالوثبات لكي يعتمد عليها، وصحة المقياس تعتمد على مدى ثبات نتائجه وصدقها. (السيد، ١٩٧١، ص٤١٣). وقد اختارت الباحثة ثلاثين طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية البسيطة لحساب الوثبات وبطريقة اعادة الاختبار بلغ معامل ارتباط بيرسون على التوالي (٧٧) الافتراضات، و(٧٥) الاستتباط (٧٨) الاستنتاج (٧٩) التفسير (٧٦) تقييم الحجج. وقد بلغ معامل الارتباط الكلي (٧٧).

الوسائل الاحصائية المستخدمة :

الوسط الحسابي

الانحراف المعياري

الوسط الفرضي

الاختبار التائي لعينة واحدة

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد

معامل ارتباط بيرسون

وباستخدام البرنامج الإحصائي spss

التطبيق النهائي للاختبار : بعد الخطوات السابقة كان لابد من تطبيق الاختبار على عينة البحث البالغة (١٦٠) طالباً وطالبة، حيث قامت الباحثة بتطبيق هذا الاختبار بنفسها على طلبة المرحلة الرابعة في قسمي الرياضيات في كلية التربية للعلوم الصرفة، واللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية، حيث امتد تطبيقها على مدى

(٧ أيام). وبعد ذلك تمت عملية تصحيحها على وفق الميزان المشار إليه أعلاه (١-٠) وفي بعض الفقرات التي تكون فيها إجابة صحيحة وإجابة ناقصة وإجابة خاطئة يكون الميزان (١.١/٢.٠).

ولأجل تحقيق الهدف الأول للبحث: هو التعرف على مدى امتلاك طلبة كليتي التربية متمثلين في قسمي الرياضيات واللغة العربية لمهارات التفكير الناقد:- قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على مستوى التفكير الناقد بمجالاته المختلفة مقارنة بالأوساط الفرضية للمقياس وجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على مستوى التفكير الناقد بمجالاته المختلفة مقارنة بالأوساط الفرضية للمقياس

الدالة الاحصائية (٠.٠٥)	القيمة التائية المحسوبة	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	ن = ١٦٠ الوسط الحسابي	مجالات مقياس التفكير الناقد
	٠.٠٢٦	٤	٢.٩٨	٣,٧	الاستنباط
	٠.٠١٣٤	٤	٢.٩٤	٣.٥	التفسير
	٠,٠٥٩٨	٤	١.٩٨	٥.٥	الاستنتاج
	٠,٠١٢٢	٤	٣.٢٢	٤.٥	معرفة الافتراضات
	٠.٠٨١٠	٤	١.٩٥	٢	تقويم الحجج
	٠.٠٢٤٨٧	٢٠	٥.٧٢	١٨.٢	المقياس بالجملة

عند النظر إلى جدول رقم (٣) نجد الآتي:

الوسط الحسابي لمهارة الاستنباط (٣) وانحراف معياري (٢.٩٨) في حين بلغ الوسط الفرضي (٤) ولأجل التعرف على دلالة الفرق بين الوسطين فقد تم تطبيق الاختبار

التائي لعينة واحدة فكانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠.٠٢٦) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨٠) عند درجة حرية (١٥٩) وبمستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني ان الفرق غير دال إحصائياً, أي يوجد ضعف واضح لدى طلبة قسمي الرياضيات واللغة العربية في هذه المهارة ,وهذا يشكل خطراً واضحاً وصريحاً على مستقبل العملية التعليمية ويزداد هذا الخطر اذا عرفنا ان هؤلاء يمثلون شريحة مهمة من مدرسين المستقبل الذي تعتمد عليهم الاجيال ونهوض البلد. وقد تفسر الباحثة ذلك إلى عدم وجود طرق تدريس يعتمدونها الاساتذة تضع الطالب في مواقف يستطيع استنباط الحقائق والمعلومات باستخدام الادلة والبراهين خاصة ان المشكلة في تفكير نسبة كبيرة من الطلبة لا تكمن في عدم استخدامهم الاستنباط بل في استخدامهم له استخدام خاطئ. أما بالنسبة لمهارة التفسير فنجد أيضاً أن الفرق غير دال احصائياً أيضاً حيث كانت القيمة التائية المحسوبة أقل من الجدولية بدرجة حرية (١٥٩) عند مستوى (٠.٠٥) حيث كانت الجدولية (١,٩٨٠) وهذا يعني وجود ضعف أيضاً في هذه المهارة ,على المسؤولين في العملية التعليمية في كليتي التربية الانتباه إلى هذا الأمر, أما بالنسبة لمهارة الاستنتاج فقد كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠.٠٥٩٨) وهي اصغر من القيمة الجدولية بدرجة حرية (١٥٩) للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث كانت التاء الجدولية تساوي (١,٩٨٠) وهذا يعني ان اكثر طلبة كليتي التربية غير قادرين على خلق او تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية, أو لديهم ضعف في فحص الدليل والتوصل إلى الاستنتاج الصحيح وقد يعود هذا إلى ضعف في المنهج ومكوناته وخاصة طريقة وأسلوب التدريس.

اما بالنسبة لنتائج المقياس بأكمله لمهارات التفكير الناقد فقد بلغ الوسط الحسابي (١٨.٢) وبانحراف معياري (٥.٧٢) في حين بلغ الوسط الفرضي (٢٠) وللتعرف على دلالة ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الوسط الحسابي الكلي والوسط الفرضي, تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة فكانت القيمة التائية المحسوبة (

(٠,٠٢٤) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١ ٩٨٠), عند درجة حرية (١٥٩) وبمستوى دلالة (٠,٠٥), وهذا يشير الى ضعف مستوى طلبة كليتي التربية متمثلين بقسمي الرياضيات واللغة العربية) بمهارات التفكير الناقد, تعزیه الباحثة الى تصميم المناهج أي (مكونات المناهج) ابتداءً من الأهداف إلى التقويم, حيث أن المناهج لا تشجع على التفكير الناقد بما فيها عدم استخدام التدريسيين لمهارات التفكير الناقد في المواقف التعليمية وتزداد الحالة سوءاً اذا كانت مهارات التفكير الناقد لا يدركها بعض التدريسيين فكيف بإيصالها إلى الطلبة. وهذا يتفق مع دراسة مرعي ونوفل, ٢٠١٣, ودراسة العبدلات, ٢٠٠٣, ودراسة عفانة, ١٩٩٨,

فيما يخص الهدف الثاني: وهو التعرف على ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس:

لقد بلغ الوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الذكور في مهارة الاستنباط (٣) وبانحراف معياري قدره (٢.٣٠) في حين بلغ الوسط الحسابي لأفراد عينة الإناث في نفس المهارة (٣.١) وبانحراف معياري (١.٦٤) وللتعرف على دلالة الفرق بين هذه الوسطين الحسابيين, فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد, فكانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٢٧٩) وبدرجة حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥). وكما يتضح في جدول رقم (٤).

ج دول رقم (٤)

نتائج الاختبار التائي للتعرف على التفكير الناقد بين أفراد العينة تبعاً لمتغير

الجنس(الذكور-الاناث)

المهارات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٥)
	الذكور ن=٢٩		الاناث ن=١٣١			
الاستنباط	٣	٢.٣١	٣.١	١.٦٤	٠.٢٧٩٨٥	
التفسير	٣.٥	١.٨١	٣	١.٧٥	١.١٤١٩٢	
الاستنتاج	٣.٢	١.٢	٥.٥	٢.٢٧	٥.٩٢٦	
معرفة الافتراضات	٣.٥	١.٦٧	٢.٥	١.٩٨	٦.٤٩٣٥	
تقويم الحجج	٣.٥	١.٧٢	٣.٨	١.٤٥	٠.٩٩٦٦	
الكلي	١٨,١٤	٣.١٥٤	٩.٠٢	٤.١٥٧	١.٧٠٣	

وتشير هذه النتيجة الى عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين هذه الوسطين الحسابيين في مهارة الاستنباط ,ويعزى سبب هذه النتيجة إلى عدم وجود استراتيجيات يعتمدها التدريسيين تضع الطالب في مواقف يستطيع استنباط الحقائق والمعلومات باستخدام الادلة والبراهين. من جانب آخر إن الذكور والاناث يتعرضون لمنهج واحد يتكون من أهداف ومحتوى وطريقة ووسيلة تعليمية وتقويم, وعدم قدرتهم على معالجة المعلومات والحقائق المتوفرة و عدم قدرتهم على التوصل إلى نتيجة مختلفة أو ضمنية من معلومات سابقة يتطلب اعادة النظر في ما يتعرضون له من مناهج غير قادرة على تطوير هذه المهارة لديهم.

أما بالنسبة لمهارة التفسير فقد بلغ الوسط الحسابي (٣.٥) لدرجات أفراد عينة الذكور (٣.٥) وبانحراف معياري قدره (١.٨١) في حين بلغ الوسط الحسابي لأفراد عينة الإناث (٣) وبانحراف معياري (١.٧٥).

وللتعرف على دلالة الفرق بين الوسطين الحسابيين فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد فكانت القيمة التائية المحسوبة (١.٧٤١) وهي أصغر من الجدولية البالغة (١.٩٨) عند درجة حرية (١٥٨) وبمستوى دلالة (٠.٠٥) وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارة التفسير.

ويعزى سبب هذه النتيجة الى نفس ما ذكر في تفسير نتيجة الضعف في مهارة الاستنباط إلى ضعف في تطبيق استراتيجيات التدريس وما يثبت ذلك هو ان الذكور والإناث متساوون في نسبة الضعف وهذا ما اثبتته العديد من الدراسات مثل دراسة (العدلات, ٢٠٠٣) (ودراسة عفانة, ١٩٩٨).

أما بالنسبة لمهارة الاستنتاج فقد بلغ الوسط الحسابي لأفراد عينة الذكور (٣) وبانحراف معياري قدره (١.٦٧) أما بالنسبة لأفراد عينة الإناث فقد بلغ الوسط الحسابي (٥.٥) وبانحراف معياري مقداره (٢.٢٧) وللتعرف على دلالة الفرق بين الوسطين الحسابيين فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد فكانت القيمة التائية المحسوبة (٥.٩٢٦) وهي اكبر من الجدولية البالغة (١.٩٨٠) عند درجة حرية (١٥٨) وبمستوى دلالة (٠.٠٥) وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى ان الاناث اكثر صبراً ودقة ورغبة في الوصول الى الاستنتاج الصحيح على عكس الذكور الذين تقتصر هذه المهارة وهذا يتفق مع دراسة (الحلفاوي, ١٩٩٧) وتختلف مع دراسة (مرعي ونوفل ٢٠٠٧). أما بالنسبة لمهارة معرفة الافتراضات, فقد بلغ الوسط الحسابي لعينة الذكور (٣.٥) وبانحراف معياري (١.٦٧) في حين بلغ الوسط الحسابي للإناث (٢,٥) وبانحراف معياري (١.٩٨) وللتعرف على دلالة الفروق بين

الوسطيين الحسابيين فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد، فكانت القيمة التائية المحسوبة (٦.٤٩٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨٠) عند درجة حرية (١٥٨) وبمستوى دلالة (٠.٠٥) وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور. وهو ما يعني ان الذكور هم الاكثر سلبية في عدم امتلاكهم لهذه المهارة وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة بما يأتي: ان العقل قد توجد به خرافات وأساطير وخبرات سلبية وأحياناً هواجس وغالباً ثقافات سائدة وقد توجد فيه الافكار والنظريات العلمية والخبرات الايجابية وقد تكون لعبت عناصر كثيرة في صياغة الافكار وصبها في الادمغة منذ الطفولة. لذلك لابد من تكوين العقلية العلمية وهذا يعتمد على المنهج بكل مكوناته ابتداءً من أهدافه ومروراً بمحتواه وإستراتيجية المدرس وانتهاءً بالتقويم وتصحيح الاعوجاج. وان عدم قدرة الطلبة على معرفة الافتراضات هذا دليل على ضعف هذا المنهج. أما بالنسبة لتفوق الذكور على الاناث بنسبة السلبية فهذا لا يعني شيئاً؛ قد تكون الاناث تتفوق على الذكور في هذا الجانب بسبب التركيب البايولوجي، أما بالنسبة للضعف فهو يعود إلى ضعف استخدام التفكير والتفكير الناقد في التدريس والاعتماد فقط على التلقين وهذا هو السبب الرئيسي في الضعف الموجود لدى الطلاب والطالبات في كل مهارة من المهارات.

أما بالنسبة لمهارة تقويم الحجج فقد بلغ الوسط الحسابي لعينة الذكور (٣.٥) وبانحراف معياري (١.٧٢) في حين بلغ الوسط الحسابي للإناث (٣.٨) وبانحراف معياري قدره (١.٤٥) وللتعرف على دلالة الفرق بين الوسطيين الحسابيين فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد فكانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠.١٩٩٦). وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨٠) عند درجة حرية (١٥٨) وبمستوى دلالة (٠.٠٥).

وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارة تقويم الحجج، وهذا يعني أن الضعف موجود لدى كلا العينتين الذكور والاناث، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان الطلبة يتعرضون لمنهج واحد بكل مكوناته لذلك

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الرابعة في كليتي التربية (العلوم الإنسانية-العلوم الصرفة) في جامعة البصرة

فإن هذا المنهج قد فشل في تكوين قدرات تفكيرية لدى الطلبة (الذكور - والإناث) مما جعلهم غير قادرين على تقويم ودحض الحجج بحجج أخرى. أما بالنسبة للمهارات مجتمعة فقد بلغت قيمة تاء المحسوبة (١.٧٠٣) وهي أصغر من قيمة تاء الجدولية البالغة (١.٩٨٠).

وهذا يثبت ما فسرناه سابقاً من الضعف في المناهج ابتداءً من الاهداف ومروراً بالمحتوى وبالطريقة والوسائل والأنشطة وانتهاءً بالتقويم مما يدعو الجهات المنفذة والمخططة الى اعادة النظر والتركيز على هذه المهارات في المواقف التعليمية في التخطيط والتنفيذ، لأن التفكير لا يوظف داخل مواقف في داخل قاعة الدرس اضافة الى عدم امتلاك مقررات خاصة بالتفكير.

أما بالنسبة لنتائج الهدف الثالث: فقد كانت نتائج الاختبار للتعرف على التفكير الناقد بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (اللغة العربية - الرياضيات) كما في جدول (٥).

جدول رقم (٥)

نتائج الاختبار التائي للتعرف على التفكير الناقد بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (اللغة العربية-الرياضيات)

الدالة الاحصائية (٠.٠٥)	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	قسم الرياضيات ن=٤٣ الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قسم اللغة العربية ن=١١٧ الوسط الحسابي	مجالات مقياس التفكير الناقد
الفرق غير دال احصائياً	١.٤٦	١.٩٨	٣.٥	١.٨٨	٣	الاستنباط
دال	٤.٠٥٧	٢.٢	٣.٥	٢.٩٤	٥.٥	التفسير
غير دال	١.٤٥٠	١.٢٣	٦	٢.١١	٥.٥	الاستنتاج
دال	٥.٤٥٧	١.٦٧	٥.٥	١.٤٨	٤	معرفة الافتراضات
دال	٢.٨٠	١.١٤	٣	٢.٢١	٢	تقويم الحجج
=	٠.٥٦٨	٧.٥	٢١	١٠.٥	٢٠.٤	المقياس بأكمله

بالنظر إلى جدول رقم (٥) نلاحظ عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين افراد عينة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية وأفراد عينة قسم الرياضيات في كلية التربية للعلوم الصرفة، في مهارة الاستنباط، حيث بلغت قيمة تاء المحسوبة (١,٤٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٨٠) أما بالنسبة لمهارة التفسير فيوجد فرق ذي دلالة احصائية لصالح افراد عينة اللغة العربية حيث بلغت قيمة تاء المحسوبة (٤.٠٥٧) وهي اكبر من قيمة تاء الجدولية البالغة (١.٩٨٠) عند درجة حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥). أما بالنسبة لمهارة الاستنتاج، فهناك فرق ذي دلالة احصائية لصالح افراد عينة قسم اللغة العربية حيث بلغت قيمة تاء المحسوبة (١.٤٥٠) وهي اصغر من قيمة تاء الجدولية البالغة (١.٩٨٠) عند درجة حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) أما بالنسبة لمهارة (معرفة الافتراضات) فقد بلغت قيمة تاء المحسوبة (٥.٤٥٧) وهي اكبر من الجدولية البالغة (١.٩٨٠) عند درجة حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية لصالح قسم الرياضيات أما بالنسبة لمهارة تقويم الحجج، فقد بلغت قيمة تاء المحسوبة (٢.٨٠) وهي أكبر من الجدولية البالغة (١.٩٨٠) عند درجة حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني وجود فروق ذي دلالة إحصائية ولصالح قسم الرياضيات، أما بالنسبة لمستوى المهارات للمقياس كله يتضح بعد المقارنة بين التخصصين ان قيمة تاء المحسوبة (٠.٥٦٨) وهي أصغر من الجدولية البالغة (١.٩٨٠) عند درجة حرية (١٥٨) وبمستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يشير إلى أن الفرق غير دال احصائياً بين التخصصين وهذا ما يتفق مع دراسة عفانة، ١٩٩٨. ويختلف مع دراسة العطاري التي رأت تفوق لصالح التخصص العلمي

وقد تفسر الباحثة هذه النتائج كالاتي:

ان عدم وجود فروق بين التخصصين في مهارة الاستنباط إلى التربية التلقينية التي تستخدم في التدريس فهي تمنع كل تفاعل خلاق لدى الطلبة في كل التخصصات وأفقدتهم القدرة على مراجعة الافكار المسبقة او انتاج افكار جديدة كما تفسر الباحثة

تفوق افراد عينة اللغة العربية (التخصص الإنساني) في مهارة التفسير على طلبة قسم الرياضيات (التخصص العلمي) الى ان طبيعة التخصص يجعلهم اكثر قدرة على تحليل المواقف والمشكلات ورؤية التفاصيل. المتعلقة بها. أما بالنسبة لتفوق طلبة قسم الرياضيات في مهارة معرفة الافتراضات وتقويم الحجج على قسم اللغة العربية, قد يعود إلى طبيعة تخصصهم الذي يتبع المنطق في اختيار المعايير وتحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعالية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات التالية:

١. تصميم المناهج والمقررات الدراسية تصميماً لا يشجع على التفكير الناقد.
٢. عدم استخدام التدريسيين لمهارات التفكير الناقد في المواقف التعليمية المختلفة.
٣. عدم قدرة الطلبة على تعلم مهارات التفكير الناقد لصعوبتها وتعدد عمليات تعلمها.
٤. ضعف مستوى التفكير الناقد لدى بعض التدريسيين قد يكون احد اسباب الضعف عند الطلبة.
٥. ان التربية التقنية التي تستخدم في التدريس قد تمنع كل تفاعل خلاق لدى الطلبة في كل التخصصات وتفقد القدرة على تحليل المواقف والمشكلات أو مراجعة الافكار المسبقة.

التوصيات

١. اغناء المناهج الجامعية بكافة مهارات التفكير الناقد الاستنباط، التفسير، الاستنتاج , معرفة الافتراضات , تقويم الحجج.
٢. تضمين الخطط الدراسية لكليتي التربية لمقرر دراسي واحد أو أكثر في تعليم مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص.
٣. ادارة نقاش ومناظرات في مواضيع عامة، حيث يقدم الطلبة آرائهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة وتنبئ كل مجموعة وجهة نظر تختلف عن الاخرى.

٤. ضرورة تعليم مهارات التفكير الناقد في جميع الجامعات وابتداءً من المرحلة
الأولى، لأنه لا تعليم بدون تفكير.

المقترحات

١. إجراء عدد من الدراسات والأبحاث الهادفة إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير
الناقد لطلبة المرحلة الجامعية، للتعرف فيما إذا كان هناك اتفاق -اختلاف في
درجة امتلاك هذه المهارات على مستوى المؤسسات التعليمية الجامعية.
٢. إجراء دراسات وأبحاث لقياس مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة المتوسطة
والإعدادية.

المصادر

• المصادر العربية

١. إبراهيم، محمد عبد القادر وآخرون (١٩٨٩)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار عمان للنشر والتوزيع، الاردن
٢. إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد وصمد، سعد حربي (١٩٩٥): المواد الاجتماعية وتدرسيها الناجح، ط٧، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.
٣. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٩٤): لسان العرب، (الأنترنت) موقع التفكير الإيجابي: www.altfker.com/vb/t3007
٤. الآلوسي، صائب أحمد (١٩٨٥): أساليب التربية المدرسية في تنمية قدرات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة.
٥. الإمام، مصطفى وأنور حسين، وصباح حسين العجيلي (١٩٩٠): القياس والتقويم، جامعة بغداد، بغداد.
٦. جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٨): أطر التفكير ونظرياته، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٧. جردان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): تعليم التفكير-مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
٨. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧): تعليم التفكير وتطبيقات، ط٣، دار الفكر، عمان.
٩. دي بونو، ادوارد (١٩٨٩): تعليم التفكير الناقد، ترجمة: عادل عبد الكريم ياسين وآخرون، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
١٠. الزغبى، رياض (ب.ت): التفكير الناقد، موقع التفكير الإيجابي: www.altfker.com/vb/t3007
١١. السامرائي، مهد صالح (١٩٩٤): التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، م١٤، ع١.

١٢. سرحان، إبراهيم (٢٠٠٠): مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
١٣. سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٨): تدريس مهارات التفكير (مع مئات الامثلة التطبيقية)، ط٣، عمان: دار الشروق .
١٤. السيد، عزيزة (١٩٩٥): التفكير الناقد-دراسة في علم النفس المعرفي، دار المعرفة الجامعية، مصر.
١٥. عصفور، وصفي ومحمد طرفان (١٩٩٩): التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصيفي، مجلة المعلم.
١٦. العلواني، مهند سامي (١٩٩٩): أثر استخدام إستراتيجيتي كلوز ماير والأحداث المتناقضة في تعليم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الناقد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
١٧. علي إسماعيل إبراهيم (٢٠٠٤): اثر برنامج تدريبي في تنمية الفكر الناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن الهيثم، بغداد.
١٨. العنابي، حنان أيوب (١٩٩١): مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي الرياضيات في الرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
١٩. غباين، عمر محمود (٢٠٠٤): تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير، عمان: دار جبهة للنشر .
٢٠. قطامي، يوسف (١٩٩٠): تفكير الأطفال-تطوره وطرق تعليمه، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.
٢١. الفقا، السيد محمد علي (ب.ت) التفكير الناقد، جامعة اليرموك، الأردن، شبكة أحرف التعلم:

٢٢. القيسي، هند (٢٠٠٠): دراسات حديثة حول التفكير الناقد، مجلة رسالة المعلم، العدد ٣، المجلد ٤٠، الأردن.
٢٣. مايرز، شيت (١٩٩٣): تعليم الطلاب التفكير الناقد، ترجمة: عزمي جرار، مركز الكتب الأردني، عمان.
٢٤. محمد، عمار هادي محمد (٢٠١٣): مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية، الجامعة المستنصرية، --
٢٥. مرعي ونوفل، توفيق محمد بكر (٢٠٠٧): مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الاورثوا)، مجلة المنارة، المجلد ١٣، العدد ٤.
٢٦. المساد، إبراهيم (١٩٩٧): معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستها لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
٢٧. المغيصب، عبد العزيز عبد القادر (٢٠٠٤): تعليم التفكير الناقد-قراءة في تجربة تربوية معاصرة، قسم العلوم النفسية، كلية الشرقية، جامعة قطر.
٢٨. منتديات البرمجة اللغوية (الأنترنت)
٢٩. النبهاني، تقي الدين (٢٠٠٩) التفكير. نقلا عن:
www.islamway.com/2iw-s=article-id=269
٣٠. نقد الشعر والنثر في المعجم الوسيط (٢٠٠٣)، موقع عجيب.
٣١. وجيه، إبراهيم محمود (١٩٧٦): التعلم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٣٢. وليم عبيد وعزو عفانه (٢٠٠٣): التفكير والمنهاج المدرسي، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، العين.

• المصادر الأجنبية

1. Alfaro, Lefevre, Rosalinda, 1995, critical thinking in nursing, sanders co.
2. Bayer,K.B (1988) :Practical Strategies For Teaching Of Thinking, Unibeal States
3. Elder,L.& Paul, R. (1994). Critical thinking :Why we must transform our teaching . Journal of Development Education, 22, 3.
4. Ennis ,R.H. (1985) :”A logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills “,Educational Leader Ship .Vol (43) ,(2).
5. Gun,1993.assessing critical thinking development constructed responsetest.dai,45(4),2267-a.
6. Lee, A.A, critical(1998) thinking for the new millennium: A pedagogical imperative presented a the annual meeting of the national historically black colleges anaunire rsity faculty development, symposium,.
7. Norris .S.P. (1992) : Evaluation Critical Thinking , press and soft ware.
8. Paul ,R. (1992) .Critical Thinking Fundamental to Education For Free Society. think magazine.42.1.
9. Watson and Glassier ,E ,Watson – Glassier(1991)Critical Thinking ,Appraisal form, Harcourt Brace, Jovanovich publisher, London.

المدرسة
كوسيلة للتنشئة الاجتماعية
دراسة ميدانية في بعض المدارس الثانوية في
مدينة بغداد

د. إخلاص أكرم احمد رسول
معهد الإدارة/ الرصافة

المدرسة كوسيلة للتنشئة الاجتماعية
دراسة ميدانية في بعض المدارس الثانوية في مدينة بغداد

د. إخلاص أكرم أحمد رسول

المستخلص

يهدف البحث الى دراسة العلاقة والاثر بين المدرسة كوسيط بين الاسرة والمجتمع ودورها في التنشئة الاجتماعية.

وتم تطبيق البحث في بعض المدارس الثانوية في مدينة بغداد (ثانوية الفوز للبنات) و (اعدادية الرسالة للبنين) ، وعلى عينة بواقع (١٠٠) طالب من المدرستين. وتم تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق استمارة الاستبيان باستخدام بعض الاساليب الاحصائية.

واخيرا توصل البحث الى مجموعة من الاستنتاجات اهمها وجود علاقة تاثير معنوية بين المدرسة والتنشئة الاجتماعية، وتم تقديم بعض التوصيات اللازمة بشأنها.

Abstract:

The research aim to study the impact relation between the school as intermediate beyond the family and society and its role in socialization.

The research applied in some secondary schools in Baghdad city are (Al-Fawz school) and (Al-Resala school) , on asample of (100) students, the data which collected by quationnaire have been analized by some statistical methods.

Finally the research reached to many conclusions, the importance one is: there is an significant impact relation between school and socialization , some recommendations have been presented due to it.

المقدمة : Introduction

تلعب التربية دوراً كبيراً وهاماً في حياة الشعوب القديمة والجديدة، وتتزايد هذه الأهمية الحيوية للتربية في الفترة الراهنة وفي المجتمع العصري الحالي تحديداً، الذي تتداخل فيه مؤثرات كثيرة ومتنوعة في التأثير على التنشئة الاجتماعية للطلاب في المراحل المختلفة من عمره خلال وجوده في المدرسة مثل الأسرة والبيئة المدرسية والتقنيات الحديثة وإمكانية الاتصال خارج حدود الأسرة والمدرسة والمجتمع، ولاشك في أن التربية هي الوسيلة الفعالة لملاحظة هذه التغيرات أن لم يكن في صنعها وتوجيهها على حد سواء، فالتربية بين جدران المدرسة (School) يكون لها إسهام فاعل في عمليات التنشئة الاجتماعية (Socialization) التي تبدأ في محيط الأسرة من صياغة وتطوير سلوك واتجاهات وقيم الأفراد في الحياة الاجتماعية بحيث يكونوا أفراداً صالحين في المجتمع تمكنهم من تادية أدوارهم الاجتماعية التي يتوقعها منهم المجتمع مع ملاحظة أن هذه الأدوار متغيرة وغير ثابتة باستمرار، ومن خلال ما تقدم نستطيع القول بأن المدرسة كمؤسسة اجتماعية لها وظائف متعددة لا تقتصر على أعداد الطلبة المتعلمين وإنما لها وظائف اجتماعية أخرى تتمثل في أعداد الأجيال مهنيًا ووظيفيًا وسلوكيًا لخدمة المجتمع مستقبلاً.

وبناءً على ما تقدم تم تقسيم البحث إلى أربعة مباحث ، تناول الأول منهجية البحث ، أما الثاني فقد اختص بالجانب النظري للبحث، واختص الثالث بالجانب الميداني وتحليل النتائج ، وأخيراً عرض المبحث الرابع أهم الاستنتاجات التي توصل إليها البحث والتوصيات اللازمة بشأنها.

المبحث الأول

منهجية البحث

أولاً: مشكلة البحث (Research Problem):-

تعتبر المدرسة المؤسسة التعليمية الرسمية الهامة في المجتمع بعد الأسرة التي لم تعد تستأثر بالتنشئة وحدها في عالمنا المعاصر نتيجة التقدم المعرفي وثورة الاتصالات، مما أدى إلى الاهتمام بالمدرسة التي أنشأها المجتمع لخدمة أبنائه وتقدمه... فسلامة المجتمع وبناءه وتماسكه مرتبطاً بابناءه فهم صناع المستقبل وغايتهم المنشودة. فالمدرسة تمتلك الفرصة الأكبر لتشكيل نمط شخصيتهم وعلاقاتهم وميولهم وأدوارهم، ولكن من خلال تلمس الواقع أصبح هناك ضعف واضح كما يتفق أكثر المتخصصين في دور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية بسبب الظروف غير الطبيعية التي يعيشها المجتمع. ويمكن إظهار إبعاد المشكلة بصورة أكثر جلاءً من خلال إثارة عدد من التساؤلات وكالاتي:-

- ١ . ما دور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية؟
- ٢ . ما أهمية عناصر المدرسة في تنشئة الأجيال القادمة؟
- ٣ . ما العلاقة بين المدرسة كوسيط في التنشئة الاجتماعية؟
- ٤ . هل هناك فروق بين أفراد العينة بخصوص متغيرات البحث؟

ثانياً: أهداف البحث (Research Goals):-

تتمثل أهداف البحث في الآتي:-

- ١ . تعزيز مفهوم المدرسة كوحدة أساسية للتطوير التربوي.
- ٢ . العمل على اقتراح تعديلات في دور المدرسة، حيث أن المجتمع يواجه تغيرات هامة ومعقدة أبرزها التطورات الهائلة على جميع الأصعدة ثقافياً وسياسياً واجتماعياً واقتصادياً.
- ٣ . الكشف عن طبيعة العلاقة بين المدرسة وأساليب التنشئة الاجتماعية ومدى التفاعل بينهما؟

٤ . التعرف على الفروق بين مدارس البنين والبنات من نظرتهم لمتغيرات البحث.

ثالثاً: أهمية البحث (Research Importance):-

يكتسب البحث أهميته من خلال الآتي:-

- ١ . يتمثل بأهمية المتغيرات المبحوثة في الوقت الحاضر.
 - ٢ . يعتمد مدخلاً يتلاءم ومتطلبات العصر الحالي.
 - ٣ . تحديد مدى أهمية عناصر أو مقومات المدرسة في عناصر التنشئة الاجتماعية.
 - ٤ . يعد محاولة متواضعة لتشخيص أفضل المسارات والخطط ممن تعنيهم هذه الشريحة في زمن تتعاضد الأعباء والنزاعات والتوترات في الأوضاع الحالية، لتوفير رؤية مفيدة مستقبلاً.
 - ٥ . يوفر إطار نظري ويرسم ملامح الاختيار بين أفضل الأساليب والوسائل التي يمكن للدراسة إتباعها.
 - ٦ . محاولة دراسة واقع المؤسسة التربوية في العراق والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها، ومعرفة الثغرات للعمل على تجنبها وتلافيها وتعديلها مستقبلاً.
- #### رابعاً: فرضية البحث (Research Hypothesis):-
- ١ . تلعب المدرسة كمؤسسة تربوية في الوقت الحاضر دوراً مهماً في عملية التنشئة الاجتماعية للأجيال.
 - ٢ . هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الثانوية للبنين والبنات بخصوص متغيرات البحث.

خامساً: منهج البحث (Research Methodology):-

اعتمدت الباحثة على ما متيسر من المراجع والأدبيات والدراسات والبحوث والرسائل وشبكة الانترنت المرتبطة بمشكلة البحث لتغطية الجانب النظري والدراسات السابقة، أما في الجانب الميداني فقد اعتمدت في جمع البيانات على استمارة الاستبيان التي ضمت (٢٨) سؤالاً عن متغيرات البحث كما بينها الملحق (١) والتي تم عرضها على مجموعة من الاختصاصيين في المجال الاجتماعي والإحصائي للتحقق وملائمتها للبحث، ولغرض تحليل نتائج البحث واختبار فرضياته تم الاعتماد على بعض الأساليب الإحصائية مثل الوسط الحسابي الموزون، الانحراف المعياري، معامل الانحدار الخطي البسيط، لاختبار علاقة التأثير بين متغيرات البحث، ومقابل (Mann Whitney) الاختبار الفروق بين المدارس عينة البحث، وتم معالجة البيانات وتحليل النتائج الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS- ver10) على الحاسوب.

سادساً: عينة البحث:-

تم اختيار بعض المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى كموقع لإجراء البحث، حيث تم اختيار ثانوية الفوز للبنات التي تقع في مدينة القاهرة/ بغداد والتي تأسست عام (١٩٧٢) وتضم (٦٩) تدريسية و (٣) كادر وظيفي وبواقع (٦٠٦) طالبة، وكذلك تم اختيار إعدادية الرسالة للبنين التي تأسست عام (١٩٧٠)، بعد فرزها من الإعدادية المركزية للبنين وتضم (٢٧) تدريسي وبواقع (٤٠٧) طالب وتقع في مدينة القاهرة/ بغداد، وعليه حددت العينة بواقع (١٠٠) التي تمثل نسبة (١٠%) من مجموع إعداد الطلبة في المدرستين وهي نسب مقبولة إحصائياً لإجراء البحث عليها.

وتم اختيار هذه المدارس كونها من المدارس العريقة والمتميزة في ممارسة الدور التربوي والتركيز عليه إلى جانب العمل التعليمي وحصولها في فترات دورية على تكريم الوزارة ومديرية تربية الرصافة الأولى.

سابعاً: دراسات سابقة (Previous Studies):-

- ١ . دراسة ماشنز ٢٠٠٠ (التنشئة الاجتماعية من الولادة إلى الشيخوخة).
يؤكد الباحث على المراحل التي يمر بها الفرد لأربعة وهي الطفولة القاصر (المراهقة) والبلوغ والشيخوخة وتستمر عملية التنشئة خلال طفلة حياته. أي أن كل مرحلة من مراحل الحياة تتشكل وتبنى بطرق وتتنوع من مجتمع لآخر.
توصلت إلى أن شخصية وسلوك الفرد تختلف خلال المراحل العمرية المختلفة ومنها مرحلة المدرسة كونه يتعرض لاختلافات اجتماعية كبيرة.
- ٢ . دراسة (٢٠٠٥) تغريد كامل.

كانت بعنوان (أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العراقية دراسة مقارنة بين الأسرة المعسرة والميسرة في مدينة بغداد).
تهدف إلى التعرف على الفروق بين أساليب التنشئة وبين الأسرة المعسرة والميسرة وهل تجري بأسلوب منظم أو هي عملية تقليدية وما هو السبيل لتنمية أسلوب سليم ومتوافق مع متطلبات العصر والتغيرات الاجتماعية لرعاية وتربية وتقويم شخصية أطفالنا.

اقتصرت الدراسة على مدينة بغداد وعلى الأمهات ممن لديهن أطفال في سن (ما قبل الدراسة) ومقابله (٢٥ أم) من الأسرة المعسرة و (٢٥ أم) من الأسرة الميسرة عن طريق استمارة استبيان.

توصلت إلى أن اغلب الأمهات من الأسرتين لم تكن لديهن الخبرة للعناية بالطفل قبل إنجابهن للطفل الأول، وأن الأمهات الفتيات يكتسبن خبرة في تربية أطفالهن أكثر من الفقيرات وكذلك يضمن بتحديد عدد الأطفال الذين يرغبون في إنجابهم من بداية الزواج ويتبعن نظام غذائي خاص فضلاً عن تحديد معظم احتياجات الأطفال قبل الولادة ومراجعة الطبيب المختص لفحص أطفالهن بعد الولادة مباشرة وهذا لا يحدث عند الأمهات الفقيرات. كذلك الأمر يتعلق بالتغذية والنظام من خلال الرضاعة والنظام واللقاحات باستثناء أن الأمهات الفقيرات يتبعن أسلوب حازم ومفاجئ بالنظام الأفضل.

٣ . دراسة (٢٠٠٧) حمدية حميد (التنشئة الاجتماعية للطفل في التقليد والحدثة).
تهدف إلى الإجابة عن ما هو رأيك الأسلوب المفضل للتنشئة الاجتماعية هل تسلط
وقسوة أو تسامح وتساهل أم ديمقراطي حوارى.
توصلت إلى أن هنالك اختلاف بأساليب التنشئة بين الماضي والحاضر لتباين التعاقد
بين الإباء والأبناء وأن الأساليب التقليدية تقف عائق امام التنشئة الاجتماعية الحديثة
للأبناء. وكذلك المدرسة تؤدي دور فاعل بالتنشئة الاجتماعية الحديثة بما ينسجم مع
الواقع المجتمعي الحديث.

٤ . دراسة (2013) Justin Saldana.

Power and Conformity In Today's School.

تهدف إلى التعرف على التحول الثقافي في المجتمع الأمريكي ودور المدرسة فيه. وقد
أجريت الدراسة على مجموعة من مدارس الأطفال في الولايات المتحدة.
توصلت إلى أن المدرسة تعتبر كوكيل يعكس للتنشئة الاجتماعية والتي تمد الأطفال
بالمهارات والقيم المدرسية التي من شأنها خلق التعاون الفعال بين أفراد المجتمع.
وتميزت الدراسة الحالية عما تم عرضه من الدراسات السابقة بأنها ركزت على الجانب
السلوكي والعلاقة بين المتغيرين بشكل مباشر يختلف عما عرضته تلك الدراسات.

المبحث الثاني

الإطار النظري للبحث

أولاً:- المدرسة (The school):-

١ . نشأة المدرسة (The Rise of School):-

مرت في ثلاث مراحل من خلال أنظمة محددة لإعداد الناشئين وهي:-

- **المدرسة البيئية:-** وهذا الصنف كانت العائلة- الوالدين- هي المسؤولة عن تربية الأبناء وتنشئتهم بشكل غير منظم وغير مخطط عن طريق الملاحظة والتقليد والممارسة.

- **المدرسة القبلية:-** وفيها لجأ الوالدين إلى الاستعانة بخبراء قبائلهم وخاصة في بعض الأمور الروحية والجسمية.

- **المدرسة الحقيقية:-** بالنظر لتشعب الحياة وظهور المعارف والمهن المختلفة، نشأة مدارس أولية يديرها أشخاص ذوو خبرة ودراية يتولون توجيه الناشئة بطرق منظمة محددة، وتطورت من صورتها الأولية إلى صورتها الحديثة الأكثر تعقيداً (ابراهيم، ١٩٩٢: ٧٤-٧٥).

ولقد نشأة هذه المدرسة وتطورت لتأثرها بفعل ثلاث عوامل هي: غرارة التراث الثقافي وتراكمه. (ضرورة وجود معلمين متخصصين)، تعقد التراث الثقافي وصعوبة فهم جوانبه ودون توجيه متخصصين مؤهلين، اكتشاف اللغة المكتوبة ساعدت في نقل الأفكار والتواصل بين الأفراد والشعوب (ربيع، ٢٠٠٨: ١٣).

٢ . المفهوم:-

لعل من المستحسن قبل الخوض في الجوانب المختلفة، أن نحاول وضع مفهوم بإطاره العلمي والعملية من خلال تحديده بصورة نظرية أولاً وبصورة إجرائية ثانياً... حيث تعتبر المدرسة المؤسسة التعليمية الرسمية الهامة في المجتمع بعد الأسرة التي تقوم بوظيفة التربية ونمو الفرد جسماً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً وتعلم المزيد من الأدوار والمعايير الاجتماعية.

- لذا فقد عرفها (ابراهيم ناصر، ١٩٩٢) بأنها مؤسسة تنفذ الأهداف التي يتبناها المجتمع ويرسمها لنفسه وفقاً لخطط ومناهج محددة وعمليات تفاعل وأنشطه متنوعة ومبرمجة داخل الصفوف وخارجها.
- أما (محمد لبيب النجيجي، ١٩٩٧) هي وسيلة وآله ومكان في آن واحد، حيث ينتقل الفرد من ذلك المكان وبواسطة تلك الآلة من حياة تتمركز حول ذاته إلى حياة تتمركز حول الجماعة، بحيث يصبح من خلال تلك الوسيلة انساناً اجتماعياً وعضواً منتجاً وفاعلاً في المجتمع.
- وأشار (فيصل، ٢٠٠٤: ١٥٧) إلى أن المدرسة تتحول إلى بوتقة منظمة للتفاعلات الاجتماعية، ترتقي بمستوى التفاعل وتوظفه لتطوير شخصية الطفل أو الشاب، ولتزيد من خبراته في التعامل مع الآخرين بصورة ايجابية فتعكس عليه وعلى الآخرين بالخير.
- وبين (ربيع، ٢٠٠٨: ١١) بان المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتقابل حاجاته الأساسية وتساعده في حملها، هذه الحاجة هي تطبيع إفراده اجتماعياً ليكونوا أعضاء أو مواطنين صالحين ومنتجين وتكسبهم المعرفة والمهارات والخبرات وغرس قيم المجتمع في حياتهم الحاضرة والمستقبلية.
- أما (ياسر، ٢٠١٢: ٢) فالمدرسة تحاول تأكيد القيم والعادات والأفكار الملائمة لنمو المجتمع وتطوره، فإنها تهدف لتأكيد المواطنة الصالحة، وكلما زاد ايمان الفرد بنوعية الأفكار والعادات والقيم السائدة في مجتمعه بما يتناسب وظروف المجتمع المتطور، كلما زادت درجة انتمائه لمجتمعه، وزادت قوة وعمق مواطنته.
- وعليه وبالنظر لما سبق فإن المدرسة حسب رأي الباحثة هي الوسيلة التي اصطنعها المجتمع لنقل الحضارة ونشر الثقافة وكسب العادات الفكرية والعاطفية والاجتماعية للتكيف الصحيح مع المجتمع، ومن خلالها يمرر الإنسان تجربته وقيمه للأجيال القادمة (بشكل ضمني) للحفاظ عليها واستمرارها. فالمجتمعات تختلف في تراثها

الاجتماعي ونظمها السياسية والاقتصادية تبعاً لاختلاف الرؤية والمنهجية بشكل عام رغم أن الهدف الأساس هو بناء الإنسان.

٣ . بنية المدرسة (School Structure):-

يتكون الإطار البنوي للمؤسسة المدرسية من:-

- عناصر بشرية (تلاميذ ومعلمون ومشرفون وإداريون...).
- عناصر غير بشرية (مباني وتجهيزات ومناهج ووسائل تعليمية...) (محمد، ٢٠٠٣: ٢٤٣).

وينشأ بين الأفراد داخل المدرسة علاقات وتفاعلات تتأثر بهذه المكونات. فالتركيب الاجتماعي للمدرسة مستمد من المجتمع الذي توجد فيه ومؤثرات بيئية عليها والتأثر الاجتماعي الذي تمارسه المدرسة على الفرد وشخصيته والمجتمع وثقافته هو نتيجة التأثيرات الاجتماعية تلك.

٤ . وظائف المدرسة (School Functions):-

من الوظائف الرئيسية للمدرسة اليوم إعداد الفرد للحياة في المجتمع ليساهم مساهمة ايجابية فعالة، من خلال برامج تهيئ للطلاب الفرص ليمارسوا ممارسة فعلية للحياة الاجتماعية في صورتها المصغرة التي تنطبق فيما بعد على الحياة الاجتماعية بشكلها الأوسع، وكشف ميول الطلاب وقدراتهم واكتشاف طاقاتهم وزيادة فاعليتهم وإنتاجيتهم وتحقق السعادة والصحة النفسية لهم (حمزه، ١٩٧٦: ١٣٥).

فأن للمدرسة وظيفتها التربوية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والدينية فضلاً عن وظيفتها تنظيمياً وانتقائياً وسيكولوجياً ولمزيد من الإيضاح نستعرض الإبعاد المحددة للمدرسة في التنشئة الاجتماعية (جبارة، ١٩٨٦: ١٦٦-٢٣٤) فما يلي:-

أ . تهتم المدرسة بتربية النشئ باعتبارها تنظيمياً اجتماعياً، فهي وسيلة لتحقيق هذا الهدف بحيث تتطور بداخلها وخلال مراحلها المختلفة، مثل أنماط الولاءات الطوعية والصدقة وتلقي الدروس وممارسة الأنشطة وسبل الاتصال وتنظيم مظاهر سلوك الأفراد المنطويين تحت لوائها وصولاً لمرحلة التكيف مع البيئة.

ب . يتطلب الهدف السيكلوجي الذي تؤديه المدرسة التركيز على عملية التعلم Learning التي تعمل على أن تتكيف فيها نماذج استجابة سابقة مع تغييرات بيئة جديدة داخل مجتمع المدرسة في بناءاته ونمط تفاعلاته فيلمس الفرد الخلاف بين المعيشة داخل الأسرة حيث يلقي وينشأ عشوائياً وبين المعيشة داخل المدرسة وسط جماعات وإفراد لنظام معين وضرورة التذكر لكل ما يلقيه من معارف لان هذا هو مقياس التحصيل.

لذا ينطوي التعلم تعديل سلوك الفرد وإعادة تنظيم هذا السلوك وادراكاته وصورته الذاتية وغيرها.

ج . تواجه العملية التعليمية حاجات المجتمع ومتطلباته المزدوجة الأهداف. فنتقل المدرسة الفرد من الأسرة وعبر المدرسة إلى معترك الحياة والمجتمع الكبير مسلحاً بالتربية الأخلاقية والثقافية الأساسية.

د . تتحدد المحددات الاجتماعية لقدرة أي تنظيم من خلال وظيفته الأساس (العلاقة التي تربط هذا التنظيم بالبناء الاجتماعي ككل)، والمدرسة كتنظيم اجتماعي جزء من البناء الاجتماعي للمجتمع ترتبط مع كل النظم الأخرى في علاقات تتساند ليحقق هذا التنظيم أهدافه بالعملية التعليمية.

هـ . تساهم المدرسة في إرساء قواعد الضبط الاجتماعي والوصول لدرجة المرجوة للامتثال للمجتمع، ولكن خطورة دورها يتبين في كونها تلقن عضو المجتمع الجديد إبعاد للقيم ومحددات المعايير الاجتماعية وحسب، ولكنها تلقنه المعارف العلمية المنظمة نظرية أو إنسانية طبيعية، ولذلك تختلف في طريقة تلقينها للفرد ليتعرف على أساس الفرص المتكافئة.

و . تساهم المدرسة في إدارة الدافعية للطفل نحو المزيد من التحصيل وتنمي شخصيته وتؤهله للاستقلال والتعرف على أسلوب العلم وتدريبه عليه وتعوده الثقة بالنفس والقيام بشتى الأدوار المسندة إليه. وهذه العملية قد تقابل بعدة مشاكل كعدم

تكيف الطفل مع المدرسة مما يؤدي لنزاعات سلبية كالهروب والتمارض والفشل الدراسي أو الانحراف وغيرها.

وترى الباحثة بناءً على ما تقدم أن وظائف المدرسة تتمثل في نقل التراث، وتحقيق التكامل الاجتماعي وإتاحة فرص الإبداع وكسب المهارات وتزويد المجتمع بالطاقات والكوادر المدربة والمؤهلة وتنمية أساليب التفكير العلمي.

٥ . عناصر أو مقومات العملية التعليمية (المدرسة):-

تسعى المدرسة إلى تحقيق وظائفها الاجتماعية، ولكي تتجح فلا بد أن تركز العملية التعليمية على مجموعة أسس أو مقومات ويمكن الإشارة إليها كالآتي:-

أ . المدير (The Headmaster):-

هو الشخص المسؤول بشكل مباشر ليكون مسؤولاً مباشراً عن جميع جوانب العمل في مدرسته لتحقيق بيئة تعليمية- تعليمية أفضل، والعمل على توفير الإمكانيات والظروف لبلوغ الأهداف المتوخاه (منى، ٢٠٠٣: ١٢).

فللمدير مهمته الأساسية هي إدارة المدرسة وبرامجها ويساعده بذلك الهيئة الإدارية، فالمدير يتعامل مع المعلمين والطلبة داخل المدرسة ومع أعضاء المجتمع الخارجي مثل أولياء أمور الطلبة والمؤسسات الاجتماعية، فالمدير حلقة الوصل بين النظام التعليمي والمدرسة وله ادوار متداخلة فهو يرشد ويوجه ويصدر التعليمات. ويرعى الطلبة والمعلمين. وكذلك مساعدة المدرسين الجدد وأعضاء الهيئة التدريسية والإمام بحاجاتهم والإشراف على الورش والملاعب والمباني ومعاينه صلاحيتها فضلاً عن مقابلة الأهالي لمناقشة بعض المسائل التربوية وتعريفهم ببرامج المدرسة ونشاطها (ربيع، ٢٠٠٨: ٢٠).

وللمدير دور في رعاية الطلاب ومنها (يحيى، ٢٠٠٨: ٢٩-٣٦) ومنها:-

١ . رعاية الطلبة متكرري الغياب والتأخر الصباحي (متابعتهم والاتصال بأولياء أمورهم والتعرف على أسباب التأخير ذاتية أم بيئية وعلاجها).

٢ . العناية الصحية (حصر الطلبة ممن يعانون أمراض ومشاكل ونشر الوعي الصحي).

٣ . رعاية الموهوبين والمتفوقين دراسياً (وتشجيعهم والثناء عليهم وتكريمهم وتقديم الحوافز والجوائز لهم ورفع أسمائهم بلوحة الشرف).

٤ . رعاية الطلبة سلوكياً (تشكيل لجنة رعاية السلوك للتعرف على السلوكيات السوية وتعزيزها والغير سوية معرفة أسبابها ودوافعها واقتراح إجراءات تربوية لعلاجها من خلال برامج وندوات).

ب . المعلم (The Teacher):-

هو عصب العملية التعليمية وقلبها النابض، ويحملون مسؤولية عظيمة ويتوقف عليها مدى نجاح العملية أو فشلها ويعطيهم موقفهم في البيئة الهيكلية للمدرسة فرصة أقل للضبط والتحكم بظروف عملهم، فلا يتحكمون بالموضوعات التي يُدرسونها أو المواد الدراسية أو أنظمة التسجيل أو القبول والنجاح وتحكم علاقاتهم- بالهيئة الإدارية- غالباً العلاقات الرسمية (ربيع، ٢٠٠٨: ٢٠-٢١).

أن دور المعلم يتجاوز حدود عرض الدرس فهو القيم على نقل التراث الثقافي للأجيال الصاعدة، ويحث الطالب على الكثير من المعاني التي تساعدهم على فهم العالم الخارجي. فهو ناقل للمعلومات، موجه ومرشد، عضو في المجتمع، عضو في الهيئة التدريسية كنموذج يتعلم منه التلاميذ.

أن المعلمين منشغلون بالمهارات التدريسية المنهجية مما لايمكنهم أن يعطوا للتربية والتوجيه والإرشاد من وقتهم ما تستحقه هذه المهمة الشاقة قدرأ كافياً من العناية والاهتمام، ولحاجة مؤسساتنا التعليمية إلى الرياضة الروحية فينبغي أن يتسم بصفات ثلاث لاتنفصم أحداهن عن الأخرى وهي (الخلق والأمانة والعلم) لان مفتاح النفوس والقلوب هو الخلق، فالدور الحديث للمعلم في عصرنا الحالي يتصف بالانفجار المعرفي والطالب يعرف الكثير من خارج المدرسة ووسائل الاتصال مثل الكمبيوتر

والانترنت ووسائل الاتصال الحديثة وتوفر معرفة أكثر من المعلم والكتاب، لذا فهو مشارك ومرشد وقيادي وذو كفايات متعددة وعليه أن ينمي نفسه مهنيًا باستمرار. وهناك قواعد عامة يحسن بالمعلمين مراعاتها تهدد التدريس. (إثارة الدافعية للطلبة لعملية التعليم، إعلامهم بالأهداف المراد تحقيقها، مراعاة الفروق الفردية بينهم، توظيف الأسئلة بطريقة مناسبة، استخدام أساليب متنوعة للتدريس) (يحيى، ٢٠٠٨: ٦٩).

ج . الطالب (The Student):-

يقضي الطالب فترة طويلة في حياته في المدرسة، ومنها يزود بالخبرات والمهارات التي تمكنه من مواجهة مطالب الحياة العملية، وتؤثر المدرسة تأثيراً واضحاً على سلوك الفرد وصحته النفسية (سيكولوجيا)، ومن المهم أن تمكن المدرسة طلابها من استغلال قدراتهم وإمكاناتهم لأقصى الحدود الممكنة، وتساعدهم على فهم أنفسهم، وأن يتعرفوا على ما في أنفسهم من نواحي قوة أو ضعف ومن مزايا أو عيوب، ففهم النفس يعتبر مدخلاً لفهم الآخرين ومن التعامل معهم مما يجعلهم أكثر قدرة على مواجهة الحياة والتفاعل مع الناس (شحاته، ٢٠٠٢: ٣)، فأساليب التنشئة المتبعة داخلها من برامج وأنشطة وتفاعلات تؤثر تأثيراً كبيراً على مدى إحساس الطالب بقدرته على التعامل مع المجتمع المحيط به. ويعمق حس الانتماء لمجتمعه مما يعزز العلاقات الاجتماعية. فالطالب ليس أداة استقبال للمعلومات وإنما طاقة إنسانية لها احتياجاتها ومشاكلها (ياسر، ٢٠١٢: ٣-٤).

د . المنهج الدراسي وطرق التدريس (Research Methodology):-

المنهج هو الدستور (أو المقياس) الذي تسير عليه الخطة التعليمية، وبمفهومه الحديث هو جميع الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة سواء كان داخل أسوارها أو خارجها بهدف مساعدة الطالب أو المتعلم.

وأهم مميزاته:-

- يراعي اهتمامات الطلبة وحاجاتهم وميولهم.
 - إتاحة الفرصة لهم لاختبار الخبرات التربوية التي تناسبهم.
 - التفاوض بينهم أو مع المعلم لتوفير الخبرات التي تتفق مع ميولهم وحاجاتهم.
- وهناك عوامل أثرت في تطوير المنهج:-

- اختلاف النظرة الإنسانية.
 - التطور المعرفي.
 - التطور التكنولوجي.
- وتحولات في ثقافات المجمع وفكرها لذا يجب أنه تهتم المناهج التعليمية بجوانب أساسية كارتباطها باحتياجات التنمية الشاملة اقتصادياً واجتماعياً وتطورها فضلاً عن ارتباطها بالإحداث الجارية في المجتمع مما يتطلب مرونتها وتكيفها تبعاً لذلك.
- كذلك يوجد أسس للمناهج الدراسية:-

- أساس فلسفي (نظرة شاملة لكل جوانب المعرفة والقيم وتعني بالعلل والغايات البعيدة للأشياء والبحث عن معانيها وقيمها).
- أساس نفسي (حاجات الطالب أو المتعلم وميوله واهتماماته ونموه وكيفية تعلمه).
- أساس اجتماعي (التفاعل الاجتماعي والتغير الاجتماعي والثقافة والمشكلات الاجتماعية وهذه مفاهيم تؤثر بمبادئ ومراحل النمو ببناء المنهج (يحيى، ٢٠٠٨: ٦٣-٧١).

٦ . المشكلات الدراسية ومعالجتها:-

من أهم المشكلات الدراسية انتشاراً تلك التي تبدو في عجز الطالب عن التقدم في دراسته بصورة طبيعية، وينشأ ذلك عن طريق عدة عوامل (محمود حسن، ١٩٦٧: ٥٣٩-٥٤٤) ومنها:-

أ . عوامل عقلية عامة:- كالتأخر الدراسي وعدم القدرة على التركيز والتذكر أو قدره لغوية أو رياضية ومطالبة الطالب بالعمل بمستوى يفوق قدراته وطاقاته.

ب . عوامل نفسية وانفعالية:- كضعف الثقة بالنفس والخمول وكراهيته لمادة معينة مرتبطة بمعلم قاسي أو موقف مؤلم.

ج . عوامل جسمية:- كالإصابة بمرض أو عاهات حسية مختلفة كضعف السمع والبصر وغيرها.

د . عوامل بيئية:- ومنها التأخر أو الغياب المتكرر وعدم المواظبة نتيجة عدم الاستقرار الأسري وسوء التكيف مع المدرسة أو المجتمع الخارجي واضطرابات بالعلاقات الاجتماعية أو قد تكون أخطاء تربوية لها أثرها الخطير على شخصية الطالب.

هـ . عوامل أو مشكلات اقتصادية:- مثل العوز أو الفقر أو الشعور بالنقص لاختلاطه بمستويات مختلفة من الطلاب فقد ينسحب الطالب من فرص الاشتراك بأوجه النشاط المختلفة فيؤدي للقسوة والسلوك العدواني والتهور والسرقة وغيرها. لذا يتبين أن الطالب يبدأ مشكلاته المدرسية منذ دخوله المدرسة لأول مرة حيث يبذل مقاومة امام تغيير روتين حياته ويبدأ نظام جديد من الالتزام والمسؤولية ومعلومات متنوعة عليه تكرارها وتحصيلها...

وقد تتغير متطلبات ثقافته وأخلاقياته من خلال التفاعل مع محيطه الجديد سلبياً أم ايجابياً، وعلاقات رسمية وغير رسمية فضلاً عن مشكلة طرق التدريس وكيفية تنمية قدرات الطالب الذهنية والعملية والمشاركة بالنشاطات المختلفة مما تقدم وجب علينا

تشخيص نوعيات هذه المشكلات أعلاه ومحاولة حصر الأسباب ومعالجتها عن طريق (جباره، ١٩٨٦: ٤٥-٥٨):-

- ضرورة أن يقوم الأخصائي الاجتماعي بدوره المهم في مساعدة الطلبة أولاً ووضع برامج وخطط لمواجهة هذه المشاكل ومن ثم التعرف على المحيط الذي يعيش فيه اسرياً والذي ينعكس على دوره في المدرسة.
- العمل على تكييف الطالب مع الظروف والقيم الاجتماعية والخضوع لمطالب الجماعة ومقتضيات المجتمع. فيما إذا عجزت الأسرة في تحقيق التوازن أو التوافق بين رغباته وبين مطالب المجتمع.
- الاهتمام بمسألة الضبط الاجتماعي بشقيه الوقائي والعلاجي ومحاولة السيطرة الاجتماعية المقصودة لتماسك البناء الاجتماعي وتقادي الصراعات والتوترات والأزمات.
- ملئ أوقات الفراغ بمجموعة من الأنشطة والبرامج التدريبية التي يشعر الطالب من خلالها بقدراته وطاقاته ودوره المهم في محيطه الداخلي والخارجي (عدلي، ١٩٦٠: ١٢٥-١٣٠).

ثانياً: التنشئة الاجتماعية (Socilization):-

تعتبر التنشئة الاجتماعية هي من أهم العمليات الاجتماعية وهي محور رئيسي من محاور اهتمام علم الاجتماع، لأنها هي التي تشكل شخصية وسلوك الفرد وتحدد شكل علاقاته وتفاعلاته الاجتماعية لذا فهي التي تعلم الفرد منظومات القيم والمعايير والمعتقدات التي تشكل الأنماط والعناصر الأساسية لثقافته منذ الولادة وتستمر طول الحياة.

١ . مفهوم التنشئة الاجتماعية (Socilization Concept):-

تباينت مفاهيم التنشئة الاجتماعية باختلاف الإطار النظري للباحثين ولكن معظمها يصب في أن نجاح عملية التنشئة الاجتماعية يؤدي إلى جعل الفرد قادراً على الاندماج والبقاء في وسط معين (التكيف السوي) مع المتغيرات التي تحدث في هذا الوسط فهي ضرباً من ضروب الترويض التي يساق الفرد بواسطتها ليتدخل معايير وقيم واتجاهات وادوار ومعارف ومهارات...

أشار إليها (ابراهيم وآخرون، ١٩٧٥ : ١٨٤) هي إعداد الفرد منذ ولادته لان يكون كائناً اجتماعياً وعضواً من مجتمع معين. والأسرة هي أول بيئة تتولى هذا الإعداد، وتعلمه لغة قومه وتراثهم الثقافي الحضاري وبجانب الأسرة توجد هيئات اجتماعية أخرى، تشترك في هذه التنشئة وتعميق مضامينها في نفس الفرد كالمدرسة والنوادي والجمعيات والمجتمع العام، فهي عملية دينامية مستمرة، تبدأ منذ ولادة الفرد وتستمر حتى مماته. وفي كل مرحلة يتعلم ويكتسب ما لم يكن قد عرفه أو أدرك مراميه على نحو أفضل.

وحيث عرفها (احمد زكي، ١٩٨٢ : ٤٠٠) بأن بالتنشئة الاجتماعية عبارة عن عملية انتقال الثقافة من جيل إلى جيل ونوع الطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم لكي يتمكنوا من العيش في مجتمعهم الذي يتميز بثقافة معينة.

كما نظر إليها (هدى محمد، ١٩٨٨ : ٩-١٣) بأنها اخطر العمليات شأناً من حياة الفرد، لأنها تقوم بدور أساسي في تكوين الشخصية الاجتماعية للفرد، لأنها عملية

تفاعل اجتماعي يتم عن طريقها تعديل السلوك غير المرغوب فيه عند الفرد حتى يتفق مع سلوك المجتمع الذي يعيش فيه.

ونظراً إليها (جوردن، ٢٠٠٠: ٤٨-٤٨٣) بأنها العملية التي من خلالها نتعلم كيف نصبح أعضاء في المجتمع، من خلال استدماج معايير وقيم المجتمع من ناحية أو نتعلم كيفية أداء أدوارنا الاجتماعية (دور العامل والصديق والمواطن... الخ) من ناحية أخرى، فالتنشئة عملية مستمرة فهي الحياة.

أما (انتوني، ٢٠٠٥: ٨٧) فهي العملية التي يتعلم بها الأعضاء المستجدون في المجتمع أساليب الحياة في مجتمعهم، وتعد التنشئة الاجتماعية هي الوسط الأول والقناة الأساسية التي يجري فيها نقل الثقافة وانتقالها على مدى الأجيال.

وأشار إليها (ريمون، ٢٠٠٧: ٢٨٦) بوصفها سيرورة تكيفه، فالفرد تقوده في مواجهة وضع جديد وسائله المعرفية واتجاهاته المعيارية الناجحة من سيرورة التنشئة التي كان قد تعرض لها مما يُغني وسائله المعرفية أو تعديل اتجاهاته المعيارية.

وعلى ما تقدم فالتنشئة الاجتماعية شكلين رئيسيين كما بينها (دبانيه، ١٩٨٤: ٥٣) وكالاتي:-

أ . التنشئة الاجتماعية المقصودة:- ويتم في كل من الأسرة والمدرسة، فالأسرة تعلم أبنائها اللغة وآداب الحديث والسلوك وفق نظامها الثقافي ومعاييرها واتجاهاتها، وكذلك المدرسة تحدد الطرق والأساليب والأدوات التي تتصل بهذه الثقافة وقيمها ومعاييرها.

ب . التنشئة الاجتماعية غير المقصودة:- ويتم من خلال المسجد ووسائل الإعلام والإذاعة والتلفزيون والسينما والرفاق والشخصيات المؤثرة وغيرها.

التنشئة الاجتماعية Socilization وحسب ما توصلت إليه الباحثة فهي العملية تفاعلية ودينامية مستمرة تغذي الفرد بأساليب ووسائل متجددة تجعله يتماشى مع متغيرات مجتمعه ومحيطه فضلاً عن اكتسابه سلوكيات تحدد معايير وقيمه وعاداته وأدواره الاجتماعية المستدخلة من قيم وثقافة مجتمعه لتجعله متوازناً ما بين حاجاته الفردية وحاجات مجتمعه المتغيرة.

٢ . أهمية التنشئة الاجتماعية وأهدافها:-

أ . أهمية التنشئة الاجتماعية (Socilization Importaus):-

أن عملية التنشئة الاجتماعية تعد من أكثر انجازات البشرية للفرد حيث أن نجاحها يعني حسن تكيف الإنسان وسعادة المجتمع، وأن فشلها يعني معاناة الفرد من الصعوبات والأمراض النفسية والاجتماعية وحدوث أزمات اجتماعية في المجتمع نتيجة تفشي الأمراض والمشاكل الاجتماعية. ويمكن تلخيص عدد من النقاط التي تؤكد أهمية عملية التنشئة منها (عدنان، ٢٠٠٩: ٥٧) (السيد، ٢٠٠٢: ١١) ومنها:-

الأول:- تعتبر وسيلة أساسية لتطوير شخصية الفرد وإعداده لمواجهة التغير الاجتماعي الذي يمر به المجتمع الإنساني المحيط به يكتسب الفرد إنسانية من خلال تعلم اللغة والتقاليد والقيم السائدة وثقافته في مجتمعه عبر عمليات التطبيع مما يساعد على استمرار العناصر الثقافية والاجتماعية لقرون عديدة فضلاً عن إشباع حاجات الفرد بإشكالها المختلفة.

ثانياً:- هي عملية تعلم وتعليم أي تربية تقوم على التفاعل الاجتماعي مما يجعله يندمج في الحياة الاجتماعية وبناء الأسس المعرفية لتطوير المفاهيم والأفكار والاتجاهات والقيم من خلال مؤسسات التنشئة المختلفة. أن الإعداد والتوجيه والتدريب والتقليد والمحاكاة هي الأسلوبين الذين يتكيف بهما الأفراد بالمجتمع وقيم معهم علاقات اجتماعية وكلما كانت القدوة حسنة من تصرفات وأنماط سلوكية كانت النشأة سليمة وسوية.

لذا تساعد الفرد ليصبح مزوداً باستعدادات شخصية يستطيع بها معايشة مجتمعه والتفاعل مع أفراد ومهارات حركية ولفظية واجتماعية ومعرفية يكتسبها من البيئة الاجتماعية المحيطة هي المرحلة النهائية لعملية التنشئة الاجتماعية.

ب . أهداف عملية التنشئة الاجتماعية (Socilization Goals):-

أن الهدف العام من عملية التنشئة الاجتماعية هو تحويل الكائن الحي من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي قادر على التفاعل بايجابية مع مجتمعه، وهذا الهدف العام يمكن تحقيقه على مستوى الفرد والمجتمع من خلال مجموعة أهداف فرعية تذكر منها (الأخرس، ٢٠٠٧: ابو معلي وسلامه وابو رداحه، ٢٠٠٢: ابو جادو، ٢٠٠٦) وهي كالآتي:-

- ١ . توفر عملية التنشئة الاجتماعية معايير ذاتية للفرد تساعد في الحكم على سلوكه وتطوير ضميره مما يساعد على غرس عوامل الضبط الداخلية وتصبح جزءاً أساساً من شخصية الفرد.
 - ٢ . توفر الجو الاجتماعي السليم الصالح لإنجاح التربية والتعليم الجيد وتوفر الظروف البيئية والاجتماعية والايجابية بوجوده ضمن مؤسسات المجتمع كاهه.
 - ٣ . تساهم بتحقيق النضج النفسي بالجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية فتوفر البيئة المناسبة والمتوازنة والمتكيفة.
 - ٤ . تساعد في نشر الوعي والفهم الصحيح بأسلوب التعامل والمساهمة بادراك الحاجات الجسمية والاجتماعية والمعرفية المختلفة.
 - ٥ . إكساب الفرد المعرفة والمهارات وتمكنهم من الاندماج في المجتمع والتعاون والاشتراك مع الآخرين بالأنشطة المختلفة فضلاً عن اكتساب القيم والمعايير المناسبة للتكيف الاجتماعي.
 - ٦ . تساعد في تعليم الفرد طرق إشباع حاجاتهم المختلفة بصورة منسجمة مع عادات المجتمع ومعاييرهم وتقاليده (عدنان، ٢٠٠٩: ١١٥-١١٦).
- وعليه تهدف التنشئة لتكوين الفرد الصالح المتفاعل مع الجماعة والمتحكم في سلوكه وخاصة إذا كان غير المرغوب فيه حتى يقترب بصورة كاملة من معايير الجماعة ليكون عضواً مقبولاً في مجتمعه (السيد، ٢٠٢٠: ١١).

٣ . العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية:-

توجد مجموعة من العوامل المشتركة المتشابهة والمتداخلة التي تؤثر على عملية التنشئة الاجتماعية وسوف يتم التركيز على جملة من العوامل التي يمكن التحكم بها (عدنان، ١٧٧-١٨٢) (السيد، ٢٠٠٢: ٤٧-٦٣) ومنها:-

أ . **العوامل الوراثية:-** الوراثة تعني انتقال العينات الوراثية من الإباء إلى الأبناء فتؤثر في نمو الفرد وقدرته على التكيف والتعلم والتفاعل مع مجتمعه بطريقة فعالة فمثلاً لا تستطيع البيئة أن تجعل شخص ما موهوباً إذا كانت وراثته تقع ضمن متوسط هرم الذكاء أو تحديد المولود أنثى أم ذكر أو لون البشرة والعيون والطول وغيرها أو بعض الاضطرابات العقلية والجسدية أو الأمراض الجسدية المتوارثة.

ب . **العوامل البيئية:-** وتنقسم لنوعين وهما:-

● عوامل متعلقة بالبيئة الاجتماعية والطبيعية مثل المحيط الأسري الذي يعيش فيه الفرد فالتوافق الأسري وعمر الوالدين (الاضطرابات الهرمونية) فضلاً عن الثقافة الفرعية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي وترتيب الفردين الأشقاء حيث تعطي معاملة ورعاية مختلفة.

● عوامل متعلقة بالفرد نفسه وهي ذات طبيعة تفاعلية تبادلية كالدافعية والفروق الفردية والتحصيل الدراسي وإحكام عقلية يتخذها الفرد حول الأشياء والمواقف والأشخاص فضلاً عن مستوى الذكاء وحسب الاستطلاع والإبداع وغيرها.

٤ . **عناصر أو عمليات التنشئة الاجتماعية:-**

تتمثل عناصر التنشئة الاجتماعية بعدة عناصر يختلف الباحثون في تحديدها، وعليه ندرج أهم العناصر التي يتفق عليها اغلب الباحثون حيث ستتناولها الباحثة بالتحليل في البحث الميداني من البحث لأهميتها وتناسبها مع توجهات البحث ومجتمع البحث المدروس. وهي كالآتي:-

أ . شخصيته الاجتماعية ثقافية (The Personality):-

من أشهر التعريفات للشخصية تعريف "جوردن البورت" الذي عرفها بأنها "شيء ما حقيقي داخل الفرد يوجه خصائص سلوكه وتفكيره" (Enlargar, 1978).
وهناك الشخصية الاجتماعية (Social Character) هي النواة الجوهرية المكونة لشخصية أعضاء الجماعة التي تطورت نتيجة التجارب الرئيسة ونمط الحياة المشترك بتلك الجماعة أو هي مجموعة خصائص يشترك بها معظم الأفراد في ثقافة واحدة متميزة عن الخصائص الفردية التي يختلف فيها فرد عن فرد في قوم ينتمون إلى ثقافة واحدة.

فالشخصية (Personality) ليست شيئاً مادياً يمكن ملاحظته أو قياسه وإنما هي تنظيم ديناميكي تستدل عليه من خلال السلوك المحكوم بجملة من الاعتبارات الذاتية والموضوعية المتمثلة بمجموعة قوانين وأعراف وتقاليده الاجتماعية تشكل المحيط الذي يتحرك فيه الأفراد وكيفية فهمه لها وتكيفه معها، وكما يقول رالف لنتون أن الشخصية شكل متكامل من الردود أنشأها الفرد نتيجة لخبرته هذه بدورها تحصل نتيجة لتفاعل المتبادل مع بيئته (موفق، ٢٠٠٩: ١٤-١٨).

فالبناء الأخلاقي للشخصية يعتبر من أهم الجوانب الهامة التي بها يكتمل بناء شخصية الفرد وإحساسه بالثقة ومستوى تنشئته حتى يتشرب قيم مجتمعية وأخلاقياته وعقائده وقيمه المجتمعية لتعديل اتجاهاته ومواقفه وغرس القيم الفاضلة لأنها تنظم حياته وتمده بمجموعة معايير توجه سلوكه الشخصي وتساعد على تقبل صعوبات الحياة والخروج من أزماتها (السيد، ٢٠٠٢: ٤١-٤٢).

ب . السلوك الاجتماعي (Social Behavior):-

أن السلوك الإنساني بشكل عام هو سلوك قصدي وموجه وليس عشوائي، ولكل سلوك اجتماعي أو غير اجتماعي دوافع وأسباب تكمن داخل الفرد من مصادر ذاتية أو بفعل عوامل بيئية محيطة لغايات تحريك السلوك وتوجيهه ضمن مسار محدد أو إشباع حاجات معينة وإبقاء الفرد في حالة من التوازن والأمن النفسي والاجتماعي،

فالدافعية تؤثر بسلوك الفرد مما يدفعه ليكون مقبولاً ومحترماً بين جماعاته وأعضاء مجتمعه والدافعية ترتبط بسلوكيات المبادأة والنشاط والمنافسة والتعاون وتدفعهم إلى الاستمرار حتى النهاية وتحقق قدر من التقبل من الآخرين فضلاً عن إحساسهم بالهوية الاجتماعية والوطنية وهذا بدوره يؤدي إلى رفع مستوى السلوك وتحسنه وتساعد باكتساب مهارات جديدة ومعقدة (عدنان، ٢٠٠٩: ١٢٥-١٣١).

ج . التفاعل والأدوار الاجتماعية (Social roles & Intercalation):-

عبر عملية التنشئة الاجتماعية يتعلم الأفراد الأدوار الاجتماعية- وهي التوقعات المعرفة اجتماعياً التي يتوقع أن يحققها الفرد في أوضاع اجتماعية محددة، فمن خلال التنشئة الاجتماعية يتلقن الأفراد أدوارهم الاجتماعية ويتعلمون السبل الكفيلة بأدائها وتنفيذها.

كما أنها عملية يقوم البشر خلالها بدور فاعل مؤثر، فهم ليسوا كائنات سلبية تقف مكتوفة الأيدي بانتظار من يأمرها ويوجهها ويبرمجها للقيام بما ينبغي عليها أن تقوم به. والأفراد إنما يتفهمون أدوارهم الاجتماعية ويتولونها من خلال عملية مستمرة في التفاعل الاجتماعي (انتوني، ٢٠٠٥: ٨٩).

أن طبيعة منظومة التفاعل التي يندمج فيها الفرد بقدر ما تكون مقتصرة على أهله وميلاً أن ينشئ القواعد الأخلاقية ويسلك سلوكاً ما يأتي بعد ٨-١١ سنوات حيث تتناقص رقابة الأبوين ويندمج بجماعات الإقران وينشأ استدخال حس التبادلية والعدالة ويواجه أوضاع لا يمكن أن ينال فيها الحقوق الخاصة إلا إذا أظهر احترامه لحقوق الآخرين (ريمون، ٢٠٠٧: ٢٨٦).

أن عملية التنشئة الاجتماعية تحدث تبعاً لأنماط التفاعل الاجتماعية السائدة بين الأفراد حيث تميز غالبية المجتمعات مثلاً ما بين الأدوار التي يقوم بها الذكور من ادوار التي يقوم بها الإناث وكذلك التفاعل بين ادوار (الابن الأكبر والأصغر) وهكذا. فالدور الاجتماعي نمط منظم لسلوك الفرد ووظيفته نحو الجماعة، فالدور أما أن يكون مدركاً من حيث ما يتوقعه الفرد أو فعلياً وهو ما يقوم به على ارض الواقع والأدوار

الاجتماعية مرتبطة بشكل مباشر بالمكانة الاجتماعية، فهذه الأدوار تشبع حاجات الفرد النفسية والاجتماعية والمعرفية عندما يوازن بين حاجاته وأهداف أعضاء الجماعة أو المجتمع، فالفرد لديه عدة ادوار في نفس الوقت (أباً ومعلماً وأخاً وقائداً...) وهذا الدور يتغير مع نمو الفرد ودخوله في مراحل نمائية جديدة أو عندما تتغير ظروفه المعيشية والاجتماعية ويحصل عليها الفرد من خلال ضمان وجوده بالجماعة وقدرتها على الاستمرار والتفاعل المستمر مثل كالمبادر للعمل والمصلح لأفكار الجماعة ومشاريعها وأنشطتها والمدعم للثقة وغيرها.

ومما سبق نذكر أن هذه العناصر متداخلة مع بعضها البعض وتكمل الواحدة الأخرى من اجل بناء شخصية الإنسان بناءً سوياً يتماشى مع سلوكيات المجتمع والمحيط الذي ترعرع فيه وفق معايير وقواعد وقيم وثقافة تؤثر في الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين وتقبلهم له مما يجعل دوره الاجتماعي مؤثر وفعال نتيجة للسلوك السوي الذي اكتسبه ويعد مفهوم الفرد عن ذاته مصدراً هاماً من المصادر التي تنعكس على أسلوب تنشئه وتحدد قدراته على اكتساب المهارات والمعارف المختلفة من خلال تقمصه لدوره في المجتمع.

٥ . مؤسسات التنشئة الاجتماعية:-

التنشئة الاجتماعية ليست مجرد عملية تعليم رسمي يتلقاه الطالب في المدارس وإنما هي أوسع بكثير فيدخل من اكتساب الفرد لمواقف واتجاهات وقيم وأساليب السلوك والعادات والمهارات عن طريق مؤسسات مختلفة ومتعددة تعمل جميعاً لهدف واحد هو تشكيل شخصية الفرد وإعداده إعداداً متكاملأً يتفق ومتطلبات المجتمع العصري وأن كانت تختلف كل مؤسسة فيما بينها في نوع التأثير ويمكن تقسيم مؤسسات التنشئة لنوعين (السيد، ٢٠٠٢: ١٥-١٦):-

أ . مؤسسات ذات تفاعل ايجابي كامل (Positive Interaction):-

وهي مؤسسات ذات تفاعل مزدوج (تأثر وتأثير) فيتم التفاعل معها عن طريق علاقات متبادلة بين طرفي التفاعل مثل (الأسرة، دور الحضانة والمدرسة والإقران والنادي ودور العبادة والمعسكرات وغيرها).

ب . مؤسسات ذات تفاعل سلبي جزئي (Passive Interaction):-

مجموعة مؤسسات ذات تفاعل مفرد (أي يكون التفاعل من احد الطرفين دون اشتراك الطرف الآخر)، فعلي الكتب والصحف والراديو والمسرح والسينما والتلفزيون وكل وسائل الاتصال الحديثة.

فالمرحلة الأولى بالتنشئة الاجتماعية للفرد في جميع المجتمعات تحدث في العائلة وجماعة الأفراد الذين يحيطون بها من أقارب ومعارف وأصدقاء... فيبدأ الفرد باكتساب الوعي بوحدته ككائن حي له مقوماته الذاتية أولاً، ثم الوعي بالوسط الاجتماعي الصغير الذي يحيط به، مما يؤثر بنية شخصيته ويملاها ومن ثم بعناصرها كلما تقدم به العمر. فيتعلم اللغة ليندمج مع المجتمع وها هو الصواب والخطأ كما تعرضهما ثقافة وسطه الاجتماعي وأنماط السلوك السائدة فيه (صادق، ١٩٩٠: ٣٥٥).

ثالثاً:- العلاقة بين المدرسة والتنشئة الاجتماعية:-

تناول العديد من الباحثين في مجال علم الاجتماع العلاقة بين المدرسة والتنشئة الاجتماعية ونطرح بعضاً منها وكالاتي:-

حيث يرى (سهير، ٢٠١٢: ٢٦٢) أن المجتمع الحديث أدخل عوامل متعددة أخذت تزامم بقوة دور الأسرة وتؤثر فيه وتتدخل في تغيير مفاهيم التنشئة وأهدافها وتوجهاتها، كالمدرسة والإعلام ووسائل الاتصال المختلفة، ويختلف تأثير هذه العناصر والعوامل والإبعاد الجديدة باختلاف درجة امتلاك واستهلاك المجتمع لها وأنماط توجهها.

وقد شخص (ربيع، ٢٠٠٨: ١٤٢) أن المدرسة فضاء تربوي مكلفة بإعداد العنصر البشري وتهيئته لممارسة السلوك الحواري الديمقراطي ليصبح جزء من المنظومة

الفكرية والثقافية (إستراتيجية الحوار) لا على أساس سلطوي بيروقراطي والطاعة العمياء وبالنتيجة يعلن الطالب الانتفاضة لاستعادة حريته واستقلالته مما يفرض عليه تفكير مغاير لطريقة تفكيره ويجهض فرصة استكشاف ذاته.

ويرى (عبد المجيد، ١٩٩٩:) العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال تطبيق ستراتيجيات وأساليب تعليمية (جديدة ومتطورة) تحدد مهام وأدوار الأفراد وتفعيل دور المجالس المدرسية لخدمة العملية التربوية وتبادل الزيارات والخبرات التربوية والتفاعل مع أفراد المجتمع.

أما (محمد شلال، ١٩٩٧: ٢٢٨) أن البيئة المدرسية لها تأثير كبير على السلوك سلباً وإيجاباً، فإذا لم يحسن اصطفاء المعلم وورد كل من هب ودب وبما تسوله نفس المعلم الذي لا يحرص على الالتزام بالقيم الأخلاقية الفاضلة أن يفسر خلق من ولي أمانة تربيته يدل أن يقومها. فالطالب شب على ما اكتسبه من فكر وسلوك معلمه. أن يقتمص شخصية أستاذه بل يزيد عليها.

في حين (سونيا، ١٩٨٨: ١٨٨-١٨٩) هنالك ثلاث جوانب لحياة الطالب في الصف الدراسي هي (القبول العاطفي، مشاعر الاقتدار، السلطة الاجتماعية) وينطوي على النسق الخاص بالمديح والنقد الذي يفضلها المعلم فالطلاب المعرضين للتعليقات الانتقادية، تعلموا ببطء وارتكبوا أخطاء وغيرها أكثر من الذين اكتفى بتصحيح أخطائهم بدون تعليقات فضلاً عن اعتراف المدح من قبل المعلم لمجموعة من الطلبة ويضفي الثقة لإسناده جزء من سلطتهم لطلبتهم، فذلك يؤدي لزيادة التفاعل والتسامح والشعور بالمسؤولية وذلك يدفعهم لتكوين صورة اداق عن أنفسهم ويحدد أدوارهم الاجتماعية واعتلائه ادوار الصفوة وميزه تؤدي للنجاح والعكس صحيح.

ويرى (ياسر، ٢٠١٢: ٣-٢٥) يتطلب النشاط التربوي جزء من المنهج (الجانب التطبيقي) لإكساب الفرد أو الطالب المهارات والمعارف المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في المجتمع.

وكذلك المواد الدراسية تحتوي جوانب تساعد على تربية المواطن فهو اللبنة الصالحة لبناء وطنه، وأن مقررات العلوم المختلفة تزود الطالب بالوعي اللازم بتحريم ارتكاب الجرائم ومخاطرها على المجتمع وتحقيق أمن الفرد والمجتمع.

وأشار (السيد، ٢٠٠٢: ١) بأن الأمم اليوم لا يقاس بما تمتلكه من ثروات مادية، وإنما بقدر ما تمتلكه من ثروات بشرية متعلمة ومتدربة ومثقفة وواعية، فالفرد مادة خام يمكن تشكيلها كيفما تريد (في سنوات الأولى) لنصنع مواطن صالح متشرب بثقافة مجتمعه من قيم وعادات وتقاليد.

تشكل طرائق التدريس نظام متكامل من الإجراءات والعمليات المرتبطة والمنظمة في خطوات محددة، فالتدريس لا يدرس بمادته بل بطريقته التي يخطط لها وينفذها لتجعل التدريس أسهل وإتباع أسلوب المناقشات والحوار والحلقات الدراسية لتعزيز ثقة الطالب بنفسه ويعزز شخصيته وينمي مهاراته وإمكاناته.

وفي إطار هذه العلاقة يرى (منيرة، ٢٠١١: ٣) يأتي الطلاب من مستويات اقتصادية اجتماعية متباينة وأوصاف ثقافية متعددة ولاشك أنه يرتبط بكل مستوى فيها قيم وأنماط وسلوك واتجاهات متميزة فهو يؤثر بصورة مختلفة في الظروف المحيطة به في المدرسة وفي التفاعلات والعلاقات التي تنشأ بينه وبين زملاءه بل في دافع الانجاز والتحصيل وتعزيز دوره الاجتماعي ومكانته بالمجتمع.

المبحث الثالث

الجانب الميداني

أولاً:- تحليل مستوى وأهمية المتغيرات وفق إجابات عينة البحث حسب المدارس:-

١ . تحليل مستوى أهمية متغير المدرسة:-

يوضح الجداول (١) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعياري لمتغيرات (عناصر)

المدرسة ومتغيراتها الفرعية وفق إجابات عينة البحث وحسب المدارس وكالاتي:-

أ . تحليل متغير المدير:-

حققت متغير المدير في المدرستين عينة البحث وسط حسابي أعلى من الوسط المعياري (2) (*) كأجمالي بلغ (3.90) في ثانوية الفوز للبنات، أعلى من الوسط الحسابي لإعدادية الرسالة للبنين الذي بلغ (3.42) وبانحرافات معيارية قليلة تشير إلى تشتت قليل في الإجابات بلغت (0.41) و (0.33) على التوالي، أما على مستوى الفقرات وفي كلا المدرستين فقد حققت جميعها وسط حسابي أعلى من المعياري كما نلاحظ في الجدول (١). وقد لمست الباحثة من خلال المقابلات التي أجريت مع مدراء المدرستين الدور الكبير للمدير في التعامل مع الطلبة والمنتسبين بوضوح واحترام وجدبه في متابعة سير تطوير العملية التربوية والتعليمية في المدرسة ولو بدرجات متفاوتة.

ب . تحليل متغير المعلم:-

اظهر هذا المتغير وسط حسابياً أعلى من الوسط المعياري في كلا المدرستين بلغ (3.42) للمدرسة الفوز للبنات و (3.78) لإعدادية الرسالة للبنين وبانحرافات معيارية تعكس تشتت قليل في الإجابات بلغت (0.33) و (0.46) على التوالي، وقد حققت جميع فقراته في المدرسة أوساطاً حسابية عالية وعلى الرغم من أن المتوسط الحسابي للمدرسة الثانية أعلى من الأولى إلا أن ذلك تعكس وحسب إجابات العينة ساهمة المدرس في خلق الوعي الثقافي للطلبة والتعامل والتفاعل معهم بأسلوب الحوار وتحفيزهم على الدراسة باستخدام الأساليب والمتطلبات الحديثة في التعليم.

ج . تحليل متغير الطالب:-

كان الوسط الحسابي لهذا المتغير في ثانوية الفوز للبنات (3.71) وبانحراف معياري قليل بلغ (0.36) وهو أعلى من الوسط الحسابي لإعدادية الرسالة للبنين الذي بلغ (3.45) وبانحراف معياري قليل هو (0.38) وعلى مستوى الفقرات الفرعية فكانت جميعاً ذات أوساط حسابية عالية في كلا المدرستين، الأمر الذي يعني انه على الرغم من اختلاف الوسط الحسابي لهذا المتغير في المدرستين فإن الطالب يتأثر بالمدرسة من حيث اكتساب الثقة بنفسه ويتعلم كيفية ضبط سلوكه فضلاً عن اكتساب الوعي واشتغال طاقته للتعلم ومعالجة نقاط الضعف في سلوكه.

ثانياً:- تحليل مستوى أهمية متغير التنشئة الإجمالية:-

من الجدول (٢) يصبح قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمغير التنشئة الاجتماعية ومتغيراته الفرعية على وفق إجابات عينة البحث وحسب المدارس وكما يلي:-

أ . تحليل متغير الشخصية:-

حقق متغير الشخصية أوساطاً حسابية قليلة وقريبة من الوسط المعياري (2) حيث بلغ في ثانوية الفوز للبنات (2.10) وبانحراف معياري عالي بلغ (0.86) يشير إلى نشئته في الإجابات، في حين بلغ إعدادية الرسالة للبنين (2.44) وبانحراف معياري عالي جداً بلغ (0.97)، وعلى مستوى المتغيرات الفرعية فقد حققت الفقرة (٢٠) أقل وسط حسابي واطى بلغ (1.9) دون الوسط المعياري، بينما حققت الفقرة (18) أعلى وسط حسابي بلغ (2.6)، وهذه النتائج تؤثر تفاوت عينة البحث بشأن الاعتماد على هذا المؤشر في المدرسة على تعزيز ثقة الطالب بنفسه وإمداده بالمعايير والقيم الاجتماعية فضلاً عن تمكينه من مواجهة صعوبات الحياة للتكيف والتفاعل مع بيئته.

ب . تحليل متغير السلوك الاجتماعي:-

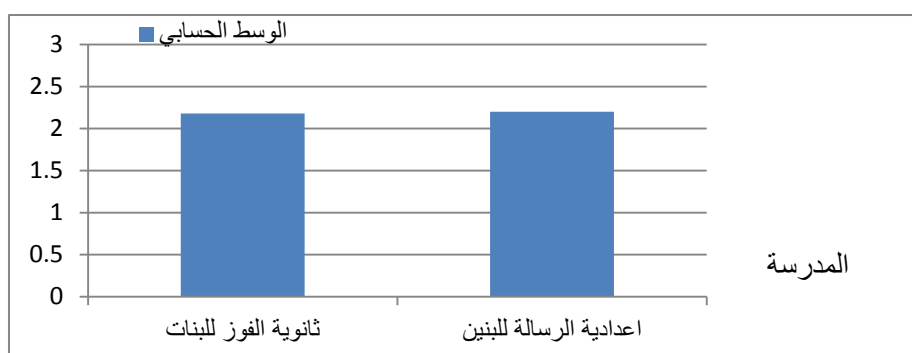
أشار الجدول (٢) إلى انخفاض الوسط الحسابي بهذا المتغير في المدرستين والذي بلغ (2.1) في ثانوية الفوز للبنات و (2.16) لإعدادية الرسالة للبنين وبانحرافات

معيارية عالية بلغت (0.86) و (0.89) على التوالي، وعلى مستوى المتغيرات الفرعية فقد حققت الفقرة (22) أعلى وسط حسابي بلغ (2.5) وهو واطئ، أما أقل وسط حسابي فد حققته الفقرة (24) بلغ (1.9) وهو دون الوسط المعياري (2)، وهذا يعني عدم إتقان عينة البحث بشكل قوي على دور هذا المتغير في إشعار الطالب في المدرسة بالتوازن النفسي وإحساسه بالهوية القومية والوطنية وإكسابه مهارات جديدة لتطوير سلوكه وإشباع حاجاته المجتمعية.

ج . تحليل مستوى الأداء والتفاعل الاجتماعي:-

حقق هذا المتغير أوساطاً حسابية قليلة بلغت عن كلا المدرستين (2.04) لثانوية الفوز للبنات و (2.14) لإعدادية الرسالة للبنين وبانحرافات معيارية عالية بلغت (0.88) و (0.86) على التوالي، إما فقراته فقد حققت الفقرة (25) أعلى وسط حسابي بلغ (2.6) في حين حققت الفقرة (27) أدنى وسط حسابي بلغ (1.7) وبانحرافات عالية للفقرتين، ويؤشر ذلك على الاتفاق بشكل قوي بين أفراد العينة على أهمية هذا المتغير في إشباعه لحاجات الطالب النشئية والاجتماعية وتحقيق الانسجام مع الجماعات وتزويده بنمط معظم لتوجيه سلوكه في المدرسة وخارجها. أما على المستوى العام فقد حقق هذا المتغير وسط حسابي أعلى من الوسط الفرضي (2) بلغ (2.18) لمدرسة الفوز وهو أقل من الوسط الحسابي لإعدادية الرسالة البالغ (2.20) ويمكن تمثيل هذه النتائج بالشكل البياني (١) وكالاتي.

المدرسة كوسيلة للتنشئة الاجتماعية دراسة ميدانية في بعض المدارس الثانوية في
مدينة بغداد



شكل (١)

الأوساط الحسابية لمدارس العينة لمتغير المدرسة

المصدر: إعداد الباحثة.

جدول (١)

قيم الوسط الحسابي والوزن والانحراف المعياري لمتغير المدرسة حسب إجابات عينة

البحث (N = 100)

ت	المتغير	رقم السؤال	ثانوية الفوز للبنات		إعدادية الرسالة للبنين	
			الانحراف المعياري	الوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي الموزون
أولاً	المدير	١	0.40	3.88	0.26	3.41
		٢	0.44	3.90	0.24	3.45
		٣	0.40	3.92	0.28	3.44
		٤	0.41	3.80	0.33	3.43
		الإجمالي	0.41	3.90	0.28	3.42
ثانياً	المعلم (المدرس)	٥	0.33	3.51	0.38	3.72
		٦	0.34	3.31	0.42	3.80
		٧	0.36	3.45	0.40	3.82
		٨	0.31	3.44	0.41	3.75
		الإجمالي	0.33	3.42	0.46	3.78
ثالثاً	الطالب	٩	0.33	3.1	0.40	3.61
		١٠	0.36	3.92	0.36	3.63
		١١	0.29	3.96	0.42	3.48

المدرسة كوسيلة للتنشئة الاجتماعية دراسة ميدانية في بعض المدارس الثانوية في
مدينة بغداد

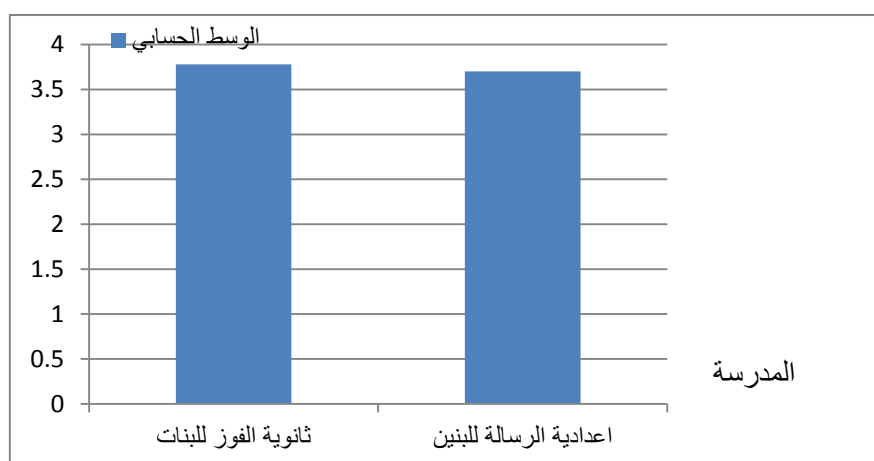
0.41	3.17	0.28	3.98	١٢		
0.38	3.45	0.36	3.71	الإجمالي		
0.22	3.98	0.30	3.70	١٣	المناهج الدراسية	رابعاً
0.30	3.94	0.38	3.70	١٤		
0.34	3.90	0.34	3.73	١٥		
0.31	3.92	0.33	3.72	١٦		
0.33	3.94	0.34	3.74	الإجمالي		
0.37	3.70	0.32	3.78		إجمالي متغير التنشئة(*)	

المصدر: إعداد الباحثة.

٢ . تحليل متغير المناهج الدراسية:-

سجل هذا المتغير وسطاً حسابياً في ثانوية الفوز للبنات أعلى وسط حسابي من المتغيرات الأخرى بلغ (3.74) وبانحراف معياري يشير إلى تشتت قليل في الإثبات بلغ (0.36)، في حين سجل وسط حسابي في إعدادية الرسالة للبنين أعلى من المتغيرات الأخرى بلغ (0.34) وبانحراف معياري قليل بلغ (0.33) كما حققت جميع فقرات الفرعية أوساطاً حسابية عالية في المدرستين، وتعكس هذه النتائج أهمية المناهج الدراسية في كلا المدرستين من حيث الحداثة وملائمتها لإمكانيات الطالب وملائمتها لاحتياجات المجتمع ومساعدتها في تنمية تفكير الطالب. ولا بد من الإشارة إلى أن متغير المدرسة حقق وسط حسابي أعلى من الوسط المعياري في المدرستين بلغ (3.78) من ثانوية الفوز للبنات وهو أعلى من الوسط الحسابي لإعدادية الرسالة للبنين البالغ (3.70) وبانحراف معياري قليل بلغت (0.32) و (0.37) على التوالي وتحقيق تمثيل هذه النتائج بالشكل (٢) وكالاتي:-

المدرسة كوسيلة للتنشئة الاجتماعية دراسة ميدانية في بعض المدارس الثانوية في مدينة بغداد



شكل (٢)

الأوساط الحسابية لمدارس العينة لمتغير التنشئة الاجتماعية

المصدر: إعداد الباحثة.

جدول (٢)

قيم الوسط الحسابي والوزن والانحراف المعياري لمتغير التنشئة الاجتماعية على وفق

إجابات عينة البحث وحسب المدارس (N = 100).

ت	المتغير	رقم السؤال	ثانوية الفوز للبنات		إعدادية الرسالة للبنين	
			الانحراف المعياري	الوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي الموزون
أولاً	الشخصية	١٧	0.87	2.2	0.70	3.0
		١٨	0.93	2.6	0.76	2.30
		١٩	0.88	2.1	0.83	2.43
		٢٠	0.89	1.9	0.81	2.15
		الإجمالي	0.86	2.10	0.97	2.44
ثانياً	السلوك الاجتماعي	٢١	0.77	2.1	0.79	2.13
		٢٢	0.87	2.5	0.91	2.16
		٢٣	0.83	2.1	0.83	2.01
		٢٤	0.93	1.9	0.80	2.1
		الإجمالي	0.86	2.1	0.89	2.16
ثالثاً	الأدوار والتفاعل الاجتماعي	٢٥	0.91	2.6	0.79	2.09
		٢٦	0.85	2.2	0.83	2.7

المدرسة كوسيلة للتنشئة الاجتماعية دراسة ميدانية في بعض المدارس الثانوية في
مدينة بغداد

0.86	2.1	0.99	1.7	٢٧		
0.82	2.2	0.90	1.9	٢٨		
0.86	2.14	0.88	2.04	الإجمالي		
0.84	2.20	0.81	2.18		إجمالي متغير التنشئة(*)	

المصدر: إعداد الباحثة

ثانياً: - تحليل علاقات الأثر بين متغيرات البحث: -

تسعى هذه الفقرة إلى تحليل علاقة الأثر بين متغير الدراسة ومتغير التنشئة الاجتماعية في المدارس عينة البحث وكالاتي:-

١ . تحليل علاقة التأثير بين متغيرات البحث في ثانوية الفوز للبنات.

جدول (٣)

علاقة التأثير بين المدرسة في ثانوية الفوز للبنات والتنشئة الاجتماعية

ت	المتغيرات المستقلة	قيمة a	قيمة β	قيمة F	قيمة R^2	الدلالة
١	الشخصية	20.34	0.131*	18.2	0.281	يوجد تأثير
٢	السلوك الاجتماعي	18.06	0.151*	14.8	0.230	يوجد تأثير
٣	الأدوار والتفاعل الاجتماعي	11.70	0.155*	13.9	0.251	يوجد تأثير
	متغيرات التنشئة الاجتماعية بشكل عام	8.022	0.294*	14.8	36.1	يوجد تأثير

القيمة (F) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 4.44

* مستوى معنوية (0.05)

المصدر: مخرجات الحاسبة

يتضح من الجدول أعلاه أن متغير المدرسة متغيراته الفرعية فقد حققت علاقة تأثير معنوية بمستوى (0.05) في متغير التنشئة الاجتماعية بشكل عام وهذا واضح من قيمة (β) البالغة (0.284) الذي يعني أن زيادة وحدة واحدة من دور المدرسة يؤدي إلى زيادة مقدارها (24%) التنشئة الاجتماعية، وتعزز هذه النتائج قيمة المحسوبة (F) البالغة (14.08) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (4.04) بمستوى

(0.05)، كما بلغت قيمة (R^2) (0.361) وهذا يعني أن (36%) من المتغيرات الحاصلة في متغير التنشئة الاجتماعية هي بسبب متغير المدرسة والباقي (64%) يعود لعوامل القاعة وبين أخرى لم يتضمنها نموذج الدراسة وهي نسبة قليلة (كما ترى الباحثة) لان دور المدرسة يجب أن يكون كبير ويضاهي دور الأسرة.

أما بالنسبة للمتغيرات الفرعية فقد حققت علاقة تأثير معنوية كما نلاحظ من الجدول لكونه جمع قيم (F) المحسوبة هي أعلى من الجدولية البالغة (4.04) لهذه المتغيرات وكذلك قيم (β) المعنوية جميعاً. وكذلك قيم (R^2) التي تمثل النسبة المئوية لتأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

وهذه النتائج تشير إلى دور هذه المدرسة (ثانوية الفوز للبنات) في التأثير في السلوك الاجتماعي والمستوى التعليمي للطالبات المنتمين إليها باعتبارها مدرسة حصلت على عدد من التشكرات والتقدير والحوافز من مديرية تربية الرصافة كونها مدرسة تهتم بالجوانب الاجتماعية التعليمية لطلبتها.

٢ . علاقة التأثير بين متغيرات البحث في إعدادية الرسالة للبنين.

جدول (٤)

علاقة التأثير بين المدرسة في إعدادية الرسالة للبنين والتنشئة الاجتماعية

ت	المتغيرات المستقلة	قيمة a	قيمة β	قيمة F	قيمة R^2	الدلالة
١	الشخصية	36.24	0.198*	12.52	0.251	يوجد تأثير
٢	السلوك الاجتماعي	18.15	0.202*	10.14	20.011	يوجد تأثير
٣	الأدوار والتفاعل الاجتماعي	38.13	0.132*	13.86	26.802	يوجد تأثير
	متغيرات التنشئة الاجتماعية بشكل عام	9.25	0.160*	10.30	20.063	يوجد تأثير

القيمة (F) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 4.44

المصدر: مخرجات الحاسبة

نلاحظ من الجدول (٤) وجود علاقة تأثير معنوية ذو دلالة إحصائية بمستوى (0.05) لمتغير المدرسة في متغير التنشئة الاجتماعية بشكل عام وعلى مستوى متغيراته الفرعية، إذ أن قيمة R^2 بلغت (20.06) وهو يمثل النسبة المئوية لتأثير

متغير المدرسة في متغير النشئة الاجتماعية مما يعني أن 20% من التأثيرات في متغير النشئة الاجتماعية هي بسبب متغير المدرسة وأن (80%) تعود لمتغيرات أخرى غير داخلية في نموذج الدراسة، كما بلغت قيمة (F) المحسوبة (10.06) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (4.04) مما يعني معنوية نموذج الانحدار، وبلغت قيمة (β) بلغت (0.160) التي تؤثر أن زيادة وحدة واحدة من متغير المدرسة تؤدي إلى زيادة في النشئة الاجتماعية بواقع (16%) كما نلاحظ أن جميع المتغيرات الفرعية لمتغير قد حققت علاقة تأثير معنوية كما تشير قيمة (F) لجمع هذه المتغيرات علماً هي أكبر من الجدولية البالغة (4.04) وتشير هذه النتائج إلى دور إحصائية الرسالة للبنين في توجيه الطلبة نحو قيم المجتمع والتأثير في سلوكهم الاجتماعي والعلمي كونها من المدارس العريقة والتي أفرزت من المدرسة الام (الإحصائية المركزية للبنين) والتي لازالت تؤكد على الجوانب التربوية في العملية التعليمية.

وهذه النتائج كما تشير إليها اغلب الأدبيات والدراسات التي أطلقت عليها الباحثة إلى دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية ويعود السبب في ظهور هذه النتائج إلى خصوصية البيئة العراقية التي أجريت فيها الدراسة وطبيعة إدراك عينة البحث ونظرتهم إلى أهمية متغير المدرسة بكل عناصرها في التأثير على الطلبة ولو بدرجات متفاوتة وأقل من بقية الدراسات السابقة، مثل دراسة وهذا ما يؤكد ويعزز صحة فرضية القيمة الأولى (فرضية التأثير) والتي تنص على (تلعب المدرسة كمؤسسة تربوية في الوقت الحاضر دوراً مهماً في عملية التنشئة الاجتماعية للأجيال).

ثانياً:- تحليل الفروق بين المدارس حول متغيرات البحث:-

تهدف هذه الفقرة إلى اختبار الفروق المعنوية بين مدارس البنات في ثانوية الفوز والبنين في إحصائية الرسالة بخصوص متغيرات البحث بشكل عام باستخدام معامل مان وتني (Mann-Whitney) وكالاتي:-

١ . اختبار الفروق المعنوية بخصوص متغير المدرسة.

جدول (٥)

معامل (Mann- Whitney) لاختبار الفروق المعنوية بين مدارس البنين والبنات

حول متغير المدرسة

ت	متغيرات المدارس	قيمة المعامل
١	المدير	2.306*
٢	المعلم	1.989*
٣	الطالب	2.630*
٤	المناهج الدراسية	3.395*
	إجمالي متغير المدرسة	2.911*

* فروق معنوية بمستوى 0.05

المصدر: مخرجات الحاسبة

يشير الجدول أعلاه إلى وجود فروق معنوية على مستوى المتغيرات الفرعية وعلى المستوى الإجمالي لمتغير المدرسة بين مدارس البنين والبنات، وهذا يعني أن عينة البحث تتماثل بشكل كبير بخصوص متغير المدرسة ومتغيراته الفرعية ويعود السبب في ذلك إلى أن هذه المدارس تنتمي إلى نفس البيئة وتمارس نفس الدور في تنشئة الأجيال.

٢ . اختبار الفروق المعنوية بخصوص متغير التنشئة.

جدول (٦)

معامل (Mann- Whitney) لاختبار الفروق المعنوية بين مدارس البنين والبنات

بخصوص متغير التنشئة الاجتماعية

ت	متغيرات المدارس	قيمة المعامل
١	الشخصية	2.140*
٢	السلوك الاجتماعي	2.511*
٣	الأدوار والتفاعل الاجتماعي	1.908*
	إجمالي متغير المدرسة	2.830*

* فروق معنوية بمستوى 0.05

المصدر: مخرجات الحاسبة

نلاحظ من الجدول أعلاه وجود فروق معنوية بين أفراد عينة البحث بخصوص متغير التنشئة الاجتماعية بشكل عام وعلى مستوى المتغيرات الفرعية، بمعنى أن عينة البحث لا تختلف في أهمية هذا المتغير كإحدى وظائف المدرسة.

ولابد من الإشارة إلى أن النتائج أعلاه تشير إلى صحة فرضية البحث الثانية التي تنص على (هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات بخصوص متغيرات الدراسة).

المبحث الرابع الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات (Conclusions):-

- ١ . المدرسة من أهم العناصر وأكبرها في التأثير الاجتماعي وخاصة بالمراحل الأولى في تربية النشئ كونها فهي توجه مهارات الفرد المصرفية وتؤثر بدوافعه وميوله واتجاهاته وانضباطه وتنظيمه.
- ٢ . المؤسسة التربوية هي مؤسسة اجتماعية أولاً تسعى لنقل ثقافة المجتمع للطلبة وإخراج جيل مثقف واعي ويدعم البناء الاقتصادي بقوى عاملة في المجتمع ضمن علاقات وتفاعلات جماعية، ويرجع ذلك إلى الدور الكبير الذي تمارسه في هذا المجال.
- ٣ . يعد المناخ الأسري من أهم المناخات وأكثرها تأثيراً على الطالب في تحصيله الدراسي، فكلما كان قائماً على التفاعل والعلاقات الايجابية فضلاً عن الرعاية والتوجيه في المدرسة يؤدي ذلك إلى خلق جيل واعي يتصف بالهوية الوطنية فضلاً عن مساهمته في تطوير مجتمعه.
- ٤ . أسهم مستوى تقييم المدرسة الدور الكبير لها في تعزيز التنشئة الاجتماعية للطلبة واكتسابهم المزيد من المهارات والقيم التي من شأنها تطوير دورهم لخدمة المجتمع.
- ٥ . ظهر أن جميع علاقات الأثر معنوية وبدرجات قوة متفاوتة مما يؤكد سريان أنموذج البحث بكل عناصره.
- ٦ . أن المدارس عينة البحث تعمل في بيئة متشابهة، إذ كانت الفروق بينها لكبيرة بخصوص متغيرات البحث والسبب يعود إلى تشابه المناهج الدراسية والأساليب التربوية والتعليمية فيها.

ثانياً: التوصيات (Recommendation): -

- ١ . التعامل مع المجتمع المحلي... تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي مما يصب في خدمة العملية التربوية وإعداد خطط تطويرية للمدرسة من خلال (التعاون والتكامل) وتبادل الزيارات والخبرات التربوية ويتم التبادل بينهما بتغذية عكسية للطرفين، فالطالب أصبح مدخلاته متنوعة ومختلفة من خلال وسائل الاتصال والفضائيات والانترنت وغيرها.
- ٢ . ضرورة الاهتمام بالأنشطة المختلفة (رياضية وفنية وإبداعية علمية...) وإعطاء الحرية للطلبة في إشغال أوقات فراغهم بما يناسبهم ومشاركتهم بذلك من قبل إدارة المدرسة وذويهم وتشجيعهم على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم مما يدعم ثقتهم بأنفسهم بمن يحيطهم.
- ٣ . العمل بمبدأ "العصف الذهني" أو توليد الأفكار لأهميته في اكتساب الطلبة لمهارات التحليل والاستقصاء وحل المشكلات والتي بدورها تنعكس بشكل ايجابي على طبيعة المشاركة والحوار والمناقشة الايجابية لاتخاذ القرارات الصائبة.
- ٤ . وضع برامج تطويرية وتنمية للمعلمين والتي من خلالها يكتسبون مهارات تدريس حديثة ومتطورة وفضلاً عن اكتساب معارف جديدة وربطها بالمعرفة السابقة نظراً للتغيرات المتلاحقة في عصرنا الحالي عصر المعلومات ووسائل الاتصالات الحديثة وتشجيعهم على تقديم بحوث ودراسات تربوية تواكب حركة العصر.

المصادر

- ١ . ابراهيم مذكور وآخرون، ١٩٧٥، "معجم العلوم الاجتماعية"، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٢ . ابراهيم ناصر، ١٩٩٢.
- ٣ . احمد زكي، ١٩٨٢، "معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية"، مكتبة لبنان، بيروت.
- ٤ . السيد عبد القادر شريف، ٢٠٠٢، "التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة"، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٥ . انتوني غدنز، ٢٠٠٥، "علم الاجتماع"، ترجمة وتقديم: د. فايز الصباغ، ط٤، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، مؤسسة ترجمان، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
- ٦ . تغريد كامل، ٢٠٠٥، "أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العراقية - دراسة مقارنة بين الأسرة المعصرة والميسرة في مدينة بغداد".
- ٧ . جبارة عطية جبارة، ١٩٨٦، "المشكلات الاجتماعية والتربوية (تشخيص - علاج - وقاية)"، دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.
- ٨ . جوردن مارشال، ٢٠٠٠، "موسوعة علم الاجتماع"، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، مجلد ١، ط١، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة.
- ٩ . حمدي حميد، ٢٠٠٧، "التنشئة الاجتماعية للطفل في التقليد والحداثة".
- ١٠ . دبانيه، ميشيل ونبيل محفوظ، ١٩٨٤، "سيكولوجية الطفل"، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان.
- ١١ . ربيع محمد و د. طارق عد الرؤوف عامر، ٢٠٠٨، "الديمقراطية المدرسية"، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان.
- ١٢ . ريمون بودرون وفرانسوا بوريكو، ٢٠٠٧، "المعجم النقدي في علم الاجتماع"، ج١، ترجمة: وجيه اسعد، وزارة الثقافة والبيئة العامة السورية للكتاب - دمشق.

- ١٣ . سمير ابراهيم حسن، ٢٠١٢، "تمهيد في علم الاجتماع"، ط١، دار الميسرة للنشر، عمان.
- ١٤ . سونيا هانت وجينفر هيلتن، ١٩٨٨، "تمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية"، ترجمة وتقديم: د. قيس النوري، ط١، دار الشؤون الثقافية العامة - أفاق عربية، بغداد.
- ١٥ . شحاته حسن، ٢٠٠٢، "النشاط المدرسي مفاهيمه ومجالاته"، ط٧، الدار المصرية اللبنانية.
- ١٦ . صادق الأسود، ١٩٩٠، "علم الاجتماع السياسي - أسسه وإبعاده"، وزارة التعليم العالي - جامعة بغداد/ كلية العلوم السياسية.
- ١٧ . عبد المجيد ابو صنوبر، ١٩٩٩، "برنامج تطوير الإدارة المدرسية بين الواقع والطموح"، بحث مقدم لدورة الإدارة العليا، معهد الإدارة العامة، عمان.
- ١٨ . عدنان يوسف العتوم، ٢٠٠٩، "علم النفس الاجتماعي"، ط١، دار إثراء للنشر، الأردن.
- ١٩ . عدلي سليمان واسماعيل رياض، ١٩٦٠، "الخدمة الاجتماعية المدرسية"، مكتبة القاهرة الحديثة.
- ٢٠ . فيصل محمود الغرابية، ٢٠٠٤، "الخدمة الاجتماعية في المجتمع العربي المعاصر"، ط١، دار وائل للنشر، عمان.
- ٢١ . ماشنز، ٢٠٠٠، "التنشئة الاجتماعية من الولادة إلى الشيخوخة".
- ٢٢ . محمد احمد علي الحاج، ٢٠٠٣، "أصول التربية"، ط٢، دار المناهج، عمان.
- ٢٣ . محمد شلال حبيب، "أصول علم الإجرام"، وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد/ كلية القانون.
- ٢٤ . محمد النجيحي، ١٩٩٧، "".
- ٢٥ . محمود حسن، ١٩٦٧، "الخدمة الاجتماعية"، ط١، دار المعارف.
- ٢٦ . مختار حمزة، ١٩٧٩، "إرشاد الإباء والأبناء"، ط٢، مكتبة الخازن، القاهرة.

- ٢٧ . منى مؤتمن عماد الدين، ٢٠٠٣، "إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير"، ط١، مركز الكتاب الأكاديمي، مؤسسة شوحان، عمان.
- ٢٨ . منيره بنت خميس، بحث اجرائي، ٢٠١١-٢٠١٥، "اثر البيئة في تعزيز التحصيل الدراسي لدى الطلاب"، Faculty- Ksu.edu- Sa.
- ٢٩ . موفق ويسى محمود، ٢٠٠٩، "الشخصية العراقية- دراسة تحليلية"، الموصل.
- ٣٠ . هدى محمد مناوي، ١٩٨٨، "الطفل تنشئته وحاجاته"، ط٢، دار الاتحاد المصرية، القاهرة.
- ٣١ . ياسر الدهري، ٢٠١٢، "اثر النشاط المدرسي على الاستقرار النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي للطلاب"، نشرت بواسطة عبد الخالق الزهراوي.
- ٣٢ . يحيى محمد بنهان، ٢٠٠٨، "الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- 33 . Enlarger, Barbara, 1978, "**Personality Theories**", An. Introductions, Houghton Mifflin Gmpany, U.S.A.
- 34 . Justin, Saldan, 2013, "**Power and Conformity in Today's Schools**", International- Journal- of Humanities and Social Science, VOL- 3, No:1, January, U.S.A.

الهوامش :

$$(*) \text{ الوسط المعياري} = \frac{\text{مجموع درجات المقياس}}{\text{عددها}} = \frac{6}{2}$$

(*) المصدر: إعداد الباحثة استناداً إلى استمارات الاستبيان.

(*) المصدر: إعداد الباحثة استناداً إلى استمارات الاستبيان.

**الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة
الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث
التخرج من وجهه نظرهم**

**م. سعاد سلمان حسن
جامعة ميسان / كلية التربية**

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من وجهه نظرهم

م.سعاد سلمان حسن

ملخص البحث

يكمن أهمية البحث في أخراج تراثنا من ركام النسيان والإهمال الى أن يكون منظماً ينبض بالحرارة والحيوية ،وهو يزخر بالمفاخر والإبداعات ويعد البحث الأساس في تقدم التاجر وازدهار المزارع وتحصيل الطالب وتخطيط المعلم، أنه ليس ترفاً يمارس لقضاء الوقت وشغل الفراغ إنه البحث عن الحقائق والتغيرات والحلول التي تساعد الإنسان على تطوير حياته وأساليبه.

أن البحث العلمي والوصفي يوسع المدارك العلمية ويعمق الفهم،وينمي القدرات العقلية للطلاب الجامعي ويزرع في نفسه حب المطالعة والقراءة والتعرف على المكتبة،مما تساعد الطالب الباحث الشخصية ويعزز قضية التعاون وتقديم الخدمة للآخرين، ومعالجة المشاكل العلمية بطرق منهجية منظمه.

عانى العديد من طلبتنا في الجامعات وغيرهم للمعرفة العلمية بأصول البحث وأدواته الكمية المختلفة وذلك يرجع الى طبيعة التدريب الذي يتلقوه في هذا مجال لعدم إتاحة أفرصه للتدريب الأكاديمي الملتمزم من المقررات الدراسية، وان القيام بعملية البحث العلمي او الوصفي والتاريخي لا يخلو من الصعوبات والمشكلات والعوائق التي تعترض عملية البحث،ونظرا لهذه الاهمية وجب على الاساتذه والتربويين الاهتمام بتطوير الاجراءات والأساليب في كتابة البحث التاريخي وان تطوير أسلوب كتابة البحوث تحتاج الى مهارة وخبرة وموهبة واستعداد ذهني للطلاب وكذلك الرغبة في كتابه البحث والأستاذ جيد او مشرف جيد صاحب خبرة كبيرة في كتابة البحوث حتى يتم التغلب على المشكلات التي تصاحب عملية كتابة البحث ،ونحن لابد ان نبين مايعترض طريق البحث من مشكلات وعوائق لدى الطلبة في قسم التاريخ في المرحلة الرابعة ونحيط أحاطة كاملة في سبيل تذليل هذه المشكلات وحلها ومعالجتها تمهيدا

لأزالتها والقضاء عليها. لذلك فقد جاءت هذه الدراسة بهدف معرفه تلك المشكلات
اقتصرت الدراسة على

- ١- الحد المكاني: كلية التربية-جامعة ميسان
 - ٢- الحد الزمني:- السنة الدراسية ٢٠١٠-٢٠١١
 - ٣- الحد البشري:- طلبة المرحلة الرابعة - قسم التاريخ
- وبهدف الوصول الى هدف الدراسة قامت الباحثة بأعداد استبانة مفتوحة لمعرفة آراء
الطلبة حول المشكلات التي تواجههم في كتابة البحث الادبي واشتملت العينة على
(٤٠) طالبا وطالبة ، وبعد جمع هذه الاراء تكونت لدى الباحثة مجموعة من الفقرات
بلغت (٣٠) فقرة وللتأكد من صدق محتوى الفقرات في الاستبانة قدمت الى مجموعة
من الخبراء والمحكمين ،وبعد ان فرغت الباحثة استجاباتهم حول صلاحية الفقرات
أعتمدت الباحثة نتيجة صدق الاختبار كنتيجة للثبات لان كل اختبار صادق يكون
ثابتا بالضرورة،بعد التحقق من صدق الاداة وثباتها قامت الباحثة بتطبيق الاداة على
العينة الاساسيه في البحث المكونه من (٤٠) طالب وطالبة وعالجت الباحثة بيانات
الدراسة بالوسائل الإحصائية الآتية:-

- أ- النسبة المئوية.
 - ب- معادلة الوسط المرجح.
 - ت- الوزن المئوي.
- وتمثلت ابرز نتائج الدراسة بما يلي:-
- ان المشكلات الاكبر التي حصلت على أعلى أوساط مرجحه وأوزان مئوية هي :-
- تزام الواجبات والمسؤوليات الدراسية.
 - صعوبة الاستعارة الكتب من المكتبات.
 - قلة المصادر والمراجع
 - غموض عنوان المرجع او المصدر مما يضيع الوقت.
 - عدم معرفة الطالب استخدام المراجع والمصادر

- ضيق الوقت
 - عدم معرفة الطالب كيفية استخراج المعلومات التي يحتاجها للبحث من المصدر
 - ضعف القدرة على تكوين الرأي والدفاع عنه.
 - قلة معرفة الطالب في ماهية البحث.
- وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج توصي بعده توصيات
- تخصيص ساعات بحثيه لطلبة المرحلة الرابعة ضمن الجدول الأسبوعي.
 - تسهيل اجراءات الاستعارة من المكتبات لطلبة المرحلة الرابعة.
 - توفير المصادر والمراجع التي يحتاجها الطلبة في كتابة البحوث.
 - توضيح عنوان المصدر او المرجع .
 - تعليم الطالب كيف يستخدم المراجع والمصادر .
 - إعطاء الوقت الكافي للطلبة في كتابة البحث.
 - تعليم الطالب كيف يستخرج المعلومات التي يحتاجها للبحث من المصدر .
 - تشجيع الطالب على تكوين رأي له والدفاع عنه باستخدام لغد الحوار والمناقشة والابتعاد عن الأساليب الروتينية القديمة في التدريس القائم على الالقاء والاستماع دون المناقشة من قبل الطلاب في طرح الموضوعات.
 - واستكمالاً للدراسة تقترح الباحثة أجراء عدة دراسات منها .
- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة لبعض الاختصاصات الأخرى
- . إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على خريجي كلية التربية الأساسية
 - . إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة من خريجي الكليات التربوية المفتوحة .
 - إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على الكلية العلوم الصرفة.

الفصل الاول

مشكلة البحث :

يعاني العديد من طلبتنا في الجامعات وغيرهم للمعرفة العلمية بأصول البحث وأدواته الكمية المختلفة ذلك يرجع الى طبيعة التدريب الذي يتلقونه في هذا المجال لعدم إتاحة الفرصة للتدريب الأكاديمي الملزم من المقررات الدراسية.

صحيح أن مادة منهج البحث قد أدخلت في المقرر الدراسي لطلبة جامعتنا في كافة الأقسام إلا ان تقييم إدائها لازال دون المستوى المطلوب الذي يكشف عن طبيعة المعلومات المعطاة اولا وطرق التدريب العملي وممارسته فعلا ثابت، وهذا يعني ان هناك فراغا ملحوظا في مكتبا تنا العربية على وجه الخصوص في هذا المجال.

ونظرا لهذه الاهمية وجب الأساتذة وتربويين الاهتمام بتطوير الاجراءات والاساليب في كتابة البحث العلمي ولاسيما البحث التأريخ وان تطوير اسلوب كتابة البحوث تحتاج الى مهارة وخبرة وموهبه واستعداد ذهني للطلاب وكذلك الرغبة في كتابة البحث وأستاذ ذو خلفية علمية جيدة أو مشرف جيد ذو خبرة علمية في كتابة البحوث لكي يتم التغلب على المشكلات التي تصاحب عملية كتابة البحث. ومن أجل ديمومة تطوير أساليب البحث والارتقاء بها في جميع ميادين العلم لابد أن نبين مايعترض طريق البحث من مشكلات وعوائق وصعوبات لدى طلبة في قسم التاريخ ونحيط أحاطة تامة في سبيل تذليل هذه المشكلات وحلها ومعالجتها تمهيدا لازالتها القضاء عليها. قدتكم المشكاة في ضعف الطالب وثقافته في كتابة البحث ومستواه العلمي وهذا سبب ذاتي في الطالب نفسه وهناك أسباب أخرى وهي عدم وجود العقلية التنظيمية لدى الطالب الجامعي، فالاستاذ المشرف وهو في عملية الاخذ والعطاء مع طلابه يتطلع ليكون المثال والقذوة والنموذج الذي يحتذى به من يحاولون التطبيق به والنهج على منواله.

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من وجهه نظرهم

أن في أمكانه وهو يأخذ بيدهم في مسالك البحث أن يرشداهم الى النواحي التنظيمية والبحث عن موضوع قد اخترته ووضعت له المخطط وحشدت له المصادر والمراجع ولكنك الى من يدللك على كيفية التبويب للمعلومات المشتته والحفاظ على السياق، قديكون الطالب غارقا في لُج من تواريخ والمعلومات والاحداث والمتفرقات فكيف تصوغ من هذه الحجارة المبعثرة صرحا لانتقائها متجانساً متماسكاً براقاً. (علي ، ١٩٩٩، ص٣٤)

ولابد من الاشارة الى ان العوامل الذاتية تؤثر تأثيراً قوياً في الاختصار في الخبرات السابقة للباحث وميوله واهتماماته وتخصصه كلها تحدد الاطار العام لموضوع بحثه، ونظراً لعدم وجود قاعدة ثابتة للاختيار موضوعاته البحث فقد يواجه الباحث المبتدئ صعوبات ويقع في حيرة ناجمة عن اختيار غير موفق. (الاسدي، ٢٠٠٨، ص٦٨)

وهناك سبب اخر هو طبيعه أقسام التاريخ في الجامعة وسيطرة الاساليب الروتينية والطرائق التقليدية في التدريس، والحيلولة دون أيه محاولة للتجديد والتغيير. (الجلال، ١٩٨٤، ص١١٤)

فالطالب في المرحلة الجامعية بأمس الحاجة الى استخدام طرائق تربوية حديثة تهتم بمجالات العلم وتمكنه من فهم وأستيعاب المادة العلمية، بشكل سريع وثابت وتنمي لديه القدرة الكافية في مواجهه المواقف العلمية والحياتية، وحل المشكلات التي تواجهه عند القيام بمهمة البحث في المستقبل.

أن الهدف الاول والاساس للتعليم هو تطوير قدرة الطالب على التفكير والبحث والابداع، هو تغيير أساسي في المناهج الدراسية بصورة عامة وبأساليب التعليم بصورة خاصة.

فلم يعد أسلوب التعليم القائم على تلقين والتحفيز ملائماً لتحقيق الهدف بل حل التعليم الذي يقوم بصورة رئيسية على الحوار هو اسلوب التعليم الذي يطور قدرة الطالب على التفكير ويطور كفاياته في البحث التاريخي.

- في وسع الطالب الجامعي أن يغدو باحثاً وان ينجز بحثاً من خلال:-
- ١- أمتلاك الاستعداد الذهني للبحث أي الذكاء والفطنة وحسن التنظيم والمقدرة والتمييز والمقارنة والحكم وأمتلاك فضول التفتيش عن تفسيرها لماعرض لها بالاضافة الى حسن وروح من التفكير المستقبل والنقدي.
 - ٢- أمتلاك أدوات البحث وهي ادوات المنطق.
 - ٣- الافادة من تجارب مما سبقه في البحث فالاطلاع على تجارب الاخر في البحث درس عملي نافع لطالب البحث في بداية حياته البحثية، ليس التقليد والمحاكاة هو اول التعلم، ويبقى الاطلاع بل المتابعة الوثيقة لأعمال الباحثين الآخرين سمة دائمة للباحث الجاد ومصدراً آخر دائماً لمعلوماته وافكاره تماماً.
 - ٤- الأقبال على ممارسة البحث مرة او مرتين او ثلاثاً وكلما كان له الى ذلك سبيلاً والى ان تتكون لدى الطالب وعلى نحو داخلي غير مباشر مهارات صناعة فن البحث. (شيتا، ٢٠٠٧، ص ١٠٨)

اهمية البحث

يعد البحث نشاطاً مقصوداً وهادفاً وليس نشاطاً تلقائياً فهو يستهدف حل المشكلات التي تعترض طريق الانسان كما يستهدف الى دراسة وفهم الظواهر المختلفة بغرض تفسيرها.

(راشد، ٢٠٠٧، ص ٧٠)

ويساهم البحث في المجال التطبيقي بالاستفادة من نتائجه وتوجيهاته في اللقاء الضوء على المشكلات القائمة ولفت النظر اليها وكشف إبعادها من خلال التركيز على اسلوب مواجهتها وإيجاد الحلول والاقتراحات المناسبة لها.

(ربيع، ٢٠٠٦، ص ٨٩)

أن الغرض الاول للبحث يتمثل في العمل على تقدم العلم وأرهاق المعرفة في مختلف حقول العلم الانساني وبإيجاز في الخلق والتجديد، وأن مآثرته البحوث الأساسية هي أنها رسمت قواعد النهضة العلمية الحديثة التي كانت من ثمار التفكير والمجهود العلمي مانقلت من حالتها الخام الى مدار التطبيق، يشهد عصرنا الحاضر هذه الانجازات الباهرة. (التميمي، ٢٠٠٦، ص ١٣)

أن الانسان يؤدي رسالته الخلافة على الارض التي ارادها الله تعالى يسعى حديثاً لكشف المخبوء من قوانين الكون وأسرار الحياة طلباً للعلم والمعرفة وطالما أن الانسان يسعى وراء المعارف يتسع أفقه وتنمو مداركه وتتعاظم خبراته. (الاسدي، ٢٠٠٨، ص ٦٨)

ويعد البحث الاساس في تقدم تحصيل الطالب وتخطيط المدرس أنه ليس ترفاً يمارس لقضاء الوقت ويشغل الفراغ، إنه البحث عن الحقائق والتفسيرات والحلول التي تساعد كل أنسان على تطوير حياته وأساليبه. (عبيدات وآخرون، ١٩٨٩، ص ١٠) وتكمن أهمية البحث في اخراج تراثنا من ركام النسيان منظماً ينبض بالحرارة والحيوية وهو يزخر بالمفاخر والابداعات التي كانت من عوامل إيقاظ الغرب وشحذه بكل مقومات التطور الحضاري بعد أن يتخبط في دياجير من التأخر والفوضى والجهل.

ولعل من أهم التحديات التي تواجه عالمنا المعاصر هي متغيرات العصر المتسارعه والمتمثلة في الثورة العلمية المعرفية وتطور وسائل الاتصالات والمعلومات وما صاحبها في تغيير إجتماعي وأقتصادي في حياة الافراد اليومية وفي تطوير مناهج التعليم وأهدافه وأدواته. (علي، ١٩٩٩، ص ٩٢)

تعد التربية العملية الترجمة الحقيقية للدروس النظرية، بوصفها علماً لها قواعدها ومفاهيمها، هدفها بناء الطالب/المدرس في إطار خطة متكاملة لتوفير الخبرات التعليمية الملائمة للطلبة في المرحلة الرابعة ورؤيته المستقبلية في كتابة البحوث ولاسيما البحث التاريخي الذي يعتبره هو التخصص الذي يختص به. ويعتبر الطالب

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من وجهه نظرهم

أحدى العناصر المهمة لتطوير العملية التعليمية، أن يتيح للطلبة بعض الحرية في اختيار موضوعات أبحاثهم من بين مجموعة أبحاث يعرضها عليهم وبالاختصاص الذي يدرسه الطالب وبإشراف المدرس الذي يكون اختصاصه بنفس او مقارب للبحث الطالب الذي يشرف عليه.

ان جميع المناهج تعتبر أدوات حقيقية لضبط السلوك وتحديد الدراسات الاجتماعية وسنحاول ان نتطرق الى المنهج بحث ولاسيما منهج البحث التاريخي الذي يدرس لطلبة قسم التاريخ كلية التربية جامعه ميسان ،يتكون التاريخ من الوقائع والاحداث والحقائق التاريخيه التي حدثت وظهرت في الماضى مرة واحده ولن تتكرر أبد ،لذلك ظهرت أهمية وحتمية الدراسات التاريخية والبحوث العلمية التاريخية،التي تحاول بواسطه علم التاريخ والمنهج التاريخي، أن تستعيد وتركب الاحداث ووقائع الماضى بطريقة علمية في صورة حقائق علمية تاريخية لفكرة من الافكار،اونظرية من النظريات أو مدرسة من المدارس،او مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية والانسانية والسياسية والاقتصادية، ويمكن تعريف المنهج التاريخ هو المنهج الذي يعتمد على الظواهر التاريخية بعد وقوعها ويستفيد بالماضي في فهم وتفسير الحاضر،(عثمان، ١٩٨٠، ص ٥٥)

وبذلك تتجلى اهمية البحث

- ١- توسيع المدارك العلمية ويعمق الفهم وينمي القدرات العلمية والعقلية لدى الطالب.
- ٢- يزرع في النفس حب المطالعة والقراءة والتعرف على المكتبة وكيفية اختيار المكتبة المتخصصة.
- ٣- يقوي عند الطالب الباحث الشخصية ويعزز الثقة بالنفس والتحدث بأكثر جراءة.

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من وجهه نظرهم

- ٤- ينظم الافكار عند الباحث وتسلسل المعلومات والدقة في التفكير واكتشاف الموهبة والابداع والقدرة على الاستنباط والتلخيص.
- ٥- يعلم الصبر وتحمل المشاق وانشاء الكلام على الدليل.
- ٦- تعزز التعاون وتقديم الخدمة للآخرين ومعالجة المشكلات بطرق منهجية منظمة. (الشوم، ٢٠٠٧، ص ١٥)
- ٧- يوفر الوقت والجهد للطلبة ويجنبهم الوقوع في الخطأ الذي وقع فيه السابقون.
- ٨- يكشف البحث عن الطالب او الطالبة المتفوق (الطاهر ، ١٩٨٨، ص ٢٩)

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة :- (الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية في كتابة البحث التخرج وجهه نظرهم)

حدود البحث

يحدد البحث في :

- ١- الحد المكاني : كلية التربية- جامعة ميسان.
- ٢- الحد الزمني :- السنة الدراسية ٢٠١٠-٢٠١١.
- ٣- الحد البشري:- طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ.

تحديد المصطلحات :

١. الصعوبة (Difficult)

لغة :

الصعب خلاف السهل ، نقيض الذلول ، والأنثى صعبه بالهاء وجمعها صعاب ، ونساء صعاب بالتسكين لأنه صفة ، وصعب الأمر وأصعب ، عن اللحياني ، يصعب صعوبة : صار صعباً: وأستصعب وتصعب وصعبة وأصعب الأمر وافقه صعباً قال الأعشى باهلة :

لا يصعب الأمر إلا ريث يركبه وكل أمر ، سوى الفحشاء يأتذر
وأستصعب عليه الأمر أي صعب وأستصعبه: رآه صعباً
(ابن منظور، ٢٠٠٣، ٣٣٠)

إصطلاحاً :

١. عرفها (النجار وآخرون ، ١٩٦٠) (بأنها أية وضعية محيرة حقيقة كانت أم
اصطناعية تتطلب حلاً فكرياً)
(النجار وآخرون، ١٩٦٠، ص١٩٠).
 ٢. عرفها كود Good (1973) (إنها حالة اهتمام وارتباك حقيقي أو اصطناعي
يتطلب تفكيراً ملياً) (146 P.24) .
 ٣. عرفها الدفاعي ، وآخرون (١٩٨٨) (إنها أي عائق يبعث في الطلبة الحيرة
ويتطلب اجتيازه جهداً فردياً أو جماعياً مباشراً أو غير مباشر)
(الدفاعي، ١٩٨٨، ص٥٥) .
 ٤. عرفها جابر (٢٠٠٠) (إنها تدخل أو تعطيل يحول بين الاستجابات وتحقيق
الهدف) (جابر، ٢٠٠٠، ص٢٠٣) .
- التعريف الاجرائي

وهي ما يواجه الطلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ /كلية التربية جامعة ميسان من
معوقات تؤثر سلباً في عملية كتابة البحث التخرج، ويمكن أن تحدد من خلال
إجابة الطلبة على فقرات الأسئلة (أداة البحث)

٢- البحث

أ- عرفه (أبو علام، ١٩٨٩) بأنه

هو عملية منظمه لجمع وتحليل البيانات لغرض من الاغراض.

(أبو علام، ١٩٨٩، ص١٦)

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من وجهه نظرهم

ب- عرفه (النورجي، ١٩٩٠) بأنه

عملية تقصي عن الحقائق وتبويبها وتحليلها بالنسبة لمشكلة معينة لظهار حقيقة المشكلة وأسبابها وما يناسبها من حلول وذلك بطريقة محايدة وغير متحيزة للمشكلة. (النورجي، ١٩٩٠، ص ٥٦)

ث- ويعرفه (الصغير، ٢٠٠٣) بأنه

هو وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول الى حل مشكلة محددة وذلك عن طريق التقصي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والادلة التي يمكن التحقق منها التي تتصل بهذه المشكلة المحددة. (الصغير، ٢٠٠٣، ص ٢٧)

د- يعرفه (شيا، ٢٠٠٧) بأنه:

هو عملية او مشروع او طريق أكثر مما هو مادة ونتائج هو مجموع الخطوات والاجراءات موضوعية منسقة فكرياً الباحث ونفذها لتأكيد او لدحض فكرة ما او فرضية ما ويهدف فهم وتفسير حدث او ظاهرة او سؤال او موضوع. (شيا، ٢٠٠٧، ص ١٥٧)

التعريف الاجرائي

(هو أحدالمواد الدراسية لدى طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية جامعة ميسان يطلب من الطالب فيها أعداد مشروع بحث في اختصاصه تحت إشراف أحد الاساتذه المختصين).

٣- طلبة المرحلة الرابعة

وهم مجموعه من طلبة الذي يدرسون في كلية التربية /جامعة ميسان في قسم التاريخ الذين من معوقات تؤثر سلباً في عملية كتابة البحث التخرج، ويمكن أن تحدد من خلال إجابة الطلبة على فقرات الأسئلة (أداة البحث)

الفصل الثاني (الخلفية النظرية)

في هذا الفصل لم يتم عرض الدراسات السابقة التي لها صلة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية. بسبب عدم وجود دراسة في هذا جانب على حد علم الباحثة.
صعوبات التعلم

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات المستحدثة في ميدان التربية الخاصة، وقد حظي بأهتمام بالغ حيث أصبح محورا رئيسا للعديد من الابحاث والدراسات. ويجمع موضوع صعوبات التعلم بين عدد من العلوم التي ساهمت في دراسته مثل علم النفس وعلم الأعصاب وعلم أمراض الكلام والطب وعلم السمعيات وعلم البصريات والتربية الخاصة والتدريس العلاجي. ويبدو دور كل علم من العلوم السابقة واضحا في تفسير أسباب الظاهرة وعلاجها، إذ يتمثل دور المتخصصين في علم النفس في تطوير أساليب قياس وتشخيص الاطفال ذوي صعوبات التعلم. وشرح دور نظريات التعلم وتعديل السلوك وتطبيقها في البرامج التربوية الخاصة بهم ، أما دور المتخصصين في علوم الطب والأعصاب في تفسير صعوبات التعلم من وجهه نظر طبيه ، أما دور المتخصصين في علوم اللغة والسمعيات والبصريات فيبدو في توضيح المشكلات اللغوية المصاحبة لصعوبات التعلم، وفي تفسير الادراك السمعي والبصري ، أما التربية الخاصة فيبدو دورها وضع البرامج التربوية الفردية المناسبة وخاصة مايسمى بالتدريس العلاجي (زقوت، ٢٠٠٤، ص ١٤) ويلاحظ أن كل هذه المصطلحات تتفق فيما بينها على أن هناك مشكلة أو إعاقة أو صعوبة تحول المرء والمقدرة على التعلم ولكن هناك اتفاقا بين التربويين على أن مصطلح صعوبات التعلم هو أكثر المصطلحات قبولا في ميدان التربية.

تعريف صعوبات التعلم

أكدت معظم تعريفات صعوبات التعلم على الصعوبات الدراسية، في حين حاول بعضها الربط بين مستوى القدرة العقلية ومستوى التحصيل، ومنها ما تناول اضطراب

الحواس ومشكلات المخ والجهاز العصبي. فهناك من يعرفها بأنها ناتجة عن تشويشات وظائفية نفسية مختلفة مثل الحركة والادراك والتفكير ومهارات لغوية. (عبدالهادي وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٤٨)

وهناك من يرى أن صعوبات التعلم هي عبارة عن اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يراه ويسمعه أو في ربط المعلومات القادمة من اجزاء مختلفة من المخ، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات في العلوم المكتوبة أو المسموعة، أو صعوبات في التنسيق والتحكم الذاتي، أو الانتباه وتمتد هذه الصعوبات الى الحياة المدرسية ويمكن ان تعيق تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب. (عدس، ١٩٩٨، ص ٤٠)

ومن هنا ترى الباحثة ضرورة الضوء على بعض تلك المصطلحات:-
منها مشكلات التعلم

يعرفها خاطر على انها (حالة تحد تتطلب بحثا وتحقيقا) (خاطر، ١٩٩٩، ص ٧)
هذا بينما عايش انها ((حالة يشعر فيها الطلبة بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الاجابة عليه، ويرغبون في معرفة الا اجابة الصحيحة، وقد يصاغ المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات، مما يعني ضرورة اتباع طريقة حل المشكلات في تدريسه، وقد يكون المقرر الدراسي في صورة موضوعات، ويتناول المدرس بعضها بالتدريس بطريقة حل المشكلات، وللمدرس دور هام في اختيار المشكلة المناسبة لمستوى نضج الطلبة، والمرتبطة بالمادة وعرضها بصورة تثير حماسهم ورغبتهم في حلها أو الاجابة عنها. (عايش، ٢٠٠٣، ص ٥٢)

وذلك انه بدون احساس الطلبة بالمشكلة والرغبة في حلها، لا يتحقق النجاح لاستخدام هذه الطريقة في التدريس.

دور المعلم في علاج صعوبات التعلم

على المدرس الذي يتعامل مع صعوبات التعلم أن يعرف نوع العلاج الطبي الذي يتعاطاه ومالهذا من آثار جانبية عليه وأن يحسن مراقبته أثناء تصرفاته وأعماله وأن يكون حذرا في تعامله، فيحترم مشاعره وأحاسيسه ويحفظ له كرامته واحترامه فلا يشعر

أمام زملائه وبخاصه بشكل علني أنه مصاب أو أنه يعاني من مشاكل وصعوبات خاصة، وفيما يلي خطوة عامة عريضه على المعلم أن يراعيها وهو يتعامل مع الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم او تشتت الانتباه وعدم التركيز وهي:

- ١- توفير افضل بيئة تعليمية
 - ٢- تزويد الطالب بالتعليمات اللازمة والواجبات المطلوبة.
 - ٣- تصنيف أنواع السلوك غير مقبول.
- وترى الباحثة أن المدرس أن المدرس هو أكثر الفئات لديه القدره على تقويم مدى فاعلية البرامج والانشطة والممارسات التربوية ولتغيرا والتقدم الذي يمكن إحرازه من خلال هذه البرامج اوتلك الأنشطة ،بسبب طبيعة الدور التربوي والمهني الذي يؤديه من ناحيه وبسبب درايته وخبرته بالأنشطة والمقررات الاكاديمية ،وبناء عليه حرص الباحث في برنامجه على أن يوفر بيئة تعليمية فاعلة من خلال تزويد الطلبة بالتعليمات اللازمة والواجبات المطلوبة في بداية البرنامج.

الفصل الثالث

أجراءات البحث

منهج البحث وإجراءاته

تعرض الباحثة في هذا الفصل منهجية البحث وإجراءاته التي اتبعتها لتحقيق أهداف البحث الحالي ، المتمثلة بوصف مجتمع البحث الأصلي ، وتحديد عينة البحث وكيفية اختيارها ، ثم بناء أداة البحث التي استخدمت لجمع البيانات ، والوسائل الإحصائية التي اعتمدت في معالجة بيانات البحث .

منهج البحث

أُتبعت الباحثة المنهج الوصفي (Descriptive Research) لتعرّف صعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية جامعة ميسان في كتابة بحث التخرج من

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من وجهه نظرهم

وجهة نظر الطلبة ، في مراكز المحافظات (بغداد، بابل ، والقادسية) لأنه المنهج الملائم لدراسة هذه الظاهرة ، وهو يعد أستقصاء ينصب على ظاهرة أو قضية معينة قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبين ظواهر تعليمية ، أو نفسية ، أو اجتماعية أخرى (٧١ ص ٥١) .

أولاً:- مجتمع البحث

ويمكن تعريفه بأنه(هو أنه مجموعه من الافراد تكون في حالة أ اتصال دائم ولها أهداف ومصالح مشتركة ومصير واحد) (الحسن ، ١٩٩٢، ص١٨)

وكان مجتمع الباحثة هو طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كليات التربية في العراق.

ومنها(بغداد، بابل ،القادسية)

ثانياً:- العينة

ويمكن تعريفها(هي جزء من المجتمع بحيث تتوافر فيها جزء من خصائص المجتمع الاصيل)

(الاسدي، ٢٠٠٨، ص٩٢)

وكانت عينة الباحثة (٤٠) طالبا من طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كلية التربية-جامعة ميسان

عينة البحث :

وكانت عينة البحث كما يأتي :

١. عينة البحث الاستطلاعية .

٢. عينة البحث الأساسية .

١. عينة البحث الاستطلاعية :

اختارت الباحثة بالأسلوب العشوائي (٣) محافظات من محافظات العراق (بغداد، بابل ، والقادسية) ، ليطبق عليها الإستبانة الأستطلاعية ، إذ شكلت نسبة

مقدارها (١٣.٥٦ %) من المجتمع الأصلي لكليات التربية بواقع كليات التربية في
جامعة بغداد (كلية التربية أبن الرشد وكلية التربية جامعة المستنصرية وكلية التربية
جامعة بابل ،كلية التربية جامعة القادسية) بتطبيق اداة البحث على طلبه قسم التاريخ
في الكليات المذكورة

- ثالثاً. أداة البحث

تحدّد الأداة بحسب طبيعة البحث ومستلزماته لأن إستعمال الأداة المناسبة يؤدي إلى
تحقيق نتائج سليمة ، وبما أنّ الدراسة الحالية تهدف تعرّف صعوبات تدريس التعبير
الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة ، يرى الباحث أن
الإستبانة هي الأداة الرئيسة لتحقيق أهداف بحثه في الحصول على المعلومات ،
ومعرفة خبرات لا يمكن الحصول عليها بوسائل آخر ، لأن الإستبانة هي أكثر أدوات
البحث التربوي شيوعاً ، وأنتشاراً بين المربين (١١٥ ص ١٤٤) .

وأنها من الوسائل الشائعة في جمع البيانات في البحوث التربوية التي تتعلق بالآراء،
والأتجاهات للحصول على حقائق بالظروف والأساليب القائمة فعلاً (١٠٦ ص
٣٩٥).

فضلاً عما تتمتع به الإستبانة من مزايا أهمها الاقتصاد بالجهد والوقت بما يمكن
الباحث من جمع بيانات من عينة كبيرة في مدة زمنية مناسبة ، ولاسيما إذا كان
المجتمع منتشراً على رقعة جغرافية واسعة زيادة على سهولة وضع أسئلتها وترتيب
نتائجها وتفسير بيانات

أ. بناء أداة البحث :

ولبناء هذه الأداة أتبع الباحث الخطوات الآتية :

١. أجريت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة المحافظات الثلاثة ، وذلك بتوجيه
أستبانته مفتوحة تضمننا سؤالاً مفتوحاً ، الملحق (٢).

وطلبت الباحثة تقديم مقترحات لعلاج صعوبات في كتابة البحث ، وترك
الباب مفتوحاً لزيادة صعوبات أخر ، ومقترحات علاجها ، ولا سيما أن الاستبانة
المفتوحة تسمح للمجيب أن يجيب بحرية مطلقة وبالطريقة التي يرغب فيها .
(داود ١٩٩٨، ص ٢١) ..

وكان هدف الباحثة من الاستبانة المفتوحة الوقوف على صعوبات كتابة البحث
التخرج للطلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ ، والتي تمكنت الباحثة من صياغة فقرات
الإستبانة المغلقة .

أجريت على عينة مكونه (٢٥٠) طالبا وطالبة في المرحلة الرابعة وتعتبر هذه العينة
الاستطلاعية. وتضمنت هذه الاستبانة سؤالاً واحداً من النوع المفتوح، حول الصعوبات
التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة في كتابة بحث التخرج. فيما يخص اختيار الموضوع
والمنهجية (الخطه) والمصادر وجمع المعلومات او أي مشكلات أخرى يواجهها الطلبة
من وجهه نظرهم.

إذ تسمح لاستبانته المفتوحة للمجيب الإجابة بحرية وتلقائياً حاملاً عبارات واء
واتجاهات للمجيب. (الزوبعي والسامرائي، ١٩٩١، ص ٤٦) وكذلك قد تفصح هذه الاراء
والاتجاهات عن أمور وقضايا تتعلق بالموضوع.

وبلغت العينة البحث من (٤٠) طالب وطالبة يمثلون جزء من جامعة ميسان وهمه
مجموعة من طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ / كلية التربية وفي ضوء آراء أفراد
العينة وبالاعتماد على بعض الأدبيات تم صياغة الاستلانة بصيغتها الأولية
المتضمنة (٣٠ فقرة)

ب. صدق الأداة Validity :

يعرّف الصدق بأنه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لأجله (الاسدي، ٢٠٠٨، ص ٨٧)، ولغرض تحقيق صدق الأداة اعتمدت الباحثة على استخراج الصدق الظاهري لها ، وذلك لعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بالتاريخ ، وطرائق تدريسها ، والمتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية ، والقياس والتقويم ، وبلغ عددهم (١٠) خبيراً ، من أجل إبداء آرائهم ومقترحاتهم في الحكم على مدى صلاحية فقرات الاستبانة لقياس ما أعدت لقياسه . الملحق (١٠) . وفي ضوء آراء الخبراء ومقترحاتهم ، عدلت الباحثة بعض الفقرات ، وأستبعد الفقرات التي لم تحصل على نسبة (٨٠ %) من اتفاق الخبراء ، وبذلك أصبح عدد فقرات إستبانة (٣٠) النهائية.

ثبات الأداة Reliability :

يعد الثبات من صفات أدوات القياس التي يعتمد عليها في البحوث ، وثبات الأداة يعني أنها تمثل أستانقاراً ، وتقارباً في النتائج عند إعادة تطبيقها على العينة نفسها ((غباري وابوشعيرة ، ٢٠٠٩ : ٤١٤)).

ومن أجل التأكد من ثبات الأداة اعتمدت الباحثة طريقة إعادة تطبيق الإستبانة (Test - Retest ، إذ طبقت الباحثة إستبانة طلبة كليات التربية على العينة الاستطلاعية نفسها المتكوّنة من (٢٥٠) ، وطبق استبانة الطلبة على عينة عشوائية، إذ شكلوا نسبة (٥٠ %) من طلبة العينة الاستطلاعية . وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين ، حيث أشار (Adams) إلى (أن المدة الزمنية بين التطبيق الأول للأداة والتطبيق الثاني لها يجب أن لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد على ثلاثة أسابيع) . .

ولأيجاد معامل ثبات أداة البحث إستعملت الباحثة معامل ارتباط (بيرسون) (Person Correlation Coefficient) لأنه أكثر معاملات الارتباط دقة

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من وجهه نظرهم

وشيوعا في مثل هذه البحوث ، وقد وجد الباحث أن معاملات الثبات إنحصرت جميعا بين (٠.٩٤ - ٠.٨٦) . (خيري، ١٩٥٧، ص ٢٥٧)
بعد التحقق من صدق الاداة وثباتها قامت الباحثة بتطبيق الاداة على العينة الأساسية في البحث المكونه من (٤٠) طالب وطالبة في قسم التاريخ من كلية التربية جامعة ميسان.

الوسائل الإحصائية والحسابية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية لأغراض بحثه .

١. معامل ارتباط بيرسون : Person Correlation Coefficient

لحساب ثبات الاداة بطريقة إعادة الاختبار .

$$r = \frac{n \text{ مج (س ص) } - (\text{مج س}) (\text{مج ص})}{\sqrt{[n \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [n \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث :

r = معامل ارتباط بيرسون

n = عدد الأفراد

s ، v = قيم المتغيرين

٢. الوسط المرجح : Weighted Mean

أستعمل لوصف كل فقرة من فقرات أداة البحث ، ومعرفة قيمتها وترتيبها بالنسبة لل فقرات الأخرى ضمن المجال الواحد لغرض تفسير النتائج على وفق القانون الآتي :

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{ت_١ \times ٣ + ت_٢ \times ٢ + ت_٣ \times ١}{\text{مج ت}}$$

حيث : (عوده، ١٩٩٨، ص ٢٨٥)

ت_١ = تكرار البديل الأول (صعوبة رئيسة) .

ت_٢ = تكرار البديل الثاني (صعوبة ثانوية) .

ت_٣ = تكرار البديل الثالث (لا تشكل صعوبة) .

مج ت = مجموع التكرارات للإستجابات الثلاثة .

وأعطيت لكل فقرة من فقرات الإستبانة التي اختارها المنتخبون الأوزان الآتية :

- ثلاث درجات للبعد الأول (صعوبة رئيسة) .

- درجتان للبعد الثاني (صعوبة ثانوية) .

- درجة واحدة للبعد الثالث (لا تشكل صعوبة) .

٣. النسبة المئوية Percentage

أستعملت النسبة المئوية بوصفها وسيلة حسابية في وصف مجتمع البحث
والعينة وتحويل التكرارات في كل فقرة من فقرات الإستبانة إلى نسبة مئوية وذلك
لمعرفة القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الإستبانة على وفق المعيار الثلاثي البعد :

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{100 \times \text{المجموع الكلي}}$$

٤. الوزن المئوي Coefficient of Diffecaly

استعمل لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الإستبانة ، والإفادة منه في

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}^*} \quad \text{تفسير النتائج .}$$

(الغريب، ١٩٧٧، ص ٧٦)

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من
وجهه نظرهم

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها و المقترحات و التوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها التي توصلت إليها الباحثة في ضوء هدف البحث المتعلق (الكشف عن الصعوبات كتابة البحث التخرج للطلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ) ،وبعد أستخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات الاستبانة وترتيبها تصاعدياً أظهرت النتائج وجود مشكلات رئيسة تعترض إجراء الطلبة لبحوث التخرج وكما مبين في الجدول (١) في أدناه:-

جدول (١)

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	تزامم الواجبات والمسؤوليات الدراسية.	٢,٧٥	%٩١
٢	صعوبة أستعارة الكتب من المكتبات.	٢,٥٥	%٨٥
٣	قلة المصادر والمراجع.	٢,٥٢	%٨٤
٤	عدم وضوح عنوان المصدر او المرجع مما يضيع الوقت	٢,٥٢	%٨٤
٥	عدم معرفة الطلبة كيفية أستخدام المراجع والمصادر .	٢,٤٧	%٨٢
٦	ضيق الوقت.	٢,٣٧	%٧٩
٧	أختيار المشرف أي (المدرس)عنوان البحث وفرضه على طالب.	٢,٣٧	%٧٩
٨	عدم معرفة الطلبة كيف يستخرجون المعلومات التي يحتاجها للبحث من المصدر	٢,٣٦	%٧٨
٩	قلة الموضوعات غير مطروقه.	٢,٣٥	%٧٨
١٠	قلة معرفة الطالب في ماهية البحث	٢,٣٥	%٧٨
١١	بُعد المدة الزمنية بين الدراسة النظرية لمنهج البحث في المرحلة الثانية وإجراء البحث في المرحلة الرابعة.	٢,٣٥	%٧٨
١٢	صعوبة المواضيع أي تكون فوق طاقة الطلبة .	٢,٢٣	%٧٧
١٣	ضعف قدرة الطلبة على الاستنتاج.	٢,٢٣	%٧٧

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من
وجهه نظرهم

١٤	ضعف القدرة على شرح المفاهيم والتفسير الموضوعات.	٢,٢٧	%٧٥
١٥	صعوبة تنظيم وترتيب المعلومات وتناسق الفقرات.	٢,٢٢	%٧٤
١٦	قلة معرفة الطلبة بكيفية اختيار الموضوع.	٢,١٧	%٧٢
١٧	قلة مطالعات الطلبة الخارجية.	٢,١٧	%٧٢
١٨	الضمور في خبرات الطلبة.	٢,١٧	%٧٢
١٩	ضعف استخدام الحاسوب والانترنت	٢,١٥	%٧١
٢٠	عدم وجود تطبيق عملي لدرس منهج البحث في المرحلة الثانية.	٢,١٢	%٧٠
٢١	قلة إطلاع الطلبة على بحوث أكاديمية في تخصصه	٢,١١	%٦٩
٢٢	ضعف ربط المعلومات والبيانات.	٢,١١	%٦٩
٢٣	ضعف ثقافة الطلبة في كتابة البحث.	٢,١٠	%٦٨
٢٤	التعاون الضعيف من قبل الاستاذ المشرف.	٢,١٠	%٦٨
٢٥	ضعف القدرة على تلخيص المعلومات.	٢,٠٨	%٦٧
٢٦	صعوبة كتابة الخطة.	٢,٠٨	%٦٧
٢٧	قلة توافر الامكانات المادية.	٢,٠٥	%٦٦
٢٨	كثرة العطل الرسمية التي تعيق كتابة البحث.	١,٩٧	%٦٥
٢٩	جهل الطلبة أغلبهم أهمية المكتبة المدرسية بزيادة قدراتهم على انتقاء المعلومات.	١,٩٥	%٦٥
٣٠	قلة إلزام الطلبة بكتابة ملاحظات حول حديثهم في أثناء التقويم المشرف للبحث	١,٨٢	%٦٣

يتضح من الجدول أعلاه ان الصعوبات التي واجهت الطلبة في كتابة بحث التخرج،الاكبر التي حصلت على أعلى أوساط مرجحة وأوزان مئوية وهي الفقرة الاولى (تزامم الواجبات والمسؤوليات الدراسية)التي كان الوسط المرجح (٢,٧٥)ونسبة مئوية (٩١%)و(صعوبة أستعارة الكتب من المكتبات) التي كان الوسط المرجح(٢,٥٥)والنسبة المئوية(٨٥%)وفقرة(قلة المصادر والمراجع) التي كان

الوسط المرجح (٢,٥٢) والنسبة المئوية (٨٤%) عدم وضوح عنوان المصدر او المرجع
مما يضيع الوقت) التي كان الوسط المرجح (٢,٥٢) والنسبة المئوية (٨٤%) و (عدم
معرفة الطلبة كيفية استخدام المراجع والمصادر) التي كان الوسط
المرجح (٢,٤٧) والنسبة المئوية (٨٢%) و (ضيق الوقت) التي كان الوسط
المرجح (٢,٣٧) والنسبة المئوية (٧٩%)، و (أختيار المشرف أي (المدرس) عنوان البحث
وفرضه على طالب) التي كان الوسط المرجح (٢,٣٧) والنسبة المئوية (٧٩%) والتي
حصلت بتأييدها بشكل كبير. والفقرة (عدم معرفة الطلبة كيف يستخرجون المعلومات
التي يحتاجها للبحث من المصدر) التي كانت قد حصلت على الوسط
المرجح (٢,٣٦) والنسبة المئوية (٧٨%)
(قلة الموضوعات غير مطروقه.) التي كانت قد حصلت على الوسط
المرجح (٢,٣٥) والنسبة المئوية (٧٨%)، (قلة معرفة الطالب في ماهية البحث) التي
كانت قد حصلت على الوسط المرجح (٢,٣٥) والنسبة المئوية (٧٨%).

وال فقرات التي تشكل أوساط المرجحة واوزان مئوية متوسطة، حيث حصلت الفقرة
(بُعد المدة الزمنية بين الدراسة النظرية لمنهج البحث في المرحلة الثانية وإجراء البحث
في المرحلة الرابعة.) والتي كان الوسط المرجح (٢,٣٥) والنسبة
المئوية (٧٨%) والفقرة (صعوبة المواضيع

أي تكون فوق طاقة الطلبة التي كانت قد حصلت على الوسط المرجح (٢,٢٣)
والنسبة المئوية (٧٧%) والفقرة (ضعف قدرة الطلبة على الاستنتاج) والتي حصلت على
وسط المرجح (٢,٢٣) والنسبة المئوية (٧٧%) (ضعف القدرة على شرح المفاهيم
والتفسير الموضوعات)، والتي حصلت على الوسط المرجح (٢,٢٧) والنسبة المئوية
(٧٥%) والفقرة

(صعوبة تنظيم وترتيب المعلومات وتناسق الفقرات) والتي حصلت على وسط
المرجح (٢,٢٢) والنسبة المئوية (٧٤%) أما الفقرة (قلة معرفة الطلبة بكيفية أختيار

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من وجهه نظرهم

الموضوع) والتي كان الوسط المرجح (٢,١٧) ، والنسبة المئوية (٧٢%) والفقرة (قلة مطالعات الطلبة الخارجية)

. والتي حصلت على الوسط المرجح (٢,١٧) والنسبة المئوية (٧٢%) والفقرة (الضمور في خبرات الطلبة) والتي حصلت على الوسط المرجح (٢,١٧) والنسبة المئوية (٧٢%) والفقرة (ضعف استخدام الحاسوب والانترنت) والتي حصلت على الوسط المرجح (٢,١٥) والنسبة المئوية (٧١%) والفقرة (عدم وجود تطبيق عملي لدرس منهج البحث في المرحلة الثانية) والتي حصلت على الوسط المرجح (٢,١٢) والنسبة المئوية (٧٠%)

والفقرات التي تشكل أوساط المرجحة واوزان مئوية ضعيفة ،الفقرة (قلة إطلاع الطلبة على بحوث أكاديمية في تخصصه) والتي حصلت على الوسط المرجح (٢,١١) والنسبة المئوية (٦٩%) ، والفقرة (ضعف ربط المعلومات والبيانات) والتي حصلت على الوسط المرجح (٢,١١) والنسبة المئوية (٦٩%)، والفقرة (ضعف ثقافة الطلبة في كتابة البحث). والتي حصلت على الوسط المرجح (٢,١٠) والنسبة المئوية (٦٨%) والفقرة (التعاون الضعيف من قبل الاستاذ المشرف) والتي حصلت على الوسط المرجح (٢,١٠) والنسبة المئوية (٦٨%)،

أما الفقرة (ضعف القدرة على تلخيص المعلومات). والتي حصلت على الوسط المرجح (٢,٠٨) والنسبة المئوية (٦٧%)، والفقرة (صعوبة كتابة الخطة). والتي حصلت على الوسط المرجح (٢,٠٨) والنسبة المئوية (٦٧%) ، إما الفقرة (قلة توافر الامكانيات المادية). التي حصلت على الوسط المرجح (٢,٠٥) والنسبة المئوية (٦٦%) والفقرة (كثرة العطل الرسمية التي تعيق كتابة البحث) التي حصلت على الوسط المرجح (١,٩٧) والنسبة المئوية (٦٥%) والفقرة (جهل الطلبة أغلبهم أهمية المكتبة المدرسية بزيادة قدراتهم على انتقاء المعلومات). التي حصلت على الوسط

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من وجهه نظرهم

المرجح (١,٩٥) والنسبة المئوية (٦٥%) ،بينما الفقرة (قلة إلزام الطلبة بكتابة ملاحظات حول حديثهم في أثناء التقويم المشرف للبحث) التي حصلت على الوسط المرجح (١,٨٢) والنسبة المئوية (٦٣%)

التوصيات

في ضوء النتائج اعلاه توصي الباحثة بمايلي

- ١- تخصيص ساعات بحثية لطلبة المرحلة الرابعة ضمن الجدول الاسبوعي.
- ٢- تسهيل إجراءات الاستعارة من المكتبات لطلبة المرحلة الرابعة.
- ٣- توفير المصادر والمراجع التي يحتاجها الطلبة في كتابة البحوث.
- ٤- توضيح عنوان المصدر او المرجع.
- ٥- تعليم الطالب كيفية استخدامه للمراجع والمصادر.
- ٦- إعطاء الوقت الكافي للطلبة في كتابة البحوث هم.
- ٧- عرض الموضوعات الغير مطروقة والتي لم يتم بحثها سابقا
- ٨- ضرورة اخذ مادة منهج البحث في المرحلة الثالثة .

المقترحات

استكمالا لهذا البحث تقترح الباحثة

- ١- إجراء دراسة مماثلة تتناول كتابة صعوبات التي تواجه الطلبة في كتابة البحث بأختصاصات اخرى .
- ٢- إجراء دراسة مماثلة تتناول معرفة الصعوبات التي تواجه الطلبة من وجهه نظر المدرسين .
- ٣- بناء برنامج لتطوير تدريس مادة منهج بحث في المرحلة الثانية في اقسام متنوعه.

الملاحق

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ميسان

كلية التربية

م/ إستبانة استطلاعية

عزيزي الطالب المحترم

عزيزتي الطالبة المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تروم الباحثة إجراء دراسة تهدف إلى تعرف (صعوبات التي تواجه طلبة
المرحلة الرابعة كلية التربية في كابة بحث التخرج) .

وتأمل الباحثة تشخيصكم لصعوبات كتابة بحث التخرج في المرحلة الرابعة
وهي واثقة بأنكم ستتعاونون معها بإجاباتكم عن الأسئلة الآتية :

س : ماهي من وجهة نظركم الصعوبات التي تواجهكم في اثناء كتابة بحث التخرج؟

الباحثة

م. سعاد سلمان حسن

ملحق (٢)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ميسان / كلية التربية

م/ أستاذة اراء المحكمين

الاستاذ الفاضل المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تروم الباحثة إجراء دراسة تهدف إلى تعرف (صعوبات التي تواجه طلبة
المرحلة الرابعة كلية التربية في كتابة بحث التخرج) . .
ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية وتربوية. لذا ترحو الباحثة الإجابة على
فقرات الإستبانة بكل صراحة وموضوعية وتحديد مدى صعوبة كل فقرة بحسب ماتراه
مناسباً علماً ان هدف المعلومات يستعمل لأغراض البحث العلمي ، ونتائج البحث
تتوقف على مساهمتكم التي سيكون أثر كبيراً في تطويره. وتقبلوا شكر الباحثة
وتقديرها الباحثة

الباحثة

م. سعاد سلمان حسن

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من
وجهه نظرهم

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه	بحاج الى تعديل
١	قلة معرفة الطلبة بكيفية اختيار الموضوع			
٢	ضعف القدرة على تلخيص المعلومات.			
٣	كثرة العطل الرسمية التي تعيق كتابة البحث.			
٤	قلة مطالعات الطلبة الخارجية.			
٥	قلة إلزام الطلبة بكتابة ملاحظات حول حديثهم في أثناء التقويم المشرف للبحث.			
٦	جهل الطلبة بأهمية المكتبة المدرسية بزيادة قدراتهم على انتقاء المعلومات.			
٧	قلة توافر الامكانات المادية.			
٨	عدم معرفة الطلبة كيف يستخرجون المعلومات التي يحتاجها للبحث من المصدر.			
٩	قلة الموضوعات غير مطروقة.			
١٠	تزامن الواجبات والمسؤوليات الدراسية.			
١١	عدم معرفة الطلبة كيفية استخدام المراجع والمصادر.			
١٢	. قلة معرفة الطالب في ماهية البحث.			
١٣	ضيق الوقت.			
١٤	عدم وضوح عنوان المصدر او المرجع مما يضيع الوقت.			
١٥	صعوبة المواضيع أي تكون فوق طاقة الطلبة.			
١٦	صعوبة أستعارة الكتب من المكتبات.			
١٧	قلة المصادر والمراجع.			
١٨	بُعد المدة الزمنية بين الدراسة النظرية لمنهج البحث في المرحلة الثانية وإجراء البحث في المرحلة الرابعة.			
١٩	الضموور في خبرات الطلبة.			

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من
وجهه نظرهم

٢٠	ضعف استخدام الحاسوب والانترنت.		
٢١	عدم وجود تطبيق عملي لدرس منهج البحث في المرحلة الثانية.		
٢٢	. ضعف ثقافة الطلبة في كتابة البحث.		
٢٣	صعوبة كتابة الخطة.		
٢٤	. التعاون الضعيف من قبل الاستاذ المشرف.		
٢٥	أختيار المشرف أي (المدرس) عنوان البحث وفرضه على طالب.		
٢٦	بُعد المدة الزمنية بين الدراسة النظرية لمنهج البحث في المرحلة الثانية وإجراء البحث في المرحلة الرابعة.		
٢٧	ضعف القدرة على شرح المفاهيم والتفسير الموضوعات.		
٢٨	صعوبة تنظيم وترتيب المعلومات وتناسق الفقرات.		
٢٩	ضعف قدرة الطلبة على الاستنتاج.		
٣٠	قلة معرفة الطلبة بكيفية اختيار الموضوع.		

ملحق (٣)

قائمة بأسماء الخبراء

و المتخصصين الذين استعانة بهم الباحثة في أجراءات البحث

ت	اسم الخبير	التخصص	الجامعة
١	أ.د. سعاد محمد صبري.	طرائق تدريس تاريخ	كلية التربية/جامعة المستنصرية
٢	أ.م.د. هاشم داخل حسين.	تاريخ إسلامي	جامعة ميسان/كلية التربية
٣	م.د. أمير علي حسين	تاريخ الخليج العربي	جامعة ميسان/كلية التربية
٤	أ.د. صبحي ناجي الجبوري	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الاساسية جامعه المستنصرية
٥	أ.م.د. داود عبد السلام	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية /ابن الرشد
٦	أ.م.د. محمد حسين زيون	تاريخ حديث	جامعة ميسان/كلية التربية

المصادر

* القرآن الكريم

١- أبن منظور، لسان العرب، المجلد الاول، الطبعة الاولى، دار احياء التراث العربي
- بيروت، ١٩٨٨.

٢- . _____ ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ت (٧١١ هـ) ،
لسان العرب ، المجلد (٣) ، (٥) ، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من
الأساتذة المتخصصين ، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ،
٢٠٠٣م

٣- أبو علام ، رجاء محمود، مدخل الى مناهج البحث التربوي، ط١، مكتبة
الفلاح- الكويت للنشر والتوزيع، ١٩٨٩.

٤- التميمي، مهدي حسين، منهجية البحث العلمي، ط١، إصدارات جامعة الامام
الصادق (ع)، ٢٠٠٦.

٥- جابر ، جابر عبد الحميد ، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال بالمهارات
والتنمية المهنية . ط ١ ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، مصر ،
٢٠٠٠م

٦- الجلال ، عبدالعزيز ، المعلم العربي مستوى الأعداد ومنزلة المهنة عرض
للواقع للمأمول، مجلة (رسالة الخليج العربي) العدد (!) الرياض- ١٩٨٤.

٧- الحسن، أحسان محمد، محاضرات في المجتمع العربي ، ط١، بغداد- دار
الشؤون الثقافية العامة، ١٩٩٠.

٨- خطاب وعباس ، خطاب حسن وعوني ياسر، أسس البحث العلمي، مطبعة
وزارة التربية -بغداد ١٩٨٢.

٩- خاطر ، محمود رشدي ، وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية
الدينية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة . ط ٢ ، المكتبة الأموية ،
بيروت ، ١٩٨٣ م .

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من
وجهه نظرهم

- ١٠- خيرى السيد أحمد، الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط ٢، دار الفكر العربي، مصر - القاهرة، ١٩٥٧.
- ١١- داود، عزيز، مبادئ البحث العلمي والتربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الاردن - عمان ، ٢٠٠٥.
- ١٢- الدفاعي ، ماجد حمزة ، وآخرون ، الصعوبات التي واجهت الطلبة المقبولين في كلية التربية للعام الدراسي ١٩٨٥ - ١٩٨٦ م . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد (٩) ، بغداد ، ١٩٨٨ م .
- ١٣- راشد، علي، الجامعة والتدريب الجامعي، دار مكتبة الهلال ،بيروت ، ٢٠٠٧.
- ١٤- ربيع ، هادي مشعان، طرق البحث التربوي، عمان - دار المجتمع العربي، ٢٠٠٦.
- ١٥- الزوبعي والسامرائي، عبد الجليل ومهدي صالح، محاضرات في طرق البحث التربوي، ومكتب الطباعة المركزية -جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٩١.
- ١٦- زقوت ، محمد شحادة، المرشد في تدريس اللغة العربية، ط ٢، جامعة الاسلامية في غزة، ١٩٩٩.
- ١٧- السماك والآخرين ، محمد أزهر سعيد، أصول البحث العلمي، ط ١، جامعة الموصل ، ١٩٨٠.
- ١٨- الشوم ، محمد قاسم ، منهجية البحث وعلم المكتبات، ط ١، دار الكتب العلمية -بيروت، ٢٠٠٧.
- ١٩- شياً، محمد ، البحث العلمي، الاسكندرية المكتب الجامعي الحديث، ١٩٩٨.
- ٢٠- الصغير والمجدوب، عبد القادر وجمعة حسين ، أسس البحث العلمي، طرابلس المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب، ٢٠٠٣.
- ٢١- الطاهر ، علي جواد ، منهج البحث الادبي، ط ٢، منشورات مكتبة

الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من
وجهه نظرهم

- ٢٢- عبيدات وآخرون، ذوقان، البحث العلمي، مفهومه أدواته، أساليبه، ط٤، عمان
- دار الفكر ١٩٨٩.
- ٢٣- علي، أحمد، المنهجية في البحث الأدبي، ط١، مكتبة الفارابي، ١٩٩٩.
- ٢٤- الغريب، رمزية، التقويم النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو مصرية -
القاهرة، ١٩٧٧.
- ٢٥- فان دالين، ديوبولد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٣، ترجمه
عمر نبيل نوفل، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٥.
- ٢٦- الفضلي، الشيخ عبد الهادي، أصول البحث، ط١، مكتبة الأمام
الصادق، ١٩٩٢.
- ٢٧- محجوب، وجيه، البحث العلمي ومناهجه، بغداد - جامعة بغداد، دار الكتب
للطباعة والنشر، ٢٠٠٢.
- ٢٨- . النجار، فريد جبرائيل، وآخرون، قاموس التربية وعلم النفس. الجامعة
الأمريكية، بيروت، ١٩٦٠م
- ٢٩- النورجي، أحمد خورشيد، مفاهيم في الفلسفة والاجتماع، ط١، بغداد الشؤون
الثقافية العامة، ١٩٩٠.

Good , Garter , **V, Dictionary of education** . 3rd , ed , New
York , Megram , Hill , 1973

**التوقعات المستقبلية وعلاقتها بمركز
السيطرة (داخلي – خارجي) لدى طلبة الجامعة**

م.د. صفاء حسين محمد علي
كلية التربية / المستنصرية

التوقعات المستقبلية وعلاقتها بمركز السيطرة (داخلي - خارجي) لدى طلبة الجامعة

م.د. صفاء حسين محمد علي

المستخلص

يستهدف البحث الحالي التعرف على التوقعات المستقبلية لدى طلبة الجامعة وكذلك التعرف على مركز السيطرة لدى طلبة الجامعة والفروق في التوقعات المستقبلية تبعاً للنوع (ذكور - إناث) والفروق في مركز السيطرة (داخلي - خارجي) تبعاً للنوع، تألفت عينة البحث الكلية من ١٣٠ طالب وطالبة، اختيرت بالطريقة العشوائية من كلية الآداب الجامعة المستنصرية، للدراسة الصباحية ولكلا النوعين للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣. قام البحث بتبني مقياس (الموسوي ٢٠٠٦) للتوقعات المستقبلية المكون من ٢٠ فقرة، وقام الباحث ببناء مقياس مركز السيطرة (الداخلي - الخارجي) الذي تألف بصيغته النهائية من (٢٠) فقرة، وقد بينت النتائج أن الطلبة لديهم توقعات مستقبلية وبدرجة عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوقعات المستقبلية حسب النوع (ذكور - إناث)، أن الطلبة لديهم مركز سيطرة وبدرجة قوية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز السيطرة (داخلي - خارجي) حسب النوع (ذكور - إناث)، وجود علاقة ارتباطية بين التوقعات المستقبلية ومركز السيطرة. وبناءً على نتائج البحث تم التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات.

Abstract

Aims to present research to identify future expectations among university students, as well as differences in outlook, according to the variable control center (internal - external) and differences in outlook depending on the type (males - females), sample consisted Find the college of 130 students, chosen randomly from the Faculty Arts Mustansiriyah University, to study the morning and both types for the academic year 2012-2013. qam Find adopt scale (al-Moussawi, 2006) for future expectations component of paragraph 20, and the researcher built a scale control center

(Aldakhala- external) which corrupted final form of (20) paragraph, the results showed that students have expectations of the future and a high degree, there are no statistically significant differences in outlook by type (Zkor- females), that students have a control center and a strong degree,, there are no statistically significant differences in the control center (internal - external) by type (Zkor- females), and the presence of correlation between future expectations and control center .obinaoua on the search results was reached some, recommendations, and suggestions

اهمية البحث والحاجة اليه

تعد شريحة طلبة الجامعة من الشرائح المهمة في المجتمع, لانها تمثل نواة القيادة في المستقبل والتي ان صلحت صلح المجتمع, وتتبع اهميتها ايضا من اهمية افرادها وهم طلبة الجامعة حاليا وقادة المستقبل (خضير, ٢٠١١, ص٨), ان اهمية بناء الفرد وسلوكه وانعكاس ذلك على المجتمع نابع من اهمية مركز السيطرة لديه داخليا وخارجيا, وقد اهتمت بعض الدراسات بمفهوم مركز السيطرة ومنها دراسة الحلة ١٩٨٩ التي اكدت على علاقة مركز السيطرة بالضغوط النفسية, وكذلك دراسة الدليمي التي اكدت على وجود علاقة بين مركز السيطرة والقلق, ودراسة علي التي بينت وجود علاقة بين مركز السيطرة والتفاؤل لدى طلبة الجامعة. (حسين, ٢٠١١, ص٥), وهناك اراء عدة في مفهوم مركز السيطرة, فاصحاب نظرية العزو يبحثون في اسباب سلوك الافراد اساسا لقياس مراكز السيطرة الداخلية والخارجية, والمعرفيين يرون ان نوع التفكير لدى الفرد هو مقياس لمركز السيطرة لديه خارجيا او داخليا (الزبيدي, ٢٠٠٢, ص٣).

ان اهداف الفرد وتحقيقها يعتمد على سلوكه ومنبع قوة ذلك السلوك سواء كان داخليا او خارجيا, وما يسبقه من تخطيط وتوقعات في المستقبل, لذا تعد التوقعات المستقبلية علاقة متداخلة في حياة الفرد وامتداد لوجوده بغض النظر عن مستوى وعدد الازمات التي تعرض لها وما الحقته به من اضرار مادية ومعنوية فالوضوح الفكري كلما كان ايجابيا كلما كان واقع الفرد ومستقبله اكثر راحة واستقرار بغض النظر عما

يعتلي البيئة الخارجية من مخاوف وغموض (النابلسي، ١٩٩٩، ص ٤٣)، ان النظر للامام يعد منطلقا الى مستقبل الفرد وتطوره، تحركه في ذلك الاهداف المستقبلية بحذر، فالسلوك عنده يتبع العام، لذا فان التوقعات المستقبلية قد تتخذ منحا خطيرا نابع من خبرة الفرد مع مالمديه من قدرات واستعدادات والتي قد تحول مستقبله الى فترة تحييطها الغموض (علي، ٢٠٠١، ص ٢) وبما ان تلك التوقعات تعتمد على قدرات واستعدادات الفرد في كثير من الاحيان، لذا فقد شغلت دراسة مركز السيطرة العديد من العلماء، والذي ينقسم الى مركز سيطرة داخلي (القدرات والقابليات في السيطرة) ومركز السيطرة الخارجي (اعتقاد الفرد بسيطرة الحظ و الصدفة و الاخرين) وقد يكون قلة التدعيم او سلبية التدعيم تضعف التنبؤ بالمستقبل فتجعل التوقعات المستقبلية سلبية او تضعف الفرد في التوقع، من خلال ذلك تبرز اهمية البحث الحالي والتي تمكن في الاجابة على السؤال التالي: هل توجد علاقة بين التوقعات المستقبلية لدى طلبة الجامعة، ومركز السيطرة (داخلي - خارجي) لهم.

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي للتعرف على :-

- التوقعات المستقبلية لدى طلبة الجامعة.
- الفروق في التوقعات المستقبلية لدى طلبة الجامعة تبعا للنوع (ذكور - اناث).
- مركز السيطرة (داخلي - خارجي) لدى طلبة الجامعة.
- الفروق في مركز السيطرة (داخلي - خارجي) لدى طلبة الجامعة تبعا للنوع (ذكور - اناث).
- التعرف على العلاقة بين التوقعات المستقبلية ومركز السيطرة (داخلي - خارجي) لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي (التوقعات المستقبلية وعلاقتها بمركز السيطرة) بطلبة الجامعة المستنصرية/ كلية الاداب للسنة الدراسية ٢٠١٢ - ٢٠١٣، ولكلا النوعين.

تحديد المصطلحات

اولا تعريف التوقعات المستقبلية:

- الجواري ٢٠٠٠ (اتجاه عقلي واحتمالية ذاتية بان حاصلا معيناً يشبع سلوكاً معيناً (الجواري، ٢٠٠٠، ص٢١).
- جرادات ٢٠٠١ (وضع تقديرات ومقترحات لعمل فكري في ضوء حاجات الدافع ومتطلبات المستقبل التي تمتد ما بين (٤-٦) سنوات (جرادات، ٢٠٠١، ص٢٢).
- الموسوي ٢٠٠٦ (حالة اسقاط الوضع الراهن على الاحداث المستقبلية من خلال ما يدركه الفرد ويعتقد وقوعه وما يترتب عليه من ردود افعال واحكام واستجابات استباقية بغض النظر عن كونها صحيحة او خاطئة تتسم بالتفائل او التشاؤم) (الموسوي، ٢٠٠٦، ص١٩).
- تبني الباحث تعريف الموسوي ٢٠٠٦ كتعريف نظري لانه التعريف الاقرب للنظرية المتبناة.
- التعريف الاجرائي هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على مقياس التوقعات المستقبلية .

ثانيا تعريف مركز السيطرة:

- روتر ١٩٨٨ (اعتقاد الفرد بقدرته على السيطرة في الاحداث والافعال الخاصة بحياته الشخصية ويسمى بموقع الضبط الداخلي، بينما اعتقاد الفرد بعدم قدرته على السيطرة في الاحداث والافعال الخاصة بحياته يسمى بموقع الضبط الخارجي) (روتر، ١٩٦٦، ص٢).
- علي ٢٠٠١ (قدرة الفرد وسيطرته على الطريقة التي يدرك بها العوامل التي سببت نجاحه او فشله واخفاقه في اتخاذ القرار في السيطرة على المواقف معتمدا على خصائصه الشخصية كالقدرة والقابلية (داخلي) او على ظروف وعوامل خارجية (خارجي) (علي، ٢٠٠١، ص ١٢).

- التعريف النظري تبني الباحث تعريف روتر ١٩٨٨ لأنه مشتق من النظرية المتنبئة .

- التعريف الاجرتئي وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس مركز السيطرة (الداخلي- الخارجي).

الاطار النظري

حاول الباحث تقديم نظرية لتفسير متغيرات البحث معا (التوقعات المستقبلية, ومركز السيطرة) لذا تبني نظرية روتر (التعلم الاجتماعي) وبما انها فسرت المتغيرين معا فقد اکتفى بها الباحث في الاطار النظري.

نظرية التعلم الاجتماعي (لروتر)

تعد هذه النظرية احدى المحاولات الهامة لفهم السلوك الانساني, والتي تجمع بين اتجاهين هما الاتجاه السلوكي (المثير والاستجابة) من جهة, والاتجاه المعرفي من جهة اخرى , اذ تسامت فوق الحدود الضيقة في تفسير السلوك, وقدمت اطارا قويا موحدًا قابلا للتطبيق في مختلف الميادين التي تهتم بالسلوك الانساني كمواقف التعلم, والمواقف الاكلينيكية, وتعديل السلوك, وعلم النفس الاجتماعي(السرطاوي والصمادي, ١٩٩٥, ص٤١٧), وتقوم النظرية على افتراضات اساسية وهي:

١- الشخصية متعلمة : اذ يكتسب السلوك من خلال تفاعل الفرد مع بيئته ولكي يتم فهم السلوك والتنبؤ به لابد من الرجوع الى ظروف الفرد وبيئته.

٢- وحدة الشخصية : ان تراكم الخبرة , وتفاعل الفرد مع بيئته يشكل تغييرا مستمرا في شخصيته, بمعنى ان الخبرات الجديدة تتأثر بتقبل المعاني المكتسبة سابقا وتؤثر بها (غازدا وكورسين, ١٩٨٨, ص٢٢٦)

٣- السلوك يتجه نحو هدف : ويستدل عليه من طبيعة الدافع والظروف المعززة (الزبيدي, ١٩٩٧, ص٧٧), لذلك يستجيب الفرد طبقا لما تعلمه من اساليب تؤدي افضل

اشباع ممكن (روتر, ١٩٨٩, ص١٠٨)

٤- التعزيز : وهو من الافتراضات الاساسية والذي يشير الى ان سلوك الفرد يرتبط بتوقعاته لتحقيق اهداف محددة, دون التأثير بطبيعة هذه الاهداف.

المفاهيم الاساسية لنظرية التعلم الاجتماعي

قدمت النظرية اربعة مفاهيم اساسية لوصف السلوك والتنبؤ به وهي:

١- امكانية او احتمال السلوك : وبعد روتر هذا المفهوم مفهوم نسبي يصف احتمال استجابة الفرد مقترنا بتعزيز او عدة تعزيزات (خوشان, ٢٠٠٠, ص٣١) اي امكانية حدوث سلوك ما في موقف ما من اجل الحصول على التدعيم والتعزيز (علي, ١٩٩٠, ص٤٣) ويعرف روتر امكانية السلوك بانه (القدرة الكامنة لحدوث السلوك في موقف من المواقف او في اكثر من موقف كما في اشكال التعزيز (rotter,1975,p) .

٢- قيمة التعزيز : تشير الى درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين في حالة حدوث اذ كانت امكانية حدوث المعززات الاخرى متساوية , ويختلف الافراد في قيمة التعزيز تبعاً للهدف والحاجة ولهذا يبرر اختلافهم في السلوك ويمكن ان ترتبط قيمة سلوك بنتيجة سلوك اخر والتي اسماها روتر (سلاسل التعزيز) (الزبيدي , ١٩٩٧, ص٩٨) .

٣- التوقع : هو الاحتمال الذي يضعه الفرد لحدوث تعزيز معين كدالة لسلوك معين يصدر عنه (توفيق وسليمان, ١٩٩٥, ص٦٤) والتوقع نوع من الاحتمال الذاتي ويرى روتر ان السلوك الكامن هو وظيفة للتوقع وذلك سوف يؤدي الى تدعيم او تعزيز (الاشول, ١٩٨٨, ص١٣٤) .

٤- الموقف النفسي : يتمثل بالبيئة الداخلية او الخارجية التي تحفز الفرد بناء على خبرات السابقة (توفيق وسليمان, ١٩٩٥, ص٦٤) فالطريقة التي يدرك فيها الانسان الموقف تؤثر في قيمة كل من التعزيز والتوقع وبالتالي على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما , (غازدا وكورسين, ١٩, ص٢١١) .

اما فيما يخص مفهوم مركز السيطرة فقد اهتم بها روتر في نظريته التعلم الاجتماعي ١٩٥٤ اذ اوضح ان مركز السيطرة يتصل بالدرجة التي يدرك بها الفرد حياته نتيجة الاحداث ويعتقد روتر ان الافراد يتوزعون على خط متصل بالنسبة للمركز السيطرة اذ يقع على احد طرفية ذوي مركز السيطرة الداخلي وعلى الطرف الاخر ذوي مركز السيطرة الخارجي وهذا لا يعني ان هناك نوعين من الشخصية اي ان الفروق في مركز السيطرة هي فروق في الدرجة وليس في النوع ، ففي حالة ادرك الفرد للتدعيم الذي يواجهه بانه مترتب على سلوكه داخلي يعتمد على قوة او ضعف ارادته فان ذلك يعد ذو مركز سيطرة داخلي ، اما اذ ادرك ان التدعيم يلي سلوكه خارج عن تحكمه او سيطرته فان ذلك هو مركز السيطرة الخارجي (rotter,1966,p2) وعلى اساس ذلك هنالك نوعين من المواقف يتم من خلالها اكتساب السلوك وتعلمه، فالفرد الذي يدرك العلاقة السببية بين سلوكه والتعزيز الايجابي او السلبي ينشأ لديه اعتقاد للسيطرة الداخلية ، اما اذ اعتقد ان هذه التعزيزات ليس مسؤول عنها بل هي خارج نطاق تحكمه ولا يستطيع ان يمارس عليها ضبطا ذاتيا فهو من ذوي السيطرة الخارجية ، ويتمثل مركز السيطرة بادرك الفرد لنتائج الاحداث التي تواجهه السلبيه منها او الايجابية (فرح ،١٩٩١، ص٧-٨) ان الاعتقاد بالسيطرة (داخلية /خارجية) يتوقف على ادراك الفرد بالمسؤولية الذاتية حيال الاحداث فمركز السيطرة هو الاعتقاد بوجود علاقة بين الفعل والنتيجة ووفقا لذلكينقسم الافراد تبعا للدرجة التي يدركون بها بالمسؤولية الذاتية عما يواجههم فاذا ما ادرك الفرد ان نجاحه او فشله هو نتيجة منطقية لسلوكه فان هذا الفرد يتصف بالمركز سيطرة داخلي ، اما اذا كان ذلك نتيجة قوى خارجة عن سيطرة فان هذا الفرد يتصف لمركز سيطرة خارجي .

وقد اعتمد الباحث على نظرية روتر وذلك لعدة اسباب :

- ١- انها نظرية ثرى تمتاز بغزارة المعلومات
- ٢- تفسر متغيرات البحث الحالي التوقعات المستقبلية ، مركز السيطرة
- ٣- تعد من النظريات التي يعتمد عليها باحثون كثيرون في مجال الصحة النفسية وعلم النفس

اجراءات البحث

اولاً : مجتمع البحث

شمل مجتمع البحث طلبة الجامع المستنصرية, كلية الاداب, الدراسة الاولى, الصباحي للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ وكما موضح في الجدول (١) .

جدول (١) مجتمع البحث موزع وفق متغير النوع

النوع		الاقسام	النوع		الاقسام
اناث	ذكور		اناث	ذكور	
٢٠٧	٢٠٦	علم النفس	٤١٣	٣١٧	اللغة العربية
٢٣٨	١٣١	الفلسفة	٢٠٥	١٠٩	اللغة الانكليزية
١٩٥	٢٤٧	الانثروبولوجيا	٢٩٠	٢٩١	اللغة الفرنسي
٤١	٧٤	التاريخ	٢٩٩	١٣٣	الترجمة
			٢٣٨	٢٤٧	المكتبات
٢١٢٦	١٧٥٥				المجموع

ثانيا عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، بعد تعيين كلية الاداب كمجتمع تم اختيار قسم الانثروبولوجيا من خلال الكيس المثالي ثم اختار الباحث (١٣٠) طالباً وطالبة، ووزعت العينة على وفق متغير النوع.

جدول (٢) عينة البحث حسب النوع

النوع		العينة الكلية
اناث	ذكور	
٦٠	٧٠	١٣٠

ثالثاً: اداتا البحث

مقياس التوقعات المستقبلية :

تبنى الباحث مقياس الموسوي ٢٠٠٦، والمؤلف من ١٩ فقرة وعرض بصيغته على خبراء في القياس النفسي لابداء الملاحظات عليه، فتم الموافقة على استخدامه كما هو وكانت بدائل الاجابة ذات تدرج خماسي (دائماً، كثيراً، غالباً، احياناً، ابدأ) وبعد تطبيق المقياس تم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية فكان معامل ارتباط بيرسن ٠,٧٤ وعند تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون اصبح معامل الثبات ٠,٨٢ وكذلك استخرج الثبات من خلال معامل الفا كرونباخ اذ بلغ ٠,٨٤ .

مقياس مركز السيطرة :

ان اي عملية بناء مقياس تمر بعدة خطوات اساسية (تحديد المفهوم، والمجالات، وصياغة الفقرات، وتطبيقها على عينة ممثلة، واجراءات تحليل الفقرات (الخزاعي، ٢٠٠٢، ص٥٥). بعد مراجعة الادبيات السابقة تم تحديد بعدي المقياس اعتماداً على النظرية المتبناة، وهما البعد الداخلي ويتمثل (جهود الفرد وقابلياته الشخصية)، والبعد الخارجي يتمثل (الحظ والصدفة وتعقد الحياة وسيطرة الآخرين)، وتم اعداد تعليمات للمقياس وهي بمثابة الدليل للاجابة وتم اعطاء البدائل للاجابة (دائماً، كثيراً، غالباً، احياناً، ابدأ)، ولغرض التعرف على صلاحية فقرات المقياس وتعليمات الاجابة بصيغتها الاولى، عرضت على مجموعة من الخبراء المختصين بالقياس النفسي، واستخدمت نسبة اتفاق ٨٠% اذ بقيت عدد الفقرات ٢٠ فقرة، وتم تطبيق المقياس على العينة البالغ عددها ١٣٠ طالب وطالبة، وتم تصحيح المقياس على اساس الدرجات المعطاة لبدائل الاجابة (١-٢-٣-٤-٥) للفقرات الايجابية، والسلبية، اذ تشير الدرجة المرتفعة الايجابية الى مركز السيطرة الداخلي، والدرجة المنخفضة السلبية الى مركز السيطرة الخارجي، وقد قام الباحث بحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس في اجراء تحليل المقياس وذلك من خلال تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة، واستعمال نسبة قطع ٢٧%، من الاستمارات ذات الدرجات العليا التي تراوحت درجاتها (٧٨-٩٤)،

التوقعات المستقبلية وعلاقتها بمركز السيطرة (داخلي – خارجي) لدى طلبة الجامعة.

والاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا التي تراوحت درجاتها (٣٧ - ٥٨)، وتلك المجموعتين يمثلان أكبر حجم وأقصر تمايز، إذ بلغت الاستثمارات في كل مجموعة (٣٥) استثماراً أي أم مجموع الاستثمارات في كلا المجموعتين بلغ ٧٠ استثماراً، وقد عدت القيمة التائية المحسوبة ومقارنتها بالجدولية أساساً لبقاء الفقرات المميزة من خلال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة ٥٪، وكما موضح بالجدول (٣).

جدول (٣) معاملات تمييز فقرات مركز السيطرة

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
١	٢.٨	٠.٤٥	١.٦٨	٠.١٦	٧	دالة
٢	٣.٢	٠.٧	٢.٣	١.٢	٢.٧	دالة
٣	٣.٢	٢.٤	١.٩	١.٣	٣.٢	دالة
٤	٣.٩	٠.٠٦	٢.٣	١.٠٢	٨	دالة
٥	٣.٦	٠.٢	٢.٦	١.٠٢	٥	دالة
٦	٣.٧	٠.٢	٢.١	٠.٦	٨	دالة
٧	٣.٣	٠.٤	٢.٣	٢.٦	٢.١٨	دالة
٨	٤.٧	٠.٢	٢.٦	١.٠٥	٧	دالة
٩	٣.٧	٠.٣	٢.٢	٠.٤	٥	دالة
١٠	٢.٦	٠.٧	١.٥	٠.٥	٥.٥	دالة
١١	٢.٨	٠.٨	١.٨	٠.٧	٥	دالة
١٢	٣.٦	٠.٣	٣.٣	٠.٣	٣	دالة
١٣	٢.٨	١.٢	٢.٢	١.٢	٢	دالة
١٤	٣.١	٢.٥	٢	١.٠٦	٢.٨	دالة
١٥	٢.٩	١.٢	٢.٣	١.١	٢	دالة
١٦	٣.٣	٠.٢	٢	٠.٩	٥.٢	دالة
١٧	٣.٢	٠.٧	٢.٣	١.١	٢.٨	دالة
١٨	٢.٦	٠.٧	١.٦	١.٦	٤.٢	دالة
١٩	٣.٥	٠.٣	٣.١	٠.٣	٢.٣	دالة
٢٠	٢.٨	١.٣	١.٦	١.٢	٣.٠٧	دالة

ثبات المقياس

من اجل حساب الثبات تم استخدام طريقة التجزئة النصفية, وقد استخدمت الاستثمارات جميعها والبالغة (١٣٠) استمارة, وكان عدد الفقرات الكلي (٢٠) فقرة, وتم تقسيم المقياس الى نصفين يضم احدهما الفقرات الفردية والاخر الفقرات الزوجية, وتم حساب معامل الارتباط بينهما وبلغت قيمة المعامل ٠.٦٨ , ولما كان معامل الارتباط المستخرج هو لنصف المقياس فقد تم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون فاصبح الثبات (٠.٧٣) وتشير هذه النتيجة الى ثبات جيد للمقياس.

الوسائل الاحصائية

لقد تم استخدام الحقيبة الاحصائية في معالجة البيانات بواسطة برنامج الحاسوب (spss) لتحقيق اهداف البحث, وقد تم استخدام عدة وسائل احصائية وهي:

١- الاختبار التائي لعينة ومجتمع لمعرفة مستوى كل من التوقعات المستقبلية ومركز السيطرة.

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق حسب النوع ذكور- اناث ولكلا المتغيرين, وكذلك في معرفة دلالة الفروق في حساب التمييز

٣- معامل ارتباط بيرسن, لايجاد العلاقة بين المتغيرين وكذلك في استخراج معامل الثبات للمقياسين.

٤- معامل ثبات سبيرمان براون لتصحيح معامل ثبات بيرسون ولكلا المقياسين.

٥- معامل الفا كرومباخ لايجاد ثبات مقياس التوقعات المستقبلية بالطريقة الثانية.

٦- النسبة المئوية لمعرفة نسبة اتفاق الخبرات على المقياسين.

عرض النتائج يتضمن عرضاً للنتائج التي توصل اليها الباحث، وفق الاهداف، وما ينبني عليها من توصيات ومقترحات وعلى النحو الآتي:-
عرض النتائج وتفسيرها

التعرف على مستوى التوقعات المستقبلية لدى طلبة الجامعة

ان المتوسط الحسابي لدرجة افراد العينة البالغ عددهم (١٣٠) بلغ (٧٤,٤) درجة، وبانحراف معياري قدره (١٢.٦٩) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي*

التوقعات المستقبلية وعلاقتها بمركز السيطرة (داخلي – خارجي) لدى طلبة الجامعة.

والبالغ (٦٠) درجة، باستخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع ظهر هناك فرق بين المتوسطين ولصالح متوسط العينة وكما مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤) الاختبار التائي لعينة ومجتمع لطلبة الجامعة على مقياس التوقعات المستقبلية

مستوى الدلالة	القيمة التائية (t)		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط
	الجدولية	المحسوبة			
٠,٠١	٢,٥٧	١٢,٩	٦٠	١٢,٦٩	٧٤,٤

اذ ان القيمة التائية المحسوبة (١٢,٩) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٥٧) بدرجة حرية (١٢٩) وبمستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يعني، وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط عينة طلبة الجامعة على مقياس التوقعات المستقبلية، والمتوسط الفرضي ولصالح عينة طلبة الجامعة. وتفسير ذلك ضمن نظرية روتر المتنبأة اذ تأكد على قوة التعزيز باعتباره من الافتراضيات الاساسية في تفسير سلوك الفرد مرتبط بتوقعه نحو المستقبل للتحقيق اهداف محددة (الخزاعي ٢٠٠٢، ص٣١) ويرى الباحث ان طلبة الجامعة يحققون جزء من اهدافهم التي بنيت على توقعات مستقبلية وما زالوا مستمرين لتحقيق تلك الاهداف لذلك كانت النتيجة منطقية في ذلك .

التعرف على الفروق في التوقعات المستقبلية حسب متغير النوع

ان المتوسط الحسابي لعينة طلبة الجامعة من الاناث البالغة (٦٠) طالبة بلغ (٧٥) درجة، وبانحراف معياري قدره (١١,٢٤) درجة، والمتوسط الحسابي لعينة الذكور والبالغ عددهم (٧٠) بلغ (٧٤,١) درجة، وبانحراف معياري قدره (١٤,١٤) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لم يظهر فرق في النوع والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لطلبة الجامعة لمقياس التوقعات المستقبلية

النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية (t)		مستوى الدلالة
				الجدولية	المحسوبة	
اناث	٧٥	١١,٢٤	١٢٨	٢,٥٧	٠,٣٩	٠,٠١
ذكور	٧٤,١	١٤,١٤				

ان القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٩) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٥٧) بدرجة حرية (١٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الذكور ومتوسط الاناث، وتفسير ذلك ضمن نظرية روتر المتنباة التي تاكد ان التوقعات المستقبلية تعتمد على قيمة التعزيز وتشير الى درجة تفصيل الفرد لحدوث ذلك التعزيز ، ويختلف الافراد في قيمة التعزيز تبعا الى الهدف والحاجة (الزبيدي، ١٩٩٧، ص ٩٨) وهنا يرى الباحث ان التوقعات المستقبلية يختلف بها الافراد تبعا الى الهدف والحاجة وليس النوع ذكور/ اناث اذ ان اهدافهم متساوية لذلك لا توجد فروق بينهم في التوقعات المستقبلية .

التعرف على مستوى مركز السيطرة لدى طلبة الجامعة

ان المتوسط الحسابي لدرجة افراد عينة طلبة الجامعة والبالغ عددهم (١٣٠) بلغ (٧٨,٢٨) درجة، وبانحراف معياري قدره (٩.٤٨) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي البالغ (٦٠) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع ظهر هناك فرق بين المتوسطين ولصالح المتوسط الحسابي، وكما مبين في الجدول (٦).

الجدول (٦) الاختبار التائي لعينة ومجتمع لعينة طلبة الجامعة، على مقياس مركز السيطرة

المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
٧٨,٢٨	٩,٤٨	٦٠	٢٢	٢,٥٧	٠,٠١

ان القيمة التائية المحسوبة (٢٢) اكبر من القيمة الجدولية (٢,٥٧) بدرجة حرية (١٢٩) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فرق ذا دلالة احصائية بين متوسط عينة طلبة الجامعة والمتوسط الفرضي ولصالح طلبة الجامعة، وبما ان الدرجات كانت بمعدل عال في المقياس فان ذلك يدل على ان مركز السيطرة الداخلي هو الاقوى (لديه القدرة على السيطرة في الاحداث والافعال الخاصة بحياته الشخصية) اذ يعتقد

روتر ان الافراد يتوزعون على خط متصل بالنسبة الى مركز السيطرة يقع على احد طرفية ذوي المركز السيطرة الداخلي ويؤكد ان ادراك الفرد للتدعيم مترتب على سلوكه ووفقا لذلك يحتمل ان يدعم هذا السلوك نتيجة قوة مركز السيطرة الداخلي (لدية القدرة على السيطرة في الاحداث والافعال الخاصة بحياته الشخصية) (ROTTR,1966,P2) ويرى الباحث ان طلبة الجامعة بما يمثلوه من مرحلة متقدمة علميا وثقافيا يدركون ان تحقيق اهدافهم المستقبلية ناتج عن ما توفره قدراتهم وسيطرتهم على الاحداث لا على الحظ او بالاعتماد على الاخرين لذلك جاءت النتيجة منطقية باعتبارهم ذوي مركز سيطرة داخلي .

التعرف على الفروق في مركز السيطرة حسب متغير النوع :

تشير المعالجة الاحصائية الى ان المتوسط الحسابي للاناث والبالغ عددهم (٦٠) بلغ (٨٠,١٢) درجة، وانحراف معياري قدره (٨,٧٤) درجة والمتوسط الحسابي للذكور والبالغ عددهم (٧٠) بلغ (٧٦,٤٤) درجة، وانحراف معياري قدره (١٠,٢٢) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر ان القيمة المحسوبة هي اعلى من القيمة الجدولية أي ان هنالك فروق بين الذكور والاناث وكما موضح في الجدول (٧).

الجدول(٧) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبعا لمتغير النوع

النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية (t)		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
اناث	٨٠,١٢	٨,٧٤	١٢٨	٢,١٧	٢,٥٧	٠,٠١
ذكور	٧٦,٤٤	١٠,٢٢				

ان القيمة التائية المحسوبة (٢,١٧) اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٥٧) بدرجة حرية (١٢٨) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الذكور ومتوسط الاناث.. وتفسير ذلك ضمن النظرية المتبناة ان الافراد جميعا لديهم القدرة على التحكم بمركز السيطرة وان الفروق هي فروق في الدرجة وليس في النوع ويتمثل مركز السيطرة بالادراك الفرد (ذكر كان او انثى) لنتائج الاحداث التي تواجهه السلبية منها او الايجابية لانها تتعلق بشخصيته (فرج ١٩٩١، ص٨) ويرى الباحث ان النتيجة جاءت منطقية لان الطلبة في الجامعة يحملون صيغ ادراك متساوية من الاحداث والتي يرونها بانها تتغير نتيجة قدراته وليس احداث خارجية او بسبب الاخرين وفرص هذا الادراك متساوية لدى الذكور والاناث لذلك لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية .

التعرف على العلاقة بين التوقعات المستقبلية ومركز السيطرة لدى طلبة الجامعة

لإيجاد العلاقة بين متغيري البحث الحالي، استخدم معامل ارتباط بيرسون لذلك، إذ بلغت قيمته (٠.٥٦)، ولاختبار الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط استخدم الاختبار التائي لمعامل ارتباط بيرسون وبلغت قيمته (٧,٦٣) وعند مقارنته بالقيمة التائية الجدولية البالغة (٠,٢٥) عند درجة حرية (١٢٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) تبين ان معامل الارتباط دال إحصائيا، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطيه بين التوقعات المستقبلية ومركز السيطرة لدى طلبة الجامعة، والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨) الاختبار التائي لمعامل ارتباط بيرسون

العينة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١٣٠	٠.٥٦	٧,٦٣	٠,٢٥	٠.٠١

وتفسير ذلك في النظرية المتبناة ان اعتقاد الفرد بانه يمارس تحكمنا ذاتيا على الاحداث ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحققه من نجاح او اخفاق ، ان الاعتقاد بالسيطرة الداخلية او الخارجية يتوقف على ادراك الشخص ومدى شعوره بالمسؤولية

والذاتية ، فمركز السيطرة هو الاعتقاد بوجود علاقة بين الفعل والنتيجة ويتم تدعيم هذا الاعتقاد وتعزيزه من خلال السيطرة الداخلية والذي يكون اساسا للتوقعات المستقبلية (فرج ، ١٩٩١، ص٩) ويرى الباحث ان العلاقة منطقية لان عينة طلبة الجامعة وما يمثلوه من قيمة علمية وتربوية تدعم مركز السيطرة الداخلي وفي بعض الاحيان قد يكون خارجي ويدعم بدوره التوقعات المستقبلية لذلك ظهرت النتيجة منطقية .

التوصيات بناءً على ما توصل اليه البحث الحالي يوصي الباحث بالاتي:-

- ١- اقامت ندوات حول اهمية موضوع التوقعات المستقبلية .
- ٢- اهتمام الاعلام الجامعي بموضوع مركز السيطرة الداخلي / الخارجي لدى طلبة الجامعة .
- ٣- اقامت دورات لتدعيم مركز السيطرة الداخلي لانه يتضمن القدرات والخبرات الشخصية مدعومة بالثقة بالنفس اكثر من اهتمامهم بمركز السيطرة الخارجي الذي يعتمد على الحظ والصدفة وتوجه الآخرين .
- ٤- اثرء المنهاج الجامعية بموضوعات تتعلق بالتوقعات المستقبلية ومركز السيطرة .

المقترحات

- ١- اجراء دراسة مقارنة في متغيرات البحث الحالي على عينات اخرى مثل الموظفين والقيادات التربوية .
 - ٢- اجراء دراسة علاقة بين مركز السيطرة ومتغيرات اخرى مثل الجمود الفكري .
 - ٣- اجراء دراسة علاقة بين التوقعات المستقبلية ومتغيرات اخرى مثل التشائم والتفاؤل.
- المصادر
- ١- الاشول، عادل عز الدين، ١٩٧٨، سيكولوجية الشخصية تعريفها ، نظرياتها، نموها، قياسها، انحرافاتهما، مكتبة الانجلو مصرية.
 - ٢- جرادات، محمود خالد، ٢٠٠١، التوقعات المستقبلية للتعليم الجامعي الرسمي في الاردن، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الاردن.

- ٣- الجواري, زهرة ماهود, ٢٠٠٠, اثر توقعات الدروس في التحصيل الدراسي لدى طلبة الرابع الاعدادي في مدينة بغداد, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة بغداد.
- ٤- قحسين, سهير سلمان, ٢٠٠١, التصورات المستقبلية والصورة الاجتماعية وعلاقتها بالكرب النفسي لدى الارامل, اطروحة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية
- ٥- الحلو, بثينة منصور, ١٩٨٩, مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الاداب, جامعة بغداد.
- ٦- الخزاعي, عل صكر, ٢٠٠٢, الامن النفسي وعلاقته بمركز السيطرة لدى اعضاء الهيئات التعليمية, رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة القادسية.
- ٧- خضير, ثامر عليوي, ٢٠١١, المعتقد الصحي وعلاقته بمركز السيطرة لدى طلبة الجامعة, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الاداب جامعة بغداد.
- ٨- الزبيدي, براء محمد, ٢٠٠٢, التوتر النفسي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة بغداد, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية تربية ابن رشد.
- ٩- السرطاوي, مصطفى والصمادي, احمد عبد المجيد, ١٩٩٥, مركز الضبط لدى المعوقين في دولة الامارات على ضوء بعض المتغيرات, كلية التربية, جامعة قطر.
- ١٠- علي, الهام فاضل, ٢٠٠١, الصحة النفسية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية ابن رشد.
- ١١- فرح, صفوت, ١٩٩١, مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتها بالانبساط والعصابية, رابطة الاخصائيين النفسيين, المركز العربي.
- ١٢- الموسوي, احلام لطيف, ٢٠٠٦, الصلابة الشخصية والعجز النفسي وعلاقتها بالتوقعات المستقبلية لدى طلبة الجامعة, اطروحة دكتوراه, اداب, الجامعة المستنصرية.
- ١٣- النابلسي, محمد احمد, ١٩٩٩, سيكولوجية السياسة العربية, المستقبلات, دار النهضة, بيروت.

14 Rotter, J. B., & Mily, R. C. Internal versus external control of reinforcement and decision time. Journal of Personality and Social Psychology, 1966,2

مقياس مركز السيطرة بصيغته النهائية

عزيزي الطالب.....

عزيزتي الطالبة....

تحية طيبة...

بين يديك مجموعة من الفقرات التي قد تعبر عنك بدرجات متفاوتة، المطلوب قراءتها ووضع علامة (✓) في البديل المناسب امام الفقرة المعبرة عن رأيك، علما ان الاجابة لاغراض البحث العلمي لذا لا حاجة لذكر الاسم...مع التقدير...
النوع ذكر () انثى () .

ت	الفقرات	دائما	كثيرا	غالبا	احيانا	نادرا
١	فكرة ان المدرسين غير منصفين فكرة خاطئة					
٢	تلعب الصدفة والحظ دورا ضئيلا في حياتي					
٣	اعتقد ان الفرد غير قادر ان يكون سيد نفسه					
٤	قوة الارادة والطموح اساس النجاح في المستقبل					
٥	الثقة بالنفس تؤدي الى توازن الفرد					
٦	الايمان بالقدرات والمهارات هدف لتحقيق النجاح					
٧	اتخاذ القرار الصحيح يأتي من مهارة الفرد					
٨	نجاحي يعتمد على الاخرين					
٩	الافراد بعضهم مسلط على البعض الاخر					
١٠	لغة العقل هي الغالبة في حل المشاكل					
١١	وضعي المادي فقط يؤثر في مستقبلي					
١٢	للقلق المستمر تأثير سلبي في مستقبلي					
١٣	للحظ دوره الاكبر في التفوق باعمالي					

التوقعات المستقبلية وعلاقتها بمركز السيطرة (داخلي – خارجي) لدى طلبة الجامعة.

١٤	الصدفة لها اثر في مجريات حياتي				
١٥	اسيطر بصورة تامة على اعمالي التي اقوم بها				
١٦	متفوق دراسيا بفضل ارشادات المدرسين				
١٧	التعسف والمضايقات تزيد ارادتي للنجاح				
١٨	الحظ السيء سبب تعاسة الكثيرين				
١٩	الخبرة الشخصية تلعب دورا كبيرا في الحياة				
٢٠	اعتقد ان العقوبات الخارجية تتحكم باهدافي				

مقياس التوقعات المستقبلية بصيغته النهائية

عزيزي الطالب.....

عزيزتي الطالبة....

تحية طيبة...

بين يديك مجموعة من الفقرات التي قد تعبر عنك بدرجات متفاوتة، المطلوب قراءتها ووضع علامة (✓) في البديل المناسب امام الفقرة المعبرة عن رايك في التوقع للمستقبل، علما ان الاجابة لاغراض البحث العلمي لذا لاجابة لذكر الاسم...مع التقدير...

النوع ذكر () انثى () .

ت	الفقرات	دائما	كثيرا	غالبا	احيانا	ابدا
١	سيحدث تغيير في الاوضاع نحو الاحسن					
٢	القضاء على الغموض الذي يعم المجتمع					
٣	تقضي حالة من التحلل الخلقي بالمجتمع					
٤	زيادة مستوى الاتجاهات التعصبية					
٥	الانفتاح على العالم بشكل اوسع					
٦	زيادة الاعتداءات بين شرائح المجتمع المختلفة					
٧	ان نعيش برفاهية سياسية واجتماعية					
٨	تقديم خدمات صحية ونفسية متقدمة					
٩	العمل بمبدأ الرجل المناسب بالمكان المناسب					

التوقعات المستقبلية وعلاقتها بمركز السيطرة (داخلي – خارجي) لدى طلبة الجامعة.

١٠	الفرص المتكافئة للأفراد لتصدر الأدوار بالمجتمع				
١١	استعادة الثقة بالنفس والآخرين في مجتمعنا				
١٢	التخلص من الأعباء في مجتمعنا				
١٣	ازدياد التماسك الأسري والاجتماعي بمجتمعنا				
١٤	تقل هجرة الكفاءات للخارج				
١٥	القضاء على الظلم والاضطهاد باتساع السياسة				
١٦	ان تسود دولة القانون في مجتمعنا				
١٧	التعامل يكون طبقاً للمصلحة العامة				
١٨	ان يكون المجتمع أكثر اماناً واستقراراً				
١٩	ان نكون أكثر تقدماً وتحضراً من ذي قبل				
٢٠	اعتقد ان الماضي الذي عشته افضل من المستقبل				

الهوامش :

* تم الحصول على المتوسط الفرضي للمجتمع من خلال حاصل ضرب طول المقياس $\times$ البديل الأوسط $20 \times 3 = 60$

**من أجل تحديد اطار نظري لموضوع العولمة
((العولمة والمجال الحيوي الالمانى))**

م.د. سعد جاسم محمد

كلية المأمون الجامعة

قسم الجغرافية

من أجل تحديد اطار نظري لموضوع العولمة
((العولمة والمجال الحيوي الالمانى))

م.د. سعد جاسم محمد

المستخلص

اذا كان المجال الحيوي الالمانى ميداناً لتحقيق اهداف ومصالح عنصرية وحدوده هي حدود تلك المصالح ولكن على الارض ، فان العولمة هي اخراج مبتكر للنظام العالمي الجديد والتي اخذت بمبدأ حدود المصالح . واذا كان للمجال الحيوي مستوى واحد من فهم المصالح ، فان للعولمة مستويات عديدة للمجال : فهناك مجال حيوي نفسي ومجال اعتباري وآخر قيمى وآخر اقتصادي او سياسي ومجال فكري ومجال علمي وثقافي او اجتماعي ... الخ ، وتتداخل هذه الحالات في منطقة القلب للتحرك منه نحو الخارج حيث حدود المصالح السديمية .

وبناء على ذلك فالمجال الحيوي العولمي ، هو مجال افتراضي في اسسه النظرية، وهو مجال ارضي حيثما تكون العولمة قاعدة لتعميق المفاهيم الخاصة بتقسيم العالم والذي اصبح بموجب هذا التطور قانون البقاء للقوى المتحكمة بالمصير العالمي .

وعلى كل حال ، فان العالم ، ليس ببادق شطرنج يلعبها اللاعبين الكبار ، فقد تلم هذه البنادق اطرافها وتصبح اكثر قدرة على تحديد مستقبلها ... وبضوء ذلك فان فكرة المجال الحيوي العولمي ، من زاوية المفاهيم الغربية والامريكية ، ستتهني بعالم اكثر توازناً واعتدالاً بفهم المصالح والعلاقات بين شعوب العالم ، علاقات حوار الحضارات والمستقبل الاكثر اماناً للانسانية.

Abstract

The Germany vital space is field to achieve racism interest and on earth.

While vital space has one level to understanding interests , the Globalization have more than one level of vital space such as psychology, values , economic , political ,ideology, sociology , scientific and cultural vital space .

Space interests are intermingling in center and moved from it to outside to cover its foggy interests.

There for the concept of vital space from the prospective of western and American will create world more stable more moderate but through dialogue among civilizations.

مقدمة

تعد العولمة ظاهرة كونية ، حيث شهد العالم منذ نهاية الاربعينيات من القرن الماضي تحولات سياسية واقتصادية واسعة النطاق ، تمثلت في قيام تكتلات وحلاف سياسية وعسكرية وتكتلات اقتصادية كبيرة ، وذلك نتيجة طبيعية للحربين العالميتين الاولى والثانية ، ثم قيام الحرب الباردة بين المعسكرين الرئيسيين الشرقي والغربي ، ثم سقوط الاتحاد السوفيتي ، وتحطيم جدار برلين الشهير وتوحيد الالمانيتين عام ١٩٨٩ م . ثم جاءت احداث الحادي عشر من سبتمبر عام ٢٠٠١ م .

وقد حظي موضوع العولمة باهتمام غالبية المفكرين في كافة دول العالم ، على اختلاف مستويات تطورها ، وذلك في ضوء الانعكاسات الكبيرة لهذه الظاهرة على مختلف المتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية لهذا الدول . وتزايد الاهتمام بالعولمة في ضوء الدور المتناهي للعلاقات الدولية التي اعادت ترتيب الاولويات الايديولوجية والاقتصادية والثقافية للدول .

وقد تزايد الاهتمام بالعراق والوطن العربي وبخاصة في تسعينات القرن الماضي وما تلاه ، بظاهرة العولمة ^(١) بعد ان امضت مراكز الابحاث العربية سنوات عديدة في دراسة هذه الظاهرة ، فصدر العديد من الدراسات والابحاث ، يدافع عنها

البعض ، وينتقدها البعض الآخر ... فمنهم من يراها تطوراً ايجابياً ، سيما وأنها تبشر بعود مشرقة للجميع ، وان العالم قد تحول الى ((قرية كونية)) صغيرة تزول فيها جميع الحواجز والحدود ، بينما ينظر آخرون الى العولمة باعتبارها مصدراً للضغط والتهديد ، وتحكم الاقوياء برقاب الضعفاء .

ونحاول هنا ان نتلمس طريقاً ثالثاً بالنقد الموضوعي لظاهرة العولمة وتحليل بعض تجلياتها التي ظهرت في السنوات الاخيرة ، بحيث تكشف سلبيات وإيجابيات العولمة وربطها بالمفاهيم والتطبيقات التي سادت العالم في ثلاثينيات واربعينيات القرن الماضي ، بهدف تحديد موقفنا فيها ، وما ينبغي من سلوك سياسي ومواقف فكرية ومجتمعية لغرض تمتين جبهة المواجهة .

فما المقصود بالعولمة ؟ وكيف تكونت هذه الظاهرة وتطورت ؟ وماهي ملامحها الاساسية ؟ وماهي الابعاد التي تأخذها في محيط العلاقات الدولية ؟ وماهي جوانب الاقتراب والافتراق من مفهوم المجال الحيوي الالمانى .

مفهوم العولمة

ثمة اشكالية يواجهها كل باحث عند تعريف العولمة تتعلق بالتباين ، وعدم وجود تعريف متفق عليه بين الباحثين . والحقيقية ان اغلب المحاولات لبيان مفهوم العولمة لم تبلغ مبتغاها بعد ، فالبعض من تلك المحاولات اقتصر على وصف هذه الظاهرة على انها عملية أمركة العالم ، اي نشر الثقافة الامريكية بحيث تغلب على الثقافات المجتمعية الاخرى^(٢) . ويراه البعض الآخر على انها الوجه الآخر للهيمنة الامبريالية الاستعمارية على العالم^(٣) ، وثمة من ينظر اليها بمنظور اوسع ، مفاده ان العولمة تمثل عملية رسملة العالم ، اي نشر مبادئ النظام الاقتصادي الرأسمالي وفرضه على عامة الاساليب الاقتصادية التي تتبعها المجتمعات الاخرى (العولمة الاقتصادية)^(٤) ، في حين يذهب فريق ثالث للقول : بان العولمة ظاهرة بالمجتمعات الانسانية قاطبة ، تتجه بها نحو التجانس الثقافي ، وتكون الشخصية العالمية ذات الطابع الانفتاحي على ما حولها من ثقافات (العولمة الثقافية)^(٥) . ويعول انصار

هذا الفريق على جملة التطورات الهائلة الجارية في قطاع الاتصالات والمواصلات بين المجتمعات الانسانية المختلفة ، والتي اسهمت بشكل كبير في نشر ثقافات المجتمعات وبخاصة المتقدمة .

هذا من جهة تباين المفكرين من حيث اتساع او ضيق نظرتهم للعولمة ، ومن جهة ثانية ، يبدو الاختلاف في المؤشرات الكمية والكيفية والتي تتم عن الدخول في عصر العولمة ... فنجد الاقتصاديين يرون ان الشركات والمصارف العملاقة متعددة الجنسية ، والهادفة الى الربح الفاحش ، هي من ابرز المؤشرات على هذا العصر الجديد ، في حين يرى السياسيون ، ان ظاهرة ضعف نظام الدولة القومية بالعالم وانتشار التيارات المطالبة بالحرية والديمقراطية ، هي المؤشر الحقيقي على عصر العولمة^(٦). اما الاجتماعيون فنجدهم يركزون على عمليات التجانس الثقافي المتوقع حدوثها بين اقطار العالم^(٧). وتبلور الشخصية العالمية ، وتمركز مصادر القوة في الجوانب الاقتصادية والمالية ، معتبرين ذلك من مؤشرات عصر العولمة ، هذا ويذهب الاعلاميون للتأكيد على ان التطور في وسائل الاتصال والاعلام بوجه الخصوص ، هي من دواعي الدخول في عصر المعلومات .

ومع ذلك فالعولمة في مقامها الاول اقتصادية ثم سياسية ، ويتبع ذلك ما يقع في دوائر تأثيرها من النواحي الاجتماعية والثقافية .

وتمتد العولمة لتكون عملية تحكم وسيطرة ووضع قوانين وروابط مع ازاحة اسوار وحواجز مادية وقيمة واعتبارية .

إن النمو الاقتصادي الهائل للدول الصناعية المتقدمة ، وحاجتها الى اسواق خارجية ، جعل حدودها الاقتصادية تمتد الى ربط مجموعة من العلاقات مع دول نامية ، وقد دخلت بالتأثير في هوية الدول الاخرى الا انها حافظت على هويتها.

وتستخدم العولمة للإشارة الى : تكوين القرية العالمية ، اي تحول العالم الكبير الى ما يشبه القرية لتقارب الصلات بين الاجزاء المختلفة من العالم ، مع ازدياد سهولة انتقال الافراد تحت مظلة التفاهم المتبادل بين سكان الارض.

كما تسعى الى خلق وحدة ومنظومة متكاملة ، في حين تدافع الهوية عن التنوع والتعدد ... كما نجد العولمة تهدف الى القضاء على الحدود والخصوصيات المختلفة ، بينما الهوية تسعى الى الاعتراف بعالم الاختلاف وترفض الذوبان . وباختصار ، فالعولمة تبحث عن العام والشامل ، بينما الهوية هي انتقال من العام الى الخاص ومن الشامل الى المحدد.

وقد تبين وبما لايقبل الشك - دور اليهود في التمهيد لهذا المفهوم والترويج له ... فمن خلال دراسة الوثائق اليهودية ظهر دور اليهودية العالمية في صناعة الاحداث ، أو في استغلالها لصالح مخططاتهم التي تستهدف السيطرة على العالم كله من خلال تأسيس جمهورية ديمقراطية عالمية ... اذ ان من اهداف الحركة الماسونية التي اسسها ويديرها اليهود ، اقامة دولة عالمية لادينية وقد نص على ذلك المؤتمر الماسوني العالمي المنعقد في باريس عام ١٩٠٠م.

ومن المعلوم ان اليهود وضعوا مخططاتهم للسيطرة على العالم فيما يسمى ((بروتوكولات حكماء صهيون)) ومن يدرس هذه البروتوكولات يستطيع ان يعقد مقارنة بين ما تتضمنه هذه البروتوكولات ، وما يسود العالم الآن من أوضاع سياسية واقتصادية . فكل وسائل العولمة قد نصّت عليها البروتوكولات الاربع والعشرين التي اكدت على حكم العالم وجعله خاضعاً لحكومة واحدة ، فما النشاط الاقتصادي والتحكم في حركة التجارة الدولية وايجاد ازمات اقتصادية عالمية الا نضح' يسير مما خطط في الدهاليز المظلمة لمريدي هذا المشروع ... ومن هنا لابد من استغلال النشاط الاقتصادي والصناعي والتجاري واتاحه الحرية لرأس المال لكي يصل الى مرحلة سيادة الاحتكار في كل مجالات التجارة والصناعة ، وتخريب اقتصاديات الشعوب عن طريق المضاربة والقروض وزيادة الاسعار للسلع الاساسية الضرورية وصناعة الرأي العام لصالح اليهود.

أما المجال الحيوي فهو مجال ارضي جغرافي ، ابتكره الفكر الجغرافي في العهد النازي الالمانى ، منطلقين من فكرة حدود الأمن للدولة الالمانية في عهد

ادولف هتلر^(٨*) ... فحدود الامن حدود مطاطة ولاوجود عملي لها الا في اذهان مخططي هذه النظرية . وبموجب هذه الفكرة التوسيعية اشعلت المانية حرباً كونية (ثانية) حصدت الاخضر واليابس على مستوى اوربا والعالم.

العولمة والمجال الحيوي الالمانى

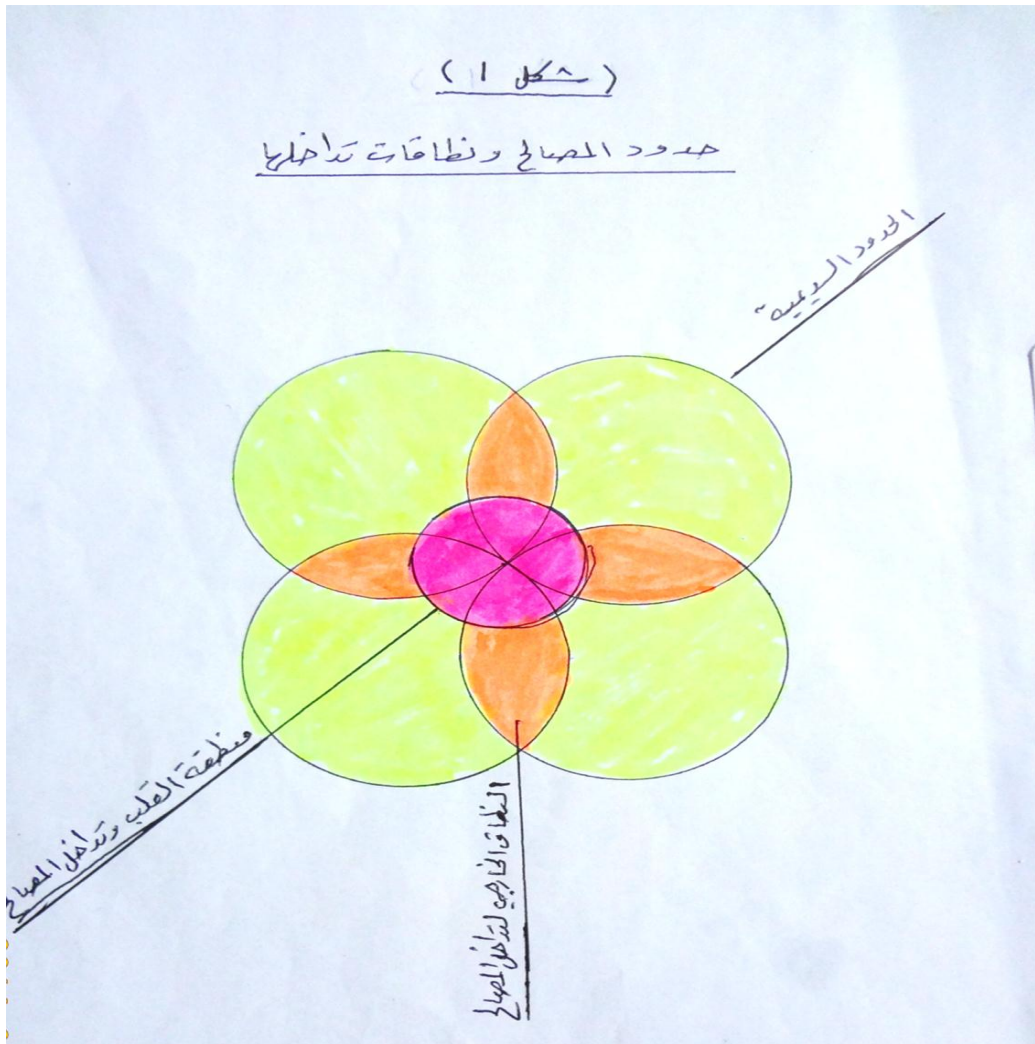
العولمة عالم سديمي لا وجود مادي له الا عند فكر المتلقي ، وعندما تتلاشى الحدود يبقى الفكر يعوم في محيط مترام لا نهاية له . وهكذا يجد المتلقي نفسه في اطار منظومة هائلة من الافكار ومخرجات السلوك يصعب معها تحديد موقفه النهائي منها ... فالعالم الذي انتهى اليه عالم اعتباري ، يقدم كل شيء على طبق اهداف وغايات مريديه وصانعيه ، فيختلط لديه ميزان المعقول واللامعقول ، المحلل والمحرم، الصح والخطأ ، التقدم والتراجع .

وهكذا فالعالم الهلامي للعولمة ، عالم يفتقد الجذور ويصعب معه فهم حقائق الوجود ، عالم يسوده التشويش ويكتنفه الغموض ، فالعولمة بهذا المعنى لامحدد اخلاقي لها فهي مطاطة ومرنة بقدر مرونة ومطاطية وغموض مخرجاتها النهائية . وغموضها لايعني حدود فهمها ، وانما الجزء الذي يشكل اهداف اساسية لعولمة افكار الناس وضعضه اسس بنائهم القيمي والروحي والمادي^(٣).

من هذا الباب الخرافي ، دخل مريدو النظام العالمي الجديد ، ليؤسسوا تصوراً مستقبلياً لعالم متغير يؤازرهم في ذلك نظام الكتروني يعرض الغث والسمين والصالح وغير الصالح . وهكذا جرى التشويش على كل انظمة الفكر بالعالم وتهياً للفرد تصور جديد لحدود الاخلاق تصور تضاءلت عنده حدود القيم واضحى الانسان في اتون حلم لم يعهده من قبل .

وبالضد من ذلك ، فللعولمة مخرجاتها الايجابية ، فهي عالم تصوري مليء بكل ما يفيد حياة الناس وانماط سلوكهم . وما على الفرد الا ان يبدأ مشواره هنا كمراقب وناقد ومتابع ... وتبقى كرة (الصح والخطأ ، المعقول واللامعقول) رهن بما لديه من معرفة وتحصين وتمييز .

واذا ما انتقلنا الى موضوعنا فسنجد ان هناك ارتباطاً عضوياً بين العولمة ، كما قدمناها ، ونظرية المجال الحيوي الالمانى ... فحدود الفكر والتحصيلين في مجال العولمة هي حدود المنفعة وحماية المصالح وقد تتسع او تضيق طبقاً لمتطلبات ومستوجبات الدفاع عنها ... ولانها خلاصة لعلميات النهب المنظم للثروات والامكانات ، فانها في نفس الوقت خطوط الدفاع الاولى عن المصالح الاستراتيجية والجيوستراتيجية بابعادها الاقليمية والدولية ... اي انها باختصار (مجال حيوي عولمي) وحيث لا قيمة للأرض هنا ، فأن المجال هو مجال مجازي يهدف الى التغيير السلبي والايجابي بكل الاتجاهات . فاذا كان المجال الحيوي الالمانى ميداناً لتحقيق اهداف ومصالح عنصرية وحدوده هي حدود تلك المصالح ولكن على الارض، فان العولمة هي اخراج مبتكر للنظام العالمي الجديد والتي أخذت بمبدأ حدود المصالح ، فحيثما تتحقق حدود المصالح المستهدفة يتحقق العبور الى حدود جديدة . وهكذا حتى تتكامل جوانب الاستلاب الكامل للشخصية الفردية والجمعية .. واذا كان للمجال الحيوي الالمانى مستوى واحد من فهم المصالح ، فان للعولمة مستويات عديدة للمجال: فهناك مجال حيوي نفسي ومجال اعتباري وآخر قيّمى وآخر اقتصادي او سياسي ومجال فكري ومجال علمي وثقافي ... الخ . وتتداخل هذه المجالات في منطقة القلب للتحرك منه نحو الخارج حيث حدود المصالح السديمية (انظر الشكل ١) العالم اذن ، يعيش في اطار دوائر صراع وتقسيم نفوذ لاتبدو واضحة تماماً الا للمتخصصين والضالعين بالسياسة الدولية . وعولمة الافكار والعادات والتقاليد وتراث الشعوب وانجازاتها وتضييع خصوصياتها ، هي في اولوية منهج العولمة.



وفي ضوء هذه الحقيقة ، فان الاستقلال الكامل خرافة ، والعالم كله في اطار مناطق تقسيم نفوذ بين القوى الكبرى شئنا ام ابينا . فهو يمنح لضرورات استراتيجية ولوجستية لتلك القوى .

فمناطق تقسيم النفوذ هي امتداد عولمي للمجال الحيوي لهذه القوى ، ولا حدود قاطعة لها فهي تتقدم وتراجع طبقاً لتقدم وتراجع المصالح الحيوية لهذه القوى

وبالنتيجة يظهر عندنا المجال الحيوي متجسداً بالعولمة ... فقد نالت فكرة المجال الحيوي وتيار العولمة ما نالوا من اتهامات من قبل الباحثين والمتخصصين بحكم المنهج الالمانى الهتلري النازي قبل الحرب العالمية الثانية واثاءها ، كما ان ما تضمنه فضاء العولمة من استلاب لمنهج الاستقلالية وتغييب للخصوصيات الوطنية والقومية والتاريخية للشعوب ، دليل على ان المستفيد من فكرة العولمة وفضاءها هي ذات القوى التي تتحكم بمصير العالم ومستقبله ، وان شعوب العالم هي الخاسرة الوحيدة على الرغم من التقدم الظاهري الذي حققه بعضها ، وهو تقدم لا يخرج عما تم وضعه من حدود صارمة له.

العولمة السياسية والمجال الحيوي الالمانى

على الرغم من ان العولمة اقتصادية في مطالبها واهدافها ، الا ان ابعادها السياسية لا يمكن التغاضي عنها ... فالعولمة في نهاية المطاف سياسية ، وهي مظلة واقية للصراعات الاقتصادية الاقليمية والعالمية ... وهكذا تكون ظهير لهذا النوع من الصراعات ... وعلى الرغم من انها اشكالية لا حدود أرضية واضحة لها، الا ان نتائجها على المستوى الحركي (اللوجستي) تنتهي في بوتقة المفاهيم الارضية ... فما يريده الساسة الكبار بالنتيجة ، التقسيم الارضي لمناطق النفوذ على مستوى العالم واقاليمة ... وحيثما اصبح التقسيم القائم على الصراع من اجل مناطق النفوذ بمفاهيمه السابقة صعب في اطار المفاهيم الجديدة للحدثة ونزوع شعوب العالم نحو الحرية والتحرر والتقدم ودخول عصر التنمية الشاملة والعميقة ، لذلك كانت العولمة ومفاهيمها كفيلة باخراج هذا الصراع الى دائرة اوسع ، حيث

تكون الهيمنة والتأثير الفكري والثقافي والاعلامي ، السبيل المناسب للوصول الى مجالات ارضية هي في حقيقة الامر مناطق نفوذ ولكن بلبوس جديد.

وبناء على ذلك ، وجدنا ان منطوق النظرية التي افترضناها لتوضيح اشكالية العلاقة بين العولمة والمجال الحيوي الالمانى ، تنطلق من البعد الارضي الجغرافي

وتهبط بالعولمة حيثما تكون اساساً مبتكراً لستراتيجيات الدول ذات العلاقة بالصراع الدولي في صورته الجديدة.

وبناء على ذلك ، فالمجال الحيوي العولمي هو مجال افتراضي " كما سبق وقدمنا " في اسسه النظرية ، وهو مجال ارضي حيثما تكون العولمة قاعدة لتعميق المفاهيم الخاصة بتقسيم العالم والذي اصبح بموجب هذا التطور ، قانون البقاء لهذه القوى .

فمنطقة القلب التي تضمنها (الشكل ١) ، هي نطاق مادي لتداخل المصالح، وهو نطاق تحاول القوى الكبرى من خلاله ، استعراض كل ما عندها من وسائل ومصادر قوة ... وهي منطقة شديدة الحساسية وتغلب عليها النواحي النفسية والحرب الاعلامية ولا يبدو فيها اثر واضح لتكتيكات السياسة . فالوضوح هنا في اهداف المتصارعين ، لا يسمح باي تغيير في التكتيكات ولا حتى في الستراتيجيات المرحلية ... وبدلاً من ان يأخذ الصراع هنا بعداً مادياً في مجال تحريك الجيوش ووسائل الحرب الضاربة ، فانه يتجه الى مزيد من التأثير في اقتصاديات البلدان وفي مناهجها السياسية والثقافية فالهيمنة هنا تأتي من سقوف الستراتيجيات السياسية وتتعكس عولمياً بالتأثير وتحديد انطقة الهيمنة ... وهكذا فان عنف المواجهة في منطقة القلب تزداد حيثما يشتد مستوى التهديد ، وقد ترتقي الى مستوى حرب كونية جديدة.

وطبقاً لذلك فمن يحرز اكبر سيطرة على هذا القلب الافتراضي ، فان السيطرة على منطقة الاطراف الخارجية ستكون مضمونة له يحكم عوامل التأثير العولمي . وتستخدم الدول لغرض ذلك ارفع ما تمتلكه من تكنولوجيات اعلامية ونفسية ودعائية^(٩*).

فما الذي يميز هذا النطاق في حدود مجاله العولمي ؟ :-

١ . اتسامة بالمرونة والتمدد طبقاً للأهداف المرحلية للاطراف المعنية بالصراع ، وحيث لا يكون تصادم المصالح هناك قائماً على اساس جوهر ستراتيجيات تلك الاطراف ، فان ما يميزها هنا قبولها بأستخدام بعض التكتيكات بما تقرره اهدافها

الآنية على المستويات الاقليمية ... ومع ذلك فالوضوح في الاهداف الاستراتيجية ، في حدود فهم تلك التكتيكات ، قد يأخذ في مجال العلاقات الدولية طابعاً أكثر جديه ، وقد تنتقل المواجهة السياسية والاعلامية والنفسية الى مستوى عملياتي (حرب) ... كما حصل في حادثة شبه جزيرة القرم الاخيرة عندما تحرك الروس لاحتواء الاوضاع في اوكرانيا ، وتلقاها الغرب والولايات المتحدة الامريكية بفرض المزيد من القيود في علاقاتها الاقتصادية مع روسيا.

٢. ان احتماليات قيام صراع بين القوى الكبرى في حدود هذا النطاق ، لا يتعدى جانب الحروب الاقليمية وربما الاعلامية ، ولا يمكن ان ينتقل الى دائرة الحرب الكونية الا اذا اصبح تأثيره اقوى واشد على استراتيجياتها وحدود مصالحها في منطقة القلب . وعندما لا يكون هناك ما يبرر التصادم والصراع بين القوى الكبرى ، وهو افتراض قائم بحكم عظم التدمير الذي سيصيب البشرية مع اندلاع أي حرب كونية جديدة، فاننا ننتقل الى مستوى آخر من حدود المصالح وهو ما يمكن ان نصلح عليه بالمجال الحيوي العولمي السديمي ، حيث يكون الصراع في أخف مستوياته مع تزايد فهم الاطراف الدولية الكبرى لبعضها في المضمارين الاقتصادي والسياسي ... ولذلك نجد ان القدرة على ابداء المزيد من المرونة هنا عالية كما ان التمدد بالاهداف والتكتيكات يصل الى درجة مما لايسمح معه باندلاع الحروب .

ومع ذلك ، فالحدود السديمية هي حدود هلامية ، لاتمتلك من الوضوح الذي امتلكته منطقة القلب والاطراف ، كما ان الغايات النهائية لسياسات الدول الكبرى يكتنفها المزيد من الغموض فيما يتعلق باهدافها النهائية ... وهنا نتوقع ان تزداد قدرة العمل التجسسي الذي يكون صمام أمان للمحافظة على نوع من التوازن لنوايا هذه القوى باتجاه بعضها وفيما يتصل بمفاهيم الهيمنة .

وعموماً فهذا النوع من حدود المصالح يعكس رغبات الاطراف والقوى الكبرى في صياغة مستقبل العلاقات الدولية وماهي حصة كل طرف من هذه الاطراف ودورها اللاحق ومستواه في ذلك الصراع مما ينعكس على السيكولوجية السياسية لهذه القوى . فالعولمة هي أولاً واخيراً ميدان واسع لتحقيق مصالح واهداف القوى الكبرى بالعالم ...

وان دول العالم الاقل شأنًا في تقرير السياسة الدولية ، هي الخاسر الاكبر من العولمة وابعادها ومظاهرها رغم ما تتضمنه من ايجابيات وأن عليها ان تعي وبشكل جيد ان استثمار ميزات العولمة وايجابياتها والتي من اهمها التطور المتحقق في مجال التكنولوجيا (تصنيع ، اعلام ، اتصال ، استخدام الطاقة ... الخ) يتطلب منها التصدي لمضاعفاتها وتيارها المتمثل فيما يصطلح عليه ((بالفضاء الجغرافي والمجال الحيوي)) ، والتي تفترض في ضرورة تكتل الدول القرمية ذات المجال الجغرافي المتقارب في مجال حيوي يلائمها تجنباً لارادات الدول العظمى والاتحادات الكبرى ... وهذا ما يضمن لها مكانتها بين الدول والتكتلات الاخرى القائمة في الغالب على اساس من المصلحة والتبادل الاقتصادي والتجاري .

العولمة والمجال الحيوي طبقاً لآليات التغيير

لكل متغيرٍ من متغيرات العولمة آليات وأساليب ، تختلف في الحثيات ولكنها تلنقي في الاهداف والنتائج ... وسواء اكان المتغير اقتصادي او سياسي او اجتماعي او ثقافي او تكنولوجي ، فان النتيجة واحدة وهي تهيئة العالم لمرحلة اقتصادية جديدة ، مرحلة تتخذ سمات ووجوه عديدة مثل : انفتاح كل ما هو محلي على العالم الخارجي ، الغاء التمرکز الصناعي والمالي نتيجة القدرة الهائلة في الحركة ، تغييرات نمطية سريعة في الانتاج والاستهلاك وحتى الاستثمار ، زيادة ارتباط الهوامش بالمحاور ، الغاء دور الحكومات في الداخل والخارج ولو بنسب متفاوتة ، ربط الاقتصاديات الوطنية بصالح الشركات الكبرى ، واستخدام فائق للاتصالات الحديثة لاتمام الصفقات الاقتصادية^(١٠) كل ذلك يتم جنباً الى جنب اضعاف قدرة الدولة الوطنية في ادارة الاقتصاد المحلي ... فمما لا شك فيه ان واحدة من اهم سمات العولمة ، هي التقطيع المستمر لدور الدولة وقدرتها على ادارة الاقتصاد وفسح المجال للقطاع الخاص في ادارته ... وهكذا تضعف سلطتها باتخاذ القرار الاقتصادي ليحولها الى ادارة الاقتصاد العالمي ممثلة بالمؤسسات الدولية والشركات متعددة الجنسية ، فوق

القومية والتي تتحكم بنسيج الانتاج والتبادل مثلما تذهب بالتوسع الى حد اعجاز اي سوق في العالم عن حفظ الحد الادنى الرمزى من سيادته^(١١).

وهكذا وجدنا العالم ، وكما يؤكد برهان غليون^(١٢) في معرض وصفه للحالة التي يعيشها العالم اليوم ، بصدد الانتقال من نظام علاقات دولية امبريالية ، الى نظام علاقات دولية قائم على هيمنة عالمية ، وتكوين مناطق اقتصادية ديناميكية تنتعش في ظل مناخ تجاري مفتوح^(*).

وبالنتيجة فالعولمة الاقتصادية نشأت من رحم الامبريالية ، باعتبارها الحلقة الاخيرة من الحلقات التطورية الرأسمالية^(١٣).

والعولمة بهذا المنطق دخلت في اطار مفاهيم الحلقة التصورية الثانية للمجال الحيوي وهو النطاق الخارجى لتداخل المصالح ((راجع الشكل ١)) . فالعالم هنا ينتقل من اسر الارتباط بالدولة القومية واطرها ، الى اطار عالمي خارجي تتداخل فيه مصالح الدول ومناهجها ورغباتها .

وفي كل مرحلة من مراحل التغيير تأخذ العولمة ، ابعاداً محددة في علاقتها بالمجال . وهي بهذه المرحلة ((فوق القومية)) تكون قد هيمنت على الجغرافية العالمية . وتكون التفاهات عبر هذه الحدود مفهومة على قاعدة المصالح الجيوستراتيجية ... وهنا تأخذ العلاقات الدولية بحكم ((حجم المصالح)) طابعاً اكثر جدية في مواجهة احتمالات انتقال هذا المستوى من العلاقات ، الى مستوى عملياتي ((حرب)) .

ومما هو جدير بالملاحظة ، ان حدود المصالح في هذه المرحلة التصارعية ، حدود متغيرة ، طبقاً لتغير مستوى المصالح والتهديد وما يطرأ على ساحات الصراع من تطورات ، كل هذه تحسب بدقة عند الانتقال الى حدود جديدة ... وبموجب هذه الرؤية ، فان زحزحة الحدود باي اتجاه لا يعني فقدان الطرف المتزحزح ، ميزة الهجوم او فقدان المبادرة عند الشروع بالمواجهة من مواقع جديدة ... فما دامت المصالح متغيرة فان العلاقات السياسية بموجب هذا المنطق متغيرة ايضاً ، وليوسها في كل مرحلة يأخذ الشكل والخراج الذي تأخذه المصالح . ولهذا يصح القول : بان العولمة

السياسية ذراع قوي جداً يستخدمه الاقوياء لخدمة اهدافهم العليا ... وهي في الشق المهم منها اقتصادية.

الدولة القومية والمجال العولمي الجديد

ان العولمة ظاهرة تاريخية تبلورت عملياً نهاية القرن العشرين ، فهي حسيمة موضوعية للتطور الذي حدث في قوى الانتاج وبالتحديد التطور التقني - العلمي الذي حدث في العقود الاخيرة من القرن الماضي والذي توضح من خلال التطور المتنامي في مجال الاتصالات وشبكات الانترنت وفي مجال الالكترونيات والحاسبات وغيرها . وهي بهذا لها ادواتها ووسائلها وعناصرها وميكانيزماتها ... انها تؤسس لتاريخ عولمي جديد^(١٤) . والعولمة فوق كل هذا نتاج التطور التاريخي المادي للرأسمالية العالمية ، وقد سعت منذ البداية لعالمية السوق فوقع التناقض بين عالمية واقليمية السياسة ، كون السياسة بالضرورة اقليمية تحدها حدود الدولة الاقليمية ومصالحها وحدود السيادة الوطنية والقومية ... ولذلك كان التناقض الاساس للرأسمالية هو مع الدولة القومية والقيود التي تضعها في التعامل التجاري والاقتصادي والثقافي والسياسي داخل حدودها الاقليمية حيث تمارس سيادتها.

وعلى هذا الاساس ، اصبحت الدولة القومية عائقاً امام مقتضيات ايجاد مجال عولمي يستوعب مصالح الرأسمالية العالمية ويحقق لها شروط تقسيم العالم الى كانتونات اقتصادية لتحقيق ما يمكن تحقيقه من توسيع اسواق الاستهلاك العالمية وتوحيد الانظمة القانونية والمالية التي تحكمها . وطبقاً لمعايير المصالح اصبحت من الضروري اقضاء الدولة القومية ، وفتح حدود الدول بمقتضى آليات السوق الجديدة . وقد انعش الاتجاه الاخير في آليات عمل الاسواق العالمية ، ظهور الشركات متعددة الجنسية والانتقال الى مرحلة عالمية الانتاج (انظر الشكل ٢) ، وتنامي الاندماج الاقتصادي بين المجموعات الدولية والاقليمية على خلفية التطور الذي احدثته ثورة المعلومات والاتصالات.

ان اخفاق الدول النامية في جهودها لتحقيق التنمية ، وتفاقم مشكلاتها من مديونية وفقر وبيئة غير مستقرة سياسياً كل ذلك يدفع الى السعي لقبول الاندماج بالسوق الرأسمالية العالمية ، حيث تعاني الدول النامية من ديون (وما ينجم عنها من شروط وفوائد مقيدة للاستقلالية) ... مما يصعب معه تحديد اي الانماط الانتاجية مسيطر عليها ... ومع ما تتلقاه من صدمات اقتصادية ومالية ونقدية ناجمة عن الازمات في البلدان المتقدمة ، وفشل التنمية في اغلب هذه الدول وتذبذبها بين النزعات الاشتراكية القومية وبين الحفاظ على الروابط مع المراكز المتحكمة في عصب التجارة والمال بالعالم . كل ذلك يجعل جنوحها في اطار ما نصلح عليه ((بالحدود السديمية للمصالح)) حيث تختفي الحدود الحقيقية ، وتجد هذا الدول نفسها في اطار مناهج اقتصادية عولمية ونهب ثرواتها ومصادر قوتها.

ان المجال العولمي الجديد الذي تمثله الشركات متعددة الجنسية ، اجهز على كل ما تبقى من مفاهيم الدولة القومية ، وبات التفكير بالمصالح القومية مما لا



شكل رقم (٢)

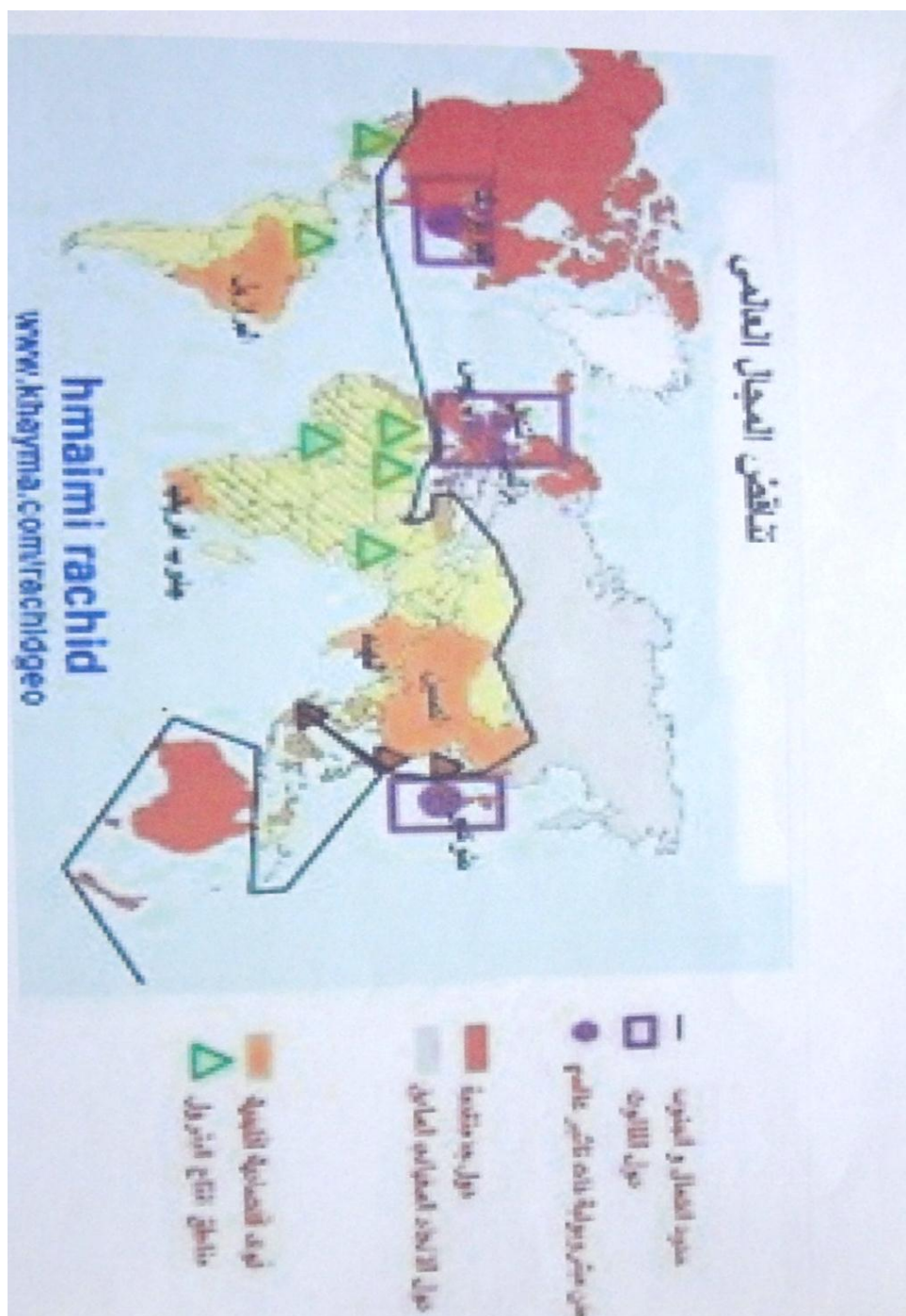
ينسجم مع منهج السوق في مفاهيم العولمة ... واصبحنا امام حدود هلامية جديدة ذات قدرة عالية على التمدد ... حدود تعكس رغبات القوى الرأسمالية الكبرى في صياغة مستقبل العلاقات الدولية (انظر الشكل ١)

دول الشمال ودول الجنوب والحدود السديمية للمصالح

من الامور المعروفة ، بان المرحلة الاستعمارية التي دشنتها دول اوربا الغربية، بدأت وبشكل واضح جداً بعد الثورة الصناعية وتفاقم حاجة البلدان الصناعية الى المواد الاولية لادامة تشغيل ماكنتها الصناعية الضخمة ... واستمرت علاقات النهب المنظم لثروات الدول الفقيرة ، يؤشر لمرحلة لم تعرفها الانسانية من قبل ... علاقات ميّزتها صفة الاستغلال والنهب وفرض القوة .

هكذا انتهت مرحلة علاقات القوى الاستعمارية القائمة على الاحتلال المباشر وكسر ارادة الشعوب الفقيرة بالقوة الغاشمة والقهر ، ليدخل العالم في اطار مفاهيم جديدة برزت من خلالها الامبريالية لتمثل الصيغة المناسبة لبناء الاطر المطلوبة لعلاقات القوى غير المتكافئة بين دول العالم ، واضحى العالم منقسماً بين شمال وجنوب (انظر الشكل ٣) ... شمال صناعي متقدم يمتلك كل وسائل التكنولوجيا ومناهجها وكل ادوات القوة التي تتضمنها ، وجنوب متخلف لايملك القدرة حتى على اعالة شعوبه . وقد جاءت المفاهيم الخاصة بالعولمة لتشكل الحلول المنطقية والتصريف العقلاني لازمة الرأسمالية الجديدة في علاقاتها بدول العالم والنامية بالتحديد ... وبموجب ذلك تم الترويج لما سينتظر هذه الشعوب من نقله نوعية في اوضاعها الاقتصادية ومن توسيع لقاعدة الديمقراطية.

في ظل علاقات المصالح العولمية بين دول الشمال ودول الجنوب ، لم تحصد الاخيرة سوى المزيد من الازمات والانتكاسات الاقتصادية فزادت مديونياتها وتعمق فقر ابناؤها وتخلخل بناءها السياسي مما دفعها الى السعي لقبول الاندماج بالسوق الرأسمالية العالمية^(١٥) . كما اخذت تتلقى صدمات اقتصادية ومالية ونقدية ناجمة عن الازمات التي تمر بها البلدان المتقدمة وبدرجة تفوق مايصيب البلدان



شكل رقم (٣)

المتقدمة نفسها ... وقد جلبت تبعيها للاقتصاد الرأسمالي والشركات العملاقة (كأسواق مستهلكة بالدرجة الاولى) ، وكونها مصادر توريد للمواد الاولى الرخيصة، سيطرة شبة كاملة على سياسات التنمية المحلية ، وتهديد قوي لاستقلالها السياسي ... كما ان ازمت البطالة التي تعاني منها هذه البلدان هي الاخرى ستتعمق بسبب عدم امكانية هذه البلدان من توفير فرص عمل حقيقية ، بسبب الاختلالات الهيكلية لاقتصاداتها وتدهور حجم الاستثمار فيها .

وبموجب منطق علاقات المصالح العولمية بين دول الشمال ودول الجنوب وضخامة ما يتم انتزاعه من مصادر قوة الجنوب ، وحجم التخریب الذي نالها من جراء سياسات النهب المنظم والمبرمج لثرواتها ، اصبح من الضروري التعرف على حدود المصالح بموجب منطق الاستلاب هذا ... وبما ان الاهداف الاقتصادية طبقاً لمنطق العولمة ، اهداف انشطارية تولدية ، فانه ليصعب كثيراً تحديد حدوداً واضحة لذلك ونكون عندئذ امام حدود سديمية لمصالح تلك القوى تمتلك قدر عالي من المرونة والتمدد مما يجعلنا امام فكرة المصالح المتمددة اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً وثقافياً وحضارياً ، الامر الذي يضيف المزيد من الغموض على العولمة وغاياتها القريبة والبعيدة ، ويجعل ساحات الصراع مفتوحة لكل الاحتمالات بما فيها الحروب الاقليمية والكونية .

ان استمرار ظاهرة العولمة والهيمنة الامريكية على النظام العالمي وتضاعفها مستقبلاً ، مرهون بعدد من المتغيرات السياسية والاقتصادية العالمية المستقبلية ، وكذلك بالتعددية القطبية القادمة والمؤكد في اغلب الاحتمالات . فهل ان وجه العالم سيتغير بولادة منطق جديد للمصالح وادارتها على مستوى البلدان والعالم ؟ ... هذا ما يمكن ان نتلقى الاجابة الكاملة عنه خلال النصف الثاني من هذا القرن عندما تنتهي مرحلة النفط ، والكثير من محركات الصراعات الحالية ، ونبدأ بمرحلة جديدة ستتغير معها الكثير من السياسات والمصالح التي تقف وراءها .

فكما هُزمت فكرة المجال الحيوي الالمانى وانتهت بتغير وجه العالم ، فان العولمة (من زاوية المفاهيم الغربية والامريكية) ستنتهي بعالم اكثر توازناً واعتدالاً ،

بفهم المصالح والعلاقات بين شعوب العالم ، علاقات حوار الحضارات والمستقبل الأكثر اماناً ورخاءً للإنسانية .

مصادر البحث

١. الامم المتحدة لبحوث التنمية الاجتماعية ، حالات فوضى : الاثار الاجتماعية للعولمة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٩٧.
٢. برهان غليون ، و سمير أمين ، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة ، دار الفكر، دمشق ، ١٩٩٩.
٣. بشار عزمي وآخرون ، العرب والعولمة ، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٧ ، بيروت ١٩٩٨.
٤. بشير الزعبي و امين خليفان ، العولمة والخصوصية الثقافية العربية ، ورقة عمل مقدمة عام ١٩٩٩ .
٥. سعد جاسم محمد، سياسة بناء القوة في المفهوم الصهيوني، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد ، كلية الاداب ، ١٩٨٥.
٦. سمير امين ، موقع الوطن العربي في النظام العالمي، مجلة المستقبل العربي، العدد ١ و ٢ / ١٩٩٥.
٧. شفيق الطاهر ، العولمة واحتمالات المستقبل ، مجلة دراسات ، العدد الاول ، ١٩٩٩.
٨. صادق جلال العظم ، ماهي العولمة ، ورقة بحثية ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٩٦ م.
٩. عبد الاله بلقزيز ، العولمة والهوية الثقافية (عولمة الثقافة ام ثقافة العولمة)، مجلة المستقبل العربي ، العدد ٢٣٤ ، ١٩٩٨.
١٠. عبدالله عامر الهمالى ، اسلوب البحث الاجتماعى وتقنياته ، ط ١ ، منشورات جامعة قاريونس ، ١٩٨٨.

١١. علي حرب ، حديث النهايات ، فتوحات العولمة ومأزق الهوية ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ٢٠٠٠ م.
١٢. ليث عبد الحسن جواد ، المضامين الاجتماعية للعولمة ، مجلة دراسات ، السنة الاولى ، العدد الرابع ، ١٩٩٩ .
١٣. محسن احمد الخضيرى ((العولمة)) مقدمة في فكر واقتصاد وإدارة عصر اللادولة ، مجموعة النيل العربية للنشر ، ط ١ .
١٤. مصرف ليبيا المركزي ، العولمة وبديلها واثرها على البلدان النامية ، النشرة الاقتصادية ، المجلد ٤٠ ، ٢٠٠٠ م .
١٥. محمد طاقة ، العولمة الاقتصادية ، مطبعة السطور ، بغداد ، ٢٠٠١ م
١٦. محمود خالد المسافر ، العولمة الاقتصادية ، بيت الحكمة ، بغداد ، ٢٠٠٢ م، ط١ .
١٧. نافع ناصر القصاب وآخرون ، الجغرافية السياسية ، جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٨٢ .
١٨. نداء مطر صادق ، العولمة واختراق السيادة ، مجلة دراسات ، السنة الاولى ، العدد الرابع ، ١٩٩٩ .
19. Scott, Allen. J. 1998 .Regions and the world Economy, Oxford: Oxford University Press.

الهوامش :

- (١) للمزيد من الاطلاع حول اتساع اهتمام الباحثين العرب بموضوع العولمة راجع :-
 ١. سمير امين ، موقع الوطن العربي في النظام العالمي ، مجلة المستقبل العربي ، العدد ١ و ٢ / ١٩٩٥ .
 ٢. د. بشير الزعبي ، امين خليفان ، العولمة والخصوصية الثقافية العربية ، ورقة عمل مقدمة عام ١٩٩٩ .
 ٣. صادق جلال العظم ، ماهي العولمة ، ورقة بحثية ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٩٦ م .
 - (٢) ليث عبد الحسن جواد ، المضامين الاجتماعية للعولمة ، مجلة دراسات ، السنة الاولى ، العدد الرابع ، ١٩٩٩ ، ص ٤٦ .
 - (٣) نداء مطر صادق ، العولمة واختراق السيادة ، مجلة دراسات ، السنة الاولى ، العدد الرابع ، ١٩٩٩ ، ص ٦٠ .
 - (٤) شفيق الطاهر ، العولمة واحتمالات المستقبل ، مجلة دراسات ، العدد الاول ، ١٩٩٩ ، صص ٧ - ١١ .
 - (٥) عبد الاله بلقزيز ، العولمة والهوية الثقافية (عولمة الثقافة ام ثقافة العولمة) ، مجلة المستقبل العربي ، العدد ٢٣٤ ، ١٩٩٨ ، صص ٩١ - ٩٩ .
 - (٦) د. محسن احمد الخضيرى ((العولمة)) مقدمة في فكر واقتصاد وادارة عصر اللادولة ، ط ١ ، مجموعة النيل العربية للنشر ، صص ١٥ - ٢٧ .
 - (٧) د. عبدالله عامر الهمالى ، اسلوب البحث الاجتماعى وتقنياته ، ط ١ ، منشورات جامعة قارونس ، ١٩٨٨ ، صص ٢٦ - ٢٨ .

*المزيد من الاطلاع راجع :

١. د. نافع ناصر القصاب وآخرون ، الجغرافية السياسية ، جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٨٢ ص ٣٦٩.

٢. سعد جاسم محمد ، سياسة بناء القوة في المفهوم الصهيوني، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد ، كلية الاداب ، ١٩٨٥.

٣ حول الآثار السلبية للعولمة انظر:

مصرف ليبيا المركزي ، العولمة وبديلها واثرها على البلدان النامية ، النشرة الاقتصادية ، المجلد ٤٠ .

وايضاً : الامم المتحدة لبحوث التنمية الاجتماعية ، حالات فوضى : الآثار الاجتماعية للعولمة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٩٧.

* قد يبدو للمتلقي باننا نحاول ان نردد نظريات قديمة اصبحت في اطار ما يعرف بالنظريات الكلاسيكية بحكم تقدم السياسة ومناهج الحرب ، الا ان موضوع العولمة يفترق عن ذلك ، حيث نجد انفسنا وكأننا امام صياغة جديدة لمنطق النظريات القديمة ولكن بموجب التغير الكبير في آليات السياسة والصراع الدولي ومحركاته.

(١٠) د.محمود خالد المسافر ، العولمة الاقتصادية ، بيت الحكمة ، بغداد ، ٢٠٠٢ م ، ط ١ ، ص ٨٨.

(١١) بشار عزمي وآخرون ، العرب والعولمة ، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٧ ، بيروت ١٩٩٨ ، ص ص ٦٩ - ٧٠.

(١٢) د. برهان غليون ، و د.سمير أمين ، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة ، دار الفكر ، دمشق ، ١٩٩٩ ، ص ٣٧ .

(*) Scott , Allen . J . 1998 .Regions and the world Economy , Oxford : Oxford University Press.

(١٣) د. علي حرب ، حديث النهايات ، فتوحات العولمة ومأزق الهوية ، المركز الثقافي

العربي ، الدار البيضاء ، ٢٠٠٠ م ، ص ١٠١ .

(١٤) د. محمد طاقة ، العولمة الاقتصادية ، مطبعة السطور ، بغداد ، ٢٠٠١ م ، ط ١

، ص ٢٩ .

(١٥) نفس المصدر ، ص ٥٠ .

الوحدة النفسية وعلاقتها بدافع الانجاز

لدى طلبة الاقسام الداخلية

م.د. ناهض موسى طلفاح الحجامي

جامعة النهرين

الوحدة النفسية وعلاقتها بدافع الانجاز لدى طلبة الاقسام الداخلية

م.د. ناهض موسى طلفاح الحجامي

مشكلة البحث وأهميته:

في ظل الظروف العصيبة التي يمر بها بلدنا اليوم وتوالي الازمات عليه منذ ما يربو من نصف قرن من الزمان بين حروب وحصار وارهاب وما رافق ذلك من قلق وتوتر وارتياح والتي تعد بلا شك فترات مربكة لأي شعب بفئاته كافة اطفال وشباب وشباب ، وطول هذه الفترة تحت تهديد هجوم متوقع للعدو أو احتمال التعرض اليه ومالها من تأثير سيئ عليه، وملاحظة ذلك من خلال ما يبدو على البعض من مظاهر الإحباط، وفقدان روح المرح والامل ليحل محلها امارات الحزن والتجهم والانطواء والاكنتاب، وتزداد هذه المظاهر مع احتمالات اقترانها بالاضطراب النفسي المصحوب الى حد ما بالخوف والرعب فتصيب افرادا او جماعات وتجعلهم يعانون أيما معانات اويشعرون أيما شعور لايمكن التغاضي عنها باي حال من الاحوال لعل ايسر ذلك شعور الفرد بالوحدة النفسية (Loneliness) وهي كما ترى روكاتش Rokach 2004 جاء من كلمتي (Alone + Lonely) وهما مصطلحان غير مترادفين فمن الممكن أن يكون الإنسان وحيدا او منفردا بنفسه ولا يشعر بالوحدة النفسية لان الانفراد بالنفس (Aloneness) والذي يعني البعد عن الآخرين والأهل والأصدقاء يختلف عن الوحدة النفسية (Loneliness) التي يعاني منها الفرد على الرغم من كونه وسط أهله وأصدقائه وهو شعور مؤلم ناتج من شدة الإحساس بالعجز نتيجة الانعزال الاجتماعي والانفعالي لشعوره بأنه غير مرغوب فيه من الآخرين؛ مما يؤدي للإحساس بالتعاسة والتشاؤم والقهر والاكنتاب وربما الانتحار، كونه في الاعم الاغلب يفتقر إلى المهارات الاجتماعية ويجد صعوبة في مشاركة الآخرين له مما يؤدي إلى شعوره بعدم التقدير الكافي لذاته فيما يعيش من مواقف اجتماعية (Rokach, 2004, p: 91). وبخاصة في مرحلة الشباب، اذ يشير ماجزكوفيك

١٩٨٦ الى أن الإحساس بالوحدة النفسية في مرحلة الشباب، وفي مرحلة التعليم الجامعي يفوق الشعور بالوحدة النفسية عن بقية المراحل العمرية الأخرى، كون الفرد في هذه المرحلة يكون بحاجة إلى الود والألفة في علاقاته الشخصية وحاجته إلى الشعور بالانتماء لبيئته الاجتماعية من خلال تحقيق طموحاته، ومن خلال تكوين علاقات ودية مع الآخرين، ولكن إذا لم يحالفه النجاح في تكوين مثل هذه العلاقات الاجتماعية فإن ذلك سيساهم بدرجة كبيرة في شعوره بالوحدة النفسية (مقدادي، ٢٠٠٦، ص: ٨٩). وهي خبرة شخصية مؤلمة يعيشها الفرد نتيجة شعوره بافتقار التقبل والحب والاهتمام من قبل الآخرين بحيث يترتب على ذلك العجز عن إقامة علاقات اجتماعية مشبعة بالألفة والمودة والصداقة الحميمة على الرغم من احاطته بالآخرين (جودت، ٢٠٠٥، ص: ٤٥).

وبخاصة في ظل هذا التطور والتقدم التكنولوجي الذي اخذ يشكل بلا ريب مصدرا للشعور بالوحدة النفسية، كون التفاعل الاجتماعي في المجتمع التكنولوجي الحديث أضعف الروابط الاجتماعية بين أفراد المجتمع وقلل من دور الأسرة في تشكيل مقومات الشخصية السوية للأفراد (الشناوي، ١٩٨٨، ص: ٨٨).

بيد ان آخرون يرون أن كل شخص يوجد لديه شعور عابر بالوحدة النفسية خلال حياته وأن هناك عوامل تساعد على هذا الشعور كمكوث الفرد في منزله بمفرده بدون أشخاص يكونون ذوي أهمية لديه، أو تواجده في وسط مجموعة تتجاهل تواجده، أو فقدانه لشخص عزيز عليه (Papalia, & Olds, 1988, p: 90).

وبرزت مشكلة الدراسة الحالية من اعتقاد الباحث ان طالب الاقسام الداخلية الذي اضطرته دراسته الى ترك اهله وعائلته ومحافظة والتواجد في العاصمة بغداد من اجل الحصول على الشهادة الجامعية هل يعاني من الوحدة النفسية وما يرافق ذلك من شعور حزين ، يقطع صلة الإنسان بغيره من الناس، ويسبب الإزعاج لكثير من الآخرين من حوله فضلا عن كون الوحدة النفسية كما يشير زهران تُعد أحد أسباب

الاكتئاب ، وتمثل عرضاً من أعراضه (زهران، ١٩٧٧، ص: ٨٧). وهي بلا شك يتوقف تأثيرها على مقدار ما يتمتع به من صلابة شخصية ومناعه نفسية وقدره على تحمل الظروف والشدائد فضلاً عن تنشئته الاجتماعية وظروف أخرى متشابكة وعليه فان الوحدة النفسية ان وجدت هل ستؤثر على دافعية الطالب وعلى دراسته وتعلمه وسعيه للحصول الى مراتب الامتياز او الانجاز العالي والتفوق.

وتوصلت دراسة (الزبيدي ١٩٧٧) ودراسة (الأشول ١٩٨٢) الى وجود علاقة إرتباطية بين ضبط الجهاز النفسي الذاتي وهو ركن أساسي في صلابة الشخصية للفرد ومستوى تفكيره وتقديره الذاتي لأدائه وكفاءته الإنجازية في معالجة قضايا البيئة الخطيرة (الزبيدي، ١٩٧٧، ص: ١٥). فيما بينت دراسة مايكل ١٩٩٣م أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من خلال الجماعات التي ينتمى إليها كالأُسرة، والأصدقاء، والزملاء في العمل أو الجامعة أو النادي تقوم بدور كبير في خفض الآثار السلبية للأحداث والمواقف السيئة التي يتعرض لها (الكناني، والكندري، ١٩٩٥، ص: ١٩). وهي مؤشر مهم من مؤشرات الصحة النفسية ومتغير وسيط مخفف من الآثار السلبية الناتجة عن ارتفاع مستوى الضغوط والتي تتمثل في القلق، والاكتئاب، والتوتر، والوحدة (Dean, et al., 1990, p: 45).

ومن الجدير ذكره في هذا الصدد نشير الى ماقاله بيكون الى ان أسوأ أنواع الوحدة أن يكون المرء محروماً من الصداقة الحقّة.. وبإمكان الكائن البشري أن يتحمل العطش أسبوعاً والجوع أسبوعين و بإمكانه أن يقضي سنوات دون سقف ولكنه لا يستطيع تحمل الوحدة.. لأنها أسوأ أنواع العذاب والألم.. وان الخوف من الوحدة أكبر من الخوف من العبودية، لذلك نتزوج كما اشار سيريل كونولي (www.hekams.com). فالاحساس بالانتماء والمساندة الاجتماعية لها ضرورة في الحياة المدرسية او الجامعية من أجل التكيف وزيادة الدافعية والقدرة على الإنجاز الأكاديمي والوصول إلى الأهداف المرجوة في مرحلة الشباب والمراهقة (Goodenow, 1993, p: 21). ولما كانت دافعية الانجاز واحده من اهم الدوافع الانسانية المعرفية

ووسيلة مهمه لتحصيل المعرفة والفهم والمهارات وتحقيق الأهداف التعليمية ويقف وراءها عدد كبير من الانجازات البشرية، نجد ان الأشخاص المنجزين يهتمون بالتفوق لذاته لا للثواب الناتج عنه، كما أنهم يؤدون ما يسند إليهم من الأدوار التي تتيح لهم فرص التفوق، فهم يحاولون التحكم في مستقبلهم و التخطيط له، لا أن يتركوا مصيرهم عرضة للقدر أو الصدفة أو للحظ. كما أنهم يشعرون بسرعة مرور الوقت، وليس لديهم الوقت الكافي لإنجاز أعمالهم (أبو علام، ١٩٨٤، ص: ١٢). إذ ان ثمة علاقة عضوية بين الفرد المنجز ومجتمعه. فالفرد المنجز صنيعه مجتمعه، تماماً كما أن المجتمع المتطور النامي ثمار أفراده المنجزين.

ومع ما شهده العراقيون من صدمات نفسية من جراء حروب كارثية لأكثر من ربع قرن، ومن تعذيب واضطهاد ومقابر جماعية وقصف كيماوي، وتقن في قتل البشر، بما فيه التفخيخ وقطع الرؤوس يفوق ما أصاب أي شعب في العالم على أيدي جلاديه لم يحظ العراقيون المصدومون نفسياً بأية رعاية نفسية او تأهيل نفسي وبقي الحال على ما هو عليه، والله المستعان.

ثانياً: أهداف البحث: يستهدف البحث الحالي تحقيق الآتي:

١. قياس الوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة:
٢. المقارنة في الوحدة النفسية على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث):
٣. المقارنة في الوحدة النفسية على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي - إنساني):
٤. قياس دافع الانجاز لدى طلبة الجامعة:
٥. المقارنة في دافع الانجاز على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث):
٦. المقارنة في دافع الانجاز على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي - إنساني):
٧. إيجاد العلاقة بين الوحدة النفسية ودافع الانجاز لدى طلبة الجامعة:

ثالثاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة الاقسام الداخلية في مجمع الاقسام الداخلية التابع الى جامعة والنهرين، وللدراسة الاولى الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦).

رابعاً: تحديد المصطلحات: سيتم استعراض المصطلحات التي تشكل محاور البحث الرئيسية، وهي (الوحدة النفسية، ودافع الانجاز) وعلى النحو الاتي:

اولاً: الوحدة النفسية (Loneliness): وعرفها كل من:

١. شقير 1993: الرغبة في الابتعاد عن الآخرين والاستمتاع بالجلوس منعزلاً عنهم، مع صعوبة التودد إليهم (شقير، ١٩٩٣، ص: ١٢٦).
٢. الدسوقي 1998: شعور يحدث نتيجة خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد سواء كان ذلك في صورة كمية (لا يوجد عدد كاف من الأصدقاء) أو في صورة كيفية (افتقاد المحبة والألفة والتواد من الآخرين) (الدسوقي، ١٩٩٨، ص: ٧).
٣. اشير وجولي (Asher, & Julie, 2003): حالة انفعالية داخلية (Internal emotional state) تتأثر بقوة بأشكال حياة الفرد الاجتماعية (Asher & Julie, 2003, p: 75).
٤. روكاش (Rokach 2004): شعور مؤلم ونتاج تجربة ذاتية مخبرة ذاتياً وبشكل متفرد، وهذا الشعور ناتج من شدة الحساسية الفجة وشعور الفرد بأنه وحيد وبعيد عن الجميع، والشعور بأنه غير مرغوب فيه ومنفصل عن الآخرين (Rokach, 2004, p: 234).
٥. سافوكا Savoka 2008: شعور سلبي يتسبب في ألم للفرد مع مشاعر من الاكتئاب والعزلة الاجتماعية (Savoka, 2008, p: 21).

ثانيا: دافع الانجاز Achievement motivation: وعرفها كل من:

١. ماكليلاند Mclelland 1961: الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق، او حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاية وسرعة وبأقل جهد ممكن وبأفضل نتيجة (Mclelland, 1961, p: 22).

٢. سالم ٢٠٠٠: الرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء (سالم، ٢٠٠٠، ص: ٢١).

٣. الكتاني ٢٠٠٠: سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاية في أسرع وقت وبأقل جهد وأفضل نتيجة، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والسعي والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز (عبدالله، ٢٠٠٠، ص: ١٨٥).

الاطار النظري:

اولا: الوحدة النفسية:

حدد يونك (Young) حدد ثلاثة أشكال للوحدة النفسية، وهي الوحدة النفسية العابرة Transient، والوحدة النفسية التحولية Transitional، والوحدة النفسية المزمنة Chronic (Sappington, 1989, p: 132). فيما حدد راسيل (Russell) شكلين رئيسيين للشعور بالوحدة النفسية هما الوحدة النفسية العاطفية Emotional Loneliness وهي ذات منشأ داخلي ويحدث نتيجة ضعف الإشباع في العلاقات العاطفية للفرد مما يدفعه للبحث عن تلك العلاقات الحميمة الدافئة من خلال الاندماج مع الآخرين. والوحدة النفسية الاجتماعية Social Loneliness وهي ذات منشأ خارجي ويحدث نتيجة ضعف كفاية العلاقات الاجتماعية للفرد مما يدفعه للبحث عن مجموعات تشاركه الميول والاهتمامات والأفكار (الدسوقي، ١٩٩٨، ص: ١٨).

ويرى فرويد Freud ان اسباب الشعور بالوحدة النفسية يعود إلى الخبرات المبكرة التي خبرها بها الفرد في مرحلة الطفولة المبكرة وهي ناشئة من عملية تنافر المكونات داخل الفرد الهو (Id)، والأنا (Ego)، والأنا العليا (Super ego) مما يؤدي الى سوء توافقه مع نفسه ومع البيئة الاجتماعية من حوله، ويمكن النظر الى الشعور بالوحدة النفسية نتيجة للقلق العصابي الطفولي وله وسيلة دفاعية نفسية تعمل على الحفاظ على الشخصية من التهديد الناشئ من البيئة الاجتماعية ويعبر عنه في صورة عزلة او انسحاب اجتماعي (جابر، ١٩٨٦، ص: ٢٥).

ويرى ماسلو Maslow ان الوحدة النفسية تنشأ بسبب ضعف اشباع حاجات الحب والانتماء، والوحيد نفسياً يكون مدفوعاً بجوع للاحتكاك والصدقة والانتماء والحاجة الى التغلب على مشاعر الاغتراب والعزلة. ويؤكد ماسلو على ان الشخص المتوافق هو الذي يستطيع اشباع حاجاته الفسيولوجية والنفسية بحسب اولويتها، ومن صفاته انه يتقبل نفسه والآخرين، ويتصف بالاستقلال الذاتي والثقة بالنفس (دافيدوف، ٢٠٠٠، ص: ٢٧).

ثانياً: دافع الانجاز

النظرية التحفيزية (ديفيد ماسلو) في كتابه The Achieving Society الذي صدر عام ١٩٦١ ثلاثة أنواع من الاحتياجات التحفيزية والتي حددها في صورة احتياج أو حافز للإنجاز، وحافز لتولي السلطة، وحافز للإندماج.

وقدم ماسلو ملخصاً مهماً لسمات وتوجهات الأشخاص المحفزين للإنجاز، وهي الإنجاز نفسه بالنسبة لهم أكثر أهمية من المادة أو المكافأة المالية. وتحقيق الهدف أو إنجاز المهمة يحقق لهم شعوراً بالرضا الشخصي أكثر من المديح أو الإطراء. ويرون أن المكافأة المادية معيار للنجاح وليست غاية في ذاتها. والشعور بالأمان بالنسبة لهم ليس محفزاً رئيسياً وليس منزلة. والحصول على مردود بالنسبة لهم أمر ضروري نظراً لأنه يمكنهم من قياس مدى نجاحهم ولكنهم لا ينتظرون ذلك

المردود بغية سماع المديح أو الإطراء (ويجب أن يكون هذا المردود موثقاً فيه، وقابلاً للقياس وواقعياً). ويسعى الأشخاص المحفزون بالإنجاز إلى البحث عن سبيل لتحسين الأشياء. والأشخاص المحفزون بالإنجاز يفضلون الوظائف أو المسؤوليات التي تشبع احتياجاتهم بصورة طبيعية والتي تتمتع بالمرونة وتوفر الفرص لوضع الأهداف وتحقيقها مثل المبيعات وإدارة الأعمال والأدوار التقليدية.

لقد آمن ماكلياند بشدة بأن هؤلاء المحفزين بالإنجاز هم بصفة عامة أشخاص يحققون الأشياء ويحصلون النتائج، ويمتد ذلك للحصول على نتائج من خلال تنظيم الآخرين من حولهم وتنظيم الموارد، على الرغم من أنهم غالباً ما يطلبون الكثير من فرق عملهم، وذلك نظراً لأنهم يجعلون تحقيق الأهداف فوق تلبية اهتمامات موظفيهم واحتياجاتهم المتنوعة (www.arabpsy.net).

وفسرت نظرية كيوكلا Kukla 1972 دافع الإنجاز بأن ساوت ناتج الدافع للإنجاز بمفهوم القدرة المدركة، فعندما تدرك سهولة العمل تتوقع الحصول على نتائج طيبة، وإن الأفراد الذين يتمتعون بارتفاع دافع الإنجاز أو يعتقدون بأن قدراتهم عالية سوف يتوقعون جهداً بسيطاً لضمان النجاح أما الأفراد الذين يتميزون بانخفاض ناتج دافعيتهم للإنجاز يتوقع لهم بذل جهداً أكبر لضمان النجاح، كما يمكن التنبؤ بأن من يتمتع بدافع مرتفع للإنجاز سوف يكون أدائه أفضل ممن يتصفون بدافع منخفض حينما يدركون صعوبة العمل (Kukla, 1972, p: 166).

ووضع أتكينسون نظريته في الدافع للإنجاز في ضوء مفهومي القيمة - التوقع في الانجاز على أساس النجاح يتبعه الشعور بالفخر والفشل يتبعه الشعور بالخيبة وافترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، ويرى أتكينسون أن الحاجة للإنجاز لدى الإنسان دائماً ما تكون ممزوجة بحاجة أساسية أخرى وهي الحاجة لتجنب الفشل وليس بوسع الفرد أن يشرع في انجاز هدف ما دون الاهتمام بنواتج الفشل وبالتالي فإن السلوك المتجه نحو الهدف يتم بفعل مشترك لكلا الدافعين.

فالدافع للانجاز عند أتكسون هو المحصلة النهائية لصراع الإقدام - الأحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل وتتوقف درجة إقبال الفرد ومعالجته للأنشطة المختلفة على المحصلة النهائية للقوى بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل التي مثلها أتكسون في المعادلة التالية: الدافع للانجاز = دوافع النجاح - دوافع تجنب الفشل (الزيات، ٢٠٠١، ص: ٣٣٥).

ويرى أتكسون أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم وهو يختلف بين الأفراد كما انه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية عند قيام الفرد بمهمة ما، والعوامل، هي الدافع لانجاز النجاح، ويشير إلى رغبة الفرد في أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن وتجنب الفشل عند أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. واحتمالية النجاح، فاحتمالية النجاح في أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة وتتراوح احتمالية النجاح بين منخفضة أو متوسطة أو عالية اعتماداً على أهمية النجاح ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية النجاح كبيرة أيضاً لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعته تقلل من مستوى هذه الاحتمالية. وقيمة باعث النجاح، فمع ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة كلما كان الباعث اكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تثير حماس الفرد من اجل أدائها بدافعية عالية والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها (نشواتي، ١٩٨٥، ص: ٢١٠). وفيما بعد أضاف أتكسون بعداً جديداً لمعادلته بعد أن لاحظ أن الانجاز يستثار فضلاً الدافعية بالعديد من البواعث مثل (المكافآت المادية، والمعززات الاجتماعية، والمركز الاجتماعي المرتبط بالهدف المراد انجازه) (باهي، شليبي، ١٩٩٨، ص: ٣٤).

وتتجه نظرية العزو التي طرحها وينر إلى فهم كيفية تعليل الأفراد أسباب نجاحهم وفشلهم وكيف يؤثر تعليلهم هذا على الانجاز فيما بعد وتقوم نظرية العزو على ثلاثة افتراضات، هي: رغبة الأفراد بمعرفة الأسباب الكامنة وراء سلوكهم وسلوك الآخرين. ووجود تفسير منطقي للأسباب التي يعزو الناس سلوكهم إليها. وتأثير الأسباب التي يعزو الناس سلوكهم إليها بسلوكياتهم اللاحقة.

وأشار وينر وزملاءه إلى أن اعتقادات الفرد فيها يتعلق بأسباب نجاحه أو فشله تتوسط بين القدرة على فهم مهمة التحصيل والأداء النهائي وان الأفراد يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى مجموعة من العوامل هي القدرة والجهد، صعوبة المهمة، والحظ (الازيرجاوي، ١٩٩١، ص: ٥٩). ويتأثر سلوك الناس بتوقعاتهم السببية للحوادث إذ يؤثر عامل التوقع في دافعية الفرد فعزو النجاح إلى خاصية مستقرة مثل القدرة يؤدي إلى توقع النجاح المستقبلي إذ ينجم عنه سلوكيات دافعة مثل الاجتهاد والحماس والمثابرة في حين عزو الفشل إلى عوامل مستقرة مثل تدني القدرة يؤدي إلى توقع الفشل المستقبلي وظهور سلوكيات غير دافعة للحماس وعدم الرغبة في العمل (خنفر، ١٩٨٣، ص: ٢).

والمحور الأساس لنظرية فستنجر (Fistinger, 1975) للتناظر المعرفي يتضح في مبدأ الاتساق المعرفي (وهو تلك الحالة الداخلية الصعبة التي نتابنا عندما ندرك عدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك لدينا)، ويحاول فستنجر تفسير العلاقة بين اتجاهات ومعارف الأفراد وأنشطتهم السلوكية التي يقومون بها (عبد الفتاح، جابر، ٢٠٠٥، ص: ٢٩٩).

ويرى فستنجر أن الأفراد يطورون معارف حول أنفسهم والعالم المحيط بهم إذ يسعى الأشخاص عادة إلى تحقيق الاتساق داخل انساق معتقداتهم وبين انساق معتقداتهم وسلوكهم فداخل كل فرد عناصر معرفية تتضمن معرفته بذاته ومعرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله وإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقتضي وجود احدهم منطقياً غياب الآخر حدث التوتر الذي يملئ ضرورة التخلص منه (غباري، ٢٠٠٨، ص: ٧). ويحدث الاتساق أو الثبات المعرفي

عندما تكون آراء واتجاهات ومعتقدات الأفراد وأنماطهم السلوكية منسجمة مع بعضها البعض ويحدث التنافر عندما يحدث خلل، وعدم انسجام بين أفعالهم السلوكية والاتجاهات والمعتقدات التي يمتلكونها.

ويحدد فستنجر ثلاثة مواقف عامة تنشط التنافر المعرفي لدى الفرد وتستثير السلوك، وهي: عندما لا تتسق الجوانب المعرفية للشخص مع المعايير الاجتماعية. وعندما يتوقع الأفراد حدثاً ما ويقع حدث آخر بدلاً عنه. وعندما يقوم الأفراد بسلوك يختلف مع اتجاهاتهم العامة. فالحاجة إلى الاتساق المعرفي غالباً ما تستثير السلوك فتتناقض المعلومات أو المدركات تجعل الفرد يشعر بحالة من عدم الارتياح ويشعر بدافعية نحو اختزال النشاط المعرفي (عبد الفتاح، جابر، ٢٠٠٥، ص: ٢٩٩).

دراسات سابقة:

دراسة هرمز وحبيب ١٩٨٩: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة دافع الانجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الإعدادي، وتألّفت عينة البحث من طلبة الصف السادس الإعدادي في مركز محافظة نينوى وبواقع (٦٦٢) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس دافع الانجاز الدراسي للكناني (١٩٧٩) والمعدل من قبل السعدي (١٩٨١) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين دافع الانجاز الدراسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث مما يؤشر انه كلما زادت دافعية الانجاز الدراسي زاد التحصيل الدراسي لدى الطلاب كما أظهرت النتائج أن الإناث أعلى دافعية من الذكور وأن طلاب الفرع العلمي أعلى دافعية من طلاب الفرع الأدبي (هرمز، وحبيب، ١٩٩٠، ص: ٢٠١-٢١٠).

دراسة مجيد ١٩٩٠: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية ، وتألّفت عينة البحث من (٨٤٢٨) طالباً وطالبة وبواقع (٣٠٧٩) طالباً وطالبة للصف الأول و(٥٣٤٩) طالباً وطالبة للصفوف الرابعة موزعين على الأقسام العلمية والإنسانية، واستخدم الباحث مقياس (السامرائي والهيازعي) عام ١٩٨٦ لطلبة الكليات الهندسية، واستخدم الباحث اختبار t -test لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي، وتوصل الباحث إلى أن مستوى دافع

الانجاز الدراسي لطلبة الكليات كان عاليا ،كما ظهرت فروق دالة إحصائية في دافع الانجاز الدراسي ولصالح الاناث ،كذلك ظهرت فروق دالة إحصائية في مستوى دافع الانجاز الدراسي لصالح المرحلة الأولى كذلك ظهرت فروق دالة إحصائية لصالح الاختصاص الإنساني (مجيد، ١٩٩٠، ص: ٩).

دراسة الصواف ٢٠٠٠: هدفت الدراسة إلى قياس دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الدراسة المسائية في الجامعة المستنصرية، وتألفت عينة البحث من (٢٦٠) طالباً وطالبة من جميع الصفوف الأولى والرابعة في الأقسام العلمية والإنسانية وقد تم بناء مقياس لدافع الانجاز الدراسي واستخدام الباحث لتحليل نتائجه : اختبار t -test لعينتين مترابطتين واختبار t -test لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي وبينت النتائج ارتفاع مستوى دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الدراسات المسائية ولم تظهر فروق دالة إحصائية في مستوى دافع الانجاز الدراسي بحسب متغير الجنس (ذكور- أناث) ومتغير العمر والمرحلة الدراسية (الصواف، ٢٠٠٠، ص: ١٠).

منهجية البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الاقسام الداخلية لجامعة النهريين من الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦م من الذكور والاناث ومن كلا التخصصين العلمي والانساني. واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وشملت (١٥٠) من الذكور، و(١٥٠) من الاناث.

أداتا البحث:

تبني الباحث مقياس راسيل (Russel, 1996) المعرب من الدسوقي ١٩٩٨ لقياس الوحدة النفسية وهو النسخة الثالثة المنقحة لمقياس كاليفورنيا والمطبق على طلبة الجامعات ويتألف من (٢٠) فقرة، منها (تسعة) فقرات ايجابية، و(احد عشرة) فقرة سلبية. وثلاثة بدائل للإجابة هي (دائماً- احياناً- ابداً). وكان التصحيح للفقرات الايجابية بالترتيب التنازلي (١،٢،٣،٤) وبالترتيب التصاعدي للفقرات السلبية:

(٤،٣،٢،١) والدرجة المرتفعة تشير الى شعور شديد بالوحدة النفسية، اما الدرجة المنخفضة فتشير لشعور منخفض بالوحدة النفسية.

اما بالنسبة لمقياس دافع الانجاز الذي اعده الباحث مستخدماً الطرائق العلمية في بناء واعداد المقياس بدءاً من الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة، مروراً بعرضه على السادة الخبراء في علم النفس والمقياس النفسي وما الى ذلك من اجل التأكد من توافر الصدق الظاهري وصدق البناء، وتم وضع خمسة بدائل للاجابة، هي (دائماً - غالباً - احياناً - نادراً - ابداً) وكانت الفقرات مقسمة بالتساوي (عشرة) منها ايجابية، و(عشرة) منها سلبية.

طريقة المقارنة الطرفية:

تتطلب هذه الطريقة ترتيب درجات الأفراد تنازلياً أو تصاعدياً ومن ثم اختيار نسبة (٢٧%) من أعلى الدرجات ونسبة (٢٧%) من أوطأ الدرجات على المقياس نفسه، وقام الباحث بتطبيق مقياس الوحدة النفسية على أفراد العينة البالغ عددهم (٣٠٠) طالباً وطالبة جامعية تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات الاختيار المتساوي موزعين بالتساوي على وفق متغيرات الجنس، والتخصص الدراسي. وبعد تصحيح المقياس رتبت الدرجات من الأعلى إلى الاوطأ، فبلغ عدد أفراد المجموعة العليا (٨٦) طالباً وطالبة جامعية، ومثلها لأفراد المجموعة الدنيا، وبعد استعمال معادلة التمييز الخاصة باستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس ظهر أن جميع فقرات مقياس الوحدة النفسية كانت مميزة، إذ بلغ معامل تمييزها ما بين (0.31 - 0.48) على وفق معيار ألن الذي أشار إلى أن الفقرة إذا حصلت على (0.30) فأعلى تعد مميزة عند مستوى دلالة (0.05) (الزويبي، وآخرون، ١٩٨١، ص: ٧٥). والجدول يوضح القوة التمييزية لفقرات هذا الاختبار.

جدول القوة التمييزية لفقرات مقياس الوحدة النفسية بطريقة العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية
١	0.46	١١	0.45
٢	0.34	١٢	0.42
٣	0.38	١٣	0.45
٤	0.37	١٤	0.35
٥	0.43	١٥	0.32
٦	0.35	١٦	0.37
٧	0.34	١٧	0.39
٨	0.48	١٨	0.31
٩	0.36	١٩	0.34
١٠	0.35	٢٠	0.44

طريقة الاتساق الداخلي:

أشارت انستازي إلى أن ميزة طريقة الاتساق الداخلي تكمن في أن المعيار يمثل الدرجة الكلية على الاختبار نفسه، ويمكن القول إن الاختبار الذي يتم اختيار فقراته بوساطة هذه الطريقة يمكن أن يعد متسقاً من الداخل، ويظهر أن ارتباطات الاتساق الداخلي سواء استندت إلى فقرات أم إلى اختبارات فرعية تكون سياقات أساسية للتجانس لأنها تساعد في تحديد ميدان السلوك أو السمة الممثلة بالاختبار التي يقيسها لأن درجة التجانس تمتلك بعض الصلة بصدق البناء (Anastasia, 1988, p: 154). كما أشار الن (Allen, 1979) إلى أن استعمال طريقة الاتساق الداخلي أو ما يسمى بعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي يعد أسلوباً لاستخراج القوة التمييزية في المقاييس النفسية لأنه يشير لمدى تجانس فقرات الاختبار في قياسها للظاهرة السلوكية المستهدفة بمعنى أن كل فقرة من فقرات الاختبار تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه الاختبار بأكمله (Allen, 1979, P: 124). وبعد استعمال معامل ارتباط باي سيريل الاعتيادي (Bi Serial Correlation) لاستخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية له (الكبيسي، ٢٠١٠، ص: ٦٠). والتي تراوحت بين (0.17- 0.73) فتم قبول جميع الفقرات لهذا المقياس على وفق معيار أييل، والجدول يوضح معاملات الارتباط.

جدول معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الوحدة النفسية

الفقرة	باي سيريل	الفقرة	باي سيريل
١	0.31	١١	0.73
٢	0.51	١٢	0.35
٣	0.60	١٣	0.44
٤	0.33	١٤	0.51
٥	0.32	١٥	0.69
٦	0.33	١٦	0.66
٧	0.71	١٧	0.55
٨	0.41	١٨	0.61
٩	0.32	١٩	0.65
١٠	0.66	٢٠	0.58

مؤشرات الصدق Validity Indexes:

يعد الصدق بأنه الدقة التي يقيس فيها الاختبار الغرض الذي وضع من أجله (علام، ٢٠٠٦، ص: ١٨٦). ويقصد بإيجاد صدق الاختبار العناية بما يقيسه ذلك الاختبار ومدى كفايته في تحقيق ذلك (Anastasia, 1988, p: 139). ومن المؤشرات التي استخرجت لقياس صدق مقياس الوحدة النفسية ما يأتي:

الصدق الظاهري Face Validity:

يعد الصدق الظاهري من أنواع الصدق المطلوبة في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية، وهذا النوع يشير إلى مظهر الاختبار وكيف يبدو مناسباً للغرض الذي وضع من أجله، ويستعمل هذا النوع من الصدق في إجراء الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار، ويعني تمثيل المقياس لما وضع لقياسه (فرج، ٢٠٠٧، ص: ٢٧١). وقد أشار (أبيل، 1972، Eble) إلى أن أفضل وسيلة للصدق الظاهري هو أن يقوم عدد من الخبراء والمحكمين في تقدير مدى كون الفقرات ممثلة للصفة المراد قياسها (Ebel, 1972, p: 555)، وللتحقق من صلاحية فقرات المقياس فقد قام الباحث بعرض الفقرات وتعليماته على مجموعة من المحكمين في ميدان علم النفس، إذ وافق هؤلاء المحكمين على فقرات المقياس وتعليماته.

صدق البناء Construct Validity:

يعد صدق البناء الذي يدعى أحياناً بصدق المفهوم وأحياناً أخرى بصدق التكوين الفرضي (Hypothetical Construct)، من أكثر أنواع الصدق أهمية كونه يعتمد على التحقق التجريبي على مدى تطابق درجات الفقرات مع البناء النفسي للخاصية المراد قياسها فهو يتطلب مزيجاً من التناول المنطقي والتجريبي للمتغير المدروس لأنه يقوم أساساً على مدى قياس الأداة لتكوين فرضي محدد (إدريس، ٢٠١٠، ص: ١٦٠).

وكانت انستازي ١٩٨٨ قد أوضحت أن قياس صدق البناء يتطلب التحقق من صحة فرضية مستمدة من الإطار النظري لبيان قدرة فقرات الاختبار على قياس هذه الفرضية (Anastasia, 1988, p: 159). فإن قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين المستجيبين تعد واحدة من المؤشرات لهذا النوع من الصدق لاسيما إذا ما استعمل أسلوب المقارنة الطرفية (Fransella, 1981, p: 100). وأشار (لندكوست ١٩٥١, lindcost) الى أن أحد مؤشرات صدق البناء هو ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار، لأن ذلك اشبه بقياسات محكية، عن طريق ارتباطها بدرجات المستجيبين على الفقرات، ويقصد بارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية (سلومي، ٢٠١٢، ص: ١٣١). واعتمد الباحث في قياس صدق البناء على طريقتين هما (القوة التمييزية باستعمال أسلوب العينتين المتطرفتين والاتساق الداخلي أو أسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي).

القوة التمييزية للفقرة Item Discriminating Power: أسلوب العينتين المتطرفتين:

وتحقق هذا النوع من صدق البناء عبر قدرة مقياس الوحدة النفسية على التمييز بين المستجيبين الحاصلين على أعلى الدرجات وأقرانهم الحاصلين على أوطأ الدرجات في الوحدة النفسية بحسب ما سبقت الإشارة إليه سابقاً.

الاتساق الداخلي Internal Consistency أو أسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي:

وتحقق هذا النوع من صدق البناء عن طريق إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وثبت للباحث بأن هناك علاقة بينهما لجميع الفقرات على وفق معيار أييل. وتحقق الباحث من مؤشر صدق بناء مقياس الوحدة النفسية كما اشارت استازيا باختبار الفرضيات (Anastasia, 1988, p: 36). وقد أوضحت دراسة (McNamara, & Castouphe, 2011, p: 27)، ودراسة (Karakelle, 2009)، أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الوحدة النفسية، وهكذا قام الباحث باختبار تلك الفرضية عبر تطبيق مقياس الوحدة النفسية على عينة تألفت من (٨٠) طالباً وطالبة جامعية تم اختيارهم من جامعة النهريين موزعين بالتساوي على وفق متغيرات الجنس، والتخصص الدراسي، والجدول يوضح ذلك.

جدول عينة صدق البناء لمقياس الوحدة النفسية موزع على وفق متغيرات الجنس، والتخصص الدراسي

المجموع	الصف الدراسي								التخصص	ت
	الأول		الثاني		الثالث		الرابع			
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
٤٠	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	إنساني	١.
٤٠	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	علمي	٢.
٨٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	المجموع الكلي	

واتضح للباحث بعد التطبيق بأن الوسط الحسابي للذكور على المقياس (17.8) وتباين (10.2)، بينما كان الوسط الحسابي للإناث (17.6) وتباين (18.6)، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (0.25) وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) مما يشير إلى

أنه لا توجد فروق في عينة الذكور عن عينة الإناث في الوحدة النفسية، مما يعني تحقق صدق البناء، والجدول يوضح ذلك.

جدول المقارنة بين الذكور والإناث لمقياس الوحدة النفسية لإيجاد صدق البناء

ت	نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
١.	ذكور	٤٠	17.85	10.53	0.25	٢	غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05
٢.	إناث	٤٠	17.64	18.62			

مؤشر الثبات Reliability Indexes:

يعد الثبات من الشروط الأساسية التي يجب توافرها في المقاييس النفسية، فالثبات يعني الاتساق في النتائج، والمقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي النتائج نفسها عند إعادة تطبيقه، والثبات يعني دقة الاختبار، والاختبار الجيد هو الاختبار الذي يمتاز بثبات عالٍ، كما أن ثبات المقاييس والاختبارات النفسية يمكن التحقق منها بكثير من الطرائق منها الاتساق الخارجي الذي يسمى معامل الاستقرار عبر الزمن (Ebel, 1972, p: 412). وقد استخرج الباحث ثبات مقياس الوحدة النفسية بطريقتين هما طريقة الاتساق الخارجي (الاختبار - إعادة الاختبار)، وطريقة الاتساق الداخلي (ألفا - كرونباخ).

طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test - Retest Method:

إذا كانت طريقة الاتساق الداخلي للثبات يقصد بها التجانس الذي يعني أن الفقرات تقيس مفهوماً واحداً، فإن طريقة الاتساق الخارجي تشير إلى درجة استقرار الأفراد في إجاباتهم عبر مدة زمنية مناسبة من الزمن (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ص: ٣٣). ويتلخص هذا الأسلوب في اختيار عينة من الأفراد، ثم إعادة اختبارهم مرة أخرى بالاختبار نفسه في ظروف مشابهة تماماً للظروف التي سبق اختبارهم فيها ثم حساب معامل الارتباط بين أدائهم في المرتين، ويعبر معامل الارتباط الذي نحصل عليه بثبات الاختبار (فرج، ٢٠٠٧، ص: ٣١٠). ويتطلب عند إعادة تطبيق الاختبار

على عينة الثبات فاصل زمني قدره أسبوعين، ثم حساب معامل الثبات باستعمال معادلة بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني (الكيسي، ٢٠١٠، ص: ٥٢). وهكذا نجد المدة التي قدرها أسبوعين مناسبة لأنه إن كانت المدة قصيرة جداً فهناك احتمال لأن يتذكر المفحوص الإجابة التي ذكرها في التطبيق الأول، وإذا كانت المدة الطويلة قد يحدث تغيير حقيقي في الصفة السلوكية التي يقيسها الاختبار بسبب نمو الفرد في أثناء هذه المدة (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ص: ٣٤). وقد قام الباحث بتطبيق مقياس الوحدة النفسية لاستخراج الثبات على عينة بلغت (٦٨) طالباً وطالبة جامعية، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من جامعة النهرين، موزعين بالتساوي على وفق متغيري الجنس، والتخصص الدراسي، والجدول يوضح ذلك.

جدول عينة ثبات مقياس الوحدة النفسية بحسب متغيري الجنس، والتخصص الدراسي

ت	التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
١.	علمي	١٧	١٧	٣٤
٢.	إنساني	١٧	١٧	٣٤
	المجموع	٣٤	٣٤	٦٨

وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس، تم إعادة تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها، وبعد استعمال معامل ارتباط بيرسون لتعرف طبيعة العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني، ظهر أن قيمة معامل الثبات (0.80)، ويعد هذا مؤشراً على استقرار النتائج عبر الزمن، وفي هذا الصدد أشار عيسوي إلى أن معامل الارتباط بين التطبيقين لأي اختبار نفسي إذا كان أعلى من (0.70) فإنه يعد مؤشراً جيداً على ثبات ذلك الاختبار (إدريس، ٢٠١٠، ص: ٦٣). والجدول يوضح ذلك.

طريقة ألفا - كرونباخ (Alpha- Cronpach Method):

يسمى معامل الثبات المستخرج بطريقة ألفا - كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي Internal Consistency وقيمة معامل كرونباخ إذا كانت مرتفعة فأن هذا يدل بالفعل على ثبات درجات الاختبار، أما إذا كانت منخفضة فربما يدل على ان الثبات يمكن ان تكون قيمته أكبر من ذلك باستخدام طرائق أخرى (علام، ٢٠٠٦، ص:

(١٦٦). ولحساب معامل ثبات مقياس الوحدة النفسية بحسب طريقة ألفا -كرونباخ استعمل الباحث درجات عينة الثبات المشار إليها في التطبيق الأول للثبات والبالغة (٦٨) طالباً وطالبة جامعية، وبعد تطبيق معادلة ألفا -كرونباخ كانت قيمة معامل الثبات (0.82) كما موضح في الجدول.

جدول معامل الثبات لمقياس الوحدة النفسية بطريقتي إعادة الاختبار وألفا - كرونباخ

ت	الطريقة	معامل الثبات
١.	إعادة الاختبار	0.80
٢.	ألفا -كرونباخ	0.82

ومما تقدم فإن مقياس الوحدة النفسية صالح بحسب المؤشرات الاحصائية لقياس ما وضع لقياسه. وأجرى الباحث نفس الخطوات الاحصائية المتبعة لمقياس الوحدة النفسية، مع مقياس دافع الانجاز بما يخص التمييز، ومؤشر الصدق، ومؤشر الثبات، والجدول تبين ذلك.

جدول القوة التمييزية لفقرات مقياس دافع الانجاز بطريقة أسلوب العينتين المتطرفتين

قيمة t المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
5.29	1.42	2.54	1.43	3.65	١.
٦	1.23	3.10	0.88	4.06	٢.
2.25	1.20	2.34	1.42	2.79	٣.
5.1	1.32	2.66	1.38	3.68	٤.
2.6	1.04	1.58	1.61	2.10	٥.
3.73	1.11	4.10	0.91	4.66	٦.
5.58	1.62	2.92	1.32	4.17	٧.
٤	1.46	3.31	1.20	4.11	٨.
3.1	1.31	2.79	1.32	3.41	٩.
9.12	1.31	2.68	0.87	4.23	١٠.
3.41	1.33	2.64	1.63	3.21	١١.
5.8	1.34	3.37	0.69	4.30	١٢.

4.78	1.60	2.80	1.52	3.90	١٣.
5.9	1.32	3.10	1.02	4.11	١٤.
6.6	1.29	2.03	1.43	3.35	١٥.
5.67	1.25	2.28	1.16	3.30	١٦.
5.62	1.60	3.23	1.27	4.41	١٧.
6.91	0.98	4.04	0.46	4.80	١٨.
3.3	1.40	2.62	1.30	3.28	١٩.
6.47	1.29	2.90	1.01	٤	٢٠.

جدول علاقة الفقرة بالمجموع الكلي على وفق طريقة الاتساق الداخلي

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.39	١١	0.36	١
0.31	١٢	0.39	٢
0.32	١٣	0.35	٣
0.34	١٤	0.34	٤
0.33	١٥	0.33	٥
0.32	١٦	0.36	٦
0.37	١٧	0.34	٧
0.40	١٨	0.35	٨
0.37	١٩	0.39	٩
0.36	٢٠	0.50	١٠

جدول معامل ثبات مقياس دافع الانجاز بطريقة إعادة الاختبار وألفا - كرونباخ

معامل الثبات	الطريقة	ت
0.75	إعادة الاختبار	١.
0.84	ألفا - كرونباخ	٢.

التطبيق النهائي:

قام الباحث بعد استخراج المؤشرات الإحصائية لمقياس الوحدة النفسية، ودافع الانجاز بتطبيق هاتين الأدوات على عينة التطبيق البالغ عددها (300) طالباً وطالبة جامعية. ولمعالجة بيانات البحث الحالي قام الباحث باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

عرض النتائج وتفسيرها:

بعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١. قياس الوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة:

لقد كان الوسط الحسابي للوحدة النفسية لعينة البحث الحالي التطبيقية (18.6)، وبانحراف معياري (4.13)، بينما كان الوسط الفرضي (١٦)، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (14.04) أكبر من القيمة الجدولية (1.96) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى أن عينة البحث تتصف بالوحدة النفسية. وفيما يتعلق بهذه النتيجة، فقد اتفقت مع نتائج دراسة توريتي (Tourrette, 1999) التي توصلت إلى إن طلبة الجامعة يتصفون بالوحدة النفسية (Tourrette, 1999, p: 371). والجدول يوضح ذلك.

جدول الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة المحسوبة والجدولية

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة
الطلبة	300	18.6	4.13	١٦	14.04	1.96	دالة إحصائياً 0.05

٢. المقارنة في الوحدة النفسية على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث):

كان الوسط الحسابي لعينة الذكور على مقياس الوحدة النفسية (19.1)، وبانحراف معياري (17.03)، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الإناث (18.2) على المقياس نفسه، وبانحراف معياري (16.7) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (1.25) أصغر من القيمة الجدولية (1.96) وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في الوحدة النفسية، والجدول يوضح ذلك.

جدول المقارنة في الوحدة النفسية على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)

ت	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة
١.	ذكور	١٥٠	19.1	17.03	1.25	1.96	غير دالة
٢.	إناث	150	18.2	16.7			

٣. المقارنة في الوحدة النفسية على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي - إنساني):

كان الوسط الحسابي لعينة طلبة الأقسام العلمية على اختبار الوحدة النفسية (18.6)، وبانحراف معياري (16.1)، بينما كان الوسط الحسابي لطلبة الأقسام الإنسانية على الاختبار نفسه (18.68)، وبانحراف معياري (18.1) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (0.09) أصغر من القيمة الجدولية (1.96) وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى أن طلبة الأقسام العلمية لا يختلفون عن طلبة الأقسام الإنسانية في الوحدة النفسية. وفيما يتعلق بنتيجة الهدفين الثاني والثالث، فقد أشارت نتيجة الهدف الثاني إلى أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في الوحدة النفسية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاستسوفس ومكنمارا (Custsouples, & McNamara, 2011)، والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الوحدة النفسية (Custsouples, & McNamara, 2011, p: 22)، أما نتيجة الهدف الثالث فتشير إلى أن طلبة الأقسام العلمية لا يختلفون عن طلبة الأقسام الإنسانية في الوحدة النفسية، ويمكن تفسير النتيجة الثانية والثالثة، كما أشار فريدمان (Freedman, 1978) إلى أن الأشخاص عندما يتعرضون إلى ضغوط نفسية شديدة من حيث الكم والنوع، فإن هذه الضغوط هي التي تحجب تأثير المتغيرات الديموغرافية، ومنها متغير الجنس والتخصص (Freedman, 1978, p: 208). ومن ثم يمكن القول إن الضغوط التي يعاني منها المجتمع العراقي تعد فريدة إذ لم يتعرض لها أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية في الوقت الحاضر. والجدول يوضح ذلك.

جدول المقارنة في الوحدة النفسية على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني)

ت	نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١.	الأقسام العلمية	١٥٠	18.6	16.1	0.09	1.96	غير دالة
٢.	الأقسام الإنسانية	150	18.68	18.1			

٤. قياس دافع الانجاز لدى طلبة الجامعة:

كان الوسط الحسابي لعينة طلبة الجامعة على مقياس دافع الانجاز (164.6)، وانحراف معياري (20.6)، بينما كان الوسط الفرضي (١٤٧)، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (18.7)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى أن طلبة الجامعة يتصفون بدافع الانجاز. وفيما يتعلق بنتيجة الهدف الرابع الذي يشير إلى أن طلبة الجامعة يتصفون بأن لديهم دافع الانجاز مرتفعاً، فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة (غنيم، ١٩٨٧) (غنيم، ١٩٨٧، ص: ١٢٣)، ودراسة دوير (Dwyer, 2008, p: 12). ويمكن تفسير هذه النتيجة كما بين أوزيل إلى أن لدى طلبة الجامعة استثارة معرفية عالية تزيد من دافعتهم المعرفية ومن ثم تزيد من الخزين المعرفي لديهم وذلك عبر ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة لديهم واحتوائها بما لدى الفرد من معلومات وأفكار (Stanley, 1998, p: 35). وتؤشر هذه النتيجة أيضاً إلى إمكانية وصف طلبة الجامعة بأنهم مثابرون وفعالون ويتمتعون برغبة ذاتية لفهم العالم من حولهم، فضلاً عن دور التربية الاسرية وزيادة اهتمام الوالدين في تهيئة بيئة نفسية ومادية وتوفرها تساعد على استثارة دافعتهم المعرفية وتمتاز بها الحياة الحاضرة من تقدم تكنولوجي. والجدول يوضح ذلك.

جدول الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة
الطلبة	300	164.6	20.6	١٤٧	18.7	1.96	دالة إحصائياً

٥. المقارنة في دافع الانجاز على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث):
كان الوسط الحسابي لعينة الذكور على مقياس دافع الانجاز (164.5)، وبانحراف معياري (19.4)، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الإناث على المقياس نفسه (164.7)، وبانحراف معياري (21.8)، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (0.24) أصغر من القيمة الجدولية (1.96) وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في دافع الانجاز، والجدول يوضح ذلك.

جدول المقارنة في دافع الانجاز على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)

ت	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة
١.	ذكور	150	164.5	19.4	0.24	1.96	غير دالة
٢.	إناث	١٥٠	164.7	21.8			

٦. المقارنة في دافع الانجاز على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي - إنساني):
كان الوسط الحسابي لعينة طلبة الأقسام العلمية على مقياس دافع الانجاز (164.8)، وبانحراف معياري (20.4)، بينما كان الوسط الحسابي لطلبة الأقسام الإنسانية على المقياس نفسه (164.4)، وبانحراف معياري (20.9) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (0.48)، وهي أصغر من القيمة الجدولية (1.96) وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(0.05)، مما يشير إلى أن طلبة الأقسام العلمية لا يختلفون عن طلبة الأقسام الإنسانية في دافع الانجاز. وفيما يتعلق بنتيجة الهدفين الخامس والسادس فقد أشارت نتيجة الهدف الخامس إلى أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في دافع الانجاز، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جوست وآخرين (Jost, et.al, 1999, p: 11) وكذلك دراسة وكمان ١٩٩١ (Wagman, 1991, p: 5) واختلفت مع دراسة (شقورة، ٢٠٠٢) التي توصلت إلى تفوق الإناث على الذكور في دافع الانجاز في حين بينت نتائج دراسة (حمودي، ٢٠٠٣) إلى أن الذكور يتفوقون على الإناث في دافع الانجاز، وكذلك أشارت نتيجة الهدف السادس إلى أن طلبة الأقسام العلمية لا يختلفون عن طلبة الأقسام الإنسانية في دافع الانجاز، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (رضوان، ٢٠٠٤)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بنداري، ١٩٨٧) التي توصلت إلى أن طلبة الأقسام العلمية متفوقون على طلبة الأقسام الإنسانية في دافع الانجاز، ويمكن تفسير هاتين النتيجتين بأن الضغوط النفسية وكما بين (فريدمان، ١٩٧٨) كلما ازدادت على صعيد الكم والنوع كلما حجت تأثير المتغيرات الديموغرافية ومنها متغيرا الجنس والتخصص الدراسي. والجدول يوضح ذلك.

جدول المقارنة في دافع الانجاز على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي - إنساني)

ت	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة
١.	الأقسام العلمية	150	164.8	20.4	0.48	1.96	غير دالة
٢.	الأقسام الإنسانية	١٥٠	164.4	20.9			

٧. إيجاد العلاقة بين الوحدة النفسية ودافع الانجاز لدى طلبة الجامعة:
بعد معالجة البيانات إحصائياً لمعرفة العلاقة بين الوحدة النفسية ودافع الانجاز، لعينة بلغت (300) طالباً وطالبة جامعية، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون تبين أن قيمة معامل الارتباط (0.51)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود ارتباط بين الوحدة النفسية، ودافع الانجاز. وفيما يتعلق بنتيجة الهدف السابع والذي يشير إلى وجود علاقة بين الوحدة النفسية ودافع الانجاز، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بومبس وكلوهر (Bumpus, & Glovers, 1998)، ودراسة (kline, 1983) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن حجم الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطالب العراقي جعلته صلباً، وقادراً على التعاطي مع الحياة بمختلف صورها بصورة ايجابية، إذ نجد أن دافع الانجاز لا يتأثر كثيراً بمشاعر الوحدة النفسية.

التوصيات والمقترحات:

- التوصيات: في ضوء نتائج البحث تم الخروج بالتوصيات الآتية:
١. تضمين المناهج الدراسية في مفرداتها بما يعزز دافع الانجاز، وتجاوز مشاعر الوحدة النفسية.
 ٢. استثمار مقياس الوحدة النفسية، ومقياس دافع الانجاز في الإرشاد النفسي والتربوي لطلبة الجامعة بما يؤدي إلى الكشف عن يتصف بهما لاتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة مواقف الحياة المتغيرة وحل مشكلاتها.
- المقترحات:

استكمالاً للجوانب المتعلقة بهذا البحث فقد تم اقتراح إجراء دراسات لاحقة على شرائح اجتماعية أخرى أو مراحل عمرية مختلفة ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.

المصادر:

- إدريس، عباس، (٢٠١٠): التفكير التحليلي وعلاقته بالأفكار المتضادة والأسلوب الفرسي الحرفي، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية الآداب.
- باهي، محمود، وشلبي، محمود. (١٩٩٨): الدافع المعرفي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي، دار الكتاب المصري، ط ١.
- جابر، عبد الحميد جابر، (١٩٨٦): نظريات الشخصية: البناء، الديناميات، طرق البحث والتقويم، دار النهضة العربية، القاهرة.
- حبيب، محمود، (١٩٩٠): الدافع المعرفي وعلاقته بالحاجة لتحقيق الذات لطلاب الثانوية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها.
- خنفر، عبد اللطيف، (١٩٨٣): الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- دافيدوف، ليندا، (٢٠٠٠): مدخل إلى علم النفس، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- الصواف، فضيلة، (٢٠٠٠): الشعور بالوحدة النفسية: مفهومها، واشكالها، واسبابها، وعلاجها، مركز النور للدراسات الاسلامية.
- جودت، آمال، (٢٠٠٥): الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الاطفال في محافظة غزة، المؤتمر الثاني لكلية التربية، الجامعة الاسلامية.
- الزيات، براء محمد حسن، (2001): التوتر النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد، مركز الدراسات التربوية والبحوث النفسية، مجلة العلوم النفسية، العدد (٩).

- الزبيدي، يونس طاهر خليفة، (1977): جودة القرار وعلاقته بالانجاز الانفعالي لدى المدرء العاملين، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- الدسوقي، مجدي، (١٩٩٨): مقياس الشعور بالوحدة النفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- شقير، زينب محمود، (١٩٩٣): تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينتين من تلميذات المرحلة الاعدادية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ٢١، العدد ١.
- سالم، رفقه خليف سليم، (٢٠٠٠): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- زهران، حامد، (١٩٧٧): علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط ٥.
- الكنانى، ممدوح، والكندري، أحمد محمد، (١٩٩٥): سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات.
- عبد الله، مجدي أحمد محمد، (2000): السلوك الاجتماعي وديناميته، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، ط ١.
- عبد الفتاح، محمود، وجابر، احمد، (٢٠٠٠): الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين، دراسة استكشافية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، العدد ٤.
- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٦): القياس والتقويم التربوي والنفسى: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي.
- غباري، فهد احمد، (٢٠٠٨): دلالات صدق وثبات اختبار الدافع المعرفي على طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، مجلة علم النفس، السنة السادسة عشر، العدد ٦٣.

- غنيم، محمد احمد، (١٩٨٧): العلاقة بين الدافع المعرفي ونمو القدرة الابتكارية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها.
- خليفة، عبد اللطيف محمد، (٢٠٠٠): الدافعية للانجاز، دار غريب، القاهرة.
- الكبيسي، وهيب، (٢٠١٠): طرائق البحث العلمي بين التطبيق والتنتظير، مكتب اليمامة للطباعة والاستنساخ، ط١، بغداد.
- سلومي، يوسف، (٢٠١٢): الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، المجلد (9)، العدد (٣).
- فرج، صفوت، (٢٠٠٧): القياس النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشناوي، محمد خضر علي (١٩٨٨): الإكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية وتبادل العلاقات الاجتماعية، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر، مركز التنمية البشرية والمعلومات.
- نشواتي، ابراهيم (١٩٨٥): أساسيات في علم النفس، دار العربي للعلوم، لبنان، بيروت.
- هرمز، ادم، وحبيب، احمد، (١٩٩٠): أطر التفكير ونظرياته دليل للتدريس والتعلم والبحث، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- Allen, M. & Yen, M. (1979): Introduction to measurement theory, California, Brook cole.
- Anastasia, A. (1988): Psychological testing, New York, McMillan Publishing company.
- Asher, s, & Julie, A. (2003): Loneliness and peer relation in childhood, Current Directions in psychological Science, Vol. 12, No. (3).

- Bumpus, M.; Glovers, S. (1998): Influences of situational characteristics on intrinsic motivation, Journal of Psychology, Vol. 132, No. 4.
- Dean, & et al. (1990): Effect of social support from various sources and depression in elderly person .Journal of Health & social Behavior, Vol. (2).
- Dwyer, M. (2008): Need for Cognitive, life Satisfaction, and academic Achievement, Epistimi.
- Freedman, L. (1978): Social Psychology, New Jersey, Prentice– Hall, 2nd Ed.
- Papalia, D & Olds, S, (1988): Psychology, Second Edition, McGraw–Hill Book Company, London.
- Jost, J.; et.al. (1999): Effects of epistemic motivation on Conservatism, into evince, and other system justifying attitudes, Research paper No, 1982, Graduate School of Business Stanford University.
- Rokach, A. (2004): Loneliness in the past and now: Reflections on social and emotional alienation in everyday life, Current Psychology, Vol. 23, No. (1).
- Kukla, (1972): Cognitive Determinates Of Achievement Behavior, Journal Personality and Social Behavior, Vol. (21).
- Goodenow, C. (1993): Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement, Journal of Early Adolescence, vol.13.

- Fransella, L. (1981): A Theory of cognitive Dissonance, Stanford University press.
- Mcnamara, K., Caslouphe, G., (2011): Enhancing Creative Thinking through Designing Electronic Slides. International Education Studies Vol. 4.
- Tourrette, G., (1999): Mental Flexibility-inertia and judgment of meaning. Travail Humain, Vol. 52.
- Stanley, D., (1998): Ausubel's learning theory: An approach to teaching higher order thinking skills. (Educational psychologist David Paul Ausubel). High school journal Vol. 82.
- Wagman, R., (1991): A study of self-concept at Attribution, Abstracts international, Vol. 50.

جامعة النهريين

شعبة الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

مقياس الشعور بالوحدة النفسية

عزيزتي الطالبة عزيزي الطالب

تحية طيبة ...

بين يديك مجموعة من المواقف السلوكية، يستجيب لها كل شخص بنمط معين.
يرجى الإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام البديل الذي يتناسب مع رأيك، وعدم ترك
أي فقرة من دون إجابة، علما انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولا تستخدم
الا لاغراض البحث العلمي، ولا حاجة لذكر الاسم، شاكرين تعاونكم.
مع التقدير.

الجنس:	ذكر	أنثى
التخصص الدراسي:	علمي	إنساني

الباحث

د. ناهض موسى طلفاح الحجامي

الوحدة النفسية وعلاقتها بدافع الانجاز لدى طلبة الاقسام الداخلية.....

ت	الفقرات	ابدا	نادرا	أحيانا	دائما
١	الى أي مدى تشعر بأنك على وفاق مع الناس من حولك				
٢	الى أي مدى تشعر بأنك تفتقد الصحة				
٣	الى أي مدى تشعر بأنه لا يوجد الشخص الذي تستطيع أن تلجأ اليه عندما تريد				
٤	الى أي مدى تشعر بأنك وحيد				
٥	الى أي مدى تشعر بأنك عضو في جماعة				
٦	الى أي مدى تشعر بأنك تشارك الناس في أشياء عديدة				
٧	الى أي مدى تشعر بأنك لم تعد قريبا من أحد				
٨	الى أي مدى تشعر بأن الآخرين من حولك لا يشاركونك الاهتمامات والأفكار				
٩	الى أي مدى تشعر بأنك شخص اجتماعي وانبساطي				
١٠	الى أي مدى تشعر بأنك قريب من الناس				
١١	الى أي مدى تشعر بأنك مهمل ومنبوذ				
١٢	الى أي مدى تشعر بأن علاقتك مع الآخرين بلا معنى				
١٣	الى أي مدى تشعر بأنه لا يوجد شخص يفهمك جيدا				
١٤	الى أي مدى تشعر بأنك في عزلة عن الآخرين				
١٥	الى أي مدى تشعر بأنك سوف تجد الصحة عندما تريد				
١٦	الى أي مدى تشعر بأن هناك آخرين يفهمونك جيدا				
١٧	الى أي مدى تشعر بالخجل				
١٨	الى أي مدى تشعر بأن الناس من حولك ولكنهم ليسوا معك				
١٩	الى أي مدى تشعر بأن هناك من تستطيع ان تتحدث معه				
٢٠	الى أي مدى تشعر بأن هناك من يمكنك أن تلجأ اليه عندما تريد				

ت	الفقرات	ابدا	نادرا	أحيانا	دائما
١	اشعر بالسعادة عندما اكون في كليتي				
٢	احب الدراسة الخالية من الواجبات والامتحانات				
٣	اجتهد في دروسي				
٤	اشعر بالزهو في النتائج العالية				
٥	أحب الدراسة والبحث في مجال تخصصي				
٦	اجد ان المواد الدراسية مملة				
٧	استمتع بقراءة موادتي الدراسية				
٨	ارى اني غير موفق في دراستي				
٩	ادرس تلبية لرغبة والداي واهلي				
١٠	اشعر ان الدراسة مضيئة				
١١	أتفانى للتحقق على اقراني				

١٢	ارى مغريات الحياة كثيرة تبعدني عن دراستي			
١٣	اكره القيود التي تفرضها علي ادارة الجامعة			
١٤	افضل المواد التي تحتاج الى تفكير			
١٥	لاجدوى من دراستي			
١٦	اجد ان طريقة تدريس بعض الاساتذة غير مناسبة			
١٧	الانجاز شيء مقدس في حياتي			
١٨	اكره التخصص الذي حدده معلمي			
١٩	اشعر بالارتياح بالسكن في القسم الداخلي			
٢٠	أكره طريقة معاملة مشرفي الاقسام الداخلية			

الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية الاداب

م.م حنان حسين نعمة
جامعة بغداد/ كلية الصيدلة

الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية الاداب

م.م حنان حسين نعمة

المستخلص:

استهدفت الدراسة الى تعرف الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية الاداب الجامعة المستنصرية وقد استعملت الباحثة المنهج الوصفي وبلغت عينة الدراسة (350) طالبا وطالبة وهي تمثل حوالي (١٠%) من مجتمع الدراسة البالغ (٣٣٨٠) طالبا وطالبة من جميع الاقسام . وقد استعملت الباحثة مقياس الاتزان الانفعالي ,وقد تم التحقق من الصدق (الظاهري , و البناء) والثبات باستعمال (اعادة الاختبار , و الاتساق الداخلي الفاكرونباخ). وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها - : إن مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة كان (234.66) وهذا يشير مستوى مرتفع مقارنة مع الوسط الفرضي البالغ (٢١٠) و بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في مستوى الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس و الصف . الكلمات المفتاحية : الاتزان الانفعالي.

Abstract

The study aimed to identify the psychological stress and its relationship to hardness psychological among the students of the Faculty of Arts / Mustansiriya University has used the researcher descriptive approach and reached the study sample (350) students, representing about 10% of the study population (3380) students from all sections. The researcher used the first two scales to measure the the psychological stress and the second measure of psychological hardness Ma'dan advance. Has been verified validtiy (virtual, and construction) and reliability for both the tool (re-testing, and internal consistency Alfa kronbach).The study came to the following findings: - The level of emotional Stability

among students was (234.66) and this indicates a high level compared with the average premise of (210) and the study showed a lack of statistically significant differences between students in the level of emotional Stability due to the variable sex and grade .

Key words: Emotional Stability.

مشكلة الدراسة:

يعد طلبة الجامعة من أكثر فئات المجتمع تعرضا لعمليات التغير الاجتماعي و الثقافي هذا من جهة، و بالمقابل تعد هذه الفئة من الفئات المتعلمة القادرة على إحداث التغيرات التي تساير أو تحقق أهداف المجتمع الاجتماعية والاقتصادية ، و الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة هو المحور الذي تنتظم حوله جميع جوانب نشاطهم السيكولوجي من حيث شعورهم بالاستقرار النفسي ، وبالرضا عن انفسهم وبقدرتهم على التحكم في مشاعرهم ، و طريقة استجاباتهم للمشكلات ، ومقدرتهم على مواجهة التحديات وخاصة في الظروف الصعبة التي يمر بها المجتمع والاحداث المختلفة التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، دون يأس مهما كانت الخسائر كبيرة ، بحيث لا تفقدهم المشكلات التي يواجهونها ثقتهم بأنفسهم ومقدرتهم على التكيف لمواجهتها ، والاتزان الانفعالي يمثل جزءاً مهماً وأساسياً من البناء النفسي للطالب ، ويرى (Smitson, 1974) الاتزان الانفعالي (Emotional Stability) العملية التي يسعى من خلالها الفرد لزيادة الإحساس بالصحة النفسية، سواء نفسياً او جسدياً ، وان الفرد المتزن انفعاليا لديه القدرة على تحمل التأخير في اشباع حاجاته، والقدرة على تحمل قدر معقول من الإحباط، و الاعتماد على التخطيط البعيد المدى و قادر على تأخير أو تعديل توقعاته كما لديه القدرة على إجراء تعديلات فعالة مع نفسه، و أفراد الأسرة، وأقرانه في المدرسة والمجتمع ، ومع ذلك لا يعني الاتزان الانفعالي مجرد

القدرة لمثل هذه المواقف، ولكن أيضا القدرة على التمتع بها بشكل كامل (Smitson ,1974:11).

اهمية الدراسة:

يعد الاتزان الانفعالي احد المحاور الأساسية الكبرى للشخصية لأنه تنظيم سلوكي يُنظم سلوك الفرد في مواقفه الاجتماعية كافة , اذ يؤدي الاتزان الانفعالي دوراً مهماً في طريقة الفرد لمعيشة الواقع و البيئة التي يتفاعل معها ,اذ من خلاله يمكن للشخصية ان تكون كوحدة واحدة متكاملة (القيسي، ١٩٩٧: ٤٦) , و يستجيب الفرد المتزن انفعالياً للمواقف والأحداث التي تواجهه بأسلوب يتصف بالمرونة وعدم الاندفاع، أو المغالاة في الاستجابة، ويتصف سلوكه بالتوافق مع محيطه المادي والاجتماعي، فالاتزان الانفعالي للفرد هو مظهر من مظاهر صحته النفسية، وعامل من عوامل فهم الشخصية (الداهري و العبيدي، ١٩٩٩: ٥٦) و للاتزان الانفعالي اهمية للأفراد على نحو عام و الطلبة على نحو خاص اذ انه يساعد الطالب على تأدية وظائفه العقلية بنظام وتنسيق وانه يمهد لتغلب العقل في السيطرة على النزوات وكبح جماح النفس والحد من شططها وهذا ما يساعد الطالب على أن يكون ميالا إلى العمل والتفكير النشط، وأكثر قبولاً من قبل الجماعة وأكثر نجاحاً في التأثير فيهم ويزيد من قدرته على إقامة علاقات موفقة أما ضعف الاتزان الانفعالي الذي يجعل الطالب يخرج عن حدوده ويشل تفكيره مما يؤدي إلى هبوط مستوى تحصيله ويعطل أرائته (المليجي , ١٩٨٢ : ١٥٨).

يمكن إجمال أهمية الدراسة بما يأتي:

اولا: الاهمية النظرية:

- تتناول الدراسة فئة مهمة من فئات المجتمع المتمثلة بطلبة الجامعة التي تمثل قوى التغيير في المجتمع مستقبلا مما يعطي اهمية خاصة تحمل في طياتها القيم الاجتماعية و الثقافية .

- أهمية الاتزان الانفعالي وانعكاساته على الفرد و الأسرة في الحياة الاجتماعية التي تطبع شخصية الفرد بطباعها , اذ تتخذ سلوكيات الفرد وقيمها اطارا مرجعيا للتقييم.

- تعد الدراسة إضافة إلى التراث النفسي والتربوي في المجتمع العراقي ، من حيث أهمية دراسة متغير الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة.

ثانيا : الالهمية التطبيقية:

- ان تعرف مستوى الاتزان الانفعالي يساعد في تصميم البرامج التربوية والنفسية التدريبية التي تسهم في اكساب الطلبة الاتزان الانفعالي و الصحة النفسية والثقة بالنفس .

- تعرف الطلبة على الاتزان الانفعالي و اعدادهم اعدادا تربويا ونفسيا ومساعدتهم على تحقيق الاستقرار الوجداني و الصحة النفسية و إثراء للمعرفة النظرية لعينة الدراسة في الاتزان الانفعالي.

هدفا الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية الى تعرف:

١- مستوى الانزان الانفعالي لدى طلبة كلية الاداب/ الجامعة المستنصرية .

أ- قياس الفروق في الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية الاداب/الجامعة

المستنصرية على وفق متغير أ -الجنس . ب - الصف الدراسي

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على طلبة الصفوف الاولى و الرابعة في كلية الاداب/الجامعة المستنصرية و للعام الدراسي (٢٠١٣- ٢٠١٤) من كلا الجنسين و للدراسة الصباحية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي تحديد مصطلحات الدراسة الحالية:

الاتزان الانفعالي Emotional Stability

عرفه كل من :

- كاتل و اخرون (Cattell,&etal,1993) هو الاتصاف بالهدوء و الثبات الانفعالي وتظهر على علامات قليلة من التهيج الانفعالي إزاء أي نوع من المعارضة والغضب ويكون واقعياً في الحياة منضبطاً ذاتياً ومثابراً (Cattell , 1993: 168) .
- ماير و سالوفي (Mayer & Salovey,1993) قدرة الفرد على أدراك وفهم انفعالاته وان يفهم فهما جيدا كيف تؤثر الانفعالات على الفكر وان يفهم ويستدل من الانفعالات لكيفية الانفتاح في مشاعره نحو الآخرين ومشاركتهم انفعالاتهم وان يوازن الانفعالات في ذاته وفي الآخرين (Mayer & Salovey,1993 :433) .

- المسعودي (٢٠٠٢) بانه " احد سمات الموجد البشري الاصيل (الشخص المتزن) الذي يتصف بالشجاعة في مواجهة المستقبل و عزمه على اتخاذ القرارات المهمة و قدرته على السيطرة و الضبط في تعبيره الاصيل عن انفعالاته و امتلاكه وجوداً اصيلاً مع الآخرين قائم على الحب و التفاعل الذي لا يلغي خصوصيته و تفرده معهم "(المسعودي , ٢٠٠٢ : ١١٠) .

- عثمان(٢٠٠٤) بانها "سمة مستقرة نسبياً , تميز الفرد الذي يكون له القدرة علي ضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال وعلي الاعتدال في انفعالاته بحيث لا تكون هذه الانفعالات حادة أو هادئة , كذلك من خلال توافقه مع البيئة المحيطة" (عثمان , ٢٠٠٤ : ٧) .

- ريان (٢٠٠٦) بانه " حالة التروي والمرونة الوجدانية حيال المواقف الانفعالية المختلفة التي تجعل الأفراد الذين يميلون لهذه الحالة الأكثر سعادة ، وهدوءاً وتفاؤلاً ، وثباتاً للمزاج ، وثقة في النفس . أما الأفراد الذين يعزفون عن هذه الحالة فليدهم

- مشاعر الدونية ، وتسهل إثارتهم ، ويشعرون بالانقباض والكآبة ، والتشاؤم ، ومزاجهم متقلب (ريان ، ٢٠٠٦ : ٣٨).
- اعتمدت الباحثة المسعودي (٢٠٠٢) تعريفاً نظرياً لمفهوم الاتزان الانفعالي للدراسة الحالية و لتوافقه واهداف دراستها.
- تعرف الباحثة الاتزان الانفعالي إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب كلية الاداب الجامعة المستنصرية من خلال إجابته على فقرات مقياس الاتزان الانفعالي الذي اعد في هذه الدراسة.

الاطار النظري :

الاتزان الانفعالي Emotional Stability

الاتزان الانفعالي هو الحالة التي يستطيع فيها الفرد إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من النجاح والفشل تساعد على تعيين وتحديد نوع الاستجابة وطبيعتها التي تتفق ومقتضيات الموقف الراهن وتسمح بتكييف استجابته تكييفاً ملائماً ينتهي بالفرد إلى التوافق مع البيئة والمساهمة الايجابية في نشاطها وفي نفس الوقت ينتهي إلى حالة من الشعور بالرضا والسعادة (أبو زيد ، ١٩٨٧ : ١٦١) ، ويرى كاتل وآخرون (Cattell, &etal, 1993) أن الاتزان الانفعالي يقيس المهارات الفردية للسيطرة على التوتر والقلق والاكتئاب (Cattell, &etal).

وجهات نظر علماء النفس في الاتزان الانفعالي

- فرويد: اكد فرويد في نظرية التحليل النفسي على الأنا (Ego) بوصفه الجهاز المنظم والمسيطر لشخصية الفرد، وان لهذا الجهاز سيطرة كبيرة على مصادر السلوك و تفاعلها مع الجوانب البيئية المناسبة له، و العمل على اشباع الغرائز بطريقة متوازنة ومقبولة بالشكل الذي يتم فيه ارضاء مطالب نظام الأنا الاعلى ونظام الهو، ويعتقد

فرويد انه كلما كان نظام الأنا قوياً كان الفرد أكثر اتزاناً وأكثر توافقاً مع نفسه وبيئته (هول وآخرون، ١٩٧٨: ٦٤).

- ماسلو: أكد ماسلو الى ان هناك مجموعة من الحاجات التي يسعى الانسان الى تحقيقها وان الشخص الذي لا تشبع حاجاته فانه يعجز عن التفكير بطريقة منطقية بسبب ماينتج عن ذلك من توتر نفسي وفقدان الاتزان انفعالي (Jourard, 1974: 80) و الشخص المتزن انفعاليا له درجة عالية من قبول الذات والآخرين ويتصف بقدرته على اتخاذ القرار من دون الاعتماد على الآخرين و معالجة مشاكل الحياة بشجاعة و القدرة على اقامة علاقات حميمة مع الآخرين (Maslow, 1962: 277).

- أيزنك: ان الاتزان الانفعالي بعداً من ابعاد الشخصية، ويمثل خطأ مستمراً يمتد بين نقطتين من القطب الموجب الذي يمثل الاتزان الانفعالي الى القطب السالب الذي يتمثل بالعصابية ويمثل الاتزان الانفعالي الشخص الهادئ، الرزين، الثابت المنضبط، المسالم، المتفائل، الدقيق اما الشخص غير المتزن (العصابي) فهو سريع الغضب، غير المستقر، العدواني، المنشار المتقلب، المنذفع (أيزنك، ١٩٦٩: ٦١).

- كاتل: يرى كاتل ان الثبات والاستقرار النفسي يعد عاملاً هو (G) قوة الأنا (Ego Strength) من بين الستة عشر عاملاً التي توصل إليها والتي تشكل حجر الأساس في الشخصية (التميمي، ١٩٩٩: ٥٣).

- مايرز و سالوفي: وأكد مايرز و سالوفي (Mayer & Salovey, 1993) أن الاتزان الانفعالي تعمل على تحديد الانفعال في الحالات الجسيمة للفرد وفي تفكيره وتعمل على تحديد الانفعالات عند مشاركة الآخرين في انفعالهم وسلوكهم كذلك يؤثر الاتزان الانفعالي على تفكيرهم من خلال إصدار الأحكام الدقيقة التي تساعد على حل المشكلات (Mayer & Salovey, 1993: ٤٣٥) وتسهيل قدرة التفكير وفهم المشاعر المعقدة وخليط المشاعر مثل الرهبة التي تجمع بين الخوف والمفاجئة (Folkerts. 1999: 19).

صفات الشخص المتزن انفعاليا : هناك تعدد صفات الشخص المتزن انفعاليا بحسب وجهات نظر علماء النفس و منطلقاتهم النظرية نعدد بعض منها :

شعوره بالثقة بالنفس يجعله قادراً على اتخاذ القرارات اعتماداً على خبراته الذاتية , وله القدرة على إدراك ومعرفة قدراته وإمكاناته بشكل موضوعي, يتسم بالتفتح وبالسعي وراء اكتساب الخبرة من خلال تجاربه الذاتية , وله القدرة على فهم وإدراك ما يحيط به في البيئة , وشعوره بالحرية وأن اختياراته تتبع من تلك الحرية التي يمتلكها من دون الاعتماد على الآخرين في الوصول إلى أهدافه (الربيعي : ١٩٩٤ : ٥٠).

الدراسات السابقة:

- دراسة العبيدي (١٩٩١): قياس الاتزان الانفعالي لدى ابناء الشهداء. استهدفت الدراسة بناء مقياس للاتزان الانفعالي (العصابية) على وفق نظرية ايزنك وكذلك قياس الاتزان الانفعالي لدى ابناء الشهداء واقرانهم وكذلك التعرف على الفروق في الاتزان الانفعالي على وفق متغير الجنس. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في الاتزان الانفعالي بين ابناء الشهداء واقرانهم، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور من ابناء الشهداء والاناث ولصالح الذكور، وكذلك وجود فروق في الاتزان الانفعالي بين الاناث من بنات الشهداء وقريناتهم من غير بنات الشهداء ولصالحهن (العبيدي، ١٩٩١ : ١٠).

- دراسة المسعودي (2002) :استهدفت الدراسة إلى بناء مقياس للاتزان الانفعالي وتعرف مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي تألفت عينة الدراسة من (450) طالبا وطالبة من طلبة جامعة بغداد واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة البيانات منها معامل ارتباط بيرسون الاختبار التائي وتحليل التباين توصلت الدراسة إلى ان متوسط درجات الاتزان الانفعالي للعينة كانت أعلى من المتوسط الفرضي أي ان العينة تتمتع بالاتزان الانفعالي(المسعودي، : 2002 ك-ل).

- دراسة محمد (٢٠٠٧) : (قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدھم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها) . أستخدمت هذه الدراسة الكشف عن الاتزان الانفعالي لدى طلبة معهد اعداد المعلمات والمعلمين في مدينة الموصل للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ ، اذ تكونت العينة من (٧٥٠) طالب وطالبة ، للذين تعرضوا للمداهمات وللذين لم يتعرضوا للمداهمات ، وحسب متغير النوع (ذكور ، اناث) وعند تحليل البيانات احصائيا تبين : إن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد المعلمين الذين تعرضت أسرهم لحالات الدھم أقل من اقرانهم الذين لم يتعرضوا لها . كما اظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية غير دالة بين متغير الاتزان الانفعالي ومتغير النوع ولصالح الاناث . (محمد ، ٢٠٠٧ : ٢٦٧-٢٩٣)

منهجية الدراسة و إجراءاتها : تقوم الباحثة بعرض منهجية الدراسة و إجراءاتها من حيث تحديد مجتمع الدراسة وعينتها واداتها وإجراءات التحقق من دقة الخصائص السيكومترية للاداة وتحديد أهم الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسة .

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة منهج البحث الوصفي لملائمته واهداف دراستها ، فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٣٢٤) .

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من طلبة الصفوف الاولى و الرابعة في كلية الاداب في الجامعة المستنصرية ، اذ بلغ عددهم (٣٣٨٠) طالباً و طالبة ، و بواقع (٢٥٩٧) في الصفوف الاولى ، (٧٨٣) في الصفوف الرابعة ، و موزعين على عشرة اقسام هي :- اللغة العربية و اللغة الانكليزية ، و اللغة الفرنسية ، و قسم الترجمة ، و قسم المعلومات و المكتبات ، و علم النفس ، و الفلسفة ، و الانثروبولوجيا ، و قسم التاريخ ، و الاعلام و يظهر الجدول (١) ان طلبة قسم اللغة العربية يفوق عددهم بقية الاقسام اذ بلغ عددهم (٥١٥) طالباً و طالبة ، و بواقع

(٣٧٥) طالبا وطالبة في الصف الاول و (١٤٠) طالبا وطالبة في الصف الرابع , كما يظهر في الجدول ايضاً ان طلبة قسم الاعلام كانوا اقل الطلبة عدداً اذ بلغ عددهم (٤٨) طالباً و طالبة للصفوف الاولى, اما المرحلة الرابعة فلم يستحدث قسم الاعلام المرحلة الرابعة للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) , اما من حيث الجنس فقد بلغ عدد الذكور في الصفوف الاولى و الرابعة (١٦٧٤) طالباً و بواقع (١٣٣٩) طالباً في الصفوف الاولى و (٣٣٥) في الصفوف الرابعة اما الاناث , فقد بلغ مجموعهن (١٧٠٦) طالبة و بواقع (١٢٥٨) طالبة للصفوف الاولى و (٤٤٨) طالبة للصفوف الرابعة , كما يظهر ان اعداد الذكور و الاناث في الصفوف الاولى اكثر اذا ما قورنت بعددهم في الصفوف الرابعة .

الجدول (١)

عدد طلبة كلية الاداب / الجامعة المستنصرية للصفوف الاولى و الرابعة من العراقيين و للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤)

ت	الاقسام	الصف الاول			الصف الرابع			المجموع الكلي
		ذ	ث	مج	ذ	ث	مج	
١	اللغة العربية	٢١١	١٦٤	٣٧٥	٦٧	٧٣	١٤٠	٥١٥
٢	اللغة الانكليزية	١٧٤	١٧١	٣٤٥	١٧	٣٠	٤٧	٣٩٢
٣	اللغة الفرنسية	١٤٣	١٢٣	٢٦٦	٢٦	٤١	٦٧	٣٣٣
٤	قسم الترجمة	٩٠	١٧٠	٢٦٠	١٤	٤٩	٦٣	٣٢٣
٥	قسم المعلومات و المكتبات	٢٤١	١٥١	٣٩٢	٣٣	٤٨	٨١	٤٧٣
٦	قسم علم النفس	١٠٨	١١٧	٢٢٥	٣٨	٤٧	٨٥	٣١٠
٧	قسم الفلسفة	١٢٢	١٢٩	٢٥١	٣٠	٥٤	٨٤	٣٣٥
٨	قسم الانثروبولوجي	١٥٧	١١٣	٢٧٠	٥٨	٥٠	١٠٨	٣٧٨
٩	قسم التاريخ	٥٨	١٠٧	١٦٥	٥٢	٥٦	١٠٨	٢٧٣
١٠	قسم الاعلام	٣٥	١٣	٤٨	٠	٠	٠	٤٨
المجموع		١٣٣٩	١٢٥٨	٢٥٩٧	٣٣٥	٤٤٨	٧٨٣	٣٣٨٠

- **عينة الدراسة الأساسية :** تضمنت عينة الدراسة الأساسية (٣٥٠) طالب و طالبة من طلبة الصفوف الاولى و الرابعة , و لجميع اقسام كلية الاداب و بنسبة (١٠ %) تقريبا من المجتمع الاصلي اختيروا بالاسلوب الطبقي العشوائي كالاتي : عدد عينة طلبة الصفوف الاولى (٢١٦) طالباً و طالبة موزعين الى (٩٨) ذكور و

(١١٨) اناث , عينة طلبة الصفوف الرابعة فقد بلغت (١٣٤) طالباً و طالبة موزعة الى (٦٠) ذكور (٧٤) اناث , و الجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)
عينة التطبيق الأساسية، موزعة على وفق متغير الجنس، و الصف.

ت	الاقسام	الصف الاول			الصف الرابع			المجموع الكلي
		ذ	ث	مج	ذ	ث	مج	
١.	اللغة العربية	٥	١٨	٢٣	٢٥	٩	٣٤	٥٧
٢.	اللغة الانكليزي	١١	١٩	٣٠	٤	٢٠	٢٤	٥٤
٣.	اللغة الفرنسية	١٣	١٤	٢٧	١	٣	٤	٣١
٤.	قسم الترجمة	١٥	٢٠	٣٥	٣	٦	٩	٤٤
٥.	قسم الفلسفة	٦	١٦	٢٢	٥	٨	١٣	٣٥
٦.	قسم علم النفس	٧	١٠	١٧	٥	٧	١٢	٢٩
٧.	قسم الانثروبولوجي	١٣	٧	٢٠	٨	٦	١٤	٣٤
٨.	قسم التاريخ	١١	٢	١٣	٥	٥	١٠	٢٣
٩.	قسم الاعلام	١١	٦	١٧	٠	٠	٠	١٧
١٠.	قسم المعلومات و المكتبات	٦	٦	١٢	٤	١٠	١٤	٢٦
المجموع		٩٨	١١٨	٢١٦	٦٠	٧٤	١٣٤	٣٥٠

اداة الدراسة :

استعملت الباحثة مقياس الاتزان الانفعالي وهو مقياس معد سابقاً ، وفيما يلي إجراءات التحقق من الخصائص القياسية للمقياس .

المقياس : الاتزان الانفعالي : بعد اطلاع الباحثة على المقاييس التي تتعلق بالاتزان الانفعالي ، وجدت أن أنسب المقاييس لبحثها هو مقياس (المسعودي , ٢٠٠٢) المعد لطلبة جامعة بغداد للأسباب الآتية:

- ١- حصلت الباحثة على مقياس الاتزان الانفعالي (المسعودي , ٢٠٠٢) كاملاً و مستوفياً خصائصه السيكمترية .
- ٢- المقياس معد في فترة زمنية ليست بعيدة جداً .
- ٣- المقياس معد لفئة الشباب في الجامعة وهم الطلبة ومطبق على البيئة العراقية

وصف مقياس (المسعودي , ٢٠٠٢)

يتكون المقياس بصورته الاصلية من (٧٠) فقرة، يجاب عنها بأختيار بديل من أحد البدائل الخمسة (تتطبق علي كثيرا جدا، تتطبق علي كثيرا، تتطبق علي بدرجة متوسطة، تتطبق علي قليلا،لاينطبق علي) وتصحح الإجابة على فقرات المقياس بإعطاء الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) في حالة الفقرات الايجابية و العكس من ذلك في حالة الفقرات السلبية على التوالي وتحسب الدرجة الكلية للمجيب من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها في كل فقرة من فقرات المقياس ، بوسط فرضي (٢١٠) (المسعودي, ٢٠٠٢ : ١١٠).

إجراءات مقياس الاتزان الانفعالي للبحث الحالي :

- التحليل المنطقي(الصدق الظاهري) لمقياس الدراسة: يقصد به أن المقياس يبدو أنه يقيس ما أعد لقياسه ظاهرياً (Ley, 1978: 128) وان 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) للتحقق من مدى ملائمة فقرات المقياس وتعليماته ، عرض في استبانة على (٥) من المحكمين^٢ التربويين و النفسيين، فاجمعوا على صدقهما و صلاحيتهما للتطبيق و الابقاء على جميع الفقرات لمقياس الاتزان الانفعالي .

العينة الاستطلاعية:

بعد اعداد تعليمات المقياس وفقراته , وللتحقق من فهم العينة لفقرات المقياس وتعليماته وطريقة الاجابة عن المقياس , اذ يشير فرج (١٩٨٠) إلى ضرورة التحقق من مدى فهم أفراد العينة لفقرات المقياس لديهم (فرج, ١٩٨٠: ١٦٠), طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية عشوائية بلغ عددها (٢٠) طالب وطالبة , ونتيجة لذلك اتضح أن تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة وان متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس (٣٥) دقيقة و الجدول (٣) يوضح ذلك

العينة الاستطلاعية على وفق الجنس و الصف الدراسي

الكلية	الصف	ذكور	اناث	مجموع
الاداب	الاول	٥	٥	١٠
	الرابع	٥	٥	١٠
المجموع		١٠	١٠	٢٠

- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الاتزان الانفعالي :

يكاد يتفق أصحاب القياس النفسي على بعض الخصائص السيكمترية التي ينبغي التحقق منها في فقرات المقاييس و هي القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها , اذ إن دقة المقياس في قياس ما وضع من اجله تعتمد إلى حد كبير على دقة فقراته وخصائصها السيكمترية (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٢٧) , فقد تم تطبيق مقياس الدراسة على عينة التحليل الاحصائي و البالغة (٣٥٠) طالب و طالبة من مجتمع الدراسة من اجل تحليل فقراته احصائياً و تحقيقاً لذلك قامت الباحثة باستخراج المؤشرات الاتية:-

القوة التمييزية لفقرات المقياس :

تتطلب المقاييس النفسية حساب القوة التمييزية، لفقراتها بهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم، واكد كرونباخ و كليسر (Cronbach & Gleser, 1965) ان هناك علاقة قوية ما بين دقة المقياس والقوة التمييزية لفقراته (Cronbach & Gleser, 1965: 64), وبعد تطبيق المقياس على أفراد العينة رتبت إجاباتهم ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة كلية إلى أقل درجة كلية ، ثم حددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) من أفراد عينة التمييز في كل مجموعة ، فأصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (٩٥) فرداً وبعد استعمال الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين في معرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، بوصف أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة -Edwards, 1957: 153 (154).

بعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ظهر أن جميع فقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لأن قيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (188) ، والجدول (٤) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتزان الانفعالي .

الجدول (٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتزان الانفعالي *

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
12.20578	1.375029	3.115789	0.321669776	4.884211	١.
10.20854	1.463096	2.136842	1.080935268	4.042105	٢.
8.290566	1.497815	2.326316	1.237524531	3.978947	٣.
7.880571	1.477491	2.2	1.195830757	3.736842	٤.
8.695193	1.507874	2.484211	1.135993628	4.168421	٥.
10.20193	1.272238	1.694737	1.201436244	3.526316	٦.
9.269564	0.883214	1.284211	1.62373217	3.042105	٧.
9.068708	1.463096	2.136842	1.248335958	3.926316	٨.
7.95851	1.31048	1.757895	1.368907657	3.305263	٩.
8.88635	1.445772	2.073684	1.186618182	3.778947	١٠.
9.695945	1.470654	2.168421	1.24339239	4.084211	١١.
8.321402	0.883214	1.284211	1.638902755	2.873684	١٢.
6.536091	1.425413	2.010526	1.27890981	3.294737	١٣.
7.152077	1.470654	2.168421	1.367680047	3.642105	١٤.
11.35208	0.733612	1.189474	1.552586975	3.189474	١٥.
7.477773	1.31048	1.757895	1.460184529	3.263158	١٦.
9.820198	1.477491	2.2	1.325687297	4.2	١٧.
13.87339	1.09973	1.473684	1.26835902	3.863158	١٨.
14.34425	1.09973	1.473684	1.184729263	3.852632	١٩.
18.05478	1.128675	1.505263	1.097181567	4.421053	٢٠.
8.11271	1.401886	1.947368	1.201622643	3.484211	٢١.
8.412778	1.31048	1.757895	1.379176443	3.4	٢٢.
13.00851	1.31048	1.757895	1.208221185	4.136842	٢٣.
9.037362	1.375029	1.884211	1.370379338	3.684211	٢٤.
7.815218	1.036512	1.410526	1.596608948	2.936842	٢٥.
10.48618	1.493772	2.294737	1.004803692	4.231579	٢٦.

10.54335	1.483617	2.231579	0.967211621	4.147368	٢٧
16.14424	0.733612	1.189474	1.366123491	3.757895	٢٨
14.90538	1.09973	1.473684	1.241950566	4.010526	٢٩
10.41661	1.375029	1.884211	1.283891062	3.894737	٣٠
20.07884	1.31048	1.757895	0.534791772	4.673684	٣١
10.82236	1.454806	2.105263	1.093910662	4.126316	٣٢
7.651317	1.483617	2.231579	1.436369693	3.852632	٣٣
8.568589	1.001902	1.378947	1.660960744	3.084211	٣٤
11.79251	1.32805	1.789474	1.267387469	4.010526	٣٥
8.782064	0.883214	1.284211	1.713394959	3.021053	٣٦
9.547039	1.445772	2.073684	1.236075863	3.936842	٣٧
13.19601	1.375029	1.884211	1.08145313	4.252632	٣٨
14.75252	0.925561	1.315789	1.27890981	3.705263	٣٩
12.8584	1.470654	2.168421	0.786219497	4.368421	٤٠
13.81887	1.09973	1.473684	1.257452588	3.842105	٤١
9.649993	1.414055	1.978947	1.091245834	3.747368	٤٢
12.91239	1.477491	2.2	0.873268564	4.473684	٤٣
13.86889	0	1	1.449948835	3.063158	٤٤
12.87917	0.733612	1.189474	1.512323398	3.410526	٤٥
14.42351	1.036512	1.410526	1.29327661	3.863158	٤٦
7.118602	1.375029	1.884211	1.456959973	3.347368	٤٧
11.95171	1.463096	2.136842	1.082281196	4.368421	٤٨
12.87909	1.470654	2.168421	0.830278087	4.4	٤٩
12.92635	1.401886	1.947368	1.080520798	4.294737	٥٠
10.95253	1.497815	2.673684	0.666255939	4.515789	٥١
12.44711	1.505868	2.578947	0.629260395	4.663158	٥٢
8.895661	1.18189	3.431579	0.549253795	4.621053	٥٣
8.25943	1.31048	1.757895	1.376494403	3.368421	٥٤
13.2374	1.036512	1.410526	1.024121178	3.389474	٥٥
7.558093	1.128675	1.505263	1.743456813	3.115789	٥٦
9.845514	1.497815	2.673684	1.040285946	4.515789	٥٧
8.324987	1.401886	3.052632	0.872883779	4.463158	٥٨
10.20196	1.505868	2.578947	1.040393586	4.494737	٥٩
9.253264	1.445772	2.073684	1.139045395	3.821053	٦٠
7.842477	1.505868	2.578947	1.196111655	4.126316	٦١
10.43792	1.503858	2.389474	0.87480601	4.252632	٦٢
6.355375	1.401886	1.947368	1.42894412	3.252632	٦٣
10.58882	1.31048	1.757895	1.179993737	3.673684	٦٤
3.787204	1.414055	1.978947	1.60646789	2.810526	٦٥
7.493451	1.360291	1.852632	1.330998329	3.315789	٦٦
13.47866	1.206366	1.6	1.183310595	3.936842	٦٧
8.016209	1.206366	1.6	1.443757075	3.147368	٦٨
5.900925	1.128675	1.505263	1.958299877	2.873684	٦٩
8.729391	1.483617	2.768421	1.097181567	4.421053	٧٠

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرة) :-

يعد حساب الصدق التجريبي للفقرة من خلال حساب معامل ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي أكثر أهمية من صدقها المنطقي ، الذي يكون معرضاً للأخطاء ، نتيجة تأثره إلى حد كبير بالآراء الذاتية للخبراء (Helmstadter, 1966: 90) يعتمد هذا الأسلوب على حساب العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (Lindquist, 1951: 286) ، اعتمدت الباحثة الدرجة الكلية للمقياس محكاً داخلياً، إذ تشير انستازي (Anastasi, 1997) في حالة عدم توفر محك خارجي فأن أفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi, 1997: 211) ، يعد معامل صدق الفقرات مؤشراً على صدق البناء (Anastasi & Urbina, 1976: 30). و حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجيب على كل مقياس، وبعدها حسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط ولكل فقرة فأتضح أن كل الفقرات ذات دلالة معنوية لمعامل ارتباطها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لأن القيمة التائية للدلالة المعنوية لمعامل الارتباط المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (٣٤٨) والجدول (٥) للاتزان الانفعالي يوضح ذلك.

الجدول (٥)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية والدلالة المعنوية لفقرات مقياس الاتزان الانفعالي*

ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
١	.598	13.92478	٢٦	.505	10.92787	٥١	.612	14.44036
٢	.529	11.62282	٢٧	.519	11.32797	٥٢	.608	14.30231
٣	.451	9.430053	٢٨	.599	13.9696	٥٣	.469	9.907917
٤	.394	7.98496	٢٩	.567	12.82541	٥٤	.458	9.598455
٥	.435	9.001832	٣٠	.570	12.92766	٥٥	.605	14.16381
٦	.512	11.10672	٣١	.674	17.01953	٥٦	.337	6.669149
٧	.427	8.814075	٣٢	.549	12.24362	٥٧	.464	9.762865

9.859047	.467	.٥٨	8.253559	.405	.٣٣	9.32874	.447	.٨
12.37672	.553	.٥٩	7.10999	.356	.٣٤	10.32745	.484	.٩
9.269651	.445	.٦٠	14.49331	.614	.٣٥	9.94242	.470	.١٠
8.101033	.398	.٦١	8.467376	.413	.٣٦	10.51463	.491	.١١
11.59656	.528	.٦٢	10.20003	.480	.٣٧	8.136818	.400	.١٢
7.902081	.390	.٦٣	14.13501	.604	.٣٨	8.663989	.421	.١٣
10.68992	.497	.٦٤	12.97892	.571	.٣٩	8.85779	.429	.١٤
4.157477	.218	.٦٥	13.04288	.573	.٤٠	11.5092	.525	.١٥
8.4303	.412	.٦٦	14.46987	.613	.٤١	8.966452	.433	.١٦
12.5456	.558	.٦٧	12.9937	.572	.٤٢	12.07115	.543	.١٧
7.73079	.383	.٦٨	14.68247	.618	.٤٣	13.35236	.582	.١٨
5.19528	.268	.٦٩	12.56866	.559	.٤٤	12.61766	.560	.١٩
8.389433	.410	.٧٠	11.95587	.540	.٤٥	17.42573	.683	.٢٠
			12.83641	.567	.٤٦	10.1902	.479	.٢١
			7.395889	.369	.٤٧	8.943317	.432	.٢٢
			13.99559	.600	.٤٨	14.04396	.601	.٢٣
			15.16088	.631	.٤٩	9.336698	.448	.٢٤
			14.40001	.611	.٥٠	7.395246	.369	.٢٥

ثبات المقياس :

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

وباستعمال معادلة الفا كرونباخ ، من خلال درجات عينة الثبات البالغ حجمها (٢٠) طالب و طالبة اختيروا بالأسلوب العشوائي من مجتمع الدراسة ومن الصفين الاول و الرابع و بواقع (١٠) طلاب لكل صف ، وكما يأتي:-

١- طريقة إعادة الاختبار للمقياس : يسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار (Zeller & Carmines, 1980: 52) الذي يتطلب إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بعد مرور فترة زمنية ، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني (Murphy, 1988: 65) ، لذا طبق المقياس مرة ثانية بعد اسبوعين من التطبيق الاول على أفراد عينة الثبات البالغ عددهم (٢٠) طالب و طالبة في كلية الاداب / الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ ، ومن الصفين الاول و الرابع و باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني فكان معامل الثبات (٠.٨٥) لمقياس الاتزان الانفعالي وتعد هذه القيمة مؤشر جيد على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن .

٢- الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ : أن معامل الفاكرونباخ يزودنا بتقدير جيد للثبات ، إذ أنه يعد المعادلة الأساسية في استعمال الثبات القائم على الاتساق الداخلي (Nunnally, 1970: 126) ولتقدير الاتساق الداخلي للمقياس استعملت إجابات التطبيق الأول في حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار البالغ حجمها عددهم (٢٠) طالب و طالبة وقد بلغ معامل الفا (٠.٩١) للاتزان الانفعالي وهو معامل ثبات جيد جدا على الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس .

تطبيق المقياس: بعد أن تم إعداد مقياس الدراسة والتأكد من دقة خصائصه السيكومترية، وبهدف تحقيق هدفا الدراسة الحالية، تم تطبيق المقياس بصيغته النهائية ملحق (١) على عينة الدراسة الأساسية وبالغة (٣٥٠) طالب و طالبة الجدول (٢).

الوسائل الاحصائية: تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية استعملت الوسائل الإحصائية الآتية:

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: استعمل في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتزان الانفعالي باستعمال المجموعتين المتطرفتين , الاختبار التائي لعينة واحدة : استعمل في معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المقياس والمتوسط الفرضي , معامل ارتباط بيرسون : استعمل في حساب معاملات صدق فقرات المقياس , معادلة الفاكرونباخ : استعملت في حساب معامل ثبات المقياس . (فيركسون، ١٩٩١: ٣٧٥)

عرض نتائج الدراسة و تفسيرها:

الهدف الاول: خصص الهدف الأول لقياس مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية الاداب الجامعة المستنصرية, وتحقيقاً لذلك استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة (t-Test) وأظهرت النتائج أن متوسط درجات الاتزان الانفعالي لعينة الدراسة يساوي (234.66) درجة وبانحراف معياري مقداره (32.527) درجة, وعند معرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٢١٠) اتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (14.18482) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٣.٢٩١) بدرجة حرية (349), والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

نتيجة الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات العينة على مقياس الاتزان

الانفعالي

مستوى الدلالة	القيمة التائية t		درجة حرية	الانحراف المعياري	متوسط العينة	المتوسط الفرضي	العينة
	الجدولية	المحسوبة					
٠.٠٥	٣.٢٩١	14.18482	349	32.52771	234.66	٢١٠	٣٥٠

لقد اظهرت النتيجة وجود فرق دال احصائيا الذي يبين ان طلبة الجامعة يمتازون باتزان انفعالي يتمثل بالاستقرار النفسي , اذ لديهم القدرة على الاستجابة للمثيرات المختلفة بكل تروي و ابداء المرونة الانفعالية حيال المواقف المختلفة وهذا الاتزان يجعلهم الأكثر سعادة , وهدوءا وتقاؤلا , وثباتا للمزاج , وثقة في النفس , و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (المسعودي، 2002) التي اظهرت ان

افراد عينة الدراسة من طلاب و طالبات جامعة بغداد يتمتعون بالاتزان الانفعالي .

الهدف الثاني:خصص الهدف الثاني قياس الفروق في الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية الاداب/ الجامعة المستنصرية و بحسب متغيرات (الجنس , الصف), فقد استعمل تحليل التباين الثنائي Two – Way ANOVA , و الجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمقياس الاتزان الانفعالي بين متغيري الجنس و الصف والتفاعل بينها

مصدر التباين s.v	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية	متوسط المربعات M.S	النسبة الفائية f		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	3.481	1	3.481	.003	3.86	غير دالة
الصف	77.579	1	77.579	.073	3.86	غير دالة
الجنس X الصف	1324.627	1	1324.627	1.247	3.86	غير دالة
الخطأ W	367665.457	346	1062.617			
الكلي T	1.964E7	350				

- يلاحظ من الجدول (٧) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاتزان الانفعالي تبعا لمتغير الجنس اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.003) وهي اصغر من الجدولية (3.86) عند مستوى (٠.٠٥) وتعزى هذه النتيجة طبيعة نضج طلبة الجامعة من الذكور و الاناث فيتحكمون في مشاعرهم وتصرفاتهم، ويكبحون مشاعرهم السلبية، ويحيدون فهم الاخرين، وبعد الطلبة الجامعيين من الشرائح الاجتماعية الواعية والمتقفة والقادرة على مواجهة مشكلات الحياة والتمكن من حلها والصمود والسيطرة في تنظيم

انفعالاتهم؛ نتيجة تمتعهم بمرونة ومعرفة مشاعر الآخرين ، في البيئة الجامعية و الاجتماعية وقد اشارا كل من (Jan & Waltekers,) 1993 إلى أن المرحلة العمرية لطالب الجامعة والدور الاجتماعي المرغوب الذي يؤديه، فضلاً عن كونه بحاجة إلى مستوى التوافق مع ظروف حياته داخل وخارج الجامعة، لاجتياز هذه المرحلة بنجاح، قد ينعكس ذلك في مستوى الاتزان الانفعالي الذي يجب أن يسود في شخصيته، أي أن هذا التوافق يشترط توافر الاتزان الانفعالي (Jan & Waltekers, 1993;48).

٢- كما يلاحظ من الجدول (٧) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاتزان الانفعالي تبعا لمتغير الصف اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.073) وهي اصغر من الجدولية (3.86) عند مستوى (٠.٠٥) وتعزى هذه النتيجة ان المستوى الصفي لا يؤثر بشكل مباشر في الاتزان الانفعالي .

٣- لا يوجد تاثير لتفاعل كل من متغيري الجنس (ذكور, أناث) و الصف (الاول, الرابع) في الاتزان الانفعالي اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (1.247) هي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.86) عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠.٠٥). مما يشير الى عدم تفاعل هذين المتغيرين في المتغير الاتزان الانفعالي.

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية, وما تم استنتاجه توصي الباحثة ما يأتي:

- ١- عمل ندوات دورية لطلبة الجامعة لزيادة الاتزان الانفعالي لديهم .
- ٢- عمل نشرات للتوعية للطلبة بالاتزان الانفعالي .

المقترحات:

- اجراء دراسة مماثلة عن طلبة المرحلة الاعدادية لمتغيرات الدراسة الحالية و مقارنة نتائجها بهذه الدراسة.
- اجراء دراسة مماثلة عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بمتغيرات اخرى مثل التفرد و الثقة بالنفس و الذكاءات المتعددة ، وغيرها.

المصادر :

- أبو حطب ، فؤاد (١٩٨٧) التقويم النفسي ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- أبو زيد ، إبراهيم (١٩٨٧) سيكولوجية الذات والتوافق ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.
- آيزنك، هانز جورج (١٩٦٩) الحقيقة والوهم في علم النفس. ترجمة قدوري حنفي، ورؤوف نظمي، دار المعارف، القاهرة.
- التميمي، محمود كاظم (١٩٩٩) خبرات الأسر المؤلمة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الاسرى العراقيين العائدين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية الاداب.
- الداود، صالح حسن، والعبد، ناظم. (١٩٩٩). الشخصية والصحة النفسية. عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- الربيعي، علي جابر (١٩٩٤) شخصية الانسان تكوينها طبيعتها اضطرابها، دار الشؤون العامة، افاق عربية.
- ريان ، محمود (٢٠٠٦) الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، كلية التربية.
- عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨) القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العبيدي، محمد إبراهيم (١٩٩١) قياس الاتزان الانفعالي عند أبناء الشهداء وأقرانهم الذين يعيشون مع والديهم. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد.
- عثمان ، شادية (٢٠٠٤) الاتزان الانفعالي لدى طلاب الصفين السابع والثامن بمرحلة الأساس وعلاقته بالتقبل الوالدي والحاجات النفسية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة امدرمان الإسلامية.
- فرج، صفوت (١٩٨٠) القياس النفسي، القاهرة: دار الفكر.

- فيركسون، جورج أي (١٩٩١) التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة هناء محسن العكيلي، بغداد : دار الحكمة .
- القيسي، عامر (١٩٩٧) النضج الانفعالي وتقبل الذات والآخرين عند الطلبة المسرعين والمتميزين وأقرانهم العاديين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- محمد، فضيلة عرفات (٢٠٠٧) قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الامريكي واقرانهم الذين لم يتعرضوا لها،(دراسة مقارنة)بحث منشور.
- المسعودي، عبد عون عبود (٢٠٠٢) قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
- هول، ج لندزي، ك. (١٩٧٨) نظريات الشخصية، ترجمة: فرج احمد فرج وقُدوري محمود ولطفي محمد فطيم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ملحم ،سامي (2000) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، أريد كلية العلوم التربوية.
- المليجي، حلمي (١٩٨٢) علم النفس المعاصر، ط ٣، بيروت , دار النهضة العربية للطباعة والنشر .
- Aiken, I. R (1979) Psychological Testing and Assement, 3rd Ed, New New York: Allyn & Bacon.
- Anastasi , A & Urbina, Susana (19٧٦) Psychological Testing, New Jersey, Prentice Hall.
- Anastasi,A,S (1997) Psychological testing,7thed,New jersey :Aivacom company.
- Cattell, R. B., Cattell, A. K., & Cattell, H. E. P. (1993). Sixteen personality factor fifth edition questionnaire. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cronbach . L. G,& Cleser.(1965) psychological testing and personal. 2th unban university of Illinois press.

- Edwards, t (1957), Teching ues of Attitide Scale constrction, New York- Appleten, couhtry- crafts, Inc.
- Folkerts, K.(1999): The Emotionally Intelligent Team, CSWT Papers, Center for the study of Work Teams, University of North Texas.
- Helmstadter, G.C (1966). Principles of psychological Measurement London : Melhuen .
- Jan, L. W. & Waltekers, D. J. (1993). Depression Mood State and their Cognitive and Personality Correlates in College Students. Journal of Clinical Psychology, vol.49, no.3.
- Jourard, S, M (1974) Healthy personalit, New York, Mc MILLAN Publishing CO. IN.
- Ley, P. (197^٨) Quntitative Aspects of Psychological Assessment: An Introduction. London: Gerald Duck Worth .
- Lindquist, E. (1951) Educational Measurement Washington American : American Council on Education.
- Maslaw, A. (1962), Toward A Psychology of Being, Divan Nostrand com. Inc. New York.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993) The intelligence of emotional intelligence. Intelligence, vol.7.
- Murphy, R. K. (1988). Psychology Testing prineiples New York : Hall International , Inc .
- Nunnally, I, C, (197٠) Educational Measurement And Evaluation, New York: Mergrow-Hill.
- Smitson, W.S. (1974). The meaning of emotional maturity. MH, Winter 58.
- Weiner, E. A: & Stewart , B .J (1984). Assessing Endividuals Psychology and Educational Tests t and Measurement . New York : litle Brown .
- Zeller, R.A: & carmines, E.G. (1980) . Measurement in the social Scinces the link between theory and data , New York Combridge University .

الصف: () اول : () رابع

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

تروم الباحثة القيام بدراسة علمية لذا تضع بين يديك مجموعة من الفقرات و الرجاء اختيار البديل الذي يعبر عن مشاعرك و الذي تراه مناسباً لكل فقرة , لذا نرجو تفضلك بقراءة جميع الفقرات و الاجابة بصدق و موضوعية و امانة من خلال ما يعبر عن احسن وصف لك دون ترك اي فقرة بدون اجابة , علماً ان المقياس معد لغرض البحث العلمي فقط و الاجابة لن يطلع عليها احد غير الباحثة و لا حاجة لذكر الاسم .

الباحثة

حنان حسين نعمة

علم النفس التربوي

ت	الفقرات	تتطبق علي			
		كثيراً جداً	كثيراً	بدرجة متوسطة	قليلاً لا تنطبق علي
1	اشعر بمعنى وجودي حين احقق شيئاً جديداً				
2	أأخذ قراراتي الخاصة بالمستقبل بشجاعة .				
3	اشعر بأن للناس وجهين .				
4	اشعر اني قادر على اتخاذ القرار المهمة .				
5	سأواصل دراستي رغم كل الصعوبات التي ستواجهني .				
6	اشعر ان سوء حظي ناجم عن قراراتي الخاطئة				
7	اشعر ان علاقتي ليست على مايرام مع الآخرين.				
8	اشعر بالضيق عند مراجعة اجابتي قبل تسليم ورقة الامتحان				
9	أغضب اذا ما قاطعني أحد أثناء المناقشة .				
10	اشعر ان المستقبل سيجلب لنا الخير والسعادة .				
11	استمتع بالسفرات والحفلات مع الآخرين.				
12	اشعر بالضجر عندما اجلس في مكان هادئ .				
13	اهدافي واضحة وأنا عازم على تحقيقها .				
14	اشعر بالسعادة عندما يوجد شيء يدعوني للتحدي				
15	اشعر بالخوف من تهامس الآخرين مع بعضهم .				
16	اسيطر على غضبي عند اثارتي .				
17	اشعر بالضيق عندما انتظر أحد لم يأتي في الوقت المحدد .				
18	اضيع الكثير من الفرص لأنني لم أأخذ قراراً مناسباً فيها .				
19	اشعر ان مشكلاتي تتراكم بشكل يتعذر علي حلها				
20	ليتنني اعود طفلاً مرة أخرى .				
21	اتحمل مزاج الآخرين معي عند لهونا .				
22	اشعر بالغربة والعزلة حتى لو كنت مع الآخرين				
23	أحب القيام بعمل يتطلب مني من الدقة .				
24	اشعر بالقلق من دون سبب واضح .				
25	اتحرك على المقعد الدراسي طيلة زمن المحاضرة				
26	أسامح من يخطأ بحقي بعد الاعتذار .				
27	اشعر بالذنب لأنني لم احقق طموحاتي				
28	اجهل قدراتي ولا أعرف التصرف بموجبها .				
29	اشعر بعدم وجود معنى للحياة .				
30	استأذن الآخرين بالحديث ولا اقطع حديثهم .				
31	ارغب بتشكيل علاقات جديدة .				
32	استعيد هدوني مباشرة بعد زوال أسباب الاستثارة				
33	اكظم غيضي حين يؤنبني الأستاذ على خطأ لم ارتكبه .				
34	اغير رأي لينسجم مع اراء الآخرين حتى لو كانوا على خطأ				
35	حققت الكثير في حياتي وسأحقق الأكثر.				
36	ابحث عن اعداء لكي احصل عن تأجيل للامتحانات .				
37	تتأثني حالات من الضحك أو البكاء يصعب علي التوقف عنها .				
38	ارفض ان أكون تابعا لأحد .				

39	ارى ان الآخرين لا يستحقون حبي واحترامي لهم.
40	ترتجف اطرافي حين اجراء الامتحانات .
41	اشعر ان افكاري متناقضة ولا استطيع ان احدد ايهما أفضل لي .
42	اشعر اني قادر على ضبط النفس في المواقف كافة .
43	أقدم المساعدة لمن يحتاجها .
44	يُتهمني البعض ان علاقتي بهم غير واضحة .
45	اشعر انه لا يوجد من يهتم بي .
46	اتلثم عند التحدث مع الجنس الآخر
47	اتحمل النقاش والجدال المطول من دون ملل .
48	اصنع الفرص والمناسبات التي من شأنها تقوية علاقتي بالآخرين .
49	اشعر اني محبوبا من قبل الآخرين .
50	يتوقف مستقبلي على قراراتي وليس على قرارات غيري .
51	استطيع ان أدافع عن حقي امام الآخرين .
52	اشعر بالراحة والقوة بعد ممارسة البكاء في خلوتي
53	ابني علاقتي مع الآخرين على أساس الحب والاحترام .
54	اشعر ان الحياة سعيدة و لا يوجد ما يدعو للقلق
55	أكون متوجسا عند القيام بأي عمل .
56	اشعر اني ثرثار .
57	ارفض العلاقات القائمة على المصلحة الشخصية
58	النجاح هو قراري الأخير ولا اتخلى عنه .
59	ارتبك حين يطلب مني الأستاذ شرح الموضوع امام زملائي .
60	أفضل الطرق لحل مشكلاتي تركها للزمن .
61	انزعج عندما أسير خلف شخص يمشي ببطئ .
62	اشعر ان اغلب العلاقات غير صادقة .
63	اشعر اني لازلت غير قادر على اتخاذ القرارات المهمة.
64	استطيع اخفاء حزني ومشكلاتي عن الآخرين .
65	ارغب بتحطيم الأشياء من حولي عندما أكون غاضبا .
66	اشعر ان الاختلاف في الرأي لا تفسد في الود قضية .
67	اشعر بأنه لا يوجد من يفهمني .
68	يصعب علي مشاركة الآخرين في الضحك .
69	أفكر بالانتحار حينما تواجهني مشكله أكون غير قادر على حلها .
70	أحرص على ان لا أكون سببا في احراج مشاعر الآخرين .

الهوامش:

^١ تم الحصول على هذه البيانات من قسم التسجيل في كلية الاداب/ الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ .

^٢ -١.د عبد الامير عبود الشمسي - جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد.

٢-١.د.احسان عليوي ناصر - جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم.

٣-١.د.اسماعيل ابراهيم علي - جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم.

٤-١.م.د. ابتسام لعبيبي شرجي - الجامعة المستنصرية / كلية الاداب.

٥- م.د سعد عبد الزهرة - الجامعة المستنصرية / كلية الاداب.

* القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) هي (١.٩٦) بدرجة حرية (١٣٤).

* القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) هي (١.٩٦) بدرجة حرية (٣٤٨) .

**افتتاح قناة السويس وأثرها على النشاط
التجاري في البحرين ١٨٦٩ – ١٩١٤**

م.م. ناظم عبيد عواد

افتتاح قناة السويس وأثرها على النشاط التجاري في البحرين

١٨٦٩ - ١٩١٤

م.م. ناظم عبيد عواد

المقدمة:

شهد العالم في الثلث الاخير من القرن التاسع عشر متغيراً استراتيجياً مثل حالة خاصة من حالات التقاء العالم في بقعة معينة وهذا الالتقاء كان له دور مهم في صناعة التاريخ الانساني وتطور مجالات الحياة كافة في العالمين الشرقي والغربي وتعد الاهمية التجارية لمنطقة الخليج العربي اiban حقبتها التاريخية الممتدة من ١٨٦٩ الى ١٩١٤ من الموضوعات التي ظلت بعيدة عن متناول الباحثين والمؤرخين، لصعوبة الخوض فيها من جهة، ولعدم توفر المعلومات التاريخية الدقيقة والمفصلة عنها من جهة ثانية، اذ لا يكاد الباحث يعثر على معلومات كاملة ومتسلسلة قد دونت حول الحقبة المحددة للدراسة.

ونظرا للأهمية الاستراتيجية لمنطقة الخليج العربي بشكل عام والبحرين بشكل خاص ، فقد قام المؤرخون والباحثون بدراسة تاريخ تلك المنطقة بشكل مفصل وعلى نطاق واسع سياسياً، ولكن لم يسلط الضوء على تلك الاهمية من ناحية تجارية على الرغم من تميز المنطقة بهذه الاهمية قبل غيرها، كونها الطريق المؤدية الى حضارة مابين النهرين وبلاد الشام والطريق الى الهند والشرق الاقصى، ومركز التجمع لحضارات مختلفة، وموقع مهم يتحكم بالممر الى تلك الحضارات والاسواق والمراكز التجارية، وان الدولة التي تسيطر وتتحكم بممرات الخليج العربي يمكنها ان تسيطر او تملي ارادتها على الدول الاخرى، على ان الخليج العربي لم يكن ممراً بحرياً للتجارة او للحضارة فقط ، بل كان له تراثه الحضاري وكيانه الخاص به.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على الاهمية التجارية لأحد أهم مناطق وموانئ الخليج العربي وبالقدر الذي تستحقه، وخاصة خلال الحقبة المحددة للدراسة ١٨٦٩-١٩١٤ اي مابين افتتاح قناة السويس وحتى اعلان الحرب العالمية

الأولى، إذ عاشت منطقة الخليج العربي بشكل عام والبحرين بشكل خاص عصرا ذهبيا في التجارة والملاحة، وقد نقلت المنطقة من مرحلة النماء التجاري والاقتصادي الى مرحلة الازدهار التجاري والاقتصادي، وهكذا انعكست هذه الأهمية بشكل مباشر على اوضاع المنطقة الداخلية اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا مما دفعنا لاختيار (افتتاح قناة السويس وأثرها على النشاط التجاري في البحرين ١٨٦٩ - ١٩١٤) موضوعا للدراسة. وهذا ما سيناقشه بحثنا المكون من مقدمة وثلاث محاور أو مباحث وخاتمة تناولنا المبحث الأول: (المواصلات البرية والبحرية بين الشرق والغرب حتى افتتاح قناة السويس) وفي المبحث الثاني: تناولنا (النشاط التجاري للبحرين قبل افتتاح قناة السويس ١٨٦٩). وكما تناولنا في المبحث الثالث: (النشاط التجاري للبحرين بعد افتتاح قناة السويس ١٨٦٩ - ١٩١٤)

اما الخاتمة فقد انصبت لبيان ابرز الاستنتاجات التي خلصت اليها الدراسة ابان الحقبة المحددة لها (١٨٦٩-١٩١٤).

اعتمدت هذه الدراسة على مصادر متنوعة تناولت جوانب عديدة ومختلفة من موضوعاتها لتغطية موضوع الدراسة والبحث وقد اعتمد الباحث على منهج البحث التاريخي في معالجة موضوع الدراسة كما اقتضت المنهجية العلمية استخدام المنهج التحليلي والوصفي والمقارن في معالجة موضوع الدراسة.

واخيرا تطمح هذه الدراسة ان تلفت الانتباه الى جوانب تراها جديرة بالاهتمام، مع التماس العذر ان اخطأت او قصرت، فالخطأ والتقصير من صفات الانسان، والكمال لله وحده (عز وجل)، ولاندعي بأن هذه الدراسة قد بلغت حد الكمال فهذا طموح ليس من السهل تحقيقه ولكن غاية مانتمناه ان نكون قد وفقنا في اداء مهمتنا.

المبحث الأول

المواصلات البرية والبحرية بين الشرق والغرب حتى افتتاح قناة

السويس

تمركزت خطوط المواصلات الدولية، التي تسلكها التجارة الدولية بين الشرق والغرب، في التاريخ القديم والوسيط ومطلع العصور الحديثة بثلاث خطوط للمواصلات وهي: الطريق الشمالي، والطريق الاوسط، والطريق الجنوبي^(١).

كان الطريق الاوسط اكثر الطرق الثلاث تميزا، اذ كان يبدأ من الصين والهند عبر المحيط الهندي حتى الخليج العربي، وعند وصوله الى اقصى شمال الخليج العربي، ينشطر هذا الطريق الى خطين الاول يمر عبر وادي الفرات الى الساحل الشرقي للبحر المتوسط، ومنه الى اوربا بشرقها وغربها وشمالها وجنوبها، بينما يتجه الثاني عبر وادي دجلة، مارا بحلب حتى انطاكيا والاسكندرونة، على الساحل الشمالي الشرقي للبحر المتوسط، ومنه الى اوربا بكل اتجاهاتها^(٢).

لقد اسهمت عوامل الجغرافيا في اعطاء هذا الطريق، مركز الصدارة والاهمية الكبرى في التاريخ القديم والوسيط، بشكل عام واثناء العهد العباسي بشكل خاص، اذ كان موانئ الأبله وعمان، اهم المراكز التجارية والملاحية في الخليج العربي، فألى جانب ارتباطهما بهذا الطريق، كانا نقطة الالتقاء التي تربط شرقي افريقيا ببلاد الشرق الاقصى^(٣). والى جانب هذا الخط (الطريق) خط بري مواز تسلكه القوافل التجارية من بغداد الى الصين شرقا، ومنها الى سواحل البحر المتوسط واوربا غربا^(٤).

يمر هذا الطريق شرقا بالمدن الواقعة على نهر دياللي، ثم يسير الى همدان، فالري فنيسابور فمرو، ويسير هذا الطريق الى بخارى وسمرقند، وتتفرع من هذا الطريق، طرق اخرى تربطه بالمدن التي تقع على مسافة منه، وكان لهذا الطريق اهمية كبيرة في التاريخ القديم والاسلامي، فقد كانت تسلكه تجارة الصين البرية، اذ كان يسمى بـ "طريق الحرير" أو "الطريق السلطاني"، وازدادت اهميته في العصور الاسلامية، كونه يربط بغداد بالهضبة الايرانية وخراسان وبلاد التركستان، وتقع عليه مدن كانت

لها اهمية كبيرة في الدولة العربية الاسلامية ، والى جانب ذلك، كانت تجارة الصين تسلك هذا الطريق البري الذي يخترق "اسيا الوسطى"^(٥)، ثم يمر بخراسان سالكا الطريق السلطاني، غير ان بعض تجارة الصين، كانت تتقل بحرا عبر ارخبيل الملايو، والمحيط الهندي فالخليج العربي، ومن جانب اخر كان للقوافل التجارية المارة بهذا الطريق، انطلاقا اخرى تبدأ من البصرة، ثم منها الى ميناء سيراف على الساحل الشرقي للخليج العربي، ومنها الى خراسان ثم الى بلخ بأفغانستان، ومنها الى هضبة البامير التي تتجمع فيها القوافل التجارية، للانطلاق الى داخل الصين، ثم الى كاشغر، وهي اول مدينة صينية تدخلها القوافل التجارية، ثم الى خوتان التي يزدوج فيها الطريق الى طريقين، احدهما يوصل الى التبت، والثاني الى تتجوت الصينية، ثم الى سانجتو قرب بكين، ثم الى كانتون، وفيها يتفرع طريقان الى جنوب شرق اسيا، احدهما طريق البحر والثاني الطريق البري، الذي يمر بداخل يونان المتاخمة لبورما ولاوس، ويبدو ان يونان هي مكان تجمع القوافل التجارية في الصين، للانطلاق الى داخل اراضي جنوب شرق اسيا. وبجانب هذا الطريق طريق بري اخر يؤدي الى جنوب شرق اسيا، المعروف بطريق الهند، والانطلاق الاولى لهذا الطريق هي مدينة مرو بفارس، ومنها يتفرع طريقان الى جنوب شرق اسيا، الاول طريق كاشغر بالصين، والثاني طريق ملتان بالهند، ومنها الى المنصورة، ثم الى كنباية ثم الى صمور، ثم الى سرنديب بسيلان، التي تعد نقطة الانطلاق الى جنوب شرق اسيا برا او بحرا^(٦). ان القوافل التجارية القادمة من شرق الجزيرة العربية الى الصين برا بالطريق الحرير "الطريق السلطاني" ، أو بحرا عن طريق الخليج العربي فسواحل الهند عبر المحيط الهندي، الى ارخبيل الملايو، ثم الى جنوب شرق اسيا، ومنها الى الصين فكانتون، ومنها الى شمال شرق اسيا، سلكها التجار منذ القدم، وقد يكون قدم الطريق البري، قدم الطريق البحري، وعند مدينة بغداد يتصل الطريق الاوسط بالطريق الجنوبي، بطريق الحج المار بمدن بغداد- الكوفة- المدينة المنورة، وفي المدينة يتفرع هذا الطريق الى فرعين الاول يتجه جنوبا حيث مكة المكرمة، ومنها الى صعدة فصنعاء وعدن فبحر العرب فالبحر الاحمر متصلا مرة اخرى بالطريق الجنوبي، اما الفرع الثاني فيتجه الى الشمال مارا

بمدين القدس ودمشق، لينتهي الى منافذ الطريق الاوسط على الساحل الشرقي والشمالي للبحر المتوسط بمدينتي صور وانطاكيا. يأتي بعد الطريق الاوسط من حيث الاهمية الطريق الجنوبي، الذي يبدأ من الشرق الاقصى "الصين" فالهند عبر المحيط الهندي، مارا ببحر العرب فالبحر الاحمر، وعند الوصول الى اقصى شمال البحر الاحمر، يتفرع هذا الطريق بعدة طرق برية ونهرية للوصول الى سواحل البحر المتوسط على البرين الاسيوي والافريقي، ومنهما الى اوربا، ويتصل بهذا الطريق الطرق التجارية البرية الافريقية الثلاث، الشمالية الممتدة من مصر الى بلاد المغرب ومنها الى شبه الجزيرة الايبيرية "اسبانيا والبرتغال" والشرقية الممتدة من مصر الى النوبة فالحبشة، والغربية الممتدة من المغرب عبر الصحراء الكبرى الى بلاد النيجر واواسط القارة الافريقية^(٧).

اما الطريق الشمالي فيبدأ من روسيا ويتوقف في بغداد، ليتفرع منه بعد ذلك الى الطريقين الاوسط بشقيه البري والبحري والطريق البحري الجنوبي، اللذين اشرفنا اليهما سلفا لبلوغ الهند والصين والشرق الاقصى عن طريق اسيا الوسطى واسيا الصغرى "تركيا" والبحر المتوسط عبر نهر الفولكا وبحر قزوين^(٨).

ان عملية نقل التجارة البرية من الصين الى اوربا عبر روسيا، بالطريق السابق او طريق سايبيريا، كانت مزدهرة قبل افتتاح قناة السويس بدرجة كبيرة، لكنها من جانب اخر دمرت عندما افتتحت قناة السويس للملاحة الدولية.

ظلت خطوط المواصلات تلك مزدهرة ويبد العرب المسلمين حتى مطلع العصور الحديثة، الى جانب الطريق الذي يدور حول افريقيا الذي عرفه العرب قبل البرتغاليين، ونشاطهم التجاري فيه، كان واضحا عندما اكتشف البرتغاليون هذا الطريق بمساعدة عربية عام ١٤٩٨م، ليس لانه مجهول على العرب المسلمين، ومن سبقهم لاسيما الفينيقيين، وانما كان مجهولا بالنسبة للاروبيين فقط^(٩)، كما ان استخدام هذا الطريق للتجارة بين الشرق والغرب لم تكن له الافضالية والاولوية بين الطرق سالفه الذكر، كونه طريق طويل جدا، اما

بالنسبة للاغراض التجارية وغير التجارية بين الشرق وسواحل افريقيا الشرقية والغربية، فقد كان ذلك موجوداً ومتحققاً بالنسبة للعرب، قبل وصول البرتغاليين الى رأس الرجاء الصالح بقرون^(١٠)، وقد تتحول طرق التجارة من الشمال الى الجنوب، او تتغلب التجارة البرية على البحرية، او بالعكس حسب الظروف، لكن هذا لم يغير من مركز جزيرة العرب والخليج العربي منذ اقدم الازمنة كرأس للطريق الملاحي الى الشرق، ورأس الطريق التجاري الى الغرب^(١١). وبافتتاح قناة السويس في تشرين الثاني ١٨٦٩ تم تدشين طريق آخر ومتميز للنقل والتجارة الدولية ولقد أمنت قناة السويس الاتصال واختصرت المسافة والزمن بين الشرق والغرب حيث قلل افتتاح القناة المسافة التي تقطعها السفن البحرية بين الشرق والغرب إلى أكثر من النصف عما كانت تقطعه بطريق رأس الرجاء الصالح البالغ طوله (١٠٦٠٠) ميل في حين بلغ طول الطريق الدولي المار بقناة السويس (٤٤٠٠) ميل.

الأمر الذي ترتب عليه اختصار المسافة والزمن وتقليل النفقات والأجور على النقل التجاري بين الشرق والغرب وجلب عائدات جديدة للتجارة الدولية تلك في منطقة وموانئ الخليج العربي مما يعنى ازدياد النشاط التجاري كمأ ونوعاً بين الشرق والغرب عبر الخليج العربي واتساع العلاقات التجاري وأزدهارها بشكل مضطرد كما كان له انعكاسات كبيرة وعميقة على مستقبل السياسي والاقتصادي والاجتماعي. ولكل الاطراق بشكل عام وأماراة الخليج العربي بشكل خاص.

حيث أدى هذا الحدث الاستراتيجي المهم وما رافقه من تطور وسائل النقل البحري المستغلة في النقل التجاري الدولي بدرجة كبيرة ومستمرة إلى اختصار المسافة والزمن التي تقطعها السفن بين الشرق والغرب إلى النصف هذا ناهيك عن الحالة الطبيعية لهذا الطريق من

حيث طبيعة الملاحة والاحوال الجوية التي يمكن أن تؤثر في الملاحة وغيرها من الأمور التي تسجل لصالح طريق السويس بدرجة كبيرة جداً عن الطرق الاخرى وبالأخص طريق رأس الرجاء الصالح وهذا بدوره أدى إلى زيادة حجم التجارة المتبادلة بين الشرق والغرب بشكل عام وبين موانئ ومناطق الخليج العربي ومنها (البحرين) والمناطق والاصقاع والبقاع الواقعة في العالمين الشرقي والغربي.

المبحث الثاني

النشاط التجاري للبحرين قبل افتتاح قناة السويس ١٨٦٩

تقع البحرين في منتصف الخليج العربي، وهي اربخيل مكون من ٣٣ جزيرة متباينة في المساحة، والشكل وعدد السكان والثروات الطبيعية وفي اهميتها الاقتصادية، اذ تبعد (١٥) ميل عن الساحل الغربي، و(١٥٠) عن الساحل الشرقي للخليج، و(١٨) ميل عن شبه جزيرة قطر، وتبلغ مساحتها (٢٥٥) ميل^(١٢).

اكسب موقع البحرين الجغرافي على الساحل الغربي للخليج العربي، وكثرة جزرها البحرية، وامتلاك اهله للمهارة الملاحية، والخبرة التجارية، اهمية تجارية و استراتيجية كوسطاء في المبادلات التجارية بين مدن وموانئ الخليج العربي ودواخل شبه الجزيرة العربية من جهة، وبين المراكز التجارية الخليجية ونظيراتها على سواحل شرقي افريقيا والهند من جهة اخرى، مما جعل منها معبراً للتجارة الشرقية، بين الهند والبصرة، الامر الذي حتم على سكان البحرين الاهتمام بصناعة السفن لانها الوسيلة الوحيدة للمواصلات بين الجزر البحرينية والعالم الخارجي، فكانوا خبراء ممتازين في صناعة السفن فضلاً عن مهاراتهم وخبرتهم الملاحية والتجارية، الامر الذي مكنهم من امتلاك اسطول كبير من السفن المسخرة للنقل والتجارة، وصيد البحر، والحماية العسكرية، غير ان الاخيرة استغلت ايضاً في التجارة والصيد^(١٣). وعلى الرغم من المحاولات الاوروبية المتمثلة بشركات الهند الشرقية والبرتغالية والانكليزية والهولندية والفرنسية

لاحتكار التجارة العربية ووضع العراقيل، والاجراءات التي من شأنها تقيد حرية التجارة، والعمل على اضعافها ، بفرض رسوم عالية على ايراداتها، وعدم السماح للتجار العرب بالخروج الى البحر، دون ترخيص من تلك الشركات الاجنبية، الا ان البحرين ظلت تؤدي دورها التجاري، في الخليج العربي ومع امتلاكها عدد كبير من السفن والموانئ وكثرة عوائدها المالية المتأتية من تجارة اللؤلؤ التي تشتهر بها، وتجارة النقل والتوزيع، حيث استمرت البحرين تعمل كمحطة تجارية تأتيها السلع الشرقية كالتوابل والبهارات والجواهر والعطور والحريز والقطن والانسجة الشرقية النفيسة، لتتولى توزيعها على مدن وموانئ البصرة ومسقط والزبارة والكويت وغيرها من موانئ الساحلين الشرقي والغربي للخليج، والمناطق الداخلية لشبه الجزيرة العربية، كما كانت السفن البحرينية تقوم بنقل تمر البصرة والقطيف الى مسقط وقلعات، او بطريق البحرين الى الهند، الامر الذي ترتب عليه انتعاش الحياة الاقتصادية لسكان جزر البحرين وتنامي وظيفتها التجارية، واتساع وارداتها المالية، وحجم تجارتها مع مناطق الخليج والعالم الخارجي حتى نهاية القرن التاسع عشر^(١٤).

تطورت تجارة الخليج العربي في النصف الثاني من القرن الثامن عشر، واطلالة القرن التاسع عشر، وتمثل ذلك التطور، بقدم التجار من الهند وشرق افريقيا الى مدن وموانئ الخليج للتجارة معها، فكانت صادرات الهند تقابل بصادرات من لآلي البحرين، وتمور البصرة التي تحملها القوافل الخليجية، التي كانت معظمها تمر بميناء مسقط، وهي في طريقها الى الهند، وكان يعاد شحن ثلثها الى داخل شبه الجزيرة العربية والعراق والشام ومصر، كما ان تميز البحرين بمصادر اللؤلؤ الغنية التي تفوق كل مناطق الخليج، وصناعة السفن لتوفير وسائل النقل بينها وبين مناطق الخليج وخارجه، جعلها تحتل مركز الصدارة في الميدان التجاري بشكل عام، وتصدير اللؤلؤ الى العالم الخارجي بشكل خاص^(١٥)، وعلى هذا الاساس اخذ اهالي البحرين ايضا مع اطلالة القرن التاسع عشر بشراء سفن نقل كبيرة

من الهند، ليتمكنوا بواسطتها نقل كميات اكبر من البضائع الى مناطق الخليج العربي، وخارجه وهذا بطبيعة الحال، القى بظلاله على النشاط التجاري في البحرين، حيث وصلت قيمة صادرات اللؤلؤ لوحدها عام ١٨٠٠ الى مليون روبية^(١٦).

احتلت البحرين اهمية كبيرة في توجه حكومة الهند البريطانية الهادف الى فرض سيادتها على الخليج بشكل كامل، وموقع البحرين الجغرافي، واهميتها التجارية والاستراتيجية، يتيح لها ذلك، واتخذت العلاقات بين الطرفين التي ابتدأت عام ١٨٠٥ طابعا تجاريا، وتطور بمرور الزمن بسبب غنى البحرين، بمغاصات اللؤلؤ ومصائد الاسماك وثروتها الزراعية وموقعها الجغرافي، والاستراتيجي ومكانتها التجارية، وتجسد تعاظم الاهتمام البريطاني في البحرين بتعدد زيارات المسؤولين البريطانيين لها، لاسيما المقيم البريطاني العام في الخليج العربي، وفتح الموانئ الهندية امام السفن البحرينية، والتعاون بين الجانبين في مسألة محاربة القرصنة، وتجارة الرقيق، وجاء ذلك في وقت تعددت تهديدات القوى المحلية والاقليمية للبحرين، كالتهديد العماني والسعودي والفارسي والمصري والعثماني الذي ترتب عليه، القبول بالسيادة الاسمية لتلك القوى ودفع الجزية والزكاة لها، وهذا مادفع آل خليفة عام ١٨١٣ الى البحث عن حليف قوي يحول دون تعرض بلادهم للخطر، واتجهت انظارهم نحو الحصول على الدعم البريطاني، غير ان حكومة بومباي لم تتخذ اي بادرة بهذا الشأن لانشغالها في محاربة القواسم، لذلك لم تتضح السياسة البريطانية نحو البحرين، حتى عقد معاهدة السلام العام عام ١٨٢٠ والتي انضمت اليها البحرين، وبذلك تخلصت من تهديد القوى المحلية والاقليمية، واصبحت بريطانيا وفق بنود معاهدة السلام العام، تقف امام القوى المتطلعة للسيطرة على البحرين^(١٧).

أدى تعرض البحرين لآخطار خارجية في العقود الأولى من القرن التاسع عشر الى تراجع مركزها التجاري، ومع ذلك فإن احصائيات وارداتها وصادراتها، كما سيأتي ذكرها تشير الى احتفاظ البحرين بوظيفتها التجارية:

جدول رقم (١)

صادرات البحرين لعام ١٨٢٤ (١٨)

السلع	الجهة المصدر اليها	القيمة بالريال النمساوي "الكرون الجرمانى"
لؤلؤ	الهند	١.٢٠٠.٠٠٠
لؤلؤ	الجزيرة العربية-تركيا - البصرة	٣٠٠.٠٠٠
لؤلؤ	فارس	١٠٠.٠٠٠
بلح مجفف	الهند والسند	١٥.٠٠٠
بلح مجفف	فارس	١.٢٠٠
قماش القنب البحريني	الهند	٣.٠٠٠
=	البصرة	٥.٠٠٠
=	الكويت	٥.٠٠٠
=	فارس	٣.٠٠٠
الحصران	فارس	١.٢٠٠
=	البصرة	١.٢٠٠
=	الكويت	٨٠٠
زعانف سمك القرش	الهند	٢.٠٠٠
ذيل	الهند	٣.٥٠٠
عصار البلح "الدبس"	فارس	٢.٠٠٠
الخام الملون	البصرة	١.٠٠٠
نثرات	مناطق مختلفة	٥.٠٠٠
المجموع الكلي		١.٦٤٨.٩٠٠
اي مايعادل ٣٦٤٨٩٠٠ روبية و ٣٢٩٧٨٠ جنية استرليني		

وتزيد منتجات حكومة بومباي مجموع الصادرات ليصل ١.٦٥١.٩٠٠ ريال نمساوي أو روبية أي مايعادل (٣٣٠.٣٨٠) جنية استرليني وهي على الاكثر بعض متعلقات الميزان التجاري للبحرين مع الكويت والبصرة وفارس المتأتية من تجارة اعادة التصدير.

ومما سبق يتضح لنا، اعتماد البحرين على صادرات اللؤلؤ بالدرجة الاساس حيث بلغت قيمة اللؤلؤ المصدرة عام ١٨٢٤ (١.٦٠٠.٠٠٠) ريال نمساوي اي مايعادل (٣٢٠.٠٠٠) جنية استرليني، مما شكل حوالي (٩٧.٣%) من مجموع الصادرات ثم تليها صادرات البلح والتمر البحرينية، فضلاً عن تلك التي تردّها من البصرة والقطيف والاحساء بـ (١٦.٢٠٠) ريال بمعدل ٠.٩٨% من مجموع الصادرات ثم يأتي القنب البحريني بـ (١٦.٠٠٠) ريال وبمعدل ٠.٩٧% من مجموع الصادرات، يشكل حجم صادرات البلح والقنب البحريني ١.٠٢% من مجموع الصادرات، ومن الجدير بالذكر، ان بضائع اخرى كانت تصدر من البحرين كالسمك المجفف وبعض المنتجات الزراعية والحيوانية^(٨)، الا انه لا تتوفر لدينا احصائيات رقمية بمعدلاتها، اما بالنسبة لواردات البحرين لعام ١٨٢٤ والموانئ المستوردة منها، فقد جاءت كمايلي^(٢٠):

جدول رقم (٢)

واردات البحرين عام ١٨٢٤

السلع	الجهة المستوردة منها	القيمة بالريال النمساوي "الكراون الجرمانى"
ارز مانجلور	الهند	٦٠.٠٠٠
ارز البنغال	=	٢٤.٠٠٠
سكر	=	١٢.٠٠٠
قصب السكر	=	٥.٠٠٠
توابل	=	١٠.٠٠٠
سبائك اللحام	=	٢.٠٠٠
حديد	=	١٠.٠٠٠
قصدير	=	٢.٤٠٠
فولاذ	=	١.٠٠٠
اخشاب	=	١٧.٠٠٠

افتتاح قناة السويس وأثرها على النشاط التجاري في البحرين ١٨٦٩ - ١٩١٤.....

السلع	الجهة المستوردة منها	القيمة بالريال النمساوي "الكرون الجرماني"
الياف جوز الهند	=	٥.٠٠٠
اقمشة	=	١٠٠.٠٠٠
قرقة	=	٦٠٠
بهارات اخرى	=	٤.٠٠٠
مسك	=	٢.٠٠٠
اصباغ	=	٥.٠٠٠
كركم	=	٤.٥٠٠
كافور	=	٤.٠٠٠
خشب الصندل	=	٢.٠٠٠
مخدرات مختلفة	=	٥.٠٠٠
تمر الهند	=	٢.٠٠٠
نثریات	=	١٨٠٠
قهوة	البحر الاحمر ومسقط	٩٣.٠٠٠
فاكهة مجففة وحبوب وبعض صادرات الهند ومسقط والساحل الشرقي	الهند- مسقط- الساحل الشرقي للخليج	٢٠٠.٠٠٠
بلح وحبوب	البصرة	٢٠٠.٠٠٠
نثریات	مناطق مختلفة عدا الهند	٣٠.٠٠٠
المجموع الكلي		٨٠٢٣٠٠
أي ما يعادل ٨٠٢٣٠٠ روبية أو ١٦٠٤٦٠ جنية استرليني		

وتزید منتجات حكومة بومباي مجموع الواردات لتصل إلى (٨٠٥٣٠٠) أي ما يعادل (١٦١٠٦٠) جنية استرليني، وهي على الاكثر بعض متعلقات الميزان التجاري البحريني مع الكويت والبصرة وفارس ايضا^(٢١).

ومما سبق نجد ان حجم واردات البحرين من الهند عام ١٨٢٤، قد بلغت ٣٥.٢١% من مجموع الواردات، ومن البصرة حوالي ٢٤.٧٧% من مجموع الواردات ومن فارس ايضا ٢٤.٧٧% من مجموع الواردات، ومن البحر الاحمر ومسقط اكثر من ١١.٥١% ومن مناطق مختلفة بـ ٣.٧١% من مجموع الواردات التي تستغل

بعضها للاستهلاك المحلي، ويعاد تصدير القسم الآخر وبما لا يقل عن ثلث تلك البضائع، كما ان معظم واردات البصرة وفارس، كان يعاد تصديرها الى الهند^(٢٢).
جاء الميزان التجاري للبحرين للمدة نفسها ايجابيا ولم يسجل اي عجز، حيث فاقت قيمة الصادرات قيمة الواردات بدرجة كبيرة من جانب، واحاديا من جانب اخر، لان معظم ارباحه متأتية من تجارة اللؤلؤ، رغم تعدد مفردات الميزان التجاري، الا ان نسبتها جميعا اقل من تجارة اللؤلؤ.

ظلت تجارة اللؤلؤ تحتل المركز الاول في صادرات البحرين، وفي تزايد مستمر بشكل مضاعف في ثلاثينيات القرن التاسع عشر واستمرت طوال القرن التاسع عشر ايضا، وبلغ عدد سفن الغوص على اللؤلؤ عام ١٨٣٣، (١٥٠٠) سفينة، يعمل على ظهر كل سفينة مالا يقل عن (٦٠) شخص يجمعون ماتزيد قيمته عن (٣٥) مليون روبية من اللؤلؤ واستمر ذلك حتى عام ١٨٤٠^(٢٣)، ويذكر الكابتن بروكس من البحرية الهندية في تقرير عام ١٨٢٩، بعد زيارته للبحرين ان عدد المراكب والقوارب التي تعمل في ميدان الغوص ، قد بلغ (٢٤٣٠) قارب يعمل في كل منها ما بين (٨-٢٠) رجل، فضلاً عن امتلاكها عشرون مركب كبير، تتراوح حمولاتها بين (١٤٠-٣٥٠) طن، تعمل معظمها في التجارة، هذا الى جانب مئة مركب اخر تعمل في التجارة المحلية^(٢٤)، ويقدر ولستد عام ١٨٣٥، عدد سفن البحرين بـ(٣٥٠٠) قارب، وقد تكون هذه الارقام صحيحة لما بعد عام ١٨٢٩، اذا ما علمنا ان البحرين كانت تؤجر عدد كبير من السفن من الساحل الشرقي، اثناء موسم الغوص، كما ان سفنها الخاصة بالتجارة والنقل وحتى السفن الحربية كانت تستغل في تجارة اللؤلؤ اثناء موسم الغوص، والذي يبدو ان بروكس وولستد قاما باحتساب هذه السفن المؤجرة الى سفن الغوص البحرينية لاسيما وانهما زارا البحرين اثناء موسم الغوص^(٢٥).

ان تجارة اللؤلؤ في البحرين كانت في تزايد مستمر طوال القرن التاسع عشر، رغم كل الظرف المعوقة لها وهذا يبين مدى ازدهار واتساع النشاط الملاحي في البحرين وتناميه المستمر، وبين عامي ١٨٣٨-١٨٣٩ تزامنت عودة تهديدات القوى المحلية والاقليمية للبحرين بوصول القوات المصرية الى سواحل الخليج، مما اضطر

الشيخ عبد الله بن احمد الى عقد اتفاقية مع الجانب المصري في ٧ ايار ١٨٣٩، بعد فشله في الحصول على ضمانات بالمساعدة البريطانية من حكومة الهند، في حال تعرضه الى التهديد من قبل القوات المصرية او العثمانية وغيرها وبموجب هذه الاتفاقية تم تنظيم العلاقة بين الطرفين ودفع الضريبة الجهادية للجانب المصري، الامر الذي عدته حكومة الهند مخالف لتعهدات محمد علي للجانب البريطاني، ومخالف لاتفاقية ١٨٢٠ التي انضمت لها البحرين، واخذت تعمل على دعم الشيخ محمد بن خليفة ضد الشيخ عبد الله بن احمد، ليستأثر بالسلطة عام ١٨٤٣، على اثر توصيات اللجنة السرية لشركة الهند الشرقية البريطانية بهذا الصدد^(٢٦).

كانت الهند السوق الرئيسي لتجارة اللؤلؤ المستخرج من الخليج، حيث يتم تصنيفها واعادها للتصدير الى الاسواق الاوربية والاساتنة وبغداد، حيث كانت تجارته رائجة، مما ادى الى ازدياد عدد سفن الغوص في الساحل الغربي للخليج بشكل عام والبحرين بشكل خاص، الامر الذي استغلته حكومة بومباي لفرض رسوم وضرائب كمركية عالية على تلك السفن، مما اضطر الشيخ محمد بن خليفة عام ١٨٤٣ الى التهديد بقبول السيادة العثمانية مالم يتم ايقاف تلك الاجراءات التي اضررت بالاقتصاد البحرينى، ونظمت العلاقة بين الطرفين في معاهدة ١٨٤٧، بموجبها تعهد شيخ البحرين بحضر تجارة الرقيق والقرصنة، ثم تلتها معاهدة للتعاون والسلام ومنع تجارة الرقيق عام ١٨٥٦ وهي في الحقيقة امتداد لمعاهدة عام ١٨٢٠، ارادت حكومة الهند من ورائها، التدخل في شؤون الامارة وحملها على القبول بعروض الحماية البريطانية، الا ان تلك العروض لم تجد القبول من الجانب البحرينى^(٢٧).

استقرت الاوضاع الداخلية وزالت الاخطار الخارجية عن البحرين وتضاءلت حوادث البحر والقرصنة، منذ توقيع الاتفاقية الابدية عام ١٨٥٣، وهذا بدوره انعكس على النشاط التجاري البحرينى بشكل عام وتجارة اللؤلؤ بشكل خاص، التي بلغ معدل انتاجها السنوي (١٢.٥٠٠.٠٠٠) فرنك، يقع القسم الاكبر منه بيد المراكبين الهنود، حيث كانت تشحن الى ميناء لنجة والى بومباي، وازدادت السفن العاملة في هذا المجال، وتضاعفت لتصل عام ١٨٦٢ الى (٢٥٠٠-٢٥٠٠) سفينة، وبلغت ايرادات

الساحل الغربي للخليج عام ١٨٦٣ (٤.٠٠٠.٠٠٠) دولار (ريال نمساوي) منها (٣.٥٠٠.٠٠٠) ريال او دولار حصة البحرين منها^(٢٨).

اخذت حكومة الهند تعمل على احكام سيطرتها على البحرين، تحت ذريعة محاربة القرصنة وتجارة الرقيق، كما فرضت رسوم كمركية على سفنها مما دعا الشيخ محمد بن خليفة الى اعلان ولائه بالخفاء للدولتين الفارسية والعثمانية عند تجدد مطالبهما في البحرين، ورفع العلمين الفارسي والعثماني على قلعته عام ١٨٥٨، عندها شعرت حكومة الهند بأن مصالحها في البحرين باتت مهددة، واستخدمت القوة العسكرية للضغط على شيخ البحرين وحمله على توقيع معاهدة الحماية البريطانية على البحرين عام ١٨٦١، وبموجبها اكدت موثيق المعاهدات السابقة، وحصلت على حق التحكيم في المنازعات داخل المشيخة، وعلى الاخيرة القبول بحكمها، كما حصلت على حق الاقامة في البحرين دون قيد او شرط، الا ان الشيخ محمد بن خليفة طرد المقيم البريطاني في البحرين بعد مدة مما دعا حكومة الهند الى استغلال تدخل شيخ البحرين في قطر عام ١٨٦٧ لتستخدم قوتها العسكرية في اسقاطه وتعين خلفا له، الشيخ علي بن خليفة ومن ثم الشيخ عيسى بن خليفة عام ١٨٦٨، ومع ذلك ظل النشاط التجاري في البحرين يسجل معدلات متصاعدة ونشطة^(٢٩).

سجل النشاط التجاري في البحرين بين عامي ١٨٠٠-١٨٦٩ تصاعداً مستمراً، واخذت معدلاته تتضاعف بشكل مضطرد لاسيما بعد عقد اتفاقية الهدنة البحرية الاولى عام ١٨٣٥ والثانية عام ١٨٤٣، واخذت معدلات التجارة تزداد بشكل غير مسبوق على اثر الاستقرار الذي ترتب من توقيع المعاهدة الابدية عام ١٨٥٣، وتضاعف حجم التجارة من (٥-٧) مرات خلال ستينيات القرن التاسع عشر عما كانت عليه في اي وقت سابق، وبشكل اكثر تميزا عن موانئ الساحل الغربي للخليج^(٣٠).

ارتقى وضع البحرين الاقتصادي لازدهار تجارة اللؤلؤ الى تشكل ٩٧% من العوائد التجارية لها، وظلت البحرين حتى عام ١٨٦٩ محتفظة بميزان تجاري ايجابي وتجارة مزدهرة فاقت فيه قيمة الصادرات قيمة الواردات بدرجة كبيرة، ولم يسجل اي

عجز رغم اضطراب الاوضاع داخل المشيخة وتهديد القوى المحلية والاقليمية والدولية لها.

المبحث الثالث

النشاط التجاري للبحرين بعد افتتاح قناة السويس ١٨٦٩ - ١٩١٤

ان افتتاح قناة السويس ترك اثار مباشرة على تبدل شامل في العلاقات الاقتصادية السائدة في المنطقة، وادى الى ظهور نوع من التخصص السلعي هناك، اذ استندت الحياة الاقتصادية في الخليج العربي على تجارة اللؤلؤ التي ظلت هي الغالبة على باقي انواع التجارة^(٣١). ويبدو ذلك واضحاً في الجدول التالي:-

جدول (٣)

صادرات البحرين بين عامي ١٨٦٩-١٩٠٦ (٣٢)

السنوات	لؤلؤ / روبية	معدل النمو	قواقع اللؤلؤ / روبية	معدل النمو	تمور بالجنبيه الاسترليني	معدل النمو
١٨٧٤-١٨٧٣	٢١.٠٠٠.٠٠	/	١٥.٠٠٠	/	/	
١٨٧٥-١٨٧٤	٢١.٠٠٠.٠٠	١	٢.٥٠٠	١	١	
١٨٧٦-١٨٧٥	٢٨.٠٠٠.٠٠	١,٣٣	٣.٢٠٠	١,٣٣	١,٢٨	
١٨٧٧-١٨٧٦	٢١.٧٥.٠٠٠	٠,٧٧	٤٠٠	٠,٧٧	١,١٢	
١٨٧٨-١٨٧٧	١٨.٥٠.٠٠٠	٠,٨٥	٣٥٠	٠,٨٥	٠,٨٧	
١٨٧٩-١٨٧٨	١٥.٢٠.٠٠٠	٠,٨٢	٤.٥٠٠	٠,٨٢	١,٢٨	
١٨٨٠-١٨٧٩	١٨.١١.٠٠٠	١,١٩	١.٣٠٠	١,١٩	٠,٢٨	
١٨٨١-١٨٨٠	٢٠.٢٣.٠٠٠	١,١١	٢.٠٠٠	١,١١	١,٥٣	
١٨٨٢-١٨٨١	١٥.٨٦.٠٠٠	٠,٧٨	٢.٢٥٠	٠,٧٨	١,١٢	
١٨٨٣-١٨٨٢	١٦.٥٩.٠٠٠	١,٠٤	٢.٤٠٠	١,٠٤	١,٠٦	
١٨٨٤-١٨٨٣	١٩.٧٧.٥٠٠	١,١٩	٢.٥٥٠	١,١٩	١,٠٦	
١٨٨٥-١٨٨٤	٢٣.١٢.٠٠٠	١,١٦	٢.٧٠٠	١,١٦	١,٠٥	
١٨٨٦-١٨٨٥	١٧.٤٤.٠٠٠	٠,٧٥	٢.٨٥٠	٠,٧٥	١,٠٥	
١٨٨٧-١٨٨٦	١٨.٢١.٠٠٠	١,٠٤	-	١,٠٤	-	
١٨٨٨-١٨٨٧	٢٤.٩٣.٥٠٠	١,٣٦	-	١,٣٦	-	

افتتاح قناة السويس وأثرها على النشاط التجاري في البحرين ١٨٦٩ – ١٩١٤.....

السنوات	لؤلؤ / روبية	معدل النمو	قواقع اللؤلؤ / روبية	معدل النمو	تمور بالجنه الاسترليني	معدل النمو
١٨٨٨-١٨٨٩	٣٢.٠٧.٠٠٠	١,٢٨	-	-	-	-
١٨٨٩-١٨٩٠	٣٣.٣١.٠٠٠	١,٠٣	-	-	-	-
١٨٩٠-١٨٩١	٣٨.٧٦.٠٠٠	١,١٦	-	-	-	-
١٨٩١-١٨٩٢	٤٢.٣١.٠٠٠	١,٠٩	٢٢.١٠٠	-	-	-
١٨٩٢-١٨٩٣	٤٩.٢٥.٠٠٠	١,١٦	٥٩.٤٠٠	٢,٦٨	-	-
١٨٩٣-١٨٩٤	٣٦.٩٣.٧٥٠	٠,٧٥	٧٩.١٠٠	١,٣٣	-	-
١٨٩٤-١٨٩٥	٤٨.٥٨.٦٢٠	١,٣١	٧٤.٣٥٠	٠,٩٣	-	-
١٨٩٥-١٨٩٦	٣٨.٥٥.٠٠٠	٠,٧٩	٧٥.١٠٠	١,٠١	-	-
١٨٩٦-١٨٩٧	٥١.٦٧.٠٠٠	١,٣٤	٧٩.٥٠٠	١,٠٥	-	-
١٨٩٧-١٨٩٨	٣٩.١١.٠٠٠	٠,٧٥	٩١.١٢٠	١,١٤	-	-
١٨٩٨-١٨٩٩	٤٧.٩٣.٠٠٠	١,١٢	١٠١.٣٢٠	١,٢٢	-	-
١٨٩٩-١٩٠٠	٦٨.٢٤.٤٣٠	١,٤٢	٦٧.٩٠٥	٠,٦٠	١٠.٥٥٣	/
١٩٠٠-١٩٠١	٣٩.٦١.٧٠٠	٠,٥٨	١٠٢.٧٣٠	١,٦٦	١٥.٥٨٣	١,٤٧
١٩٠١-١٩٠٢	٧١.٣٠.١٠٠	١,٧٩	١٠٦.٥١٥	١,٤٣	١٣.٧١٦	٠,٨٨
١٩٠٢-١٩٠٣	٨٤.٩٥.٦١٠	١,١٩	١٠٤.٧١٥	٠,٦٤	١٩.٩٩١	١,٤٥
١٩٠٣-١٩٠٤	١٠١.٢٧.٥٣٠	١,٣٢	٢٣٦.١٩٠	٢,٢٥	٢٣.٢٧٤	١,١٦
١٩٠٤-١٩٠٥	١٠٤.٨٨.٠٠٠	٠,٩٣	٢٠٥.٤٢٠	٠,٨٦	٢٣.٧٠١	١,٠١
١٩٠٥-١٩٠٦	١٢٦.٠٣.٠٠٠	١,٢٠	٨٦.٥٠٠	٠,٤٢	٢٥.٨٥٣	١,٠٩

اصبحت البحرين واقعة تحت دائرة النفوذ البريطاني المطلق، حتى ان شيخها كان معتاد على تنفيذ نصائح الحكومة البريطانية في الشؤون الخارجية، كما كان يعتمد على الحماية البريطانية ضد اي تهديد خارجي وعندما تعرضت البحرين عام ١٨٧٤ الى تهديد غزو البدو من ناحية قطر، كانت البحرية البريطانية هي المسؤولة عن معالجة المسألة واستجاب شيخ البحرين لنصح بريطانيا وفصل مصالحه عن مصالح البر القطري، رغم ماكان يدعيه لنفسه من حق السيادة على قطر^(٣٣).

ومن الجدول اعلاه الذي يبين اكثر من ٩٠% من تجارة البحرين نجد ان تجارة اللؤلؤ مزدهرة وتحتل المركز الاول ليس في الساحل الغربي للخليج وانما في عموم

الخليج العربي، وكذلك هو الحال بالنسبة لتجارة قواقع اللؤلؤ والتمور (بعضها من البحرين والبعض الآخر يستورد من البصرة ودواخل الجزيرة العربية ويعاد تصديره من جديد) لقد أصبحت معدلات تجارة التمور تضاهي معدلات تجارة اللؤلؤ في البحرين لسنوات منذ افتتاح قناة السويس، ورغم عدم وجود ارقام محددة تظهر ذلك حتى عام ١٨٩٩، وبعد هذا العام نجد ماسبق متحقق في الجدول اعلاه، اذا ما علمنا ان الجنيه كان يساوي ٧٥ روبية، واصبح واضحا جدا مما يعكس ازدهار تجارة الاستيراد والتصدير البحرينية، اما بقية مفردات التجارة البحرينية، رغم تعددها لاسيما التجارة البرية مع دواخل الجزيرة العربية وغيرها والنقل والتجارة المحلية داخل الخليج فهما بلغت عائداتها فنسبتها مقارنة بالمفردات السابقة اقل من ١٠% من مجموع تجارة البحرين.

يبدو ذلك واضحا في الجداول التالية رقم (٣ ، ٤) ومن الجدول رقم (٣) يتضح مدى ازدهار ونماء صادرات اللؤلؤ والقواقع والتمور البحرينية بشكل مضطرد ومضاعف على الرغم من الاضطرابات السياسية التي كانت تنتاب المنطقة، فمعدلات نموها مزدهرة وفي تضاعف مستمر مسجلة اعلى المعدلات في الخليج والساحل الغربي منه في العائدات رغم ان تلك الصادرات هي تشكل ٩٠% من تجارة البحرين والتي فاقت نسبة الواردات بدرجة كبيرة جداً فمعدلات الصادرات البحرينية قبل فتح القناة وصلت أعلى معدلاتها الى (٤٠٠٠٠٠٠) روبية والواردات الى (١٠٠٠٠٠٠) روبية، وعند مقارنة تلك المعدلات بمعدلات السنوات بعد فتح القناة الواردة في الجدول رقم (٣) نجد تفوق تجارة الصادرات والواردات البحرينية بعد فتح القناة عما قبلها بأضعاف هذه هذه القيم الواردة قبل فتح القناة بدرجة كبيرة جداً وظل معدل الصادرات البحرينية يؤثر تفوقه على الواردات قبل فتح القناة رغم ازدياد حجم المبادلات ونسبتها في شقي النشاط التجاري البحريني الصادر والوارد الا أن درجة تفوق الصادرات بعد فتح القناة على الواردات عما قبل فتح القناة كان أكثر رغم ثبوت قاعدة تميز الصادرات على الواردات قبل وبعد فتح القناة القناة في البحرين ومع استخدام تجارة الواردات في

تجارة اعادة التصدير البحرينية ازدهرت واتسعت عائدات تجارة التصدير لتؤشر ميزان تجاري ايجابي ومزدهر للبحرين قبل فتح القناة وبعد فتح القناة بدرجة أكبر.

البحرين هي سوق اللؤلؤ الرئيس في الخليج وهي ايضا مركز تجاري عام مع شبه جزيرة العرب ولكن وظيفتها السابقة (صيد اللؤلؤ) هي اكثر اهمية ويخشى لو فشلت عمليات صيد اللؤلؤ تصبح المشيخة عديمة الاهمية نسبيا، اما الواردات فهي المحار واللؤلؤ من البحار والسواحل المجاورة والارز والبضائع القطنية والبضائع الحريرية والمطرزات والتوابل والبن والسكر والشاي والحبال الليفية والخشب والمعادن والحديد والخردوات وكلها من الهند والشعير والقمح والدهون الحيوانية والساجيد وزر الورد وماء الورد وخشب الوقود واللوز والزبيب والعشب والجوز والماشية الحية والاغنام والماعز والحنة كلها من بلاد فارس، والفاكهة والحلويات من سلطنة عمان، والعباءات والبلح والدهون الحيوانية والجلود المدبوغة من الحساء والبلح والفواكه وبعض الاغنام والدهون الحيوانية من القطيف، والدهون الحيوانية الطازجة من الاغنام^(٢٣)، وقليل من العباءات وقليل من الصوف من الكويت، والتمر والدهون الحيوانية والقمح والشعير والدخان وحصر البوص الخشنة لسقف المنازل من العراق، وخشب السقوف وجوز الهند من شرق افريقيا واعظم هذه الاشياء اهمية في قيمتها التي تساوي بالكات من الروبيات ١١٨ لكا عام ١٩٠٥ والارز ٢٦.٥ لكا، ومصنوعات من القطن ٩.٥ لكا، والبلح ٩.٢٥ لكا، والبن ٤.٧٥ لكا، والقمح ٤.٥ لكا، والدهون الحيوانية ٢.٧٥ لكا، والسكر والدخان كل منها ٢.٥ لكا، والعباءات ١.٧٥ لكا، والمصنوعات الحريرية ١.٥ لكا، والحيوانات المذبوحة ٣/١ لكا والخشب ١ لكا، اما حيوانات الذبح فهي اصلا الاغنام والماعز التي يستوردها في اوقات معلومة حوالي ١٥ قصابا فارسياً من الساحل الشرقي للخليج العربي، وفي عام ١٩٠٥ جلب ما لا يقل عن ١٤٠٠٠ رأس من الغنم والماعز من بلاد فارس و ٢٠٥٠ رأسا من الماعز والاغنام من القطيف، وقد اختفى تماما ما كان يستورد من اسلحة بما قيمته ٤ لكوك من الروبيات سنويا منذ بضع سنوات قبل عام ١٩٠٤ وبلغ مجموع قيمة الواردات لعام ١٩٠٥، ٢٤٣ لكا منها ١٠٣ لكوك كانت من الهند و ١٠٢ لكا من الولايات العثمانية، وفي نفس العام دخلت

المنامة ٦٥ باخرة بضائع جميعها بريطانية بحمولة اجمالية قدرها ٩٥.٠٩٧ طنا، والمنامة هي الميناء الوحيد لاستقبال المراكب التجارية في البحرين^(٣٥).

اما الصادرات الاساسية فكانت قيمتها (باللغات من الروبيات) في سنة ١٩٠٥ كما يلي: اللؤلؤ ١٦١ لكأ، والارز ٦ لكات، والبضائع القطنية ٣.٧٥ لكأ والبلح ٣.٧٥ لكوك، والبن ١.٥ لكأ، وكان اللؤلؤ يصدر بصفة اساسية الى بومباي، والبلح (بعضه يجفف وبعضه يسلق ويسمى سلوق)، ويصدر الى كراتشي وموانيء كاتياوار، ويرسل الصدف (المحار) الى بريطانيا والمانيا والقييل الى فرنسا ويصدر بعض قماش الشراع الى البصرة ويصرف جزء من القماش المقلم المصنوع محليا في الحسا والقطيف، وفي عام ١٩٠٥ كان مجموع قيمة الصادرات من البحرين ٢٠٤ لكأ من الروبيات منها ما قيمته ١٢٩ لكأ ذهبت الى الهند وما قيمته ٦٢ لكأ الى الاراضي التركية، وفي السنة نفسها صرح لـ ٣٥ باخرة بالابحار من المنامة وكانت جميعها بريطانية وبلغت حمولتها ٥٤٦٦٦ طنا. وقد قدر ان حوالي ثلث البضائع الكلية المستوردة اخيرا يعاد تصديره مرة اخرى الى اماكن مختلفة، وهذا على الاقل يوضح ان تجارة البحرين هي الى حد كبير تجارة ترانزيت، والمنامة بالذات هي الميناء الرئيسي بالنسبة لقطر ولواحات الحسا والقطيف ولجزء من نجد ايضا عن طريق الحسا واهم البضائع المرسله الى الجزيرة العربية الارز والشعير والمعادن والبن والسكر والتوابل^(٣٦).

كما يمكن ملاحظة مدى ازدهار الحركة التجارية والملاحية للبحرين من خلال معرفة عدد سفنها المستخدمة في مصائد اللؤلؤ وعدد العاملين عليها ومقارنة بنظيراتها في الساحل الغربي ونسبتها من مجموع سفن الغوص في الخليج العربي لعام ١٩٠٧ ومقارنته بالشيء نفسه لعام ١٩١٢ وكمايلي^(٣٧):

جدول رقم (٤)

جدول السفن المستخدمة في صيد اللؤلؤ والاسماك والعاملين عليها لعامين

(١٩٠٧ و ١٩١٢)

الامارة	عدد السفن المستخدمة في مصائد اللؤلؤ عام ١٩٠٧	عدد العاملين عليها	عدد سفن الغوص مضاف لها اسطول صيد الاسماك لعام ١٩٠٧	عدد سفن الغوص لعام ١٩١٢
امارات ساحل عمان	١٢١٥	٢٢٠٤٥	يزيد على ١٠٥٠	يزيد على ١٥٥٠
دبي	-	-	٨٠٠	١٢٠٠
الشارقة	-	-	٥٠٠	٨٠٠
ام القوين	-	-	١٥٠	٢٥٠
ابو ظبي	-	-	٤٠٠	٥٠٠
جزيرة دفا	-	-	١٠٠	١٥٠
البوعيين	-	-	-	١٠٠
القطيف ودارين	-	-	-	٦٠٠
جزر اخرى	-	-	١٠٠٠	١٢٠٠
البحرين	٩١٧	١٧٦٣٣	٣٠٠٠	٥٠٠٠
قطر	٨١٧	١٢٨٩٠	٢٠٠٠	٢٥٠٠
الكويت	٧٠٠ ^(٣٨)	٦٢٠٠	١٠٠٠	١٥٠٠
الاحساء	١٦٧	٣٤٤٤	-	-
الساحل الشرقي	٩٢٤	٨٨٨٤	-	-
نجد وفارس	-	-	٣٠٠	٧٠٠
المجموع	٤٧٥٠	٧٤٠٠٠	٩٢٥٠	١٤٥٠٠

ومما سبق نجد انفراط عقد الاسطول البحريني في هذا المجال، حيث وصل الى اقصى اتساع له وهذا كان عاملاً مهماً وراء ازدهار النشاط التجاري البحريني في مجالي الاستيراد والتصدير والذي اصبحت فيه البحرين تحتل المرتبة الاولى في الخليج العربي بشكل عام والساحل الغربي بشكل خاص، وبالنسبة لعائدات ذلك الاسطول من ناحية الحجم فقد بلغت البحرين فيه المرتبة الثانية بعد اسطول امارات الساحل العماني صاحب المرتبة الاولى من حيث الحجم والعائدات الا ان عدد العاملين عليه لا يتناسب

مع حجم الاسطول والعائدات المترتبة منه، ثم تأتي قطر والكويت تباعا وبقية امارات الساحل الغربي للخليج ومن ثم مسقط وعمان بالمرتبة الاخيرة رغم عدم تضمينها في الجداول السابقة وللاطلاع على تفاصيل اكثر دقة في هذا المجال يمكن ملاحظة البيانات الإحصائية السابقة. ومع ذلك فقد اتسع نطاق تجارة الاسلحة في البحرين بعد فتح قناة السويس بدرجة كبيرة نتيجة لاتساع هذه التجارة في مسقط وعمان وساحل عمان قبلها واتساعها بشكل مضطرد ويمكن ملاحظة ذلك في البيانات الإحصائية الموجودة في البحث.

الخاتمة:

بعد الانتهاء من موضوع الدراسة ولبحث يمكن القول بالاستنتاجات التالية:
كان افتتاح قناة السويس للملاحة الدولية في تشرين الثاني ١٨٦٩ أهم الاحداث الدولية في القرن التاسع والتي لازال العالم يحصد نتائج هذا الحدث المهم وما أن اصبحت القناة الرابطة بين البحر المتوسط والاحمر أمراً حتمياً وواقعياً ملموساً حتى تطورت معدلات التجارة المتبادلة بين الشرق والغرب بشكل عام وبين موانئ الخليج العربي ومنها (البحرين) مع المناطق والاصقاع والبقاع في العالمين الشرقي والغربي على حداً سواء.

لقد أمنت قناة السويس الاتصال واختصرت المسافة والزمن بين الشرق والغرب حيث قلل افتتاح القناة المسافة التي تقطعها السفن البحرية بين الشرق والغرب إلى أكثر من النصف عما كانت تقطعه بطريق رأس الرجاء الصالح البالغ طوله (١٠٦٠٠) ميل في حين بلغ طول الطريق الدولي المار بقناة السويس (٤٤٠٠) ميل.

الأمر الذي ترتب عليه اختصار المسافة والزمن وتقليل النفقات والأجور على النقل التجاري بين الشرق والغرب وجلب عائدات جديدة للتجارة الدولية تلك في منطقة وموانئ الخليج العربي مما يعنى ازدياد النشاط التجاري كماً ونوعاً بين الشرق والغرب عبر الخليج العربي واتساع العلاقات التجارية وازدهارها بشكل مضطرد كما كان له

انعكاسات كبيرة وعميقة على مستقبل السياسي والاقتصادي والاجتماعي لكل الأطراف بشكل عام وأمازاه الخليج العربي بشكل خاص.

اذ عاشت منطقة الخليج العربي بشكل عام و(البحرين) بشكل خاص عصراً ذهبياً في التجارة والملاحة نقلت المنطقة من مرحلة النماء التجاري والاقتصادي إلى مرحلة الازدهار التجاري والاقتصادي وهكذا انعكست هذه الاهمية بشكل مباشر على اوضاع المنطقة الداخلية اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً .

وبالنظر إلى معدلات التجارة الصادرة والواردة لـ(البحرين).

نجد نماء تلك المعدلات بشكل مطرود قبل عام ١٨٦٩ غير أن معدلات تلك التجارة أخذت منحاً اخر بعد افتتاح قناة السويس حيث ازداد تلك المعدلات وبشكل مطرود إلى اضعاف معدلاتها قبل افتتاح القناة بالنسبة للتجارة الصادرة والواردة مسجلة ازدهار واتساع النشاط التجاري في تلك الاماكن كماً ونوعاً الأمر الذي كانت له نتائج مهمة على مستقبل (البحرين) الاقتصادي والاجتماعي وبالتالي مستقبلها السياسي ودرجة رقيها وتقدمها الحضاري والثقافي الذي أتضحت معالمه فيما بعد وبدرجة كبيرة حتى يومنا هذا.

المصادر :

- قذري قلعجي، الخليج العربي بحر الاساطير، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٩٢، ص٤٧-٥٠؛ فتحية النبراوي ومحمد نصر مهنا، الخليج العربي دراسة في تاريخ العلاقات الدولية والاقليمية، مطابع منشأة المعارف بالاسكندرية، د.ت، ص٦٤؛ ابراهيم محمد حسن، البحر الاحمر والحرب العالمية الاولى ١٩١٤-١٩١٨، عين للدراسات والبحوث الانسانية، القاهرة، ط١، ١٩٩٨، ص١٦-١٧.
١. د. ك. و، ملفات البلاط الملكي (قضية الموصل ١٩٢٤ - ١٩٢٥) الملف 311/810 ، تقرير باللغة الانكليزية حول الطرق والمسالك التجارية بين الموصل وتركيا، P.4 .

٢. قدرتي قلعجي، المصدر السابق، ص٤٧-٥٥؛ فتحية النبراوي، المصدر السابق، ص٦٤-٦٨؛ طارق الحمداني، المصدر السابق، ص٣٩٦-٣٩٧؛ احمد الشامي، العلاقات التجارية بين الخليج العربي وبلدان الشرق الاقصى، مؤتمر دراسات شرق الجزيرة العربية، لجنة تدوين تاريخ قطر، الدوحة، ١٩٧٦، ج١، ص٣٣٠-٣٤٠.
٣. قدرتي قلعجي، المصدر السابق، ص٤٧-٤٨؛ فتحية النبراوي، المصدر السابق، ص٦٤-٧٠؛ سليم طه التكريتي، الصراع على الخليج العربي، وزارة الثقافة والارشاد، بغداد، ١٩٦٦، ص٩-١١؛ احمد الشامي، المصدر السابق، ج١، ص٣٣٠-٣٤٠.
٤. تضم جمهوريات اسيا الوسطى الاسلامية "كازاخستان، اوزباكستان، قرغيزستان، طاجكستان، تركستان" نوري عبد الحميد العاني واخرون، تاريخ اسيا الحديث والمعاصر، دار الصادق للطباعة والنشر والتوزيع، بابل، د.ت، ص١١١.
٥. قدرتي قلعجي، المصدر السابق، ص٤٧-٤٨؛ فتحية النبراوي، ومحمد نصر مهنا المصدر السابق، ص١٨-٤٠.
٦. شوقي عبد القوي عثمان، التجارة في المحيط الهندي في عصر السيادة الاسلامية ٦٦١-١٤٩٨م، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت، ١٩٩٠، ص٦٣-٦٧.
٧. عبد الامير محمد امين، المصالح البريطانية في الخليج العربي ١٧٤٧-١٧٧٨م، ترجمة هاشم كاظم لازم، منشورات مركز دراسات الخليج العربي، مطبعة الارشاد، بغداد ١٩٧٧، ص١٠-١١؛ مصطفى عبد القادر النجار واخرون، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر، جامعة البصرة، مركز دراسات الخليج العربي، ط١، ١٩٨٤، ص١١٤.

٨. جمال زكريا قاسم، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر، امارات الخليج العربي في عصر التوسع الاوربي الاول ١٥٠٧-١٨٤٠، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١، ج١، ص٤٥-٥٠.
٩. س. هوارد، اشهر الرحلات الى غرب افريقيا، ترجمة عبد الرحمن عبد الله، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦، ص٧-١١.
١٠. فتحية النبراوي، المصدر السابق، ص٦٥.
١١. لوريمر، دليل الخليج، القسم الجغرافي، ترجمة مكتب امير دولة قطر، الدوحة، د. ت.، ج١، ص ٢٦٣، ٢٩٥ اراء جميل صالح، التطورات السياسية والاقتصادية في البحرين ١٩٢٣-١٩٤٢، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠٤، ص٧؛ ايمان عليوي سلومي، سياسة بريطانيا تجاه البحرين ١٨٧٦-١٩٢٣، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ٢٠٠٥، ص٢٧-٢٨.
١٢. صبري فالح الحمدي، اضواء على تاريخ البحرين الحديث، دار الحكمة، لندن، ط١، ٢٠٠٧، ص١٣٦-١٤٠؛ طارق نافع الحمداني، البحرين في كتابات الرحالة الاوربيين ١٥٠٧-١٩١٤، دار الوراق للنشر، لندن، بيروت، ٢٠١٠، ص١٥ و٥٢ و١٥٠.
١٣. صبري فالح الحمدي، المصدر السابق، ص١٣٦؛ ماجد شبر، القبائل والصراعات السياسية والقبلية (الامارات-قطر-البحرين-المنطقة الشرقية) في تقارير الضباط والمعتمدين البريطانيين في القرنين ١٨ و ١٩، دار الوراق للنشر، بيروت-لندن، ٢٠١٠، ص١٨٠-٢٧٤؛ امل الزباني، البحرين من ١٨٧٣ الى ١٩٧٣، بيروت، ١٩٧٣، ص٥١-٦٣.
١٤. لوريمر ، دليل الخليج، القسم التاريخي، ، ترجمة مكتب امير دولة قطر، الدوحة، د. ت.، ج١، ص٢٦٥-٢٦٦؛ ج٣، ص١٢٧٤؛ عبد الفتاح حسن ابو عليه، الدولة السعودية الثانية ١٨٤٠-١٨٩١، دار المريخ للنشر،

- الرياض، ١٩٩١، ص ٣٣١؛ صبري فالح الحمدي، المصدر السابق، ص ١٣٥.
١٥. لوريمر، المصدر السابق، القسم التاريخي، ج ١، ص ٢٦٥-٢٦٦؛ ج ٣، ص ١٢٧٤؛ عبد الفتاح حسن ابو عليه، المصدر السابق، ص ٣٣١؛ محمد مرسي عبد الله، امارات الساحل وعمان والدولة السعودية الأولى، ١٧٩٣ - ١٨١٨، ج ١، القاهرة، ١٩٨٧، ص ١٥١-١٦١.
١٦. نجدة فتحي صفوة، من نافذة السفارة :العرب في ضوء الحقائق البريطانية، رياض الرئيس للكتب والنشر، لندن، قبرص، ١٩٩١، ص ٢٥٢؛ جمال زكريا قاسم، دولة يورسعيد في عمان وشرق افريقيا، ١٧٤١-١٨٦١، القاهرة، ١٩٦٧، ص ١٨٠-١٨١؛ ابراهيم خلف العبيدي، الحركة الوطنية في البحرين ١٩١٤-١٩٧١، مطبعة الاندلس، بغداد، ١٩٧٦، ص ٣٢-٣٣.
١٧. صبري فالح الحمدي، المصدر السابق، ص ١٤٤-١٤٥.
١٨. لوريمر، المصدر السابق، القسم الجغرافي، ج ٤، ص ١٤٢٩؛ طارق نافع الحمداني، المصدر السابق، ص ١٢٤-١٣٢.
١٩. صبري فالح الحمدي، المصدر السابق، ص ١٤٦-١٤٧.
٢٠. احمد مصطفى ابو حاكمة، تاريخ الكويت الحديث، ١٧٥٠ - ١٩٦٥، مط، ذات السلاسل، الكويت، ط ١، ١٩٨٤، ص ٢٩٠-٢٩٢؛ صبري فالح الحمدي، المصدر السابق، ص ١٤٦-١٤٧.
٢١. عبد الفتاح حسن ابو عليه، المصدر السابق، ص ٣٣١.
٢٢. قدري قلعجي، الخليج، ص ٦٥٤؛ سمير عطا الله، المصدر السابق، ص ٢٠٩-٢١٣؛ طارق الحمداني، المصدر السابق، ص ١٤٥-١٤٦.
٢٣. طارق نافع الحمداني، المصدر السابق، ص ٩٧.
٢٤. احمد مصطفى ابو حاكمة، المصدر السابق، ص ٢٩٠.

٢٥. لوريمر، المصدر السابق، القسم التاريخي، ج٣، ص١٣٠٥-١٣٠٧؛ رأفت غنيمي الشيخ، التوجه العثماني نحو الخليج العربي من خلال محمد علي، الوثيقة (مجلة) العدد ١٦، البحرين، كانون الثاني ١٩٩٠، ص٧٤.
٢٦. جميل ببيضون وآخرون، تاريخ العرب الحديث، دار الامل للنشر والتوزيع، ارد، الاردن، ط١، ١٩٩١، ص١٣١-١٣٢؛ ابراهيم خلف العبيدي، المصدر السابق، ص٣٦.
٢٧. الكسندر أداموف، ولاية البصرة ماضيه وحاضرها، ترجمة هاشم التكريتي، بيروت، ط١، ١٩٩٣، ص١١٧.
٢٨. ولد الشيخ عيسى بن علي آل خليفة عام ١٨٤٨، وتولى زمام الحكم في البحرين عام ١٨٦٩، حيث استدعى من (الزيارة) من قبل بيلي، على اثر مقتل والده في الحرب الاهلية بين آل خليفة، وتوفي الشيخ عيسى عام ١٩٢٣، فخلفه ولده سليمان (١٩٢٣-١٩٤٢)؛ لوريمر، المصدر السابق، القسم التاريخي، ج٣، ص١٣٤٢؛ نجدة فتحي صفوة، وثائق الجزيرة، المصدر السابق، ج١، ص٢٢؛ ينظر علي ابا حسين، صفحات من تاريخ البحرين من خلال الوثائق العربية، مجلة الوثيقة العدد الخامس عشر، السنة الثامنة البحرين، تموز، ١٩٨٩، ص٨٧؛ ايمان عليوي سلومي، المصدر السابق، ص٣٤-٣٧.
٢٩. روبرت جبران لاندن، المصدر السابق، ص١١٣-١١٥.
٣٠. خلدون النقيب، المجتمع والدولة في الخليج والجزيرة العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٩، ص٩٠-٩١.
٣١. لوريمر، دليل الخليج، القسم التاريخي، ج٦، ص٣٢٤٤-٣٢٦٠.
٣٢. لوريمر، المصدر السابق، القسم التاريخي، ج١، ص٤٢٩؛ جمال زكريا، مختارات من وثائق الكويت والخليج العربي المحفوظة في دور السجلات البريطانية، الكويت، ١٩٧٥، ص٨٤.
٣٣. لوريمر، دليل الخليج، القسم الجغرافي، ج١، ص٣١٠.

٣٤. لوريمر، دليل الخليج، القسم الجغرافي، ج ١، ص ٣١٠-٣١١.
٣٥. المصدر نفسه، ص ٣١١.
٣٦. صبري فارس الهيتي، الخليج العربي، بغداد، ١٩٨١، ص ٢٧٠؛ طارق نافع الحمداني، اخبار الخليج في مجلة المقتطف المصرية، بغداد ٢٠١٠، ص ٨٧.
٣٧. السفن الوطنية وفق مذكره الوثائق البريطانية هي ٤٦١ ويبدو ان هذا الرقم مضاف اليه سفن صيد الاسماك والسفن المؤجرة من الساحل الشرقي للخليج في موسم الغوص. صبري فارس الهيتي، المصدر السابق، ص ٢٧٠؛ طارق نافع الحمداني، المصدر السابق، ص ٨٧.

الخلاصة:

يعد موضوع افتتاح قناة السويس وأثرها على النشاط التجاري في الخليج العربي بشكل عام و(البحرين) بشكل خاص بين عامي ١٨٦٩ - ١٩١٤ من الموضوعات الحيوية والمهمة التي كانت لها آثار كبيرة وعميقة في تاريخ ومستقبل المنطقة بشكل عام وتاريخ ومستقبل (البحرين) بشكل خاص حيث أدى هذا الحدث الاستراتيجي المهم وما رافقه من تطور وسائل النقل البحري المستغلة في النقل التجاري الدولي بدرجة كبيرة ومستمرة إلى اختصار المسافة والزمن التي تقطعها السفن بين الشرق والغرب إلى النصف هذا ناهيك عن الحالة الطبيعية لهذا الطريق من حيث طبيعة الملاحة والاحوال الجوية التي يمكن أن تؤثر في الملاحة وغيرها من الأمور التي تسجل لصالح طريق السويس بدرجة كبيرة جداً عن الطرق الاخرى وبالأخص طريق رأس الرجاء الصالح وهذا بدوره أدى إلى زيادة حجم التجارة المتبادلة بين الشرق والغرب بشكل عام وبين موانئ ومناطق الخليج العربي ومنها (البحرين) والمناطق والاصقاع والبقاع والواقعة في العالمين الشرقي والغربي.

حيث نجد معدلات التجارة الصادرة منها والواردة اليها قد ازدادت معدلاتها كمّاً ونوعاً عما كانت قبل افتتاح قناة السويس مما ترتب عليه ازدياد عائدات تلك التجارة بدرجة كبيرة لصالح (البحرين) وبطبيعة الحال أثار هذا الحدث المهم على مستقبل

(البحرين) بدرجة كبيرة فيما بعد حتى يومنا هذا ومن جانب آخر ازدادت اهمية الخليج العربي بشكل عام و(البحرين) بشكل خاص في الناحية الاقتصادية والتجارية والاستراتيجية بدرجة كبيرة حتى اصبحت هذه المنطقة والمتحكم بها يحتم بقاءه على قمة الهرم للقوى الدولية المسيطرة وازادت هذه الاهمية بدرجة اكبر بعد اكتشاف واستثمار النفط في المنطقة مما جعلها تصبح ذات وضعية جديدة ومؤثرة بشكل فاعل ومتميزة.

Abstract

The subject of opening Suez Canal and its influence on the trade in the Arabian Gulf both generally and specially of (Al- Bahrein) in (1869-1914) is considered one of the important subjects which affected deeply in the history and the future of (Al- Bahrein) the region.

This important strategic event and the development of the shipping methods used in the international transportation mainly and continuously led to reduce the time and distance which the ships traveled between east and west to the half.

Also the natural conditions of this way (good weather, ease of navigation) which affects the navigation is highly recorded for the benefit of the Suez Canal way as compared with other ways especially the Cape of Good Hope way of (Al- Bahrein).

All of these factors led to increase the trade size between east and west generally and between the ports and the regions of the Arabian Gulf specially of (Al- Bahrein), as we find that the size of the inward and the outward to this region expanded both in quantity and quality, which made a big profit to the countries of the Arabian Gulf. This important event also affected positively on the importance of the Arabian Gulf strategically and specially of (Al- Bahrein), economically and commercially, this region and the controllers of it became on the top of the international pyramid.

The Arabian Gulf importance increased dramatically after the discovering of oil, which make the region of a high importance internationally.

مفهوم القبيلة والسلطة قراءة انثروبولوجية

م .د. عقيل عبد جالي

م.م. هدى كريم مطلق

الجامعة المستنصرية / كلية الآداب

قسم الانثروبولوجية التطبيقية

مفهوم القبيلة والسلطة قراءة انثروبولوجية

م. د. عقيل عبد جالي
م.م. هدى كريم مطلق

المقدمة

من الصعب الفصل بين اثنين من المفاهيم التي تصف بالغموض مثل مفهوم الشرق الأوسط ومفهوم القبيلة خصوصاً عندما لا يتحدد الفصل بمدة زمنية محددة، وقد تم تطبيق مصطلح القبيلة في صور اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية متعددة من المختصين بالاثنوغرافيا ومن المؤرخين والسياسيين والشرق أوسطيين وباستعمالهم تعريفات متعددة التي قد تتضارب فيما بينها وفقاً لتباين الاختصاصات. اذ تتعلق المشاكل باستعمال مصطلح قبيلة في الشرق الأوسط بتعدد صور القبيلة والصعوبة في التعبير عن شروطها المحلية المختلفة وان المسألة تشير الى من يستعمل المصطلح، وفي اي سياق، والى من، والسبب في ذلك.

يوصف عدد كبير من السكان في الشرق الأوسط بالبدو الرحل، والرعاة والفلاحين والريفيين والحضرين المتمدينين وبمساحات واسعة قد تمتد من شمال افريقيا الى غرب اسيا ووسطها الذين ينطبق عليهم مفهوم القبيلة. كما انها لم تكن (القبائل) معزولة عن الثقافة الاوسع سياسياً واجتماعياً واقتصادياً ودينياً. اذ انها اقتصادياً كانت دائماً مدموجة في النسق التكافلي الاكبر للتبادل مع المجتمعات الريفية والحضرية المحلية. وقد لعبت في مجال السياسة دوراً تاريخياً في صنع وكسر لحكم السلالات حتى القرن العشرين.

تحتفل القبائل الشرق أوسطية بوجودها في الميدان الثقافي للحضارة الاسلامية التي تتشارك باللغات والدين والتجارة. وان حدودها الثقافية والاجتماعية والهوية في مرونة ومتغيرة باستمرار.

وأن كل المجتمعات الإنسانية عرفت أشكال متعددة من الضبط ولعل أول شكل إنساني عرفته المجتمعات هو الضبط الأسري القرابي واحترام مجموعة الحقوق والامتيازات والواجبات. كما لا يخلو أي مجتمع من زعامة وسلطة لتنفيذ قراراته، فالسلطة السياسية ملازمة لكل مجتمع سواء كان قديم أو حديث، قبلي أو حضري، بسيط أو معقد، وسواء كان يؤلف دولة أو لا يؤلف دولة وسواء يخضع لسلطة ديمقراطية أو استبدادية. ولعل أول شكل عرفته الإنسانية من أشكال السلطة هو الشكل القرابي حيث كانت تؤلف مجموعة زمر أو أسر ممتدة أو أفخاذ وعشائر وما زالت في كثير من العالم تؤلف العشيرة أو القبيلة وحدة ضبطية رادعة ويخضع لسلطتها أكثر من خضوعهم لسلطة الدولة الحديثة وما زالت العلاقات القرابية تعد أكثر عوامل ضعف المؤسسات في الدول الحديثة وما يترتب عليها من محسوبية وعصبية.

وقد حاولنا في هذا البحث ألقاء الضوء على طبيعة العلاقة ما بين المؤسستين وتأثير القرابة في السلطة ونشوءها فقسمنا البحث إلى ثلاثة محاور تناولنا في أولها مفهوم القبيلة في الدراسات الانثروبولوجية واهم المعايير المستعملة لتحديد المفهوم، أما المحور الثاني: فقد تناولنا فيه تعريف بالنسق القرابي لمعرفة طبيعة وأشكال الجماعات القرابية، أما المحور الثالث فقد تناولنا النسق السياسي مهتمين ببيان طبيعة وإشكال ونوع الزعامة والسلطة، أما المحور الرابع فقد اهتمنا بأهمية القرابة في السلطة وما يرافقها من مشكلات ودور الاستعمار في تفتيت الوحدة القرابية إضافة لدور العوامل الحديثة الأخرى مثل الاتصال الحضاري والثقافي والتكنولوجيا.

المفاهيم المستعملة في البحث

هنالك ثلاثة مفاهيم للقبيلة الشائعة بين علماء الانثروبولوجيا:

أولاً: مفهوم القبيلة بوصفه المرادف للبدائية والتخلف:-

اذ تم تطبيق هذا الرأي في مرحلة ما قبل الاستعمار الاوربي لغرب قارة اسيا وقارة افريقيا على وجه التحديد عند تقسيم السكان الى قبائل بوصفها الجماعات الثقافية- اللغوية المتعارضة مع مفهوم الدولة الحديثة. وقد تم تجاهل البنية السياسية

الفعلية، والايديولوجيا لسكان القبائل. اذ اخترع الانثوغرافيون الاوائل والإداريين الاستعماريين في كثير من الاحيان مفهوم القبائل ليتناسب مع نظرياتهم الخاصة بما يتلائم مع السياسة الإدارية.

١. مفهوم القبيلة بوصفه مرحلة في المخطط التطوري البشري:-

الذي يبين ابسط العصب والمشيزات الاكثر تعقيداً ومن ثم الدول. اذ ينظر اليها بوصفها المنتظمة وفقاً لمبادئ القرابة والنسب التي ستختلف او ستحل محلها الاقاليم والتدرج الهرمي في عملية تشكيل الدولة. ويميز انصار التطور بين القبائل والدول الحديثة من خلال التأكيد على الاختلافات المؤسسية مثل الاجتماعي الى التنظيم السياسي، والقرابة الى الاساس الاقليمي والمكانات الى التعاقد.

٢. القبيلة بوصفها مجموعة سياسية محددة بالاقليم:

والذي يحمل اسمها، مع اليات مقبولة لتسوية النزاع، اذ بينما لروابط القرابة اهمية على انها مقبولة، فان العلاقات الاقليمية هي القصوى.

المعايير المتبعة في تحديد او تعريف القبيلة:

١. معيار الثقافة والايديولوجيا: يوضح الكثير من العلماء انه يجب ان تكون للقبيلة

ايديولوجيا (فكر) مضمونة الاصل المشترك أي من سلف معروف- لذا النموذج الكلاسيكي للقبائل البدوية انها ذات انساب واسعة النطاق. وعليه فالجماعة التي من دون ايديولوجيا النسب تكون مرفوضة حتى لو كان لديها اراضي متميزة ومتمدة سياسياً وتحت لواء القائد. وهذا يعني ان العديد من القبائل تعبر عن هويتها بالاستعمال المجازي للاصل المشترك. مع ذلك، اذا تعين هذا المعيار على انه الوحيد، فان هناك مجموعات كبيرة جداً (كالبشتون*) سيتعين ان تطلق عليه هذه الايديولوجيا مع انهم جماعة عرقية او اثنية.

٢. معيار البناء: يدعي علماء اخرون او القبائل يجب ان يكون لديها وحدة سياسية

باقليم محدد وتحت سيطرة قائد. ومرة أخرى، اذا كان هذا هو المعيار الوحيد فانه سيتم تحديد مجموعات كبيرة مثل شاهيسيفان (shaashsevan)* على انها

قبائل على الرغم من انه لم يكن لديها ايدولوجيا النسب المشترك وانها في الاصل غير متجانسة.

٣. معيار روابط القرابة: الذي يشمل وسائل لادماج الافراد والجماعات لا علاقة له بالقبيلة. فروابط القرابة، لاسيما عن طريق الزواج، مهمة في تحديد التحالفات السياسية. وان القرابة والعلاقات الشخصية ذات الثقة تقود الى التحام القبائل. أي ان القرابة هي النموذج المشيد للواقع، وهي جزء من الايدولوجيا القبلية، والحفاظ على روابط القرابة بين القبائل التي تحرص والتلاعب بها كأساس للاتحاد وهذا ما يعرف بنظرية المصاهرة التي اشار اليها ليفي ستروس على انها المناقضة للنظرية الانقسامية.

٤. معيار الانقسام: هذا ما اشار اليه ايفانز بريتشارد في النظرية الانقسامية.

٥. معيار المصالح المشتركة: يمكن للمواد المتبادلة والمصالح السياسية ان تجند افراد وجماعات غير متجانسة حول القادة الناجحين ويتم التعبير عن الفكر القبلي بالنسب والقرابة، ويستند الواقع على القبلي المصالح المشتركة. المصالح المشتركة تؤدي الى عملية التعاون والتحالفات الزواج وبعد ان اخترع الايدولوجيات من اصل مشترك.

٦. معيار النطاق او مقياس الحجم: أي حجم القبيلة وامتدادها.

لا يمكن لمعيار واحد ان يعرف وحدة القبيلة، يجيب ان يكون دائماً مزيج من عدة معايير - ولكن لا يوجد توافق في الآراء بشأن الحد الأدنى من المعايير. هنالك العديد من الدراسات الانثروبولوجية التي اهتمت بمفهوم القبيلة ولاسيما علاقته بمفهوم الدولة وتحديداً في الشرق الأوسط مثل:-

أ- القبائل وتعقيدات تشكيل الدولة في الشرق الأوسط (فيليب خورس وجوسيف كوستينر).

ب- القبائل وتشكيل الدولة في تاريخ الإسلامي (ابرا لابدوس).

ت- الانثروبولوجيون والتاريخيون وسكان القبائل (ريتشارد تاير).

- ث - النظريات الانثروبولوجية للقبيلة وتشكيل الدولة في الشرق الأوسط: الايديولوجيا والسيمائية في استعمال السلطة (ستيفن كوتون).
- ج - القبلية والدولة في الشرق الأوسط (ريسنت كيلنير).
- ح - القبلية وعلاقات الدولة (ثوماس بارفيلد).
- وغيرها من الدراسات.

ثانيا: النسق القرابي:

من المعروف أن النسق أو النظام القرابي موجود في كافة المجتمعات الإنسانية وكل الحضارات ولهذا فهو نظام عالمي يحدد العلاقات القرابية لأفراده، وسنحاول أن نبين طبيعة القرابة وأنواع الجماعات القرابية مركزين على أهمية هذه العلاقات.

أ - طبيعة القرابة:

يقول الأستاذ افانز بريجار "إذا أردت أن نعيش بين مجتمع النوير فلا بد أن تحترم النظم التي تسمح لك بذلك، وتنص النظم على معاملة أفراد المجتمع بوصفهم أقارب لك وهم يعاملونك بوصفك قريب لهم، وتترتب على تلك العلاقات القرابية مجموعة من الحقوق والواجبات. وفي ذلك يكون الفرد أما قريب لجميع المجتمع وأما غريباً ويعامل معاملة الأعداء"^(١). وهذا يبين أهمية النظام القرابي في مجتمع بدائي ودور مثل هذه العلاقات في حياة الإنسان وبقائه.

أن القرابة هي علاقات اجتماعية تعتمد على الروابط الدموية الحقيقة أو الخيالية أو المصطنعة، ولا يعني اصطلاح القرابة في الانثروبولوجيا علاقات العائلة أو الزواج فقط وإنما يعني أيضاً المصاهرة والقرابة هي علاقات دموية والمصاهرة هي علاقات زواجية، إذ أن علاقة الأب بابنه هي علاقة قرابية بينما علاقة الزوج بزوجته هي علاقات مصاهرة^(٢).

كما تعرف القرابة بأنها الرابطة الحقيقية أو المزعومة حول صلة الأولاد والآباء ويعترف بها لأغراض اجتماعية، وما يتبعها من أغراض قانونية وما يرافقها من التزامات وتفاعلات.

أن العلاقات البيولوجية لا تحدد حتما طبيعة القرابة، إذ يتضح لنا أن القرابة ما هي إلا ظاهرة سوسيولوجية ترتبط بالظواهر البيولوجية ولكنها لا تتطابق معها بحال من الأحوال، فالمجتمعات المختلفة تتباين في الواقع في فهم طبيعة القرابة.

ويمكن القول بأن العلاقات البايولوجية ليست سوى نقطة بدأت لظهور المفاهيم السوسيولوجية للقرابة التي تتصف بتعدها وتباينها^(٣)، فالأطفال الشرعيين يعترف بهم اجتماعيا بوصفهم أعضاء في الأسرة، أما القرابة البيولوجية فهي قرابة الدم، وقرابة الزواج هي قرابة المصاهرة. وطالما أن هذه العلاقات وما يتبعها من قضايا الزواج والميراث والسلطة والضبط والتنشئة وغيرها التي تحددها وتؤدي فيها القرابة والنسب دورا مهما فقد استأثرت باهتمام رجال الانثروبولوجيا، مثل ماكلنان وباخوف وهنري مين بالإضافة للعلامة العربي ابن خلدون.

وهناك القرابة الأولية والقرابة الثانوية، فالقرابة الأولية هي العلاقة الدموية والاجتماعية التي تربط بين الوالدين والأبناء كالعلاقة التي تربط الأب والأم والأخ والأخت بينما القرابة الثانوية هي العلاقة الدموية الاجتماعية التي تربط الجد بالخال وبنات الأخ وبنات الأخت وأبنائهما^(٤). والعلاقات القرابية هي علاقات تفاعلية تقوم على التفاعل المباشر بين الأفراد دون الحاجة إلى وسطاء. وهي علاقة وجه لوجه وغالبا ما تكون في طبيعتها هدفاً بذاته، أي أن الأقارب يعتدون أو يتفاخرون بانتمائهم إلى أقاربهم، كما ينظرون إليهم كثروة لا تقدر بثمن بل ويلتزمون تجاه بعضهم البعض بواجبات اقتصادية واجتماعية وقد تتعدى إلى جوانب سياسية، وهذا ما يجعل وظيفتها بالغة التعقيد في كافة المجتمعات وخاصة البدائية والبسيطة^(٥).

وعادة هناك ثلاثة أنواع من العلاقات القرابية هي العلاقة الزوجية وهي تتحدد بين رجل واحد أو أكثر أو الشكل الجماعي وتتضمن مجموعة من الحقوق والواجبات.

العلاقة الثانية هي العلاقة المباشرة بين أفراد الأسرة النواة أو الممتدة أو المركبة أو بين الأخوة والأخوات والآباء والزوجات والأجداد والعلاقة الثالثة هي: العلاقة بين الأسرة وبقية الأقارب أي بقية الأسر الأخرى التي تنتسب إلى جد مشترك حقيقي أو خيالي إضافة لعلاقات المصاهرة، أما درجات القرابة فهي درجات أساسية كالعلاقات داخل الأسرة النواة والقرابة ومن الدرجة الثانية التي تتحدد في أخت الزوج وأخ الزوج وأقرباء الدرجة الثالثة مثل بنت أخت الزوج وبنت أخت الزوجة^(٦).

وبعد كل ذلك فإن أهم تصنيفات القرابة الدموية من خلال جد مشترك والقرابة الاجتماعية من خلال التبني والزواج والمصاهرة والاعتراف الاجتماعي الطقسي.

ب- أنواع الجماعات القرابية:

تقسم الجماعات القرابية في مختلف المجتمعات إلى عدة أنواع تربطهم علاقات دموية أو اجتماعية ولعل أهمها:

١. الأسرة النواة: وهي الأسرة التي تتكون من الأبوين وأبناهما غير المتزوجين وهناك نوعين من الأسر النواة، أسرة التنشئة التي يترى فيها الأبين وأسرته التكاثري التي يكونها بعد زواجه وإنجاب زوجته.

٢. الأسرة الممتدة: وهي الأسرة المؤلفة من الأبوين وأبناهما المتزوجين وأحفادهما وتتطوي على شكلين، شكل تعدد الزوجات حيث يتزوج الرجل بأكثر من زوجة في وقت واحد، وشكل تعدد الأزواج ويتضمن زوجة وعدة أزواج. ولعل من أهم دوافع هذا الزواج أو تكوين مثل هذه الأسرة يعود لأسباب اقتصادية واعتبارية قيمة، حيث توجد أكثر من أسرة نووية معاً^(٧).

٣. الأسرة المشتركة: وهي الأسرة التي تتكون من الزوج وزوجته أو زوجاته وأولاده المتزوجين وزوجاتهم وأطفالهم الذين يعيشون في مكان واحد كوحدة اجتماعية واقتصادية تحت رئاسة رجل واحد هو الأكبر سناً في الأسرة^(٨)، وقد تجمع بين سكن النسبين من اتجاه الأم والأب.

٤. الفخذ: وهي مجموعة قرابية أكبر من الأسرة الممتدة والمشاركة. وهي ذات نسب احادي أمومي أو نسب احادي أبوي، وعادة تتكون أكثر من ثلاثة وأربعة أجيال

كما هو حال الأسرة الممتدة والمشاركة حتى يصل الفخذ إلى سبعة أجيال الممتدة وقد ينقسم أو ينشطر إلى وحدات أصغر ذات خصائص متشابهة منتسبة إلى السلف الواحد أو الجد الأعلى المشترك، وهذا ما يسميه الانثروبولوجيون بنظام المجتمع الانقسامي، فيقسم المجتمع إلى عشائر والعشيرة إلى أفخاذ. كما أن روابط أعضائها حقيقة وليست مفترضة والإقامة فيها أي سكن مشترك ليس مهم أو ضروري بقدر الاعتراف بجد مشترك وقد تكون وحدتهم السكنية غير متجاورة بشكل كبير بل قد ابتعدت عشرات الامتار عن بعضها البعض^(٩).

٥. العشيرة: يعتبر مصطلح عشيرة من المصطلحات المطاطية التي استخدمت بأشكال مختلفة من قبل الانثروبولوجيين ولم يتفق على تحديده دقيقاً. إلا أن هناك اتفاق على كلمة عشيرة تعني ارتباط عدد من مجموعات النسب معاً في أصل واحد مشترك سواء كان ذلك الأصل حقيقي أو غير حقيقي، وتتعين عضوية الفرد على أساس النسب الاحادي الأبوي أو الامومي، وهنا تتشابه العشيرة مع الفخذ وتشير الدراسات إلى أن هناك كثير من الأفراد الذين انضموا إلى عضوية عشائر مختلفة دون ارتباطهم قرابياً بها^(١٠)، وكما يشترك سكانها معاً وهي تتكون من عدة أسر ممتدة وتخضع لرئيس عشيرة واحدة ولهذا فهي تمثل جزء من مفهوم قرابي أساسي.

٦. القبيلة: وتعد أكبر الوحدات القرابية الممتدة على وحدة النسب وتتكون من مجموعة عشائر. وقد تكون العشائر متجاورة في أقاليم أو إقليم واحد وقد تقطن أقاليم بعيدة، أن القبيلة تظل واحدة ما دامت العشائر التي تتألف منها تنتظم في بناء أحادي للقرابة الدموية الناتجة من النسب المشترك، وتمثل القبيلة مفهوماً قرابياً وسياسياً في الوقت نفسه ومعروف تاريخياً أن بعض القبائل قد قامت بدور الدولة قبل ظهور الدولة الحديثة^(١١).

وهكذا تسلسلت الوحدات القرابية من أصغر وحدة دموية واجتماعية، (الأسرة النواة) إلى أكبر وحدة قرابية (القبيلة).

ثالثاً: النسق السياسي:

لا يوجد مجتمع إنساني يخلو من التنظيم السياسي، من أصغر إلى أكبر ومن أبسط إلى أعقد المجتمعات الإنسانية، فطبع الإنسان أنه كائن سياسي كما يرى (سقراط). ويعد التنظيم السياسي من أهم انساق الضبط في كافة المجتمعات، وسنحاول التركيز على طبيعة وأشكال التنظيم السياسي وشكل الزعامة والسلطة.

أ- طبيعة وشكل التنظيم السياسي:

لقد أخذ علماء الانثروبولوجيا (الانثروبولوجيا السياسية) يتركز اهتمامهم بشكل متزايد على دراسة النظم السياسية في الثلاثين سنة الأخيرة بشكل خاص بعد أن كان هناك اهتمام ضعيف بها، وكان الغرض الأول من ذلك هو الكشف عن المبادئ التي تنظم العلاقات الداخلية والخارجية لأفراد الجماعات المحلية السياسية المختلفة، فتراوحت دراستهم من أبسط المجتمعات إلى أعقدها. وأهم ما قاموا به هو دراسة المجتمعات التي تقتقر إلى السلطة المركزة وبيان أن ذلك لم يمنع تلك المجتمعات من أن يكون لها سياسة ونسق سياسي داخلي واضح وعلاقات سياسية خارجية مع غيرها من المجتمعات القبلية المجاورة^(١٢).

إن مصطلح السياسة إنما يعني تسييس الرعية ورعاية المصالح وتدبير أمور أفراد المجتمع، ويعني مصطلح Political- Politics باليونانية إدارة شؤون المدينة أو البلد. كما أن علم السياسة علم قديم نشأ منذ زمن اليونان وهو يدرس إدارة المجتمع وحاليا يدرس العلاقة ما بين الدولة والمجتمع والظواهر المؤثرة في العلاقات الداخلية. إلا أنها توسعت لتأخذ بالاعتبار المجتمعات الحديثة، كما ويعرف (رادكلف براون) التنظيم السياسي بأنه "ذلك الجزء من التنظيم الذي يهتم بحفظ وتوكيد النظم الاجتماعية ضمن إطار اقليمي محدد، وذلك بفضل الممارسة الأساسية التي تبدأ منها أبسط وأصغر أشكال التنظيم السياسي"^(١٣).

إما أشكال التنظيم السياسي وكما شخصها الانثروبولوجيين في المجتمعات البدائية والتقليدية فهي كالآتي:^(١٤)

١. نظام الزمر: تعتبر الزمرة تجمعاً مفككاً تسبياً لعدد قليل من الأسر المتجاورة، وهي تمثل حالات نادرة للتنظيم الاقتصادي كما أنها خالية من المركزية وتفقر إلى الطبقة الاجتماعية ولا يوجد بها تقسيم كبير ويضعف في مجالها الإنجاز ويبرز فيها ضرورة التكيف والتشديد على الطقوس والشعائر.

٢. النظم التقليدية الانقسامية: وهو نمط سياسي يتضمن التقسيمات التقليدية التي تتكون منها القبيلة وهي الأفخاذ والعشائر التي تحدد أدوار كل منها بصورة تركز على اعتمادها المتبادل والتكامل القائم بين أبنيتها الاجتماعية المترابطة ولكل فخذ رئيس مرتبط برئيس العشيرة ولكل عشيرة رئيس مرتبط برئيس القبيلة.

٣. نظم رتب العمر: وقد لوحظ هذا الصنف في قبيلة (ناندي) الأفريقية، ومثل هذا الصنف يخلو من الأفخاذ المتضامنة كما أن عشائرها لا تنظم بشكل وحدات إقليمية وتقسّم مستوطنتهم إلى قسمين قسم يضم بيوت الكبار والرجال المتزوجين وقسم يضم الشباب المحاربين وصديقاتهم. وتعد تقسيمان الأعمار أهم التنظيمات الحربية وتضم أعضاء تتنوع ارتباطاتهم القرابية والإقليمية، وهي تؤدي وظائف قضائية وحربية، عندما ندقق فيها فأننا نلمح البذرات الأولية لسياسة الأحزاب وكما تقع النزاعات بينها أحياناً.

٤. نظم الجمعيات الروحية: وهو يعتمد على المجتمعات الروحية السرية، وينتهي إلى هذا الصنف القبائل التي تتعدم فيها السلطة المركزية مثل قبائل البويلوزوني وكايو. وأبرز خصائصها إسناد المراكز السياسية المرموقة لأشخاص هم أعضاء في جماعات وراثية أو لأعضاء الجمعيات المختلفة وعضوية هذه الجماعات تعتمد على اعتبارات قرابية وشخصية محددة ومع ما يتمتعون به من أشرف على الطقوس والمشاركة في حسم النزاعات والخلافات فأنهم لا يملكون قدرة فرض آرائهم. كما أن هذه الجماعات أو الجمعيات مستقلة ذاتياً ومعتمدة على بعض المعالجات.

٥. نظم التدرج الطقوسي: وهو يمارس مفهوم التميز الطبقي في مجالات الطقوس والشعائر الروحية بين الوحدات الاجتماعية إلا أنها تتخلى عنه في المجالات

الأخرى. وتتميز بقوة تطلع أعضائها للحصول على القوة الروحية كوسيلة لضمان مصالح الجماعة، وفي معظم هذه القبائل ينقسم الأفراد إلى طبقتين متميزتين هما طبقة النبلاء وطبقة العوام والتنافس على المراكز السياسية ينحصر بالطبقة العليا طبقة النبلاء رغم أنها ليست بمراكز سياسية ذات سلطة سياسية حقيقية. كما تتخذ النظم السياسية أنماطاً لتتنوع نماذجها وأشكال ممارستها السلطة ومصادرها وقد قسمت عادة إلى ثلاث أنواع رئيسية^(١٥) هي نظام ملكية حيث تتجمع السلطة بيد رجل واحد ونظم ارسنقراطية تكون السلطة فيها بيد جماعات من أصحاب الامتيازات ونظم ديمقراطية حيث تكون السلطة بيد الشعب.

ت- الزعامة والسلطة:

ترى (الوسي مير) أنه لا يوجد مجتمع تحترم فيه القواعد بشكل تلقائي فلا بد للاعراف من مجموعة قوانين وقواعد وسلطة وزعيم لتنفيذ العقوبة والردع لتسيير الحياة الاجتماعية بشكلها السليم المتوقع^(١٦).

أن الزعامة تؤدي دوراً كبيراً في المجتمعات البدائية، كما أن الزعيم يتم اختياره وفقاً لمحددات وشروط لا بد من توافرها فيه، إضافة إلى اقتران بنصب روعي أو ديني، ويتحمل الزعيم أولاً مسؤولية تجاه المجتمع كالاتصال بالأرواح في مواسم ومناسبات طقوسية معينة يمارسها المجتمع كما أن عليه أن يراقب احترام سكان المجتمع للاعراف أو القواعد الخلقية خلال حياته اليومية يعاونه في ذلك أناس آخرون، وبالمقابل يترتب على أفراد المجتمع الزعيم بعض الحقوق التي تصبح أمراً لازماً، وتقدم هذه الحقوق على شكل هدايا من قبل الأفراد دون جبر أو لزم^(١٧).

أما السلطة فهي القوة الطبيعية أو الحث الشرعي في التصرف وأصدار الأوامر في مجتمع معين ويرتبط هذا الشكل من القوة بالمركز الاجتماعي، يقبله أعضاء المجتمع بوصفه مركزاً شرعياً، ومن ثم يخضعون لتوجيهاته وأوامره وقراراته ويترتب على التركيز المفرط للسلطة أو عدم وجود رقابة شديدة على ممارستها إساءة استعمال السلطة ويطلق على من يتصف بها وكما ذكرنا استبدادي وهو الذي يفرض سلطته على الناس بالقوة ولا يستمدّها من إرادة الشعب.

إلا أن الملاحظ أن الزعامة والسلطة في المجتمعات البدائية والبسيطة لا يوجد فيها سلطة استبدادية إذ عادة ما تسلم قيادة كارزمية أو قائد يتمتع الرجولة والشجاعة والشرف والعفة والكرم والحق.

وعليه فإن السلطة السياسية ملازمة لكل مجتمع وتحت على احترام قواعده وتحميه من عيوبه الخاصة وتحد بداخله من آثار المنافسة بين الأفراد والجماعات. كذلك فإن لكل مجتمع صلة بالمجتمعات الأخرى التي يعتبرها خارجية أجنبية أو معادية خطرة على أمنه وسيادته، واستنادا لهذا فإن لتهديد الخارجي يؤدي بالمجتمع ليس فقط دفاعه وتحالفاته وإلى تجديد وحدته وتماسكه وسماته المميزة، أي أن التهديدات الخارجية للجماعة يؤدي إلى تمسك داخلي هذه خاصية مختلف المجتمعات ولعل أهمها المجتمعات العربية.

وفضلا عما تقدم فلا بد من وجود قائد سياسي ليقوم بعملية الضبط الاجتماعي ويكون رمزاً يؤكد وحدة وتماسك القبيلة أو المجتمع، كما أن سلطاته ووظائفه الخاصة تختلف من مجتمع لآخر وفي المجتمعات البسيطة موضوع بحثنا فإن الزعيم أو الرئيس لا يتميز عن باقي الأفراد بميزات معينة ولكنه موضع احترام المجتمع وسلطته ديمقراطية وفي الغالب يكون من كبار السن وذوي الخبرة أو الكاهن القبيلة أو العشيرة، رغم أن رئيس القبيلة ووظائفه واختصاصه وزعامته تختلف عن رئيس العشيرة في الدرجة وليس في الكيف^(١٨).

والملاحظ أن الإكثار من الزوجات والخلف والتحالفات إنما هو وسيلة شائعة لتعزيز السلطة أو الحفاظ عليها. كما أن الدين ورجال الدين يمكن أن يكون أداة للوصول إلى السلطة وهو أداة السلطة ذاتها في كثير من المجتمعات البدائية وخاصة تلك التي لا تؤلف دولة ومن أجل ضمان شرعيتها وأحدى الوسائل المستعملة في إطار المنافسات السياسية.

رابعاً: أثر القرابة في السلطة ودور التغير الاجتماعي:

كما بينا فإن القرابة والتنظيم السياسي يعدان من أهم أشكال الضبط الاجتماعي في الماضي والحاضر وسواء في المجتمعات البسيطة أو المعقدة وعبر مسيرتها فإن القرابة قامت بدور فاعل في السلطة منذ عصر التاريخ ونجد ذلك واضحاً في تقسيمات الأسر النبيلة والأسر الملكية خلال طوال الفترات الماضية عبر الوقت الحالي في بعض الدول الأجنبية، وسنحاول أن نركز اهتمامنا هنا على أهمية القرابة في السلطة في المجتمعات البسيطة والقبلية، وفي الدول الحديثة من أجزاء آسيا وأفريقيا ودور الاتصال الحضاري والثقافي والاستعماري والانفتاح العالي في أضعاف دورها والأسباب والأساليب المتبعة في ذلك.

أ- علاقة القرابة والسلطة في المجتمعات التي لا تؤلف دولة:

أن المجتمعات التي لا تؤلف دولة وهي تلك التي تكون فيها السلطة ضمن دورات ما قبل السياسية وتعزيزها القرابة والدين والاقتصاد. وتتجلى الحياة السياسية فيها أولاً بالتحالف والمجابهات والاتحادات والانقسامات تصيب الجماعات النسبية وبإعادة تنظيم البنى الخاصة بالأراضي. والمسؤولية الجنائية فيها هي مسؤولية جماعية تقود إلى التضامن والتكامل والتضامن بين أعضائها.

أن هذه المجتمعات (القبلية) عادة تعتمد الاعراف (الاثابة، العقاب، الجزاء) والذي يقوم رئيس القبيلة ومجالسها بإيقاع الجزاء على أعضائها، ويلعب (المقدس) الدور الفاعل في الحقل السياسي، ويمكن أن يكون الدين أداة السلطة والتضامن لشريعتها واحد وسائل المنافسة للحصول على السلطة، وتمتلك السلطة السياسية السيطرة التامة على المقدس وتستطيع استخدامه لصالحها في جميع الأحوال والمناسبات. والملاحظ أن البوشمن رغم أنهم لا يعيشون في دولة فإن حياتهم منظمة رغم عدم وجود محاكم ورغم عدم قدرة الرؤساء على معاقبة المعتدين بأي طريقة أخرى غير ايقاع العقوبة الجماعية في الحالات الاستثنائية.

أما أهم مايعني النسق السياسي والسلطة في هذه المجتمعات هي أن القرابة تمثل السلطة والسلطة تمثل القرابة فكل الرؤساء هم أقرباء لكل الرعية وكل الرعية هم

أقرباء للرئيس والمجلس القبلي كما أنهم جميعاً يشتركون في اتخاذ القرارات ويعترفون بحقوق بعضهم البعض ولا يعيشون حالة الفوضى، فالانقسام الغالب للوحدات السياسية والعلاقة بين هذه الوحدات هي علاقة قرابية رغم أن كل قسم يناظر قسماً سياسياً آخر. وهم يتحدثون جميعاً بوصفهم وحدة قرابية واحدة عندما يلوح لهم عدو خارجي بالتهديد، مثل هذه الجماعات (جامعة البوشمن) هي جماعات قرابية سياسية. فالوحدة السياسية في هذه المجتمعات تتألف وفي كل الأحوال من الأقارب فقط. بصرف النظر عن حجم هذه الوحدة أو عدد أعضائها وأن كان عدد الأعضاء صغيراً في بعض الأحيان، كما لا يوجد نطاق إقليمي يعمل التنظيم السياسي القروي داخله^(١٩).

وكثيراً ما نجد في المجتمعات التي لا تؤلف دولة إضافة إلى العلاقات القرابية التي تلعب دوراً سياسياً واضحاً فإن الكثير من العلاقات الاجتماعية غير العلاقات السياسية الخالصة نجد فيها سلطة تعبر عن دور سياسي كما في جماعات الكاميزويد وقبائل التلتري والنوير

ومن أمثلة المجتمعات التي لا تؤلف دولة مجتمع النوير الذي يقوم تنظيمه السياسي على نظام دقيق من توازن القوى بين عدد من الأقسام والقبائل المتساوية أو المماثلة من الناحية البنائية والتي يمكن تحديدها في حدود وألفاظ المواقع البدائية وليس في حدود وألفاظ أي هيئة أو جهاز إداري. فكل قسم له نفس المصالح التي للأقسام الأخرى التي هي من نفس الدرجة. كما أن نظام العلاقات بين الأقسام المختلفة الذي يؤلف البناء السياسي وهو عبارة عن نوع من التوازن بين الانتماءات الإقليمية القرابية والعلاقات القرابية المتعارضة أو المتقابلة. فالتعارض بين مصالح الأقسام التي تؤلف القبيلة النويرية والمجتمع النويري على العموم هو جزء أساسي في البناء السياسي، كما أن الصراعات المختلفة بين الأقسام الإقليمية يعني بالضرورة وجود صراعات بين أقسام الأفراد نتيجة لارتباط الاثنين ارتباطاً وثيقاً^(٢٠).

ويرى ابن خلدون في معالجته لموضوع العلاقة بين القرابة والسياسة الحكم والدفاع في الوحدات القبلية أن رابطة العصبية التي تتمثلها في نصرة الوحدة القبلية لبعضهم البعض وغيرتهم على نسبهم وما يسود بينهم من شعائر الشفقة والاستعداد

للدفاع عن ذوي ارحامهم والعاصبون من أقاربهم، وما يؤدي إليه هذا كله من تعاضدهم وتناصرهم فأنها تعمل وكل هذه الروائع على التوحيد بين أعضاء الوحدة القبلية في وحدة سياسية دفاعية ضد العدوان الخارجي الذي قد يتعرضون له في الوحدات السياسية المتميزة الأخرى^(٢١) وعلى المستوى الضيق والعام فإن المجتمعات التي لا تؤلف دولة عادة ما تشكل من أفخاذ بسيطة تتلائم فيها القرابة والسلطة وأيضا المفهوم الاقتصادي. لتشكيل وحدة سياسية قرابية تدافع عن مصالحها المشتركة ضد الأفخاذ الأخرى وتلتحم مع الأفخاذ الأخرى ضد القبائل الغربية عنها قرابياً وتسبياً.

ب- علاقة القرابة والسلطة في المجتمعات التي تؤلف دولة:

بعد دخول الاستعمار والمحتلين إلى المجتمعات البدائية البسيطة بدأت أول أشكال السيطرة المنظمة على هذه القبائل من خلال البيروقراطية التي تعني تنظيم المكاتب بين الرؤساء والمرؤوسين في حدود معقولة ومقبولة، وهذه التنظيمات عرفت أول ما عرفت في الصين القديمة ومن ثم تطورت في أوربا ودخلت حديثاً إلى الدول الأفريقية التي خضعت للسيطرة الأجنبية الغربية سواء كانت بريطانية كما هو حالة مورتانيا والسنغال وأوغندا أو لسيطرة بلجيكية كما هو الحال في قبائل الزولوا في منطقة ساحل العاج. وعلى أي حال فإن السيطرة الأجنبية الجديدة من القرن السادس عشر حتى الوقت القريب قد أدخلت التنظيمات البيروقراطية المكتبية في أفريقيا إلى جانب التنظيمات التقليدية القبلية فيه إضافة إلى شرق آسيا في مختلف البلدان ابتداء بالهند والباكستان واليابان والقارة الاسترالية ومن خلال هذا الدخول للتنظيمات الجديدة قد أحدثت الكثير من المشاكل منها، أصبح الكثير من رؤساء المؤسسات العسكرية والمدنية رؤساء عشائريين.

لهذا حدث الكثير من المشكلات بين التنظيمات البيروقراطية التي تقوم على التنظيم والكفاءة في الأداء والجدارة والأهلية وبين التنظيمات القبلية التي تقوم على العلاقات القرابية والتكافل الدموي لتمشية الأمور الحياتية. وهذه الظاهرة من المزوجة الحديثة بين البيروقراطية والقرابة ظاهرة تعاني منها الكثير من المجتمعات.

ومن استقلال الدول الحديثة نسبياً دخلت إليها الايديولوجيات السياسية والتحديات الأيديولوجية والحزب عقيدة وفكر وتنظيم وهو خلاف المجتمع القبلي القروي حيث أن الأخير عقيدة قبلية وقربانية وعلاقات دم وجوار وصداقة مواطنة متدرجة ونشوء الأحزاب أدى إلى تفتت الوحدات القربانية بالإضافة إلى تحويل الولاء القروي إلى ولاء حزبي ولاء وطني. كما أن الحركة الاجتماعية دائرتها أوسع والالتزام ليس مصلحي فكري، في المجتمعات القبلية يكون الالتزام عقيدة ودم والحركة الاجتماعية أضيق، وأصبحت التضامانات والتكافلات أضعف مما سبق.

كما أن المسؤولية الجنائية والاقتصادية والاجتماعية والمدنية مسؤولية فردية في الدول الحديثة وهي على العكس من المجتمعات القبلية التقليدية حيث تكون فيها المسؤولية جماعية. ومن ذلك ما زالت تؤدي دورها كلما صارت السلطة المركزية للحكومة ضعيفة في الأقاليم أو المكان التي تحدث فيها منازعات، حيث يسود القانون العراقي كبديل للقانون الوضعي للحكومة والدول الحديثة. وأن كانت وما زالت مسألة التأثير واضحة في المجتمعات العربية تأخذ الشكل الجماعي القروي.

ويحدث الصدام بين التنظيم البيروقراطي الحكومي وبين التنظيمات القبلية حيث أن الرئيس المنتخب والذي من المؤكد كان دور عشيرته أو قبيلته الدور الفاعل والأساس في رفعه إلى السلطة فيصطدم بهذه التنظيمات التي ترفض هذا الاتجاه. كذلك فإن طموحات وتطلعات الشباب الجديد تؤدي إلى صراعات بين رؤساء القبائل وبين هذه التنظيمات الشبابية الجديدة الطامحة لتغيير وإدارة الشؤون السياسية.

فضلا عما تقدم فإن إدخال التكنولوجيا إلى هذه المجتمعات يعني تغيير وتعديل في العلاقات والتفاعلات والنظم العقلية لدى أفراد المجتمع. فنقل التكنولوجيا بمعدات وأدواتها وأساليبها الحديثة إضافة للخبرات يجب أن تجد البيئة التي تكفيها وتحدث التغيير المناسب معها مما يؤدي إلى توسيع حركة المجتمع وزيادة تخصصه والتغيير في قيمه وعاداته ونظمه من أجل أحداث هذا التغيير والتكيف. وكذلك فقد استخدم المستعمرون التكنولوجيا كأداة لاستعمار الشعوب وخصوصاً الأغراء والسيطرة على الحكام فكانت التكنولوجيا أداة كسب للولاء بين العشائر والقبائل كما استخدمها

زعيم (الزولو) الذي حصر التجارة التكنولوجية ومن ثم توزيعها على رؤساء القبائل والأفخاذ وعن طريقها ضمن ولائهم.

كما أن لوسائل الاتصال والمواصلات دور واسع في توسيع حركة المواطنين وحركة المجتمع الذي بدوره يفكك العلاقات القرابية والقبلية ويعفها ومن خلال الاتصال والاحتكاك الحضاري والانتقال والحراك والتدرج والحراك الاجتماعي والطبقي.

هذه إضافة إلى هناك العديد من التغيرات التي أدت إلى تفتيت الوحدة القرابية السياسية مثل الثورات والانقلابات والحروب والغزوات والحروب المحلية وتفجير الحركات السياسية والفكرية الداخلية والنمو الاقتصادي وتضارب المصالح السياسية والاقتصادية وانتشار التعليم والتربية والتكنولوجيا المعاصرة إضافة إلى الاحتكاك الثقافي عن طريق إرسال الطلاب والبعثات والإرساليات العلمية. فجميع هذه العوامل أدت إلى أضعاف القرابة وأثرها في السلطة.

وبعد ذلك عندما تكون السلطة العليا ضعيفة أو حين لا يعترف بسلطة عليا فإن المنافسة السياسية قد تتركز بصورة أساسية في حشد الاتباع وخاصة من الأقارب الدمويين والموالين للصراع من أجل الحصول على السلطة التي أصبحت في الوقت الحالي تمثل الكثير وخاصة في الدول التي لا يوجد فيها توازنات سياسية ويوجد فيها الحكم الاستقرائي والاستبدادي فالفوز بالسلطة يعني كل شيء وخسارتها يعني فقدان كل شيء وبهذا تتحول السلطة والزعامة إلى مصالح اقتصادية ودوافع مادية تحرك السلوك السياسي والقرابي، وهذا ما نشهده معظم المجتمعات النامية والمتخلفة ذات الأصول القبائلية والعشائرية.

الخاتمة:

من خلال البحث في مفهوم القبيلة وعلاقتها بالسلطة ما زالت لها الدور الفاعل والمؤثر في تنظيم حياة جماعتها وما زالت تؤدي الدور الكبير في الضبط والسيطرة على أفرادها وخاصة في المجتمعات ذات الأصول العشائرية والقبلية . كما أن القرابة تعد عاملاً أساسياً في إحراز المناصب السياسية بما تؤدي من دعم لمرشحي هذه المناصب إذ تقف كل قبيلة خلف مرشحها لرفعه إلى مستوى الزعامة والسلطة وهذا ما قد يؤدي إلى نزاعات لا تفضي بسهولة وتظهر كلما ضعف السلطة المركزية للدولة والتي عادة ما تكون متمركزة بيد الرئيس القادم من أكبر القبائل في البلاد وهذا يدعم الفكر الخلدوني عن صراع العصبية والدولة. وكما تبين لنا أن المجتمعات التي لا تؤلف دولة ما زالت القرابة تعد فيها أساس السلطة وتطبيق القواعد والقوانين العرفية ذات الطابع الديمقراطي عادة بعيدة عن التصادم المصلي المادي بين أفرادها، وبينما تخلق الدولة الحديثة أفرادها لهم الحقوق وواجبات وأفراداً صالحة للمجتمع فأن التنظيمات القبلية تحاول أن تلقي جماعة ذات مسؤولية مشتركة، ولهذا توفر الأخيرة طمأنينة أكبر.

المصادر:

١. الحديد، محمد سليمان ومحمد يوسف النجار، الانثروبولوجيا مقدمة في علم الإنسان.
٢. النوري، قيس، المدخل إلى علم الإنسان، دار الكتب، العراق، ١٩٨٢.
٣. أبو زيد، أحمد البناء الاجتماعي، ج ٢، الانساق، الهيئة المصرية للكتاب، مصر ١٩٧٩.
٤. بيلز، راف ل، وهاري هويجز، مقدمة في الانثروبولوجيا العامة، ج ١، ترجمة محمد الجواهري والسيد محمد الحسيني، دار النهضة، مصر، ١٩٧٦.
٥. سليم، شاكر مصطفى، المدخل إلى الانثروبولوجيا، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٧٥.

٦. سلمان، عبد علي، الانثروبولوجيا الاجتماعية، مطبعة جامعة الموصل، العراق، ١٩٨٥.
٧. عبد الرزاق، سعدي فيضي، مدخل إلى علم الإنسان، مطبعة التعليم العالي، العراق، ١٩٨٩.
٨. ميشيل، دنكن، عجم علم الاجتماع، ترجمة د. أحسان محمد الحسن، دار الرشيد للنشر، العراق، ١٩٨٠.
٩. مسير، لوسي، مقدمة في الانثروبولوجيا الاجتماعية، ترجمة وشرح د. شاكرو مصطفى سليم، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، العراق، ١٩٨٣.
١٠. محجوب، محمد عبدة، ال بظ الاجتماعي في المجتمعات القبلية، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، بدون سنة طبع.
١١. وصفي، عاطف، الانثروبولوجيا الاجتماعية، ط٣، دار النهضة العربية، لبنان، ١٩٨١.

12. Evans, Prifethard, the Nure, Oxford, Free Press, 1940, p. 18

الهوامش :

* يعرف البشتون (pashtun) بأسماء عديدة كالباتان والبختون الذين يشغلون نسبة كبيرة من سكان أفغانستان وتمتد مناطقهم على مساحات من الجنوب والجنوب والجنوب الشرقي لأفغانستان، والشمال الغربي لباكستان.

* مجموعة من القبائل تعيش في الشمال الغربي لإيران.

(1) Evans- Pridehard, the nuer, Oxford, Dreepress. 1940, p. 182.

(٢) ميشيل دنكن، معجم علم الاجتماع، ترجمة د. احسان محمد الحسن، دار الرشيد للنشر، ١٩٨٠.

(٣) بيلز، رالف، وهاوي هويجز، مقدمة في الانثروبولوجيا العامة، ترجمة محمد الجوهري والسيد محمد الحسني، ١٩٧٦، ص ٤٦٤، دار النهضة، مصر.

(٤) ميشيل ، دنكن، المصدر السابق، ص ١٨٣-١٨٤.

(٥) الحدادن محمد سليمان، ومحمد يوسف النجار، الانثروبولوجيا، مقدمة في علم الإنسان.

- (٦) عبد الرزاق، سعدي فيضي، المدخل إلى علم الاجتماع، مطبعة التعليم العالي، العراق، ١٩٨٩، ١٩٩٩.
- (٧) د. أحمد أبو زيد، البناء الاجتماعي (٢٩٣) الأنساق، الهيئة المصرية للكتاب، مصر.
- (٨) سلم، شاكِر مصطفى، المدخل إلى الانثروبولوجيا، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٧٥، ص ٤٧.
- (٩) الحداد، محمد سليمان ومحمد يوسف النجار، مصدر سابق، ص ٣٦٩.
- (١٠) المصدر السابق، ص ٣٧.
- (١١) النوي، قيس، المدخل إلى علم الإنسان، دار الكتب، العراق ١٩٨٢، ص ٢٠٣.
- (١٢) أبو زيد، أحمد مصدر سابق، ص ٤٦٢.
- (١٣) النوي، قيس، المصدر السابق، ص ٢٣.
- (١٤) المصدر السابق، ص ٢٤٤-٢٤٧.
- (١٥) عبد الرزاق، سعدي، مصدر سابق، ص ١١٤.
- (١٦) مير لوسي، مقدمة في الانثروبولوجيا الاجتماعية، ترجمة وشرح د. شاكِر مصطفى سليم، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، العراق، ١٩٨٣، ص ١٦٠-١٦٢.
- (١٧) سلمان، عبد علي، الانثروبولوجيا الاجتماعية، مطبعة جامعة الموصل، العراق، ١٩٨٥، ص ٩٥.
- (١٨) سلمان، عبد علي، الانثروبولوجيا الاجتماعية، مطبعة جامعة الموصل، العراق، ١٩٨٥، ص ٩٥.
- (١٩) أبو زيد ن أحمد، المصدر السابق، ص ٤١٩.
- ينظر: أيضا لوسي مير، مقدمة في الانثروبولوجيا الاجتماعية مصر سابق، ص ١٤١-١٤٥.
- (٢٠) أبو زيد، أحمد، المصدر السابق، ص ٤١٩.
- (٢١) محجوب، محمد عبده (الضبط الاجتماعي في المجتمعات القبلية) الهيثم المصرية للكتاب، مصر، بدون سنة ١٥١.

اثر استخدام استراتيجيه تدريس الاقران في

تحصيل واستبقاء

تلميذات الصف الخامس الابتدائي لمادة

الرياضيات

م. آيات محمد جبر

م.م حيدر عبد الزهرة علوان

كلية التربية الأساسية / جامعة ميسان

اثر استخدام استراتيجية تدريس الاقران في تحصيل واستبقاء
تلميذات الصف الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات

م. آيات محمد جبر

م.م حيدر عبد الزهرة علوان

المستخلص

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر استخدام استراتيجية الاقران في :
اولاً : تحصيل مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي , وللتحقق
من هذا الهدف تم صياغة الفرضية الصفرية الاتية :

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات
تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق استراتيجية الأقران ومتوسط
تحصيل درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن وفق الطريقة
الاعتيادية)).

ثانياً : استبقاء مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي , وللتحقق
من هذا الهدف تم صياغة الفرضية الصفرية الاتية :

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات
استبقاء تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق استراتيجية الأقران ومتوسط
استبقاء درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفق الطريقة الاعتيادية))
اتبع الباحثان منهج البحث التجريبي وتكونت عينة البحث من (٣٤) تلميذة للصف
الخامس الابتدائي في محافظة ذي قار للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي
(٢٠١٣ - ٢٠١٤).

واعد الباحثان اختبار تحصيلي مكون من (٢٦) فقرة اختبارية موضوعية من نوع
الاختيار من متعدد ذو اربع بدائل للإجابة بالصورة الاولى, وبعد عرضه على
مجموعة من التربويين والمختصين في مجال تدريس الرياضيات تم حذف فقرتان منه

, ولغرض التحقق من الخصائص السايكومترية الضرورية لأداة البحث, طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) تلميذه , وبعد حساب معامل الصعوبة والتميز لفقرات الاختبار تم حذف (٤ فقرات) لان تميزها كان ضعيفاً, فأصبح الاختبار النهائي مكون من (٢٠) فقرة , ثم تم تطبيقه على عينة لبحث الاساسية وتم التوصل الى النتائج الاتية:

١. لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة لدرجات تلميذات الصف الخامس الابتدائي في الاختبار التحصيلي .

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة لدرجات تلميذات الصف الخامس الابتدائي في اختبار الاستبقاء ولصالح المجموعة التجريبية .

مشكلة البحث

تعد مادة الرياضيات من المواد المهمة الأساسية في عملية التعلم و التعليم فهي ملكة العلوم وهي تتربع على هذا العرش منذ فجر الحضارة, وأن اغلب فروع علوم الطبيعة لا يمكن استيعابها من دون الرياضيات (المشهداني, ٢٠١٢ : ٥) , إلا أنها من المواد التي يعاني معظم التلاميذ من صعوبات تعلمها (الكبيسي, ٢٠٠٨ : ٢٥) , وان هذه الصعوبات ادت الى انخفاض ملحوظا في مستوى تحصيل التلاميذ واستبقائهم للمعلومات الرياضية للمراحل الدراسية المختلفة بصورة عامة والاساسية بصورة خاصة, اذ أظهرت دراسات عديدة كدراسة (العامري, ٢٠١٣) ودراسة (عبادة, ٢٠١٣) ودراسة (علي, ٢٠١٣) انخفاضاً ملموساً في التحصيل وهذا الانخفاض يرجع إلى أساليب وطرائق التدريس القديمة المستخدمة من قبل المعلمين وعدم السماح للتلاميذ أن يعبروا عن أفكارهم شفهايا أو كتابيا أو إعطائهم أنشطة اضافية, وذلك لضيق وقت تدريس مادة الرياضيات بالنسبة للخطة المقررة .

ومن هنا ارتأى الباحثان انه من الضروري استخدام احدى الاستراتيجيات الحديثة في التدريس تعتمد على رفع مستوى التحصيل وفهم التلاميذ للمادة الدراسية ومن هذه والاستراتيجيات الحديثة اختار الباحثان استراتيجية تدريس الاقران حيث انها تساعد التلاميذ على التعلم وتؤثر بدرجة اكثر من المعلم في زملاء الفصل حيث تتضمن تفاعلات بنائية متنوعة بين اثنين او اكثر من التلاميذ والتي تعد من الاتجاهات الحديثة التي تسعى إلى رفع مستوى التحصيل فضلا عن تحقيق أهداف تربوية أخرى, وبذلك تبرز مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال التالي :

((ما اثر استخدام استراتيجية التدريس بالأقران على التحصيل والاستبقاء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات)) .

اهمية البحث

مادة الرياضيات من الدعائم الأساسية لأي تقدم علمي وهي من أكثر المواد الدراسية أهمية وحيوية لما تحتويه من معارف ومهارات تساعد الطلبة على التفكير السليم لمواجهة المواقف المختلفة وتحتل هذه المادة مكانة بارزة بين المواد الدراسية الأخرى لعدة اعتبارات من أهمها ان دراسة الرياضيات تسهم في تنمية القدرات العقلية لدارسيها وتكسبهم بعض المهارات الرياضية التي تساعد على دراسة المواد الأخرى ، علاوة على ما لها من تطبيقات سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة في مواقف الحياة المختلفة (ابو عميرة ، ١٩٩٦ : ٣٤) .

ويتميز العصر الحالي بالكثير من التغيرات والتحولات السريعة التي تستوجب إعادة النظر في المناهج واستراتيجيات وطرائق التدريس للتأكد من مواكبتها للتطورات والاتجاهات المعاصرة (فتحي, ٢٠٠٤ : ١١) , فعملية التجديد والتحديث في استراتيجيات التدريس لم تعد مجال نقاش بل أصبحت من الأمور الملحة المقطوع بأهميتها بين المختصين ومطلباً حيوياً ملحاً من أجل إحداث التوازن بين الحياة السريعة التغير والدور الذي ينبغي أن تقوم به النظم التربوية والتعليمية, فقد تحولت استراتيجيات التدريس تحولاً كبيراً فلم تعد قاصرة على تلقين التلميذ المعرفة والقواعد

المستخدمة في حل التمارين الرياضية متنوعة بالحلول الروتينية التي تُستخدم في حل بعض التمارين المماثلة , ولكن أصبح يُنظر إلى الاستراتيجية على أنها تساعد التلميذ على أن يفكر ويكشف بنفسه الحلول الممكنة لكل مشكلة رياضية (ماجدة , ٢٠٠٩ : ٢٥٣), ومن هذه الاستراتيجيات الحديثة هي استراتيجية تدريس الاقران التي تعد من اكثر الاستراتيجيات فاعلية والتي تعتمد على فكرة تقوية التلميذ في مادة الرياضيات من خلال مساعدة التلاميذ فيما بينهم بحيث ان التلميذ المتميز يساعد زميله الضعف على تخطي بعض المشاكل الصعبة في المادة كما ان هذا الاسلوب يخدم التلميذ المتميز في المادة يكسبه كثيرا من المهارات مثل التمكن من المادة حيث انه سيعيدها لمرات ومرات (الكبيسي , ٢٠٠٨ : ١١٤).

وتؤكد الفلسفة الحديثة في التدريس على الدور الفعال والايجابي للتلميذ بوصفه مركز الثقل في العملية التعليمية ومحورها عبر مراحل نمو التلميذ المختلفة وخصوصا في مرحلة الابتدائية التي تعد مرحلة انتقالية ينتقل فيها التلميذ الى مرحلة المراهقة المبكرة وفيها يكتسب المهارات اللازمة لزيادة تأهيله واستقلاله ونهجه المعرفي (حسن ، ١٩٩٩ : ٦) , اذ يصف (فتاح ، ٢٠٠٣) هذه المرحلة بأهم المراحل في السلم التعليمي فهي تمد التلاميذ بالأساسيات الضرورية لاستمرارهم في المراحل التالية, كما تمثل الرياضيات في هذه المرحلة الدعامية الرئيسية والأساس المتين لبناء رياضي متكامل يستخدمه التلميذ خلال المراحل التعليمية. (فتاح ، ٢٠٠٣ : ٦٧)

وفي ضوء ذلك تتجلى اهمية البحث بما يلي:

١. تناولت الدراسة مرحلة دراسية مهمة في السلم التعليمي وهي المرحلة الابتدائية التي تعد حلقة وصل ينتقل من خلالها الطلبة من الخبرات الحسية الى المجردة وفيها تتكون المفاهيم والمهارات الأساسية، وتتلور فيها أفكار الطلبة وشخصيتهم إلى المراحل اللاحقة.

٢. يتماشى هذا البحث مع الاتجاهات الحديثة في اختيار استراتيجيات تدريسية وتوظيفها في عملية التدريس والتي قد تسهم في رفع مستوى التحصيل للتلميذات .
٣. ندرة البحوث والدراسات العراقية - على حد علم الباحث - التي تناولت استراتيجية تدريس الاقران, إذ لم يتمكن الباحث من العثور على دراسة تتعلق بهذا الموضوع , وبذلك فأنها قد تسهم في سد النقص الحاصل في دراسات من هذا النوع .

هدفنا البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على اثر استخدام استراتيجية التدريس بالأقران في:

- تحصيل مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي .
- استبقاء مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي .

فرضيتا البحث

- للتحقق من هدي البحث وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:
١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق استراتيجية الأقران ومتوسط تحصيل درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية .
 ٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات استبقاء تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق استراتيجية الأقران ومتوسط استبقاء درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية .

حدود البحث

١. تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة الحضارة التابعة لمديرية تربية محافظة ذي قار .
٢. الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤م) .
٣. الفصلين (الثامن والتاسع) من كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي .

تحديد المصطلحات

اولا / الاستراتيجية : عرفها كل من :

➤ (صبحي، ١٩٨٤) على إنها "نمط من الأفعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة وهذه الأفعال تعمل بالنتيجة على وفق تحقيق نتائج مرغوب فيها (صبحي، ١٩٨٤: ٢١٣).

➤ (زيتون، ٢٠٠١) على إنها "مجرد من الإجراءات المخططة سلفا والموجهة لتنفيذ فعاليات معينة بغية تحقيق أهداف معينة على وفق ما هو متوافر من الإمكانيات (زيتون، ٢٠٠١: ٢٧٩) .

وتتفق الباحثان مع زيتون في تعريفه للاستراتيجية

ثانيا / الأقران : عرفها كل من :

➤ (ابراهيم، ٢٠٠٤) بانه : أسلوب يقوم الأفراد بتعلم بعضهم بعضا كان يقوم بعض الطلاب بتعليم منهم اقل منهم عمرا أو اقل منهم في تحصيل بعض جوانب المادة الدراسية ومنهم اساسياتها . (إبراهيم، ٢٠٠١: ٨٦٩)

➤ (فرج، ٢٠٠٥) بانه : قيام افراد المتعلمين بتدريس بعضهم بعضاً وقد يكون القرين المعلم من نفس العمر او فصل الطالب او المجموعة او يعلوهم عمرا او مستوى مدرسيا (عبد الكريم، ٢٠٠٧: ٢٧) .

ويتفق الباحثان مع فرج في تعريفه للأقران .

ثالثا / استراتيجية الأقران : عرفها كل من :

➤ (محمود وامين، ٢٠٠٢) بانها : استراتيجية تتضمن بنية تعليمية تتكون من زوج من التلاميذ احدهما متفوق دراسيا واخر متأخر دراسيا ومتساويين في العمر العقلي ويشتركون في تعليم موازي لوجهه واحدة يعلم احدهما الاخر المهارات المراد تعلمها كالمهارات الرياضية والقراءة واللغة والمهارات السلوكية والحياتية وتوظيف المعرفة واجابية التفاعل مع التلاميذ (محمود وامين، ٢٠٠٢ : ٢٩) .

➤ عرفها عثمان (٢٠٠٧) بأنها : نظام تعليمي يقوم فيه المتعلمون بالتعاون مع بعضهم البعض، حيث يقوم أحدهم القرين /المعلم بنقل المعارف والخبرات العلمية والعملية التي يتقنها للقرين /المتعلم الأقل كفاءة في إتقانها وذلك تحت إشراف وتوجيه من المعلم (عثمان , ٢٠٠٧ : ١٥) .

ويتفق الباحثان مع محمود وامين في تعريفه لاستراتيجية الأقران .

رابعا / التحصيل : عرفه كل من :

➤ (العبيدو، ٢٠٠٠): بأنه الكفايات العلمية والمهارات السلوكية التي يحصل عليها الطالب في مادة دراسية بعد إجراء التجربة عليه، ويتم ذلك بواسطة الاختبارات البعدية (العبيدو، ٢٠٠٠ : ١٨) .

➤ (أبو جادو ٢٠٠٣): " محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية معينة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي لغرض معرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس وما يحصل عليه الطالب تترجم إلى درجات " (أبو جادو، ٢٠٠٣ : ٤٢٥) .

➤ اما التعريف الإجرائي للتحصيل فهو (مقدار لما تكتسبه تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات بعد مرورهن بمختلف الخبرات التعليمية مقاسا بالدرجات من خلال اختبار أعده الباحثان).

خامسا / الاستبقاء : عرفه كل من :

➤ (صالح، ١٩٨٨) بأنه: هو استرجاع لأحداث ماضية ومواقف سبق ان مرت بخبرات الانسان . (صالح، ١٩٨٨: ٤٩٦)

➤ (إبراهيم، ١٩٨٨) بأنه : احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات وبما حصله من معلومات وكسبه من عادات ومهارات (إبراهيم، ١٩٨٨ : ٨٢) .

التعريف الإجرائي:

هو مقدار المعلومات التي احتفظ بها الفرد نتيجة حصوله للمعلومات التي اكتسبها من المادة الدراسية والتي يمكن قياسها من خلال إعادة الاختبار .

الخلفية النظرية

استراتيجية تدريس الاقران

تعد طريقة تدريس الاقران من الطرائق القائمة على تعاون المتعلمين وتفاعلهم مع بعضهم البعض ويقوم هذا الاسلوب على مبدأ تعليم التلاميذ بعضهم لبعض فيه، يعلم التلميذ قريباً له وقد يكون هذا المتعلم من سنه او مرحلته الدراسية وقد يكون اكبر سناً واعلى منه مرحلة دراسية، كما جاء في مقدمة ابن الصلاح في علوم الحديث ان الاقران هم المتقاربين في السن والاسناد ويرى البعض انه التقارب في الاسناد فقط وان لم يوجد التقارب في السن، ولقد اشار العديد من التربويين الى هذا النوع من التعلم بالأقران يحدث بصورة تلقائية غير مخططة (ابو شعبان، ٢٠١٠ : ٣٩) .

وتشير استراتيجية تدريس الاقران الى قيام تلميذ مقتدر بتدريس تلميذ اخر وذلك تحت اشراف وتوجيه المعلم وقد يحقق اهدافاً اخرى كالثقة بالنفس وتكوين اتجاهات ايجابية وغيرها نظراً لمرونة العلاقة بين التلاميذ اكثر من علاقة التلميذ بالمعلم (الرحاوي ، ٢٠٠٦ : ٨) .

أشكال تدريس الاقران

١. تعليم الاقران وفقاً لعمر القرين /المعلم وعمر القرين /المتعلم : وتقسم الى عدة انواع هي:

١.١ تعليم الاقران من نفس العمر: وفيه يساعد التلميذ القرين /المعلم من نفس العمر وفي نفس المرحلة التعليمية وفي نفس الفصل الدراسي كل التلاميذ الاخرين (قرين/متعلم) في الفصل في عملية التعلم.

٢.١ تعليم الاقران عبر الاعمار: وفيه يساعد التلاميذ الاكبر سناً والاكثر تقدماً في التعلم التلاميذ الاصغر عمراً وعادة يكون الفرق في السن من سنة الى ثلاثة سنوات تقريباً.

٢. تعليم الاقران وفقاً لعدد الاقران المشتركين في التعليم : ويقسم الى عدة انواع هي:

١.٢ تعليم الاقران من فرد لآخر (الثنائي): وفيه يشترك تلميذ (قرين / معلم) اكثر مهارة مع تلميذ اخر (قرين/متعلم) اقل في مستوى المهارة ويحتاج الى تعلمها وتنميتها.

٢.٢ تعليم الاقران من خلال المجموعات الصغيرة : وفيه تشترك مجموعة صغيرة من التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الاداء معا في تنفيذ بعض المهام في مجموعات تعاونية .

٣. تعليم الاقران وفقا لدور كل من القرين /المعلم والقرين /المتعلم : وتقسم الى عدة انواع هي:

١.٣ تعليم الاقران احادي الاتجاه (ثابت): وفيه يقوم القرين / المعلم بالتدريس طوال الوقت ويضل القرين / المتعلم كمستمع له.

٢.٣ تعليم الاقران ثنائي الاتجاه: عبارة عن ثنائي من الاقران معلم ومتعلم وكلاهما يتبادلان الادوار . (السياسي، ٢٠٠٦: ٢٤-٢٦)

شروط تطبيق استراتيجيّة التعليم بالأقران

١. تقبل القرين المعلم القرين المتعلم لبعضهما البعض , فزيادة التوافق النفسي بينهما يساعد على اشتراكهما في الميول والآمال والخصائص الشخصية مما يثري فرصة الاستفادة التربوية من تفاعلها.

٢. امتلاك القرين المعلم الكفاية اللازمة لموضوع الدرس.

٣. امتلاك القرين المعلم الكفاية اللازمة لقوة الشخصية وسلامة القيم والاخلاقيات العامة.

٤. معرفة القرين المعلم لكيفية التفاعل مع القرين المتعلم, ويتم ذلك بالتدريب السابق لعملية التدريس المطلوبة على اتقان القرين المعلم لمهارات الدرس .

٥. تعاون المعلم المشرف والمعلم القرين على توفير مواد ووسائل التعليم المساعدة للمعلم القرين على اداء واجبه كما يتوقع منه .

٦. اعداد المعلم المشرف لوسائل التقييم التي تعرفه بكفاية التحصيل والتغيرات السلوكية الاخرى لدى القرين المعلم والقرين المتعلم .
(عبد الكريم، ٢٠٠٧: ٢٩)

مراحل تنفيذ استراتيجية تعلم الاقران

١. مرحلة الاعداد: وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بإعداد كل ما تتطلبه تطبيق الاستراتيجية حتى لا يعوق سير العملية التعليمية فيؤدي ذلك الى فقدان الاستراتيجية كفاءتها وبالتالي لا تحقق الاهداف المرجوة منها وهذه الخطوة تتمثل في عدة إجراءات :

أ. تهيئة التلاميذ لاستخدام الاستراتيجية : وذلك بأن يوضح لهم الهدف من إتباعها و كيفية تطبيقها و تحفيزهم على استخدامها ، ذلك لأنها تتطلب توافر قدر عالي من الدافعية و استعداد التلميذ للقيام بالتدريس لقرينه، وكذلك تقبل الأقران / المتعلمين لقرينهم / المعلم عندما يقوم بتعليمه ذلك من خلال التأكيد على العلاقات الإنسانية بين التلاميذ لأنه كلما زادت هذه العلاقة كلما زادت قابليتهم لتعليم الأقران.

ب. تحديد مجموعات العمل : وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بتحديد مجموعات العمل داخل الفصل سواء كانت ثنائيات أو مجموعة صغيرة ، وإما أن يحدد المعلم بنفسه بشكل عشوائي أو بشكل مقصود أو يترك لهم حرية اختيار بعضهم البعض ، ولكن على المعلم أن يراعي عدم تجانس كل مجموعة من حيث قدرات و مستوى كل منهم.

ج. تحديد مسؤوليات وادوار افراد كل مجموعة : و ذلك بأن يقوم المعلم بتقسيم الموضوع الدراسي او المهارة المطلوب تعلمها وفقا لعدد تلاميذ كل مجموعة ، حيث يقوم كل تلميذ في المجموعة بدور القرين/المعلم والقرين/المتعلم في أحيان أخرى،.ذلك لأن التلاميذ الذين يقومون بدور القرين/ المعلم يكتسبون فائدة أكثر من التلاميذ الذين يقومون بدور القرين /المتعلم ، ولهذا كان لزاما على المعلم أن

يعطي الفرصة لأي تلميذ لكي يصبح قرين/ معلم وألا يكون المجال مفتوحاً فقط للتلاميذ الأكثر تقدماً ، حيث يمكن لذوي الإنجاز المنخفض القيام بدور القراء / المعلمين ، وذلك عندما تتضمن المواد التعليمية التي يعدها المعلم الإجابات الصحيحة التي يحتاجها القرين / المعلم فهذا يجعل القرين / المعلم قادراً على التأكد من الإجابات ، كما يجعله قادراً على تقديم التغذية الراجعة للقراء المتعلمين ، وبهذا الشكل تصبح مجموعة الطلاب غير المتجانسة قادرة على تعليم بعضهم البعض كما تجعلهم قادرين على العمل في تدريس أقران متبادل .

د. تدريب القراء /المعلمين: إن مستوى المهام المطلوب من القرين/المعلم تحقيقه (من حيث السهولة والصعوبة) هو الذي يحدد نوع وامتداد التدريب الذي يجب أن يمر به القرين/المعلم، وأن التوضيح السمعي والبصري والممارسة مع التغذية الراجعة يجب أن تستخدم في التدريب الأولي للقراء /المعلمين .

هـ. إعداد المواد التعليمية : حيث أن استراتيجية التدريس بالأقران تحتاج لمواد تعليمية مساعدة للقرين/المعلم فيجب إعداد و تجهيز المواد التعليمية اللازمة للتدريس ، و كذلك توجيه نظر الأقران / المعلمين لمصادر التعلم سواء الكتب أو الشرائط التعليمية أو خبرات المتخصصين ، وهذه المواد التعليمية تتضمن ما يلي :

- الوسائل التعليمية بمختلف أنواعها و التي تتناسب مع موضوع الدرس.
- بعض التعليمات التي يحتاجها القرين / المعلم و القرين / المتعلم .
- إعداد الأدوات و المواد اللازمة للقيام بالتجارب العملية و أنشطة الطلاب داخل الفصل .

و. إعداد أدوات التقييم : وهنا يجب على المعلم القيام بإعداد أدوات التقييم المستخدمة في استراتيجية التدريس بالأقران و ذلك قبل بدء استخدامها ، والتقييم هنا يقع على كل من القرين /المعلم و القرين / المتعلم ، و ذلك حتى يتعرف المعلم على مدى تحقيق الأهداف التي وضعها مسبقاً . (ابو شعبان، ٢٠١٠: ٥٧)

٢. **مرحلة التطبيق:** وفي هذه الخطوة يبدأ التنفيذ او التطبيق الفعلي لاستراتيجية تدريس الاقران داخل الحجرات التعليمية وذلك بعد إتمام خطوات الاعداد التي سبق ذكرها وتتم مرحلة التطبيق :

أ. يقوم القرين/ المعلم بتدريس القرين /المتعلم. بعد إتمام تدريب القرين / المعلم يبدأ بالتدريس لأقرانه، وذلك بتوضيح عناصر المحتوى المراد تدريسه (شفويًا / عمليًا)، تبعاً لموضوع الدرس و طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها ، مع استخدامه للوسائل والأدوات التعليمية التي تم إعدادها مسبقاً و كذلك أدوات التقييم حتى يتم تقييم القرين/ المتعلم بعد توضيح كل جزء في الدرس ، سواء كان هذا التقييم عبارة عن أسئلة شفوية يجيب عليها القراء / المتعلمين أو ملاحظتهم أثناء تنفيذهم العملي لمهارة معينة ، فإذا كانت استجاباتهم صحيحة يستمر القرين / المعلم في التدريس، أما إذا كانت استجاباتهم غير صحيحة فهنا يتم الانتقال للخطوة القادمة.

ب. استخدام القرين/المعلم لإجراءات تصحيح الخطأ : ويقصد بذلك قيام القرين/المعلم باستخدام إجراءات تصحيح الخطأ كلما احتاج القراء/المتعلمون لذلك، وهذا عندما يظهروا استجابات غير صحيحة للمهام أو الأسئلة المطلوبة منهم، ويستخدمها القرين/المعلم كما وضحاها له معلم الفصل.
(عبد الكريم، ٢٠٠٧: ٦٥)

٣. **مرحلة التقييم:** وهنا يستخدم المعلمون والمدرّبون اساليب متنوعة لتقييم سلوك وتحصيل التلاميذ كالاختبارات وبطاقة الملاحظة والاستبانة والمقاييس وغيرها ويتم ترجمة نتائجها في صورة تقديرات او احكام يتم توظيفها في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالعملية التدريسية . وتشمل هذه المرحلة :

أ. التقييم المرحلي : هو يتبع اتجاهين هما:

- الاتجاه الأول : و هو يتم من القرين / المعلم إلى القراء / المتعلمين : فيقوم القرين / المعلم بمتابعة و ملاحظة القراء / المتعلمين أثناء تدريسه و تقييم

استجاباتهم و تنفيذهم للمهام والمهارات التي يتطلبها طبيعة الموضوع الدراسي ،
و ذلك من خلال بعض أدوات التقييم التي تدرب على استخدامها والتي أعطاها
له معلم الفصل.

• الاتجاه الثاني : وهو يتم من قبل المعلم لكل من القرين / المعلم و القرين /
المتعلم و فيه يقوم المعلم بتقييم القرين / المعلم أثناء تنفيذه لدور المعلم ، و
سلوكيات تعامله مع أقرانه ، وإتقانه للمادة الدراسية ، وإعطائه للتعزيز و التغذية
الراجعة و غير ذلك ، و كل هذا لكي يتأكد المعلم من ضمان نجاح العملية
التعليمية، كما يقوم المعلم أيضا بتقييم القرناء / المتعلمين و مدى قبولهم لتدريس
القرين / المعلم و تعاملهم معه و مدى صحة استجاباتهم و مستوى تنفيذهم
للمهام و المهارات المطلوبة منهم.

ب. التقييم النهائي : وهو يتم أيضا في نفس الاتجاهين السابقين و المذكورين
أعلاه للتقييم المرحلي ، و فيه يقوم القرين / المعلم بتقييم أقرانه / المتعلمين
بشكل نهائي في كل الجوانب التي تتطلبها طبيعة المادة الدراسية ، و يقوم المعلم
بتقييم كل من القرين / المعلم و القرين/ المتعلم ، حيث يقوم المعلم بتقييم القرين
/المعلم من حيث مدى قدرته و استيعابه لدور المعلم وتنفيذه بأقل أخطاء ممكنة
، كما يقوم المعلم أيضا بتقييم القرين / المتعلم و ذلك من حيث استجاباته
النهائية و الشكل النهائي لنتائجه في المهارات و المهام المطلوبة منه.

(ابو شعبان، ٢٠١٠: ٥٩-٦١)

دور المعلم في استراتيجية تدريس الاقران

١. يجهز المعلم الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية .
٢. يحدد الزمن المناسب لكل نشاط أو المحتوي التعليمي .
٣. يحدد الأهداف الخاصة بالمحتوي التعليمي ، ويصيغه صياغة إجرائية .
٤. يحدد أسلوب التعامل مع التلاميذ ، وأساليب التعزيز المناسب للمواقف التعليمية .

٥. يصمم بطاقة ملاحظات لكل نشاط تعليمي ، ويوضح مدي استخدام التلميذ ، وتنفيذه للإجراءات الخاصة بالاستراتيجية ، وذلك لمعرفة سلوكيات التلميذ في الإجراءات التنفيذية ، ومدي فاعلية الإجراءات في استفادة التلميذ من الاستراتيجية .

٦. يتابع المعلم سير النشاط من أي مكان في حجرة الدراسة .

٧. يتدخل المعلم في الأوقات التي تتطلب تدخل إيجابي ، وذلك لتصحيح مسار إجراءات الاستراتيجية، ومسار الأنشطة التعليمية ، والمحتوي الدراسي .

٨. يغير أو يعدل الأدوات المستخدمة ، وفض المنازعات بين التلميذ المعلم ، والتلميذ المتعلم قبل تصاعد المشاحنات بينهما أثناء التعلم .

(الديب ، ٢٠٠٨ : ٣٢٠)

دور التلميذ المعلم في استراتيجيات تدريس الاقران

١. أن يتعرف علي طبيعة التلميذ المتعلم ، وعلي احتياجاته ، وكيفية التعامل معه ، وذلك من خلال المعلم الأساسي .

٢. يتعرف علي أهداف الاستراتيجية العامة ، والإجرائية للمحتوي والأنشطة التعليمية ، وذلك في صورة جزئيات يتم التوصل إليها في الوقت المناسب في الجلسات التعليمية .

٣. يحدد كل ما سيقوم به من أنشطة في مجال التعلم وطريقته من خلال المعلم الأساسي .

٤. يتفاعل مع التلميذ المتعلم من خلال الأنشطة والمحتوي التعليمي المقدم إليه ، وذلك لتوصيل المفاهيم والخبرة المتفق عليها ، ويكسبها إليه .

٥. يعلم التلميذ المعلم التلميذ المتعلم من خلال مجموعة من الحوارات واللقاءات التي تعتمد علي الطريقة غير المباشرة عن طريق ألعاب تعليمية يحددها المعلم الأساسي .

٦. يستخدم التلميذ المعلم الإثابة ، وأهميتها للتلميذ المتعلم بعد إنجازه للمهام الإيجابية .
٧. يحاول الابتعاد عن أساليب العنف ، ولفت نظره بطريقة مباشرة إذا أخطأ في التعليم / الدراسة .
٨. لا يشعر التلميذ المتعلم بكثرة أخطائه ، ولكن يصححها له التلميذ المعلم بطريقة غير مباشرة تحت رقابة المعلم الأساسي . (الكبيسي، ٢٠٠٨ : ٣٣٩)

خصائص استراتيجية تدريس الاقران

١. تهدف استراتيجية التدريس بالأقران الى تقديم المساعدة والعون بين التلاميذ (الأقران) فالحوار والمناقشة بينهم يعمل على إثراء الفهم لديهم فتعاون الاقران لأهداف مشتركة يساعد على رفع مستواهم التحصيلي.
٢. ان استراتيجية التدريس بالأقران هي علاقة زمالة وصحبة ورفقة وليست علاقة رسمية حيث ان المشاركة في المشاركة في التدريس بالأقران تقلل من العزلة بين التلاميذ وتبني الثقة بينهم لان التفاعل مع الآخرين يؤدي الى تبادل الافكار والتفيس عن الاحباطات خلال المواقف الحرجة وبالتالي يعمل على دعم القدرة على المحاولة والتجريب والتطوير.
٣. ان الثقة بين الاقران والاحترام المتبادل يؤدي إحداث تغذية راجعة فعالة دون ان يكون القرين في وضع دفاع عن نفسه.
٤. المشاركة في هذا التدريب تطوعية وليست إلزامية مما يعني انه يؤدي ثماره حيث تتم موافقة جميع المشاركين طوعا على التعاون والمشاركة .
٥. تبادلي: حيث العلاقة بين المتدربين (الأقران) ليست هرمية فمرة يكون القرين مدبرا يساعد زميلة على تحديد الصعوبات ويشاهد أدائه ويقدم له التغذية الراجعة ومرة يكون متدبرا يحتاج الى قرينه كمدرّب له . (حمادة، ٢٠٠٢: ١٨٧)

مزايا استراتيجية التدريس بالأقران

١. تمنح التلميذ الثقة بنفسه.
٢. تنمي روح التعاون بين التلاميذ.
٣. تزيد الثقة والتعاون بين المعلم و التلاميذ
٤. تزيل الحرج من التلميذ في إعطاء إجابات خاطئة
٥. تتيح الفرصة للتلميذ ان يسأل اقرانه من دون تردد (عطية، ٢٠٠٨: ١٧٦)
٦. تعمل على زيادة اهتمام المتعلمين بالتعلم.
٧. تعتبر طريقة تدريسية تفاعلية ممتازة.
٨. تناسب محتوى المواد التعليمية المختلفة.
٩. تعتبر اسلوب مشوق ينمي المواهب ويثير حماس التلاميذ. (عثمان، ٢٠٠٧: ٧٧-٧٨)

دراسات سابقة

فيما يأتي سيتم عرض دراسات سابقة استخدمت استراتيجية الاقران في التعليم او التدريس على وفق تسلسلها الزمني، اذ تمت الاستفادة منها لأغراض هذه الدراسة من حيث تحديد نوعية العينة وحجمها و اختيار نوعية التصميم التجريبي والإجراءات المتبعة والنتائج التي تم التوصل إليها والوسائل الإحصائية المعتمدة .

١. دراسة سليم ، ٢٠٠٠

اجريت هذه الدراسة في مصر، واستهدفت التعرف على فاعلية التدريس بالأقران في تنمية مهارات القسمة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة . وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا بالصف الرابع بمدرسة الامل الابتدائية والتابعة لمحافظة السويس . تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، تجريبية عدد أفرادها (٣٠) تلميذا درسوا باستخدام استراتيجية تدريس الأقران، وأخرى ضابطة

عدد أفرادها (٣٠) تلميذا درسوا وفق الطريقة الاعتيادية. كما قامت الباحثة بأعداد اختبار تحصيلي تم تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً قَبلياً وبعدياً. وقد تم التوصل إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية تدريس الأقران على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية مما يدل على فعالية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القسمة و في تدريس مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٢. سيف ٢٠٠٤

اجريت هذه الدراسة في دولة الكويت , واستهدفت الكشف عن فعالية استراتيجية التدريس بالأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذا بالصف الرابع بمدرسة الفنتاس الابتدائية بنين والتابعة لمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين, تجريبية عدد أفرادها (٣٥) تلميذا درست باستخدام استراتيجية تدريس الأقران, وأخرى ضابطة عدد أفرادها (٣٥) تلميذا أيضا درست نفس الموضوع الطرح الطريقة الاعتيادية. كما قامت الباحثة بأعداد اختبار تحصيلي , وتبنت مقياس الاتجاه نحو الرياضيات من إعداد الشناوي عبدالمنعم. وباستخدام اختبار (t-test) بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي, كذلك وجدت مثل هذه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات .

٣. الحياي وهندي ٢٠١١

اجريت هذه الدراسة في العراق, واستهدف التعرف على أثر استخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية, والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة , ولتحقيق هدفي البحث تم وضع فرضيات تخص

تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وفرضيات اخرى تخص الاحتفاظ بتلك المهارات، واقتصر البحث على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (تربية خاصة)، من كلا الجنسين، استخدم الباحثان التصميم التجريبي الذي يطلق عليه تصميم المجموعات المتكافئة ، تكونت المجموعة التجريبية من (١١) تلميذاً وتلميذةً اما المجموعة الضابطة فتكونت من (٩) تلاميذ وتلميذات كما راعى الباحثان التكافؤ بين المجموعتين في عدة متغيرات.

ومن متطلبات البحث وجود أداة لقياس تلك المهارات الثلاث ، وقد قام الباحث بعرضها على الخبراء لمعرفة مدى صلاحيتها للتطبيق .وكذلك بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار والبالغ (٠.٧٥)، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارة سرعة القراءة وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تنمية مهارتي صحة القراءة ودقة القراءة وإنما نمت لدى المجموعتين بنفس الدرجة ، أما نتائج اختبار الاحتفاظ فقد كانت لصالح المجموعة التجريبية في مهارات صحة القراءة ودقة القراءة وسرعة القراءة وكانت المجموعة التجريبية أكثر احتفاظاً من المجموعة الضابطة وفي ضوء ذلك تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات استكمالاً لنتائج البحث.

٤. الغامدي ٢٠١٢

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وبقاء أثرها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمدينة مكة المكرمة.

وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم (القبلي/البعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) تلميذة من تلميذات الصف الخامس بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمدينة مكة المكرمة، وقسمت إلى مجموعتين

متكافئتين (١٩) تلميذة للمجموعة التجريبية درست باستخدام استراتيجية تدريس الاقران , و (١٩) تلميذة للمجموعة الضابطة درست نفس الموضوع بالطريقة الاعتيادية. واعدت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً قبلياً وبعدياً ثم بعدي متأخر على المجموعة التجريبية. وللوصول إلى نتائج الدراسة تم استخدام اختبار (t-test) ومعادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ ، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة عند كل مهارة من مهارات حفظ القرآن الكريم ، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الأول، ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الثاني عند كل مهارة من مهارات حفظ القرآن الكريم.

اجراءات البحث

اولا / التصميم التجريبي

هو عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة (داود، ١٩٩٠: ٢٥٦) , وبعد الاطلاع على مجموعة من التصاميم التجريبية اعتمد الباحث أحد التصاميم الذي يتلاءم وظروف البحث, اذ تم اعتماد التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين ذا الاختبار البعدي, وكما في الجدول (١)

جدول رقم (١)

التصميم التجريبي

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	- العمر الزمني	استراتيجية التدريس بالأقران	- اختبارات
الضابطة	- التحصيل السابق - تحصيل الابوين	الطريقة الاعتيادية	التحصيل - الاستبقاء

ثانيا : مجتمع البحث وعينه :

مجتمع البحث: يقصد به المجموعة الكلية للعناصر التي يسعى الباحث الى تعميم النتائج (ذات العلاقة بالمشكلة) عليها (عودة وملكاوي, ١٩٩٢: ١٥٩), وتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية محافظة ذي قار .

عينة البحث : يقصد بالعينة، انموذجاً يشكل جزءاً من وحدات المجتمع المعني بالبحث أو الدراسة وممثلة له تمثيلاً حقيقياً بحيث تحمل جميع الصفات المشتركة (قندلجي، ١٩٩٣ : ١١٢)، ولما كان من الصعوبة في البحوث التجريبية التي يكون ميدانها المدارس اختيار أفراد العينة مباشرة من المجتمع وتوزيعهم على المعالجات التدريسية إذ يعتمد عادة اختيار الشعب أو الصفوف من المدارس بالصورة العشوائية، لذلك اختار الباحثان قصدياً مدرسة الحضارة الابتدائية/ ناحية كرمة بني سعيد لتكوين عينة بحثه للأسباب التالية :

١. تعاون ادارة المدرسة مع الباحث .
٢. تتوفر فيها شعبتين للصف الخامس الابتدائي وقد اختار الباحث احدى الشعبتين لتمثل المجموعة التجريبية وهي الشعبة (أ) , بينما مثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة, اذ بلغ افراد العينة (٤٢ تلميذة) وقد استبعد الباحث (٨ تلميذات) كونهن راسبات من السنة الماضية من المجموعتين كي لا تؤثر خبرتهن

السابقة في نتائج البحث وبهذا يصبح عدد افراد عينة البحث (٣٤ تلميذة) وبواقع
(١٧ تلميذة) لكل مجموعة , وكما في الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢)

توزيع افراد عينة البحث

المجموعة	الشعبة	عدد افراد العينة قبل الاستبعاد	عدد المستبعدات	عدد افراد العينة
التجريبية	أ	٢٢	٥	١٧
الضابطة	ب	٢٠	٣	١٧
المجموع	٢	٤٢	٨	٣٤

ثالثاً : اجراءات الضبط

للتحقق من السلامة الداخلية للتصميم التجريبي كوفئت المجموعتان التجريبية
والضابطة في عدد من المتغيرات التي يعتقد بأنها قد تؤثر في المتغيرات التابعة عن
طريق تفاعلها مع المتغير المستقل، وكانت النتائج تشير الى تكافؤهما في جميع هذه
المتغيرات وهي :

١. العمر الزمني : ويقصد به عمر التلميذات بالأشهر حتى يوم بدء التجربة ،
وقد تم الحصول على البيانات المتعلقة بهذا الخصوص من سجلات القيد العام
للمدرسة ملحق (٢) ، اذ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار
التلميذات في كل من المجموعتين (التجريبية والضابطة)، واستخدام الاختبار التائي
(T- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين المجموعتين ، كما في الجدول (٣).

جدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية
والدلالة الإحصائية لدرجات تلميذات مجموعتي البحث للعمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	١٧	١٣٩.٧١	١٤.٠٨٤	٣٢	٠.٢٤٤	١,٧٤٠	غير دالة
الضابطة	١٧	١٤٠.٨٢	١٢.٦١١				

٢. التحصيل السابق في مادة الرياضيات

ويقصد به المعدل السنوي لمادة الرياضيات لإفراد عينة البحث في الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣) والتي تم الحصول عليها من سجلات ادارة المدرسة ملحق (٣) , اذ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التلميذات في كل من المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، واستخدام الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين المجموعتين ، كما في الجدول (٤).

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية
والدلالة الإحصائية

لدرجات تلميذات مجموعتي البحث في التحصيل السابق

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	١٧	٧.٥٢٩	١.٥٤٥	٣٢	٠.٥٧٤	١,٧٤	غير دالة
الضابطة	١٧	٧.٢٣٥	١.٤٣٧				

٣. التحصيل الدراسي للوالدين

إن التحصيل الدراسي للوالدين قد يحدد مدى التحصيل العلمي لأولادهم حالياً ومستقبلاً، فقد وزع الباحثان استمارة على تلميذات مجموعتي البحث لمعرفة التحصيل الدراسي لوالديهم وذلك لإجراء تكافؤ بينهم في هذا المتغير، ملحق (٤)، اذ قسم الباحثان مستويات تحصيل الأبوين التعليمية على خمس مستويات وهي: خريج الدراسة الابتدائية فما دون ، وخريج الدراسة المتوسطة، وخريج الدراسة الإعدادية، وخريج معهد ، وخريج كلية صعودا .

ولإيجاد الفروق بين مجموعتي البحث في خلفية الأبوين في المستوى التعليمي تم استخدام اختبار مربع كاي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤) . والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية للمستوى التعليمي للأبوين بين مجموعتي
البحث التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	الشعبة	مستوى التعليم للأبوين						القيمة كاي	الدلالة الإحصائية
			أمية أو يتقرا	الابتدائية	المتوسطة	الإعدادية	معهد	كلية فما فوق		
الأب	التجريبية	أ	٢	٥	٢	٣	٢	٣	٥٤.٦٨	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	ب	٢	٦	٥	٢	١	١		
	المجموع		٤	١١	٧	٥	٣	٤		
الأم	التجريبية	أ	٢	٦	٣	٣	١	٢	٥٠.٣٥	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	ب	١	٧	٥	٢	١	١		
	المجموع		٣	١٣	٨	٥	٢	٣		

وقد اظهرت النتائج الموضحة في الجداول (٣-٤-٥) بانه لا توجد فروق دالة احصائياً لتلميذات مجموعتي البحث، وبذلك تعد المجموعتين متكافئتين في هذه المتغيرات.

بالإضافة الى التحقق من السلامة الخارجية للتصميم التجريبي من خلال تحديد نفس الفترة الزمنية لتدريس المجموعتان واعطائهم القدر نفسه من المادة الدراسية ضماناً لمساواتهم فيما يتعرضون له من معلومات ، واستخدام الاختبارات نفسها في كلا المجموعتان وتساوي عدد الحصص التدريسية بينهم على مدار الاسبوع.

رابعا : مستلزمات البحث

١. تحديد المادة العلمية :

حدد الباحثان المادة التي سيقوم بتدريسها وهي الفصلين (الثامن العمليات على الكسور الاعتيادية، والتاسع الكسور العشرية) من كتاب الرياضيات المقرر للصف الخامس الابتدائي .

٢. صياغة الاغراض السلوكية :

قام الباحثان بصياغة عدد من الأغراض السلوكية اعتماداً على محتوى المادة العلمية وقد بلغ عددها (٥٢) هدفاً سلوكياً وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي للمستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وقد عُرضت على مجموعة من المحكمين ملحق (١) لبيان آرائهم في سلامتها ومدى استيفائها لشروط صياغة الأهداف السلوكية وملاءمة مستوياتها المعرفية، وقد تم إجراء بعض التغييرات المقترحة لبعض الاهداف على وفق ما أقره المحكمون، وتم الإبقاء على جميع الأهداف السلوكية، ملحق (٥)، والغرض منها بناء الاختبار التحصيلي وإعداد الخُطط التدريسية، والجدول(٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

يوضح الأهداف السلوكية للفصلين موزعة على مستويات (التذكر، والفهم،
والتطبيق)

الفصول	المعرفة	الفهم	التطبيق	المجموع
الثامن	٦	٥	١٤	٢٥
التاسع	٧	٨	١٢	٢٧
المجموع	١٣	١٣	٢٦	٥٢

ج- اعداد الخطط الدراسية :

أعدّ الباحثان خططاً تدريسية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وقد تم عرض أنموذج منها على مجموعة من المحكمين، ملحق (١)، للإفادة من خبراتهم وآرائهم في مدى صلاحيتها، وقد تم تعديلها على وفق ما أقروه واقترحوه، وقد أخذت صيغتها النهائية كما موضحة في ملحق (٦).

خامساً : اداة البحث

تحقيقاً لهدف البحث يتطلب من الباحثان اعداد اختبار تحصيلي لتلميذات عينة البحث وفيما يأتي عرض الإجراءات التفصيلية التي اتبعتها الباحثة في إعداد هذا الاختبار :

١. الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل تلميذات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مادة الرياضيات بعد تدريسهم للفصلين الثامن والتاسع من كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي.

٢. تحديد المادة التعليمية : حددت المادة التعليمية بمفردات الفصلين (الثامن والتاسع) المتضمنة العمليات على الكسور و الكسور العشرية , كما تم توضحه مسبقاً .

١.٣ اعداد جدول المواصفات : قام الباحثان بإعداد جدول مواصفات في ضوء
محتوى المادة التعليمية والاعراض السلوكية الخاصة بها وذلك كما موضح في
جدول رقم (٧) .

جدول رقم (٧)

جدول المواصفات الخاص بالاختبار التحصيلي

المجموع %١٠٠	مستويات الأهداف وأوزانها			وزن المحتوى	عدد الصفحات	الفصول
	التطبيق	الفهم	التذكر			
٧	٣	٢	٢	٢٧%	١٣	الأول
١٩	٨	٦	٥	٧٣%	٣٥	الثاني
٢٦	١١	٨	٧	١٠٠%	٤٨	المجموع

صياغة فقرات الاختبار : بعد الانتهاء من إعداد جدول المواصفات، أعدّ الباحثان
(٢٦) فقرة اختبارية موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة، لما
يتصف به الاختبار من مزايا تتعلق بالشمولية وقياسه لأغلب جوانب الموضوع الذي
يتناوله وسهولة تسجيل الدرجات، وقد وضعت فقرات الاختبار التحصيلي في البحث
الحالي لتقيس المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي .

٤. صياغة تعليمات الإجابة : تم صياغة التعليمات بصورة تسهل على المستجيب
فهم الفقرة وتحثه على الاستجابة وبذل أقصى جهد مع مراعاة الدقة بعد قراءة
التعليمات، كما تضمنت التعليمات بعض المعلومات التي تخص التلميذة وإعطاء فكرة
عن هدف الاختبار والوقت المخصص للإجابة .

٥. تصحيح الاختبار: قام الباحثان بإعداد اجابة نموذجية لجميع فقرات الاختبار
حيث اعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة او المتروكة او

التي تتضمن اكثر من اجابة, وبذلك أصبحت الدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (٠ - ٢٦) درجة .

٦. التحليل المنطقي لفقرات الاختبار : تعد عملية اجراء التحليل المنطقي لفقرات الاختبار التربوية والنفسية خطوة مهمة واساسية, ولغرض التحقق من ان الفقرات تؤدي الغرض الذي وضعت من اجله (علام:٥١:١٩٨٦), لذا اعد الباحثان الفقرات الاختبارية بصيغتها الأولية وتعليمات الإجابة عنها وتعليمات التصحيح على مجموعة من الخبراء المختصين في الرياضيات وطرائق تدريسها لإبداء آرائهم في مدى قياس كل فقرة اختبارية للهدف التي اعدت لقياسها وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهما تم استبعاد فقرتين وحظيت الفقرات الاخرى بموافقة الخبراء وكما في الجدول (٨).

جدول (٨)

نسبة اتفاق الخبراء على فقرات اختبار التحصيلي

الدالة الإحصائية	قيمة مربع كاي		المعارضون		الموافقون		أرقام الفقرات
	الجدولية	المحسوبة	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
دالة	٣.٤٨	١٢	-	-	١٠٠%	١٢	١, ٢, ٣, ٤, ٥, ٦, ٧, ٨, ١٠, ١٢, ١٣, ١٤, ١٥, ١٦, ١٧, ١٨, ٢٠, ٢١, ٢٢, ٢٣, ٢٤, ٢٥
دالة		٨.٣٣	٨%	١	٩٢%	١١	١١, ١٩, ٢٦
غير دالة		٠.٣٣	٥٢%	٧	٤٢%	٥	٩, ٢٥

٧. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية

إن التحليل المنطقي لفقرات الاختبار قد لا يكشف عن صلاحيتها أو صدقها بشكل دقيق , لذا لابد من إجراء التحليل الإحصائي لفقراته والتعرف على الخصائص السيكومترية له , إذ يشير المختصون في القياس والتقويم إلى إن هذه الخصائص

كالصدق ، والثبات ، ومعاملات الصعوبة والسهولة ، والقوة التمييزية ، تعد ذات أهمية كبيرة في تحديد قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه فعلا ولا يقيس شيء آخر بديلا عنه أو مضافاً إليه (الساعدي ، ٢٠١٣ : ٥٦) ، فضلا عن التأكد من وضوح فقرات الاختبار ووضوح تعليماته والمدة الزمنية اللازمة للإجابة عن الفقرات، وتجنب القصور الذي قد يحدث في أثناء تطبيق الاختبار وأخذ الاحتياطات المناسبة له.

قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) تلميذة في يوم الاثنين المصادف ٢٠١٤/٤/١٥ ، وقد تبين أن فقرات الاختبار وتعليماته كانت واضحة، وأن متوسط الوقت المستغرق للإجابة عليه كان (٤٠) دقيقة، إذ تم حسابه من خلال رصد الوقت من خلال حساب متوسط الوقت المستغرق لأول وآخر خمس تلميذات مقسوم على عددها.

٨. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار : إن التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار يهدف عادة إلى حساب القوة التمييزية له وإيجاد معاملات السهولة والصعوبة، فضلا عن فعالية البدائل إلى الصفة المراد قياسها (العجيلي وآخرون ، ٢٠٠١ : ٦٧) ، ولهذا قام الباحثان بترتيب درجات افراد العينة الاستطلاعية تنازلياً وذلك لغرض تحديد نسبة (٥٠%) من التلميذات اللاتي حصلن على أعلى الدرجات في الاختبار وتحديد نسبة (٥٠%) من التلميذات اللاتي حصلن على أدنى الدرجات فبلغ عدد افراد المجموعة العليا (٣٤) تلميذة، ثم أجريت على المجموعتين التحليلات الإحصائية الآتية :

٩-١ معامل صعوبة الفقرة : يُعرّف معامل الصعوبة بأنه نسبة الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة مقسوماً على العدد الكلي للأفراد المشاركين في الاختبار، ومن الواضح أن هذه النسبة تمثل السهولة لا الصعوبة. (عودة، ١٩٩٩ : ٢٩٨).

وبعد حساب عدد الإجابات الصحيحة عن كل فقرة، طبق الباحثان معادلة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ووجد أنها تتراوح بين (٠.٥١ - ٠.٧٦) كما

في جدول (٩)، وتُعد فقرات الاختبار مقبولة إذا تراوح مدى صعوبتها بين (٢٠% - ٨٠%) (ملح، ٢٠٠٢: ٢٦٩)، وهذا يعني أن فقرات الاختبار التحصيلي تُعدّ مقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً.

الجدول (٩)

معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	الصعوبة	ت	الصعوبة	ت	الصعوبة	ت	الصعوبة	ت	الصعوبة
١	٠.٦٧	٦	٠.٦٨	١١	٠.٦٨	١٦	٠.٥٧	٢١	٠.٦٠
٢	٠.٥١	٧	٠.٥٣	١٢	٠.٦٠	١٧	٠.٦٨	٢٢	٠.٦٠
٣	٠.٦٧	٨	٠.٦٣	١٣	٠.٦٠	١٨	٠.٦٠	٢٣	٠.٧٣
٤	٠.٦٧	٩	٠.٦٨	١٤	٠.٦٣	١٩	٠.٥٥	٢٤	٠.٧٦
٥	٠.٦١	١٠	٠.٦٠	١٥	٠.٦١	٢٠	٠.٦٨		

٩-٢ معامل التمييز : ان الاختبار الجيد هو الذي يكون لفقراته القدرة على التمييز بين مجموعة متباينة للصفة التي يقيسها الاختبار (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ : ١٢٦) ، وكذلك من الخصائص المميزة للفقرات قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالسمة التي يقيسها الاختبار .

(الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ : ١٤٤)

وبعد أن تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة قوة تمييز الفقرة وجد انها تتراوح بين (٠.٢٣ - ٠.٥٠)، كما في جدول (١٠)، إذ تُعد الفقرة جيدة إذا كان معامل قوتها التمييزية (٢٠%) أو أكثر (علام، ٢٠٠٠: ٢٥٦)، لذا تُعد جميع فقرات الاختبار جيدة من حيث قدرتها التمييزية، باستثناء الفقرة (٨، ٢٢، ٢٣، ٢٤) التي حصلت على تمييز ضعيف حيث تم استبعادها من الاختبار .

الجدول (١٠)

معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	الصعوبة	ت	الصعوبة	ت	الصعوبة	ت	الصعوبة	ت	الصعوبة
١	٠.٤٠	٦	٠.٣٧	١١	٠.٢٣	١٦	٠.٤٠	٢١	٠.٤٠
٢	٠.٢٣	٧	٠.٢٧	١٢	٠.٣٣	١٧	٠.٥٠	٢٢	*٠.١٣
٣	٠.٤٠	٨	- ٠.٠٦ *	١٣	٠.٥٣	١٨	٠.٤٠	٢٣	*٠.١٢
٤	٠.٣٣	٩	٠.٤٣	١٤	٠.٢٣	١٩	٠.٣٠	٢٤	*٠.١٣
٥	٠.٤٣	١٠	٠.٤٠	١٥	٠.٤٣	٢٠	٠.٣٧		

٩-٣ فعالية البدائل الخاطئة : ان صعوبة فقرة الاختبار من متعدد تعتمد على درجة التشابه الظاهري بين البدائل (الظاهر واخرون، ١٩٩٩ : ١٣١)، اذ يشير (البغدادي ، ١٩٨٠) الى ان البديل الخاطئ يعد فعالاً عندما يجذب عدد الطلبة من المجموعة الدنيا اكثر من الطلبة في المجموعة العليا، ويكون البديل أكثر فعالية كلما زادت قيمته في السالب (البغدادي، ١٩٨٠ : ٢٢٩) .

وقد قام الباحثان بحساب فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار من متعدد في الاختبار باستخدام معادلة فعالية البدائل الخاطئة، وكانت جميع النتائج سالبة وتراوح بين (-٠.١ و -٠.٦) وهذا يعني أن البدائل الخاطئة قد موهت التلميذات ذات المستويات المنخفضة مما يدل على فعاليتها ولهذا تقرر الإبقاء عليها. كما في ملحق (٨).

٩. صدق الاختبار : للتحقق من صدق الاختبار تم استخدام الطرائق الآتية:

١٠-١ الصدق الظاهري : يشير (علام ، ٢٠٠٠) إلى ان افضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار هو عرضه على عدد من الخبراء والمختصين لتقدير مدى تحقيق فقراته للصفة او الخاصية المراد قياسها (علام ، ٢٠٠٠ : ١٩٤) . وقد تحقق هذا النوع من الصدق بالنسبة للاختبار التحصيلي من خلال عرض فقراته وتعليماته على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (١) والأخذ بملاحظاتهم حول صلاحيتها وملائمتها لعينة البحث ، وقد عدت الفقرات جميعها صالحة، إذ حصلت

على نسبة اتفاق ٨٩% فما فوق من عدد المحكمين , كما تم ذكره في التحليل المنطقي للفقرات الذي مر ذكره سابقا , وبذلك تعد الفقرات جميعها صالحة .

١٠-٢ صدق الاتساق الداخلي : يعد صدق الاتساق الداخلي احد مؤشرات صدق البناء, إلى الدرجة التي يقيس فيها الاختبار بناءً نظرياً او سمة معينة , او قدرة ذلك الاختبار على التحقق من صحة فرضية ما , اي ان معامل ارتباط درجات افراد العينة على كل فقرة وبين درجاتهم على الاختبار الكلي او المقياس يعد أحد مؤشرات صدق البناء لذلك الاختبار او المقياس , لان الدرجة الكلية للاختبار تعد بمثابة قياسات محكية آنية من خلال ارتباطها بدرجات الاشخاص على الفقرات , ومن ثم فان ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار يعني ان الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية (الكيسي, ٢٠١١ : ٢٦٧) .

ولحساب الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون, اذ تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين الفقرة والمجموع الكلي بين (٠.٣٤٧ - ٠.٥٦٩) وهذه القيم اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠.٣٣٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لذا فهي معاملات ذات دلالة إحصائية , وهذا مؤشر دال على الاتساق الداخلي للفقرات المكونة للاختبار كما في جدول (١١) .

الجدول (١١)

قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والمجموع الكلي للاختبار التحصيلي

ف	معامل ارتباطها	ف	معامل ارتباطها	ف	معامل ارتباطها	ف	معامل ارتباطها	ف	معامل ارتباطها
١	٠.٤٤٨	٥	٠.٥٣٩	٩	٠.٣٩٢	١٣	٠.٣٤٧	١٧	٠.٥٠١
٢	٠.٤٢٥	٦	٠.٤٥١	١٠	٠.٣٧٣	١٤	٠.٥١٧	١٨	٠.٤٤٢
٣	٠.٥٣٣	٧	٠.٤٢٩	١١	٠.٣٦٠	١٥	٠.٥١٥	١٩	٠.٥٦١
٤	٠.٣٤٨	٨	٠.٥٥٣	١٢	٠.٥٠٨	١٦	٠.٥٦٩	٢٠	٠.٤٥٦

١٠. ثبات الاختبار : الثبات من الخصائص المهمة التي يجب توافرها في الاختبار ويعرف بأنه "حصول الاختبار على نفس النتائج اذا ما أعيد على نفس المجموعة وفي نفس الظروف". (العجلي وآخرون ، ٢٠٠١ : ٧٨)

وقد تم التأكد من ثبات الاختبار بطريقتين مختلفتين هما :

١١-١ التجزئة النصفية : وهي إحدى طرق قياس الثبات شائعة الاستخدام ويتم فيه استخراج قيمة معامل الثبات من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على جميع الأسئلة الفردية في الاختبار، ودرجاتهم على جميع الأسئلة الزوجية في الاختبار نفسه (جابر وكاظم ، ١٩٧٨ : ٢٨) ، ولحساب ثبات الاختبار تم تقسيم الفقرات الى مجموعتين وفقا لتسلسل الفقرات (مجموعة الفقرات الفردية ومجموعة الفقرات الزوجية) وتم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستعمال معامل الارتباط بيرسون، فقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٨)، ولما كان معامل الارتباط المستخرج بالتجزئة النصفية هي لنصف الاختبار، وان القيمة التقديرية لمعامل الثبات تتأثر بطول الاختبار، لذا استخدمت الباحثة معادلة (سبيرمان-بروان) (التصحيحية للحصول على معامل ارتباط يمثل معامل ثبات بعد التصحيح وقد بلغ معاملات الارتباط بعد التصحيح (٠.٨٧).

١١-٢ كيودر - ريتشاردسون ٢٠ : تهدف هذه الطريقة للتوصل الى قيمة تقديرية لمعامل الثبات للاختبارات الثنائية (٠-١) مثل اخبار اختيار من متعدد ، وتتغلب هذه الطريقة على مشكلة تعدد طرق التجزئة النصفية الى نصفين متكافئين باختلاف طريقة التجزئة يؤدي الى اختلاف القيمة التقديرية لمعامل الثبات (علام ، ٢٠٠٠ : ١٦٠) ، وقد تم حساب قيمة معامل الثبات وفق هذه الطريقة وكان (٠.٨١) وانه يعد مقبولا من الناحية العلمية ، اذ يشير (حسن ، ٢٠٠٦) إلى ان معامل الثبات يكون عالياً إذا كانت قيمته اكبر من (٠,٧٠) (حسن ، ٢٠٠٦ : ١٠) .

١١. الصيغة النهائية للاختبار التحصيلي : بعد انتهاء الإجراءات الإحصائية
لاختبار التحصيلي اصبح الاختبار متكوناً من (٢٠) فقرة بصيغته النهائية، وصالحاً
للاستخدام في قياس تحصيل التلميذات وملحق (٧) يوضح الاختبار بصورته النهائية
خامساً : تطبيق التجربة :

١. اجراءات تطبيق التجربة : بدأت التجربة في يوم الاحد المصادف ١٦/٣/٢٠١٤
وانتهت يوم الخميس المصادف ٢٤/٤/٢٠١٤ وقام احد الباحثان بتدريس كلا
المجموعتين (التجريبية والضابطة) وبواقع خمسة حصص اسبوعيا لكل منها .
٢. اجراءات تطبيق الاختبار : طبق الاختبار التحصيلي يوم الاثنين ١٤/٤/٢٠١٤
وبعد الانتهاء من الاختبار صحح الباحثان اوراق الاختبار ودونت الدرجات
في ملحق (١٠) واصبحت مهياً للمعالجات الإحصائية وصولاً الى نتائج البحث .
٣. لقياس مدى استبقاء المعلومات في أذهان التلميذات تم تطبيق الاختبار مرة
أخرى بعد مرور عشرة ايام من تطبيقه للمرة الأولى إي يوم الخميس الموافق
٢٤/٤/٢٠١٤ , وبعد ها تم تصحيح اوراق الاختبار للتلميذات والحصول على
الدرجات النهائية لاختبار الاستبقاء ملحق (١١).

سادساً : الوسائل الإحصائية : استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة في
البحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وكالاتي :

١. الاختبار التائي: (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين : أُستخدم
لاستخراج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في (التحصيل السابق للرياضيات ،
والعمر الزمني) ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية بين
درجات التلميذات في مجموعتي البحث لمتغيرات البحث (التحصيل و الاستبقاء) .
٢. اختبار كاي (Chi- square x) : استخدم لغرض حساب تكافؤ
مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغير المستوى الدراسي للوالدين .
٣. معامل صعوبة الفقرات: استخدمت هذه المعادلة لحساب معامل صعوبة فقرات
الاختبار التحصيلي.

٤. معادلة التمييز للفقرات : استخدمت في حساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي .

٥. فعالية البدائل الخاطئة : استخدمت لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الاختبار التحصيلي.

٦. معادلة كيودر - ريتشاردسون (K-R20) : استخدمت لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي .

أولاً / عرض النتائج وتفسيرها

➤ النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى :

١. ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق استراتيجية الأقران ومتوسط تحصيل درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية))

والتحقق من هذه الفرضية جرى معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، إذ أظهرت التحليلات الإحصائية للأوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة، ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (١٤,١٢) درجة، والانحراف المعياري (١,٩١) درجة، اما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة فبلغ (١٣,١٨) درجة والانحراف المعياري (٢,٠٣) درجة، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٧٠٥) درجة وهي اكبر من القيمة الجدولية (١,٧٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٢) كما في الجدول (١٢) .

جدول (١٢)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحرية والقيمة التائية لدرجات
تلميذات

عينة البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	١٧	١٤,١٢	١,٩١	٣٢	٠,٧٠٥	١,٧٤	غير دالة
الضابطة	١٧	١٣,١٨	٢,٠٣				

وبذلك تقبل الفرضية الصفرية مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين
المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة، أي انهم يمتلكون نفس المستوى
تقريباً في الاختبار التحصيلي .

ويوعز الباحثان ذلك بان المستوى التعليمي الذي وصلت اليه التلميذات فضلاً عن
الاسلوب الذي اتبعه الباحث قد رفع من تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة
وتفاعل التلميذات معه مما اسهم في تحسين المستوى العام مقارنة بتحصيلهن السابق
وهذا هو سبب عدم وجود فرق بين المجموعتين

٢. ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط
درجات استبقاء تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق استراتيجيات الأقران
ومتوسط استبقاء درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن وفق الطريقة
الاعتيادية)) .

والتحقق من هذه الفرضية الصفرية جرى معالجة البيانات إحصائياً باستخدام
الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، إذ أظهرت التحليلات الإحصائية
للأوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة، ان الوسط الحسابي للمجموعة
التجريبية بلغ (١١.٦٥) درجة، والانحراف المعياري (٣.١٤١) درجة، اما المتوسط

الحسابي للمجموعة الضابطة فبلغ (٨) درجة والانحراف المعياري (٣.٤٢٨) درجة،
وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣.٢٣٤) درجة وهي اكبر من القيمة الجدولية
(١.٧٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٢) كما في الجدول (١٣) .

جدول (١٣)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحرية والقيمة التائية لدرجات

تلميذات

عينة البحث في اختبار الاستبقاء

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المع	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٧	١١,٦٥	٣,١٤١	٣٢	٣,٢٣٤	١,٧٤	دالة
الضابطة	١٧	٨	٣,٤٢٨				

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسط
الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية مما يل على
ان استراتيجية الاقران لها اثر في استبقاء المادة

ثانيا : الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحثان يمكن استنتاج مل يأتي :

١. عدم وجود فرق دال احصائيا بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) مما
يدل على ان استراتيجية التدريس بالأقران لم تسهم في زيادة التحصيل لدى تلميذات
الصف الخامس الابتدائي .

٢. تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التدريس بالأقران على
افراد المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار واستبقاء
المعلومات لمادة الرياضيات مما يدل على ان استراتيجية التدريس بالأقران تساعد
على استبقاء المعلومات لدى التلميذات .

ثالثاً : التوصيات :

- بناء على ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يوصي الباحثان بما يأتي :
١. ضرورة استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الرياضيات ومنها استراتيجية تدريس الأقران في تدريس تلميذات المرحلة الابتدائية التي قد يكون لها اثر ايجابي في عملية التدريس.
 ٢. تدريب معلمات مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية على استخدام استراتيجية التدريس الاقران من خلال عمل دورات مكثفه لهن وتزودهن بأفضل البحوث التربوية في تدريس الاقران .

رابعاً : المقترحات :

- من خلال اهداف البحث الحالي ونتائجها فيقترح الباحثان ما يأتي :
١. إجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر استراتيجية تدريس الأقران في مراحل دراسية اخرى .
 ٢. اجراء دراسات مشابه لمعرفة اثر استراتيجية التدريس بالأقران على تنمية احد انواع التفكير.

المصادر

***القران الكريم**

- أبو جادو، صالح محمد علي، (٢٠٠٣) : علم النفس التربوي ، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن .
- ابراهيم ، مجدي عزيز .(٢٠٠٤). استراتيجيات التعليم واساليب التعلم ، ط ١ ، مكتبة الانجلو ، مصر .
- ابراهيم ، مجدي عزيز .(١٩٨٨). أساليب وطرائق تدريس الرياضيات، ط١، مكتبة الانجلو ، مصر
- ابو شعبان، نادر خليل .(٢٠١٠). اثر استخدام استراتيجية تدريس الاقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الانسانية (الادبي) بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الاسلامية ، غزة ، فلسطين .
- الحياي، احمد محمد نوري وهندي، عمار يلدا (٢٠١١). اثر استخدام استراتيجية تعليم الاقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة ،كلية التربية الاساسية جامعة الموصل ، العراق .
- السياسي، مها سيد عوض محمد علي .(٢٠٠٦). اثر التدريس بالاقتران على بعض مخرجات تعليم الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير ، كلية التربية ،جامعة حلوان ، مصر .
- الديب ، محمد مصطفى .(٢٠٠٨). استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني ، ط١، عالم الكتب، مصر .
- الرحاوي، عبد السلام عبد الجبار .(٢٠٠٦). تأثير استراتيجية تدريس الاقران في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمادة طرائق التدريس لدى طلاب كلية التربية

- الرياضية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة
الموصل ، العراق .
- العبيدو ، عثمان عبد المنعم .(٢٠٠٠). اثر استراتيجية التعلم التعاوني في
تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية ، رسالة
ماجستير، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد، العراق .
- الغامدي، امال بنت محمد سعيد.(٢٠١٢). فاعلية استراتيجية تدريس الاقران
في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وبقاء اثرها لدى تلميذات الصف الخامس
الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية
التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية .
- حمادة، محمد محمود.(٢٠٠٠). فاعلية استراتيجية التدريس بالأقران في تنمية
مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس مادة الرياضيات وفي انتقال وبقاء اثرها لدى
الطلاب المتعلمين، كلية التربية، جامعة حلوان، دراسات في المناهج وطرق
التدريس العدد ٨٣، ص ١٧٤-٢١٧ .
- زيتون ، حسن حسين .(٢٠٠١). تصميم التدريس رؤية منظوميه ، ط ٢، عالم
الكتب للطباعة والنشر، مصر .
- عثمان، عبير كمال محمد .(٢٠٠٧). فعالية استخدام استراتيجية تعليم الاقران
في تنمية الاداءات المهارية لدى طلاب شعبة الملابس الجاهزة ، رسالة
ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، مصر .
- عطية، محسن (٢٠٠٨) مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ط ١ ، دار
الفكر العربي ، مصر .
- أبو عميرة محبات.(١٩٩٦). "صعوبات قراءة الرياضيات لدى الحلقة الثانية من
التعليم الأساسي" (دراسات وبحوث) مكتبة الانجلو ، مصر .

- الأمام ، مصطفى محمد وآخرون (١٩٩٠). التقويم والقياس النفسي، دار
الحكمة لطباعة والنشر، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد،
العراق .
- البغدادي، محمد رضا (١٩٨٠). الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق
التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، مصر .
- حسن ، السيد محمد ابو هاشم (٢٠٠٦). الخصائص السايكومترية لادوات
القياس في البحوث النفسية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، السعودية .
- الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون (١٩٨١) . الاختبارات والمقاييس النفسية، ط١،
مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، العراق.
- الظاهر ، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩) . مبادئ القياس والتقويم في التربية ،
مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن .
- العجيلي ، صباح حسين وآخرون (٢٠٠١) . مبادئ القياس والتقويم التربوي،
كلية التربية، جامعة بابل، العراق .
- علام ، صلاح الدين محمود .(١٩٨٦) . "تطورات معاصرة في القياس النفسي
والتربوي"، جامعة الكويت، الكويت .
- علام ، صلاح الدين محمود .(٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية الاستدلالية
البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، ط١، دار
الفكر العربي، القاهرة.
- عودة ، احمد سليمان (١٩٩٩) . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢،
دار الامل للنشر والتوزيع، الاردن .
- الكبيسي عبد الواحد (٢٠٠٨). طرق تدريس الرياضيات أساليبه(أمثلة
ومناقشات)، ط١، مكتبة المجتمع العربي، الاردن .
- عودة ، أحمد سليمان وفتحي، حسن ملكاوي (١٩٩٢) . أساسيات البحث العلمي
في التربية والعلوم الإنسانية ، ط١، مكتبة الكتاني ، اريد .

- الكبيسي , وهيب مجيد (٢٠١١). الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية , ط١, دار العالمية , لبنان .
- داود , عزيز حنا , وعبد الرحمن حسين, (١٩٩٠): **مناهج البحث التربوي** , مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر , بغداد.
- المشهداني, عباس ناجي عبد الأمير, وآخرون, (٢٠١٢): **طرائق تدريس الرياضيات للصف الرابع معاهد أعداد المعلمين**, ط١, المركز النقوي لأعمال ما قبل الطباعة, العراق.
- جابر, عبد الحميد وكاظم, احمد خيرى .(١٩٧٨). **"مناهج البحث في التربية وعلم النفس"**, ط٢ دار النهضة المصرية , مصر .
- قنديلجي, عامر إبراهيم .(١٩٩٣). **"البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات"**, دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد .
- ملحم (٢٠٠٢). **"القياس والتقويم في التربية"**, ط١ دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان .
- عبد الكريم , داليا فاروق .(٢٠٠٧). **فاعلية استراتيجية تدريس الاقران في تنمية مفهوم الذات لدى طلبة قسم الجغرافية في كلية التربية الاساسية** , العدد ١ , المجلد ٧ , ص ٢٢-٤٢, جامعة الموصل , العراق.
- سليم, ابو هاشم عبد العزيز .(٢٠٠٠). **فاعلية استراتيجية تدريس الاقران في التحصيل وتنمية مهارات القسمة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي** , الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات , مجلة تربويات الرياضيات , المجلد الثالث , يناير ٢٠٠٠, مصر.
- سيف , خيرية رمضان .(٢٠٠٤). **فاعلية استراتيجية التدريس بالاقتران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لدولة الكويت** , المجلة التربوية, المجلد الثامن عشر , سبتمبر ٢٠٠٤, الكويت.

- الساعدي , حيدر عبد الزهرة .(٢٠١٣). مهارات البرهان الرياضي وعلاقتها بالتفكير التحليلي لدى طلبة المرحلة المتوسطة , رسالة ماجستير غير منشورة , الجامعة المستنصرية , العراق .
- ماجدة محمود صالح .(٢٠٠٩). تنمية المفاهيم العلمية والرياضية في الطفولة المبكرة, ط١, دار الفكر العربي, مصر.
- العامري, وسن فلاح نايف .(٢٠١٣). اثر استخدام التمثيلات الرياضية في حل المسائل اللفظية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية وتحصيلهن الرياضي , رسالة ماجستير, الجامعة المستنصرية , العراق.
- فتحي , يونس وآخرون .(٢٠٠٤). المناهج (الاسس, المكونات, التنظيمات, التطوير), ط١, دار الفكر, الاردن.
- عيادة, لمياء حسن قاسم .(٢٠١٣). اثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الرياضيات وتفكيرهن الاستدلالي , رسالة ماجستير, الجامعة المستنصرية , العراق.
- فتاح , امل عيسى (٢٠٠٣) : تشخيص الأخطاء الشائعة في حل المسائل الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ومعالجتها , رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة بغداد , بغداد .

**اثر استخدام استراتيجيات تدريس الاقران في تحصيل واستبقاء تلميذات الصف
الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات.....**

الملاحق

ملحق رقم (١)

اسماء السادة الخبراء وطبيعة الاستشارة

ت	اسم الخبير	الاختصاص	مكان عمله	نوع الاستشارة		
				1	2	3
١	أ.م.د محمد كاظم الجيزاني	قياس وتقويم	جامعة ميسان كلية التربية			
٢	أ.م.د عمار طعمة جاسم	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة ميسان كلية التربية	×	×	×
٣	أ.م.د محمد مهدي صخي	طرائق تدريس علوم	جامعة ميسان كلية التربية			
٤	أ.م. رنا صبيح عبود	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة ميسان كلية التربية الاساسية	×	×	×
٥	أ.م.د اسمهان عنبر لازم	طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان كلية التربية الاساسية	×	×	×
٦	أ.م. انوار صباح	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة ميسان كلية التربية الاساسية	×	×	×
٧	م. عدي هاشم علوان	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة ميسان كلية التربية الاساسية	×	×	×
٨	م. نزار كاظم عباس	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة ميسان كلية التربية الاساسية	×	×	×
٩	م.م زينة عبد الجبار	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة ميسان كلية التربية	×	×	×

١: الاغراض السلوكية -

٢: الخطط التدريسية -

٣: الاختبار التحصيلي -

ملحق رقم (٣)

التحصيل السابق لأفراد مجموعتي البحث لمادة الرياضيات

ت	التجريبية	الضابطة
١	٦	٧
٢	٨	٩
٣	٧	٦
٤	٨	٥
٥	٨	٨

ملحق رقم (٢)

اعمار افراد مجموعتي البحث محسوبا بالأشهر

ت	التجريبية	الضابطة
١	١٦١	١٥٢
٢	١٤٤	١٣٢
٣	١٣٨	١٣٢
٤	١٢٣	١٤٤
٥	١٦١	١٢٣

اثر استخدام استراتيجيات تدريس الاقران في تحصيل واستبقاء تلميذات الصف
الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات.....

٨	٩	٦
٩	١٠	٧
٧	٨	٨
٨	٧	٩
٨	٥	١ ٠
٨	١٠	١ ١
٦	١٠	١ ٢
٦	٦	١ ٣
١٠	٦	١ ٤
٧	٧	١ ٥
٥	٧	١ ٦
٦	٦	١ ٧

١٢٣	١٢٣	٦
١٥٦	١٢٣	٧
١٦١	١٣٥	٨
١٤٤	١٤٥	٩
١٤٥	١٣٢	١ ٠
١٤٠	١٣٢	١ ١
١٥٢	١٢٣	١ ٢
١٣٨	١٦١	١ ٣
١٦١	١٣٣	١ ٤
١٢٣	١٥٦	١ ٥
١٣٥	١٣٣	١ ٦
١٣٣	١٥٢	١ ٧

ملحق رقم (٤)

يمثل تحصيل الوالدين للمجموعتين التجريبية والضابطة

ت	الضابطة		التجريبية	
	تحصيل الاب	تحصيل الام	تحصيل الاب	تحصيل الام
١	امي	كلية	ابتدائية	اعدادية
٢	ابتدائية	امي	متوسطة	معهد
٣	متوسطة	معهد	معهد	امي
٤	اعدادية	اعدادية	ابتدائية	ابتدائية

**اثر استخدام استراتيجيات تدريس الاقران في تحصيل واستبقاء تلميذات الصف
الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات.....**

٥	معهد	ابتدائية	ابتدائية	متوسطة
٦	كلية	ابتدائية	امي	ابتدائية
٧	كلية	متوسطة	اعدادية	كلية
٨	امي	متوسطة	متوسطة	ابتدائية
٩	ابتدائية	متوسطة	ابتدائية	كلية
١٠	ابتدائية	ابتدائية	اعدادية	اعدادية
١١	ابتدائية	ابتدائية	ابتدائية	ابتدائية
١٢	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
١٣	متوسطة	اعدادية	امي	متوسطة
١٤	متوسطة	ابتدائية	اعدادية	امي
١٥	ابتدائية	ابتدائية	كلية	اعدادية
١٦	متوسطة	متوسطة	متوسطة	ابتدائية
١٧	ابتدائية	ابتدائية	ابتدائية	ابتدائية

ملحق رقم (٥)

الاجراض السلوكية

الفصل الثامن (العمليات على الكسور الاعتيادي)					
الهدف السلوكي	المستوى	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح	
ت	نتوقع من التلميذة في نهاية الدرس ان تكون قادرة على ان:				
١	تعرف مفهوم الكسر الاعتيادي	معرفة			
٢	تتعرف على الكسور المتساوية المقام	معرفة			
٣	تجد حاصل جمع كسرين لهما نفس المقام	تطبيق			
٤	تعطي مثال عن جمع الكسور المتساوية المقام	فهم			
٥	تتعرف على الكسور المختلفة المقام معرفة	معرفة			
٦	تجد حاصل جمع كسرين مختلفين في المقام	تطبيق			
٧	تجد المضاعف المشترك الاصغر للكسور التي مقاماتها مختلفة	تطبيق			
٨	تعطي مثال عن جمع الكسور المختلفة المقام	فهم			
٩	تعرف مفهوم طرح الكسور	معرفة			
١٠	تجد حاصل طرح كسرين متساويين في المقام	تطبيق			
١١	تجد حاصل طرح كسرين مختلفين في المقام	تطبيق			

اثر استخدام استراتيجيات تدريس الاقران في تحصيل واستبقاء تلميذات الصف الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات.....

١٢	تعطي مثال عن طرح الكسور	فهم		
١٣	تعرف مفهوم ضرب الكسور	معرفة		
١٤	تجد ناتج حاصل ضرب كسر في عدد صحيح	تطبيق		
١٥	تجد ناتج ضرب كسر في كسر	تطبيق		
١٦	تجد ناتج ضرب عدد كسري في كسر	تطبيق		
١٧	تعطي مثال عن ضرب الكسور	فهم		
١٨	تعرف مفهوم قسمة الكسور	معرفة		
١٩	تجد حاصل قسمة عدد صحيح على كسر	تطبيق		
٢٠	تجد حاصل قسمة كسر على كسر	تطبيق		
٢١	تجد حاصل قسمة عدد كسري على كسر	تطبيق		
٢٢	تعطي مثال عن قسمة الكسور	فهم		
٢٣	تحول العدد الكسري الى كسر اعتيادي	تطبيق		
٢٤	تحول الكسر الاعتيادي الى عدد كسري	تطبيق		
الفصل التاسع (الكسور العشرية)				
١	تعرف مفهوم الكسر العشري	معرفة		
٢	تتعرف على الفاصلة العشرية	معرفة		
٣	تتعرف على الاجزاء من عشرة	معرفة		
٤	تتعرف على الاجزاء من مئة	معرفة		
٥	تتعرف على الاجزاء من الف	معرفة		
٦	تحول الكسر الاعتيادي الى كسر عشري	تطبيق		
٧	تحول الكسر العشري الى كسر اعتيادي	تطبيق		
٨	تكتب كسر عشري يمثل جزء من عشرة	فهم		
٩٠	تكتب كسر يمثل جزء من مئة	فهم		
١٠	تكتب كسر عشري يمثل جزء من الف	فهم		
١١	تجد ناتج جمع عدد صحيح مع كسر عشري	تطبيق		
١٢	تجد ناتج جمع كسرين عشريين	تطبيق		
١٣	تعطي مثال عن الكسور العشرية	فهم		
١٤	تجمع جزء من عشرة مع جزء من مئة او الف	تطبيق		
١٥	تعرف مفهوم القيمة المكانية للكسر العشري	معرفة		
١٦	تتعرف على الكسور المتساوية	معرفة		
١٧	تعطي مثال عن تساوي الكسور العشرية	فهم		
١٨	تقارن بين الكسور العشرية ايهما اكبر	فهم		
١٩	تقارن بين الكسور العشرية ايهما اصغر	فهم		
٢٠	ترتب الكسور العشرية ترتيبا تصاعديا	فهم		
٢١	ترتب الكسور العشرية ترتيبا تنازليا	فهم		
٢٢	تعطي مثال عن ترتيب الكسور العشرية	فهم		

**اثر استخدام استراتيجيّة تدريس الاقران في تحصيل واستبقاء تلميذات الصف
الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات.....**

٢٣	تقريب الكسر العشري لأقرب عدد صحيح	تطبيق		
٢٤	تقريب الكسر العشري لمرتبة عشرية واحدة	تطبيق		
٢٥	تقريب الكسر العشري لمرتبتين عشريتين	تطبيق		
٢٦	تعطي مثال عن تقريب الكسور العشرية	فهم		

ملحق (٦)

خطة تدريس يومية وفق تدريس الاقران

المادة : الرياضيات

الصف : الخامس الابتدائية

الموضوع : جمع الكسور الاعتيادية

الشعبة : أ

مدة الدرس : ٤٠ دقيقة

اولاً / الاهداف السلوكية

نتوقع من التلميذة في نهاية الدرس ان تكون قادرة على ان :

١. تتعرف على الكسور متساوية المقام
٢. تتعرف على الكسور مختلفة المقام
٣. تتعرف على الاعداد الكسرية
٤. تميز البسط والمقام
٥. يضع الكسر بأبسط صورة
٦. تتعرف على المضاعف المشترك الاصغر
٧. تجد حاصل جمع كسرين اعتياديين متساوية المقامات
٨. تجد حاصل جمع عددين كسرين اعتياديين
٩. تجد حاصل جمع كسرين اعتياديين مختلفة المقامات

ثانياً / الوسائل التعليمية

السبورة - الاقلام الملونة

ثالثاً / التمهيد (٥ دقائق)

اقوم بإعطاء نبذة مختصرة عن الفصل السابق لان الموضوع الحالي هو بداية فصل جديد والفصل السابق هو الكسور الاعتيادية بحيث يتم ربط الدرس السابق بالحالي فاكتب المثال التالي على السبورة $\frac{9}{12}$ اطلب من احدى التلميذات ان تحدد البسط والمقام.

التلميذة : ٩ تمثل البسط و ١٢ تمثل المقام

المعلمة : احسنت

ثم اسأل هل يمكن تبسيط الكسر

التلميذة : نعم وذلك بتقسيم البسط والمقام على ٣

المعلمة احسنت

ربعاً / العرض

(١٥ دقيقة) وذلك لان الطريقة المستخدمة هي تدريس الاقران اذ يكون عرض المعلم (١٥ دقيقة) , ودور الاقران (١٥ دقيقة) ايضاً .

اقوم بكتابة عنوان الدرس على السبورة وهو (جمع الكسور الاعتيادية)

وبعد ان تعرفنا على الكسر والية تبسيط الكسور ننقل الان الى جمع كسرين

اعتياديين متساويين بالمقام وكما يأتي :

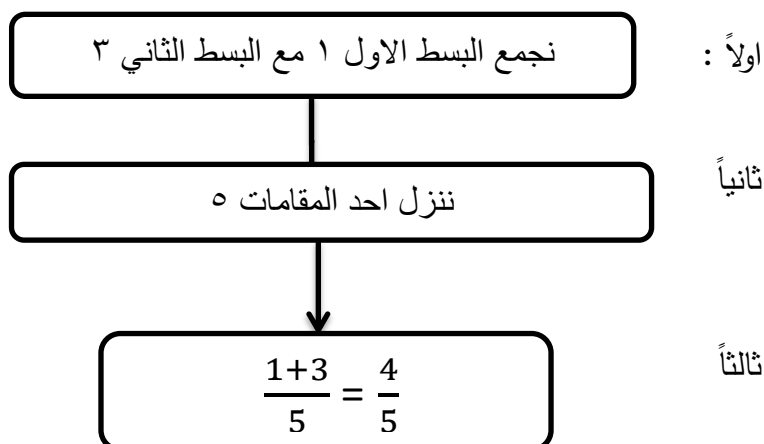
$$\frac{1}{5} + \frac{3}{5} =$$

مثال ١ / جد ناتج ما يأتي :

المعلمة : ماذا تلاحظن في المقامات ؟

التلميذة : المقامات متساوية

المعلمة : لغرض جمع الكسور متساوية المقامات نقوم بالخطوات الاتية :



مثال ٢ / جد ناتج ما يأتي : $2\frac{1}{6} + 4\frac{4}{6} =$

المعلمة : ماذا نلاحظ من هذين الكسرين ؟

التلميذة : المقامات متساوية

المعلمة : وماذا ايضاً

التلميذة : وجود اعداد صحيحة

المعلمة : احسنت

المعلمة سنقوم بجمع البسوط معا على احد المقامات وكذلك الاعداد الصحيحة

فتجمع ايضاً وكالاتي :

$$2\frac{1}{6} + 4\frac{4}{6} = (2 + 4)\frac{1+4}{6} = 6\frac{5}{6}$$

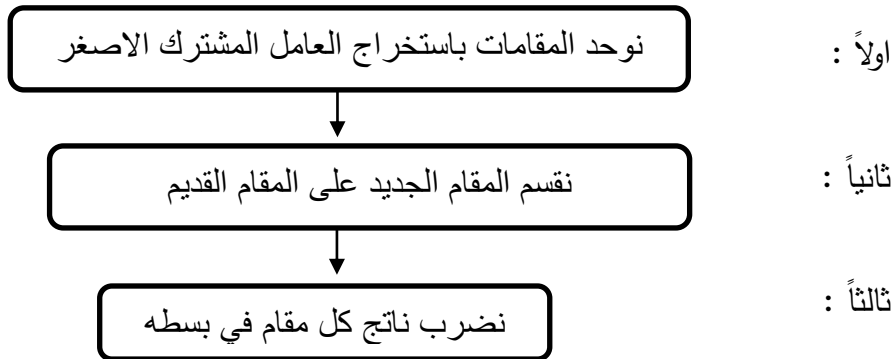
مثال ٣ / جد ناتج $\frac{2}{9} + \frac{1}{2}$

المعلمة : ماذا تلاحظن من الكسرين ؟

التلميذة : المقامات مختلفة

المعلمة : لغرض جمع الكسور مختلفة المقامات نقوم بالخطوات الآتية :

المعلمة : لغرض جمع الكسور متساوية المقامات نقوم بالخطوات الآتية :



المعلمة : بعد كتابة الخطوات سنقوم بتطبيقها على المثال :

$$\begin{array}{r|l} 2 & 9, 2 \\ 3 & 9, 1 \\ 3 & 3 \end{array}$$

١. نوجد المقامات (٢ , ٩) للكسرين عن طريق التحليل

$$\therefore 3 \times 3 \times 2 = 18$$

$$18 =$$

٢. نقسم المقام الجديد على المقامين القديمين ثم نضرب ناتج قسمة كل مقام في بسطه

$$\frac{2}{9} + \frac{1}{2}$$

$$\frac{2 * 4}{36} + \frac{1 * 9}{36}$$

المعلمة : كيف اصبحت هذه المقامات بعد تنفيذ الخطوات ؟

التلميذة : اصبحت المقامات متساوية

المعلمة : كيف جمع كسرين مقاماتها متساوية

التلميذة

١. جمع البسط الاول مع البسط الثاني

٢. ننزل احد المقامات المتساوية

٣. الناتج هو

$$\frac{8}{36} + \frac{9}{36} = \frac{17}{36}$$

عرض المعلم / القرين (ويستمر ١٥ دقيقة)

مثال / جد ناتج ما يأتي

١. $\frac{2}{8} + \frac{5}{8}$ ٢. $\frac{2}{4} + \frac{1}{4}$

٣. $\frac{4}{7} + \frac{5}{14}$ ٤. $\frac{1}{3} + \frac{2}{5}$

اطلب من المعلمة/ القرينة حل الامثلة وشرح الدرس للقرينة/ المتعلمة , فتبدأ كل
قرينة بشرح الدرس الى قرينتها كما شرحت سابقا , فتقوم المعلمة / القرينة بحل المثال
الاول للقرينة / المتعلمة , وبعد حلها للمثال تطلب المعلمة / القرينة من قرينتها حل
المثال الثاني وهي تقوم بمراقبتها وبعد الانتهاء من الحل تقوم المعلمة القرينة بمراجعة

حل قرينتها خطوة بخطوة وتقديم التغذية الراجعة في حال اخطأت المتعلمة / القرينة ,
وتقوم المعلمة / القرينة بحل المثال الثالث لقرينتها وبعدها تطلب المعلمة / القرينة من
المتعلمة / القرينة حل المثال الرابع , ويكون دور المعلمة هنا المراقبة والاشراف على
المجموعات وتقديم التغذية الراجعة الفورية في حال اعطاء المعلمة / القرينة معلومات
خاطئة الى قرينتها المتعلمة .

خامساً : التقويم (ويستمر ٥ دقائق)

اكتب مثال على السبورة واطلب من التلميذات حله بأوراق

$$\text{مثال / جد ناتج } 1\frac{2}{3} + 3\frac{1}{5} + 6\frac{3}{5}$$

الواجب البيتي : حل تمارين ص ١٧٤ (٨-١) اولاً وثانياً وخامساً وسادساً

ملحق رقم (٧)

الاختبار التحصيلي بالصيغة النهائية

ت	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
1	اول خطوة في جمع الكسور المختلفة المقام هي : (ا) جمع المقامات (ب) جمع البسوط (ج) توحيد المقامات (د) ضرب المقامات			
2	لضرب كسر في عدد صحيح نقوم بالاتي: (ا) نضرب البسط في العدد الصحيح (ب) نضرب المقام في العدد الصحيح (ج) نضرب البسط والمقام في العدد الصحيح (د) $\frac{\text{المقام} \times \text{العدد الصحيح} + \text{البسط}}{\text{المقام}}$			

**اثر استخدام استراتيجيات تدريس الاقران في تحصيل واستبقاء تلميذات الصف
الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات.....**

3	حاصل جمع الكسرين $\frac{2}{5} + \frac{3}{10}$ (ا) $\frac{5}{10}$ (ب) $\frac{7}{10}$ (ج) $\frac{5}{15}$ (د) $\frac{6}{15}$		
4	حاصل ضرب $\frac{4}{6} \times \frac{3}{5}$ (ا) $\frac{12}{30}$ (ب) $\frac{14}{30}$ (ج) $\frac{16}{28}$ (د) $\frac{10}{28}$		
5	لتحويل القسمة الى ضرب $(\frac{3}{7} \div \frac{4}{6})$ (ا) نقلب الكسر الاول (ب) نقلب الكسر الثاني (ج) نضرب البسط في البسط (د) نضرب المقام في المقام		
6	القيمة المكانية للرقم 3 في العدد (215.123) هي : (ا) 0.3 (ب) 0.03 (ج) 0.003 (د) 3.0		
7	حاصل جمع $0.03 + 0.3$ هو (ا) 0.33 (ب) 3.03 (ج) 0.06 (د) 3.30		
8	الكسر العشري للعدد الكسري $2\frac{2}{50}$ (ا) 2.04 (ب) 2.02 (ج) 0.25 (د) 0.5		
9	الكسر العشري ل (1غم) هو : (ا) 0.001 كغم (ب) 0.01 كغم (ج) 0.1 كغم (د) 1.0 كغم		
10	العدد (25.32) اكبر من (ا) 25.33 (ب) 25.029 (ج) 25.4 (د) 25.34		
11	الترتيب التصاعدي للأعداد (1.85، 0.83، 1.39، 5.32) (ا) 0.83 ، 1.39 ، 1.85 ، 5.32 (ب) 5.32، 1.85، 1.39 ، 0.83 (ج) 1.39، 1.85، 5.32، 0.83 (د) 0.83 ، 1.39، 5.32، 1.85		
12	عند تقريب العدد (1.4) الى اقرب عدد صحيح فان ناتج التقريب يكون (ا) 1 (ب) 1.5 (ج) 2 (د) 4		

**اثر استخدام استراتيجيات تدريس الاقران في تحصيل واستبقاء تلميذات الصف
الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات.....**

13	الكسر العشري 0.04 يكون بالكسور الاعتيادية على شكل: (أ) $\frac{4}{1000}$ (ب) $\frac{40}{100}$ (ج) $\frac{4}{100}$ (د) $\frac{4}{10}$		
14	ايسط صورة للكسر $\frac{6}{12}$ هي: (أ) $\frac{3}{6}$ (ب) $\frac{2}{4}$ (ج) $\frac{1}{4}$ (د) $\frac{1}{2}$		
15	ناتج جمع 0.44+3+0.03 هو (أ) 0.50 (ب) 0.77 (ج) 3.47 (د) 3.50		
16	الكسر العشري للكسر الاعتيادي $\frac{3}{5}$ (أ) 0.3 (ب) 0.5 (ج) 0.6 (د) 0.7		
17	لتقريب العدد (779.64) الى مرتبة عشرية واحدة فان الناتج يكون: (أ) 779.4 (ب) 779.6 (ج) 779.7 (د) 779.9		
18	الترتيب التنازلي للأعداد (5.3 ، 5.83 ، 5.66 ، 5.77) (أ) 5.77 ، 5.3 ، 5.66 ، 5.83 (ب) 5.83 ، 5.77 ، 5.66 ، 5.3 (ج) 5.3 ، 5.66 ، 5.83 ، 5.77 (د) 5.83 ، 5.77 ، 5.66 ، 5.3		
19	حدد العدد الاكبر (أ) 0.21 (ب) 0.12 (ج) 0.03 (د) 0.021		
20	الكسر (0.5) يساوي (أ) 0.05 (ب) 0.005 (ج) 0.50 (د) 5.0		

ملحق رقم (٨)

فعالية البدائل الخاطئة

رقم الفقرة	البديل أ	البديل ب	البديل ج	البديل د
الاجابات	عليا	دنيا	عليا	دنيا
١	٢	٨	$\sqrt{\quad}$	١
	-٠.٢٠	-٠.١		-٠.١
٢	$\sqrt{\quad}$	٤	٥	٤
		-٠.١	-٠.٠٣	-٠.٠٣
٣	٢	$\sqrt{\quad}$	١	٤
	-٠.٢٠		-٠.١	-٠.١
٤	٢	٥	$\sqrt{\quad}$	١
	-٠.١	-٠.١		-٠.١٣
٥	١	٦	$\sqrt{\quad}$	٣
	-٠.١٧	-٠.١٣		-٠.١٣
٦	١	٧	$\sqrt{\quad}$	٣
	-٠.٢٠	-٠.٠٦		-٠.١
٧	$\sqrt{\quad}$	٣	٤	٧
		-٠.١	-٠.١	-٠.٠٦
٨	$\sqrt{\quad}$	٤	٥	١
		-٠.٠٣	-٠.٠٦	-٠.٠٣
٩	$\sqrt{\quad}$	١	٦	٠
		-٠.٢	-٠.١٣٣	-٠.١
١٠	١	$\sqrt{\quad}$	١	٤
	٠.٢٧		-٠.٠٣	-٠.١
١١	٢	$\sqrt{\quad}$	١	٣
	-٠.٠٣		-٠.٢٠	-٠.٠٦
١٢	$\sqrt{\quad}$	٣	٥	٢
		-٠.٢٣	-٠.١٧	-٠.١

اثر استخدام استراتيجيّة تدريس الاقران في تحصيل واستبقاء تلميذات الصف
الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات.....

٥	٢	٥	.	√	١٠	٢	١٣
-٠.١		-٠.١٧			٠.٢٧-		
√		٤	٣	٥	٣	٤	١٤
		-٠.١		-٠.٠٦		-٠.٠٣	
٣	.	√		٧	٢	٨	١٥
-٠.١			-٠.١٧		-٠.١٧		
٥	١	√		٥	٣	٩	١٦
-٠.١٣			-٠.٠٦		-٠.٢		
٥	.	٥	١	√	٧	١	١٧
-٠.١٧		-٠.١٣			-٠.٢		
٤	١	٤	٢	√	١٠	٣	١٨
-٠.١		-٠.٠٦			-٠.٢٣		
٤	٣	٤	٣	٩	٣	√	١٩
-٠.٠٣		-٠.٠٣		-٠.٢			
٢	١	√		٣	٢	١٠	٢٠
-٠.٠٣			-٠.٠٣		-٠.٣		

ملحق رقم (١١)

درجات استبقاء

ت	التجريبية	الضابطة
١	١٥	١٣
٢	١٥	١٣
٣	١٥	١٢
٤	١٤	١٢
٥	١٣	١٠
٦	١٣	١٠
٧	١٣	١٠
٨	١٣	٩
٩	١٣	٧

ملحق رقم (١٠)

درجات التلميذات في الاختبار التحصيلي

ت	التجريبية	الضابطة
١	٢٠	١٨
٢	١٨	١٨
٣	١٨	١٧
٤	١٧	١٧
٥	١٦	١٦
٦	١٦	١٦
٧	١٦	١٥
٨	١٦	١٥
٩	١٥	١٤

ملحق رقم (٩)

مفاتيح تصحيح الاختبار

ت	أ	ب	ج	د
١			×	
٢	×			
٣		×		
٤			×	
٥		×		
٦			×	
٧	×			
٨	×			
٩	×			

اثر استخدام استراتيجيه تدريس الاقران في تحصيل واستبقاء تلميذات الصف
الخامس الابتدائي لماده الرياضيات.....

٧	١٣	١٠
٧	١٢	١١
٦	١١	١٢
٦	١٠	١٣
٤	١٠	١٤
٤	٨	١٥
٣	٥	١٦
٣	٥	١٧

١٤	١٣	١٠
١٢	١٣	١١
١٢	١٢	١٢
١٠	١٢	١٣
١٠	١٢	١٤
٩	١١	١٥
٨	١٠	١٦
٣	٥	١٧

		×		١٠
		×		١١
			×	١٢
		×		١٣
×				١٤
	×			١٥
	×			١٦
		×		١٧

**THE EFFECT OF USING GENRE-BASED
APPROACH ON IRAQI EFL
LEARNERS' PERFORMANCE IN
ESSAY WRITING**

**INST. RIDHA GHANIM, PH.D
AHMED MUAFAQ SALEH**

**COLLEGE OF BASIC EDUCATION
(UNIVERSITY OF MUSTANSIRYAH)**

The Effect Of Using Genre-Based Approach On Iraqi Efl Learners' Performance In Essay Writing

**Inst. Ridha Ghanim, Ph.D.
Ahmed Muafaq Saleh**

Abstract

Genre-based approach offers a valuable resource for assisting both pre- and in-service writing instructors to assist their students to produce effective and relevant texts. Instead of focusing on the process of composition, the content of texts, or the abstract prescriptions of disembodied grammars, genre approach enables teachers to ground their courses in the texts that students will have to write in their target contexts, thereby supporting learners to participate effectively in the world outside the ESL classroom. The current research aims at investigating the effect of using Genre-Based Approach on Iraqi EFL Learners' Performance in Essay Writing that has been applied on fifth class secondary students. The population of the study consists of fifth grade male students at secondary stage in the city of Baghdad during the academic year 2013-2014. The sample of the study has been intentionally chosen from among male secondary schools in the city of Baghdad. It consists of (65) subjects. The researcher has chosen the equivalent group as the experimental design. Therefore, group one represents the experimental group which has been taught by using genre-based approach; group two represents the control group which has been taught by using the traditional method. Pre and post written tests are designed and exposed to a jury for the purpose of ascertaining their validity.

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

The mark – remark method is used to calculate the tests' reliability coefficients. At the end of the period of the experiment, the post – test is administered. The mean of the experimental group is **65.906**, and the mean of the control group is **58.757**. T – Test formula for two independent samples is conducted. The results of the analysis indicate that there is a statistical significant difference between both the experimental group and control group which was taught by using the traditional method where experimental group proved to be better than the control group. In accordance with the results achieved, some conclusions, recommendations and suggestions for further studies on the topic have been stated.

Section One

Introduction

1.1 Problem of the Study and its Significance

There are four major skills in teaching and learning a foreign language. These skills are: listening, speaking, reading and writing. They are divided into receptive skills (listening and reading) and productive skills (writing and speaking). Writing is one of the most important skills in teaching and learning a foreign language. It allows writers to explore thoughts and ideas, and make them visible and concrete, encourages thinking and learning, motivates communication and makes thought available for reflection. When thought is written down, ideas can be examined, reconsidered, added to, rearranged, and changed (Ibrahim, 2013:3). The skill to write appropriately and effectively is a difficult task that most ESL learners faced in spite of the

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

years they spent on learning and developing this skill. Writing is complex and multifaceted in nature; therefore, learners usually produce writing samples that are shorter, less coherent and less refined. They have difficulty in organizing text, generating ideas and applying meta-cognitive skills (Mcalister et al, 1999:5). Caudery (1990:122) points out that the teaching of writing skills involves more than training in producing grammatically correct sentences or in the use of cohesive devices, it also involves the formulation and manipulation of ideas and putting those ideas in the most appropriate language.

Salih (2007:2) mentions that EFL learners face many difficulties in handling writing composition when they communicate using written forms. Richards and Renandya (2002:303) add that second language writers have to pay attention to higher level skills of planning and organizing as well as lower level skills of spelling, punctuation, word choice, and so on. Since writing is a communicative activity, it requires be supported and fostered during learners' course of study. Therefore, writing as a significant language skill should be developed at an early learning of the foreign language and it requires skill in sentence-combining and a knowledge of organization of the whole composition including the English alphabet mechanics of writing, sentence structures, grammatical and lexical connectors to create an affective paragraph and to understand the relationship between sounds and written symbols. Lee (2001:2) explains that the importance of using genre-based approach as an approach of writing teaching starts with the whole text as the unit in focus rather than the sentence. The focus on the whole texts implies that there is a higher level of order and patterning in language than just in sentence –grammar at the level of discourse organization

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

and meta-patterning of grammatical features. Genre-based approaches emphasize that this higher order must be attended to more effective language use. The specification of genre to be taught is based on the classification used by many systemic functional linguists, especially in application to classroom teaching of English. Also, genre-based approach facilitates clear links to the student purposes for writing beyond the writing in the classroom.

Therefore, as a conclusion as Ibrahim (2013:3) states that writing as a skill is very paramount for many reasons. The first reason is that writing involves much more than the transcription of speech. The second reason for focusing on writing is that it is in attempting to communicate in the new mode that students most effectively discover and master the relationship between speech and written text. The third reason is that writing is a surer way than reading into mastering the written code. Finally, the significance of the problem lies in the fact that it tackles writing which is considered one of the major skills needed by EFL learners which is neglected either by EFL teachers or textbooks designers in Iraq specifically, and genre-based approach which is used, hopefully, for making writing easier and more pleasurable for ESL as well as EFL learners.

1.2. Aim of the Study

The study aims at investigating the effect of using genre-based approach as a teaching technique on EFL learners' performance in essay writing

.

1.3. Hypothesis of the Study

It is hypothesized that there are no significant differences between the achievement mean of scores of the experimental group (taught essay writing by using genre-based approach) and that of the control group (taught essay writing according to the method stated in the *teacher's guide*).

1.4. Limits of the Study

The present study is limited to:

1. Teaching of essay writing to the fifth grade of the secondary male schools in Baghdad for the academic year 2013-2014.
2. To five subskills of writing: content, organization, language use, vocabulary, and mechanics.
3. Teaching of essay writing.

1.5 Value of the Study

It is hoped that this study is valuable for:

1. It helps our students to understand complete sets of information that allow them develop their essay writing.
2. If the teacher teaches his students how to sum up a text, and how to condense information, he/she will similarly enhance their writing ability in general.
3. It can be beneficial for the General Directorate of Curricula in the Ministry of Education in developing the methods of teaching English which are followed by Iraqi teachers.
4. It may also help teachers to discover the difficulties in teaching essay writing in order to overcome them when designing textbooks.

5. It could be also beneficial for future researchers in the field of ELT.

1.6. Procedures of the Study

In order to verify the hypothesis and to fulfill the aims of the present study, the following procedures are followed:

1. Selecting a representative sample from the population of the study.
2. Choosing a suitable experimental design.
3. Describing the activities selected for material presentation for the experimental group.
4. Constructing and validating a test used as a tool of investigation.
5. Setting a special scoring scheme to ensure the accuracy of scoring.

1.7 Definition of Basic Terms

1.7.1 Genre

According to Swales (1990:58), a genre as a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. Operationally is a set of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These events are turned into staged, goal-oriented, purposeful activities in which the student's writer engages as members of their culture. These activities are used as a framework for the language instruction.

1.7.2 Genre- Based Approach

Ibrahim (2013:23) defines genre-based approach as a framework for language instruction. It is clear from that definition that the

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

genre framework supports students' writing with generalized, systematic guiding principles about how to produce meaningful passages.

1.7.3 Performance

Collins (2003:541) defines performance as the form of the human language faculty, viewed as concretely embodied in speakers. Operationally performance is what one does in a context.

1.7.4 Essay

According to Richards and Schmidt (2002:186), an essay is a long piece of writing, particularly one that is written by a student as a part of a course of study or by a writer writing for publication which expresses the writer's viewpoint on a topic.

1.7.5 Writing

Brown (1993:731) define writing is the ability to use a particular language in written form. Operationally writing is the ability to represent a foreign language in a written form.

Section Two

Theoretical Background and Related Studies

2.0 An Introductory Note:

This section is devoted to the theoretical framework of the study which deals with the term genre, genre-based approach and essay writing.

2.1 What is a Genre?

According to Christie (2002:233) a genre is a technical term for a particular instance of a text type. Bawarshi and Reiff (2010:212) define a genre as a typified rhetorical way of recognizing, responding to, acting meaningfully and consequentially within,

and thus participating in the reproduction of recurring situations. Genres organize and generate kinds of texts and social actions, in complex, dynamic relation to one another. Traditional views of genre emphasize its application as a tool of classification, contemporary rhetorical, linguistic, and literary views of it to be an ideologically active and historically changing force in the production and reception of texts, meanings, and social actions. This dynamic view of genre calls for the study and teaching of how formal features are connected to social purposes, why a genre's formal features come to exist the way they do, and how and why those features make possible certain social actions/relations and not others.

Hyland (1995:87) states that a genre is used as a term for grouping texts together, representing how writers typically use language to respond to recurring situations. The term of genre is based on the idea that members of a community usually have little difficulty in recognizing similarities in the texts they use frequently and are able to draw on their repeated experiences with such texts to read, understand and perhaps write them relatively and easily. This is, in part, because writing is a practice based on expectations: the reader's chances of interpreting the writer's purpose are increased if the writer takes the trouble to anticipate what the reader might be anticipating. Genre theorists therefore locate the relationships of participants at the Centre of language use and assume that every successful text will display the writer's awareness of its context and the readers who form part of that context.

2.2 Genre-Based Approach

Richards and Schmidt (2002:224) define a genre-based approach as an approach to teaching of writing, particularly

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

L1 writing, which bases a writing curriculum on different types of text structures or genre children encounter in school and which are crucial to school success. Genre-based approaches are particularly strong in Australia as a result of work of functional linguistics such as Halliday and Martin. Examples of genres encountered in school work are observation, comment, recount, narrative, and report. A report, for example, has the structure of a general classificatory statement, a description and a final comment. Proponents of a genre approach argue that controls over specific types of writing are necessary for full participation in social processes. In developing a genre-based approach to writing at school, genre theorists concern was the need for all children to understand and effectively appropriate these genres in order to succeed at school. While some children seemed to have this knowledge or; pick it up; somehow at school, clearly not all children did so and were consequently at risk of failure and marginalization at school. Therefore this approach was put at a disadvantage by writing approaches that failed to explicitly demonstrate and explain the kinds of texts children were asked to write, in terms of purpose, organization and language features of these texts.

2.3 Schools of Genre-Based Approach

The following schools are developed through teaching writing of genre-based approach:

2.3.1 English for Specific Purposes

Bawarshi and Reiff (2010:41) state that English for Specific Purposes focuses on studying and teaching specialized varieties of English, most often to non-native speakers of English, in advanced academic and professional settings. ESP is often used as an umbrella term to include more specialized areas of study such

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

as English for Academic Purposes (EAP), English for Occupational Purposes (EOP), and English for Medical Purposes (EMP). Although ESP has existed since the 1960s and although ESP researchers began to use genre analysis as a research and pedagogical tool in the 1980s, it was John Swales' groundbreaking book *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* that most fully theorized and developed the methodology for bringing genre analysis into ESP research and teaching. It is largely due to Swales' work and the research it has inspired over the last twenty years that ESP and genre analysis have become in many ways synonymous.

2.3.2 The Sydney School

The Sydney school genre approach is implemented extensively in the classroom using the teaching-learning cycle (TLC) developed by Callaghan and Rothery in 1998, as an instructional tool, particularly in primary and secondary school contexts in Australia. ESP curricula, on the other hand, have been mainly designed for adult students. The TLC comprises of three phases; a modelling phase, a joint negotiation phase and an independent phase. During the modelling phase, the teachers provide direct instructions to students and this interventional role is seen as a crucial part of developing students' conscious awareness of the recursive features of linguistic patterns, ensuring they understand and can reproduce the conventional patterns of the texts in question. Then, overtime, the teacher's role gradually diminishes as the students become autonomous to be able to express their own meanings through the texts of their choice (Ahn, 2012:4).

2.3.3 The New Rhetoric Genre (NRG)

The third school of genre approach is the north America; new rhetorical; approach which, as its name suggests, is concerned

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

mainly with how persuasive text accomplish their social goals .since the late 1950s new rhetoricians have sought to account for the persuasive quality of argumentative texts by drawing on recent studies in psychology and sociology of communication as well as linguistic observation of how knowledge claims were justified and supported within and across disciplines. Perelman (1982) draws on classical rhetoric in an investigation of how informal argument is directed towards different audiences and Bazerman (1988) considers in depth how knowledge comes to be shaped through the evaluation of the scientific article. (Corbett, 2003:73).

2.4 Approaches to Teaching Writing

2.4.1 The Product Approach

Nunan (1991:86) states that the product approaches to writing focus on tasks in which the learner imitates, copies, and transform models provided by the teacher and or the textbook. The focus also was very much on the sentence level grammar, the belief being that sentences were the building blocks of discourse was created by fitting one building block on the next. Such an approach was consistent with sentence level structuralist linguistics and bottom-up processing.

2.4.2. The Process Approach

Hedge (2000:302) defines the process approach of writing as the result of employing strategies to manage the composing process, which is one of gradually developing a text. It involves a number of activities: setting goals. Generating ideas, organizing information, selecting appropriate language, making a draft, reading and reviewing it, then revising and editing. It is a complex process which is neither easy nor spontaneous for many

second language writers. As Shaughnessy put it: one of the most important facts about the composing process that seems to get hidden from students is that the process that creates precision is itself messy

2.4.3 The Genre Approach

Genres are typified communicative action associated with recurrent situations. In other words, genre is similar to such notions as schema, frame, prototype, speech activity, etc., and even the more general social structure. These concepts are all based on the idea that our ability to interpret the actions of others and act appropriately in a given of this theoretical split: in general; objectivism; is associated with analyzing a phenomena in terms of its, objective, existence in the world, not as it is perceived by the individual (Swales, 1990:20). Burns (2001:202) explains that when it comes to explaining writing development in the genre approach, proposed “a wheel model of a teaching learning cycle having three phases: modeling, joint negotiation of text by learners and teacher, and the independent construction of texts by learners”. Modeling, Hammond noted, is the time when the target genre that students should construct is introduced to them [the students]. At this stage, discussion focuses on the educational and social function of the genre, and analysis focuses on the text structure and language. Joint negotiation of text refers to the stage when learners carry out exercises which manipulate relevant language forms. It fosters a negotiating process between the teacher and the students. It involves reading, research, and disseminating information, and the text of the genre is dependent on those activities. The independent construction of texts is the

final phase; in which learners produce actual texts through activities such as choosing a topic, researching, and writing.

2.5 Principles of Genre-Based Approach

There are a number of principles which underpin all genre-based approach which can be translated into syllabus goals and teaching methodologies. These key principles are:

1. Writing is a social activity: According to Luu (2011:123) this notion originated from the sociocultural theory initiated by Vygotsky (1978). According to this theory, knowledge is best constructed when learners collaborate together, support one another to encourage new ways to form, construct and reflect on new knowledge. In this case, social interactions and participation of group members play a key role in developing new knowledge.

2. Learning to write is a needs-oriented: Effective teaching recognizes the prior learning and current proficiencies of the students, together with their aspirations and constraints of the learning situation in terms of time, resources, and so on. In a genre-based course, however, effective teaching also means, as far as possible, identifying the kind of writing that learners will need to do in their target situations and incorporating these in to the course. While these future needs might not always be easy to identify. Students often have general purpose for learning to write, which can help structure a course (Hyland,2007:88).

3. Learning to write requires explicit outcomes and expectations: According to Hatta (2009:6),these approaches are based onan assumption that students learn naturally and unconsciously, if they are exposed to the appropriate language input. When using natural approaches teachers are often reluctant to intervene once they have provided the input. It is considered that intervention will disrupt the learning process. A consequence

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

of these natural approaches is that most interaction in the classroom is between students. The teacher's role in interaction is restricted to monitoring input. With these approaches students are rarely conscious of what is expected of them in terms of language learning. More recently such natural approaches have been criticized because they are based on an "invisible pedagogy". Many educators are proposing more principled approaches to teaching and learning based on a "visible pedagogy" which clearly identifies what is to be learned and what is to be assessed.

4. Learning to write involves learning to use language: By working with others in activities that have a purpose, students come to see that the target language is a resource they can use to make meaning when they write. They learn that to communicate effectively in writing they must make choices from grammar and vocabulary that relate to their particular purposes and context. In genre-based writing course, grammar is integrated into the exploration of texts and contexts rather than taught as a discrete component. This allows writers to draw on relevant knowledge about text structure and context to predict the language they are likely to need. Moreover in learning the language, students not only begin to understand how to create meanings and interpret reality but also develop an understanding of how language itself work, acquiring a vocabulary they use to talk about language itself and its role in text(ibid:89).

2.6 Stages of Teaching and Learning Cycle of Genre-Based Approach

According to Hammond (1992: 17) there are four stages in the teaching-learning cycle, they are as follow:

- In writing tasks, the teacher starts with the first stage **building knowledge of the field (BKOF)**; by giving cultural

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

context, shared experience, taking control of relevant vocabulary and giving grammatical pattern that appropriate with an essay genre.

- The next stage is **modeling of text (MOT)**; by giving cultural context, social function, schematic structure and linguistic features of an essay genre.
- Then, **joint construction of text (JCOT)**, by giving schematic structure, linguistic feature and knowledge of the field.
- The last stage is **independent construction of text (ICOT)**; by giving schematic structure, linguistic features and knowledge of the field.

2.7 Advantages of genre-based approach to Teaching Writing

Hayland (2004:10) sees the advantages of a genre based writing instruction that can be as follows:

Explicit: Makes clear what is to be learned to facilitate the acquisition of writing skills.

Systematic: Provides a coherent framework for focusing on both language and contexts.

Needs-based: Ensures that course objectives and content are derived from students' needs.

Supportive: Gives teacher a central role in scaffolding student learning and creativity.

Empowering: Provides access to the patterns and possibilities of variation in valued texts.

Critical: Provides the resources for students to understand and challenge valued discourses.

Consciousness raising: Increases teacher awareness of texts and confidently advise students on their writing.

2.8 Essay Writing

This part of section is intended to define an essay and the most important components, strategies and types of an essay.

2.8.1 What is an Essay?

An essay is a long piece of writing, particularly one that is written by a writer writing for publication which expresses the writer's viewpoint on a topic (Longman dictionary, 2000:186). It is also defined as a group of paragraphs that develops one central idea (Smalley and Ruetten, 1986:139).

2.8.2 Why Write Essays?

Greetham (2001:1-2) states some reasons for writing essays. They are:

- **It forces you to organise your thinking and develop your ideas on the issues:** In one sense writing is *the* crucial step in the process of learning a subject, in that it helps you to get to grips with the new ideas. Without this it's difficult, if not impossible, to know clearly just how well you've understood the subject.
- **Feedback:** In the same way, it also provides you with the opportunity to get feedback from your tutor, not just on how well you've understood the subject, but on how well you've communicated this, and where your strengths and weaknesses are, so you can concentrate your energies more effectively.
- **Revision material:** It shows you how you've come to understand the topic, and how you've organised the ideas. As such, it is the one thing that you will be able to recall and use most effectively under timed conditions. In fact many students who plan well use just these clearly organised thought patterns as their only revision material.

2.8.3 Characteristics of Good Essay

According to McLaren (2003:7) an essay is based on certain key requirements and processes which incorporate an underlying structure. A well written essay should be:

- **Relevant:** always answer the question. Base the structure of your assignment on the question and ensure that you keep on topic throughout.
- **Well-organised:** the more complicated your material, the more you need structure your work carefully, to make it easy to read and understand.
- **Signposted:** using linking sentences, phrases and words help the reader to understand your argument and to see connections between different sections of your assignment.
- **Cohesive:** your writing should be consistent, clear and without internal contradictions.
- **Specific:** assignments are an opportunity to show your knowledge and understanding of the subject.
- **Concise:** waffle, repletion, meaningless phrases and fancy words do not impress the reader. Have something meaningful to say and say it.
- **Interpretative:** do not cram your assignment with unexplained facts and figures or frequent, lengthy quotes. "Interpret" your data for the reader and relate it to the argument or them that you are developing.
- **Analytical/critical:** do not assume that your first impression is necessarily right. Examine the data carefully and base your conclusions on an objective consideration of the facts.
- **Well-expressed:** A well-written work that is pleasure to read is worthy of a better grade. With few exceptions, academic

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

writing can be made comprehensible with simple, clear expression.

2.8.4 Strategies for Writing Essay

There are number of strategies can be organized in the process of writing. They include:

1) Exploring Ideas: Writing first involves discovering your ideas. It considers three points: they are subject, purpose, and audience. Firstly, choose a subject that you care about and you know about, then you will have something interesting to write and you will write it more clearly and confidently. Secondly, what purposes hope to achieve. The last, what your audience that will determine what you say about your subject (Meyers, 2005:3).

2) Prewriting: According to Langan (2001: 23), prewriting involves five techniques to develop a topic. It actually includes: (a) free writing (b) questioning, (c) making a list, (d) clustering and (e) preparing a scratch outline.

3) Writing: After the writers have generated ideas and thoughts, they start writing. This can be done in a number of ways. One way is to have the writer do component writing in which they write different sections of their texts within a certain period of time .Another way is to have the writer do one-sitting writing in which they are encouraged to write a draft of their entire essay, from beginning to end, in one sitting. Another way is through writing leisurely in which the writer begin a draft in class and finish it at their leisure at home (Gebhard, 2009:217).

4) Revising: Hillock (1982: 81) identifies revising as developing of writing to make it meaningful and communicative. It consists of researching the first draft followed by editing carried out to

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

communicate to an audience what the writer has found that he had written. At this stage large and small scale revising are distinguished. Large scale revising is editing for the treatment of topic and audience, whereas small scale revising is editing for the treatment of lexicon and syntax. Re-writing is the most recursive stage at composing.

5) Editing: Shields (2010:15) defines editing as the final, very important step before you hand in your assignment and you may have already edited partially as you were writing. This is when you need to take on board any feedback you have received and:

- check that you have followed the conventions, rules and instructions of your course/subject/department;
- check your spelling,punctuation,grammar and references-both in the text and in the bibliography;
- Consider the presentation (or layout) of your essay.

2.8.5Types of an Essay

2.8.5.1 Descriptive Essay: Descriptive essay gives the writer a chance to focus in detail on an object, a character, an event or a feeling that he wishes to highlight. When reading a novel you will find descriptive passages scattered throughout the book, and it is the description that helps to draw you into the story by stimulating your imagination (Wyldeck, 2009:16).

2.8.5.2 Narrative Essay:Structuring an essay as a narrative (by telling a story) is a common and effective method for keeping the readers interest. An essay will take this structure if you have decided to focus on a single event in your life. A narrative essay can itself be structured in many ways. The example of the chronological essay about time management is a type of narrative. However, in its purest from, the narrative essay does nothing but

tell the story. It begins and ends with the action (Dowhan et al, 2009:86).

2.8.5.3 Personal Essay: A personal essay explains an issue that student feels strongly about, or talks about a topic that is of interest to the student, whether an issue or a topic, some research is expected. Technically, these might be referred to as research essay. To write about topic of interest should be relatively essay as will. The trick is to get your students to find topic that truly holds interest for them and then to commit to writing about in an essay (Mackenzie, 2007:86).

2.8.5.4 Expository Essay: Expository essay requires that you analyze, evaluate, or expound upon an issue. When writing your essay, you should create a clear, concise, logical response that helps to support your position. Expository writing is meant to expose information for the purpose of information the reader. You are asked to agree or disagree and support your opinion with specific examples (Bobrow, 2010:94).

2.10.6.5 Argumentative Essay: Richards and Schmidt (2002:337) state that argumentative writing attempts to support a controversial point or defend a position on which there is difference of opinion, ESL writing programmes have often been based on the assumption that novice writers should begin with the simplest mode-the descriptive essay, and gradually move to learning the most difficult-the argumentative one.

Section Three

Procedures of Research

3.0 An Introductory Note

This section discusses the experimental work that has been carried out for the purpose of discussing and finding out whether there is an enhancement of the students' essay writing ability by using genre-based approach of essay writing.

3.1 The Experimental Design

The experimental design is the blueprint of the procedures that enable the researcher to test the hypotheses by arriving at valid conclusions concerning the relationships between independent and dependent variables (Best, 1981: 68). And in order to achieve the aim of this study the Non-randomized Control – group Pretest – Posttest Design is chosen (Al - Zawbay and Al - Ghannam, 1981:128). The two groups are measured on the independent variable, the first group (the experimental group) was taught by using genre-based approach, and the second group (control group) was taught by the traditional method. The scores on the post – test of the two groups are then compared and if the experimental group's scores are found out to be significantly different from those of the control one, the difference is attributed to the independent variable.

3.2 The Population and Sample

A population refers to the larger group from which a sample is selected for study (Verma, 1981: 187). In the present study, the population is the 5th year male secondary school students in Baghdad in the academic year 2013-2014. A sample is a small proportion of a population selected for observation and analysis (Best and Khan, 2006: 13). In the present research, the research

sample is represented by the researcher has checked the secondary schools has chosen a school in AL-Ghazalya district from the research population, namely Al-Yamen school for boys. Since there were four classes of 5th grade in AL-Yamen school, the researcher has, therefore, randomly chosen section (A) to be the experimental group and section (B) to be the control group. The total number of students was (70). However, the researcher excluded two repeaters from the experimental group and three repeaters from the control group to avoid their effect on the results of the research. The total number of students was therefore, 65, (32) of the experimental group and (33) of the control group.

3.3 Equivalence of the Groups

3.3.1 Students' Age (in Months)

To find out the significance of differences between groups in the variable of age which is measured by months at the beginning of the academic year 2013–2014, the researcher has used the t–test of independent samples. The results showed that there was no statistically significant difference between the two groups according to the age variable, where the calculated t–value 1.529 was less than the tabulated t–value (2.000) at 0.05 level of significance and 63 degrees of freedom.

3.3.2 Students' Achievement in English in Mid–Year Examination

After applying t–test of independent samples, the results indicated that there was no statistically significant difference between the achievements of the two groups in English. The calculated t–value 0.825 was less than the tabulated t–value which was 2.000 at 0.05 level of significance and 63 degrees of freedom.

3.3.3 The Subjects' Achievement on the Pre-Test

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

To compare the mean scores of the experimental and control groups on the pre-test, the t-test formula for two independent samples is also used. As shown in Table 3 the mean score of the experimental group is 52.27 whereas the mean score of the control group is 47.25. The calculated t-value is 1.626, which is lower than the tabulated t-value 2.000 at 63 degrees of freedom and 0.05 level of significance, which indicates that there is no statistically significant difference between the achievements of the two groups on the pre-test .

3.3.4 Parents' Educational Attainment

The frequency of each attainment of education for fathers and mothers were computed. Then the researcher used the chi-square to test the statistical differences. No statistically significant difference was found between the two groups in fathers' and mothers educational attainment. The calculated chi-square value for father was 2.908, while for mother was 5.994 which was less than the tabulated chi-square value (5.994) at (0.05) level of significance and 2 degrees of freedom

3.4 Instruments of the Research

3.4.1 An the Instructional Material

As stated previously, 5th year secondary school students have been chosen to be the sample of the experiment. The material is taken from *English for Iraq* (Students and Activity Book), units 4, 5, 6, 7, and 8 and other resources that include some material that suits the experiment. Three lessons a week have been allotted to teach each groups and the time allotted for each lesson was 45 minutes.

3.4.2. General Goals

The researcher has constructed three general goals that have worked to achieve at the end of the experiment regarding

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

procedures of using genre-based approach (preparation, modeling and reinforcing, planning, joint constructing, independent constructing, revising). These goals were then submitted to a number of experts as references specialized in linguists and methodologists of English to know their opinions about the reliability of forming these goals and their relevance to the procedures of genre-based approach. These general goals were formatted as follows:

1. To have students acquire an understanding of the purpose and structure of an essay writing.
2. To have students use that knowledge to compose an essay, both as a group and an individually.
3. At the end of the course, fifth year secondary school students will be able to write an essay using procedures of genre-based approach.

3.4.3 The Test

To assess the degree of success of the experiment, the instrument comprises a written test. A subjective test is constructed to measure the students' ability to write an essay in English by using procedures of genre-based approach. The test is designed to suit the material of the experiment, where the students are asked to write an essay that includes three paragraphs by using their own words. Hence, a good test must be valid, reliable and usable.

3.4.3.1 Validity and Reliability of Test

According to Ebel (1972: 555), a test possesses face validity if it measures the knowledge or ability the test is intended to measure. The test that is constructed to fulfill the aim of this study should have face validity, since it is based on a careful analysis of the skills the course involves. To ensure the face validity of the test, it

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

was exposed to a jury of thirteen members who are asked to give their agreement, modification or any additional points concerning the test. It is necessary to note that the post - test is judged valid by all the jury members, which means 100% agreement. To determine whether the test of the present study is reliable or not, inter-rater Pearson Correlation Coefficient formula is used. Hence, in order to compute the reliability coefficients, one scorer in addition to the researcher himself, participated in correcting the testees' papers. Therefore, samples of the testees' papers are corrected twice, by the researcher once and by the participant i.e., the second scorer twice. The total number of papers to be corrected to calculate reliability coefficients is 40, chosen randomly from the testees' papers of the pilot study sample. The test reliability would be acceptable if it is not less than 0.50. After correcting the test papers of the sample, Pearson's formula is applied and the reliability coefficient is found out to be 0.82, which is considered an acceptable coefficient.

3.4.3.2 The Pilot Study

The pilot administration is carried out on February 17th, 2014. The test is given to 100 students similar to the sample of the study from Badr Al-koubra secondary school for boys. The researcher has chosen the 100 students from Al – kobra Badr secondary school for boys, 5th year, sections (A, B, C). The pilot test is a try out for to test directions, and counting the average length of time needed by the testees to do the test, which is found out to range between 45 to 50 minutes.

3.5 Experiment Application

The application of the experiment has been started on the 18th of February, 2014. On that date, the pre – test is applied. Finally, and on the 17th of April, 2014, the post – test has been applied. The

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

control group has been taught depending on the traditional method. As, the control group was taught the material included according to the instructions of the *teacher's guide* of the book (*English for Iraq*). As for the experimental group, the Book (*English for Iraq*) has been carried out in the same day of teaching of control group. The experimental group was taught according to the genre-based approach procedures mentioned of lesson planning.

3.6 Final Administration of the Post– test and the Scoring Scheme

After achieving the test validity and reliability, the post-test has been administered to groups, the experimental and the control, on the same day, the 17 April 2014, and at the same time. The time is one lesson of 45 minutes. According to Weigle (2002:116), Scoring is done according to Jacobs et al.'s (1981) scoring profile that has classified scoring scheme into five criteria carried out by the students when writing an essay: content, organization, vocabulary, language use and mechanics. As for the scoring scheme of the post –test, the total score is 100, 30 marks for content, 20 marks for each of organization and vocabulary, 25 marks for language use and finally 5 marks for mechanics of essay writing. The total score for these points is 100.

Section Four

Results, Conclusions, Recommendations and Suggestions for Further Studies

4.0 An Introductory Note

This section presents the analysis of the results based on the findings of the effect of using genre-based approach on the student performance for better English essay writing. Also this section presents the conclusions, recommendations and suggestions for further studies.

4.1 Presentation and Discussion of the Results

At the end of the experiment, the results, which are obtained from the post-test, have been analyzed to determine whether there is a significant difference between the experimental group scores and the control group ones. Consequently, the mean scores of the two groups on the post-test are compared; the mean of the experimental group is 65.906 and the mean of the control group is 58.757. The computed t – value is 2.256, which is greater than the table t –value which is 2.000. This indicates that there is a statistically significant difference between the two groups under 63 degrees of freedom and 0.05 level of significance. This means that the experimental group is better than the control one in their essay writing. So ,the null hypothesis which states that there are no statistically significant differences between the experimental group and the control group in their achievement scores in essay writing is rejected and an alternative hypothesis is accepted, which states that there are statistically significant differences between the experimental group and the control group in their achievement scores in essay writing. In Chapter Three (3.7), the method of scoring the test papers has been mentioned, which is done according to Jacobs et al.'s (1981) scoring profile. It has

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

considered five criteria carried out by the students when writing an essay: content, organization, vocabulary, language use and mechanics.

4.2 Conclusions

In the light of the results arrived at, the following conclusions can be stated:

1. Iraqi EFL learners encounter real difficulties in the area of writing essay, especially in organizing text, generating ideas and applying meta-cognitive skills.
2. Using genre-based approach has more effects of writing an essay than the traditional method on the learners' performance.
3. Using the Genre-based approach has developed a positive relationship between students' attitudes and their essay writing performance.
4. The change in the writing teacher's role from the traditional role which has been evaluating the learner's first draft as if it were the final product, and assuming the role of a consultant, facilitating the learner's step-by-step creation of the piece of writing essay, is crucial in helping students write better.
5. Providing safe, encouraging, non-threatening environment create settings that motivate students in essay writing, helps them improve their writing performance.
6. Based on the conclusions, hypothesis adopted in this study is accepted.

4.3 Recommendations

Based on the results and conclusions of the study, the following recommendations are put forward:

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

1. Teachers should pay more attention to the teaching of essay writing at secondary schools in Iraq. This may include teaching essay writing for more than one year, increasing the number of hours during the course and paying more attention to the use of genre-based approach.
2. Teachers need more training in writing essay, especially on Genre-based approach.
3. Teachers should also provide students with frequent and lengthy opportunities to write. Collaboration is highly valued and encouraged at every step of the process, especially during the revising and editing phases.
4. Teachers need to encourage their students, guide and support their hesitant steps, reassure them. It is acceptable to make mistakes on first drafts and remind them the purpose of the initial writing is to communicate ideas
5. Student-writers should choose their own topics of writing that are of interest to them and their lives.

4.4 Suggestions for further studies

A number of studies can be conducted to check the effectiveness of genre-based approach used in this study in the EFL classroom:

1. Investigating the performance of EFL learners in the area of genre- based approach in essay on other types of writing such as composition, précis, etc.
2. A study using the same procedures can be conducted in other classes of the secondary level.
3. The same study can be carried out in advanced classes, on college students for example.

References

- Ahn, Hyejeong (2012). Teaching Writing Skills Based on A genre Approach to 12 Primary Schools Students: An action Research.5 (2), 3-20.
- Al – Zawbay, Abdul – Jalil and Muhammed Ahmed Al – Ghannam (1981).Methods of Research in Education. Baghdad: Baghdad University Press.
- Bawarshi, Anis and Reiff, Mary (2010).An introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy. Lafayette: Parlor Press.
- Best, Jhon (1981).Research Education.4th ed.New York: Englewood Cliffs, Prentice.
- Best, Jhon and Khan, James (2006).Research in Education. Boston: Pearson Education Inc.
- Bobrow, Jerry (2010).Cliffs notes CBEST.7th ed.Hoboken: Wiley Publishing, Inc.
- Brown, H, D (1993).A practical Guide Language to Learning. New York: McGraw-Hill.
- Burns, A (2001).Genre-Based Approaches to Writing and Learning Adult ESL Learners: In English Language Teaching in its Social on Text.London:Routledge.
- Christie, Frances (2002).Classroom Discourse Analysis. London: Continuum
- Collins,A (2003).Collins English Dictionary.Retrieved on December 20,2013 From www.Collins Language.Com

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

- Corbett, Jhon (2003). An intercultural Approach to English Language Teaching. Clevedon: Cromwell Press Ltd.
- Gebhard, Jerry (2009). Teaching English as Foreign or Second Language. Michigan University of Michigan Press.
- Greetham, Byron (2001). How to Write Better Essays. 1st ed. London: Palgrave MacMillan.
- Hammond et al (1992). English for Social Purposes. Sydney: NCELTR.
- Hatta, Muhammed (2009). Introduction to Genre-Based Approach. Jakarta: Centre for Development of Language Teachers and Educational Personal.
- Hedge, Tricia (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. 1st ed. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, k (2007). Genre and Second Language Writing. Michigan: University of Michigan Press.
- Hyland, Ken (2004), Metadiscourse Exploring Interaction in Writing. 1st ed. New York: Continuum.
- Ibrahim, ismail (2013). The Effect of Genre-Based Approach to Teaching Writing on the EFL AL-azhr Secondary Students Writing Skills and their Attitudes Towards Writing. Ph.D Dissertation. Faculty of Education: Mansoura University.
- Leeuwen, Theo Van (2005). Introducing Social Semiotics. 1st ed. New York: Routledge.

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

Longan, Jhon (2001).College Writing Skills with Reading.5thed.Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Longman Active Study Dictionary of English (2000).Longman Group Dictionary.

Mackenzie,Jack(2007).Essay Writing Teaching Basics From the Ground Up.1st ed.Markham:Pembroke Publishers.

Mcalister etal (1999).Genre-Based Approach.Retrieved on 20 April,2013 From www.lana.com.

McLaren, Stephen (2003).Writing Essays and Reports.Amsterdam: Pascal Press.

Meyers, Allan (2005).Gateways to Academic Writing,Effective Sentences,Paragraph,and Essays.New York:Longman.

Nunan, David (1991).Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. Sydney: Prentice Hall.

Renandya,W and Richards,J (2002).Methodology in Language Teaching.Cambridge:Cambridge University of Mustansiryia.

Richards, Jack and Schmidt, Richard (2002).Longman Dictionary of Language Teaching of Applied Linguistic. 3rd edition. Longman: Pearson Education Limited.

Salih, Talib (2007).The Effect of Using Group Work on Developing Iraqi EFL Learners in Composition Writing. Unpublished M.A. Thesis: University of Mustansiryah.

Shields, Munling (2010).Essay Writing A student Guide.1st ed.California:SAGE Publication Ltd.

the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing.....

Smalley, Regina and Ruetten, Margk (1986).Refining Composition Skills.New York: MacMilan Publishing Company.

Swales,Jhon(1990).Genre Analysis English in Academic and Research Settings.Cambridge:Cambridge University Press.

Wyldeck, Kathi (2009).How to Write an Essay.New York:Lulu.Com

المخلص

المدخل المبني على نوع النص يوفر مصدرا قيما لمدرسي الكتابة على حد سواء قبل وأثناء الخدمة لمساعدة طلابهم على إنتاج نصوص فعالة ومترابطة. بدلا من التركيز على عملية التكوين، ومحتوى النصوص، أو صفات مجردة جسد قواعد نحو مفصولة، المدخل المبني على نوع النص يمكن المدرسين أن يؤسسوا فصولهم في النصوص التي سوف يضطر الطلبة إلى كتابتها في سياقات هدفهم، وبالتالي دعم المتعلمين على المشاركة بفعالية في العالم خارج الفصول الدراسية . يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام المدخل المبني على نوع النص على اداء الطلبة العراقيين في كتابة المقال الذي تم تطبيقه على طلاب الصف الخامس من الدراسة الثانوية .

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس الذكور في المرحلة الثانوية في مدينة بغداد خلال العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤. وقد تم اختيار عينة الدراسة عن قصد من بين المدارس الثانوية للذكور في مدينة بغداد. وهو يتألف من (٦٥) طالبا. اختار الباحث تصميم المجموعة الضابطة ذي الاختيار القبلي والبعدي كتصميم تجريبي. لذلك، فالمجموعة الاولى تمثل المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام المدخل المبني على نوع النص، والمجموعة الثانية تمثل المجموعة الضابطة التي تم تدريسها باستخدام الطريقة التقليدية. تم تصميم الاختبار القبلي والبعدي المكتوب وعرض على لجنة من الاساتذة لغرض التأكد من صحتها. وأستخدم أسلوب التصحيح وإعادة التصحيح لحساب معاملات ثبات الاختبار. في نهاية فترة التجربة، تم تطبيق الاختبار البعدي وكان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية هو ٦٥.٩٠٦، ومتوسط المجموعة الضابطة هو ٧٥٧,٥٨. وقد استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق الاحصائية وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية التي تدرس أسلوب المدخل المبني على نوع النص والمجموعة الضابطة التي كانت تدرس باستخدام الطريقة التقليدية حيث أثبتت ان المجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة وفقا للنتائج التي تحققت، قدم الباحث بعض الاستنتاجات والتوصيات والاقتراحات لمزيد من الدراسات حول هذا الموضوع مستقبلا.

محتويات العدد ١٢٤

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١	اثر أنموذج تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية في تحصيل مادة الرياضيات لطلاب الصف الثاني المتوسط	أ.د. مجبل حماد عواد الجوعاتي أستقلال فالح حسن	٢٩-١
٢	خدمات الرعاية الاجتماعية	أ.د. شكرية رحمة محمد رميلي ميادة أحمد الجدة	٤٦-٣٠
٣	الكفاية الانفعالية الاجتماعية لدى الطلبة المتميزين و اقرانهم	أ.د. بثينة منصور الحلو اوراس حميد ادريس جاسم	٧١-٤٧
٤	تنمية الذوق الفني للطفل	أ.د. طالب مهدي السوداني م.م. علياء عبد الرضا عباس	١٠٦-٧٢
٥	تأثير الجنس والمهنة في الاستقرار النفسي المسنين	أ.م.د. ابتسام سعدون محمد النوري حسين هادي عبد الرضا	١٤٥-١٠٧
٦	" أثر إستراتيجية Z في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء	أ.م.د. فائق محمود الجندي م.م. بسمة حسام الدين عبد الحميد	١٧١-١٤٦
٧	التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة	أ.م.د. علي محمود الجبوري م.ناصر حسين ناصر	٢١٣-١٧٢
٨	بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة	أ.م.د. امل عبد الرزاق المنصوري بثينة كاظم شهاب الاحمدي	٢٤٦-٢١٤
٩	مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الرابعة في كليتي التربية (العلوم الإنسانية-العلوم الصرفة) في جامعة البصرة	أ.م.د. نداء محمد باقر الياسري	٢٧٨-٢٤٧
١٠	المدرسة كوسيلة للتنشئة الاجتماعية	د. إخلاص أكرم احمد رسول	٣٢٢-٢٧٩
١١	الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الرابعة قسم التاريخ في كتابه بحث التخرج من وجهه نظرهم	م. سعاد سلمان حسن	٣٥٤-٣٢٣
١٢	التوقعات المستقبلية وعلاقتها بمركز السيطرة (داخلي – خارجي) لدى طلبة الجامعة	م.د. صفاء حسين محمد علي	٣٧٤-٣٥٥
١٣	من أجل تحديد اطار نظري لموضوع العولمة ((العولمة والمجال الحيوي الالمانى))	م.د. سعد جاسم محمد	٣٩٨-٣٧٥
١٤	الوحدة النفسية وعلاقتها بدافع الانجاز لدى طلبة الاقسام الداخلية	م.د. ناهض موسى طلفاح الحجامي	٤٣٣-٣٩٩
١٥	الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية الاداب	م.م. حنان حسين نعمة	٤٦١-٤٣٤
١٦	افتتاح قناة السويس وأثرها على النشاط التجاري في البحرين ١٨٦٩ – ١٩١٤	م.م. ناظم عبيد عواد	٤٩٠-٤٦٢

٥١٠-٤٩١	م.د. عقيل عبد جالي م.م. هدى كريم مطلق	مفهوم القبيلة والسلطة قراءة انثروبولوجية	١٧
٥٦٧-٥١١	م. آيات محمد جبر م.م. حيدر عبد الزهرة علوان	اثر استخدام استراتيجيه تدريس الاقران في تحصيل واستبقاء تلميذات الصف الخامس الابتدائي لمادة الرياضيات	١٨
٦٠١-٥٦٨	inst. ridha ghanim , ph.d. ahmed muafaq saleh	the effect of using genre-based approach on iraqi efl learners' performance in essay writing	١٩