

مجلة

العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٦

العدد ١٢٢

الأستاذ الدكتورة : سناء مجول فيصل

الهيئة الادارية

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

كلمة العدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١٢٧) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على المحن والمصاعب والآلام والأزمات التي تمر به ، وفيه تتميز العقول العراقية المبدعة رغم كل الجراحات لتسمو بالفكر ، وتهض بالمسيرة العلمية بأقلام الباحثين المبدعين ، ودأبهم في مواصلة مسيرة البحث العلمي في الجوانب كافة التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، ومواكبها لروح التقدم التقني والعلمي .

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

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

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



الرفاه العاطفي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة

**إ.د نادية شعبان مصطفى
الباحث منتظر سلمان الخفاجي**

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي الى:

- ١- قياس الرفاه العاطفي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة .
 - ٢- معرفة دلالة الفروق في الرفاه العاطفي لدى كلية الفنون الجميلة على وفق متغير النوع (ذكور، اناث).
- وقد اعتمد الباحثان انموذج كارول رايف ومقياسه لعام (1989) والمؤلف من ستة مجالات هي (الاستقلالية، و الاتقان البيئي ، و نمو الشخصية ، و العلاقات الايجابية ، و الهدف في الحياة ، و قبول الذات) ويتألف من (31) فقره بعد استخراج تميز الفقرات والخصائص السايكومترية المتمثلة بالصدق والثبات وكانت عينة التحليل الاحصائي تبلغ (350) طالب وطالبة من كليات الفنون الجميلة في بعض الجامعات العراقية (بغداد ، والبصرة ، وبابل ، وديالى ، وواسط) وتوصل الباحثان بعد تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (150) طالب وطالبة من كلية الفنون الجميلة جامعة بغداد الى ان طلبة الفنون الجميلة يتمتعون بالرفاه العاطفي ولكن لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية حسب متغير النوع (ذكور- اناث) وخرج الباحثان بجملة من التوصيات والمقترحات .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

يرغب البشر في كل مكان في العالم في التمتع بصحة جيدة وحياة مديدة مع الاستمتاع بالحياة وان يحبهم الآخرين ويتقبلونهم ،كما يناضلون ليصبحون منتجين ،مبدعين وفاعلين في اي شئ يحاولون تحقيقه ،وطوال قرون عديدة يحاول الفلاسفة ،والمفكرين في العلوم الانسانية ،والقادة الدينيين ،وعلماء الاجتماع فهم الطرق المؤدية لحياة متناغمة منسجمة وكذلك الظروف المؤدية أليها (دولفاي ،2011 ، 67).

اشارمارتن سليجمان (Martin Seligman) أن الدراسات في علم النفس قد بالغت كثيرا بالتركيز على الجوانب السلبية في الشخصية الانسانية وعلى الامراض والاضطرابات النفسية وتشخيصها وعلاجها ، وبأن الاقتصار على هذه الجوانب رغم اهميتها ، وخاصة بعد ان تكون قد تأصلت او ترسخت يجعل من محاولة التصدي لها وعلاجها امراً عسيراً للغاية ،هذا بالإضافة الى ان التشديد على دراسة المظاهر الايجابية للشخصية قد يسفر عن الكثير من نقاط القوة التي يمكن توظيفها مباشرة في تخطي الصعوبات ومواجهة نقاط الضعف او غيرها من المظاهر والاعراض السلبية او المرضية التي يعاني منها الفرد (مشري ،2014 ،219).

ويشير الباحثين الى انه عند مراجعتهم لقاعدة المعلومات النفسية (psychInfoh) التي توثق ملخصات البحوث النفسية في الدوريات المختلفة بين عامي 1967 - 2000 وجدو ان هناك 5548 بحثاً نشر عن الغضب ، و41416 عن القلق ، و54040 عن الاكتئاب ، بينما هناك 415 بحثاً عن الابتهاج ، و1710 عن السعادة ، و 2582 عن الرضا عن الحياة

مما يعني أن هناك 21 بحثاً منشوراً عن الانفعالات السلبية ،مقابل بحث واحد عن الانفعالات الايجابية لكن توجه البحوث النفسية تغير منذ ثمانينات القرن العشرين فتضاعفت البحوث المنشورة عن السعادة والامل والرضا عن الحياة بمقدار اربع مرات (من 200 بحث سنوياً الى 800 بحث) (معمرية، 2012، 121).

ويسعى الإنسان مهما كان عمره ومهما كان الزمان أو المكان الذي يعيش فيه الى أن تكون حياته وحياة من حوله مليئة بالسعادة والرفاهية والنجاح المتواصل في شتى مجالات الحياة ولذلك يحاول أن يجلب لنفسه ولغيره الخير والمصالح المادية والمعنوية ، وأن يدفع عن نفسه الضرر والمفاسد ، ومما يمكن الإنسان من الوصول الى مراده أن يقوم بادئ ذي بدء بتحسين مستوياته الفكرية وذلك بتبني منهج فكري سليم عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياة بصفه عامه (سالم، 2012، 2).

وبعد اطلاع الباحثان على الدراسات التي تناولت الرفاه العاطفي لاحظ الباحثان ان الكثير من الباحثين لا يميز بين الرفاه العاطفي والمتغيرات الأخرى مثل (السعادة ، وجودة الحياة) وغيره من المتغيرات الأخرى ، من هنا تحسس الباحثان بضرورة تناول مفهوم الرفاه العاطفي بالشكل المناسب.

أهمية البحث

تتبنى أهمية البحث من أهمية الشباب الذين يمثلون ثروة كل امة تتشد التقدم والرقي ومنا الطاقة الحيوية التي لها القدرة على رسم ملامح الحركة والتجدد لشعب يطمح للتطور في حياته وحضارته، (حسن، 2008، 2).

يعد علم النفس الايجابي تياراً حديثاً جداً في علم النفس ، فقد كان من الطبيعي ان يهتم عديد من الباحثين النفسيين بتحديد هذا المفهوم ، فعلم النفس الايجابي

يعنى بدراسة الظروف والعمليات التي تسهم في نمو وازدهار الافراد والمجموعات والمؤسسات(عطاالله وعبد الصمد ، 2013، 4).

ولقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بدراسة مفهوم الرفاه العاطفي والمتغيرات المرتبطة به مثل مفهوم جودة الحياة ، الرضا عن الحياة ، السعادة ، معنى الحياة .. في إطار علم النفس الايجابي ، الذي يبحث في الجوانب الايجابية لحياة الأفراد والمجتمع ليصل بهما الى الرفاهية . وتعددت استعمالات هذا المفهوم في مجالات متعددة تقدم فيها الخدمات النفسية والتربوية لتحقيق التوافق النفسي للأفراد(البدران ، 2014 ، 9).

وفي التعليم العالي يمكن استخدام مقياس (Ryff) في العديد من الاماكن او المواقع المتعددة لكونه جزء من مرحلة التقييم الاولى والنهائية في مركز ارشاد الطلبة ، وسوف يكون المرشدون قادرون على رؤية مدى تأثير الجلسات الارشادية على الرفاهية النفسية للطلبة ، المرشدون الروحانيين يمكنهم ايضاً استخدام هذا المقياس في حواراتهم مع طلبتهم حول تطوير او تنمية هدف ذا مغزى في الحياة في رحلتهم للحصول على مهنة حقيقية .ربما يكون التعليم العالي المكان الأكثر وضوحاً لاستخدام هذه الأداة حيث ان استخدام هذه الأداة بالتعاون مع مناهج الصحة يكون مهم في حالات السكن وبرامج تجربة السنة الاولى لتقييم الرفاهية النفسية للطلبة وبهذه الطريقة فان مقاييس (Ryff) يمكن أن تستخدم كأداة للأصلاح حول اي انواع البرامج يمكن توفيرها لتحسين الرفاهية النفسية .بصوره عامة يمكن استخدام مقياس (Ryff) على مجتمع الطلبة في بداية ونهاية مهن الجامعة لقياس التطور الجمعي او الكلي للرفاهية مع مرور الزمن(Ryff،2005،2).

على حد علم الباحثان لاتوجد دراسات في العراق قامت بتقنين مقياس رايف للرفاه العاطفي الى اللغة العربية ويتوقع أن عدم توفر مقاييس باللغة العربية للرفاه

العاطفي هو السبب في عدم توفر دراسات تتناول هذا الموضوع المهم، وقد لاحظ الباحث تقنيين مقياس رايف الى اللغة العربية في كثير من الدول مثل دراسة (رايف وكيز ،1995) في امريكا، ودراسة (شونغ شينغ والفريد شان، 2004) في الصين، ودراسة (لليندفورز وآخرون، 2006) في السويد ، ودراسة (ديريندونك وزملائه ، 2007) في اسبانية وكولومبية، ودراسة (أحمد أكن ، 2008) في تركيا ودراسة (دية ، 2012) في الأردن ، ويتوقع الباحثان أن تكون هذه الدراسة بداية الطريق لفيض من الدراسات الأخرى التي قد تحتاج مقياس باللغة العربية يقيس الرفاه العاطفي بدقة .

وعلى تمثلت أهمية هذا البحث بما يأتي :

١- تجري هذه الدراسة على فئة مهمة وحساسة في المجتمع ، الذين لديهم تقلهم في الوسط الاجتماعي ، ألا وهم طلبة كلية الفنون الجميلة .

٢- سيقدم البحث الحالي أداة حديثة لقياس الرفاه العاطفي ضمن علم النفس الايجابي ، لدى طلبة الجامعة وخاصة كلية الفنون الجميلة ويمكن الإفادة منه في البحوث العلمية مستقبلا.

٣- قلة الدراسات التي تناولت الرفاه العاطفي لدى طلبة الجامعة وخاصة كلية الفنون الجميلة في العالم العربي عامة والعراق بصورة خاصة (على حد علم الباحثان) وقد تعتبر هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في العراق بالأعتماد على علم النفس الايجابي (على حد علم الباحثان) للمنظر رايف .

٤- أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضاءة لدراسات لاحقة في الموضوع نفسه او في موضوعات متشابهة وعينات أخرى .

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي:

١- قياس الرفاه العاطفي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة .

٢- معرفة دلالة الفروق في الرفاه العاطفي لدى كلية الفنون الجميلة على وفق متغير النوع (ذكور، اناث).

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طلبة كليات الفنون الجميلة في بعض الجامعات العراقية (بغداد ،و البصرة ، وبابل ، وواسط ، وديالى) للصف الثالث والرابع من كلا الجنسين (الذكور - الاناث) ولكافة التخصصات وللدراسة الصباحية وللعام الدراسي (2014-2015).

تحديد المصطلحات :

الرفاه العاطفي (Emotional well being)

عرفه كل من :

- فليس وبيري (Felce & Perry, 1997)

تبادل الشعور بالعاطفة والرضا والثقة بالنفس والأحترام ، وأنجاز الفرد للممارسات الاجتماعية والعملية (الشيراوي ، بلا ، 71).

- كارول رايف (Carol Ryff, 2005)

هو مفهوم ديناميكي يتضمن أبعاد ذاتية واجتماعية ونفسية وكذلك السلوكيات المرتبطة بالصحة (Ryff, 2005, p.1) .

- حجازي (2009)

التقويم المعرفي والعاطفي للحياة الشخصية بشكل إيجابي ويتضمن ردود الأفعال العاطفية تجاه الأحداث ، والأحكام المعرفية المتسم بالرضى والأنجاز (حجازي ، 2009، بلا).

التعريف النظري

واعتمد الباحثان تعريف كارول رايف (2005) Carol Ryff تعريفا نظريا لمفهوم الرفاه العاطفي للبحث الحالي لاعتماده على الإطار النظري والقياس.

التعريف الإجرائي للرفاه العاطفي

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب/الطالبة عند إجابته على فقرات مقياس الرفاه العاطفي لرايف الذي تُرجمَ في البحث الحالي.

الفصل الثاني

سيتناول الباحثان في الفصل الحالي إطار نظري يحتوي على مقدمة عن علم النفس الإيجابي والنظريات التي فسرت (الرفاه العاطفي) ثم الجزء الثاني الذي يحتوي دراسات سابقة

أولاً: الإطار النظري

مقدمة:

تم تأسيس علم النفس الإيجابي (Positive Psychology) عام 1998 كحركة جديدة في التيار العام لعلم النفس وتوجه مضاد لتركيز علم النفس على الاضطرابات النفسية وعلم النفس المرضي على يد عالم النفس الأميركي مارتن سليجمان وميهالي تشكز ينتمي هالي (Seligman & Csikszentmihali) (ابو حلاوة، 2014، 11).

ولازال يعرف نمواً متسارعاً على مستوى الدراسات والأبحاث ومجالات التطبيق ،حيث تم تأسيس عديد من الأقسام والمراكز وإجراء الدراسات العلمية وتنظيم المؤتمرات المتخصصة حول العالم والتي تعني بهذا العلم وتطبيقاته المهمة في عديد من المجالات وبدأ ينمو في مجابهة الهيمنة المرضية على علم النفس الذي ركز كل جهده على علاج أسوء الحالات ، فلم يعد علم النفس ينتظر وقوع الفرد في الحالة المرضية من أجل مساعدته في التغلب عليها ، بل تعدى ذلك إلى دراسة كيف يمكن لنا أن نجعل الفرد يعيش سعيداً في حياته من خلال ما يمتلكه من قدرات عقلية وبدنية من أجل تحقيق السعادة لديه، وإن الإحساس بالسعادة والمرح وعنصر أساسي وضروري لحياة صحية، وحاجة المرء لهذا الإحساس تماماً كحاجته للماء والغذاء والنوم وغيرها (عبدالله ، 2003، 322-323).

- الرفاه العاطفي (Emotional well being)

مقدمة :

أن الرفاه يرتبط بتعزيز الصحة النفسية في أبعادها العاطفية والوجدانية والوجودية، وصولاً إلى بناء الحياة الطيبة من مثل الرضى والتفاؤل والأمل والانطلاق والدافعية الذاتية والسعادة والأمن النفسي، والمهارات الاجتماعية، والقدرة على الحب وتحقيق الذات. ويفترض العلماء الذين يدرسون حسن الحال الذاتي أن حب الشخص ذاته لحياته والوفاق مع ذاته ومع الدنيا والناس هو أهم مكونات الحياة الطيبة. (حجازي ، 2009، بلا).

النظريات التي فسرت الرفاهية

هناك العديد من النظريات التي فسرت الرفاهية من مثل نظرية دينر ولارسن ونظرية هايدي وويرينج ونظرية مايرز وغيرها من النظريات (Hefferon & Boniwell, 2011, 15-16).

ولا اعتماد الباحثان على نموذج كارول رايف (1989) فسيقومان بشرح تلك النظرية .

نموذج كارول رايف (Carol Ryff, 1989)

من خلال قراءة ومتابعة الأدب النظري الذي كان موجوداً في الثمانينات من القرن الماضي حول موضوع الأداء النفسي لاحظت رايف وجود اتفاق وتداخل بين النظريات مع أن كل نظرية ركزت على موضع مختلف عن غيره ولخصت رايف (Ryff, 1995) هذه النظريات في ثلاثة ميادين هي :

1- علم النفس النمائي (التطوري) Develomental psychology

وتتضمن : مراحل التطور النفس - اجتماعية لإيركسون ، و الميول الأساسية في الحياة لبوهلير، و عمليات التغير في الشخصية لنيوجارتن.

2- علم النفس الأكلينيكي Clinical psychology وتتضمن : مفهوم ماسلو لتحقيق الذات، ورؤية روجرز لصاحب الأداء العالي ، و تكون الفرد لدى يونج ، و مفهوم اولبورت للنضج.

3- الصحة العقلية Mental Health وتتضمن : محكات الصحة العقلية لجاوهودا ، و مفهوم بيرين للأداء الايجابي في آخر العمر.

وبعد أن لاحظت رايف وجود تداخل بين هذه النظريات في بعض الأفكار والمفاهيم ميزت الجوانب المتداخلة بستة أبعاد هي (الاستقلالية، و الاتقان البيئي ، و نمو الشخصية ، و الهدف في الحياة ، و قبول الذات، و العلاقات الايجابية) (104-99، 1995، Ryff).

وفيمايلي شرح هذه الابعاد

الاستقلالية : تشير الاستقلالية إلى القدرة على السير حسب إيقاع الفرد الشخصي وأن يسلك حسب قناعاته ومعتقداته الشخصية حتى ولو كانت ضد المعتقدات المقبولة والشائعة والحكمة التقليدية الشائعة بين الناس (رايف وسنكر، 2006، 387 - 388).

الاتقان البيئي: وفي هذا البعد تؤكد رايف (Ryff) على أن الفرد قادر على اختيار البيئة المناسبة أو خلقها بعباره اخره تتغير البيئة على وفق رؤياه وما يتناسب مع طموحاته وحالته النفسية (حسن ، 2008، 55).

نمو الشخصية : تعني القدرة على التحقيق المستمر لموهبة الفرد وإمكانياته ، وكذلك تنمية مصادر واستراتيجيات جديدة ، وكثيراً ما يتضمن النمو الشخصي تنمية القدرة على المواجهة مع الشدائد والمحن التي تتطلب من الفرد أن يحفر بعمق وأن يبحث بجديّة ليجد مصادر قوته الداخلية (رايف وسنكر، 2006، 387).

الهدف في الحياة: ترى رايف (Ryff) أن الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية يحمل هدفاً وأفكاراً توفر له معنى لحياته فالفرد الذي يمتلك أيماناً بفعله الماضي والحاضر وتوجهه نحو مستقبله بثقة تجعل منه مدركاً لغرض حياته التي يحاول من خلالها ايجاد المعنى (حسن ، 2008، 55).

العلاقات الإيجابية مع الآخرين: اكدت رايف (Ryff) في هذا البعد على أهمية العلاقات الشخصية الإيجابية مع الآخرين التي تتسم بالعمق ، والدفئ ، والثقة المتبادلة ، والقدرة على الحب (حسن ، 2008، 54).

قبول الذات: وهو ملمح مفتاحي للشعور بالرفاه العاطفي هو أن يكون عند الانسان اعتبار ايجابي لذاته . إن هذا ليس حباً نرجسياً للنفس أو تقدير ذات صناعياً مفتعلاً ، ولكنه صورة عميقة من تقدير الذات قائم على الوعي بالصفات الإيجابية والصفات السلبية (رايف وسنكر ، 2006، 386 - 388).

ووضعت رايف تعريفين لكل بعد او بمعنى أصح مؤشرات احدهما يمثل امتلاك البعد (الأداء العالي) والآخر يمثل مستوى امتلاك ضعيف للبعد (الأداء المنخفض) فأصبح لكل بعد قطبين وفيما يأتي بيان ذلك وحسب ما ذكرها (ديه، 2012)

1-الاستقلالية

***الأداء العالي:** لديه تصميم واستقلالية ، قادرة على مواجهة الضغوط الاجتماعية التي تلتزم بالتفكير والتصرف بطريقة معينة ، لديه تنظيم داخلي لسلوكه ، يقيم نفسه بمعايير يضعها هو .

***الأداء المنخفض:** مهتم بتوقعات وتقييمات الآخرين له ، يعتمد على احكام الآخرين لا اتخاذ قرارات مهمة ، يستسلم للضغوط الاجتماعية التي تلتزم بالتفكير والتصرف بطريقة معينة.

2-الإتقان البيئي :

***الأداء العالي** : لديه كفاءة وتمكن في التعامل مع البيئة المحيطة ، لديه سيطرة على النشاطات الخارجية عندما تصبح الأمور معقدة ، يستفيد بشكل فعال من الفرص المحيطة به ، قادر على اختيار أو خلق أجواء مناسبة لحاجاته وقيمة .

***الاداء المنخفض**: لديه صعوبة في تدبر اموره اليومية ، يشعر بعدم القدرة على تغيير أو تحسين الظروف التي يعيش فيها ، غير مدرك للفرص التي تحيط به ، لديه سيطرة ضعيفة على البيئة التي تحيط به .

3- نمو الشخصية :

***الأداء العالي** : لديه شعور بالتطور المستمر ، يرى نفسه على انها تنمو وتتطور منفتح على التجارب الجديدة، يدرك مايمتلك من قدرات ، يرى التحسينات التي تطرأ على سلوكه وذاته عبر الزمن ، يتغير بطرق تعكس مزيداً من الكفاءة والمعرفة .

***الأداء المنخفض**: لديه احساس بالركود ، لايشعر بالتحسن او التطور عبر الزمن يشعر بالملل وعدم الاهتمام في الحياة ، يشعر بأنه غير قادر على اكتساب اتجاهات وسلوكيات جديدة .

4-العلاقات الايجابية :

***الاداء العالي** : لديه علاقات دافئة ، مرضية وواعدة مع الآخرين ، مهتم بسلامة الآخرين ، يمتلك حميمية ومشاعر وعواطف قوية يفهم قواعد الأخذ والعطاء في العلاقات الانسانية .

***الاداء المنخفض** :لديه عديد قليل من العلاقات الواعدة مع الآخرين ، لديه صعوبة في ان يكون دافئاً ومنفتحاً ومهتما بالآخرين ، في العلاقات الشخصية

هو منعزل ومحبط غير مستعد لتقديم المساومات أو التضحيات للحفاظ على علاقات مهمة مع الآخرين .

5-الهدف في الحياة

***الأداء العالي :** لديه اهداف في حياته وحس للاتجاه ، يشعر أن هناك معنى للحياة الحاضرة والماضية ، لديه اعتقادات تصفي هدفاً على الحياة لديه اهداف وأسباب للحياة .

***الأداء المنخفض :** لديه حس ضعيف لمعنى الحياة لديه اهداف قليلة ، ليست لديه توجهات ، لا يرى فائدة أو هدف للحياة الماضية ، ليست لديه اعتقادات تعطي للحياة معنى.

6- قبول الذات

***الأداء العالي :** يمتلك اتجاه ذاتي نحو ذاته ، يعرف ويتقبل المظاهر المختلفة لذاته بما في ذلك الإيجابية منها والسلبية ، لديه شعور إيجابي تجاه ماضى من حياته .

***الأداء المنخفض:** يشعر بعدم الرضا عن ذاته ، يشعر بخيبة حول ما حصل في الماضي ، قلق حول بعض من صفاته وميزاته ، يتمنى لو يكون مختلفاً عما هو عليه (ديه ، 2012 ، 8- 9).

ثانياً :دراسات سابقة

لم يتمكن الباحثان من الحصول على دراسات سابقة معتمدة على نموذج رايف وإنما توصلا الى دراسات تتعلق بترجمة وتقنين مقياس رايف إلى لغات وبيئات أخرى .

دراسة رايف وكيز (Ryff and Keyes,1995)

(بناء الرفاهية النفسية)

نظراً الى أن دراسة رايف لم تجرى على عينة ممثلة من المجتمع الامريكي فقد قام كل من رايف وكيز بتطبيق المقياس على عينة ممثلة من المجتمع مكونه من (1108) راشداً من الجنسين واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات رايف السابقة في مقياس رايف يتكون من ستة أبعاد وبأن هناك علاقة ارتباط ايجابية مع مقاييس اخرى تقيس السعادة والرضا عن الحياة بينما علاقته مع مقياس الاكتئاب كانت سلبية (Ryff &Keyes,1995,719-727).

دراسة لليندفورز وآخرون (Lundberg,2006)

(Lindfors,Berntsson and

(عامل البناء لمقاييس رايف في الرفاهية النفسية)

حيث ترجم المقياس الى اللغة السويديّة وطبقوه على (1260) راشداً من الجنسين كلهم موظفون عن طريق المراسلة بالبريد وتم استخدام النموذج القصير من مقياس رايف وجاءت النتائج جميعها مؤكدة لنتائج دراسات رايف السابقة، وتراوح قيم الاتساق الداخلي بين (0.65-0.70) لكل بعد (Lindfors, 1213-1222,2006).

دراسة أحمد أكن (Ahmet Akin,2008)

(مقاييس الرفاهية النفسية . دراسة الصدق والثبات)

ترجم المقياس إلى اللغة التركية احمد اكن وقد طبقة على عينة من طلاب ثلاث جامعات بلغت (1214) طالباً وطالبة وأستخدم التحليل العاملي التوكيدي وتبين أنه يتكون فعلاً من ستة أبعاد واما الثبات فكان بأستخدام طريقة اعادة الاختبار وتراوح بين (0.78- 0.97) وألفا كرونباخ وتراوح بين (0.87-0.96) (Akin,2008,741-750).

-دراسة عربية : دراسة ديه (2012)

(استخراج الخصائص السيكمترية لمقياس كارول ريف للرفاه النفسي عند

عينة من طلبة الجامعة الأردنية في عمان)

هدفت هذه الدراسة إلى تقنين مقياس كارول ريف للرفاه النفسي . ولذلك تم ترجمته الى اللغة العربية ومن ثم استخراج بعض الخصائص السيكمترية له على عينة من طلاب الجامعة الاردنية في عمان وتكونت عينة البحث من (485) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة (ديه ، 2012، ي).

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث ومجتمعه وعينته وشرحاً للخطوات التي اتبعت في إعداد أداة البحث (مقياس الرفاه العاطفي)، ابتداءً من تحديد المفهوم مروراً بتحديد الفقرات وصياغتها وإجراءات التحقق من تمييزها، والتعرف على صدقها وثباتها وانتهاءً بالوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً.

أولاً : منهجية البحث

استخدم الباحثان المنهج الوصفي *Description Research* بوصفه انسب المناهج لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات (ملحم ، 2000 ، 32). وان دراسة أي ظاهرة أو مشكلة تتطلب أولاً وقبل كل شيء وصفاً لهذه الظاهرة وتشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين جوانبها ، من أجل التوصل إلى فهم اعمق للظاهرة المدروسة (عبد الرحمن وداود، 1990، 159).

ثانياً : مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة كليات الفنون الجميلة في كل من محافظة (بغداد ، البصرة ، بابل ، ديالى ، واسط) وللصف الثالث والرابع لكل التخصصات في الدراسات الأولية الصباحية للعام الدراسي (2014-2015) ، إذ بلغ المجموع الكلي للطلبة (1529) طالباً وطالبة، موزعين حسب الجنس بواقع (757) طالب (772) طالبة وحسب القسم و الصف بواقع (727) للصف الثالث و (802) للصف الرابع والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

مجتمع البحث لطلبة الصف الثالث والرابع لكليات الفنون الجميلة موزعاً بحسب المحافظات والتخصص والجنس والصف للعام الدراسي 2014-2015.

ت	المحافظة	الاقسام	الصف		الجنس		المجموع الكلية
			الثالث	الرابع	ذكور	اناث	
1	بغداد	الفنون التشكيلية	71	101	104	68	172
		التصميم	145	92	116	121	237
		الفنون الموسيقية	19	14	29	4	33
		الخط والزخرفة	25	31	34	22	56
		التربية الفنية	74	95	59	110	169
		الفنون المسرحية	31	58	65	24	89
2	البصرة	الفنون التشكيلية	48	48	41	55	96
		الفنون السمعية	47	44	45	46	91
		الفنون الموسيقية	19	14	20	13	33
3	بابل	الفنون التشكيلية	32	85	49	68	117
		الفنون المسرحية	30	73	80	23	103
		التربية الفنية	58	88	46	100	146
4	ديالى	التربية الفنية	28	37	14	51	65
		السمعية والمرئية	20	22	23	19	42
5	واسط	التربية الفنية	50		20	30	50

ت	المحافظة	الاقسام	الصف		الجنس		المجموع الكلي
			الثالث	الرابع	ذكور	اناث	
		الفنون التشكيلية	30		12	18	30
	المجموع		727	802	757	772	1529

*تم الحصول على هذه البيانات من شعب الاحصاء في الكليات المذكورة.

ثالثاً: عينة البحث الأساسية

تكونت عينة البحث الأساسية من (150) طالباً وطالبة ،من كلية الفنون الجميلة في محافظة بغداداخترتوا بطريقة طبقية عشوائية بأعداد متساوية بحسب الجنس للصف الثالث والرابع ، وقد بلغت نسبتها (20%) من مجتمع البحث الأصلي المؤلف من مجموع الصفيين الثالث والرابع وهو (756)، والجدول (2) يوضح حجم عينة البحث الأساسية .

جدول (2)

حجم عينة التطبيق الاساسية موزعاً بحسب التخصص والجنس والصف

ت	الاقسام	الصف		الجنس		المجموع الكلي
		الثالث	الرابع	ذكور	اناث	
1	التربية الفنية	18	25	18	25	43
2	التصميم	8	10	10	8	18
3	الفنون المسرحية	8	10	9	9	18
4	السينمائية والتلفزيونية	8	8	9	7	16
5	الفنون المسرحية	9	8	8	9	17
6	الفنون التشكيلية	13	11	14	10	24
7	الخط والزخرفة	8	6	7	7	14
	المجموع	72	78	75	75	150

رابعاً : اداة البحث

تم تبني مقياس (Ryff، 1989) بعد أن ترجم في البحث الحالي، وفيما يأتي الخطوات التي مر بها المقياس .

الرفاه العاطفي

بما ان الباحثان قد اعتمد على نموذج رايف في الإطار النظري للرفاه العاطفي وبعد اطلاع الباحثان على المقاييس التي تتعلق بالرفاه العاطفي وجد الباحثان أن انسب مقياس لقياس الرفاه العاطفي هو مقياس (Ryff،1989) يتكون من (42) فقره مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية (22) بالاتجاه الايجابي هي (1،2،4،6،7،8،9،11،12،20،21،22،24،25،28،29،33،35،37،38،40،42) و (20) بالاتجاه السلبي هي (3،5،10،13،14،15،16،17،18،19،23،26،27،30،31،32،34،36،39،41) موزعة على (6) مجالات هي (الاستقلالية، و الاتقان البيئي ، و نمو الشخصية ،و العلاقات الايجابية ،و الهدف في الحياة ، و قبول الذات) ولكل مجال (7) فقرات وامام كل فقره ستة بدائل هي (تنطبق علي بدرجة عالية جدا ، تنطبق علي بدرجة عالية ، تنطبق علي بدرجة متوسطة ، تنطبق علي بدرجة ضعيفة ، لاتنطبق على، لاتنطبق علي مطلقاً) يعطى لها عندالتصحيح (6،5،4،3،2،1) على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه قياس الرفاه العاطفي ويعكس التصحيح للفقرات السلبية (Reff،1989).

صلاحية فقرات الرفاه العاطفي

بعد مراجعة الاطار النظري لمقياس (Ryff، 1989) قام الباحثان بترجمة المقياس لكونه معد باللغة الانكليزية فقام الباحثان بعرض المقياس باللغة الانكليزية على خبراء من اجل ترجمته للغة العربية ، وبعدها قام بعرضه على خبراء آخرين لإعادة صياغته للغة الانكليزية وبعدها قاما بالموازنة بعرضه

على خبراء آخرين بين اللغة العربية والانكليزية من اجل ان يتحقق من سلامة وصدق ترجمة المقياس .

التحليل المنطقي لفقرات المقياس (الصدق الظاهري *Face Validity*)

عرض الباحثان فقرات مقياس الرفاه العاطفي بصيغته الأولية باستبانة على (15) محكماً في علم النفس والإرشاد النفسي والقياس النفسي والصحة النفسية طلب منهم فحص فقرات كل مجال من مجالات الرفاه العاطفي ، وما يروونه مناسباً من تعديل للفقرات ، إذ اعتمد الباحثان على نسبة (80%) فأكثر معياراً لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من أجل قياسه، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس الرفاه العاطفي

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية	مدى صلاحية الفقرات
8، 6، 5، 4، 3، 2، 15، 14، 13، 12، 11، 10، 9، 23، 22، 21، 20، 19، 17، 16، 29، 28، 27، 26، 25، 24، 34، 33، 32، 31، 30، 42، 41، 40، 39، 38، 37، 36	38	15	15	0	100	صالحة
7، 1	2		14	1	93.33	صالحة
18	1		13	2	86.66	صالحة
35	1		11	4	73.33	غير صالحة

وبناءً على آراء ومقترحات السادة الحكام استبعد الباحثان الفقرة (35) وعدل الفقرات (1، 7، 18)، كما موضح في الجدول (4) وبقي عدد فقرات المقياس (41) فقرة.

جدول (4)

الفقرات المعدلة في ضوء آراء الخبراء لمقياس الرفاه العاطفي

المجال	ت	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
السادس	1	أنالست خائفاً من التعبير عن آرائي، حتى عندما تكون معارضة لآراء معظم الناس	لا اخاف من التعبير عن آرائي حتى عندما تكون مخالفة لآراء معظم الناس
الثالث	7	لا تتأثر قراراتي عادة بما يفعله اي شخص اخر	قراراتي ثابتة حول مايفعله أي شخص اخر
السادس	18	أشعر كالأخرين من الذين اعرفهم بأنهم حصلوا على فرص أكثر مني في الحياة	اشعر ان الذين اعرفهم حصلو على فرص اكثر مني في الحياة

جدول (5)

ت	أسماء السادة المحكمين	التخصص العلمي	العنوان الوظيفي
١	أ . د. اروة محمد ربيع	صحته نفسية	كلية الآداب /جامعة بغداد
٢	أ.د. بثينة منصور الحلو	علم النفس	كلية الآداب /جامعة بغداد
٣	أ.د. سناء عيسى محمد	علم النفس	كلية الآداب /جامعة بغداد
٤	أ.د. عياد اسماعيل صالح	قياس وتقويم	كلية التربية / جامعة البصرة
٥	أ.د. محمود كاظم محمود	صحته نفسية	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
٦	أ.م . د . ازهار عيود الجواري	قياس وتقويم	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
٧	أ.م.د. امل ابراهيم حسون	ارشاد نفسي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
٨	أ.م.د. بسمه كريم شامخ	صحته نفسية	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
٩	أ.م.د. سعد عبد الزهرة	علم النفس	كلية الآداب / الجامعة المستنصرية
١٠	أ.م.د. عبدالعباس مجيد اللامي	ارشاد نفسي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
١١	أ.م.د. عباس حسن رويح	علم النفس الشخصية	كلية الآداب / الجامعة المستنصرية
١٢	أ.م.د. فاضل عبد الزهرة مزعل	ارشاد نفسي	كلية التربية / جامعة البصرة
١٣	أ.م.د. كاظم علي هادي الدفاعي	ارشاد نفسي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
١٤	أ.م.د. نبيل عبد الغفور	قياس وتقويم	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
١٥	أ.م.د. ناجي محمود ناجي	علم النفس الشخصية	كلية التربية /ابن الهيثم /جامعة بغداد

اسماء السيدات والسادة المحكمين الذين استعان بهم الباحثان في بعض

إجراءات البحث

العينة الاستطلاعية:

بعد اعداد تعليمات المقياس وفقراته ، وللتحقق من مدى فهم أفراد العينة لفقرات المقياس وتعليماته وطريقة الاجابة عن المقياس و مدى وضوح الفقرات لدى أفراد عينة البحث، طبق الباحثان المقياس ، بعد أن رتبت فقرات المقياس للمكونات الستة عشوائيا، على عينة استطلاعية عشوائية بلغ عددها (20) طالباً وطالبة ، اختيروا بطريقة عشوائية من كلية الفنون الجميلة في محافظة بغداد لقسم التربية الفنية نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث ، ولقد تبين أن

تعليمات المقياس وفقراته واضحة وأن متوسط مدى الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس كان (20) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

إن دقة المقياس في قياس ما وضع من اجله يعتمد إلى حد كبير على دقة فقراته وخصائصه السيكو مترية (عبد الرحمن،1998،227). ويتفق علماء القياس النفسي على أهمية التحقق من القوة التمييزية لفقرات المقياس وكذلك معاملات صدقها، وفيما يأتي إجراءات التحقق منهما:

الاسلوب الاول : استخراج القوة التمييزية للفقرات (تحليل الفقرات): Items

Distinction

تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي في والبالغة (350) طالب وطالبة، وقد صُحِّحت الإجابات، ثم احتسبت الدرجة الكلية لكل استمارة، وقد رتبت جميع الاستمارات تنازليا على وفق الدرجات الكلية من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية ، ثم حددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية في كل مجموعة فأصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (95) طالب

وطالبة تراوحت درجات أفراد المجموعة العليا بين (222195-) أما درجات أفراد المجموعة الدنيا تراوحت بين (169- 132) ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، وظهر أن جميع فقرات المقياس مميزة ، ما عدا الفقرات (4، 8، 11، 12، 20، 21، 22، 28، 29) عند مستوى (0.05) لأن القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (1.960) بدرجة حرية (188) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الرفاه العاطفي

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
2.103	1.10197	5.0947	1.17343	5.4421	١
3.109	1.33377	4.8632	1.18189	5.4316	٢
6.271	1.60570	3.3789	1.56408	4.8211	٣
-1.127- **	.99190	5.1263	1.18832	4.9474	٤
4.523	1.80257	3.7579	1.41406	4.8211	٥
5.195	1.75944	3.9895	1.13432	5.1053	٦
4.341	1.30311	4.5368	.98078	5.2632	٧
1.433**	1.09155	5.0000	1.03327	5.2211	٨
2.631	1.32948	4.6947	1.14532	5.1684	٩
7.318	1.59696	2.5158	1.78804	4.3158	١٠
0.368**	1.26163	4.5368	1.48964	4.6105	١١

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
0.462**	1.32442	4.7263	1.49452	4.8211	١٢
9.687	1.36809	2.2526	1.63116	4.3684	١٣
9.541	1.61044	2.7895	1.32611	4.8316	١٤
9.976	1.70093	2.9789	1.26296	5.1474	١٥
12.807	1.69017	2.6842	1.07449	5.3158	١٦
9.756	1.71137	3.1684	1.05163	5.1789	١٧
11.074	1.66426	2.6211	1.22433	4.9684	١٨
9.824	1.48075	2.3684	1.58930	4.5579	١٩
1.822**	1.09391	4.8737	1.13599	5.1684	٢٠
1.087**	1.08249	5.0947	1.05397	5.2632	٢١
0.757**	1.21229	5.0947	1.08352	5.2211	٢٢
10.265	1.60361	2.8842	1.29128	5.0526	٢٣
3.515	1.38283	4.4947	1.07428	5.1263	٢٤
4.268	1.44283	4.5263	0.99866	5.2947	٢٥
10.852	1.40564	2.5158	1.44189	4.7579	٢٦
8.780	1.39733	2.6526	1.63404	4.5895	٢٧
1.882**	1.38420	4.6316	1.23336	4.9895	٢٨
0.899**	1.35658	4.5895	1.38727	4.7684	٢٩
12.145	1.34039	2.3263	1.35955	4.7053	٣٠
12.395	1.38824	2.4211	1.33880	4.8737	٣١
11.879	1.32788	2.4947	1.41880	4.8632	٣٢
2.434	1.42392	4.8105	1.05153	5.2526	٣٣

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
7.414	1.85034	3.3579	1.29024	5.0737	٣٤
9.277	1.63404	2.9895	1.24941	4.9474	٣٥
3.418	1.42604	4.5789	1.10024	5.2105	٣٦
2.023	1.26703	4.7684	1.24294	5.1368	٣٧
10.213	1.62304	2.9368	1.28389	5.1053	٣٨
2.531	1.44825	4.5789	1.17429	5.0632	٣٩
4.498	1.77200	3.4211	1.47218	4.4842	٤٠
3.037	1.45172	4.6316	1.21322	5.2211	٤١

الاسلوب الثاني : علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات):

واُحتسِبَ صدق الاتساق الداخلي للاختبار ومن خلال حساب معامل ارتباط بين درجة كل فقرة والمجموع الكلي للمجال ، وكذلك معامل ارتباط بين كل درجة والدرجة مجالها ، ويدل هذا النوع من الصدق على صدق التكوين الفرضي(صدق البناء) ، وذلك على افتراض أن الدرجات الفرعية لكل بعد مؤشر جيد للدرجة الكلية ، وإن الدرجة الكلية في الاختبار نفسه هي محك للصدق (الدفاعي، 2010، 128). اعتمد الباحثان علىعينة التحليل ذاتها التي استعملت لحساب القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين و البالغة (350) طالب وطالبة ، واستعملت معادلة معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation Coefficient) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية (فيركسون، 1991: 515). وبعدها حسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط ولكل فقرة فاتضح أن هناك

(9) فقرات لم تكن الدلالة المعنوية لمعامل ارتباطها بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لأن القيمة التائية للدلالة المعنوية لمعامل الارتباط المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (1.960) بدرجة حرية (348) والجدول (6) يوضح ذلك ولغرض معرفة معنوية معامل الارتباط لقبول الفقرة أو رفضها فقد اختبرت الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط ، وقد ظهر أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً ما عدا الفقرت (1. 4. 8. 11. 12. 20. 21. 22. 29) عند موازنتها بالقيمة الجدولية وبدرجة حرية (348) والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الرفاه العاطفي، والدلالة المعنوية له

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
1	0.098	1.837 **	22	0.074	1.384 **
2	0.206	3.927	23	0.509	11.031
3	0.321	6.322	24	0.198	3.768
4	-0.062	-14.741**	25	0.211	4.026
5	0.276	5.356	26	0.486	10.373
6	0.287	5.589	27	0.501	10.799
7	0.236	4.530	28	0.110	2.064
8	0.063	1.177**	29	0.066	1.233 **
9	0.124	2.331	30	0.561	12.642
10	0.368	7.383	31	0.552	12.349
11	0.052	0.971 **	32	0.539	11.937

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
12	0.056	** 1.046	33	0.120	2.254
13	0.465	9.798	34	0.468	9.879
14	0.486	10.373	35	0.487	10.401
15	0.514	11.178	36	0.118	2.216
16	0.582	13.351	37	0.129	2.426
17	0.532	11.720	38	0.510	11.060
18	0.543	12.062	39	0.145	2.733
19	0.456	9.798	40	0.287	5.589
20	0.102	** 1.912	41	0.158	2.984
21	0.047	** 0.877			

* القيمة الجدولية بدرجة حرية (348) عند مستوى دلالة (0.05) تبلغ (1.960)

** الفقرة غير دالة

الاسلوب الثالث علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمكون السلوكي الذي تنتمي اليه:

أُحتسبت علاقة درجة الفقرة بالمكون السلوكي الذي تنتمي اليه، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وحسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط لل فقرات بعد استبعاد الفقرات التي لم تكن مميزة ، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه لمقياس الرفاه العاطفي والدلالة المعنوية لها

الاستقلالية			الاتقان البيني			نمو الشخصية			العلاقات الإيجابية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
7	0.409	8.136	2	0.420	8.633	3	0.561	12.642	10	0.624	14.896
13	0.638	15.456	14	0.609	14.323	9	0.233	4.469	16	0.704	18.491
19	0.659	16.344	26	0.696	18.082	15	0.599	13.954	34	0.648	15.871
25	0.354	7.061	32	0.637	15.415	27	0.561	12.642	39	0.346	6.879
31	0.622	14.818	37	0.279	5.419	33	0.226	4.327			
36	0.328	6.477				38	0.613	14.473			

الهدف في الحياة			قبول الذات		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة المعنوية لمعامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدالة المعنوية لمعامل الارتباط
5	0.603	14.100	6	0.510	11.060
17	0.595	13.810	18	0.650	15.956
23	0.696	18.082	24	0.396	8.044
40	0.570	12.941	30	0.612	14.435
			35	0.538	11.906
			41	0.327	6.454

علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى لمقياس الرفاه العاطفي

تسمى علاقة مجالات القياس ببعضها بصدق الارتباطات الداخلية (الشيخ 1964، 124) وقد اتبع الباحثان هذا الأسلوب في البحث الحالي، اذ قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتبين ان جميع الارتباطات للمجالات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند (0.05) وهذا يشير إلى صدق البناء وان الارتباطات بين المجالات مع بعضها البعض دالة بشكل عالي ، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

مصفوفة الارتباطات الداخلية بين المجالات والدرجة الكلية لمقياس الرفاه العاطفي

المجالات	الاستقلالية	الإتقان البيئي	نمو الشخصية	العلاقات الإيجابية	الهدف في الحياة	قبول الذات
الاستقلالية	1	0.528	0.423	0.318	0.313	0.543
الإتقان البيئي		1	0.504	0.415	0.403	0.481
نمو الشخصية			1	0.519	0.519	0.437
العلاقات الإيجابية				1	0.429	0.442
الهدف في الحياة					1	0.397
قبول الذات						1

الخصائص السيكمترية للمقياس:

صدق المقياس Validity of the Scale يعد صدق المقياس من الخصائص السيكمترية المهمة ، التي يجب أن يتأكد منها مصمم المقياس عندما يريد بناء مقياسه، للحكم على صلاحية أداء المقياس ، وقدرته على قياس الظاهرة التي يريد قياسها (عبد الرحمن ، 1998 : 123). وهو أكثر المؤشرات السيكمترية أهمية في إعداد المقياس (Maloney&Ward,1980:366). وتم التحقق من صدق المقياس بمؤشرين هما الصدق الظاهري وصدق البناء، وفيما يأتي توضيح إجراءات التحقق منهما:

صدق المقياس

تم استخراج صدق المقياس بطريقة الصدق الظاهري الذي تم شرحه سابقاً.

صدق البناء Construct Validity

ترى انستازي (1988, anasitasi) أن صدق البناء هو احد الطرق الأساسية للمقاييس السيكلوجية التربوية (1988,p:139, anasitasi). ويعد حساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط درجة كل فقرة بالمكون الذي تنتمي إليه أحد مؤشرات التجانس بين فقرات المقياس، لذا تم التحقق لهذا النوع من الصدق من خلال المؤشرات الآتية :

أ-علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي : تعد الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات معيارية آنية من خلال ارتباطها بدرجات الأفراد على فقرات المقياس ، وارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية يعني أنّ الفقرة تقيس المفهوم نفسه (Stanly & Hopkins ,1972,p:11). وفي ضوء ذلك اظهرت جميع

الفقرات ذات ارتباط جيد مع الدرجة الكلية للمقياس باستثناء الفقرات

(1. 4 . 8. 11. 12. 20. 21. 22 . 29) فلم تظهر ارتباطا جيد بالدرجة الكلية .

ب-علاقة درجة الفقرة بالمجال : استُخرج هذا النوع من الصدق من خلال استخراج معامل الارتباط بين كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه ل (350) استمارة وكانت جميع الفقرات ذات ارتباط عالي، وهذا يدل على تجانس الفقرات ضمن المجال الذي تنتمي اليه .

ج-علاقة درجة مجالات المقياس مع بعضها: بعد ان تم تحليل البيانات احصائيا للاستمارات البالغة (350) استمارة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين مجالات الرفاه العاطفي، تم الحصول على مصفوفة ارتباطات بين مجالات المقياس كما هو موضح في جدول (8).

ثبات المقياس: Reliability of The Scale

يعني دقة المقياس، واتساق درجاته في قياس ما يجب قياسه واعطاء النتائج نفسها، اي يشير الى الاتساق واستقرار النتائج (عباس، 1996، 22).

وللتحقق من ثبات مقياس الرفاه العاطفي استخدم الباحثان طريقتين هما إعادة الاختبار وطريقة تحليل التباين باستعمال معادلة الفا كرونباخ من خلال درجات عينة الثبات البالغة (50) طالب وطالبة بالأسلوب العشوائي من قسم التربية الفنية في كلية الفنون الجميلة في بغداد بواقع (25) طالب و(25) طالبة، وفيما يأتي اجراءات التحقق من طريقتي حساب الثبات:

طريقة إعادة الاختبار Retest – Test Method

تقوم هذه الطريقة على اساس اجراء الاختبار على مجموعة الافراد ثم اعادة تطبيق الاختبار على نفس المجموعة بعد مدة زمنية وبذلك يحصل كل فرد على درجتين لكل من التطبيق الأول والتطبيق الثاني (عطا، 2011، 317). ويتم تقويم أداء أفراد المجموعة الواحدة على الاختبارين، وربط

مجموعتين من الدرجات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Gregory,1998,p:210).

ولتطبيق طريقة إعادة الاختبار فقد أعيد تطبيق مقياس الرفاه العاطفي بعد (14) يوماً على (50) طالب وطالبة من طلبة كلية الفنون الجميلة في بغداد من قسم التربية الفنية، ومن نفس عينة الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبعد تصحيح المقياس على وفق الإجراء المذكور سابقاً ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفرد في التطبيق الأول ودرجته في التطبيق الثاني وقد بلغ الثبات (0.76) وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الطلبة على المقياس الحالي عبر الزمن (جابر وخيري ، 1973 ، 312).

طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة الفاكرونباخ Variance Analysis Method

تعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين كل فقرة من فقرات الاختبار والاختبار كله وأن معامل الفا كرونباخ يزودنا بتقدير جيد للثبات (عوض، 1998، 57). إذ إنه يعد المعادلة الأساسية في حساب الثبات القائم على الاتساق الداخلي، وأشار جيلفورد (Guilford ,1981) أن معامل الثبات يكون مرتفعاً عندما تكون فقرات الاختبار متقاربة من حيث الصعوبة (Guilford ,1981,p:424). ولتقدير الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس استخدمت إجابات عينة التطبيق الأول في حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار البالغ حجمها (50) طالب وطالبة وقد بلغ الثبات (0.72) مما يشير على انسجام الفقرات فيما بينها

وصف مقياس الرفاه العاطفي :

يتكون مقياس الرفاه العاطفي بصيغته النهائية من (31) فقرة مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية وإمام كل فقرة ستة بدائل متدرجة للأجابة علماً بأن اعلى درجة للمقياس 186 وادنى درجة 31 وبمتوسط نظري 108.5

تطبيق مقياس البحث:

تم تطبيق المقياس، على عينة البحث الأساسية والبالغة (150) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث و الرابع من كلية الفنون الجميلة في محافظة بغداد.

الوسائل الإحصائية :

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي استخدمت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها التي توصل إليها الباحثان على وفق أهداف البحث ، فضلاً عن عرض لأهم التوصيات والمقترحات ، وكما يأتي :

الهدف الاول: التعرف على الرفاه العاطفي لدى طلبة الفنون الجميلة:

خصص الهدف الثالث لقياس الرفاه العاطفي لدى طلبة الصف الثالث والرابع منطلبة كلية الفنون الجميلة وتحقيقاً لذلك استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة -t test، وأظهرت النتائج أن متوسط درجات الرفاه العاطفي لعينة البحث يساوي (139.0000) درجة وبانحراف معياري مقداره (15.72883) درجة . وعند معرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط النظري للمقياس البالغ (108.5) ، اتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (23.749) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) بدرجة حرية (149)، والجدول (10) يوضح ذلك .

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الرفاه العاطفي

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الرفاه العاطفي	150	139.0000	15.72883	108.5	23.749	1.96	دالة

وهذا يدل على أن طلبة كلية الفنون الجميلة في الصف الثالث والرابع يتمتعون بالرفاه العاطفي ولديهم حسب ماتم ذكره في الإطار النظري وحسب (رايف)

تصميم واستقلالية ، وقدرة على مواجهة الضغوط الاجتماعية التي تلتزم بالتفكير والتصرف بطريقة معينة ، ولديهم كذلك تنظيم داخلي لسلوكهم ، ويقيمون انفسهم بمعايير يضعونها هم ، وكذلك لديهم كفاءة وتمكن في التعامل مع البيئة المحيطة، ولديهم شعور بالتطور المستمر وعلاقات دافئة ، ومرضية، وواعدة مع الآخرين ولديهم اهداف في حياتهم وحس للاتجاه ويمتلكون اتجاه ذاتي نحو ذواتهم ، ويعرفون ويتقبلون المظاهر المختلفة لذاتهم بما في ذلك الإيجابية منها والسلبية ، ولديهم شعور إيجابي تجاه ماضى من حياتهم (ديه ، 2012، 8-9).

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في الرفاه العاطفي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة تبعاً لمتغير النوع (ذكور - اناث)

خصص الهدف الرابع لمعرفة دلالة الفروق في الرفاه العاطفي تبعاً لمتغير النوع (ذكور - اناث) إذ استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين **t- test For Two** الذي لم يظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية لمتغير النوع، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.611) اصغر من القيمة التائية الجدولية (1.96) ، عند مستوى دلالة (0.05) والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

نتائج الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق في الرفاه العاطفي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة تبعاً لمتغير النوع (ذكور - اناث)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	75	139.7867	14.77241	148	0.611	1.96	غيردالة
إناث	75	138.2133	16.69301				

لا توجد فروق في الرفاه العاطفي حسب متغير النوع (ذكور - إناث) وقد يرجع ذلك الى طبيعة العوامل البيئية اذا اكدت رايف (Ryff) على أن الفرد قادر على اختيار البيئة المناسبة أو خلقها بعبارة اخره تتغير البيئة على وفق رؤياه

وما يتناسب مع طموحاته وحالته النفسية وتعد هذه الصفة سمة من سمات الصحة النفسية والقدرة على التجديد والأبتكار والفصل فالتمكن البيئي هو الإحساس بالكفاية والقدرة على إدارة البيئة والتحكم بها مستفيداً (اي الفرد) من خبراته الماضية والحاضرة وما يتوفر له من فرص يتم الاستفادة منها في تحقيق اهدافه في حياته ، واختلفت هذه النتيجة مع ماجاء به (Hefferon & Boniwell) في أن الرجال أكثر شعور بالرفاهية من النساء .

التوصيات

بناءً على ماجاء من نتائج يوصي الباحثان على:

١- العمل على القيام بموجه ضخمة من البحوث في مجال علم النفس الإيجابي من اجل تنمية الطاقات والقوى لدى ابنائنا ، ولاسيما الشباب منهم ، والمراهقين بصورة عامة ومن ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة خاصة والتي تسمو بحياة الإنسان وتجعلها أكثر جودة وسعادة وامل وكذلك تساعد على حل المشكلات في شتى المجالات .

٢- استخدام الرفاه العاطفي بمجالاته في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي بوصفها إحدى الأدوات الفعالة في التهوين والتخفيف من شدة الأزمات النفسية

المقترحات

يقترح الباحثان اجراء دراسة عن

- ١- الرفاه العاطفي وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى (كالتفاؤل،و التشاؤم ، والتحصيل الدراسي، والصحة النفسية ، والتنشئة الاجتماعية) .
- ٢- الرفاه العاطفي على عينات أخرى من الشباب والإعمار المتقدمة في السن .

المصادر العربية

- ابو حلاوة ، محمد السعيد عبد الجواد ، 2014، علم النفس الايجابي ، ماهيئة ومنطلقاته النظرية وأفاقه المستقبلية ، أصدارات مؤسسة العلوم النفسية العربية .
- البدران ،هناء صادق كريم ،2014، أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية التفكير الايجابي والرفاه العاطفي لدى الموظفات المتأخرات في الزواج، أطروحة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة البصرة.
- جابر ، عبد الحميد جابر وكاظم ، احمد خيرى ، 1973، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية ،مصر.
- حجازي ، مصطفى، 2009 ، علم النفس الإيجابي وتعزيز الاقتدار وحسن الحال، منتدى علم النفس الاجتماعي .
- حسن ، نادية جودت ، 2008، جودة الحياة وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة ، أطروحة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية بنات ، جامعة بغداد ، العراق.
- الدفاعي ،كاظم على هادي، 2010، الارشاد النفسي، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ، دار الكتب والوثائق ببغداد.
- دولفافي، انتونيلا ، 2011، علم النفس الايجابي للجميع "مقدمة ومفاهيم وتطبيقات في العمر المدرسي ،ترجمة مرعى سلامه يونس ، القاهرة ، مجلة الانجلو المصرية .
- ديه ، الأء عبد الجبار ، 2012، استخراج الخصائص السايكومترية لمقياس كارول ريف للرفاه النفسي عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية في عمان ، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

- رايف ،كارول ،سنكر ، بيرتون ،2006،مفارقات الحالة الإنسانية
:حسن الحال (الرفاه) والصحة في الطريق الى الفناء .ترجمة :علاء الدين كفاي في :ليزاج . أسبينول ، أورسولا م ، ستودينجر (تحرير) .
سيكولوجية القوى الإنسانية .ترجمة ومراجعة : صفاء يوسف الأعسر
وأخرون. القاهرة ، المجلس الأعلى للثقافة .
- سالم ، امنة احمد محمد ، 2012، أثر استخدام نموذج التفاؤل المتعلم على تنمية التفكير الناقد والنضج الاجتماعي من منظور علم النفس الايجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، اطروحة دكتوراه، غير منشوره ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- الشيخ ،يوسف محمود ،عبد الحميد، جابر،1964،سيكولوجية الفروق الفردية ، دار النهضة المصرية - القاهرة .
- الشيراوي ، مريم عيسى ، السلوك التكيفي وعلاقته بجودة الحياة لدى التلميذات المعاقات ذهنياً بدرجة سيطة في دولة قطر ،، مجلة الطفولة العربية ،العدد الرابع والخمسون.
- عباس ، فيصل،1996،الاختبارات النفسية تقنياتها واجراءاتها ،دار الفكر العربي بيروت.
- عبدالله،مجدياًحمد ، 2013 ، مقدمة في علم النفس الايجابي ، القاهرة :دارالمعرفة الجامعية.
- عبد الرحمن ، انور حسين ،داود، عزيز حنا،1990،مناهج البحث التربوي.
- عبد الرحمن، سعد،1998،القياس النفسي بين النظرية والتطبيق ، ط ٣، دار الفكر العربي ، مصر.

- عطا الله ، مصطفى خليل محمود ، عبد الصمد، فضل إبراهيم ، 2013 ، علم النفس الإيجابي وتأثيره في الممارسات والخدمات النفسية "رؤية مستقبلية لدوره في التدخلات العلاجية"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية-جامعة المنيا.
- عطا ، محمد محمد، 2011، مبادئ الاحصاء ، كلية المجتمع ، جامعة الملك سعود.
- عوض، العساف، صالح بن حمد، 1989، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الطبعة الاولى، الرياض.
- فيركسون، جورج، أي، 1991، التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء محسن العكلي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .
- مشري، سلاف ، 2014، جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي "دراسة تحليلية" مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الثامن، سبتمبر ص (٢١٥-٢٣٧) ، جامعة الوادي .
- معمريه ، بشير ، 2012 ، تقنين قائمة السعادة الحقيقية على عينات من البيئة الجزائرية ، جامعة الحاج لخضر باتنة، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد ٣٢-٣٣.
- ملحم ، سامي محمد ، 2000، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١، دارالمسيرة: عمان

المصادر الأجنبية

- Akin, A. (2008). The scales of psychological well-being: A study of validity and reliability. Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 8(3)741-750.

- Anastasi, A. (1988):Psychological Testing ,New York : M a c Milan Co.
- Gregory ,R.J (1998),foundation of intellectual assessment : the wals . III and others test in clinical practice . Boston : allyu & Bacon
- Guilford ,J.P(1981) Fundamental statistics in psychology and education , new York .
- Hefferon & Boniwell. (2011). Positive Psychology: Theory, Research and Applications. England: British Library.
- Maloney, P. M. & Ward, P. (1980): Psychological Assessment: A conceptual Approach, New York: Harcourt, Broce Inc.
- Stanley ,G.J. and Hopkins K, p. (1972), Educational and .psychological measurement and evaluation . New york .
- Ryff, C. D,1989, Psychological Well-Being Scales (PWB), 42 Item version
- Ryff, C. D.1995, Psychological well-being in adult life Current Directions in Psychological Science4,99–104.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of

Personality & Social Psychology and Social Psychology, 1995, Vol. 69(4)719 – 727.

- Ryff, C. D,2005, The Ryff Scales of Psychological Well-Being

**الآثار الثقافية لعمالة النساء
في القطاع غير الحكومي
دراسة ميدانية في مدينة بغداد**

**أ.د. مازن بشير محمد
م. زينب عبدالله محمد**

الملخص

لقد حاولنا في دراستنا هذه (الآثار الثقافية لعمالة النساء في القطاع غير الحكومي) ان نتعرف على اهم تلك الآثار وكان الهدف من الدراسة معرفة الآثار الثقافية المترتبة عن عمل النساء في القطاع غير الحكومي والمتمثلة في مدى معرفتها لحقوقها المنصوص عليها في التشريعات المحلية والرغبة في الانضمام الى منظمات المجتمع المدني، لقد اعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي، وتم اعتماد اداة الدراسة الاستبانة وطبقت على عينة عشوائية قوامها (٢٥٠) مبحوثة وتم استعمال الوسائل الاحصائية كالنسبة المئوية ومربع (كا) للخلايا المتعددة ، وتم طرح عدد من الفرضيات ، وكانت نتائج الدراسة على النحو الآتي :-

١. من اهم آثار عمل النساء هو تعلمهن كيفية التعامل مع الآخرين.
٢. عدم رغبة المبحوثات بالانضمام الى منظمات المجتمع المدني
٣. عدم رغبة المبحوثات بمتابعة الشؤون السياسية
٤. عدم وجود علاقة بين التحصيل العلمي ومدى معرفة النساء للقوانين والتعليمات .

المقدمة

إن قياس تطوير المجتمعات لا يمكن أن يكون بالاعتماد على جزء من المجتمع وتعطيل جزء آخر مهم وحيوي، ألا وهو المرأة والتي تمثل في الأعم الأغلب نصف السكان في كل المجتمعات وتقوم بدور مؤثر في نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية كافة، ويقع عليها العبء الأكبر في تقدم الحياة في العصر الحديث فقد ازدادت المسؤوليات والأعباء الملقاة على عاتق النساء في ظل أسطورة التقدم التكنولوجي والثورة المعلوماتية التي رافقها ازدياد في متطلبات الحياة لمختلف جوانبها المادية والاجتماعية، إن فترة (١٩٨١ - ٢٠٠٣) في العراق لم تكن بيئة صالحة كما كانت في عهد السبعينيات، فالمواطن لم يصل إلى مرحلة الاكتفاء بشكل عام والمرأة على نحو خاص، وظل يعاني الفقر والعوز في ظل الحروب وعسكرة المجتمع والحصار الاقتصادي الذي أثقل كاهل العراقيين كافة وخصوصا المرأة في ظل نظام اقتصادي فوضوي فهو لا اشتراكي، ولا رأسمالي، وأصبحت المرأة تقارع صعوبة الحياة بمفردها بعد أن أفرغت اغلب المؤسسات من العنصر الرجالي بسبب ذهابهم إلى جبهات القتال في ظل حروب طويلة الأمد عاشها العراق عبر تاريخه الطويل والموغل في الحروب سواء منها الداخلية أو الخارجية بدءا من عام ١٩٨١ مع إيران، تحملت أعباءها الأسرة العراقية بشكل عام والمرأة بوجه خاص، وانتهاءً باحتلال العراق في ٩/٤/٢٠٠٣ والمرحلة التي تبعت الاحتلال لما تعرض له العراق من حروب ودخوله في أتون الحرب الأهلية والتي أوقعت بثقلها على المرأة العراقية وجعلتها تمارس أنواعاً من العمل غير المألوف لدى المجتمع العراقي وان تتجه إلى العمل في القطاع الخاص أو الأعمال الهامشية وان كان على نطاق أضيق مما هي عليه الآن، وفي خضم تلك الصراعات أنتجت لنا تلك الأعمال أثارا اجتماعية واقتصادية وصحية وثقافية القت بظلالها على المرأة، ومن هذا المنطلق فأن دراستنا تسعى إلى الإحاطة بكافة الآثار الثقافية لعمالة النساء في القطاع غير الحكومي وسوف تتضمن دراستنا فصلين، الفصل الاول ويتضمن بحثين، المبحث الاول

يتناول ،مشكلة الدراسة ،وأهميتها، وأهدافها ،ومفاهيم الدراسة،اما المبحث الثاني فيتكون من الآثار الثقافية المترتبة عن عمل المرأة ، اما الفصل الثاني بعنوان الإجراءات العلمية والميدانية لمنهجية الدراسة ويضم ثلاثة مباحث ، المبحث الأول يتناول منهج الدراسة وفرضياتها ،المبحث الثاني تحديد نوع العينة الإحصائية وأدوات جمع البيانات والوسائل الإحصائية،اما المبحث الثالث فيتكون من نتائج الدراسة الميدانية ومناقشة فرضيات الدراسة.

الفصل الاول

المبحث الاول

اولاً: مشكلة الدراسة problem of study

يعد العمل المصدر الاقتصادي المهم والحيوي للأسرة، وله أثر في تطوير القدرات الفردية وبعده حافزاً للإبداع والتطور، وقد أُشير له في الأديان السماوية كافة، ومنها ديننا الحنيف إذ تمت الإشارة للعمل في كثير من الآيات القرآنية حيث قال سبحانه وتعالى: ﴿أَنَّى لَا أَضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنْكُمْ مَّنْ ذَكَرَ أَوْ أُنْثَى﴾^(١).

إن التغيرات السياسية والقرارات التي تتخذها السلطة السياسية في أية دولة هي بلا شك تؤثر في مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لتلك الدولة، فعلى سبيل المثال لا الحصر، إن الحروب التي خاضها العراق طيلة عقد الثمانينات وما تلاها من حصار اقتصادي في التسعينيات أثرت في البنية الاقتصادية والاجتماعية للأسرة العراقية، خصوصاً في فترة الحصار الاقتصادي للعراق والتي بدأت منذ عام ١٩٩١ وانتهت بسقوط النظام السياسي في العراق في (٩، نيسان، ٢٠٠٣)، وقد انعكست هذه القرارات للنظام السياسي آنذاك على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية العراقية ولعل في مقدمتها ممارسة المرأة مهناً متنوعة كالبيع في الأسواق، إذ يفترض النساء الأرض لبيع منتجاتهن، أو ممارسة عمل ما يعرف بـ (الطواشة)، أو العمل في مصانع الطابوق... الخ هذا بالنسبة للمرأة غير المتعلمة، أما المرأة المتعلمة فقد فضلت بعض منهن العمل في مهنة التعليم والبعض الآخر تركن الوظيفة بسبب قلة وتدني الراتب الشهري لموظفي القطاع الحكومي إبان فترة الحصار الاقتصادي.

لقد حدث تغيراً كبيراً في المجتمع العراقي بعد عام ٢٠٠٣ على الأصعدة كافة، فعلى صعيد العمل مارست النساء مهناً لم يكن يألفها المجتمع العراقي فعلى مستوى القطاع الحكومي انخرطت بعض النسوة في سلك القوات المسلحة كعملها في قوات الأمن الداخلي، إما على مستوى القطاع غير الحكومي عملت المرأة لحسابها الخاص إعمالاً مختلفة ومنها عملها كسائقة سيارة، أو عملها لدى القطاع الخاص، وإن تعرض

هذا القطاع للانحسار إلا انه شاهدنا إقبال المرأة على مهن متعددة منها عملها في المحلات التجارية، والتي لم تكن مثل تلك المهن منتشرة بشكل واسع في المجتمع العراقي.

ثانياً: أهمية الدراسة

- ١- قلة الدراسات الأكاديمية على المستوى القومي لمثل هذا النوع من الدراسات التي تختص بالقطاع غير الحكومي، وذلك لكون أعمال النساء في هذا القطاع تعتبر قليلة نسبياً بالقياس إلى حجم تلك الشريحة وهذا يكشف عن عدم تكافؤ في اهتمام الباحثين بتلك الشريحة. ويعد الاهتمام بها حديثاً نسبياً من الناحية التاريخية. وهذا ما أشار إليه الدكتور محمود عبد الرشيد^(٢).
- ٢- يمثل موضوع دراستنا خطوة جادة في الدراسات الاجتماعية والتي اهتمت بعمل النساء في القطاع غير الحكومي، في وقت ركزت فيه الدراسات المحلية على عمل المرأة في القطاع الحكومي^(٣). وقد اهتمت مراكز البحوث بهذا الموضوع في الوقت الحاضر وقد اتخذت شكل مقالات أو استطلاعات للرأي تنشر بين الفينة والأخرى على المواقع الالكترونية نحو الدراسة التي أجراها مركز المدى لاستطلاعات الرأي العام حول مشكلات المرأة العاملة^(٤).
- ٣- تحاول هذه الدراسة المساهمة في أجل تقديم معلومات وبيانات حقيقية وواقعية عن عمل هذه الشريحة في القطاع غير الحكومي وإفادة المؤسسات ذات العلاقة من هذه البيانات من أجل وضع الخطط والبرامج للنهوض بواقع النساء العاملات في هذا القطاع.

ثالثاً: اهداف الدراسة : تبتغي دراستنا التعرف على:

- ١- الآثار الثقافية المترتبة عن عمل النساء في القطاع غير الحكومي والمتمثلة في مدى معرفتها لحقوقها المنصوص عليها في التشريعات المحلية .
- ٢- الرغبة في الانضمام الى منظمات المجتمع المدني .

رابعاً: مفاهيم الدراسة

الآثار: تعني النتائج التي تتمخض عن الظاهرة الاجتماعية التي تقع في المجتمع والتي يشعر ويحس بها الإنسان كالجريمة والفقر والبطالة^(٥).
التعريف الإجرائي للآثار لإغراض هذه الدراسة يراد به: - الآثار الاجتماعية والاقتصادية والصحية والثقافية المترتبة على عمل النساء في القطاع غير الحكومي في مدينة بغداد.

المرأة العاملة اصطلاحاً: عرفت { هي المرأة التي تعمل خارج المنزل وتحصل على أجر مقابل عملها سواءً كانت موظفة في الشركات أو البنوك أو في سلك التعليم وتقوم في الوقت نفسه بدورها كزوجة وأم إلى جانب دورها كموظفة }^(٦).

المرأة العاملة إجرائياً: - يراد بمفهوم النساء العاملات لإغراض هذه الدراسة (النساء العاملات خارج المنزل ويحصلن على أجر لقاء عملهن في منشآت ومؤسسات غير حكومية، والتي يديرها أصحاب رؤوس الأموال في مدينة بغداد

القطاع غير الحكومي اصطلاحاً:

عُرف بأنه (مجموعة الأنشطة الاقتصادية النامية التي تبدو واضحة في مجالات عديدة مثل صناعة الملابس والأخشاب وخدمات الإصلاح وقطاع البناء والتشييد وغير ذلك من المجالات الصناعية والتجارية والخدمية ولا يعني ذلك استبعاد النشاطات الطفيلية أو الهامشية أو الخفية من القطاع غير الرسمي)^(٧).

أما المفهوم الإجرائي للقطاع غير الحكومي وإغراض هذه الدراسة يراد به: - القطاع الذي يتضمن كافة الأعمال التي تقع ضمن مهام القطاع الخاص، والتي تدار من قبل أصحاب رؤوس الأموال والمشمولة بتعليمات قانون العمل والضمان الاجتماعي العراقي.

الآثار الثقافية لعمالة النساء في القطاع غير الحكومي

للعمل فوائد كثيرة سواءً أكانت ثقافية أم سياسية وقد تكتسب كثير من النساء العائلات أنماطاً من السلوك تمكنها من المناقشة والتحاور مع الآخرين، وسوف نوضح تلك الآثار في هذا المبحث .

يمثل العمل مصدراً لإثبات وجود الانسان اجتماعياً، وخاصة المرأة التي لم تكن تتمتع بأدنى مستوى من التعليم، ونتيجة للتغيرات التي عاشها المجتمع أصبحت ميادين التعليم والعمل مفتوحة أمامها، خصوصاً بان هناك رؤية (أن الانسان عندما يقوم بالعمل او الانتاج في عالم موضوعي انما يثبت انه كائن نوعي واع)^(٨).

من النتائج المترتبة عن عمل النساء هو مدى اكتسابها للآثار الثقافية الناتجة عن عملها فهناك بعدين مهمين لتلك الآثار هما درجة الوعي التي تمنحها بعض النساء ومدى تأثير ذلك على علاقتها بالمحيطين بها سواءً الأهل أو الأطفال والزوج او زملاء العمل، والبعد الثاني ما تُشكله تلك الآثار من وعي قانوني وسياسي بوساطة تأمين حقوقها والمطالبة بها وتذليل المعوقات والصعوبات التي تواجهها في بيئة العمل^(٩).

فعلى المستوى الأسري فقد اكسب العمل بعض النساء سلوكيات إيجابية خاصة في ظل تغير مفاهيم الرجل اتجاه عملها فأصبحت علاقتها تتميز بالنقاش وأخذ الرأي فيما بينهم بخصوص الأبناء والأسرة فبعد أن كانت في العصور السابقة علاقة تسلطية وتبعية، أصبحت علاقة تشاركية فهي تتحمل مع زوجها جزءاً من الاعباء المنزلية والإيفاء بمتطلبات الأسرة وإشباع حاجاتها المادية، وأصبح للعامل الاقتصادي دوراً في مشاركة المرأة بالقرارات التي يتخذها الزوج، ولقد بينت الدراسة التي أجراها كل من (Blood and Hamlin) أن لعمل الزوجين خارج البيت أثراً على التوقعات الخاصة بالتغيير في علاقات السلطة الاسرية والممارسات الفعلية وأن القرارات التي اتخذتها الزوجات العاملات ووضعت موضوع التنفيذ أكثر من القرارات التي اتخذتها الزوجات غير العاملات^(١٠).

إن العمل يكسب المرأة كثيرا من السلوكيات الإيجابية فهو يمنحها التفكير الأمثل لتنظيم حياتها فهي تتعلم تنظيم الوقت والجهد والاستثمار الأفضل ويكسبها المرونة عن طريق تعميق علاقتها الاجتماعية مع المحيطين بها وتعدد تجاربها مما ينعكس عليها ايجابيا في قدرتها على التحمل والتميز بالعقلانية في معالجة الصعوبات والمشكلات التي تواجهها والعمل يمنحها التحرر والاستقلالية وإلغاء التبعية السلبية، والتي تفقدها ادميتها، وتمنع صاحب العمل من استغلالها .

إن آثار عمل النساء مرتبط بعدة عوامل منها شخصية المرأة وطبيعتها وثقافتها ونقهم المحيطين بها من الأسرة لعملها ومساعدة المسؤولين عليها في فهم معاناتها ووضع تعليمات وقوانين تسمح بالتقليل من تلك الآثار السلبية ، وهناك من يرى أن العمل يسهم في ارتفاع المستويات الثقافية، لأن الرفاهية يصاحبها في الغالب نهضة تعليمية وثقافية^(١١).

إن خروج المرأة الى ميدان العمل أثر على شخصيتها وأصبحت أكثر وعيا بشؤونها، وعلاقتها مع الآخرين أكثر استقرارا، فلم تعد تلك المرأة التي تقضي أكثر وقتها في الحديث مع صديقاتها من الجيران، والذي يسبب لها في أغلب الأحيان الدخول في كثير من المشاكل التي هي في غنى عنها، وقد اشار العالم (أميل دوركهيم)، إن العائلة الحديثة اذا كانت الزوجة عاملة فانها تتصف بنوع من الديمقراطية وإدراك للموضوع وتفهمه ومناقشة القضية بصورة أكثر مرونة^(١٢).

وترى الباحثة ان هناك ثمة سؤال يطرح نفسه، هل إن العمل يؤدي بالنساء العاملات الى زيادة الوعي الثقافي والسياسي وهل المستوى الثقافي والسياسي هما نتاج متأث من خروج المرأة للعمل وإقامة العلاقات الاجتماعية التي من خلالها تستطيع الحصول على ذلك الوعي، فالعلاقات الاجتماعية هي الروابط والآثار المتبادلة بين الأفراد في المجتمع وهي تنشأ من طبيعة اجتماعهم وتبادل مشاعرهم وإحساسهم واحتكاك بعضهم ببعض الآخر ومن تفاعلهم في بوتقة المجتمع ومنها ما هو غير مباشر ومباشر مثل العلاقات بين العامل ومكتب العمل في محيط المجتمع^(١٣).

لقد أعطى العالم (كارل ماركس) أهمية كبرى للعمل، ويرى أنه نشاط جماعي وهو شرط للوجود الجماعي ويولد العلاقة الاجتماعية بين الإنسان والأنسان من جهة والطبيعة من جهة أخرى^(٤١)، فالعاملة عن طريق علاقتها مع الآخرين في بيئة العمل وعن طريق احتكاكها بالآخرين سوف تكتسب كثيراً من المفاهيم والقيم التي تعمل على غرسها في شخصيتها وتساعد في تربية أبنائها وتعاملها مع زوجها أو مع الآخرين المحيطين بها، خاصة وأن هناك من يرى ان الفرد يستمد شخصيته من الأدوار المهنية التي يزاولها إضافة الى ثقافة المجتمع وحضارته^(٤٥).

ولم يعد التعليم والعمل هما العناصر الاساسية الذي بموجبه تقاس به ثقافة الفرد فقد اصبح لوسائل الاعلام وبيئة العمل دوراً في تغذية الفكر الانساني .

أما بالنسبة للوعي القانوني والنقابي فهناك ضعف لدى النساء العربيات بشكل عام والعراقيات بشكل خاص، وقد أشار كثير من الباحثين الى ذلك بان أبتعاد غالبية النساء عن المشاركة في الندوات والمؤتمرات والدورات التطويرية، هو بسبب الأعباء المنزلية، وحرصها على تجنب المتاعب سواء مع الزوج أو الأسرة وابتعادها عن المساهمة في النشاطات التي تنسم بالعلاقات العامة في نطاق عملها مما يعيق شخصيتها وإكسابها الخبرات اللازمة لتطوير شخصيتها وأدائها الوظيفي^(٤٦).

تتميز النساء العاملات بضعف الوعي القانوني بحقوقهن، وقد بلغت نسبة من لديهن معرفة ببعض حقوقهن التي نص عليها القانون العراقي (٢٢،٤%) من مجموع العينة البالغ (٢٥٠) مبحوثة ولم تكن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي ومعرفة النساء لتلك القوانين، اما ممن لديها رغبة في الانتماء لمنظمات المجتمع المدني فقد بلغت نسبتها (٣٤،٨%)

أما بالنسبة للوعي السياسي ومدى انضمام النساء العاملات للمجتمع المدني فهناك عزوف من بعض النساء بالانضمام لتلك المنظمات، وقد يكون ذلك لأسباب عديدة منها، يتعلق بالقيادات التي تتولى تلك المنظمات وعدم استطاعتها نيل حقوق تلك الطبقة بالرغم من مطالبتها بتلك الحقوق وعدم قدرتها من تشكيل قوى ضاغطة من النساء تمارس تأثيرها على المؤسسات ذات العلاقة خاصة في مجتمعنا

العراق^(١٧)، وهناك عدة دراسات اشارت لذلك وقد اوعزت ذلك لأسباب عديدة منها انتشار نسبة الأمية والمسؤوليات الجسام التي تتحملها المرأة في غياب الخدمات المساعدة وتقبلهن للنقسيـم التقليدي للأدوار الجنـدرية كل ذلك يؤثر بشكل سلبي على مستوى الوعي لحقوقهن وأدوارهن الاجتماعية إلا أنه ينبغي تشجيعها على المشاركة السياسية^(١٨).

لقد كان لوسائل الاعلام دورا في اشاعة الثقافة السياسية واكتساب العـاملات لكثير من القيم والمعايير التي تتميز بها تلك الثقافة وهذا ما تم ملاحظته عن طريق ترشيح كثير من النساء للمجالس المحلية والبرلمانية لانتخابات العراق لعام ٢٠١٤ أذ فازت كثير من النساء من القوائم التي تم الترشيح اليها دون الاعتماد على ما يعرف (نظام الكوتا) وهذا دليل على إن المرأة تقوم بترشيح من نفس جنسها بعد ان كان يشاع عليها بانها تفضل الرجل على المرأة في ذلك .

قد يكون لتلك الاثار الثقافية والسياسية ايجابيات على بعض النساء، وقد يكون لها سلبيات في احيان اخرى فالجدال والنقاش في الامور الثقافية والسياسية قد يولد نتائج عكسية على المرأة وعند ذلك يشعر بعض الرجال بان المرأة تفوقهم ثقافيا، وهذا قد لا يروق لكثير من الرجال بسبب الرواسب العالقة في الثقافة العراقية، وقد لا يتحملها اكثر الرجال، وقد توصف المرأة بصفات كثيرة منها كفقدان الانوثة وغيرها من الصفات الشائعة في مجتمعاتنا .

وبإمكاننا ان نصل الى نتيجة مفادها ان تضارب الاراء والمواقف حول الاثار المترتبة عن عمل النساء بانها خاضعة لمتغيرات كثيرة وهي التي تحدد تلك الآثار وهي ليست معزولة عن العالم الخارجي، وأن تلك الاراء والمواقف نابعة من النسق الثقافي الذي تنتمي اليه النساء وأن خروج بعض النساء الى ميدان العمل ليس ترفا اجتماعيا وخصوصا في مجتمعنا العراقي بعد ان تعددت المسؤوليات الملقة على عاتق المرأة، ويرى (اندري ميشال)، ان دور المرأة المعاصرة دور معقد جدا اذ عليها ان تعمل بكل قواها من أجل التوفيق بين اشغال البيت والعمل خارج المنزل^(١٩).

الفصل الثاني

الإجراءات العلمية والميدانية لمنهجية الدراسة

مقدمة :

يقصد بمصطلح الإجراءات العلمية لمنهجية الدراسة Research strategy الطرق والأساليب والأدوات والعينات التي تتخذ من أجل تحقيق أهداف الدراسة وسوف يتم في هذا الفصل تحديد المناهج المعتمدة والفرضيات المستخدمة فيها، ويتضمن هذا الفصل مبحثين على النحو الآتي :-

المبحث الأول، منهج الدراسة وفرضياتها .

المبحث الثاني، تحديد نوع العينة الإحصائية وأدوات جمع البيانات والوسائل الإحصائية.

منهج الدراسة وفرضياتها

أولاً، منهج المسح الاجتماعي Social survey method :

لقد اعتمدت الباحثة على منهج علمي وموضوعي للحصول على الحقائق وتقصي المعلومات والبيانات إلا وهو منهج المسح الاجتماعي هو طريقة أو أسلوب من أساليب البحث الاجتماعي يجري فيها تطبيق خطوات المنهج العلمي تطبيقاً علمياً على دراسة ظاهرة أو مشكلة اجتماعية أو أوضاع اجتماعية معينة سائدة في منطقة جغرافية معينة بغية الحصول على المعلومات التي تصور لنا مختلف جوانب الظاهرة المدروسة وبعد تصنيف هذه البيانات يمكن الاستفادة منها في الأغراض العلمية

ثانياً : فرضيات الدراسة Hypotheses :

إن الفرض هو فكرة مبدئية تربط بين الظاهرة موضوع الدراسة أحدهما مستقلاً والآخر تابع^(٢٠).

وبناء على ما تقدم تم صياغة الفرضيات الآتية وكما يلي :-

الفرضية الأولى :

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الآثار الثقافية التي أدت إلى عمل النساء في القطاع غير الحكومي و التحصيل العلمي.

الفرضية الثانية:

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحالة الزوجية والانضمام إلى منظمات المجتمع المدني للنساء العاملات في القطاع غير الحكومي.

- تحديد نوع العينة:

تم اختيار عينة طبقية تناسبية عشوائية ذات المراحل المتعددة، فالعينة العشوائية البسيطة تعني بها تلك العينة التي يتم اختيارها بحيث تساوي جميع المفردات في فرصه الاختيار^(٢١)، أما عينه طبقية كونها شملت كل الطبقات لكون مؤسسات القطاع غير الحكومي موزعة في مناطق متباينة من ناحية المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، أما تناسبية فقد طبقت مقاييس إحصائية لأختبار العينة لكي يتم دراستها وبلغ عدد أفراد العينة التي تم سحبها من تلك البيانات (٢٤٨) امرأة وتم تقريبها إلى (٢٥٠)، من المجموع الكلي البالغ عددهن (١٠٩٧).

أ- تم تحديد العينة المطلوبة وفق عملية إحصائية تستند إلى إجراء عملية ضرب حجم العينة في مجموع العاملات في قطاع معين ومن ثم تقسيم الناتج على المجموع الكلي لمجتمع البحث، على النحو الآتي :-

حجم العينة المطلوب x عدد النساء العاملات في قطاع محدد من المؤسسات التابعة للقطاع غير الحكومي ومن ثم تقسيم الناتج على المجموع الكلي لمجتمع البحث، وأدناه جدول يوضح تلك النسب .

جدول (١) يوضح أسماء القطاعات غير الحكومية التي تعمل فيها النساء مع عدد أفراد عينة الدراسة التي تم الاعتماد عليها

ت	اسم القطاع	العدد الكلي	حجم العينة التي تم اختيارها
١	الفنادق غير الحكومية	١٩٠	٤٢
٢	المستشفيات غير الحكومية	١٧٠	٣٩
٣	مؤسسات التربية والتعليم الأهلية	٢٢٠	٥٠
٤	المصارف والبنوك غير الحكومية	١٧٧	٤٢
٥	شركات متنوعة	٣٤٠	٧٧
	المجموع	١٠٩٧	٢٥٠

إذ أنَّ (١٠٩٧) هو المجتمع الكلي وقد تم اعتماده نسبة ٢٠٪ من أجل سحب العينة المطلوبة وقد بلغ عددها (٢٥٠) وتم توزيع الاستبيان بحسب النسب المشار إليها في الجدول أعلاه ولكن بزيادة (٢٥) استمارة) تحسبا لحالات التلف والضياع وقد تم استبعاد (٢٥) استمارة من التحليل الإحصائي لتكون (٢٥٠) استمارة .

أدوات جمع البيانات Tools of Data co

الاستبيان :- يعتبر الاستبيان من الأدوات الرئيسية التي يستعملها الباحث في علم الاجتماع ويعتمد الباحث في صياغة الأسئلة التي يتضمنها الاستبيان على الأدبيات والدراسات التي تكون قريبة من موضوع بحثه دون الاعتماد على مقاييس جاهزة أو قد تعد من قبل الباحث كما هو الحال في العلوم التربوية والنفسية ويواجه الباحث بعلم الاجتماع صعوبة في ذلك إحصائيا كما يرى المختصين بعلم الإحصاء .

الوسائل الإحصائية:

بعد أن وزعت الاستبانة على المبحوثات انتقلنا إلى مرحلة تفرغ بيانات الاستبانة بواسطة نظام (Excel) ومن ثم خضعت إلى نظام (spss) وقد استعملت عدة مقاييس إحصائية من أهمها :- النسبة المئوية، ومربع (كاي) للخلايا المتعددة.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها

جدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة من حيث الحالة الزوجية

ت	الحالة الزوجية	العدد	النسبة المئوية
١	متزوجة	١١٦	%٤٦،٤
٢	غير متزوجة	٩١	%٣٦،٤
٣	أرملة	٢٠	%٨
٤	مطلقة	١٩	%٧،٦
٥	هجر	٤	%١،٦
	المجموع	٢٥٠	%١٠٠

توضح بيانات الجدول أعلاه أن عدد المبحوثات من المتزوجات جاء في المرتبة الأولى إذ بلغت نسبتهن (%٤٦،٤)، ثم في المرتبة الثانية غير المتزوجات وبلغت نسبتهن (%٣٦،٤)، وفي المرتبة الثالثة الأرامل وبلغت نسبتهن (%٨)، ثم المطلقات ونسبة (%٧،٦)، واللائي تم هجرهن بنسبة (%١،٦) من إجمالي العينة البالغ (٢٥٠) مبحوثة وهذا مؤشر على أن نسبة الأرامل والمطلقات هي الأقل من بين المتزوجات وغير المتزوجات الداخليات في سوق العمل بمثل هذا النوع من القطاع.

جدول (٣) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

ت	المستوى	العدد	النسبة المئوية
١	أميه	٣٠	%١٢
٢	تقرأ وتكتب	٢٣	%٩،٢
٣	ابتدائية	٢٥	%١٠
٤	ثانوية	٥٠	%٢٠
٥	دبلوم	٤٠	%١٦

ت	المستوى	العدد	النسبة المئوية
٦	جامعية	٧١	٢٨,٤٪
٧	عليا	١١	٤,٤٪
	المجموع	٢٥٠	١٠٠٪

يعتبر التحصيل العلمي من المعايير الرئيسية في اختيار نوع المهنة التي يصبو إليها الفرد خاصة في ظل التقدم التكنولوجي والثورة المعلوماتية التي يشهدها العالم بأسره، فقد دلت الإحصائية والمبينة في الجدول أعلاه أن (٣٠) عاملة من مجموع (٢٥٠) مبحوثة وبنسبة (١٢٪) لا يجيدن القراءة والكتابة (أميات)، في حين أن (٢٣) مبحوثة وبنسبة (٩,٢٪) يتمكن من القراءة والكتابة، في حين أنه (٢٥) وبنسبة (١٠٪) حاصلات على شهادة الابتدائية، و (٥٠) مبحوثة وبنسبة (٢٠٪) حاصلات على شهادة الثانوية، و (٤٠) مبحوثة وبنسبة (١٦٪) حاصلات على شهادة الدبلوم، (٧١) مبحوثة وبنسبة (٢٨,٤٪) حاصلات على الشهادة الجامعية، و (١١) مبحوثة وبنسبة (٤,٤٪) حاصلات على شهادات عليا، وأن نتيجة دراستنا تتواءم مع الدراسة التي أجرتها وزارة التخطيط فقد كانت نسبة الأمية في مدينة بغداد (٤,١٪) والابتدائية بنسبة (٣,٧٪) والثانوية والدبلوم وما يليهما بنسبة (٣٥,٧٪).

جدول (٥)

يوضح إجابات عينة الدراسة حول الآثار الثقافية للعمل

ت	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
١	تعلمت كيفية التعامل مع الآخرين	١٣٣	٥٣,٢٪
٢	تعلمت المناقشة مع الآخرين	٩٢	٣٦,٨٪
٣	تعلمت كيفية الدفاع عن حقوقي	٨٢	٣٢,٨٪
٤	تعلمت كيفية معالجة حل المشاكل العائلية	٦٥	٢٦٪

مما لا شك فيه أن للعمل آثار ثقافية متنوعة فالعمل قد يشكل علاجاً لكثير من المشكلات التي تعاني منها النساء واكتساب كثير من المعارف والمهارات جراء ذلك،

وقد تم توجيه عدة أسئلة تضمنها المحور الثقافي والخاص بالنتائج المترتبة على العمل وقد جاء في المرتبة الأولى خيار (كيفية التعامل مع الآخرين) بنسبة (٥٣,٥٪)، ثم جاء في المرتبة الثانية (المناقشة مع الآخرين) وبنسبة تقدر بـ (٣٦,٨٪)، ثم جاء في المرتبة الثالثة وبنسبة (٣٢,٨٪)، وأخيرا جاء في المرتبة الرابعة (كيفية معالجة حل المشاكل العائلية) وبنسبة تقدر بـ (٢٦٪)، وقد أشارت بعض الدراسات بان العمل يساعد على رفع المستوى الثقافي^(٢٢).

جدول (٦)

يوضح رغبة عينة الدراسة في الانتماء لمنظمات المجتمع المدني

ت	الإجابات	العدد	النسبة المئوية	أسباب الرفض	العدد	النسبة المئوية
١	نعم	٨٧	٣٤,٨٪	لاتملك القرار	٦٩	٢٧,٦٪
٢	لا	١٦٣	٦٥,٢٪	غير قادرة على حل مشكلاتي	٦١	٢٤,٤٪
	المجموع	٢٥٠	١٠٠٪	لا تدافع عن حقوقي	٣٣	١٣,٢٪

أشارت النتائج الإحصائية وعلى نحو ما هو مبين في الجدول أعلاه حول رغبة المبحوثات بالانضمام إلى منظمات المجتمع المدني فقد وجدنا بأن (٨٧) مبحوثة وبنسبة (٣٤,٨٪) يرغبن بالانتماء لتلك المنظمات، في حين أن (١٦٣) مبحوثة وبنسبة (٦٤,٢٪) رفضن الانتماء إليها وذلك لأسباب عديدة وقد جاء خيار بأنها (لا تملك قراراً) بالمرتبة الأولى اذ أشارت له (٦٩) مبحوثة وبنسبة (٢٧,٦٪)، وجاء خيار (غير قادرة على حل المشكلات) بالمرتبة الثانية بمجموع (٦١) مبحوثة وبنسبة تقدر بـ (٢٤,٤٪)، وأخيرا جاء بالمرتبة الثالثة خيار (لا تدافع عن حقوقي) بمعدل (٣٣) مبحوثة وبنسبة (١٣,٢٪)، وعند إجراء اختبار مربع (كا) لمعرفة الفرق بين إجابات المبحوثات وفقا لعمر وحدات العين فقد كانت قيمة (كا) المحسوبة (٢,٦٧) وهي اقل من القيمة الجدولية (٧,٨٢) عند درجة حرية (٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وعليه فأنا

نقبل القول الذي ينص بأنه (ليست هناك علاقة بين عمر النساء العاملات ورغبتهم بالانتماء إلى منظمات المجتمع المدني).

جدول رقم (٧)

يوضح إجابات عينة الدراسة حول اطلاعهم على حقوقهم من خلال قانون العمل

ت	الإجابات	العدد	النسبة المئوية
١	نعم	٥٦	٢٢,٤٪
٢	لا	١٩٤	٧٧,٦٪
	المجموع	٢٥٠	١٠٠٪

يعد اطلاع العامل على حقوقه من الأهمية بمكان وذلك كي يضمن حقوقه التي قد يستغلها صاحب العمل خصوصاً في القطاع غير الحكومي، وقد توصلت نتائج دراستنا من خلال نتائج المسح الميداني وعلى نحو مامشار في الجدول أعلاه أن (٥٦) مبحوثة وبنسبة (٢٢,٤٪) لديهم اطلاع على قانون العمل العراقي، و (١٩٤) مبحوثة وبنسبة (٧٧,٦٪) ليست لديهم اطلاع على القانون المذكور أعلاه.

ولاحظت الباحثة بان هناك جهلاً واضحاً في عدم اطلاع كثير من أفراد العينة على القانون المذكور، وهناك من يرى أن أسباب جهل المرأة لحقوقها يعود إلى عدم مشاركتها في عملية صنع القرار ووضع التشريع وأن القوانين الخاصة بالمرأة تعكس أوضاعها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، وعند إجراء اختبار مربع (كا^٢) لتوضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومدى معرفة المبحوثات للقوانين تبين أن قيمة (كا^٢) المحسوبة (١٢,١٨) أقل من القيمة الجدولية (٢١,٣) على درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وعليه فإنه (ليست هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومدى معرفتها للقوانين العراقية ذات العلاقة بالعمل

جدول (٨)

يوضح إجابات عينة الدراسة حول الرغبة في متابعة الشؤون السياسية

ت	الإجابات	العدد	النسبة المئوية
١	نعم	٦٢	٢٤,٨٪
٢	إلى حد ما	١٠٢	٤٠,٨٪
٣	لا	٨٦	٣٤,٤٪
	المجموع	٢٥٠	١٠٠٪

تبين من الجدول أنف الذكر أن هناك (٦٢) مبحوثة وبنسبة (٢٤,٨٪) كنَّ يرغبن بمتابعة الأمور السياسية في حين أن (١٠٢) مبحوثة وبنسبة (٤٠,٨٪) أجبن بأنَّ لديهن رغبة في متابعة الشؤون السياسية وتكون متابعتها (إلى حد ما) وأخيرا كانت (٨٦) مبحوثة وبنسبة (٣٤,٤٪) لا ترغب بمتابعة ذلك.

وعند إجراء اختبار مربع (كا)^٢ لمعرفة الفرق المعنوي في تأثير التحصيل الدراسي على متابعة الشؤون السياسية، فقد كانت قيمة (كا)^٢ المحسوبة (١٢,١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢١,٠٣) عند درجة حرية (١٢) وعليه فإننا نقبل القول الذي ينص (ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية تبين التحصيل الدراسي ومتابعة الشؤون السياسية) كذلك ظهر بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الحالة الزوجية للمبحوثات ومتابعة الأمور السياسية إذ كانت قيمة (كا)^٢ المحسوبة (١٣,٧) أقل من القيمة الجدولية والبالغة (١٥,٥١) عند درجة حرية (٨)^(٢٣).

جدول (٩)

يوضح إجابات عينة الدراسة حول الرغبة في المشاركة بالندوات

ت	الإجابات	العدد	النسبة المئوية	الجهات المنظمة للندوة	العدد
١	نعم	٨	٧,٢٪	وزارة شؤون المرأة	٣
٢	لا	٢٤٢	٩٢,٨٪	وزارة العمل والشؤون الاجتماعية	١
	المجموع	٢٥٠	١٠٠٪	منظمات المجتمع المدني	٤

أشارت النتائج الإحصائية في الجدول أعلاه عن التساؤل الذي تم طرحه على وحدات العينة في الاستبانة عن مدى الرغبة في المشاركة بالندوات التي تقيمها المنظمات والمؤسسات الحكومية المشار إليها في الجدول أنف الذكر فقد أجابت (٨) محوثرات بالرغبة في المشاركة في حين كانت (٢٤٢) (مبحوثة) ليست لديهن رغبة في ذلك.

إنَّ الرغبة الضعيفة لدى هذه الشريحة قد يكون لأسباب كثيرة منها الأحياء الذي تواجهه الطبقة العاملة في عدم وجود أو ضعف المؤسسات التي تنادي بحقوقهم وأن نادت فهي ليست لديها القرار بتغير الواقع الذي تعيش فيه تلك الطبقة. وهناك من يرى أن أهم أسباب عدم رغبة النساء العربيات بالانضمام للمنظمات والنقابات هو هو ضعف دورها وعدم اهتمام قيادات هذه النقابات بأوضاعها حاجاتها لأسباب كثيرة أهمها سلبية المرأة وترددها في التعبير عن حاجتها والمطالبة بمعالجتها. لأن هذا القطاع لا يشكل عنصراً جاذباً للذين لا يجيدون القراءة والكتابة فقط وإنما للمستويات العلمية كافة فهو قطاعاً قادراً على توفير فرص عمل كثيرة في ظل عدم استطاعة القطاع الحكومي القيام بذلك.

الفرضية الأولى:

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الآثار الثقافية التي أدت إلى عمل النساء في القطاع غير الحكومي و التحصيل العلمي لكي نتعرف على العلاقة بين الآثار الثقافية

والتحصيل العلمي للنساء العاملات في القطاع غير الحكومي ،وكما مبين في جدول (٥) قمنا بإجراء اختبار (مربع كا) لمعرفة تلك العلاقة ،وجدنا إن قيمة (كا^٢) المحسوبة للفقرات الواردة في الجدول المذكور ،(أ ، ث) اعلى من القيمة الجدولية (١٢،٥٩) على درجة حرية (٦) ومستوى دلالة (٠،٠٥) ومن خلال ذلك نستنتج إن هناك علاقة بين تلك الآثار الثقافية والتحصيل العلمي للنساء العاملات في القطاع غير الحكومي.

اما بخصوص الفقرات (ب،ت) فكانت قيمة مربع(كا) اقل من القيمة الجدولية ، ومن ذلك نستدل بأنه لا توجد علاقة بين تلك الآثار الثقافية والتحصيل العلمي للنساء العاملات في القطاع غير الحكومي.

الفرضية الثانية:

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحالة الزوجية والانضمام إلى منظمات المجتمع المدني للنساء العاملات في القطاع غير الحكومي. بعد إجراء اختبار أهمية الفرق المعنوي بين إجابات عينة الدراسة تبعاً للحالة الزوجية وبالرجوع إلى جدول (٦) وجدنا بان هناك فرقاً معنوياً ذات دلالة إحصائية ، وذلك لان القيمة الجدولية (٩،٤٩) على درجة حرية (٤) ومستوى دلالة (٠،٠٥) اكبر من القيمة المحسوبة (٣،٠٦) وهذا يعني إن هناك علاقة بين الحالة الزوجية والرغبة في الانضمام إلى منظمات المجتمع المدني للنساء العاملات في القطاع غير الحكومي.

المصادر

- ١- القرآن الكريم، سورة إل عمران، أية ١٩٥
- ٢- محمود عبد الرشيد بدران، علم الاجتماع ودراسات المرأة - تحليل استطلاعي، مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، القاهرة، بدون سنة، ص٩٣.
- ٣- نبيل جاسم محمد، الجنوسة وعدم المساواة في العمل، دراسة ميدانية في مدينة بغداد دكتوراه، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠١٢.

٤- موقع مركز المدى على شبكة المعلومات تحت عنوان، نسب مرتفعة من مشكلات المرأة العاملة في ٧ / ١٢ / ٢٠١٠.

5- D. cresse, crime in Contem Porary social problems, Morton and Nisbet, New York, Har court Brace, 1983, p.22.

٦- رنا درويش السلعوس، سمات الشخصية لدى المرأة العاملة في القطاعين الحكومي والخاص في مدينة نابلس، رسالة ماجستير، جامعة نابلس، فلسطين، ٢٠٠١، ص ٩.

٧- د. صابر احمد عبد الباقي، القطاع غير الرسمي، مقالة على موقع الدكتور، في ٩ فبراير، ٢٠١٠، ص ٤ www.drsaber.com

٨- توفماسيان، المشكلات الفلسفية للعمل والتكنيك، ترجمة مصطفى كريم، دار الفارابي للنشر، ١٩٨١، ص ٦.

٩- فرحات نادية، عمل المرأة واثره على العلاقات الاسرية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، بغداد ٨، ٢٠١٢، ص ١٢٧

٩- لورنس ي هاريسون، صاموئيل هنتكون، كيف تشكل القيم التقدم الانساني، ترجمة د. قيس النوري، بيت الحكمة، بغداد، ٢٠١١، ص ٢٦.

١٠- المصدر نفسه، ص ٢٦.

١١- عفاف عبد المنعم ناصر، التنمية الثقافية والتغير الاجتماعي للأسرة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩٥، ص ٣٨١.

١٢- د. ابراهيم مذكور، معجم العلوم الاجتماعية الهيئة المصرية العامة، القاهرة، ١٩٧٥، ص ٤٠٣.

١٣- حنان علي عواضة، مشكلة العمل وحضارة الابروس في فلسفة ماركيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ٢٠٠٩، ص ٦٣.

- ١٤- د. عبد الحميد الزيادات، العمل وعلم الاجتماع المهني، دار المعرفة، الاسكندرية، ١٩٩٨، ص ١٩٤.
- ١٥- ليلي ابو شعر، المرأة العربية السورية بين الواقع والطموح، دار المدى للثقافة، دمشق، ١٩٩٢، ص ٨٠.
- ١٦- د. اميمة ابو بكر، د. شيرين شكري، المرأة والجنس، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠٢، ص ١٨٥.
- ١٧- د. محمد عاطف غيث، المشاكل الاجتماعية والسلوك الانحرافي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، بدون سنة، ص ١٥١.
- ١٨- د. عبد الوهاب إبراهيم ، أسس البحث الاجتماعي، ط ٢، نهضة الشروق، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٥٠.
- ١٩- د. مصطفى عمر التير، مقدمة في مبادئ وأسس البحث الاجتماعي، مصدر سابق، ص ١١٣.
- ٢٠- د. احمد سليمان عودة، د. خليل يوسف الخليلي، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر، عمان، ١٩٨٨، ص ١٧٨.
- ٢١- الجهاز المركزي للإحصاء، مسح شبكة معرفة العراق، مصدر سابق، ص ٩٥.
- ٢٢- إبراهيم بن مبارك، عمل المرأة في المنزل وخارجه، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٥، ص ٣٨.

**الولاء التنظيمي لدى معلمات الرياض
على وفق بعض المتغيرات**

**أ.م.د. سميرة عبد الحسين كاظم
المدرس وفاء محمد جاسم**

ملخص البحث

يعتقد بعض الناس بان مهنة معلمة رياض الأطفال هي مهنة سهلة جدا، ولا تتطلب مجهودا كبيرا في استعمال مهارات فن التعامل مع الآخرين ، وذلك لأنها تعمل مع أطفال صغار ، لهذا فان اكثر الأسر تميل إلى إرغام بناتها لاختيار هذا العمل بحجة حصولها على راحة البال ، بينما في الحقيقة انه عندما تباشر المعلمة عملها داخل الروضة وتصبح مسؤولة عن عدد لا يقل عن عشرين طفلاً ، فأنها سوف تصطدم بالواقع، إذ عليها ان تسعى جاهدة للبحث عن افضل الوسائل والطرائق لتقديم المعلومات والأنشطة المختلفة للأطفال ، فضلاً عن الطلبات الدائمة من إدارة الروضة لتقديم أفكار جديدة . وبذلك ربما يصبح هذا العمل عبء كبير يقع على عاتق المعلمة ، ولاسيما عندما تتعرض للذم واللوم من إدارة الروضة أو من أولياء الأمور على الرغم من كثرة الأعمال التي تقوم بها وشعورها بالإرهاق ، بسبب عدم قدرتها على التأثير وإقناع الأطفال بالاستمرار للحضور إلى الروضة أو الانتباه اليهم أثناء تقديم الأنشطة.

هذا فضلاً عن ان عملية الإقناع والتأثير التي تستعملها المعلمة لا تتوقف فقط على الأطفال فقط وإنما يتعدى حدودهما الى الناس الآخرين والمتمثلين بأولياء أمور الأطفال وأقربائهم إذا لزم الأمر ، من اجل دفع الطفل للحضور الى الروضة ، فعادة ما يكون السبب ليس الطفل نفسه ، ولكن أولياء أمورهم الذين يرفضون حضوره للروضة ، اعتقاداً منهم بان الروضة هي مضيعة للوقت، أو ليست بذات الأهمية لطفلهم

يهدف البحث الى التعرف على مهارة الاستقطاب وعلاقتها بالبصيرة الاجتماعية والولاء التنظيمي لدى معلمات الرياض ، اشتملت عينة البحث من (٥٠٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة بغداد بجانبني (الكرخ

والرصافة). وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة بأعداد مقياس لـ (الولاء التنظيمي) بعد اطلاعها على الأدبيات والدراسات السابقة ،وتضمن مقياس الولاء التنظيمي (٤٠) فقرة

وقد تحققت الباحثة من الخصائص القياسية السيكومترية للمقياس والمتمثلة بالصدق والثبات وكان التحقق من الصدق بطريقتين هما الصدق الظاهري وصدق البناء ، وجرى استخراج الثبات بطريقتين هما إعادة الاختبار والفا كرو نباخ . وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- ١- تعاني عينة البحث من انخفاض في الولاء التنظيمي .
 - ٢- يوجد تأثير للحالة الاجتماعية في الولاء التنظيمي لدى عينة البحث.
 - ٣- يوجد تأثير للتحويل الدراسي في الولاء التنظيمي لدى عينة البحث.
 - ٤- يوجد تأثير للخبرة في الولاء التنظيمي لدى عينة البحث .
- وبعد حصول الباحثة على نتائج البحث قدمت مجموعة من التوصيات والتي من أهمها :

- ٢- العمل على إشراك معلمات الرياض في دورات تدريبية لتنمية التنظيمي .
- ٣- ضرورة العمل على إدخال منهج خاص ضمن مناهج رياض الأطفال والذي يتضمن أساليب تقوية الولاء .

وكذلك قدمت الباحثة مجموعة من المقترحات وهي :

- ١- إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى (معلمات المرحلة الابتدائية) ، و(معلمات المرحلة المتوسطة) .
- ٢- إجراء دراسة توضح العلاقة بين الولاء التنظيمي والتوافق الأسري لدى معلمات الرياض
- ٣- بناء برنامج تدريبي لتنمية الولاء التنظيمي لدى معلمات الرياض .

organizational loyalty with kindergarten teachers and their relationship with some variables

Dr. Samira Abdul-Hussein

Wafaa Mohmmmed Jasim

Abstract

Some people that believed profession kindergarten teacher is very easy profession, and do not require great effort to use the art of interpersonal skills, because they work with children young, for this, more families tend to force their daughters to choose this work under the pretext of gaining peace of mind, while In fact, when he proceeds with the parameter inside the kindergarten and become responsible for a number not less than twenty children, they will collide with reality as it must strive to find the best ways and means to provide information and different activities for children, in addition to the permanent requests from kindergarten administration to provide new ideas. And so perhaps this work becomes a great burden falls on the parameter, especially when exposed to vilify and blame from pre-kindergarten administration or by parents in spite of the large number of actions by the sense of fatigue, because of their inability to influence and persuade children to continue to attend to the kindergarten or attention to them while presenting activities.

This is in addition to that persuasion and influence the process used by the parameter does not only depend on the children only, but exceed their borders to other people's parents of the children and their relatives, as necessary, in order to push the child to come to the kindergarten, usually the reason is not a child the same, but their parents who refuse to attend kindergarten, believing that kindergarten is a waste of time, or is not as important to their child.

The research aims to identify the skill polarization and its relationship with social insight and organizational loyalty to the kindergarten teachers, research sample consisted of (500) parameter of the kindergarten teachers in the city of Baghdad next to me (Karkh and Rusafa). In order to achieve the objectives of the research, the researcher gauges (organizational loyalty) after knowing the literature and previous studies.

And ensure organizational loyalty scale of (40) items The researcher made of standard psychometric characteristics of the measure, they are: validity, reliability and validity was verified in two ways face validity and validity of construction, reliability was extracted in two ways retest and Cronbach's alpha. The research found the following results:

1. suffering sample from a decline in organizational loyalty.

2. There is influential social situation in the organizational loyalty among a sample search.
3. There is influential academic achievement in the organizational loyalty among a sample search.
4. There is influential experience in organizational loyalty among a sample search.

After the researcher for the search result provided a set of recommendations and the most important of which:

1. detection of kindergarten teachers who suffer from weakness in attracting children to the kindergarten, in order to provide assistance to them to help them in the development of this skill to have.
2. The need to work on the introduction of a special curriculum in the kindergarten curriculum, which includes methods to attract teachers of kindergarten children in creative ways educational.

As well as a set of Suggestions , It follows:

- 1-Hold a similar study on other samples (primary school teachers), (intermediate level parameters).
2. conduct a study clarify the relationship between organizational loyalty and marital adjustment for kindergarten teachers
3. building a training program for the development of organizational loyalty among kindergarten teachers

الفصل الاول

مشكلة البحث :-

نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي ، وظروف الحروب التي يواجهها اكثر شعوب العالم فقد ادى ذلك الى ظهور مشكلات عديدة في حياة الافراد والتي انعكست اثارها وتفاقت تحدياتها وضغوطاتها في مختلف جوانب الأفراد العلمية والمهنية والاجتماعية. وقد يرجع السبب في ظهور هذه المشكلات إلى انخفاض مستوى انواع مختلفة من الذكاءات لدى اغلب الافراد والتي يعد الذكاء الاجتماعي من ابرزها ، نظرا لما له من اثر بالغ في عملية الاتصال الفعال بين البشر (المغازي ، ٢٠٠٣ : ٤٦) .

ويؤكد (السكرانة ، ٢٠٠٩) بانه يتوجب على أي فرد اثناء عمله ، استعمال استمالات اقناعية عديدة ، حتى يستطيع ان يؤثر على الآخرين من يعملون معه ، او من يتعاملون معه ، وهذا يمكن ان نسميه بـ (فبناء العلاقات) (السكرانة ، ٢٠٠٩ : ٤٤٤).

يعتقد بعض الناس بان مهنة معلمة رياض الأطفال هي مهنة سهل جدا، ولا يتطلب مجهودا كبيرا في استعمال مهارات فن التعامل مع الآخرين ، وذلك لانها تعمل مع اطفالاً صغار ، لهذا فان اكثر الاسر تميل الى ارغاب بناته الاختيار هذا العمل بحجة حصولها على راحة البال ، بينما في الحقيقة انه عندما تباشر المعلمة عملها داخل الروضة وتصبح مسؤولة عن عدد لا يقل عن عشرين طفلاً ، فانها سوف تصطدم بالواقع اذ عليها ان تسعى جاهدة للبحث عن افضل الوسائل والطرق لتقديم المعلومات والأنشطة المختلفة للاطفال ، بالإضافة الى الطلبات الدائمة من إدارة الروضة لتقديم أفكار جديدة . وبذلك ربما يصبح هذا العمل عبء كبير يقع على عاتق المعلمة ، خصوصا عندما تتعرض للذم واللوم من قبل إدارة الروضة او من قبل أولياء

الامور على الرغم من كثرة الاعمال التي تقوم بها وشعورها بالارهاق ،بسبب عدم قدرتها على التأثير وإقناع الأطفال بالاستمرار للحضور الى الروضة او الانتباه اليها اثناء تقديم الانشطة.(Cockurn, 1996: 66) .

وترى (المهدي ، ٢٠١٠) ، بان أي بيئة تعليمية تتصف بانها مؤسسة تربوية وتحقق أهداف مجتمعية ،وهي في سبيل تحقيقها لهذه الأهداف تركز على عدة مقومات ،ويعد المعلم أهم هذه المقومات ،وذلك من خلال ما يمارسه من دور قيادي وإداري على مستوى حجرة الصف، إذ أن المعلم مسؤول مهنيًا لأخذ الدور كقائد في التدريس، بواسطة استعمال أساليب اقناعية معينة - كلامية أو غير كلامية - تؤثر على سلوك تلاميذها سلبيًا أو إيجابيًا، وعليه فإن إتقان المعلم للمهارات الاجتماعية الاتصالية داخل قاعة الانشطة وخارجها إذاستلزم الامر هو أمر ضروري له لتعدد الجوانب التي يتعامل معها، وخاصة ما يتعلق بالعلاقات الإنسانية التييجب بأن تسود بينه وبين الأطفال من جهة ومع زملائه من جهة اخرى ، اذ ان المهارات الاجتماعية الاتصالية تعدو وظيفة أومهمة رئيسية من مهام المعلم، وهي عملية يتم خلالها نقلًا لمعلومات والبيانات والأفكار والتوجيهات والإرشادات من شخص (المعلم) إلى مجموعة (الاطفال) وإحاطته معلمًا بها، وتبادلها بينهم بوسيلة أو أكثر من الوسائل الممكنة (المهدي ، ٢٠١٠ : ٣) .

ويعد الولاء التنظيمي (Organizational Loyalty) للمعلم جانبًا مهمًا في عملية الاستقطاب إذ اكد علماء التربية بان المعلم الذي يمتلك انتماء للمدرسة التي يعمل بها يتمتع بحالة من الانسجام والرضا والتفاعل مع طلابه ، والتي تنعكس على جذب طلابه للمدرسة وشدة رغبتهم للتعلم (Houkes,2003,24).

إن الولاء التنظيمي يمنح المعلم استقرارًا نفسيًا، ويساعده على تحقيق أفضل عائد وظيفي ليس للمهنة فقط بلوله أيضًا ويرفع من روحه المعنوية ومن ثقته بنفسه ومن شعوره بتحقيق ذاته وحصوله على مكانة يرضى عنها، ويساعده على

امتلاك دافعية وحماس للعمل يشعره بالسعادة عندك لنجاح أو تميز في الأداء وهو مرحلة أولى للنمو المهني لدى الفرد (العمرى ، ١٩٩٩ : ١١٣).
كما ان الولاء كأى متغير سلوكي آخر، لا يمثل واقعاً ملموساً، بل يمثل اصطلاحاً مطلقاً غير محسوس في ذاته، ويستدل عليه من خلال الظواهر أو الآثار الناتجة عن توفره لدى الفرد أو عدمه ،ثمإنه لايمكن الحصول على الولاء جاهزاً، أويفرض فرضاً بوسائل الإكراه المختلفة، بل إنه نتيجة لتفاعلات الكثير والعديد من العوامل والمتغيرات ،فهو ليس عاملاً أو نظاماً، بل هو نتيجة للعديد من النظم والسياسات والسلوكيات المتفاعلة، ويؤثر عليها لعديد من المتغيرات (الفهداوي والقطاونة، ٢٠٠٤ : ١١).

واشارا (دبة وغولة ، ٢٠١٢)، بان الولاء التنظيمي عن يشعور رينمود اخلاخل معلم بالانتماء إلى المدرسة، وأن المعلم جزء لا يتجزأ من المدرسة التي يعمل فيها، وأن أهدافه تتحقق من خلال تحقيق أهداف المدرسة ومن هنا يتولد لدى المعلم رغبة قوية في بذل مزيد من الجهد لتحقيق النجاح لمكان عمله (دبةوغولة ، ٢٠١٢ : ٢٤).

ويؤكد (الزهراني ، ٢٠٠٧) بان الولاء التنظيمي للمؤسسات التربوية يزيد من ارتباط المعلم بعمله ،و يجعله يبذل جهوداً عالية لإنجاحه ويبيدي رغبة قوية في البقاء فيه، والاستمرار لفترة أطول، والتميز في الأداء، كما يقلل من السلوك السلبي كالإهمال والتقصير في العمل والغياب أوترك العمل أو الشعور بالإحباط وبتحقق الولاء التنظيمي للأفراد تحقق المنظمات التعليمية أهدافها بكفاءة وفعالية (الزهراني ، ٢٠٠٧ : ٤) .

وحسب راي النظرية السلوكية فان الولاء التنظيمي يقوم على أسس منظمة ومصالح تبادلية بين الفرد والمؤسسة كما في حساب التكاليف والعوائد المقترنة بترك العمل في المؤسسة او استمرار البقاء فيها ، فالفرد يحاول الحفاظ على كل

شئني جنيته من العمل في المؤسسة ويمثل قيمة لها ومكسب (العنري ، ٢٠٠٨ : ١٢) .

اما نظرية العلاقات الاجتماعية فتري بان الولاء التنظيمي ، نشاط زائد وتوجه ايجابي نحو المنظمة وجهد مميز يبذله الفرد لمساعدة المنظمة في تحقيق اهدافها ، وكذلك رغبة قوية في البقاء عضوا فيها ، أي ان هذه النظرية تعتقد بان الفرد الذي يمتلك اتجاهها سلبيا نحو المنظمة التي يعمل بها ، لا يستطيع تقديم أي نتائج وظيفي ، ولا يتمكن من الحفاظ على مكانته في العمل في تلك المنظمة التي يعمل فيها (الدوسري ، ٢٠٠٥ : ٨١ - ٨٢) .

ان المهارات الاجتماعية حسب ما توصلت اليه الباحثة بعد اطلاعها على الادبيات المتعلقة بمتغيرات البحث ، تمثل بمكوناته المختلفة والتي تعد متغيرات البحث الثلاثة (مهارة الاستقطاب ، البصيرة الاجتماعية ، الولاء التنظيمي) من ضمنها ، متغيرات اجتماعية ونفسية هامة تفيد في أن تكون مؤشراً جيداً للصحة النفسية للفرد، وتوضح مالدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاءة اجتماعية عالية، والتي تعكس نظاما متناسقا من النشاط الذي يهدف الفرد منه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين، ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليحقق التلائم بينما يقوم به الآخر وبينما يفعله هو، وليصح مسار نشاطها لاجتماعي ليحقق بذلك هذه الموائمة .

لذا فان مشكلة البحث الحالي تتحدد في الإجابة عن السؤال الآتي :-

- ما درجة مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمات الرياض ؟

اهمية البحث والحاجة اليه:-

أضحت مرحلة رياض الأطفال مرحلةً تربيةً مهمةً في السلم التعليمي المعاصر فهي مرتبطة بمرحلة الطفولة المبكرة والتي " تتشكل فيها الصفات الأولى

لشخصية الطفل، وتحدد اتجاهات هو ميوله، وتتكون من خلالها الأسس الأولية للمفاهيم التي تتطور مع تطور حياته" (سلامة، ٢٠٠٢: ٧). ونتيجة لذلك فقد تزايدت أهمية الدور الذي تقوم به معلمة الروضة في تلك المرحلة، فهي أم بديلة للطفل ومربية له للمراحل التعليمية التالية، وهي مسؤولة عن تنظيم الخبرات وتخطيطها، وتقع على عاتقها مسؤولية كبيرة في تنشئة الطفل ورعاية نموه وفي تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التربوية والتي تتضمن تنمية المعرفة والميول والمثل والقدرات والعادات في كل طفل حتى يصل إلى أقصى ماتسمح به إمكانياته ويأتي هذا كله مترافقاً بوجود غرس القيم عند الطفل وتتميتها، فقد عبر (فولكويه). عن أهمية القيم في العملية التربوية بقوله: "القصد الأول من التربية أن نجعل الطفل يتعلق بما يجدر أن يتعلق به الإنسان بأن نربي لديه جملةً من العادات الحسنة وأن نقوده إلى اكتساب قوة الإرادة" (ملحم، ٢٠٠٠: ٥٩).

ان معلمة الروضة اليوم باعتبارها احدى جوانب الأنظمة التربوية عليها ان تتحمل مسؤولية اعداد الناشئة ، لهذا فانها بحاجة الى مراجعة مستمرة من اجل تحسين كفاياتها ومهاراتها التدريسية باختيار افضل المدخلات المنسجمة مع الواقع التربوي ، حتى تستطيع ان تلبي مستوى طموح اطفالها ، إذا نحسن اختيار المعلمة للمهارات التدريسية وتطبيقها بصورة جيدة داخل الصف تجعل الأطفال اكثر إيجابية في التعامل والتفاعل معها . ولقد اكد علماء التربية على أهمية مهارات التدريس الفعالة اذ من خلالها يستطيع المعلم ان يؤثر على طلبته وبالتالي يكسب جذبهم للانتباه الى الدرس(الصائغ، ٢٠٠٥: ١٨) .

وترى الباحثة ان معلمات رياض الأطفال خلال المواقف الصفية قد يتخذن العديد من القرارات في ضوء كفاياتهن وخبراتهن ومهاراتهن التدريسية وبناءاً عليه فان عدم توافر المهارات اللازمة والتي يتم من خلالها استقطاب الأطفال

يؤدي الى اتخاذهن طرق غير سليمة والتي يمكن ان تنعكس سلباً في تفاعلهن التربوي والنفسي والاجتماعي مع الأطفال مما يؤدي الى عدم رغبتهن في النشاط وبالتالي ينعكس على رغبتهن في الحضور الى الروضة او حبهن لها. ويرى (الاحمدي، ٢٠٠٤) بان الفرد في أي موقف اجتماعي لا يستطيع جذب الجماعة التي يرغب في استقطابها اذا كان هو نفسه غير مستقطب من قبل المؤسسة التي يعمل فيها ، فكلما كانت المؤسسة ذات مستوى استقطاب عالي كان موظفيها اكثر ولاءً لها واكثر عزمًا وتنظيمًا للعمل (الاحمدي، ٢٠٠٤: ١٠).

لهذا كان من الطبيعي أن تسعى إدارة أي مؤسسة ناجحة الى الاحتفاظ الدائم بالموظفين الذين يتمتعون بولاء تنظيمي عالي نحو المؤسسة التي يعملون بها، وذلك من خلال عمل إدارتها العليا على تحفيزهم والعناية والاهتمام الدائم بهم، لقناعة المؤسسة بأن هؤلاء الموظفين هم الذين يحرصون على تنفيذ أعمالهم بمنتهى الكفاية والفعالية، وهم بالتالي يكونون على استعداد دائم لبذل المزيد من الجهد والوقت للمحافظة على المنظمة والعمل على تعظيم منجزاتها ومكتسباتها على اعتبار أن نجاحهم وتطورهم يرتبطان بشكل عضوي بنجاحها وتطورها، إذ أن الموظفين الذين لديهم انتماء عال لمنظمتهم سوف يذهبوا الى أبعد من متطلبات ومهام وظيفتهم ويقدمون أكثر مما هو متوقع منهم، وذلك إيمان او إحساسا من الجميع بأن المنظمة هي منه مولهم، لابل ويرون فيها ماضيهم وحاضرهم ومستقبلهم الزاهر المشرق (Hill, 1991: 122-123).

واكد(Richardson,2001)على أهمية العلاقة بين الموظف ومروؤسيه لما لها من اثر في تحسين وتطوير العمل داخل المنظمات وخاصة في القطاع التعليمي منها ، إذ انه كلما كانت العلاقة بين المعلم وإدارة المؤسسة التربوية التابعة لها تسودها روح المودة والتعاون والاحترام المتبادل فإن نتيجتها

الطبيعية هي التميز والتفرد والريادة في مختلف أنشطة ومواقع العمل والإنجاز، أما إذا كانت هذه العلاقة مسكونة بالكراهية والبغضاء والمشاحنة فإن مخرجاتها لن تكون سوى الضعف والفشل في تحقيق الأهداف الا وهي اخراج جيل متعلم مثقف وواعي، لذا فان العلاقة الطيبة بين الطرفين من شأنها أن تزيد من درجة الولاء والانتماء للمؤسسة التربوية، وبالتالي توفير الأجواء الملائمة للمعلم لبذل المزيد من الجهد والعمل وضمان تحقيق الأهداف المخططة بأعلى درجات الكفاءة والفاعلية اللازمة (Richardson,2001:867).

وقدذكر (المعيوف، ٢٠٠٢) أن وجود قوى عاملة مدربة وذات ولاء لأجهزتها والتزام بمسؤولياتها المتجددة يساعد كثيراً على تحقيق الأمة لأهدافها. ونظراً لأهمية الدور الذي تلعبه المؤسسة التربوية في حياة الشعوب، من خلال إنشاء الأفراد الذين يحملون على عاتقهم مسؤولية النهوض بأممتهم وتحقيق أهدافها، فعلى المهتمين في قضايا التنمية عامة والتنمية التربوية خاصة، أن يولوا اهتمامهما الأكبر للأداة والوسيلة التي تنشئ هؤلاء الأفراد، ألاوهو المعلم، ويساعده في كل السبل الممكنة على تنمية ولائه لعمله، فالأمة أحوج ماتكون إليه ولاء المعلم للمراحل المبكرة والاساسية؛ لأنه بمدى التقدم في نوعية ومستوى الطلاب في هذه المراحل يكون التأثير في عملية التعليم والتعلم في المراحل التعليمية اللاحقة(المعيوف، ٢٠٠٢ : ١١٣).

ويرتبط ارتفاع وانخفاض الولاء التنظيمي للمعلمات بعدد من المتغيرات ، وفي مقدمة هذه المتغيرات الإدارة المدرسية وطريقة تعاملها مع المعلمات ، فالادارة المدرسية التي تستخدم الأسلوب الروتيني في التعامل مع معلماتها ستؤدي معاملتها هذه الى تراجع معلماتها عن ولائهن عن العمل في المدرسة (العاجزوشلدان ، ٢٠١٠ : ٣٤).

ويرى (العنزي، ٢٠٠٨) بأن الولاء التنظيمي يكون أكثر نجاحا عندما يكون هناك تكامل وانسجام بين الموظفين وإدارة العمل ، إذ يقود ذلك الى تحقيق اهداف المنظمة من العمل الا وهي زيادة ورفع الكفاءة الإنتاجية سواء كانت بشرية او معنوية او مادية (العنزي ، ٢٠٠٨: ٨).

لقد حظي موضوع الولاء التنظيمي في الوقت الحاضر باهتمام الباحثين في مجال علم النفس والإدارة على حد سواء، وذلك لكونه يعكس الى حد كبير مدى انتماء الفرد للجماعة والمنظمة التي يعمل فيها، وبالتبعية مدى رغبته في تعظيم الأداء والارتقاء بنوعية وكمية الإنجاز، وبالتالي رفع مستوى كفاءة الأداء المادي والمعنوي، الأمر الذي أوصلهم الى ما هم عليه الآن من تطور ورقي ورغد عيش، إلا انه في دول العالم النامي ونتيجة لتفشي ظاهرتي الوساطة والمحسوبية والفساد على حساب معايير الكفاءة والجدارة والاستحقاق في التعيين والنقل والترقية فإنه لم يعطى أبدا الرعاية والاهتمام الكافي، وذلك على الرغم من إن غالبية المنظمات في هذه الدول تعاني من شتى صنوف الترهل والعجز والفشل الإداري والمالي، فالانحياز للخاص لحساب العام وللذات على حساب المجموع أصبح ثقافة حاكمة وسياسة سائدة في المجتمعات النامية وبالذات العربية منها، الأمر الذي انعكس سلبا على مستوى الإنتاجية على اختلاف انواعها : الكمية والنوعية (الشوارة ، ٢٠١١ : ٣٠-٣١).

وقد اشار (Meyer, 2004) بأن الولاء التنظيمي يمثل احدى جوانب العلاقات الاجتماعية للفرد في داخل حياته المهنية، وهو ينقسم الى الولاء العاطفي والولاء الأدبي والولاء الغرائزي (استمراري) ، والتي يتم ترجمتها عمليا من خلال إطاعة المرؤوسين لأوامر الرؤساء والانتماء الطوعي للجماعة وتبني تنفيذ أهداف التنظيم بكل كفاءة وفاعلية وطيب خاطر، إذ يتضمن الولاء التنظيمي

مجموعة من المكونات الرئيسية والتي يتمثل جلها بالشعور بالأمن والأمان والمشاركة بتنفيذ الأعمال والانتماء للتنظيم والمنظمة والرضى عن الذات في إطار المجموع والرغبة والقدرة على تحمل المسؤولية والإحساس بالتقدير والاحترام من قبل الغير والولاء بقيم وتقاليد الجماعة التي ينتمي إليها، ومن الجدير ذكره بأن مستوى تقيد الفرد بالولاء التنظيمي في المؤسسة أو المنظمة يتأثر بمدى وضوح الأهداف وطبيعة الثقافة السائدة وتوقعات الفرد الإيجابية والسلبية والخصائص والسمات الوظيفية ومدى دعم الإدارة العليا والعلاقة بين الرئيس والمرؤوس (Meyer, 2004:995-996)

وعلى أساس ذلك فإن الدراسة الحالية اهتمت باعداد دراسة لمعرفة مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمات رياض الاطفال، حيث انه عند التوصل الى نتائج هذه الدراسة يمكن فيما بعد الاعتماد عليه لعالجة ضعف معلمات الرياض في عملية انتمائهن للروضة .

اهداف البحث:-

يهدفالبحثالحالي الى :

- ١ - قياس الولاءالتنظيمي لدى معلمات رياض الاطفال.
- ب- تعرف الفروق في الولاء التنظيمي لدى معلمات رياض الاطفال تبعا لمتغير :-

١- الحالة الاجتماعية (متزوجة - غيرمتزوجة).

ب-التحصيلالدراسي (دورة - معهد - بكالوريوس).

ج- الخبرة (١-٧)(٨-١٤)(١٥-٢١)(٢٢-28).

حدود البحث:-

سيقتصر البحث الحالي على معلمات رياض الاطفال الحكوميه في مدينة بغداد في مديريات تربية /الكرخ الاولى والثانية والثالثة/والرصافة الاولى والثانية والثالثة للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)م.

تحديد المصطلحات:-

١- الولاء التنظيمي (Organizational Loyalty):-

عرفه كل من:-

١- (Streers, 1977):-

هو "قوة تطابق الفرد مع منظمته وارتباطه بها". (Streers, 1977: 46).

ب- (عبدالوهابوخطاب، ١٩٩٣):-

"انه استثمار متبادل بين الفرد والمنظمة باستمرار العلاقة التعاقدية ويترتب عليه ايسلك الفردس لوكاي فوق السلوك الرسمي المتوقع من هو المرغوب فيه من جانب المنظمة ، من اجل اسهام في نجاح واستمرارية المنظمة" (عبدالوهابوخطاب، ١٩٩٣ : ٥٨).

ج- (خضيرواخرون :١٩٩٦):-

"هي الايمان باهداف المنظمة وقيمه او العمل بأقصى طاقة لتحقيق تلك الأهداف وتجسيد وتلك القيم" (خضيرواخرون ، ١٩٩٦ : ٧٧).

د- (Brawn,2002):-

"انه يمثل مجموعة من المواقف الإيجابية القوية نحو المنظمة ، والتي يتم اظهره امن خلال الالتزام والتمسك باهداف وقيمة المنظمة" (Brawn,2002:82).

٢- معلمة الروضة (kindergarten teacher) :-

عرفها كمن :-

١- (سنقر، ١٩٩٢) :-

"هي المسؤولة عن تربية مجموعة من الأطفال، وتنشئتهم، والأخذ بيده منحو التكيف والنمو بما تزودهم به من الخبرات اللازمة والمهارات المتنوعة وبما يتناسب وخصائصهم المختلفة في هذه المرحلة العمرية، وذلك وفق منهاج محدد." (سنقر، ١٩٩٢: ١٩٠).

ب- (خضير وآخرون، ٢٠١٢) :-

هو ذلك الذي يمتلك مجموعة من الخصائص المرغوبة، والقادر على تحقيق اكبر فائدة واحداث تغييرات كمية ونوعية في مجال تعلم المتعلم (خضير وآخرون، ٢٠١٢ : ١٧٢).

٣- رياض الاطفال (kindergarten) :-

عرفها كل من :-

١- (وزارة التربية ١٩٧٩) :- وهي مرحلة تربوية هادفة خاصة بالاطفال تسبق مرحلة الدراسة الابتدائية وتأتي بعد دور الحضانه والتي تقبل الاطفال الذين اكملوا السنة الرابعة من عمرهم ومدة الدراسة فيها سنتان اي من (٤-٦) وتتكون من مرحلتين :-

اولا- المرحلة الاولى (الروضة) :- وهي مخصصة للاطفال الذين اكملوا السنة الرابعة من عمرهم ويتم تسجيلهم في الروضة بعد اكمالهم السنة الرابعة .
ثانيا- المرحلة الثانية (التمهيدية) :- وهي مخصصة للاطفال الذين اكملوا الخامسة من عمرهم وانهموا السنة الاولى في الروضة
(وزارة التربية ، ١٩٧٩ : ١٧٢).

ب- (وزارة التربية ١٩٩٤):-

"مرحلة تكون قبل المدرسة الابتدائية ويقبل فيها الطفل الذي اكمل السنة الرابعة من عمرها ومن سيكملها نهاية السنة الميلادية ولايتجاوز السنة السادسة من العمر . وتنقسم الى مرحلتين هما: مرحلة الروضة من (٤-٥) سنة ومرحلة التمهيدي من (٥-٦) سنة، وتهدف الى تمكين الاطفال من النمو السليم، وتطوير شخصياتهم من جوانبها الجسمية والعقلية بما فيها النواحي الوجدانية والخلقية وفقاً لحاجاتهم، وخصائص مجتمعهم ليكون في ذلك اساساً صالحاً لنشأتهم نشأة سليمة، والتحاقهم بمرحلة التعليم الابتدائي" (وزارة التربية، ١٩٩٤: ٤).

الخلفية النظرية :-

اولا- نظرية العلاقات الاجتماعية

ظهرت حركة العلاقات الانسانية بفضل اعمال (Elton Mayo, 1949-1880) الناجمة عن مجموعة من التجارب على الظروف المادية في العمل والتي يمكن ان تؤثر في الانتاج، ولقد استخلص (مايو) وزملاؤه بان الزيادة في الانتاج لم تكن نتيجة التغيرات المادية الحادثة داخل العمل، ولكن نتيجة للعلاقات الانسانية بين العاملين ومنظمتهم (بالقاسم، ٢٠٠٤ : ٢١).

وقد عرف العلماء المؤيدين لهذه النظرية العلاقات الانسانية : بانها تلك العمليات التي تساعد الافراد في موقف معين وماتخلقه من تاثير ايجابي على دافعيتهم لتحقيق التوازن بين حاجاتهم، والاهداف التي تسعى اليها المؤسسة بحيث تساعد على تحقيق الرضا بين العاملين، وتحقيق اهداف المنظمة، مما يؤدي الى زيادة كفاءة العاملين، وتنمية ادائهم وتطويره وفي نفس الوقت نفسه تحقيق الشعور بالانتماء والالفة لدى العاملين (الحري، ٢٠٠٣ : ٨) .

كما عرف بانه مجال من مجالات الادارة تعني بادماج الافراد في موقف العمل بطريقة تحفزهم الى العمل معا باكبر انتاجية مع تحقيق التعاون بينهم

واشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية (بلقاسم، ٢٠٠٤ : ٢٣ - ٢٤) .

ان من اهم المبادئ الاساسية للعلاقات الاجتماعية في المنظمة التي يتوقف عليها تحقيق التأثير على العاملين فيها هو كسب ثقتهم، فلا يمكن ان تدوم طويلا دون ان تتمتع المؤسسة برضا عامليها، لانهم الدعامه الاولى لزيادة الانتاج، لذا فان ممارسة التأثير يعد عنصرا اساسيا داخل كل منظمة تسعى لتطوير انتاجها (بركات، ٢٠٠٠ : ١٧) .

ان الحصول على رضا الافراد هو امرا في غاية الصعوبة ، وذلك لان الفرد قبل ان يقرر انتمائه للمنظمة او لجماعة معينة، يكون لديه بعض التصورات او التوقعات حول طبيعة العلاقات الانسانية التي سوف تجمعهم مع الآخرين، ومن المعروف بان هذه التصورات والتوقعات هي عبارة عن خواطر وافكار وصور واره ومعارف موجودة ومصاغة اجتماعيا، وبعبارة اخرى هي شكل من المعرفة المنتجة لدى الفرد ضمن الجماعة حول موضوع معين، اياها مجموعة الصور والافكار التي تنتج عن خبرات الفرد الشخصية ، بالتنسيق مع تجاربه ضمن الجماعة التي ينتمي اليها ويتفاعل معها ومن خلال مرجعيته الثقافية والايديولوجية (شكمبو، ٢٠٠٥ : ٢١) .

ان التفاعل الاجتماعي ضمن العلاقات الاجتماعية يشير الى ان القضايا المتصلة بالفرد تكون على علاقة واتصال بالآخرين من خلال الادراك الذاتي لوعي الفرد وهو الامر الذي يقوم على استخدام الرموز التي تتخذ صور او اشكالا مختلفة من اجل التأثير على الآخرين، فمن خلال التفاعل الاجتماعي تولد المعان، ويعتبر المجتمع في ضوء التفاعلية الرمزية هو شبكة معقدة من الانفعالات الفردية والتفاعلات بين الأفراد، وأن جميع هذه الأفعال والتفاعلات منظمة ومدفوعة بالعضوية الجماعية ، مما يترتب عنها أدوار وتوقعات

يتعلمها الفرد عن طريق التنشئة الاجتماعية، فالفرد ينشأ علاقات اجتماعية من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يكونه مع غيره ونتيجة لهذا التفاعل الاجتماعي يكون مجموعة من العمليات تتمثل في مجملها جملة من المواقف الاجتماعية يكونها الفرد عن الأشياء التي يعيشها مع غيره وفي البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها (امال، ٢٠١١ : ٢٧).

والسلوك الاجتماعي بذلك هو عبارة عن السلوك الذي يتمثل في لقاء الفرد بغيره من أفراد الجماعة ويتم اكتسابه نتيجة علاقات الفرد بأسرته وبيئة وغالبا ما يحدث التأثير من جماعات تجاة الفرد وبذلك يتأثر الفرد بما تمارسه الجماعات عليه من ضغوط حتى يقوم الفرد بأنماط سلوكية ترضى عنها الجماعات . أما مدى انتماء الفرد للجماعات فأنة يتوقف على مدى حاجته إليها وعدم إمكانية الاستغناء عنها مما يدفعه الى الالتزام بقواعد السلوك الاجتماعي التي تقرها الجماعة التي ينتمي إليها (ذيب، ٢٠٠٧ : ٦) .

ان هذا الولاء او الانتماء يركز على وضوح الرؤيا والاقتناع والتشويق القائم على اسس علمية بين افراد وجماعات اي هيئة او منظمة بطريقة واعية من الفهم والتعاون المتبادل بينهم مع اشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية و الاجتماعية قدر الامكان لتحقيق الاهداف المنشودة للهيئة او المنظمة مع توافر البيئة المريحة في العمل ومراعاة القوانين والمعايير الاجتماعية، والعرف والعادات والتقاليد السليمة للمجتمع، وذلك بهدف تحقيق اهداف المنظمة من خلال الاهتمام بالنواحي والحاجات لهؤلاء العاملين لكسب رضاهم (الحري، ٢٠٠٣ : ١٨) .

منهجية البحث واجراءاته :-

١- مجتمع البحث:-

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياض التابعات للمديريات العامة لتربية بغداد الرصافة الاولى والثانية والثالثة،والكرخ الاولى والثانية والثالثة، للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) والبالغعددهن (١٩٣١) والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

يوضح توزيع مجتمع البحث بحسب عدد الرياض

وفق مديريات تربية محافظة بغداد الست

ت	جهة بغداد	اسم المديرية	عدد الرياض	عدد المعلمات
١-	الرصافة	الرصافة الاولى	٢٨	٤٦١
		الرصافة الثانية	٥٠	٤٩٢
		الرصافة الثالثة	١٣	١٣٤
٢-	الكرخ	الكرخ الاولى	٣٢	٣٠٣
		الكرخ الثانية	٣٠	٣٢٨
		الكرخ الثالثة	١٨	٢١٣
المجموع	٢	٦	١٧١	١٩٣١

٢- العينة الفعلية او عينة القياس (-): (Measurement sample)

تكونت عينة البحث من (٥٠٠) معلمة من معلمات الرياض، وزعت على مديريات تربية بغداد الست، وقد استخدمت الباحثة طريقة العينة العشوائية وذلك لان العينة العشوائية تمثل مجتمع الدراسة الى اقرب حد ممكن، وقد

قامت الباحثة بتوزيع ادوات البحث على عينة البحث بحسب متغيرات البحث الثلاثة (الحالة الاجتماعية ، الخبرة ، التحصيل الدراسي) ،لهذا سوف تصف الباحثة البيانات الاحصائية لهذه المتغيرات وفقا لاعدادها والنسبة المئوية لهاوكالاتي:-

١ - توزيع افراد العينة وفقا للحالة الاجتماعية (متزوجة - غير متزوجة) :-

بعد الحصول على اجابات معلمات الرياض على المقاييس الثلاثة، اتضح من وجود (٣٢٦) معلمة متزوجة، و (١٧٤) معلمة غير متزوجة. إذ كانت نسبة المعلمات المتزوجات (٦٥،٢ %) ،اما نسبة المعلمات غير متزوجات فكانت (٣٤،٨ %) ،والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

يبين توزيع افراد العينة حسب متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	عدد المعلمات	النسبة المئوية
متزوجات	٣٢٦	٦٥ ، ٢ %
غير متزوجات	١٧٤	٣٤ ، ٨ %
المجموع	٥٠٠	١٠٠ %

ب- توزيع افراد عينة البحث وفق المتغير الخبرة.

كما قامت الباحثة بعد حصولها على البيانات بفرز عدد معلمات الرياض وفق المتغير الخبرة وتقسيمها الى اربع مستويات (١ - ٧) ، (٨ - ١٤) ، (١٥ - ٢١) ، (٢٢ - ٢٨) سنة . أذ كان عدد المعلمات اللاتي تتراوح خبرتهن من (١ - ٧) سنوات يبلغن (١٠٦) بنسبة مئوية تبلغ (٢١،٢ %) ،اما المعلمات

اللاتي تتراوح خبرتهن من (٨-١٤) سنة، فقد بلغ عددهن (١٥٦) بنسبة مئوية مقدارها (٣١،٢ %)، كما يبلغ عدد المعلمات اللاتي تتراوح خبرتهن من (١٥-٢١) سنة (١١٨) بنسبة مئوية تبلغ (٢٣،٦ %)، وأخيرا يبلغ عدد المعلمات اللاتي تتراوح خبرتهن من (٢٢-٢٨) سنة (١٢٠) معلمة ممن حصلن على نسبة مئوية بلغت (٢٤ %) . والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

توزيع افراد العينة حسب متغير الخبرة

متغير الخبرة	عدد المعلمات	النسبة المئوية
١ - ٧	١٠٦	٢١ ، ٢ %
٨ - ١٤	١٥٦	٣١ ، ٢ %
١٥ - ٢١	١١٨	٢٣ ، ٦ %
٢٢ - ٢٨	١٢٠	٢٤ %
المجموع	٥٠٠	١٠٠ %

ج- توزيع افراد عينة البحث وفق المتغير التحصيل الدراسي .
كما قامت الباحثة بعد حصولها على البيانات بفرز عدد معلمات الرياض وفق المتغير التحصيل الدراسي وتقسيمها الى ثلاثة مستويات (دورة) ، (معهد) ، (بكلوريوس) ، إذ كان عدد المعلمات من حملة شهادة (الدورة) يبلغن (١٥٤) بنسبة مئوية تبلغ (٣٠،٨ %) ، أما المعلمات من حملة شهادة (المعهد) يبلغن (١٦٦) بنسبة مئوية قدرها (٣٣،٢ %) كما يبلغ عدد المعلمات من حملة شهادة (بكالوريوس) على مجموع (١٨٠) بنسبة مئوية تبلغ (٣٦ %) . والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

توزيع افراد العينة حسب متغير التحصيل الدراسي

متغير التحصيل الدراسي	عدد المعلمات	النسبة المئوية
دورة	١٥٤	٣٠,٨%
معهد	١٦٦	٣٣,٢%
بكالوريوس	١٨٠	٣٦%
المجموع	٥٠٠	١٠٠%

ولقد تم توزيع عينة البحث على وفق (٥٠) روضة، بواقع (١٠) معلمات، ويوضح الجدول (٥) توزيع افراد عينة البحث (عينة القياس) .

جدول (٥)

توزيع افراد عينة البحث

ت	اسم المديرية	اسم الروضة	عدد المعلمات	المجموع الكلي
١ -	الرصافة الاولى	الالخان	١٠	١٠٠
		البيضاء	١٠	
		ام الربيعين	١٠	
		البنفسج	١٠	
		الشعب	١٠	
		الصفاء	١٠	
		العندليب	١٠	
		السندس	١٠	
		بغداد	١٠	

ت	اسم المديرية	اسم الروضة	عدد المعلمات	المجموع الكلي
		نوروز	١٠	
٢ -	الرصافة الثانية	الزهور	١٠	١٠٠
		الاقحوان	١٠	
		اشتي	١٠	
		الايمان	١٠	
		الشقائق	١٠	
		النسائم	١٠	
		البهجة	١٠	
		التاميم	١٠	
		النشئ الجديد	١٠	
		الجنائن المعلقة	١٠	
٣ -	الرصافة الثالثة	البلابل	١٠	٥٠
		الفردوس	١٠	
		الكناري	١٠	
		الجنيدة	١٠	
		الحياة	١٠	
٤ -	الكرخ الاولى	الاقحوان	١٠	١٠٠
		دجلة	١٠	
		ميسلون	١٠	
		العروبة	١٠	
		الورود	١٠	
		النبا العظيم	١٠	
		الاندلس	١٠	

ت	اسم المديرية	اسم الروضة	عدد المعلمات	المجموع الكلي
		الداودي	١٠	
		الفاروق	١٠	
		الخندق	١٠	
٥ -	الكرخ الثانية	الاقحوان	١٠	١٠٠
		الزهور	١٠	
		السلام	١٠	
		المصافي	١٠	
		النصر	١٠	
		القناديل	١٠	
		المحمودية	١٠	
		البنفسج	١٠	
		العلياء	١٠	
		السندباد	١٠	
٦ -	الكرخ الثالثة	الجنائن	١٠	٥٠
		زهور الزوراء	١٠	
		الفرقان	١٠	
		البراعم	١٠	
		قطر الندى	١٠	
	المجموع	٥٠	٥٠٠	٥٠٠

- خطوات بناء مقياس الولاء التنظيمي :-

ستقوم الباحثة باتباع الخطوات التي اكد عليها كل من (Allen&Yen , 1979)

في بناء مقياس الولاء التنظيمي وكالاتي :-

١- التخطيط لبناء المقياس :-

اجري التخطيط لمقياس الولاء التنظيمي في ضوء مراجعة الادبيات السابقة التي اشارت الى خصائص الولاء التنظيمي لدى المعلمين .

ب- صياغة فقرات المقياس :-

بعد أن تم تحديد الخصائص التي يتميز بها الولاء التنظيمي لدى المعلمي، تم بناء فقراته التي تم جمعها من خلال ما عرضته الدراسات والأدبيات السابقة، والسؤال المفتوح الذي قدمته الباحثة لمعلمات رياض الاطفال (ملحق / ٣) حول هذا الموضوع . اذ وضع في هذا المقياس (٤٠) فقرة (ملحق / ٦) وجرى وضعها في استمارة مبنوية. ومن اجل اعتماد المقياس للتطبيق ، تم اتباع ما يلي :-

اولا - طريقة بناء المقياس :-

بعد إعداد الفقرات تم اعتماد طريقة ليكارت (Lekert) في تصميم المقياس، وذلك بوضع مقياس ثلاثي متدرج أمامك لفقرة (نفس بدائل المقياسين السابقين) ، يبدأ من (ينطبق علينا) وينتهي ب (لا ينطبق علي) . وأعطيت درجات متدرجة تبدأ ب (٣) للبديل (الاول) وتنتهي ب (١) للبديل (لا ينطبق علي) .

ثانيا - صلاحية فقرات المقياس :-

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات عرضت بصورتها الأولية بعد أن تصدرتها صفحة التعليمات الخاصة بالإجابة عليها على مجموعة من الخبراء في علم النفس ورياض الاطفال . الملحق (٦)، مع شرح مختصر لم عنى للولاء التنظيمي وتعريفه . وفي ضوء استجابة الخبراء قامت الباحثة باستخراج قيمة مربع كاي والنسبة المئوية لكل فقرة من فقراته البالغة (٤٠) فقرة ، وفي ظل اراء الخبراء

تم حذف (١٧) فقرة واستبقاء الفقرات التي حصلت على نسبة (٥) فما فوق في مربع كاي و نسبة اتفاق (٨٠ %) فأكثر في النسبة المئوية ، وفي ضوء هذين المؤشرين بلغ عدد فقرات مقياس الولاء التنظيمي بصيغته الاولى (٢٣) فقرة ، والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

اراء المحكمين في صلاحية مقياس الولاء التنظيمي

ت	رقم الفقرة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كاي المحسوبة
١-	٢,٣,٤,٧,١٣,١٥,٢٤,٣٠,٣٢,٣٨	٢٠	/	١٠٠%	٢٠
٢-	١٦,١٧,١٨,٣٣,٣٤,٣٥	١٨	٢	٩٠%	١٢,٨
٣-	٢٣,٢١,٢٢,٢٨,٢٩	١٦	٤	٨٠%	٧,٢
٤-	١,٥,٦,٨,٩,١٩,٢٠,٣٩,٤٠	٨	١٢	٤٠%	٠,٨*
٥-	١٠,١١,١٢,١٤,٣١,٣٦,٣٧	٧	١٣	٦٥%	١,٨*
٦-	٢٥,٢٦,٢٧	٦	١٤	٧٠%	٣,٢*

*الفقرات غير مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وقيمة مربع كاي الجدولية (٣,٨٤) .

ثالثا -تعليمات المقياس :-

تعد تعليمات المقياس الدليل الذي يسترشد به المستجيب في إجابته على فقرات المقياس ، لذا فقد روعي أن تكون تعليمات المقياس بسيطة ومفهومة عند إعدادها ، وتم التأكيد على ضرورة اختيار المستجيب للبديل المناسب الذي يمثل انطباق الفقرة عليه فعلاً . وذكرت الباحثة في التعليمات أن الفقرات عُدت لأغراض علمية بحتة ، وأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة . كما أن الإجابة سوف لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة ، وستكون ذات فائدة في خدمة البحث العلمي ، مع تقديم مثال يوضح كيفية الإجابة (ملحق / ١٠) .

رابعا :- تصحيح المقياس :-

ويقصد به وضع درجة استجابة لكل مجيب على كل فقرة من فقرات المقياس ، ومن ثم جمع هذه الدرجات . وقد تم تصحيح اجابة كل معلمة على فقرات المقياس بالاوزان الثلاثية (٣، ٢، ١) وبذلك بلغت اعلى درجة يمكن ان تحصل عليها المعلمة على مقياس الولاء التنظيمي (٦٩) ، وادنى درجة (٢٣) والمتوسط الفرضي (٤٦) .

خامسا - الدراسة الاستطلاعية :-

تقتضي عملية بناء المقياس النفسي ضرورة التعرف على مدى وضوح التعليمات ووضوح فقرات المقياس من حيث المعنى والصياغة ، لذا قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المعلمات بلغ عددهن (٦٠) معلمة من معلمات الرياض ممن لم يشاركوا في العينة الأساسية . وتبين من خلال هذا التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته وبدائله كانت واضحة ومفهومة ، ولم تواجه المعلمات اي صعوبة عند الاجابة عليها .

ج- تحليل فقرات المقياس :-

لغرض إجراء تحليل الفقرات تم إدخال البيانات الخاصة بعينة البحث (عينة التمييز) والبالغ عددها (٣٠٠) معلمة من معلمات الرياض ، بموجب البرنامج (الحقيبة الإحصائية، Spss) جرى ترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً ، وتم تحديد نسبة (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا للمقياس و (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا ، لتحديد مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز (تباين) ممكن ((Anastasi, 1974 :208) ، اذ حصل كلا المجموعتين على (٨١) استمارة وبذلك بلغ مجموع الاستمارات (١٦٢) استمارة . ولقد أفادت نتائج المعالجة الإحصائية أن جميع فقرات مقياس الولاء التنظيمي كانت مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) ، ودرجة حرية (١٦٠) ، والقيمة التائية الجدولية (١,٩٦٠) ، ما عدا الفقرة رقم (١١) اذ كانت قيمتها المحسوبة اقل من الجدولية وبذلك اصبحت فقرات المقياس بعد عملية التمييز تتألف من (٢٢) فقرة ، وكما هو موضح في جدول (٧) .

جدول (٧)

معاملات تمييز فقرات مقياس الولاء التنظيمي

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة(*)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
-1	3,0000	,00000	2,5679	,74058	5,251	دالة
-2	2,9383	,24216	1,4198	,81952	16,600	دالة
-3	2,8272	,38046	1,8272	,93261	10,570	دالة
-4	3,0000	,00000	1,9259	,26352	36,682	دالة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة(*)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
-5	2,9259	,26352	2,6667	,57009	3,500	دالة
-6	2,7284	,44756	1,4198	,81952	14,710	دالة
-7	3,0000	,00000	2,8519	,52705	2,530	دالة
-8	3,0000	,00000	2,2840	,59654	10,803	دالة
-9	3,0000	,00000	1,6173	,71492	25,445	دالة
-10	3,0000	,00000	1,7160	,96481	11,977	دالة
-11	2,8765	,33101	2,7037	,48908	1,866*	غير دالة
-12	2,6790	,46976	1,4198	,81952	14,400	دالة
-13	3,0000	,00000	1,7160	,96481	11,977	دالة
-14	3,0000	,00000	1,9259	,26352	36,682	دالة
-15	3,0000	,00000	1,4198	,81952	17,354	دالة
-16	3,0000	,00000	2,3210	,72158	8,469	دالة
-17	2,8765	,33101	2,4198	,58873	6,937	دالة
-18	3,0000	,00000	1,4198	,81952	17,354	دالة
-19	2,7284	,44756	1,6173	,48908	31,623	دالة
-20	3,0000	,00000	1,4198	,81952	17,354	دالة
-21	3,0000	,00000	1,8272	,93261	11,318	دالة
-22	3,0000	,00000	1,4198	,81952	17,354	دالة
-23	2,7284	,44756	1,9259	,26352	16,769	دالة

د- استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس :-

اولا - الصدق ((validity :- يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية . وإن الصدق يدل على أن فقرات المقياس تقيس ما وضعت من أجله (من أجل قياسه) (Open Sheim , 1973 : 69).

ويشير ستاليو هو بكنس (Stanley & Hopkins)) الى أن المقياس الصادق هو الذي يقيس ما صمم لقياسه ، والدرجة التي يكون فيها قادراً على تحقيق أهداف محددة . (Stanley & Hopkins , 1972: 101)

وقد تحقق الصدق في المقياس الحالي من خلال :-

١- صدق المحتوى ((Content Validity:- ويتضمن نوعان من الصدق هما الصدق المنطقي والصدق الظاهري .

اولا-الصدق المنطقي((Logical Validity:- وقد تحقق عندما قامت الباحثة بتقديم تعريف للسمة او الظاهرة المراد قياسها.

ثانيا- الصدق الظاهري (Face validity) :-

إن عرض الفقرات على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية هي أفضل طريقة في استخراج الصدق الظاهري (Allen & yen 1979 : 96) ، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي ، وذلك عندما عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس ، و رياض الاطفال للحكم على صلاحية فقرات المقياس وملائمتها لمجتمع الدراسة ، كما مر ذكره في صلاحية الفقرة . الملحق (٧) بعد إعطاء الخبراء تعريفاً للسمة او الظاهرة التي يقيسها المقياس .

ب- صدق البناء ((Construct Validity :-

يقصد بصدق البناء تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها ، أو في ضوء مفهوم نفسي معين - (Crobach,1964: 120 - 121) . أو هو المدى الذي يمكن بموجبه أن نقرر أن المقياس يقيس بناءً

نظرياً محدداً أو خاصية معينة .. (Anastasi , 1976: 151)

وقد تحقق هذا النوع من الصدق ، اذ استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، وقد فحصت دلالة الارتباط وتبين انها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٦١) والقيمة التائية الجدولية (١,٩٦٠) والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الولاء التنظيمي

رقم الفقرة	معامل ارتباطها	رقم الفقرة	معامل ارتباطها
-1	653.0	13	926.0
-2	939.0	14	844.0
-3	887.0	15	945.0
-4	844.0	16	849.0
-5	558.0	17	737.0
-6	913.0	18	945.0
-7	404.0	19	857.0
-8	923.0	20	945.0
-9	907.0	21	927.0
10	926.0	22	945.0
11	/*	23	707.0
12	903.0		

*الفقرة (١١) تم حذفها في معامل التمييز

ثانياً - الثبات (Reliability) : -

يتفق الاختصاصيون على أن الثبات هو الإتساق في نتائج المقياس واستقرارها ، فالمقياس الثابت هو المقياس الذي يمكن الاعتماد عليه (kerlonger, 1973 : 425 - 429). ويمكن التحقق من ذلك إذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه ، فضلاً عن استقرار المفحوصين في الإجابة (Holt & Lrving , 1971 : 60 - 61) .

ولقد تم إيجاد ثبات مقياس الولاء التنظيمي بثلاث طرق وهي :-

١. إعادة الاختبار (Test Retest) : .

وهي طريقة تستعمل للحصول على معامل ثبات ، وذلك بتطبيق المقياس مرتين على العينة نفسها لمدة زمنية مناسبة لا تتجاوز الأسبوعين . ليتم التأكد من استقرار المقياس عبر الزمن (Adams , 1964 : 52) . ولقد أعيد تطبيق المقياس بعد (١٥) يوماً من تطبيقه الأول ، على عينة مؤلفة من (50) معلمة . وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات في التطبيقين ، وقد بلغ معامل الثبات (0,86) وهو معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه في ضوء غياب الدراسات السابقة .

٢ - معامل الاتساق الداخلي (Alpha Cofficien For internal consistency) :-

تم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستعمال معامل " الفا كرونباخ" وهو يمثل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار الى أجزاء بطرق مختلفة (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ٢٠١) ويزودنا بتقدير للثبات في معظم المواقف (ابو صالح ، ٢٠٠٠ : ١٧٠) وقد بلغ معامل الثبات " الفا كرونباخ" بهذه الطريقة للمقياس الحالي (0,91) .

٣- طريقة التجزئة النصفية (Split- Half)

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجات المعلمات على الفقرات الفردية ودرجاتهم على الفقرات الزوجية ، على مقياس الولاء التنظيمي ، فظهر إن معامل الارتباط بينهما (0,85) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0,91). وبعد ان انتهت الباحثة من بناء مقياس الولاء التنظيمي قامت باتخاذ الاجراءات الاتية لغرض تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (٥٠٠) معلمة من معلمات الرياض .

اولا :- وصف المقياس : تم احتساب الدرجة الكلية للمقياس وذلك من خلال ايجاد اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب وادنى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب عن كل بديل يتم اختياره من كل فقرة من فقرات المقياس والبالغ عددها (٢٢) فقرة ، اذ ان اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (٦٦) وادنى درجة هي (٢٢) والمتوسط الفرضي (٤٤). اما بدائل المقياس فقد كانت ثلاثية هي (تتطبق علي دائما ، تتطبق علي احيانا ، لا تتطبق علي) . كما اتخذت هذه البدائل الاوزان الثلاثية (١،٢،٣) . ثانيا :- تحديد فترة تطبيق مقياس الولاء التنظيمي :- قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة البحث الفعلية من تاريخ () الى تاريخ () .

خامسا - الوسائل الاحصائية:-

١- معامل ارتباط (بيرسون):- (Person's Correlation Coefficient)

(Runyon,1967,p:82)

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-Test For independent

samples :

(Stanley & Glass, 1970 ,P: 295) .

٣- معادلة (الفا - كرونباخ) Alpha Cronbach Formula: استعمل

تقي حساب معامل الثبات بطريقة تحليل التباين (عودة، ٢٠٠٠، ص ٣٥٥) .

٤- تحليل التباين الاحادي (ANOVA , One-away) (السيد، ١٩٧١ : ٥٧٣) .

٥- اختبار التائي لعينة واحدة : T - test (فيركسون، ١٩٩١ : ٢٢٧) .

٦- تحليل التباين الثنائي (ANOVA , two-away)

٧- تحليل التباين الثلاثي (ANOVA , three-away) (العتيبي، ٢٠١٢ : ٢٠- ٢٣) .

٨- اختبار كراي (كا٢) لعينة واحدة X2 One-Sample Test (Rosce,1962,P.196)

٩- معادلة سبيرمان - برون : (Spearman - Brown)

استعملت لأجراء تصحيح إحصائي لمعامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية . (عودة، ٢٠٠٢ : ٣٤٩) .

عرض النتائج ومناقشتها :-

١- قياس الولاء التنظيمي لدى معلمات رياض الاطفال .

طبق مقياس الولاء التنظيمي الذي تم اعتماده على معلمات الرياض (عينة البحث) ،وحقق هذا الهدف من خلال الإجراء الآتي ،بعد معالجة البيانات إحصائي الأفراد عينة البحث والبالغة (٥٠٠) معلمة ،اذ بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس الولاء التنظيمي (٣٨,٦٨) والانحراف المعياري (١٤,٣١) ،بينما بلغ الوسط الفرضي^(١) (٤٤) ، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test) تبين أن القيمة التائية المحسوبة كانت (٦٠,٤٣) وهي

(١) تم استخراج الوسط الفرضي لمقياس الولاء التنظيمي وذلك بحاصل ضرب عدد فقرات المقياس بصورته النهائية مع مجموع البدائل مقسوماً على عدد البدائل .

أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٩٩) وبالقيمة (١.٩٦)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية مما يشير الى أن عينة البحث تعاني من ضعف في الولاء التنظيمي، وجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩)

قيمة الاختبار التائي لعينة البحث على مقياس الولاء التنظيمي

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
٥٠٠	٣٨,٦٨	١٤,٣١	٤٤	٦٠,٤٣	١.٩٦	٠.٠٥

٢ - تعرف الفروق في مهارة الاستقطاب لدى معلمات الرياض تبعا لمتغير:-

١- الحالة الاجتماعية (متزوجة - غير متزوجة).

ب- التحصيل الدراسي (دورة - معهد - كلية) .

ج- الخبرة (١-٧) (٨-١٤) (١٥-٢١) (٢٢-٢٨).

١- متغير الحالة الاجتماعية :-

اشارت النتائج الى ان متوسط درجات معلمات الرياض من المتزوجات بلغ (٣٩,٨٧) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٣,٧٢) درجة . وبالمقارنة مع متوسط درجات معلمات الرياض من غير المتزوجات البالغ (٣٦,٤٤) درجة وبانحراف معياري قدره (١٥,١٤) . وبعد استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق في درجة الولاء التنظيمي ، الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الولاء التنظيمي بين معلمات

الرياض المتزوجات وغير المتزوجات ، اذ بلغت القيمة المحسوبة (٢,٥٦) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩٨) والجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (١٠)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى معلمات الرياض بين المتزوجات وغير المتزوجات للتعرف على الفروق فيما بينهما في درجة الولاء التنظيمي

نوع العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
متزوجات	٣٢٦	٣٩,٨٧	١٣,٧٢	٤٩٨	٢,٥٦	١,٩٦	دالة
غير متزوجات	١٧٤	٣٦,٤٤	١٥,١٤				

ب- متغير التحصيل الدراسي :-

ولمعرفة دلالة الفرق في متغير التحصيل الدراسي ، استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي ، فبلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٧٩٤) درجة وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك لا يظهر لنا فرقاً معنوياً دالة في هذا المتغير ، وكما موضح في الجدول (١١) .

الجدول (١١)

النسبة الفائية لدلالة الفرق بين فئات متغير التحصيل الدراسي في الولاء

التنظيمي لدى معلمات الرياض

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٣٦,٢٩٣	٢	٥٦٨,١٤٧	٢,٧٩٤	٣	غير دالة
داخل المجموعات	١٠١٠٧٣,٢٢	٤٩٧	٢٠٣,٣٦٧			

ولمعرفة العلاقة بين متغيري الحالة الاجتماعية ومتغير التحصيل الدراسي لدى معلمات الرياض في الولاء التنظيمي ، استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي ، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة للتفاعل بين الحالة الاجتماعية والتحصيل الدراسي (٠,٤٩٦) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يوضح عدم وجود فروق بين متغير الحالة الاجتماعية والتحصيل الدراسي . والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول (١٢)

قيم تحليل التباين الثنائي للتعرف على الفروق في الولاء التنظيمي وفق متغيري الحالة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى معلمات الرياض

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
الحالة الاجتماعية	١٢٠٢,٢٠٨	١	١٢٠٢,٢٠٨	٥,٩٦٢	٣,٨٤	دالة
التحصيل الدراسي	١٢٠٥,٤٩٢	٢	٦٠٢,٧٤٦	٢,٩٨٩	٣	غير دالة
الحالة الاجتماعية x التحصيل الدراسي	٢٠٠,١١٤	٢	١٠٠,٠٥٧	٠,٤٩٦	٣	غير دالة
الخطأ	٩٩٦٠٧,١٤٨	٤٩٤	٢٠١,٦٣٤			
المجموع الكلي	١٠٢٢٠٩,٥١٢	٤٩٩				

ج- متغير الخبرة :-

ولمعرفة دلالة الفرق في متغير الخبرة، استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي، فبلغت القيمة الفائية المحسوبة (٤,٠٥٩) درجة وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك يظهر لنا فرقا معنويا دالة في هذا المتغير، وكما موضح في الجدول (١٣) .

جدول (١٣)

النسبة الفائية لدلالة الفرق بين فئات متغير الخبرة في مهارة الاستقطاب لدى

معلمات الرياض

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٧٤٩,٥٩٩	٣	٥٨٣,٢٠٠	٢,٨٧٩	٢,٦٠	دالة
داخل المجموعات	١٠٠٤٥٩,٩١٣	٤٩٦	٢٠٢,٥٤٠			

ومن اجل معرفة الفروق بين فئات متغير الخبرة لاربعة (١-٧)، (٨-

١٤)، (١٥-٢١)، (٢٢-٢٨)، تم استخراج المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لها ، وكما موضح في الجدول (١٤)

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير الخبرة لدى معلمات

الرياض

الفئات	حجم الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧-١	١٠٦	٣٨,٨٧٧	١٣,٩٠٢
١٤-٨	١٥٦	٤٠,٩٠٤	١٥,١٤٧
٢١-١٥	١١٨	٣٨,٤٣٢	١٣,٥٧٥
٢٨-٢٢	١٢٠	٣٥,٨٤٢	١٣,٩١٥

وعند تطبيق اختبار شيفيه لايجاد الفروق الدالة بين فئات متغير الخبرة ، وجد

ان هناك فرقا بين فئة خبرة (٨-١٤) مع فئة خبرة (٢٢-٢٨) ، لكن لا يوجد

فروقاً بين الفئات الأخرى ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكما موضح في الجدول (١٥) .

الجدول (١٥)

اختبار شيفيه لاجاد دلالة المقارنات المتعددة في الولاء التنظيمي وفق

متغير الخبرة

فئات التحصيل الدراسي	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة
١ - ٧ x ٨ - ١٤	-٢,٠٢٦٤٩	١,٨٩٧٠٠	٠,٧٣٤	غير دالة
١ - ٧ x ١٥ - ٢١	٠,٤٤٥١٦	١,٩٠٤٥٢	٠,٩٩٧	غير دالة
١ - ٧ x ٢٢ - ٢٨	٣,٠٣٥٦٩	١,٨٩٧٠٠	٠,٤٦٥	غير دالة
٨ - ١٤ x ١ - ٧	٢,٠٢٦٤٩	١,٨٩٧٠٠	٠,٧٣٤	غير دالة
٨ - ١٤ x ١٥ - ٢١	٢,٤٧١٦٤	١,٧٣٦٣١	٠,٥٦٧	غير دالة
٨ - ١٤ x ٢٢ - ٢٨	*٥,٠٦٢١٨	١,٧٢٨٠٥	٠,٠٣٦	دالة
١٥ - ٢١ x ١ - ٧	-٠,٤٤٥١٦	١,٩٠٤٥٢	٠,٩٩٧	غير دالة
١٥ - ٢١ x ٨ - ١٤	-٢,٤٧١٦٤	١,٧٣٦٣١	٠,٥٦٧	غير دالة
١٥ - ٢١ x ٢٢ - ٢٨	٢,٥٩٠٥٤	١,٨٤٥٠٧	٠,٥٧٩	غير دالة
٢٢ - ٢٨ x ١ - ٧	٣,٠٣٥٦٩	١,٨٩٧٠٠	٠,٤٦٥	غير دالة
٢٢ - ٢٨ x ٨ - ١٤	*٥,٠٦٢١٨	١,٧٢٨٠٥	٠,٠٣٦	دالة
٢٢ - ٢٨ x ١٥ - ٢١	٢,٥٩٠٥٤	١,٨٤٥٠٧	٠,٥٧٩	غير دالة

ولمعرفة العلاقة بين متغيرات البحث الثلاثة (الحالة الاجتماعية، التحصيل الدراسي، الخبرة) لدى معلمات الرياض في الولاء التنظيمي ، استعملت الباحثة تحليل التباين الثلاثي ، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة للتفاعل بينهم (١,١٧٩) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,١٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق بين متغيرات البحث الثلاثة . والجدول (١٦) يوضح ذلك.

الجدول (١٦)

قيم تحليل التباين الثنائي للتعرف على الفروق في الولاء التنظيمي وفق متغيري
الحالة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى معلمات الرياض

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
الحالة الاجتماعية	٥٢١,٨٣٤	١	٥٢١,٨٣٤	٢,٨٢١	٣,٨٤	غير دالة
التحصيل الدراسي	١٠٥٢,١٦٥	٢	٥٢٦,٠٨٢	٢,٨٤٤	٣	غير دالة
الخبرة	٨٨٥,٠٧٩	٣	٢٩٥,٠٢٦	١,٥٩٥	٢,٦٠	غير دالة
الخبرة x الحالة الاجتماعية	١٥٨٧,٣٤٦	٣	٥٢٩,١١٥	٢,٨٦١	٢,٦٠	دالة
الخبرة x التحصيل الدراسي	٦٣١٠,٦٩٧	٦	١٠٥١,٧٨٣	٥,٦٨٧	٢,١٠	دالة
الخبرة x الحالة الاجتماعية x التحصيل الدراسي	٤٣٦,١٩١	٦	٢٧٠,٩٢٨	١,١٧٩	٢,١٠	غير دالة
الخطأ	٨٨٠٣٨,٠٦٩	٤٧٦	١٨٤,٩٥٤			
المجموع الكلي	١٠٢٢٠٩,٥١٢	٤٩٩				

يوضح الجدول (١٧) وجود فروقا ذات دلالة احصائية بين متغير الخبرة والحالة الاجتماعية ، والخبرة والتحصيل الدراسي ، ، كما اظهرت النتائج بعدم وجود فروقا بين متغيرات البحث الثلاثة ، ويوضح الجدول (٥١) الفروق المعنوية في التفاعلات بين فئات الخبرة وفئات التحصيل الدراسي لدى معلمات الرياض في الولاء التنظيمي .

الجدول (١٧)

متوسط درجات الولاء التنظيمي والخطا المعياري على وفق التفاعل بين الخبرة والحالة الاجتماعية

الخبرة X الحالة الاجتماعية	المتوسطات	الخطا المعياري
١ - ٧ X متزوجة	٤١,٠٦٩	١,٦٤٣
١ - ٧ X غير متزوجة	٣٦,٤٢٢	٢,٤٢٦
٨ - ١٤ X متزوجة	٤٣,٤٩٥	١,٥٣١
٨ - ١٤ X غير متزوجة	٣٦,٢٩٦	١,٧٨٧
١٥ - ٢١ X متزوجة	٤٠,٣٠٨	١,٨٣٢
١٥ - ٢١ X غير متزوجة	٤٠,٢٢١	٢,٢٧٥
٢٢ - ٢٨ X متزوجة	٣٥,٠٧٦	١,٤٧٧
٢٢ - ٢٨ X غير متزوجة	٣٧,٧٤٠	٢,٣٧١

الجدول (١٨)

متوسط درجات الولاء التنظيمي والخطا المعياري على وفق التفاعل بين الخبرة والتحصيل

الخبرة X التحصيل الدراسي	المتوسطات	الخطا المعياري
١ - ٧ X دورة	٤٢,٩٦١	٢,٩٥١
١ - ٧ X معهد	٣٤,٦٥٦	٢,٢٥٨
١ - ٧ X كلية	٣٨,٦١٩	٢,٣٤٩
٨ - ١٤ X دورة	٣٥,٤٣٦	٢,٠٨٥

الخطا المعياري	المتوسطات	الخبرة x التحصيل الدراسي
٢,٢٥٤	٤١,٩٥٣	٨ - ١٤ x معهد
١,٧٤٠	٤٢,٢٩٨	٨ - ١٤ x كلية
٢,٣٥٩	٤٠,٠١٤	١٥ - ٢١ x دورة
١,٧٩٦	١,٧٩٦	١٥ - ٢١ x معهد
٣,٢٢٥	٤٧,١٠٠	١٥ - ٢١ x كلية
٢,١٩٠	٤٣,٢٠٢	٢٢ - ٢٨ x دورة
٢,١٩٠	٣٢,٤٨٦	٢٢ - ٢٨ x معهد
٢,٦٥٨	٣٣,٥٣٥	٢٢ - ٢٨ x كلية

- تفسير نتائج البحث :-

- الهدف الاول :- قياس الولاء التنظيمي لدى معلمات رياض الاطفال .

اظهرت نتائج الهدف الخامس، بان العينة تعاني من ضعف في الولاء التنظيمي ، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق النظرية العلاقات الانسانية بان عملية الحصول على رضا الافراد وامرا في غاية الصعوبة، وذلك لان الفرد قبل ان يقرر انتماؤه للمنظمة او لجماعة معينة ،يكون لديه بعض التصورات او التوقعات حول طبيعة العلاقات الانسانية التي سوف تجتمع مع الآخرين، ومن المعروف بان هذه التصورات او التوقعات هي عبارة عن خواطر وافكار وصور واره ومعارف موجودة ومصاغة اجتماعيا .

وترى الباحثة ان سبب ضعف الولاء التنظيمي لدى معلمات الرياض يعود الى هبوط توقعاتهن لما كان يرغبن في الحصول عليه من ادارات الروضات اللاتي يعملن فيها، وهذا عادة مايؤدي الى ضعف الولاء لديهن .

- الهدف الثاني :-تعرف الفروق في الولاء التنظيمي لدى معلمات الرياض تبعا لمتغير :-

١- الحالة الاجتماعية (متزوجة - غيرمتزوجة).

ب- التحصيلالدراسي (دورة - معهد - كلية) .

ج- الخبرة (١-٧) (٨-١٤) (١٥-٢١) (٢٢-٢٨).

اظهرت نتائج الهدف السادس وجود فروق في متغير الحالة الاجتماعية (متزوجة - غيرمتزوجة) ،ولصالح المتزوجات، كما اظهرت عدم وجود فروق بين فئات متغير التحصيل الدراسي، اما بالنسبة للعلاقة بين متغير الحالة الاجتماعية والتحصيل الدراسي فلم توضح النتائج وجود دلالة احصائية بينهما ،كما اتضح بوجود فروقا بين فئات الخبرة ولصالح فئة (٨ - ١٤) مع فئة (٢٢ - ٢٨) ،اما بالنسبة للفروق بين متغيرات البحث، فلم يتضح فروقا معنوية فيما بينها .

وحسب ما جاءت به نظرية العلاقات الانسانية يمكن تفسير سبب تفوق الولاء التنظيمي لدى المعلمات الرياض المتزوجات عن غير المتزوجات ، هو وجود المهارات الاجتماعية لديهن وهذه المهارات تلعب دورا مهما في تحقيق نجاحهن في التفاعل الاجتماعي مع الاخرين وبالتالي الحصول على ولائهن للمؤسسة التي ينتمون لها .

اما بالنسبة للفروق التي ظهرت بين فئات الخبرة بين (٨ - ١٤) مع فئة (٢٢ - ٢٨) ، فيمكن تفسيرها وفقا لما تفسره نظرية العلاقات الانسانية بان مستوى الولاء او الانتماء يركز على وضوح الرؤيا والاقتناع والتشويق القائم على اسس علمية بين الافراد وجماعات اي هيئة او منظمة بطريقة واعية من الفهم والتعاون المتبادل بينهم مع اشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية قدر الامكان لتحقيق الاهداف المنشودة للهيئة او المنظمة ، لهذا

ترى الباحثة ان هذين الفئتين تتضارب في نسبة الولاء لديها والذي يعود عادة الى وعيها باهمية تقديم الولاء للمؤسسة من اجل الحفاظ على العمل .

- الاستنتاجات :-

١- ان معلمات الرياض يعانن من ضعف في الولاء التنظيمي قياسا بالمتوسط النظري .

٢- يوجد تاثير للحالة الاجتماعية على مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمات الرياض ولصالح المتزوجات ، لكن لا يوجد تاثير للتحصيل الدراسي على مستوى الولاء التنظيمي ، كذلك ليس هناك تاثير للحالة الاجتماعية على التحصيل الدراسي ، وايضا يوجد تاثيرا لخبرة معلمات الرياض على مستوى ولائهن التنظيمي وفئات (٨-١٤) مع فئة (٢٢-٢٨) ، لكن ليس هناك اي تاثير لمتغيرات البحث بعضها على البعض الآخر .

- التوصيات :-

تقدم الباحثة الى وزارة التربية عدد من التوصيات المتعلقة بمعلمات الرياض ومنها :-

١- ضرورة العمل على ادخال منهج خاص ضمن مناهج رياض الاطفال والذي يتضمن اساليب جذب معلمات الرياض للاطفال بطرق ابداعية تربوية .

٢- ضرورة ادخال مديرات رياض الاطفال في دورات تدريبية لمساعدتهن في تبني بعض الطرق التي تساعدن في الحصول على ولاء معلماتهن لهن (للادارة الروضة) وبالتالي زيادة مهارة المعلمات في استقطاب الاطفال الى الروضة .

٣- قيام مديريات العامة للتربيات الست (الرصافة ، الاولى ، الثانية ، الثالثة) و (الكرخ ، الاولى ، الثانية ، الثالثة) باجراء الندوات والمؤتمرات التي تبحث سبل تطوير علاقات ادارات المؤسسات التربوية (الروضة) مع معلماتهن ،

وكذلك الصعوبات التي تواجه المعلمات اثناء قيامها بجذب الاطفال الى الروضة من اجل معالجتها للتخلص منها مستقبلا .

خامسا - المقترحات :-

١- اجراء دراسة مماثلة على عينات اخرى (معلمات المرحلة الابتدائية) ، (معلمات المرحلة المتوسطة) .

٢- اجراء دراسة توضح العلاقة بين الولاء التنظيمي والتوافق الزوجي لدى معلمات الرياض

٣- بناء برنامج تدريبي لتنمية الولاء التنظيمي لدى معلمات الرياض.

المصادر :-

• أبوصالح، محمد صبحي وآخرون (٢٠٠٠)، القياس والتقويم، وزارة التربية والتعليم، صنعاء.

• الاحمدي ، طلال بن عابد (٢٠٠٤) : الولاء التنظيمي وعلاقته بالخصائص الشخصية والرغبة في ترك المنظمة والمهنة ، المجلة العربية للإدارة ، مجلد (٢٤) ، العدد (١) ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .

• أمال، لعشيشي(٢٠١١):اهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة باجي مختار ،عنابة، الجزائر.

• بالقاسم ، سلاطنية (٢٠٠٤) : منهجية العلوم الاجتماعية ، دار الهدى للنشر ، الجزائر .

• بركات ،لبنة (٢٠٠٠): أثر استخدام أسلوب التعليم الزمري على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم العامة واتجاهاتهم نحوها في محافظة طولكرم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

- الحربي ، سهيل بن سالم (٢٠٠٣-): فاعلية أنموذج للتدريب الإلكتروني لإكساب معلمي ومعلمات التربية الفنية الكفايات اللازمة في ضوء الاتجاه التنظيمي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- خضير، نعمة عباس وآخرون (١٩٩٦) : الالتزام التنظيمي وفاعلية العمل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣١)، عمان
- خضير ، رائد وآخرون (٢٠١٢) : خصائص معلم اللغة العربية الفعال: دراسة مقارنة ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٨، عدد (٢) ، ص (١٨١ - ١٦٧)، ٢٠١٢، الأردن .
- دبة ، سمية ، وغولة ، سميرة (٢٠١٢) : الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة قاصدي مرباح ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، ورقلة الجزائر .
- الدوسري ، سعد عميقان (٢٠٠٥) : ضغوط المل وعلاقتها بالولاء التنظيمي ، رسالة ماجستير الادارة، الرياض ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- ذيب، أيمن عبد الكريم (٢٠٠٧) : الوهن العصبي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (١١) ، الجامعة المستنصرية، كلية التربية ، قسم العلوم التربوية والنفسية.
- الزهراني ، عيسى بن علي (٢٠٠٧) : فن التعامل مع المراهقين ، ادارة التوجيه والارشاد بالتربية والتعليم ، جدة ، المملكة العربية السعودية .
- السكارنة ، بلال خلف (٢٠٠٩) : أخلاقيات العمل ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- سلامة ، عادل ابو العز (٢٠٠٢) : طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير ، الطبعة (١) ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .

- سنقر ، صالحة (١٩٩٢) : التربية العامة ، منشورات جامعة دمشق ، دمشق .
- السيد ، فؤاد البهي (١٩٧١): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، مطبعة دار التأليف، القاهرة.
- شكمو ،ليلي (٢٠٠٥) التصورات الاجتماعية للكارثة الطبيعية عند الطلبة الجامعيين الجزائريين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الجزائر
- الشواورة، فيصل (٢٠١١) : مبادئ ادارة الاعمال من الالف الى الياء، دار المناهج للطباعة والنشر، عمان، الاردن،
- الصائغ ، عبد الرحمن (٢٠٠٥) : دور المعلم في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة التربوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، المملكة العربية السعودية .
- العاجز، فؤاد علي، وشلدان، فايزكمال (٢٠١٠) : دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد (١) .
- العتيبي، اشرف احمد عواد(٢٠١٢): دراسة تقويمية لصحة أسلوب تحليل التباين في رسائل الماجستير والدكتوراه، كلية التربية ١ جامعة ام القرى ،
- العنزي ، وعوض خلف(٢٠٠٤) : لعلاقة بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية ، المجلد :١٤ العدد : ١ ، مجلة العلوم الانسانية ، المملكة العربية السعودية .
- العمري ، عبيد عبد الله (٢٠١١) : بناء نموذج سببي لدراسة تاثير كل من الولاء والرضا عن الاداء والفعالية التنظيمي ، رسالة ماجستير ، كلية الاداب ، جامعة ملك سعود .

- عودة ، احمد سليمان (٢٠٠٠) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الامل للنشر ، اريد ، الاردن .
- عودة، أحمد(٢٠٠٢) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل للنشر والتوزيع، الإصدار الخامس ، اريد الاردن
- فيركسون ، جورج أي (١٩٩١) : التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة هناء محسن العكيلي، دار الحكمة، بغداد.
- القطاونة ، نشات (٢٠٠٤) : تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي ، المجلة العربية للإدارة ، القاهرة ، جامعة الدول العربية ، المجلد (٢٤) ، العدد (٢) ، المملكة العربية السعودية .
- معيوف، صلاح معاذ (٢٠٠٢) : أثر المتغيرات الديموغرافية والتنظيمية على الولاء التنظيمي لدى، الموظفين في القطاع العام السعودي". مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، المجل (٢٨) ، العدد (١٧٠) ،السعودية،ص (١١١ - ١٥٠) .
- المغازي ، ابراهيم محمد (٢٠٠٣) : الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين ، بحوث ومقالات ، مكتبة الايمان ، المنصورة ، جامعة الازهر.
- ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، الأردن، ، دار المسير.
- المهدي ، سوزان محمد (٢٠١٠) : مبادئ الادارة ومهارات الاتصال والتواصل ، جامعة دمشق ، الجمهورية العربية السورية .
- وزارة التربية (١٩٧٩) : تطور رياض الأطفال في العراق ،المديرية العامة للعلاقات الثقافية ،سلسلة الإعلامية (٤) .

- وزارة التربية (١٩٩٤): نظام رياض الأطفال رقم ١١ لسنة ١٩٧٨ وتعديله ، المديرية العامة للتعليم العام ، مديرية رياض الأطفال .

٢- المصادر الأجنبية :-

- Adam , G.S.: Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance. Holt, Rinehart and Winston, New York 1964.
- Allen ,M.J.& Yen,W.M (1979): Introduction to Measurement Theory , California, Brooks Cole.
- Anastasi . a. (1976) : Psychological Testing , New York . Mac- Milan .
- Anastasi, A & Urbina , S. (1977) : psychological, Testing, 7th ed. New York : prentice Hall.
- Brown, U.and Gaylor, K. (2002): Organizational Commitment in Higher Education, Department of Business. www. Midwestacademy. Org.
- Cockburn, A.D. (1996): Primary teachers knowledge and acquisition of stress relieving strategies, British Journal of Educational Psychology, NO(66).
- Cronbach. L. G. & Cleser (1965) : Psychological Testing and personal Decisions, Urban University of illinois pres .
- Hill, C.(1991) Seeking Emotional Support, Journal of personality and Social Psychology 60 (1), pp;110-125

- Houkes, I., Janssen, P.P.M., de Jonge, J., & Bakker, A.B. (2003). Specific determinants of intrinsic work motivation, emotional exhaustion and turnover intention: A multisample longitudinal design. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76, 427–450.
- Kerlinger, F.N. (1973) . Foundations Of Behavioral Research .New York . Holt Rinehart And Winston ,Inc
- Mayer, R. E.; R. Moreno (1998): A Cognitive Theory of Multimedia Learning, Implications for Design Principles.
- Nunnally, J.C. (1978): Psychometric theory, New York, McGraw–Hill.
- Reardon, S. F. (2011). The widening socioeconomic status achievement gap: New evidence and possible explanations. In R. J. Murnane & G. J. Duncan (Eds.), Whither Opportunity? Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low–Income Children. New York: Russell Sage Foundation
- Roscoe, J.T. (1962): Fundamental research statistics, New York, Holt–Rinehart and Winston, Inc.,.
- Richardson, L. (2001) A Correlation Study of Teachers Level of Commitment and their Perception of Shared Decision–Making in New York City Public Elementary

- Runyon , Richard P. and andray , Haber , (1967):
Fundamentals of behavioral statistics , London ,Addison
 , Wesley .
- Stanley . G. J. & Glass. K. D. (1972) : Educational and
psychological , Measurement Evaluation , New Jersey ,
perentice – Hall
- Stanley, K. & Hopkins, K.D., (1972), Educational
&Pschycological measurement and evaluation,
Englewood cliffs, N.G. Prentice, Hill
- Strees, R.M. (1977). Antecedent and Qutcomes of
Organizational Commitment. Administrative Science
Quarterly.22 (I).pp.46-56.
-



التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة

**أ.م.د. نبيل عبد الغفور عبد المجيد
الباحث علاء عبد الأمير علي الكناني**

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

- ١- التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة ،
 - ٢- دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التمكين النفسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) ،
- وتحقيقاً لذلك قام الباحثان ببناء مقياس التمكين النفسي اعتماداً على نظرية التمكين النفسي (سبرايتزر) التي حددت أربعة مجالات للتمكين النفسي هي (المعنى ، الكفاءة ، حرية الاختيار ، التأثير) ، والمقياس مكوناً من (٣٠) فقرة لقياس التمكين النفسي ، وقد قام الباحثان باستخراج تمييز الفقرات والتحقق من صدق وثبات المقياس بمؤشرين هما الصدق الظاهري وصدق البناء من خلال ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي ينتمي إليه ومصفوفة الارتباطات الداخلية ، وتحقق الباحثان من الثبات بطريقتين هما الاختبار وأعاده الاختبار ، والاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفا كرونباخ ، وقد طبق المقياس على عينة البحث الأساسية والبالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي ، وحللت البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عال من التمكين النفسي ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التمكين النفسي تبعاً للجنس (الذكور -الإناث) ، وفي ضوء النتائج توصل الباحثان إلى عدد من التوصيات والمقترحات .

Abstract

The present research aims at knowing the following:

1-The psychological empowerment of university students.

2-The statistically significant differences in psychological empowerment according to gender (males/females).

To this end, the researchers built a psychological empowerment scale depending on the psychological empowerment theory (Spreyzer) which identified four areas of psychological empowerment is (meaning, efficiency, freedom of choice, influence), component and the scale of (30) items to measure psychological empowerment and check the two researchers from the sincerity of the scale Bmaharin two virtual honesty, and index construction sincerity through degree Paragraph link college degree and association degree paragraph domain to which it belongs and the matrix of internal links, and check the researchers of stability in two ways of testing and re-testing and internal consistency using Alpha. After verification of Alsekoumtrah characteristics of the scale Search accuracy and paragraphs of the scale applied to basic research

sample the (400) students were chosen class random manner, and The results showed the following: – First: – university students enjoy a high level of empowerment myself Second: –

No statistically significant differences in psychological empowerment by sex (male –alanat). In light of the findings the researchers reached a number of recommendations and suggestions.

أولاً : مشكلة البحث :-

يعاني الأفراد في المجتمع العراقي من صراعات نفسية حادة ، نتيجة للظروف غير الطبيعية التي عاشوها منذ أكثر من ثلاثين عاما ولغاية الآن ، والتي أحدثت اختلافا في التركيبة الشخصية لديهم ، إذ ينتابهم الإحساس بالإحباط والغربة والضياع ، ومما لاشك فيه يعد الطالب الجامعي من الفئات التي تعرضت إلى الكثير من الضغوط النفسية ووقعت تحت تأثيرات متعددة سواء كانت اجتماعية أم ثقافية أم اقتصادية أم سياسية فضلا عن التحديات التي تحيط به سواء كانت أكاديمية أم عاطفية يضاف إليها المستقبل المبهم ، وهذه جميعها تبعث إحساساً بالضيق والقلق فكيف الحال إذا كانت الظروف نفسها التي تعرض ويتعرض لها العراق مستمرة لحد الآن ، وإن سرعة تغيير المجتمع أدت الى زيادة التناقض من قيمه الاجتماعية وبالتالي اثر ذلك سلبا فيتمكين الفرد نفسياً (عوض، ١٩٨٨: ٣٤٧). بالإضافة الى أن الطلبة بحاجة الى التمكين النفسي الذي يعد من الدعائم الأساسية لنجاح الفرد وبناء مستقبله وتحقيق أهدافه في الحياة ، ويرى ادوارد (Edwards,2002) أن الأفراد الذين يشعرون بتمكين نفسي منخفض يملكون نظرة سلبية عن أنفسهم وعدم ثقة

بالنفس وقدرة أقل على مواجهة المشكلات وعدم الاستقلالية في اتخاذ القرار (Edwards , 2002: p:67).

ومن هنا انبثقت مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الآتي: ما التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة ؟ .

ثانياً : أهمية البحث :

يعد الطلبة في مرحلة الجامعة قوة بناءة إذا أحسن استخدامها فهم قادرون على الإنجاز والعمل، كذلك تتجسد أهميتهم في أن المرحلة هي مرحلة انتقالية من المراهقة الى الرشد ، ويتم في هذه المرحلة إعداد الأفراد للدور الاجتماعي الذي يتولاها الفرد في حياته مما يستوجب فهم الظروف التي تواجهه (الطراح، ٢٠٠٣، ص١٩). وتعد هذه الفئة القلب النابض للمجتمع، كونها إحدى الشرائح المهمة فيه وهم قادة المستقبل وإليهم تعود مسؤولية حمل أمانة العمل الوطني وعلى قدر ما ينجح المجتمع في إعداد هذه الشريحة ينجح غده (الغريبي، ٢٠٠١: ٢)، وهم الجيل الذي يواجه التحديات في جميع مرافق الحياة بقدراته الخلاقة على الإنجاز من خلال توافقه وتمكينه النفسي وتمتعته بالصحة النفسية (العنزي، ٢٠٠١: ٤). وأن الأمم على اختلافها أخذت تعتني بشبابها وتدخر جهودها وتوظف إمكانياتها وثروتها لاستثمارهم وتنميتهم وإعدادهم إعداداً سليماً ومن ثم إتاحة كل الفرص أمامهم لتنمية ما يمتلكونه من قدرات وإزالة كل ما يعرقل ويحول دون تقدمهم ونجاحهم (علي، ٢٠٠١: ١٨٩).

وأهمية التمكين النفسي تتمثل في دافعية الأفراد وكفاءتهم في أنجاز ما مطلوب منهم، واتخاذ القرارات بحرية تامة ، وبالتالي شعورهم بالثقة بالنفس وامتلاكهم القدرة على قيادة أنفسهم والاستقلالية في التفكير (4 : Anderson&Sondman,2009). ويستند التمكين النفسي على عوامل متعددة تتقاطع فيما بينها في عملية تعزيز قوة الأفراد وزيادة قدرتهم على

حرية التصرف والتأثير في الآخرين ، واتخاذ القرارات في مجالات الحياة المختلفة، وقد أشارت سبريتزر ٢٠٠٧ إلى أن التمكين النفسي يبدأ من الدوافع الذاتية التي تقوم على أدراك الفرد لنفسه ومعرفة قدراته وإمكانياته ، وبالتالي اختيار الأدوار المناسبة التي يقوم بها في الحياة (spreitzer2007:p679). لذلك فالتمكين النفسي يعمل على زيادة شعور الأفراد بالسيطرة الشخصية وتحفيزهم على الانخراط في المجتمع، وتحديد الظروف التي تؤدي الى الشعور بالعجز وأزالتها(spreitzer,1995:1442). كما ينظر الى التمكين النفسي بأنه حالة ذهنية داخلية تتشكل لدى الفرد وتولد له الثقة بالنفس والقناعة بما يملك من قدرات معرفية تساعد في اتخاذ قراراته (Bowen and Lawler,1992:p195). فالأفراد الذين يشعرون بدرجة عالية من التمكين النفسي لديهم القدرة على الإبداع والتميز لما يمنحه التمكين النفسي للفرد من حافزاً معنوياً وزيادة ثقته بنفسه ،ومساعدته على التفكير الجيد(Patah,et.al,2009:179) . كما انه يؤدي إلى زيادة دافعية الأفراد نحو الانجاز ويزيد من مرونتهم وإطلاق قدراتهم الكامنة (Martin,and Bush,2006:p419).

وتتضح أهمية البحث لمساهمته في عملية الإرشاد والتوجيه والصحة النفسية على الصعيد الجامعي ، من خلال أعداده أداة موضوعية يمكن استعمالها في الكشف عن مستوى التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة، من أجل مساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي ورفع مستوى انجازاتهم العلمية ومهاراتهم الاجتماعية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية :

١- تسليط الضوء على جانب مهم من جوانب شخصية الطالب الجامعي وهو التمكين النفسي لكون المرحلة الجامعية تمثل إحدى المراحل المهمة في حياة الفرد.

٢- أهمية دراسة المرحلة الجامعية كونها مهمة في بناء شخصيات الطلبة عبر سني الدراسة فيها ، حتى يكونوا قادرين على قيادة أنفسهم في سبيل الوصول الى تحقيق سعادتهم وسعادة الآخرين .

٣- تعد نتائج البحث مؤشر للكشف عن البناء النفسي والاجتماعي لشخصيات الطلبة ومدى استعدادهم للتعامل مع مستجدات ومتغيرات الوضع الراهن ، والاستفادة من ذلك في وضع البرامج والخطط التربوية والإرشادية لتحقيق النجاح في مواجهة المشكلات التي يعاني منها الطلبة والعمل على حلها .

ثالثا : أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

١- التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة .

٢- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التمكين النفسي تبعا لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) .

رابعا : حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستتصرية من كلا الجنسين

(ذكور – إناث) للعام الدراسي. ٢٠١٤ _ ٢٠١٥م. للدراسة الصباحية.

خامسا : تحديد المصطلحات

التمكين النفسي (Psychological Empowerment)

عرفه كل من :-

١ - كونجروكانجو (Conger & Kanungo, 1988) :-

عملية تعزيز الإحساس بالفاعلية الذاتية من خلال التعرف على الظروف التي تعزز الإحساس بالضعف والتخلص منها عن طريق الممارسات الرسمية وغير الرسمية التي تعتمد على تقديم معلومات عن الفاعلية الذاتية . (Conger & Kanungo, 1988 : p.474).

٢ - توماس وفلثهاوس (Thomas & Velthouse, 1990) :-

الحافز الداخلي الجوهرى الذي يبرز من خلال عدد من المدارك التي تعكس مواقف الأفراد نحو المهام التي يقومون بها مثل (المعنى أو الأهمية، الكفاءة، الاستقلالية وحرية التصرف، التأثير (Thomas & Vohthouse, 1990: p.666-681).

٣- سبرايزر (Spritzer, 1995) :-

حافز نفسي جوهرى يظهر في أربعة أبعاد هي (المعنى، والكفاية، والاستقلالية أو حرية التصرف، والتأثير) ويعكس اهتمام دور الفرد لطبيعة عمله أو لطبيعة عملها (Spreitzer, 1995: 1444).

التعريف النظري

أعتمد الباحثان تعريف سبرايزر (Spritzer, 1995) تعريفاً نظرياً لمفهوم التمكين النفسى في البحث الحالى.

التعريف الإجرائي للتمكين النفسي

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال إجاباتهم عن فقرات مقياس التمكين النفسى الذي تم بنائه في البحث الحالى .

الفصل الثاني

أطار نظري ودراسات سابقة

سيتناول الباحثان في الفصل الحالي إطار نظري يحتوي على مقدمة عن مفهوم التمكين النفسي والنظريات التي فسرت التمكين النفسي ، ثم الجزء الثاني الذي يحتوي دراسات سابقة

التمكين النفسي Empowerment Psychological

ظهر مفهوم التمكين في الربع الأخير من القرن الماضي ، وقد قدم بعض علماء السلوك تعريفات أسهمت في إثراء المخزون المعرفي لمفهوم التمكين النفسي أمثال توماس وفيلثاوس Thomas and Velthouse,1990 الذي عرفا التمكين النفسي من ناحية سيكولوجية على أنه مفهوم تحفيزي يتمحور ويتمركز حول الدافعية عند الإنسان نحو الكفاءة والافتقار ، أي إنه يشكّل دافعية لدى الأفراد من أجل تحقيق مستويات عالية من الكفاءة والافتقار.

أن التمكين النفسي شعور نفسي بالمقام الأول بمعنى إن هذا الشعور والدافع لا يعطى للأفراد وإنما هي أشياء ذاتية متأصلة بداخلهم وكل ما تستطيع المجتمعات عمله هو توفير المناخ والبيئة المساندة لرعايته وتعزيزه ، ويرى بيتس (Pitts,2005) ان رؤية الفرد لنفسه وإدراكه لإمكانياته هي بداية التمكين النفسي وأن لديه الجدارة والكفاءة لتحقيق هذا الهدف (Pitts,2005:11) ، أما زيمرمان ١٩٩٥ ، فقد أشار للتمكين بأنه العملية التي يكتسب بها الناس السيطرة على حياتهم والمشاركة مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف ، وحضي التمكين باهتمام الباحثانين والدارسين لمعرفة محدداته ونتائجه حيث توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ايجابية

بين التمكين من جهة والإبداع والالتزام والثقة وحسن الأداء
(Brown & Harvey, 2006: 74)

النظريات التي فسرت التمكين النفسي

نظرية سبرايتزر (Spreitzer, 1995)

من أوائل التفسيرات لمفهوم التمكين النفسي ما جاء به كونجر وكوننجر (١٩٨٨) حيث نظرا إلى التمكين النفسي على أنه تعزيز مشاعر فعالية الذات لدى الأفراد وإزالة معوقات الإحساس بانعدام القوة وتحقيق الإحساس بالقيمة الذاتية (Conger and Kanungo 1988:474) وعلى ذلك قامت سبرايتزر (١٩٩٥) ببناء مقياس رباعي الأبعاد لقياس حالة التمكين النفسي لدى الأفراد ، كما أشارت أن هناك عدد من الشروط النفسية لدى الأفراد تجعلهم يشعرون بالسيطرة على قدرهم ، وهذه الشروط هي مجموعة من الحالات السيكولوجية التي تعتبر ضرورية للأفراد كي يشعروا بإحساس السيطرة والتمكين وتحقيق توافقهم الشخصي والاجتماعي ، وكيفية إدراكهم لأنفسهم ، (Spreitzer, 1995:1443). فالتمكين وفق هذا المنظور يفهم على أنه حالة ذاتية عقلية يدرك فيها الفرد أنه يمارس تحكم وسيطرة فعالة على عمل ذي معنى (Portterfield, 1999:51). وترى سبرايتزر أن التمكين النفسي من المفاهيم المهمة التي يجب مراعاتها من أجل تحسين حياة الفرد ، لأنه يزيد من شعور الأفراد بالسيطرة الشخصية على حياتهم ويحفزهم على الانخراط في المجتمع وذلك يؤدي إلى نتائج إيجابية (Sprietzer:1995:1442).

كما أشارت سبرايتزر أن التمكين النفسي يبرز عندما تبدأ العوامل الإدراكية للفرد بالتوجه نحو قبول المسؤولية والاستقلال في اتخاذ القرار ، وقد توصلت عام ١٩٩٦ الى أن الأفراد الممكّنين يمتلكون مستويات أكبر من السيطرة

والتحكم في متطلبات الحياة ، وقدرة أكبر على استثمار المعلومات وإمكانيات على المستويات الفردية، وعلى الرغم من أن التمكين النفسي هنا ينظر إليه على أنه تجربة فردية في التحكم والسيطرة إلا أن هناك أساليب أخرى تقوم على التمكين الجماعي (Spreitzer,1996:483). وقد أوضحت سبريتزر (1995) أن التمكين النفسي حافز داخلي جوهرى يبرز من خلال عدد من المدارك التي تعكس مواقف الأفراد نحو المهام التي يقومون وهذه المدارك بالآتي :

المعنى : ويقصد بالمعنى هنا استشعار الفرد قيمة الدور الذي يقوم به ومعناه، ولذلك فإن لمعنى يعبر عن التوافق النفسي بين الأدوار التي يقوم بها الفرد من جهة، والاعتقادات والقيم والسلوكيات من جهة أخرى، فإذا كانت جميع هذه الاعتبارات منسجمة فإن الدور الذي يقوم به الفرد ذو قيمة، وإذا كانت متناقضة فهذا يكرس شعور الفرد بنقص المعنى، (Spreitzer,1995:1443) .

الكفاءة : الشعور بالافتقار والمهارة والكفاءة أمر هام جداً وهذا في حقيقة الأمر يعبر عن مدى اعتقاد الفرد وثقته بقدرته على القيام بواجباته بمهارة عالية ، فالأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة يشعرون بأنهم يجيدون المهام التي يقومون بها ويعرفون جيداً بأنهم يمكن أن يؤديوا تلك المهام بإتقان أن بذلوا جهداً ، ويدرك الأفراد كفاءتهم الذاتية وبأنهم يمتلكون القابلية والقدرة على أداء المهام بنجاح عن طريق التمكين النفسي (Spreitzer,1995:1446).

حرية الاختيار: تعبر عن شعور الفرد بحريته بالاختيار عندما يرتبط الأمر بالإنجاز، وعمل الأشياء. فيصبح له الحق في اختيار البديل المناسب لتنفيذ المهام بما يتناسب مع وجهة نظره وتقديره الخاص ، وتشير حرية الاختيار إلى إدراك الأفراد بامتلاكهم الخيار لتقرير كيفية أداء مهامهم ، ويشير أيضاً إلى شعور الفرد بالسيطرة على مايؤديه من واجبات من خلال زيادة قدرته على المبادرة ووضع القواعد التي تنظم سلوكه (Johnso,2009:13).

التأثير Impact: هو إدراك الفرد بأن له تأثير على نشاطات عمله ، وانه يؤثر ويساهم في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالأداء الذي يؤديه ، كما انه يعكس اعتقاد الأفراد بأنهم يستطيعون التأثير على الآخرين من حولهم ، وهو إدراك الدرجة التي يمكن من خلالها للفرد أن يؤثر على نتائج الواجبات التي يقوم بها . والتأثير يمكن ان يزداد وذلك من خلال السماح للأفراد باقتراحات تخص البيئة التي يعيشون فيها (Dickson & Lorenz,2009:170) .

ثانياً: دراسات سابقة

لم يتمكن الباحثان من الحصول على دراسات سابقة تناولت التمكين النفسي باستثناء دراسة واحدة فقط هي:

_دراسة وداعة ومحمد (٢٠١٢)

الاستعداد للانتحار وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طلبة الجامعة.

العينة	تألفت العينة من (٢٠٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة
الهدف	التعرف على الاستعداد للانتحار وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طلبة الجامعة
الأداة	مقياس الاستعداد للانتحار ومقياس الشعور بالتمكين النفسي من أعداد الباحثان
الوسائل الإحصائية	معامل ارتباط بيرسون ، معادلة ألفا كرونباخ ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين
النتائج	. أن طلبة الجامعة ليس لديهم استعداد للانتحار ، إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاستعداد للانتحار، وان طلبة الجامعة يشعرون بالتمكين النفسي ، وأن هناك علاقة عكسية بين الاستعداد للانتحار والتمكين النفسي

(وداعة ومحمد ، ٢٠١٣ ، ٥٢٥-٥٥٢).

الفصل الثالث

أولاً:- منهجية البحث :

تم اختيار المنهج الوصفي ، إذ يُعدّ المنهج الوصفي من أساليب البحث العلمي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً ، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً ليوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات ، ١٩٩٦ : ٢٨٩).

ثانياً:- مجتمع البحث :

يتحدد مجتمع البحث الحالي طلبة الجامعة المستنصرية الدراسات الأولية الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٤) ، إذ بلغ المجموع الكلي للطلبة (٣٤٥١٨) طالباً وطالبة ، موزعين حسب الجنس بواقع (١٨١٠٩) طالب و(١٦٤٠٩) طالبة ، والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١)

مجتمع البحث طلبة الجامعة المستنصرية موزعين بحسب الجنس

الكليات	الذكور	الأناث	المجموع
الطب	٢٦٣	٣٦٤	٦٢٧
الصيدلة	١٨٢	٣٠٤	٤٨٦
طب الأسنان	١٥٦	٢٦٥	٤٢١
الهندسة	١٣٨٦	١١٢٨	٢٥١٤
العلوم	١١٤٣	١١٢٤	٢٢٦٧
التربية	١٠١٩	١١٠٦	٢١٢٥
التربية الأساسية	٥٣٣	٧٨٥	١٣١٨
القانون	٩٣٩	٨٠٣	١٧٤٢
العلوم السياسية	٥١٤	٣٣٢	٨٤٦
الإدارة والاقتصاد	٣٢٠٢	١٨٧٦	٥٠٧٨

الكليات	الذكور	الأناث	المجموع
الآداب	٢٨٥٨	٢٨٨١	٥٧٣٩
التربية الرياضية	٣٦٤	١٠٠	٤٦٤
التربية	٢٤٧٥	١٩٥٥	٤٤٣٠
المجموع العام	١٨١٠٩	١٦٤٠٩	٣٤٥١٨

ثالثاً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالباً وطالبة ، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية ، وقد بلغت نسبتها (١.١٥٨٨%) من مجتمع البحث الأصلي المؤلف من طلبة الجامعة المستتصية والجدول (٢) يوضح عينة البحث .

الجدول (٢)

حجم عينة البحث موزعاً بحسب الكليات والجنس

الكليات	ذكور	أناث	المجموع	ذكور	أناث	المجموع
الهندسة	١٣٨٦	١١٢٨	٢٥١٤	٣٧	٣٠	٦٧
العلوم	١١٤٣	١١٢٤	٢٢٦٧	٣١	٣٠	٦١
الآداب	٢٨٥٨	٢٨٨١	٥٧٣٩	٦٧	٧٧	١٥٣
التربية	٢٤٧٥	١٩٥٥	٤٤٣٠	٦٦	٥٣	١١٩
المجموع	٧٨٦٢	٧٠٨٨	١٤٩٥٠	٢١٠	١٩٠	٤٠٠

أداة البحث

التمكين النفسي

قام الباحثان ببناء مقياس التمكين النفسي على وفق نظرية التمكين النفسي لـ سبرايتزر (Spreitzer,1995) ، الذي حددت أربع مجالات للتمكين النفسي هي :المعنى ، و الكفاءة ، وحرية الاختيار ، والتأثير : Sprietzer (1995:1442:1444). حيث قام الباحثان بصياغة (٣٢) فقرة ، وكانت الفقرات موزعة وفقاً لمجالات المقياس كالتالي : مجال المعنى (٧ فقرات)،

مجال الكفاءة (٩ فقرات)، مجال حرية الاختيار (٩ فقرات) ، مجال التأثير (٧ فقرات) ، وكانت بدائل الاستجابة بمدرج خماسي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً ، تنطبق علي أحياناً ، تنطبق علي نادراً ، لا تنطبق علي) يعطى لها عند التصحيح (١.٢.٣.٤.٥) على التوالي.

الصدق الظاهري

التحقق من صلاحية الفقرات عرض مقياس التمكين النفسي بصيغته الأولية باستبانة على (١٤) محكما في علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والصحة النفسية، لمعرفة مدى صدق فقراته حيث طلب منهم فحص فقرات كل مجال من مجالات التمكين النفسي ، وما يرونه مناسباً من تعديل للفقرات ، إذ اعتمد الباحثان على نسبة (80%) فأكثر معياراً لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من أجل قياسه، والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣)

النسبة المئوية لآراء المحكمين على مقياس التمكين النفسي

ت	الفقرات	عدد الفقرات	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	النسبة المئوية للموافقين
١	١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢	٢٧	١٤	صفر	%١٠٠

ت	الفقرات	عدد الفقرات	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	النسبة المئوية للموافقين
٢	٢	١	١٣	١	٩٣%
٣	٢٥,٢٢	٢	١٢	٢	٨٦%
٤	١٢	١	٩	٥	٦٤%
٥	١٥	١	٨	٧	٥٧%

وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم استبعد الباحثان فقرتين (١٥,١٢) من مجال الكفاءة ، وتم تعديل الفقرات (٢) من المعنى، و (١٣,١٤) ومن الكفاءة، وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة.

الدراسة الاستطلاعية :

إنّ الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التعرف على مدى وضوح التعليمات ووضوح الفقرات من حيث الصياغة والمعنى ، ومتوسط الوقت الذي يستغرقه المستجيب في استجابته لفقرات المقياس لذلك طبق المقياس على عينة عشوائية من كلية التربية تألفت من (٣٠) طالباً وطالبة ، وتبين من خلال التطبيق أن التعليمات والفقرات كانت واضحة وأن وقت الإجابة تراوحت بين (١٨ - ٢٤) دقيقة بمتوسط زمني مقداره (٢١) دقيقة.

الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس

ويتفق علماء القياس النفسي على أهمية التحقق من القوة التمييزية لفقرات المقياس ومعاملات صدقها، ومعاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط كل فقرة بالمجال الذي ترتبط بها ، على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة اختبروا بطريقة طبقية عشوائية من كليات الهندسة والعلوم والآداب والتربية ، وكما موضح في جدول (٢).

وفيما يلي إجراءات التحقق منها:

أ- استخراج القوة التمييزية للفقرات (تحليل الفقرات):

تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة، وقد صُحِّحت الإجابات، ثم احتسبت الدرجة الكلية لكل استمارة، وقد رتبت جميع الاستمارات تنازلياً على وفقاً الدرجات الكلية من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية ، ثم حُدِّدت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية ، حيث أوصى كيلي Kelley عند تحليل فقرات الاختبار الاعتماد على نسبة (٢٧%) من أفراد المجموعتين الطرفيتين من أفراد العينة واستبعاد (٤٦%) الوسطى لكي تكون قيم معامل التميز متنسقة (علام، ٢٠٠٠، ص٢٨٤) ، وأصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (١٠٨) طالب وطالبة وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين ، ظهر أن جميع فقرات المقياس مميزة لأنها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) ، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التمييزية لفقرات مقياس

التمكين النفسي

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٣,١٢٥	١,٢٧١٢٤	٣,٨٠٥٦	١,٠٧١٨٠	٤,٣٠٥٦	١
٤,١٩١	٠,٩٩٠٦٩	٣,٩٠٧٤	٠,٨٨٩٥٤	٤,٤٤٤٤	٢
٥,٧٩١	١,٠٩٠٧٣	٣,٦٨٥٢	٠,٧٨٨٦٢	٤,٤٣٥٢	٣
٧,٠١١	١,٠٨٤٦٤	٣,٣٩٨١	٠,٨٤٠٨٨	٤,٣٢٤١	٤

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٩,٨٠٦	٠,٩٨٥٣١	٣,٣٩٨١	٠,٦٦٢٥٠	٤,٥١٨٥	٥
٩,٠٦٠	١,١١١٧٥	٣,٢٥٠٠	٠,٧٦٣٧٦	٤,٤٢٥٩	٦
١٠,٤٧٣	١,١١١٤٧	٣,١٢٩٦	٠,٧٦٧٢٧	٤,٤٩٠٧	٧
٩,٥٣٢	١,٠٧٥٣٩	٣,٢٤٠٧	٠,٨٣٧١٧	٤,٤٩٠٧	٨
٧,٣٩٥	١,١٤٦٩٩	٣,٤٥٣٧	٠,٧٨٩٣٤	٤,٤٤٤٤	٩
٩,٦٣١	١,٠٩٠٢٥	٣,٣٧٠٤	٠,٦٨٧٣١	٤,٥٦٤٨	١٠
٩,٩٠٩	١,٠٣٦٧١	٣,٥٠٠٠	٠,٥٧٣٤٤	٤,٦٢٩٦	١١
١٠,٠٣٨	١,٠١٦٩٩	٣,٢٢٢٢	٠,٧٥٢٩٨	٤,٤٤٤٤	١٢
٩,٦٣٥	١,١١٤٥٥	٣,٣٦١١	٠,٦٤٦١٠	٤,٥٥٥٦	١٣
٨,٧٥٣	١,١٥٣٦٥	٣,٤٢٥٩	٠,٧٢٦٠٧	٤,٥٧٤١	١٤
٨,٣١٩	١,٠٨٥٦٠	٣,٧٨٧٠	٠,٥٤٤٦٥	٤,٧٥٩٣	١٥
٧,٢٧٢	٠,٩٩٨٩٢	٣,٥٤٦٣	٠,٨٤٧٤٩	٤,٤٦٣٠	١٦
٧,٤٩٢	١,٠٥٧٨٦	٣,٧٥٩٣	٠,٦٥٧٩٨	٤,٦٥٧٤	١٧
٧,٩٧٥	١,١٩٣١٤	٣,١٥٧٤	١,٠١٨١٤	٤,٣٦١١	١٨
٧,٢٣١	١,١٥٣٢٠	٣,١٨٥٢	١,١٠٤٤٥	٤,٢٩٦٣	١٩
١٠,٨٦٧	١,٠٢٨٦٢	٣,٢٣١٥	٠,٧٩٧٦٣	٤,٥٩٢٦	٢٠
٩,١٠٨	١,١٤٧٩٤	٣,٥٠٠٠	٠,٦٣١٢٠	٤,٦٤٨١	٢١
٩,٩١١	١,٠٨٩١٠	٣,٣٠٥٦	٠,٧٦٣٧١	٤,٥٧٤١	٢٢
٧,٧١٧	١,٠٧١٨٠	٣,٦٩٤٤	٠,٦٣٧١٣	٤,٦٢٠٤	٢٣
١٠,٥١٦	١,١١٤٥٥	٣,١٩٤٤	٠,٧٥٢٩٨	٤,٥٥٥٦	٢٤
٨,٨٣٢	١,١٥٠٦٥	٢,٣٨٨٩	٠,٧٢٨٣٩	٤,٥٤٦٣	٢٥
١١,٠٩٩	١,١١٧٦٩	٣,٢٧٧٨	٠,٥٧٥٤٧	٤,٦٢٠٤	٢٦
٨,٦٨٥	١,٠٥٠٤٧	٣,٥٩٢٦	٠,٧٠١٣٣	٤,٦٤٨١	٢٧
٨,٩٦٨	٠,٩٤٠٦٠	٣,٥٥٥٦	٠,٧١٣٠٨	٤,٥٧٤١	٢٨
٩,٢٨٠	١,٠٠٧٥٩	٣,٣٥١٩	٠,٨٤٧٨٥	٤,٥٢٧٨	٢٩
٩,٨٩٨	١,٠٠٤١٠	٣,٦٠١٩	٠,٥٥٤٦٥	٤,٦٩٤٤	٣٠

ب - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات):

قام الباحثان باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لحساب العلاقة بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية، فأتضح إن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية لأنها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (398) والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
٠,٣١٠	١٦	٠,٣٩٥	١
٠,٣٩٨	١٧	٠,٣٢٢	٢
٠,٣١٢	١٨	٠,٣٢١	٣
٠,٣٩٥	١٩	٠,٣٩٧	٤
٠,٣٣٤	٢٠	٠,٣٨٨	٥
٠,٣٥١	٢١	٠,٣٧٣	٦
٠,٣٩١	٢٢	٠,٣٣١	٧
٠,٣٥٧	٢٣	٠,٣٧٨	٨
٠,٣٩٣	٢٤	٠,٣٢٧	٩
٠,٣٧٠	٢٥	٠,٣٥٧	١٠
٠,٣٥١	٢٦	٠,٣٧٥	١١
٠,٣٥٠	٢٧	٠,٣٥٩	١٢
٠,٣٣٩	٢٨	٠,٣٤٨	١٣
٠,٣٤٦	٢٩	٠,٣٦٥	١٤
٠,٣٧٧	٣٠	٠,٣٧٣	١٥

ج-علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه :

للتحقق من ذلك احتسبت قيم معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، وأظهرت نتائج

التحليل الإحصائي أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) ، وجدول (٦) يبين معاملات الارتباط.

جدول (٦)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي ينتمي إليه

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	قيم معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال
الاول	المعنى	٧	١ ٥ ٩ ١٣ ١٧ ٢١ ٢٥	٠,٤٢٧ ٠,٥٤٣ ٠,٥٥٣ ٠,٥٤٩ ٠,٥٠٣ ٠,٥٩٨ ٠,٥٥٩
الثاني	الكفاءة	٧	٢ ٦ ١٠ ١٤ ١٨ ٢٢ ٢٦	٠,٤٩٠ ٠,٥٤٧ ٠,٥٦٦ ٠,٥٤٩ ٠,٥٠٨ ٠,٥٢٤ ٠,٦٢٥
الثالث	الاختيار	٩	٣ ٧ ١١ ١٥ ١٩ ٢٣ ٢٧ ٢٩ ٣٠	٠,٤٠٤ ٠,٥٦٢ ٠,٤٩٢ ٠,٤٥٨ ٠,٤٩١ ٠,٤٥٩ ٠,٥١٩ ٠,٥٥٨ ٠,٥٤٨
الرابع	التأثير	٧	٤ ٨ ١٢ ١٦ ٢٠ ٢٤ ٢٨	٠,٥١٣ ٠,٦١٣ ٠,٥٨٥ ٠,٥٢٥ ٠,٥٩١ ٠,٦١٣ ٠,٥٤٣

د- علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى لمقياس التمكين النفسي

تسمى علاقة مجالات القياس ببعضها بصدق الارتباطات الداخلية (الشيخ، 1964، ص124) وقد اتبع الباحثان هذا الأسلوب في البحث الحالي، إذ قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

مصفوفة الارتباطات الداخلية

التمكين	المعنى	الكفاءة	الاختيار	التأثير
١				
٠,٧٨٨	١			
٠,٨٥١	٠,٥٦٦	١		
٠,٨٥٠	٠,٥٨٠	٠,٦١٠	١	
٠,٨٣٠	٠,٥٠٣	٠,٦٧٣	٠,٥٨٢	١

يتبين من الجدول (٧) أن جميع الارتباطات سواء المجالات بعضها مع بعض الآخر أو ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس (التمكين النفسي) باستعمال معامل ارتباط بيرسون كانت دالة موجبة وهذا يشير إلى صدق البناء.

مؤشرات صدق وثبات المقياس

صدق المقياس :-

وقد تحقق الصدق لمقياس التمكين النفسي من خلال:-

أ. الصدق الظاهري Face Validity

يعتمد الصدق الظاهري على التحليل المنطقي الذي يقوم به المختصين لفقرات المقياس لذلك يسمى بالصدق المنطقي (Allen,1970:95) وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المختصين للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها وكما تم توضيحه في الجدول (٣).

ب. صدق البناء:

ولتحقيق هذا النوع من الصدق استعمل الباحثان معاملات الارتباط اذ تستعمل لمعرفة المكونات الأساسية للظواهر التي يخضعها الباحثان للمقياس ويعد وسيلة دقيقة لمعرفة صدق المقياس من حيث ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي وكونه موضح في الجدول (٥) وأيضا ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه وكما موضح في الجدول (٦) وعلاوة على ذلك تم استخراج العلاقات الارتباطية بين المجالات والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي وكما موضح في الجدول (٧) .

ثبات المقياس: (Reliability Of The Scale)

تحقق الباحثان من ثبات مقياس التمكين النفسي بطريقتين هما :إعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي الفاكرونباخ وفيما يأتي إجراءات التحقق من طرق حساب الثبات:-

أ. الاختبار وإعادة الاختبار: (Test and Retest)

إذ تم تطبيق مقياس التمكين النفسي على عينة تتألف من (٣٠) طالباً وطالبة من كلية العلوم قسم الكيمياء ، وكلية التربية الأساسية قسم الإرشاد النفسي ، وبعد مدة أسبوعين أُعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني ، فبلغ معامل الارتباط (٠,٨٣) ، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الطلبة على المقياس الحالي عبر الزمن (عودة والخليلي ، ١٩٨٨ : ١٤٦) .

ب. طريقة الفاكرونباخ :

تسمى هذه الطريقة بالاتساق الداخلي وتقوم فكرتها على حساب الارتباطات بين درجات فقرات المقياس جميعها على أساس إن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته ، إذ تم استخراج معامل التجانس الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ ،

ذلك إن معامل الاتساق المستخرج بهذه الطريقة يعطينا تقديراً جيداً للثبات في أكثر المواقف ولحساب درجة الثبات تم اعتماد عينة التطبيق الأول في عينة ثبات إعادة الاختبار والبالغة (٥٠) طالب وطالبة باعتماد إجاباتهم لكل فقرة مع الدرجة الكلية لكل المستجيبين وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٥) وهو معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه (Nunnally, 1978: P: 230).

المقياس بصورته النهائية :

يتكون مقياس التمكين النفسي بصورته النهائية من (٣٠) فقرة مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية ، وبدائله متدرجة للإجابة هي (تتطبق دائماً، تتطبق غالباً، تتطبق أحياناً، تتطبق نادراً، لا تتطبق) وتعطى عند التصحيح الدرجات (١,٢,٣,٤,٥) على التوالي ، وبذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس في حدها الأعلى (١٥٠) درجة ، وفي حدها الأدنى (٣٠) ، بمتوسط فرضي (٩٠) .

تطبيق أداة البحث :

بعد أن تم إعداد أداة البحث والتأكد من دقة خصائصهما السيكومترية، تم تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية والبالغة (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية.

الوسائل الإحصائية (Statistical Means) :

تم استعمال الوسائل الإحصائية الآتية لمعالجة بيانات البحث باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) :

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الأول : التعرف على التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة.

للتحقق من هذا الهدف تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة ، وتبين إن المتوسط الحسابي للتمكين النفسي (١٢٠,٧٣٥٠) بانحراف معياري (١٣,٣٧٤٦٨)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One sample t-test) وتبين أن القيمة التائية المحسوبة للتمكين النفسي (٤٥,٩٦٠) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩) ، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي للعينة ، وهذا يشير إلى أن عينة البحث يتمتعون بمستوى عالٍ من التمكين النفسي ، والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	١٢٠,٧٣٥٠	١٣,٣٧٤٦٨	٩٠	٤٥,٩٦٠	١,٩٦	٠,٠٥

القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية سبرايتزر حيث أشارت ، أن معظم الناس يرغبون في النجاح ، ويبدلون الجهد الجسمي والعقلي تلقائياً كرهبتهم في الراحة واللعب، وكذلك أن معظم الناس يرغبون في استغلال إمكانياتهم وطاقاتهم في أنجاز مهامهم ، ويكررون السلوك الذي يؤدي إلى إشباع الحاجات الذاتية ويتجنبون السلوك الذي لا يحقق لهم المنفعة وإنهم

يسعون الى الإبداع وحل المشكلات باستعمال إمكانياتهم الفكرية معتمدين على الطاقة الذاتية التي تحقق لهم الخلق والتطوير (Sprietzer , 1995: 1443).

الهدف الثاني : الفروق في التمكين النفسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث) .

وللتحقق من الفروق في التمكين النفسي تبعاً لمتغير الجنس تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد في التمكين النفسي تبعاً لمتغير الجنس، حيث تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة ، وتبين إن المتوسط الحسابي للتمكين النفسي لدى الذكور (١١٩,٧٥٢٤) بانحراف معياري (١٤,٢٧٢٦٦)، والمتوسط الحسابي لدى الإناث (١٢١,٨٢١١) ، وبانحراف معياري (١٢,٢٥٢١٨) ، ولمعرفة دلالة الفرق تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين أن القيمة التائية المحسوبة للتمكين النفسي (١,٥٤٧) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) ، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية في التمكين النفسي بين الذكور والإناث لدى طلبة الجامعة، والجدول (٩) بين ذلك.

جدول (٩)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في التمكين النفسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث)

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	٢١٠	١١٩,٧٥٢٤	١٤,٢٧٢٦٦	١,٥٤٧	١,٩٦	غير دالة
الأناث	١٩٠	١٢١,٨٢١١	١٢,٢٥٢١٨			

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن لا يوجد اختلاف فيما يحصل عليه الذكور والإناث من إعداد وتأهيل وطرق التعامل أثناء دراستهم في الجامعة، كذلك فإن العينة متساوية في التعرض إلى المتغيرات داخل البيئة الجامعية، وهذا يدل على أن النظم والتعليمات داخل المؤسسات التعليمية واحدة لا تميز بين الطلبة على وفق جنسهم.

التوصيات:

أستناداً إلى نتائج البحث يوصي الباحثان وزارة التعليم العالي بالآتي :

١. ضرورة الاهتمام بالمفردات والموضوعات التي تؤكد على تحقيق التمكين النفسي.

٢. الاهتمام بشريحة الطلبة ومحاولة توفير كافة الإمكانيات التي من شأنها أن تسهم في تعزيز الشعور بالتمكين النفسي لديهم من خلال الندوات، والبرامج التوجيهية، للتنوعية بأهميتهم، وحجم المسؤوليات التي تنتظرهم لبناء الوطن وتقديمه .

المقترحات

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

١ - دراسة مماثلة في بقية جامعات العراق.

٢ - التمكين النفسي وعلاقته بالشخصية المبدعة لدى طلبة الجامعة.

المصادر:-

- الشيخ، يوسف محمود، عبد الحميد، جابر (١٩٦٤)، سيكولوجية الفروق الفردية، دار النهضة المصرية - القاهرة .
- الطراح، علي احمد (٢٠٠٣). المشكلات الشخصية والمجتمعية للشباب الجامعي الكويتي دراسة ميدانية مقارنة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (١٩) عدد (٢) أكتوبر .

- عبيدات ، ذوقان (١٩٩٦) : البحث العلمي وأدواته وأساليبه ، دار الفكر للنشر ، عمان ، الأردن .
- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط١، دار الفكر العربي ،مصر.
- علي ، نجاه سعيد (٢٠٠١) : دراسة مقارنة بالصحة النفسية لدى ممارسة النشاط الرياضي وغير الممارسين في كلية المعلمين ، مجلة الرافدين العلوم الرياضية ، (٧) ، العدد (٢٢).
- العنزي، علاء الدين علي حسين (٢٠٠١): الشخصية الاضطهادية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة ماجستير، كلية التربية/ ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- عودة و الخليلي ، أحمد سليمان والخليلي ، خليل يوسف (١٩٨٨) : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط (١) ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- عوض، عباس محمود . (١٩٨٨) : في علم النفس الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية.
- الغريزي، سمر محمد لطيف (٢٠٠١): الاستجابات المتطرفة نحو الصداقة الشخصية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد.
- وداعة ، نجلاء نزار ، محمد ، لمياء جاسم ، (٢٠١٣): الأستعداد للأنتمحار وعلاقته بالتمكين النفسي (دراسة مقارنة)، مجلة كلية التربية ، العدد ٤ ، الجامعة المستنصرية.

المصادر الأجنبية:-

- Allen , M . J (1970) : Introduction to Measurment Theory , California ,book , cole.
- Anderson, K. S. and Sandmann L. (2009) Toward a model of empowering Practices in youth-Adult partnerships, journal of extension , Vol.47 No. 2 Article Number 2 FEA5.
- Bowen,D.E. and Lawler, E. (1995), Empowering Servhce Employees , Sloan Management Review . summer , 73-83 Bowen, D.E. and Lawler, E.E. (1992), the Empowerment ofService Workerspp. 31-40.
- Dickson ,K.,E., and Lorenz ,E.,(2009), Psychological empowerment and job satisfaction of temporay and part-time nonstandard workers :A Preliminary investigation , Institute of behavioral and Applied management , pp166-191.
- Edwards, Jennifer L. et al, Personal Empowerment Efficacy, and Environmental Characteristics, Journal of Educational Administration, Vol.40, No.1, 2002, P.67.
- Gonger , J, A, and Kanungo , R , N .(1988) . The Empowerment process integrating theory and practice : Academy of Management Review Vol. 19 ,No .3.pp: 471.
- Johnson ,B. ,H., (2009) Empowerment of nurse educators through organizational culter, Nursing Education Perspectives ,January / February VOL.30 No.1 ,PP.8-13.
- Martin, C.A., and Bush a. j. , (2006), P sychological climate empowerment ,Leadership style and customer-oriented selling: An

analysis of the sales manager-salesperson dyad, Journal of the Academy of Marketing Science. Vol.34, No.3, PP.419-438.

- Nunnally, j (1978), Psychometric theory. N.Y MC crow Hill oakes, William. fandcurtis N(1982).
- Patah M.O.R.A., Radzi, S.M. (2009) The influence of psychological empowerment on overall job satisfaction of front office receptionists, International Journal of business and management , Vol.4, No.11 , pp.167-176.
- Pitts, D.W. (2005). "Leadership Empowerment and Public Organizations". Review of Public Personnel Administration. 25(5). pp.5-28
- Porterfield, T., The Business of Employee Empowerment, (London: Quorum.
- Spreitzer, Gretchen m., (1995) , "Psychological Empowerment in the work place: Dimensions. measurement and validation". Academy of Management 18(5).1442-1465
- Spreitzer , Gretchen ; (2007) , 'The Handbook of Organizational Behavior, Sage Publications , edited by Cary Cooper and Julian Barling: p679.
- Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). "Cognitive Elements of Empowerment". Academy of Management Review. (15) 666-681.



الآراميون أصلهم ودورهم في بلاد الرافدين

**أ.م.د. كاظم عبد الله عطية الزيدي
عدنان محمد مجلي جار الله الغزي**

الملخص باللغة العربية

الآراميون من القبائل الجزرية التي نزحت من الجزيرة العربية واستوطنت الأجزاء الشرقية في سوريا، ثم هاجرت إلى الشمال السوري عبر الطريق الذي يمر في السهول الممتدة شرق حوران والغوطة حتى تدمر، ومن ثم إلى جبل بشري غربي دير الزور، ثم استوطنوا أخيراً في جهات الفرات الأوسط على شكل جماعات ليس لها كيان سياسي وتبلورت هذه المنطقة شخصيتهم الحضارية وتراثهم الثقافي بعد اتصالهم بالأقوام التي سبقتهم في سكن المنطقة من أموريين وكنعانيين ، ومن الحضارات التي جاورها ولاسيما حضارة بلاد الرافدين والحضارة الحثية .

فضلاً عن ذلك، شملت الزحوف الآرامية بلاد بابل، إذ استقرت فيها جملة قبائل منهم ولاسيما قبائل كالدو (الكلدانيين) الذين أسسوا فيما بعد إمبراطورية أدت دوراً مهماً في التاريخ، إذ يذكر الأخلامو (الآراميين) أقدم ما جاء إلينا في كتابات الملك الآشورية تجلا تيليزر الأول (١١١٥ - ١٠٧٧ ق.م) وهو الملك الذي استطاع أن يوقف اندفاع الآراميين إلى بلاد آشور .

ومن القبائل الآرامية التي اشتهرت في التاريخ القبيلة المسماة (كلدو) ، وكذلك (كشدو)، و(كاسديم) التي حلت في بلاد بابل .

تعدّ هذه المدة من العهود المجيدة في تاريخ حضارة بلاد الرافدين، وإنها آخر عهد في حياة حكومة وطنية حكمت بلاد الرافدين حصل من خلالها دور وانبعث جديد وخلف بقايا مهمة في معظم بلاد الرافدين .

Abstract

The Aramis are Peninsula tribes who have migrated to the Arab Peninsula and lived in the Eastern parts of Syria then they migrated to the Northern of Syria. Then, I migrated to the Northern of Syria via the route that passes to the easts of Horran and Al-Ghuta and finally resettled in the Mid-Euphrates in the form of groups. They had their own political entity and the region crystalized their civilized character after begin connected to the nations which preceded them in the region like the Caanans.

In addition to that, the Aramis migration included Babylonia in which a number of tribes have been settled especially Kaldo tribes (Chaldeans) and there they formed an Empire that led to a historical role, alachamu (Aramiac) were the oldest that came in the writings of the Assyrian King Tegla Teblrez I (1115-1077 BC). He was the king who managed to stop the rush of the Aramiacs to Assyria.

The Aramaic Tribes which were known in history as (Cheldo), and also (Kashdu) and (Kasdeem) who resided in Babylonia.

These are regarded as one of the glorious eras in history of Mesopotamia civilization. They were the last of the eras in the life of native governments during which new resurrection and left legacy in most of Mesopotamia.

سكان سوريا القديمة

على الرغم من العثور على الكثير من الهياكل العظمية في مواقع عديدة من بلاد سوريا، إلا أنه لا توجد حقائق أكيدة عن سكانها قبل مجيء أولى الهجرات الجزرية إليها في الألف الثالث ق . م . ولكن لم يكونوا من عرق بشري واحد ولا يستبعد أن يكون بينهم بعض السوريين والجزريين والحواريين وغيرهم من الأقوام المنحدرة من الجماعات التي استوطنت بلاد سوريا مثل العصور الحجرية القديمة^(١).

ويبدو أن العرق البشري الذي ينتمي إليه سكان منطقة شمال سوريا من ضمنها " آلااخ " ^(٢) وجنوبها (فلسطين) وغربها (لبنان) في العصر الحجري الحديث هو العرق الذي يعرف باسم عرق حوض البحر الأبيض المتوسط استناداً إلى ما وجد في تلك المناطق من بقايا عظمية في وادي النطوف في مغارة الوادي التي أرجعها بعض من علماء الأنثروبولوجي إلى عرق البحر المتوسط ^(٣)، ولكن هذا الاعتقاد يبقى بحاجة إلى المزيد من الأدلة الآثارية والدراسات الأنثروبولوجية لتدعيم صحته لأن من الواضح لدينا أن سكان سوريا هم مزيج من أصول متعددة مع تفوق واضح للأصل الجزري ^(٤)، على الرغم من امتزاج هذا الأصل خلال العصور التاريخية بأصول عرقية متعددة نتيجة الهجرات والصلات والحروب التي شهدتها سوريا بحكم موقعها الجغرافي ^(٥).

شهدت سوريا (بلاد الشام) الكثير من التغيرات السكانية في الألف الثالث والثاني قبل الميلاد ^(٦)، ومنها هجرات القبائل الجزرية إلى سوريا ، فقد كانت على شكل جموع كبيرة العدد أحدثت انقلاباً سكانياً في مناطق سوريا وفلسطين ، وقد أقام الوافدون الجدد في مراكز حضارية سابقة ، كما قاموا بالاستيطان في مواقع أسسوها بأنفسهم كما يظهر ذلك من نتائج تنقيبات مواقع

فلسطينية أخرى تغيراً في الاستيطان البشري وحدوث تغيرات في المدن الساحلية منها ^(٧).

لم تكن بلاد سوريا خالية من السكان عند قدوم هذه الهجرات الجزرية الكبرى إليها ، بل كان يسكنها أقوام من عناصر مختلفة وكان ينتمي قسم كبير منهم إلى جنس البحر المتوسط ، وهم فرع من الجزريين ، وقد اختلط الجزريون مع السكان الأصليين الذين كانوا أقلية وأصبح الجزريون يشكلون غالبية السكان ، وسرعان ما طغت العناصر الجزرية على العناصر الأخرى ^(٨).

أما عن أصل سكان سوريا ، فقد ذكر أحمد فخري أنهم كانوا من جنس سكان البحر المتوسط الذي يُعدُّ الساميون فرعاً منهم ، فقد عاش في بلاد سوريا بعض الساميين الجزريين إلى شمال الجزيرة العربية ، وكانوا أقلية ، حتى كانت هجراتهم الكبيرة نحو (٣٠٠٠ ق . م) أي سكان سوريا قبل وصول الهجرات السامية . كانوا يعرفون التعدين وفن النحت ، ويستعملون الأختام ، وكان لهم دور في الحلي، وبنوا البيوت وزخرفوها وعرفوا التزجيج ، وصنعوا التماثيل النحاسية ^(٩).

وكان لسكان بلاد سوريا علاقات مع مصر خلال هذه المرحلة وكانت سيناء تُعدُّ طريقاً أو واسطة ما بين الشعبين ، كما كان هناك طريق عبر البحر ، إذ استعمله المصريون للوصول إلى الشاطئ الشرقي للمتوسط ، ويؤكد ذلك آثار الأسرة المصرية الأولى التي جلبت أخشاب الأرز من جبال لبنان إلى مصر ^(١٠). ومن أهم المجموعات السكانية التي استوطنت بلاد سوريا خلال هذه المدة هي:

١- الآموريون :

هم من الأقوات التي استوطنت في الأجزاء الشمالية من سوريا، بل أسست بعض الدويلات السياسية فيها وقد اندفع قسم منها إلى جنوب بلاد سوريا فأسسوا دويلات عرفت بالكنعانيين^(١١).

أخذوا يتجهون إلى شمال سوريا والاستقرار في مناطق أعالي الفرات، وقد اختلط قسم منهم مع المجتمعات الحضرية المستقرة (سومريون ، وأكديون، وحموريون) بل شهدت هذه الهجرة تغيراً في ديمغرافية المنطقة ، إذ أصبحت أعداد الأموريين تفوق سكان المنطقة الأصليين، ويظهر هذا بشكل واضح في مدينة ماري بحيث أصبح عدد الأموريين يفوق عدد العناصر الأخرى من السومريين والأكديين والحموريين^(١٢).

لقد زدتنا النصوص المسمارية المكتشفة في تل فاره^(١٣) التي ترجع بتاريخها إلى الألف الثالث ق . م بأقدم دليل وثائقي ، إذ وردت النصوص السومرية بصيغة (Amuru) والأكدية بصيغة (Martu) ومعناها الغرب وأصبحت هذه الكلمة ذات مدلول، إذ يطلق على كل من يأتي من جهة الغرب ومصطلح (أمورو)، وبعد ذلك أصبحت هي الكلمة تطلق على تلك القبائل الجزرية القادمة من هذه الجهة إلى بلاد الرافدين كذلك جاء ذكر هذه اللفظة في النصوص المكتشفة في إيبلا^(١٤). وفي الألف الثاني ق . م أصبحت أمورو اسماً جغرافياً تقع ما بين ساحل البحر المتوسط باسم (بحر أمورو العظيم) وكانت بعض المناطق التي سكنوها تتميز بصيغتها الحضارية السومرية، إذ أظهرت التنقيبات الأثرية ولاسيما في مدينة ماري^(١٥) وجود حضارة مزدهرة فيها التي كانت امتداداً لحضارة بلاد الرافدين من العهد الشبيه بالكتابي (٣٥٠٠-٢٨٠٠ ق . م) قبل مجيء الأموريين إليها وقبل أن يفتح سرجون

الأكدي (٢٣٧١-٢٣١٦) البلاد السورية ومن هنا انطلقت تأثيرات الحضارة الرافدية في بلاد سوريا ^(١٦).

إن هذه القبائل الأمورية البدوية قد تعلمت من هذه المراكز الحضارية السومرية ، ودخلت في طور التحضر والمدنية ، وتصف لنا هؤلاء الأموريين بالبدو قبل تحضرهم من خلال النصوص التي جاءتنا من الكتابات السومرية ، " إنهم كانوا بدواً متجولين لا يعرفون سكن البيوت ولا يعرفون الزرع ولكنهم تعلموا من حضارة بلاد الرافدين في سوريا ويؤسسون دويلات مهمة في الفرات الأوسط قامت من بعد الدولة السومرية في " ماري " في الألف الثاني ق . م " ^(١٧)، وتكونت لهم علاقات مهمة مع بلاد الرافدين كما أنهم أسسوا سلالات حكمت في بلاد الرافدين مثل سلالة " أيسن " ^(١٨) التي قامت على أنقاض سلالة أور الثالثة السومرية ، وكان أصل سلالة بابل الأولى التي اشتهرت بملكها السادس حمورابي من الأموريين أيضاً ^(١٩).

وقد أظهرت التنقيبات التي قام بها الفرنسيين حديثاً في ماري (تل الحريري) ^(٢٠) ماضي هذا الموطن الآثاري الحافل بعهوده منذ عصر فجر السلالات السومرية ، كما كشفت لنا أيضاً عن البقايا المهمة في هذه المدينة في عهد سلالتها الأمورية ، كالقصر الملكي الواسع الذي عثر فيه المنقبون على أكثر من ٢٠.٠٠٠ لوح من الألواح الطينية المكتوبة بالخط المسماري واللغة الأكديّة ولكن لهجتها تميل إلى السامية الغربية (الأمورية) وهي تتضمن أنواعاً مهمة من الوثائق والسجلات الملكية والخاصة ، ومنها الرسائل والوثائق التجارية والإدارية الخاصة بأحد ملوك سلالة " ماري " المسمى " زمري - ليم " (١٧٣٠-١٧٠٠ ق . م)، وكان هذا آخر ملك من هذه السلالة حين قضى على مملكته حمورابي ^(٢١).

إنَّ هذه الوثائق المدونة قد أَلْقَتْ ضَوْءاً كَاشِفاً على جوانب مهمة في تاريخ بلاد سوريا والأموريين بوجه خاص في الألف الثاني ق . م ، وتاريخ الشرق الأدنى بوجه عام ، فيها تدرس الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والمعتقدات الدينية والعلاقات الدولية بين سوريا وبلاد الرافدين وعن تعاصر ملوك ذلك الزمان ، كما فيها نواح مهمة عن الحياة السياسية (٢٢).

أما أهم المدن الأمورية فهي يمخد (حلب) وأيبلا (تل مردوخ) وآلالاخ (تل عطشانة) (٢٣) بالقرب من أنطاكية وأوغاريت رأس شمرة، فضلاً عن مدينة جبيل (٢٤) التي كانت من المراكز الصناعية المهمة للنسيج، وهناك مدينة أخرى باسم قطنا (٢٥) كانت مركزاً تجارياً مهماً للمدن الأمورية (٢٦).

إنَّ هذه الكتابات وغيرها تشير إلى ازدهار ملحوظ كانت عليه الممالك والدويلات، ومن عوامل هذا الازدهار وزراعتها الجيدة المعتمدة على خصب أراضيها وكثرة أمطارها المساعدة والاعتناء بالشؤون الزراعية وإلى جانب هذا العامل كان هناك عامل آخر هو ازدهار تجارتها وعلاقاتها التجارية مع أقطار الشرق الأدنى كما أنها واسطة للتجارة المهمة بين أقطار البحر المتوسط وبين بلاد الرافدين، فكانت بذلك أيضاً واسطة لنشر الثقافة والتأثيرات الثقافية (٢٧).

إنَّ الأموريين لم يخلفوا لنا كتابات مهمة بلغتهم الأمورية الخاصة (أو بأخرى بلهجتهم) وإنما اتخذوا اللغة البابلية القديمة التي شاعت آنذاك بوصفه لغة رسمية للتدوين ، ولكن مع ذلك فإن لغتهم شبيهة باللهجة الكنعانية بحيث يمكن عدّهما لهجتين متقاربتين ، اللهجة الكنعانية الشرقية (أي الأمورية) واللهجة الكنعانية الغربية (أي الفينيقية) (٢٨).

أما ديانتهم فهي في أصلها ديانة الأقوام الجزرية التي تدور بالدرجة الأولى على عبادة الظواهر الطبيعية وتشخيصها بهيئة آلهة ذات صفات آدمية

كما أنهم اتخذوا بعض الآلهة المشهورة من حضارة بلاد الرافدين مثل الآلهة عشتار^(٢٩).

أصبحت بلاد سوريا مدار النزاع والكفاح بين الإمبراطورية المصرية والإمبراطورية الحثية المنافسة لها في بلاد سوريا التي أصبحت من جراء هذا النزاع في فوضى ضارية ، فقسم منها كان موالياً لمصر وقسم حافظ على استقلاله وقسم كان متقلباً في ولائه^(٣٠).

إنّ هذا الوضع السياسي المتقلب لم يمنع من ظهور ملوك أقوياء في بلاد سوريا تمكنوا من تأسيس ممالك قوية في ظل الظروف السياسية المضطربة . وقد كان لهؤلاء محاولات في تجميع شتات دويلات المدن السورية في إطار دولة موحدة . وكان من بين هؤلاء الملوك الأموريين الملك عبد عشترا^(٣١) الذي تمكن من تأسيس أقوى مملكة في بلاد سوريا خلال مدة النصف الثاني قبل الميلاد عرفت بمملكة أمورو^(٣٢)، إذ كان مركز هذه المملكة على نهر العاصي^(٣٣).

وقد برزت قوتان جديدتان هي الإمبراطورية الحثية والإمبراطورية المصرية، ومع ظهور هاتين القوتين بدأ الإنكماش السياسي وتقلص نفوذ تلك الدويلات وبدأ الضعف يدب في بلاد سوريا نتيجة الضغوط التي تتعرض لها البلاد واقتصرت نفوذ الأموريين على الداخل فقط ثم أصبحت الدويلات الأمورية ساحة نزاع بين الإمبراطوريتين المصرية والحثية إذ استطاع الحثيون السيطرة على الأجزاء الشمالية والوسطى من سوريا ولكن بعد منافسة المصريين لهم انحصرت الدويلات الأمورية في الشمال من لبنان الحالي وحول دمشق^(٣٤).

٢- الكنعانيون (الفينيقيون) :

التسمية المبكرة للكنعانيين كينخُنْ^(٣٥) (Kinahnum) كما وردت في (نصوص العصر البابلي القديم) وأطلقت تسمية كِنخ (Kinani)^(٣٦) في (نصوص العصر الآشوري الوسيط) وتطابق التسمية الواردة لبلاد كنعان في نصوص العمارنة.

يعود أصل الكنعانيين (الفينيقيين) إلى شبه الجزيرة العربية التي هاجروا منها في هجرة كبيرة اشتملت على الأموريين وشكلوا الهجرة الثانية في نهاية الألف الثالث قبل الميلاد فوصلوا إلى البادية السورية ومنها توجهوا غرباً إلى الساحل السوري ، بينما اتجه الأموريون شمالاً وشرقاً إلى أطراف البادية السورية، إذ جاورهم الكنعانيون في الغرب^(٣٧)، وقد وصفهم المؤرخ فيلون الجبيلي بقوله: إنَّ الكنعانيين أصليون في موطنهم على الساحل السوري، ويرى المؤرخ اليوناني (Heridote) أن أصلهم على الساحل الأتريري أي البحر الأحمر، ويعتقد الجغرافي سترابون (Strabon) أنَّ موطنهم الأصلي كان في الخليج العربي ، إذ كان لهم معابد ومدن تحمل أسماء تتطابق وأسماء المدن الكنعانية^(٣٨).

يحدد موطن الكنعانيين على الساحل الشرقي للبحر المتوسط ويمتد بين الأرض المحصورة من مصب نهر العاصي شمالاً ونهر بيلوس (النعمين في فلسطين حالياً) جنوباً ويحدها من جهة الشرق جبال اللاذقية وسلسلة جبال لبنان^(٣٩)، ونظراً لضيق تلك المنطقة واقتراب الجبال من البحر في معظم المناطق فقد كانت الأراضي الصالحة للزراعة محدودة ولا تسد احتياجات السكان ، كما أنَّ انتشار السلاسل الجبلية جعل اتصالهم مع الأقاليم الداخلية وفيما بينهم صعباً إلى حد كبير ولذلك فقد اعتمدوا على التجارة في معيشتهم منذ وقت مبكر من تاريخهم وساعدهم في ذلك موقع بلادهم الاستراتيجي

المتحكم بطرق المواصلات التجارية سواء التي توصل بين مصر وبلاد الأناضول أو بين بلاد الرافدين وجزر بحر إيجة فكانوا بذلك حلقة وصل بين مناطق عديدة من مناطق العالم القديم^(٤٠) ووجود أخشاب الأرز والسرور والصنوبر الداخلة في البناء وصناعة السفن^(٤١)، وكذلك توافر الرمل الناعم على السواحل الذي يكون صالحاً لصناعة الزجاج^(٤٢)، فضلاً عن ذلك فإنهم أنتجوا الأقمشة الصوفية الملونة باللون الأرجواني الأحمر الذي اشتهروا به والذي كان يستخرج من الحيوان القشري البحري موريكس (Murex) وكذلك امتنوا صيد السمك^(٤٣).

لقد مر الكنعانيون (الفينيقيون)^(٤٤) في الظروف نفسها التي مر بها الأموريون في مجاورتهم لحضارتين عظيمتين (بلاد النيل وبلاد الرافدين) مما عرقل تكوين دولة موحدة في بلاد سوريا^(٤٥)، فضلاً عن قريهم من الدولة الحثية الموحدة في قوتها وإلى ذلك فإن الدولة الآشورية بدأت في تكوين قوتها السياسية لتحل محل الإمبراطورية المصرية في بلاد الشام التي كانت تتمتع بعلاقات طيبة معها في مجالي السياسة والتجارة وهذا أدى إلى تأثر الفينيقيين الواضح بحضارة بلاد النيل^(٤٦).

إنّ الظروف لم تسمح للفينيقيين بتكوين دولة موحدة، بل اقتصرُوا في الداخل على التعايش بشكل جماعات صغيرة على رأس كل منها حاكم يحكم في مدينة محصنة وكثيراً ما دخلت هذه الدويلات في نزاع بعضها مع بعضها الآخر^(٤٧)، كما أنها تركزت في سفوح الجبال وعلى السواحل .

كان من أشهر الممالك الكنعانية أرواد ، وصيدا فضلاً عن جبيل وأوغاريت وطرابلس والبترون وبيروت وصور ، وفي الجنوب غزة وعسقلان وهناك مدن أخرى في الداخل وهي جزير ومجدو وأورشليم^(٤٨).

إنَّ تعدد المدن الكنعانية وتعدد مركز القرار السياسي فيها لم يستمر طويلاً، إذ إنَّ المصالح المشتركة والظروف الخارجية المحيطة بالبلاد فرضت على عاتق ملوكها العمل على إيجاد زعامة موحدة في الداخل لتتولى مسؤولية القيادة^(٤٩). وقد يكون التقاء المصالح والتحديات الخارجية عاملاً في إيجاد دولة مدنية تنزعم بقية المدن الكنعانية الأخرى وربما يكون مثل هذا التزعم لمدة قصيرة^(٥٠)، وهذا ما حدث فعلاً، إذ تزعمت مدينة أوغاريت (رأس شمرة) البلاد في القرن السادس عشر قبل الميلاد، وتولت مدينة جبيل القيادة في القرن الرابع عشر قبل الميلاد وصيدا في القرن الحادي عشر قبل الميلاد^(٥١)، ثم أخذت مدينة صيدا الزعامة في القرن العاشر قبل الميلاد^(٥٢). كما أنَّ هذه المدن تمكنت من تكوين حلف ضد الفرعون المصري تحوتمس الثالث (١٤٩٠ - ١٤٣٦ ق . م)^(٥٣) ودخلت المدن الكنعانية في معركة معه عرفت باسم معركة مجدو (١٤٧٩ ق . م)^(٥٤) التي آلت نهايتها إلى إنزال الهزيمة بالجيش المتحالفة^(٥٥).

بعد هذه المعركة تفككت الجبهة الداخلية لدويلات المدن الكنعانية وانحلت الأحلاف القائمة بين بعضها وبعضها الآخر ، ويعود سبب هذا التفكك إلى أطماع الحكام الكنعانيين في الحصول على بعض المكاسب من الفرعون المصري على حساب بعضها الآخر^(٥٦).

كما اشتهر الكنعانيون بالملاحة العالمية فبسبب طبيعة الأرض الوعرة على الساحل اللبناني انطلقوا في البحر الأبيض المتوسط لتوفير المواد الغذائية التي يحتاجون إليها وبسبب الطبيعة الطبوغرافية في منطقتهم الجبلية التي لا توافر ما يحتاجون من موارد زراعية وقد زودتهم جبال لبنان بأنواع قوية وجيدة من الخشب صنعوا منه السفن^(٥٧)، وتحولوا إلى الملاحة في تصريف بضاعتهم حتى أنهم احتكروا أشهر الطرق البحرية الموصلة بين أجزاء العالم

القديم آنذاك وأنشأوا لهم مستعمرات ومستوطنات تجارية ، ومن مهاراتهم أنهم أصبحوا يصنعون السفن لحساب الدول والشعوب الأخرى وأصبحت مراكزهم التجارية مدناً عظيمة ، ومن أعظمها مدينة قرطاجة ^(٥٨) " Carthaga " التي أصبحت لها سيادة تجارية سياسية عالمية .

امتاز الكنعانيون بالصناعة فكانوا أول من اكتشف النحاس الطري والقصدير في صناعة البرونز وقد أصبح استعمال البرونز شائعاً في المدن الكنعانية منذ أواسط الألف الثالث ق . م ^(٥٩)، وصنع الفخار الذي بلغ طوراً عالياً من الإتقان واستعمل الفخاريون دولاب الخزف الذي انتقل إليهم من بلاد الرافدين وأبدعوا في صياغة الذهب والفضة وأبدعوا في صناعة العاج وصناعة أدوات جميلة ومنها الأمشاط ^(٦٠) والسكاكين ورؤوس الحراب والملاقط ^(٦١) والزجاج وصناعة الأقمشة والغزل والنسيج والصوف والقطن والكتان والحبر ^(٦٢)، أما أشهر الصناعات التي أصبحت علامة دالة عليهم فهي صناعة الأرجوان (الصبغ الأرجواني) الذي يستخرجونه من صدف (الموركس) الذي كان أشهر الأصبغة التي تتطلب أعمالاً شاقة من تقطير وتنقيط وقد احتكروا صناعة الأرجوان لأنفسهم ^(٦٣).

أما الزراعة فكانت على الرغم من عدم اشتهارهم بها إلا أنهم استغلوا كل بقعة في الجبال مهما صغر حجمها ^(٦٤) حتى زرعوا السفوح الجبلية، إذ حولوها لمسطحات متفاوتة الارتفاع يفصل كل منها جدار يمنع التربة من التآكل ويزيد المساحة المزروعة ^(٦٥) وزرعوها بالأشجار كالكروم والتين والرمان والتفاح والزيتون وغيرها ^(٦٦).

وقاموا بتربية الأغنام والخنازير واستخدموا الفيل لجر المحراث في الزراعة الكبيرة وأكثر وسائل النقل عندهم كانت عربات ذات عجلات تجرها أربعة خيول استخدموها للنقل والتجارة ^(٦٧).

أما علاقاتهم الخارجية فكانت علاقات تجارية أولاً فأقاموا علاقات تجارية مع مصر منذ الألف الثالث ق . م يصدرون إليها الأخشاب والتوابل والزيت وكانت لهم علاقات تجارية مع سكان بحر إيجة Aegean^(٦٨)، ووسع الكنعانيون تدريجياً مجال نشاطهم فقاموا بدور الوساطة التجارية بين الغرب والشرق ، فقاموا بفتح وكالات ومستعمرات تجارية عديدة حول البحر العليوي " البحر المتوسط " ^(٦٩).

وينسب إلى الكنعانيين اختراع الحروف الأبجدية " Alphabets " ^(٧٠) التي نقلها عنهم اليونانيون " Greece " ^(٧١) ثم شاع استعمالها وأن هذه الأبجدية كانت مصدر الأبجديات المعتمدة في كتابة لغات العالم وطوروا الأبجدية من طورها الصوري المقطعي ^(٧٢) الكتابة المسمارية " Guneiform Writing " والكتابة الهيروغليفية " Hieroglyphs " ^(٧٣).

وقد أثبت الكنعانيون أنهم شعب ميال للسلام ويتجنب الأعمال العسكرية ، وكان جل اهتمامهم منصباً على النواحي الاقتصادية والفنية ، وعندما كانوا يواجهون دولاً أقوى منهم مثل الآشوريين والمصريين وغيرهم كانوا يخضعون لهم ويدفعون الجزية مقابل الحماية وعدم الهجوم عليهم وتخريب مدنهم ^(٧٤).

أما من ناحية الديانة والآلهة فلم تختلف ديانة الكنعانيين عن الديانة الأمورية ، فقد قدسوا مظاهر الكون المختلفة وعبادة الطبيعة فالبحر كان يمثل في نظرهم الإله الأب بينما تمثل الأرض الآلهة الأم، أما الآلهة الأعلى فكانت تعرف باسم " أيل " EL ^(٧٥) أو عليان وهو الذي يوحد مع الإله " بعل " وزوجته الآلهة عاشره أو عاشره أو عشتروت التي عبدت أحياناً كآلهة الأم ^(٧٦). ومعابدهم مذبح صخري ونصب مقدس قائم إلى جوار عمود أو شجرة مقدسة وغرف تحت سطح الأرض ومصاطب يغسل عليها المتعبدون أقدامهم

قبل تأدية الطقوس^(٧٧)، وكانوا يستعملون تماثيل صغيرة بوصفها تماثيل يعتقدون بأن لها قدرة سحرية، واعتقدوا بالبعث إذ عثر على بعض أواني الطعام والشراب وأدوات الزينة والأسلحة مع الموتى ويظهر أنهم تأثروا في ذلك بالحضارة المصرية^(٧٨).

وتدل عادة الدفن التي أتبعها الكنعانيون من دفن بعض الحاجيات العائدة إلى الميت على وجود فكرة عودة الحياة من بعد الموت^(٧٩)، ولم يمارسوا التحنيط إلا في حالات قليلة عند بعض الملوك الكنعانيين^(٨٠).

ومن التأثيرات المصرية أيضاً فيما يخص عادة الدفن صنع التوابيت الملكية التي اشتهر بها الفينيقيون، إذ كانت تصنع بهيئة إنسان يمثل الملك^(٨١).

٣- الآراميون:

يمثل الآراميون الموجة الثالثة من القبائل الجزرية التي هاجرت من الجزيرة العربية إلى شمال سوريا وأعالي الفرات ومنها إلى بلاد الرافدين في منتصف الألف الثاني ق . م وكانهم يرتسمون خطى القبائل الأمورية التي سبقتهم ، منطلقين من المناطق الواقعة في بوادي شمال الجزيرة العربية إلى مناطق أعالي الفرات وشمال (شرق سورية) ووسطها وجنوبها متخذين مستقراً لهم^(٨٢) ، وانتشروا على ضفاف الفرات وروافده وصولاً إلى جبال بشري غربي دير الزور بين الوديان والسهول الممتدة ما بين شرق حوران حتى تدمر^(٨٣).

كان الآراميون ، قبل أن يستقروا في وطنهم الجديد ويكوّنوا إمارات ودويلات صغيرة منتشرين في البادية انتشاراً واسعاً ، إذ كانوا ينتقلون بين نجد في الجنوب، وحدود الشمال في الشمال ونهر الفرات في الشرق وخليج العقبة في الغرب^(٨٤).

لقد استقر الآراميون على شكل جماعات ولم يستطيعوا أن يشكلوا كيانات سياسية مستقلة ، بسبب ضغط الأقوام الأمورية المنتشرة هناك ثم الضغط الآشوري^(٨٥)، وقد احتك هؤلاء بالمراكز الحضارية وأثر هذا الاحتكاك في تبلور شخصيتهم الحضارية وتراثهم الثقافي^(٨٦).

لم يكتب الآراميون عن أنفسهم إلا كتابات قليلة اكتشفت في مواقع مختلفة من المناطق استوطنها مثل كوزان (تل حلف) وسنجرلي (شمال) وحماه في شمال سوريا، إلا أن هذه الكتابات لا تخبرنا عن أصولهم وزمن هجرتهم ، إلا أن كلمة آرام ذكرت بوصفها اسماً جغرافياً في حدود القرن الثالث والعشرين ق . م في كتابات الملك الأكدي نرام سين^(٨٧) (٢٢٩١-٢٢٥٥ ق . م) ذكر هذا المكان في أعالي نهر الفرات ، كذلك ذكر في حدود ٢٠٠٠ ق . م من (تل دريهم)^(٨٨) أن اسم آرام بوصفه اسماً لأحد المدن الواقعة في أسفل نهر دجلة ، وورد الاسم أيضاً على أنه أحد المقاطع المكونة لأسماء الأعلام^(٨٩).

ويذكر الاسم نفسه مرة أخرى في نصوص مدينة ماري في القرن الثامن عشر ق . م . إذ ذكر في تلك النصوص قبائل شبه بدوية، سمّوا بـ (الأخلامو)^(٩٠). وربما أطلق الأموريون هذه التسمية عليهم بوصفها اسماً مرادفاً لاسم آرام، كذلك ورد ذكرهم في نصوص مدينة أوغاريت في حدود ١٤٠٠ ق . م، بينما ذكرتهم النصوص الآشورية على أنهم مجموعة من القبائل ومنهم السوتو والأخلامو نتيجة لتكرار الاسمين معاً في النصوص الآشورية، ولكن استبدلت كلمة الأخلاميين منذ

عهد تجلا تبليزر الأول^(٩١)، أصبحت كلمة آراميين تذكر في الحوليات الآشورية.

أما في النصوص المصرية فتوجد إشارات إلى بعض القبائل البدوية التي جاء ذكرها (شاصو) وقد هددوا حدود مصر مما دفع الفرعون المصري

سيتي الأول (١٣٠٨ - ١٢٩٠ ق.م) ^(٩٢) إلى أن يجهز حملة عسكرية ضدهم ويردهم إلى أعقابهم في البوادي الشرقية ، ومن المحتمل أن تكون القبائل الآرامية التي قامت ممالك في مناطق بلاد سورية الجنوبية فيما يُعدُّ جزءاً من هؤلاء الشاصو .

هذا إلى جانب ورودهم في الرسائل الحثية التي يتحدث فيها الملك الحثي حاتو شيلش الثالث ^(٩٣) إذ يقول إنَّ الآراميين قد هددوا سلامة الطرق في داخل سوريا وضد الحلفاء الحثيين في الدويلات السورية، إذ نرى من خلال هذه الرسائل أن الآراميين يحتلون الحصون الحثية ويحررونها الواحدة تلو الأخرى هذا إلى جانب ورود اسمهم في مراسلات تل العمارنة في مصر في زمن أمنوفس الرابع (أخناتون) ^(٩٤) ، إذ تذكر هذه الرسائل أن قبائل الآراميين احتلت وجردت سوريا من السيادة المصرية ^(٩٥).

لقد نجح الآراميون في إقامة دويلات مهمة في بلاد سوريا وفي مناطق الفرات الأوسط ولاسيما الدويلة القائمة في المنطقة الموصلة بين سوريا وبلاد الرافدين والتي سميت باسم (آرام - نهرايم) أي آرام النهرين والمقصود بالنهرين الفرات والخابور، إذ وردت بالكتابات المسمارية (بنهارين) ^(٩٦) والمعروف أن هذه الدولة قد دمرها نهائياً من الآشوريين في حدود القرن التاسع ق . م . ومن دويلاتهم المشهورة فيما بين بلاد الرافدين دويلة وردت باسم " فدان آرام " وهي دويلة صغيرة لم تكن بسعة دويلة آرام " نهر أيم " وكان مركزها في حران ^(٩٧). وحران ذات موقع مهم، إذ يمر منها طريق تجاري كبير وازدهرت فيها الثقافة الآرامية ازدهاراً كبيراً ^(٩٨). وتقول المآثر العبرانية إنَّ الآباء اليهود الأول جاءوا من هذه المدينة قبل استيطانهم في فلسطين ، حيث تزوج إسحاق بن إبراهيم من امرأة حرانية (وهي رفقة) كما أن إسحاق أرسل ابنه يعقوب إلى حران، إذ

تزوج أيضاً^(٩٩) ، ويتبين من ذلك صلة العبرانيين بالآراميين ، هذا ويظهر أثر الثقافة الآرامية في لغة سفر التكوين من ناحية التعابير والمفردات اللغوية ويظن أن أجداد العبرانيين كانوا يتكلمون الآرامية قبل استيطانهم في فلسطين واتخاذهم اللهجة الكنعانية المحكية^(١٠٠).

تباينت الممالك الآرامية في بلاد سوريا في قوتها وشهرتها حيث كانت آرام – دمشق^(١٠١) أكثر الممالك شهرة في تاريخ الآراميين السياسي ونشأت هذه المملكة في أواخر القرن الحادي عشر ق . م وكانت معاصرة للمملكة العبرانية ودخلت في تنافس معها واتسعت وفسحت حدودها على حساب العبرانيين، وقد ساعدهم في ذلك انقسام المملكة العبرانية إلى مملكتي إسرائيل في الشمال ويهوذا في الجنوب في حدود ٩٢٢ ق . م^(١٠٢).

ومع كل ما أداه الآراميون من دور على المسرح السياسي للشرق الأدنى القديم فإنهم أخفقوا في تأسيس مملكة موحدة بسبب وقوف الدولة الآشورية بوجههم كما رأينا ، كما أن الحثيين عدّوا الممالك الآرامية معبراً وسبيلاً لهم للاستيلاء على فلسطين فكانت مقاطعتهم مسرحاً للنزاعات والحروب^(١٠٣).

عمل الضغط الآشوري العنيف على خنق الثقافة الآرامية من الناحية السياسية، فإنه لم يقتصر على الحيلولة دون قيام دولة آرامية كبيرة في سوريا وفي الشمال ما بين بلاد الرافدين، بل أنه أزال الدويلات الأخرى من الوجود^(١٠٤). ولكن مع إخفاق الآراميين السياسي فإن نفوذهم التجاري الثقافي قد فاق في مقداره وعظم أثره على أهميتهم السياسية في تاريخ الحضارة البشرية في البلاد السورية وفي أنحاء الشرق الأدنى^(١٠٥).

أما الديانة الآرامية فلا ابتكار جديد فيها وإنما هي مزيج أموري وكنعاني، إذ نرى أن العبادات التي عكستها الديانة الآرامية هي نفسها عبادات

كنعانية ، إذ تعدد الآلهة وعبادة مظاهر الطبيعة وكان أكثر الآلهة أهمية عندهم هو الإله (هدد أو حدد)^(١٠٦) أو أدد إله الصواعق والرعد والبرق والمسؤول عن المطر والفضيان وقد سمي الذي يعرف في دمشق باسم بعل ، وكذلك فإن عشتار أو عشتروت هي المثال الأصلي لأغلب الآلهات بوصفها آلهة الخصب وهي تظهر هذه الآلهة في المنحوتات الآرامية محجبة بخمار والمعلوم أن الخمار في الشرق القديم كان فرضاً لازماً على المرأة المتزوجة - وقد عبد الآراميون جملة آلهة أخرى من الأقوام المجاورة^(١٠٧).

هوامش البحث:

(١) باقر ، طه ، مقدمة في تاريخ الحضارات، ج ١، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٦، ص ٤٤٢ ، ج ١، ص ٤٤٢ .

(٢) ليونارد وولي ، مملكة الآلاخ المنسية ، ترجمة: فهمي الدالاتي، دمشق، منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٩٢، ص ٣٦ .

(٣) باقر ، طه ، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، حضارة وادي النيل، ط ١، ج ٢، شركة دار الوراق للنشر المحدودة، بغداد ، ج ٢ ، ص ٢٣٢ .

(٤) سليمان ، عامر ؛ أحمد مالك الفتیان ، محاضرات في التاريخ القديم ، موجز تاريخ العراق ومصر وسوريا وبلاد اليونان والرومان ، كلية الآداب، جامعة الموصل، ١٩٧٨ ص ٣٣٥ .

(٥) حتي ، فيليب ، تاريخ سورية ولبنان وفلسطين ، ترجمة: جورج حداد، وعبد الكريم رافق، دار الثقافة، بيروت، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، ١٩٥٧، ص ٦٩ ، ج ١ ، ص ٦٩ .

(٦) Kuppey , les nomads en mesopotamie au temps Des Rois De Mari 1957 p . 62 .

(٧) عبد الله ، فيصل ، تاريخ الوطن العربي القديم بلاد الشام ، سوريا ولبنان وفلسطين والأردن ، منشورات جامعة دمشق ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٣ .

(٨) حتي ، فيليب ، تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين ، ج ١ ، ص ٧٥ .

(٩) دراسات في تاريخ الشرق القديم ، مصر والعراق - سورية - اليمن - إيران - مختارات من الوثائق التاريخية (طبع مصر - ١٩٩٠) ص ٥٧ .

(١٠) علي ، أحمد علي إسماعيل ، تاريخ بلاد الشام القديم ، مج ١ ، ط ١ ، مركز الشام للخدمات الطباعية (دمشق - ١٩٩٨) ص ٤٣-٤٤ .

(١١) باقر ، طه ، مقدمة ٠٠٠ ، ج ٢ ، ص ٢٦٣ .

(١٢) دالي ، استيفاني ، ماري وكارانا (مدينتان بابلينان قديمتان) ترجمة كاظم سعد الدين ، بغداد ، دار الحكمة ، ٢٠٠٨م) ص ٣٠ .

(١٣) تل فاره : هو موضع المدينة (شروباك) تبعد /٦٤ كم جنوب شرقي مدينة الديوانية ، موطن بطل الطوفان البابلي " أتو - نابشتم " واشتهرت في حضارة بلاد الرافدين بمكانتها الدينية ، يُنظر: باقر ، طه ، مقدمة... ، ج ١ ، ص ٢٩٩ ،

E . Schmidt , in Museum Journal , (1931) p . 180 .

(14) Mattiae p . Ebla an Empire rediscovered London - Toronto , 1980 p.73 .

(١٥) تقع مدينة ماري (Mari) التي تعرف باسم تل الحريري على نهر الفرات بالقرب من بلدة البو كمال ، على بعد ٢٠.٥ كم وتقع قريباً من ضفة الفرات الغربية ، وعلى مسافة ١٠ كم إلى الشمال من بلدة البو كمال ، أجرى التنقيبات فيها (أندريه بارو) (Andreparrot) وما يزال

البحث عنها مستمراً للوقوف على نتائج هذه البحوث. يُنظر: دالي ، ستيفاني ، ماري وكارانا ، ص ٣٢١ ؛

Andreparrot, Archeologiae mesopotamienn, 2 Vols, 1946, 52.

(١٦) حتي ، فيليب تاريخ سورية ولبنان وفلسطين ، ج ١ ، ص ٧١ .

(١٧) باقر ، طه ، مقدمة... ، ج ٢ ، ص ٢٦٥ .

(١٨) أيسن : تقع مدينة " أيسن " في التلّول المسماة الآن " إيشان بحريات " على بعد نحو (١١) ميلاً جنوب غرب " نفر " وأجرت التنقيبات في عام (١٩٧٣) جامعة ميونيخ الألمانية إذ بدأ موسم عملها الأول ، وكان مؤسس هذه السلالة (أشبي . أيرا) ، واستمرت هذه السلالة في الازدهار والتوسع ، يُنظر: باقر ، طه ، مقدمة ، ج ١ ، ص ٤٤٨-٤٤٩ .

(١٩) المصدر نفسه ، ج ٢ ، ص ٢٦٥-٢٦٦ .

(٢٠) بارو ، أندريه ، (الموسم الخامس عشر لحفريات ماري) ، ترجمة: عدنان البني ، (مجلة الحوليات السورية) ، ج ١ ، ١٩٦٠ ، ص ٩٤ .

(٢١) حمورابي : هو سادس ملوك العصر البابلي القديم ، ورث عن أبيه سين - مبلط مملكة صغيرة ى تتجاوز مساحتها زهاء (١٢٨ كم) طولاً ونحو (٤٠ كم) تمتد من مدينة سبار إلى مدينة مرد جنوباً ، أي حدود مدينة الديوانية تقريباً ، ولكنه وسّعها وجعلها مملكة قوية وصلت من الخليج العربي (البحر الأسفل) حتى البحر العلوي وهو من أشهر ملوك العصر البابلي القديم ، حكم في المدة (١٧٩٢ - ١٧٥٠ ق.م). يُنظر: باقر ، طه ، مقدمة... ، ج ٢ ، ص ٤٧٦ ؛ كلينغل ، هورست ، حمورابي ملك بابل وعصره ، ترجمة: غازي شريف ، دار الشؤون الثقافية ، ط ١ ، ١٩٨٧م ، ص ١٩ .

(٢٢) باقر ، طه ، المقدمة ٠٠٠ ، ج ٢ ، ص ٢٦٦-٢٦٧ .

(٢٣) الألاخ (Alalach) تل عطشانة : تقع في سهل العمق في لواء الإسكندرونة في منتصف المسافة بين حلب والبحر الأعلى (المتوسط) وعلى خط مستقيم لا يزيد طوله على مئة كم وتبلغ مساحة هذا السهل

- ٢٠ كم. يُنظر: ليونارد، وولي، آلاخ مملكة منسية، ترجمة: فهمي الدالاتي، (دمشق، منشورات جامعة دمشق، ٢٠٠٤)، ص ١٣١.
- (٢٤) جبيل: تُعدُّ ميناءً ومدينة تجارية قديمة على الساحل الفينيقي على بُعد نحو ٢٧ كم شمال بيروت، لها تاريخ طويل عمره سبعة آلاف عام، تمتعت جبيل بأهميتها الكبرى في عهد المملكة المصرية الوسطى، (٢٠٤٠-١٦٥٩ ق.م)، يُنظر: مرعي، عيد، رحلة في عالم الآثار، ص ١٧٧.
- (٢٥) قطنا: تقع على بعد (٨ كم) شمال شرق حمص اكتشف أطلالها العالم الآثاري (رونزفال) وقام بالتنقيب فيها، يُنظر: علي أحمد إسماعيل، تاريخ بلاد الشام القديم، مج ١، ص ٥٣.
- (٢٦) عساف، أبو علي، أثار الممالك القديمة في سورية، (دمشق، منشورات وزارة الثقافة، ١٩٨٨)، ص ٣٢٥.
- (٢٧) حتي، فيليب، تاريخ سورية ولبنان وفلسطين، ج ١، ص ٧١.
- (٢٨) سليم، أحمد أمين، تاريخ الشرق الأدنى القديم، مصر. سوريا القديمة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨٥، ص ٢٨٠.
- (٢٩) المصدر نفسه، ص ٢٨١.
- (٣٠) باقر، طه، مقدمة...، ج ٢، ص ٢٦٩.
- (٣١) حتي، فيليب، تاريخ سورية ولبنان وفلسطين، ج ١، ص ٧٦.
- (٣٢) علي، أحمد علي إسماعيل، تاريخ بلاد الشام القديم، مج ١، ص ٤٢.
- (٣٣) الشمري، طالب منعم حبيب، الوضع السياسي في الشرق الأدنى القديم بين القرنين السادس عشر والحادي عشر قبل الميلاد، أطروحة

دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد . كلية الآداب، ١٩٩٦م، ص ١٨٣.

(٣٤) باقر ، طه ، المقدمة ، ٠٠٠ ، ج ٢ ، ص ٢٧١ .

(35) Brigitte, Groneberg, Reoertoire Geograhique des Texts Cuneiformes, 3 (Wiesbaden, 1980, P. 139.

(36) Khaled Nashef, Repertoire Geographique des Textes, Cuneifarmes, 5 Wiesbaden, 1982, P. 167.

(٣٧) هبو، أحمد ، (الكنعانيون) ، الموسوعة العربية ، ١٦ ، ٢٠٠٦ ، ص ٤٣٥-٤٣٩.

(38) Kuhrt, A, Ancient Near East 3000- 330 BC, Vol. 1, P. 318.

(٣٩) سليم ، أحمد أمين ، في تاريخ الشرق الأدنى القديم ، ص ٢٨٣ .

(٤٠) سليمان ، عامر ؛ أحمد مالك الفتیان ، محاضرات في التاريخ القديم ، ص ٣٤٧ .

(٤١) حتي ، فيليب ، تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين ، ج ١ ، ص ٨٩ .

(٤٢) باقر ، طه ، مقدمة... ، ج ٢ ، ص ٢٧٧ .

(٤٣) مرعي ، عيد ، التاريخ القديم ، ط ٢ ، دمشق ، منشورات جامعة دمشق ، ٢٠٠٠ ، ص ١٤٥ .

(٤٤) حامي، محروس إسماعيل، الشرق العربي القديم وحضارته، بلاد ما بين النهرين والشام والجزيرة العربية القديمة ، (الإسكندرية، مؤسسة الشباب الجامعية)، ١٩٩٧، ص ٣٤٣.

(٤٥) طه ، باقر، مقدمة... ، ج ٢ ، ص ٢٧١ .

(٤٦) سليم ، أحمد أمين ، في تاريخ الشرق الأدنى القديم ، ص ٢٨٥ .

(٤٧) سوسة ، أحمد ، مفصل العرب واليهود في التاريخ ، بغداد ، ١٩٨١ ، ص ١٢١ .

- (٤٨) حتي ، فيليب ، تاريخ سورية ولبنان وفلسطين ، ج ١ ، ص ٨٨ ؛ أبو عساف، علي، آثار الممالك القديمة في سوريا، دمشق، منشورات وزارة الثقافة، ١٩٨٨، ص ٤١٠.
- (٤٩) حتي ، فيليب ، تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين ، ج ١ ، ص ٩٢ .
- (٥٠) باقر ، طه ، مقدمة... ، ج ٢ ، ص ٢٧٢ .
- (٥١) الشمري ، طالب منعم حبيب ، الوضع السياسي في الشرق الأدنى القديم ، ص ١٨٥ .
- (٥٢) سليمان ، عامر ؛ أحمد مالك الفتیان ، محاضرات في التاريخ القديم ، ص ٣٤٥ .
- (٥٣) تحوتمس الثالث : تولى حكم البلاد من بعد وفاة أبيه في عام ١٤٩٠ ق.م، ويُعدُّ عهداً جديداً في تاريخ الدولة المصرية من الناحية الداخلية والخارجية، تميز بالقدرة العسكرية ومن أشهر حروبه هي (مجدو) التي فتحت له الطرق البرية إلى سورية حتى وصل إلى الساحل السوري. يُنظر: سليم، أحمد أمين، دراسات في تاريخ الشرق الأدنى القديم، ص ٧٤.
- (٥٤) باقر ، طه ، مقدمة... ، ج ٢ ، ص ٢٧٤ .
- (٥٥) سليمان ، عامر ؛ أحمد مالك الفتیان ، محاضرات في التاريخ القديم ، ص ٣٤٥ .
- (٥٦) جل، بدري ، سوريا وتاريخها الحضاري، (د.م، دار الفكر للأبحاث، ٢٠٠٤)، ص ٧٨.
- (٥٧) البلام ، مروان نجاح مهدي ، ماري المدينة والدولة ، دراسة في الأحوال السياسية والحضارية (٢٠٠٢-١٥٩٤ق . م) رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية الآداب ، ٢٠٠٩م ، ص ٧٠ .

(٥٨) قرطاجة : أعظم المستعمرات الكنعانية ، يعود تاريخها إلى (٨١٤ ق . م) تقع في شمال القارة الأفريقية في موقع غير بعيد عن تونس العاصمة الحالية جرى تدميرها كلياً عام (١٤٦ ق . م) على يد الرومان ، يُنظر : حتي ، فيليب ، تاريخ سورية ولبنان وفلسطين ، ج ١ ، ص ١٠٨ .

(٥٩) المصدر نفسه ، ص ٩٥ .

(٦٠) باقر ، طه ، مقدمة ، ج ٢ ، ص ٢٧٧ .

(٦١) حتي ، فيليب ، تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين ، ج ١ ، ص ٩٥ .
سليمان ، عامر ؛ أحمد مالك الفتیان ، محاضرات في التاريخ القديم ، ص ٣٤٧ .

(٦٢) المصدر نفسه ، ص ٣٤٦ .

(٦٣) حتي ، فيليب ، تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين ، ج ١ ، ص ٩٣ .

(٦٤) باقر ، طه ، مقدمة ، ج ٢ ، ص ٢٧٦ .

(٦٥) علي ، أحمد علي إسماعيل ، تاريخ بلاد الشام القديم ، مج ١ ، ص ١٧٢ .

(٦٦) البلام ، مروان نجاح مهدي ، ماري المدينة والدولة ، ص ٧٢ .

(٦٧) بحر إيجيه : يعرف باسم الأرخييل ويقع بين اليونان وكريت وآسيا الصغرى . استوطن الفينيقيون جزر الأرخييل في جزيرة رودس (كاميروس وياليسوس وجزر ثاسوس ، وجزيرة كيثيرا ومياوس وثيرا وكريت ايتانوس) يُنظر : عبودي ، هنري ، معجم الحضارات السامية ، ص ١٧٥ .

(٦٨) البلام ، مروان نجاح مهدي ، ماري المدينة والدولة ، ص ٧٧ .

(٦٩) الحروف الأبجدية : تتألف الأبجدية الفينيقية من اثنين وعشرين حرفاً صامتاً ، وقد تطورت هذه الأبجدية في القرن الرابع عشر ق . م من الأبجدية الهيروغليفية أو المسمارية وتُعدُّ أساس كل الأبجديات في

العالم ، وأول نعمة أعطيت للبشرية في درجة أهميتها كانت الأبجدية التي نقلتها اليونان غالباً بين ٨٥٠ و ٧٥٠ ق . م أنعمت بها الحضارة السورية على البشرية ، يُنظر: حتي ، فيليب ، تاريخ سورية ولبنان وفلسطين، ج ١ ، ص ١١٧ .

(٧٠) اليونانيون : من الأقوام (الهندية - أوربية) الآرية وهم ليسوا جنساً واحداً بل كانوا ثلاثة أعراق وهي عرق البحر المتوسط والأقوام المدنية والاسبارطيين ، ويرجح أن يكون وادي الدانوب هو مهدهم الأصلي واتخذت من هجراتها اتجاهات مختلفة إلى أوربا الجنوبية والغربية وإلى الشرق الأدنى والهند ، وهم رعاة بالدرجة الأولى ولكنهم كانوا يعرفون الزراعة وكان لديهم العربات ذات العجلات ، يُنظر: عبو، عادل نجم؛ محمود ، عبد المنعم رشاد، اليونان والرومان، دراسة في التاريخ والحضارة، (جامعة الموصل، كلية الآداب ، ١٩٩٣) ، ص ١٢ .

(٧١) الهيروغليفية : تمثل أقدم الخطوط التي ابتدعتها الحضارة المصرية ، وقد نشأ الخط وتطور الخط الهيروغلوفي أخيراً إلى الطور الصوتي ، واستعملت العلامات بهيئة مقاطع لكتابة الكلمات ولم تصل الكتابة الهيروغليفية إلى الطور الهجائي ، يُنظر: عصفور، محمد أبو المحاسن، معالم حضارات الشرق الأدنى القديم، دار النهضة العربية، (بيروت . لبنان، د.ت)، ص ٧ .

(٧٢) المسمارية : تعد مدينة الوركاء أول مدينة اكتشفت فيها الكتابة المسمارية ، وقد تطورت من الكتابة الصورية ثم إلى المرحلة الرمزية ثم المرحلة الصوتية، يُنظر: حنون ، نائل، المعجم المسماري . معجم اللغات الأكديّة والسومرية والعربية، ج ١، (بغداد، ٢٠٠١)، ص ٢٨ .

(٧٣) حتي ، فيليب ، تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين ، ج ١ ، ص ١٢٨ .

(٧٤) الإله أيل : إله سماء الخير ، رمز الإله أيل أربعة أجنحة ، ووجهان وألقابه أبو البشر وخالق الخلق وأبو السنين وأبو السمو والملك والثور والحكيم الطبيب وذو الفؤاد والأشيب اللحية وهو يسكن عند مصب الأنهر، وتعود إليه الآلهة في طلب المشورة وتدخل كلمة أيل في تركيب العديد من الآلهة . يُنظر: علي، أحمد علي إسماعيل، تاريخ بلاد الشام القديم، مج ١، ص ١٦٥.

(٧٥) حتي ، فيليب ، تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين ، ص ٧٤ .
(76) O . R . GURNEX , The Hittites , Harmondsworth 1952 , p . 39-40

(٧٧) سليمان ، عامر ؛ أحمد مالك الفتیان، محاضرات التاريخ القديم ، ص ٣٥٣ .

(٧٨) باقر ، طه ، مقدمة... ، ج ٢ ، ص ٢٩ .

(٧٩) المصدر نفسه.

(٨٠) حتي ، فيليب ، تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين ، ج ١ ، ص ١٣٤ .

(٨١) المحمدي ، زياد عويد سويدان ، التطورات السياسية والاقتصادية في أعالي الفرات ما بين (٢٠٠٠-٦١٢) ق . م ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية الآداب ، ٢٠١٢م ، ص ٤٧ .

(٨٢) المصدر نفسه .

(٨٣) سليم ، أحمد أمين ، في تاريخ الشرق الأدنى القديم ، ص ٢٩٦ .

(٨٤) باقر ، طه ، مقدمة... ، ج ٢ ، ص ٣٠٣ .

(٨٥) سليمان ، عامر ؛ أحمد مالك الفتیان ، محاضرات في التاريخ القديم ، ص ٣٥٧ .

(٨٦) نرام سين : وهو حفيد سرجون الأكدي الذي كان شخصية عسكرية وإدارية قوية، وتميز عهده بالفتوح العسكرية التي وصلت إلى مناطق بعيدة، وامتدت الفتوح إلى المناطق الجبلية الشمالية الشرقية، كما وصلت إلى آسيا الصغرى ، وجرت السيطرة على المدن الساحلية، وخذ نرام سين انتصاراته العسكرية بنصب ومسلات من الحجر سميت بمسلة النصر . يُنظر: باقر، طه، مقدمة... ، ج١، ص ٣٦٩.

(٨٧) تل دريهم : هو أحد المراكز الإدارية والاقتصادية التابعة لسلالة أور الثالثة التي تقع جنوب مدينة نُفَر ببضعة أميال، وكانت مركزاً لحضائر الماشية منذ عهد الملك شولكي، يُنظر: نيكولاس ، بوستغيت ، حضارة العراق وآثاره ، ترجمة سمير عبد الرحيم الجليبي، بغداد ، ١٩٩٩ ، ص ١٣ .

(٨٨) موسكاتي ، سبتينو ، الحضارات السامية القديمة ، ترجمة يعقوب بكر ، القاهرة ، دار الرقي ، (ب.ت) ، ص ١٢٧ .

(٨٩) الأخلامو: تعني اسماً يطلق على القبائل البدوية، ثم توسع في استعمال الاسم ويمكن عدّ كلمة أخلامو تعني المتحالفين وما يبدو أن الآراميين كانوا جزءاً من هذا التحالف. يُنظر: مهران، محمد بيومي، دراسات في الشرق الأدنى القديم، أختاتون، عصره ودعوته، كلية الآداب . جامعة الإسكندرية، ١٩٨٦، ص ٢٣٨.

(٩٠) تجلى تبليزر الأول: (١١١٥-١٠٧٧ ق.م) تولى الحكم في المملكة الآشورية وتجلّى مقدرة الملك في مواجهة تلك الأخطار الجسيمة والتغلب عليها، وفي مقدمتها درء الأخطار المحدقة بمهاجمة الجهات الثلاث في ضمن الاتجاه الشمالي ، إذ زحفت إلى آسيا الصغرى جموع قوم (آل مشكى) وهم الأفريجيون ومن الغرب القبائل الآرامية المتمركزة على طول الفرات والاتجاه إلى تخوم بلاد آشور ، وفي الجهة الجنوبية

- بلاد بابل في عهد سلالتها الرابعة انتهزت أحوال الضعف في بلاد آشور. يُنظر: باقر، طه، مقدمة...، ج ١، ص ٥٣٨.
- (٩١) سيتي الأول : تولى الحكم وقد تجاوز الأربعين عاماً، من الأسرة التاسعة عشر، ويتميز عهده باستغلال مناجم الذهب في الصحراء الشرقية، وكذلك قام بحملة على سوريا لمواجهة الحثيين، إذ كان هناك نفوذ مصري على فلسطين وجنوب سوريا. يُنظر: سليم، أحمد أمين، في تاريخ الشرق الأدنى القديم، ص ١٩٣-١٩٤.
- (٩٢) المصدر نفسه، ص ٣٥٤.
- (٩٤) تولى أمنوفس الرابع (أخناتون) الحكم في مصر زمن المملكة المصرية الحديثة من المدة (١٣٧٠-١٣٥٣ ق . م) وكان هذا الملك وصياً مشاركاً في الحكم مع أبيه وقد سمي نفسه (أخناتون) عندما بدل اسم الإله الشمس (آمون) إلى (آتون)، ومعنى أخناتون المحبب للإله آتون. يُنظر: سليم، أحمد أمين، دراسات في تاريخ الشرق الأدنى القديم، مصر، سوريا، العراق، إيران، آسيا الصغرى، دار النهضة العربية، بيروت. لبنان، ٢٠٠٨، ص ٧٩.
- (٩٥) حتي، فيليب، تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين، ج ١، ص ١٧٧.
- (٩٦) المصدر نفسه، ص ١٧٦.
- (٩٧) حران : هي من المدن القديمة تقع في الأراضي التركية بالقرب من منابع نهر البليخ بين الرّها ورأس العين تبعد عن بابل مسافة ٧٠٠ كم، يُنظر: فاضل، عبد الوهاب، حران ومدرستها، مجلة ما بين النهرين، العدد ٣٩ - ٤٠، الموصل ١٩٨١، ص ٢٣٣.
- (٩٨) باقر، طه، مقدمة ٠٠٠، ج ٢، ص ٣٠٤.
- (٩٩) المصدر نفسه.
- (١٠٠) حتي، فيليب، تاريخ سورية ولبنان وفلسطين، ج ١، ص ١٨٢.
- (١٠١) آرام دمشق : كانت مملكة دمشق زعيمة هذه الممالك سياسياً وأكبرها وأقواها فإن أقدم ذكر وصل إلينا عن مملكة دمشق يعود إلى الفرعون

- المصري تحوتمس الثالث (١٤٩٠-١٤٦٠ ق . م) إذ كانت مملكة دمشق تخضع لسيطرته ، ويبدو أن الجيوش المصرية الوحيدة التي تمكنت من الوصول إلى دمشق في أثناء منتوجات بلاد سوريا ولم يستطع الحثيون الوصول إليها . بلغت مملكة دمشق الآرامية من القوة في القرن العاشر ق . م بحيث أنها تزعمت الممالك الآرامية وغير الآرامية ضد محاولات الآشوريين المتكررة للتغلغل في بلاد الشام ، يُنظر: حتي، فيليب، تاريخ سورية ولبنان وفلسطين ، ج١، ص ١٢ .
- (١٠٢) باقر ، طه ، مقدمة ، ٠٠٠ ، ج٢ ، ٣٠٦ .
- (١٠٣) منصور ، ماجدة حسو ، الصلات الآشورية الآرامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية الآداب ، قسم الآثار ، ١٩٩٥ ، ص ٢٨ .
- (١٠٤) باقر ، طه ، مقدمة ، ٠٠٠ ، ج٢ ، ص ٣٠٨-٣٠٩ .
- (١٠٥) باقر ، طه ، مقدمة ، ٠٠٠ ، ج٢ ، ص ٣٠٩ .
- (١٠٦) سليمان ، عامر ؛ أحمد مالك الفتيان ، محاضرات في التاريخ القديم ، ص ٣٥٨ .
- (١٠٧) المصدر نفسه ، ص ٣٥٩ .

الخاتمة

نستنتج مما تقدم، بأن الآراميين قد تمكنوا من التوغل إلى داخل بلاد الرافدين في الألف الأول ق.م ونافسوا الدولة الآشورية التي صدتهم ببراعة مع بداية العصر الآشوري الحديث، ولكن قبائلهم الكلدية تمكنت في النهاية من تأسيس الدولة البابلية الحديثة (٦٢٦-٥٣٩ ق.م) التي تُعدُّ من العهود المجيدة في تاريخ حضارة بلاد الرافدي، وإنما آخر دور في حياة هذه الحضارة حصل فيها إحياء وانبعاث جديان وخلف آثاراً وبقايا مهمة في معظم مدن العراق، فضلاً عن ما وصل إلينا من نصوص مدونة سواء أكانت سجلات ملكية اسمية أم وثائق خاصة كالعقود التجارية والاقتصادية إلى غير ذلك من السجلات الخاصة بشؤون الحياة والمعاملات اليومية.

يتضح من خلال المدونات الآشورية والبابلية والحثية والمصرية أن قسماً كبيراً من بلاد الرافدين وسوريا الشمالية والوسطى قد اجتاحه الآراميون خلال القرنين الرابع عشر والثالث عشر ق.م، وقد طردت هذه الجماعات المستعمرين الحثيين والهوريين في بلاد الشام بحيث أثروا تأثيراً كبيراً في تاريخ الشرق الأدنى القديم ، إذ إنّ المناطق التي استوطنتها بدأت تتخذ صفة آرامية باستثناء جيوب حثية في كركميش .

المصادر والمراجع

١. باقر ، طه ، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة ، ج ١ ، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٦ .
٢. ليونارد وولي ، مملكة الآلاخ المنسية ، ترجمة: فهمي الدالاتي، دمشق، منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٩٢ .
٣. باقر ، طه ، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة ، ج ٢ ، حضارة وادي النيل، ط١، شركة دار الوراق للطبع المحدودة، بغداد.
٤. سليمان ، عامر ؛ أحمد مالك الفتیان ، محاضرات في التاريخ القديم ، موجز تاريخ العراق، مصر وسوريا وبلاد اليونان والرومان، كلية الآداب، جامعة الموصل، ١٩٧٨ .
٥. حتي ، فيليب ، تاريخ سورية ولبنان وفلسطين ، ج ١ ، ترجمة: جورج حداد، وعبد الكريم رافق، دار الثقافة، بيروت، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، ١٩٥٨ .
6. Kuppey , les nomads en mesopotamie au temps Des Rois De Mari 1957 .
٧. عبد الله ، فيصل ، تاريخ الوطن العربي القديم بلاد الشام ، سوريا ولبنان وفلسطين والأردن، منشورات جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٠٠٣-٢٠٠٤ .

٨. دراسات في تاريخ الشرق القديم ، مصر والعراق - سورية -
اليمن - إيران - مختارات من الوثائق التاريخية (طبع مصر
- ١٩٩٠).

٩. علي ، أحمد علي إسماعيل ، تاريخ بلاد الشام القديم ، مج ١
، ط ١ ، مركز الشام للخدمات الطباعة (دمشق - ١٩٩٨) .

١٠. دالي ، استيفاني ، ماري وكرانا (مدينتان بابليتان قديمتان)
ترجمة كاظم سعد الدين ، بغداد ، دار الحكمة ، ٢٠٠٨م).

١١. تل فاره : هو موضع المدينة (شروباك) تبعد ٦٤ كم جنوب
شرقي مدينة الديوانية ، موطن بطل الطوفان البابلي " أئو -
نابشتم " واشتهرت في حضارة بلاد الرافدين بمكانتها الدينية ،
يُنظر: باقر ، طه ، مقدمة... ، ج ١ ،

E . Schmidt , in Museum Journal , (1931) p . 180 .

12. Mattiae p . Ebla an Empire rediscovered London
- Toronto , 1980.

١٣. تقع مدينة ماري (Mari) التي تعرف باسم تل الحريري على
نهر الفرات بالقرب من بلدة البوكمال ، على بعد ٢٠.٥ كم وتقع
قريباً من ضفة الفرات الغربية ، وعلى مسافة ١٠ كم إلى
الشمال من بلدة البوكمال ، أجرى التنقيبات فيها (أندريه بارو)
(Andreparrot) وما يزال البحث عنها مستمراً للوقوف على
نتائج هذه البحوث. يُنظر: دالي ، ستيفاني ، ماري وكرانا ، ؛

Andreparrot, Archeologiae mesopotamienn, 2 Vols, 1946, 52.

١٤. أيسن : تقع مدينة " أيسن " في التلول المسماة الآن " إيشان بحريات " على بعد نحو (١١) ميلاً جنوب غرب " نفر " وأجرت التنقيبات في عام (١٩٧٣) جامعة ميونيخ الألمانية إذ بدأ موسم عملها الأول ، وكان مؤسس هذه السلالة (أشبي . أيرا)، واستمرت هذه السلالة في الازدهار والتوسع ، يُنظر: باقر ، طه ، مقدمة، ج ١ .

١٥. بارو، أندريه، (الموسم الخامس عشر لحفريات ماري)، ترجمة: عدنان البني، (مجلة الحوليات السورية)، ج ١، ١٩٦٠.

١٦. حمورابي : هو سادس ملوك العصر البابلي القديم، ورث عن أبيه سين . مبلط مملكة صغيرة ى تتجاوز مساحتها زهاء (١٢٨ كم) طولاً ونحو (٤٠ كم) تمتد من مدينة سبار إلى مدينة مرد جنوباً، أي حدود مدينة الديوانية تقريباً، ولكنه وسّعها وجعلها مملكة قوية وصلت من الخليج العربي (البحر الأسفل) حتى البحر العلوي وهو من أشهر ملوك العصر البابلي القديم، حكم في المدة (١٧٩٢ - ١٧٥٠ ق.م). يُنظر: باقر، طه، مقدمة...، ج ٢، ص ٤٧٦؛ كلينغل، هورست، حمورابي ملك بابل وعصره ، ترجمة: غازي شريف، دار الشؤون الثقافية ، ط ١، ١٩٨٧م.

١٧. جبيل: تُعدُّ ميناءً ومدينة تجارية قديمة على الساحل الفينيقي على بُعد نحو ٢٧ كم شمال بيروت، لها تاريخ طويل عمره سبعة آلاف عام، تمتعت جبيل بأهميتها الكبرى في عهد المملكة المصرية الوسطى، (٢٠٤٠-١٦٥٩ ق.م)، يُنظر: مرعي، عيد، رحلة في عالم الآثار- آثاريون ومدن أثرية، ط١، روافد للثقافة والفنون، سوريا . دمشق.

١٨. قطنا : تقع على بعد (١٨كم) شمال شرق حمص اكتشف أطلالها العالم الآثاري (رونزفال) وقام بالتقيب فيها ، يُنظر: علي أحمد إسماعيل ، تاريخ بلاد الشام القديم ، مج ١ .

١٩. عساف ، أبو علي ، آثار الممالك القديمة في سورية ، (دمشق، منشورات وزارة الثقافة، ١٩٨٨).

٢٠. سليم ، أحمد أمين ، تاريخ الشرق الأدنى القديم ، مصر . سوريا القديمة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨٨.

٢١. الشمري ، طالب منعم حبيب ، الوضع السياسي في الشرق الأدنى القديم بين القرنين السادس عشر والحادي عشر قبل الميلاد ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد . كلية الآداب، ١٩٩٦ م .

22. Brigitte, Groneberg, Reoertoire Geograhique des Texts Cuneiformes, 3 (Wiesbaden, 1980).

23. Khaled Nashef, Repertoire Geographique des Textes, Cuneiformes, 5 Wiesbaden, 1982.

٢٤. هبو، أحمد ، (الكنعانيون) ، الموسوعة العربية ، ١٦ ، ٢٠٠٦.

25. Kuhrt, A, Ancient Near East 3000- 330 BC, Vol. 1.

٢٦. حامي، محروس إسماعيل، الشرق العربي القديم وحضارته، بلاد ما بين النهرين والشام والجزيرة العربية القديمة ، (الإسكندرية، مؤسسة الشباب الجامعية)، ١٩٩٧.

٢٧. سوسة ، أحمد ، مفصل العرب واليهود في التاريخ ، بغداد ، ١٩٨١ .

٢٨. تحوتمس الثالث : تولى حكم البلاد من بعد وفاة أبيه في عام ١٤٩٠ ق.م، ويُعدُّ عهداً جديداً في تاريخ الدولة المصرية من الناحية الداخلية والخارجية، تميز بالقدرة العسكرية ومن أشهر حروبه هي (مجدو) التي فتحت له الطرق البرية إلى سورية حتى وصل إلى الساحل السوري. يُنظر: سليم، أحمد أمين، دراسات في تاريخ الشرق الأدنى القديم.

٢٩. جل، بدري ، سوريا وتاريخها الحضاري، (د.م، دار الفكر للأبحاث، ٢٠٠٤)،..

٣٠. البلام ، مروان نجاح مهدي ، ماري المدينة والدولة ، دراسة في الأحوال السياسية والحضارية (٢٠٠٢-١٥٩٤ ق . م)

رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية الآداب ،
٢٠٠٩ م .

٣١. قرطاجة : أعظم المستعمرات الكنعانية ، يعود تاريخها إلى
(٨١٤ ق . م) تقع في شمال القارة الأفريقية في موقع غير
بعيد عن تونس العاصمة الحالية جرى تدميرها كلياً عام
(١٤٦ ق . م) على يد الرومان ، يُنظر: حتي ، فيليب ،
تاريخ سورية ولبنان وفلسطين، ج ١.

٣٢. بحر إيجة : يعرف باسم الأرخبيل ويقع بين اليونان وكريت
وآسيا الصغرى . استوطن الفينيقيون جزر الأرخبيل في جزيرة
رودس (كاميروس وياليسوس وجزر ثاسوس ، وجزيرة كيثيرا
ومياوس وثيرا وكريت ايتانوس) يُنظر: عبودي ، هنري ،
معجم الحضارات السامية ، ط١، بيروت، دار جروس ،
(د.ت) .

٣٣. الحروف الأبجدية : تتألف الأبجدية الفينيقية من اثنين
وعشرين حرفاً صامتاً ، وقد تطورت هذه الأبجدية في القرن
الرابع عشر ق . م من الأبجدية الهيروغليفية أو المسمارية
وتُعدُّ أساس كل الأبجديات في العالم ، وأول نعمة أعطيت
للإنسانية في درجة أهميتها كانت الأبجدية التي نقلتها اليونان
غالباً بين ٨٥٠ و ٧٥٠ ق . م أنعمت بها الحضارة السورية
على البشرية ، يُنظر: حتي ، فيليب ، تاريخ سورية ولبنان
وفلسطين، ج ١.

٣٤. اليونانيون : من الأقوام (الهندية - أوربية) الآرية وهم ليسوا
جنساً واحداً بل كانوا ثلاثة أعراق وهي عرق البحر المتوسط

والأقوام المدنية والاسبارطيين ، ويرجح أن يكون وادي الدانوب هو مهدهم الأصلي واتخذت من هجراتها اتجاهات مختلفة إلى أوربا الجنوبية والغربية وإلى الشرق الأدنى والهند ، وهم رعاة بالدرجة الأولى ولكنهم كانوا يعرفون الزراعة وكان لديهم العربات ذات العجلات ، يُنظر: عبو، عادل نجم؛ محمود ، عبد المنعم رشاد، اليونان والرومان، دراسة في التاريخ والحضارة، (جامعة الموصل، كلية الآداب ، ١٩٩٣).

٣٥. الهيروغليفية : تمثل أقدم الخطوط التي ابتدعتها الحضارة المصرية ، وقد نشأ الخط وتطور الخط الهيروغلوفي أخيراً إلى الطور الصوتي ، واستعملت العلامات بهيئة مقاطع لكتابة الكلمات ولم تصل الكتابة الهيروغليفية إلى الطور الهجائي ، يُنظر: عصفور، محمد أبو المحاسن، معالم حضارات الشرق الأدنى القديم، دار النهضة العربية، (بيروت . لبنان، د.ت).

٣٦. المسمارية : تعد مدينة الوركاء أول مدينة اكتشفت فيها الكتابة المسمارية ، وقد تطورت من الكتابة الصورية ثم إلى المرحلة الرمزية ثم المرحلة الصوتية ، يُنظر: حنون ، نائل، المعجم المسماري . معجم اللغات الأكديّة والسومرية والعربية، ج ١، (بغداد، ٢٠٠١)،.

٣٧. الإله أيل : إله سماء الخير ، رمز الإله أيل أربعة أجنحة ، ووجهان وألقابه أبو البشر وخالق الخلق وأبو السنين وأبو السمو والملك والثور والحكيم الطبيب وذو الفؤاد والأشيب

اللحية وهو يسكن عند مصب الأنهر، وتعود إليه الآلهة في طلب المشورة وتدخل كلمة أيل في تركيب العديد من الآلهة .
يُنظر: علي، أحمد علي إسماعيل، تاريخ بلاد الشام القديم،
مج ١.

38. . R . GURNEX , The Hittites , Harmondsworth
1952 .

٣٩. المحمدي ، زياد عويد سويدان ، التطورات السياسية
والاقتصادية في أعالي الفرات ما بين (٢٠٠٠-٦١٢) ق . م
، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية الآداب
، ٢٠١٢ م .

٤٠. نرام سين : وهو حفيد سرجون الأكدي الذي كان شخصية
عسكرية وإدارية قوية، وتميز عهده بالفتوح العسكرية التي
وصلت إلى مناطق بعيدة، وامتدت الفتوح إلى المناطق الجبلية
الشمالية الشرقية، كما وصلت إلى آسيا الصغرى ، وجرت
السيطرة على المدن الساحلية، وخلّد نرام سين انتصاراته
العسكرية بنصب ومسلات من الحجر سميت بمسلة النصر .
يُنظر: باقر، طه، مقدمة... ، ج ١.

٤١. تل دريهم : هو أحد المراكز الإدارية والاقتصادية التابعة
لسلالة أور الثالثة التي تقع جنوب مدينة نُفر ببضعة أميال،
وكانت مركزاً لحظائر الماشية منذ عهد الملك شولكي، يُنظر:

- نيكولاس ، بوستغيت ، حضارة العراق وآثاره ، ترجمة سمير عبد الرحيم الجليبي، بغداد ، ١٩٩٩.
٤٢. موسكاتي ، سبتينو ، الحضارات السامية القديمة ، ترجمة يعقوب بكر ، القاهرة ، دار الرقي ، (ب.ت).
٤٣. الأخلامو: تعني اسماً يطلق على القبائل البدوية، ثم توسع في استعمال الاسم ويمكن عدّ كلمة أخلامو تعني المتحالفين وما يبدو أن الآراميين كانوا جزءاً من هذا التحالف. يُنظر: مهران، محمد بيومي، دراسات في الشرق الأدنى القديم، أختاتون، عصره ودعوته، كلية الآداب . جامعة الإسكندرية، ١٩٨٦.
٤٤. تجلى تبليزر الأول: (١١١٥ - ١٠٧٧ ق.م) تولى الحكم في المملكة الآشورية وتتجلى مقدرة الملك في مواجهة تلك الأخطار الجسيمة والتغلب عليها، وفي مقدمتها درء الأخطار المحدقة بمهاجمة الجهات الثلاث في ضمن الاتجاه الشمالي ، إذ زحفت إلى آسيا الصغرى جموع قوم (آل مشكى) وهم الأفريجيون ومن الغرب القبائل الآرامية المتمركزة على طول الفرات والاتجاه إلى تخوم بلاد آشور ، وفي الجهة الجنوبية بلاد بابل في عهد سلالته الرابعة انتهزت أحوال الضعف في بلاد آشور. يُنظر: باقر، طه، مقدمة...، ج ١.
٤٥. سيتي الأول : تولى الحكم وقد تجاوز الأربعين عاماً، من الأسرة التاسعة عشر، ويتميز عهده باستغلال مناجم الذهب

في الصحراء الشرقية، وكذلك قام بحملة على سوريا لمواجهة الحثيين، إذ كان هناك نفوذ مصري على فلسطين وجنوب سوريا. يُنظر: سليم، أحمد أمين، في تاريخ الشرق الأدنى القديم.

٤٦. تولى أمنوفس الرابع (أخناتون) الحكم في مصر زمن المملكة المصرية الحديثة من المدة (١٣٧٠-١٣٥٣ ق . م) وكان هذا الملك وصياً مشاركاً في الحكم مع أبيه وقد سمى نفسه (أخناتون) عندما بدل اسم الإله الشمس (آمون) إلى (آتون)، ومعنى أخناتون المحبب للإله آتون. يُنظر: سليم ، أحمد أمين، دراسات في تاريخ الشرق الأدنى القديم .

٤٧. حران : هي من المدن القديمة تقع في الأراضي التركية بالقرب من منابع نهر البليخ بين الرها ورأس العين تبعد عن بابل مسافة ٧٠٠ كم ، يُنظر: فاضل ، عبد الوهاب ، حران ومدرستها ، مجلة ما بين النهرين ، العدد ٣٩ -٤٠ ، الموصل ١٩٨١.

٤٨. آرام دمشق : كانت مملكة دمشق زعيمة هذه الممالك سياسياً وأكبرها وأقواها فإن أقدم ذكر وصل إلينا عن مملكة دمشق يعود إلى الفرعون المصري تحوتمس الثالث (١٤٩٠-١٤٦٠ ق . م) إذ كانت مملكة دمشق تخضع لسيطرته ، ويبدو أن الجيوش المصرية الوحيدة التي تمكنت من الوصول إلى دمشق في أثناء منتوجات بلاد سوريا ولم يستطع الحثيون الوصول إليها . بلغت مملكة دمشق الآرامية من القوة في القرن العاشر ق . م بحيث أنها تزعمت الممالك الآرامية وغير

الآرامية ضد محاولات الآشوريين المتكررة للتغلغل في بلاد الشام ، يُنظر: حتي، فيليب، تاريخ سورية ولبنان وفلسطين ، ج ١.

٤٩. منصور ، ماجدة حسو ، الصلات الآشورية الآرامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية الآداب ، قسم الآثار.

**متطلبات تطوير المناهج الدراسية
للمرحلة العامة في العراق**

أ.د. عائدة مخلف مهدي القريشي

المستخلص

لقد تطور مفهوم المناهج الدراسية مثلما تطورت المفاهيم التربوية الاخرى . ولأن العالم اصبح قرية صغيرة بفعل التكنولوجيا الحديثة والمستخدم في مختلف نواحي الحياة ، وان التواصل السريع بين العالم يمكن الحصول عليه بكل يسر وسهولة . وان الغاية من التربية خلق مواطنين يقومون بالوظائف الاجتماعية التي منها الابقاء على الثقافة وترقيتها واصلاح عيوبها ، وتهدف الى تنمية قدرة الفرد واستعداداته في ركب التطور العلمي والتكنولوجي .

- هدف البحث : يهدف البحث الى :

١ . ما هو مفهوم المنهج ، وعناصره ومكوناته وعلاقته بالنظام التربوي والتعليمي الحديث ؟

٢ . مفهوم تطوير المنهج الدراسي بشكل عام ؟

٣ . كيفية تطوير المنهج الدراسي في العراق ؟

- حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بالادبيات والتي يتم تحليلها من خلال البحث .

- تحديد المصطلحات ومنها : المنهج - التطوير .

ومن خلال التحليل حول تطوير المنهج الدراسي وجد انه لا بد من وجود مايلي :-

١ . الاحساس بالحاجة الى التطوير .

٢ . التخطيط للتطوير .

٣ . تنفيذ الخطة المقدمة .

٤ . تجريب المنهج المقترح .

٥ . الاستعداد لتعميم المنهج المطور .

٦ . تعميم المنهج المطور ومتابعته .

ومن خلال البحث توصل الى الاستنتاجات التالية:

أ. انعدام الصلة بين المواد الدراسية التي يمتلكها المنهج مع متطلبات الكليات في برامجها ومناهجها .

ب. قصور مدة التربية العملية مما يجعلها لا تحقق الاهداف المرجوة منها.

ج. ازدحام المواد الدراسية المتخصصة منها بالمواد النظرية ولا توجد فرص حقيقية لأن يكتشف الطالب المعلومات والحقائق بنفسه .

((The requirements of curriculum development for the public stage in Iraq)) Chapter One : the importance of research and the need for it .

He has developed the concept of the curriculum has evolved as other educational concepts . Because the world has become a small village due to modern technology and are used in various aspects of life , and the rapid communication between the world can be accessed easily and conveniently . And that the purpose of education citizens who create social functions which ones to keep the culture , upgrade and repair flaws, and aims to develop the capacity of the individual and the preparations in the footsteps of scientific and technological development .

– The goal of research : The research aims to:

1 . What is the concept of the curriculum, and its components and its components and its relationship to the education system and modern education ?

2 . Concept of curriculum development in general?

3 . How to develop the curriculum in Iraq?

– Borders Search: Find the current is determined by the literature and which are analyzed through research .

– Determine the terms , including: curriculum – development .

Through the analysis on the development of the curriculum found that he did not need the presence of the following: –

- 1 . Sense of the need for development .
- 2 . Development planning .
- 3 . Implementation of the plan provided.
- 4 . Experimenting with the proposed approach .
- 5 . Prepare for the mainstream curriculum developer.
- 6 . Mainstream curriculum developer and follow-up .

A search to reach the following conclusions:

A . Lack of correlation between the subjects owned by the curriculum requirements with colleges in their programs and curricula .

B . Lack of practical education for making them do not achieve the desired goals .

C . Congestion subjects , including specialized materials theory and there are no real opportunities because students discover information and facts himself.

الفصل الاول

اهمية البحث والحاجة اليه

لقد تطور مفهوم المناهج الدراسية كلما تطورت المفاهيم التربوية الاخرى ،فإن تعقد مشاكل الحياة واشتباك الافراد والجماعات ، حيث ترتبط بالثقافة وتغيراتها السريعة المتلاحقة . وبالطبع اصحاب التربية او رواد التربية لها نصيب آخر منها فضلاً عن التغيرات في الاسس والاساليب التربوية لجعلها ملائمة للمطالب الحيوية الجديدة التي تتلاءم مع اساليب الحياة اليومية .

وبما ان المناهج الدراسية هي الوسيلة لتحقيق اغراض التربية فنحن نجد انه اذا اعترى المناهج نقص او اضطراب كانت ناقصة مضطربة ، ومن هنا يتبين لنا مدى العلاقة بين اهداف التربية وبين المناهج الدراسية ، والحقيقة ان اكبر موجة للمناهج وعملها هي الاهداف العامة للتربية .

فالمناهج جزء من فلسفة التربية وعلى ذلك يمكننا ان نقول ان المناهج التربوية ضرورة من ضرورات الحياة تحافظ بها الانسانية على ان تبقى وتتطور ومن ثم فهي محكومة بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة العديدة التنوع للجماعة التي تعيش فيها ، ولذا نرى ليس بعجب ان تحتل المناهج الدراسية هذه المكانة ، وان تكون لها تلك الاهمية في بناء المجتمع على صعيد الفرد والجماعة .

فقد عرف المنهج بأنه مجموعة الموضوعات المختلفة المحددة لكل مادة دراسية او مجموعة المعلومات التي يجب ان يتعلمها الطالب في كل مادة دراسية ، فإن هذا المفهوم لا يخرج عن كونه محتوى مقرر للمادة الدراسية ، أي انه محدد بالمادة فقط .

وان مفهوم المنهج بشكله الواسع لا يقتصر على الموضوعات او المواد او المقررات الدراسية كما كان ينظر اليه بمفهومه الضيق ، اذ كانت اهداف

التربية محددة وقاصرة تركز على الجانب المعلوماتي والمعرفي ، بينما في المفهوم الحديث للمنهج اتسعت دائرة الاهداف وشملت الجوانب الانفعالية والادائية فضلاً عن الجانب المعرفي . (سرحان وكامل ، ١٩٧٢، ص ١٤-١٥).

لذا اصبح المنهج الحديث يشكل بمكوناته وعناصره نظاماً للتربوي وتطلعاتها في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته من خلال تربية ابناؤه التربية التي تهدف اليها . (هندي وآخرون، ١٩٩٩، ص ٣٦) .

ان المناهج الدراسية التربوية لا تقوم في فراغ وانما يجب ان تتشكل وتتماثل مع الثقافة التي نعيش فيها والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع .

والمناهج التربوية يجب ان تشتق وتتشكل من طبيعة النظريات والمفاهيم السيكلوجية لتؤتي ثمارها طيبة ، فهي توجه الفرد ليؤدي انماطاً من النشاط الفكري مما يراد له ان يقوم به ببعض اطوار حياته لكون عملية التربية هي عملية ممتدة مع الانسان الى الموت وانها لا تقتصر على مكان معين بل يتسع بسعة المجتمع الذي يتبناها .

وعلى هذا ينبغي ان تنظم المناهج وتنفذ بحيث يتم ابراز مجموعة من المعاني والمفاهيم والتعميمات ، والتي ينبغي ان يتعلمها المتعلم ليصبح مواطناً صالحاً مزوداً بتفكير عقلي صحيح .

وبما ان المتعلم هو الذي تقع عليه العملية التربوية بكل مقوماتها وعناصرها وان المعلم والمربي يمكنه ان يصنع الكثير لتحقيق الاهداف التربوية بتقليله الجهد وتهيئة الوسائل والتقنيات التربوية لتشجيع المتعلم او الذي يتعلم او الذي يتعلم بنفسه ، فإن للمنهج أثره بالقدر الذي يستجيب له المتعلم ، اذ كان من الاسس المحددة لتكوين المنهج المتعلم نفسه ، نموه ، انفعالاته ، واستعداداته ، وقدراته ، وميوله ، واتجاهاته ، لأن سيكلوجية التعلم من ابرز

العوامل المؤثرة في المنهج المدرسي ، وهدف التربية المدرسية هو تحصيل الطلبة او المتعلمين الى الخبرات التي تؤدي الى المستوى الذي يتناسب مع مرحلة نموه ومع وضع المدرسة التي هو بها ، من السلم التعليمي ، وعملية التعليم هو الوساطة بين الطرفين الطالب ، والخبرات التي ينطوي عليها المنهج . (ابو الفتوح ، ١٩٧٣ ، ص ٥) .

ومن هنا وجب ان يتخلص المنهج من صفة الجمود ، ولزم ان يكون مرناً نامياً متطوراً وثيق الصلة بأهداف المجتمع ، ولما كانت مقومات المجتمع تختلف من مجتمع لآخر وجب ان تتنوع المناهج بتنوع المجتمعات والمنهج السليم هو الذي يستمد عناصره من ثقافة المجتمع السائدة والمنهج هو الاداة الرئيسية التي تستخدمها المدرسة لبلوغ اهداف المجتمع في تربية النشئ ويتكون من مجموعة من الاهداف التربوية وأخرى من المواد المدرسية .

وتعد قدرة المناهج الدراسية على تحدي عقل المتعلم من ابرز مكونات البيئة التعليمية الجيدة ، يضاف اليها التحديث المستمر وان عملية بناء المناهج تتبعها عمليات التطوير والتحسين ، حيث ان الكتب والمقررات الدراسية تمثل الصورة الملموسة للمناهج ، لذا فإن تطور المناهج لا بد ان يتم عن طريق تطوير الكتب المدرسية من خلال تقويمها والتعرف الى مدى تحقق ما حدد لها من اهداف ، (الديب ، ٢٠٠٧ ، ص ٢) .

أن فاعلية المناهج الدراسية في اعداد الطلبة او المتعلمين ، لا تقتصر اهميتها في اعدادهم لمهنة معينة بل الأمر يتعدى ذلك ليشمل جملة التغيرات التي تحدثها المناهج الدراسية في البنية الفكرية او المعرفية للأفراد (المتعلمين) هذه التغيرات التي تتواءم ، وتؤدي في نهاية الامر الى تكوين الانسان المنتج بأوسع معانيه ، وهو ليس الانسان الذي أعد اعداداً فنياً وحسب ، وانما هو الانسان الذي اعداداً انسانياً فتحت جميع مكوناته الشخصية الخلقية

والاجتماعية والدينية وغيرها من القيم التي تجعله قادراً على اقامة علاقات الانتاج والتطور والتي بدونها يكون عاجزاً عن العطاء مهما اكتسب من مهارات فنية .

وتزود المناهج الدراسية المتعلمين ايضاً بالمهارات الاساسية والضرورية للحياة العملية كمهارات الحس المكاني والاستكشاف والقدرة على حل المشكلات والتعليل الاستنتاجي والقدرة على التخمين والتفكير الابداعي كما انها تتضمن جوانب تعلم معرفية لازمة لفهم وتغيير جوانب التعلم المعرفية الاخرى المتضمنة لفروع اخرى مختلفة .

وعليه فإي مجتمع ينبغي البناء والنمو في المحيط الدولي ان لا يغفل ما للمناهج الدراسية من فضل في تكوين المجتمعات الناهضة ، والمناهج من الوسائل التي تعتمد عليها التربية في عملية احداث تغيير للمتعلم لمساعدته على النمو وجعله اكثر تكيفاً مع ذاته والآخرين ، (الشبلي ، ١٩٨٤ ، ص ٥) . ولا بد لأي نظام تربوي ان يطور منهجه الدراسي على ان يعكس الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع الذي يعيش فيه وذلك من اجل تربية الجيل الناشئ الناهض على أسس علمية سليمة ومدرسة بعيدة عن المجتمع منفتحاً على الحضارات الواسعة والمتقدمة .

ولأن العالم اصبح قرية صغيرة بفعل التكنولوجيا الحديثة ، المستخدمة الآن في مختلف نواحي الحياة ، وان التواصل السريع بين دول العالم يمكن الحصول عليه بكل يسر وسهولة وان الغاية من التربية هي خلق مواطنين يقومون بالوظائف الاجتماعية التي منها الابقاء على الثقافة وترقيتها واصلاح عيوبها وتهدف الى تنمية قدرة الفرد واستعداداته في ركب التطور العلمي والتكنولوجي .

ويزداد دور التربية اهمية وتعاضماً في المجتمعات التي تسعى جاهدة للنهوض والتقدم بخطى ثابتة وسريعة لتقليل الفجوة الحاصلة بينها وبين الدول المتقدمة في المضمار العلمي والتقني .

لذا ترى الاهتمام بالعملية التربوية في وطننا الحبيب بصورة متسارعة ومتصاعدة وذلك لعدة اسباب منها الشعور الصادق بأن التربية تسعى الى بناء الانسان بناءً شاملاً ووفقاً للاهداف الوطنية وللدور الحاسم الذي تؤديه التربية في اعداد العناصر او الرجالات اللازمة لتخطيط التنمية ، وبالنظر للتعليم بوصفه حقاً مشروعاً لكل مواطن في البلد ، فيتم تحقيق ذلك عن طريق عقد المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية ، فضلاً عن اجراء البحوث الخاصة بذلك لتطوير العملية التربوية بشكل يتناول مختلف اوجه العملية ومن اجل ان تحقق التربية هدفها العام لا بد من استخدام وسائل وتقنيات متعددة ومتنوعة تأتي في مقدمتها المناهج التي يتعلم عن طريقها الطلبة الخبرات والمعرفة والمعلومات المتنوعة .

ولما كانت الانظمة التربوية والتعليمية تؤلف نظاماً ثقافياً عاملاً في التنمية الاجتماعية ولكي يبقى هذا النظام قادراً على تلبية الحاجات الثقافية والاجتماعية للبيئة التي يعمل فيها ، فإنه ينبغي ان يتسم بالتغيير والتحديث والتطوير .

وبما ان الاتجاهات الحديثة تنادي باستمرار بأعادة النظر في بناء المناهج الدراسية لكي تواكب التطور الاجتماعي والاقتصادي والعلمي في المجتمعات ، وبضرورة الاهتمام بالمنهج وتصميم بنيته وعناصره الاساسية ، لذا ينبغي لعملية التطوير للمناهج الدراسية بشكل بحيث تستند الى أسس علمية وتربوية رصينة صادقة فلا بد لإي نظام تربوي فاعل في تطوير مناهجه الدراسية ان يستند الى الحكمة من ذلك بعيد عن التطرف والمنهجية القديمة ذات التكرار والتلقين وانما تستند الى ما هو افضل لأبناء المجتمع وبما يحقق من اهداف تسعى الى

تحقيقها التربوية بالدرجة الاولى والمجتمع بالدرجة الثانية بما يعم بالرفاهية وبمنظور واسع الافق .

وتبرز اهمية هذا البحث من خلال :-

١. تأتي من كونها استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة وتوصيات الندوات والمؤتمرات التي تدعو الى التحليل والتحسين المستمر للمناهج بهدف تطوير وضمان تحسينها .

٢. يزود هذا البحث القائمين على التخطيط للمناهج الدراسية بمتابعة هذه الدراسة والبحوث لالاخذ بأهم توصياتها لغرض تطوير هذه المناهج .

٣. تساهم في فتح المجال امام بحوث ودراسات اخرى لتعالج محاور مختلفة في ميدان تطوير المناهج الدراسية وخاصة الانسانية منها .

هدف البحث :

يهدف البحث الى :-

١- ماهو مفهوم المنهج ، وعناصر المنهج ومكوناته ، وعلاقة المنهج المدرسي بالنظام التربوي والتعليمي الحديث ؟

٢- مفهوم تطوير المنهج الدراسي بشكل عام ؟

٣- كيفية تطوير المنهج الدراسي في العراق ؟

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالادبيات والدراسات السابقة والتي يتم تحليلها من خلال البحث الحالي:

تحديد المصطلحات :

اولاً:-المنهج ، Curriclum :-

١-عرفه النعيمي والجميل ، ١٩٩٠ ، بأنه " مجموعة من العوامل المؤثرة في العملية التربوية والتعليمية تتمثل بأهدافها ومحتواها وطرائق التدريس والتدريب والوسائل التعليمية واساليب التقويم والقياس المتبعة فيها " (النعيمي والجميل ، ١٩٩٠، ص ٢٤) .

٢- وعرفه الخوالدة ، ١٩٩١ ، بأنه " مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعميمات والنظريات وغير ذلك من الاتجاهات والقيم والمهارات زيادة على نشاطات تعليمية يتعلمها الطالب تحت اشراف المدرسة لتنمية شخصية الطالب او التلميذ بجوانبها المتعددة ، وبما يتفق مع تحقيق الاهداف التربوية المحددة " (الخوالدة ، ١٩٩١ ، ص٢٦٤) .

٣- وعرفه السامرائي وآخرون ، ١٩٩٥، بأنه " كل الخبرات والانشطة او الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة ، بأفضل ماتستطيعه قدراتهم سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس او خارجها " (السامرائي، ١٩٩٥، ص١٢) .

ثانياً:- التطوير :

١- عرفه الوكيل ، ٢٠٠٠، بأنه " عملية الوصول بالشيء او النظام المطور الى احسن صورة حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة ويحقق الاهداف المنشودة منه على اتم وجه " (الوكيل ، ٢٠٠٠ ، ص١٥) .

٢- عرفه مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، بأنه " العملية التي يتم فيها تدعيم جوانب القوة ومعالجة او تصحيح نقاط الضعف في كل عنصر من عناصر المنهج وفي كل اساس من أسسه وفي ضوء معايير محددة وطبقا لمراحل معينة " (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص٢٧٢) .

التعريف النظري للتطوير هو :-

" الانتقال من حالة ذات مستوى متدنٍ الى الحالة الامثل والافضل للمنهج لغرض التطوير والتحسين " .

الفصل الثاني

أولاً : مفهوم المنهج :

ان تحديد مفهوم المنهج ووضوحه في اذهان التربويين على مختلف مستوياتهم وتخصصاتهم ومجالات اعمالهم ، يُعد من الشروط الاساسية والمهمة التي يجب ان تتوقف عليها نجاح العملية التعليمية وقدرتها على تحقيق اهدافها .

فأن وحدة المفهوم ووضوحه ينعكس بشكل مباشر على وحدة الموقف ووضوح الممارسة وكذلك دقتها ، كما انه يساعد على منع ظهور المعارضات والاختلافات سواء على مستوى الافراد او الاجهزة التي عادة ما تعيق العمل وتؤدي به الى الانحراف عن اهدافه ، فأضطراب مفهوم المنهج وعدم وضوحه في الاوساط التربوية والتعليمية في بلادنا يمثل عاملاً من عوامل تشوه المناهج التعليمية القائمة بشكل خاص ونظامنا التعليمي بشكل عام .

فمفهوم المنهج الذي ساد حتى بداية الستينات والسبعينات ، والقائم على اساس النظرة الى المنهج في اضييق حدوده بأعتبره ليس اكثر من مجرد المقرر الدراسي او الكتاب المدرسي او المادة الدراسية ما يزال يسيطر على اذهان الكثيرين حتى اليوم ، فالممارسات الادارية القائمة التي تقيم الحواجز بين مختلف الاجهزة التربوية وتعطي الحق لبعض تلك الاجهزة ان تمارس مهام واختصاصات غيرها من الاجهزة ، وتخلق حالة من الالباك والاختلال في العمل ما هي الا نتيجة من نتائج ضيق المفهوم للمنهج واضطرابه في الازهان ، (المخلافي ، ١٩٨٩ ، ص ٢٢) .

ان الحاجة للوقوف امام الاوضاع التربوية القائمة اصبحت ماسة ومملة حتى نتمكن من اجراء عملية اصلاح شاملة تستهدف النهوض بمستوى النظام التعليمي ورفع كفاءته وفاعليته واول ما تتطلبه هذه الوقفة ، هو القيام بمراجعة

شاملة للمفاهيم التربوية والاتفاق على معاني ودلالات وابعاد تلك المفاهيم . وفي اطار هذا المفهوم فإنه ينظر الى مكونات المنهج باعتبارها لا تقتصر على المقررات الدراسية والكتاب المدرسي ، وانما تتسع لتشمل الاهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس واساليبه والوسائل التعليمية والانشطة التعليمية والمدرسية وعملية التقويم مع تأكيده على اهمية العلاقات بين هذه المكونات وادراك التداخل والتشابك والتفاعل فيما بين تلك المكونات .

ثانياً : عناصر المنهج ومكوناته :

في ضوء المفهوم ، فإن المنهج يشتمل على اربعة عناصر رئيسية تتكامل فيما بينها وترتبط ارتباطاً عنصرياً وهي :

١. الاهداف .
٢. المحتوى .
٣. الطرائق التدريسية والانشطة والوسائل التعليمية (التقنيات التربوية) .
٤. التقويم (عبد الموجود ، ١٩٨١ ، ص ٢٠-٢١)

اولاً : الاهداف :-

تكتسب الاهداف كعنصر من عناصر المنهج اهمية بالغة ، وذلك لأن نجاح العملية التعليمية بكافة مستوياتها يتوقف على وضوح الاهداف وتطابقها مع تداخل المجتمع وتطلعاته ولتحديد اهداف المنهج تتحدد طبيعة وشكل ومضمون عناصر المنهج ومكوناته الاخرى .

والاهداف بمثابة صمام الامان باعتبارها اولى مدخلات العملية التعليمية ، والهدف هو وصف للتغيير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة لتزويده بالخبرات التعليمية عن طريق التدريس للمحتوى الدراسي او المادة الدراسية . وتتبع اهمية الاهداف من طبيعتها التوجيهية لمختلف الانشطة والعمليات والمواد التعليمية عن طريق التدريس للمحتوى الدراسي او المادة الدراسية .

وتتبع اهمية الاهداف من طبيعتها التوجيهية لمختلف الانشطة والعمليات والمواد التعليمية اولاً ومن كونها تمثل المعيار او المحك الذي يتم في ضوءه تقييم تلك الانشطة والعمليات والمواد والحكم على مدى نجاحها ثانياً ، ومصدراً من مصادر تحسين وتطوير العملية التعليمية بأوجهها وجوانبها المختلفة .

وتصاغ الاهداف في مستويات مختلفة ولها تقنياتها واساليبها وشروطها الخاصة وفي العادة فإن الاهداف تصاغ بثلاث مستويات هي :
أ.اهداف خاصة: وتتضمن تحليلاً للاهداف العامة المجردة ، وتساعد على رسم وتحديد الاطار بالوحدة الدراسية .

ب.اهداف عامة : وهي اهداف عريضة تساعد على تخطيط الاطار العام للمادة والموضوعات التي يمكن ان تدرس .

ج.اهداف اجرائية (سلوكية) : وهي تجسيد اجرائي يساعد مخطط المنهج على تحليل المادة العلمية بالتفصيل . (ابراهيم والمكزي ، ١٩٨٣، ص١٠٦) .

وتوجد عدة معايير وأسس ينبغي الاعتماد عليها وعدم تجاهلها عند تحديد الاهداف وصياغتها ، فمن الاهمية بمكان ان ترتبط الاهداف بفلسفة المجتمع وحاجاته وان تراعي طبيعة المتعلم ، وان تتسم بالواقعية وامكانية التحقيق كما ينبغي ان تتضمن بالشمولية والتوازن من حيث تغطيتها لكل انواع السلوك في المجالات المختلفة ، المعرفية والوجدانية والمهارية ، بالاضافة الى ضرورة مسايرتها لروح العصر ومتطلبات التقدم العلمي والتكنولوجي وان يتم اشتراك المعنيين في تحديدها .

٢- المحتوى :-

يقصد بالمحتوى كافة الخبرات التعليمية التي تحقق النمو الشامل والمتكامل للفرد المتعلم وتصنيف الخبرات التعليمية الى خبرات معرفية ووجدانية (انفعالية)

ومهارية (نفسحركية) . وقد يوصف المحتوى بأنه المعرفة او المهارات والاتجاهات والقيم والخبرات التي يتعلمها الفرد المتعلم .
وللخبرات التعليمية مميزات وخصائص مهمة ، فالخبرة التعليمية هي التي تنمي لدى المتعلم مهارة التفكير العلمي وتساعد على اكتساب المعلومات وتنمية الميول والاتجاهات الايجابية ، ومن المبادئ التي ينبغي عند اختيار وتحديد المحتوى اعتبار المحتوى اداة لتحقيق الاهداف ، بحيث يترجم المحتوى اهداف المنهج ، وان يتلاءم مع واقع الحياة ومشكلاتها وتحقق الوحدة والانسجام والتكامل بين موضوعاته ووحداته ، وكذلك يجب ان يكون على درجة من التنوع والمرونة لتناسب مع حاجات المتعلمين وميولهم ، وان يؤكد المحتوى على المفاهيم والمبادئ الرئيسية واساليب التفكير وطرق البحث وتحقق فيه درجة التكامل والتوازن بين مختلف الجوانب النظرية والتطبيقية (فرحان وآخرون ، ١٩٨٤ ، ص ٥٠-٥٦) .

ويمكن القول ان المحتوى يمثل مضمون المنهج وعموده الفقري ، كما ان عملية تحديد المحتوى تعد من العمليات الاساسية والهامة التي تكتنفها جملة من الصعوبات ويرتبط بها العديد من العمليات الاخرى مما يستلزم اعطاء هذا الجانب حقه من العناية والاهتمام لأنه يتصل مباشرة بفكر المتعلم حيث يعتبر الكتاب المدرسي او المقرر الدراسي هو الواجهة التي تحتوي المحتوى الدراسي.
٣-الطرائق التدريسية والانشطة والوسائل التعليمية (التقنيات التربوية) .

ان محاولة الفصل بين المناهج الدراسية وطرائق التدريس ، هو بالحقيقة فصل مصطنع ، فالعلاقة بين الطريقة وعناصر المنهج الاخرى هي علاقة وثيقة وتتوقف عملية تحديد واختيار الطريقة المناسبة في التدريس على وضوح العلاقة بينها وبين كافة عناصر المنهج الاخرى . فالمنهج وحدة متكاملة البناء ذات اجزاء ومكونات مختلفة ترتبط بعلاقات وثيقة وذات تأثير مباشر ومتبادل ، كما ان الانشطة والوسائل التعليمية أي التقنيات التربوية التعليمية هي الاخرى

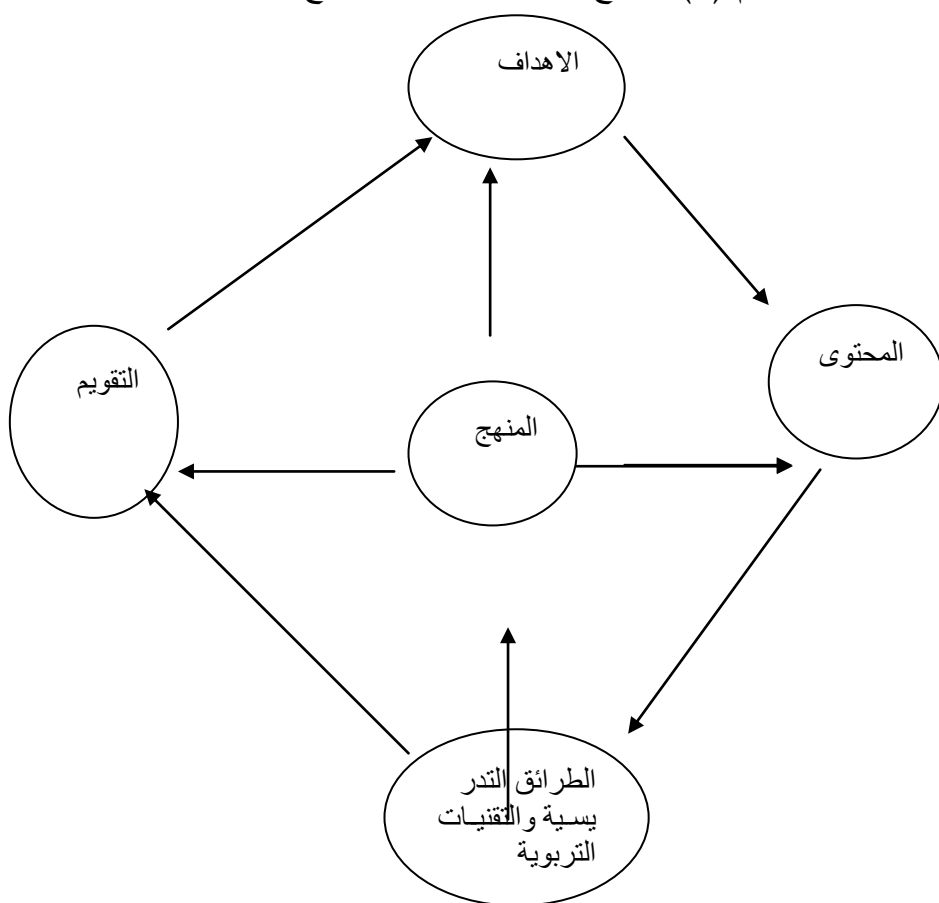
اصبحت تحظى بالعناية والاهتمام مما لها من دور واهمية في انجاح العملية التعليمية ، وتتكامل الانشطة والوسائل التعليمية مع طرائق التدريس في معالجة محتوى المنهج ، كما انها تعمل على تدعيم طرائق التدريس وترفع من فاعلية التدريس وكفاءته ، وترتبط طرائق التدريس وكافة الانشطة والوسائل التعليمية ارتباطاً قوياً بالمنهج الدراسي وهي من الناحية الفعلية جزء لا ينفصل عنه وينبغي ان نستعمل هذه الاساليب والوسائل في ضوء علاقاتها الوظيفية لعمليات التعليم والتعلم باعتبارها عمليات متكاملة ، وهي ليست اهداف في حد ذاتها ، وانما هي وسائل لتحقيق اهداف وغايات معينة ، القصد منها تحسين العملية التعليمية ورفع كفاءتها في تحقيق النتائج المراد تحقيقها ، ولكي تكون الوسائل التقنية اكثر فاعلية في عملية التعليم والتدريس ، لا بد ان تكون لها علاقة وطيدة بأهداف التعليم ككل ، بالاضافة الى اتصالها بشكل محكم بأهداف موضوع الدرس نفسه . (جامعة بغداد ، ١٩٨٦ ، ص ١٥-٢٠) .

٤-التقويم :

التقويم عنصراً اساسي من عناصر المنهج ، ومكون من مكوناته ، ويقصد به تلك العملية المتدرجة النامية المستمرة التي تستخدمها المدرسة ، والعالمون فيها للتحقق من مدى مناسبة المحتوى ، وفعالية الطرائق والوسائل التعليمية والانشطة المستخدمة في عملية التعليم ، في تحقيق الاهداف ومعرفة مدى تحقق الاهداف ، ويشكل التقويم في هذا الاطار عنصر الدينامية في تطور المنهج . (فرحان وآخرون ، ١٩٨٤ ، ١٥٨-١٦٠)

ومفهوم التقويم كمفهوم المنهج ، قد تعرض لعملية تطور طويلة حيث ظل المفهوم السائد للتقويم لفترة طويلة مقتصر على الاختبارات المدرسية التي يضعها المدرس لمعرفة قدرة طلابه على حفظ المعلومات وما يزال هذا المفهوم للتقويم هو المفهوم السائد حتى اليوم ، فمن المعروف اصبح للتقويم أسسه ومعاييره وخصائصه ومجالاته وانواعه وتحويل التقويم التربوي الى علم واسع

ومجال من مجالاته الدراسية والتخصص العلمي الدقيق في مجال لتربية ، ولا بد من ان ترتبط عملية التقويم ارتباطاً صحيحاً ووثيقاً بعناصر المنهج الاخرى . وبالتالي فإن أي محاولة لبناء المناهج الجديدة سيكون مصيرها الفشل اذا لم تتطرق تلك المجالات من مفهوم شامل للمنهج بأعتباره وحدة متماسكة الاجزاء والعناصر لا انفصام بينهما ولا يمكن النظر الى كل عنصر من عناصر بمعزل عن العناصر الاخرى وفيما يلي توضيح رقم (١) العناصر المكونة للمنهج بترابطها الوثيق والعلاقات المتباينة بين كل عنصر والعناصر الاخرى . مخطط رقم (١) يوضح العناصر المكونة للمنهج واجهزته المختلفة .



ثالثاً : علاقة المنهج المدرسي بالنظام التربوي والتعليمي الحديث :

النظام التعليمي هو عبارة عن بناء متكامل يتكون من عناصر فرعية مختلفة يتم تنظيمها في هيئة اجهزة ووحدات وأطر ادارية متعددة المستويات في ضوء مايسند لها من مهام واختصاصات ، ويكون النظام التعليمي بأجزائه ومكوناته وحدة متماسكة الاجزاء مرتبطة الوحدات ويقوم بتنفيذ العديد من العمليات والانشطة والفعاليات بما يخدم تحقيق اهدافه واغراضه .

وتتجسد تلك الاهداف والاغراض بدرجة ، او بأخرى على هيئة خبرات ومواقف تعليمية منظمة في أطار معين يعرف بالمنهج بأعتبره يمثل جوهر النظام التعليمي ومحتواه الاساسي ، ويمكن القول ان النظام التعليمي بمكوناته المختلفة هو في النهاية قد وجد ليؤدي دوره والذي يتحدد بصورة او بأخرى من خلال تنفيذ المنهج وتحقيق اغراضه بالمستوى الذي تسمح به قدراته وامكانياته المادية والمعنوية .

وبهذا يمكن القول ان المنهج يحتل داخل النظام التعليمي منطقة المركز وهو بمثابة المحور الذي تدور حوله وتنظم على اساسه كافة الانشطة والعمليات والخبرات العلمية والممارسات المختلفة التي تؤدي مختلف الوحدات والاجهزة المكونة للنظام التعليمي ، وهو أمر من الصعب تحقيقه على ارض الواقع الأ بخلق شبكة من قنوات التواصل وعلاقات التنسيق بين مختلف الوحدات الادارية والاجهزة المكونة لهذا النظام . والمنهج المتمثل بالجهة المختصة بالمناهج والمسؤولة عن بناء المنهج وتطويره وتقويمه والاشراف على تنفيذه ، وفي ضوء ذلك يمكن توضيح علاقة العناصر المختلفة المكونة للنظام التعليمي بالمنهج متمثلاً بجهة الاختصاص من خلال العلاقة بين الموقع الذي ينبغي ان يحتله المنهج الدراسي داخل المنظومة التعليمية والعلاقة المتبادلة بين كل عنصر من

١- الهيئات المختصة برسم السياسة التعليمية واتخاذ القرار .

ضماناً لاستقرار العملية التعليمية وتطورها تشكل هيئات ومجالس ولجان عليا دائمة تختص برسم السياسة التعليمية واتخاذ القرارات المتصلة بالعملية التعليمية في مختلف مجالاتها ، لأن المناهج الدراسية هي الاداة الاساسية لتجسيد السياسة التعليمية ، ونتيجة لأرتباط تلك القرارات وتأثيرها المباشر وغير المباشر على الجوانب التعليمية بجوانبها وعناصرها المختلفة ، فمن الضروري ان تكون هناك علاقة تنسيق وتواصل وثيقة بين تلك الهيئات والمجالس واللجان والمنهج . والتي يمكن تحقيقها بتمثيل الجهة المختصة بالمناهج الدراسية في الهيئات والمجالس واللجان المختلفة ، وتحقيق التواصل والتنسيق بين تلك الهيئات والجهة المختصة بالمناهج يمكن تفادي الآثار السلبية المترتبة على بعض القرارات في حالة غياب الجهة المختصة وعدم تمثيلها في تلك الهيئات ، ويمكن ضمان رفع كفاءة المناهج الدراسية وتحسينها بشكل فعال باتخاذ القرارات المناسبة لتجاوز الصعوبات والعوائق التي تعيق تنفيذ المنهج الدراسي بفعالية اكبر ، (المخلافي ، ١٩٨٩ ، ص ١٦٠) .

٢- الاداة التعليمية والمدرسية والتوجيه التربوي :-

ينبغي ان ترتبط كافة الممارسات الادارية والاشرفية داخل النظام التعليمي بأجهزته المتعددة وعلى مختلف المستويات بالمنهج بشكل عام ، وان تتجه بالاتجاه الذي يؤدي الى رفع فاعليته وكفاءته ، وبما يساعد على خلق الظروف المناسبة لبناء مناهج جديدة وتنفيذها بطريقة سليمة بعيدة عن أي خلط غير منتظم ، اذ لا يحقق ذلك الا بخلق علاقات وثيقة بين كل تلك الجهات والجهة المختصة بالمناهج الدراسية .

٣-التخطيط التربوي :

ان التخطيط التربوي الجيد والسليم هو ذلك النوع من التخطيط الشامل لمختلف جوانب التعليم الكمي والكيفي الهادف الى زيادة مردود التعليم وتحقيق افضل النتائج الممكنة بأقل ما يمكن من النفقات بتحسين محتوى التعليم انطلاقاً من حاجات المجتمع ومطالب التنمية .

والتخطيط التربوي يصبح عديم الفائدة اذ لم يلبي حاجات المجتمع والتنمية وفي حالة انعدام العلاقة بين اجهزة التخطيط وجهاز المناهج سيكون من الصعب تحقيق ذلك ، فالمناهج التعليمية والتدريسية لا بد ان تعمل على توجيه الطلاب الى المجالات والتخصصات والمهن التي تتطلبها عملية التنمية كما ان المناهج التعليمية الدراسية ينبغي ان يتم تطويرها بالاستناد الى حاجات المجتمع ومشكلاته ومتطلبات نموه وتقدمه . وان العلاقة بين اجهزة التخطيط وجهاز المناهج الدراسية سوف يساعد على خفض النفقات وتقليص الهدر في الاموال والجهد الذي يبذل على المناهج التعليمية(التدريسية).(اللقاني ، ١٩٨٩ ، ص١٤٨-١٥٢) .

٤-برامج اعداد وتدريب المعلمين والمدرسين :

من الضروري ان يرفق اعداد المناهج الدراسية وبناءها وبالتالي تطويرها هو ادخال تعديلات مناسبة على برامج اعداد المعلمين والمدرسين وتدريبهم ، وليس هذا فحسب بل ينبغي ان تركز تلك البرامج على متطلبات تنفيذ المناهج وان تتفق مع خصائص تلك المناهج وهذا يتطلب تحقيق درجة عالية من علاقة التنسيق والتواصل بين مناهج التعليم العام وبرامج اعداد المعلمين والمدرسين وتدريبهم والمتمثلة بالجهات المختصة ضماناً لتحقيق افضل النتائج .

٥-البحث التربوي :-

ان تحسين العملية التعليمية وتطويرها وضمان تحقيق افضل مردود للمناهج الدراسية والتعليمية يستلزم ان يكون البحث التربوي جزءاً اساسياً في صلب عملية بناء المناهج الدراسية وتطويرها . فالبحوث التربوية والتجارب التعليمية هي الاسلوب الامثل والجيد لتجديد التعليم وتطوير المناهج الدراسية وللتأكد من ان

المناهج الدراسية التعليمية المقترحة ستؤدي الى ما يتوقع منها من نتائج وفوائد ، مما يستوجب الاعتماد وبشكل اساسي على البحث العلمي والتربوي في حل مشكلة بناء المناهج الدراسية وأخذ بتوصيات ومقترحات البحوث الخاصة بذلك لغرض تطويرها وظهرها بالشكل المناسب وبحسب متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي .

٦-المبنى المدرسي وتجهيزاته :

تلعب المرافق والمباني والمعدات دوراً أساسياً في تهيئة المناخ المناسب امام التلاميذ والطلاب لكي يتعلموا بالشكل المراد او لكي تنمو شخصياتهم بما تتسجم مع تطلعات المستقبل لبناء جيل يلبي حاجات المجتمع ومحافظ على قيمه وعاداته ودينه ، (سرحان ، ١٩٨٨ ، ١٨) .

لذلك فمن الضروري ان يتم تخطيط المبنى المدرسي وتجهيزه بما يلبي احتياجات المناهج الدراسية بتوفير غرفة الدراسة اللازمة والمناسبة لعدد الطلبة او التلاميذ وبما تتطلبه تلك المناهج ويحقق اهدافها مما يستدعي المشاركة والتنسيق بين الجهات المختصة ذات العلاقة في تحديد المعايير والمواصفات الخاصة بالمبنى المدرسي وتجهيزاته مما يساعد على خلق افضل الظروف لتنفيذ المنهج وبما يلبي احتياجاته .

٧- التمويل المالي :

من المعروف ان الدولة تقوم برصد الاموال اللازمة لتغطية نفقات التعليم وتخصص له نسبة كبيرة من الميزانية العامة ، وان الوضع الامثل لأستغلال هذه الاموال يفترض فيه توظيف الميزانية بما يلبي احتياجات المناهج الدراسية التعليمية ويساعد على تنفيذها بأفضل وجه وتحقيق اعلى مردود منها . وهذا يعني يتطلب التنسيق بين هذه الجهات المختصة عن وضع الميزانية والجهة المختصة بالمناهج الدراسية .

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل مفهوم تطوير المنهج وخصائصه ومبرراته ومجالاته وأأسسه التي ينبغي الاخذ بها في عملية تطوير المنهج الدراسي بشكل عام .

اولاً : مفهوم تطوير المنهج :

يعد تطوير المنهج او ادخال تعديلات عليه مطلباً ملحاً ، فمن غير المعقول ان يجمد المنهج ويستمر دهوراً طويلاً دون ادخال تعديلات جزئية او قليلة عليه ، فمن المعروف ان التربية مرتبطة بالمجتمع ارتباطاً عضوياً ، والمجتمع في حركة دائبة ، سواء اكانت هذه الحركة في الجانب العقلي ام في الجانب الاجتماعي ام العاطفي ، ام المهاري ام في غير ذلك . اذ ان هناك مصطلحات متعددة تستخدم منها في هذا المجال منها :

التطوير والتحديث :

* مفهوم التطوير : يعرف التطوير بأنه " عملية تستند الى مجموعة من المبادئ العلمية والفنية ، وتتشكل من اجراءات انسانية وفنية تسمح للمعنيين من توجيه المنهج بعناصره ومكوناته المختلفة نحو تحقيق اهداف محددة "

(Orstein @H,1988,:191)

ثانياً: خصائص تطوير المنهج الدراسي : ان من ابرز خصائص تطوير

المنهج الآتي:

- الخاصية الاولى : عملية تعاونية : بمعنى انه يشارك في عملية التطوير اطراف متعددة من اخصائيين تربويين واكاديميين واولياء امور ومتعلمين ، فالخبراء والاحصائيون يقودون عملية التطوير باعتبارهم العنصر الرئيسي ، فهم يتولون تخطيط المناهج والبرامج ومتابعة التنفيذ وتقييم العملية التربوية كلها.

- الخاصية الثانية : عملية مستمرة . بمعنى انها لا تقف عند حدود الزمان او المكان ، بل مستمرة ما دامت هناك عملية تربوية متجددة ، فما ان نقترح الخبرات والمعارف والاستراتيجيات والطرائق وغيرها حتى نبدأ التغذية الراجعة ، فعملية التطوير مستمرة ، مادامت هناك عملية تربوية وهناك عناصر بشرية متفاعلة معها.

- الخاصية الثالثة :كونها عملية مرنة . بمعنى تجدد عمليات التطوير والتتابع بغض النظر عن الزمن الذي مضى على عملية بناء المنهج او التطوير . اذن فعملية التطوير متجددة ومرنة وقابلة للافادة من كل جديد ونافع في المجال التربوي والاجتماعي ، وتتمثل المرونة في السماح بأعادة النظر في قرارات سبق اتخاذها ، او التركيز على جانب دون آخر . (عبد الله ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٨١-٢٨٢) .

- الخاصية الرابعة : عملية شاملة . بمعنى انها تهتم بمكونات المنهج كلها وبالعلاقات المتبادلة بينها ، وبالعوامل الاخرى التي تؤثر فيها وتتأثر بها ، فحين تتم عملية تطوير النتائج مثلاً ، ينظر في مستحققات هذا التطوير من حيث الخبرات التعليمية والمعارف ومصادرها وطرائق التدريس واستراتيجيات التقويم والتقنيات والوسائل التعليمية المعنية المستخدمة في عملية التعليم والتعلم ، وفي الفئات المستهدفة من التطوير وفي التسهيلات اللازمة والنفقات والموارد المالية والعناصر البشرية من معلمين ومشرفين تربويين ومديرين وغيرهم من حيث الكفايات والدورات التدريبية او الانعاشية اللازمة لتفعيل التطوير الى غير ذلك ، فهي اذن عملية شاملة .

ثالثاً: اما دواعي تطوير المنهج الدراسي :

١- التقدم العلمي والتفجر المعرفي المتسارع في نواحي الحياة كلها ، وخاصة على ضوء الاكتشافات العلمية والتقنية وتوافر وسائل متنوعة للاتصال مع

تنوع مصادر المعرفة . والبرامج الحاسوبية كفيلة بتأمين التعلم الذاتي وتحقيق التفاني وهكذا .

٢- عدم التلاحم بين العلوم النظرية والتطبيقية ، وما يتعلق بها من دراسات وبحوث اجرائية ، فالفكر قد يبدع في تقديم تصور ما ، والبحوث الاجرائية تكشف عن مدى مناسبة ذلك التصور او عدمه ، وعن مواطن الضعف والقوة فيه ، والاجراءات اللازمة لنقله من التصور الذهني الى برامج عملية ومعارف وخبرات الى غير ذلك.

٣- عدم الاخذ بالمنهج العلمي : ويتمثل في الاحساس بمشكلة ما ووضع الفرضيات واختبارها والوصول الى انسب التعميمات للمجتمع والافراد من حيث القدرات والافراد والاستعدادات والامكانات وتوافر الموارد البشرية والمالية والاجهزة والتسهيلات ، والتثبت من ذلك كله بالتجريب الجزئي ثم التعميم للنتائج وبالتالي اعتمادها في مواقف اخرى مشابهة .

٤- قصور المناهج القائمة على تحقيق الاهداف المخطط لها . وهذا المبرر مرتبط بعوامل التغير الاجتماعي والتطور التكنولوجي وهي حالة تغيير مستمر .

٥- حاجات المجتمع المستقبلية : عادة يطرأ التغيير في حاجات المجتمع المستقبلية بسبب الاتصال بالمجتمعات الانسانية الاخرى بالاطلاع على ثقافتها وانجازاته بصورة مباشرة كالبعثات التعليمية والمعاملات التجارية واستقدام الخبرات والمهارات النادرة .

مما يدعو الى احداث تطوير المناهج القائمة لتلبية تطلعات المجتمع واحتياجاته المستقبلية كأحلال اليد العاملة محل اليد الماهرة الوافدة مثلاً (الخواندة وعبد ، ٢٠١١ ، ص ٣٣٠-٣٣١) .

رابعاً: أساليب مفهوم تطوير المنهج :

- تتم عملية تطوير المنهج بأساليب عدة من أهمها :-
- أ. الأسلوب الاول : أسلوب الحذف ، ويعني الغاء معرفة او خبرة تربوية تثبت للقائمين على المنهج عدم صدقها او عدم مناسبتها لقيم المجتمع .
- ب. الأسلوب الثاني : أسلوب الاضافة ، ويقصد به متابعة المعرفة والخبرة التربوية والافادة من كل جديد يتوصل اليه، وبخاصة على ضوء سهولة الوصول اليها من مصادرها الاصلية بسرعة.
- ت. الأسلوب الثالث : وهو أسلوب الاستبدال ، بمعنى استبدال معرفة او خبرة تربوية موجودة في المنهج القائم واحلال معرفة او خبرة تربوية جديدة اصح مكانها .

خامساً: مجالات تطوير المنهج الدراسي :

تعد مكونات المنهج مجالاً لتطوير المنهج ، فالشمول خاصية رئيسية من خصائص تطوير المنهج ، ولذلك فإن كل مكون من مكوناته او عنصر من عناصره مستهدف للتطوير ، فالتطوير تمتد اثاره على عناصر المنهج كلها وهناك علاقات متبادلة بين مكونات المنهج ، فإحداث تغيير في نتائج المنهج سواء كانت عقلية ام قلبية ام مهارية تعني احداث تطوير في المعرفة والخبرة التربوية ، وقد تحتاج الى الاخذ بطرائق واساليب تدريس جديدة والى اعداد انواع من النشاط ، وكذلك في حالة ادخال التطوير على المحتوى ، فإن التطوير سيمتد ليطال النتائج وانواع النشاط التعليمي واستراتيجيات التقويم وغيرها من مكونات وعناصر المنهج الدراسي.

وكذلك يطال التطوير الوثائق التربوية أي سياسة التعلم والسلم التعليمي ووثيقة المنهج والكتب المدرسية المقررة ودليل المعلم والارشادات والتوجيهات المتعلقة بالعملية التربوية كلها .

سادساً: أسس مفهوم تطوير المنهج : يقوم تطوير المنهج على مجموعة من الأسس من أهمها مايلي :

١. تكامل ادوار مؤسسات المجتمع بما يتضمنه من موارد بشرية ومادية متنوعة ، ولكي تتكامل ادوارها فإنها مطالبة بتقديم خبراتها وتوجيهاتها العلمية والفنية المتنوعة ووجهات نظرها حول تحديث المناهج وتطويرها بصورة علمية وبما يسهم في دفع عملية التنمية في المجتمع .

٢. الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة : فقد اضاف التطور العلمي والتكنولوجي كثيراً الوسائل التكنولوجية الحديثة ، التي يمكن الاستفادة منها في بناء المواطن وتنمية شخصيته في شتى المجالات ، ومساعدته على تحمل مسؤولياته في بناء الوطن والامة .

٣. الاستفادة من التدفق المعلوماتي في المجالات المتنوعة : ان النمو السريع لوسائل الاتصال والتوسع في استخدامها وتقدم تكنولوجيا المعلومات كل ذلك ادى الى تدفق معلوماتي واسع فتح آفاق جديدة في ميدان التربية .

٤. الاستفادة من التراث الحضاري والاتجاهات العالمية : على ضوء ظهور العولمة الثقافية والاقتصادية وانتشارها في العالم فقد كانت الاستفادة منها مطلباً مهماً لتطوير المجتمع الا انه ينبغي الحذر في التعامل مع كل جديد فقبل الأخذ به يحسن عرضه على المعايير والاطر المرجعية الدينية والقيمية للاخذ بالنافع منها والمنسجم مع الشرع والاعراض عما سواه .

٥. استثمار الموارد المالية المتاحة : ان عملية تطوير المناهج الدراسية تتطلب كثير من الموارد المالية حيث تستغل في مجالات متعددة مثل المباني المدرسية والمكتبات وتجهيزها بأحدث الاجهزة والمعدات وتأليف الكتب المقررة ، وعقد الندوات التدريبية والتنمية للعاملين في مجال التربية وفقاً لمتطلبات عملية التطوير .

٦. استثمار الموارد البشرية : وهي اشراك جميع الفئات التي لها دور في العملية التربوية بصورة مباشرة او غير مباشرة من خبراء واهصائيين وقياديين تربويين ومربين وفنيين ومتعلمين ومواطنين عادين وغيرهم ليسهم كل منهم بدوره في تقديم الاستشارات حول تطوير المنهج ، أي الاتصال المباشر بالناس جميعاً .

سابعاً : تحديات عملية تطوير المنهج الدراسي :

هنالك مجموعة من التحديات التي تواجه المنهج الدراسي في المراحل الدراسية عامة منها :

- ١- تدني مستوى المنهج من الناحية التكنولوجية مع كثرة وازدحام المواد النظرية محل المواد المختبرية .
- ٢- عملية استراتيجية الكم على استراتيجية النوع ، لذلك لاهتم بأستقطاب النوعية المميزة والمختارة في عملية بناء المناهج الدراسية .
- ٣- قصور مدة التربية العملية مما يجعلها لا تحقق الاهداف المرجوة منها .
- ٤- ازدحام المواد الدراسية التخصصية منها او التربوية فالمواد الدراسية النظرية هي السائدة ولا توجد فرص حقيقية لأنه يكتشف الطالب المعلومات والحقائق بنفسه .
- ٥- انعدام الصلة بين المواد الدراسية التي يمتلكها المنهج مع متطلبات الكليات في برامجها ومناهجها .
- ٦- قلة المختبرات العلمية اللازمة لأعداد الطالب على مختلف المواد الدراسية ولكل المراحل .
- ٧- افتقار بعض المدارس والكليات الى الهياكل والبنى الديناميكية في داخلها مما تعمل على خلق فرص امام الطلبة للنمو المهني والتخصصي .(راشد ، ٢٠٠٢ ، ص١٧٧) .

ثامناً: اما اهم خطوات تطوير المنهج الدراسي فهي :

- ١- الاحساس بالحاجة الى التطوير .
- ٢- التخطيط للتطوير .
- ٣- تنفيذ الخطة المقدمة .
- ٤- تجريب المنهج المقترح .
- ٥- الاستعداد لتعميم المنهج المطور .
- ٦- تعميم المنهج المطور ومتابعته . (الخالدة وعبد ، ٢٠١١ ، ص٣٣٧-٣٣٨)

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل مجموعة من المحاور التي وجدت الباحثة ضرورة تسليط الضوء عليها لمعرفة ابعاد بحثها وهي الاجابة عن الهدف الثالث للبحث وهو كيفية تطوير المنهج الدراسي في العراق ؟

ان تعقد عملية التعليم لكثرة المتغيرات المؤثرة في فاعليتها سواء ما يعزى منها للعملية التعليمية نفسها (معلم ، متعلم ، وبيئة تعليمية) او ما يعزى الى المجتمع وما يعتريه من متغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية مع ما يحدث من تفاعل بين كل هذه المتغيرات مما يفرض ضرورة توفير كل متطلبات بناء المنهج الدراسي او المدرسي حتى يتيسر التعامل معه .

لذا اصبحت مفردة التطوير من المفردات الشائعة الاستعمال ، نسمعها دائماً في كل مكان ونقرأها باستمرار في الصحف والمجلات كافة ونستخدمها بلا انقطاع في مناحي الحياة كافة تتناولها السّنة البشر وتتناولها اقلام العلماء والباحثين والادباء .

وفي مجال التربية نسمع دائماً (تطوير المناهج ، تطوير التعليم ، تطوير المقررات الدراسية ، تطوير طرائق التدريس ، تطوير الوسائل التعليمية ، تطوير اساليب ونظم الامتحانات ، تطوير اساليب ووسائل التقويم ، تطوير الانشطة التعليمية ، تطوير برنامج تدريب المعلمين او المدرسين ، تطوير نظم تدريس المدرسين والمشرفين ، تطوير الاشراف التربوي) .

وبما ان التعليم بكل شكل من اشكاله له الأثر الكبير في جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية والصحية فإن تطوير المنهج الدراسي لايتوخى أثره على المتعلم او المؤسسة التعليمية فحسب وانما تمتد الى المجتمع بجوانبه كافة .

وهذا يؤدي بنا الى القول بأن لتطوير المنهج الدراسي اهمية كبيرة ومكانة بالغة وذلك لأن تطوير المنهج معناه في الواقع تطوير في بناء واعداد انسان المستقبل ورجل الغد ومتى طورنا هذا الانسان فإنه يصبح بدوره قادراً على الامساك بدفة التطوير في مجالات الحياة كافة ليشق بها طريقه الى غدٍ مشرق يضم في جنباته السعادة والى مستقبل مضيء يحمل في طياته الرفاهية والهناء وبهذا يكون لتطوير المناهج التعليمية اساساً لكل تطوير ونواة لكل تقدم وتغيير والتطوير يهدف دائماً للوصول بالشئ المطور او النظام المطور الى احسن صورة كي يؤدي الغرض المطلوب فيه بكفاءة تامة ويحقق الاهداف المنشودة منه على اتم وجه وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف .

(الوكيل ، ٢٠٠٠ ، ص١٣-١٥) .

وعلى وفق ما تبين فإن الباحثة ترى ان تطوير المنهج الدراسي يعني تحديث ذلك المنهج وفقاً للمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية التي يمر بها المجتمع مما يتطلب دراسة ذلك المنهج بكل ما يحتويه من برامج تدريسية وتحليلها واعادة النظر فيها بشكل مستمر، كما أن عملية التطوير لا بد من ان تستجيب للتغيرات الاجتماعية التي تعد من ابرز متطلبات التطوير .

(متطلبات تطوير المناهج الدراسية) .

اولاً : اهمية عملية التطوير التربوي :

تنبثق اهمية التطوير من اهمية التربية ذاتها كما هو معروف هي وسيلة المجتمع لحل مشكلاته وتحقيق آماله وتقدير طاقاته واستثمار مصادره الطبيعية ، وهي وسيلة من وسائل اعداد الاجيال لتحقيق التنمية الشاملة للفرد والمجتمع والى تحقق التربية مقصدها عليها ان تساير ما يطرأ على البيئة والمجتمع من متغيرات سريعة ومتلاحقة ، اما اذا اصابها الجمود واخفقت في مسايرة تلك

التغيرات فأنها بذلك تشكل عقبة كبيرة في سبيل تقدم المجتمع (سليم ، ١٩٩٠ ، ص ٣٧) .

ثانياً : متطلبات تطوير المنهج :

هنالك عدة متطلبات او لتطوير المنهج الدراسي التعليمي يمكن اختصارها وتوضيحها على النحو الآتي :-

١- يشهد العالم طفرة لم يشهدها من قبل بسبب التقدم التكنولوجي واتساع المعرفة مع تسارع مركز الاحداث مما يستدعي الارتقاء بالمنهج الدراسي حتى يتسق مع هذا التقدم ويواكب حركته وحتى يتكيف مع مستقبل يصعب التنبؤ الدقيق بأجهاته .

٢- تحديد الاهداف التربوية والتعليمية في المنهج الدراسي في ضوء المستجدات والمتغيرات العالمية المعاصرة واشتقاقها من فلسفة الدولة ومن رؤية المجتمع .

٣- التركيز على الاهداف المتضمنة للجانب العملي والتطبيقي والابتعاد ما امكن عن النظر البعيد عن الواقع .

٤- الاهتمام ببناء المناهج الدراسية وتضمينها المفاهيم والمبادئ العلمية والانسانية وتوفير المرونة الكافية لها بحيث تسمح بالاذخ بكافة التجديدات لما لذلك من فائدة اثرها نواحي المعرفة والارتقاء بمستوى المتعلم من كافة الجوانب .

٥- تشير كثير من الدراسات التربوية الى ان ثمة فجوة قائمة بين الأطر النظرية التي تقدم للمتعلم (طلبة وتلاميذ) وبين الممارسة الفعلية للتدريس وما يحتويه المنهج الدراسي وان ما اثبتته التجربة ان الكفاءة في التدريس ليست رهناً بالاعداد الذي يجري بين جدران الصفوف والكليات وانما هو رهن بمتغيرات اخرى كثيرة يعد الاعداد نفسه جزءاً فيها.

٦- ان تسهم في تطوير قدرات المتعلمين على البحث والاكتشاف والاستقصاء وان تحقق الاهداف العامة والخاصة التي تنتهجها التربية .

٧- تحسين مخرجات التعليم بما يتلاءم مع المتغيرات العالمية والتقدم العلمي والانفجار المعرفي ، لثورة المعلومات ونواتجها المعرفية في الاداء والوصول الى مخرجات مؤهلة وقادرة على التنافس في سوق العمل والتحسين المستمرين لتحقيق التميز. (الوادي ، ٢٠٠٩ ، ص١٣٦-١٣٧) .

٨- ان تطور التعليم يتطلب ان ينهج نظام التعليم في تعظيم قدرة الانسان المشارك في عملية التنمية ، ولكون التعلم احد الاحتياجات الرئيسية لجميع المجتمعات الانسانية ، لذا دأبت المجتمعات المتطورة وبشكل مستمر على العمل نحو تطوير المؤسسات التعليمية بما يفي بأحتياجات الحاضر ويتلائم مع معطيات المستقبل (الميمان ، ٢٠٠٧ ، ص٥) .

٩- تعدد عمليات التدريس لكثرة المتغيرات المؤثرة في فاعليتها سواء ما يعزى منها للعملية التعليمية نفسها (معلم ، متعلم ، بيئة تعليمية) او ما يعزى للمجتمع وما يعترضه من متغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية ، مع ما يحدث من تفاعل بين كل هذه المتغيرات مما يفرض ضرورة توفير مجموعة من الكفايات لدى المدرس او المعلم تيسر له التعامل بكفاءة مع هذه المتغيرات جميعها .

١٠- تدني المستوى النوعي للتعليم وضعفه بشكل عام وقلة اهتمام المتعلمين (من طلبة وتلاميذ) دافعياتهم وشعور بعضهم بالاجبار على التعليم وعدم تذاكرهم للمواد الدراسية ، حيث لا يتعذر تلافي أثاره وتقليل مخاطره او حماية المستقبل من نتائجه (البيلوي وآخرون ، ٢٠١٠ ، ص٣٢٦-٣٢٨) .

ثالثاً :- أسس التطوير الحديثة :

ولكي يكتب لعملية التطوير النجاح ، فلا بد من توافر مجموعة من الأسس والشروط التي تعمل على تحقيق الاهداف لتلك الاسس منها :

١- ان تبنى عملية التطوير على أسس فلسفية وعلمية واضحة ثم التأكيد من سلامتها وملاءمتها لظروف العملية التعليمية .

٢- التطور : ان تبني عملية التطوير على اساس خطة علمية دقيقة وان لاتكون عملية خاضعة للمزاج الشخصي ، وان تستند هذه الخطة الى قاعدة واسعة من البيانات الواقعية وان تأخذ بمبدأ الشمول ولا تقتصر على جانب واحد من جوانب تطوير المنهج الدراسي .

٣- ان تتم عملية التطوير في ضوء الأسس التي يقوم عليها المنهج الدراسي او التي يراد ان يقوم عليها بحسب الخطة المرسومة لذلك .

٤- ان تستند عملية التطوير الى نتائج دراسات علمية تتناول المتعلمين وخصائصهم والمجتمع وحاجاته والمتغيرات واتجاهاتها والعوامل التي تؤثر في عملية بناء المناهج الدراسية والتغيرات التي تطرأ على العملية التعليمية وعلى المتعلمين من طلبة وتلاميذ واهم الاتجاهات العالمية الحديثة . والاستناد الى التكنولوجيا المتطورة بما يخدم عملية تعليم المتعلمين ، (الحري ، ٢٠١١ ، ص ٢٧٤-٢٧٥) .

٥- الشمول والتكامل ، بمعنى ان تكون عملية التطوير عملية شاملة لجميع عناصر المنهج الدراسي لتشمل (المتعلم ، المعلم ، المحتوى ، طرائق التدريس ، اساليب التقويم ، الادارة التعليمية ، نظام التعليم) .

٦- ان تسير عملية التطوير اتجاهاً العصر وتراعي الحداثة والتجديد .

٧- المشاركة والتعاون ، أي ان تتم عملية التطوير بمشاركة كل من له علاقة بالمنهج الدراسي وبناءه من ادارة ومدرسين ومشرفين وطلبة وتلاميذ وحتى اولياء الطلبة والتلاميذ . وهذا يعني ان عملية التطوير ينبغي ان تكون عملية جماعية يشترك فيها جميع المشتركين في العملية التعليمية على اختلاف مستوياتهم بما فيهم المخططون واصحاب القرار من التربويين والمنظرين وغيرهم ممن لهم دور في بناء المناهج الدراسية وعملية تطويرهم .

٨- ان تراعي عملية التطوير الموازنة بين الكم والنوع والكيف .

٩- الاستمرارية ، وتعني ان عملية التطوير عملية مستمرة لكي يتمكن المنهج الدراسي ومكوناته من الاستجابة للتغيرات والتطورات في المجال العلمي والمعرفي بمعنى ان عملية التطوير عملية مستمرة ليس لها نهاية ولا تتوقف في وقت معين.

١٠- عند تطوير المنهج الدراسي ، لا بد من دراسة الواقع الحالي ليكون نقطة انطلاق لأستشراف المستقبل .

١١- ان تستند عملية التطوير الى الهوية الثقافية والفلسفة القائمة للمجتمع ، بمعنى ان تحرص على الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع الذي ينتمي اليه المتعلمون سواء كانوا طلبة او تلاميذ ، (عطية ، ٢٠٠٨ ، ص ٣٤٢-٢٤٣) .

١٢- ان يسهم المنهج الدراسي في نقل ثقافة استخدام التكنولوجيا في التعليم مما يؤدي الى رفع كفاءة العملية التعليمية لدى المتعلمين عن طريق تضمين التقنية الحديثة في محتوى المنهج الدراسي .

الاستنتاجات

اهم الاستنتاجات التي جاء بها البحث الحالي :

١. التطور السريع للتكنولوجيا الحديثة مما يستدعي الارتقاء بالمنهج الدراسي بكافة مراحله .

٢. لتطوير التعليم يتطلب ان ينفذ نظام التعليم في تعظيم قدرة الانسان المشارك في العملية التربوية .

٣. تحسين مخرجات التعليم بما يتلاءم مع المتغيرات العالمية والتقدم العلمي والانفجار المعرفي لثورة المعلومات ونواتجها المعرفية في الاداء والوصول الى مخرجات مؤهلة وقادرة على التنافس في سوق العمل .

٤. التركيز على الاهداف المتضمنة للجانب العلمي والتطبيقي والابتعاد عن التنظير البعيد عن الواقع .

٥. مراعاة اعادة الموازنة بين الكم والنوع والكيف في عملية التطوير .
٦. يتم التطوير بمشاركة كل من له علاقة ببناء المنهج الحديث بكل مراحله الدراسية وان تكون مستمرة ليس لها نهاية ولا تتوقف في وقت معين .

المصادر لبحث المنهج وتطويره

١. ابراهيم والكلزة ، فوزي طه واحمد رجب ، ١٩٨٦ ، المناهج المعاصر ، ط (٢) مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، مطابع الفن ، السعودية .
٢. ابو الفتوح ، رضوان ، ١٩٧٣ ، منهج المدرسة الابتدائية ، دار القلم للطباعة والنشر ، الكويت .
٣. البيلالي ، حسن حسين وآخرون ، ٢٠١٠ ، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التمييز ومعايير الاعتماد - الأسس والتطبيقات ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع - الاردن .
٤. جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، ١٩٨٦ ، تقييم الكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية في العراق ، كتب العلوم ، مطبعة الحكومة ، بغداد .
٥. الخوالدة ، وابو صالح ، محمد ، ١٩٩١ ، تطوير مناهج التعليم في الوطن العربي ، مجلة ابحاث اليرموك - سلسلة العلوم الاجتماعية - المجلد الاول ، العدد الثاني ، جامعة اليرموك ، الاردن .
٦. الديب ، مجاور وصلاح الدين وفتحي عبد المقصود ، ٢٠٠٧ ، المنهج الدراسي ، دار العلم للطباعة والنشر ، الكويت .
٧. راشد ، علي ، ٢٠٠٢ ، خصائص المعلم العصري وادواره ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
٨. السامرائي ، هاشم جاسم وآخرون (١٩٩٥) المناهج ، أسسها ، تطويرها ، نظرياتها ، الطبعة الاولى ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اربد ، الاردن .

٩. سرحان ، الدمرداش ومنير كامل ، ١٩٧٢ ، المناهج ، ط٣ ، دار العلوم للطباعة والنشر ، القاهرة .
١٠. سرحان والدامرداشي ، عبد المجيد ، ١٩٨٨ ، المناهج المعاصرة ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
١١. سليم ، محمد علي (١٩٩٠) دراسة واقعية تطويرية لأسئلة كتاب التاريخ المستوى الاول بالثانوية المطورة في المملكة العربية السعودية في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .
١٢. الشبلي ، ابراهيم ، ١٩٨٤ ، تقويم المناهج بأستخدام النماذج ، مطبعة المعارف ، بغداد. فرحان واسحاق احمد وآخرون ، ١٩٨٤ ، المنهاج التربوي بين الاصاله والمعاصرة ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان .
١٣. عبد الموجود ، محمد عزت وآخرون ، ١٩٨١ ، اساسيات المنهج وتطبيقاته ، دار الثقافة للطباعة ، القاهرة ، مصر .
١٤. عطية ، رافدة ، ٢٠١١ ، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
١٥. العوادي ، منى عايد ، (٢٠٠٩) ، النتاجات الفنية للطلبة في ضوء رؤية معاصرة لتطوير مناهج التربية الفنية " ندوة المناهج الدراسية " (رؤى مستقبلية " المنعقدة في الفترة ما بين ١٦-١٨ مارس ٢٠٠٩ ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة ، عمان .
١٦. القلا ، فخر الدين وثامر يونس ، ١٩٩٥ ، اصول التدريس ، الطبعة الثالثة ، منشورات جامعة دمشق .
١٧. اللقاني ، احمد حسين ، ١٩٨٩ ، ١٩٨٩ ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة .

١٨. المخلافي ، محمد سرحان ، ١٩٨٩ ، مقترح ومشروع تحسين وتطوير المناهج مع التقارير الاولى للتكلفة ، مركز البحث والتطوير التربوي ، صنعاء .
١٩. مرعي ، توفيق احمد والحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٢) المناهج التربوية الحديثة ، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها ، ط ٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .
٢٠. الميمات ، بدرية صالح (٢٠٠٧) الجودة الشاملة في التعليم " المفهوم والمبادئ والمتطلبات " (قراءة اسلامية) بحث مقدم للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين) للفترة من ١٥-١٦ مايو ٢٠٠٧ ، المملكة العربية السعودية.
٢١. النعيمي ، طه تايه وحارث طه الجميلي ، ١٩٩٠ ، المناهج الهندسية وآفاق المستقبل ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد .
٢٢. هندي ، صالح ذياب وآخرون ، ١٩٩٩ ، تخطيط المنهج وتطويره ، الطبعة الاولى ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٢٣. الوكيل ، احمد حلمي (٢٠٠٠) تطوير المناهج ، اسبابه - أسسه - اساليبه - خطواته - معوقاته ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

**الشخصية المسالمة
وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية
لدى طالبات المرحلة الإعدادية**

**أ.م.د. انتصار هاشم مهدي
م.د. سلمان عبد الواحد كيوش**

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة التي استعانت بمائة طالبة من مديرية تربية الرصافة الثانية في بغداد عينة لها إلى معرفة العلاقة بين الشخصية المسالمة وأساليب المعاملة التي يتبعها الوالدان. استعانت الدراسة بمقياسي الدليمي والعنابي. وبعد إتمام الإجراءات الإحصائية على المقياسين للتأكد من صلاحيتهما للقياس قام الباحثان بتطبيق المقياسين على العينة. وتوصلت الدراسة، التي استخدمت المنهج الوصفي، إلى النتائج الآتية: إن عينة البحث تتمتع بشخصية مسالمة، وإن أكثر الأساليب شيوعاً هو أسلوب الحزم، وإن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشخصية المسالمة وأسلوب المعاملة الوالدية. مصطلحات مفتاحية: الشخصية المسالمة، أساليب المعاملة الوالدية.

Abstract

This study, which used 100 female students from directorate general of education in Baghdad – Rusafas2, aimed to know the relation between the peaceful personality and parents treatment styles. The study used Aldulaimy and Alaataby scales. After finishing the statistical procedures to make sure that the scales are ready to final application the researchers applied them at the sample. The study, which used the descriptive method, got the following results: the sample had peaceful personality, the firmness style was the most used by the sample, and there was a statistical significant relation between the two study variables.

مشكلة البحث

إن الدراسة العلمية للشخصية الإنسانية بصفتها ظاهرة سلوكية يشوبها الكثير من التعقيد يعد أمراً ضرورياً، وإن أهم الإشكالات في دراسة الشخصية ووصفها ثم محاولة التنبؤ بالسلوك والتحكم به هو صعوبة توفير الأسلوب المنهجي المناسب لها، فذهب بعض المهتمين بدراسة الشخصية إلى استعمال المنهج البعدي والعالمي في تشكيل مجمل الشخصية الإنسانية.

وقد اجتمع علماء النفس على ضرورة دراسة التشابه والاختلاف بين الشخصيات، وقاموا بتصنيف الناس إلى أنماط وسمات عدة من الشخصية يتميز كل نمط أو سمة بمجموعة من الصفات المميزة.

إن المتتبع لطرائق دراسة الشخصية يجد أن لكل طريقة وأسلوب مسبباته وجوانبه السلبية والإيجابية، ولكن القاسم المشترك بين كل تلك الطرائق والأساليب هو فهم الشخصية الإنسانية وإزالة الغموض عن محددات السلوك وأسبابه (الياسري، ٢٠٠٤، ٢٣).

تعدّ الأسرة الركن الأساس الذي يعمل على تشكيل الطفل إبان حياته الأولى وما يسودها من اتجاهات وقيم وما تقوم فيها من علاقات، وهي توجه نموه بحسب الأنماط الثقافية للمجتمع بعد أن تترجمها إلى أساليب للتنشئة الاجتماعية. وعلى ذلك فإن هذه الأساليب تتعدد معها أنماط شخصيات الأبناء، إذ وجد أن الوالدين المتسلطين الراغبين في التحكم وإظهار العداء يُظهر أبنائهم كثيراً من مظاهر الاضطراب النفسي (محمود وعيسى، ١٩٩٠، ٣٥١).

إن شخصيتنا تتكوّن أو تتشكّل عن طريق ما اكتسبناه من عمليات التنشئة الاجتماعية وتأثير الخبرات السابقة التي تحدّد في الواقع ما سوف يصدر منا في المستقبل. فتسامحنا مع الناس واحترامنا لهم ولمعتقداتهم وأفكارهم ومذاهبهم يكون بفعل خبراتنا السابقة التي كوّنّاها عن ذواتنا وهي التي أعطت الثمار في

التعامل الإنساني، أما عدم تسامحنا مع الناس واحترامنا لهم وكرهنا لشريحة منهم ينطلق من الذات المريضة غير السوية التي لم تجد التسوية بين ما تحمله الذات من خبرات أو مكونات تربوية سامية وبين الواقع المعاش.

حتى بات التناقض واضحاً في كلا الجانبين، فغير المسالمين غالباً ما يعانون من مشاكل في تعاملاتهم اليومية ومع أسرهم مما قد يسبب لهم التوتر النفسي والرغبة الدائمة في عدم التسامح مع من يختلفون معهم في النظرة إلى أمور الحياة، فهم يبحثون عن أخطاء الآخرين ولا يرون إلا السلبات والعيوب في تصرفاتهم.

أما المسالمون الذين يرون في التعامل الإنساني القائم على التسامح واللاعنف وعلى التحمل انه تقدير عالٍ للنفس وهذا التقدير يشكل دافعاً قوياً لتوليد مشاعر الفخر والإنجاز واحترام النفس، وهذه المشاعر تولّد القوة الذاتية لأن يتعامل المسالم وفق أسس قوية دون الإحساس بالنقص وهو نابع أساساً من احترام الذات.

فالمسالمة تحدث في النفس تسوية فتحمّل من الناحية الذاتية قوّة تقدير الذات، وتحمل من الناحية الواقعية والتعامل الخارجي الثبات الواقع في المبدأ لكل التعاملات والاعتراف بأحقية الآخر في إبداء رأيه من دون خوف.

إذن، فهي عملية تقسيم يقوم بها الفرد المسالم اتجاه ذاته ويعبّر فيها عن مدى قبوله لنفسه أولاً وعن درجة النجاح التي يحققها كل يوم في التعامل مع أساليب الحياة اليومية ومع الآخرين (الإمارة، ٢٠٠٥: ٣).

إن الإثارة الخطيرة التي سببتها الحروب والأزمات السياسية والاقتصادية والأمنية والنزاعات المسلحة وعدم الاستقرار السياسي الذي عاشه العراق ولاسيما بعد سقوط نظام الدولة ولحد الآن كان لها تأثير واضح على سلوك كل أفراد المجتمع صغاراً وكباراً. وقد انعكس هذا بدوره على الحالة النفسية والاجتماعية

والاقتصادية وبرزت إلى السطح بأوجه مختلفة ومتمثلة بانحراف السلوك الاجتماعي والقانوني عن القواعد التي حددها المجتمع للسلوك المقبول. وبذلك لا يكون هذا النوع من السلوك انتهاكاً للقوانين فقط وإنما هو خروج عن القيم الأخلاقية. وينظر الآخرون إلى الشخص العراقي على أنه غير مسالم بسبب الأحداث المدمرة التي بلغت فيها صور العنف أعلى درجاتها بوصفها آليات للتنفيس (الأمير، ٢٠٠٦: ٢٨٠).

وان تعرض الطالبات بشكل خاص للخبرات غير السليمة والصارمة يحطم أساس نموهن السليم، إذ ينهار إيمانهن بطيبة الناس وسعيهن للخير وفقد تقتهن بالأمن (مكتب اليونسيف الإقليمي، ١٩٩٥: ٥).

ومن جانب آخر إننا لا نعلم ما إذا كانت هناك علاقة بين الشخصية المسالمة عند طالبات المرحلة الإعدادية وأساليب معاملة الوالدين التي تعتبر الوسيط الأول في بناء شخصية الفرد ونشأة هويته وبناء ذاته، وترويض نزعاته الموروثة ودوافعه الفطرية واكتسابه للكثير من قيم المجتمع ومعاييره وتعلمه طرق التفكير السائدة فيه وتشربه لأساسيات العادات والتقاليد والأفكار وأساليب التعامل والتواصل مع الآخرين وتكوين اتجاهاته نحو نفسه والآخرين.

أهمية البحث

إن لدراسة الشخصية أهمية في فهم السلوك الإنساني وقياسه، إذ ينظر إلى الشخصية الإنسانية بوصفها تنظيمًا ديناميكياً مكوناً من العناصر المتفاعلة مع بعضها وفي حالة متغيرة وباستمرار، وهذه العناصر غير ملموسة، بل هي مظاهر لمتغيرات تتبع السلوك الإنساني.

وبمعنى آخر فإن دراسة السلوك الإنساني تعكس دون شك شخصية الفرد بما تتضمنه من أهداف واحتياجات وقدرات ومهام وقيم وتصور لنفسه

وللآخرين، فضلاً عن الأفكار والمعتقدات ونماذج من التصرف في مواقف معينة (الطريا، ٢٠٠٨: ١٢).

إن الكشف عن مفهوم الشخصية المسالمة يعد أمراً مهماً لاعتبارات عدة، لعل من أبرزها قلة الدراسات التي تناولت هذا المفهوم، إذ إن جلّ اهتمام الممارسات الإكلينيكية والعلوم السلوكية منصباً على الجوانب السلبية والمرضية في دراستها لديناميات الشخصية والسلوك، بينما بقيت نقاط مهمة كثيرة موضعاً للبحث والدراسة.

لقد تواترت معلومات كثيرة ونظريات تتعلق بمفاهيم الشخص المضطرب غير السوي وسيئ التوافق على العكس من طبيعة السواء، لذلك يعد البحث في الشخصية من أهم أبحاث علم النفس لما له من نفع يعود على المجتمعات الإنسانية بفهم مكونات شخصية الفرد وتحليلها واستيعاب طبيعتها (القيسي، ١٩٩٨: ٥١).

وتعدّ مرحلة المراهقة مرحلة دقيقة من مراحل النمو التي يمرّ بها الإنسان نظراً لما تتصف به من تغيرات جذرية وسريعة، فهي مرحلة نمو انتقالية تنعكس آثارها على مظاهر النمو الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية لأنها تمتاز بحدوث تغيرات فسيولوجية وعقلية وانفعالية مهمة عند الفرد وقد يترتب عليها ظهور مشكلات نفسية الأمر الذي يجعل أنماطهم السلوكية تتصف بسوء التوافق (عبد القادر، ١٩٩٦: ١).

تعد مرحلة المراهقة إحدى المراحل الأساسية لنمو الإنسان فهي حصيلة العوامل البيولوجية والاجتماعية، فضلاً عن كونها مرحلة لنمو القابليات والقدرات والاتجاهات والعلاقات الشخصية والنمو الانفعالي والاهتمامات المهنية واتضح الجوانب الدينية والأخلاقية. وتتزامن مرحلة المراهقة مع الدراسة الثانوية لذا تأتي أهمية المراهقة مع هذه المرحلة الدراسية. وهي مرحلة انتقال بين

الطفولة والنضج، بين الاعتماد على العائلة وعدم المسؤولية الاجتماعية وبين الاستقلال والاعتماد على النفس (محمد، ٢٠٠٤: ٢٠٥).

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:-

١- التعرف على مستوى الشخصية المسالمة لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

٢- التعرف على أسلوب المعاملة الوالدية الشائع لدى الآباء والأمهات.

٣- التعرف على العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين الشخصية المسالمة وأساليب المعاملة الوالدية.

- حدود البحث

يتحدّد البحث الحالي بطالبات المرحلة الإعدادية، الصف (الرابع الإعدادي) للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥، المديرية العامة للتربية في بغداد، الرصافة الثانية.

- تحديد المصطلحات

أولاً: الشخصية المسالمة.

عرفها نظمي (٢٠٠٧)

تلك الشخصية التي تتمتع بخصائصها التاريخية المتراكمة من التسامح، وقوة التحمل والابتكارية التكيفية، والولع بالثقافة (نظمي، ٢٠٠٧: ٣٩).

وعرفها الدليمي (٢٠١١)

مجموعة من السلوكيات المترابطة التي يظهرها الفرد من خلال تسامحه لمن يسيء إليه وتحضره وقوة تحمله للمواقف الصعبة وابتكاره في صنع الأشياء بصورة مستمرة (الدليمي، ٢٠١١: ١٤١).

- ويعرف الباحثان الشخصية المسالمة إجرائياً بأنها

الدرجة التي تحصل عليها المستجيبة من خلال الإجابة عن فقرات المقياس المعتمد في البحث الحالي.

أساليب المعاملة الوالدية

تعريف باندورا (Bandura, 1961):

نماذج سلوكية خاصة بالوالدين تتضمن التعزيز أو العقاب في معاملة الأبناء (Bandura & Huston, 1961:312)

تعريف بومريند (Bumrind, 1966):

سلوك يستخدمه الوالدان في علاقاتهما واتجاهاتهما وتفاعلها نحو الأبناء، وهو ناتج عن أثر التنشئة الاجتماعية للأفراد وخبراتهم الماضية (Bringer, 1979: 39)

تعريف زهران (١٩٨٤):

الأساليب النفسية الاجتماعية التي يتبعها الوالدان مع الأبناء في عملية التنشئة الاجتماعية مثل الثواب والعقاب بنوعيهما المادي والمعنوي (زهران، ٢٥٤: ١٩٨٤).

تعريف هانت وهيلتن (١٩٨٨):

مجموعة من المواقف السلوكية تتخذ إزاء الطفل الذي يكتسب من خلالها رؤيته للواقع الاجتماعي (هانت وهيلتن، ١٣٦: ١٩٨٨).

تعريف المهداوي (١٩٩٨):

كل سلوك يصدر من الوالدين تجاه الأبناء ويجلب انتباههم ويؤثر في تكوين شخصيتهم (المهداوي، ٩: ١٩٩٨).

هذا وتبنى الباحثان تعريف (العتابي، ٢٠٠٠) وذلك لأنهما تبنيا مقياس العتّابي لقياس أساليب المعاملة الوالدية.

ثانيًا: المرحلة الإعدادية

تعريف وزارة التربية (١٩٨١)

مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة، مدتها ٣ سنوات تهدف إلى ترسيخ ما تمّ اكتشافه من قابليات الطلاب وميولهم وتمكينهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيداً لمرحلة الدراسة الجامعية وإعداد للحياة العملية الإنتاجية (وزارة التربية، ١٩٨١: ٤).

الإطار النظري

أساليب المعاملة الوالدية

تعدّ الأسرة الركن الأساس الذي يعمل على تشكيل الطفل إبان حياته الأولى وما يسودها من اتجاهات وقيم وما تقوم فيها من علاقات، وهي توجه نموه بحسب الأنماط الثقافية للمجتمع بعد أن تترجمها إلى أساليب للتنشئة الاجتماعية. وعلى ذلك فإن هذه الأساليب تتعدّد معها أنماط شخصيات الأبناء، إذ وُجد أن الوالدين المتسلّطين الراغبين في التحكم وإظهار العداء يظهر أبنائهم كثيرًا من مظاهر الاضطراب النفسي (محمود وعيسى، ١٩٩٠: ٣٥١).

وفيما يتعلق بطريقة جمع البيانات عن أنماط المعاملة الوالدية يؤكد أوزيل (Ausbel) أن قياس أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء هي أكثر ارتباطاً بنمو شخصياتهم وأكثر موضوعية من قياس سلوك الوالدين في معاملتهم لأبنائهم (Ausbel, 1954: 173) فالإدراك هو ليس مجرد إحساس الأبناء بسلوك الوالدين كما يحدث فعلاً ولكنه عملية ديناميّة تتضمن تفاعل الأبناء مع الموقف وتفسيرهم لسلوك الوالدين بحسب خبراتهم السابقة وحكمهم عليها وفهمهم لعلاقتها بهم (مرسي، ١٩٨٦: ١٠٧).

ويؤكد كل من منصور وبشاي (٢٠٠٠) في دراسة على الأطفال والمراهقين في الكويت أن النضج الخلقي لدى الأبناء يرتبط ارتباطاً سلباً بأنماط المعاملة الوالدية غير السوية التي يتبعها الوالدان المتمثلة بالتسلط والإهمال والقسوة والتذبذب في المعاملة (المحمداوي، ٢٠٠٢: ٥)، وفي دراسة على مجموعة من المراهقين ظهرت هناك علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين أنماط المعاملة الوالدية الخاطئة من الوالدين كما يدركها الأبناء ومظاهر الاستقلال النفسي عن الوالدين، في حين ظهرت علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أنماط المعاملة الصحيحة من قبل الوالدين كما يدركها الأبناء ومظاهر الاستقلال النفسي (نصر، ٢٠٠٤: ٢٨٢). وتشير دراسة أخرى تناولت (الانبساط - الانطواء) وعلاقته بالمعاملة الوالدية إلى أن سمة الانبساط في شخصية الأبناء ترتبط بالحب الوالدي، وإن تشجيع الوالدين للأبناء على تنمية الاستقلال في الفكر والعمل يؤدي إلى تكوين خصائص مرغوب فيها في شخصياتهم مثل الاستقرار الانفعالي والكفاية الذاتية (محمود وعيسى، ١٩٩٠: ٣٥٣).

وفي السياق نفسه أثبتت العديد من الدراسات أن التطور العقلي بالتحديد يتأثر بأنماط المعاملة الوالدية المتبعة إذ لابد من الإشارة إلى أن كل جيل يحيط فكره بدائرة محصورة ومحددة، فالطفل يحيط نفسه بدائرة ذات مساحة ضيقة في المعرفة ودرجة التفكير ثم تتسع هذه الدائرة خلال المراهقة وتتسع أكثر في مرحلة الشباب وتتسع أكثر فأكثر وتصل إلى نهايتها في مرحلة النضج، إذ تبدأ قدرات الإنسان ومستوى تفكيره بالتراجع (http:// www.Mknon.net:13). ويتفق هذا مع منهج (كوهوت) في قياس أنماط المعاملة الوالدية، إذ أكد أن منهجه لم يعتمد على تدوين الملاحظات عن العلاقة التي تربط الابن

بوالديه وإنما على تحليله لسلوك الراشدين المتأثر بهذه المعاملة (Hamilton, 1982 :14).

النظريات التي تناولت أنماط المعاملة الوالدية

١ . نظرية التحليل النفسي (سيجموند فرويد):

أكدت هذه النظرية الصفة الدينامية (الحركية) للسلوك، والخبرات الأولى في حياة الطفل، والجانب البيئي المتمثل في تأثير الوالدين على أطفالهم، فالوالدان يسهلان أو يعيقان إشباع دوافع أبنائهم، مما يجعلهم يتقمصون خصائص آبائهم. والآثار التي يحدثها الوالدان على سلوك الطفل تؤثر في سلوكه المستقبلي، وتجعله يتخذ سلوكًا ملائمًا للظروف الجديدة (هرمز وإبراهيم، ١٩٨٨: ٢٥). وقد ارجع فرويد تأثير أنماط المعاملة الوالدية إلى تكوين الكثير من آليات الدفاع النفسي لدى الطفل مثل التبرير، والكبت، ... الخ (رحمة، ١٩٦٥: ٥٨). فالطفل الذي يعجز عن تكوين علاقة ذات معنى مع والديه تكون أنموذجًا له فيما بعد بعلاقاته مع الآخرين فإنه يظل جامدًا في مرحلة بحثه عن مبدأ اللذة أو إشباع رغباته الجنسية من غير الاكتراث بالنتائج المترتبة عليها ومن غير أن تكون له القدرة على التأجيل، مما يولد لديه القلق نتيجة تلك العلاقة يتحول تدريجيًا إلى رفض للسلطة وثورة على معاييرها. أما هورني فتري أن عقدتي أوديب وألكترا ما هما إلا حصراً ناتجاً عن اضطرابات أساسية مثل النبذ والإسراف الزائد في حماية الطفل أو توجيه العقوبات الصارمة بحقه (الهيتي، ١٩٨٥: ١٢٣).

٢ . نظرية الذات (كارل روجرز):

أكدت هذه النظرية تأثير نمط المعاملة الوالدية في سلوك الإنسان وذلك من خلال التفاعل بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها، وتتكون الذات من خلاله. ويعدّ الوالدان من أهم العناصر الموجودة في البيئة بوصفهما مصدرًا لإشباع

حاجات الفرد أو إحباطه، ومصدرًا لتقويم سلوكه، فمن خلال كل ما سبق يكون الفرد فكرته عن ذاته، وقد أشار أدلر في هذا الصدد إلى أن الأساليب السوية التي يستخدمها الآباء في تنشئة أطفالهم تشجع على قيام الذات المتفردة بطريقة ناضجة وناجحة وإيجابية مقارنة بالأساليب غير السوية التي قد تؤدي إلى استجابات مَرَضِيَّة مثل العصاب (Engler, 1985: 282).

أما روجرز فقد ركّز على علاقات التفاعل المبكرة بين الأطفال والديهم في تكوين مفهوم الذات، وذلك من خلال الاقتناع أن كلّ فرد يحتاج أن يحصل من والديه على الاعتبار الإيجابي والدفع العاطفي والقبول، ولكي يحصل على ذلك فإنه عادة ما ينكر ادراكاته الخاصة وانفعالاته وأحاسيسه فضلاً عن أفكاره، مما يولّد لديه صورة غير كاملة وغير واقعية عن ذاته (دافيدوف، ١٩٨٣: ٥٩٧).

٣ . نظرية الدور الاجتماعي (ميريل):

على الرغم من أن هذه النظرية التي جاء بها (ميريل Merrill) لا تلغي أثر شخصية الفرد واستعداداته التي نشأ عليها، إلا إنها أكدت الإنسان بوصفه نتاجاً للقوى الاجتماعية المحيطة به بغض النظر عن صفات وخصائص تلك القوى والأصل الذي تتحدر منه (داود والعبودي، ١٩٩٠: ٦٩-٧٥)، إذ إن الوالدين من أبرز تلك القوى الاجتماعية المحيطة بالفرد كونهما يشكّلان معنى خاصاً في حياة الفرد، ويقومان بدور مهم في إكسابه الأدوار الاجتماعية المختلفة وذلك باتجاهين يتمثل الأول عن طريق التفاعل الاجتماعي المباشر بين الوالدين والطفل، والثاني ما يمثلانه من مراحل نمو الذات عند الطفل (عاقل، ١٩٨٧: ٤٤ - ٤٥).

إن الدور الاجتماعي يجعل الفرد يحتل مكاناً مهماً في تفاعلاته الاجتماعية ويكسبه الاتجاهات والعادات والسلوك الذي يقوم عليه المجتمع.

وفي هذا الصدد أوضح روبرت بارك عام (١٩٥٠) أن اتخاذ الأفراد لأدوارهم الاجتماعية يجعلهم يتعرفون على بعضهم وعلى أنفسهم أيضاً (طوبيا، ١٩٩٤ : ٦٦) .

ومع أن هذه النظرية تقدم تفسيراً للدور الذي يقوم به الطفل عندما يصبح عضواً في المجتمع، فإن ذلك لن يتحقق إلا من خلال اتخاذه الوالدين نماذج يُحتذى بها مما يجعله يتعلم الكثير من الأدوار الاجتماعية التي تمكنه من القيام بواجباته الاجتماعية (هرمز وإبراهيم، ١٩٨٨ : ٢٥٤).

٤. نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory):

يؤكد أصحاب هذه النظرية أمثال باندورا وولترز (Bandura & Wilters) أن التعلم الاجتماعي لا يتم في فراغ بل في المحيط الاجتماعي وذلك من خلال وجود أنموذج اجتماعي يتم تقليده من الملاحظ (Observer) وبالتالي يتعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأنموذج (Observation) والافتداء به (Modeling) وتبعاً لذلك استخدمت مصطلحات عدة للإشارة إلى هذا النمط من التعلم كالنمذجة (Modeling) والتوحد (Identification) والاستدخال (Internalization) والتنشئة الاجتماعية (Socialization). ويرى باندورا أن الميل لتقليد النماذج يحدث بسبب التعزيز الذي يحصل عليه الأنموذج وملاحظة المقلد لذلك يجعل سلوكه يتأثر عن طريق التعزيز البديل لذا فإن الفرد يتعلم بأسلوب غير مباشر من التعزيز عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين. ولكي يكون بمقدور الإنسان أن يتعلم عن طريق الأمثلة والتعزيز غير المباشر نفترض وجود قدرة على توقع النتائج التي كان قد شاهدها الفرد لدى الآخرين وتأمينها قبل ممارستها الفعلية (هنا، ١٩٩٩ : ١٣٤).

ووفقاً لما سبق ذكره نُعدّ عملية التنشئة الاجتماعية بحدّ ذاتها عملية تعلم لأنها تتضمن تعديلاً في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة، ولأن

مؤسسات التنشئة الاجتماعية تستخدم في أثناء عملية التنشئة بعض الأساليب والوسائل المعروفة في تحقيق التعلم سواء أكان ذلك بقصد أو بدون قصد. وترى هذه النظرية أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال والكبار بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى وذلك من خلال مشاهدة أفعال الآخرين وتقليدهم. ولا شك في أن مبادئ التعلم العامة مثل التعزيز والعقاب والانطفاء والتعميم والتمييز كلها تترك أثراً رئيساً في عملية التنشئة الاجتماعية. ويعتمد الناس فرضياتهم حول أنواع السلوك التي تقودهم للوصول إلى أهدافهم ويعتمد قبول هذه الفرضيات أو عدم قبولها على النتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب والعقاب، أي أن كثيراً من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج أفعالهم، وعلى وفق هذه النظرية فنحن لا نتعلم أفعالاً مسبقاً فقط بل نتعلم قواعد تشكل أساس السلوك (أبو جادو، ١٩٩٨: ٥٠-٥٨).

ويعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم فضلاً عن تعلمه عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدهم، فمن نتائج الدراسات التتبعية لـ (Bandura&Hyston, 1961) ما يشير إلى أفضلية إتباع أسلوب الإقناع (النمط الديمقراطي) مع الحزم إذا لزم الأمر والابتعاد عن التسلطية التي تقتل في الأبناء روح الإبداع والاستقلال والشعور بالذاتية والهوية الشخصية أو أسلوب الحماية الزائدة الذي لا يحفز التطور العقلي أو المعرفي أو الإهمال الذي يترك فيه حبل الأبناء على الغارب دون تدخل أو توجيه من الآباء (Bandura&Hyston, 1961: 318).

افتراضات نظرية التعلّم بالملاحظة

الكثير من التعلّم الإنساني معرفي:

إن الإنسان له القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي للأحداث الخارجية، وهذا التمثيل الرمزي أو المعرفي يتضمن النظم اللغوية أو الصور الذهنية والرموز الموسيقية والعديدية. وتتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الإنسان على المعالجة الوثيقة بين النظام الرمزي والأحداث الخارجية التي يشير إليها، والتمثيل الرمزي يدخل في السلوك القائم على حلّ المشكلات عند الإنسان وفي بناء الحلول الجديدة.

أحد المصادر الرئيسة للتعلّم الإنساني هو نتائج الاستجابات:

عندما تحدث استجابة فإنها تؤدي إلى نتيجة ما، إيجابية أو سلبية أو محايدة، تمارس تأثيراتها في رصيد السلوك عند الفرد، والتأثيرات هذه قد تكون ثلاثية الأبعاد، فالنتائج تتسبب في ١- المعلومات ٢- الدافعية ٣- التعزيز (التدعيم).

١- المعلومات Information

تقدّم البيئة باستمرار المعلومات من خلال نتائج الاستجابات تحت ظل الظروف المختلفة التي تعدل من الاحتمالات المتعلقة بالنجاح أو الفشل، على سبيل المثال: عندما يطلب الإنسان طلباً ويُلَبَّى هذا الطلب فإنه يلاقي النجاح، وإذا تكرر الطلب نفسه ولم يلبّ لظرف يمنع ذلك فإنه يحظى بالفشل.

٢- الدافعية Motivation

إن المعلومات التي اكتسبناها يمكن أن تصبح ظرفاً باعثاً للسلوك في الوقت الحاضر، على سبيل المثال: استجابة ما في الماضي ربما تكون قد أدت إلى نتيجة غير ناضجة كعقوبة مثلاً، والتمثيل الرمزي لهذه النتيجة يمكن أن يمارس

عن طريق التوقع ويتحكم في الاستجابة حتى لو كان المعاقب أو الموقف غير حاضر في تلك اللحظة في البيئة المادية.

٣- التعزيز (التدعيم) Reinforcement

الوظيفة الثالثة لنتائج الاستجابات هي التعزيز، ويؤدي إلى زيادة في تكرار حدوث الاستجابة (أبو جادو، ٢٨٨:١٩٩٨).

ونتيجة لما سبق يقترح باندورا ثلاثة آثار في الأقل للتعلّم بالملاحظة هي:

١- تعلّم سلوكات جديدة: Learning New Behavior

يستطيع الملاحظ تعلّم سلوكات جديدة من الأنموذج، فعندما يقوم الأنموذج بأداء استجابة جديدة ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية سيحاول تقليدها. ولا يتأثر سلوك الملاحظ بالانماذج الحقيقية أو الحيّة فقط، فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوافرة عبر الصحافة والكتب والسينما والتلفزيون والأساطير والحكايات الشعبية تشكّل مصادر مهمّة للنماذج، وتقوم بوظيفة الأنموذج الحي نفسه.

٢- الكفّ والتحرير: Inhibition and Disinhibition Behavior

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى كفّ بعض الاستجابات أو تجنب أداء بعض أنماط السلوك ولاسيما إذا واجهت الأنموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها من جراء انغماسه في هذا السلوك. وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى عكس ذلك، أي إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيدة ولاسيما عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة أو غير سارة نتيجة ما قام به من أفعال.

٣- التسهيل: Facilitating Behavior

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الأنموذج إلى تسهيل ظهور الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية التي تعلّمها على نحو مسبق إلا أنه لا

يستخدمها، أي أن سلوك الأنموذج يساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات الأنموذج ليغدو استخدامه في الأوضاع المشابهة أكثر تواتراً، فالطفل الذي تعلّم بعض الاستجابات التعاونية ولم يمارسها يمكن أن يؤديها عندما يلاحظ بعض الأطفال وهم منهمكون في سلوك تعاوني. وتختلف عملية تسهيل السلوك عن عملية تحريره، فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة، أما تحرير السلوك فيتناول الاستجابات المقيدة أو المكفوفة التي تقف منها البيئة الاجتماعية موقفاً سلبياً فيعمل على تحريرها بسبب ملاحظة أنموذج يؤدي مثل هذه الاستجابات من غير أن يصيبه سوء. وتشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن هناك أربع مراحل للتعلم بالتمذجة، هي:

أ- مرحلة الانتباه Attentional Phase

ويعد الانتباه شرطاً أساساً لحدوث عملية التعلم ويحدّد خصائص الطلبة إلى حد بعيد مدى انتباههم لأنموذج ما وخصائص الأنموذج والحوافز المقدّمة فضلاً عن أن درجة تميّز المثير وتعقيده توضّح إلى أي مدى يمكن أن تستمر عملية الانتباه.

ب - مرحلة الاحتفاظ Retention Phase

يحدث التعلم بالملاحظة من خلال ملاحظة الأداء وتمثيله في ذاكرة المتعلم أو ترميز الأنشطة المنمذجة.

ج - مرحلة إعادة الإنتاج Reproduction Phase

وفيها يوجّه الترميز اللفظي والبصري في الذاكرة الأداء الحقيقي للسلوكات المكتسبة حديثاً. وقد وجد أن التعلم بالملاحظة يكون أكثر دقةً عندما يتبع تمثيل الدور السلوكي التدريب العقلي. وتُعدّ التغذية الراجعة عاملاً حاسماً في تطوير الأداء الماهر.

د - مرحلة الدافعية Motivational Phase

يتمّ تمثيل السلوك المكتسب وتقليده من خلال ملاحظة الآخرين إذا ما تمّ تعزيزه. أما عندما يُعاقب هذا السلوك فلن تتمّ في العادة عملية القيام به. وفي هذا الصدد تتشابه نظرية التعلّم الاجتماعي مع نظرية الاشراف الإجرائي، فكلاهما يعترف بأهمية التعزيز والعقاب في تشكيل السلوك واستمراره، ولكن في التعلّم بالملاحظة يُنظر إلى التعزيز والعقاب على أنهما عوامل تؤثر في دافعية المتعلّم لأداء السلوكات وليس على التعلّم نفسه. ويعتقد منظرو التعلّم الاجتماعي أن التعزيز أو العقاب بالإجابة، الذي يحدث من خلال ملاحظة نتائج سلوك الآخرين، يمكن أن يعمل أيضاً على تشكيل السلوك وإدامته (أبو جادو، ١٩٩٨: ٢٢٦).

وقد تبوّى الباحثان نظرية التعلّم الاجتماعي لباندورا إذ تتفق مع هذه النظرية في تفسير التعامل الوالديّ مع الأبناء في مختلف المواقف الاجتماعية، وهذا ما دعاها إلى اعتماد أنماط المعاملة الوالدية التي تناولها باندورا (١٩٦١) المتمثلة بالنمط الديمقراطي والنمط التسلطي ونمط الحماية الزائدة ونمط الإهمال في الدراسة الحالية.

ومن خلال ما تقدّم من عرض للنظريات يتبيّن أن الأسرة تمثل الركن الأساسي، الذي يعمل على تشكيل حياة الطفل المستقبلية، إذ تتأثر شخصية الأبناء بالنمط الوالديّ، وهذا النمط يؤثر بدوره في الاستقرار الانفعالي ويؤثر في التطور العقلي. أما ما يتعلق بالنظريات التي تناولت المعاملة الوالدية فتؤكد نظرية التحليل النفسي على الخبرات الأولى من حياة الطفل وعلى دور البيئة متمثلة بالوالدين. وترى هورني أن عقدي أويب وأكثر ما هما إلا ناتج عن اضطرابات أساسية كالنبد والإسراف الزائد في حماية الطفل أو توجيه العقوبات الصارمة بحقه، بينما ترى نظرية الذات أن تأثير نمط المعاملة الوالدية يظهر في

سلوك الإنسان من خلال التفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته التي يعيش فيها. وترى نظرية الدور الاجتماعي أن الإنسان نتاج للقوى الاجتماعية المحيطة بغض النظر عن خصائص وصفات تلك القوى والأصل الذي تنحدر منه، وتعدّ الوالدين أبرز تلك القوى الاجتماعية المحيطة بالفرد كونهما يشكلان معنى خاصاً في حياة الفرد ويقومان بإكسابه الأدوار الاجتماعية المختلفة. ولا تختلف نظرية التعلم الاجتماعي عن النظريات السابقة في رؤيتها لدور الجانب الاجتماعي ودور الآباء في تكوين شخصية الأبناء إلا أن باندورا يرى أن الطفل يتعلم عن طريق التقليد والملاحظة، فوجود أنموذج مهم كالأب والأم يساهم في دور فعال في سلوك الأبناء.

الإطار النظري

أولاً: الشخصية

طبيعة الشخصية

إن الشخصية عبارة عن مزيج معرفي نمائي يشمل جميع مكونات الذات، وإن تلك المكونات تتحدّد بحسب قوّة الحاجة التي تتطلب الإشباع حتى يحدث التوازن في الشخصية الذي يؤدي بدوره إلى النضج، وعكس ذلك فإن الاختلال يؤدي إلى فقدان التوازن الذي يؤدي بدوره إلى الاضطراب (أبو سعد، ٢٠١٠: ٧).

وان الشخصية تتأثر بالبيئة والوراثة، فضلاً عن تأثير قوّة التكوين الذي يُعدّ العامل الأهم في معادلة تكوين الشخصية. فالشخصية مكوّن متعدّد الأصول والعوامل والمسببات، فكلّ هذه العوامل تؤثر وبدرجات متفاوتة بأدائها، ومن الصعب إغفال هذه العوامل المؤسسة لنمط الشخصية. والأصح أن نقول أن هناك ثلاثة عوامل أساسية تؤثر بالشخصية وتتأثر بها، هي:

(العامل الوراثي، العامل البيئي، العامل التكويني)(الإمارة، ٢٠٠٦: ٢٦).

طبيعة الشخصية المسالمة

تعدّ الشخصية المسالمة واحدة من الشخصيات التي تبلورت تدريجياً خلال نصف قرن من الانقلابات والحروب والاحتلال بوصفها نتاجاً مباشراً للفعل السياسي، وهذه الشخصية وإن تنوعت أنماطها، إلا أنها تشترك على المستوى الانفعالي والسلوكي بتركيبة متناقضة. ومن هذه الأنماط الفرعية الشخصية البناءة (المسالمة) التي تشكّل بنوعها وكمها المادة الأساسية العظمى من النسيج الاجتماعي التقليدي (نظمي، ٢٠٠٧: ٢).

سمات الشخصية المسالمة

١- الشخصية تتوافق باستمرار مع بيئتها:

إن جميع نشاطات الفرد هي توافق أو ردّ فعل لبيئته وحياته الداخلية، فهي سلسلة من التكيّفات الشخصية الخاصة، كما أن سلوكه يبدو أكثر احتمالاً للوصول به إلى تلك الأهداف التي يصنعها لنفسه أو التي نصبت له باعتبارها غايات مرغوب فيها لحياته، وقد تغير أهدافه سلوكه أحياناً، فقد تقام توافقات جديدة تتناسب مع هذه الأهداف.

٢- الشخصية تسعى لتحقيق أهداف خاصة:

وجود أهداف في حياة الإنسان هي خاصية مهمة للشخصية، فحينما يجهد الفرد نفسه لضبط عمل ما فهو بهذا يسعى إلى تحقيق هدف يفسّر السلوك الإنساني عن طريق فهم تلك المقاصد والأهداف التي توجّه تصرفاته.

٣- الفاعلية:

الشخص المسالم يصدر عنه سلوك فعّال، سلوك موجّه نحو حلّ المشكلات والتغلب على الضغوطات عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشكلات والضغوط، وهو يتبنّى أساليب ايجابية لمواجهة التوترات والمخاوف،

ويسعى نحو تحقيق أهدافه على الرغم من هذه الضغوط لشعوره بقيمة هذه الأهداف وأهميتها.

٤ - الكفاءة:

الشخص المسالم يستخدم طاقاته من غير تبديد لجهوده، وهو من الواقعية بدرجة تمكّنه من أن يعرف المحاولات غير الفعّالة والعقاب التي لا يمكن تخطّيها والأهداف التي لا يمكن بلوغها، وهو في هذه الأحوال يتقبّل الإحباط وضياع الأهداف ويعيد توجيه طاقاته.

٥ - الملاءمة:

الشخص المسالم لديه أفكار ومشاعر ملائمة، إدراكه متسق مع الواقع وأحكامه تقوم على أساس معلومات مناسبة. على الرغم من أنه يتعرّض لمشاعر الخوف أو الغضب أو الحزن، غير أنها لا تؤثر فيه تأثيراً ضاراً لأنها تكون مرتبطة ارتباطاً مناسباً بالظروف التي يواجهها، وهو يسيطر على التعبير الخارجي عنها ويمنع نفسه من أن يصبح أسيراً لهذه المشاعر، وبالتالي يتسم بقدر من التلقائية، ولا يكون سلوكه ملائماً للظروف فحسب وإنما يكون ملائماً لعمره والمستوى الذي بلغه من النضج (نظمي، ٢٠٠٧: ١٢).

بعض النظريات التي فسّرت الشخصية

أولاً: نظرية التحليل النفسي

تُعَدّ نظرية التحليل النفسي من النظريات الرائدة والمهمّة في دراسة الشخصية، ويُعَدّ (سيجموند فرويد) المولود في (النمسا) (١٨٥٦ - ١٩٣٩) المؤسس الأوّل لهذه النظرية.

أكّد فرويد أهمية مرحلة الطفولة التي لها تأثير كبير في شخصية الفرد، لاسيما مرحلة الخمس سنوات الأولى (سفيان، ٢٠٠٤: ٧٢)، إذ يعتقد فرويد أن

السنوات الخمسة الأولى من حياة الفرد هي الأكثر تحديداً لملامح الشخصية، وتتكوّن الشخصية من ثلاثة نظم أساسية هي:

الهو (Id)، الأنا (Ego)، الأنا العليا (Super Ego)، وإن التفاعل الديناميكي بين هذه النظم هو الذي يحدّد السلوك (شلتز، ١٩٨٣: ٢٠).

وهذه الأنظمة الثلاثة عبارة عن عمليات نفسية يجب أن لا نفكر بها كأجهزة تعمل منفصلة عن بعضها البعض وإن شخصية الإنسان كلّ متكامل وليس ثلاثة أجزاء (الخوaja، ٢٠٠٩: ٤٧).

فالهو مصدر الطاقة الجنسية والشهوات والغرائز، وهو فطري وغريزي وموروث ينشد الإشباع بأي شكل من الأشكال. أما الأنا فهو جسر عبور يحاول التوفيق بين متطلبات الهو ومتطلبات الأنا الأعلى والأنا الأعلى المتمثلة في سلطة الوالدين وقيم المجتمع ومعاييره.

ويرى فرويد أن عدم إشباع غرائز الإنسان بسبب ضغوطات المجتمع مسؤولة عن الاضطراب النفسي، وإن بقاء حاجات الإنسان مكبوتة في الشعور سبب آخر للاضطراب، والاضطراب راجع إلى عدم توافق متطلبات الهو والأنا الأعلى (عبد الهادي والعزة، ١٩٩٩: ٤٧).

وأكد القاضي (١٩٨١) من خلال هذه النظرية أن (الأنا) إذا كانت قادرة على معالجة مصادر القلق لديها لزادت إمكانية نمو الشخصية نمواً سليماً ولظهر السلوك المتوازن (القاضي، ١٩٨١: ١٦٠).

وتركّز نظريته على الحتمية البيولوجية، أي على فكرة أن سلوك الإنسان حتمي، بمعنى أنه محدّد مسبقاً بالخبرات الماضية. ويتبين من هذا أن الميل للسلوك إنما هو غريزة حتمية للفرد ولا يلغي الاهتمام بالبعد الاجتماعي والثقافي وأثره في الشخصية (أبو سعد، ٢٠٠٩: ٢٢-٢٧).

ثانيًا: النظرية المعرفية

تفسّر النظرية المعرفية الشخصية من خلال التصوّر المعرفي للبناء الانفعالي للإنسان وعلاقته بالعمليات العقلية، لذا فإن حدوث خلل أو اضطراب في ذلك البناء يؤثر في جوانب الشخصية الأخرى مثل العمليات المعرفية كالإدراك والتركيز والتفكير، إضافة إلى المهارات النفسحركية. كما أن الشخص إذا عانى من عدم القدرة على إشباع حاجاته الإنسانية الأساسية المتمثلة بالإيثار والاحترام سيتسم سلوكه بإنكاره للواقع الذي يعيش فيه، سواء أكان الإنكار جزئيًا أو كليًا (الجبوري، ١٩٩٤: ٤).

وينظر بياجيه إلى الإنسان نظرة ايكولوجية، أي بوصفه جزءًا لا يتجزأ من الشخصية يعتمد على المخططات (السيكما) التي تكوّنها بنى معرفية موروثية وهي تعمل بمثابة إدراكات توجهه للاتصال مع البيئة التي تتأثر بخبرات الطفولة، فإذا كانت هذه الخبرات سلبية تكون نظرة (السيكما) للذات والعالم والمستقبل نظرة سلبية، أما إذا كانت الخبرات ايجابية تكون سيكما الذات والمستقبل ايجابية (الداود، ٢٠٠١: ٣٤).

أساليب المعاملة الوالدية Parental Treatment Styles:

لا شك أن مهمة الوالدين اليوم أشقّ بكثير منها بالأمس، فقد زاد شعورهما بجسامة المسؤولية الملقاة على عاتقهما. كما اتسع نطاق هذه المسؤولية، فلم تعد التربية مجرد إطعام الطفل و تعويده الطاعة العمياء لما يقوله الكبار، بل أصبحت تكوين شخصيات وتزويد الفرد بالأساليب الناضجة للكبار في الحياة. هذا من ناحية، و من ناحية أخرى فقد أصبح الأطفال والمراهقون أكثر تحررًا وجرأة نتيجة لتعرضهم لمؤثرات خارجية لم تكن معهودة بالأمس كالإذاعة والتلفزيون والصحف وغيرها، و زيادة الاختلاط. وتتوقف معاملة الوالدين للطفل على عوامل شتى شعورية ولا

شعورية، منها استعدادهما الفطري ونوع التربية والثقافة التي نشأ عليها ومرّ بها (راجع ، ١٩٩٤ : ٦٢٥).

ويؤكد ماكبي ومارتن (Maccoby & Martin، 1983) أن الوالدين يساهمان في عملية التنشئة الاجتماعية، فمن خلال تقديم الحب والرعاية لأبنائهم بوصفها عناصر نافعة للتقمّص (Identification) وعوامل أو وسائل فعّالة للتنشئة الاجتماعية، يتمّ تزويدهم بمعظم خبراتهم والمشاركة في تطور مفهوم الذات لديهم. وهكذا نجد أن منظّرين مختلفين أكدوا جوانب مختلفة من أدوار الوالدين، ولكن كل جانب من المحتمل أن يكون له أثر في تقبل الأبناء للاتجاهات والقيم الثقافية. ومع هذا فإن الأبناء ليسوا كرات من الطين الجامدة يتمّ تشكيلها من خلال الأصابع القوية للتعليمات الوالدية. وفي كل الأحوال فإن العملية هي تفاعلية (Interactive) يمكن أن تنتظر لكل جانب من التنشئة الاجتماعية الوالدية على أنه شيء يفعله الوالدان مع أبنائهم (Hoffman، 1988: P.214).

وكشفت الدراسات الحديثة في علم النفس أن الآباء والأمهات كثيراً ما يتخذون من أطفالهم كبش فداء وهم لا يشعرون، بل كثيراً ما يتخذونهم مسارح يتمثلون عليها ما يكابدونه هم أنفسهم من صراعات وعقد نفسية. وغالباً ما يكون الدافع في إرضاء حاجات شعورية ولاشعورية لدى الوالدين (راجع ، ١٩٩٤ : ٦٢٦).

ويرى باترسون وآخرون (Patterson، 1991) أن هناك من الأدلة والنتائج ما يؤيد أن أساليب المعاملة الوالدية قد تساهم في الأخرى في بداية الاضطراب السلوكي خلال مرحلة المراهقة وذلك بالعمل عن قصد أو غير قصد أو انتباه على تعزيز سلوك بغيض لدى الطفل، كما أن التعزيز السلبي للسلوك المنحرف وعدم الالتفات إلى السلوك الايجابي أو تجاهله وإغفاله

أو تجاهل السلوك الاجتماعي والتفاعل القسري أو الجبري بين الوالد والطفل يؤدي إلى زيادة حدة السلوك العدواني لدى الطفل مما يؤدي بدوره إلى أنماط ثابتة من العدوانية لدى الطفل يترتب عليها العديد من النتائج أو العواقب الأخرى مثل ضعف أو فتور العلاقة بين الأقران وزيادة التماسك بين الأقران المنحرفين والفشل في المدرسة وهو ما يؤكد الدور السلبي للأساليب الوالدية غير المناسبة (كازالين، ٢٠٠٠: ٧٢).

أما وندوم (Windom، 1989) فيشير أنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة للأفراد المضطربين سلوكياً قياساً بإخوانهم الذين ليس لديهم اضطرابات سلوكية أن يكونوا أطفالاً ضحايا انحدروا من أسر يسود فيها إساءة استخدام القرين (Windom، 1989:3).

و يقرّر علماء النفس الإنساني أن سبب الاضطرابات النفسية والعقلية هو الضغوط التي يتعرّض لها الطفل في الأسرة وتمنعه من التعبير عن نفسه وتجعله يدرك عدم التقبل وتنمي عنده مفهوماً سيئاً عن نفسه (Low-Self Concept).

ويتفق علماء المذهب الوجودي في علم النفس مع أصحاب المذهب الإنساني حول إرجاع الاضطرابات النفسية والعقلية إلى الضغوط التي يتعرّض لها الإنسان في الطفولة، ويذهبون إلى أن الطفل في مواقف الإحباط والعقاب من والديه لا يستطيع التعبير عن عدوانه لأنه لو فعل لتعرض لعقاب أشد وفقد حب والديه وتأثيرهما فيه فيستمر إحساسه بالعجز والظلم، وتنقسم ذاته إلى قسمين: ذات خارجية وهي ذات مزيفة (False Self) تعمل من أجل كسب محبة الآخرين والحصول على تأثيرهم، وذات حقيقية (Real Self) تحوي نزعاته العدائية المكبوتة تعتريه رغبة في

الانتقام قد يجعله متوترًا وقلقًا ومهيئًا للاضطراب النفسي (مرسي، ١٩٨٨ : ٢٤٠).

لقد اختلف الباحثون في محاور المعاملة الوالدية وأساليبيهما، فقد حدّدها روي (Roe، 1953) ببعدين أساسيين هما سلوك الآباء والأمهات مع الأبناء ببعد التقبل والحب مقابل التجنب والرفض، وبعد الاستقلال والحرية مقابل الضبط والقهر (يوسف ، ١٩٩٠ : ٦٤٦) فيما رأى بيكر (Becker، 1964) نموذجًا مؤلفًا من ثلاثة أبعاد لأساليب المعاملة الوالدية، هي: الدفء مقابل العداء والتسامح مقابل التقيد والقلق الانفعالي مقابل الهدوء الانفعالي. وأوضح بيكر بأن هذه الأبعاد الثلاثة تتضمن أنماطًا والدية فرعية (عبد الكريم، ١٩٩٥ : ١٠٤-١٠٥). وفي الدراسة التي قام بها (باقر، ١٩٨٤) التي هدفت إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية فقد اشتملت على أساليب الإهمال والحرمان والعطف والحنان والتذبذب والتقبل والتساهل والقوة والسيطرة والشدة والعقاب والتوجيه (باقر، ١٩٨٤ : ٤٩).

في حين أكد فترزجيرالد وآخرون أن هناك أسلوبيين للمعاملة الوالدية هما (تسامح - تسلط)، و (تقبل - نبذ) (Fitzerald، 1982 : P.28). أما أغا (١٩٨٩) فقد اعتمد أدوات كشف بها عن خمسة أساليب للمعاملة الوالدية في دراسته عن مدى إدراك المراهقين لأساليب معاملة والديهم، هي: الديمقراطية والتوجيه والتسلط والحماية والشدة (أغا، ١٩٨٩ : ١٣٤).

وذكر دورنباش (Dornbasch، 1985) ثلاثة أساليب هي الحزم والتسامح والتسلط والإهمال (Dornbasch، 1985 : P.85). وتوصلت دراسة (المهداوي، ١٩٩٨) إلى خمسة أساليب هي الديمقراطي والتسلطي والتذبذب والإهمال والحماية الزائدة (المهداوي، ١٩٩٨ : ٤٥-٤٦). وتوصلت دراسة (المعماري، ٢٠٠٠) إلى الأساليب الآتية: الديمقراطي والتسلطي والإهمال

والحماية الزائدة والتذبذب (المعماري ، ٢٠٠٠). وقد تتباين أنماط المعاملة الوالدية في طبيعتها وشدتها من أسرة إلى أخرى، فهي تتخذ أكثر من أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية.

أما أهم الأساليب التي اعتمدها الباحثان فهي: أسلوب التسامح، أسلوب الحزم، أسلوب التسلّط، أسلوب الإهمال، أسلوب التذبذب.

منهجية البحث وإجراءاته

من أجل تحقيق أهداف البحث قام الباحثان بوصف مؤشرات المجتمع وأسلوب اختيار العينة وخطوات إعداد أدوات البحث وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها والوسائل الإحصائية المستعملة في البحث. وسيتم استعراض ذلك على النحو الآتي:

أولاً: منهجية البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي في ضوء متغيرات البحث وأهدافه إذ لا يقتصر هذا المنهج على كشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية، ولا يقف البحث الوصفي كما يبدو من التسمية عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث، وإنما يذهب أبعد من ذلك فيحلل ويقارن ويقيم وصولاً إلى التعميمات يزيد بها معرفتنا عن الظاهرة. وفي كل الأحوال فإن من أهم خصائص البحث الوصفي الموضوعية في التشخيص (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٥٣).

ثانياً: إجراءات البحث

١ - مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (عودة ملكاوي، ١٩٩٢: ١٥٩).

أو هو الأفراد جميعهم الذين يقوم الباحث بدراسة الظاهرة أو الحدث ليعمم نتائجهم عليهم (ملحم، ٢٠٠٦: ٢١٩). فضلاً عن أنهم يمثلون كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول الدراسة فهم إذن مجموعة أفراد البحث يُراد منهم الحصول على بيانات (داود وعبدالرحمن، ١٩٩٠: ٢٦). ويتألف مجتمع البحث الحالي من طالبات الدراسة الصباحية في المرحلة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م في مديرية تربية الرصافة الثانية.

٢- عينة البحث

يقصد بالعينة جزء من المجتمع يختارها الباحث لإجراء الدراسة عليها على وفق قواعد خاصة للتأكد من تمثيلها للمجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود وعبدالرحمن، ١٩٩٠: ٦٧). وتمّ اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية. تألفت عينة البحث الأساسية من (١٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية، الصف الرابع (العلمي والأدبي) من ثانوية الاسكندرونة للبنات في جانب الرصافة وضمن مديرية تربية الرصافة الثانية.

٣- أدوات البحث:

أولاً: مقياس الشخصية المسالمة

لتحقيق أهداف البحث الحالي استعمل الباحثان مقياس الشخصية المسالمة لمجتمع البحث الحالي، وفيما يأتي توضيح لأداة البحث: لما كان الباحثان يرميان إلى التعرف على مستوى الشخصية المسالمة لدى طالبات المرحلة الإعدادية (الرابع علمي وأدبي) وجدا في مقياس الشخصية المسالمة الذي أعده (الدليمي، ٢٠٠٩) وطبقه على الطالبات إمكانية استخدامه في البحث الحالي.

الصدق الظاهري

تمّ عرض الأداة المكوّنة من (١٠٠) فقرة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وقد حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠%)، الملحق (١).

الثبات بطريقة إعادة الاختبار

تم تطبيق الأداة على (٥٠) طالباً وطالبة، وبعد مرور (أسبوعين) تمّت إعادة الاختبار على نفس المجموعة، وتمّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الاختبارين فبلغ (٠,٨٣) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالٍ. الأداة في صيغتها النهائية:

بعد الإجراءات التي تحقّقت في الخطوات السابقة أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكوّنة من (٢٥) فقرة موزّعة على أربعة مكوّنات هي التسامح والتحضر، وقوة التحمل والإيثار. علماً أن بدائل المقياس هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وقد تدرّجت درجات الفقرات لمقياس الشخصية المسالمة تبعاً للبدائل من (٤) وهي أعلى درجة إلى (١) وهي أدنى درجة. وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة الحالية وهم طالبات المرحلة الإعدادية.

ثانياً: مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

بعد اطلاع الباحثين على عدد من مقاييس أساليب المعاملة الوالدية وجدا في مقياس (العتابي، ٢٠٠٠) أفضل المقاييس لاحتوائه على صورتين أحدهما (صورة أ) خاصة بتعامل الأب مع أبنائه والأخرى (صورة ب) الخاصة بتعامل الأم مع أبنائها وتمثل كل صورة (٢٥) موقفاً وتتضمن الأساليب التالية (الحزم، التسلط، الإهمال، التسامح) وأي أسلوب آخر يتبع معك. ثم قام الباحث (العتابي، ٢٠٠٠) بتعديل الأسلوب الأخير ليكون (تناقض المعاملة

معي، ولا يُتبع أسلوب واحد في كل المواقف)، وبهذا يكون قد أضيف أسلوب التذبذب لمقياس المعاملة الوالدية للأساليب الأخرى.

الصدق الظاهري

تمّ عرض الأداة المكونة من (٢٥) فقرة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وقد حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠%) (الملحق (١)).

الثبات بطريقة إعادة الاختبار

تمّ تطبيق الأداة على (٦٠) طالبة، وبعد مرور (أسبوعين) تمّت إعادة الاختبار على نفس المجموعة وتمّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الاختبارين فبلغ (٠,٨٦) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالٍ.

تطبيق أدوات البحث

بعد التأكّد من صلاحية مقياس الشخصية المسالمة ومقياس المعاملة الوالدية طُبّق المقياسان على عينة تمّ تحديد اختيارها بصورة عشوائية من مجتمع البحث التي قوامها (١٠٠) طالبة من المرحلة الإعدادية وحرص الباحثان على تطبيق المقياسين بنفسيهما وشرح كيفية الإجابة عن المقياس والردّ على الاستفسارات وتوضيح بعض الفقرات وكان التطبيق بشكل جماعي.

- الوسائل الإحصائية

- الاختبار التائي لعينة واحدة، استعمل لاختبار الفرق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المسالمة.
- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ولإيجاد العلاقة بين المعاملة الوالدية والشخصية المسالمة.

عرض النتائج وتفسيرها.

في أدناه عرضٌ لنتائج البحث تبعًا للأهداف:

الهدف الأول: التعرف على مستوى الشخصية المسالمة لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

لغرض تحقيق هذا الهدف قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي لطالبات المرحلة الإعدادية الذي بلغ (٧٣,٤٩) بانحراف معياري بنسبة (٢٧,٥١). وعند مقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٦٢,٥) اتضح أن هناك شخصية مسالمة لدى طالبات المرحلة الإعدادية ذات دلالة إحصائية لدى العينة وذلك باستخدام الاختيار التائي لعينة واحدة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني أن هناك شخصية مسالمة لدى طالبات المرحلة الإعدادية كما موضح في الجدول الآتي:

القيمة التائية لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للطالبات على مقياس الشخصية المسالمة.

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	الجدولية
١٠٠	٧٣,٤٩	٢٧,٥١	٦٢,٥	٣,٩٩	١,٩٦

الهدف الثاني: التعرف على أسلوب المعاملة الوالدية الشائع لدى الآباء والأمهات.

كان أسلوب الحزم هو الأسلوب الشائع إذ بلغت نسبته (٦٠%) لأسلوب معاملة الأب و (٦٥%) لأسلوب معاملة الأم، ويعود سبب شيوع أسلوب الحزم مقارنةً مع بقية أساليب المعاملة الوالدية إلى أن الآباء والأمهات بدؤوا يدركون أهمية هذا الأسلوب لمواكبة التغيرات الحضارية التي

تفرض على الأسرة اعتماد أسلوب الحزم فضلاً عن دوره في بناء الشخصية السليمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المهداوي، ١٩٩٨) ودراسة (محمود عيسى، ١٩٩٨) ودراسة (العتابي، ٢٠٠١). وباختصار فإنها تتفق مع معظم الدراسات التي تناولت هذا الأسلوب. واحتل أسلوب التساهل المرتبة الثانية إذ بلغت النسبة (١٥ %) لأسلوب معاملة الأب و (١٣ %) لأسلوب معاملة الأم. ويظهر أن أسلوب المعاملة الوالدية المتسم بالتسلط جاء بالمرتبة الثالثة، إذ بلغ بنسبة (١٠ %) لأسلوب معاملة الأب و (١١ %) لأسلوب معاملة الأم. ويمكن تفسير ذلك بأن الوالدين يعتقدان أن استخدام الشدة قد يؤدي إلى انضباط الأبناء.

أما أسلوب الإهمال فقد جاء بالمرتبة الرابعة بنسبة مقدارها (٨ %) للأم و (١٠ %) للأب. إن هذا الأسلوب يضعف الروابط الأسرية، كما أنه يؤثر على الصحة النفسية للأبناء ويجعلهم أكثر عدائية (زهران، ١٩٧٨ : ٢٥٦)، (العتابي، ٢٠٠١). وجاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة (المهداوي، ١٩٩٨) ودراسة (السلطاني، ١٩٨٨) إذ احتل المرتبة الأخيرة في الدراستين، ومتفقة مع دراسة (العتابي، ٢٠٠١). واحتل أسلوب تذبذب معاملة الوالدين مع أبنائهم المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية مقدارها (٧ %) للأم وللأب. وأشارت الدراسات في هذا الميدان إلى أن نتيجة تعرّض الأبناء لأكثر من أسلوب بين الضبط المتسلط والتربية السائبة يولّد لديهم شعوراً بعدم الكفاءة وضعف الثقة بالنفس، وعلى عكس ذلك تبين أن الأبناء الذين يتعرّضون إلى نمط ثابت من المعاملة تتكون لديهم مشاعر القدرة والثقة بالنفس ولديهم تكيف اجتماعي حسن (Hurlock, 1964 : P.562). وجاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة (المهداوي، ١٩٩٨) فقد جاء أسلوب التذبذب فيها بالمرتبة الثالثة، ومتفقة مع دراسة (العتابي، ٢٠٠١).

جدول (١٥) أساليب معاملة الأب مع أبنائه

النسب المئوية	أسلوب التساهل	أسلوب الحزم	أسلوب التسلط	أسلوب الإهمال	أسلوب التذبذب
	١٥ %	٦٠ %	١٠ %	٨ %	٧ %

جدول (١٦) أساليب معاملة الأم لأبنائها

النسب المئوية	أسلوب التساهل	أسلوب الحزم	أسلوب التسلط	أسلوب الإهمال	أسلوب التذبذب
	١١ %	٦٣ %	١١ %	٨ %	٧ %

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين الشخصية المسالمة وأساليب المعاملة الوالدية.

لأجل التثبت من الهدف الثالث الذي يتضمن إن كانت هناك علاقة بين الشخصية المسالمة وأساليب المعاملة الوالدية، تم استعمال معامل ارتباط باي سيريال بين الأسلوب الأكثر شيوعاً وهو الأسلوب الحازم، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠٫٧٦٦) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الشخصية المسالمة وأسلوب الحزم عند الآباء. وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠٫٨٢٦) بأسلوب الأم مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الشخصية المسالمة مع أسلوب الحزم عن الأمهات. فأساليب المعاملة الوالدية لها تأثيرات حاسمة وطويلة الأمد في الشخصية، والأسرة هي الوسيط الأول في شخصية الفرد ونشأة هويته وبناء ذاته وترويض نزاعاته الموروثة ودوافعه الفطرية (سعيد، ١٩٨٤ : ٢٥٩). وكذلك فإن أسلوب معاملة الأم التسلطي والمتذبذب كانت لهما علاقة أكثر من أساليب الأب، فقد أشارت الدراسات إلى أن تأثير أساليب معاملة الأم على الأطفال والمراهقين أكثر من

أساليب معاملة الأب، ربما لأن الوقت الذي يقضيه الأبناء مع الأم أكثر من الوقت الذي يقضونه مع الأب، كذلك فإن استخدام أحد الوالدين أو كلاهما لأسلوب التسلّط يؤدي إلى توليد مشاعر عدم التوافق والعدوانية لدى الأبناء لإحساسهم بالظلم الذي وقع عليهم من قبل الوالدين أو رموز السلطة الأخرى ومؤسساتها (جاسم ، ١٩٨٩ : ٩٨).

وأُسفرت نتائج (Badwin) عن أن استخدام مثل هذه الأساليب في المعاملة الوالدية يجعل الأطفال والمراهقين يتسمون بالشك والارتباك وعدم القدرة على عقد صداقات مع الآخرين والانسجام معهم (الحلفي، ١٩٩٥ : ٨٨).

الاستنتاجات

- ١- الشخصية المسالمة واحدة من سمات شخصية طالبات الإعدادية.
- ٢- تجاوز الآباء في مجتمعنا الأساليب التسلطية في التعامل مع الأبناء (إذ أن كثير من الدراسات العراقية أشارت إلى أن الأسلوب الأكثر شيوعاً هو الأسلوب التسلطي) واستعمال الحزم أحد مقتضيات مواكبة التغيير الحاصل في العالم وفي تجاوز الفجوة الجيلية من أجل الوصول إلى تربية صحيحة.
- ٣- أفضلية استخدام أسلوب الحزم لوجود علاقة ارتباطية عالية بينه وبين الشخصية المسالمة.
- ٤- بالرغم من كثرة صور العنف والحروب التي مرّ بها المجتمع العراقي تمتعت عينة الدراسة بشخصية مسالمة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بتعزيز المنهج الدراسي بدور السلام في بناء الإنسان وبيان أثره في صناعة الشخصية المسالمة ولاسيما أن عينة البحث تقع ضمن مرحلة المراهقة.

المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

- ١- إجراء دراسة حول الشخصية المسالمة ودورها في توجيه سلوك طالبات المرحلة الإعدادية.
- ٢- إجراء دراسة حول علاقة الشخصية المسالمة بالصحة النفسية.
- ٣- إجراء دراسة حول علاقة الشخصية المسالمة بالتحصيل لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

المصادر

- ١- الإمارة، أسعد، (٢٠٠٥)، سيكولوجية التطبيع النفسي، مجلة النبأ، العدد ٧٨، كلية الآداب والتربية (٢٠٠٦) سيكولوجية الشخصية، الدانمرك، الأكاديمية العربية المفتوحة.
- ٢- الأمير، رعد إبراهيم خليل، (٢٠٠٦)، العنف في وسائل الاتصال المرئية وعلاقته بجنوح الأحداث، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- ٣- اليونسيف، المكتب الإقليمي في الشرق الأوسط، (١٩٩٥)، مساعدة الطفل الذي يعاني من الصدمة النفسية، دليل العاملين الاجتماعيين ولمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة، عمان، الأردن.

- ٤- الطريا، أحمد وعد الله، (٢٠٠٨)، أزمة الهوية والأفكار اللاعقلانية وعلاقتهما بالعنف لدى المراهقين، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- ٥- عبد القادر، فواز عبدالحميد، (١٩٩٦)، أثر برنامج إرشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلبة التعليم الأساس في الأردن، (أطروحة دكتوراه)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ٦- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، (٢٠١٠)، علم نفس الشخصية، عالم الكتاب للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- ٧- الدليمي، خالد جمال جاسم، (٢٠٠٩)، بناء مقياس الشخصية المسالمة، مجلة الأستاذ، كلية التربية - ابن رشد جامعة بغداد. العدد ٧٧.
- ٨- الخواجا، عبد الفتاح محمد، (٢٠٠٩)، الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٩- القاضي، يوسف مصطفى، (١٩٨١)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط١، دار المريخ للنشر، الرياض.
- ١٠- الأميري، أحمد علي محمد، (٢٠٠٢)، فعالية برنامج إرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، (أطروحة دكتوراه).
- ١١- عبد الهادي، جودت عزت والعزة، سعد حسين، (٢٠٠٥)، تعديل السلوك الإنساني، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- ١٢- صالح، محمود عبد الله، (١٩٨٥)، أساليب في الإرشاد التربوي، دار المريخ، الرياض.
- ١٣- طاهر، حسين محمد علي والجرادي، محي الدين يوسف، (١٩٨٦)، الإرشاد النفسي والتربوي بين الأصالة والتجديد، ط٢، كلية التربية، جامعة الكويت.

- ١٤- سليمان، علي (٢٠١٠)، علم النفس الإحصائي، قياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ١٥- سفيان، نبيل صالح، (٢٠٠٤)، المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، القاهرة، ابتراك للنشر والتوزيع.
- ١٦- المهداوي، عدنان محمود عباس، (١٩٩٨)، علاقة الحاجات الإرشادية بأساليب المعاملة الوالدية للطلبة المتميزين وأقرانهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد.
- ١٧- هانت، سونيا، وهيلتن، جنفر، (١٩٨٨)، نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية. ترجمة قيس النوري، ط١، بغداد.
- ١٨- هرمز، صباح حنا، وإبراهيم يوسف حنا، (١٩٨٨)، علم النفس التكويني - الطفولة والمراهقة، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.
- ١٩- هنا، عطية محمود، (١٩٩٠)، نظريات التعلم دراسة مقارنة (الجزء الثاني)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- ٢٠- عاقل، فاخر، (١٩٨٥)، معجم علم النفس، ط٤، دار العلم للملايين، بيروت.
- ٢١- عاقل، فاخر، (١٩٨٧)، دراسات في التربية وعلم النفس، ط١، دار الفكر، بيروت.
- ٢٢- أبو جادو، صالح محمد علي، (٢٠٠٠)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٢٣- يوسف، عبدالفتاح محمد، (١٩٩٠)، العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم، مجلة علم النفس، السنة الرابعة، العدد الثالث عشر، بغداد.
- ٢٤- المعماري، بتول غزال سعيد، (٢٠٠٠)، تعلق المراهقين بأصدقائهم وعلاقته بجنس المراهق وعمره واحترام الذات ونمط المعاملة الوالدية، كلية التربية ابن رشد.

- ٢٥- كازالين، الآن، (٢٠٠٠)، الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة عادل عبدالله محمد، دار الفكر، عمان.
- ٢٦- عبدالكريم، مجدي، (١٩٩٥)، أساليب المعاملة الوالدية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٣٤).
- ٢٧- شلتز، دوان، (١٩٨٣)، نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وآخرون، جامعة بغداد.
- ٢٨- مرسي، كمال إبراهيم، (١٩٨٨)، المدخل إلى علم الصحة النفسية، دار العلم، الكويت.
- ٢٩- راجح ، أحمد عزت، (١٩٩٤)، أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة.
- المصادر الأجنبية

- Bandura, A. & Huston, A.C.(1961). Identification as a Process of Incidental Learning .Journal of Abnormal Social Psychology. N.63, P.311-318.
- Hoffman ,LI , Paris, S , Hall, E &Schell, R.(1988), Developmental Psychology Today .New York, Rendom House.
- Windom, C.S.(1989).Does Violence Beget Violence? A Critic Exam- Inaction of the literature. Psychological Bulletin- 106.3-28

العباس بن علي (عليه السلام)
عنوان الإباء والشهامة وراية الحقيقة
دراسة فلسفية تاريخية

م. د حسين رحيم الهماشي
أ.م. د صلاح عبد الهادي

Summary:-

Alabbas bin Ali bin Abi Talib, Moon of Bani Hashim he is a glittering star in the sky of Honor ,Sacrifice , magnanimity and pride, he is a gift from God to people. He has several qualities that less can be found in others as a result of grew in an pure environment that he acquire all good qualities and generosity of noble origin.

Still this unique character is missing in the Arabic library and less can find studies on him. The time has come to show the situation of this heroic character despite the few years of his life but it is full of heroism and magnanimity pride honorable situation.

المقدمة :-

العباس بن علي بن ابي طالب، قمر بني هاشم ذلك النجم المتألق في سماء الشرف والبطولة والتضحية والشهامة والإباء هو هبة من الله لهذه الأمة التي فتح لها آفاق مشرقة من الحرية والكرامة وعلمها أن التضحية يجب أن تكون خالصة لله وبعيدة كل البعد عن الرغبات والعواطف وسائر الميول التي مآلها إلى التراب، وقد أقام سلام الله عليه صروح الحق في دين العرب والإسلام وشيد للمسلمين مجدا شامخا بنصرة اخيه سيد الشهداء سلام الله عليهم.

وقد توفرت في العباس عدة خصال قل أن يمتلكها انسان نتيجة ترعرعه في بيئة طاهرة انتهل منها كل الصفات الحميدة وكرم المحتد، فضلا عن وجود شخصين في هذه البيئة الطاهرة كان لهما الفضل الكبير في اكتساب العباس اسمى المبادئ والبطولة والشجاعة والتحلي بأعظم الصفات.

هذه الشخصية التي ما كادت ان ولدت حتى واغرورقت عينا ابيه بالدمع وصار يتحسس يده اليمنى ويده اليسرى اللتين ستقطعان وتتأ بان الله سيمن عليه بجناحين كالملائكة يطير بهما في الجنة.

هذه الشخصية الفذة لازالت المكتبة العربية تفتقر إلى التعريف بها وقلة الدراسات عنها، وقد آن الاوان لإظهار مواقف هذه الشخصية البطولية على الرغم من سنين عمره القليلة التي عاشها إلا أنها مفعمة بالبطولة والشهامة والإباء والمواقف المشرفة.

نسبه الشريف :-

هو العباس بن أمير المؤمنين علي بن أبي طالب بن عبد المطلب بن هاشم بن عبد مناف بن قصي ابن كلاب بن مرة بن كعب بن لؤي بن غالب بن فهر بن مالك بن النضر بن كنانة بن خزيمة بن مدركة بن الياس بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان، وهنا نقف عن الاتيان بباقي الاباء الاكرام الى آدم وقد حكى عن النبي (ﷺ) انه كان اذا انتسب لم يتجاوز في نسبه عدنان بن ادد ثم يمسك ويقول:- (كذب النسابون^(١)) وذكر انه (ﷺ) كان يقول أيضا: (اذا بلغ نسبي الى عدنان فامسكوا^(٢)).

اما الام الجليلة المكرمة لأبي الفضل العباس -عليه السلام - فهي السيدة الزكية فاطمة بنت حزام بن خالد بن ربيعة بن الوحيد بن عامر بن كلاب بن ربيعة بن صعصعة بن معاوية بن بكر بن هوازن وأبوها حزام من اعمدة الشرف في العرب^(٣)، ومن الشخصيات النابغة في السخاء والشجاعة وقري الاضياف .

ويعرفنا التاريخ بان اباء ام البنين واخوالها كانوا فرسان العرب قبل الإسلام ولهم الذكريات المجيدة في المغازي والفروسية والبسالة، مع الزعامة والسؤدد، حتى اذعن لهم الملوك الذين عناهم عقيل بن ابي طالب بقوله: (ليس في العرب اشجع من ابائها ولا افرس^(٤)).

ولادته وتسميته:-

اتفقت جميع المصادر على ان ولادة العباس كانت في المدينة المنورة يوم الرابع من شهر شعبان سنة ٢٦ هـ، وقد وصف عبد الرزاق المقرم مولد العباس قائلاً:- لقد اشرق الكون بمولد قمر بني هاشم يوم بزوغ نوره من افق المجد العلوي، مرتضعا ثدي البسالة، متربيا في حجر الخلافة، وقد ضربت فيه الامامة بعرق نابض، فترعرع ومزيج روحه الشهامة والاباء والنزوع عن الدنيا، وما شوهه مشتدا بشبيته الغضة الا وملء اهابه ايمان ثابت، وحشو رداءه حلم راجح، ولبّ ناضج، وعلم ناجع^(٥).

فلم يزل يقتصّ اثر السبط الشهيد (عليه السلام) الذي خلق لأجله، وكوّن لان يكون رداء له، في صفات الفضل، ومخائل الرفعة، وملامح الشجاعة، والسؤدد والخطر، فان خطى سلام الله عليه فالى الشرف، وان قال فعن الهدى والرشاد، وان رمق فالى الحقّ، وان مال فعن الباطل، وان ترفع فعن الضيم، وان تهالك فدون الدين^(٦).

وأطلق عليه هذا الاسم الامام علي عليه السلام^(٧)، ومعنى عَبَّاس اسمٌ عَلَمٌ فمن قال عباس فهو يجريه مجرى زيد ومن قال العباس فانما اراد ان يجعل الرجل هو الشيء بعينه، قال ابن جني العباس وما اشبهه من الاوصاف الغالبة انما تعرّف بالوضع دون اللام وانما اقرت اللام فيها بعد النقل وكونها اعلاما مراعاة لمذهب الوصف فيها قبل النقل وَعَبَّسٌ وَعَبَّسٌ وَعُبَيْسٌ اسماء اصلها الصفة وقد يكون عبّيس تصغير عبّسٍ وَعَبَّسٍ وقد يكون تصغير عَبَّاسٍ وعابِسٍ تصغير الترخيم، وعند ابن الاعرابي العَبَّاسُ هو الاسد الذي تهرب منه الاسود وبه سمي الرجل عَبَّاسا^(٨)

نشأته - عليه السلام -

نشأ أبو الفضل العباس-عليه السلام-نشأة صالحة كريمة قلما يظفر بها إنسان فقد ترعرع في ظلال أبيه رائد العدالة الاجتماعية في الأرض فغذاه بعلومه وتقواه، وأشاع في نفسه النزعات الشريفة، والعادات الطيبة ليكون مثالا عنه، كما غرست أمه فاطمة الكلابية في نفسه جميع الصفات الفضيلة والكمال، وغذته بحب الخلق، فجعلته في أيام طفولته يتطلع الى مرضاته وطاقته، وظل ذلك ملازما له طول حياته، وبذلك اجتبل العباس-عليه السلام- على العلم والإيمان والمعارف الالهية من لدن سيد البلغاء ومدينة العلم ومنار العلماء ليغذيه بالعلم والمعرفة والصفات المشرفة، ذكر عنه ذات يوم ان دعاه أبوه-عليه السلام- وهو في عهد الصبا ليعلمه ويزقه العلم زقا، فقال له: قل واحدا، فقال: واحد، قل:- اثنين، قال: استحي ان اقولها بلساني^(٩)، وكان يقصد هنا على وحدانية الله، وهذه اشارة على ان العباس عليه السلام انتهل العلم والايمان من أبيه الامام علي (عليه السلام).

ولازم أبو الفضل أخويه السبطين ریحانتي رسول الله الحسن والحسين سیدا شباب اهل الجنة، فكان يصغر الحسن حوالي (٢٣) سنة والحسين (٢٤) سنة فتلقى منهما قواعد الفضيلة، وأسس الاداب الرفیعة، وقد لازم بصورة خاصة أخاه أبو الشهداء الامام الحسين (عليه السلام) فكان لايفارقه في حله وترحاله، وقد تأثر بسلوكه، وانطبعت في قرارة نفسه مثله الكريمة وسجاياه الحميدة، حتى صار صورة صادقة عنه يحكيه في مثله واتجاهاته وقد اخلص له الامام الحسين (عليه السلام) اعظم ما يكون الإخلاص وقدمه على جميع اهل بيته لما رأى منه من الود والصدق له حتى فداء بنفسه.

ان المكونات التربوية الصالحة التي ضفر بها سيدنا ابو الفضل العباس (عليه السلام) قد رفعتة الى مستوى العظماء والمصلحين الذين غيروا مجرى تاريخ البشرية بما قدّموه لها من التضحيات الهائلة في سبيل قضاياها المصيرية، وانقاذها من ظلمات الذل والعبودية حتى اصبح يضرب به المثل بالشجاعة والإخوة والإباء والشهامة، وظل محط اعجاب كل من يقرأ سيرته ويتطلع على اعماله وما فعله من اجل الاسلام والوقوف بجانب الحق الذي مثله ابا الشهداء اخيه الحسين (عليه السلام)، وتذكر المصادر التاريخية حادثة تدل على شجاعة العباس والمتأمل لهذه الحادثة يجد العباس قد ورث الشجاعة والقوة عن أبيه، ففي معركة صفين عندما منع معاوية الماء عن جيش الامام خرج من جيش الامام شاب ملثم كانت تعلوه الهيبة والوقار وتقدم نحو جيش معاوية مرتقيا مكانا مرتفعا من الارض وتحدى جيش معاوية واخذ يبارز شجعانهم الواحد تلو الآخر وعندما انهى مهمته بنجاح وشجاعة لا مثيل لها ناداه امير المؤمنين وطلب منه ان يزيل النقاب فإذا هو العباس قمر بني هاشم فاخذ امير المؤمنين يقبل جبينه (١٠).

صفاته - عليه السلام -

لقد جمع أبي الفضل العباس صفات الجلالة والكرامة من بأس وشجاعة وإباء ونجدة، وخلال الجمال من سؤدد وكرم ودمائة في الخلق، وعطف على الضعيف، كلّ ذلك من البهجة في المنظر ووضاءة في المحيى من ثغر باسم ووجه طلق تتموّج عليه أمواه الحسن، ويطفح عليه رواء الجمال، وعلى أسرة جبهته أنوار الإيمان، كما كانت تعبق من أعراقه فوائح المجد، متأرجة من طيب العنصر.

ولمّا تطابق فيه الجمالان الصوري والمعنوي أطلق عليه (قمر بني هاشم) كالقمر الفائق بنوره أشعة النجوم، وهذا هو حديث الرواة: (كان العباس رجلاً وسيمًا جميلًا، يركب الفرس المطهم ورجلاه تخطان في الأرض^(١١)).

وقد وصفته الرواية المحكية في مقاتل الطالبين بأن: (بين عينيه اثر السجود^(١٢)) وكان عليه السلام مثالا للشجاعة، إذ ظهرت في أبي الفضل العباس الشجاعتان الهاشمية التي هي الاربي والارقي من ناحية ابيه سيد الوصيين، والعامرية من ناحية امه أم البنين، وصفة أخرى من أسمى صفات أبي الفضل - عليه السلام - وهي الإباء وعزة النفس، فقد أبى أن يعيش ذليلاً في ظل الحكم الأموي الذي اتخذ مال الله دولا، وعباد الله خولا، فاندفع إلى ساحات الجهاد كما اندفع أخوه أبو الأحرار الذي رفع شعار العزة والكرامة وأعلن أن الموت تحت ضلال الأسنة وسعادة الحياة مع الظالمين برما.

وكان أبو الفضل العباس -عليه السلام- صبورا على محن الزمان ونوائب الدهر، فقد آلت به يوم الطف من المصائب والمحن التي تذوب من هولها الجبال، فلم يجزع ولم يفه بأي كلمة تدل على سخطه، وعدم رضاه لما جرى عليه وعلى أهل بيته، وإنما سلم أمره إلى الخالق العظيم مقتديا بأخيه سيد الشهداء - عليه السلام- الذي لو وزن صبره بالجبال الرواسي لرجح عليها لقد رأى أبو الفضل الكواكب المشرقة، والمجد بين الأوفياء من أصحابه وهم مجزرون كالأضاحي في رمضاء كربلاء تصهرهم الشمس، وسمع عويل الأطفال، وهم ينادون العطش العطش وسمع صراخ عقائل الوحي وهن يندبن الشهداء، ورأى وحدة أخيه الحسين -عليه السلام- وقد أحاط به انزال أهل

الكوفة يبيغون قتله تقرباً لسيدهم ابن مرجانه، رأى ابو الفضل كل هذه الشدائد الجسام فلم يجزع وسلم أمره إلى الله تعالى مبتغياً الأجر من عنده. وضرب أبو الفضل العباس - عليه السلام - أروع معاني الوفاء، وبلغ أسمى حد له، وكان - سلام الله عليه - من أوفى الناس لدينه ولامته ولأخيه. ولم يرَ الناس على امتداد التاريخ وفاءً مثل وفاء أبي الفضل لأخيه الإمام الحسين - عليه السلام - ومن المقطوع به انه ليس في سجل الوفاء الإنساني أجمل ولأنضر من ذلك الوفاء الذي أصبح قطبا جاذبا لكل إنسان حر شريف.

أما قوة الإرادة فإنها من أميز صفات أبي الفضل، إذ انضم - عليه السلام - إلى معسكر الحق، ولم يهن ولم ينكل، وبرز على مسرح التاريخ كأعظم قائد فذ، ولو لم يتصف بهذه الظاهرة لما كتب له الفخر والخلود على امتداد الأيام .

وأترعت نفس أبي الفضل العباس بالرأفة والرحمة فعندما رأى العباس - عليه السلام - أطفال أخيه وسائر الصبية من أبناء إخوته، وقد ذبلت شفاههم وتغيرت ألوانهم من شدة الظمأ ذاب قلبه حنانا وعطفا عليهم، فاقتحم الفرات وحمل الماء إليهم وسقاهم، وفي اليوم العاشر من المحرم سمع الأطفال ينادون العطش فتفتت كبده رحمة ورأفة عليهم فأخذ القرية، والتحم مع أعداء الله حتى كشفهم عن نهر الفرات، فغرف منه غرفة ليروي ظمأه فأبت رحمته أن يشرب قبل أخيه وأطفاله، فرمى الماء من يده. هذه بعض مفاخر أبي الفضل وصفاته، وقد ارتقى بها إلى قمة المجد التي ارتقى إليها أبوه .

كنيته - عليه السلام -

اشتهر ابو الفضل العباس-عليه السلام- بكنى والقاب عديدة وصف بعض منها في يوم الطفّ، والبعض الآخر كان معروفا بها من قبل فمن كناه التي عرف بها قديما:-

-أبو الفضل

وهي أشهر كنية عرف بها -سلام الله عليه - فمن جهة أن له ولد اسمه الفضل، ومن جهة أخرى طبقت هذه الكنية حقيقة ذاته العظيمة ^(١٣) وكان حريا بهذه الكنية فأن فضله لا يخفى، ونوره لا يطفى ^(١٤)، ويقول في ذلك بعض من رثاه ^(١٥):

أبا الفضل يا من أسس الفضل والأدب

أبى الفضل الدّ أن تكون له أب

- أبو قرية

القرية:- وعاء من جلد يثقب من جانب واحد يستعمل لحفظ السوائل ^(١٦)، وقد لقب العباس بهذا اللقب وذلك لحمله الماء في مشهد الطف غير مرة، وقد سُدت الشرائع، ومنع الورود على بن المصطفى وعياله، وتناصرت على ذلك أجلاف الكوفة، واخذوا الاحتياط اللازم، ولكن أبا الفضل لم يرعه جمعهم المتكاثر، ولا أوقفه عن الإقدام من تلك الرماح المشرعة، ولا السيوف المجردة، فجاء بالماء وسقى عيال أخيه وصحبه ^(١٧).

- أبو القاسم

اختلفت المصادر في هذا اللقب منهم من ذكر ان للعباس ولد اسمه القاسم وانه استشهد معه يوم الطف ^(١٨)، ومنهم من نفى ان يكون له ولد بل ورد في زيارة الأربعين التي زار بها الصحابي الجليل جابر الأنصاري ^(١٩) - قوله :

(السلام عليك يا أبا القاسم، السلام عليك يا عباس بن علي^(٢٠)) وربما أطلق عليه هذه الكنية لتقاسيم وجهه وملامحه الدالة على الحسن، ومنها عرف العباس بهذه الكنية، وكان الرسول (ﷺ) يعرف بهذه الكنية لأن قسامة الوجه من سمات الأنبياء^(٢١).

ألقابه - عليه السلام -

لقب العباس بن علي - عليه السلام - بألقاب كثيرة اشتهر فيهما في حياته وبعضها بعد استشهاده في معركة الطف، ومن الألقاب التي عرف بهما في حياته: (قمر بني هاشم) وكان العرب يطلقون هذا اللقب على الرجل الوسيم الطاهر الأخلاق الذي يتصف بصفات الحسن والجمال، وتذكر المصادر ان العباس منذ ولادته كان جميلا وأنه كان اجمل طفل في حينها لذلك اطلقوا عليه لقب قمر بني هاشم، وهذا اللقب عرف به كثير من الشخصيات لاسيما عبد مناف والد هاشم جد الرسول محمد (ﷺ)، كانوا يطلقون عليه لقب (قمر البطحاء) وكان والد الرسول محمد (ﷺ) عبد الله يسمى (قمر الحرم)، وبعد بعثة النبي (ﷺ) كانت رؤية القمر في الحلم تفسر على انها رؤية النبي نفسه^(٢٢)، لذلك أطلق على العباس بهذا اللقب لوضاءته وجمال هيئته وأن أسرة وجهه تشرق كالبدر المنير، فكان لا يحتاج في الليلة الظلماء إلى ضياء^(٢٣). ولقب بعد استشهاده في معركة الطف بألقاب عديدة منها: باب الحوائج وهو من الألقاب الحديثة التي لقب بها لكثرة ما صدر منه من الكرامات وقضاء الحاجات ومن هنا قيل فيه^(٢٤):-

للشوس عباس يريهم وجهه

والوفد ينظر باسمه محتاجا

باب الحوائج ما دعت مروعته

في حاجة إلا ويقضي حاجها

بابي أبي الفضل الذي من فضله

السامي تعلّمت الورى منهاجها

ومن ألقابه أيضا السقا، وهو من أجل ألقابه وأحبها إليه، ويبدو ان هذا اللقب اطلق عليه اثناء حادثة الطف، أما السبب في إضفاء هذا اللقب الكريم عليه، لقيامه بسقاية عطشى أهل البيت-عليهم السلام- حينما فرض المجرم اللعين ابن مرجانه الحصار عن الماء، وأقام جيوشه على الفرات لتموت ذرية النبي عطشا^(٢٥). وتعد السقاية من اشرف الاعمال وذلك لاهميتها وهذه المهنة الشريفة لم تكن غريبة على اهل البيت فقد اذعنت قريش لقصي بسقاية الحاج فكان يسقيهم الماء المحلى بالزبيب كما كان يسقيهم اللبن^(٢٦)، وكان هاشم جد الرسول (ﷺ) يعمل لسقاية الحاج ويحمل الماء الى منى لسقايتهم^(٢٧)، وكان عبد المطلب يفعل كما فعل اباؤه من سقاية الحاج^(٢٨)، لهذا نرى ان العباس اطلق عليه هذا اللقب من اجل مجيئه بالماء الى اخيه وعياله حتى استشهد دونهم وهو من اشهر القابه واكثرها ذيوعا بين الناس، كما انه من احب الالقاب واعزها عنده^(٢٩).

ولقب - سلام الله عليه- ببطل العلقمي^(٣٠)، إذ استطاع أبو الفضل بعزمه الجبار، وبطولته النادرة أن يجندل الأبطال ويهزم أقزام ذلك الجيش المنحط، ويسيطر على نهر العلقمي، وقد قام بذلك عدة مرات، وفي المرة الأخيرة استشهد على ضفافه.

ومن ألقابه المشهورة - حامل اللواء- وهو اشرف لواء، انه لواء ابي الاحرار-الامام الحسين- عليه السلام- وقد خصه به دون اهل بيته واصحابه،

وذلك لما تتوفر فيه من القابليات العسكرية، ويعد منح اللواء في ذلك العصر من اهم المناصب الحساسة في الجيش، وقد كان اللواء الذي تقلده ابو الفضل يرفرف على رأس الحسين-عليه السلام- منذ ان خرج من يثرب حتى انتهى الى كربلاء، وقد قبضه بيد من حديد، فلم يسقط منه حتى قطعت يداه، وهوى صريعا بجانب العلقمي^(٣١).

اما كبش الكتيبة الذي اطلقه عليه بعض المؤرخين فهو من الالقاب الكريمة التي تمنح الى القائد في الجيش، الذي يقوم بحماية كتائب جيشه بحسن تدبير، وقوة بنس فقد كان - عليه السلام- قوة ضاربة في معسكر أخيه، وصاعقة مركبة ومدمرة لجيوش الباطل^(٣٢)، يبدو ان هذا اللقب والالقاب الاخرى اطلقت على العباس -عليه السلام- فيما بعد نتيجة للمواقف التي قام بها والاعمال البطولية التي خلدها.

ولقب بالعميد (والعميد من الألقاب الجليلة في الجيش التي تمنح لأبرز الاعضاء في القيادة العسكرية) وقد قلد ابو الفضل - عليه السلام- هذا الوسام لانه كان عميد جيش أخيه ابي عبد الله، وقائد قواته المسلحة في يوم الطف^(٣٣).

ومن الالقاب المشهورة له- عليه السلام- (حامي الضعينة) وذلك لقيامه بدور مشرف في رعاية مخدرات النبوة وعقائل الوحي، فقد بذل قصارى جهده في حمايتهن وحراستهن وخدمتهن، فكان هو الذي يقوم بترحيلهن وانزالهن من المحامل طيلة انتقالهن من يثرب الى كربلاء^(٣٤).

هذه بعض القاب ابي الفضل، وهي تحكي بعض معالم شخصيته العظيمة، وما انطوت عليه من محاسن الصفات ومكارم الاخلاق.

الفصل الثاني

- العباس رمز الاخوة والوفاء
- الفلسفة من ابقاء العباس في مكانه
- العباس في نظر الائمة

العباس رمز الاخوة والوفاء

ليس في تاريخ الانسانية قديما ولا حديثا اخوة اصدق ولا انبل ولا اوفى من اخوة ابي الفضل لأخيه الامام الحسين - عليه السلام - فقد حفلت بجميع القيم الانسانية والمثل الكريمة.

وقد اثارت هذه الاخوة الصادقة الاكابر والإعجاب عند جميع الناس، وصارت مضرب المثل في جميع الاحقاب والاباد، فهذا يزيد وهو عدو ال علي لما عرضت عليه الالوية ورأى لواء ابي الفضل وقد تغير الا مقبض كفه سال عنه، فقيل :- لأبي الفضل العباس، قام وجلس وقال: ابيت اللعن يا عباس، وهي امدح كلمه تقولها العرب^(٣٥)، واسند اليه الامام الحسين - عليه السلام - يوم الطف قيادة جيشه ودفع اليه رايته فرفعها عاليه خفاقة، وكان الامام الحسين - عليه السلام - يشعر بالقوة والمنعة ما دام ابو الفضل حيا فهو كجيش الى جانبه يحميه ويذب عنه.

ولما رأى ابو الفضل العباس - ويا لهول ما رأى الاطفال وهم يستغيثون وينادون: العطش العطش، الماء الماء، وقد ذبلت شفاههم وتغيرت لوانهم واشرفوا على الهلاك من شدة الظمأ، فالتاع اشد ما يكون الالتياح، وسرى الالم العاصف في محياه، واندفع ببسالة لإغاثنهم، فركب جواده واخذ معه القرية فاقتحم الفرات وقد استطاع بقوة باسه ان يفك الحصار الذي فرض على الماء، وقد انهزم الجيش من بين يديه، وعندما انتهى الى الماء كان قلبه

الشريف قد تقنت من العطش، واغترف من الماء غرفه ليشرب منه الا انه تذكر عطش اخيه ومن معه من النساء والأطفال، فرمى الماء من يده وامتنع ان يروي غليله، وهو يقول^(٣٦):

يانفس من بعد الحسين هوني وبعده لا كنت ان تكوني

هذا الحسين وارد المنون وتشربين بارد المعين

تالله ما هذا فعال ديني ولا فعال صادق اليقين

ان الانسانية بكل اجلال واكبار تقف لتحيا هذه الروح العظيمة وهي تلقي على الاجيال انبل واصدق معاني الإخوة فقد امتزجت نفسه بنفس أخيه وتفاعلت روحه مع روحه الطاهرة، فلم يعد هناك اي تعدد في الوجود بينهما، لذلك عندما هوى العباس - عليه السلام - على الأرض جاءه الحسين - عليه السلام - وهو خائر القوى منهذ الركن، فالقى بنفسه عليه وجعل يشمه ويضمه بدموع عينيه وهو يلفظ شظايا قلبه الذي مزقته الكوارث قائلا: الان انكسر ظهري وقلت حيلتي، وشميت بي عدوي^(٣٧).

وجعل الامام الحسين يطيل النظر الى جثمان اخيه وهو يذكر اخوته الصادقه، ووفاءه النادر، وشهامته الفذة، وتبددت جميع اماله، وكان مما يهون عليه احوال هذه الكارثة سرعة اللحاق به، وعدم بقائه بعده الا لحظات، ولكنها كانت عنده كالسنين، فقد ودَّ انَّ المنيّة قد وافته قبله، لقد شعر - سلام الله عليه - بالوحدة والضيعة بعد فقدته لآخيه الذي لم يترك لونا من اللون البر والمواساة الا وقدمها لأخيه.

الفلسفة من بقاء العباس - عليه السلام - في مكانه :-

كان من دأب الامام الحسين - عليه السلام - وهو دأب كل قائد رؤوف وإمام عطوف ان يحمل جثث أنصاره وأجساد قتلاه الذين استشهدوا في المعركة معه الى فسطاط اعده للشهداء قرب معسكره ومخيمه، فكان يضع بعضهم مع بعض، وهو يقول: (قتلة مثل قتلة النبيين وال النبيين^(٣٨)) .

ولكن لما وقف الامام الحسين (عليه السلام) هذه المرة على جسد اخيه الوفي ابي الفضل العباس - عليه السلام - ورآه بتلك الحالة بكى حوله ساعة، وانصرف ولم يحمله الى الفسطاط، بل ترك جسد اخيه الشهيد في مكانه، وغادر جثته موزرة ومقطعة في محل شهادته ومصرعه، وذلك اما نزولا عن رغبته وتلبية لطلبه - عليه السلام - حيث انه - على ما روي طلب من اخيه الامام الحسين - عليه السلام - راميا اليمين عليه بجده - صلى الله عليه واله - ان يتركه مكانه مادام به رمق، وان لا يحمله الى فسطاط الشهداء؛ لأنه وعد السيدة سكينة بالماء وهو يستحي منها^(٣٩)، ولأنه اشفق على اخيه الامام الحسين - عليه السلام - فأراد ان يعفيه من عناء حمله ومشقة نقله الى الفسطاط؛ ولأنه اراد بذلك الحفاظ على عواطف النساء والأطفال وأراد ان يخفي عنهم خبر شهادته المفزعة لهم ولو للحظات وان يحجب جسمه الموزر المفجع لهم عن انظارهم ولو بضع ساعات؛ ولان الاعداء كانوا قد قطعوا جسمه الشريف اربا اربا، بحيث لم يكن من الممكن حمله حسب الظاهر الى الخيام ولا نقله الى الفسطاط، ولان الامام الحسين - عليه السلام - ترك اخاه العباس - عليه السلام - في مكانه ولم يحمله الى الفسطاط فهي اشارة منه الى ان اخاه يستحق التعظيم والتبجيل باتخاذ مرقد منفرد له، ونصب شباك مجلل على قبره،

ورفع بنيان شامخ حول ضريحه، وتشبيد روضة اطراف مرقد، وذلك تقديرا منه لوفائه .

ولعل الامر الاخير من ترك الامام الحسين - عليه السلام - اخاه في الفسطاط، هو اتخاذ مرقد منفرد خاص بهم - عليه السلام - وليكون مرقد المظهر محطا وملاذا ومزارا، وبابا للذين يفدون لزيارة الامام الحسين - عليه السلام - ومفرجا للذين يقصدونه بحوائجهم وآمالهم، لذلك نرى ان الزائرين يقصدون اولا مشهد ابي الفضل العباس - عليه السلام - ويؤمنون روضته المباركة، ويوسّطونه لحوائجهم عند اخيه الامام الحسين - عليه السلام - ثم بعد ذلك يقصدون مشهد الامام الحسين - عليه السلام - ويتشرفون بزيارته ويتبركون بحرمة وروضته ثانيا واخيرا .

العباس في نظر الائمة :

احتل ابو الفضل العباس _عليه السلام - قلوب العظماء ومشاعرهم، وصار انشودة الاحرار في كل زمان ومكان، وذلك لما قام به من عظيم التضحية تجاه اخيه سيد الشهداء - عليه السلام - الذي ثار في وجه الظلم والطغيان، وبنى للمسلمين عزا شامخا، ومجدا خالدا.

وكان الامام زين العابدين -عليه السلام - يترحم دوما على عمه العباس، ويذكر بمزيد من الاجلال والاكبار تضحياته الهائلة لاختيه الحسين، وكان مما قاله في حقه هذه الكلمات القيمة : (رحم الله عمي العباس، فلقد اثر وابلى وفدى اخاه بنفسه حتى قطعت يداه، فأبدله الله عز وجل بهما جناحين يطير بهما مع الملائكة في الجنة كما جعل لجعفر بن ابي طالب، وان للعباس عند الله تبارك وتعالى منزلة يغبطه بها جميع الشهداء يوم القيامة^(٤٠)).

وكان الامام الصادق-عليه السلام - يشيد دوما بعمه العباس ويثني ثناء عاطرا ونديا على مواقفه البطولية يوم الطف، وكان مما قاله في حقه :-
(كان عمي العباس بن علي-عليه السلام - نافذ البصيرة ، صلب الايمان، جاهد مع اخيه الحسين، وابلا بلاء حسنا، ومضى شهيدا^(٤١)) وادلى الامام المصلح العظيم بقية الله في الارض -عليه السلام- بكلمة رائعة في حق عمه العباس - عليه السلام- جاء فيها:- (السلام على ابي الفضل العباس بن امير المؤمنين، المواسي اخاه بنفسه، الاخذ لغده من امسه، الفادي له الواقي الساعي اليه بمائه، المقطوعة يداه، لعن الله قاتليه يزيد بن الرقاد الجنبي وحكيم بن الطفيل الطائي^(٤٢))، واشاد بقية الله في الارض بالصفات الكريمة الماثلة في عمه قمر بني هاشم وفخر عدنان، وهي^(٤٣):-

١-مواساته لاخيه سيد الشهداء - عليه السلام - فقد واساه في احلك الظروف، واشدها محنة وقسوة، وضلّت مواساته له مضرب المثل على امتداد التاريخ .

٢- تقديمه افضل الزاد لآخرته ، وذلك بتقواه ، وشدة تخرجه في الدين ، ونصرته الامام الهدى .

٣- تقديم نفسه واخوته وولده فداء لسيد شباب اهل الجنة الحسين عليه السلام .

٤- وقايته لاخيه المظلوم بمهجته .

وفي الختام نسأل الله ان يجعلنا من السائرين على درب ابي الفضل العباس والمقتدين به ، ومن الذين ينالون شفاعته وشفاعة ابيه يوم لاينفع لامال ولابنون الا من اتى الله بقلب سليم.

الخاتمة

هذه صورة رائعة من صور الشجاعة والإباء استعرضنا بعض منها من خلال سيرة العباس بن علي (عليه السلام) تلك الشخصية التي نقف بكل اجلال واحترام لسيرتها العطرة وما قامت به من دفاع عن دين الاسلام وضربت اروع المثل بالاخلاق والعلم والشهامة والاباء ناهيك عن اخوته الفذة لاخته سيد الشهداء الحسين بن علي (عليه السلام) على الرغم من حياته القصيرة التي عاشها الا انه سطر ما لم يسطره الاخرين في حياتهم الطويلة التي عاشوها، لذا قمنا بدراسة هذه الشخصية دراسة تاريخية فلسفية وبيننا مواقفه الشجاعة من خلال بطولاته لاسيما في معركة الطف، واللافت للنظر ان المكتبات العربية تفتقر الى دراسة هذه الشخصية وان وجدت الا انها من نسج خيال المؤلف دون الوقوف على سيرته الحقيقية والبحث عن شخصيته من جميع النواحي ومتابعتها من نعومة اظفاره وحتى استشهاد، ومن خلال هذه الدراسة المتواضعة ندعو الباحثين والمهتمين بعلم السير ان يبرزوا حقيقة العباس للعالم وللجيال اللاحقة للتعرف على شهامته واخلاقه وابائه وكل ما فعله مع اخيه الحسين (عليه السلام) ليكون قدوتهم ومثلهم الأعلى كيف لا وهو ابن مدينة العلم الذي جبله على الاخلاق الحميدة وعلمه معنى الايمان بالله وهو القائل:-

والله ان قطعتم يميني اني احامي ابدًا عن ديني

هذه حقيقة العباس وهو في ساحة الوغى بين سيوف الكفر لايتنازل ولا يأبى الخوف وهو يدافع عن الله وعن الحق، اليس هو القائل: (سأكون السباق في الدفاع عن آل محمد) عندما وصاه الامام علي في معركة صفين وشاهد ما شاهده من بطولات العباس وهو فتى فقال له الامام: (ولدي اوصيك بنصرة اخيك الحسين) فقال له: (سأكون نعم الاخ المواسي لاخته يا ابتاه) وبالله من

وقفة وقفها ابو الفضل العباس في الدفاع عن الدين الاسلامي ونصرة الحق الذي مثله اخيه الحسين (عليه السلام).

الهوامش

- ١ - ابن هشام، ابو محمد عبد الملك (ت ٢١٨ هـ) السيرة النبوية، تحقيق مصطفى السقا واخران، مطبعة اوفسيت منير، بغداد ١٩٨٦، ج١، ص١.
- ٢ - الاربلي، علي بن عيسى بن ابي الفتح، كشف الغمة في معرفة الائمة، دار الاضواء، بيروت، ١٩٨٥، ج١، ص١٥؛ ابن شهر اشوب، مشير الدين ابي عبد الله محمد بن علي، مناقب ال ابي طالب، تحقيق لجنة من النجف الاشرف، المكتبة الحيدرية، النجف الاشرف، ١٩٥٦، ج١، ص١٣٤.
- ٣ - ابن حزم الاندلسي، ابو محمد علي بن احمد (ت ٤٥٦ هـ) جمهرة انساب العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠١، ص٢٨٢.
- ٤ - المامقاني، الشيخ عبد الله (ت ١٣٥١ هـ) تنقيح المقال في علم الرجال، المطبعة المرتضوية، النجف الاشرف، ١٣٥٢ هـ، ج٢، ص١٢٨؛ ابن عمبه، احمد بن علي الحسيني (ت ٨٢٨ هـ) عمدة الطالب في انساب ال ابي طالب، تصحيح محمد حسن ال الطلقاني، ط٢، المطبعة الحيدرية، النجف الاشرف، ١٩٦١، ص٣٥٧.
- ٥ - عبد الرزاق المقرم، العباس بن امير المؤمنين، تحقيق محمد الحسون، مكتبة الروضة العباسية، كربلاء، ١٤٢٧ هـ، ص ١٢٦.
- ٦ - المرجع والصفحة نفسها..
- ٧ - العلوي، علي بن محمد (ت ٧٠٩ هـ) المجدي في انساب الطالبين، تحقيق احمد الدامغاني، مطبعة سيد الشهداء، قم، ١٤٠٩ هـ، ص ١٢٤.

- ٨ - ابن منظور، ابو الفضل جمال بن محمد (ت ٧١١ هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د.ت) ج ٦، ص ١٢٩.
- ٩ - ميرزا النوري، مستدرك الوسائل، تحقيق مؤسسة ال البيت لاحياء التراث الاسلامي، ط ٨، بيروت، ١٩٨٨، ج ١٥، ص ٢١٥.
- ١٠ - محمد كامل حسن المحامي، العباس بن علي بن ابي طالب قمر بني هاشم، المكتب العالمي، بيروت، ط ٢، ١٩٧٧، ص ٤٤.
- ١١ - ابي فرج الاصفهاني، (ت ٣٥٦ هـ) مقاتل الطالبين، دار التربية، بغداد، ١٩٧٩، ص ٥٦.
- ١٢ - المصدر نفسه
- ١٣ - باقر شريف القرشي، العباس بن علي رائد الكرامة والفداء في الاسلام، تحقيق مهدي باقر القرشي، ط ٦، مؤسسة الامام الحسن، النجف، ٢٠١٢، ص ٢٨.
- ١٤ - عبد الرزاق المكرم، العباس بن امير المؤمنين، تحقيق محمد الحسون، مكتبة الروضة العباسية، كربلاء، ١٤٢٧ هـ، ص ١٣٨.
- ١٥ - باقر شريف القرشي، المرجع السابق، ص ٢٨.
- ١٦ - احمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨، ج ٤، ص ١٧٩٢.
- ١٧ - المزي، جمال الدين ابي الحجاج يوسف (ت ٦٥٤ هـ) تهذيب الكمال، تحقيق بشار عواد معروف، ط ٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، ج ٢٠، ص ٤٧٩.
- ١٨ - باقر شريف القرشي، المرجع السابق، ص ٢٨.

- ١٩ - جابر بن عبد الله الانصاري (ت ٧٨هـ) صحابي من المكثرين في الرواية عن النبي (ﷺ) وروى عنه جماعة من الصحابة، له ولأبيه صحبة، غزا تسع عشرة غزوة، كانت له في أواخر أيامه حلقة في المسجد النبوي يؤخذ عنه العلم، روى له البخاري ومسلم وغيرهما ١٥٤٠ حديثاً. ينظر ترجمته مفصلاً :- ابن حجر العسقلاني، (٨٥٢هـ) الإصابة في تمييز الصحابة، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٦، ج ١، ص ٢١٢.
- ٢٠ - محمد باقر المجلسي، بحار الأنوار، تحقيق محمد باقر البهبودي، ط ٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٩٨٣، ج ٩٨، ص ٣٣.
- ٢١ - أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨، ج ٤، ص ١٨١٢.
- ٢٢ - محمد كامل حسن المحامي، العباس بن علي بن أبي طالب قمر بني هاشم، ط ٢، المكتب العالمي، بيروت، ١٩٧٧، ص ٣٢.
- ٢٣ - عبد الرزاق المقرم، المرجع السابق، ص ١٣٨.
- ٢٤ - من قصيدة للشاعر صالح الحلبي، ذكرها عبد الرزاق المقرم، المرجع السابق، ص ١٣٩.
- ٢٥ - عبد الرزاق المقرم، المرجع السابق، ص ١٤٤.
- ٢٦ - برهان الدين الشافعي، السيرة الحلبية، دار المعرفة، بيروت، ١٤٠٠ هـ، ج ١، ص ٢١.
- ٢٧ - برهان الدين الشافعي، المرجع نفسه، ص ٢٢.
- ٢٨ - الطبري، محمد بن جرير، (ت ٣١٠هـ) تاريخ الأمم والملوك، تحقيق نخبة من العلماء، مؤسسة الأعلمي، بيروت، (د.ت)، ج ٢، ص ١٢.

٢٩ - البلاذري، احمد بن يحيى بن جابر البغدادي (ت، ٢٧٩هـ)، انساب الاشراف، تحقيق سهيل زكار ورياض زكلي، دار الفكر، بيروت، ١٤١٧هـ، ج٣، ص ١٨١.

٣٠ - نهر يقع في كربلاء سمي نسبة الى علقمة وهي بطن من قبيلة بني تميم وعلقمة بن زرارة بن عدس جدهم وكانوا يسكنون كربلاء قبل الاسلام، وهناك رأي اخر يخالف هذا الرأي ومفاده ان التسمية كانت قبل تولي عضد الدولة الثاني وان اصل التسمية جاءت من العلقم وهو الشجر المر والعلقمة المرارة، وكان العرب يكابدون مرارة الجزيرة ومياه عيون الطف ثم ينهلون عذب نمير هذا النهر. للمزيد من المعلومات ينظر: احمد سوسة، وادي الفرات، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٤٥، ج٢، ص ٨٧.

٣١ - باقر شريف القرشي، المرجع السابق، ص ٣٣.

٣٢ - المرجع نفسه، ص ٣٠.

٣٣ - المرجع نفسه، ص ٣٤.

٣٤ - المرجع نفسه، ص ٣٠.

٣٥ - الخوانساري، الميرزا محمد باقر الموسوي، روضات الجنات في احوال العلماء والسادات، مكتبة اسماعيليان، قم، ١٣٩٠ هـ، ج٣، ص ٢٩.

٣٦ - عبد الرزاق المقرم، مقتل الحسين، ط٤، منشورات الشريف الرضي، قم، ١٤١٤هـ، ص ٣٣٦.

٣٧ - الاصفهاني، عبد الله البحراني، عوالم العلوم والمعارف والاحوال، مؤسسة الامام المهدي، قم، ١٤٠٧هـ، ص ٢٨٥.

٣٨ - الخوانساري، المرجع السابق، ص ٣٠.

- ٣٩ - عبد الرزاق المقرم، مقتل الحسين، ص ٣٣٧؛ نقلا عن محمد باقر البهبهاني (ت ٢٨٥هـ) الدفعة الساكنة في احوال النبي والعتر الطاهرة، مؤسسة الاعلمي، بيروت، ١٩٨٩، ج ٤، ص ٣٢٤.
- ٤٠ - الصدوق، ابو جعفر محمد بن علي المعروف بالشيخ الصدوق (٣١١هـ)، الخصال، نشر وتحقيق مؤسسة النشر الاسلامي، ط ٢، ص ١٣٢.
- ٤١ - باقر شريف القرشي، المرجع السابق، ص ٤٠.
- ٤٢ - ابن طاووس، رضي الدين ابي القاسم علي بن موسى بن جعفر، (ت ٣٨١هـ)، اقلال الاعمال، تعليق حسين الاعلمي، مؤسسة الاعلمي، بيروت، ١٩٩٦، ج ٣، ص ٧٣.
- ٤٣ - باقر شريف القرشي، المرجع السابق، ص ٤٧.

المصادر

- ١- الاربلي، علي بن عيسى بن ابي الفتح، كشف الغمة في معرفة الأئمة، دار الأضواء، بيروت، ١٩٨٥.
- ٢- ابن حجر العسقلاني، (٨٥٢هـ) الإصابة في تمييز الصحابة، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٦.
- ٣- ابن حزم الأندلسي، ابو محمد علي بن احمد (ت ٤٥٦هـ) جمهرة انساب العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠١.
- ٤- احمد سوسة، وادي الفرات، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٤٥.
- ٥- احمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨.

- ٦- الأصفهاني ابي فرج علي بن الحسين، (ت ٣٥٦هـ) مقاتل الطالبين، دار التربية، بغداد، ١٩٧٩.
- الاصفهاني، عبد الله البحراني، عوالم العلوم والمعارف والاحوال، مؤسسة الامام المهدي، قم، ١٤٠٧هـ.
- ٧- باقر شريف القرشي، العباس بن علي رائد الكرامة والفداء في الاسلام، تحقيق مهدي باقر القرشي، ط ٦، مؤسسة الامام الحسن، النجف، ٢٠١٢.
- ٨- برهان الدين الشافعي، السيرة الحلبية، دار المعرفة، بيروت، ١٤٠٠ هـ.
- ٩- البلاذري، احمد بن يحيى بن جابر البغدادي (ت ٢٧٩هـ)، انساب الاشراف، تحقيق سهيل زكار ورياض زكلي، دار الفكر، بيروت، ١٤١٧هـ.
- ١٠- الخوانساري، الميرزا محمد باقر الموسوي، روضات الجنات في احوال العلماء والسادات، مكتبة اسماعيليان، قم، ١٣٩٠ هـ.
- ١١- ابن شهر اشوب، مشير الدين ابي عبد الله محمد بن علي، مناقب ال ابي طالب، تحقيق لجنة من النجف الاشرف، المكتبة الحيدرية، النجف الاشرف، ١٩٥٦.
- ١٢- الصدوق، ابو جعفر محمد بن علي المعروف بالشيخ الصدوق (٣١١هـ)، الخصال، نشر وتحقيق مؤسسة النشر الاسلامي، ط ٢.
- ١٣- الطبري، محمد بن جرير، (ت ٣١٠هـ) تاريخ الأمم والملوك، تحقيق نخبة من العلماء، مؤسسة الاعلمي، بيروت، (د.ت).
- ١٤- ابن طاووس، رضي الدين ابي القاسم علي بن موسى بن جعفر، (ت ٣٨١هـ)، اقلال الاعمال، تعليق حسين الاعلمي، مؤسسة الاعلمي، بيروت، ١٩٩٦.
- ١٥- عبد الرزاق المقرم، العباس بن امير المؤمنين، تحقيق محمد الحسون، مكتبة الروضة العباسية، كربلاء، ١٤٢٧هـ.

- ١٦- عبد الرزاق المقرم، مقتل الحسين، ط٤، منشورات الشريف الرضي، قم، ١٤١٤هـ.
- ١٧- العلوي، علي بن محمد (ت ٧٠٩ هـ) المجدي في انساب الطالبين، تحقيق احمد الدامغاني، مطبعة سيد الشهداء، قم، ١٤٠٩ هـ.
- ١٨- ابن عمبه، احمد بن علي الحسيني (ت ٨٢٨ هـ) عمدة الطالب في انساب ال ابي طالب، تصحيح محمد حسن ال الطلقاني، ط٢، المطبعة الحيدرية، النجف الاشرف، ١٩٦١.
- ١٩- ابن منظور، ابو الفضل جمال بن محمد (ت ٧١١ هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د.ت).
- ٢٠- المامقاني، الشيخ عبد الله (ت ١٣٥١ هـ) تنقيح المقال في علم الرجال، المطبعة المرتضوية، النجف الاشرف، ١٣٥٢ هـ.
- ٢١- محمد باقر المجلسي، بحار الانوار، تحقيق محمد باقر البهبودي، ط٢، دار احياء التراث العربي، بيروت، ١٩٨٣.
- ٢٢- محمد باقر البهبهاني (ت ٢٨٥ هـ) الدمعة الساكنة في احوال النبي والعترة الطاهرة، مؤسسة الاعلمي، بيروت، ١٩٨٩.
- ٢٣- محمد كامل حسن المحامي، العباس بن علي بن ابي طالب قمر بني هاشم، المكتب العالمي، بيروت، ط٢، ١٩٧٧.
- ٢٤- المزي، جمال الدين ابي الحجاج يوسف (ت ٦٥٤ هـ) تهذيب الكمال، تحقيق بشار عواد معروف، ط٢، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- ٢٥- ميرزا النوري، مستدرك الوسائل، تحقيق مؤسسة ال البيت لاهياء التراث الاسلامي، ط٨، بيروت، ١٩٨٨.
- ٢٦- ابن هشام، ابو محمد عبد الملك (ت ٢١٨ هـ) السيرة النبوية، تحقيق مصطفى السقا واخران، مطبعة اوفسيت منير، بغداد، ١٩٨٦.

المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. علي محمود الجبوري

م. ناصر حسين ناصر

❖ المستخلص:

حظي موضوع المعتقدات المعرفية Beliefs Epistemological باهتمام كبير من المختصين والباحثين، لما ينطوي عليه من مجموعة من التصورات والافكار حول معنى المعرفة، ومصدرها وطبيعة اكتسابها وكذلك سرعة هذا الاكتساب، إذ تحول الاهتمام في الدراسات النفسية من المعرفة المجردة إلى الاهتمام بالمعرفة الشخصية Personal Cognitive التي تنطوي على عدد من المفاهيم النفسية من اهمها المعتقدات المعرفية (Hoffer,2004:52)، وقد استهدف البحث الحالي :

أولاً : قياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

ثانياً : تعرف الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص.

وتحقيقاً لهذين الهدفين قام الباحثان بتعريب واعتماد مقياس "وود وكـاردش" (Wood&Kardash,2002) للمعتقدات المعرفية، والذي تضمن (38) فقرة تصف المعتقدات الدافعية لدى طلبة الجامعة، والذي تألف من (38) فقرة موزعة على خمسة مكونات هي: سرعة اكتساب المعرفة (8) فقرات، والبنية المعرفية (11) فقرة، وتفسير وتعديل المعرفة (11) فقرة، وخصائص الطلبة الناجحين (5) فقرات، وإمكانية الوصول إلى الحقيقة (3) فقرات، وقد طبق الباحثان المقياس على عينة مكونة من (412) طالباً وطالبة من مجتمع طلبة جامعة القادسية، وبواقع (193) طالباً و (219) طالبة، من (12) كلية

علمية وإنسانية، للسنة الدراسية (2013-2014)، وتم معالجة البيانات احصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين، واختبار تتبع الفروق (LSD) ومعامل ارتباط بيرسون، وقد توصل الباحثان الى عدد من النتائج:

- 1- توجد معتقدات معرفية لدى طلبة الجامعة.
- 2- توجد فرق دال احصائيا في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة حسب متغيري الجنس والتخصص، وبناءً على تلك النتائج 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 تزداد مسؤولية الطلبة عن تعلمهم في التعليم الجامعي أكثر من أي مرحلة تعليمية أخرى، فلم يعد دور التعليم قاصراً على تلقين الطلبة المعلومات والمعارف فقط، بل أصبح له دور أكثر شأن؛ وهو تدريبهم على كيفية اكتساب المعلومات والمعارف وفهمها، والتعامل معها وفقاً لقدرات وإمكانات كل طالب، فكل المتعلمين يحاولون تنظيم تعلمهم وأدائهم ذاتياً بطريقة ما، ولكن هناك فروقاً كبيرة بين المعتقدات المعرفية لديهم، وبالرغم من اهتمام البحوث بمدى إمكانية تنمية هذه القدرة إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بالكشف عن معتقدات الطلبة المعرفية، ومن هنا تتضح مشكلة البحث الحالي كون المعتقدات المعرفية لا تتطلب فقط مهارات تنظيم للذات، وإنما تحتاج إلى 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، إذ لاحظ خلال عمله

التدريسي أن بعض الطلبة يشكون من أنهم يبذلون الجهد في المطالعة والدراسة، ولكنهم لا يحصلون على المستوى المطلوب، مما أدى ذلك إلى قيامه بإعداد بحث يكشف المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، والذين هم 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 تتجلى إشكالية لدى طلبة الجامعة فيما يتعلق بمعتقداتهم المعرفية في القدرة على الإنجاز، والجهد، والرغبة، والقوة والدافعية الذاتية، فقد اشارت دراسة "شين وآخرون" (Chan,et.al,2011) الى أن للمعتقدات المعرفية دوراً مؤثراً في عمليات التعلم المنظم، كما تقوم بدور قيادي وموجه لعمليات التفكير ومهاراته، وتوجيه وانتقاء مكونات معتقداتهم الدافعية، وتحديد اهدافهم الأكاديمية الخاصة بهم (Chan,Ho&Ku,2011:711)، وأجريت العديد من الدراسات حول تأثير المعتقدات المعرفية على الطلبة وتعلمهم، وقد كشفت عن تأثير المعتقدات

المعرفية على إنجاز المهام التعليمية، ومنها دراسة "شومر" (Schommer,2004) التي أظهرت أن الطلبة الذين يعتقدون أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الولادة، فإنهم يواجهون مهام تعليمية صعبة، أما الطلبة الذين يعتقدون أن القدرة على التعلم تتطور فسوف يثابرون لحل هذه المهام الصعبة (Schommer,2004:122).

وقد أوصى "بولسن وويلز" (Paulsen,et.al,2002) أننا في حاجة إلى المزيد من الاهتمام بدراسة معتقدات الطلبة المعرفية في مجالات متعددة فمثلاً: هل تُعزز المعتقدات المعرفية أم تقيد من قدرة الطلبة على أن يصبحوا متعلمين ذاتياً؟، وكيف ترتبط المعتقدات المعرفية بالمظاهر السلوكية والمعرفية والدافعية لسلوك التعلم المنظم ذاتياً؟، وهل تُشكل بنيات التعليم المعتقدات المعرفية للطلبة في المدارس الثانوية أو في الجامعة؟، وإذا كانت كذلك، فما هي الميكانيزمات التي يحدث بها ذلك؟، وكيف أن أبعاداً محددة من المعتقدات المعرفية تتأثر بالخصائص المتعددة لبيئات التعليم؟ (Paulsen,et.al,2002:381-382).

وترى "شومر" (Schommer,2003) أن التبصر في المعتقدات المعرفية قد يُنمي فهمنا للتعلم الإنساني؛ فبالرغم من أن بعض الدراسات قد ركزت على أهمية المخططات المعرفية، وما وراء المعرفة بالنسبة للفهم، إلا أن نموذج المخططات لا تستطيع أن تُفسر لماذا يفشل بعض الطلبة في تكامل المعرفة، كما أن ما وراء المعرفة لا تُفسر لماذا يفشل بعض الطلبة في مراقبة فهمهم، ولكننا قد نجد بعض الإجابات المقبولة في تلك الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية (Schommer,2003:503)، ولذلك فقد أشارت دراسة "تساو" (Tsai,2000) إلى أن الطلبة الذين لديهم معتقدات معرفية يؤكدون بأن التعلم هو إعادة للبناء المعرفي من خلال فهم وتنظيم المعلومات ويغلب عليهم التنظيم الذاتي في التعلم (Tsai,2000:51).

ولقد ظهر مفهوم المعتقدات المعرفية، ليمثل عنصراً أساسياً في عملية التعلم، والذي تتعدد جوانبه ليشتمل على مجموعة من التصورات والأفكار تتركز حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصدرها ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب، وبذلك فهي تعطي فهماً أعمق لسلوك المتعلم، وزاد الاهتمام والبحث فيها، لأنها تعطي تفسيرات لبعض الظواهر التي يواجهها المتعلم في سياق التعلم، ولذلك فقد أكد الباحثون على ضرورة الاهتمام في إدراك وتوضيح المعتقدات المعرفية وفهم الفكرة التي تدور حول كيفية اكتساب المعرفة، وكيف نحكم على جودتها (Schommer,2004:22-27)، ويرى البعض ان المعتقدات المعرفية ذات تأثير موجب على تحصيل الطلبة، أذ اظهرت دراسة "كاردش وسايנטر" (Kardash&Sinatra,2003) عن وجود تأثير مباشر وموجب للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسي، او يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلبة (Kardash&Sinatra,2003:65)، فالمعتقدات المعرفية بمثابة عدسة Lens يفسر الطلبة من خلالها المعلومات، ويحددون المعايير، ويقررون مسار العمل الملائم وكيفية تجاوز الصعوبات التي تواجههم، وبالتالي فهي عامل مؤثر في معتقداتهم الدافعية، فالمعتقدات المعرفية المتطورة تتطلب معتقدات دافعية مرتفعة، وقدرة على التحدي، وامتلاك هدف التمكن من أجل إنجاز المهام الصعبة، فمعتقدات دافعية الطالب وإحساسه بفعالية الذات في تحقيق أهدافه أو القيام بعمل ما يعد على درجة كبيرة من الأهمية في إنجاز الأعمال الأكاديمية، وقد أشارت نتائج الدراسات والبحوث أن الطلبة ذوي الإحساس المنخفض بفعالية الذات يتجنبون ممارسة الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ولا يستطيعون بدرجة كافية ممارسة الأنشطة المعرفية التي تحتاجها كثيراً من

المهارات أو تحمل ممارسة الاستراتيجيات المعرفية التي تعتمد على العمليات المعرفية العليا (Phan,2008:159).

✕ أهداف البحث

(١) قياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

(٢) تعرف الفروق في المعتقدات المعرفية 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 المعتقدات المعرفية كل من:-

■ مارلين شومر (Schommer,1994) بأنها: "مجموعة التصورات والأفكار حول

مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها، ومدى يقينها وصحتها وتحكم في اكتسابها

وسرعة هذا الاكتساب" (Schommer,1994:27).

■ جريجور (Gregoire,2002) أنها: "المعتقدات الفردية عن طبيعة المعرفة

وعمليات اكتسابها وهي معتقدات هامة لتنمية ممارسات التدريس التي تركز

على تنمية فهم المتعلمين" (Gregoire,2002:36).

■ وود وكاردش (Wood & Kardash,2002) انها: "أفكار أو

تصورات الطالب حول المعرفة وتنظيمها وثباتها، وسرعة

اكتسابها، والتحكم فيها" (Wood & Kardash,2002:258).

■ التعريف الإجرائي للمعتقدات المعرفية يتمثل، بالدرجة الكلية

التي يحصل عليها المفحوص خلال اجابته على فقرات مقياس

المعتقدات المعرفية.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

مفهوم المعتقدات المعرفية:

يشير (ملاوي، ١٩٨٥) إن أصل كلمة "معتقدات" منحدر من العَقد أي الربط والإبرام والتوثيق، وتعني العقيدة، وهو طاعة المرء والتزامه لما يعتنقه من فكر ومبادئ ومن الأمور الحياتية، وفي لسان العرب (معتقد): جمعه "مُعتقدات" وهو الحكم الذي لا يقبل الشك لدى معتقده (ملاوي، ١٩٨٥: ١٤٤).

ومصطلح Epistemology يعني نظرية المعرفة، وهو مشتق من الكلمتين اليونانيتين Episteme والتي تعني المعرفة، وكلمة Logos تشير الى النظرية أو التفسير، وبالتالي فإن الأبستمولوجيا (نظرية المعرفة) تُعرف بأنها الدراسة الفلسفية لطبيعة، ومصادر، وحدود المعرفة (Moser et al., 1998:4)، وتمثل مكوناً مركزياً وهاماً ومحورياً في نشاط التعليم، فيتعين على المعلم أن يعرف كيف تكتسب المعرفة؟ وما معنى أن يعرف المرء شيئاً ما؟ وما طبيعة ذلك الشيء الذي يقوم على تعليمه؟ إلى آخر تلك المنظومة التي لا يستقيم نشاط التعليم دون معرفة وفهم كل أبعادها ومكوناتها (فرج، ٢٠٠٤: ٣).

وتُعرف (موريس، ٢٠٠٤) نظرية المعرفة بأنها: فرع من الفلسفة يهتم بطبيعة المعرفة، وتبرير المعتقد، وهي تنقسم الى ثلاثة مجالات من البحث خلال الأسئلة العامة التالية: ما حدود المعرفة الانسانية؟، وما مصادر المعرفة الانسانية؟ وما طبيعة المعرفة الانسانية؟،

وترى (هوفر، ٢٠٠٤) أن المعرفة الشخصية هي مجال يدرس ما يَعتقدُ الأفراد حول كيفية حدوث المعرفة، وما الذي يُعد معرفة، وأين تكمن المعرفة، وكيف يتم بناؤها وتقييمها؟، فالمعرفة الشخصية كمصطلح يشير الى مفاهيم ونظريات الأفراد بخصوص طبيعة المعرفة والتعلم، تتألف من مجموعة محددة من الأبعاد الخاصة بالمعتقدات حول طبيعة المعرفة والتعلم، والمنظمة كنظريات والتي تتقدم في اتجاهات قابلة للتنبؤ بها بشكل عقلي، وتنشط في السياق، وتعمل بطريقة معرفية وما وراء معرفية (Hofer, 2004:1).

ويؤكد (بنترش، ٢٠٠٣) أن المعرفة الشخصية تتضمن معارف الفرد، ومعتقداته حول طبيعة التعلم، والذكاء، والتعليم، وغرفة الدراسة، والمعتقدات المحددة بالمجال حول مجالات الدراسة، والمعتقدات حول الذات (Pintrich, 2003:391).

وبالرغم من أهمية المعتقدات المعرفية إلا أنها لم تلق اهتمام كافياً من الباحثين، ويُعد (وليم بيرى، ١٩٦٨) من الرواد الأوائل الذين درسوا هذا المفهوم باعتباره أحادي البعد Single Dimension، وذلك باستخدام المقابلات والاستبيانات للتعرف على آراء الطلبة حول المعرفة على إنها صواب أو خطأ، وأن المعرفة الصحيحة يتم الحصول عليها من قبل السلطة Authority، إلا أنه مع تقدم الطلبة في المراحل الدراسية فإنهم يعتقدون أن المعرفة غير مؤكدة يمكن التأكد منها بالاستدلال والبحث التجريبي، وأتبع نهج "وليم بيرى" (William, Perry) كل من (Blnky.et,al, 1986) (Ryan, 1984; Kitchener & King, 1990)، إذ استمر الباحثين في دراسة المعتقدات المعرفية على إنها أحادية البعد، أو أنها متصل ذات

قطبين هما: المعرفة البسيطة واليقينية في مقابل المعرفة غير المؤكدة التي يمكن اكتشافها أو الاستدلال على صحتها (Schommer & Dunnell,1997:153).

فالمعتقدات المعرفية هي البنية السيكلوجية التي تشير إلى مفاهيم الأفراد حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها، وتختلف وفقاً للمجال، وتجارب الفرد، ونوع العمل اللازم لإنجاز المهام المكلف بها الفرد، وتشمل أربعة مكونات أساسية هي: طبيعة المعرفة Nature وتعني بساطة أو تعقيد المعرفة، ومصدر المعرفة Source، و يقينية المعرفة Certainty، وثبات المعرفة Stability، وهي بناء يشتمل على المعتقدات حول المعرفة الشخصية، والقدرة العقلية، والتعلم (Hofer,2004:4).

ويذكر (بولسن وفليدمان، ٢٠٠٥) أن المعتقدات المعرفية هي نظام لمعتقدات وافتراضات ضمنية يعتنقها الطالبة حول طبيعة المعرفة واكتسابها، وهذا النظام متعدد الأبعاد تشكله خمسة عوامل رئيسية: القدرة على التعلم، والقدرة الفطرية، والتعلم السريع، والتعلم البسيط، و يقينية المعرفة (Paulsen&Feldman,2005:732)، وتري(شومر، ٢٠٠٤) أن التعددية نتاج وجود ثلاثة تأثيرات رئيسية على حياة الفرد تتمثل في الزملاء Peers، والعائلة Family، والمعلمون Teachers لكل منهم نظامه وطريقته المعرفية، وآرائه الثقافية وتوقعاته الخاصة (Schommer,2004:26).

ويشير (كارداش وشولز، ١٩٩٦) أن المعتقدات المعرفية يمكن أن تصاغ مفاهيمياً كمكون مهم لعمليات ما وراء المعرفة، أو مصاحبة لها، وهي مجموعة من المعتقدات المستقلة نسبياً عن بنية، ومصدر و يقينية

المعرفة، بالإضافة إلى مصدر وضبط، وسرعة اكتساب المعرفة، فهي المنظومة التي يباشر بها الفرد العمل في مهام التعلم؛ فمعتقدات الفرد تستطيع أن تحدد كيف يختار مدخل التعلم؟. وأي استراتيجية سيستخدمها وأيها سيتجنبها؟ وإلى أي مدى، وبأي جهد سيستمر في العمل في هذه المهمة؟ (Kardash & Scholes, 1996: 261).

وتعرف (بنديكسن، ٢٠٠٢) المعتقدات المعرفية على أنها معتقدات حول طبيعة الحقيقة وطبيعة التعلم، وغالباً تتضمن معتقدات حول الذكاء؛ فكيف اكتساب المعرفة من المحتمل أن تتداخل مع شبكة معتقدات الطلبة (Bendixen, 2002: 196)، ويعرفها الباحث في ضوء طروحات (كارداش وود، ٢٠٠٢) والتي استندت إلى نموذج المعتقدات المعرفية لـ "شومر" على أنها: "أفكار أو تصورات الطالب حول المعرفة وتنظيمها وثباتها، وسرعة اكتسابها، والتحكم فيها" (Wood & Kardash, 2002: 258).

التفسير النظري للمعتقدات المعرفية

نماذج المعتقدات المعرفية:

يرى (كانو، ٢٠٠٨) أنه بالرغم من الاهتمام المتزايد، والتركيز على البحث والنظريات الخاصة بالمعتقدات المعرفية داخل ميدان علم النفس التربوي، إلا أنه لا يوجد حتى الآن نموذج موحد لفهم وتفسير هذه المعتقدات (Cano, 2008: 219).

وتعد مفاهيم الطلبة عن المعرفة واكتساب المعرفة، من الموضوعات التي احتلت نطاقاً واسعاً من برامج البحث والتي لها مسميات متعددة منها المعتقدات المعرفية، والتأمل المعرفي، والحكم التأملي، وهذه

المجالات المتنوعة من الأبحاث هي جزء من مجموعة أبحاث ضخمة يتم تصنيفها في فئة المعرفة الشخصية (Hofer, 2004:1).

وعلى مدار عدة عقود من البحث في المعرفة الشخصية، قد تم تصور هذا التركيب مفاهيمياً بطريقتين: كعملية نمائية معرفية، إذ تتقدم في تتابع نمائي نمطي، أو كمنظومة من المعتقدات المعرفية، وحديثاً ظهرت مداخل بديلة Alternative Approaches تنظر للمعرفة الشخصية كنظرية، أو كمصادر معرفية، وكل من هذه النظريات أو المصادر تنشط وتتدمج في عملية التعلم بطرق معتمدة على السياق (Hofer, 2004:44).

❖ نموذج بري للنمو المعرفي والأخلاقي:

في خط متوازٍ مع أعمال "بياجيه Piaget" أدت محاولات (بري، ١٩٧٠) لفهم كيف يفسر الطلبة الخبرات التعليمية المتعددة، إلى نظرية في النمو المعرفي لدى الطلبة فبسبب اهتمام "بري Perry" بمعرفة كيف أن الطلبة يستجيبون بشكل مختلف لبيئة الجامعة الاجتماعية، والعقلية المتعددة، فقد شرع في تجميع تقارير وصفية عن خبرات الطلبة، ويذكر (بري، ١٩٨١) أنه تم دعوة الطلبة المتطوعين ليخبرونا في نهاية السنة الدراسية الأولى في الجامعة، ما الشيء البارز بالنسبة لهم، وقد شجعناهم على أن يتحدثوا بحرية في المقابلة، دون أسئلة معدة من جانبنا، ولقد تجاوزت الفروق في تقاريرهم كل توقعاتنا، وقد افترضنا أن هذه الفروق ناتجة عن اختلافهم في أنماط الشخصية، ولكن عندما أعاد نفس الطلبة تقرير خبراتهم عاما بعد عام، فقد فوجئنا بإعادة تفسيراتهم، وفهمهم لحياتهم، آنذاك بدت هذه التفسيرات المعادة أنها تسير وفق تسلسل وارتقاء منطقي Logical Progression، والطلبة المختلفون قد يستجيبون بشكل مختلف، ولكنهم جميعا يواجهون نفس التحديات الأساسية لتكوين معنى

في عالم معقد، وبناءً على هذه المقابلات، فقد تم التوصل إلى مخطط للنمو المعرفي والأخلاقي والذي يتضمن تسعة مواقف متتابعة وهي:

(١) الثنائية الأساسية : والفرد هنا يرى العالم من منظور ثنائي، ولا توجد بدائل.

(٢) التعددية غير المنطقية بشكل كامل : وفي هذا الموقف يدرك الطالب وجود التعددية، ولكنه ما زال لديه وجهة النظر الثنائية الأساسية للعالم . فهناك صواب وخطأ.

(٣) التعددية منطقية ولكنها ثانوية (أقل أهمية): وهنا توجد تعددية، ومع ذلك ما زالت هناك إجابة واحدة صحيحة، ولكنها غير معروفة من قبل السلطة.

(٤) الثنائية المعقدة والتعددية المتقدمة: وينقسم هذا الموقف إلى:

أ- تعددية (تنوع وشك) متناسقة مع المعرفة: وفي هذا الموقف لا تزال كل الافتراضات الجدلية متنافرة؛ فالرأي لا يرتبط بشيء إلا بالشخص الذي يكونه والقدرة على مقارنة الافتراضات والعمليات الخاصة بطرق التفكير المختلفة لم تظهر بعد.

ب- النسبية الثانوية : وفيه نجد أن لكل فرد الحق في رأيه، وهو موقف يواجه به الطلبة السلطة.

(٥) النسبية : وفي هذا المنظور يرى الفرد كل شيء نسبي، وذلك ليس لأن السلطة تريد ذلك، ولكن لأن هذه هي الطريقة التي يرى بها العالم، وتصبح النسبية صفة سائدة لكل شيء والحقيقة المطلقة تُعد حالة خاصة.

(٦) التنبؤ بالالتزام : والفرد هنا يستطيع أن يرى الحاجة للالتزام، ولكنه لم يكون الالتزام بعد.

(٧-٩) الالتزامات المتطورة: وتُعد هذه المواقف مستويات للالتزام، تبدأ بالالتزام المبدئي في الموقف السابع؛ إذ يتخذ الأفراد المسؤولية لأول مرة لتحديد ماهيتهم، وموقفهم في مجال محدد في الحياة مثل: (سأواصل دراسة الهندسة)، وفي الموقف الثامن تصبح الموضوعات الخاصة بالالتزام ذات أهمية (ماذا سيكون تخصصي؟، إذا أصبحت مهندسا في الكهرباء :كيف سيكون أدائي؟)، ويعتبر الموقف التاسع موقفاً من المفترض أن يصل فيه الفرد لحالة النضج؛ إذ ينمى إحساسا بالذات في كلٍ من الالتزامات والأساليب (Perry, 1981: 81-95).

ويُعد نموذج "برىPerry" للنمو المعرفي والأخلاقي مهمة؛ إذ تتحدث عما يمكن أن نعلمه للطلبة، وما المكان الذي نود أن نكون فيه بعد التخرج، وهي تفترض بأن الطلبة لا يمكن أن يتعلموا المادة التعليمية إذا لم يصلوا لمستوى محدد من النمو، ومحاولات تعليمهم مادة تعليمية لا يستطيعون أن يتعلموها تؤدي إلى الإحباط، والاستظهار بدون فهم، ولذلك فقد أصبح من المهم بشكلٍ متزايد أن نفهم المستويات التي يستطيع أن يؤدي عندها الطلبة المختلفون.

ويُعد نموذج "برىPerry" نموذج مرحلة Stage Model (أي قائم على أساس مراحل متتالية للنمو)، وهو يميل إلى أن يهمل خصائص السلوك، والمعرفة الموقفية؛ فالناس الواقعيون في المواقف الواقعية لديهم الميل للتعقيد، ومن ثم فلا يلائمهم مرحلة واحدة، ولكن اعتمادهم على الموقف قد يتم بعدة مراحل مختلفة، وقد وجه النقد لهذا النموذج من إذ : عدم كفاية تحديد التغيرات في المواضيع التسعة، ومن إذ إن ادعاءه بأن (75٪) من طلبة عينته قد وصلوا إلى مرحلة الالتزام لم يتم تدعيمه بالبحث، كما أن عينته كانت متجانسة من الطلبة الذكور البيض،

والمتميزين، وداخل كلية واحدة، وبالرغم من أن هذا النموذج لم يتلق الدعم الكافي من البحث، إلا أنه أصبح موضوعاً شائعاً لدى العديد من المؤتمرات، وورش العمل الخاصة بالتعليم خلال العقدين الماضيين، وقد حفز المعلمين لإعادة فحص افتراضاتهم حول مستويات المعرفة لدى الطلبة (Hettich,1997:4-5).

❖ نموذج المعتقدات المعرفية لـ"شومر" عن اكتساب المعرفة والتعلم:

تُعد اسهامات "مارلين شومر" من الأبحاث الرائدة في المعتقدات المعرفية، والتي اعتمدت على عمل "بيرى" في طرح نموذج للمعتقدات عن اكتساب المعرفة والتعلم، وبدلاً من الانتظام في أوضاع أو مراحل لنمو المعتقدات المعرفية، فيتم النظر إلى المعتقدات المعرفية على أنها مستقلة تقريباً عن بعضها البعض، وكشفت عن اتجاهات مفاهيمية جديدة، اعتبرت فيها أنه من الأفضل تصور المعرفة الشخصية كجزء من نموذج عام راسخ يتضمن آراء الأفراد حول الثقافة وطبيعتها، ويوضح هذا النموذج التفاعلات المتبادلة بين ستة أنظمة تشكل فيما بينها المعتقدات المعرفية للفرد، وهي على النحو الآتي:-

(١) الآراء المرتبطة بالثقافة: وتشتمل مفاهيم الفرد عن الطريقة المثلى التي يتصل بها الأفراد مع بعضهم البعض، ودرجة التقارب بين الأفراد، ودرجة إدراكهم للفروق بين الطبقات المختلفة.

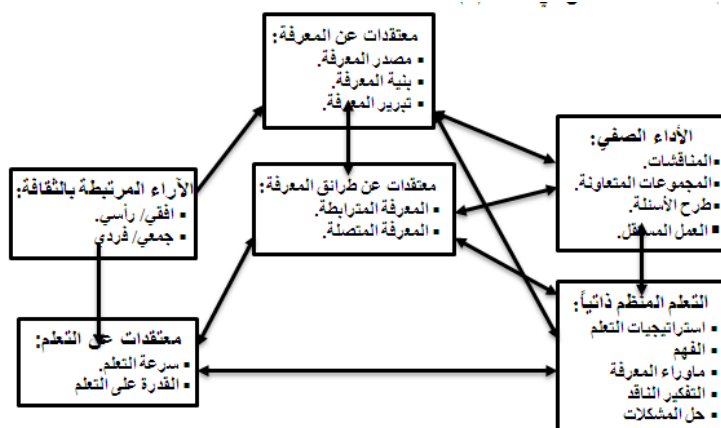
(٢) المعتقدات حول طرق المعرفة: وتشمل المعرفة المتصلة، والمعرفة المنفصلة.

(٣) المعتقدات حول المعرفة: وتشمل (مصدر المعرفة، والبنية المعرفية، وتبرير المعرفة).

(٤) المعتقدات حول التعلم: وتشمل (سرعة التعلم، والقدرة على التعلم).

(٥) الأداء داخل غرفة الدراسة.

(٦) التعلم المنظم ذاتياً، وكما موضح في الشكل (1):-



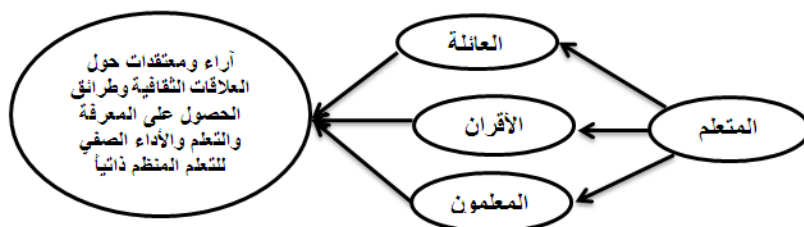
شكل (1)

النظم النوعية المتضمنة في نموذج المعتقدات المعرفية لـ(شومر)

وعلى الرغم من أن هذا النموذج يساهم في فهم المعتقدات المعرفية وتأثيرها في الأنظمة الأخرى إلا أن البحث في هذا المجال ما زال قليلاً، فهناك حاجة لدراسة وصياغة المفاهيم المتضمنة داخل هذه الأنظمة حتى يمكن تحديد علاقتها بالمعتقدات المعرفية (Abdullah,2001:35).

كما أن هناك حاجة ماسة لنموذج نظامي يتضمن مظاهر المعرفة والنواحي الوجدانية المتعلقة بها، وهذه الحاجة تنبع من افتراض أن المعتقدات المعرفية لا تعمل في فراغ بل هي تعبر عن أفكار المتعلمين وفعالهم ودوافعهم والتي تُعد انعكاساً لأنظمة متعددة أخرى، وقد كشف هذا النموذج عن ثلاثة تأثيرات رئيسية على المعرفة الشخصية للمتعلم تتمثل في (العائلة، الاقران، المعلمون)، ولكل منهم نظام معرفي خاص به، وله آرائه الثقافية واستراتيجياته المعرفية، وتوقعاته في المواقف

الصفية، ويمكن للمتعلم الجمع بين هذه التأثيرات الثلاثة ودمجهم إذا كانت متسقة، أما إذا كانت متصارعة فإن المتعلم يقع في حيرة واضطراب، والشكل (2) يوضح ذلك.



شكل (2)

التأثيرات الاجتماعية على المتعلم كجزء من نظام المعتقدات المعرفية

وبذلك نجد أن البحث في المعتقدات المعرفية يولد المزيد من الاسئلة مثل: كيف يرتبط مفهوم الذات بالمعتقدات المعرفية؟، وما الدور الذي تلعبه المعتقدات المعرفية في ماوراء المعرفة؟، وهل تؤثر المعتقدات المعرفية في المعتقدات الدافعية والتعلم المنظم ذاتياً؟، وهذه المتغيرات يجب الاهتمام بها ودراستها لأهميتها في العملية التعليمية (Shommer, 2004: 24-28)، وعلى الرغم من اختلاف العوامل المكونة للمعتقدات المعرفية لاعتمادها على المقياس المستخدم إلا أن معظم العوامل المتطابقة ترتبط بخمسة معتقدات معرفية أساسية هي: بنية المعرفة هل المعرفة بسيطة أم معقدة؟ هل هي منفصلة أم متكاملة؟، وثبات المعرفة: هل المعرفة يقينية أم تجريبية؟. ومصادر المعرفة هل تنشأ المعرفة عن مصدر خارجي أم من الخبرة الشخصية؟، وطبيعة اكتساب المعرفة: هل تكتسب المعرفة بسرعة أم بالتدريج، هل العملية سهلة أم صعبة؟. والقدرة على اكتساب المعرفة: هل القدرة على التعلم ثابتة أم تتطور بمرور الوقت، وهكذا نجد أن "شومر Shommer" ركزت في نموذجها على تحديد

المعتقدات المعرفية كأبعاد معرفية "إدراكية" مستقلة بما في ذلك المعتقدات حول محدودية وبساطة المعرفة وسرعة التعلم ودور الجهد والمقدرة في الذكاء وطبقاً لوجهة نظر "شومر" فإن المتعلم - أي متعلم - ربما يتعامل مع الموقف داخل الصف الدراسي بصورة مختلفة (وأن الأكثر أو الأقل نجاحاً) اعتماداً على ما إذا كان ذلك المتعلم أو تلك المتعلمة تعتقد أن القدرة على التعلم ثابتة أم متغيرة أو غريزية فطرية فإن القدرة على التعلم تكون متغيرة ويتم اكتسابها عن طريق الجهود الحثيثة، ومثال ذلك طالب لديه معارف سطحية بسيطة عن جميع المكونات الخمسة، يعتقد بوجه عام ما يلي:

■ أن المعرفة يتم التعامل معها عن طريق سلطات أعلى ومن ثم فهي ثابتة.

■ أن المفاهيم يتم تعلمها سريعاً أو لا يمكن تعلمها على الإطلاق.

■ أن القدرة على التعلم غريزية فطرية.

■ أن المعرفة بسيطة واضحة ومحددة (Bell, 2006: 215).

وعلى النقيض من ذلك فمن لديه معارف دقيقة وماهرة يعتقد عموماً أن المعرفة معقدة وغير محددة، ومع ذلك فإن نفس ذلك الشخص يعتقد أنه يمكن تعلم العلم والمعرفة تدريجياً عن طريق عمليات التفكير العقلي المنطقي ويمكن بناؤها عن طريق الفرد المتعلم (Shommer, 1990: 498-504).

ووفقاً لذلك فقد وضعت "شومر" تصوراً جديداً للمعتقدات المعرفية يختلف عن تصور "بيري وزملائه"، إذ كانوا يعتقدون أن المعتقدات المعرفية أحادية البعد وأنها ذات بعد واحد متصل ذو قطبين، القطب الأول هو المعرفة البسيطة اليقينية التي يمكن الحصول عليها من مصدر السلطة، والقطب الثاني هو المعرفة المعقدة غير المؤكدة والتي

يمكن اكتشافها أو الاستدلال عليها وأن المعتقدات تنمو عن طريق مراحل ثابتة ومتتالية (Shommer,et al,1997:155).

وبالنظر إلى هذا النموذج نجد أن(شومر،Shommer) قامت بفصل مفهوم المعتقدات المعرفية، عن مفهوم معتقدات التعلم إذ اعتبرت أن المفهومين يمكن تناولهما من حيث تأثير وتأثر كل منهما بالآخر، وانعكاس ذلك على الأداء الصفي، وعلى ذلك فأبعاد المعتقدات المعرفية من وجهة نظر شومر لا تتطور تزامنياً ولا تنمو بنفس السرعة فيمكن أن يعتقد الفرد أن المعرفة عالية التعقيد في ذات الوقت الذي يعتقد فيه بأن المعرفة يقينية (Shommer,et al,2006:417).

وقد وضعت "شومر" خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية يتمثل البعد الأول في الاعتقاد في المعرفة البسيطة Belief in Simple Knowledge يمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بأنها قطع منفصلة إلى الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بمفاهيم مترابطة عالية التشابك، أما المعتقدات عن ثبات المعرفة فهي تمثل الجانب الثاني من المعتقدات المعرفية وتستعمل في استكشاف درجة رؤية الأفراد للمعرفة على أنها يقينية، ويعكس هذا الجانب مدى اعتبار المعرفة ثابتة أو غير متغيرة، أو غير يقينية وقابلة للتغير بمرور الوقت، وفي هذا البعد يرى الفرد المعرفة على أنها ثابتة أو متغيرة، فالاعتقاد بأن المعرفة مطلقة يكون أكثر انتشاراً بين طلبة الصفوف الأولى مثل الطلبة الذين يعتقدون بأنه ليس هناك فرق بين الشيء الأبيض والأسود، أو بين الحقيقة والتضليل، أو بين الصواب والخطأ، فالطلبة الذين يعتقدون أن المعرفة ثابتة مطلقة يريدون أن يعطيهم المعلم الإجابة ولا يحاولون أن يستنتجون الإجابة بأنفسهم (Nist,2005: 84-92).

وقد تمت الصياغة المفاهيمية لهذا الجانب الاعتقاد في المعرفة اليقينية Belief in Certainty knowledge كخط متصل يمتد من الاعتقاد بأن المعرفة مطلقة ثابتة لا تتغير إلى الاعتقاد بأن المعرفة متطورة وتجريبية، ويعد مصدر المعرفة هو الجانب الثالث للمعتقدات المعرفية، ويستجيب هذا الجانب لمسألة: أين تنشأ المعرفة؟، وهل تنتقل المعرفة إلينا من السلطة المرجعية أم أنه يتم بناؤها فرديا ودعمها ومن خلال الخبرة والتفكير المنطقي؟ (Filisetti & Fives, 2003:6)، فهنا تكون المعرفة خارجية بالنسبة إلى الذات، وأيضا تنشأ وتستقر في السلطات الخارجية، ومن ثم فقد تمت الصياغة المفاهيمية للاعتقاد في مصدر المعرفة Belief in source knowledge كخط متصل يمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة تسلمها السلطة لنا إلى المعرفة المستمدة من الأدلة التجريبية والاستدلال المنطقي، كما يُعد ضبط اكتساب المعرفة Control Of Acquisition Knowledge هو الجانب الرابع للمعتقدات المعرفية، وهو يقيس مدى اعتقاد الأفراد في أن القدرة على اكتساب المعرفة ثابتة أو متزايدة، والمعتقد في هذا الجانب يمتد ما بين القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن أن تتغير بمرور الوقت، وتُعد سرعة اكتساب المعرفة Speed of Knowledge Acquisition (الاعتقاد في التعلم السريع) هو الجانب الخامس للمعتقدات المعرفية، وهو الذي يمتد ما بين الاعتقاد بأن التعلم سريع أو ليس سريعاً على وجه الإطلاق إلى الاعتقاد بأن التعلم تدريجي، فالطلبة الذين يعتقدون في التعلم السريع يجدون من الصعب الاستمرار في أداء مهمة ما أو المحاولة بطرائق مختلفة للوصول إلى حل مشكلة ما (Nist, 2005:87).

وما هو جدير بالذكر أن الدراسة الحالية تعتمد في بنائهما النظري وأدوات قياسها لمفهوم المعتقدات المعرفية على وجهة نظر كل

من(كارداش وود،٢٠٠٢) حول طبيعة المعتقدات المعرفية، والمستتدة على منظورات "شومر" في المعرفة الشخصية (Personal Epistemology) كمعتقدات معرفية؛ لأنها تعد من النظريات المتعددة الأوجه بمعنى: أنه يمكن أن توحى نظرية المعتقدات المعرفية بأن المعرفة الشخصية تتكون من المكونات المعرفية، مثل: بنية المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، فالغرض في النظرية متعددة المكونات يوحي بأنه إذا نما أحد المكونات فإن المكونات الأخرى ربما تنمو أولاً تنمو أيضاً على العكس من النماذج السابقة الأحادية البعد، كما أن النظرية المتعددة المكونات تنظر إلى المعرفة الشخصية على أنها غير متميزة فضلاً إلى أنها كلية إجمالية أيضاً

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

(١) دراسة (Schommer,1998)

(The impact of age and learning in cognitive beliefs according to the levels of education)

"أثر العمر والتعلم في المعتقدات المعرفية على وفق مستويات التعليم"

هدفت الدراسة الى معرفة اسهامات العمر والتعليم في المعتقدات المعرفية لدى طلبة المستويات المختلفة، وأجرى البحث على عينة مؤلفة من (418) طالباً وطالبة من ثلاثة مستويات تعليمية [من المدارس ثانوية (140) طالباً، وطلبة جامعة (135) طالباً، وطلبة دراسات عليا (143) طالباً]، وتم تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية لـ (SMEQ;Schommer,1990) بغرض تقييم المعتقدات عن البنية المعرفية وثبات المعرفة وسرعة وضبط التعلم، وقد استعملت دراسة

"شومر، ١٩٩٠" وسائل احصائية متعددة منها: معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد، ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن كل من العمر والتعليم يؤثران في تطور وثبات المعتقدات المعرفية للكبار بطرق فريدة، وأن المعتقدات عن القدرة على التعلم تتحسن بمرور الوقت، كما أنه كلما أزداد التعليم الذي يحصل عليه الأفراد يجعلهم أكثر اعتقاداً بأن المعرفة أكثر تعقيداً، وأن المعتقدات المعرفية بكل أبعادها تصبح أكثر يقينية بتطور عمر المتعلم (Schommer, 1998:265-268).

(٢) دراسة (Youn et al, 2001)

(The nature of cognitive beliefs among the students of the high school)

"طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلبة المدرسة الثانوية"

هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلبة المدارس الثانوية في كوريا.

وتكونت عينة الدراسة من (455) طالباً وطالبة منهم (261) طالباً، (194) طالبة تم سحبها بطريقة عشوائية من طلبة المدارس الثانوية في كوريا. ولغرض تحقيق أهداف الدراسة طُبّق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية لـ (Jehng & et al, 1993) وقد استعمل الباحثين معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية ومستوى التعليم والجنس، بينما وجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين المعتقدات حول طبيعة المعرفة والتحصيل الدراسي فقط، في حين لم يوجد ارتباط مع المعتقدات حول التعلم (Youn et al, 2001:10-21).

(٣) دراسة (Kardash & Sinatra,2003)

(Cognitive beliefs and their relationship to academic achievement among university students) "المعتقدات المعرفية

وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة للتعرف على علاقة المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى طلبة علم النفس التربوي بإحدى الجامعات في الجزء الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (176) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية لـ (Wood&Kardash,2002)، واستعمل الباحثان معامل الارتباط وتحليل الانحدار.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة (سرعة اكتساب المعرفة، والبنية المعرفية، والبنية المعرفية والتعديل، وخصائص الطلبة الناجحين والحقيقة الموضوعية) والمعدل التراكمي (GPA). (Kardash & Sinatra,2003:21-25).

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 المعتقدات المعرفية 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، أنساني)، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

المجموع	طلبة المرحلة الثالثة		الكلية	ت	التخصص
	أناث	ذكور			
135	72	63	علوم الحاسبات والرياضيات	1	العلمي
81	47	34	الهندسة	2	
137	81	56	الطب	3	
43	12	31	الطب البيطري	4	
135	84	51	العلوم	5	
310	168	142	التربية/العلوم الصرفة	6	
116	48	68	الزراعة	7	
957	512	445	مجموع طلبة الكليات العلمية		الإنساني
566	215	351	الإدارة والاقتصاد	8	
206	25	181	التربية الرياضية	9	
235	102	133	القانون	10	
727	514	213	التربية/العلوم الانسانية	11	
496	321	175	الآداب	12	
2230	1177	1053	مجموع طلبة الكليات الانسانية		
3187			المجموع الكلي للطلبة		

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، وقد بلغت نسبة الذكور (47%) من العينة ونسبة الإناث (53%)، وبلغت نسبة التخصص العلمي (30%) ونسبة التخصص الانساني (70%)، وكما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2)

أفراد عينة البحث وفق متغيرات: التخصص/الكلية/الجنس

التخصص	ت	الكلية	طلبة الصفوف الثلاثة		المجموع
			ذكور	إناث	
العلمي	1	علوم الحاسبات الرياضيات	8	9	17
	2	الهندسة	4	6	10
	3	الطب	7	10	17
	4	الطب البيطري	4	2	6
	5	العلوم	7	11	18
	6	التربية/العلوم الصرفة	18	22	40
	7	الزراعة	9	6	15
مجموع طلبة الكليات العلمية			57	66	123
الإنساني	8	الإدارة والاقتصاد	45	28	73
	9	التربية الرياضية	23	4	27
	10	القانون	17	13	30
	11	التربية/العلوم الإنسانية	28	66	94
	12	الآداب	23	42	65
مجموع طلبة الكليات الإنسانية			136	153	289
المجموع الكلي للطلبة					412

ثالثاً. أداة البحث Means of Research

أعد الباحثان مقياساً للمعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs يتضمن (38) فقرة موزعة على خمسة مكونات، وهي: سرعة اكتساب المعرفة، والبنية المعرفية، وتفسير وتعديل المعرفة، وخصائص الطلبة الناجحين، وإمكانية الوصول إلى الحقيقة.

■ **صلاحية الفقرات** : بهدف التأكد من صلاحية الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه كما تبدو ظاهرياً، وملائمة بدائل الإجابة لها، فقد عرض الباحثان

المقياس بصيغته الأولية 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 اعدت لقياسها، وكذلك صلاحية البدائل، واجراء التعديل المناسب ان كان ضرورياً، ومن خلال تحليل استجابة المحكمين اتضح من خلال آرائهم صلاحية جميع الفقرات في قياس ما اعدت لقياسه ونسبة اتفاق (100%)، وعليه تم تثبيت المقياس بصيغة الأولية، 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 اساس (38) فقرة، بعد أن أعطيت أوزاناً تراوحت بين (5-1) درجة، وهي تقابل خمسة بدائل للإجابة وهي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، 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 الايجابية	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(38)فقرة، لذا فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي(190) وأدنى درجة(38).

■ الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات

يُعد تحليل الفقرات إحصائياً من المتطلبات الأساسية لبناء المقياس النفسي، ولغرض التحليل الإحصائي للفقرات، وإيجاد قوتها التمييزية، ودرجة أنساقها 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، 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 اذ ان هذه النسبة تعطي أكبر حجم واقصى تمايز ممكن(Anastasi,1982:20)، 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 فقرات المقياس 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 المعتقدات

المعرفية

البيان	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم الفقرة
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	7.24391	2.702365	2.626545	0.794536	4.407407	1
دالة	4.88195	2.693452	2.720588	0.892076	3.948148	2
دالة	5.99724	2.682784	2.801471	0.879846	4.288889	3
دالة	3.39522	2.71135	2.661765	1.20612	3.577778	4
دالة	6.50448	2.769966	2.286765	1.329389	4.037037	5
دالة	4.18686	2.732271	2.536765	1.136023	3.644444	6
دالة	5.59208	2.78487	2.242647	1.262067	3.748148	7
دالة	3.38475	2.744364	2.404412	1.367635	3.348148	8
دالة	4.21034	2.729449	2.455882	1.199917	3.577778	9
دالة	5.94104	2.744364	2.404412	1.063386	3.940741	10
دالة	12.7312	1.326699	2.132353	1.089068	4.022222	11
دالة	7.25059	2.73251	2.492647	0.919538	4.318519	12
دالة	13.1305	1.352135	1.963235	1.129043	3.962963	13
دالة	14.8607	1.341945	2.169118	0.941812	4.274074	14
دالة	8.96654	1.501996	2.397059	0.921879	3.77037	15
دالة	15.1708	0.769659	1.985294	1.125954	3.77037	16
دالة	16.4358	0.701034	2.139706	1.028505	3.903704	17
دالة	9.48831	2.009943	2.279412	1.030599	4.140741	18
دالة	6.37656	1.703194	2.867647	0.887416	3.940741	19
دالة	11.9887	1.82425	2.426471	0.709877	4.459259	20
دالة	9.72914	1.18478	2.73235	0.82806	3.97037	21
دالة	2.32993	0.692592	2.595588	1.31126	2.766667	22
دالة	4.38896	0.80707	2.227941	1.379587	2.851852	23
دالة	18.0985	0.716898	2.279412	0.887416	4.059259	24
دالة	9.48647	1.480281	2.463235	1.060888	3.962963	25

البيان	القيمة التائية الحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم الفقرة
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	9.06978	1.637456	2.514706	1.006996	4.02963	26
دالة	13.3429	0.708492	2.323529	1.075482	3.807407	27
دالة	8.4213	0.737385	2.316176	1.42403	3.488889	28
دالة	15.3402	0.619886	2.37115	1.021169	3.955556	29
دالة	5.40451	0.655087	2.477941	1.37026	3.211111	30
دالة	6.1971	0.727158	2.220588	1.3646	3.059259	31
دالة	21.5025	0.744442	2.036765	0.93616	4.251852	32
دالة	7.33663	2.565525	2.102941	1.121527	3.896296	33
دالة	4.41282	3.120309	3.066176	0.801119	4.333333	34
دالة	20.945	0.71872	2.044118	0.918455	4.148148	35
دالة	10.4221	1.813274	2.622115	0.814667	4.422222	36
دالة	5.95658	0.655461	2.510023	1.266483	3.244444	37
دالة	1.980926	1.230313	2.338265	1.209324	3.614815	38

■ 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 أعدت لقياسه (Allen & Yen, 1979:124)، ولاستخراج معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمكون وبالدرجة الكلية للمقياس استعمل معامل ارتباط بيرسون، وظهرت 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)

الاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المعتقدات

المعرفية)

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0.639396	31	0.273463	21	0.277423	11	0.457556	1
0.549863	32	0.371528	22	0.521593	12	0.668178	2
0.568935	33	0.353801	23	0.435887	13	0.505618	3
0.382457	34	0.452441	24	0.512258	14	0.574585	4
0.514369	35	0.520543	25	0.395437	15	0.563751	5
0.484546	36	0.535689	26	0.456793	16	0.639396	6
0.265064	37	0.513331	27	0.560279	17	0.494711	7
0.507864	38	0.464816	28	0.615794	18	0.595592	8
		0.230684	29	0.589463	19	0.458675	9
		0.549863	30	0.407518	20	0.222154	10

مؤشرات الصدق Indicators of Validity: يعد الصدق من اهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في المقياس النفسي لأنه يؤشر قدرة المقياس على قياس ما يجب قياسه فعلاً (Harrison,1983:11)، وقد تحقق الباحثان من صدق المقياس عن طريق:

■ **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 لمقياس المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

بطريقة 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 للمقياس: تم حساب بعض الخصائص الاحصائية للمقياس التي يمكن الاستفادة منها لدى تطبيق المقياس بصيغته النهائية، وكما موضح في الجدول (5).

جدول (5)

الخصائص الاحصائية الوصفية للمعتقدات المعرفية (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

- (١) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. استعمل في حساب القوة التمييزية لل فقرات بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية-2:1970 (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 (Runyon, 1967:82) .
- (٤) تحليل التباين التائي لمعرفة الفروق بين المتوسطات لمتغيري الجنس والتخصص، واختبار تتبع الفروق Isd
- (٥) معادلة القوة التمييزية لمعرفة دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين.
- الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس المتغير الواحد (الأمام وآخزون، ١٩٩٠:٨٦).

الفصل الرابع

تفسير نتائج البحث ومناقشتها

الهدف الأول: قياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة

بداية أستخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملات الالتواء والتفرطح لمكونات المعتقدات المعرفية، من خلال العينة الاساسية، وهي موضحة في جدول (6)، وبالنظر في الجدول، يلاحظ جميع مكونات المعتقدات المعرفية موزعة توزيعاً قريباً من الاعتدالية، إذ أن حد الدلالة لمعامل الالتواء او معامل التفرطح عند مستوى دلالة (0.05) للمعتقدات المعرفية يساوي (1.017) خطأ معياري (غنيم وصبري، ٢٠٠٠: ٢٨-٣٢)، وبذلك فقد تم الكشف عن الاعتدالية، مما يدل على أن درجات الأفراد في هذه المقاييس تقترب من التوزيع الاعتدالي فكان من الضروري استعمال الأسلوب البارامتري للتحقق من أهداف البحث (أبو حطب وصادق، ١٩٩١: ٣٠٧-٣٢٨)، وبذلك فقد أستعمل الباحث الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين واختبار تتبع الفوق الـ (L.S.D) كوسائل احصائية اعتمدت في البحث الحالي.

جدول (6)

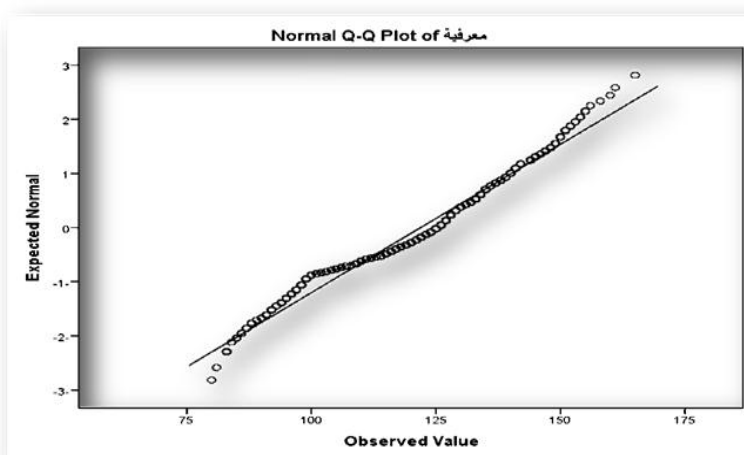
الخصائص الاحصائية الوصفية للمعتقدات المعرفية

ومكوناتها (n=412)

المكونات الخصائص الاحصائية	اكتساب المعرفة	البنية المعرفية	تفسير المعرفة	خصائص الطلبة	الوصول الى الحقيقة	القياس الكلي للمعتقدات المعرفية
المتوسط Mean	27.135	34.725	35.827	16.847	9.5946	124.1286
الوسيط Median	28.000	36.000	37.000	37.000	9.000	129.000
النوال Mode	30.000	39.000	40.000	40.000	11.000	133.000
الانحراف المعياري Standard Deviation	6.6629	6.5252	7.3017	4.0912	2.4768	20.6651

المكونات الخصائص الاحصائية	اكتساب المعرفة	البنية المعرفية	تفسير المعرفة	خصائص الطلبة	الوصول الى الحقيقة	القياس الكلي للمعتقدات المعرفية
الخطأ المعياري Standard Error	0.3282	0.3214	0.3597	0.3597	0.1220	1.017547
التفرطح Kurtosis	-0.795	-0.799	-0.650	-0.650	-0.4607	-0.39712
الالتواء Skewness	-0.359	-0.170	-0.392	-0.392	-0.4607	-0.61291
المدى Range	28	31	35	35	12	102.00
أقل قيمة Minimum	12	20	18	18	3	74.00
أكبر قيمة Maximum	40	51	53	53	15	176.00

ولتحقيق من هذا الهدف كان لا بد من اختبار البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية على عينة البحث الرئيسية البالغة (412) طالباً وطالبة، والتعرف على طبيعة تلك البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي ام لا ؟ وبالتالي امكانية استعمال الوسيلة الاحصائية المناسبة.



شكل (3)

التوزيع الطبيعي لدرجات أفراد العينة على فقرات مقياس المعتقدات المعرفية

وكما يتضح من خلال الرسم البياني الموضح في الشكل (3) نجد ان البيانات تتركز حول الخط المستقيم لذا فإن البيانات تتوزع تبعاً للتوزيع الطبيعي، ووفق ذلك لجأ الباحث إلى استعمال الوسائل الإحصائية المعلمية Parametric Statistic، في تحليل بيانات البحث، ولأجل تحقيق الهدف الأول من أهداف البحث تم تصحيح اجابات أفراد العينة البالغ عددهم (412) طالباً وطالبة، وباستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تبين ان درجات افراد العينة على مقياس المعتقدات المعرفية تراوحت بين (74-176)، درجة بمتوسط قدره (124.128) درجة وانحراف معياري يبلغ (20.665) درجة، ولمعرفة المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، تم مقارنة المتوسط المتحقق مع المتوسط النظري للمقياس البالغ (114) درجة وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (9.948)، 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 المعتقدات المعرفية، والمتوسط الفرضي ولصالح متوسط عينة البحث، وبمعنى آخر يشير الى أن طلبة الجامعة لديهم معتقدات معرفية موجبة وثابتة ومعقدة، وبما تتضمنه من مكونات، وكما موضح في الجدول (7).

جدول (7)

ت	المكونات	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)
						الجدولية
1	اكتساب المعرفة	8	27.13592	6.66297	24	9.553
2	البنية المعرفية	11	34.72573	6.52527	33	5.368
3	تفسير المعرفة	11	35.82767	7.30176	33	7.860
4	خصائص الطلبة	5	16.8471	4.09122	15	9.164
5	الوصول الى الحقيقة	3	9.59466	2.47681	9	4.873

ت	المكونات	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفردي	القيمة التائية (t)
						المحتسبة الجدولية
6	المعتقدات المعرفية ككل	38	124.1362	20.6659	114	9.948

القيم التائية لمعرفة الفرق بين المتوسط الفردي ومتوسلات مكونات

المعتقدات المعرفية (n=412)

وقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع المنطلقات النظرية التي اقترحتها (Schommer&Easter,2006)، والتي أكدت فيها أن طلبة الجامعة والخريجين لديهم معتقدات متطورة وأكثر ثباتاً حول المعرفة والتعلم والاعتقاد بأن طبيعة المعرفة غير يقينية وأن التعلم عملية منظمة بشكل إجمالي، وضرورة وجود التعلم المستقل مقارنة بطلبة المدارس الابتدائية والثانوية، وإن التقدم بالتعلم والعمر يتنبأ بالمعتقدات حول التعلم، وأن النضج وخبرات الحياة عملية حاسمة في نمو المعتقدات المعرفية حول طبيعة المعرفة والتعلم (Schommer&Easter,2006:416)، كما أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة (Hofer,2001)، التي أكدت فيها أن المعتقدات المعرفية ارتبطت بالأداء الأكاديمي للطلاب الجامعي، وتؤثر على الطرائق التي يفضلها المتعلمون في حل المشكلات، والمعتقدات هي التقييمات الإيجابية والسلبية التي يقوم بها الأفراد نحو الأشياء والتي قد تكون أشياء ملموسة، كالمواضيع أو المواقف أو الأفكار المجردة أو وجهات النظر حول شيء معين، كما تعد وحدات أبنية تكوين الاتجاهات؛ بمعنى أن مجموعة المعتقدات تشكل اتجاهات الفرد نحو الأشياء، فكيف نعرف ما نعرفه، وكيف نختر ما نؤمن به، والتفكير ذو المستويات العليا، والقدرة على عمل أحكام منطقية، كل ذلك أصبح سمة مميزة للتربية الحرة، ومعرفة الكثير عن التفكير المعرفي كجزء من النمو العقلي،

يساعدنا على رسم المسار نحو هذه الأهداف التربوية المهمة (Hofer,2001:354)، وتشير (Hofer,2002) في دراسة أخرى الى أن الطالب يتأثر وبصفة عامة، في مواجهته اليومية للمعلومات، وفي معظم سعيه الدقيق نحو المعرفة، يتأثر بما لديه من معتقدات حول المعرفة والتعلم، وينشط معارفه كلما اندمج في عملية التعلم، وفي داخل غرفة الدراسة، فإن الطلبة يواجهون بانتظام معلومات جديدة، وربما يسلكون في عملية التعلم بطرق مختلفة، بناءً على ما إذا كانوا يعتقدون أن المعرفة عبارة عن مجموعة من الحقائق المجمعة، أو أنها مجموعة متكاملة من التراكيب، أو بناءً على ما إذا كانوا يرون أنفسهم كمتلقين سلبيين للمعرفة، أو كمنتجين نشطين لها، وفي كل من هذه المواقف، فإن كفاءة معتقداتنا المعرفية سوف تحدد المعنى الذي نكونه للمعلومات الجديدة التي تواجهنا وكيف نكونه، ومن المحتمل أن يكون تأثير المعتقدات المعرفية غير واضح بشكل مباشر، وهذا يعني أنه بالرغم من أن المعتقدات المعرفية قد يكون لها ضبط أساسي وحقيقي على سلوك الفرد، فإن الملاحظ الخارجي قد يعزو سلوك الفرد إلى شيء آخر غير المعتقدات المعرفية، أو أنه يعتقد ببساطة أن السلوك يتعذر تفسيره، وصعوبة الكشف هذه عن المعتقدات المعرفية قد ترجع إلى أنها من المحتمل أن يكون لها تأثير كبير غير مباشر بدلاً، من كونه تأثيراً مباشراً (Hofer,2002:3).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Phan,2008) التي أظهرت أن المتعلم الذي يعتقد أن المعرفة بسيطة يقسمها إلى حقائق منفصلة غير متكاملة، ويواجه صعوبة في فهم المعلومات المعقدة كما أن المتعلم الذي يرى أن المعرفة يقينية لا تتغير يواجه صعوبة في تقييم ما يتوصل إليه ويعتمد على المدرس في إمداده بالمعرفة إذ يعتقد أن كل شيء له تفسير واحد إما خاطئ وإما صواب وبالتالي نجده يميل إلى الاعتماد على التذكر والحفظ والاستظهار والاعتماد

على التعليمات الواضحة من السلطة وتتمثل دافعيتهم للتعلم في خوفهم من الفشل الدراسي وهو ما يميز الطلبة الذين ليس لديهم معتقدات معرفية، أما الطلبة الذين لديهم معتقدات معرفية فنجدهم يميلون إلى تنظيم مواد الدراسة تنظيمًا دقيقًا في صورة متناسقة متتابعة في إطار وحدود المجتمع الدراسي، كما يغلب عليهم طابع المناقشة من أجل الوصول إلى النجاح؛ وذلك انطلاقاً من معتقداتهم المعرفية، إذ يعتقد هؤلاء الطلبة أن التعلم عملية متدرجة لا تحدث بسرعة من أول مرة ولذلك نجدهم لا يفرطون في تبسيط المعلومات والاستنتاجات البسيطة السطحية، بل يثابرون في أداء المهمة ويفكرون في طرائق مختلفة لإنجازها خوفاً من الفشل وهو ما يميز الطلبة الذين ليس لديهم معتقدات معرفية (Phan,2008:157-184).

ويؤكد (Paulsen&Feldman,1999) أن على الرغم من أن المعتقدات المعرفية تشكل مجموعة متنوعة من الخبرات الشخصية والبيئية والحياتية قبل الجامعة ألا أنها تكون أكثر نضجاً وثباتاً في المرحلة الجامعية (Paulsen&Feldman,1999:83-91)، وفي الواقع فإن هذه النتيجة تتفق مع التصور النظري والبحوث السابقة لهذا البحث، فمعظم نتائج الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة ومنها دراسة (Hofer,1999;Hofer,1994;Qian,1995;Schommer,2002;Phan,2008)، التي أكدت أن الدرجات المرتفعة في مكونات المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة تكون أكثر نضجاً وتنظيماً، وإن الطلبة ذوي المعتقدات المعرفية الأكثر تعقيداً تكون معتقداتهم الدافعية أيضاً أكثر تعقيداً (Hofer&Pintrich,1997:128)، فقد وجد "جيهنج وآخرون (Jehng et al,1993)" أن المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة تتنوع كوظيفة لمستوى

التعليم، ووجد أن الطلبة الخريجين يعتقدون معتقدات معرفية أكثر تعقيداً عن المعرفة اليقينية عن الطلبة غير الجامعيين (Jehng et. al, 1993:33). ويؤكد (بنتريتش وجارسيا، ١٩٨٤) أن المعتقدات المعرفية تمثل مستويات عليا من التفكير حول مجال الدراسة الجامعية فيما يتعلق بالاستدلال، والبراهين؛ فطلبة الجامعة يفكرون ويستنتجون بطريقة مختلفة نوعاً ما حول طبيعة الدليل، ومنطقية الحجة بناءً على مجال تخصصهم الدراسي، وعن طريق تعليم المحتوى، وطرق التدريب الخاصة بالمجال، فإن الطلبة سوف ينمون معتقدات وأطر مناسبة للتفكير (Pintrich & Garcia, 1994:113-132).

الهدف الثاني: تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات:

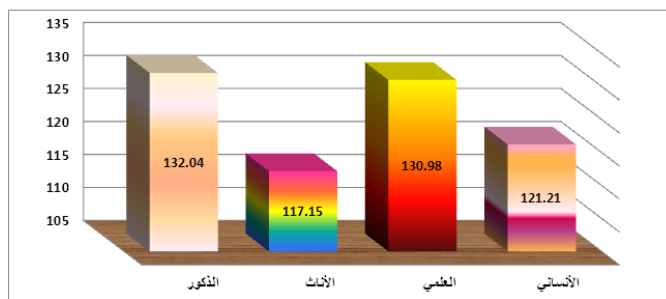
(١) - الجنس (ذكور - أناث).

(٢) - التخصص (علمي - إنساني).

ولمعرفة دلالة الفروق في المعتقدات المعرفية 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 التخصصين العلمي والانساني، إذ كانت القيم الفائية لمتغيري الجنس والتخصص أكبر من القيمة الفائية الجدولية، وكما مبين في الشكل (4) والجدول (8).

شكل (4)

الأوساط الحسابية لدرجات الطلبة في المعتقدات المعرفية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص



جدول (8)

تحليل التباين الثنائي لاختبار الفروق في المعتقدات المعرفية 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
	الجدول	المحسوبة				
دال	3.84	34.260	11640.781	1	11640.781	الجنس R
دال	3.84	21.934	7452.644	1	7452.644	التخصص C
دال	3.84	16.910	5745.643	1	5745.643	الجنس التخصص RXC
-	-	-	339.778	408	138629.227	داخل الخلايا Error
-	-	-	-	412	6523593.000	المجموع الكلي Total
-	-	-	-	411	175530.182	Correlation Total

تشير المعالجة الإحصائية في الشكل (4) والجدول (8) الى ما يلي:-

✕ أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (34.260) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1-408)، ولصالح الطلبة الذكور كون الوسط الحسابي لدرجاتهم (132.04) أكبر من الوسط الحسابي لدرجات الطالبات والبالغ (117.15)، أي أن متوسط درجات الطلاب أعلى من نظيره لدى الطالبات، وقد يرجع ذلك إلى أن تفكير الإناث يرفض التمسك بالآراء والمعتقدات الشخصية، والواقع أن هذه النتيجة تتفق مع التصور النظري والبحوث السابقة لهذا البحث في بعض الجوانب، والذي تؤكد على وجود اختلاف بين الطلبة من الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية، كما أن ذلك يتفق مع النتائج التي توصلت إليها كل من (شومر، ١٩٩٣) و (شومر وآخرون، ١٩٩٧) و (جيهنج وآخرون، ١٩٩٣) في بعض الجوانب فقد وجدت (شومر، ١٩٩٣) أن الاعتقاد في المعرفة البسيطة والمعرفة اليقينية والتعلم السريع قد انخفض لدى الطالبات بالمقارنة مع المعتقدات المعرفية للطلبة الذكور وخاصة في أبعاد اعتقاداتهم في المعرفة البسيطة والمعرفة اليقينية والتعلم السريع لدى طلبة السنة النهائية في الجامعة.

ويعزو الباحث ذلك إلى الدور الاجتماعي المتوقع خاصة في مجتمعاتنا الشرقية من كل من الذكر والأنثى الذي تعمل على تشكيله التنشئة الاجتماعية والمستمدة أصلاً من طبيعة الواقع الاجتماعي الذي يعيشه كلاهما، والذي يدعم خصائص معينة على الذكور أن يتقمصوها كالشجاعة والسيطرة والتحدي والتنافس والاستقلالية، مما يؤدي إلى ثبات نسبي وتطور لجوانب مختلف أبعاد المعتقدات المعرفية لديهم، بينما على الإناث أن يتميزن بالمسايرة والخضوع والضعف النسبي والاتكالية، وبما متاح لهن فرصاً أقل وحرية ضئيلة للتعبير

عن أنفسهم والدفاع عن حقوقهم، كما أن الإناث لا يستطعن في الغالب أن يسلكن سلوكاً إلا بالعودة إلى الأقوى وهذا الانطباع يؤدي إلى عدم الوضوح والضعف في معتقداتهن المعرفية.

ويلاحظ من نتائج البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت ببحث الفروق في المعتقدات المعرفية عدم الاتساق إلى حد كبير في نتائج الدراسات حول الفروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية إذ أظهرت نتائج دراسة كل من: (Lodewyk, 2007); (Topcu&Tuzun, 2009); (Cano, 2005) وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في بعض أبعاد المعتقدات المعرفية لصالح الإناث، بينما أظهرت نتائج دراسة (Marzooghi&etal, 2009) أن هذه الفروق لصالح الذكور، وتوصلت دراسة كل من:

(Trautwein&Ludtke, 2000); (Youn, 1998); (Paulsen&Wells, 1999); (Schommer, 2007); (3) إلى وجود تأثير للنوع على المعتقدات المعرفية مع اختلاف قيم واتجاه هذا التأثير، في حين انتهت دراسة كل من: (Schommer&Easter. 2006); (Chan, 2003); (Youn&etal, 2001) إلى عدم وجود تأثير للجنس على وجود ونمو تطور المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، أو عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية.

✗ أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي (علمي، انساني)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (21.934) 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 (130.98) أكبر من الوسط الحسابي لدرجات الطلبة التخصصات الانسانية والبالغ (121.21)، أي أن متوسط

درجات طلبة التخصص العلمي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى طلبة التخصصات الانسانية، وقد يرجع ذلك الى أن التخصص الدراسي اذا كان علميا او إنسانيا هو يحتوي مفردات دراسية متضمنة مختلف أبعاد المعتقدات المعرفية تكسب الطلبة مهارات الإعداد للمستقبل مستقاة من اطر نظرية وعلمية تتفتح على الثقافة الانسانية، كما أن هذا الاختلاف قد يعود إلى أن طلبة التخصصات العلمية يعتمدون في دراساتهم على أن المعرفة ليست ثابتة بل أنها متطورة وتجريبية وذلك من خلال ربط الجانب النظري للمادة المقررة بالجانب التطبيقي في المختبر على العكس من طلبة التخصصات الإنسانية الذين يعتمدون على الجانب النظري فقط دون الجانب التطبيقي، كما أن التخصصات العلمية وما تتطلبه من تفكير استدلالي وخبرات علمية وتفكير مجرد، تنعكس بشكل ايجابي على ثبات وتطور معتقداتهم المعرفية، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى واقع طرائق التدريس بداخل الجامعة أذ لا يشجع بعض المحاضرين الطلبة على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي الفعلي في الحياة لدى التخصصات الإنسانية، وكذلك السائد في الكليات الإنسانية شيوع الجانب النظري فقط على حساب الجانب العملي كما هو الحال في أقسام الكليات العلمية، ومن ثم يرى الباحث أن كل هذه الظروف التي يعيشها الطلبة وهذا المناخ الدراسي لا يشجع الطلبة على التفكير السليم، مما يؤدي الى اعتمادهم على تقبل المعارف والمعلومات من المحاضر دون مناقشتها، وبالتالي اعتمادهم على طريقة التعلم السريع بدلا من أن يكون تعلم تدريجي، وهذا بدوره يؤدي بالمتعلم الى الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة يقسمها إلى حقائق منفصلة غير متكاملة، ويواجه صعوبة في فهم المعلومات المعقدة كما أن المتعلم الذي يرى أن المعرفة يقينية لا تتغير يواجه صعوبة في تقييم ما يتوصل إليه ويعتمد على المدرس في إمداده بالمعرفة حيث يعتقد أن كل شيء له تفسير

واحد إما خاطئ وإما صواب وبالتالي نجده يميل إلى الاعتماد على التذكر والحفظ والاستظهار والاعتماد على التعليمات الواضحة من السلطة وتتمثل دافعتهم للتعلم في خوفهم من الفشل الدراسي وهو ما يميز طلبة التخصصات الإنسانية، أما طلبة التخصصات العلمية فنجدهم يميلون إلى تنظيم مواد الدراسة تنظيمًا دقيقًا في صورة متناسقة متتابعة في إطار وحدود المجتمع الدراسي، كما يغلب عليهم طابع المناقشة من أجل الوصول إلى النجاح؛ وذلك انطلاقًا من معتقداتهم المعرفية، حيث يعتقد هؤلاء الطلبة أن التعلم عملية متدرجة لا تحدث بسرعة من أول مرة ولذلك نجدهم لا يفرطون في تبسيط المعلومات والاستنتاجات البسيطة السطحية، بل يثابرون في أداء المهمة ويفكرون في طرق مختلفة لإنجازها خوفًا من الفشل وهو ما يميز طلبة التخصصات العلمية.

ويبدو أن هذه النتيجة تتفق مع الحقائق التي افترضتها البحوث والدراسات السابقة، ومنسجمة مع الإطار النظري للمعتقدات المعرفية، إذ تؤكد ذلك دراسة كل من:

(Buehl&Alexander:2005);(Schraw,2001:458);(Hofer,2000)
(Paulsen &Wells,1998) الذين اسهمت دراساتهم بشكل كبير في هذا الجانب، فقد وجدت دراسة (Hofer,2000) أن معتقدات الطلبة المعرفية تختلف باختلاف التخصص الدراسي؛ فالطلبة الذين يدرسون العلوم الاجتماعية والإنسانية يكونون أكثر احتمالاً من الطلبة الذين يدرسون الهندسة والعلوم الطبية في أن يرون المعرفة غير المؤكدة (Hofer,2000:382). كما أظهرت دراسة (Paulsen&Wells,1998) أن الطلبة المتخصصين في المجالات النظرية كانوا أقل احتمالاً من المتخصصين في المجالات التطبيقية في أن يتبنوا معتقدات ساذجة في المعرفة البسيطة، والتعلم السريع، والمعرفة المؤكدة،

وكذلك المتخصصين في المجالات الانسانية السهلة كانوا أقل احتمالا من المتخصصين في المجالات الصعبة في أن يتبنوا معتقدات ساذجة في المعرفة المؤكدة (Paulsen&Wells,1998:374)، وأكدت دراسة (Schraw,2001) أن المعتقدات المعرفية للطلبة تختلف عبر التخصصات الأكاديمية؛ ففي العلوم الطبيعية كالفيزياء والهندسة والتخصصات الطبية يعتقدون معتقدات أكثر تعمقا منها في حالة دراسة التربية والعلوم الإنسانية (Schraw,2001:458).

☒ أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لتفاعل الجنس (ذكور - اناث) مع التخصص (علمي - انساني)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة (16.910)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) درجة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1-408)، ولمتابعة مصدر الفروق لصالح أي من المجموعات؛ استعمل الباحث اختبار الـ (L.S.D) أقل فرق معنوي للمقارنة البعدية بين الأوساط الحسابية، وكما موضح في الجدول (9).

جدول (9)

قيم الـ (L.S.D) المحسوبة في المقارنات الثنائية لتتبع الفروق الناتجة من التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في المعتقدات المعرفية والفروق

بين المتوسطات (بين قوسين)

المتغيرات	الاطواسط	ذكور علمي	ذكور انساني	اناث علمي	اناث انساني	قيمة الـ (L.S.D) الجدولية
		132.842	131.706	129.379	111.882	
ذكور علمي	132.842	-	(1.136)	(3.463)	(20.961)	2.529
ذكور انساني	131.706	-	-	(2.327)	(18.824)	
اناث علمي	129.379	-	-	-	(17.497)	
اناث انساني	111.882	-	-	-	-	

يتضح من النتائج في الجدول(9).

✕ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة بين الطلبة الذكور من ذوي التخصص العلمي والانساني، إذ كانت قيمة الـ(L.S.D) المحسوبة(1.136) أقل من قيمة الـ(L.S.D) الجدولية والبالغة(2.529).

✕ أشارت النتائج أن هناك فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعتقدات المعرفية لطلبة التخصص العلمي من الذكور ودرجات طلبة التخصص العلمي من الاناث، إذ بلغت قيمة الـ(L.S.D) المحسوبة(3.463) درجة وهي اكبر من قيمة الـ(L.S.D) الجدولية والبالغة(2.529) عند مستوى دلالة(0.05)، ودرجتي حرية(1-408)، ولصالح طلبة التخصص العلمي من الذكور؛ كون الوسط الحسابي لدرجاتهم في المعتقدات المعرفية هو(132.842) اكبر من الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص العلمي من الاناث والبالغ(129.379)، وهذا يدل على أن لتفاعل الجنس مع التخصص دور في توضيح أي فئة من متغير الجنس أكثر ايمانا وعمقا بالمعتقدات المعرفية، وقد اشارت نتائج الدراسات الى أن الطلبة الذكور خاصة ذوي التخصص العلمي يعتبرون المعرفة الشخصية والخبرة المباشرة أساساً لتبرير في اكتسابهم المعتقدات المعرفية.

✕ كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعتقدات المعرفية لطلبة التخصص العلمي من الذكور ودرجات طلبة التخصص الانساني من الاناث الطلبة، إذ بلغت قيمة الـ(L.S.D) المحسوبة(3.463) درجة وهي اكبر من قيمة الـ(L.S.D) الجدولية والبالغة(2.529) عند مستوى دلالة(0.05)، ودرجتي حرية(1-408)، ولصالح طلبة التخصص العلمي من الذكور؛ كون الوسط الحسابي لدرجاتهم في المعتقدات المعرفية

هو (132.842) اكبر من الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الانساني من الاناث والبالغ (111.882)، وقد يكون ذلك نتيجة أن طلبة التخصص العلمي من الذكور يبدون بوضع أهدافهم، واختيار أنسب الخطط لتحقيقها، وتعديلها حسب متطلبات الموقف التعليمي، وقيمون مدى قربهم أو بعدهم عن تحقيق تلك الأهداف، ويخططون، ويتفاعلون بإيجابية ونشاط، ثم يربطون ذلك بخبراتهم ومعلوماتهم السابقة مما ينعكس أثره في إحساسهم بقيمة الإنجاز فتعزز لديهم معتقداتهم المعرفية بحكم تخصصهم العلمي.

✕ بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة بين الطلبة الذكور ذوي التخصص الانساني والطلبة الاناث من التخصص العلمي، إذ كانت قيمة الـ (L.S.D) المحسوبة (2.327) أقل من قيمة الـ (L.S.D) الجدولية والبالغة (2.529).

✕ كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعتقدات المعرفية لطلبة التخصص الانساني من الذكور ودرجات طلبة التخصص الانساني من الاناث الطلبة، إذ بلغت قيمة الـ (L.S.D) المحسوبة (18.824) درجة وهي اكبر من قيمة الـ (L.S.D) الجدولية والبالغة (2.529) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجتي حرية (1-408)، ولصالح طلبة التخصص الانساني من الذكور؛ كون الوسط الحسابي لدرجاتهم في المعتقدات المعرفية هو (131.706) اكبر من الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الانساني من الاناث والبالغ (111.882)، وقد يكون ذلك مرتبط بمساحة الحرية الاجتماعية التي يتمتع بها الطلبة الذكور في التفاعل الاجتماعي فرصة الكبيرة والتوسع في اكتساب المواضيع والآراء والمعتقدات الشخصية من خلال تلك الاجواء التي يتمتع بها الذكور بالمقارنة مع الطالبات الاناث.

✕ كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعتقدات المعرفية لطلبة التخصص العلمي من الاناث ودرجات طلبة التخصص الانساني من الاناث الطلبة، إذ بلغت قيمة الـ(L.S.D) المحسوبة (17.497) درجة وهي اكبر من قيمة الـ(L.S.D) الجدولية والبالغة (2.529) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجاتي حرية (1-408)، ولصالح طلبة التخصص العلمي من الاناث؛ كون الوسط الحسابي لدرجاتهم في المعتقدات المعرفية هو (129.379) اكبر من الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الانساني من الاناث والبالغ (111.882)، ويشير ذلك اهمية التخصص العلمي في نشوء وتطور المعتقدات المعرفية سواء للطلبة الذكور او الاناث، فقد اظهرت نتائج الدراسات من أن التخصص العلمي ينبأ بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، كما يتفق هذا التفسير مع ما ذكرته (بيوهل والكسندر، ٢٠٠٢) من أن المعرفة لا توجد في الفراغ، ولكنها توجد وتتشكل باستمرار، وتكتسب من خلال انفتاح الافراد على الخبرات العلمية والسياق الثقافي الاجتماعي، ومن خلال التفاعلات الاجتماعية، وترتبط بشدة بخصائص السياق والمصادر البشرية وغير البشرية؛ فالمدرسة وبيئات التعلم تُعد مؤسسات اجتماعية تهدف إلى تنمية معرفة الفرد، كما ترتبط معتقدات الطلبة المعرفية بمعرفتهم بثقافتهم الخاصة، بالإضافة إلى أن تعرض الطلبة لمؤثرات البيئة الاجتماعية ومصادر المعرفة المطبوعة توضح أن بيئة الطلبة الثقافية تؤثر على معتقداتهم المعرفية (Buehl&Alexander, 2006:33-34). وتبعاً لذلك فإن "نمو المعتقدات المعرفية يتأثر بعوامل متعددة منها العمر، والجنس، والتعليم الوالدي، والوضع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وخصائص التنشئة في الأسرة، والبيئة العائلية، وقد يكون لمثل هذه العوامل تأثير كبير على المعتقدات المعرفية للطلبة (schommer, 1993:411)".

■ **التوصيات:** بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج

يوصي الباحثان بما يأتي:

١- ضرورة توافر البيئة التربوي لتنمية المعتقدات المعرفية، داخل
غرف الدراسة.

٢- ضرورة إعداد برامج تدريبية لطلبة الجامعة حول كيفية تنمية
المعتقدات المعرفية 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:
المعتقدات المعرفية.

■ **المقترحات:** يقترح الباحثان القيام بالدراسات الآتية:

(١) دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والقدرة العقلية لدى طلبة
الجامعة.

(٢) المعتقدات المعرفية كمدخل علاجي مبكر لطلبة المرحلة الثانوية
المعرضين لانخفاض التحصيل.

Abstract

Enjoyed the subject of Beliefs Epistemological much attention from specialists and researchers, because of its range of perceptions and ideas about the meaning of knowledge, and the origin and nature of the acquisition, as well as the speed of this acquisition, as attention turned to psychological studies of abstract knowledge to pay attention to Personal Cognitive involving a number of psychological concepts of the most important cognitive beliefs (Hoffer, 2004: 52), the current research was aimed at :

First, measure the Beliefs Epistemological among university students .

Secondly, you know the differences in cognitive beliefs among university students according to the variables of sex and specialization .

To achieve these goals the researchers Localization and the adoption of scale (Wood & Kardash, 2002) Beliefs Epistemological, which included (38) paragraph describing the beliefs of motivation among university students, which consisted of 38 items distributed on five components: the speed of acquisition of knowledge (8) vertebrae, and the structure of knowledge (11), paragraph, and interpret and amend knowledge (11), paragraph, and the characteristics of successful students (5) vertebrae, and access to the truth (3) vertebrae, has researchers applied the scale on a sample of 412 students from Qadisiyah students of the University community, and the rate of (193) male and 219 female students, from (12) and humane scientific College, for the academic year (2013-2014), was the data processing statistically using the test samples t for one sample, and analysis of variance, and the test track differences (LSD) and the Pearson correlation coefficient, researchers have found a number of results :

- ١-Beliefs Epistemological among university students .
- ٢-Statistically significant difference in Beliefs Epistemological among university students according to the variables of sex and

specialization, and based on those results provide researchers with a number of recommendations and suggestions.

المصادر العربية

- أبو حطب، فؤاد، وأمال صادق، (١٩٩١): **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي**، المكتبة الانجلو مصرية. القاهرة، مصر.
- الامام، مصطفى محمود و آخرون (1990): **التقويم والقياس**، بغداد، دار الحكمة
- 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
- غنيم، أحمد صبري، ونصر صبري. (٢٠٠٠): **تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدامspas**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- فرج، هاني عبد الستار. (٢٠٠٤). **قضايا الأستمولوجيا من المنظور التربوي : تحليل فلسفي**. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد (٤٨)، ص ٣٣-١.
- محفوظ، سهير أنور. (١٩٩٣): **الفروق الفردية في التوجهات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي: دراسة استطلاعية**، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (٥)، ص ١٩٣-٢٣٤. القاهرة ، مصر.
- ملكاوي، محمد أحمد عبد القادر (١٩٨٥): **عقيدة التوحيد في القرآن الكريم**، مكتبة دار الزمان، القاهرة، مصر.

ENGLISH REFERENCES

- Abdullah. A.S. (2001) : **Epistemological beliefs Among Saudi College Students**, Doctor of Philosophy, University of Northern Colorado.
- 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.
- Bell, P. (2006). **Confactors Related to Self- regulated Learning and Epistemological Beliefs Predict Learning**

- achievement in undergraduate Asynchronous web – Based Courses?. Doctor of Education, University of partial, North Carolina State.
- Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing** (pp. 191-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
 - Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. **International Journal of Educational Research**, 45, 28-42.
 - Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2005). Motivation and Performance differences in Students Domain – specific Epistemological Belief Profiles . **American Educational Research Journal**, 42 (4), 697–726
 - Cano, F. (2008). Family environment, epistemological beliefs, learning strategies and academic performance: A path analysis. In M. S. Khine (Ed.), **Knowing, knowled, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures** (pp. 219-239). New York: Springer.
 - Chan, N.-M., Ho, I. T., & Ku, K. Y. L. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students. **Learning and Individual Differences**, 21, 67–77.
 - Ebel, R ,L. (1972):Essentials of Educational easurement. New Jersey Hall Englewood ,Cliffs.
 - Filisetti, L., & Fives, H. (2003): The French connections. Examing the links among epistemological beliefs, goal orientations and self-efficacy, **paper presented at the annual meeting of the American educational Research a ssociation, in H. Fives (chair).**
 - Gregoire, M. (2002). **Effects of Augmented Activation, Refutational Text, Efficacy beliefs, Epistemological**

Beliefs and Systematic Processing on Conceptual Change. Doctor of Philosophy, University of Florida.

- Harrison, A (1983): **Language testing** , Macmillan Press , London .
- Hettich, P. (1997). **Epistemological perspective on cognitive development in college students** .Paper presented at the American Psychological Association, Chicago, IL.
- Hofer, B. K.(2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. **Educational Psychologist**, 39, 1, 43-55.
- Jehng, J.J., Johnson, S.D., & Anderson, R.C. (1993): Schooling and Students" epistemological beliefs, **Contemporay Educational Psychology**, Vol.18, PP.23-35.
- Kardash, C & Sinatra , G (2003) . Epistemological Beliefs and Dispositions :Are We Measuring The Same Construct ? , **Poster Session Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association** (84th , Chicago , IL , April 21-25) .
- Moser, P. K., Mulder, D. H.. & Trout, J. D. (1998). **The theory of knowledge**. New York: Oxford University Press. Oxford English Dictionary Online. (2002). Epistemology. Oxford University Press. Retrieved July:8,2002, [http:// dictionary .oed.com /cgi/entry_main](http://dictionary.oed.com/cgi/entry_main)
- Nist,S.L.(2005):Practical applications of the research on epistemological beliefs, **Journal of college Reading and learning**, Vol.35,N.2,PP.84-92.
- Pajares, F.(2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. **Reading& writing Quarterly**, 19 (2), 139-158.

- Paulsen, M. B., & Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. **Research in Higher Education**, 39, 4, 365-384.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2005): The Conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of College students: Motivational strategies, **Research in Higher Education**, Vol.46, N.7, PP.731-749.
- Perry, W. Jr. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering (Ed.), **The modern American college** (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Phan, H. P. (2008). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 6, 14, 157-184.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts . **Journal Psychology Review**, 14(4), pp667-686.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), **Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie** (pp. 113-132). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schommer, M & Easter (2006). Ways of Knowing and Epistemological Beliefs : Combined effect on academic performance . **Educational Psychology** , 26(3) 411-423.
- Schommer, M. (1994): Synthesizing epistemological beliefs research: tentative understanding and provocative confusions, **Educational psychology Review** , Vol.6, N.4, PP.293-319.
- Schommer, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer & P. R.

Pintrich (Eds.), **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Schommer, M., & Dannel, P.A. (1997): Epistemological beliefs of gifted high school students, **Roeper Review**, Vol.19, N.3, pp.153-156.
- Tsai, C. C. (2000). Relationships between students scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environment. **Educational Research**, 42(2), 193-205.
- Wood, P., Kardash, C.A.M., (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B.K. Hofer & P. R. Pintrich, **Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing** (S.231-260). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Youn, I., Yang, K., M., & Choi, I (2001). An Analysis of the Nature of Epistemological Beliefs: Investigating Factors Affecting the Epistemological Development of South Korean High School Students. **Asia Pacific Education Review**, 2(1), 10-21.

الملحق (1)

أسماء المحكمين الذين أستعان بهم الباحثان في إجراءات البحث

الدرجة العلمية	أسماء السادة المحكمين	التخصص العلمي	مكان العمل
أستاذ دكتور	طالب ناصر حسين القيسي	علم نفس النمو	جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات
أستاذ دكتور	عبد العزيز حيدر	علم النفس التربوي	جامعة القادسية/ كلية التربية
أستاذ دكتور	حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية
أستاذ مساعد دكتور	أبراهيم مرتضى الأعرجي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية الآداب
أستاذ مساعد دكتور	فاضل زامل الجنابي	علم النفس المعرفي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد
أستاذ مساعد دكتور	نهلة نجم الدين مختار	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد

ملحق (2)

مقياس المعتقدات المعرفية 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: ذكر ☐ أنثى: ☐

مثال توضيحي: إذا كانت الفقرة (تنطبق عليك تماماً) كما في المثال التالي، يتم وضع علامة (✓) في المربع المقابل للبديل الذي يمثل اختيارك .

ت	الفقرة	البدائل				
		لا تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ غالباً	لا تنطبق عليّ أبداً
١.	أعتقد أن القدرة على التعلم لا تنمو بالممارسة والجهد	✓				

مع وافر تقديري واحتراماتي لتعاونكم

الباحثان

ت	الفقرة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ غالباً	لا تنطبق عليّ تماماً
1	إذا حاولت فهم شيء ما فسوف أفهمه من أول مرة.					
2	أرى أن كثيراً من الكلمات تشمل معنى واحداً واضحاً.					
3	أرى إن أفضل ما في المواد العلمية أنها لا تحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة.					
4	أعتقد أن الدراسة تبدو سهلة أكثر مما يشعرني بها المدرس.					
5	أعتقد أنه من المفيد لي أن أربط الأفكار الجديدة مع ما لدى من معرفة سابقة عن الموضوع.					
6	لن أستفيد من قضاء وقت طويل لحل مسألة صعبة.					
7	أرى أنني أفهم المواضيع الدراسية من أول قراءتي لها.					

ت	الفقرة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ غالباً	لا تنطبق عليّ تماماً
8	إذا لم أستطع فهم الموضوع في وقت قصير، فأني أستمّر في المحاولة.					
9	أعتقد أن بعض الطلبة يولدون ولديهم القدرة الجيدة على التعلم، بينما آخرون لديهم قدرة محدودة على التعلم					
10	أعتقد أن المعلومات التي أتعلّمها في الكلية تكون مؤكدة وغير قابلة للتغيير.					
11	أعتقد في إمكاني أن أصدق كل ما أقرأه.					
12	أعتقد أن مهمة المدرس الجيد هو عدم تشتت ذهن الطالب بعيداً عن المحاضرة.					
13	أعتقد أنه يمكن للعلماء أن يكتشفوا الحقيقة المتعلقة بكل شيء.					
14	أعتقد أن الطالب الجيد					

ت	الفقرة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ غالباً	لا تنطبق عليّ تماماً
	هو الذى يحفظ كثير من المعلومات.					
15	إذا لم أفهم الدرس من أول مرة، فإن معاودة دراسته لن تُفدني.					
16	أعتقد أن الطلبة المتفوقين يفهمون المعلومات بسرعة .					
17	أرى أن الطالب الجيد يجب أن يركز على الأفكار الرئيسية أكثر من التفاصيل.					
18	أعتقد أن الطالب الذكي لا يحتاج لبذل الجهد للتفوق في الكلية.					
19	أعتقد أن العلماء إذا حاولوا بمنتهى الجد يمكنهم أن يجدوا حلاً للمشاكل الحياتية.					

ت	الفقرة	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ غالباً	لا تنطبق عليّ تماماً
٢٠	أعتقد أن الموت هو الشيء الوحيد المؤكد.					
٢١	أعتقد أن أفكار الشخصيّة أكثر أهمية من تعلم ما تقوله الكتب المقررة.					
٢٢	أعتقد إن أفضل طريقة لفهم مادة معينة أن أعيد ترتيب الأفكار فيها حسب الطريقة التي تناسبني.					
٢٣	أفضل أن أختبر صحة المعلومات التي في الكتاب إذا كان لدي علم بالمعلومات مسبقاً.					
٢٤	أعتقد أن ليس المهم معرفة الإجابة، ولكن المهم هو معرفة كيف أصل إلى الإجابة.					
٢٥	أعتقد أن ما هو حقيقي اليوم سوف يكون حقيقي غداً.					
٢٦	أعتقد أن أهم جزء في البحث العلمي هو أصل التفكير في موضوع البحث.					

ت	الفقرة	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ غالباً	لا تنطبق عليّ تماماً
٢٧	أرى في بعض الأحيان أن نصيحة المتخصصين موضع للتساؤل والمناقشة.					
٢٨	أبذل جهدي لا ربط المعلومات بعضها البعض من مختلف موضوعات الكتاب المقرر.					
٢٩	أعتقد أن معنى الجملة يرتبط بسياق الحديث الذي قيلت فيه.					
٣٠	أجد أن الموضوعات غير المحسومة تساعدني على التفكير فيها.					
٣١	أحب أن أقدم المعلومات بصورة مباشرة ولا أحب قراءة ما بين السطور.					
٣٢	أتعلم الموضوع من خلال قراءته من بدايته لنهايتته.					
٣٣	عندما أقرأ فأني أبحث عن معلومات معينة.					
٣٤	ألتزم بما يقدمه الأساتذة من حقائق علمية في موضوع الدرس.					

ت	الفقرة	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ غالباً	لا تنطبق عليّ تماماً
٣٥	أحترم الأساتذة الذين يرتبون محاضراتهم بدقة ويلتزمون بخططهم.					
٣٦	لا تعجبي الأفلام التي ليس لها نهاية.					
٣٧	لن أستفيد من قضاء وقت طويل لحل مسألة صعبة.					
٣٨	أواجه صعوبة في الاستماع إلى المدرس الذي لا يستطيع تحديد ما يعتقدده من مواضيع.					

**توظيف انموذج فان هيل
في تدريس قواعد اللغة العربية**

**د. رائد رسم يونس
علياء كاظم عبد علي**

إنَّ البنائية عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعانٍ جديدةٍ داخل سياق معرفتهم الآتية مع خبرتهم السابقة وبيئة التعلم، إذ تمثل الخبرات الحقيقية والمعلومات كلها بجانب مناخ التعليم الأعمدة الفقريّة البنائية (زيتون، ٢٠٠٢: ص ٢١٢).

تستند إلى مبدئين أساسيين هما :-

الأول :- إنَّ العلم الطبيعي الذي ندركه من خبراتنا لا نستطيع الجزم بحقائقه وواقعيته بصورة واضحة، بل يبنى بواسطة عقول مبدعة تفسيرات معينة تكون قابلة للتطبيق في ضوء توقعاتنا .

الأخر:- إنَّ المعرفة تُبنى بفاعلية من المتعلم النشاط الذي كيف المعرفة الجديدة مع الإطار المفاهيمي لديه، إذ إنَّ كل فرد يمتلك إطاراً مفاهيمياً يستطيع كسره في أي وقت واستبداله بإطار جديد يقود بدوره الى إطار مفاهيمي جديد(عفانة، ٢٠٠١ : ص ٢١٢) .

وتستند النظرية البنائية في التعلم المعرفي الى افتراضات مهمة هي :

أولاً :-التعلم عملية بنائية نشطة مستمرة وغرضية التوجه إذ يضم هذا الافتراض المفاهيم الآتية:-

أ- التعلم عملية بنائية :- أي إنَّ المعرفة تتكون من التراكيب المعرفية السابقة ، إذ يبنى المتعلم خبراته للعالم الخارجي أو البيئة الخارجية من طريق رؤية الأطر والتراكيب المعرفية لديه ، وينظم خبراته ويفسرها مع العالم المحسوس المحيط به .

ب- التعلم عملية نشطة :- أي يبذل المتعلم جهداً عقلياً للوصول الى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما.

ج-التعلم عملية غرضية التوجه: فالتعلم غرضي وله هدف يسعى المتعلم لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل المشكلة التي يواجهها أو تجيب عن تساؤلات مميزة لديه أو ترضي نزعة ذاتية لديه نحو تعلم ما .
ثانياً :-تهيئة أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم مشكلة حقيقية واقعية ،وهذا إشارة الى استراتيجية (Wheatly) المتضمنة التعلم المتمركز حول المشكلة .

ثالثاً :- المعرفة السابقة :- شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى .
رابعاً:- الهدف الجوهرى من عملية التعلم هو إحداث تكيفات (Adaptation) تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم (زيتون ، ٢٠٠٧ : ص٤٥).

وقدمت نظرية بياجيه (piaget) عدداً من الأفكار والمعلومات التي يمكن الاستفادة منها في المجالات التربوية جميعها والتخطيط لها، ومن هذه المعلومات ما يتعلق بالمراحل التي يمر بها النّموّ العقليّ عند المتعلمين، وخصائص كل مرحلة، وفي ضوء النظرية يتطلب من المعلم أن يعرف خصائص المتعلمين ومستويات نموهم العقلي، ثم يبدأ بتخطيط الدروس والنشاطات التعليمية وتنفيذها واختيار طرائق التدريس المناسبة بناءً على ما يلائم مستواهم وخبراتهم السابقة ورغباتهم؛ لأنّ بياجيه (Piajet) أكد أنّ التعلم يكون ذا معنى عندما تراعى قدرات المتعلمين ورغباتهم وميولهم، وركز في تعامل المتعلم مع بيئته، إذ يتعلم بنحو أفضل عند التعامل مع الأشياء المحسوسة في البيئة المحيطة (عبد السلام، ٢٠٠١ : ص٩٨).

توظيف أنموذج (فان هيل) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية :-
بما إنّ انموذج فان هيل يتعامل مع المفاهيم والمعلومات والحقائق فمن الممكن أن نوظفه في تدريس قواعد اللغة العربية؛ لأنّ قواعد اللغة العربية علم فيه

مفاهيم ومعلومات وحقائق ايضا، ويمكننا أن نقدم المعلومات ونفسرها ونوضحها ونستدل عليها، وقد حدد (فان هيل) خمس مراحل في تدريس الأنموذج التي اعتمدتها (الباحثة) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية.

Hill, the employment of a specimen in the teaching of
Arabic grammar

Search unsheathed from Master

Alia Abdul Kazem Ali d. RaedYounis Drawing

(Research Summary)

The construction process of reception containing
rebuild educated new gloss within the context of real-time
knowledge with previous experience and learning
environment, accounting for all of the real experiences and
information beside Education backbones structural climate
..(olive 0.2002: p. 212

– Based on two basic principles

I: - The natural science that we do know from our
experiences, we can not say for sure Bhakaigah realism and
clearly, but built by creative minds of certain interpretations
..be applicable in light of our expectations

Other: - The knowledge built effectively active learner who
adapts new knowledge with the conceptual framework has,
since everyone has a conceptual framework can break at any
time and replaced by a new framework leads in turn to a
..(new conceptual framework (Afanah 0.2001: p. 212

And is based in cognitive constructivist theory of learning to
:the task of assumptions are

First: -altalm active ongoing process of structural and object-oriented as this assumption includes the following

- :concepts

A. constructivism learning process: - that knowledge consists of the previous cognitive structures, as builds the learner's experience of the outside world or from the external environment through seeing cognitive frameworks and structures has, and organizes his experiences with and .interpret the world around him perceived

B) an active learning process: - learner mentally make any) effort to get to the discovery of his own knowledge, this is .done when faced with a problem

C-learning object-oriented process: Learning my purpose and has a goal of learner seeks to achieve certain purposes contribute to solving the problem faced by distinctive or answer questions or has a tendency to satisfy a self has to .learn what

Second: -thaih the best conditions to learn when the learner faces a real and realistic problem, and this signal to the strategy (Wheatly) contained centered learning about the .problem

Third: - Previous knowledge: - a prerequisite for building a .sense of learning

Fourth: - the fundamental goal of the learning process is to bring about adaptations (Adaptation) copes with the pressure of cognitive practice on the learner's experience .((olive, 2007. p. 45

And it provided the theory of Piaget (Piajet) a number of ideas and information that can benefit from them in the educational fields all, planning, and this information with respect to stages experienced by the mental development of the learners, and the characteristics of each stage, and in the light of the theory requires the teacher to know the characteristics of learners levels mental development, then begins to plan lessons and educational activities, implementation and choice of methods appropriate teaching based on what fits their level and their previous experience and desires; because Piaget (Piajet) confirmed that the learning be meaningful when taking into account learners' abilities and desires and inclinations, and focused in dealing learner with his environment, since learning about best when dealing with sensible things in the surrounding .(environment (Abdul Salam 0.2001: p. 98

Recruitment model (the Hill) in the teaching of Arabic
– :grammar

Including the specimen, the Hill deals with concepts and information and facts it is possible that Nozvh in the teaching of Arabic grammar; because the Arabic grammar known of the concepts, information and facts, too, and we can offer information and interpret and Nodhaa and infer them, have identified (the Hill) five stages in teaching The model adopted by (the researcher) in the teaching of Arabic grammar

النظرية البنائية (Constructivism Theory)

هي من النظريات المعرفية التي تركز في بناء الفرد المعرفة من طريق ما يختزنه في ذاكرته من معلومات ومعارف وخبرات سابقة (عبد الباري، ٢٠٠٩ : ص٢١٥).

وإنَّ البنائية عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعانٍ جديدةٍ داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبرتهم السابقة وبيئة التعلم، إذ تمثل الخبرات الحقيقية والمعلومات كلها بجانب مناخ التعليم الأعمدة الفوقية البنائية (زيتون، ٢٠٠٢: ص٢١٢).

ويرى (اليمني، ٢٠٠٩):- "أنَّ النظرية البنائية للمعرفة تعتمد على أنَّ المتعلم يبني معرفته بنفسه من مروره بخبرات كثيرة تؤدي الى بناء المعرفة الذاتية في عقله، فبعد وصول المعلومة للمتعلّم يبدأ يفكر فيها ويصنفها في عقله ويبوبها ويربطها مع مشابهاها إن وجدت إلى أن يصبح ما تعلمه ذا معنى ومغزى في هذه اللحظة نقول: أنَّ الطالب تعلم شيئاً، وفي هذه اللحظة أصبح المتعلم أو الفرد قادراً على استعمال هذه المعلومة في حياته أو توليد معرفة جديدة، وبهذا يتحول المتعلمون من مستهلكين للمعلومات إلى منتجين" (اليمني، ٢٠٠٩ : ص٤٦-٤٧)

وأشار (عفانة، ٢٠٠١) إلى أنَّ النظرية البنائية تستند إلى مبدئين أساسيين هما:-

الأول :- إنَّ العلم الطبيعي الذي ندركه من خبراتنا لا نستطيع الجزم بحقائقه وواقعيته بصورة واضحة، بل يبني بواسطة عقول مبدعة تفسيرات معينة تكون قابلة للتطبيق في ضوء توقعاتنا .

الأخر:- إنَّ المعرفة تُبنى بفاعلية من المتعلم النشاط الذي يكيف المعرفة الجديدة مع الإطار المفاهيمي لديه، إذ إنَّ كل فرد يمتلك إطاراً مفاهيمياً يستطيع

كسره في أي وقت واستبداله بإطار جديد يقود بدوره الى إطار مفاهيمي جديد (عفانة، ٢٠٠١ : ص ٢١٢) .

ويمكن تصنيف البنائية الى صنفين هما :

الصنف الأول :- ينظر إلى البنائية كنظرية في المعرفة (إبستمولوجيا (Epistemology))^(١) بوصفها ترى أن كل فرد يبني المعرفة بنفسه، أي أن المعرفة بناء شخصي، إذ تشير البنائية الى عملية بناء عقلي، وهذا البناء يوجه أفعال الفرد اللاحقة وعليه فإن البنائية تؤكد على مبدئين أساسيين هما :-

١- إن المعرفة لا يتم تلقاها بصورة سلبية، ولكن يتم بناؤها بصورة نشطة بواسطة الذات العارفة.

٢- أن وظيفة المعرفة تكيفية، إذ إنها تعمل على تنظيم العالم الخبرات وليس على اكتشاف الواقع.

الصنف الثاني :-

ينظر الى البنائية كنظرية في التعلم على أنها تؤكد أن حدوث التعلم يتطلب منالفرد بناء أو إعادة بناء مخططاته العقلية بواسطة عمليات عقلية معينة، ولذلك تسمى البنائية (محمد، ٢٠٠٤ : ص ١٨٤).

وأشار (قطامي ٢٠٠٩) الى أربع مراحل نمائية للتطور المعرفي وهي :-

١- المرحلة الحس حركية .

٢- المرحلة ما قبل العملية

^١Epistemology هي فرع من فروع الفلسفة تهتم بطبيعة ومجال المعرفة .وهي تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي المعرفة؟ كيف يمكن امتلاك المعرفة؟ وما هو مدى المعرفة بموضوع ما؟ يركز البحث والنقاش في هذا المجال على تحليل طبيعة المعرفة ومدى إرتباطها بمفاهيم الحقيقة والإيمان والتبرير <http://ar.wikipedia.org/wiki>

٣-مرحلة العمليات المادية .

٤-مرحلة العمليات المجردة .

وقد سميت هذه المراحل بمراحل نمو :

١-المفاهيم.

٢-العمليات الذهنية.

٣-الأبنية المعرفية.

٤- المنطق.

٥-التفكير.

٦-الذكاء.

٧-الأخلاق.

٨-المخططات الذهنية والمعرفية (قطامي ، ٢٠٠٩ : ص١٢٤).

وأشار (الرواضية ٢٠١٢) نقلاً عن (Janasson) أن البنائية طريقة أو استراتيجية تدريس، ولكنها في الواقع عبارة عن فلسفة اشتقت منها مجموعة من النظريات، ومن تلك النظريات تم اشتقاق كثير من طرائق ونماذج التدريس، وقد اهتمت النظرية البنائية بخلق تصور معرفي ومنطقي لكل من الحقيقة والمعرفة والعقل والتفكير ومعاني الأشياء (الرواضية وآخرون ، ٢٠١٢ : ص١٠٧).

ويرى بياجيه (piaget)^(١) إن اكتساب الفرد للمعرفة، يجب أن يمر عبر

ثلاث مراحل هي :-

١-التمثيل :- (Assimilation) .

٢-التواءم :- (Accommodation) .

^١- يُعد بياجيه (piaget) المؤسس الحقيقي للنظرية البنائية وهو أحد علماء النفس التطوريين الذين أبدوا اهتماماً كبيراً بعمليات التعلم التي من طريقها يقدم الأطفال حلولاً للمشكلات، وحدد أن الأطفال ينظمون التفكير والعمل تلقائياً ومنطقياً

٣-التنظيم :- (Organization).

وتشير معظم الدراسات الى أن طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية مازالوا في المرحلة الإجرائية العيانية؛ لذا يجب التأكيد على الطريقة الاستكشافية في التدريس بشرط أن يكتشف الطالب المعلومة بنفسه (محمد ، ٢٠٠٣ : ص ١٨٣).

مبادئ النظرية البنائية :-

يعتقد كثير من التربويين البنائيين أن المعرفة يبنوها ذهن المتعلم بنفسه وتمثل هذه الفكرة محور النظرية البنائية ومن أبرز مبادئ النظرية البنائية في التعلم ما يأتي :-

١-معرفة المتعلم السابقة (prior Knowledge): هي محور الارتكاز في عملية التعلم (learning Process)، وذلك أن الفرد (المتعلم) يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة.

٢-أن المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً ذاتياً إذ يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من طريق تفاعل حواسه الخارجي بتزويده بخبرات تمكنه من ربط المعرفة الجديدة بما لديه على نحو يتفق مع المعنى العلمي الصحيح .

٣-لا يحدث تعلم مالم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية، إذ يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة .

٤-يحدث التعلم (learning) على أفضل وجه عندما يواجه الفرد (المتعلم) مشكلة أو مهمة (Task) حقيقة واقعية .

٥- لايبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين بل يبنوها من طريق التفاوض الاجتماعي (Social Negotiation) معهم (زيتون ، ٢٠٠٧ : ص ٤٤-٤٥).

وتستند النظرية البنائية في التعلم المعرفي الى افتراضات مهمة هي :

أولاً :-التعلم عملية بنائية نشطة مستمرة وغرضية التوجه إذ يضم هذا الافتراض المفاهيم الآتية:-

أ- التعلم عملية بنائية :- أي إن المعرفة تتكون من التراكيب المعرفية السابقة، إذ يبني المتعلم خبراته للعالم الخارجي أو البيئة الخارجية من طريق رؤية الأطر والتراكيب المعرفية لديه ، وينظم خبراته ويفسرها مع العالم المحسوس المحيط به .

ب- التعلم عملية نشطة :- أي يبذل المتعلم جهداً عقلياً للوصول الى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما.

ج-التعلم عملية غرضية التوجه: فالتعلم غرضي وله هدف يسعى المتعلم لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل المشكلة التي يواجهها أو تجيب عن تساؤلات مميزة لديه أو ترضي نزعة ذاتية لديه نحو تعلم ما .

ثانياً :-تهيئة أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم مشكلة حقيقية واقعية ،وهذا إشارة الى استراتيجية (Wheatly) المتضمنة التعلم المتمركز حول المشكلة .

ثالثاً :- المعرفة السابقة :- شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى .

رابعاً:- الهدف الجوهرى من عملية التعلم هو إحداث تكيفات (Adaptation) تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم (زيتون ، ٢٠٠٧ : ص٤٥).

وقدمت نظرية بياجيه (piaget) عدداً من الأفكار والمعلومات التي يمكن الاستفادة منها في المجالات التربوية جميعها والتخطيط لها، ومن هذه المعلومات ما يتعلق بالمراحل التي يمر بها النّمّو العقليّ عند المتعلمين، وخصائص كل مرحلة، وفي ضوء النظرية يتطلب من المعلم أن يعرف خصائص المتعلمين

ومستويات نموهم العقلي، ثم يبدأ بتخطيط الدروس والنشاطات التعليمية وتنفيذها واختيار طرائق التدريس المناسبة بناءً على ما يلائم مستواهم وخبراتهم السابقة ورغباتهم؛ لأن بياجيه (Piajet) أكد أن التعلم يكون ذا معنى عندما تراعى قدرات المتعلمين ورغباتهم وميولهم، وركز في تعامل المتعلم مع بيئته، إذ يتعلم بنحو أفضل عند التعامل مع الأشياء المحسوسة في البيئة المحيطة (عبد السلام، ٢٠٠١ : ص ٩٨).

ولقد افترض بياجيه (piaget) أن المعارف لدى الفرد هي أبنية أو تراكيب عقلية وهي كليات منظمة داخلياً أو أنظمة ذات علاقة داخلية، هذه الأبنية أو التراكيب وهي قواعد للتعامل مع المعلومات أو الأحداث، ويتم من طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابية، والنمو المعرفي ما هو إلا تغيير هذه الأبنية المعرفية ويعتمد هذا النمو في حدوثه على الخبرة (عبد الباري، ٢٠٠٩ : ص ٢٣٣).

وأشار محمد نقلاً عن بياجيه (piaget) إلى خمس مراحل لتطور البنية المعرفية لدى الفرد وهي كالآتي :-

١- المرحلة الحسية الحركية :- (تبدأ من الميلاد الى سنتين) وفي هذه المرحلة يتعامل الفرد مع بيئته مباشرةً بحواسه وحركاته وفي نهاية هذه المرحلة تظهر بدايات قدرة الفرد على استعمال الرموز.

٢- مرحلة ما قبل المفاهيم أو ما قبل الإجرائية :- تبدأ من سن الثانية الى سن الرابعة هنا تزداد قدرة الفرد على استعمال الرموز.

٣- مرحلة التفكير الحدسي :- (تبدأ من سن الرابعة ولغاية السابعة) وهنا يدرك الفرد الأشياء والأحداث من طريق الحدس ويكون بعض المفاهيم.

٤-مرحلة العمليات العيانية الإجرائية المحسوسة:- تبدأ من سن السابعة ولغاية الحادية عشرة، لا يستطيع الفرد في هذه المرحلة أن يفترض افتراضاً تجريدياً غير مبني على الأشياء المحسوسة

٥-مرحلة التفكير المجرد:- من سن الحادية عشر يكون الفرد قادراً على التصور والتخيل ويستطيع أن يعتمد على التفكير المجرد ويكون قادراً على فهم بعض النظريات ويفترض الفروض ويختبر مدى صحتها (محمد، ٢٠٠٤: ص ١٦٩-١٧٠).

وبالرغم من قدم تاريخ النظرية، إلا إنها تُعد أحدث ما عُرف من نظريات في التدريس إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك من هذه العوامل ليتجه هذا التركيز الى العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم، أي إن التركيز أخذ ينصب على ما يجري داخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل:-

- ١- معرفته السابقة وما يوجد من معلومات ومعارف سابقة ترتبط بالموضوع .
- ٢- قدرة المرء على التذكر والفهم .
- ٣- قدرته على معالجة المعلومات والعمليات العقلية التي تحدث داخل العقل الإنساني.
- ٤- دافعية الطالب للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى (عبد الباري، ٢٠٠٩: ص ٢١٥-٢١٦)

إن أبرز مبادئ التعلم من وجهة نظر البنائية ما يأتي :-

- ١- التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين المتعلم والموضوع .
- ٢- التعلم يقتزن بإشغال المتعلم بالموضوع وليس باقتناء معارف عنه .

٣-الخطأ يساعد على التعلم ، إذ إنَّ الخطأ هو فرصة وموقف وبعد تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعلها صحيحة أي أنَّ الفهم شرط ضروري للتعلم .

٤-التعلم يقتزن بالنشاط والتجربة وليس بالتلقين .

٥-التعلم هو تجاوز للاضطراب (عدم الاتزان)
(العفون وحسين، ٢٠١١ : ص٧٨) .

خصائص المتعلم البنائي :-

حدد علماء البناء مجموعة خصائص للمتعلم وهي :-

١-المتعلم نشط (The Active Learner)

ويتحدد دوره بأنه :-

أ-يناقش ويجادل .

ب-يبيّن فرضيات ويتقصى .

ت- يبيّن المعاني ويطور معرفة نشطة .

ث-يبيّن الفهم والمفاهيم .

ج- يبيّن تنبؤات قابلة للاختبار .

٢-المتعلم اجتماعي (The Social Learner)

ويتحدد دور المتعلم الاجتماعي بما يأتي :-

أ-يتولد لدى المتعلم المعرفة في سياقات اجتماعية وليس في سياقات فردية .

ب-تتولد المعرفة عن طريق مناقشة الآخرين .

ت-السياقات الاجتماعية مواقف مناسبة لتطوير بنى المتعلم المعرفية عن طريق التفاعل حتى يحقق فرصة بناء الخبرة .

٣-المتعلم مبدع (The Grative Learner)

يؤدي المتعلم وفق هذا المنحى الآتي :-

أ-اكتشاف الخبرة .

ب-إعادة اكتشاف الخبرة .

ت-تنظيم الموقف تنظيماً جديداً للوصول الى اكتشافات جديدة
(قطامي، ٢٠١١ : ص٥٣٩-٥٤٠) .

نماذج التعليم والتعلم البنائي :

(Constructivist Teaching and Learning- Models)

تعد نماذج التعليم البنائي مجموعة المخططات التي ترسم مراحل و خطوات
عمليتي التعليم والتعلم انطلاقاً من أسس النظرية البنائية والمدخل البنائي
(صبري، وتاج الدين، ٢٠٠٠ : ص١٢) .

وهناك كثير من النماذج التي اقترحت لتوظيف المدخل البنائي في تدريس
المفاهيم العلمية على وفق المرتكزات الأساسية للفلسفة البنائية والمؤكد بصفة
عامة إيجابية المتعلم في أثناء التعلم ، والمؤكد للمشاركة الفعلية في الأنشطة
حتى يحدث التعلم ذو المعنى القائم على الفهم ، ومن أبرز هذه النماذج :-

١-نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة (Model Problem Centered)
(Learning

وتسمى طريقة ويتلي (-Waitley ١٩٨٩) :

هو أحد نماذج الفلسفة البنائية ، ويتألف من ثلاثة عناصر هي المهام
(Tasks) ، والمجموعات المتعاونة (Cooperative Group) ، والمشاركة
(Sharing) يتضمن موقفاً مشكلاً يجعل المتعلمين يستشعرون وجود مشكلة ما
ثم بحث المتعلمين عن حلول لهذه المشكلة من طريق مجموعات صغيرة كل
على حدة ، ويُختتم التعلم بمشاركة المجموعات بعضها البعض في مناقشة ما
تم التوصل إليه (زيتون ، وكمال ، ٢٠٠٣ : ص١٩٥-١٩٦)

٢- أنموذج التدريس بخريطة الشكل (V Mapping Teaching Model) ↓
(Bob GOWIN ١٩٧٧) :

يهدف هذا الأنموذج الى ربط الجانب المفاهيمي بالتفكيري (Conceptual Side) بالجانب الإجرائي العملي (Mcthoddological Side) ، وهو إنموذج لتحسين تدريس الأنشطة والتجارب المعملية في العلوم (صبري ، ٢٠٠٠ : ص ٢١)

٣- خرائط المفاهيم (Concept Maps) ↓ (Gowin Joseph Novak) :
هي استراتيجية تعليمية لبناء وتنظيم تدريس المادة الدراسية تتألف من ثلاث مراحل هي تقديم المفهوم ، وتحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى ، وتحديد العلاقة بين المفاهيم (الخوالدة ، ٢٠٠٧ : ص ٣٤٢) .

٤- أنموذج التعلم البنائي (Constructivism Learning Model) ↓
(Robert Karplus) و (Mayyon Atken) ظهر عام (١٩٦٢) وتم تعديله وتطويره بواسطة (Susan Louks وآخرون) (١٩٩٠) :
وهو نموذج مكون من أربعة نماذج مقتبسة من مراحل دورة التعلم ويتركز هذا الأنموذج على أربع مراحل هي ، مرحلة الدعوة ، ومرحلة الاستكشاف ، ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول ، ومرحلة اتخاذ القرار (صبري وتاج الدين ، ٢٠٠٠ : ص ٧٥) .

٥- أنموذج التحليل البنائي :- (Constructructivism Analytical Model)
أو الأنموذج البنائي القائم على التحليل (Constructivism Based Analytical Model) ↓ (Ken Appleten ١٩٩٧) :

يُعد هذا الأنموذج فعالاً في التدريس البنائي فهو يُوجد الطريقة المعرفية بين التنظير والممارسة ولاسيماً بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب أنفسهم ويقوم على أربع مراحل هي ، فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم ،

ومعالجة المعلومات ،والتنقيب عن المعلومات، والسياق المجتمعي (زيتون وكمال ، ٢٠٠٣: ص ٢١٠ - ٢١١) .

٦- أنموذج التعلم الواقعي (The Reslistic Learning Model) لـ (خليل يوسف الخليلي - ١٩٩٦ :

هو أحد نماذج التعليم والتعلم التي ظهرت حديثاً وبُنيت على أفكار الفلسفة البنائية وهو يسهم بدور فعال في تحقيق نواتج تعلم قائمة على المعنى والفهم ، واستبدال الأفكار البديلة (الخطأ) بما هو صحيح ودقيق (صبري، و ابراهيم، ٢٠٠٠: ص ١٠ - ١١) .

٧- أنموذج التغيير المفهومي :- (Conceptual Change Model)) ويعرف ب (PSHG) أنموذج Posner وزملائه ١٩٨٢ :

هو أنموذج في استبدال تصور علمي سليم بالتصور البديل عند الفرد في المرحلة الأولى ، ويتم استعمال استراتيجية مناسبة لتقديم التصور الصحيح في المرحلة الثانية (زيتون وكمال ، ٢٠٠٣ : ص ٢١٩) .

٨- أنموذج التعلم البنائي التوليدي :- لـ (Vygotsky) :

مجموعة من الاجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم في الموقف التعليمي، والتي تؤكد على الربط بين المهارات الاساسية للتعلم والحياة العملية التي يعيش فيها الطلبة (السيد، ٢٠٠١ : ص ٢١) .

٩- استعمال المتشابهات والمعايير التشبيهية :

تُعد استراتيجيات المتشابهات أداة فعالة تسهل عملية بناء المعرفة للفرد على قاعدة من المفاهيم التي يعلمها والمتاحة ببنيته السابقة (زيتون، ٢٠٠٢: ص ٢٥٥) .

١٠- المدخل المنظومي في التعليم والتعلم :

هو أحد الأساليب التدريسية التي تم تصميمها وفق مدخل النظم (Approach System)
لذلك فإنّ التدريس المنظومي يعتمد على التخطيط المحكم الذي يُتبع فيه
خطوات متسلسلة (زيتون، ١٩٩٩: ص ٧٠).

١١- أنموذج (Van Hiele)

ومن تلك النماذج التي نالت الشهرة بالتطبيق في ميدان التعليم الصفي
(أنموذج -فان هيل)

أنموذج فان هيل (Van Hiele)

وضع الأنموذج فان هيل (Van Hiele) وزوجته ديانا فان هيل (Diana Van Hiele)، إذ قدما رسالتين للدكتوراه لجامعة يوترش (Utrecht) بهولندا
عام (١٩٥٧) لم يتم ترجمة أعمالهم الى اللغة الإنكليزية إلا في عام (١٩٨٤)
ولقد شرحا الأنموذج في هاتين الرسالتين وأوضحا المكونات المنهجية له (سلامة، ١٩٩٥ : ص ٢١١).

إذ لحظا أنّ هناك صعوبات تواجه المتعلمين أثناء دراستهم وأعتقد أنّ إحدى
هذه الصعوبات تتمثل بالمعلم نفسه وذلك بشرحه الموضوعات بلغة لا يفهمها
المتعلم فهو يتحدث في مستوى والمتعلمون يفكرون في مستوى آخر
(Beverly, 2003: p:436).

وقد لاقى أنموذج فان هيل بعد ترجمته الى الإنكليزية في عام (١٩٨٤) إقبالا
منقطع النظير في الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة وفي أغلب دول
أوروبا، ويعتقد (فان هيل) أنّ أحد صعوبات التعلم تعود في جانب منها الى
المعلم، إذ يشرح دروس أو موضوعات قد لا يفهمها الطلبة، إذ المعلم على
مستوى معين والطلبة يفكرون في مستوى آخر، بمعنى أنّ اللغة المستعملة في

التدريس عامل مهم للغاية فيه، وهذا مايسميه (فان هيل)الحاجز اللغوي (Language Barrier) فلكل مستوى من المستويات لغته الخاصة به التي يفهمها الطلبة (الصادق، ٢٠٠١ : ص ٢٧٦).

تسهم نظرية فان هيل (Van Hiele) في التفسير المحتمل للصعوبة التي يواجهها الطلبة في التعلم بافتراضها أنموذجاً لتعلم الطلبة في انتقالهم من الإدراك العام للأشكال الهندسية الى استيعاب البراهين المنسقة، وتوفر أساساً لفهم الحركة بين المستويات ودور المدرس في مثل هذا التحويل (Van Hiele,1986 ,P:32).

ويرى الزوجان (Van Hiele) وزوجته (Diana Van Hiele) أن التعلم عملية غير متصلة (Discontinuuos) إذ توجد هناك قفزات في منحى التعلم مما يكشف عن وجود مستويات تعلم منفصلة ومختلفة، وقد استخدمت الأدبيات بنيتين رقميتين لتحديد تلك المستويات الأولى تُرقم من (٠-٤) ونظام آخر يرقم بنفس المستويات من (١-٥) ويستعمل في هذه الدراسة الترقيم من (٠-٤) وذلك اعتماداً على الترقيم الذي وضعه فان هيل

(Wirzup,1976:Usiskin,1982 Hoffer,1983).

يتألف أنموذج فان هيل من ثلاثة محاور رئيسة هي :-

أولاً -مستويات الأنموذج .

ثانياً -خصائص الأنموذج .

ثالثاً-مراحل تعلم الأنموذج .

مستويات أنموذج فان هيل (Van Hiele)

١-المستوى الأول :البصري (Visualization) أو الإدراكي (Recognition)
أشارت الطنة (١٩٨٨) نقلا عن (١٩٩٧عبد القادر) في هذا المستوى يتعلم الطلبة بعض المفردات ويدركون الأشكال كلها دون الانتباه الى عناصرها أو خصائصها، ومن الشكل يستطيع الطلبة اكتشاف حلول المسائل والطلبة في تلك المرحلة يمكن أن يتعلموا المصطلحات بشرط أن تكون بلغة محسوسة وبأسلوب ملموس (الطنة ، ٢٠٠٨ : ص٤٦).

٢-المستوى الثاني :التحليلي (Analysis) أو الوصفي (Descriptive).
في هذا المستوى يحلل الطلبة الشكل بدلالة مكوناته والعلاقة بين هذه المكونات كما يعتمد صفات مميزة لكل فئة من الأشكال بشكل تجريبي،ويستخدم الخصائص في حل المسائل ولكن لا يستطيع الطلبة في هذا المستوى الربط بين الخصائص (الرمحي ،٢٠٠٩: ص ٣٥)

والغاية من هذا المستوى هي تصنيف الأشياء ومعرفة خصائصها ، فالمتعلمون من المحتمل أن يكونوا قادرين على إعطاء خواص الأشياء ولكن ليس التفاصيل الجزئية لكل هذه الأشياء Van de (wall,2001,p:310).

٣-المستوى الترتيبي(Ordering)أو شبه الاستدلالي (Informal Deduction).

إنَّ المتعلم الذي يعمل في هذا المستوى يكون باستطاعته أن يصوغ التعريفات من طريق مايتوفر لديه من خواص وخصائص تم اكتشافها في المستوى السابق، ويقوم بعملية التضمين إذيستطيع تكوين العلاقات المتداخلة بين خصائص الشكل الواحد، ويستطيع المتعلم تحديد الشروط الضرورية والكافية من الخواص المتوافرة لديه عن الأشكال لتحديد نوعها ويقدم

الاستنتاجات البسيطة ويدرك العلاقات بين الأشكال
(أبو ملح، ٢٠٠٢ : ص٤٦).

٤ -المستوى الرابع :الاستنتاج الشكلي (Fromal Deduction)أو
الاستنتاجي(Deduction) .

في هذا المستوى تفهم الطالبة أهمية الاستنتاج وتبني نظريات في نظام
مسلمات وتقوم بالتمييز بين العناصر غير المعرفة وتذكر السبب بشكل شكلي
وبعبارات منطقية بالاعتماد على المسلمات والنظريات وتعطي الطالبة إثباتاً
شكلياً (الرمحي، ٢٠٠٩: ص ٤٥) .

٥-المستوى الخامس : التجريدي (Riogor)

يتمكن طلبة هذا المستوى من فهم الاستدلال المنطقي المجرد كما هو معروف
ومستعمل في إثبات النظريات كما يفهم طلبة هذا المستوى العلاقات المتداخلة
بين المعارف واللامعارف والمسلمات، فالطالبة في هذا المستوى تستطيع بناء
المعلومات (البراهين) وليس مجرد تذكرها أو تكملتها كما في المستوى السابق
(سلامة ، ١٩٩٥ : ص٣٢٣) .

ويقول (فان هيل)إن الانتقال من مستوى الى المستوى اللاحق هو تعلم يجري
من قبل المتعلمين أنفسهم ويمكن للمعلمين إعطاء توجيهات الى طلبتهم خلال
تمارين معقدة و هذا الانتقال يبين عملية طبيعية فهو يحدث من طريق برنامج
تعليمي تعليمي متتابع Van (Hiele,1986,p:50-62) .

ثانياً: خصائص الأنموذج :-

حددت (الرمحي: ٢٠٠٩) نقلا عن (فان هيل) خمس خصائص للأنموذج
وهي كالآتي :-

١ -الخاصية الأولى:- التتابع الثابت (Fixed Sequence) أو الهرمية
(Hierarchical) .

وهي ضرورة أن يمر الطالبة في المستوى السابق قبل أن يصلوا الى المستوى اللاحق .

٢-الخاصية الثانية : -التجاور (Adjacency)

تضم هذه الخاصية كل مايكون ضمناً في مستوى التفكير السابق يصبح صريحاً في مستوى التفكير اللاحق .

٣-الخاصية الثالثة : - التمييز (Distinct)

لكل مستوى تفكير رموزه الخاصة ولغته وعلاقاته التي تربط بين تلك الرموز .

٤-الخاصية الرابعة : - الفصل (Separation)

وتعني أنه لن يتمكن شخصان في مستويي تفكير مختلفين من فهم بعضهما بعضاً فإذا كانت الطالبة في المستوى الثاني والمدرسة تشرح في المستوى الثالث فلن تتمكن الطالبة من فهم ماتقوله المدرسة .

٥-الخاصية الخامسة : الاكتساب (Attainment)

وتعني أنه يمكن لعملية التعلم نقل الطالبة من مستوى تفكير الى آخر (الرمحي، ٢٠٠٩ : ص ٨٨) .

مراحل النموذج : -

وأشار (فان هيل) إلى أثنالانتقال بين المستويات يتم من خلال خمس مراحل:-

١-المعلومات : - (Information)

يجب أن يبدأ التدريس بمواد تقدم للمتعلم وتقوده لاكتشاف بنى معينة .

٢-التوجيه المباشر :- (Directed Orientation)

يجب تقديم المهام للمتعلمين بطريقة تجعل البنى المتعلمة مألوفة لديهم .

٣-التفسير :- (Explication)

تُقدّم المعلومات ويُشجع المتعلمون على استخلاصها في كتاباتهم ومناقشاتهم في الدروس.

٤- التوجيه الحر: - (Free Reorientation)

يقدم المدرس مهام يمكن إتمامها بطرق مختلفة ، ويكتسب المتعلمون خبرات في حل متطلبات بمفردهم بالاعتماد على ما درسوه سابقاً .

٥ -التكامل (Integration) :- يعطي المتعلمون فرصاً لتجميع مادرسوه سابقاً، كأن يصمموا أنشطتهم بأنفسهم (Van Hiele,1986: Page 315- 316).

ومن اطلاع الباحثة على الأدبيات السابقة التي استعملت نموذج فان هيل وجدت أنه من الممكن توظيف المراحل المحددة في النموذج في تدريس قواعد اللغة العربية .

أولاً: النحو مفهومه ، نشأته .

ثانياً: محاولات تيسير النحو .

مفهوم النحو :-

إنّ النحو يعني تركيب الجمل ، وتركيب الجمل في العبارة فهي جزء من دراسة اللغة يختص بعلاقة الكلمات واختلاف هذه العلاقة ، ووظائف هذه الكلمات في الجمل ، فالنحو عبارة عن أسس منظمة تنظيماً منطقياً وقوانين مرتبطة بموضوع اللغة (البجة ، ٢٠٠٠: ص ٤٩٨) .

ويرى مذكور (٢٠٠٠) : أنّ النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ليس علماً لتربية الملكة اللسانية العربية فحسب وإنما هو علم تعليم وتعلّم صناعة القواعد النحوية (مذكور ، ٢٠٠٠: ص ٢٨٣) .

ولم يكن النحو بطبيعته أو بأصل وضعه ليحفظ أصولاً وقواعد، وإنما ليهدي الى المفاهيم السليمة من العبارات ويعين القارئ أو السامع على حل الرموز الكتابية أو الصوتية الى معانٍ ودلالات، وهو يبحث التراكيب وما يرتبط بها من خواص، وإنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجمل وبين الجمل في العبارة (عاشور ومحمد ، ٢٠١٠ : ص ١٠٣).

نشأة النحو :-

بلغت اللغة العربية أوج نضجها في عصر ما قبل الإسلام وكانت سماعية أي لم يكن لها قواعد مكتوبة بل كان لها ضوابط فرضها الصرف وصقلها الاستعمال، ثم جاء الإسلام فوحد القبائل المتفرقة وجعل من أشاتها دولة متماسكة العرى قوية الجانب لأن وحدة اللغة هي رمز لوحدة الأمة، وكان صهر هذه اللغات قد بدأ بصورة غير مباشرة في الأسواق التي كانت تُعقد في شبه الجزيرة العربية، ثم نزل القرآن الكريم بلغة قريش فثبت زعامتها وسيادتها وهياً الجو لاندماج اللهجات الأخرى اندماجاً نهائياً، وبعد الفتوحات أخذت الشعوب المغلوبة تقبل على تعلم اللغة لأنها لغة الحاكمين فخاف العرب على لغتهم من التفكك والوهن وفكروا في ضبطها ووضع قواعد لها تحفظاً من العبث والضياع وتستند الى دعائم مكتوبة ثابتة (زاير، وإيمان، ٢٠١١ : ص ٣١).

وعند المد الإسلامي في العالم واتساع رقعة الدولة، دخل كثير من الشعوب غير العربية في الإسلام وانتشرت العربية كلغة بين هذه الشعوب مما أدى الى دخول اللحن في اللغة وتأثير ذلك على العرب، دعت الحاجة علماء ذلك الزمان لتأصيل قواعد اللغة لمواجهة ظاهرة اللحن، ولاسيما في ما يتعلق بالقرآن الكريم والعلوم الإسلامية (حمادي ، ٢٠١٤ : ص ٩٦).

ويشير (كبة) الى أن البادية في العصر الإسلامي والأموي والعباسي كانت مدرسة الشعراء والكتاب والأدباء ينهلون منها فصاحة العرب وبلاغتهم لذلك من

وأواخر العصر تطوع عدد من الناس الى جمع شعر العرب وأخذهم من الإعراب مشافهة، فكانوا يخرجون الى البادية ليختلطوا بالبدو ويحفظوا عنهم ثم يعودوا الى الحواضر ويكتبوا ما حفظوا وعرفوا هؤلاء باسم (الرواة) ومن طريقهم وصلت إلينا كثير من دواوين الشعر العربي (كبة ، ٢٠١٣ : ص ١٤).

يرى (طاهر) أنّ النحو العربي من القرن الهجري ولد ضعيفاً، وحبا في أول القرن الثاني، وشبّ وترعرع في آخره، وأوائل القرن الثالث، حيث لمع أئمة ومنهم (ابن إسحاق والخليل وسيبويه والكسائي والفراء) وغيرهم من العلماء الذين خلفهم حتى عصرنا هذا وخلال هذه المسيرة الطويلة كان النحو قد خضع لقانون الطبيعة الحتمي حتى بدأ ضعيفاً ثم أخذ طريقه الى النمو والقوة والاستكمال بخطى وثيدة أو سريعة حسب الظروف، وتطور مع الزمن وتقدم ونما حتى وصل الى أوج تطوره (طاهر ، ٢٠١٠ : ص ٣٢٨).

ولم يتفق العرب في القصة التي جعلتهم يفكرون في هذا العلم ولكن القصة الأشهر، أنّ أبا الأسود الدؤلي مبرجل يقرأ القرآن فقال (إنّ الله برئ من المشركين ورسوله) مجرورة أي أنها معطوفة على (المشركين) أي إنه غير المعنى، بينما الصواب أنّ (رسوله) مرفوع لأنها مبتدأ لجملة محذوفة تقديرها (ورسوله كذلك برئ) (حمادي ، ٢٠١٤ : ص ٩٦).

وتشير المصادر الى أنّ أول مَنْ وضع النحو، وأسس قواعده، وحدّ حدوده هو الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) وأنه دفع الى أبي الأسود الدؤلي رقعة كتب فيها: الكلام كله: اسم، وفعلٌ، وحرفٌ، فالاسم ما أنبأ عن المُسمى، والفعل ما أنبأ به، والحرف ما أفاد معنى، وقال له: إنح هذا النحو، وأضف إليه ما وقع إليك ثم وضع أبو الأسود باب العطف والنعت والتعجب والاستفهام ... الخ وكلما وضع باباً من أبواب النحو عرضه على الإمام علي (عليه السلام) الى أن حصل ما فيه الكفاية (السامرائي، ٢٠١٠ : ص ١٩-٢٠).

وحين وضع النحو والصرف ونضجا في العصر العباسي بقيت آثار السليقة تفرض المصدر نفسها على صناعة هذين العلمين، لقد كان النحو البصري يعتمد على المنطق والفلسفة، والنحو الكوفي أقرب الى السليقة وأغنى بتعبيرات الفصحاء وأحفل بالنقل والسماع وأبعد في التتبع والاستقراء (كبة ، ٢٠١٣ : ص ١٤).

ويعود سبب وضع النحو الى الحاجة الماسة لوضع قواعد اللغة في القرن الأول للهجرة للأسباب الآتية :-

- ١-التخالف الاجتماعي الذي حصل بعد الفتوحات وانتشار الإسلام مما أوجب مَنْ وضع علماً أن يوحد استعمال اللغة العربية للحفاظ عليها من الضياع .
- ٢- شيوع اللحن على ألسنة المستعربين فحسب بل على ألسنة العرب أنفسهم وما أصاب لغتهم من الضعف نتيجة المؤثرات التي أدت الى ذلك .
- ٣-حاجة الأمم التي دخلت الإسلام الى تعلم اللغة العربية، والتعامل بها محادثةً وكتابةً و تعلماً وفهم القرآن والحديث النبوي الشريف.
- ٤-الوعي الحاصل عند الأمة الإسلامية والعربية بنحو خاص من تفعيل دور التدوين ونشر هذه اللغة لبيان حضارة وثقافة العرب (زاير وسماء ، ٢٠١٣ : ص ٥٦).

محاولات تيسير النحو:-

لقد استقر في الأذهان إنّ النحو وعر غير ممهد وعسير غير يسير فجاءت دعوات التيسير من أجل تذليل وعورته، والتماس أسباب الصعوبة ونقص عوامل الجفاف، ونفي الشوائب عنه وتخليصه مما لحق به من أفكار غريبة ذهبت ببريقه والعودة بالدرس النحوي الى حيويته ونضارته، وجعله في متناول أبناء اللغة فلا يصدون، ولا يجدون عنثاً في تحصيله (التميمي وياقر، ٢٠٠٤ : ص ٤٠).

من العلماء الذين نادوا بتيسير النحو الكسائي الذي وضع كتاباً سماه (مختصر النحو) وأول من حاول تيسير النحو بنحو فعلي هو ابن مضاء القرطبي في كتابه (الرد على النحاة) الذي دعا الى إلغاء نظرية العامل، واعتراضه على تقدير العوامل المقدرة ومتعلقات المجزورات والضمائر المستترة في المشتقات، ثم طلب إلغاء التمرينات غير الوظيفية والاقتصار على ما يفيد اللغة واقعاً وفعلاً (زاير وسماء ، ٢٠١٣ : ص٦٦) .

إن أول من دعا الى إصلاح النحو في المشرق العربي هو خلف بن حيان البصري في رسالته (مقدمة في النحو) إذ نقد النحويين لكثرة استعمالهم العلل النحوية وتطويلهم الذي زاد على حده في المسائل النحوية وكان يهدف من رسالته إصلاح لسان من يقرأ شعراً وتقويم لسان وقلم من يكتب رسالة أو يصنع كتاباً (الدليمي كامل ، ٢٠٠٤ : ص٤٨) .

وفي العصر الحديث فقد بدأ الالتفات الى صعوبة المادة النحوية في التعليم في ثلاثينيات هذا القرن بإحساس عام بصعوبة اللغة التي تُعَلَّم في المدارس، وكان أول من التفت الى ذلك هو الدكتور (طه حسين) الذي رأى أنَّ لغتنا لا تُدرّس في مدارسنا، وإنما يُدرّس منها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة ولا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته، ومعنى هذا أنَّ الدكتور (طه حسين) دعا الى تخليص اللغة من هذه القيود لأنه إذا ظلت الحال كما هي فلا بد أن يختل التوازن بين رقينا السياسي والعلمي والاجتماعي المطّرد وحياتنا الأدبية الجامدة (يونس ومحمود، ١٩٩٦ : ص٢٧١) .

برزت محاولات مختلفة قديماً وحديثاً تطالب بتيسير النحو العربي وقد بدأ هذه المحاولات (الجاحظ) في كتابه (الحيوان) وكما ظهرت دعوات مماثلة في القرن الثالث الهجري وتليها دعوات أخرى في القرنين الرابع والخامس الهجري كانت أكثر جرأة وصراحة وأبرز هذه الدعوات

- ١-خلف بن حيان (مقدمة في النحو)
- ٢-أبو العباس أحمد بن ولادة المصري المتوفى عام (٣٣٢ هـ)
- ٣-أبو جعفر النحاس النحوي المصري المتوفى عام (٣٣٨ هـ)
- ٤-أبو العلاء المعري الشاعر المعروف المتوفى (٤٤٩ هـ)
- ٥-الأخفش الأوسط .
- ٦-الكوفيون لكن تعثرت محاولتهم وعقدت النحو بدلاً من تيسيره لكثرة الافتراضات والخلافات التي دارت بينهم.
- ٧-ابن مضاء القرطبي المتوفى عام (٥٩٢ هـ) في كتابه الشهير (الرد على النحاة)
- ٨-ابن الحاجب في كتابيه (الكافية) و(الوافية) .
- وقد ظهرت محاولات تيسير النحو في العصر الحديث منها محاولة :-
- ١-إبراهيم مصطفى في كتابه (إحياء النحو) عام (١٩٣٧) .
- ٢-يعقوب عبد النبي في كتابه (النحو الجديد) .
- ٣-أمين الخولي في كتابه (هذا النحو) .
- ٤-شوقي ضيف عند تحقيقه كتاب (الرد على النحاة) لابن مضاء القرطبي (ت ٥٩٢ هـ) إنحققه ونشره (١٩٤٧) .
- ٥-عبد المتعال الصعيدي في كتابه (النحو الجديد) .
- ومحاولات أخرى ل(إبراهيم أنيس) و(د. تمام حسان) و(د عبد الرحمن أيوب) و(عبد الرحمن أيوب) و(د.محمود سمران) و(د. كمال بشير) وغيرهم (طاهر، ٢٠١٠: ص ٣٣١-٣٣٣) .

توظيف أنموذج (فان هيل) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية:-

بما إنَّ انموذج فان هيل يتعامل مع المفاهيم والمعلومات والحقائق فمن الممكن أن نوظفه في تدريس قواعد اللغة العربية؛ لأنَّ قواعد اللغة العربية علم فيه

مفاهيم ومعلومات وحقائق ايضاً، ويمكننا أن نقدم المعلومات ونفسرها ونوضحها ونستدل عليها، وقد حدد (فان هيل) خمس مراحل في تدريس الأنموذج التي اعتمدتها (الباحثة) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية.

وعلى هذا النحو اعتمدت الباحثة الخطوات التي حددها أنموذج فان هيل في تنظيم محتوى قواعد اللغة العربية التي ستدرس طوال مدة التجربة وهي كالآتي :-

١-المعلومات :- (Infomtion):تستند هذه المرحلة إلى أساس أن يبدأ التدريس بمواد تقدم للطالبة وتقودها لاكتشاف بنى معينة، وهذه المرحلة تقابل المستوى الأول من مستويات أنموذج (فان هيل)وهو المستوى البصري (Visualization) ومن طريق هذه المرحلة تتعرف الطالبة على الجمل من تركيبها الكلي ويكون تكوين الجمل من الآتي :-

-أفعال من الواقع الذي تعيشه الطالبة .

-رسم بسيط أو شكل تخطيطي أو مجموعة من الصور في أشكال مختلفة كما في شكل (١).



شكل (١)

شكل مجموعة من الصور في أشكال مختلفة

-تسمى الطالبة الأفعال الموجودة في الجمل فتتعرف على الأفعال في شكل ما في الصور الموجودة أمامها .

- تقارن وتصنف نوع الأفعال على أساس الجمل من حيث أنواعها ماضي ومضارع وأمر أو تصنف الجملة من حيث كونها جمل اسمية أو فعلية .

مما سبق تستنتج (الباحثة) أنّ الطالبة في المرحلة الأولى (المعلومات) يمكنها تعرّف الأفعال من حيث تركيب الجملة لكنها لا تستطيع إدراك خصائص هذه الأفعال .

المرحلة الثانية :- التوجيه المباشر (Directed Orientation)

في هذه المرحلة تُقدّم المعلومات للطالبات وتقودهنّ لاكتشاف بُنى معينة، وتعتمد هذه المرحلة على تحليل الطالبة للأجزاء الأساسية للجملة، فمثلاً تستطيع أن تعرف أن جميع الأفعال تدل على حدث معين في زمن ما ، ولكنها في نفس الوقت يصعب عليها إدراك نوع كل فعل، وتقابل هذه المرحلة المستوى الثاني من مستويات إنموذج (فان هيل) وهو (المستوى التحليلي الوصفي - Analysis) إذ تقوم الطالبة :-

- وصف العلاقات بين مكونات الجمل ،مثل علاقة كل من الخبر بالمبتدأ في إتمام معنى الجملة أو علاقة الفاعل بالفعل وغيرها .
- تُعبر عن الأفعال لفظاً .

- تحدد وتختار العلاقات والخصائص بين عناصر الجملة مثلاً حين تعطي جملة تحتوي على فعل متعدي تحلل الجملة الى أجزائها الفعل والفاعل والمفعول به .

- تستعمل التعبيرات اللفظية الصحيحة للتعبير عن الخصائص لموضوعات قواعد اللغة العربية مثال :-

أ- الكلمة :- إسمٌ ، وفعلٌ ، وحرفٌ .

ب- الأفعال تقسم الى ماضٍ ومضارعٍ وأمرٍ .

ت- الأفعال من حيث الأعراب والبناء : الماضي والأمر مبنيان والمضارع معرب

ث- الفاعل اسم مرفوعٌ يتقدمه الفعل .

- ج -تقارن الأفعال طبقاً لخواصها والجمل طبقاً لمكوناتها .
- ح-مدى الاختلاف والاتفاق بين الأفعال من حيث الإعراب والبناء .
- خ-وضع بعض الجمل للمقارنة بين بعض الموضوعات مثل المقارنة بين الجمل المنصوبة والمجزومة وأدواتها وعملها .
- د-تحدد الأفعال من حيث علامة رفعها أو نصبها أو جزمها والسبب .
- ذ-يمكن للطلّابات في هذه المرحلة صياغة الجمل دون أن تكون لديهن القدرة على تكوين وصياغة تعريفات صحيحة، فعندما تسأل المدرسة الطالبة عن تعريف الأفعال لا تستطيع الطالبة التفرقة بين الشروط الخاصة بكل فعل .
- تستنتج (الباحثة) في هذه المرحلة الى أنّ الطالبة في هذا المستوى بإمكانها تحليل الجمل على أساس مكوناتها والعلاقات المتداخلة بين تلك المكونات وبإمكانها تحليل الجملة باستعمال بعض المعلومات المعروفة .

المرحلة الثالثة (التفسير أو التوضيح - Explication) :-

- تقدم المعلومات في هذه المرحلة للطلّابات وتشجع المدرسة (الباحثة) الطالّابات على استخلاصها في كتاباتهن ومناقشتن في الدرس، وتقابل هذه المرحلة المستوى الثالث من مستويات الأنموذج وهو (المستوى شبه الاستدلالي -غير الشكلي - (Informal Deduction) - وتحقق هذه المرحلة من الآتي :-
- تحديد عددٍ من الخصائص لموضوع معين من طريق إعطاء الطالّابات قائمة من الجمل والأمثلة

- صياغة واستعمال بعض التعريفات لموضوع معين .
- اكتشاف الطالبة لبعض المعلومات من طريق الاستنتاج، مثلاً تستطيع أن توضح معنى الجملة الأسمية : وهي الجملة التي تبدأ باسم من طريق ما يُعرض عليها من جمل .

مما سبق تستنتج (الباحثة) أنّ الطالبة في هذه المرحلة تستطيع أن توظف العلاقات المترابطة بين الجمل والقواعد؛ لإعطاء قاعدة معينة للوصول إلى حل تمرينات موضوع معين، ولكنها في هذه المرحلة لا تستطيع معرفة المعنى الحقيقي للاستنتاج .

المرحلة الرابعة: (التوجيه الحر - Free Reientation)

تقدم المدرسة (الباحثة) في هذه المرحلة للطالبات مهام يمكن إتقانها بطرق مختلفة، وتكتسب الطالبات من طريقها الخبرات في حل متطلبات هذه المهام بالاعتماد على ما تم دراسته سابقاً .

وتقابل هذه المرحلة المستوى الرابع من مستويات إنموذج (فان هيل)وهو المستوى الاستدلالي الشكلي (Formal Deduction) وتستطيع الطالبة في هذه المرحلة أن تقوم بالآتي :-

-تستعمل الأسماء والأفعال والحروف في تكوين جمل مفيدة استعمالاً صحيحاً.
-تجد أوجه الشبه بين الأفعال من حيث أنها تدل على القيام بعمل معين مع اختلاف في الزمن

-تستطيع أن تميّز بين حروف وأسماء الشرط والاستفهام وأدوات النصب والجزم وتأثيرها في الجملة من حيث المعنى اللغوي والأعرابي .

-تتمكن من إعراب الجمل إعراباً مفصلاً .

-تقارن بين الجمل المرفوعة والمنصوبة والمجزومة .

مما تقدم تستنتج (الباحثة) أنّ الطالبة في مرحلة (التوجيه المباشر) تستطيع أن تُميّز بين السمات الخاصة بكل موضوع من موضوعات قواعد اللغة العربية.

وبإمكانها أن تستعمل مفردات تعينها على تكوين الجمل وحل التمرينات ، كما تقوم كل طالبة بعرض ما أعدت من نشاط خاص بموضوع الدرس من أمثلة

وجمل مكتوبة على بطاقات تعرضها على زميلاتها في الصف ثم تكتبها على اللوحة لتبين الشاهد الخاص بالموضوع .

المرحلة الخامسة : التكامل (Integration)

تعطي المدرسة (الباحثة) الفرصة للطالبات في هذه المرحلة لتجميع ما حصلن عليه من معلومات خاصة بموضوع الدرس، ثم يستنتجن القاعدة، وهذه المرحلة تقابل

(المستوى الاستدلالي المجرد أو التجريدي Rigor Level) ضمن مستويات النموذج (فان هيل)، وفي هذه المرحلة تستطيع الطالبة اجراء الآتي :-
- تفهم العلاقات بين الجمل ومكوناتها .

- تكون لديها القدرة على ابتكار جمل جديدة وأمثلة عن كل موضوع بحيث لا تقتصر على موضوعات الكتاب المدرسي .
- تستطيع أن تستنتج القاعدة بناءً على ما حصلت عليه من معلومات في المراحل السابقة.

في هذه المرحلة تستنتج (الباحثة) أنَّ الطالبة تعتمد على نفسها في تكوين خلاصة الموضوع (القاعدة) وإعطاء جمل تبين من خلالها الأجزاء الرئيسة للجملة، والموضوع الذي تم دراسته لتبين من طريق ذلك مدى فهم كل طالبة لموضوع الدرس .

مصادر البحث

- أبو ملح محمد : تنمية التفكير في الهندسة واختزال القلق نحوه لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة في ضوء مدخل فان هيل ومخططات المفاهيم ، (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ٢٠٠٢ .
- البجة ، عبد الفتاح حسن : أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ، ط١ ، دار الفكر والنشر، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ .
- التميمي ، عواد جاسم محمد ، وباقر جواد محمد الزجاني : واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي ، مشكلات مقترحات ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ٢٠٠٤ .
- حمادي ، حسن خلباص : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق ، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع - بغداد ، ٢٠١٤ .
- الخوالدة، سليم عبد العزيز: فاعلية استراتيجيتي دورة التعلم المعدلة وخريطة المفاهيم في تحصيل الصف الأول الثانوي العلمي في الأحياء واكتسابهم لمهارات عمليات العلم ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، مج ١٩ ، العدد الأول ، ٢٠٠٧ .
- الدليمي ، كامل محمود نجم : أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٤ .
- الرمحي ، رفاء : نظرية فان هل في التفكير الهندسي ، مجلة رؤى تربوية، العدد التاسع والعشرون ، محاضرة في جامعة بيرزيت ، ٢٠٠٥ .
- الرواضية، صالح محمد وآخرون : التكنولوجيا وتصميم التدريس ، زمزم- ناشرون وموزعون ، عمان ، ط١ ، ٢٠١٢ .

- زابر، سعدعلي ، وإيمان إسماعيل عايز:مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ،مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي ، بغداد ، ٢٠١١.
- —، وسماء تركي داخل : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، دار المرتضى للطباعة - بغداد - ٢٠١٣.
- زيتون ،حسن حسين : تصميم التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٩٩.
- — و كمال عبد الحميد زيتون : التعلم والتدريس من منظور البنائية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط١ ، ٢٠٠٣.
- زيتون ، عايش محمود:النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق ، عمان ، ٢٠٠٧ .
- زيتون ، كمال : تدريس العلوم للفهم - رؤية بنائية ، عالم الكتب القاهرة ، ط١ ، ٢٠٠٢ .
- السامرائي ، إبراهيم عبود : المدارس النحوية ، دار المسيرة ، عمان - الأردن ، ط٢ ، ٢٠١٠ .
- سلامة ، حسن :طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، ١٩٩٥ .
- السيد ، أحمد جابر أحمد : استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٧٣، ٢٠٠١.
- الصادق ، إسماعيل محمد الأمين محمد : طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، دار الفكر العربي للطباعة والنشر - القاهرة - ط١ - ٢٠٠١.

- صبري ، ماهر إسماعيل و إبراهيم محمد تاج الدين : فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي خرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ٧٧ ، ٢٠٠٠ .
- طاهر، علوي عبدالله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ط ١ ، ٢٠١٠ .
- الطنة ، رباب إبراهيم : تحليل محتوى الرياضيات للصف الثامن الأساسي في ضوء مستويات التفكير الهندسي لـ (فان هيل) (رسالة ماجستير منشورة) ، كلية التربية ، غزة ، ٢٠٠٨ .
- عاشور ، راتب قاسم ، ومحمد فؤاد الحوامدة : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط ٣ ، ٢٠١٠ .
- عبد الباري ، ماهر شعبان عبد الباري : استراتيجيات فهم المقروء - أسسها - النظرية وتطبيقاتها العملية ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩ .
- عبد السلام ، مصطفى عبد السلام : الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ٢٠٠١ .
- عفانة، عزو : العلاقة التبادلية بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية في تعليم وتعلم الرياضيات ، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية ، العدد (٥) - ٢٠٠١ .

- العفون ، نادية حسين ، وحسين سالم مكاون: تدريب معلم العلوم وفقا للنظرية البنائية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ٢٠١١.
- قطامي ، يوسف محمود: مبادئ علم النفس التربوي ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ، الأردن ، ط١ ، ٢٠٠٩.
- -قطامي ، يوسف محمود : نماذج التدريس ، دار وائل للنشر والتوزيع ، ٢٠١١.
- كبة ، نجاح عبد الهادي : مقاربات بين اللغة والأدب والتربية وعلم النفس ، من إصدارات مشروع بغداد عاصمة الثقافة العربية ، ٢٠١٣.
- مدكور ، علي أحمد :تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي، مصر ، القاهرة ، ٢٠٠٠.
- محمد ، جاسم محمد: نظريات التعلم ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٤.
- يونس و محمود كامل الناقة ، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية : جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات ، ١٩٩٦.
- اليماني ، عبد الكريم علي ، استراتيجيات التعلم والتعليم : زمزم ناشرون وموزعون ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩.

المدخل النظمي ومنظومة التدريس

م.د. بشائر مولود توفيق

ملخص البحث

وتعد طريقة المدخل النظامي واحدة من اهم الطرائق التدريسية النظرية المساهمة في تصميم التدريس . وان لجهود الباحثين في مجال التقنيات التعليمية أثرا واضحا في استثمار النظم في التعليم . إذ حاولوا تعديل وتطبيق المبادئ والأساليب التي تستعمل في تطوير الصناعة والنشاط الإنتاجي والنظم العسكرية لتلائم الصناعة التعليمية . على اعتبار ان العملية التعليمية تمثل نظاما تعليميا يتطلب تفاعلا بين منظومات عديدة كالمدرس والمتعلم والمادة الدراسية وطرائق التدريس وهدف البحث الحالي التعرف على_الجذور التاريخية لمفهوم النظم ، النظام التدريسي ، منظومة التدريس ، المدخل النظامي وتصميم منظومة التدريس وخرج بعدد من التوصيات والمقترحات

ABSTRACT

Systemic entrance and the teaching system.

Prepared by: Instr. Basha'ir Maoulood Tawfiq (Ph.D)

Center for Educational Research and psychological

Summary

The way systemic entrance and one of the most important methods of teaching theory contribute to the design of teaching. And the efforts of researchers in the field of educational technologies have a clear impact on investment in education systems. As they tried to modify the application of the principles and methods used in the development of industry and production activity and military systems to suit the educational industry. On the grounds that the educational process represents the educational system requires interaction between systems, many Killdeers and learner

and subject teaching methods and the goal of current research to identify the historical roots of the concept of systems, the system of teaching, system of teaching, portal systemic design system of teaching and came out with number of recommendations and proposals

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته

أن انتشار التعليم والتربية في بلدان العالم المختلفة أصبح معياراً أساسياً للتقدم الاجتماعي والثقافي والتربوي فيها وأصبح الاهتمام بالعمل والتفكير العلمي من أساسيات تقدم المجتمعات في الوقت الحاضر . فالتقدم لم يكن في يوم من الأيام وليد التقليد والمحاكاة ، وإنما كان نتيجة من نتائج الإنجازات العلمية والتكنولوجية، فأخذت الدول تتسابق فيما بينها من أجل التفوق في المجال العلمي والتقني، وعدت التقدم في مضمار العلم مفتاحاً للتقدم والتطور في الميادين كافة

والتغيرات التي أفرزها التقدم العلمي والتكنولوجي جعلت العملية التعليمية أمام تحديات هائلة تدعو إلى إعادة النظر في كل عناصرها ومكوناتها. ومن هنا يأتي تطوير التعليم باعتباره ضرورة حتمية لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي السريع باعتبار أن الهدف النهائي للتعليم هو تنمية التفكير بما يتيح للمتعلم التمكن من المتطلبات المعرفية والمهارية والوجدانية؛ لمواجهة هذه التحديات.

ومداخل التدريس كمكون مهم من مكونات عملية التعلم قد تأثرت إلى حد كبير بالثورة العلمية والتكنولوجية، وكان عليها أن تواجه هذه التحديات فظهرت الحاجة إلى أساليب جديدة في التدريس، ولمواجهة التحديات الكبيرة التي أحدثها التقدم العلمي والتكنولوجي، أخذت التربية على عاتقها ضرورة مواجهة هذه التحديات فظهرت مفاهيم جديدة، أخذت تتعلق بجوانب أو مجالات متعددة للتربية حتى تواكب التقدم العلمي والتكنولوجي. (رضا مسعد، ٢٠٠٦: ٣)

وتعد طرائق التدريس أحد المجالات المهمة للتربية التي تأثرت بتلك الاتجاهات الحديثة سواء على المستوى الفكري أو التطبيقي، واتضح ذلك على محورين

أساسين: الأول: يرتبط بالجانب الفكري، والثاني يرتبط بالجانب التطبيقي في المواقف التعليمية.

ويعد المتعلم أحد مكونات المنظومة التعليمية الأمر الذي يحتم ضرورة ممارسته للفكر المنظومي بما يحقق التنمية الشاملة لشخصيته، وذلك من خلال مواقف تعليمية يتوافر فيها الأخذ بالفكر المنظومي كاستراتيجيات تدريس تقوم على المدخل المنظومي.

والمدخل المنظومي كفيل عند تطبيقه أن يطور التفاعل داخل الصفوف الدراسية بما يحقق أهداف المنظومة التعليمية بفعالية وكفاءة على اختلاف مستوياتها وهو مدخل يصلح للاستخدام في جميع مراحل التعليم؛ لتحسين نوعية التدريس وجودة التعليم في أي مجال من مجالات المعرفة، ويسهل استخدامه بفعالية لتطويع تعليم المواد الدراسية على اختلافها وتنوعها. (محمد عبد القادر، رضا مسعد ٢٠٠٦: ٤).

وأصبح الأخذ بالمدخل المنظومي مطلباً ملحاً وضرورياً لدخول القرن الحادي والعشرين الذي يتميز بسهولة الاتصالات، واتساع رقعة التنافس، وذلك أنه من الصعب تفهم الأمور والأشياء ذات العلاقات المتشابكة بدون رؤيتها في وضعها الطبيعي مع كل ما يحيط بها من عوامل.

وتعد طريقة النظم إحدى نتائج نظرية النظم فعندما يتم تطبيق هذه النظرية في مجال من مجالات الدراسة أو حقل من حقول المشاريع البشرية فإنه ينتج عن الأدوات والنظم ما يسمى بالمدخل (Approach) وتعد طريقة المدخل النظمي واحدة من أهم الطرائق التدريسية النظرية المساهمة في تصميم التدريس .

ارتأت الباحثة ان تلقي الضوء على هذا المدخل ومنظومة التدريس لعلها تخرج بدراسة مستفيضة عن هذا المتغير

وترى الباحثة ان العملية التعليمية تمثل نظاما تعليميا يتطلب تفاعلا بين منظومات عديدة كالمدرس والمتعلم والمادة الدراسية وطرائق التدريس .

أهدف البحث يهدف البحث الحالي التعرف على

أولاً : الجذور التاريخية لمفهوم النظم

ثانياً : النظريات

ثانياً : النظام التدريسي

ثالثاً : منظومة التدريس

رابعاً : المدخل النظمي وتصميم منظومة التدريس

حدود البحث

اقتصرت حدود البحث على المعلومات التي يمكن ان تحقق أهدافه

أولاً : الجذور التاريخية لمفهوم النظم

عندما بدأ الانسان علاقاته مع البيئة . وتفاعل معها ادى الى نشوء مفهوم النظام ، وكان يطلق عليه آنذاك الانموذج الايكولوجي . بمعنى ان الاشياء تتصل مع بعضها البعض بطريقة دينامية ، وان أي شخص يؤثر في جزء من الايكولوجي . ويعتقد (Smith) ان فلسفة النظم وردت عند افلاطون ومن تلاه كما تعرض اليها (هيجل) حين قال (ان الكل اكبر من الأجزاء وان الكل يتحكم في طبيعة الأجزاء وانها لا تفهم بمعزل عن الكل وانها تتفاعل بديناميكية) . (مرعي ، ١٩٨٤ ، ٢٠) .

وفي العشرينيات من القرن الماضي تبنت مدرسة الجشطت (Gestalt) مفهوم النظام ويتضح المفهوم جليا في مصطلح الجشطت الذي يعني صيغة (Configuration) وتعتبر عن كل مركب منظم يضم مجموعة من الاجزاء متداخلة فيما بينها . (غيث ، ١٩٧٩ ، ٢٠٧)

وينبغي ان نذكر ان هذه المدرسة استعانت بافكار وابحاث العالم البيولوجي لودج فون بيرتاني (Ludwig Von Bertanffy) والقائمة على فكرة مفادها ان الانسان كل متكامل ، وان أي نظام يتكون من نظم فرعية . واعتمد الجشطلت على هذه الافكار في تفسير عملية التعلم . ومع أهمية مدرسة الجشطلت في تطور مفهوم النظم الا ان لاعمالي بيرتاني الدور الاساس في ارساء قواعد واسس النظرية العامة للنظم. (Bertanffy, 1973, p.2)، (سرگزو خليل، ١٢٩، ١٩٩٦) حيث تمثل كتاباته في ثلاثينيات واربعينيات القرن الماضي الارهاصات الاولى لهذه النظرية وعلى الرغم من ان مجال النظرية غير محدد تماما الا انه يمكن النظر اليها على انها ذات منحى منطقي - رياضي (logico-Mathematical) مهمته الاساس صياغة واشتقاق المبادئ والقواعد العامة التي يمكن تطبيقها على النظم عامة ، وليس على نظام بعينه ومن هذه ان اسلوب مدخل النظام كان يستعمل في ميادين الحياة في اوائل الاربعينيات اثناء الحرب العالمية الثانية ، اذ حققت الابحاث العسكرية اثناء الحرب نتائج هائلة ساعدت في ادخال الاجهزة الحربية للدفاع والهجوم ، وبدا الاهتمام به بصورة واضحة في بدايات الستينيات . (سلامة ، ١٩٩٦ ، ٢٦٨) .

اما عن مبعث سعي (فون بيرتاني) وغيره من الباحثين لبناء النظرية فقد نبع من رغبتهم في وضع اطار عام يجمع بين النظم المعرفية المختلفة . ووجدوا ضالتهم في مفهوم النظام او المنظومة حيث يعد هذا المفهوم ارضية مشتركة بين تلك التخصصات ولذا تسمى بالنظرية بين المعرفية (لأنها تجمع بين النظريات المختلفة وهذا لا يعني انها تلغي وجود النظريات التي تحكم كل مجال من المجالات المعرفية ولكنها تسعى لابرار التداخل والتأزر بين معطيات النظريات المتخصصة في كل مجال وصولا لبناء اطار كامل وشامل للتطبيق .

ولهذا فهناك علاقة وثيقة بين نظرية النظم العامة وعدد من المجالات المعرفية الاخرى منها . السيبرناتيقا (Cybernetics) أي أنظمة ذاتية الضبط ، ونظرية المعلومات ، ونظرية اللعب ونظرية القرار ، والطوبولوجيا (Topology) والتحليل العائلي. كما ان لها صلة بمجال تطوير النظم التدريسية ومجال تصميم النظم فمعظم المفاهيم التي يستخدمها اصحاب هذا المجال كالمدخلات والمخرجات والعمليات والتغذية الراجعة تمت استعارتها اصلا من مفاهيم هذه النظرية . اما تطبيقات هذه النظرية في التربية فتشمل النظم التعليمية - نظم ادارة المشروعات - نظم ادارة المعلومات - نظم الموازنة التخطيطية - وبحوث العمليات (زيتون ، ٢٠٠١ ، ٤٤)

وتعرف المنظومة بانها الكل او الوحدة المستقلة من عدد من العناصر ، او الوحدات بينهما تفاعل وتبادل علاقات تعمل معا لتحقيق هدف ما ولكل نظام حدود تفصله عن بقية النظم المحيطة به . ولا يمكن ادخال تعديل على عنصر دون التأثير على بقية العناصر وان النظام اكبر من مجموع اجزائه . (Banathy , 1968 , p.19) .

اما النظام فهو مجموعة اجزاء تعمل معا كوحدة وظيفية . فهو بناء متكامل تتضح فيه العلاقات المتبادلة بين اجزائه من ناحية وبينها وبين كل الاجزاء التي تتكامل او تتواجد فيها هذه الاجزاء من ناحية أخرى . وتتعدد التعاريف بتعدد الباحثين لكن هناك خصائص معينة لاي نظام وهي :

١-التنظيم / يتضمن التركيب والوظيفة ويعني ان مكونات أي نظام مرتبة بطريقة تؤدي الى تحقيق أهدافه .

٢-التفاعل / يعني ان الاجزاء تعمل على وفق علاقات تبادلية متفاعلة .

٣- الاعتماد المتبادل / أي اعتماد مكونات النظام كل منها على الآخر أي ان العلاقة بينها لا تقتصر على التفاعل بل يعتمد كل منها على الآخر في اداء وظيفته.

٤- التكامل / يشير الى ان النظام كل متكامل تعمل مكوناته وحدة واحدة لتحقيق اهدافه .

٥- الهدف الرئيس / وهو مخرجات النظام .

أما المعنى العام للمدخل النظامي يعني المنهج الفكري الذي يرشد على نحو نظامي او نسقي الى حل المشكلات وبعبارة اخرى فهو عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات وهناك معاني نوعية او اجرائية للمدخل تتمثل بالاتي:

مدخل النظم كاسلوب لتحليل النظم وصناعة القرارات .

٢- مدخل النظم كنمط لادارة المنظومات .

مدخل النظم كعملية لتصميم المنظومات .

واهم المبادئ الفلسفية التي يقوم عليها مدخل النظم هي :

-ان مدخل النظم يزودنا بمعالجة نظامية (Systematic) للمشكلة ، اذ ينظر اليها والى جميع عناصرها نظرة كلية في اطار الوسائل المتوافرة . ويشمل السبل المتخذة صوب حلها .

-ان مدخل النظم ليس مجموعة ثابتة او خطوات مقننة علينا اتباعها والسير على هداها بحثا عن حل المشكلة بقدر ما هو استراتيجية عامة دينامية تتغير وفق طبيعة المشكلة مجال الدراسة (زيتون ، ٢٠٠١ ، ٢٦)

وظفت النظم في المواقف التربوية والتدريسية ، وحدد (Gustafson) اربعة أنشطة عند اعتبار نظرية النظم للتدريس هي تحليل ما يراد تعلمه وتحديد طريقة التعليم ، وتطبيق الطريقة ومراجعتها والتقويم . وحددت النظرية وجود

مجموعة من المعارف التي تؤدي الى الخبرة والممارسة بحيث يعتمد بعضها على اصول نظرية وهذا ما ايده عدد من التربويين مثل (Miller) ويعتمد بعضها على خبرات المتدربين او المتعلمين من خلال تنفيذ نظرية التعلم واعتمادها في عمليات تصميم التدريس وهذا ما دعمته (Rossett) ويشير (Gustafson) ان هذه المعارف تضم مجموعة من الادوات والتي يختار منها مصمم التدريس ما يلبي متطلبات كل برنامج ، والاتجاه اكثر مطابقة للواقع هو الاتجاه الذي يرى ان المكون العام للانموذج يضم المعرفة والأدوات المشتقة من النظرية والتطبيق . (قطامي وابو جابر وقطامي ، ٢٠٠١ ، ١٥)

والفكرة الأساس في مدخل النظم هي النظر الى الاشياء والجزئيات نظرة كلية شاملة متفاعلة على اعتبار ان الكل يشتمل على خصائص ليست موجودة في اجزاء المنفردة وان تفاعل الأجزاء وتكاملها ، يولد الخصائص التي يتميز بها الكل . وهو يتكون من ثلاثة مراحل أساس هي (التصميم - التنفيذ - التقويم والمتابعة) . (الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٠ ، ٢٢٥)

واسلوب المدخل النظمي (Systems Approach) اسلوب حديث في الميدان التربوي يعتمد على النظرة الواسعة والشاملة لجميع مكونات العملية التعليمية واستعماله أداة ووسيلة تكنولوجية لتحليل العوامل المؤثرة في مكونات العملية التعليمية ومدى تأثير هذه المكونات في النتائج ومحاولة التحكم فيها وتعديلها للوصول الى افضل النتائج . (سرگز و خليل ، ١٩٩٦ ، ١٣٣) .

ويعرف (مرعي) المدخل النظمي بأنه نمط تفكير وأسلوب معالجة ، له خطوات او مراحل عمل هي ، تحديد الهدف أو الأهداف وتحليل عناصر النظام وتنفيذ النظام والتقويم ، والتغذية الراجعة والمتابعة . (مرعي ، ١٩٨٤ ، ٧٧) .

وتشير (البكري) ان مفهوم النظم يكفل تحقيق الاطار العام للهيكل الذي يضم مجموعة الاجزاء المترابطة والموجهة لتحقيق هدف مشترك .
(البكري ، ١٩٨٨ ، ٤٣) .

ومن أبرز النظريات المعرفية التي قام عليها المدخل المنظومي:

١- نظرية المعرفة البنائية:

تستند النظرية البنائية إلى فلسفة ترى أن عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية نشطة ومستمرة تتم من خلال تعديل في البنية المعرفية للفرد من خلال آليات عملية التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة.

وتفترض النظرية البنائية بأنه يمكن للمتعلمين أن يفسروا المعلومات من خلال خبراتهم فقط، وما يقومون بتفسيره هو تفسير فردي، فالمتعلمون يفسرون الرسائل التعليمية من سياق خبراتهم الخاصة، ويقومون ببناء المعنى وفقاً لحاجتهم وخلفياتهم المعرفية واهتماماتهم، وهذا هو أساس التفكير المنظومي الذي يكون الفرد فيه واعياً بأنه يفكر في نماذج واضحة
(محمد علي النمر ٢٠٠٤: ٤١)

وبالنظر إلى خصائص التعلم والتعليم البنائي يتضح لنا مدى اتفاق المدخل المنظومي مع هذه المبادئ:

- ١- التأكيد على بناء المعرفة.
 - ٢- التأكيد على المهارات العليا للتفكير وحل المشكلات.
 - ٣- تقديم الرؤى المتعددة وتمثيلات المفاهيم والمحتويات والتشجيع عليها.
 - ٤- توفير الأنشطة والأدوات والبيئات لتعزيز القرارات فوق المعرفية والتحليل والتنظيم والتأمل البنائي.
- مما سبق يتضح أن المدخل المنظومي قد قام عليه خلفية بنائية وأن النظرية البنائية كانت أساساً نظرياً لهذا المدخل.

٢- نظرية الذاكرة الارتباطية.

هذه النظرية تؤكد بناء المفاهيم بطريقة متشابكة، فهي تصف البناء المعرفي كمجموعة من المفاهيم والعلاقات المتشابكة والمتداخلة بين بعضها، فالمفهوم يمثل عقدة في الشبكة العصبية والعقدة متصلة بعلاقات وارتباطات متداخلة لمفهومين أو أكثر بينها خطوط معنوية، وتعد هذه النظرية أساساً للمداخل المختلفة التي اهتمت بالبنية المعرفية للمتعلم. (رضا مسعد ٢٠٠٦: ١٤)

٣- نظرية التركيب الهرمي للذاكرة:

وهذه النظرية تؤكد التعلم القائم على المعنى، ويقصد به ذلك التعلم الذي يحدث نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى المخ لها صلة بمعلومات سابقة مخزنة بالبنية المعرفية عند الفرد بمعنى أن المعلومات الجديدة تكون من نوعية المعلومات الموجودة نفسها أو مماثلة لها.

ولا يحدث التعلم القائم على المعنى نتيجة لتراكم المعرفة الجديدة وإضافتها إلى المفاهيم السابق تعلمها فقط، لكنه يحدث نتيجة لتفاعل المعرفة الجديدة مع ما سبق تعلمه، ومن ثم يحدث تغيير في شكل المعرفة الجديدة أي أن التعلم يحدث نتيجة لتكوين رابطة من الخبرات الجديدة التي تقدم للمتعلم وما يعرفه المتعلم بالفعل أو ما هو موجود في بنيته المعرفية.

ويقصد به ذلك الجسم المنظم من المعارف والمعلومات التي اكتسبها المتعلم وتمثل المتطلبات الأساسية لبناء تعلم لاحق، وهذا معناه ربط وإرساء وتثبيت المعلومات والمعارف والأفكار الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم انطلاقاً من هذه النظرية نشأ ما يسمى بالنموذج الشبكي الهرمي لتنظيم المعلومات داخل الذاكرة. (محمد علي النمر ٢٠٠٤: ٤٣)

٤- نظرية التنشيط الانتشاري المعرفي للمعاني:

قدم هذا النموذج كولينز ولوفتس (Collins , Loftus) والفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا النموذج تتمثل في أن العلاقات بين المفاهيم تعتمد على ترابطات المعاني فيما بينها، وليست على مواقعها في الشبكة الهرمية، فالمفهوم الأكثر ارتباطاً من حيث المعنى يكون الارتباط بينهما أقوى.

ويقوم هذا النموذج علي الافتراضات الآتية:-

أ- العلاقات بين المفاهيم ليست مبنية على النظام الهرمي، وإنما تعتمد على علاقات المعاني، وكلما كان المفهوم مرتبطين من حيث المعنى قويت الرابطة بينهما مما يجعل تجهيز أي منهما مرتبطاً بالآخر.

ب- تختلف قوة العلاقة بين المفاهيم المختلفة باختلاف درجة الاستخدام، ومن ثم تبرز الحاجة إلى الاعتماد علي الخصائص والتعريفات البارزة المميزة.

ج- تكون الكلمات والمفاهيم خبرات معرفية تنظم عبر شبكة من ترابطات المعاني، ويكون تجهيز ومعالجة المعلومات اعتماداً على الترابط في المعنى لا على موقعها في التنظيم الهرمي. (فاروق فهمي، ٢٠٠١: ١٥)

٥- النظرية التوسعية:

هذه النظرية تعالج تنظيم محتوى المادة الدراسية وتعليمه على المستوى الموسع، ويقصد به المستوى الذي يتناول تنظيم وتعليم أكثر من مفهوم أو مبدأ في نفس الوقت، بحيث تكون هذه المعلومات وحدة دراسية أو منهجاً تعليمياً يدرس في سنة أو فصل دراسي أو شهر.

وهذه النظرية تستخدم لتسهيل تنظيم أو بناء المحتوى وتتابع الإجراءات المعقدة وبذلك يبقى التعليم في الذاكرة لمدة طويلة وتقوم على ثلاثة افتراضات:

أ- التعلم يبدأ من الفكرة العامة إلى المجردة أولاً ثم يتدرج إلى تعليم الأمثلة المادية المحسوسة.

- ب- تنظيم محتوى التعليم يسير من أعلى إلى أسفل، ومن العام إلى الخاص، ومن المجرد إلى المحسوس.
- ج- التعليم يأتي على مراحل.
- وتقوم هذه النظرية على عدة خطوات أساسية هي:
- تحديد المقدمة الشاملة: وهي الأفكار العامة والشاملة التي تتضمنها المهمة التعليمية.
 - القيام بعملية التشبيه: وهي عبارة عن عملية مقارنة بين ما جاء في المقدمة الشاملة وتبنيها بموضوع آخر مألوف لدى المتعلم.
 - تحديد مراحل التفصيل: وهي عبارة عن تفصيل تدريجي لما جاء في المقدمة الشاملة من أفكار ومعلومات على مراحل وقد تحتاج عملية التفصيل هذه إلى مرحلة أو مرحلتين أو ثلاث مراحل أو أكثر، وهذا يعتمد على حجم المادة التعليمية الكلية المراد تنظيمها وتعلمها.
 - القيام بعملية الربط: وهي إيجاد العلاقة بين كل مرحلة تفصيلياً وربطها بالمرحلة التي تسبقها والتي تتبعها وذلك لتكوين نظرة كلية شاملة حول المادة التعليمية.
 - التلخيص: عرض موجز لأهم الأفكار والمفاهيم والمبادئ والإجراءات.
 - التركيب والتجميع: حالة خاصة من التلخيص إلا أنها توضح العلاقات الداخلية التي تربط الأفكار الرئيسة وبعضها البعض.
 - الخاتمة الشاملة: حالة خاصة من التجميع والتركيب إلا أنها توضح العلاقات الخارجية التي تربط الأفكار الرئيسة. (رضا مسعد، ٢٠٠٦: ١٦)
- ٦- فلسفة التعقد والفوضى:

لم يتوقف الأساس النظري للمدخل المنظومي على نظريات ونماذج علم النفس المعرفي، وإنما نشأ منسجماً مع فلسفات جديدة ومن هذه فلسفة التعقد.

نشأ فكر التعقد نتيجة إخفاق المناهج البحثية القائمة والمعرفة العلمية السابقة في حل الكثير من المشكلات. حيث يقصد بمنهج التعقد أنه منهج عابر للتخصصات في التنظيم وتطوير المفاهيم في آن واحد. ولتحقيق منهجية التعقد في المنظومة التعليمية فإننا نحتاج إلى إعمال المنهج المنظومي الذي يؤكد ربط الخصائص المميزة للمجالات المعرفية المختلفة التي ينتج عنها محاولات شكلية لتكامل المتشابهات، ومع التسليم بأن التعقد يمثل منهجية العلم المعاصر فإنه يقع على التعليم مسؤولية إعداد أجيال قادرين على التعامل مع هذا العلم ومنهجيته. (محمد علي النمر، ٢٠٠٤: ٤٨) النظام التدريس

خامساً: المنظومات ومدخل تحليل النظم:

وفقاً للمدخل المنظومي يتم التعرض لمفهوم المنظومة تمهيداً؛ لتوضيح مدخل النظم ثم ظهور دوره في تصميم المنظومات في عملية التعليم والتعلم، فقد ذكرت في البداية بشيء من الإجمال وهنا أتناولها بشيء من التفصيل على سبيل الإيضاح والتفسير.

مفهوم المنظومة:

التعريف الأول: كل متكامل من الأنظمة يحدد فيها الواجبات المطلوب إنجازها لكل عضو من أعضاء هذا التنظيم، وتجميعها في تناسق تام، وتوجيهها نحو الهدف المطلوب تحقيقه. (عبد الحميد شرف، ٢٠٠٠: ٤٨)

التعريف الثاني: الكل المركب من مجموعة من الكيانات أو المكونات التي تربطها ببعضها البعض علاقات تبادلية شبكية تعمل معاً على تحقيق أهداف محددة وهي - أي المنظومة - تقع ضمن حدود معينة داخل بيئة تحيط بها، وهي تتأثر وتتأثر عادة بعوامل هذه البيئة، وتمثل ديناميكية عملها بنموذج النظم الأساس الذي يتكون من المدخلات والعمليات والمخرجات. (رضا مسعد، ٢٠٠٦: ٣٢)

أنواع المنظومات:

يمكن تصنيف أنواع المنظومات تصنيفاً مبسطاً إلى قسمين أساسيين هما:

١- المنظومات الطبيعية: تشمل كلاً من المنظومات الحية والمنظومات

الفيزيائية

أ- المنظومات الحية: وتشمل الأنظمة الحيوانية والنباتية والفطريات والأوليات

وغيرها من الأنظمة الحية.

ب- المنظومات الفيزيائية: وتشمل الشمس والقمر والصخور والرياح

والعناصر الكيميائية.

٢- منظومات من صنع الإنسان: وتشمل على كثير من المنظومات

أهمها:

أ- المنظومات الميكانيكية: وتشمل الآلات والأجهزة التي ابتكرها الإنسان؛

لتسهيل عليه أمور حياته أو الدفاع عنها.

ب- المنظومات الاجتماعية: وتشمل المدارس والجامعات ودور الرعاية

الاجتماعية والمستشفيات وغيرها.

ج- المنظومات النفسية: وتشمل المعلومات والاتجاهات والميول والقيم

وغيرها. (رضا مسعد، ٢٠٠٦: ٢٦)

أهم مقومات النظام:

١- مجموعة من العناصر المترابطة تشكل الهيكل العام للنظام.

٢- مجموعة من العلاقات المتشابكة والمتبادلة التي تربط بين عناصر

النظام.

٣- مجموعة من المبادئ والقواعد والضوابط تحكم سلوك هذه العناصر،

حيث يتم التحكم في تنفيذ سير العمليات بهيكل النظام من خلال عدة

مبادئ وقواعد متعارف عليها، ويتم بناء وتصميم النظام طبقاً لها.

- ٤- مجموعة من الإجراءات تتمثل في تصميم المراحل التي توضح سير العمليات وفقاً للقواعد والمبادئ الموضوعية.
 - ٥- مجموعة من الأساليب لتنفيذ هذه الإجراءات.
 - ٦- أهداف محددة يسعى النظام إلى تحقيقها، فكل نظام له هدف يصبو إليه ويؤثر على هيكله وسياسته وإجراءات التنفيذ، والوسائل التي تستخدم في تيسير عملياته. (جمال الدهشان، ١٩٩٠: ٤٩)
- خصائص النظام:
- للنظم عدة خصائص تجعلها مختلفة عن أي مجموعة من الأشياء الأخرى ودراسة تلك الخصائص تساعد على فهم أفضل لأداء النظام منها:
 - ١- لكل نظام له هدف أو مجموعة من الأهداف يسعى إلى تحقيقها.
 - ٢- أي نظام مهما صغر يحتوى داخله على نظم أصغر يطلق عليها نظم فرعية وهذه النظم واضحة ومتداخلة.
 - ٣- كل النظم لها نظم فوقية أي نظام أكبر منها؛ لأنه إذا كانت كل النظم يمكن تقسيمها عملياً إلى نظم فرعية فإنها كلها تعد في الواقع نظاماً فرعية لنظم أكبر وأكثر تعقيداً.
 - ٤- معظم النظم يصعب وضع حدود لها، فهي تتغير وتختلف باختلاف وجهات النظر إليها.
 - ٥- لكل نظام بيئته التي تحيط به، فمادامت له حدود تفصله عن غيره من النظم فإن كل ما يقع خارج حدوده يعد بيئة محيطة به.
 - ٦- النظم إما مغلقة أو مفتوحة، فالنظم المغلقة هي تلك النظم التي لا تستطيع أن تؤثر أو تتأثر كثيراً بالبيئة المحيطة بها. أما النظم المفتوحة فهي التي تتأثر وتؤثر بالبيئة المحيطة بها ولذلك فإنها تتسم بالنمو والتوسع. (سونيا البكري، ١٩٨٥: ٣٤)

٧- يتكون أي نظام من:

١- المدخلات: وهي عبارة عن مصفوفة من الموارد من أنواع مختلفة تم توفيرها لتحقيق غايات محددة، وهناك ثلاثة مظاهر بارزة ومهمة في عمليات المدخلات:

٥ التفاعل بين النظام والبيئة.

٥ التعرف على المدخلات وتحديد ما يهم النظام منها.

٥ تحديد أولويات المدخلات ليتم تنشيطها.

وتصنف المدخلات إلى:

- مدخلات إنسانية (بشرية): تتمثل في طاقات وقدرات الأفراد.
- مدخلات مادية: وتتمثل في جميع الموارد الإنسانية من أموال ومعدات.
- مدخلات معنوية: تتضمن معلومات عن الظروف والأوضاع المحيطة بالنظام.

٢- العمليات: تعني الأنشطة الهادفة إلى تحويل المدخلات وتغييرها من طبيعتها الأولى إلى شكل آخر يتناسب مع رغبات النظام وأهدافه، وفي هذا الجزء يتم القيام بالواجبات والإجراءات التي يتحقق من خلالها وصولاً إلى النظام وأهدافه.

وجدير بالذكر أن العمليات مترابطة ومتكاملة بعضها مع بعض مما يستوجب أن تكون لها نظرة شمولية سواء في التعامل معها أو في محاولة تطوير أو تعديل أي منها حتى يضمن التوازن اللازم لانسجام العمليات وتحقيق المخرجات المطلوبة.

٣- المخرجات: عبارة عن الناتج الفعلي للعمليات وتتحدد مخرجات أي نظام وفق أهداف النظام ووظائفه.

وتتوقف جودة هذه المخرجات على عاملين هما:-

0 نوعية المدخلات.

0 مستوى العمليات.

ويمكن تصنيف المخرجات إلى الأنواع التالية:

- المخرجات البشرية.
- المخرجات المادية.
- المخرجات المعنوية. (عبد الحافظ محمد سلامة، ١٩٩٨ : ٢٦٦)
(حسن زيتون : ١٩٩٤)

وضمن هذا السياق لابد من التعرف على المفاهيم المرتبطة بمفهوم المدخل النظمي تمهيدا لمعرفة معنى هذا المفهوم والأهداف المتوخاة من استعماله في منظومة التدريس فالنظام هو المفهوم الاساس الذي يقوم عليه المدخل النظمي فالنظام مجموعة من المكونات المتفاعلة مع بعضها البعض ومع البيئة المحيطة بها لتحقيق هدف محدد ، وله مجموعة من المدخلات والعمليات والمخرجات ، والامثلة على النظم لا حصر لها كالنظام الشمسي والنظام التربوي ، والنظام التربوي يشتمل على عدد من الانظمة الفرعية كنظام المناهج ونظام اعداد المعلمين الخ . وهذه الانظمة تتفاعل فيما بينها وتتكامل مكونة النظام الاعلى (نظام التربية) والذي يعد بدوره نظاما فرعيا من نظام اكبر هو نظام المجتمع . (الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٠ ، ٢٢٥) .

ويطلق (Gommb) اصطلاح النظام على الانشطة التعليمية التي تحصل في المؤسسات التربوية ويدعو الى اتباع منهج النظم عند دراسة وتحليل النظم التربوية ويؤكد ان مدخلات النظام التربوي تشتمل على مكونات وعناصر من ضمنها الطلبة والتدريسين والمناهج تتفاعل فيما بينها في عملية منظمة للحصول على مخرجات تتمثل في الطلبة الخريجين مع الاخذ بنظر الاعتبار تأثير البيئة والمجتمع . (Gommb , 1968 , p.8) .

ويتكون النظام من :-

المدخلات (Inputs) وهي تلك العناصر التي تشكل الاجزاء الضرورية لعملية المعالجة .

العمليات (Processes) هي اجزاء النظام التي تعالج فيها المدخلات بطريقة خاصة .

المخرجات (Outputs) هي نواتج معالجة المدخلات .
(سرکز و خلیل ، ١٩٩٦ ، ١٣٠) .

ويستعمل المدخل النظمي في النظام التربوي لضمان تدفق المعلومات فيه وتقديمها حسب الحاجة وإمكانية الحصول عليها من الأجزاء الأخرى كما يهئ طريقة تنظيم الأجزاء مع بعضها تنظيماً مؤثراً لإعداد أنظمة هادفة لغرض وضع معالجات للمشكلات . حيث يتخذ المدخل النظمي منحى جديد في المعالجة من خلال النظر إلى النظام بصورة كلية ومن خلال العلاقات المتداخلة بين عناصره مما يساعد على اتخاذ قرارات بعيدة عن الذاتية واللاموضوعية ويعطي مرونة للقرارات المتخذة لوجود بدائل عديدة تقسح المجال لاعادة النظر في المجهود التعليمي بدلا من الاستعاضة عنه او البدء بمحاولة جديدة (الشمري ، ١٩٩٥ ، ٣٤-٣٥) وفي كثير من الاحيان تكون القرارات المتخذة عرضة للخطأ لكون الظروف المفروضة على عملية اتخاذ القرارات ليست مثالية في كل الاوقات .

ويخدم هذا الاسلوب تشخيص طبيعة المشكلات وتحديد اسبابها وطرائق معالجتها اضافة الى اعادة النظر في الاستراتيجيات اللازمة للمواقف والاحداث المختلفة واتاحة الفرص للعمل على التكامل بين المعرفة والتطبيق والتطوير .
(النوري ، ١٩٩٢ ، ١٢٠) .

ويشير (Gilbert) الى فاعلية منهج النظم وتفوقه على المنهج التقليدي نظرا لامكانية تحسينه عن طريق التغذية الراجعة وانه يسمح بمزيد من المرونة في تنظيم وقت الطلبة والمدرسين . (Gilbert , 1982 , p.371) .

اما (الحصري والعنيزي) فيؤكدان على دور التغذية الراجعة في استمرارية عمل النظام حيث أنها تزود النظام بالمعلومات وفاعلية كل مكون من مكونات النظام لتصحيح مسار النظام عن طريق التعديل في مداخلته . زيادة أو نقصان لكي يستمر في عمله ويحقق أهدافه . (الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٠ ، ٢٢٨) .

ويذكر (percival & Ellington) أن معظم التطورات التي احرزتها التقنيات التعليمية منذ ان ظهرت كمجال له اسسه واهدافه يعود الى استخدام اسلوب النظم (p.14 , 1984 , Percival & Ellington) . وفي هذا الصدد لابد من ذكر ان للتقنيات التربوية معنيين الاول يسمى المعنى الجامد او الثقيل (Hardware) والمقصود به الأجهزة والآلات والمصورات والأفلام التعليمية أما المعنى الآخر فيسمى المعنى الرقيق او الناعم (Software) وهو يشمل المستحدثات في التربية كالمناهج وطرائق التدريس المستجدة وأساليب الإدارة التربوية أما المعنى الشامل والمتكامل للتقنيات يشمل كلا المعنيين أي يشمل الاجهزة والمستجدات التربوية والنفسية كالتعليم المبرمج والتعليم المصغر ، أي يقصد به عملية منهجية منظمة من تصميم وتنفيذ وتقويم عملية التعليم والتعلم وتستعمل جميع المواد المتاحة بشرية او غير بشرية لتحقيق تعليم اعلى فاعلية وكفاية . (الجشعبي والعبيدي ، ٢٠٠٢ ، ١١٤) .

مزايا المدخل النظامي

تنظيم عمليات تصميم التدريس بصورة سلسلة ، تسمح بخضوع منظومة التدريس للتقنيـح والمراجعة باستمرار . (زيتون ، ٢٠٠١ ، ٦٨) ، تهـيئ فرص عديدة للتقويم والتعديل .

فاعلية المدخل النظامي في تنمية مهارات التدريس عرف (السامرائي ، ١٩٩٤) المدخل النظامي (Systems Approach)

بأنه يتضمن إجراءات التحليل والتركيب والتقويم أي انه يعني تحديد إمكانات النظام من المواد البشرية والتعليمية وتحديد المشكلة بشكل أهداف عامة للبرنامج . (السامرائي ، ١٩٩٤ ، ٥٧) .

كما عرفه (الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٠) بأنه طريقة في التفكير تستخدم في حل المشكلات والبحث العلمي وفي التدريس ويتكون من ثلاثة مراحل هي (التصميم – التنفيذ – والمتابعة المستمرة) . (الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٠ ، ٢٢٤) .

*عرفه (زيتون ، ٢٠٠١) بأنه منهج فكري يرشدنا على نحو نظامي او نسقي الى حل المشكلات ، وبصورة اخرى فهو عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات . (زيتون ، ٢٠٠١ ، ٢٦) .

ثانياً : النظام التدريسي

مجموعة عوامل تربوية مرتبة معا بصيغ نفسية ، وسلوكية بحيث يتحقق من تفاعلها أغراض التعلم المنشود ، كما يعني نظام التدريس الوسائل التقنية التي تعتمد على التوجه العلمي والمنطقي في اهدافه وبنيته وعناصر ضبطه وعلاقاته ومدخلاته ونواتجه . ويحدد (حمدان) خمسة عوامل يتكون منها النظام التدريسي وهي (المعلم – الطالب – المنهج – البيئة الصفية المتعلمة النواتج التعليمية) ويوضع النظام التدريسي على مستويات يصل في حده الاعلى

الى نظام المنهج الشامل وفي حده الأدنى الى الدرس اليومي . (قطامي وابو جابر وقطامي ، ٢٠٠١ ، ٢٣٢ص)

ويتكون النظام من :-

١-المدخلات (Inputs) وتشتمل على مدخلات انسانية (بشرية) ومدخلات مادية ومدخلات معنوية .

٢-العمليات (Processes) وهي مجموع الافعال والتفاعلات والعلاقات التي تحدث بين مكونات النظام وتهدف الى تحويل المدخلات ، وتغييرها من طبيعتها الاولى الى شكل اخر يتناسب واهداف النظام .

٣-المخرجات (Outputs) وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام وتتوقف جودة المخرجات على نوعية المدخلات ومستوى العمليات ، والمخرجات انواع (بشرية - مادية ومعنوية) .

٤-التغذية الراجعة (Feed back) وهي معلومات تصحيحية تاتي نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها في ضوء الاهداف الخاصة بالنظام وتشتمل على تقييم المدخلات والعمليات والمخرجات والعنصر الرابع مهم جدا في استمرارية عمل النظام . (سلامة ، ٢٠٠٠ ، ١٣)

والنظم على نوعين هما النظام المفتوح (Open – System) ويسمى النظام اللولبي المفتوح وفيه لا تؤثر مخرجات النظام على مدخلاته ، والنظام المغلق (Closed – System) ويطلق عليه السيبرنتاتيكي أي ذاتي التحكم وتؤثر مخرجات النظام في مدخلاته حيث تعود ثانية الى النظام في صورة مدخلات جديدة ذاتية التحكم ، وتضبط تدفقها تلك المعلومات الواردة في صورة تغذية راجعة ذاتية . أي النظام المغلق يعدل نفسه ذاتيا اما النظام المفتوح فيحتاج الى من يعدله وفقا لنتائج فحينما يقوم المتعلم بتعديل سلوكه بنفسه على وفق ادراكه لما ينبغي ان يكون عليه هذا السلوك فانه يعد نظاما مغلقا اما اذا قام

المعلم بتوجيه المتعلم نحو السلوك المرغوب بغية تعديله فانه يمثل نظاما مفتوحا. (سركز و خليل، ١٣٢، ١٩٩٦)

وبعبارة أخرى يمكن القول ان النظم المغلقة تكون المدخلات فيها ثابتة أما في النظم المفتوحة فتكون المدخلات مرنة مستمرة التجديد .

ثالثاً : منظومة التدريس

ويطلق مصطلح منظومة التدريس (The Instructional System) على النظام التدريسي عندما يستعمل فيه اسلوب مدخل النظم وتعني حالة تدريس يتم تصميمها بطريقة منظومة نسقية (Systemic) وتتعدد صور منظومات التدريس حسب حدود كل منها ضيقا او اتساعا فقد تكون المنظومة لدرس مصغر (جزء من درس) او درس كامل او لعدة دروس او وحدة دراسية او لبرنامج تدريبي كبرنامج التدريب على الحاسوب او مقرر دراسي معين. ويستعمل المدخل النظامي في التدريس كي يساعد في توضيح مكوناته وطبيعته ونوعيته ومدى كفاياته العلمية (زيتون ، ٢٠٠١ ، ٥٢)

اما المفهوم الاخر فهو المنظومة وتعرف بانها الكل المركب من مجموعة الكيانات او المكونات التي تربطها ببعضها البعض علاقات تبادلية شبكية تعمل معا على تحقيق اهداف محددة وتقع ضمن حدود معينة داخل بيئة تحيط بها ، وتؤثر وتتأثر بعوامل هذه البيئة ، وتمثل دينامية عملها بانموذج النظم الاساس الذي يتكون من المدخلات والعمليات والمخرجات ويمكن ضبط عمل المنظومة عن طريق التغذية الراجعة. (زيتون، ٢٠٠١ ، ٢٤).

ويشير (Davis) الى ان المنظومة عبارة عن تنظيم من العناصر التعليمية المتفاعلة مع بعضها لتحقيق تعلم الطلبة عن طريق المدرس الذي لا بد ان يندمج ويشارك في التخطيط التعليمي . (Davis , 1974 , p.304)

رابعاً : المدخل النظامي وتصميم منظومة التدريس

مدخل النظم والتدريس:

جاء مدخل النظم متأثراً بثقافة الثورة الصناعية، ويهتم هذا المدخل بعملية التدريس في إطار خطي للعملية التعليمية، وأنها تبدأ بأهداف مسبقة يليها مدخلات تتمثل في غالبيتها في الطلاب، يليها عمليات تتمثل في المحتوى والأنشطة المصاحبة للتدريس، تليها مخرجات تتمثل في الطلاب وتحصيلهم بعد نهاية الدراسة وقد يأتي بعدها ما يسمى بالتغذية الراجعة نتيجة القياس والتقويم؛ لما حصله الطالب يتبع ذلك إعادة النظر في المدخلات والعمليات بغرض تحسينها وذلك يتم وفقاً للخطوات التالية:-

١- يتم تحليل المحتوى إلى ما يتضمنه من مفاهيم وإجراءات.

٢- يتم تحليل كل مكون وتصنيفه إلى فرعيات.

٣- يتم إعادة تنظيم ما سبق. (محمد علي نصر ، ٢٠٠١)

سابعاً: الفرق بين المدخل المنظومي ومدخل تحليل النظم

المدخل المنظومي

مدخل تحليل النظم

١- يجمع ثم يركز على التفاعلات بين العناصر. يعزل ثم يركز على العناصر.

٢- دراسة تأثيرات التفاعلات. دراسة طبيعة التفاعل.

٣- التأكد من الإدراك (الفهم العام). التأكد من وضوح التفاصيل.

٤- يعدل مجموعة من المتغيرات في وقت واحد. يعدل متغير واحد في كل مرة.

٥- يتكامل لفترة من الزمن ولا يمكن تغييره. يبقى مستقلاً لفترة من الزمن

فالظاهرة تعد متغيرة

- ٦- التأكد من الحقائق من خلال مقارنة حالة (سلوك) النموذج بالواقع.
- التأكد من الحقائق بواسطة البرهان التجريبي في ظل هيكل العملية.
- ٧- يكون فعالاً عندما تكون التفاعلات غير خطية وقوية. يكون فعالاً عندما تكون التفاعلات خطية وضعيفة.
- ٨- يمتلك معرفة الأهداف والتفاصيل مبهمة. يمتلك معرفة التفاصيل وتعرف الأهداف بصورة رديئة.
- ٩- التقدم إلى الفعل من خلال الأهداف. برمجة التقدم إلى الفعل تفصيلاً.
- مما سبق يتضح أن المدخل المنظومي يقود هذه المدخلات ويجمع فيما بينها في إطار من التكامل والتناغم، فالفكر البنائي كان أحد أسسه النظرية وتعامله مع المادة العلمية كنظام كلي متكامل، مما يجعله مدخلاً تدريبياً يعتمد عليه، ويمكن من خلال استخدامه تخريج نوعية من المواطنين ذات شخصية إيجابية سوية ومتكاملة قادرة على العطاء والعمل والتجديد والابتكار والتفكير المنظومي المتكامل. (رضا مسعد، ٢٠٠٦: ٣٧)
- ثامناً: إجراءات عملية تحليل مدخل النظم في التعليم.
- تجرى هذه العملية على ستة مستويات:-
- ١- وضع تصور للنظام (أو المشكلة).
- وفيه تحدد المشكلة أو النظام ويشمل هذا التحديد كافة العناصر ثم توضح العلاقة بينهما كنظام وبين الأنظمة الأخرى المتميزة، وهذا النظام يتألف من نظم فرعية.
- ٢- تحديد الأنظمة الفرعية.
- النظام الفرعي هو وحدة إجرائية داخل النظام يمكنها القيام بوظيفتها بصورة مستقلة، وعند تصميم أو تحليل أي نظام تربوي مثل المنهج تعد هذه الأنظمة

أهم الأنظمة الفرعية :- الإدارة - عدد المعلمين وتدريبهم -الأجهزة والآلات -
هذه الأنظمة تتفاعل مع بعضها في عملية تسمى الترابط والتكامل النظامي.

٣- تحديد أهداف النظام.

تقييم كل عنصر من عناصر النظام يتم من خلال السؤال التالي: هل يسهم
هذا العنصر إسهاماً فعالاً في تحقيق أهداف النظام ؟

ومن أجل هذا تظهر الأهمية القصوى لإيجاد طريقة لتحديد أهداف النظام
وتصنيفها حسب أولوياتها.

٤- وضع الإجراءات البديلة التي يمكن بمقتضاها تحقيق الأهداف.

٥- اختيار البديل الأفضل.

٦- تنفيذ النظام.

منهج النظم يستلزم عدة شروط مهمة عند التنفيذ من أهمها التغذية الراجعة
للمعلومات، ولابد أن تستمر للجهود التي تبذل في هذه الناحية طوال فترة العمل
بالنظام وذلك من أجل تحقيق الأهداف التالية:

أ- استمرار فعالية النظام والتعرف على مطالب التغيير.

ب- استمرار يناسب النظام مع الأهداف المتوخاة.

ج- الحاجة إلى إنشاء نظام جديد لتغيير الأهداف أو الظروف أو لظهور

معايير جديدة لاختيار البدائل. (عبد الحميد شرف ، ٢٠٠٠ : ١٦٤)

تاسعاً: المدخل المنظومي وتطوير المنهج:

يتطلب تطوير التعليم بصفة عامة تبني المدخل المنظومي من حيث النظر إليه
كمنظومة متكاملة بما يعني أن تكون عملية التطوير شاملة لكل مكونات
العملية التعليمية، واعتبار كل مكون منظومة فرعية لها ترابط ديناميكي بما
يسمح للنمو التلقائي من داخل المنظومة، ومع مشاركة من قطاعات متعددة
وخصوصاً من الممسكين بمقاليده الأمور من ذوي التأثير المباشر على العملية

التعليمية، وقد أخذت بذلك العديد من الدول التي أحدثت تغيرات منظومية في تطوير نفسها في كل المجالات ومنها الاقتصاد المنزلي.

وإذا كان التعليم منظومة متكاملة فالمنهج يعد جزءاً من هذه المنظومة بما يتضمنه من مكونات تتفاعل بعضها مكونة منظومة فرعية من منظومة العملية التعليمية حيث إن هذه المكونات مرتبطة ببعضها البعض، وهذا يعني أن أي تغيير في أحد مكونات المنهج يؤدي إلى تغيير مكوناته الأخرى، وأن هناك اعتماداً وتأثيراً أو تأثراً بين هذه المكونات كما بالشكل (٣).

(محمد علي النمر، ٢٠٠٤: ٥٠)، (محمد العشري، ٢٠٠٤)

ومن خلال الشكل السابق نجد أن هذه المكونات تتبادل العلاقات فيما بينها وتتشارك فالأهداف تحدد المحتوى، والمحتوى ينبئ بالأهداف ويتضمنها ويعمل على تحقيقها

ويقدم المحتوى بواسطة مجموعة من الطرق والأنشطة تناسب طبيعة هذا المحتوى لتساعد التلاميذ على تحقيق أهداف التعلم. لذا لابد من إلقاء نظرة سريعة عن الأهداف والمحتوى، والطرق والأنشطة.

أولاً: الأهداف:

- تعد الأهداف العنصر الرئيس في عناصر منظومة المنهج حيث إنها تساعد واضعي المناهج على تخطيط وتنظيم المحتوى.
- الأهداف المنظومية تظهر الترابط بين جوانب شخصية التلميذ المختلفة المعرفية والوجدانية والنفسحركية، وعلى المعلم أن يعمل على تحقيق هذه الأهداف باستخدام طرق التدريس والأنشطة المناسبة والتقويم بما يساعد على تحقيق المنظومية في العملية التعليمية.
- تتم صياغة الأهداف في ضوء معايير يتم وضعها لكل مادة ولكل مقرر.

ثانياً: المحتوى:

- المحتوى هو العنصر الثاني من عناصر منظومة المنهج الذي يجب أن يسعى إلى تحقيق الأهداف.
 - يخطط وينظم المحتوى في صورة موضوعات رئيسة يندرج تحتها موضوعات فرعية، والتي تضم مجموعة من المفاهيم والحقائق والعلاقات والمبادئ والقوانين والنظريات، وهذه تمثل الجانب المعرفي من الأهداف.
 - الجانب النفسي يتحقق من خلال تنمية المحتوى للمهارات العقلية والنفس حركية المنظومية التي توجد العلاقات بين عدة مهارات لاكتساب مهارة مركبة.
 - الجانب الوجداني يتمثل في القيم والميول والاتجاهات التي يعمل المحتوى على تنميتها لدى الطلاب.
 - يعمل المحتوى المنظومي على تحقيق هذه الجوانب بطريقة متكاملة ومتراصة ومتناغمة حيث يظهر المحتوى العلاقات المنظومية بين الموضوعات وبين جوانب التعلم المختلفة بما ينمي التفكير المنظومي الذي يعتبر الهدف الرئيس من المنهج المنظومي.
 - يجب أن يرتبط المحتوى بمعايير الجودة التي تضعها الهيئات والمؤسسات التربوية المحلية والعالمية التي تطبق نظم إدارة وضبط الجودة الشاملة.
- ثالثاً: الطرائق والأنشطة والوسائل:
- تشمل الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلم بهدف تحقيق الأهداف من جميع جوانبها، حيث تعمل على تنمية أساليب التفكير المنظومي والاتجاهات المرغوبة لدى الطلاب هذا بالإضافة إلى العمل على إكساب الطلاب المهارات المنظومية.
 - يندرج تحت الطرائق المنظومية أكثر من استراتيجية وطريقة للتعليم.

بما أننا تكلمنا عن منظومة المنهج التي هي مجموعة من الخبرات التي يمر بها التلاميذ خلال فترة تعلمهم وباستخدام المدخل المنظومي يمكن تنظيم هذه الخبرات من خلال منظومة تتضح فيها كافة العلاقات بينها كما هو مبين بالشكل (٤). (منى عبد الصبور، ٢٠٠١: ٣٠)

والمدخل المنظومي يساعدنا على تنظيم الخبرات المتضمنة في أي فرع من فروع المعرفة تنظيمًا منهجيًا من خلال البعدين التاليين:

١- التمثيل الواقعي للخبرات.

٢- العلاقة بين هذه الخبرات.

والبعد الأول ليس جديداً، فتحديد الخبرات كان متبعاً من قبل في تدريس المواد المختلفة.

أما الثاني فهو الجديد الذي يضيفه المدخل المنظومي، وتنظيم خبرات المنهج كمنظومة يوضح ما بين هذه الخبرات من علاقات متبادلة ومتشابكة ومتفاعلة ومتداخلة، ويبرز أهمية كل خبرة على حدة، وأهميتها بالنسبة للمنظومة، كما يساعد المتعلم على وجود معنى لما يدرسه، أي يساعده على التعلم القائم على المعنى وللخبرة التربوية، هذا معنى شامل حيث إنها بدورها تكون منظومة من ثلاثة جوانب: معرفي، ووجداني، ونفسحركي. (محمد على نصر، ٢٠٠١: ١٤)

ان مفهوم المدخل النظمي لم ينشأ اصلاً ضمن المجال التربوي، انما نشأ واستعمل في المجال العسكري والصناعي والاداري وتم تبنيه في تصميم البرامج التدريبية على الاسلحة والصناعات التي تتطلب مهارات عالية خلال الحرب العالمية الثانية . وهناك عوامل مهدت لتبني المدخل في التعليم ومنها :

-تزايد الاهتمام بفكرة الفروق الفردية بين المتعلمين وضرورة تبني استراتيجيات تدريسية تتناسب وحاجة المتعلم وخصائصه العقلية .

-تجنب الوقوع في الكثير من الفوضى والعشوائية والارتجالية والاطعاء .

-ظهور حركة الاهداف السلوكية (Behavioral Objectives) في مجال التعليم .

-حدوث تقدم هائل في مجال الاجهزة والمواد التعليمية السمعية والبصرية (الوسائل التعليمية) . (زيتون ، ٢٠٠١ ، ٥٨) ، (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ٨٨) . وترى الباحثة ان جهود الباحثين في مجال التقنيات التعليمية اثرا واضحا في استثمار النظم في التعليم . إذ حاولوا تعديل وتطبيق المبادئ والاساليب التي تستعمل في تطوير الصناعة والنشاط الانتاجي والنظم العسكرية لتلائم الصناعة التعليمية . على اعتبار ان العملية التعليمية تمثل نظاما تعليميا يتطلب تفاعلا بين منظومات عديدة كالمدرس والمتعلم والمادة الدراسية وطرائق التدريس .

وطريقة النظم احدى نتائج نظرية النظم فعندما يتم تطبيق هذه النظرية في مجال من مجالات الدراسة او حقل من حقول المشاريع البشرية فانه ينتج عن الادوات والنظم ما يسمى بالمدخل (Approach) وتعد طريقة المدخل النظمي واحدة من اهم الطرائق التدريسية النظرية المساهمة في تصميم التدريس .

عرفها (Briggs) بانها خطة عمل متكاملة تشمل عناصر النظام جميعا وتصمم لحل مشكلة او تلبية حاجة . وتتشترك عناصر نظرية تصميم التعليم الاربعة وهي (التحليل ، وضع الاستراتيجية ، التقييم والمراجعة) مع طريقة النظم في العديد من المجالات كما انها تشابه نظرية حل المشكلة المطبقة في نواح كثيرة . ويضيف (قطامي واخرون) بان هذه الطريقة لا تستثنى الابداع او توظيف القيم البشرية . اذا كان المصمم مبدعا ومرهف الاحساس (قطامي وابو جابر وقطامي ، ٢٠٠١ ، ٥٨) . وترجع المحاولات الاولى لتصميم الانظمة التدريسية على وفق مدخل النظم الى (جيمس فن) في الاربعينيات من القرن المنصرم اذ قام بتصميم انظمة تدريسية لاستعمالها في مجال التدريب العسكري وهو درس الوسائل التعليمية على يد عالم الوسائل التعليمية

(Edgar Dale) صاحب فكرة مخروط الخبرة . (Coneof Experience) .
ثم اتسعت هذه الحركة خلال الستينيات على يد الكثير من علماء تصميم
التدريس مثل (Banathi) (Robert Gagne) وان توظيف مدخل النظم في
تصميم منظومة التدريس هي في مجملها عملية نسقية منتظمة لتصميم انظمة
تدريسية تعمل بأعلى درجة من الكفاية والفاعلية لتسهيل التعلم لدى المتعلمين .
ويؤكد (زيتون) ان هناك صعوبة في توظيف مدخل النظم في المنظومات
التي تستهدف تنمية النواحي الوجدانية مثل تنمية القيم والاتجاهات والميول. في
حين يمكن توظيفه بكفاية في المنظومات التي تستهدف النواحي المعرفية
والمهارية (زيتون ، ٢٠٠١ ، ٥٩) . ويرى (Romiszowski) ليس من
الضرورة ان نعرف ماذا يحدث من تفاعلات معقدة داخل المنظومة بل نكتفي
بتحديد المخرجات وتحليلها ومعرفة قدرة المنظومة على التحكم الى حد ما
بالمخرجات . فالمدرس يساعد طلبته على التعلم واكتسابهم بعض الخبرات عن
طريق ملاحظة التغير الحاصل في ادائهم بعد مدة لكي يغير من طرائق
واساليب تدريسه وتقويمه تبعا لذلك . (Romiszowski , 1981 , p.9) .
والهدف من استعمال مدخل النظم في تصميم منظومة التدريس تطوير
المهارات لتصميم المواد التعليمية . اذ انه موجه الى الذين يرغبون في اكتساب
المعارف عن العملية التعليمية خاصة (الطالب المعلم) والمدرسين ومصممي
التعليم والذين يعملون في المدارس المهنية والتدريب الصناعي والعسكري
والعلوم الصحية والقانون . ليعد انموذجا عمليا يمكن استعماله بسهولة فهو
يركز على تحديد المهارات التي يحتاجها المتعلم وجمع البيانات لمراجعة التعليم
وتكمن اهميته في انه يربط المفاهيم النظرية بالتوضيحات والتطبيقات العملية .
(قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ ، ٢٤٣) .

صمم علماء التربية العديد من الانظمة التدريسية سميت باسمائهم وقد تباينت هذه الانظمة في بعض الاجراءات ولكنها تلتقي جميعا في المكونات الاساس والتي تشمل الاتي:

١. مدخلات التدريس : وتضم (المدرس - المتعلمين - الإداريين - وخصائصهم النفسية والشخصية وخلفياتهم الاجتماعية والمنهج الدراسي والبيئة الاجتماعية العامة) .

٢. عمليات التدريس ويصنفها حمدان في فئتين (تحضيرية وتنفيذية)
تحضيرية : صياغة الاهداف السلوكية وتقييم ما قبل التدريس ، وتخطيط عملية التدريس . تنفيذية : ما يكون في عملية التدريس ذاتها والتي يتم فيها تعلم المتعلمين المعارف والمهارات ومن ثم التقييم .

٣. مخرجات التدريس : وهي عبارة عن التغيرات الادراكية والعاطفية والاجتماعية والحركية لدى المتعلمين .

٤. التغذية الراجعة : وهي العملية المستمرة التي يتم بمقتضاها مراجعة مدخلات وعمليات ومخرجات التدريس لاجراء التعديلات والتحسينات .
(سرگز و خليل ، ١٩٩٦ ، ١٣٦) .

مراحل تصميم المنظومة على وفق المدخل النظامي : تشمل المراحل الاتية :
المرحلة الاولى (مرحلة تحليل النظام) وتتضمن تحديد الاهداف والعناصر من مدخلات ومخرجات وتقييم وتغذية راجعة .

المرحلة الثانية (مرحلة التجميع النسقي System Sgnthesis) أي تجميع عناصر النظام وما بينها من علاقات في صورة مخطط اولي يعبر عن تصميم النظام .

المرحلة الثالثة (مرحلة التقييم) وتتضمن تدقيق المخطط الاولي للتأكد من انه افضل تصميم ممكن لتحقيق الاهداف المرجوة .

المرحلة الرابعة (مرحلة التغذية الراجعة) وتعني ادخال تعديلات وتحسينات على المخطط اذا تطلب الأمر . لجعله أفضل تصميم . وتنتهي عملية التصميم هذه بتحديد المخطط التنفيذي النهائي للنظام وهو الذي يسلم إلى المنفذين لتنفيذه . لتبدأ عملية التنفيذ ويسمى المخطط النهائي بالنموذج . (زيتون ، ٢٠٠١ ، ٣٤) .

ونماذج النظم (Systems Models) تعد تمثيلا افتراضيا لنظام ما تستعمل لتلخيص نظاما معيناً من حيث تركيبه ، وعملياته ، والعلاقات داخله . وتستخدم لغرض عرض النظم وتحليلها مما يعين على فهمها مثل : انموذج (Gerlach , 1980) وأنموذج (Dick & Garrgy, 1985) وأنموذج (الجبان ، ١٩٩٧)

حادي عشر: إجراءات تدريس المدخل المنظومي:

يتم التدريس باستخدام المدخل المنظومي وفقاً للخطوات التالية:

- ١- تهيئة التلاميذ وإعدادهم لموضوع الوحدة التعليمية أو الدرس الجديد لإثارة اهتمامهم.
- ٢- ترتيب المعارف السابقة للتلميذ حول الموضوع من خلال المدخل المنظومي الكلي المعد للمقرر وربطها بالمعارف الجديدة منظومياً مما يسهل دخولها بسهولة في البنية المعرفية للتلميذ.
- ٣- حث التلاميذ على البحث عن المعلومات والمفاهيم الجديدة باستخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة وباستخدام الدرس وتلميحات المعلم.
- ٤- إيجاد حالة من المعالجة العميقة للمعلومات والمفاهيم بين المعلم والتلميذ من خلال فهم التلاميذ للمعارف الجديدة واستيعابها وذلك عن طريق استخلاص أكثر من علاقة تربط بين ما يوجد لديهم من مفاهيم سابقة والمفاهيم الجديدة المتعلمة.

- ٥- تكليف التلاميذ كل على حده بعمل مخطوطات طبقاً لرؤيته.
- ٦- اختبار التلاميذ لتعرف مدى قدرتهم على استعمال المعرفة الجديدة في مواقف تعليمية جديدة. (فاروق فهمي، منى عبد الصبور، ٢٠٠١: ١٣١)
- ثاني عشر: أهمية المدخل المنظومي لتطوير البحث التربوي:-
- يعد المدخل المنظومي من المداخل الحديثة التي يحاول الباحثون في التربية استخدامها من أجل فهم الظواهر التربوية بأبعادها المتعددة المتداخلة، ويعتمد المدخل المنظومي على ما يسمى بمفهوم النظام أو النسق والذي يعنى في جوهره مجموعة من الأشياء تجمعت مع بعضها في ميدان أو مجال معين، وتوجد فيما بينها علاقات متفاعلة تستهدف تحقيق أهداف معينة.
- ولذلك يشعر الباحثون في المجالات التربوية المختلفة بالحاجة لأهمية تبني المدخل المنظومي حتى يمكنهم مسايرة الطبيعة المعقدة للمشكلات التربوية التي تتأثر بمجموعة متفاعلة من المتغيرات المختلفة.
- وجدير بالذكر أن المدخل المنظومي يختلف عن مداخل البحث الخطية في أن الأخيرة تفترض إمكانية فهم وتفسير الظواهر التربوية المعقدة إذا أمكن تجزئتها إلى مكوناتها الأصلية، والكشف عن العلاقات المتعددة بين هذه المكونات.
- وفى مقابل ذلك نجد أن المدخل المنظومي يكشف أساساً عن العلاقات الكلية وأنماط العلاقات والتفاعلات الشاملة بين مكونات الظواهر التربوية، وذلك في ضوء الافتراضية بأن الكل الواحد يساوي مجموع الأجزاء، ولذلك فإن المدخل المنظومي له قدرتان:
- تحليلية، وتركيبية في آن واحد، حيث يتيح للباحث إدراك العلاقات القائمة في الموقف والتعامل مع المشكلات المعقدة والمركبة فيه.
- وانطلاقاً من هذا فإن المدخل المنظومي ينظر إلى نشاط البحث العلمي التربوي بمنظور غير خطي مما يسهل على الباحث عملية التخطيط والتنفيذ والمتابعة

لهذا النشاط ويسهل عليه أيضاً عملية التقويم لنتائج عمله.
(رضا مسعد، ٢٠٠٦: ١٤٠)

وتتميز البحوث الكلية الشاملة التي تعتمد على المدخل المنظومي بكونها تقدم نظرة شاملة للمشكلات التي تتناولها مما قد يسمح بصورة كبيرة إلى التوصل إلى الحلول المثلى لهذه المشكلات وعلى النقيض تكون البحوث الجزئية المحدودة أو تلك التي تبنى على المداخل الخطية التقليدية في الغالب غير كافية لفهم المشكلات التربوية أو لتقديم حلول عملية لها.

وبالإضافة إلى مزايا المدخل المنظومي السابقة فإنه يجعل أيضاً من الممكن الاستفادة من إنجازات العلوم الأخرى والتكنولوجيا الحديثة في البحث التربوي وذلك في إطار وحدة المعرفة الإنسانية وتشابكها وتعقدها، ويتميز المدخل المنظومي في البحث التربوي بأنه مدخل كلي يعني بتطبيق الأبحاث المنطقية المنهجية على مسائل الحياة العملية المتشابكة بغرض تبسيطها وإيجاد الحلول المناسبة لها وهو مدخل يعنى أيضاً بتحليل الواقع التربوي إلى عناصره ومقوماته الأساسية من أجل وضع نماذج تبين العلاقات القائمة بين هذه العناصر والمقومات.

ويؤكد المدخل المنظومي المظاهر والأحداث التي تشتق من الخصائص الكلية للنظام قبل أن يؤكد على الأجزاء أو العناصر، فلا قيمة للعنصر عنده إلا في إطار الكل الذي ينسب إليه وأي تعديل أو تأثير في أي عنصر ينبغي أن ينظر إليه من خلال انعكاس ذلك التعديل أو التأثير على جملة العناصر أي جملة النظام الذي تنسب إليه.

ويتناول المدخل المنظومي شتى الميادين ويتبع في دراسة المشكلات والظواهر المعقدة في هذه الميادين نظراً لأنه يهتم بدراسة المواقف المعقدة التي نجد فيها عدداً من المتغيرات والعلاقات فيما بينها.

ثالث عشر: مميزات التعليم المنظومي:

- يجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية.
 - يهتم بمدخلات العملية التعليمية والعمليات اللازمة للوصول إلى مخرجات تحقق الجودة.
 - يعمل على تحسين عمليتي التدريس والتعلم وتحديثهما بما يحقق الأهداف.
 - يجعل المعلم مرشداً وموجهاً للطلاب في تنظيم بنيتهم المعرفية مما يمكنهم من إدارتها بكفاءة عالية.
 - يجعل المتعلم قادراً - في أي موقف تعليمي - على ربط ما يدرسه بما سبق دراسته، وبما سوف يدرسه، وهذا يؤدي إلى التغذية الراجعة، مما يصحح المسار أولاً بأول، ويعمل على تسريع التعلم.
 - يساعد على وضع استراتيجيات تدريسية تخضع للتقويم المستمر مما يسهم في تنظيم جميع عمليات تصميم التدريس بصورة منظمة تعمل معاً على نحو متفاعل ومتوافق ومتناغم وذلك لتحقيق أهداف المنظومة والمعايير التي تعمل من أجلها.
 - يقلل من الحشو والتكرار للمعلومات، ويعطي للمتعلم الفرصة للقيام بالعمليات العقلية، مما يزيد من قدرة الطالب على الاستنتاج الاستدلالي والاستنباطي وذلك نتيجة لاكتساب الطالب مهارات تعلم جيدة ومرتبطة معاً.
 - يساعد على ترابط الخبرات السابقة مع الخبرات اللاحقة بشكل منظومي مما يساعد المتعلم على معالجة المعلومات بشكل أيسر وأسهل وأعمق.
- في ضوء كل ما سبق فإن:
- التعليم المنظومي الذي يعتمد على المنهج المنظومي الذي هو جزء من منظومة التعليم والتعلم، يعمل على تطوير العملية التعليمية بوجه عام، ويسهم في رفع كفاءة التعليم والتعلم وتعظيم القدرة على رؤية العلاقات بين

- الأشياء وتنمية القدرة على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع، الذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي يحقق الجودة.
- أهم نواتج التعليم المنظومي اكتساب المتعلم المهارات المنظومية والتفكير المنظومي والقيم والميول والاتجاهات المرغوبة في ظل من الجودة الشاملة.

الفصل الثالث

الاستنتاجات وتوصيات

أولاً - الاستنتاجات :

من خلال ما تقدم تستخلص الباحثة أهم الاستنتاجات اذ يمكن أجمالها بما يأتي :

١. التدريس على وفق المدخل المنظم يتفق مع فلسفة واهداف تدريس المواد المختلفة اذ انها تعطي الطالب دوراً ايجابياً في العملية التعليمية
٢. امكانية تطبيق المدخل المنظم في مدارسنا الثانوية
٣. فاعلية المدخل المنظم لأنه ينسجم مع التفكير العميق وليس التفكير السطحي .

التوصيات

- بناءً على ما تقدم من استنتاجات تتقدم الباحثة بالتوصيات والمقترحات الآتية :
١. بناء برنامج لتصميم تدريس المواد المختلفة بموجب خطوات المدخل التنظيمي
 ٢. الاهتمام بالمكتبات وتوفير المصادر اللازمة من الكتب والمراجع التي تعين المعلم على الاطلاع على الاساليب الحديثة بالتدريس
 ٣. تطوير مناهج المواد ضمن طرائق التدريس الحديثة

مصادر البحث References

- ١- البكري ، سونيا محمد (١٩٨٨) : نظم المعلومات الادارية ، ط ١ ، مطبعة جامعة الموصل .
- ٢- الجشعبي ، مثنى علوان والبيدي ، اشواق نصيف جاسم (٢٠٠٢) : تصورات عن مفهوم التقنيات التربوية ، مجلة ديالى ، العدد ١٤ ، كلية التربية ، جامعة ديالى .

- ٣- زيتون ، حسن حسين (٢٠٠١) : تصميم التدريس (رؤية منظومية) ،
المجلد الاول ، ط٢ ، عالم الكتب .
- ٤- الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩) : التصميم التعليمي نظرية وممارسة ،
عمان ، دار المسيرة .
- ٥- الحصري ، علي منير والعنيزي ، يوسف (٢٠٠٠) : طرق التدريس العامة ،
مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
- ٦- مرعي ، توفيق (١٩٨٤) : الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، الأردن ،
دار الفرقان.
- ٧- السامرائي ، هاشم باسم (١٩٩٤) : اثر استخدام عصف الدماغ ومدخل
النظم في تحصيل طلبة قسم الارشاد التربوي ، مجلة كلية المعلمين ،
العدد الثاني ، كلية المعلمين ، الجامعة المستنصرية .
- ٨- سلامة ، عبد الحافظ محمد (١٩٩٦) : وسائل الاتصال والتكنولوجيا في
التعليم ، الاردن ، دار الفكر للطباعة والنشر .
- ٩- سلامة ، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٠) : الوسائل التعليمية والمنهج ،
الاردن ، دار الفكر للطباعة والنشر
- ١٠- سرگز ، العجيلي و خليل ، ناجي (١٩٩٦) : نظريات التعليم ، ط٢ ،
بنغازي ، منشورات جامعة قاريونس .
- ١١- غيث ، محمد عاطف (١٩٧٩) : قاموس علم الاجتماع ، القاهرة ، الهيئة
المصرية العامة للكتاب .
- ١٢- قطامي ، يوسف وابو جابر ، ماجد ، وقطامي ، نايفة (٢٠٠١) :
اساسيات تصميم التدريس ، الاردن ، دار الفكر للطباعة النشر .

- ١٣ - الشمري ، جاسم فياض حسين (١٩٩٥) : اثر عصف الدماغ ومدخل النظم على اتجاهات طلبة الجامعة على وفق خصائص شخصية القدوة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
- Davis , G(1983) , Educational Psychology : Theory and practice . Adison Wesley Publishing Company .
- Gilbert (1982) . “Educational Handbook For Health Persual” . H.O. Genera.
- Gommb , Philip H.(1968) .”The World Educational Crisis :Asystems Analysis . New York : Oxford university Press.
- 147-Percival , Fred & Ellington , Henry (1984) , “A Handbook of Educational Technology” , London : Kogan Page.
- 151-Rawilson .G.(1981) , “Introduction To Creative Thinking And Brain Storming” , London : British Institute Of Management Foundation .

**البنى المعرفية وعلاقتها بالقابلية
للأستهواء لدى طلبة الجامعة**

م.د. اياد هاشم محمد

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي :

- ١- التعرف على البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة .
 - ٢- التعرف على دلالة الفروق في البنى المعرفية وبحسب متغيرات الجنس (ذكور ، أناث).
 - ٣- التعرف على قابلية الأستهواء لدى طلاب الجامعة .
 - ٤- التعرف على دلالة الفروق في قابلية الاستهواء وبحسب متغير الجنس (ذكور ، اناث).
 - ٥- العلاقة الارتباطية بين البنى المعرفية وقابلية الاستهواء .
- وتوصلت نتائج البحث الى ان عدد الطلبة الذين حصلوا على نقطة القطع (١٨٠) طالب وطالبة وكانت نسبتهم (٨٠%) بينما بلغ عدد الطلبة الذين حصلوا على أقل من نقطة القطع (٤٥) طالب وطالبة وكانت نسبتهم (٢٠%) الى ان طلبة الجامعة كانوا من ذوي البنى المعرفية غير النفيذة وهي تكون متصلة ومتحددة وبسيطة وضيقة ومتعلقة اتجاه الخبرات والتجارب والمعلومات . وأشارت الى أن الذكور لا يختلفون على الاناث في طبيعة البنى المعرفية التي تشكل شخصياتهم والتي اشارت الى ان الطلبة يتمتعون بالاستهواء المضاد و التي اشارت الى ان الطلبة يتمتعون بالاستهواء المضاد وهذا يعني ان الطلبة بتأكيد الذات والاستقلالية في الراي والتفكير المنطقي والنقد والتميز والافتناع بما يطرح عليهم النقد والتميز والافتناع بما يطرح عليهم وتوصلت الى وجود علاقة موجبة وقوية بين البنى المعرفية والقابلية للاستهواء وعلى وفق تأكيد على اهمية مفهوم الدور في بناء التوقعات التي تدخل في علاقات دور متبادلة بين الافراد فان طبيعة البنى المعرفية التي تشكل شخصيات هؤلاء الافراد .

Cognitive Structures and its Relationship with University Students' Motivation

Dr. Ayad Hashm Mohamed

Abstract

This research aims to:

- 1- Identify the cognitive structures in university students
- 2-Identify the differences in cognitive structures according to sex changes (males,females)
- 3- To identify the ability of motivation among the students.
- 4-Identify the differences in motivation ability between males and females.
- 5- The relationship between cognitive and motivation.

The result showed that the students whom got 180 degree are 80 percentage and the student whom got 45 degree are 20 percentage. The research also showed that no differences between males and female and there is a strong positive relationship between cognitive structures and motivation. The cognitive structures plays important role developing characters.

مشكلة البحث

تلقى هذه الدراسة الضوء على احد ابرز العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة وكذلك مدى التطور الذي يطرأ على شعور الطلبة بكفائتهم خلال سنوات الدراسة الجامعية مع نضج خبراتهم واكتسابهم للعديد من استراتيجيات التعلم ، والمهارات التي تمكنهم من مواجهة الحياة العملية بعد التخرج .أذ يقع على الجامعات المسؤولية الرئيسية ، فهي الاداة القادرة على تطوير امكانيات المتعلمين بما يمكنهم من التعامل مع هذه التغيرات مع المجتمع (ابراهيم ،٢٠٠٩،ص^{٩١}) اذ تعد البنى المعرفية بمجموعها النظام البنائي لشخصية الفرد وتعتبر عنه فأن التنوع الحاصل في طبيعتها كونها بنى معرفية ذات طبيعة نفيدةpermeableاو غير نفيدة Impemeable لها اثارها على شخصية ذلك الفرد فالبنى المعرفية غير النفيدة تتميز بتصلب مواقفها وضيق مدركاتها ومحدودية تفكيرها وبساطة ابعادها المفاهيمية ،وانغلاقها اتجاه كل ما هو جديد وغير مألوف ، وهي تعطي المؤثرات الاتية عن الشخص الذي يحملها ، ان لدى هذا الشخص خلاً في التكوين النفسي لشخصيته ، وان اصول هذا الخل ترجع الى مجموعة من عوامل التنشئة الاجتماعية التي وجهت بناء المعرفية في هذا الاتجاه ، أن وصول هذا الخل ترجع الى حد معين من الممكن ان يؤدي الى تغير نشاطاته المعرفية اتجاه القضايا التي يواجهها او المواقف التي يكون بصدها . (التميمي ،٢٠٠٤،ص^٢) ، كما ان انتشار وسائل الاتصال الحديثة وازدياد عدد القنوات الفضائية التي تقوم ببث رسائل موجهة ومدمرة للشباب من خلال ما يعرض فيها فيصبحون ضحية لما تنقله تلك القنوات الفضائية ، وكذلك يكونون ضحية لما تنقله تلك القنوات وكذلك يكونون ضحية لأقران السوء وخاصة بعد ان اصطدموا بمتغيرات الحداثة والعولمة بكل ما تحمله من سلبيات والتي جعلت الشباب عاجزين أمام هذه

الغزو الثقافي والبيث الاعلامي المخيف (جبر ، ٢٠٠٨، ص١٠) مما جعل كثير من شبابنا وشاباتنا يتخذون من الاستهواء أستراتيجية يواجهون بها ، بدأت هذه الظاهرة تنتشر وخاصة في صفوف الطلبة الذين قاموا بتبني تلك الثقافات المدمرة التي عملت على افساد عقول الشباب وضياح الكثير من القيم وان الوقوع فريسة لهذه الظاهرة قد تؤدي الى ضياح جيل او اجيال قادمة لانها تقوم بخلق مجتمع أستهوائي مريض متردد لا يستطيع ان يواجه مشاكله ولا ان يتخذ قرارات حاسمة بشأنها (محمد ، ١٩٩٩، ص٣٤ . ص٧٨)، وفي وقتنا الحاضر نجد بعض الناس يفكرون بطريقة نمطية تقليدية (حسين ،وعبد الناصر ، ٢٠٠٢، ص٩) . لذا فهم معرضون لسرعة تصديق آراء و افكار الاخرين ووقعهم في الاستهواء . ان الاستهواء ظاهرة بدأت تنتشر في مجتمعاتنا وهي لا تقتصر على مجتمع معين او جماعة دون اخرى بل تتواجد لدى جميع الافراد وطوائف المجتمع واكثر ماتكون لدى المجتمعات النامية (ابو رياح ، ٢٠٠٦، ص٢٠) وهنا تبرز مشكلة البحث في الاجابة على التساؤلات الاتية:- ما طبيعة البنى المعرفية التي تشكل شخصية الطالب والطالبة الجامعية ، وما مدى تعرض طلبة الجامعة لأستهواء ، وهل هناك علاقة بين البنى المعرفية وقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة .

أهمية البحث

ينظر الى التعلم على انه عملية أساسية تحدث في الحياة بأستمرار فهي تصاحبه منذ ولادته حتى يكتسب مجمل خبراته وعن طريقة ينمو ويتقدم وبفضله يستطيع ان يواجه الاخطار من حوله ويسيطر عليها ولهذا تمثل عملية التعلم جانباً هاماً من حياة كل فرد وكل مجتمع ومن أجل ذلك أنشئت المؤسسات التعليمية والتربوية والثقافية حتى لا تترك هذه العملية عرضة للمصادقة ونظراً لدور التعلم ومكانته في حياتنا فقد أكد العديد من الباحثين

والدارسين على أظهار طبيعة التعلم والوقوف على اهم العوامل المؤثرة فيه (وجيه ، ١٩٩٦، ص٩٧). أن الفروقات التي تظهر بين الافراد في أنجازهم لعدد من المهمات الدراسية وحل المشكلات الذهنية أنما يعود الى طبيعة البنى المعرفية التي تواجه ادائهم فالبنى التي تستقطب ابعاد التكامل والتمايز المعرفي هي الجديدة التي تمنح الافراد على تجاوز التفاصيل البسيطة وتفعيل العلاقات الجديدة التي تؤدي الى النجاح في أداء تلك المهمات (Baxte & Glaser, 1997) وقد عللت ذلك دراسة اندراوس (Andrews ١٩٩٩) بتأكيدا على ان تنوع الخبرات والتجارب والمعلومات التي يتعرض لها الفرد هو العامل الحاسم في أكتسابه للبنى المعرفية ذات الطبيعة التكاملية التي تعمل على استيعاب عناصر الموقف أو المهمة التي يكون هذا الفرد بصدها والتعامل معها بأبعاد المرونة العقلية والانفتاح الذهني اتجاه كل ما هو جديد وطارئ وغير مألوف (Andrews, 1999, p25.26) ، ولظاهرة الاستهواء دور كبير في تكوين اتجاهاتنا وعواطفنا نحو الاراء والمعتقدات الشائعة في جماعاتنا دون نقد او تحليل وخاصة تلك التي تسود الاسرة كالاتجاهات نحو الدين والوطن والنظام الاجتماعي (الحنفي ، ٢٠٠٣، ص ٢٩٦- ٢٩٥) ، كما أن الاسرة ليست هي المصدر الوحيد لما يكتسب من اتجاهات عن طريق الاستهواء فهناك المدرسة والجامعة وكافة المؤسسات التربوية الاخرى فضلا عن وسائل الاعلام بكافة انواعها المرئي وغير المرئي (راجع، ١٩٦٨، ص١٩٧) ، وقد اشار الى ان المواقف التي تؤدي الى التنافر تتمثل في أنها لا تتماشى مع معايير الشخص ولا الى توقعاته لذا فقد يقوم بممارسة بعض السلوكيات غير المرغوبة للتقليل من التنافس الموجود وقيامه لسلوك يختلف عن معتقداته (Baron, 1981, p195)، اذ يحاول الفرد من خلال سلوك الاستهواء ان يخفض من حدة التنافس بين رغباته الفردية ومعايير الجماعة وذلك لوجوده

وعمليات سيكولوجية ومعرفية تؤدي الى حدوث الاستهواء ومنها الادراكات المخطوءة (زايد ، ١٩٩٣، ص١٤٨) ، فضلاً عن الدور الكبير والايجابي للاستهواء والمتمثل في الحفاظ على نقل التراث الثقافي والاجتماعي عبر الاجيال (الاسدي ، ٢٠٠٤، ص١) ، ويعد الاستهواء احد الوسائل التي يتم عن طريقها اكتساب المعايير السائدة في المجتمع تلك المعايير تكون مشابهة الى حد كبير للاطلاع المرجعي الذي يتم الرجوع اليه من حين الى اخر (يعقوب ، ١٩٨٩، ١٥٧) ، ومما تقدم يمكن ان تتضح اهمية كل من خلال :قلة الدراسات وبحسب علم الباحث التي تناولت متغيرات البحث قابلية للاستهواء ، البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة محلياً ، وتبرز اهمية البحث للمعلمين والطلبة الى التحرر من النماذج السائدة في التعليم والمعتمدة في جمع المعلومات وحفظها دون فائدة ، رفد الميدان التربوي بمقياس القابلية للأستهواء حيث اعد الباحث مقياس ، امكانية الافادة من هذه الدراسة في بناء برامج ارشادية لخفض قابلية الاستهواء لدى الطلبة ؟

اهداف البحث

- ١- التعرف على البنى المعرفية لدى طلاب الجامعة .
- ٢- التعرف على دلالة الفروق في البنى المعرفية وبحسب متغيرات الجنس (ذكور ، أناث) .
- ٣- التعرف على قابلية الأستهواء لدى طلاب الجامعة .
- ٤- التعرف على دلالة الفروق في قابلية الاستهواء وبحسب متغير الجنس (ذكور ، أناث).
- ٥- العلاقة الارتباطية بين البنى المعرفية وقابلية الاستهواء .

حدود البحث:- تحدد البحث بطلاب جامعة ديالى ولكليات التربية للعلوم الانسانية والتربية للعلوم الصرفة ولكلا الجنسين (ذكور ، اناث) وللدراسة الاولى الصباحية وللعام (٢٠١٥،٢٠١٤) .

تحديد المصطلحات اولا . البنى المعرفية :-عرفها كل من :

١-كلي (Kelly ١٩٥٥) مفهوم تجريبي يعبر عن التفسيرات المعرفية التي يضعها الفرد على العالم المحيط به ، ويعكس مستوى ادراكه للوقائع التي يواجهها في البيئة التي يعيش فيها ، ويعدده الاساس لتقدير سلوكيات الاخرين ، وموازنتها من حيث تشابهها واختلافها (Burr&Butt,1992,p.12).

٢-كينى (Kenny ١٩٨٤) المفاهيم الفرضية التي تكشف عن طرائق الفرد المميزة في تنظيم بيئته ، وما يتصل بها من سلوكيات ، او مواقف ، او قضايا مدركه (Kenny,1984,p.9).

٣-التعريف النظري :- بما انه الباحث تبني مقياس التميي (٢٠٠٤) فقد اعتمد على نفس تعريف الذي عرفه (التميي ٢٠٠٤).

واما تعرف الباحث إجرائياً :- للبنى المعرفية ، انه الدرجة التي يحصل عليها الطالب او الطالبة على اختبار .

قابلية الاستهواء :عرفه كل من :-

١-كيرجن وكيرجن (Gergen &Gergen,1981):- (نوع من التشابه ينتج عندما يتعرض الفرد إلى ضغط اجتماعي؛ لكي يكون مشابها للآخرين) (Gergen & Gergen,1981 p :348).

٢-القوصي (١٩٩٣):- (بأنه انتقال الأفكار أو المدركات من شخص إلى آخر، فهو استعداد الشخص لتقبل فكرة مع عدم وجود الأسباب الكافية لتقبلها)((القوصي، ١٩٩٣، ص ١٧٥).

٣-أبو رياح (٢٠٠٦):- (بأنّه استعداد الفرد لسرعة التصديق والتسليم وربما الاقتناع بالآراء والأفكار والمعتقدات أو المدركات عمومًا، التي يخبرها الفرد في عالمه الشخصي والاجتماعي دون نقد أو تمحيص، مع عدم توافر الأدلة المنطقية الكافية لصحة هذه المدركات جميعًا، وبالتالي يأتي سلوكه غير منطقي) (أبو رياح، ٢٠٠٦، ص ١٣).

٤-علي(٢٠١٠):- (بأنّه الرغبة في أن تتماثل أفكار واتجاهات ومعتقدات الفرد مع أفكار واتجاهات ومعتقدات الآخرين؛ لأجل التقليل من التناقض أو التنافر المعرفي ما بين الفرد وذاته وما بين الفرد والآخرين)(علي، ٢٠١٠ : ١٧).

٥-عواد (٢٠١١) :- - بأنّه العملية العقلية التي ينجم عنها القبول دون تمييز أو تمحيص للأفكار الناشئة في العقل((عواد، ٢٠١١، ص ١٩٤)

-**التعريف النظري للباحث :-** بأنّه استعداد لدى الفرد لسرعة التصديق والتسليم والاقتناع بالآراء والأفكار والمعتقدات، التي يخبرها الفرد في عالمه الشخصي والاجتماعي دون نقد أو تمحيص، مع عدم توافر الأدلة المنطقية الكافية لصحة هذه الافكار والمعتقدات .

وعرفه الباحث إجرائيًا :- هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة خلال إجابتهم على مواقف مقياس الاستهواء.

الفصل الثاني

اولا :-البنى المعرفية:- عملية تشكيل البنى :-يرى (كلي) ان عملية تشكيل البنى تقوم على الافتراض الاتي : -ان الفرد يسعى دائما الى وضع التفسيرات والتحليلات للسلوكيات والاحداث التي تواجهه والتي يدخل في تجربة شخصية او اجتماعية معها وفي تجربة الاحداث هذه فانه يلاحظ ان هذه الاحداث او هذه السلوكيات تشترك مع بعضها البعض ببعض الخصائص وتختلف عن بعضها الاخر في خصائص اخرى وان هذه التفسير لحالة (التشابه . الاختلاف) هو الذي يقود في عملية تشكيل البنى (Pervin, 1980,p:276). وفي سابق هذه الافتراض يؤكد (كلي) على ان هذه العملية هي عملية معرفية في جوهرها وان أساسها يأتي من حقيقة ان جميع البنى هي تقسيمة بطبيعتها فكل بنية هناك قطب تشابه وقطب أختلاف وتشكيل بنية معينة فإنه يجب ان تكون هنالك ثلاثة عناصر على الاقل فأثنان من عناصر البنية يجب النظر اليهما وادراكهما على انه متشابهان لبعضهما البعض اما العنصر الثالث فإنه يجب النظر اليه وادراكه على انه مختلف عنهما وعليه فان الطريقة التي يتم بها تفسير او تحليل العنصرين على انهما متشابهان هي التي تشكل قطب التشابه للبنية اما الطريقة التي يتناقضان او يختلفان بها مع العنصر الثالث فانهما تشكل قطب الاختلاف (Pervin, 1980, p. 277) وتأسيساً على ذلك فإن الشخص يقوم بتوضيح حالات التشابه وحالات الاختلاف الواقعة بين الاحداث او بين الاشخاص فهو يلاحظ ان بعض الناس طوال القامة وان بعضهم الاخر قصار القامة وان بعضهم خجول وبعضهم الاخر جريء وان بعضهم بشوش وبعضهم عبوس ... وهكذا .. وهذا التفسير لحالة (التشابه . الاختلاف) هو الذي يقود الى تشكيل بنية معينة بخصوص حدث ما او سلوك معين هو الذي يقود الى تشكيل بنية معينة بخصوص حدث ما او سلوك معين (Adams- Webber, 1984, p.13 -132) وهنا يبرز تأكيد (كلي) على

اهمية الاعتراف بان بنية معينة انما تتكون من موازنة (التشابه - الاختلاف) المتضمن في تلك البنية ذلك أننا لانستطيع ان نفهم طبيعة بنية الشخص ما عندما تستعمل قطب التشابه او قطب الاختلاف فقط كما اننا لانعرف ما الذي يعنيه مجال البنية بالنسبة لشخص ما الا اذا عرفنا الاحداث التي تقع ضمن هذه البنية والاحداث التي ننظر اليها او ندركها على انها مختلفة عنها (Pervin, 1980, p.277) .

انواع البنى المعرفية واهم نماذجها : على وفق المسلمة التي جاء بها (كلي) والنتائج التي بنيت عليها يمكن القول ان البنى المعرفية من الممكن ان تختلف على وفق الاتي :

اولاً: بحسب درجة اهميتها فان هناك : البنى النواة Core Constructs وهي البنى التي تكون مركزية ورئيسية في التعريف بالمواقف الاجتماعية الي يكون الفرد فاعلاً فيها كما انها تكون ذات معان تامة في هذا التعريف فهي ذات تأثيراً كبير وفاعل في ترتيب ابعاد الموقف الاجتماعي الذي يتحدد على وفقه سلوك الفرد،البنى الثانوية وهي البنى التي تكون هامشية وقل اهمية في التعريف بالمواقف الاجتماعية التي يكون الفرد طرفاً فيها كما انها تعطي معاني غير تامة لهذا التعريف فهي لا تعمل الا القليل في ترتيب او تنظيم المواقف الاجتماعية الي يتحدد في ضوءها سلوك الفرد (Cochran, 1978 , 733- 740).

ثانياً على وفق مستوى الوعي المعرفي بها فان هناك : البنى التي يكون بها الوعي المعرفي للفرد واطناً (منخفضاً) وقد تكون هذه البنى مغمورة (غاطسة) او مؤجلة او قد يتم التعبير عنها بطريقة ايحائية او رمزية فالبنى المغمورة هي التي يتم بها التأكيد على قطب واحد منها مع أهمال للقطب للآخر اما البنى المؤجلة (المعلقة) فهي البنى التي يكون استعمالها مرهوناً بظروفها ذلك انها لا

تتضمن عنصر الخبرة او التجربة ولذلك فان استعمالها يبقى مؤجلاً او معلقاً مالم تسمح له الظروف بذلك البنى التي يكون بها الوعي المعرفي للفرد عالياً (مرتفعاً) وهذه البنى هي التي يتم التعبير عنه لفظياً وبشكل واضح وصريح فلا يتم تجاهلها او تأجيلها فهي تكشف عن نفسها في الكثير من سلوكيات الفرد الشخصية والاجتماعية (Kelly, 1955,p.459)

ثالثاً: على وفق ترتيبها في التنظيم الهرمي لنظام البنى ، فان هناك : بنى رئيسية (علوية) وهي البنى التي تكون عند المستويات العليا من التنظيم الهرمي لنظام البنى وهي التي تكون قادرة على تنسيق او تنظيم الانظمة الفرعية المنبثقة من النظام الرئيس للبنى المعرفية ، بنى تابعة (تحتية) وهي البنى التي تكون عند المستويات الدنيا من التنظيم الهرمي لنظام البنى وهي التي تكون تابعة الى البنى الرئيسية في عملها وفي فاعليتها فالبنى الرئيسية هي التي توجه عمل البنى التابعة وهي التي تمارس ضغطاً عليها في تقرير مجرى السلوك الذي تكون بصده (Bannister,1977,p.97)

رابعاً : على وفق محتواها ومداهها للملائمة : يمكن تمييز الاتي : البنى النفيذة وهي البنى التي تسمح بنفاذ العناصر المعرفية من خلالها كما انها تتميز بالميزات الاتية : -ان البنى النفيذة تكون مرنة ، ومنفتحة لكل التجارب والخبرات او الاحداث الجديدة وهذه المرونة والانفتاح تعملان على احداث تغيير لنظام البنى المعرفي لدى الشخص وتقدمه وتطوره وبشكل متصاعد هرمياً من البنى الثانوية الى البنى المركزية والرئيسية (Baannister,1977,p.45) ، ان البنى النفيذة تكون متراخية نسبياً أي انها تتميز بقدرتها على حل او فك جميع الارتباطات او الصلات التي تجعلها مترابطة في نظامها المعرفي في كل موحد وهذا يعني ان مثل هذه البنى تكون قادرة على ابدال البنى القديمة والاستعانة بدل عنها ببنى جديدة كما انها تكون قادرة على نقل عناصر احد

أقطابها الى اقطابها المعاكسة الاخرى وبما ينسجم مع مداها للملا ،ان البنى
النفیذة تكون معقدة معرفياً فهي تتصف بتمایز وتكامل وتجريد العناصر
المعرفية الداخلة في محتواها (Adams, Webber,1969,p.211-216)

ب - **البنى غير النفیذة** وهي البنى التي لا تسمح بنفاذ العناصر المعرفية من
خلالها وأن من اهم خصائصها : ان البنى الغير النفیذة تكون مغلقة اتجاه
الخبرات والتجارب والاحداث الجديدة . ان البنى غير النفیذة تكون متصلة
ومحددة في التعامل ماهو جديد او طارئ او غير مألوف ونظام بنائها المعرفي
في ذلك يتسم بالثبات وبالجمود والمقاومة لحالات التغير والتحويل والتعديل
اتجاه كل حديث او تجربة او سلوك جديد او غريب .ان البنى غير النفیذة
تكون أیقفية في تأثيرها على الذي يحملها فهي تعمل على تحديده أو ایقفه
او تضيقه أو حصره في ما او مجال محدد . ان البنى غير النفیذة تكون
بسيطة في محتواها المعرفي فهي تكون احادية الاتجاه في تفسيرها للمواقف
الشخصية والاجتماعية التي تكون بصدها ولذلك فأنها لا تتطلب عدداً كبيراً
من الابعاد المفاهيمية في تفسيرها للسلوكيات او للمواقف التي تواجهها او تتوقع
بحدوثها (Wiggins , 1973, p. 489-490) .

ثانياً : قابلية الاستهواء:- الاستهواء فهي القابلية على تصديق آراء الآخرين
دون التحقق من صدقها. وقد عرفها علم المنطق بانها حالة من الركود العقلي
الناتج التي لا يسعى الفرد المصاب بها إلى التفكير بل يسلم دفعة سفينته الفكرية
للآخرين الذين يقودونه حيثما يشاءون؛ لذلك فهي من ضمن العوامل الذاتية
للوقوع في خطأ التفكير والتقدير. (نظير، ٢٠٠٩، ص ١). وقد اشار مكوجل
(McDougall, 1871-1938) في كتابه: مقدمة في علم النفس الاجتماعي
في الاستهواء تستخدم كلمة (Suggestion) عادةً للدلالة على نمط عمل يقوم
به فرد على آخر، مما يؤدي إلى قبول الثاني في غياب الأسس المنطقية

الكافية، وعلى نقیض العرض المقدم من الفاعل، وهناك أفراد يكون هذا ناتجاً معهم عرضةً، لأنه ينتج عن أي محاولة لممارسة تأثير إيحائي أو حتى عبر أقل وسائل التعبير سطحية، فقد يقول الشخص للآخر أن الجو جميل، ولكن حتى وإن لم يكن الشخص هذا مهتماً للجو، ولم يكون رأياً حول الجو، فإنه سيجيب: " حسنًا، لا أنفق معكم " قد يقول الفرد " أعتقد أنه جو رهيب " أو قد يقول له الفرد " أعتقد أنه يجب أن تأخذ إجازة " ورغم أنه فكر في هذا الموضوع بنفسه، ستكون إجابته : " كلا، لا أحتاج إلى إجازة"، ويصبح أكثر ثباتاً على رأيه وعلى مسار الأحداث المرتبطة بذلك.

(McDougall,2001p: 77). ويعد كل من الاستهواء ، المشاركة الوجدانية ، والتقليد ، نزعات فطرية عامة تتمو في ظل الحياة الاجتماعية (عويضة، ١٩٩٦، ص ٥٧)، وترجع كلها إلى أصل واحد وهو ميل الإنسان إلى المحاكاة، وأن في كل مرئها فرداً أو جماعة يتأثر بفردٍ آخر أو جماعة أخرى، وينقل عنها بطريقة تكاد تكون آلية بلا تدبر أو تمحيص، فتأثر الفرد بآخر ومحاكاته لآرائه هي القابلية للاستهواء، وإذا كان التأثير والمحاكاة في الوجدان أطلق على ذلك المشاركة الوجدانية، اما اذا كانت المحاكاة للعمل فهي التقليد، ويتضح اثرها بصفة خاصة وبصورة أوضح في المجتمعات، كما أنها تؤدي إلى تقوية الروابط الاجتماعية، إلى الانسجام العقلي في الجماعات، فمن شأن القابلية للاستهواء توجيه أفراد المجتمع واتحادهم في الرأي، والمشاركة الوجدانية تؤدي إلى تعاطف الأفراد ومشاركتهم لغيرهم في أفراحهم وأحزانهم والعمل على تخفيف آلامهم، كما يدعو التقليد إلى تكوين العادات القومية والتقاليد والمحافظة عليها حتى يصبح للمجتمع كيان مميز (الخوالدة، د.ت، ص ٩ - ١٠). ولا بد من الإشارة إلى أن آثار الاستهواء تظهر في المجالات التي تضم جميع الظواهر النفسية: المجال العقلي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي، فيتخذ

الاستهواء مظاهر ثلاثة تشترك في مصدرها، ولكن تختلف في مجال تطبيقها وهذه الظواهر هي : القابلية لسرعة التصديق (للآراء) المحاكاة (المحاكاة الفعالة الحقيقية المقصودة وليست البسيطة) المشاركة الوجدانية وفي ضوء ماتقدم يتضح أن الاستهواء تظهر آثاره في جميع الظواهر النفسية، ويكون مصدرها واحدًا وهو المحاكاة، ولكنها تختلف في مجال التطبيق: على صعيد الرأي والعمل والعاطفة، ولكن دون تفكير ناقد (العكيلي، ٢٠١١، ص ٩٧).

أنواع الاستهواء: يصنف الاستهواء إلى :

أولاً:- الاستهواء الإيجابي (Positive Suggestibility) في مقابل الاستهواء السلبي (Negative Suggestibility):- فالأول يعني التسليم والتصديق بكل ما يقال والايمان به، أما الاستهواء السلبي وفيه يفعل الفرد أو يفكر على ضد ما يقال له، وهو ما نطلق عليه: الاستهواء المضاد (الحفني، ٢٠٠٣، ص ٢٩٦)، ويرى (زهرا، ١٩٨٧) بأن الاستهواء الإيجابي هو (الطاعة الآلية) والاستجابة إلى الأمر كما هو، أما الاستهواء السلبي هو الاستجابة إلى الأمر بفعل عكسه أو عدم فعله إطلاقاً (زهرا، ١٩٨٧، ص ٥٠٠).

ثانياً:- الاستهواء الفردي مقابل الاستهواء الجماعي:- ففي الاستهواء الفردي يكون المتأثر قائماً بمفرده. أما الاستهواء الجماعي ففيه يكون المتأثر فرداً ضمن الجماعة. ثالثاً:- الاستهواء الغيري في مقابل الاستهواء الذاتي:- ففي النوع الأول فإن الفرد يتلقى أحياناً من آخر أو آخرين باقوال أو أفعال ... وغيرها . أما الاستهواء الذاتي ففيه يقع الفرد فريسة لأفكاره المخطوة دوماً (عبد الخالق، ٢٠٠٢، ص ٣٥١)

العوامل المؤثر في الاستهواء :- التشابه الموجود بين المؤثر والمتأثر، فقد يخلق نوعاً من الجاذبية بين الأفراد التي تؤدي إلى انتشار الافكار والشائعات

بين الأفراد. الحالة الصحية والجسمية وقوة الشخصية للمؤثر مقابل الاحساس بالنقص والدونية وضعف الشخصية لدى المتاثر، وتتاثر القابلية للاستهواء بما يعانيه الشباب من الاحساس بأزمة الهوية والضياح مع وجود ثقافات هشة بين الأفراد، التجمهرات بعامة وجماعات النظائر، ففي كبر حجمها تزيد من قابلية الأفراد على الاستهواء، إذ ان كل فرد يخشى نقد الباقيين إذا اعترض أو انتقد شيئاً أصر عليه الآخرون ولو كان مخطوئاً، وسائل الاعلام والفضائيات والانترنت وكلها تحمل رسائل موجهة للشباب تستهوية (أبو رياح، ٢٠٠٦ ص٢٢)، كما أن الأفراد الذين تقل ثقافتهم في انفسهم (الاتكاليون) أي الذين يوجهون من الخارج وليس من الداخل هؤلاء الأفراد يجدون في التجارب مع الآخرين والاستجابة لهم أشباعاً أكبر، فتتغير أفكارهم وآراءهم بسهولة أكبر من غيرهم (جابر، ١٩٩٥، ص١٣٥)، وإن الناس يستهوي بعضهم بعضاً إما بالقول أو بالفعل، والثاني أقوى وأضمن، وعلينا تجنب الإسراف في الاستهواء عند الناشئ أو للناس وإلا تعطلت ملكة النقد، وتعرضت العقول بهذا التعطيل لفقدان الاستقلال الفكري والسير وراء كل كاتب أو متكلم، وفي ذلك عدم نضج الوعي عند الجماعة والفرد، ولا يؤخر الأمم ويبقيها جامدة لاتتطور ولا تتحرر من تقاليدها البالية إلا افتقار وعيها العام للفهم المنطقي وللتحرر الذهني والاستقلال في الوزن والتقدير (عويضة، ١٩٩٦، ص٦٠).

نظريات فسرت قابلية الاستهواء

١- نظرية كارل يونج (Carl yung , 1875-1961) لقد أضاف يونج إلى علم النفس فكرة اللاشعور الجمعي (Collective Unconscious)، الذي يجمع ذكريات الآباء والأجداد وخبراتهم ويُعدّه الأساس العنصري الموروث للبناء الكلي للشخصية وعليه يبنى الأنا واللاشعور الشخصي وجميع المكتسبات الفردية الأخرى (صالح، ٢٠١١، ص٦٧)، وأشار (يونيغ) بان الخبرات التي

يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع المجتمع تؤدي إلى تحقيق التوازن وتحقيق الذات (ربيع، ٢٠١٠، ص ٤٤٢)، وان الفرد لا يستطيع دائما مواجهة العالم بمشاعره الداخلية، ولكنه يغير من مظهره الخارجي؛ ليرضي من خلاله مطالب المجتمع ويرى إن هناك حلاً وسطاً بين الفرد والمجتمع وهو ما أطلق عليه القناع وهذا ما يجعل الفرد يعكس طموحاته وتخيلاته إذ تعطيه الفردية الزائفة إحساسا بان لديه إمكانيات شخصية كالآخرين (الأسدي، ٢٠٠٤، ص ٢٥). ويرى بان التمثيل ضرورة لحصول الفرد على الانسجام مع الأنماط المتباينة من الناس والذي يفرض عليه الاتصال بهم (شلتز، ١٩٨٣، ص ١٦٢)، كما أشار (بونج) إلى أن انماط الشخصية تتضمن نوعيين رئيسين: الأول المنبسط Extrovert والذي يتجه أساساً نحو الآخرين والعالم الخارجي، والثاني المنطوي Introvert والذي يكون أكثر اهتماماً بنفسه وبالعالم الذاتي (خوري، ٢٠١٠، ص ٨٧).

٢- نظرية أدلر (Adler , 1870-1937) :-وسع (أدلر) مفهومه للإنسان؛ ليتضمن عامل الاهتمام الاجتماعي كالتعاون والعلاقات الاجتماعية والتوحد والتعاطف ... وأكثر من هذا كله فالمعنى النهائي للاهتمام الاجتماعي يقوم على مساعدة الفرد للمجتمع لبلوغ هدفه، وأكد ان الإنسان مخلوق اجتماعي بطبيعته وان كانت طبيعته وعلاقته بالآخرين يحددها المجتمع الذي يولد به (لندزي، ١٩٧١، ص ١٦٨)، كما أكد على تفرد الشخصية ويرى أن كل شخص هو عبارة عن صياغة فريدة من الدوافع والصفات والاهتمامات والقيم، إذ ان كل فعل للإنسان يحمل طابع أسلوبه الخاص والمتميز في الحياة، وان الإنسان هو كائن شعوري يعرف أسباب تصرفاته ويشعر بنقائصه والأهداف التي يحاول بلوغها (صالح، ٢٠١١، ص ٦٨)، ويعتقد (أدلر) بأن أي شخص لا يستطيع ان يفصل نفسه كلياً عن الناس الآخرين وعن الالتزام نحوهم نتيجة ميوله

الفطرية للاهتمام الاجتماعي أو الشعور بالترابط الاجتماعي. فكل جوانب أخلاقنا وأسلوب حياتنا تُظهر مدى شعورنا الاجتماعي، وأشار إلى أهمية وتأثير الأم بوصفها أول شخص يتصل به الطفل فهي تستطيع ان تنشئ وتطور الرغبة الاجتماعية خلال سلوكها نحو الرضع (شلتز، ١٩٨٣، ص ٧٩). واعتبر المجتمع هو الضمان الوحيد لوجود وبقاء النوع البشري وان الكفايات الإنسانية للتفكير والعقل والمنطق والأخلاق لا يمكن ان تنمو وتتضج إلا من خلال اهتمام الشخص برفاقه من المجتمع (الأسدي، ٢٠٠٤، ص ٢٦).

٣- نظرية اريكسون (: Erickson, 1902-1994) يعد اريكسون صاحب نظرية التحليل النفسي الاجتماعي، وركز على الارتقاء الاجتماعي الذي يحدث في مختلف المراحل، وقد أكد على مرحلة الهوية في مقابل تداخل الدور، وهذه المرحلة جذبت اهتمامًا كبيرًا للبحث، ومثاليًا يترك الشخص هذه المرحلة بانجاز الهوية، ويتضمن هذا بعض الاستكشاف لقيم بديلة وأهداف في المسار المهني يتعارض مع قيم الوالدين، وفي حالة استمرار الأزمة يستمر الاستكشاف مصحوبًا بقلق ودون حركة نحو الالتزام، والالتزام حاجة شديدة للتوحد مع القيم والأهداف الوالدية (برافين، ٢٠١٠، ص ٤٢٠-٤٢١)، ويترتب على تكوين الهوية الانتقال إلى مرحلة أخرى وهي القدرة على انشاء علاقات الود والتآلف مع الآخرين، ومن لم يستطع تكوين الاحساس بالهوية لا يكون في إمكانه تنمية الشعور بالود والتآلف مع الآخرين (كفافي، ٢٠٠٩، ص ٩٠-٩١) ، فيرى اريكسون بان الشباب عادة مايكونون علاقات هامة مع النوع الآخر في هذه المرحلة إلا ان صداقتهم مع الأفراد من نفس النوع والتقارب مع أفكارهم ومشاعرهم تغلب أيضًا ، ومن ضمن جوانب الانتماء الشعور بالتضامن مع الآخرين (ميللر، ٢٠٠٥، ص ١٥٤)، ويؤكد اريكسون ان الشخص الإستهوائي

المنساق في تيار الجموع يسعى دائماً إلى العطف والاستحسان وتجنب النقد من قبل الآخرين فيتمثل دائماً ولا يخالف (جبر، ٢٠٠٨، ص ١٦٥).

٤- **نظرية كارين هورناي (Karen Horne , 1885-1952)** أولت كارين هورناي الجوانب الثقافية والعلاقات الاجتماعية اهتماماً خاصاً، وقد زادت ملاحظاتها الميدانية اقتناعاً بأهمية المعطيات الثقافية في تكوين الشخصية (الدفاعي والخالدي، ٢٠١٣، ص ١٢٠-١٢١). وأشارت هورناي إلى الأساليب التي تحدد طبيعة علاقة الشخص بالآخرين وهي : التحرك نحو الناس وهو ما يسمى (النوع الموائم)، كالحاجة إلى الحب ، التحرك ضد الناس (النوع العدائي) ، كالحاجة إلى القوة. التحرك بعيداً عن الناس (النوع الانعزالي) كالحاجة إلى الإستقلال، وتمثل كل فئة من هذه الفئات اتجاهًا أساسيًا نحو الآخرين ونحو الذات (لنذري، ١٩٧١، ص ١٨٠-١٨١). ويمكن تفسير سلوك الاستهواء على أساس النوع الأول إذ تنسم الشخصية المتحركة نحو الآخرين بالموامة والاستجابة لحاجات الآخرين وتعيش على وفق المثل العليا وتوقعات الآخرين وهي غالباً ما تتصرف بطريقة أنانية والأشخاص من هذا النوع يخضعون رغباتهم الخاصة لصالح رغبات الآخرين وهم على استعداد لتقبل اللوم ولا يميلون إلى توكيد ذاتهم ويتصرفون بما يمليه الموقف تجاه شخص آخر؛ بهدف الحصول على العطف والحب والاستحسان. كما تظهر الشخصيات المواءمة اتجاهًا ثابتاً نحو نفسها وهو الشعور بالعجز والضعف الذي يعترفون به بسرعة أمام أنفسهم وأمام الآخرين (شلتز، ١٩٨٣، ص ١٠٣).

٥- **نظرية كيرت ليفين (Levin.k, 1890-1947)** ترى نظرية المجال وعلى رأسها ليفين أن السلوك يتوقف على الفرد وعلى بيئته، وأن الفرد والبيئة كلاهما يتوقف على الآخر، ولفهم السلوك يجب أن ننظر إلى كليهما على أنهما مجموعة متشابكة من العوامل، وهذه العوامل مجتمعة تمثل ما يسمى

بمجال حياة الفرد فالسلوك يفسر من وجهة نظر الفرد وطبقاً للموقف الذي يتم فيه السلوك، وبيئة الفرد النفسية تختلف من شخص لآخر (جابر، ١٩٨٦، ص ٢٩٠)، وأكد ليفين على أهمية المجال الإدراكي الذي يتأثر به الفرد ويتفاعل معه وأن المجال يشمل عناصر وقوى وعقبات وصراعات تتمثل بالأفراد والجماعات والعلاقات والتفاعلات الاجتماعية والقيم ومعايير السلوك (الداغستاني، ١٩٩٥، ص ٤٠)، وإن السلوك يتوقف على مجال الفرد: إن المجال السلوكي أو مجال الحياة له حدود تقرر مكاناً داخلًا في هذا المجال وماكان خارجاً عنه يرمز للفرد في هذا المجال بنقطة أحياناً، وما يستثير الفرد في هذا المجال له جاذبية، وهي إما جاذبية إيجابية تجذبه إليها أو جاذبية سلبية تصده عنها هذه الجاذبية سواء كانت سلبية أم إيجابية إنما هي قوة موجهة توجه نحو الشيء أو تبعد عنه تؤدي هذه القوة إلى الحركة في اتجاه معين. الحركة الناتجة عن القوة الموجهة كثيراً ماتعوقها أو تصدها حواجز (القرة غولي والعكيلي، ٢٠١٢، ص ٢٣١). فيرى الباحث أن الاستهواء من وجهة نظر ليفين هو ميل الفرد للتحرك استناداً للضغوط من قبل الأفراد الموجودين في مجاله الحيوي، فيظهر الاستهواء، لنيل رضا الجماعة .

الفصل الثالث

منهجية البحث :- يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث وعينته ، وشرحاً للخطوات في أعداد المقياسيين أبتداء من تحديد الفقرات مروراً بأجراءات التحقق من تميزها والتصرف على مؤشرات حذفها وثباتها وانتهاء بتطبيقها من اجل أستعمالها في تحقيق أهداف البحث.

مجتمع البحث وعينته يتألف مجتمع البحث من طلبة جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية وكلية التربية للعلوم الصرفة بواقع ثلاث اقسام من كل كلية جدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١) يوضح اسماء الكليات والاقسام لكل كلية وعدد الطلاب

ت	اسم الكلية	القسم	عدد الطلاب
١	كلية التربية للعلوم الانسانية	اللغة العربية	٧٥
		التاريخ	٧٥
		العلوم التربوية والنفسية	٧٥
٢	كلية التربية للعلوم الصرفة	الاحياء	٧٥
		الكيمياء	٧٥
		الحاسبات	٧٥
المجموع			٤٥٠

ادوات البحث

اولا : مقياس البنى المعرفي :- بناءً على طبيعة البيانات المراد حجمها وعلى المنهج المتبع في البحث والوقت المسموح له والامكانات المادية المتاحة وجد الباحث ان الاداة الاكثر ملائمة لتخفيف أهداف الدراسة هي اختبار

(التميمي ٢٠٠٤) . اتبعت التميمي اختبار بنية الدور ل (كلي) بنسخته المطورة والمعدلة من بيرري (Birry ١٩٦٦) الخصائص السيكومترية للأختبار صدق الاداة : قد اكتفى الباحث بأيجاد الصدق الظاهري للأختبار تحقق منه الباحث من خلال عرضه على لجنة الخبراء والمختصين ملحق (١) في مجال العلوم التربوية والنفسية بصورته الاولى والذين أجمعت أراؤهم على صلاحية تعليماته ومكونات مصفوفته وملائمتها لافراد عينة البحث العلمي .

ثبات الاداة : يعد الثبات من المؤشرات السيكومترية للمقاييس النفسية لانه يشير الى الفقرات واتساقها في قياس ما يجب قياسه (شقيز ،٢٠٠١، ص٢٣٢) .حيث ان حساب الثبات من الشروط التي ينبغي أن يتحقق منها الباحث قبل استخدام المقياس لانه يؤشر درجة قياسه.(Marshal,1977,p.145)

وللتحقق من الثبات (اعتمد الباحث الطريقتين الاتيتين :-

١-طريقة الاتساق الداخلي :- بأسلوب معامل الفاكرونباخ وتعتمد هذه الطريقة على أتساق اداء الفرد من فقرة الى أخرى (ثورندايك وهيجن ،١٩٨٩، ص٧٩) ويمثل معامل الفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار الى اجزاء بطرق مختلفة (عبد الرحمن ، ١٩٨٣، ص٢٠١) ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة اعتمد الباحث تطبيق معادلة الفا فقد بلغ معامل الثبات للأختبار (0,87) مما يشير الى انسجام الفقرات فيما بينها .

٢- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:- حيث يبين أدمز Adms بأن إعادة الاختبار بتطبيق الاختبار لغرض التعرف على ثباته يجب أن لايتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق (Adams,1964,p.58) ،وقد اعيد تطبيق المقياس على (٣٠) طالب وطالبة من الطلاب أنفسهم وحسب معامل ارتباط بيرسون

بين درجات التطبيق (الاول والثاني) بلغ (0,80) وهو معامل ثبات جيد يمثل استقرار اجابات الافراد على المقياس الحالي .

ثانيا : **قابلية الاستهواء** لتحقيق لاهداف البحث يتطلب أداة لقياس قابلية الاستهواء وقد تم اعداده حسب الخطوات التالية :-

خطوات بناء المقياس قابلية الاستهواء .

١- **تحديد المفهوم** قام الباحث بتحديد المفهوم القابلية للأستهواء من النظرية المعتمدة وهي نظرية المجال (لكيرت ليفن) وعرف الباحث قابلية الاستهواء بأنه استعداد لدى الفرد لسرعة التصديق والتسليم والافتتاع بالآراء والأفكار والمعتقدات، التي يخبرها الفرد في عالمه الشخصي والاجتماعي دون نقد أو تمحيص، مع عدم توافر الأدلة المنطقية الكافية لصحة هذه الافكار والمعتقدات.

٢- **صياغة المواقف ومدى صلاحيتها** :- في ضوء النظرية المتبناه من قبل الباحث تم صياغة عدد من المواقف والتي تقيس قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة وذلك استناداً الى التصريف النظري والاطلاع على دراسات السابقة وبذلك اصبح المقياس بصيغته الاولى (٢٢) موقفاً ولغرض التحقق من مدى صلاحية مواقف القياس ثم عرضها بصيغتها الاولى على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس ملحق (١) وبعد مراجعة ارائهم وملاحظاتهم وتعديل على المواقف اصبح المقياس (٢١) موقف ملحق (٣) بصيغة نهائية

٣- **اعداد تعليمات المقياس** :- تعد الدليل الذي يسترشد به المستجيب اثناء استجابته لمواقف المقياس لذا روعي في صياغته ان تكون واضحة ومفهومة وتم التأكيد فيها على ضرورة اختيار المستجيب لبديل الاستجابة المناسب الذي يعبر عن رأيه الصريح من بدائل المقياس .

٤- **تصحيح المقياس وعينة وضوح التعليمات للمواقف** :- تم تصحيح المقياس والذي بلغ (٢١) موقف ولكل موقف ثلاث بدائل تشير الى (الاستهواء ، الاعتدال ، والاستهواء المضاد) واعطى الباحث درجات (١،٢،٣) على التوالي ووزعت الاستجابة عشوائياً على الفقرات (أ - ب - ج) ولأجل الحصول على درجة الكلية لكل مستجيب تجمع الدرجات التي يحصل عليها في استجابة على مواقف المقياس وادنى درجة يمكن ان يحصل عليها على المقياس قابلية الاستهواء (٢١) واعلى درجة (٦٣) وبمتوسط فرضي (٤٢) ، ولتحقق من مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته من المستجيب وكذلك بغية تحديد الوقت اللازم للأجابة ثم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) طالب وطالبة اختيرو عشوائياً من نفس كلية التربية للعلوم الانسانية والعلوم الصرفة جامعة ديالى بواقع (١٥) طالب وطالبة من كل كلية وتبين للباحث ان جميع المواقف وتعليمات الاختبار واضحة ومفهومة للمستجيبين وأن المدى المستغرق بلغ بين (١٦-١٩) دقيقة بمتوسط قدره ١٧ دقيقة .

- **التحليل الاحصائي للمواقف** بلغت عينة التحليل الاحصائي للمقياس (١١٠) طالب وطالبة اختيرو بالطريقة العشوائية المتناسبة من مجتمع البحث حيث (٥٥) طالب وطالبة من كلية التربية للعلوم الانسانية و(٥٥) طالب وطالبة من كلية التربية للعلوم الصرفة وهذا الحجم أستند اليه الباحث على ما أقترحه نانلي (Nannaly) بأن يكون حجم عينة التحليل الاحصائي بما لا يقل عن خمسة افراد مقابل كل فقرة من فقرات المقياس لعلاقة ذلك بتقليل فرص المصادقة في عملية التحليل الاحصائي (Nannliy , 1978;262).

١- **القوة التمييزية** الهدف من حساب القوة التمييزية للفقرات هو أستبعاد الفقرات التي لاتميز بين المخصوصين والابقاء على تلك التي تميز بينه (Ebel&Frisble,2009: p499) ، ومن خلال تطبيق المقياس على

عينة التحليل الاحصائي ومن ثم ترتيب الاستثمارات تنازلياً بحسب درجتها الكلية من أعلى درجة الى أدنى درجة ثم تحديد نسبة (٢٧%) كلياً من الاستثمارات على درجات العليا و (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على درجات الدنيا اذ يقترح (كلي Kelly) استخدام اعلى وادنى الـ (٢٧%) من التوزيع بعدهما المجموعتين المتطرفتين بشرط اعتدالية التوزيع الخاضعة لأستخراج القوة التمييزية (١١٠) أستمارة منها (٣٠) أستمارة تمثل المجموعة العليا و (٣٠) تمثل المجموعة الدنيا وتم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس ثم بأستخدام الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (٢١) فقرة اتضح ان جميع الفقرات لها قدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين جدول (2) يوضح ذلك اذا حصلت على قيمة تائية محسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٠٨)

جدول (٢)

القوة التمييزية لمقياس الاستهواء باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٤,٣٧	٠,٧٦١	٣,٤٠	١,٠٩٨	١١,٧٨٧	دالة
٢	٤,٠٥	١,٠١٦	٣,١٠	١,٠٥٩	١٠,٥٦٩	دالة
٣	٤,٦٠	٠,٦٢١	٤,٠٠	٠,٨١٩	٩,٤٣٧	دالة
٤	٤,٤٥	٠,٧٤٠	٣,٤٠	١,٠٥٢	١٣,٢٦٠	دالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٥	٤,٠٧	٠,٩٣٠	٢,٩٧	١,١٣٦	١٢,١٢١	دالة
٦	٤,٤٤	٠,٦٨٠	٣,٥٧	٠,٩٢٧	١٢,٢٥٥	دالة
٧	٤,٥٦	٠,٦٠٨	٣,٩٠	٠,٩٢٣	٩,٧٨٥	دالة
٨	٤,٥٣	٠,٦٩٣	٣,٧٥	١,٠٠٤	١٠,٣٣٥	دالة
٩	٤,٣٨	٠,٧٧٥	٣,٣٤	١,١٢٣	١٢,٣٢٨	دالة
١٠	٤,٤٨	٠,٧٢٥	٣,٣٥	١,٠٨٢	١٣,٩٨٨	دالة
١١	٤,٢٨	٠,٨١٤	٣,٢٤	١,٠٦٧	١٢,٦٠٩	دالة
١٢	٤,٢٦	٠,٧٨٤	٣,٢٢	١,٠٦٧	١٢,٦٩٢	دالة
١٣	٤,٤٣	٠,٧٤٣	٣,٤٢	١,٠٠٩	١٣,٠٠٩	دالة
١٤	٤,٥٠	٠,٦٧٧	٣,٣٢	٠,٩٧٧	١٦,٠١٣	دالة
١٥	٤,٤٦	٠,٧١٩	٣,٤٩	١,٠٢٥	١٢,٤٩٩	دالة
١٦	٤,٢٤	٠,٧٩٤	٣,٠٤	١,١٠٧	١٤,٣٣٦	دالة
١٧	٤,٢٠	٠,٧٩٣	٣,٢١	١,٠٨١	١٢,٠٢٧	دالة
١٨	٤,١٦	٠,٨٤٧	٣,١١	١,٠٤٦	١٢,٦٢٠	دالة
١٩	٤,٣٠	٠,٧٤٥	٢,٩٣	١,٠٧١	١٦,٩٩٧	دالة
٢٠	٤,٦٥	٠,٦٠٦	٣,٦٤	١,١٠٨	١٢,٨٦٦	دالة
٢١	٣,١١	١,٣٥	٢,٣٩	١,٢٤	١٤,٩٥	دالة

٢-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية الخاصة بالمقياس :-يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة ومن الواضح أن الفقرة تكون صادقة اذا كان معامل الارتباط بينها وبين الاختبار الكلي عالياً ولتحقيق الصدق يساعد على استبعاد الفقرات ذات الارتباط الضعيف بالدرجة الكلية

للمقياس ولتحقيق صدق الفقرات حسب العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس القابلية للأستهواء والدرجة الكلية لعينة التحليل الاحصائي فكانت جميع معاملات ارتباط الفقرة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) وبدرجة حرية (١٠٨) . جدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

يوضح معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس قابلية الاستهواء

ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط
١	٠,٤٠٢	٨	٠,٣٦٦	١٥	٠,٤١٩
٢	٠,٣٨٢	٩	٠,٤٣٠	١٦	٠,٤٥٧
٣	٠,٣٣٢	١٠	٠,٤٨٥	١٧	٠,٤١٩
٤	٠,٤٢٢	١١	٠,٤٣٦	١٨	٠,٤٤٣
٥	٠,٤١٢	١٢	٠,٤٤٤	١٩	٠,٥٢٥
٦	٠,٤١٥	١٣	٠,٤٤٩	٢٠	٠,٤٥٤
٧	٠,٣٥١	١٤	٠,٤٩٥	٢١	٠,٥٤٦

الخصائص السايكومترية للمقياس

اولا الصدق :- يعد الصدق احد الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الفقرات هو اكثر الصفات التي يجب ان يتصف به المقياس وعرفه ثورنडाيك عن الاختبار الصادق بقوله هو الاختبار الذي يقيس مانريد أن نقيسه به ولا شيء غير مانريد ان نقيسه (العتابي ، ٢٠٠٢ ، ٢٥٤) وقد قام الباحث بأستخراج نوعين من الصدق وهما:

١-الصدق الظاهري : يشير الصدق الظاهري الى الدرجة التي يقيس بها الاختبار الى مايفترض قياسه وهو إجراء أولي لاختبار المقياس (الضامن ، ١١٣، ٢٠٠٧) وهو عرضه على مجموعة من الخبراء للحكم في مجال العلوم التربوية والنفسية ملحق رقم (١) على الفقرات الى مدى تمثل محتوى الاختبار او المقياس للظاهرة (Maloney & Michael 1976) وقد تم الحصول على هذا النوع من الصدق الذي يقيس مدى العلاقة بين الاساس النظري للمقياس وبين فقراته (Moss,1994,201)

٢-صدق البناء : للمقياس باتباع أسلوب فاعلية الفقرات الى مدى ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس أو بقدرة المقياس على التميز بين الفئات او المجموعات المتباينة في أدائها على مظهر من مظاهر السلوك (ابو جادو ،٢٠٠٣، ٤٠٠) ولعل اهم الفروق بين الافراد وعليه عندما حسب الباحث القوة التمييزية للفقرات عدت جميعها مميزة أي لها القدرة على قياس الفروق الفردية في قابليته للأستهواء وان جميع معاملات دالة احصائياً .

ثانيا الثبات :- تم حساب استخراج ثبات المقياس بطريقتين :-

أ-إعادة الاختبار: ان الاختبار الثابت هو الذي يعطي نتائج متقاربة او النتائج نفسها اذ طبق اكثر من مرة في ظروف متماثلة (عبيدات وعدس و عبد الحق ،١٩٩٦، ١٩٥) حيث تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار التي تؤثر على الاستقرار بمرور الزمن إعادة الباحث تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) طالب وطالبة وبعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الاول أختيرت هذه العينة بالاسلوب التطبيقي من مجتمع البحث اذ اختيرت كليتان عشوائياً واحدة كما مر ذكر سابقا هي من الكليات العلمية فكانت كلية التربية للعلوم الصرفة والاخرى من الكليات الانسانية فكانت كلية التربية للعلوم الانسانية وقد اختار قسم دراسي واحد من كل كلية اضافة شعبة واحدة عشوائياً وبعد الانتهاء من

التطبيقات الأولى والثانية وحساب الدرجات استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأولى والثانية إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٨٢) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه إذ إشارة فوران (Foran) الذي أكد أن معامل الثبات الجيد ينبغي أن يزيد عن (٧٠,٠) (Foran,1972,385)

ب- التجزئة النصفية: تعد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرق الشائعة في المقاييس النفسية لأن معامل الثبات المستخرج بهذه يبين مدى الاتساق الداخلي بين فقرات الخاصية المراد قياسها (Ebel & Frisbi, 2009.263) وتوضح هذه الطريقة عند تطبيق المقياس من خلال تصنيف فقراته إلى نصفين متساويين يشكل النصف الأول الفقرات الفردية في حين يمثل النصف الثاني فقرات المقياس الزوجية (المياحي، ٢٠١١، ص١٥٠) ولتحقيق ذلك قام الباحث بسحب (١٠٠) استمارة من استمارات التحليل الإحصائي باستخدام الطريقة العشوائية المتناسبة وباستخدام طريقة التجزئة النصفية التي تعبر عن التجانس الداخلي لفقرات الاختبار قسمت فقرات المقياس إلى النصفين وبطريقة (الفردية+الزوجية) ولإستخراج معامل الثبات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين نصفي المقياس وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٩) وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون بلغ الثبات (٠,٨٤) إذ يكون معامل الثبات هذا تقديراً لثبات طوله نصف الاختبار الأصلي ولتقدير ما سيكون عليه مستوى ثبات الاختبار كله يتم تطبيق معادلة (سبيرمان براون) (الكناني، جابر، ٢٠١١، ١٦٠)

التطبيق النهائي لادوات البحث : بعد استكمال الباحث اجراءات تهيئة المقاييس تم تطبيق النهائي لادوات البحث على عينة البحث البالغ عددهم (٤٥٠) وكان الباحث التقى بالطلاب ووضح لهم كيفية الاجابة وحثهم على الدقة والصراحة

في الاجابة بعد أطمئنأنهم بأن اجاباتهم هي من اجل البحث العلمي وتم اعطاء
الاهمية نفسها للمقياسيين اذ قام بتنظيم ملف الاستجابة للمقياسيين .
الوسائل الاحصائية استخدم الباحث الحقيبة الاحصائية (Spss) للعلوم
الاجتماعية للمعالجات الاحصائية .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول :- التعرف على البنى المعرفية لدى طلاب الجامعة : - قام الباحث بتطبيق مقياس البنى المعرفية بصورته النهائية على افراد البحث والبالغ (٤٥٠) طالب وطالبة حيث أظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي قد بلغ (١٤٨,٦٨٩) وبأنحراف معياري قدره (٥٣,١٠٥) وكانت اعلى درجة قد تم الحصول عليها عند تطبيق هذه الاختبار هي (٣٦٨) بينما كانت أوطأ درجة (٤٦) كما بلغ عدد الطلبة الذين حصلوا الى من نقطة القطع (١٨٠) طالب وطالبة وكانت نسبتهم (٨٠%) بينما بلغ عدد الطلبة الذين حصلوا على أقل من نقطة القطع (٤٥) طالب وطالبة وكانت نسبتهم (٢٠%) الى ان طلبة الجامعة كانوا من ذوي البنى المعرفية غير النفيذة وهي تكون متصلبة ومتحددة وبسيطة وضيقة ومتعلقة اتجاه الخبرات والتجارب والمعلومات جدول (٤) .

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لأفراد عينة البحث

على وفق نقطة القطع

الوسط الحسابي		الانحراف المعياري		نوع العينة وفق نقطة القطع الوسط الحسابي _ + الانحراف المعياري	
١٤٨,٦٨٩		٥٣,١٠٥		مجموعة الاولى اعلى من نقطة القطع	
١٨٠		٨٠%		٤٥	
نسبتها المئوية		نسبتها المئوية		نسبتها المئوية	

فقد اكدت الكثير من الدراسات السابقة الى تأثير عامل التنشئة الاجتماعية في تطور نظام البنى المعرفية لدى الفرد مثل دراسة جاكسون وسيكريست (١٩٩١)

ودراسة فارما وليمي (١٩٨٦) و اكدت على اهمية هذا العامل عن طريق اشارتها الى تنوع الخبرات والتجارب الشخصية والاجتماعية التي يتعرض لها الفرد خلال مرحلة خبراته المتتابة وكما الطالب هو احد افراد هذا المجتمع الذي مر بظروف وازمات متعددة ومتلاحقة كان من ابرزها الانقلاب الفكري والاجتماعي في مختلف انواع المجالات .

الهدف الثاني التعرف على دلالة الفروق في البنى المعرفية وبحسب متغير الجنس (ذكور، أناث) :- حيث أظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (٢٢٥) طالباً (١٣٧،٠١١) درجة وبأنحراف معياري (٦٦،٢٤) درجة بينما كان المتوسط الحسابي للدرجات عينة الاناث البالغ عددها (٢٢٥) طالبة جامعية على الاختبار نفسه (١٥٨،٦٢٨) درجة وبأنحراف معياري قدره (٦٥،١٨) وبأستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٠،٧٣) وهي غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) مما يشير الى أن الذكور لا يختلفون على الاناث في طبيعة البنى المعرفية التي تشكل شخصياتهم وجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

يوضح دلالة الفروق في متغير الجنس (ذكور ،اناث)

ت	نوع العينة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التائية		مستوى دلالة
١	ذكور	١٣٧،٠١١	٦٦،٢٤	جدولية	محسوبة	٠،٠٥
				١،٩٦	٠،٧٣	
٢	اناث	١٥٨،٦٢٨	٦٥،١٨			

وتشير الى ان طلبة الجامعة يعيشون ظروف نفسها وخبراتهم متشابهة وتجاربهم الشخصية والاجتماعية متقاربة ومن نفس المجتمع له عادات وتقاليد

الهدف الثالث التعرف على قابلية الاستهواء لدى طلاب الجامعة :- قام الباحث بتطبيق مقياس قابليته للاستهواء بصورته النهائية على افراد عينة البحث البالغ عددهم (٤٥٠) طالب وطالبة وتم استخراج الوسط الحسابي للعينة والبالغ (٢٥،١٩) وبأنحراف معياري (٦،٣٧) كما حسب المتوسط الفرضي للمقياس ومقداره (٤٢) وباستخراج الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة المحسوبة البالغة (٨،٣٥٠) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٤٤٩) ظهر ان القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية ولصالح المتوسط الفرضي وجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس قابلية الاستهواء

عينة البحث	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة المحسوبة	التائية الجدولية	مستوى دلالة
٤٥٠	٢٥،١٩	٦،٣٧	٤٢	٨،٣٥٠	١،٩٦	٠،٠٥

وظهرت النتيجة انخفاض قابليته للأستهواء لدى طلبة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (كفاي، ٢٠٠٩) حيث اشارت الى ان قابلية الاستهواء تقل تدريجياً في مرحلة المراهقة حتى تنتهي تماماً حيث خاصية الاستهواء من سمات الطفولة المتأخرة اذ يتفاعل التفكير غير النقدي مع ازدهار النمو الاجتماعي (الكفاي، ٢٠٠٩، ص ٢٧٦-٢٧٧) . كما أن هذه النتيجة جاءت متسقة مع الاطار النظري (كيرت ليفين) ، هو ميل الفرد للتحرك استناداً للضغوط من قبل افراد المجتمع المحيطين به في مجال الحيوي له فيظهر الاستهواء اما نيل رضا الجماعة او ان الجماعة المحيطين به اثرت في مدركاته وكذلك اكد ليفين على

اهمية المجال الادراكي الذي يتأثر به الفرد وطبقاً للموقف الذي يتم فيه السلوك (جابر ، ١٩٨٦، ص٢٩٠) . وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (العكيلي ، ٢٠١١) التي اشارت الى ان الطلبة يتمتعون بالاستهواء المضاد وهذا يعني ان الطلبة بتأكيد الذات والاستقلالية في الراي والتفكير المنطقي والنقد والتميز والاقتناع بما يطرح عليهم . واختلفت مع دراسة كل من (سعد وسليمان ١٩٩٤) و(محمد ١٩٩٩) التي أشارت الى انتشار ظاهرة الاستهواء .

الهدف الرابع التعرف على دلالة الفروق في قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة وحسب متغير الجنس (ذكور ، اناث) . ولأجل التعرف على الفروق في قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) اظهرت نتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (٢٢٥) طالباً (٥٦،١١) درجة وبانحراف معياري قده (٤،١٢) درجة بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الاناث البالغ عددها (٢٢٥) طالبة على الاختبار نفسه (٥٨،٢٤) درجة وبانحراف معياري قدره (٤،٣٥) درجة وبأستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة المحسوبة (٣٥،٨٢) درجة اعلى جدولية (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) جدول (٧) يوضح ذلك التي اشارت الى ان الطلبة يتمتعون بالاستهواء المضاد وهذا يعني ان الطلبة بتأكيد الذات والاستقلالية في الراي والتفكير المنطقي والنقد والتميز والاقتناع بما يطرح عليهم وكما اشار (عويضة ، ١٩٩٦) ان لدى الانسان الناحية الوجدانية تغلب على طبيعة المرأة ولذلك ولذلك يتلون تفكيرها مما يجعلها اكثر ميلاً للاستهواء (عويضة ، ١٩٩٦، ص٥٩). وتتفق مع دراسة كل من (سعد وسليمان ١٩٩٤) و(محمد ١٩٩٩) واختلفت مع دراسة كل من(علي ٢٠١٠ ودراسة العكيلي ٢٠١١) التي اشارت الى عدم وجود فرق بين الذكور والاناث دال احصائياً . جدول (٧) يوضح .

جدول (٧) يوضح

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس قابلية

الاستهواء

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة
٢٢٥	٥٨,٢٤	٤,٣٥	المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
			٣٥,٨٢	١,٩٦	

ويبين الجدول اعلاه وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين البنى المعرفية وقابلية الاستهواء بمعنى كلما امتلك الطالب او الطالبة البنى المعرفية تكون قابليته للاستهواء اقل .

الهدف السادس :- العلاقة الارتباطية بين البنى المعرفية وقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة :- بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين البنى المعرفية وقابلية الاستهواء قام الباحث بتطبيق معامل ارتباط بيرسون وايجاد قيمة معامل الارتباط بين البنى المعرفية والقابلية للاستهواء فبلغت (-٠,٤٢٩) درجة وهي اعلى من القيمة الجدولية (٠,٠٧٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٤٨) مما يدل على وجود علاقة موجبة وقوية بين البنى المعرفية والقابلية للاستهواء وعلى وفق تأكيد (كلي Kell ١٩٥٥) على اهمية مفهوم الدور في بناء التوقعات التي تدخل في علاقات دور متبادلة بين الافراد فان طبيعة البنى المعرفية التي تشكل شخصيات هؤلاء الافراد .

التوصيات

١- قيام التدريسي الجامعي على تشجيع الطلبة لتنمية مهاراتهم المعرفية والاجتماعية والنفسية وضمن موضوعاتهم الدراسية.

٢- قيام قسمي العلوم التربوية والنفسية والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات لمعالجة المشكلات التي تعمل على اضعاف البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة.

٣- ضرورة الاهتمام بأساليب التنشئة الاجتماعية وابرار دورها واثرها في تطور نظام البنى المعرفية لدى الفرد.

المقترحات

١- إجراء دراسة؛ للتعرف على البنى المعرفية والقابلية للاستهواء لدى عينات أخرى من طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية ولدى المعلمين والمدراء ... وغيرها.

٢- إجراء دراسة؛ لمعرفة العلاقة بين البنى المعرفية وقابلية للاستهواء ومتغيرات أخرى كالتحصيل، واليقظة الذهنية، والتفكير عالي الرتبة، والدافعية العقلية ، والعجز المتعلم.

٣- إجراء دراسة؛ مقارنة في البنى المعرفية بين طلبة المراحل الدراسية المختلفة (الابتدائية، الثانوية، معاهد الفنون الجميلة...)

٤- إجراء دراسة؛ لمعرفة العلاقة بين القابلية للاستهواء والوظائف المعرفية لدى المراهقين

٥- إجراء دراسة؛ أثر برنامج ارشادي سلوكي معرفي لخفض الاستهواء لدى طالبات المرحلة الجامعية.

المصادر العربية

القرآن الكريم

- ١- ابراهيم ، بسام عبد الله طه (٢٠٠٩) التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير ، ط ١ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن
- ٢- إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٨): العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

- ٣- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط ٣، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان - الأردن.
- ٤- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وعثمان، سيد احمد (١٩٧٢): التفكير، دراسات نفسية، مكتبة الانجلو، القاهرة.
- ٥- أبو رياح، محمد مسعد عبدالواحد (٢٠٠٦): المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء، رسالة ماجستير / كلية التربية/ جامعة الفيوم، نشر أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة www.gulfkids.com.
- ٦- الأسدي، اسماء عبد الستار (٢٠٠٤): بناء مقياس المسيرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد.
- ٧- برفين، لورانس. أ (٢٠١٠): علم الشخصية (الجزء الأول)، ترجمة عبد الحليم محمود السيد وأيمن محمد عامر ومحمد يحيى الرخاوى، ط ١، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
- ٨- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٨٦): نظريات الشخصية (البناء الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم) مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ٩- التميمي ، بشرى عناد مبارك (٢٠٠٤): البنى المعرفية والصورة النمطية وعلاقتها بتوقعات الالودور الجنسي ،اطروحة دكتوراه (غير منشورة)جامعة بغداد.
- ١٠- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٥): سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، مصر.
- ١١- جبر، سعاد (٢٠٠٨): سيكولوجية التنشئة الاسرية للفتيات، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- ١٢- جلال، سعد (١٩٧٢): علم النفس الاجتماعي، منشورات الجامعة الليبية، ليبيا.

- ١٣- حسين، ثائر وعبد الناصر فخرو (٢٠٠٢): دليل مهارات التفكير (١٠٠ مهارة في التفكير). الطبعة الأولى، دار الدرر للنشر والتوزيع ، الأردن .
- ١٤- الحفني، عبد المنعم (٢٠٠٣): الموسوعة النفسية : علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية، مكتبة مديبولي، القاهرة.
- ١٥- الخوالدة، محمد (د.ت): فن الحديث والاتصال ، الدراسات والبحوث، أطفال الخليج.
- ١٦- خوري، توما جورج (٢٠١٠): نظرة في أعماق الشخصية، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- ١٧- الداغستاني، سناء عيسى (١٩٩٥): دراسة تجريبية عن اثر بعض المتغيرات في سلوك الانصياع، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- ١٨- الدفاعي، كاظم علي والخالدي، أمل إبراهيم (٢٠١٣): علم نفس الشخصية، ط١، مكتب زاكي، بغداد.
- ١٩- راجح، احمد عزت (١٩٦٨): أصول علم النفس، ط٧، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- ٢٠- ربيع، محمد شحاته (٢٠١٠): أصول علم النفس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- ٢١- زايد، احمد (١٩٩٣): سيكولوجية العلاقات بين الجماعات، شركة مطابع المجموعة الدولية، الكويت.
- ٢٢- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٧): قاموس علم النفس، ط٢، عالم الكتب ، القاهرة.
- ٢٣- سعد، محمد ظريف وسليمان عبد الرحمن (١٩٩٤): توجه المراهقين نحو والديهم واقربانهم وعلاقته بدافع الانجاز، مجلة الخدمة الاجتماعية، ع٣٨، القاهرة .

- ٢٤- شقير ، فائق واخرون (٢٠٠١) : مقدمة في الاحصاء ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ط ١ ، عمان ، الاردن.
- ٢٥- شلتز، دوان (١٩٨٣): نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد، العراق.
- ٢٦- صالح، مأمون(٢٠١١): الشخصية (بناؤها، تكوينها، أنماطها، اضطرابها)، دار أسامة للنشر والتوزيع. الأردن.
- ٢٧- الضامن، منذر (٢٠٠٧): أساسيات البحث العلمي، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
- ٢٨- عبد الخالق، احمد محمد (٢٠٠٢): قياس الشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- ٢٩- عبد الرحمن ،سعد (١٩٨٣) : القياس النفسي ، مكتبة الفلاح ، الكويت
- ٣٠- العكيلي، جبار وادي باهض (٢٠١١): الذكاء الشخصي وعلاقته بالإقناع الاجتماعي والاستهواء المضاد لدى الطلبة المتميزين ،أطروحة دكتوراه، كلية التربية /ابن الهيثم، جامعة بغداد
- ٣١- علي، صفاء حسين محمد (٢٠١٠): قلق التفاوض والقابلية للاستهواء وعلاقتها بجودة القرار لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ٣٢- عواد، محمود (٢٠١١): معجم الطب النفسي والعقلي، ط ١، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- ٣٣- عويضة، كامل محمد (١٩٩٦): علم نفس الشخصية، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان.
- ٣٤- القرة غولي، حسن أحمد والعكيلي، جبار وادي (٢٠١٢): الإنسان ومقاومة الإغراء والاستهواء، ط ١، مكتب اليمامة، بغداد.

- ٣٥- القوصي، عبد العزيز (١٩٩٣): علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية. الأسس العامة والدوافع وسيكولوجية الجماعات ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة
- ٣٦- الكفافي، علاء الدين (٢٠٠٩): علم النفس الارتقائي، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.
- ٣٧- الكناني، ممدوح عبد المنعم وجابر عيسى عبد الله (٢٠١١): القياس والتقويم النفسي والتربوي، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
- ٣٨- لندزي، ك. هول ج (١٩٧١): نظريات الشخصية، ترجمة احمد فرج واخرون الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة.
- ٣٩- محمد، صفاء عبد العظيم (١٩٩٩): الدور المقترح لأخصائي العمل في جماعة الأصدقاء لمواجهة ظاهرة الاستهواء الجماعي، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ع٣٤، مصر.
- ٤٠- المياحي، جعفر عبد كاظم (٢٠١١): القياس النفسي والتقويم التربوي، ط١، دار كنوز المعرفة ، عمان.
- ٤١- ميللر، باتريشيا (٢٠٠٥): نظريات النمو، ترجمة محمود عوض الله سالم ومجدي محمد واحمد حسن، ط١، دار الفكر موزعون وناشرون، عمان - الأردن .
- ٤٢- نظير، جرجس (٢٠٠٩): ثقافة القابلية للاستهواء ، مؤسسة الحوار المتمدن، الموقع: [http:// www.ahewar.org](http://www.ahewar.org)
- ٤٣- يعقوب، آمال احمد (١٩٨٩): علم النفس الاجتماعي مطابع التعليم العالي، بغداد.

المصادر الأجنبية:

43-Adams – Webber, J. R. (1969) Cognitive Complexity and Sociability, British Journal of Social and Clinical Psychology, Vol.(8)

44-Adams, GS . (1964) : Measurment & Evalithion Education Psychology & Guidance . Hole New York

Adams, GS . friable , Da vid .a. (2009) : Essentials of educathional Measure Ment 5th , ed , phi lerning Private limited , new Delhi .

45-Andrews, G.(1999) : Rational Commplexity and Informatin Processing System, Experimental Psychology Conference, University of Sydney

46-Baaxter , C. R & Glaser R(1997) :An Approach to Analysing the Cognitive Complexity of Science Performance Assessment, Univr sity of California Center For Reserch on Evaluhtion, Standards and Student Testing .

47-Bannister , D.(1977) : New Perrsperspective in Personal Construct Theory , Academic Press, London .

48-Baron,a.r.et al (1981): **Pschogogy, Japan, Halt-Standers International Education**(2th ed) .

49-Burr, V. & Butt, T. (1992) : An Inviahtion to personal Construct Psychology, Whurr London .

- 59-Cochran L.R. (1978) : Constructs Systems and the Definithion Social Situathion, Jornal of Personality and Social Psychology , Vol. (36), No.(7) .
- 60-Ebel, Robert. L &Frisbile, David. A (2009): **Essentials OF Educational Measure Ement**, 5thEd, PHI Learning Private Limited, New Delhi.
- 61-Foran, J.G (1972):**Anote On Methds Of Measuring Reliability**, **Journal Of Educational Psychology-VOL 22,NO4**, Funcatios In Normal Individuals. Brain And Cognation. V.(9)
- 62-Gergen,k. & Gergen,m.(1981):**Social Psychology**,**Harper And Row, New York**
- 63-Kelly, G. A. (1955): The PSycholgy of Personal Constructs , W. W. Nothon and Company , New York .
- 64-Kenny , V.(1984) An Introducion to the personal Construct psychology of George A. Kelly , The Irish Journal of Psychotherapy of Vol. (3), No, (1).
- 65-Maloney , M.P. & Michael , P.W (1976): **Psychological Assessment** , New York.
- 66-McDougall, William)2001): **An Introduction to Social Psychology**. publisher,New York.
- 67-Nanaly , g.c (1978): Psychometric Theory . new York : MCG vawhill .

Passer ,M .W .& Smith ,R .E .(2001): **Psychology Frontiers & A pplications**

68-Pervin, L.A. (1980) : Personalitiy : Theory : Assessment and Research, John Wiley & Sons, New York

69-Scott, W .A, et al (1979) : Cogintive Structure : Theory and Measurement of Individual Differences, Jhon Wilty & Sons, New York .

70-Show , M. L. and Constanzo , p. (1982) : Theories of Social Psychology ,

71-Wiggins, a. (1973) : Personality and Predicthion Principles of Personality Assassemnt , Addison – Wesley Puplishing Company, Canda.

ملحق (١)

أسماء السادة المحكمين

ت	الدرجة العلمية	الاسم	التخصص	مكان العمل
١	استاذ دكتور	ليث كريم حمد	ارشاد تربوي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية
٢	استاذ دكتور	بشرى عناد مبارك	علم النفس العام	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية
٣	استاذ دكتور	ناهدة لفقة البدرى	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية / للعلوم الصرفة / ابن الهيثم
٤	استاذ مساعد دكتور	هيثم احمد علي	علم النفس العام	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية
٥	مدرس دكتور	علاء عبد الحسن حبيب	علم النفس التربوي	جامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

ملحق (٣)

فقرات مقياس قابلية الاستهواء بصيغته النهائية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

المقياس الذي بين يديك يتضمن مواقف قد تتعرض لها في حياتك اليومية الرجاء قراءة كل موقف والاجابة عنه بدقة وموضوعية على وفق ما ينطبق عليك بوضع علامة (صح) امام الاختيار الذي يناسبك، علما ان الاجابة هي لأغراض البحث العلمي ولا داعي لكتابة الاسم ولا توجد اجابة صحيحة او خاطئة بالنسبة لجميع البدائل وانما تختار البديل الذي ينطبق عليك .

ملاحظة / يرجى كتابة البيانات الآتية :-

الجنس : ذكر () أنثى ()
التخصص: علمي () إنساني ()

شكرا لتعاونكم

المواقف	ت
عندما أتكلم مع زملائي في الكلية فإنني:	١
أ. أناقشهم في حديثهم. ()	١
ب. أعارضهم في حديثهم ()	
ج.. أسأهم في حديثهم ()	
لو سمعت أصدقائي يمدحون شخصا صديق لي فإنني:	٢
أ. لا أبدي أي اهتمام. ()	٢
ب. أحاول التعرف على ذلك الشخص ()	
ج. أتقبل كل ما يقال عن ذلك الشخص. ()	
عندما أسمع ان زميلي يفكر في الهجرة خارج العراق فإنني :	٣

ت	المواقف
٣	أ. أفكر في الهجرة مثله. () ب. لأفكر في ذلك الموضوع. () ج. أفكر في موضوع الهجرة وأحاول الاقتناع به. ()
4 ٤	عندما يطرح شخص ذو مكانة اجتماعية معلومة ما جديد فإنني: أ. أستفسر عن تلك المعلومة قبل الاقتناع بها. () ب. أتقبل تلك المعلومة من غير نقدها. () ج. لأهتم بذلك. ()
٥٥	عندما يأخذ زميلي دواء وينصحني به بعد شفائه خوف من مرضي فإنني: أ. أتناول الدواء المجرب من زميلي. () ب. أستفسر عن ذلك الدواء قبل شرائه. () ج. لا ألتزم برأي زميلي وأذهب الى الطبيب. ()
٦ ٦	عندما ألاحظ ان زميلي حصل على درجة عالية بطريقة غير صحيحة فإنني: أ. أحاول ان أتبع طرقاً آخر للقراءة. () ب. أرفض استخدام الغش. () ج. أحاول استخدام الغش مثله. ()
٧ ٧	إذا تأخر التدريسي عن حضور المحاضرة وقرر زملائي الخروج من القاعة فإنني: أ. أتفق معهم وأخرج من القاعة. () ب. أرفض الخروج وأنتظر قدومه. () ج. أقتعهم بالانتظار. ()
٨ ٨	عندما يقوم زملائي باستخدام ألفاظ غير مقبولة اجتماعيا في كلامهم فإنني: أ. أتقبل تلك الألفاظ وأستخدمها في كلامي. ()

ت	المواقف
	ب. أتجنب بعض الألفاظ وأتقبل بعضها . () ج. أرفض استخدام تلك الألفاظ . ()
٩	عندما تصدر عن مجموعة من رفاقي فكرة فإني : أ. أتقبل الفكرة الصادرة عنهم. () ب. لا أتقبل الفكرة . () ج. أبحث عن الأسباب المنطقية لتقبل تلك الفكرة. ()
١٠	عند ارتداء زملائي المفضلين الملابس التي تطابق (الحداثة) فإني : أ. لأقلدهم إطلاقاً. () ب. أقلدهم في كل ما يرتدون حتى لو كان غريباً. () ج. أقلدهم في بعض ما يرتدون من الملابس المألوفة. ()
١١	لو طلب مني ان أبدي رأيي في شخص رأيته أول مرة دون تجربة الشخص فإني : أ. أحاول التفكير في الشخص قبل ابداء الرأي () ب. أعتمد على رأي زملائي في ذلك الشخص. () ج. لا أبدي أي رأي . ()
١٢	عندما يؤمن زملائي بأن الحظ وراء كل نجاح فإني : أ. أشاطرهم الرأي. () ب. أحاول تصحيح ذلك المعتقد. () ج. أخالفهم في الرأي . ()
١٣	عندما تكون أفكار الآخرين مخالفة لما أعتقد به فإني : أ. أتمسك بأفكاري . () ب. أنقاد لما يعتقدون به من أفكار. () ج. أحاول التوفيق بين أفكاري وأفكارهم. ()
١٤	عندما أقابل صديقاً لي حزيناً فإني : أ. أحاول ان أخفف عنه الحزن. ()

المواقف	ت
ب. أشعر بالحزن. () ج. لأهتم بذلك. ()	
عندما أقع في مشكلة يصعب عليّ حلها فإني : أ. أعمل برأي الآخرين في حلها. () ب. أبحث بنفسي عن حل تلك المشكلة () ج. أحاول الأخذ ببعض آراء الآخرين ()	١٥ ١٥
عندما يصدر عن أستاذي رأي لا أقتنع به فإني : أ. أقوم بتأييده تجنباً لغضبه. () ب. أستمع إليه من دون تأييده. () ج. أبدي رأيي بالمعارضة. ()	١٦ ١٦
عندما اتواجد مع بعض الزملاء في محل ما أتبضع منه فإني: أ. أأجاريهم في بعض ما يشتركون. () ب. لأأجاريهم فيما يشتركون إطلاقاً () ج. أتبضع وأشتري على وفق رغباتهم ()	١٧١ ١٧
عندما أشاهد أشخاصاً يقومون بعمل خير معين وأعجب بهم فإني: أ. لا أرغب في تقليد الآخرين. () ب. أقوم بتقليدهم في القيام بعمل مشابه () ج. أفكر في تقليدهم على وفق ما أمتلكه من قدرات. ()	١٨ ١٨
إذا حضرت حفلة أقامها مجموعة من الاصدقاء وكان سلوكهم لا ينسجم مع القيم التي أوأمن بها فإني: أ. أشاركهم كي لا أفقد صداقتهم. () ب. أترك الحفلة رغم جمالها. () ج. أسايرهم في بعض الامور. ()	١٩ ١٩
لو قرر زملائي تأجيل الامتحان وأنا لا أرغب في ذلك فإني : أ. أوافق على التأجيل. ()	٢٠

ت	المواقف
٢٠	ب. أُحاول إقناعهم بعدم التأجيل (). ج. أرفض التأجيل. ()
٢١	عند قيام زملائي بنشاط لا أرغب في القيام به وطلبوا مني مشاركتهم فإني:
٢١	أُبدي رأيي بالموضوع قبل مشاركتهم. () ب. أشاركهم تجنباً لخسارة صداقتهم () ج. لا أشاركهم ولو أصروا على ذلك ()

**أثر القيم والعادات السلبية
في إعاقة التنمية الاجتماعية**

في المجتمع العراقي

((دراسة اجتماعية ميدانية

في مدينة الخالدية))

د. محمود كطاع عبد الله

المقدمة

تسعى كل الدول النامية جاهدة في سبيل تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية لشعوبها من أجل اللحاق بركب الدول المتقدمة أو تقليل الفجوة التي تفصلها عن هذه الدول في أقل تقدير، ولكن الملاحظ على تجارب هذه الدول أنها تواجه مجموعة من العقبات والمعوقات التي تساهم بشكل أو بآخر في إعاقة خطط التنمية لهذه الدول وتأخير مسيرة التنمية الشاملة فيها، ومن بين هذه المعوقات ما هو خارجي وهذا ليس اهتمام البحث الحالي ومنها ما هو داخلي خاص بمجتمعات الدول النامية نفسها، وتقف القيم والعادات والأعراف والتقاليد الاجتماعية السلبية في مقدمة هذه العوامل، حيث تلعب هذه العوامل دوراً لا يستهان به في إعاقة التنمية الاجتماعية والاقتصادية وتأخير تحقيق أهداف خطط التنمية الشاملة لهذه الدول، مما يتطلب دراسة علمية ميدانية لهذه المعوقات ومعرفة دوافعها وأسبابها وأفضل الطرق للتخلص منها في سبيل إزالة كل المعوقات التي تقف في وجه التنمية والانطلاق لتحقيق التغير والتطور المطلوب لهذه الدول، من هذا المنطلق فإن الباحث بعد ملاحظته لدور القيم والعادات والأعراف الاجتماعية التي لازالت نسبة كبيرة من أبناء المجتمع العراقي تتمسك وتتأثر بها مما يترتب عليه بقاء أنماط سلوكية سلبية تساهم بشكل أو بآخر في إعاقة خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي يضعها العراق في سبيل النهوض بالواقع العراقي وتغييره نحو الأفضل، ومن بين هذه القيم والعادات التي تكاد تمس كافة جوانب الحياة، تلك القيم والعادات التي تؤثر في سلوك أفراد المجتمع فيما يتعلق بالولادات والخصوبة السكانية والتي تساهم في رفع معدل النمو السكاني بشكل كبير والذي يزيد من الأعباء على ميزانية الدولة وبالتالي التهام نسبة كبيرة من ميزانية الدولة والتي تعاني أصلاً من محدودية الموارد المالية، وهناك القيم والعادات والأعراف الاجتماعية التي تتعلق بجانب الاستهلاك المظهري الذي يركز على الاستهلاك

غير المنتج والمدفوع برغبة حب الظهور أو تقليد فئات اجتماعية مرفهة، وما يمكن أن يترتب على هذه الأنماط السلوكية من آثار سلبية تلقي بثقل كبير على دخل الافراد مما يترتب عليه زيادة عالية في الاستهلاك وفقدان القدرة على الادخار من أجل تشغيل هذه المدخرات في البنوك والمؤسسات الاقتصادية المختلفة والاستفادة منها على المستوى الشخصي أو على المستوى المجتمعي، كما أن من بين هذه القيم والعادات النظرة المتدنية للعمل اليدوي بشكل عام ونظرة الاحتقار لبعض المهن مما يترتب عليه عزوف الشباب عن مثل هذه الأعمال التي يحتاجها المجتمع بشكل كبير وتساهم في تنمية وتطوير المجتمع وتوفير الكثير من الخدمات الهامة لأفراده وتحد من نسبة البطالة للأيدي العاملة، فضلا عن القيم والأعراف الاجتماعية التي تتعامل مع المرأة والتي تعطيها مكانة متدنية مقارنة بالرجل وبالتالي خسارة ما يقرب من نصف المجتمع بسبب تهميش دور المرأة واقتصار مشاركتها في الغالب على العمل المنزلي وعدم السماح لها بإكمال تعليمها الجامعي أو ربما حتى بالتعليم الأساس أحيانا كثيرة أو تزويجها بسن مبكرة وعدم إشراكها في قرارات هامة تتخذ في الأسرة، كل تلك القيم والعادات الاجتماعية السلبية تساهم في إعاقة مشاريع التنمية وخططها التي يسعى العراق لتحقيقها ونقل المجتمع العراقي نحو مراحل متقدمة يتمتع فيها بمزايا التقدم والتطور الاجتماعي والاقتصادي.

كل ما تقدم ساهم في تكوين فكرة موضوع البحث ودفع الباحث للقيام بدراسة ميدانية تحاول قدر الإمكان استكشاف الواقع الاجتماعي والقيمي للمجتمع العراقي من أجل تحديد بعض المعوقات الاجتماعية لعملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وبحكم المؤكد فإن النسق القيمي في أي ثقافة أو مجتمع يحتوي الكثير من القيم والأعراف والعادات الاجتماعية السلبية ولكن بسبب كثرة هذه القيم وتشعبها مما يصعب دراستها بشكل مفصل في بحث واحد، فإن الباحث قصر دراسته على بعض هذه القيم والعادات على أمل أن

يقوم بدراسة ما تبقى من هذا الجانب في بحوث أخرى مستقبلاً أو أن يقوم بذلك باحثون آخرون، كما أن الباحث لم يتطرق في هذه الدراسة للقيم والعادات الايجابية والتي يمكن أن تساهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتي لا ينكر وجودها وقصر الموضوع على السلبية منها فقط.

المحور الأول: الإطار المنهجي

أولاً - أهمية وأهداف البحث

تتبع أهمية البحث من كونه يدرس مجموعة من العوامل والمتغيرات الأساسية والمهمة في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية كونها تؤثر بشكل أو بآخر في هذه العملية، فإما أن تكون ايجابية فتساعد على دفع عجلة التنمية في دول العالم الثالث، أو أنها ستكون سلبية ومعوقة لمسيرة التنمية وخططها في هذه الدول، ومن خلال الدراسات الكثيرة التي تناولت هذا الموضوع في مختلف المجتمعات النامية^(١) والتي وجدت أن منظومة القيم الاجتماعية تلعب

(١) لمزيد من الاطلاع انظر:-

- د/عادل شكاره، د/عبد المنعم الحسني، التخطيط الاجتماعي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٢م، ص ص ١٦٧-٢٩٦ .

- بحوث المؤتمر الأول للاجتماعيين العرب حول الأسس الاجتماعية للتنمية في الوطن العربي المنعقد في بغداد للفترة ٢-٦ شباط(فبراير) ١٩٨٠م، القسم الأول. الجمعية العراقية للعلوم الاجتماعية، بغداد.

- د/محمد زكي شافعي، محاضرات في التنمية والتخطيط ، دار الأحد للطباعة، بيروت، ١٩٧٣م.

- د/عبد الحميد لطفي، الآثار المتبادلة بين الخصائص السكانية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، دراسة غير منشورة، القاهرة، بدون تاريخ .

-- د/ أحمد محمد شجاع الدين وآخرون، السكان والتنمية، مركز التدريب والدراسات السكانية، صنعاء، ٢٠٠٣ م .

دوراً هاماً في هذا المجال، وبما أن العراق دولة نامية وتسعى بجدية لتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية شاملة فإن من الواجب دراسة تأثير هذه العوامل على مسيرة التنمية فيها في سبيل توفير أفضل الشروط والظروف الملائمة في هذا الاتجاه ليس فقط الظروف الاقتصادية من موارد وإمكانات وإنما الظروف الاجتماعية والثقافية التي لا تقل تأثيراً عن تلك الاقتصادية، ومعرفة دورها وتأثيرها وكيفية إحداث تغيير حقيقي في هذا المجال لكي يتناسب مع حركة التنمية بكل جوانبها، ومن ناحية أخرى وضع المعالجات والحلول المناسبة لتلافي السلب منها والتخلص منه، وتعزيز الايجابي وتفعيل دوره في هذا المجال، ولذلك وجدنا أن أهمية البحث تنبع من أهمية هذه العوامل في عملية التنمية الشاملة، وعليه ينبغي دراستها وتحديدها ومعرفة قوة تأثيرها وما هي أفضل الطرق التي يمكن أن تعمل على تغييرها وجعلها متسقة مع حركة التنمية والتطور التي يشهدها المجتمع العراقي، كما أنه من المهم أن تكون عملية التنمية شاملة لكل مجالات الحياة وليست مقتصرة على الجانب الاقتصادي مع أهميته ولكن ينبغي أن تشمل الجانب الاجتماعي والثقافي، خاصة وأن مؤسسات الدولة المعنية بالتخطيط للتنمية بدأت تعطي أهمية لهذا الجانب في الخطط التي تقوم برسمها ووضعها من أجل نقل المجتمع العراقي إلى مرحلة الطموح واللاحق بركب الدول المتقدمة في عصر التطور والتقدم.

وقد كان من بين أهم الأهداف التي يطمح البحث إلى تحقيقها ما

يأتي:-

(١) تحديد أهم القيم والعادات السلبية المعوقة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

(٢) تحديد تأثير ودور هذه القيم والعادات السلبية في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

٣) تحديد أهم المقترحات والحلول التي يمكن أن تعالج الجانب السلبي في النسق القيمي.

ثانياً - تحديد المفاهيم:-

من المعلوم أن اغلب المفاهيم في العلوم الاجتماعية بعامه وعلم الاجتماع بخاصة ليس عليها اتفاق بين العلماء والمختصين والباحثين، أي أننا نجد أن هناك اختلاف واسع النطاق بين المتخصصين في العلوم الاجتماعية على تحديد هذه المفاهيم ويرجع هذا الاختلاف لعوامل شتى لسنا بصدد الدخول في تفاصيلها في هذا البحث. لذلك نجد اغلب البحوث في علم الاجتماع تخصص فقرة في كل بحث لتحديد المفاهيم التي سيتم استخدامها ليكون معلوماً منذ البداية ماذا يعني الباحث في كل مفهوم يستخدمه. وعليه فمن الضروري أن نحدد المفاهيم التي سيتم استخدامها في هذا البحث لتوضيح صورتها ودلالاتها ومعانيها المختلفة وتحديد المعنى الذي نقصده من خلال استخدامها لكل مفهوم، ومن هذه المفاهيم ما يأتي:

١- القيم الاجتماعية:-

يعد مفهوم قيمة من المفاهيم حديثة الاستخدام نسبياً في علم الاجتماع. في حين نجد أن هذا المفهوم قد استخدم في علم الاقتصاد وبشكل مبكر ليدل على معاني فنية محددة. وقد ازداد الاهتمام بدراسة موضوع القيم الاجتماعية وبشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة لما تلعبه من دور وأهمية في مختلف الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وفي كافة المجتمعات. وإذا استطلعنا آراء العلماء في أهمية القيم الاجتماعية لوجدنا شبه إجماع على هذه الأهمية، ولكن في نفس الوقت سيختلفون على تحديد ماذا تعني القيم، فالبعض يستخدم مفهوم القيم بمعنى اتجاهات، والبعض يستخدم القيم بمعنى المعايير، والبعض الثالث يستخدم القيم بمعنى الرغبات. فقد حظيت مسألة القيم باهتمام

الفلاسفة والعلماء منذ زمن بعيد، وأخذت لديهم معاني مختلفة لما تمثله القيم من تعقيد وتشابك نظراً لما تحويه من أبعاد إنسانية، طبيعية، ثقافية ولاهوتية. فلو ركزنا البحث على علماء الاجتماع لوجدنا أنهم قد اهتموا كثيراً بهذا الموضوع وأعطوه حيزاً كبيراً من وقتهم وجهدهم، منهم الفرنسي (إيميل دوركايم) الذي ربما يكون المؤسس الحقيقي لوجهة النظر السوسيولوجية في دراسة القيم وأحكامها. والألماني (كارل ماركس) ومواطنه (ماكس فيبر) وأخيراً وليس آخراً الأمريكي (تالكوت بارسونز)، ولنقوم الآن بتحديد ماذا تعني القيم بوجه عام.

يأخذ مصطلح قيمة لغوياً عدة معاني منها: الاستقامة والاهتمام أو الأهمية والقوة. وقد ورد في لسان العرب إن القيم مصدر بمعنى الاستقامة، وقد جاء في القرآن الكريم (قل إنني هداني ربي إلى صراط مستقيم. ديناً قيماً) الأنعام ١٦١، أي ديناً مستقيماً، وهذا يتفق مع ما جاء في القاموس المحيط. أما القيمة بمعنى الأهمية والقوة، فالمعروف أن كلمة قيمة (Value) مشتقة من الفعل اللاتيني (value) ومعناه في الأصلنا قوي، وأنا بصحة جيدة، أي أن الكلمة تشتمل على القوة والصلابة، وكذلك تأتي القيم بمعنى ثمن الشيء بالتقويم كما ورد في كتاب العين^(٢).

ولكن هذه المعاني اللغوية السابقة تعد محدودة جداً بالمقارنة مع العدد الكبير من التعريفات التي قدمها العلماء والباحثون والدارسون وفي مختلف التخصصات، وبسبب تعدد هذه التعاريف واختلافها فإننا سنركز على التعاريف

(٢) أنظر في ذلك :-

. لسان العرب، الخليل بن أحمد الفراهيدي، مادة/ قوم، ص ٤.

. كتاب العين، ابن منظور، مادة/ ق.و.م. ، ص ١.

. القاموس المحيط، مجد الدين محمد ابن يعقوب الفيروزآبادي، مادة/ قوم، ص ٢.

التي جاء بها علماء الاجتماع لا بسبب أهميتها أو دقتها ولكن بحكم الاختصاص فقط. لنترك الاهتمامات الأخرى للاختصاصات الأخرى. قدم علماء الاجتماع على اختلاف مدارسهم حلولاً وتفسيراً الأحكام القيمة ومصادرها، فبعضهم أخذها من الدين كما فعل الألماني (ماكس فيبر)^(٣)، وبعضهم أخذها من باطن التصورات الجمعية كما فعل الفرنسي (أيميل دوركايم) وبعضهم أخذها من الطبقة أو الواقع الاقتصادي كما فعل (كارل ماركس). ويمكن القول إن القيمة "كمصطلح عام في العلوم الاجتماعية قد تعني أي موضوع أو حاجة أو اتجاه أو رغبة"، ويستخدم المصطلح في معظم الحالات حينما تظهر علاقة تفاعلية بين الحاجات والاتجاهات والرغبات من جهة والموضوعات من جهة أخرى، كما انه يعني دائماً في علم الاجتماع والانثروبولوجيا "المستويات الثقافية المشتركة التي نحتكم إليها في تقدير الموضوعات والاتجاهات الأخلاقية أو الجمالية أو المعرفية وهناك اعتقاد بين من يشتركون في هذه المستويات بأنها صادقة وأنه يتعين الاعتماد عليها في تقييم الموضوعات"^(٤).

كما يعرف الأستاذ حليم بركات القيم بأنها "المعتقدات والغايات والسلوك التي تنظم العلاقات وتسوغ المواقع وتحدد الهوية ومعنى الوجود، وهي

(١) احمد زكي بدوي - معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية - بيروت - مكتبة لبنان

١٩٧٨

(٢) فوزيه ذياب - القيم والعادات الاجتماعية - بيروت - دار النهضة العربية ١٩٨٠

(٣) ماكس فيبر، الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، ترجمة محمد علي مقلد، مركز الإنماء القومي، بيروت، بدون تاريخ.

(٤) د/ احمد زكي بدوي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت مكتبة لبنان

١٩٧٧، م ص ٢٨٦.

في حالة صيرورة متعددة المصادر والاتجاهات والأبعاد، وباختصار فإن القيم الاجتماعية توجه السلوك نحو غايات مثلى^(٥).

٢_العادات الاجتماعية:-

تتكون العادات من مجموعه من الافعال والاعمال ، وألوان من السلوك تنشأ بصفه تلقائيه لتحقيق اغراض تتعلق بظاهرة سلوكيه تساعد في تنظيم المجتمع او التعبير عن افكار الجماعه ومشاعرهم وتحقيق غاياتهم وارضء طموحاتهم . وتعرف العادات^(١) بأنها أنماط من السلوك تنتقل من جيل الى جيل وتستمر فتره طويله حتى تثبت وتستقر وتصل الى درجة اعتراف الاجيال المتعاقبه بها . وفي بعض الاحيان نجد ان العاده تقوم مقام القانون في المجتمع .

أما العادات الاجتماعية^(٢) فهي الممارسات التي تستلزمها الحياة الاجتماعية في مجتمع من المجتمعات ، إذ تتمثل في الأفعال والأعمال الضرورية التي تلتصق بمعاملات الناس مع بعضهم ، والعادات في الواقع تعبير وممارسه تتناقلها الاجيال المتعاقبه في مجتمع معين لتلبية مستلزمات الحياة الاجتماعية . وتعتبر العادات الاجتماعية ظاهره تتميز بها المجتمعات عن بعضها البعض ، وهي ظاهره اجتماعيه هامه في الضبط الاجتماعي وتنظيم المجتمع ، لأن لكل مجتمع عاداته واسلوبه الخاص في حياته اليومية ، فالعادات الاجتماعية تنشأ في الاصل نتيجة للتفاعل بين افراد المجتمع الواحد ، في إذن سلوك مكتسب إجتماعياً ومتكرر ويتعلمه الافراد في مجتمعهم ويمارسونه فيه . ولهذا فالعادات الاجتماعية تكون عامه لجميع الافراد في المجتمع الواحد دون استثناء ، يشترك

(٥) د/حليم بركات، المجتمع العربي في القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٩م. ص ١٢٨.

في ممارستها الكبير والصغير ، الغني والفقير ، العامل والموظف ، المزارع والتاجر ، وكل فئات المجتمع .

٣- التنمية :-

إن هذا المفهوم ينظر له من خلال وجهتي النظر الخاصة بكل من الماركسيين من جهة والرأسماليين من جهة أخرى، وإن كان هناك اختلاف عليه أيضاً حتى بين من هم ينتمون إلى أي من الاتجاهين السابقين.

فدعاة الاتجاه الماركسي بخاصة التقليديون يرون أن التنمية الاجتماعية عبارة عن عملية تغيير اجتماعي موجه، ويرون بان هذا التغيير لا يتم إلا عن طريق الثورة التي تقضي على البناء الاجتماعي القديم ليحل محله مجتمعاً جديداً تنبثق عنه علاقات وقيم جديدة.

أما النظام الرأسمالي فانه يركز على الفرد بدلاً من المجتمع فالحرية الفردية أساساً للنشاط الاقتصادي، وكل فرد له الحرية شبه المطلقة في تكيف نشاطاته الاقتصادية كافة، وليس للدولة إلا الإشراف بقدر قليل لحماية الأفراد والمؤسسات من المنافسة بطريقة غير مشروعة، فالفرد هو الذي يخطط لمشروعاته وهو الذي يكسب الأرباح ويتحمل الخسارة، وبناء عليه فان الفكر الرأسمالي لا يؤمن بالثورة طريقاً للتنمية بل أن النمو التدريجي المستمر هو الطريق الأمثل، ويعرفون التنمية الاجتماعية بأنها إشباع الحاجات الاجتماعية للإنسان عن طريق إصدار التشريعات ووضع البرامج الاجتماعية التي تنفذها الهيئات والمؤسسات الحكومية والأهلية.

من ناحية أخرى يرى البعض بان التنمية الاجتماعية تعني الجهود المبذولة لإحداث سلسلة من التغييرات الوظيفية والهيكلية اللازمة لنمو المجتمع وذلك بزيادة قدرة أفرادها على استغلال الطاقة المتاحة إلى أقصى حد ممكن

لتحقيق اكبر قدر من الحرية والرفاهية لهؤلاء الأفراد بأسرع من معدل النمو الطبيعي.

أما التنمية الاقتصادية والاجتماعية فهناك من يرى بأنها تعني العمليات التي يقوم بها المجتمع لزيادة استخدام رأس المال والخدمات المختلفة بهدف زيادة إنتاج السلع والخدمات التي من شأنها أن ترتفع بمستوى المعيشة نتيجة لارتفاع الدخل القومي للمجتمع وارتفاع متوسط نصيب الفرد من هذا الدخل وما يصاحب كل ذلك من عمليات للتنمية في المجالات الاجتماعية المختلفة التي تتجه إلى الارتفاع بمستوى حياة الأفراد اقتصادياً واجتماعياً، فالنتيجة الاقتصادية والاجتماعية إذن هي رفع المستوى الاقتصادي للأمة لكي تتمكن من الوفاء باحتياجات أفرادها، وما يصاحب ذلك من عملية تغيير في العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع بما يتماشى والوضع المستهدف^(٦).

وبناء على ذلك يرى البعض أن التنمية الاجتماعية هي جزء لا يتجزأ من التنمية الاقتصادية، وعليه يمكن القول بان التنمية الاجتماعية تعني التحسين المستمر للأمور والتي تؤدي إلى حياة أفضل للسكان وهي تأخذ مكانها جنباً إلى جنب مع التنمية الاقتصادية وتعتمد إحداها على الأخرى، ولذلك نلاحظ اهتماماً متزايداً من الاقتصاديين بالعوامل الاجتماعية كمنظومة القيم والأعراف والعادات الاجتماعية ومعدل النمو السكاني وتركيب العائلة

(٦) الدكتور موسى يوسف خميس، دراسات في التخطيط والتنمية، دار حنين بالاشتراك مع مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٥م، ص ١٧.

والفرص التعليمية والاختلافات المهنية والطبقية واتجاهات أو تيارات التحضر ولم يقتصروا على تعريف التنمية بالعامل الاقتصادي^(٧).

ثالثاً: إشكالية البحث

ينطلق البحث من إشكالية أساسية تتلخص في تساؤل مفاده (هل تلعب بعض القيم والعادات الاجتماعية السلبية دوراً في إعاقة عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية).

ولكي تسهل عملية الدراسة والتحليل فقد لجأ الباحث إلى تفكيك الإشكالية إلى تساؤلات فرعية يعالج كل واحد منها مجالاً معيناً من مجالات الحياة وكما يأتي:-

(١) هل تلعب بعض القيم والعادات الاجتماعية السلبية دوراً في زيادة معدلات النمو السكاني.

(٢) هل تلعب قيم وعادات الاستهلاك المظهري دوراً في إعاقة التنمية الاجتماعية والاقتصادية .

(٣) هل تلعب القيم والعادات التي تقلل من شأن العمل اليدوي دوراً في إعاقة التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

(٤) هل تلعب نظرة المجتمع السلبية نحو المرأة دوراً في إعاقة التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

رابعاً: - فرضيات البحث

تعد الفرضيات من أهم الفقرات التي تهتم بها البحوث الاجتماعية ذلك لما تمثله هذه الخطوة من أهمية في سبيل جمع البيانات والحقائق اللازمة

(٧) عبد الرزاق محمود الهيتي، القطاع الخاص والتنمية الاجتماعية في العراق ، أطروحة دكتوراه فلسفة في علم الاجتماع مقدمة إلى قسم الاجتماع في كلية الآداب جامعة بغداد) غير منشورة) ، ١٩٩٩

للتوصل إلى نتائج تتسم بالموضوعية والدقة، حيث تعمل هذه الفرضيات كدليل عمل للباحث نحو تحقيق أهداف بحثه والالتزام بالمنهجية العلمية المتبعة في العلوم الاجتماعية. ومن خلال إشكالية البحث المطروحة آنفاً حدد الباحث الفرضية الأساسية وكما يأتي:

((قد تلعب بعض القيم والعادات الاجتماعية السلبية دوراً في إعاقة عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية)).

من هذه الفرضية الأساس اشتق الباحث مجموعة من الفرضيات الفرعية تعالج كل واحدة منها مجاًلاً معيناً من مجالات الحياة وكما يأتي:-

(١) قد تلعب بعض القيم والعادات الاجتماعية السلبية دوراً في زيادة معدلات النمو السكاني.

(٢) قد تلعب قيم وعادات الاستهلاك المظهري دوراً في إعاقة التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

(٣) قد تلعب القيم والعادات التي تقلل من شأن العمل اليدوي دوراً في إعاقة التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

(٤) قد تلعب نظرة المجتمع السلبية نحو المرأة دوراً في إعاقة التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

خامساً:- منهج البحث

يستخدم علم الاجتماع والأنثروبولوجيا مناهج مختلفة لغرض بحث ودراسة الظواهر والمشكلات الاجتماعية والثقافية ويتوقف استخدام منهج دون آخر في أي بحث سوسيولوجي على مجموعة من العوامل منها طبيعة المجتمع المدروس وطبيعة المشكلة أو الظاهرة المدروسة وأهداف البحث... الخ، ويشير الكثير من المتخصصين في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا إلى عدم اعتماد منهج وحيد في أي بحث أو دراسة بل اللجوء إلى أكثر من منهج ذلك بهدف

تحقيق أعلى دقة وموضوعية للدراسة وسد أي ثغرات قد تحدث بسبب استخدام منهج معين من خلال استخدام منهج آخر، فضلاً على أن لكل منهج مكانته الخاصة وغرضه وأهميته في مرحلة معينة من مراحل البحث الاجتماعي^(٨)، بناءً عليه فقد استخدم الباحث هنا منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة من خلال الدراسة الميدانية التي قام بها وشملت عينة من مختلف فئات المجتمع المدروس، والمنهج المقارن كلما أمكن ذلك من خلال مقارنة بيانات الدراسة بين الفئات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية المختلفة، فضلاً عن المنهج الإحصائي حيث قام الباحث باستخدام الإحصاء الوصفي والتحليلي لمعالجة البيانات المتوفرة من الدراسة الميدانية، كاستخدام النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون والمقاييس الإحصائية المختلفة.

سادساً: - أداة جمع البيانات

هناك العديد من الأدوات التي يستخدمها علم الاجتماع خاصة والعلوم الاجتماعية عامة لجمع البيانات عن الظاهرة أو الموضوع الدروس وقد وجد الباحث أن أفضل أداة يمكن استخدامها في مثل هذا الموضوع هو الاستبيان لذا فقد قام ببناء استمارة الاستبيان من أجل جمع البيانات اللازمة، وقد عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم الاجتماع وعلم النفس وبعد أخذ ملاحظاتهم في نظر الاعتبار قام الباحث بتجربة الاستبيان على عينة صغيرة من المبحوثين من أجل اختبار مدى وضوح الأسئلة بالنسبة للمبحوثين حيث جرى تعديل بعضها لتكون مفهومة وواضحة لهم، بعدها أصبح

^(٨) د/ إحسان محمد الحسن، د/ عبدالمنعم الحسني، طرق البحث الاجتماعي، مديرية دار

الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٨١م، ص ص ١٧٣.

الاستبيان جاهزاً للتطبيق، فضلاً عن ذلك فإن الباحث لم يكتف بالاستبيان فقط بل استخدم أداة أخرى هي الملاحظة حيث أن الباحث بحكم إقامته في المجتمع المدروس وهو يلاحظ بعين الباحث الاجتماعي أنماط السلوك والكثير من العادات والقيم الاجتماعية في هذا المجتمع لذلك فقد وظف هذه الملاحظة في خدمة البحث من أجل تعزيز مصداقية البيانات ودقتها.

سابعاً:- حدود البحث (المكاني والبشري والزمني)

حدد الباحث دراسته بالحدود التالية:-

١- الحدود المكانية:-

تمثلت الحدود المكانية لهذا البحث بمدينة الخالدية بحدودها الإدارية أي أن البحث شمل جميع الأحياء الواقعة في حدود هذه المدينة.

٢- الحدود البشرية:-

يمثل جميع سكان مدينة الخالدية الحدود البشرية لهذا البحث حيث تم اختيار العينة من سكان هذه المدينة .

٣- الحدود الزمنية:-

تمثلت الحدود الزمنية بالمدة الواقعة بين البدء بتوزيع الاستبيان بتاريخ ١ / ٩ / ٢٠١٣م والانتهاه من جمع الاستبيان بتاريخ ١ / ١١ / ٢٠١٣م .

ثامناً:- عينة البحث (طريقة الاختيار والحجم)

هناك أكثر من طريقة لاختيار عينة البحث حيث يمكن أن يتم اختيار العينة بطريقة قصديه (عمدية) أو يتم اختيارها بطريقة عشوائية (غير عمدية) ويتوقف اختيار أي شكل من هذين الشكلين على مجموعة من الشروط أو العوامل، وبسبب عدم توفر إطار العينة لكي يتم اختيارها بطريقة عشوائية فقد اضطر الباحث إلى اختيار العينة بطريقة قصديه مراعيّاً ضرورة تمثيل العينة للمجتمع المدروس حيث تم اختيار العينة من غالبية الأحياء في مدينة الخالدية

وينسب متفاوتة، وكان عدد أفراد العينة (٣٣٤) مفردة موزعين على مختلف أحياء المدينة.

تاسعاً: - صعوبات البحث

واجهت الباحث أثناء تنفيذ بحثه العديد من الصعوبات منها ما يتعلق بالإمكانات المادية مثل عدم توفر مساعدين للباحث أو عدم توفر الدعم المادي للبحث ومنها ما يتعلق بعدم تعاون بعض المبحوثين من خلال امتناع بعضهم عن الإجابة على الاستبيان أو من خلال ترك بعض أسئلة الاستبيان دون جواب مما أدى إلى إلغاء الكثير من الأوراق الاستبائية، وقد يعود ذلك لأسباب شتى من بينها عدم الوعي بدور وأهمية البحث العلمي في المجتمع أو عدم الرغبة في البوح بأشياء قد يعتبرها بعض المبحوثين خاصة لا يجوز البوح بها. ورغم ذلك فإن الباحث واجه كل هذه الصعوبات بإصرار وعزيمة من أجل إكمال هذا البحث بأعلى دقة وموضوعية.

المحور الثاني: خصائص العينة المدروسة

أولاً: الجنس

يتضح من الجدول رقم (١) أن العينة تتكون من (٣٤٤) مفردة مقسمة إلى (١٩٧) ذكراً بنسبة (٥٩ %) من مجموع العينة و (١٣٧) أنثى بنسبة (٤١ %) من مجموع العينة. وقد جاءت الزيادة لنسبة الذكور في العينة على نسبة الإناث ربما لرفض بعض النساء الإجابة على الاستبيان لأسباب مختلفة، مثل تدني الوعي بأهمية البحث العلمي، وعدم الرغبة في الإجابة على أسئلة ربما يعتبرها البعض منهن أنها مسائل خاصة لا ينبغي للغرباء الاطلاع عليها...الخ.

جدول (١)

يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	١٩٧	٥٩
أنثى	١٣٧	٤١
المجموع	٣٣٤	%١٠٠

ثانياً - العمر

يشير الجدول رقم (٢) أن أفراد العينة يتوزعون بنسب متفاوتة على الفئات العمرية فقد بلغت نسبتهم حوالي (٣%) في الفئة العمرية (أقل من ١٩ سنة) ، و (٦٠%) في الفئة العمرية (أقل من ٢٩%)، وما يقرب من (٢٤%) في الفئة العمرية (أقل من ٣٩ سنة)، ونسبة (٩%) في الفئة العمرية (أقل من ٤٩ سنة) ،حوالي (٣%) في الفئة العمرية (أقل من ٥٩ سنة)، ولا تزيد عن (١%) في الفئات العمرية (٥٩ سنة فأكثر). ونلاحظ هنا أن أكثر أفراد العينة هم من الشباب حيث يتمركز ما يقرب من ثلثي العينة في الأعمار التي

تقل عن ٢٩ سنة في حين نجد أن حوالي (٣٧%) من أفراد العينة في الأعمار ٢٩ سنة فأكثر.

جدول (٢)

يمثل توزيع أفراد العينة حسب الفئات العمرية

النسبة المئوية	العدد	الفئات العمرية	
٣	١٠	أقل من ١٩ سنة	١
٦٠	١٩٩	أقل من ٢٩ سنة	٢
٢٤	٧٩	أقل من ٣٩ سنة	٣
٩	٣١	أقل من ٤٩ سنة	٤
٣	١١	أقل من ٥٩ سنة	٥
١	٤	٥٩ سنة فأكثر	٦
%١٠٠	٣٣٤	المجموع	

أما الوسط الحسابي لأعمار أفراد العينة فقد بلغ (٢٨.٨٢) سنة وبلغ الانحراف المعياري للأعمار (٨.٩) سنة، وهذا يشير إلى انخفاض أعمار أفراد العينة وهو ما يؤثر إلى أن المجتمع العراقي مجتمع فتي ترتفع فيه نسبة صغار السن أو الشباب بسبب ارتفاع معدل الولادات وتنخفض فيه نسبة كبار السن بسبب ارتفاع معدل الوفيات، وهذا المؤشر يعد اعتياديا في الكثير من الدول النامية التي حصلت على استقلالها وتشكلت فيها حكومات وطنية في المنتصف الثاني من القرن العشرين وبدأت تنفذ فيها خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية، حيث استطاعت أن توفر الكثير من الخدمات الصحية وأن تحسن الأوضاع الاقتصادية لمواطنيها بشكل ملحوظ، وبذلك ارتفعت معدلات الولادات

إلى مستوى كبير وانخفضت معدلات الوفيات بشكل كبير وان كانت هذه المعدلات لا تزال مرتفعة مقارنة بالدول المتقدمة.

ثالثاً - المستوى الدراسي

يشير الجدول رقم (٣) إلى أن أفراد العينة يتوزعون على مستويات تعليمية مختلفة فقد بلغت نسبة من هو في مستوى أمي وقرأ ويكتب (١٥.٩%) أما من أكمل الدراسة الابتدائية فقد بلغت نسبتهم (٣٣.٨%) وبلغت نسبة من حصلوا على تعليم ثانوي أو معهد (٣٥.٦%) وبلغت نسبة من حصل على تعليم جامعي أو شهادة عليا (١٤.٧%).

جدول (٣)

يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي

النسبة المئوية	العدد	المستوى الدراسي
١٥.٩	٥٣	أمي وقرأ ويكتب
٣٣.٨	١١٣	ابتدائي
٣٥.٦	١١٩	ثانوي أو معهد
١٤.٧	٤٩	جامعي أو شهادة عليا
١٠٠%	٣٣٤	المجموع

إن معرفة المستوى التعليمي مهمة جداً في مثل هذه الدراسات والبحوث لما للتعليم من أثر بالغ في إحداث تغير قيمي كبير لدى أفراد المجتمع وتغيير الأنماط السلوكية لهم ووجهات نظرهم ومدى التزامهم في الكثير من العادات والتقاليد الاجتماعية. فكلما ارتفع المستوى التعليمي لأفراد المجتمع كلما أصبحوا أكثر تقبلاً للتغيير والتطور وتبني القيم الإيجابية التي يمكن أن يكون لها دوراً مهماً وإيجابياً في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

تشير نسب الجدول رقم (٣) إلى ارتفاع مستوى تعليم أفراد العينة مقارنة بنسبتهم في الواقع الاجتماعي وذلك ربما يعود إلى أن نسبة كبيرة من أفراد العينة كانوا من الطلبة الجامعيين. إن ارتفاع نسبة الجامعيين في العينة ربما يكون له فوائد كبيرة لغرض الدراسة والتحليل من خلال مقارنتهم بالفئات في المستويات الدراسية الأخرى بغرض معرفة الفروق في الرأي بصدد الكثير من الموضوعات المدروسة في هذا البحث.

رابعاً - المهنة

يعتقد الكثير من الباحثين والدارسين في علم الاجتماع أن المهنة التي يؤديها الفرد ربما يكون لها أثر ملموس في تغيير سلوكه وعاداته والتقاليد الاجتماعية التي يلتزم بها وتؤثر كذلك في مكانته ومكانة أفراد أسرته الاجتماعية وفي مستواهم المعاشي وطبيعة العلاقات الرسمية وغير الرسمية التي تربطه بالأفراد الآخرين في المجتمع. لذلك وجدنا من الضروري أن نعرف مهنة كل فرد من أفراد العينة واعتباره من المتغيرات المهمة في الدراسة، كما أن من المهم التنويه إلى أن المهنة ترتبط بشكل واضح بالمستوى التعليمي للفرد. وبالرغم من اعتراض البعض على احتساب فئة الطلاب ضمن المشتغلين كونهم لا يتقاضون أجراً مقابل الدراسة، ولكن البعض يرى أن فئة الطلاب عبارة عن استثمار مؤجل وسيؤتي نتائجه حال تخرجهم إذ أنهم في فترة التأهيل والإعداد التي يتطلبها أي مشروع أو مهنة ما.

جدول (٤)

يمثل توزيع أفراد العينة حسب المهنة

المهنة	العدد	النسبة المئوية
طالب	٦٧	٢٠
يعمل في التعليم	٦٩	٢١

المهنة	العدد	النسبة المئوية
ربة بيت	٧٠	٢١
موظف	٣٢	١٠
عامل	٣١	٩
يعمل لحسابه	٢٧	٨
طبيب+محامي+مهندس	١٥	٤
عسكري	١٢	٤
سائق	٦	٢
عاطل عن العمل	٥	١
المجموع	٣٣٤	١٠٠

ففي الجدول رقم (٤) نلاحظ أن ما نسبته (٢٠%) من أفراد العينة هم من الطلبة الذين يدرسون في الجامعات أو المعاهد أو الثانويات، وهي نسبة مرتفعة وتؤشر إلى خطوة جادة في سبيل إحداث تغيير حقيقي في المجتمع العراقي في اتجاه التخلي عن القيم والعادات التقليدية السلبية نحو قيم الحداثة والتغيير والتنمية ويلعب التعليم دوراً بارزاً في هذا المجال. وقد بلغت نسبة من يشتغلون في التعليم سواء كانوا مدرسين أو معلمين أو موجهين أو بمهن مرتبطة بالتعليم ما يقرب من (٢١%)، وبلغت نسبة ربات البيوت حوالي (٢١%) وهي نسبة مرتفعة بسبب كون هذه الفئة يقتصر عملها على إدارة المنزل والإنجاب وتربية الأولاد ، مما يعني تعطيل أعداد كبيرة من النساء عن المساهمة الحقيقية في خطط ومشاريع التنمية وبالتالي خسارة جهود مهمة في هذا المجال، وبلغت نسبة الموظفين المشتغلين في القطاع الحكومي والقطاع الخاص ما يقرب من (١٠%)، وبلغت نسبة العمال حوالي (٩%) ونسبة من يشتغلون لحسابهم وبمهن مختلفة مثل صاحب بقالة أو جزار أو حلاق... الخ حوالي (٨%)، أما فئة المحامون والأطباء والمهندسون فقد بلغت نسبتهم حوالي

(٤%)، ومثل ذلك بلغت نسبة العسكريين، وبلغت نسبة من يمتهن السياقة حوالي (٢%)، وبلغت نسبة العاطلين عن العمل حوالي (١%). ومن الجدول نلاحظ أيضاً أن من هم خارج القوى العاملة (الطلاب وربات البيوت والعاطلون عن العمل) تصل نسبتهم حوالي (٤٢%)، من مجموع أفراد العينة وهي نسبة مرتفعة إذ تشير إلى ارتفاع معدل الاتكال الاقتصادي (الإعالة)^(٩)، أي أن الذين هم ضمن القوى العاملة لا يزيدون إلا قليلاً عن الذين هم خارج القوى العاملة.

خامساً: - الدخل الشهري

يعد الدخل الشهري من المؤشرات المهمة والمتغيرات المؤثرة في سلوك الأفراد واعتقادهم في قيم وعادات اجتماعية معينة، إذ يرى البعض أن الواقع المادي أو الاقتصادي يؤثر بشكل كبير في الواقع الاجتماعي بل ويخلقه بشكل أو بآخر.

وبسبب التفاوت الكبير لدخول أفراد العينة فقد آثرنا استخدام الوسيط الذي يكون أكثر دقة في مثل هذه الحالات من الوسيط الحسابي الذي يتأثر بالبيانات المتطرفة. فقد بلغ الوسيط لدخول أفراد العينة حوالي (٧٥٠) ألف دينار عراقي^(١٠) (حوالي ٦٠٠ دولار)، وبلغ الانحراف المعياري حوالي (٤٥٠) ألف دينار عراقي، وهذا يشير إلى تدني أجور أفراد العينة خاصة في ظروف اقتصادية صعبة في العراق وارتفاع أسعار السلع والخدمات المختلفة، من جانب آخر يشير ارتفاع الانحراف المعياري للدخل إلى تفاوت كبير في دخول

(٩) الإعالة الاقتصادية يقصد بها نسبة الإعالة الاقتصادية التي يقوم بها السكان النشطين اقتصادياً لكل ١٠٠ شخص من السكان بما فيهم المعيل.

(١٠) قيمة الدولار مقابل الدينار العراقي حسب سعر السوق بتاريخ ٢٠١٣/٨م تساوي حوالي (١ دولار = ١٢٣٠ دينار عراقي).

الأفراد فأعلى دخل كان يصل إلى (١٥٠٠.٠٠٠) دينار عراقي في حين بلغ أقل دخل (٣٥٠.٠٠٠) دينار عراقي.

جدول (٥)

يمثل توزيع أفراد العينة حسب الدخل الشهري

فئات الدخل	العدد	النسبة المئوية
١ أقل من ٣٠٠ ألف دينار	١٦	٧
٢ أكثر من ٣٠٠ ألف وأقل من ٥٠٠ ألف دينار	٦٢	٢٩
٣ أكثر من ٥٠٠ ألف وأقل من ٧٥٠ ألف دينار	٧٩	٣٧
٤ أكثر من ٧٥٠ ألف وأقل من مليون دينار	٣٦	١٧
٥ أكثر من ١,٠٠٠,٠٠٠ وأقل من ١,٢٥٠,٠٠٠	٧	٣
٦ أكثر من ١,٢٥٠,٠٠٠ وأقل من ١,٥٠٠,٠٠٠	٧	٣
٧ ١,٥٠٠,٠٠٠ مليون دينار فأكثر	٩	٤
المجموع	٢١٦	١٠٠%

ولو عدنا إلى الجدول رقم (٥) لوجدنا أن حوالي (٣٦%) من أفراد العينة يتقاضون دخلاً يقل عن (٣٠٠) ألف دينار عراقي ، وأن حوالي (٥٤%) من أفراد العينة يحصلون على دخل ما بين (٥٠٠) ألف دينار وأقل من (١,٠٠٠,٠٠٠) مليون دينار عراقي ، أما من يحصلون على دخل (١,٠٠٠,٠٠٠) مليون دينار عراقي فأكثر لا تزيد نسبتهم عن (١٠%) من أفراد العينة.

سادساً:- الحالة الزوجية:-

يقصد بالحالة الزوجية ((الحالة الشخصية للفرد بالنسبة إلى قوانين الزواج أو الأعراف السائدة في القطر))^(١١). وفي هذا المجال يشير الجدول

^{١١} - د.يونس حمادي علي، مبادئ علم الديموغرافية، مطبعة جامعة الموصل، الموصل،

رقم (٦) أن فئة العزاب والذين لم يسبق لهم الزواج قد بلغت نسبتهم حوالي (٤٢%)، وبلغت نسبة المتزوجون لمرة واحدة حوالي (٤٩%)، في حين بلغت نسبة المتزوجون لأكثر من مرة حوالي (٥%) وهي نسبة عالية وتؤثر بشكل أو بآخر في رفع معدلات الولادات في المجتمع المدروس خاصة إذا ما كانت هذه الزيجات بقصد الحصول على عدد أكبر من الأبناء. وبلغت نسبة المطلقون حوالي (٢%)، ومثل ذلك بلغت نسبة الأرمال.

ومن هذه النسب نستطيع القول أن أكثر من نصف أفراد العينة بقليل هم من المتزوجين إما لمرة واحدة أو أكثر من مرة. في حين نجد أن نسبة المطلقون والأرمال حوالي (٤%) وهي نسبة مرتفعة، مما يترتب على ذلك بروز العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والتي قد تعاني منها هذه الفئات، وتنعكس آثارها السلبية على المجتمع وعملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية بشكل عام، وتلقي بثقل إضافي على الدولة بسبب ما تتطلبه من جهود وإمكانات لتلبية احتياجات هذه الفئة عن طريق مؤسسات الرعاية الاجتماعية المختلفة.

جدول (٦)

يمثل توزيع أفراد العينة حسب الحالة الزوجية

الحالة الزوجية	العدد	النسبة المئوية
أعزب	١٤٣	٤٢ %
متزوج مرة واحدة	١٦٤	٤٩ %
متزوج أكثر من مرة	١٦	٥ %
مطلق	٦	٢ %
أرمل	٥	٢ %
المجموع	٣٣٤	١٠٠ %

سابعاً: - منطقة السكن الدائم

يشير الجدول رقم (٧) إلى أن أكثر من نصف أفراد العينة هم ممن يقيمون بشكل دائم بالمدينة حيث بلغت نسبتهم حوالي (٥٥%)، في حين بلغت نسبة من يقيمون بشكل دائم في القرى أو الريف حوالي (٤٥%)، وهنا يجب القول أن الإقامة الدائمة للمبحوث تؤثر بشكل كبير في الرأي حول الكثير من القضايا الاجتماعية والثقافية، خاصة القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية وأنماط السلوك المتبعة من قبل الأفراد والتي قد تعد سلبية ومعوقة لعملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية، إذ أن تأثير النسق القيمي على الفرد الريفي أكبر من تأثيره على الشخص الحضري، وتعاني الكثير من الدول النامية عامة والعراق خاصة من ارتفاع نسبة سكان الريف على نسبة سكان الحضر مما يعد ذلك من العوامل التي تساهم بشكل أو آخر في إعاقة خطط التنمية الشاملة التي تسعى هذه الدول لتحقيقها وتنفيذها.

جدول (٧)

يمثل توزيع العينة حسب منطقة السكن الدائم

منطقة السكن	العدد	النسبة المئوية
مدينة	١٨٣	٥٥ %
قرية	١٥١	٤٥ %
المجموع	٣٣٤	١٠٠ %

المحور الثالث: تحليل الدراسة الميدانية

بعد توزيع الاستبيان على أفراد العينة والإجابة عليه من قبلهم واسترجاعه قام الباحث بتفريغها بواسطة البرنامج الإحصائي الإلكتروني (SPSS) وحصل من خلاله على كافة الجداول والإحصاءات والمعاملات الإحصائية، ومن خلال ذلك توصل الباحث إلى تحديد بيانات الدراسة الميدانية وكما يأتي:

أولاً:- النمو السكاني:-

لغرض دراسة الجانب السكاني لأي مجتمع خاصة منها النامية فانه من الضروري التركيز على بعض النقاط الأساسية لتبيان أهم العوامل التي تقف وراء الزيادة السكانية الحاصلة في ذلك المجتمع، كما ينبغي التعرف على أهم القيم الاجتماعية المؤثرة في إحداث هذه الزيادة والتي تفعل فعلها في الأنماط السلوكية التي يتبناها الأفراد في تلك المجتمعات فتدفعهم نحو تبني قيم وعادات وأعراف اجتماعية تسهم بشكل أو بآخر في زيادة معدلات المواليد والخصوبة وبالتالي إحداث زيادة سكانية عالية تنعكس سلباً على عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية في الدول النامية التي تعاني أصلاً من تعثر هذه العملية لديها لأسباب كثيرة لسنا بصدد التعرض لها، ومن خلال الدراسة الميدانية نلاحظ بعض الظواهر الاجتماعية والثقافية التي تسهم بإحداث زيادة سكانية عالية في المجتمع العراقي ومنها ما يأتي:-

١ - تنظيم الأسرة:-

تلعب عوامل كثيرة في عدم اهتمام نسبة ليست قليلة من أفراد المجتمع العراقي بعملية تنظيم الأسرة ومع التفاوت الحاصل بين سكان الريف وسكان الحضر أو بين الفئات الاجتماعية الحاصلة على تعليم متفاوت في هذا الموضوع إلا أن الحكم الذي يمكن أن نخرج به بشكل عام هو أن هناك عوامل كثيرة تساهم في عدم تبني المجتمع العراقي بشكل عام للقيم التي تركز على تنظيم الأسرة وزيادة الوقت بين ولادة وأخرى والقبول بأسرة صغيرة الحجم، رغم التحول الحاصل في بعض الفئات الاجتماعية بخاصة بين المتعلمين والحاصلين على شهادات عليا إلا أنهم رغم ذلك لا يمثلون نسبة كبيرة خاصة إذا ما علمنا أن نسبة الأمية لا تزال مرتفعة بخاصة في الريف أو بين صفوف النساء، وفي هذا المجال تشير الدراسة الميدانية إلى وجود ارتباط ضعيف بين العدد الفعلي للأبناء والعدد

المرغوب أو المناسب حسب رأي المبحوثين حيث بلغت قيمة الارتباط بيرسون (٠.١٦)، وهو ما يشير إلى أن الكثير من الأفراد يرغبون في عدد أبناء أقل ولكنهم مع ذلك واقعياً غير قادرين على تحقيق هذه الرغبة لذلك نجد لديهم عدد أبناء أكثر مما يعتبرونه مناسباً لأسباب كثيرة من بينها القيم الاجتماعية والثقافية التي تدفع الأفراد إلى مخالفة ما يرغبون به وعدم التصادم مع القيم والأعراف والعادات، ولو لاحظنا الجدول رقم (١١ - السؤال الأول) لتبين لنا أن نصف أفراد العينة بنسبة (٥٠%) ليسوا من الذين يحبون أن يكون لديهم عدد كبير من الأبناء في حين أشار ما يقرب من (٤٥%) إلى عكس ذلك، وربما يتناقض هذا مع البيانات التي أشار فيها أفراد العينة إلى العدد الفعلي للأبناء حيث بلغ الوسط الحسابي لعدد الأبناء في الأسرة حوالي (٥.٧) ابن، وانحراف معياري حوالي (٣.٢)، في حين بلغ الوسط الحسابي للعدد المناسب للأبناء في الأسرة حسب رأي المبحوثين حوالي (٤.٢) أبناء وانحراف معياري حوالي (٢.٤).

جدول رقم (٨)

يمثل توزيع أفراد العينة حسب عدد الأبناء في الأسرة

	الفئات	العدد	النسبة المئوية
١	٠ - ٣	٨٢	٢٩ %
٢	٤ - ٧	١٢٤	٤٣ %
٣	٨ - ١١	٦٨	٢٤ %
٤	١٢ - ١٥	٨	٣ %
٥	١٦ فرد فأكثر	٣	١ %
	المجموع	٢٨٥	١٠٠ %

وهذا ما يؤكد أن أفراد العينة يتمنون ويرغبون في عدد معين من الأبناء - قد يعد منخفضاً في الدول النامية وإن كان يعد عالياً بالنسبة للدول المتقدمة- ويعتبرونه مناسباً ولكنهم في واقع الحال غير قادرين على الالتزام بذلك لذا يكون لديهم عدد أكبر من الأبناء، وذلك يعود لأسباب كثيرة من بينها ضغط وتأثير القيم والعادات والأعراف الاجتماعية والثقافية.

جدول (٩)

يمثل توزيع أفراد العينة حسب العدد المناسب من الأطفال (وفق رأي المبحوثين)

	الفئات	العدد	النسبة المئوية
١	أقل من ٤ أفراد	١٢٢	٣٧
٢	أقل من ٧ أفراد	١٨٧	٥٦
٣	أقل من ٩ أفراد	٨	٢
٤	٩ أفراد فأكثر	١٧	٥
المجموع		٣٣٤	%١٠٠

من جانب آخر فإن معرفة معدل حجم الأسرة أو الوسط الحسابي لحجم الأسرة في المجتمع مهمة وذلك لمعرفة نمط أو شكل الأسرة في ذلك المجتمع، وتشير الدراسة الميدانية إلى أن متوسط حجم الأسرة في العينة المدروسة يصل إلى حوالي (٦.٨) فرداً في حين بلغ الانحراف المعياري حوالي (٣.١)، وبلغ أدنى حجم للأسرة (٢) فرد في حين بلغ أعلى حجم للأسرة (٢٠) فرداً. وفي هذا المجال يمكن القول أن ارتفاع معدل حجم الأسرة في المجتمع يعد من المؤشرات الهامة لمعرفة توجهات الأفراد نحو زيادة عدد الأبناء مدفوعين بقيم وعادات وأعراف اجتماعية تحبذ ذلك وتدفع إليه. وهذا ما نلاحظه في المجتمعات النامية عامة والمجتمع العراقي خاصة

جدول (١٠)

يمثل توزيع أفراد العينة حسب عدد أفراد الأسرة التي ينتمون إليها

الفرق	العدد	النسبة المئوية
١	٦٦	٢٠ %
٢	١٢٤	٣٧ %
٣	٨٩	٢٧ %
٤	٤٢	١٢ %
٥	٧	٢ %
٦	٦	٢ %
المجموع	٣٣٤	١٠٠ %

ولا يلعب الجانب الثقافي والقيمي دوراً وتأثيراً في سلوك الأفراد فحسب بل هناك الكثير من العوامل التي تساهم في دفع أفراد العينة إلى إنجاب عدد أكبر من الأبناء وعدم القدرة على تقليل هذا العدد خاصة وأن نسبة عالية جداً (٨٦%) منهم يعتبرون أن عملية تنظيم النسل مهمة لكل أسرة، من بين هذه العوامل عدم توفر وسائل صحية وآمنة لتنظيم النسل وهذا ما يدفع نسبة كبيرة من المبحوثين إلى عدم الإقدام على تنظيم النسل ونسبة (٦٧%)، وعدم معرفة البعض منهم كيفية استخدام وسائل تنظيم النسل والتي قد تدفعهم إلى عدم الإقدام على تنظيم النسل بنسبة (٦٨%)، وارتفاع أسعار وسائل تنظيم النسل التي قد تدفع البعض إلى عدم تنظيم النسل بنسبة (٤٩%) مقابل (٣٣%) لم يؤيدوا ذلك.

ومن خلال الجدول رقم (١١) نلاحظ جملة من العوامل والأسباب التي تساهم بشكل أو بآخر في رفع معدلات الولادة في المجتمع العراقي من بين هذه العوامل رغبة الأفراد في الحصول على عدد أكبر من الأبناء وهي رغبة مدفوعة بقيم وتقاليد وأعراف اجتماعية ولذلك نجد أن نصف أفراد العينة (٥٠%) انفقوا

مع السؤال الذي طرح عليهم ومفاده (هل أنت من الذين يحبون أن يكون لديهم أبناء كثيرون؟) في حين لم يتفق مع هذا السؤال سوى (٤٥%) من أفراد العينة، ويعد ذلك مؤشراً هاماً على أن المجتمع العراقي يزداد فيه عدد الذين يحبون أن يكون لديهم الكثير من الأبناء، ومن المؤكد فإن هذه العادة انتشرت بحكم التنشئة الاجتماعية للجيل الحالي من الجيل السابق والتي تركز على سعي الأفراد للحصول على عدد اكبر من الأبناء الذين يعدون بمثابة ضمانة لأبنائهم في الكبر والشيخوخة مستقبلاً، فضلاً عن أن الأبناء يشكلون سنداً لأسرهم وعشائرتهم وقوة لها توظيفها في تقوية وضعها بين الأسر والعشائر الأخرى، ولذلك اتفق ما يقرب من (٥٢%) من أفراد العينة مع العبارة التي ترى أن (كثرة عدد الأبناء قوة وهيبة للأسرة). كما أن الأبناء يساهمون في إعانة الأسرة في العمل في المزارع والحقول أو الرعي في الريف الذي يعتمد على الأيدي العاملة بشكل كبير بسبب نقص المكننة، لذلك كله نجد أن هناك نسبة ليست قليلة من أفراد المجتمع العراقي ترغب في الحصول على عدد كبير من الأبناء، بالرغم من اعتراف نسبة كبيرة منهم (٥٥%) بأهمية تنظيم النسل بالنسبة لكل أسرة كما ورد في إجابة المبحوثين على العبارة الثانية، وبالرغم من أن حوالي (٨١%) يتفقون مع العبارة التي ترى أن (زيادة عدد أفراد الأسرة يؤثر في قدرتها على توفير مستلزمات الحياة).

ولكن رغم كل ذلك يبدو أن هناك عدد من العوامل التي تحول دون تحقيق رغبة تقليل عدد الأبناء في الأسرة العراقية من بينها الضغوط الاجتماعية التي يمارسها الأهل والأقارب على أبنائهم للاستمرار بعملية الإنجاب وعدم التوقف أو تنظيم الأسرة، وهذا واضح من إجابة المبحوثين على الفقرة السادسة ومفادها (الدي رغبة في تنظيم النسل ولكن أهلي وأقاربي يتدخلون دوماً ويمنعونني أو يخرجونني فاضطر إلى عدم تنظيم النسل) والتي اتفق معها

حوالي (٥٤%) من أفراد العينة، وهذا يؤشر إلى أن الأفراد في المجتمع العراقي لازالوا أكثر التزاماً بالقيم والعادات الاجتماعيّة في هذا المجال وبشكل يؤثر على الأنماط السلوكية التي يتبعها هؤلاء الأفراد فيما يخص شؤون أسرهم الجديدة، كما أن هناك الكثير من العوامل التي تساهم في عدم قدرة الكثير من أفراد المجتمع العراقي على تنظيم النسل وبالتالي المساهمة في خفض معدلات الولادة والخصوبة من هذه العوامل عدم توفر وسائل صحية وأمينّة لتنظيم النسل والتي تدفع البعض إلى عدم الإقدام على تنظيم النسل حيث اتفق (٦٧%) من أفراد العينة مع هذه العبارة، وكذلك عدم معرفة البعض كيفية استخدام وسائل تنظيم النسل تدفعهم إلى عدم الإقدام على تنظيم النسل، حيث اتفق مع هذه العبارة حوالي (٦٨%) من المبحوثين خاصة وأن نسبة الأمية مرتفعة بين صفوف أبناء المجتمع العراقي وترتفع هذه النسبة بين النساء على وجه التحديد، فضلاً عن ارتفاع أسعار وسائل تنظيم النسل تدفع البعض إلى عدم تنظيم النسل، حيث اتفق مع هذه العبارة ما يقرب من (٤٦%) من المبحوثين مقابل (٣٥%) لم يتفقوا معها.

جدول رقم (١١)

يمثل آراء أفراد العينة حول بعض القضايا السكانية

ت	العبارة	أتفق معها		لا أدري		لا أتفق معها	
		الرقم	النسبة %	الرقم	النسبة %	الرقم	النسبة %
١	هل أنت من الذين يحبون أن يكون لديهم أبناء كثيرون؟	١٦٧	٥٠	١٥	٥	١٥٢	٤٥
٢	عملية تنظيم النسل مهمة لكل أسرة.	١٨٣	٥٥	١٤	٤	١٣٧	٤١
٣	عدم توفر وسائل صحية وأمينّة لتنظيم النسل تدفع البعض إلى عدم الإقدام على تنظيم النسل.	٢٢٤	٦٧	٤٨	١٤	٦٢	١٩

ت	العبارة	أتفق معها		لا أدري		لا أتفق معها	
		الترتيب	% النسبة	الترتيب	% النسبة	الترتيب	% النسبة
٤	عدم معرفة البعض كيفية استخدام وسائل تنظيم النسل تدفعهم إلى عدم الإقدام على تنظيم النسل.	٢٢٨	٦٨	٤٧	١٤	٥٩	١٨
٥	ارتفاع أسعار وسائل تنظيم النسل تدفع البعض إلى عدم تنظيم النسل.	١٥٤	٤٦	٦٢	١٩	١١٨	٣٥
٦	لدي رغبة في تنظيم النسل ولكن أهلي وأقاربي يتدخلون دوماً ويمنعوني أو يحرجونني فاضطر إلى عدم تنظيم النسل.	١٨٢	٥٤	٣٠	٩	١٢٢	٣٧
٧	كثرة عدد الأبناء قوة وهيبة للأسرة.	١٧٥	٥٢	٢٠	٦	١٣٩	٤٢
٨	الزواج في سن مبكرة أفضل للشباب وللطفلة.	١٨٤	٥٥	٢٢	٧	١٢٨	٣٨
٩	الزواج بأكثر من امرأة له فوائد كثيرة.	٩٨	٢٩	٢٢	٧	٢١٤	٦٤
١٠	الزواج بأكثر من امرأة يعد خيانة للزوجة الأولى وعدم وفاء لها.	٨٧	٢٦	٥٠	١٥	١٩٧	٥٩
١١	زيادة عدد أفراد الأسرة يؤثر في قدرتها على توفير مستلزمات الحياة	٢٧١	٨١	١٤	٤	٤٩	١٥

٢- الزواج المبكر.

تشير الكثير من الدراسات والبحوث السكانية إلى أن انخفاض معدلات العمر عند الزواج الأول (فضلاً عن عوامل أخرى عديدة) له دور كبير في زيادة معدل الولادات أو الخصوبة^(١٢)، فكلما زاد هذا العمر كلما أدى ذلك إلى انخفاض معدل الولادات ومعدل الخصوبة وكلما انخفض العمر عند الزواج الأول كلما أدى إلى زيادة معدل الولادات أو معدل الخصوبة.

ومن بيانات الدراسة الميدانية نجد أن المتوسط الحسابي للعمر عند الزواج الأول يبلغ حوالي (٢١.٦) سنة وبلغ الانحراف المعياري حوالي (٤.٣)

(١٢) معدل الخصوبة يقصد به : معدل الإخصاب العام لعدد المولودين أحياء من الذكور والإناث خلال سنة معينة لكل ألف امرأة في سن الإنجاب من الفئة العمرية ١٥-٤٩ سنة.

سنة، ولو عدنا إلى الجدول رقم (١١) لوجدنا أن أكثر من ثلثي أفراد العينة (٦٩%) تزوجوا بعمر يقل عن (٢٥سنة)، وقد يعود انخفاض العمر عند الزواج الأول إلى مجموعة من العوامل الاجتماعية منها سيادة القيم التي تحبذ الزواج في سن مبكرة سواء للبنات أو البنين، فالكثير من أبناء المجتمع العراقي يرى أن الزواج المبكر هو ستر وصيانة للبنات والولد من الانحراف والزيلة، فضلاً عن عدم قدرة أو رغبة نسبة من الأسر العراقية في إكمال بناتها للتعليم الجامعي، يضاف إلى ذلك انتشار الزواج المبكر في الريف العراقي بسبب الحاجة إلى أيدي عاملة في الزراعة، والقيم الاجتماعية التي تحبذ كثرة عدد الأبناء الذين تعتبرهم قوة وهيبة للعائلة وللشيرة أو القبيلة. وقد بلغ اصغر عمر عند الزواج الأول (١٤سنة) في حين بلغ أعلى عمر عند الزواج الأول (٣٥سنة).

جدول (١٢)

يمثل توزيع أفراد العينة المتزوجون حسب العمر عند الزواج الأول

فئات العمر	العدد	النسبة المئوية
١ أقل من ١٥ سنة	٨	٤
٢ أقل من ٢٠ سنة	٥٠	٢٦
٣ أقل من ٢٥ سنة	٧٥	٣٩
٤ أقل من ٣٠ سنة	٤٩	٢٦
٥ ٣٠ سنة فأكثر	٩	٥
المجموع	١٩١	%١٠٠

٣- تعدد الزوجات.

تتأثر المجتمعات بخاصة منها النامية بشكل كبير بالقيم والأعراف الاجتماعية السائدة فيه بخصوص موضوع نظام الزواج السائد فيه، تنتشر في المجتمع العراقي ظاهرة تعدد الزوجات وبنسبة ليست قليلة وذلك لكثرة عدد الأرامل بسبب الحروب التي حصلت في العراق ويشير الجدول رقم(٦) إلى

وجود نسبة (٥ %) من أفراد العينة هم من المتزوجين بأكثر من امرأة، وقد يعود تعدد الزوجات في المجتمع العراقي إلى عدة عوامل منها الرغبة في الحصول على عدد أكبر من الأبناء للاستفادة منهم في الزراعة خاصة إذا ما علمنا أن نسبة عالية من السكان هم ممن يقيمون في الريف، أو الرغبة في عدد أكبر من الأبناء لزيادة قوة وهيبة الأسرة أو العشيرة، لان مكانة الرجل والأسرة والقبيلة تكمن في عدد الأبناء الكبير، أو ربما يعود ذلك لعدم قدرة بعض أفراد العينة الحصول على موانع الحمل في سبيل تنظيم الأسرة والتقليل من عدد الأبناء أو ربما عدم معرفتهم استخدام هذه الموانع.

من خلال ما تقدم يمكن القول أن القيم والأعراف الاجتماعية تساهم بشكل أو بآخر في رفع معدلات الخصوبة^(١٣) والولادات في المجتمع العراقي من خلال تأثيرها المباشر وغير المباشر في خفض العمر عند الزواج الأول ولذلك اتفق ما يقرب من (٥٥%) من أفراد العينة مع العبارة التي ترى بأن (الزواج في سن مبكرة أفضل للشباب وللفتاة) كما ورد في الجدول رقم (١١)، أو التأثير المباشر أو غير المباشر في زيادة نسب تعدد الزوجات، فبالرغم من أن ما يقرب من (٦٤%) من المبحوثين لم يتفقوا مع العبارة التي ترى أن الزواج بأكثر من امرأة له فوائد كثيرة، بالرغم من ذلك فإن ما يقرب من (٥٩%) منهم لم يتفقوا مع العبارة القائلة أن الزواج بأكثر من امرأة يعد خيانة للزوجة الأولى وعدم وفاء لها. وكل ذلك ساهم في رفع معدلات النمو السكاني في مدينة

^(١٣) مركز التدريب والدراسات السكانية بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للنشاطات

السكانية ، الخصوبة البشرية في العراق - دراسات اجتماعية، جامعة بغداد، بغداد ،

٢٠٠٧م.

الخالدية ليصل إلى حوالي (٤.٥)^(١٤) وهو معدل مرتفع مما يترتب عليه انعكاسات سلبية كبيرة على عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العراق.

ثانياً: - الاستهلاك المظهري.

لقد أثبتت تجارب الدول المتقدمة والكثير من الدول النامية أن الادخار والتوفير وعدم إهدار الثروة الشخصية يساهم بشكل كبير في زيادة قدرة تلك الدول على زيادة مدخراتها وبالتالي زيادة قدرتها المالية وهذا ما يعطيها الإمكانية على زيادة استثماراتها الصناعية والزراعية والتجارية والخدمية وبالتالي زيادة فرص العمل وتقليل نسبة البطالة وارتفاع معدلات الدخل الفردي لكافة أبناء تلك المجتمعات بنسبة أو بأخرى، ولكننا نجد العكس تماماً هو ما يحصل في الكثير من الدول النامية، فتجد الأفراد بحكم تأثرهم بالكثير من القيم الاجتماعية والثقافية السلبية في هذا المجال التي تركز على الاستهلاك المظهري وحب الظهور والاهتمام بأشياء ثانوية وغير مهمة من الناحية العملية في حياة الأفراد، لذلك نجد الكثير من أفراد المجتمعات النامية لا يهتمون بالادخار وتوفير الفائض عن الحاجة مما يمتلكون من أموال في البنوك أو الاستثمار في مؤسسات اقتصادية معينة تعود بالنفع لهم، بل وربما غير قادرين على توفير مبالغ يعتد بها لكي يدخرونها في البنوك المختلفة، ويعود ذلك إلى تبنيهم قيم تركز على الاستهلاك المظهري، فعلى سبيل المثال نجد الأفراد يهتمون كثيراً في اقتناء الذهب، وإن كان البعض يعتبره ضماناً لمستقبلهم في ضل دول لا تقدم الكثير لهم عند الشيخوخة أو في حالة حصول حادثة ما لهم تقعدهم عن العمل لذلك يطلقون على الذهب عبارة (زينة وخزينة) أي أنه يصلح

^(١٤) الجمهورية العراقية الجهاز المركزي للإحصاء، النتائج النهائية لمحافظة الأنبار، التقرير الثاني.

للزينة في المناسبات المختلفة وكذلك يصلح كخزينة يحفظون به أموالهم من الضياع والتبذير من خلال بيعه والاستفادة منه في حالات العوز المفاجئة التي قد تحدث لهم، وهذا ما نراه عند النساء أكثر مما نراه عند الرجال. فضلا عن الكثير من القيم الاجتماعية التي تساهم بشكل أو بآخر في الحد من قدرة الأفراد على توفير نسبة من دخولهم وادخارها في البنوك أو المؤسسات الاستثمارية المختلفة، مثل التركيز على بعض العادات والتقاليد الاجتماعية الاستهلاكية، فضلا عن بروز بعض العادات الاجتماعية في السنوات الأخيرة بخاصة في مجال الموضة والإكثار من شراء الملابس والأحذية والعطور والمبالغة في هذا الموضوع للدرجة التي تستهلك الكثير من الأموال وتحد من قدرة الأفراد على التوفير والادخار، أو المبالغة في إقامة الولائم والحفلات في المناسبات الشخصية في مناسبات الأفراح أو الأحزان التي تمر في حياتهم. كالأعراس وولادة طفل جديد في الأسرة وختان الأولاد أو مجالس العزاء لوفاة شخص في الأسرة....الخ.

ولو أمعنا النظر في الجدول رقم (١٣) الفقرة الأولى لوجدنا أن اغلب أفراد العينة وبنسبة (٧٤%) اختلفوا مع العبارة القائلة (الإنسان الذي يتبع الموضة في الملابس والأزياء إنسان متحضر وأنيق) ويؤكد ذلك إجاباتهم على الفقرة القائلة (شراء الملابس والأحذية باستمرار دليل على التحضر) حيث اختلف معها ما يقرب من (٨٤%) من أفراد العينة، وهذا ما يشير إلى أن اغلب أفراد العينة لا يعيرون اهتمام كبير للموضة أو لمتابعة شراء أحدث الملابس والأحذية وما يتعلق بالأزياء والموضة، وربما يعود ذلك إلى انخفاض معدل دخل الأفراد وعدم قدرتهم على مجاراة سرعة التغييرات في هذه الموضات أو عدم الرغبة في ذلك، وهذا ما يؤشر إلى حالة ايجابية في هذا المجال، بمعنى أن الأفراد سيكونون بحال أفضل في ما يخص قدرتهم على تحقيق

فائض من دخولهم لولا استهلاك هذا الفائض في مجالات أخرى غير إنتاجية أو غير ايجابية في كل الأحوال وبالتالي تدني مدخراتهم بشكل كبير، وهذا ما تؤكدته الفقرة رقم (١٠) حيث اتفق معها أغلب المبحوثين وبنسبة (٦٦%) والتي تشير إلى أن الكثير من الناس يبذرون النقود في أشياء شكلية ولا يهتمون بتوفيرها في البنوك أو تشغيلها في مشروع ما، وربما يعود ذلك إلى أن الكثير من الناس يستهينون بحجم مدخراتهم ولا يعتبرون أنها يمكن أن يكون لها دوراً كبيراً في تحسن أوضاعهم المعاشية من خلال ادخارها في البنوك والمؤسسات الاقتصادية المختلفة، وربما يعود ذلك إلى أن الكثير منهم لا يستطيعون تحقيق فائض أصلاً من دخولهم وبالتالي عدم القدرة على الادخار، وقد يرجع ذلك إما بسبب تدني هذه الدخل أو بسبب ارتفاع معدلات الاستهلاك المظهري في أوساط الكثير من الناس وبالتالي عدم القدرة على تحقيق فائض من هذه الدخل، وهو ما اتفق معه غالبية المبحوثين.

ولو عدنا إلى الجدول وال فقرات (٩,٨,٧,٦,٥) لوجدنا أن غالبية المبحوثين وبنسب متفاوتة يتفقون مع العبارات المطروحة عليهم فقد اتفق مع العبارة الخامسة والقائلة بأن شراء الذهب باستمرار وامتلاكه شيء ضروري ومهم اتفق معها ما يقرب من (٥١%) في حين اختلف معها حوالي (٣٣%)، وربما يعود ذلك إلى أن الكثير من الناس يفكرون بأن الذهب عبارة عن ادخار لما يفيض عن حاجتهم من دخولهم ليكون بذلك ضماناً يؤمنون بها مستقبلهم بخاصة بين صفوف النساء اللاتي يوظفن هذا المعدن بأكثر من اتجاه فهو ضماناً لهن ول مستقبلهن من جهة وهو زينة يمكن أن يستخدم في المناسبات المختلفة.

كما اتفق حوالي (٦٣%) من المبحوثين مع العبارة القائلة بأن السيارة الحديثة الموديل والغالية الثمن يمكن أن يكون لها أثر في رفع المكانة الاجتماعية

لمالكها وهذا الشعور قد يؤثر في سلوك الكثير من الناس تجاه امتلاك السيارات الحديثة سواء كان ذلك مدفوعاً بالرغبة في التباهي والمفاخرة بهذه السيارة أو اعتبار ما يدفع من مبالغ في هذه السيارة قد يعد ادخاراً للبعض يمكن استثماره والاستفادة منه في حالة العوز أو الحاجة المادية المفاجئة والطائفة في حياة الأفراد. وبنسبة أعلى وافق غالبية المبحوثين على العبارة رقم (٨) والتي تقول أن الولايم الكبيرة في المناسبات شيء مهم وضروري للوجاهة الاجتماعية والتي اتفق معها حوالي (٦٧%) من المبحوثين، خاصة وان الأفراد قد يفكرون في أنه يمكن استثمار مثل هذه الولايم التي تقام في المناسبات المختلفة يمكن توظيفها في تمشية الكثير من الأعمال وتسيير الكثير من المصالح الشخصية مع المسؤولين الذين يمكن أن يدعوا ويحضروا مثل هذه الولايم بخاصة وأن الكثير من الناس متأثرة بالمثل الشعبي العربي القائل (اطعم الفم تستحي العين). ولذلك نجد الكثير من أصحاب رؤوس الأموال لم يعد يعتبروا مثل هذه الولايم تبذيراً ليس له فائدة إنما هي استثمار لتحقيق المزيد من المصالح الشخصية حتى لو كان ذلك على حساب المصلحة العامة. والمشكلة التي تبرز هنا أن مثل هذا السلوك بدأ يتم تقليده لدى الفئات الاجتماعية الوسطى وحتى الفقيرة أحياناً ولذلك بدأت آثار هذا النمط من السلوك والعادات الاجتماعية يؤثر بشكل سلبي على القدرة المالية لهم ويستحوذ على الكثير من المدخرات الشخصية وبذلك تحرم هذه الفئات من فرصة تكوين مدخرات واستثمارها في أي مجال اقتصادي يعود بالفائدة لهم وللمجتمع.

جدول رقم (١٣)

يبين آراء أفراد العينة في بعض عادات الاستهلاك المظهري

العبارة	أنفق معها		ليس تماماً		لا أنفق معها	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١. الإنسان الذي يتبع الموضة في الملابس والأزياء إنسان متحضر وأنيق.	٦٤	١٩	٢٣	٧	٢٤٧	٧٤
٢. شراء الذهب باستمرار وامتلاكه شيء ضروري ومهم .	١٧١	٥١	٥٣	١٦	١١٠	٣٣
٣. السيارة حديثة الموديل وغالية الثمن ترفع من مكانة صاحبها في المجتمع.	٢١٢	٦٣	١٩	٦	١٠٣	٣١
٤. اللوازم الكبيرة في المناسبات شيء مهم وضروري للوجاهة الاجتماعية.	٢٢٥	٦٧	١٣	٤	٩٦	٢٩
٥. شراء الملابس والأحذية باستمرار دليل على التحضر .	٤٣	١٣	١١	٣	٢٨٠	٨٤
٦. الكثير من الناس يبذرون النقود في أشياء شكلية ولا يهتمون بتوفيرها في البنوك أو تشغيلها في مشروع ما.	٢١٩	٦٦	٦١	١٨	٥٤	١٦

من خلال ما تقدم نجد أن هناك الكثير من العادات والتقاليد والأعراف والقيم الاجتماعية السلبية التي قد تساهم بنسبة أو بأخرى في تدني قدرة الأفراد على تكوين مدخرات واستثمارها في المجال الاقتصادي والأنشطة الإنتاجية والخدمية المختلفة والتي تعود بالنفع على الأفراد بشكل خاص وعلى المجتمع بشكل عام.

ثالثاً: - نظرة المجتمع للعمل اليدوي.

تعاني الكثير من المجتمعات النامية من قصور النظرة للعمل اليدوي بشكل عام واحتقار بعض الأعمال اليدوية بشكل خاص، وقد يكون مرد ذلك جملة من العوامل منها تأثير رواسب القيم والعادات البدوية في هذه المجتمعات ومنها محدودية المردود المادي الذي يحصل عليه أصحاب هذه المهن للدرجة التي تجعلهم في أدنى سلم الأجور المستلمة لعموم السكان وبالتالي عدم قدرتهم على تحسين أوضاعهم الاقتصادية وعدم القدرة على التسلق الاجتماعي والانتقال إلى فئات ومراتب اجتماعية عليا، وعليه فإن هذه المجتمعات تعاني مما يمكن أن يترتب على هذه العادات والقيم الاجتماعية في شكل معوقات وعقبات تقف في وجه التطور الاقتصادي والتنمية الاجتماعية.

والمجتمع العراقي واحد من هذه المجتمعات التي تعاني من الآثار المترتبة على هذه القيم والعادات ولو ذهبنا إلى الجدول رقم (١٤) في الفقرة الأولى لوجدنا أن غالبية أفراد العينة وبنسبة (٥٥%) قد اتفقوا مع العبارة التي ترى بأن المهن اليدوية لا تساعد من يعمل بها في الحصول على مكانة اجتماعية عالية، ويعود هذا إلى نظرة المجتمع العراقي إلى أصحاب هذه المهن ووضعهم في مرتبة اجتماعية متدنية ولذلك فهم يرون أن هذه المهن لا يمكن أن تساعد أصحابها في الحصول على مكانة مرموقة في المجتمع، وكما هو معروف فإن مهنة الفرد لها دور كبير في تحديد وضعه الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع، بالرغم من أن غالبية أفراد العينة وبنسبة (٩٠%) يتفقون على أن هذه المهن لها دورا كبيرا في تنمية وتطور المجتمع، وهذا مؤشر مهم في أن هناك تصور لدى أفراد المجتمع المدروس بأن لهذه المهن أهمية كبيرة للمجتمع ولكن يتناقض هذا الفهم مع رواسب القيم البدوية والقبلية التي لازالت عالقة في أذهان أفراد المجتمع والتي لازالت لا تعطي أصحاب هذه

المهن المكانة المناسبة والمرموقة، وفي كل الأحوال فإن وجود مثل هذا التصور لدور المهن اليدوية في التنمية والتطور لدى نسبة عالية من أبناء المجتمع يبشر بخير في إمكانية إحداث تغيير في قيم وعادات المجتمع نحو قبول أكبر لهذه المهن وإعطاء دور أكبر لأصحابها ومكانة أعلى في السلم الاجتماعي وإن كان ذلك يتطلب وقتاً لكي يتم التخلص من بواقي وآثار القيم القبلية في المجتمع العراقي، خاصة بعد أن يستطيع أصحاب هذه المهن من الحصول على نصيب أكبر من الدخل والأجور والتعليم الفني والمهني الذي سيمكنهم من فرض أنفسهم وإقناع الآخرين بحقهم في التسلق والحراك الاجتماعي. خاصة وأن المجتمع العراقي مجتمع يؤمن بمبادئ الدين الإسلامي الحنيف الذي يعتبر أن العمل عبادة ولا يختلف في أهميته وما يمكن أن يحصل عليه الفرد من أجر عن أي عبادة أخرى كالصلاة والصوم وغير ذلك، ولذلك نجد أن نسبة عالية من أفراد العينة تصل إلى (٩٦%) يتفقون مع العبارة التي ترى أن العمل عبادة مهما كان يدوياً أم غير يدوي، وهذا ما يعطي الأمل في القدرة على إمكانية إحداث تغيير حقيقي في هذا المجتمع نحو قبول أكبر لمثل هذه المهن مدفوعاً بالإيمان بالقيم الدينية التي تمارس دوراً وتأثيراً أكبر على الأفراد وبالتالي إمكانية التخلص من إحدى المعوقات التي تقف بوجه حركة التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع العراقي.

من ناحية أخرى نجد أن الكثير من أفراد المجتمع العراقي ينظرون لأصحاب بعض المهن اليدوية مكانة دنيا في السلم والتراتب الاجتماعي، لذلك تكون هذه المهن غير مرغوب بها مثل مهنة الجزارة والحلاقة والبقال ويتفق الكثير من أفراد العينة ونسبة (٦٧%) أن هذه المهن وبعض الأعمال الخدمية من الأعمال غير المرغوبة من قبل الكثير من الناس، وقد يعود ذلك إلى تأثير القيم القبلية التي لازالت تؤثر بشكل أو بآخر على نسبة كبيرة من أبناء المجتمع

العراقي. لذلك نجد أن نسبة عالية من أفراد العينة (٥٠%) يتفقون مع العبارة التي ترى أن من الأفضل للمرأة أن تتزوج أي شخص تتوفر فيه الشروط المطلوبة على أن لا يكون جزاراً أو حلاقاً أو بقالاً، بمعنى أن من يمتهنون هذه الأعمال لازالوا غير مرغوب بهم خاصة في مشروع زواج ومن ملاحظات الباحث وسؤاله الكثير من المبحوثين عن هذا الموضوع كان يقابل من بعض المبحوثين بشيء من الاستغراب لطرح مثل هذا السؤال على اعتبار أن هذه الأمور بديهية ولا يحتاج أي فرد أن يسأل عنها أو يأخذ رأيه فيها، ومع ذلك فإن البعض من المبحوثين وبنسبة لا يستهان بها حوالي (٣٨%) لا يتفقون مع هذه العبارة وهذا يؤشر إلى أن هناك تغييراً يحدث في هذا التوجه لدى أفراد المجتمع العراقي فيما يخص هذا الموضوع، وقد يلعب التعليم والتغيير الثقافي وانتشار وسائل الاتصال الحديثة والانفتاح على الثقافات المختلفة كل ذلك وغيره من العوامل الأخرى قد يلعب دوراً في أحداث تغيير حقيقي في هذه القيم والأعراف الاجتماعية وإن كان ذلك يتطلب بعض الوقت.

من ناحية أخرى انقسم أفراد العينة بين مؤيد ومعارض للعبارة التي ترى أنه (أفضل لي أن أكون عاطلاً عن العمل من أن أعمل بمهنة الحلاقة أو الجزارة) فقد عارضها حوالي (٤٣%) من أفراد العينة، وهذا يشير إلى أن هذه المهن قد تكون ملجئاً للأفراد من البطالة، فإذا ما توفرت مهن محترمة لهم فهم ليسوا مضطرين للعمل في هذه المهن ولكن فيما لو لم تتوفر لهم أي مهنة وتعطلوا عن العمل فهم يقبلون بمثل هذه المهن، ولسان حال بعضهم يقول كما يقول المثل الشعبي العربي (ما لذي يجبرك على المر غير الأمر منه) على حد تعبير بعض المبحوثين، في حين نجد أنه اتفق معها حوالي (٤٢%) من أفراد العينة وهو ما يؤشر إلى أن هذه المهن لازالت لا تحظى بالتقدير والمكانة الاجتماعية المطلوبة رغم ما يمكن أن تدره على أصحابها من أجور قد تكون لا

بأس بها أحيانا كثيرة، ولكنها تبقى في أدنى المهن من حيث التقدير الاجتماعي في المجتمع العراقي وعليه نجد نسبة غير قليلة من المبحوثين يفضلون أن يكونوا عاطلين عن العمل على أن يشتغلوا بمثل هذه المهن التي قد تحط من قدرهم ومكانتهم الاجتماعية.

جدول رقم (١٤)

يبين آراء أفراد العينة في بعض المهن اليدوية

العبارة	أُتفق معها	ليس تماماً	لا أُتفق معها	النسبة %	الترتيب	النسبة %	الترتيب
١ المهن اليدوية لا تساعد من يعمل بها في الحصول على مكانة اجتماعية عالية.	١١٨	٣٥	٣٤	١٠	١٨٢	٥٥	
٢ المهن اليدوية بكل أشكالها مهمة جداً للمجتمع في سبيل التنمية والتطور.	٣٠١	٩٠	١٤	٤	١٩	٦	
٣ العمل عبادة مهما كان يدوياً أم غير ذلك.	٣٢١	٩٦	٦	٢	٧	٢	
٤ الجزارة والحلاقة وبعض الأعمال الخدمية من الأعمال غير المرغوبة من قبل الكثير من الناس.	٢٢٥	٦٧	٢٧	٨	٨٢	٢٥	
٥ من الأفضل للمرأة أن تتزوج أي شخص تتوفر فيه الشروط المطلوبة على أن لا يكون جزاراً أو حلاقاً.	١٦٥	٥٠	٤١	١٢	١٢٨	٣٨	
٦ أفضل لي أن أكون عاطلاً عن العمل من أن أعمل بمهنة الحلاقة أو الجزارة.	١٤٠	٤٢	٥٠	١٥	١٤٤	٤٣	

رابعاً: - نظرة المجتمع للمرأة.

من القيم والعادات والأعراف الاجتماعية السلبية والمعيقة لعملية التنمية والتي تنتشر بشكل كبير في المجتمعات النامية عامة والمجتمعات العربية خاصة قصور النظرة للمرأة وعدم إشراكها في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية ومحدودية مساهمتها في الكثير من جوانب الحياة، مما يتسبب في خروج نسبة تزيد أحيانا عن نصف القوى العاملة والنشطة اقتصاديا وبالتالي زيادة معدلات الاتكال الاقتصادي وتعطيل كبير لطاقت هامة يمكن أن تستثمر في زيادة سرعة النمو الاقتصادي في هذه البلدان، ويتأثر هذا الوضع في تلك الدول بعدد من القيم والأعراف والتقاليد الاجتماعية التي لازال الكثير من أبناء المجتمعات النامية يتمسكون بها بشكل أو بآخر.

ويعاني المجتمع العراقي من تأثر بعض القيم والأعراف والعادات الاجتماعية التي تؤثر في سلوك أفرادهم وتدفعهم إلى اتخاذ مواقف غير مشجعة للمرأة ودورها في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية^(١٥)، فالمرأة لا تزال مهمشة في مشاركتها سواء في عملية التنمية الاقتصادية أو صنع القرار الاجتماعي أو السياسي وقد يعود ذلك إلى إيمان المجتمع العراقي من أن المرأة عليها أن تقوم بأدوار تتناسب وقدراتها البيولوجية والجسمية كما ورد في الجدول رقم (١٥) في الفقرة الأولى حيث اتفق غالبية أفراد العينة وبنسبة (٨٨%) مع العبارة التي طرحت عليهم حول هذا المضمون، وهذا يشير إلى أن أفراد المجتمع المدروس يؤمنون بأن المرأة محدودة القدرة من الناحية البيولوجية وهناك الكثير من المعوقات أو نقاط الضعف الموجودة في جسم المرأة والتي

^(١٥) د/ عبدالله علي الزلب ، إدماج النوع الاجتماعي في التنمية ، مؤسسة فريدريش

إيبرت، صنعاء، ٢٠٠٥ م. ص ص ١٠٦، ١٠٥.

تعيقها عن الاشتراك في الكثير من الأنشطة والبرامج الاقتصادية ومن هذه المعوقات الحمل والدورة الشهرية فضلاً عن ضعف البنية الجسمية للمرأة والتي لا يمكن أن ترقى لتصل إلى قدرة الرجل وبالتالي فإن ذلك يحتم عليها أن تقوم بأعمال تتناسب وقدراتها البيولوجية، وهذا ما يفسر عدم اتفاق نسبة عالية من أفراد العينة حوالي (٧٩%) على العبارة التي ترى أن المرأة يمكن أن تؤدي كافة الأعمال التي يؤديها الرجل.

من ناحية أخرى يرى غالبية أفراد العينة وبنسبة (٨٨%) أن النساء نصف المجتمع ويجب تشغيلهم وإشراكهم في بناء وتنمية البلد، وهذا نابع من الشعور بأن المرأة نصف المجتمع ويجب أن تساهم في بناء بلدها جنباً إلى جنب مع الرجل ولكن هذه المشاركة يجب أن تحكمها بعض الشروط فهي وإن كانت غير قادرة على القيام بكل ما يقوم به الرجل ولكنها بنفس الوقت يمكن أن تقوم بالكثير في هذا السبيل إذا ما التزمت هذه المشاركة بالقيم والعادات والأعراف الاجتماعية، فهي لا يمكن أن تقوم بأعمال البيت فحسب ، بل بإمكانها القيام ببعض الاعمال التي تتناسب ووضعها البيولوجي والاجتماعي .

جدول رقم (١٥)

يبين آراء أفراد العينة حول المرأة

العبارة	أُتفق معها		ليس تماماً		لا أُتفق معها	
	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد
١ يجب أن تؤدي المرأة أعمالاً تتناسب وقدراتها الجسمية (البيولوجية)	٢٩٤	٨٨	٢١	٦	١٩	٦
٢ النساء نصف المجتمع ويجب	٢٦٨	٨٠	١٤	٤	٥٢	١٦

البيان	البيان	أُتفق معها		ليس تماماً		لا أُتفق معها	
		النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد
١	تشغيلهم وإشراكهم في بناء وتنمية البلد.						
٣	يمكن للمرأة أن تؤدي كافة الأعمال التي يؤديها الرجل.	٤٧	١٤	٢٤	٧	٢٦٣	٧٩
٤	المقولة الشائعة (وراء كل رجل عظيم امرأة).	٢٥٥	٧٦	٢٨	٩	٥١	١٥
٥	يجب أن تقوم المرأة بأعمال البيت فقط.	٩٤	٢٨	١٢	٤	٢٢٨	٦٨
٦	يجب أن تتساوى المرأة مع الرجل في التعليم فقط.	١١٠	٣٣	٢٩	٩	١٩٥	٥٨
٧	يمكن للمرأة أن تتخصص في أمراض النساء والأطفال وتدرّس البنات فقط.	١٨١	٥٤	١٠	٣	١٤٣	٤٣

حيث لم يتفق مع العبارة رقم (٥) حوالي (٦٨%) من أفراد العينة وهذا يعني أن المرأة يمكن أن تقوم بأعمال كثيرة ومفيدة لأسرتها وللمجتمع بشكل عام حيث اتفق غالبية أفراد العينة وبنسبة (٥٤%) مع المقولة التي ترى يمكن للمرأة أن تتخصص في أمراض النساء والأطفال وتدرّس البنات فقط، بمعنى أن المرأة يمكن أن تقوم بالكثير من الأعمال التي لا تتطلب الاختلاط بالرجال لان ذلك قد يتعارض مع الكثير من القيم والأعراف الاجتماعية التي لازالت تؤثر بالكثير من سلوكيات أفراد المجتمع العراقي، بنفس الوقت فإن اغلب أفراد العينة وبنسبة (٥٨%) لا يتفقون مع العبارة التي ترى أنه يجب أن تتساوى المرأة مع الرجل

في التعليم فقط، وهذا يشير إلى أن هناك تغيير في بعض القيم وإن كان هذا التغيير ربما لا يتجاوز القول إلى الفعل ولكن مع ذلك ربما سيساهم هذا التغيير في إحداث تغيير حقيقي في المستقبل فيما يخص النظرة إلى المرأة ودورها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، ولذلك نجد أن الكثير من أبناء المجتمع العراقي يرون أنه يجب أن تكون هناك مساواة بين الرجل والمرأة ليس على مستوى التعليم فقط وإنما يجب أن يتعدى ذلك إلى الكثير من المجالات، بخاصة وأن غالبية أفراد العينة (٧٦%) يتفقون مع المقولة الشائعة (وراء كل رجل عظيم امرأة)، فالمرأة يمكن أن تكون زوجة صالحة ومديرة منزل ممتازة أو طبيبة أطفال أو أمراض نسائية أو أن تتخصص في تعليم البنات أو حتى ربما أطفال المدارس الابتدائية، وكل ذلك يبعدها عن الاختلاط بالرجال وفي نفس الوقت يجعلها شريكة مهمة وعون كبير للرجل في تحمل بعض تكاليف المعيشة وهي بذلك تقف مع الرجل وتكون له خير عون وسند في بناء الأسرة.

المحور الرابع: النتائج والتوصيات

أولاً . النتائج:-

من خلال ما تقدم يمكن القول أن الدراسة توصلت لجملة من النتائج التي يمكن تلخيصها بما يأتي:-

١- التزام عدد كبير من أفراد المجتمع العراقي بالقيم الاجتماعية التي تركز على العدد الأكبر من الأبناء والاهتمام بحجم الأسرة الكبير والزواج المبكر وتعدد الزوجات وعدم الرغبة أو عدم القدرة على تنظيم الأسرة وكل ذلك يدفع نحو زيادة الإنجاب ومعدلات الخصوبة وبالتالي زيادة معدلات النمو السكاني الذي يتقل ميزانية الدولة ويعيق عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العراق من خلال محاولة توفير الخدمات المختلفة للأعداد المتزايدة من السكان، وهذا ما يتفق مع الفرضية الأولى.

٢- انتشار الكثير من العادات والأعراف والقيم الاجتماعية بين نسبة عالية من أفراد المجتمع العراقي التي تركز على الاستهلاك المظهري غير المنتج، هذا الاستهلاك الذي يلعب دوراً كبيراً في الحد من قدرة الأفراد أو نسبة كبيرة منهم على تكوين مدخرات يمكن استثمارها في البنوك أو المؤسسات المالية والمشاريع الاقتصادية المختلفة ومن بين هذه القيم والأعراف الاهتمام المتزايد بشراء الذهب وشراء الملابس والأحذية والعطور وصرف أموال كبيرة على إقامة الحفلات والولائم في المناسبات المختلفة هذه الرغبات المدفوعة بتأثير التقليد أو الإيحاء أو حب الظهور.....الخ. وهذا ما يتفق مع الفرضية الثانية.

٣- لازل تأثير القيم والأعراف الاجتماعية كبيراً على نسبة كبيرة من أفراد المجتمع العراقي فيما يخص النظرة المتدنية للعمل اليدوي بشكل عام ولبعض الأعمال بشكل خاص مثل مهنة الجزارة والحلاقة أو زراعة بعض أنواع الخضرة مما يعني عدم احترام أصحاب هذه المهن أو عدم حصولهم على المركز الاجتماعي المناسب مما يتسبب في عدم إقدام نسبة كبيرة من الأفراد للعمل في مثل هذه المهن كونها لا توفر لهم المكانة والمركز المناسب رغم كون بعضها تدر أجوراً جيدة لأصحابها. وهذا ما يتفق مع الفرضية الثالثة.

٤- رغم التغييرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الكبيرة التي حصلت في المجتمع العراقي إلا أن المرأة لازالت تعاني من عدم حصولها على المركز والمكانة والدور والتعليم المناسب الذي يؤهلها لتكون عنصراً فاعلاً و مهما في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية من خلال اقتصار تعليمها على بعض المراحل الدراسية المحدودة أو حرمان نسبة كبيرة من النساء من التعليم أو عدم إتاحة الفرصة لها لدخول سوق العمل وبالتالي خسارة المجتمع العراقي لنسبة كبيرة من طاقاته وموارده البشرية المهمة بسبب بعض الأعراف والقيم

الاجتماعية، وإن كان هناك تغيير محدود في النظرة لدور المرأة ولكنه لا يمثل الطموح ولا يرقى إلى مستوى ما تتطلبه عملية التنمية والتطور التي يسعى إليها العراق. وهذا ما يتفق مع الفرضية الرابعة.

٥- كل ما تقدم من قيم وأعراف وتقاليده اجتماعية تلعب دوراً كبيراً في إعاقة عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تسعى المؤسسات المختلفة في العراق لتحقيقها، وإذا كانت الدراسة الميدانية تشير بدون أدنى شك لهذه الحقيقة فإن فعل وتأثير هذه القيم والأعراف يختلف من حيث نسبته أو قوته في إعاقة عملية التنمية، بمعنى أن التأثير هو نسبي وليس مطلقاً ففي بعض الجوانب نجد التأثير كبيراً وفي غيرها نجده محدوداً، وفي الريف يكون تأثيرها كبيراً في حين نجد أن هذا التأثير ينخفض في الحضر، كما أن التأثير في الفئات الاجتماعية التي تعاني من الأمية يكون كبيراً على عكس الفئات المتعلمة التي يتدنى التأثير فيها. ولكن في كل الأحوال يمكن القول أن البيانات الميدانية تشير إلى أن تأثير النسق القيمي في المجتمع العراقي لازال كبير ويلعب دوراً مهماً في إعاقة عملية التنمية.

٦- هناك الكثير من القيم والأعراف والعادات والتقاليد الاجتماعية السلبية في مختلف مجالات الحياة فمنها ما يخص مجال الزيادة السكانية ويؤثر بشكل كبير في رفع معدلات الخصوبة والولادات ومنها ما يخص الاستهلاك المظهري ويؤثر بالأفراد في دفعهم لإتباع سلوك استهلاكي يحد من قدرتهم على توفير بعض المدخرات التي يمكن أن تكون عوناً لهم وبلداهم من خلال استثمارها بشكل عقلاني ورشيد في عملية التنمية وتمويل المشاريع الاقتصادية والاجتماعية المختلفة. ومنها ما يخص النظرة المتدنية للعمل اليدوي أو حتى احتقار بعض المهن. ومنها ما يخص نظرة المجتمع للمرأة ودورها ومساهمتها في سوق العمل أو تعليمها أو دورها في الأسرة والمجتمع. وهناك الكثير من

القيم والعادات والأعراف الأخرى في مجالات الحياة المختلفة لم نتطرق لها (للمبررات التي ذكرت في بداية البحث) مع أننا نعتقد بدورها الكبير في مجال إعاقة عملية التنمية.

ثانياً. التوصيات:-

من خلال بيانات الدراسة الميدانية والنتائج التي توصلت إليها يمكن توجيه بعض التوصيات والمقترحات لمحاولة معالجة وتخفيف آثار القيم والعادات السلبية على عملية التنمية في المجتمع العراقي وكما يأتي:-

١- توصي الدراسة المؤسسات المسؤولة عن التخطيط لعملية التنمية على زيادة الاهتمام بالجانب الاجتماعي والثقافي لما يمثله من دور وأهمية وتأثير كبير في نجاح عملية التنمية أو إعاقتها وبالتالي التركيز على تفعيل دور القيم والعادات والأعراف الاجتماعية الايجابية والتصدي ومعالجة ما هو سلبي ومعيق لعملية التنمية وإعطاء أهمية أكبر في خطط التنمية للنسق القيمي في محاولة لإحداث تغيير حقيقي في هذا المجال، ويمكن أن يتمثل ذلك في إجراء الدراسات والبحوث الاجتماعية الميدانية لمختلف شرائح وفئات المجتمع في الريف والحضر، على أن يتبع ذلك الاستفادة الفعلية من هذه الدراسات والنتائج التي توصلت لها والتوصيات التي تقدمها وأن لا تبقى هذه الدراسات حبر على ورق، أو من خلال زيادة الاهتمام والمساحة التي ترصد للجانب الاجتماعي والثقافي في خطط التنمية.

٢- ينبغي على المؤسسات الإعلامية أن تأخذ دورها في محاولة منها لأحداث تغيير جذري في القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية السلبية من خلال التركيز على البرامج والأفلام والمسلسلات الهادفة والتي يمكن أن تسهم بشكل فاعل في هذا المجال من خلال نشر الوعي الاجتماعي والثقافي بين صفوف أبناء المجتمع العراقي.

٣- يجب تفعيل دور ومساهمة التعليم بمختلف مستوياته لما يمثله من أهمية بالغة في مجال إحداث التغيير المطلوب في نفوس الأفراد والأنماط السلوكية التي يتبنونها والقيم والأعراف الاجتماعية التي يؤمنون بها وتؤثر في حياتهم بشكل كبير، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تفعيل قوانين مجانية التعليم والزامية التعليم على الأقل للدراسة الابتدائية.

٤- كما أن الجهد يجب أن يشمل جميع مؤسسات المجتمع المدني لما يمكن أن تقوم به من دور هام وكبير في مجال توعية الأفراد فيما يجب أن يقومون به من جهد وفاعلية في مجال إنجاح عملية التنمية باعتبار أن عملية التنمية هي تنمية من الناس وفي الناس وللناس، بمعنى أن التنمية تصبح مسؤولية الجميع ويجب عليهم أن يشاركوا فيها بكل جهد ونشاط وحماس، ويمكن أن يتمثل هذا في الندوات والمؤتمرات والنشاطات التي يمكن لهذه المؤسسات أن تقيمها في أوقات السنة المختلفة.

٥- يجب التنبيه إلى دور القطاع الخاص في عملية التنمية بجوانبها المختلفة من خلال تفعيل دوره وزيادة مساهمته في مجالات التعليم والصحة والرعاية الاجتماعية والخدمات المختلفة الأخرى، لما يمثله هذا القطاع من إمكانية كبيرة وهامة في الجهد التنموي يجب عدم إغفاله وتحبيده أو اقتصار نشاطاته على المشاريع والجوانب المادية فقط لعملية التنمية.

٦- زيادة مساهمة ودور المرأة في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية من خلال رفع مستواها التعليمي وتمكينها من الحصول على فرص العمل في مختلف مجالات الحياة التي يمكن أن تنجح بها، ومن خلال إشاعة الوعي الديمقراطي بين أفراد المجتمع لتكون المرأة فاعلة ليس في التعليم وسوق العمل فقط وإنما قبل ذلك في الأسرة والمجتمع، وتصبح مشاركة رئيسة وهامة في المجتمع وعملية التطور والنهوض بالبلد.

٧- ينبغي أن يقوم المسجد أيضاً بدوره الهام في مجال نشر الوعي بأهمية الاقتصاد والتوفير وعدم التبذير والاستهلاك المظهري وأثره السلبي على الأسرة خاصة والمجتمع عامة، وأن قيم الاقتصاد وعدم التبذير إنما هي من القيم التي حث عليها الدين الإسلامي الحنيف وكل الرسائل السماوية الأخرى. كما يجب أن لا يقتصر دور المسجد على العبادات وإنما أن يمتد دوره على كافة الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية ليعزز الإيجابي منها ويتصدى للسلبي في كافة المجالات، ومن بينها التركيز على أن الإسلام يوصي بأن العمل عبادة وأن العمل شيء مهم جداً للأفراد بغض النظر عن شكل وطبيعة ونوعية العمل الذي يؤديه في المجتمع.

٨- على جميع المؤسسات التي تهتم بالبحث العلمي من جامعات ومراكز بحث ووزارة الصحة القيام بالدراسات والبحوث الميدانية والهادفة لتحديد أهم القيم والأعراف الاجتماعية المؤثرة في زيادة النمو السكاني بسرعة أكبر مما هو الحال في عملية التنمية والتطور والنمو الاقتصادي، والاستفادة من هذه الدراسات في وضع السياسات السكانية المناسبة وبما يخدم عملية التنمية والتطور.

المصادر

- القرآن الكريم.

١- كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي.

٢- لسان العرب، ابن منظور.

٣- القاموس المحيط، مجد الدين محمد ابن يعقوب الفيروزبادي.

٤ - د.يونس حمادي علي، مبادئ علم الديموغرافية، مطبعة جامعة الموصل، الموصل، ١٩٨٥م، ص ٣٧١.

- ٥- الجمهورية العراقية، الجهاز المركزي للإحصاء، التقديرات السكانية لعام ٢٠٠٨م.
- ٦- الجمهورية العراقية، الجهاز المركزي للإحصاء، النتائج النهائية لمحافظة الأنبار، التقرير الثاني.
- ٧- د/عبدالله علي الزبيدي، إدماج النوع الاجتماعي في التنمية، مؤسسة فريدريش إيبيرت، بيروت، ٢٠٠٥م.
- ٨- محمد سعيد العطار، التخلف الاقتصادي الاجتماعي في العراق، المطبوعات الوطنية الجزائرية، ١٩٦٥م.
- ٩- د/ناصر سيف، المجتمع العراقي . نحو نموذج نظري مرجعي بديل لتشخيص الواقع العراقي، مكتبة دار الأفاق، بغداد، ٢٠٠٢م.
- ١٠- د/عادل مجاهد الشرجبي، المحددات الاجتماعية للنمو السكاني في العراق، مركز التدريب والدراسات السكانية، بغداد، ٢٠٠١م.
- ١١- مركز التدريب والدراسات السكانية بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للنشاطات السكانية، الخصوبة البشرية في العراق - دراسات اجتماعية، جامعة بغداد، بغداد، ٢٠٠١م.
- ١٢- د/عادل شكاره ، د/عبدالمنعم الحسني، التخطيط الاجتماعي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٢م.
- ١٣- د/ إحسان محمد الحسن، د/عبدالمنعم الحسني، طرق البحث الاجتماعي، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٨١م.

- ١٤- بحوث المؤتمر الأول للاجتماعيين العرب حول الأسس الاجتماعية للتنمية في الوطن العربي المنعقد في بغداد للفترة ٢-٦ شباط (فبراير) ١٩٨٠م، القسم الأول، الجمعية العراقية للعلوم الاجتماعية، بغداد.
- ١٥- ماكس فيبر، الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، ترجمة محمد علي مقلد، مركز الإنماء القومي، بيروت، بدون تاريخ.
- ١٦ د/ احمد زكي بدوي .معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت مكتبة لبنان، ١٩٧٧م.
- ١٧ د/ فوزيه ذياب - القيم والعادات الاجتماعيه - بيروت ، دار النهضة العربية ١٩٨٠ .
- ١٨ د/حليم بركات،المجتمع العربي في القرن العشرين،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، ١٩٩٩م.
- ١٩ الدكتور موسى يوسف خميس، دراسات في التخطيط والتنمية،دار حنين بالاشتراك مع مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،عمان، ١٩٩٥م.
- ٢٠- عبد الرزاق محمود الهيبي،القطاع الخاص والتنمية الاجتماعية في العراق، أطروحة دكتوراه فلسفة في علم الاجتماع مقدمة إلى قسم الاجتماع في كلية الآداب جامعة بغداد (غير منشورة)، ١٩٩٩.
- ٢١ - د/عبد الحميد لطفي، الآثار المتبادلة بين الخصائص السكانية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، دراسة غير منشورة، القاهرة، بدون تاريخ .
- ٢٢- د/محمد زكي شافعي، محاضرات في التنمية والتخطيط، دار الأحد للطباعة،بيروت، ١٩٧٣م.
- ٢٣ - د/ أحمد محمد شجاع الدين وآخرون، السكان والتنمية، مركز التدريب والدراسات السكانية، صنعاء، ٢٠٠٣م .

**دور التنشئة الأسرية في تكوين مفهوم
اللاعنف لدى المراهق**

د. نيان نامق

الملخص:

هدف البحث الى التعرف على أكثر أساليب التنشئة الأسرية شيوعاً التي تستخدم مع المراهقين، ومعرفة مستوى مفهوم اللاعنف لديهم، بالإضافة الى علاقته مع بعض المتغيرات: مثل الجنس، العمر، والمستوى التعليمي للوالدين. وكذلك معرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب التنشئة ومفهوم اللاعنف.. تكونت عينة البحث من (١٥٠) طالب وطالبة أختيرت من (٦) مدارس ثانوية في مركز مدينة السلیمانیة، للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨).

أستخدمت الباحثة منهج الوصفي التحليلي، وقامت ببناء أداتين للبحث.. الأولى لأساليب التنشئة الأسرية تكونت من (٢١) فقرة، و الثانية لمفهوم اللاعنف التي تكونت من (٢٨) فقرة، بعد التأكد من صدق وثبات الأداتين.. وأستخدم معاملي ارتباط بيرسون وسبيرمان والإختبار التائي وتحليل التباين الأحادي كوسائل إحصائية.

لقد توصل البحث الى أن أكثر أساليب التنشئة الأسرية شيوعاً التي تستخدم مع المراهقين هو الإسلوب المتساهل الذي حصل على نسبة (٥١.٩٣%).. ونسبة (٦٢.٦٧%) من المراهقين حصلوا على مستوى المتوسط لمفهوم اللاعنف .. والإناث لديهن مستوى من الذكور، وكذلك الفئة العمرية (١٦-١٨) سنة.. وإن المستوى التعليمي للأُم أكثر تأثيراً من الأب لتكوين مفهوم اللاعنف.. وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين إسلوب السلطوي ومفهوم اللاعنف.

Abstract:

The research aims to identify the level of family identify concept non-،upbringing used with adolescents feather than his relationship with some ،violence have and educational level of the ، age،variables: such as sex parents. As well as presenting the correlation between upbringing styles and the concept of non-violence. The sample involved (150) students taken from (6) secondary for the academic year ،schools in Center of Sulaymaniyah (2007-2008).

and ،The researcher used descriptive analytical method constructed (2)tools. The first for family upbringing styles and the nonviolence which ،which consisted of (21) items The validity and reliability of tools ،consisted of (28) items ،have been taken. The coefficients correlation Pearson T test and analysis of variance used as a ،Spearman means of statistical.

The search For resulted to that the family upbringing styles used with teenagers get lenient who got proportion (51.93%). The ratio (62.67%) of teenagers get average and females have high ،level of the concept of nonviolence as ،level of the nonviolence concept comparing to males well as the age group (16-18) year .. The effect of

educational level of the mother more than father to form the concept of nonviolence .Finally there is positive correlation between authoritarian manner and the concept of nonviolence.

المقدمة:

تعد التنشئة الإجتماعية عملية تحول خلالها الإنسان من كائن بيولوجي الى كائن إجتماعي، أي إنها تمثل عملية تشكيل السلوك و إدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية ... ويكتسب الفرد المعايير الإجتماعية من خلالها ، ويتعلم الأدوار الإجتماعية المختلفة ، ويكتسب الإتجاهات النفسية والإجتماعية لكي يستطيع تحقيق التوازن بين حاجاته الذاتية و متطلبات المجتمع كي يكون شخصية لديه سوية نفسياً و اجتماعياً

والأسرة لها الدور الأساس في عملية التنشئة الإجتماعية التي تطبع الملامح الأساسية لشخصية ابنائها ، و تعلمهم السلوك الإجتماعي ... فالتنشئة الأسرية هي البذرة الأولى للتطبيع الإجتماعي ،و تميز الشخصية التي ينفرد بها كل فرد عن غيره بصفات مميزة تجعله يختلف عن الآخرين ، و يجعله يتصرف بطريقة مميزة في تعامله اليومي،بالإضافة الى دور الوراثة التي تشكل جزءاً لايتجزأ من هذا التكوين الفريد...

فالعنف و اللاعنف هما مرادفان للتنشئة الأسرية، و التعامل اليومي للوالدين مع أبنائهم ، وكل منهم يبرر سلوكه بالإسلوب الذي يتلائم مع تكوينه النفسي و يرضي رغباته في تكوين الشخصية المستقبلية لأطفاله... ويحاول إسقاط المشاعر والأحاسيس الدفينة في اللاشعور على تربية أبنائه ،ولاسيما في مرحلة المراهقة التي تعد من أشد المراحل حساسية و خطورة و أكثر عرضة لثورات الغضب ، وإستخدام أي نوع من انواع العنف فيها،و يؤدي الى إزدياد

الحساسية و الخطورة أكثر مما هي عليها المرحلة فضلاً عن أن العنف يصبح جزءاً من سلوك المراهق و يحتمل أن يستخدمه مع الآخرين و مع نفسه أيضاً

وإن استخدام الأساليب التربوية الصحيحة تأتي عن طريق توعية الوالدين من جهة و توعية الأبناء من جهة أخرى ، بالتعرف على خصوصية المراحل العمرية و متطلبات كل مرحلة على حدة، والاستفادة منها في التعامل اليومي و التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة و إنعكاساتها في المجتمع.... و التي تؤدي الى تقليل العنف في السلوك الفرد نفسه و في تعامله مع الآخرين ..

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في خطورة دور الأسر وتنشئتها في تربية الطفل دوام تأثير هذه التنشئة على حياته في المراحل العمرية اللاحقة، لاسيما في مرحلة المراهقة بوصفها أكثر المراحل العمرية حساسية ومشحونة بالانفعال، ووجود الاستعداد لديه لتقليد السلوك خاصة سلوك النموذج الذي يكون معجباً به كيفما كان هذا السلوك سوياً أم غير سوياً، عنيفاً أم مسالماً.....

فإستخدام العنف وإتباع الأساليب التربوية الخاطئة تؤثر سلباً على سلوك المراهق و ينعكس على سلوكه، ويستخدم السلوك العنيف مع الآخرين من حوله سواء كان داخل الأسرة أو خارجها مع أصدقائه.. وأحياناً هذا العنف يستخدمه مع الذات في حالات الفشل أو عدم إمكانية الوصول الى الأهداف.....

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث على دور معاملة الوالدين على سلوك الأطفال مثل دراسة (توفيق، ٢٠٠٣) إذ أكدت إن هناك علاقة طردية بين سوء معاملة الوالدين و الاضطراب النفسي لطفل من جهة و سوء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين من جهة أخرى، وكذلك دراسة (محمود وصابر، ٢٠٠٣) إذ أكدت إن الأطفال الذين أسيئت معاملتهم من قبل والديهم تكون لديهم حالة

مزاجية غير مستقرة ولا يمكن التنبؤ بها، فضلاً عن ضعف الثقة بالنفس و تحمل المسؤولية.

ودراسة (Paherson، 1976) أكدت على أن السلوك العدواني لدى الأطفال تظهر نتيجة التأثير المتبادل بين الطفل والوالدين. ويمكن تلخيص مشكلة البحث في النقاط الآتية :

١. حساسية الدور التربوي للوالدين.
٢. تأثير التنشئة الأسرية على حياة الفرد منذ الطفولة وإمتداده مدى الحياة.
٣. خطورة مرحلة المراهقة وتأثره بسلوك الآخرين من حوله.
٤. إستخدام العنف كسلوك بديل للضبط وزرع القيم والعادات والتقاليد وتقويم السلوك الخاطئ، ينتج السلوك العنيف.

أهمية البحث :

تعد التنشئة الإجتماعية عملية نمو يتحول خلالها الفرد من طفل يعتمد على غيره، متمركز حول ذاته، لا يهدف في حياته الا إشباع حاجاته الفسيولوجية، الى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية الإجتماعية و كيف يتحملها، يعتمد على ذاته، لا يخضع في سلوكه فقط الى حاجاته الفسيولوجية، بل يستطيع أن يضبط إنفعالاته و يتحكم في إشباع حاجاته بما يتفق مع المعايير الإجتماعية، ويدرك قيم المجتمع ويلتزم بها، ويستطيع أن ينشئ علاقات إجتماعية سوية مع الآخرين .

فإنها تمثل عملية تشكيل السلوك الإجتماعي للفرد، وعملية إدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية، و تطبيع المادة الخام للطبيعة البشرية بالنمط الإجتماعي والثقافي، أي عملية التشكيل الإجتماعي لخامة الشخصية، وعملية تحويل الكائن البيولوجي الى كائن إجتماعي... ونستطيع من خلالها القيام بعملية التعلم الإجتماعي ، لأن الفرد يتعلم من خلال التفاعل الإجتماعي أدواره

الإجتماعية ويكتسب المعايير الإجتماعية التي تحدد له هذه الادوار، ويكتسب الإتجاهات النفسية و يتعلم كيف يكون عضواً مقبولاً في المجتمع و يحقق ذاته.. و يستطيع تحقيق التوازن بين حاجاته الذاتية ومتطلبات مجتمعه كي يصبح فرداً سوياً من الناحيتين النفسية والإجتماعية.

ومما لا شك فيه إن الأسرة هي المؤسسة الأولى التي يتلقى فيها الفرد التعامل الإجتماعي، ولا بد أن تصبح بصمتها الثابتة والأساسية، ولها الأثر الأكبر على السلوك الإجتماعي للفرد بالإضافة الى بعض التأثيرات البسيطة للعامل الوراثي والجيني على السلوك اليومي للفرد (الكندري ١٩٩٦، ص ٨٢) .

فالأسرة ولا سيما الأم وكذلك بقية أفراد الأسرة كالأب والأخوة، وبعض الأحيان الأقارب لهم الأثر في تكوين هذه الشخصية الإجتماعية ولا يتطبع الأبناء في الأسرة الواحدة بنفس الطبع بسبب اختلاف التعامل أو بسبب الجنس (ذكر أو أنثى) أو بسبب العمر أو التسلسل الولادي (الطفل الأول أو الثاني أو الثالث) (الكتاني ٢٠٠٠، ص ٥٨) .

إن الصفات الإجتماعية لا تكون واحدة، بل تختلف تبعاً للتعامل الأسري مع المتغيرات وكذلك إختلاف خصائص الشخصية لديهم حتى لو كانوا أخوة و يعيشون في محيط أسري واحد .. وهذا يجعل من موضوع التنشئة الإجتماعية موضوعاً واسعاً ومتغيراً كثيرة.. تختلف من أسرة لاخرى داخل نفس النظام الإجتماعي، بل تتغير لدى الشخص الواحد تبعاً لتغيير المواقف والزمان والمكان . فلا بد للتنشئة الأسرية أن تتوافق مع التنشئة المجتمعية.. فإن أساليب التنشئة الأسرية هي الطرق التربوية التي تستخدمها الأسرة مع الأبن أو البنات، بينما أساليب التنشئة المجتمعية هي الطرق التربوية التي تستخدمها مؤسسات المجتمع كالمدرسة والمجتمع المحلي ووسائل الإعلام و الخ.

فدرجة نجاح شخصية الفرد مرتبط بمدى الإتساق و الموائمة بين هذين الإسلوبين للتنشئة الإجتماعية .

إن ممارسة العنف من قبل الوالدين مع الأطفال الذي تبرر بالتربية الصارمة و غرس السلوك الصحيح، أصبحت جزءاً لايتجزأ من التعامل اليومي للكثير من الآباء والأمهات، وفي مختلف الشرائح الإجتماعية، فهم يمارسون شتى أنواع العنف مع أبنائهم، ويسقطون احقادهم الدفينة التي خزنت في اللاشعور بسبب الممارسة التربوية الخاطئة من قبل أبويهم في مرحلة الطفولة.. تارة بإسم الانتقام ،و تارة أخرى بإسم الترهيب و تكوين الشخصية القوية لدى أبنائهم .

و ممارسة هذا لأساليب الخاطئة-بإختلاف أنواعها- تحمل الطفل على تكوين رد فعل عسكى أو ضدي تجاه الأبوين والأسرة والمجتمع، وربما تجاه نفسه أيضاً في المستقبل و يكون ذو شخصية لاسوية وغير مرغوبة في المجتمع ..

فما لاشك فيه إن الطفل الذي يمارس معه العنف سوف يصبح شخصاً يحمل مقومات السلوك العنيف في مكونات شخصيته ، وينتقل إليه عدوى ممارسة العنف بطريقة لإرادية،ولاسيما في مرحلة المراهقة. فإستخدام الأساليب الخاطئة في التربية و ممارسة العنف معه وهو في أكثر المراحل العمرية حرجاً و خطورة بسبب ثورة النمو، وضعف الإستقرار الإنفعالى وإنقالية المرحلة من الطفولة الى الرشد(مسن ١٩٨٦، ص٦٧).

أما إستخدام الأساليب التربوية الصحيحة عن طريق إستخدام الثواب والعقاب بطريقة تربوية مناسبة و إتباع الإسلوب الدبلوماسي في التعامل مع المراهق،و المتابعة المستمرة بإعطاء الإرشاد التربوي والنفسي المناسب وتوفير بيئة مفعمة بالحنان والعاطفة بهدف التخفيف من خطورة المرحلة و المساعدة على اجتيازها بسلام يجعل من المراهق أكثر هدوءاً وأكبر نجاحاً وأقل إنفعالاً وأقرب الى الشخصية السوية في الحاضر والمستقبل.

وهكذا يصبح لدى المراهق ذخيرة تربوية سليمة و يكون قادراً على التعامل السليم مع نفسه و مع الآخرين، وقد تكون لديه مفهوم اللاعنف من خلال هذه الممارسات- ويستمر في النمو السليم، و تظهر فاعلية التربية الصحيحة و البعيدة عن أي نوع من أنواع العنف وقد بدأت بذور هذه التربية في مرحلة الطفولة، و يتجسدها في المراهقة ويمارسها عن مرحلة الشباب و يعكسها في مرحلة الكمال و ينشرها في الكهولة و يتلقى نتائجها في الشيخوخة ..

بناء سلوك الصحيح في جميع مجالات التربية و انعكاسها في شخصية الفرد، يتكون مفهوم اللاعنف لدى الافراد و تسود ثقافة اللاعنف في المجتمع.. فتوفير البيئة النفسية الملائمة للفرد يضمن التكيف الصحيح وبالتالي الصحة النفسية السليمة، فبناء مجتمع يتسم بالسلوك المسالم و البعيد عن أية ممارسة تدل على العنف...

من أهم الوسائل التي ينبغي ان تستخدم في التربية الصحيحة و خالية من العنف هي استخدام الثواب و العقاب بإسلوب تربوي صحيح حتى يترك أثراً طيباً في نفس الفرد لكل من السلوك الصحيح و السلوك الخاطئ، فتصبح كعملية (التغذية الراجعة Feed back) لتقويم سلوك الفرد. فالأول يحصل على التعزيز الإيجابي والثاني على التعزيز السلبي، فيكرر الأول و ينطفئ الثاني... لكن هل الوالدين يستخدمان الثواب و العقاب بطريقتهم الصحيحة أم يتم إستخدامها بشكل عشوائي دون التفكير في الفحوى التربوي لكل منها...

فإستخدام الثواب و العقاب ينبغي ان تتوافر فيها الشروط الاتية :-

١. ينبغي ان يكون عملية التعزيز فورياً، اي مباشرة بعد العمل ، سواء كان بالسلب ام الايجاب، كي يتمكن الفرد من فهم معنى التعزيز.
٢. ينبغي ان يكون الهدف من التعزيز واضحاً.

٣. يجب ان يتلائم حجم التعزيز مع حجم العمل الذي قام به الفرد
(توق ١٩٨٦، ص ١٤٢).

إن إدخال مفهوم اللاعنف الى التربية و تطبيقه بشكل صحيح و توقع
النتيجة الإيجابية منه لايتحقق الأبتليل السلوك العنيف لدينا قبل البدء بتعليمه و
غرسه لدى الآخرين،، لأن فاقد الشئ لايعطية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

١. التعرف على أكثر أساليب التنشئة الأسرية شيوعاً التي تستخدم مع المراهق.
٢. التعرف على مستوى مفهوم اللاعنف لدى المراهق.
٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مفهوم اللاعنف تبعاً
لمتغيرات:

أ. الجنس . ب . العمر .

ج . المستوى التعليمي للأب . د . المستوى التعليمي للأم .

٤. التعرف على العلاقة الإرتباطية بين أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم اللاعنف.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مركز مدينة
السليمانية، للعام الدراسي (٢٠٠٧ - ٢٠٠٨).

تحديد المصطلحات :

١. التنشئة الأسرية :

إن عملية التنشئة الأسرية لا يختلف عن عملية التنشئة الإجتماعية كثيراً الأمن
تطبيقاتها العملية الأولى تتم في نطاق الأسرة داخلياً بين الأب و الأم و الأبناء
... بينما الثانية فتتم في المؤسسات المجتمعية و على نطاق اكبر و تتضمن
الأسرة ايضاً ضمن هذه المؤسسات كالمدرسة و النوادي و الاعلام و غير

ذلك...وتهتم التنشئة الأسرية بعملية النمو الإجتماعي للسلوك داخل الأسرة و بقيادة الأب و الأم

فالتنشئة الأسرية حسب رأي (Secord&Baqckman) عبارة عن عملية تفاعل يتم عن طريقها تعديل سلوك الفرد إذ يتطابق مع توقعات الأسرة . (الكتاني ٢٠٠٠ ص٤٥)

أما (عبدالرحمن عيسوي) يعرفها بأنها عملية تتشكل من خلالها معايير الفرد و مهاراته و دوافعه و إتجاهاته و سلوكه لتكون متناغمة مع معايير الأسرة و المجتمع في أدواره الراهنة و المستقبلية.(الكتاني ٢٠٠٠ ص٤٥)

٢.العنف :

يعرف العنف لغوياً بأنه الخرق بالأمر و قلة الرفق به... و التعنيف يعني التوبيخ و التفريع و اللوم.(إبن منظور ١٩٩٢ ص١٢٣)

ويعرفه بدوي بأنها إستخدام الضغط و القوة إستخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما . (بدوي ١٩٨٦ ص٣٨)

أما التعريف الإجرائي لللاعنف هو :

إستخدام السلوك السوي وعدم ايذاء الذات و الآخرين لفظياً أو جسدياً أو اجتماعياً أو نفسياً

٣.المراهق :

هو الفرد الذي وصل الى مرحلة البلوغ ولم يصل الى مرحلة الرشد .

أو هو الفرد الذي بلغ الثانية عشر من عمره أو لم يبلغ الثامن عشرة.

التعريف الإجرائي لمتغيرات للبحث هو :

تأثير الأساليب تستخدمها الأسرة في تنشئة ابنائها في تكوين مفهوم اللاعنف المتمثل بالسلوك المسالم البعيد عن السلوك العدواني و العنيف .

الإطار النظري

سيتم عرض الإطار النظري في ثلاثة محاور هي : التنشئة الأسرية والمراهقة ومفهومي العنف و اللاعنف .

أولاً : التنشئة الأسرية :

تسعى التنشئة الإجتماعية الى بناء شخصية الفرد و إكسابه ثقافة مجتمعه من خلال إكتساب القيم و المعايير السائدة فيها، و التي توجه السلوك و تتحكم فيه، و إكتساب اللغة و العادات و التقاليد من الأسرة بهدف ضبط السلوك الفرد و إشباع حاجاته الفطرية و المكتسبة ، و كذلك تعلمه الادوار الإجتماعية وفقاً لجنسه و مركزه الإجتماعي و الطبقة الإجتماعية التي ينتمي اليها (الخطيب ٢٠٠٣ ص ١١).

ويتعلم من خلالها التعامل خارج الأسرة ، ولا سيما مع جماعة الأصدقاء و يعتمد على نفسه و يتحمل المسؤولية .

وقد قسم العالم بارسونز عملية التنشئة الإجتماعية الى أربعة أطوار :
الطور الأول: يبدأ من الأسرة في داخل الأسرة، إذ يتعلم الطفل مهارة الإتصال بالآخرين بإستخدام بعض الكلمات، وأنواع السلوك التي ينبغي عليه الإلتزام بها.
الطور الثاني: يتم في المدرسة، إذ يتابع المعلم دور البيت و يتعلم الطفل أدواراً جديدة تساهم في التنشئة الإجتماعية .

الطور الثالث: يبدأ في العمل، ويستمر حتى يكتسب الفرد القدرة على التكيف النفسي و الإجتماعي .

الطور الرابع: يبدأ بتكوين الأسرة، والإستقلال عن الوالدين، ويتداخل مع الأطوار السابقة.

وهذا يدل على أن التنشئة الأسرية هي جزء من عملية التنشئة الاجتماعية و بمثابة الأداة التنفيذية لها، وهي المصدر الرئيسي للتنشئة الاجتماعية (الخطيب ٢٠٠٣ ص ١٣).

التنشئة الأسرية:

إن الشخصية لاتولد مع الفرد عند ولادته لكنها تتكون و تنمو تدريجياً بتفاعل الطفل مع المحيط الاجتماعي الذي ينشأ فيه... ومن أولى حلقات هذا المحيط الذي يتفاعل فيها الطفل، ويكتسب عن طريق هذا التفاعل كثيراً من مقومات شخصية و كثيراً من اتجاهاته و عاداته النفسية و الاجتماعية هي الأسرة. ففي الأسرة -إذا كانت صالحة- يتلقى دروسه الأولى في الثقة بالنفس و الاعتماد عليها و الشجاعة والاقبال و التسامح و التضحية والإهتمام بشؤون الغير واحترام الآخرين و التعاون معهم الخ .

أما إذا كانت الأسرة غير صالحة في مناخها الاجتماعي وعلاقاتها وأساليب تربيتها فإنها لاتنتج عادة سوى شخصاً عنيفاً مضطرباً في نفسيته و شاذاً في سلوكه و تصرفاته.

فالفرد لايتأثر في سلوكه الاجتماعي بالخبرات الحاضرة فقط للأسرة ، بل يتأثر ايضاً بخبراته في الطفولة.... فالفرد المدلل و المبالغ في رعايته يظل عادة غير ناضجة في مراهقته و شبابه ، فيعجز عن الاعتماد على نفسه و ينهار أمام أية أزمة تواجهه ويشعر بالنقص عندما لاتستجاب له رغبته، و ينتج عن هذا كله تكيف اجتماعي مريض و خاطئ.... و الطفل المنبوذ في طفولته يثور في مرحلة مراهقته و يميل الى إستخدام العنف عن طريق المشاجرة و المعاداة والخصومة و يحاول جذب إنتباه الآخرين بفرط نشاطه و حركته.... و يتكون لديه سوء التكيف الاجتماعي و جنوح سلوكه و سقوطه في هأوية الشر و الجريمة (الحسن ٢٠٠٥ ص ٢٠٦).

فان التنشئة الأسرية في الطفولة و الإسلوب الذي يعامل به من قبل والديه و المناخ النفسي السائد في أسرته و كذلك العلاقات القائمة بين افرادها ، و يتبقى اثرها على نموه الإجتماعي ، فالأسرة التي يسود فيها الود و التفاهم القائمين على الثقة و التقدير و المحبة و التي تحتفظ بتوازن جيد بين الضبط و الحرية تنشأ افراداً اسوياء مقبولين في المجتمع و يمتلكون شخصية سوية و يستخدم سلوك اللاعنف مع انفسهم و الاخرين.... أما الأسرة التي تبث الخوف و الغيظ و الرعب في نفوس اطفالها و تزج فيهم - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة - مشاعر الغدر و الغل و تشجعهم على استخدام السلوك العنيف ، وتنتج عنه المجرمين و المنحرفين و الجانحين ، فمن نشأ في بيئة عنفية لا يشعر بالصدقة في كبره ، و من حُرِمَ من الحرية و التمتع بمرحلة طفولة لا يستطيع تذوقها و التمتع بها في المراهقة و بالتالي في المراحل العمرية الأخرى أيضاً. والهروب من المشكلات و صعوبات الحياة في الصغر يولد الخوف و الخضوع في المراهقة والشباب .

الشخصية السوية لا تنشأ إلا في جو تشيع فيه الثقة و الوفاء و الحب و الصداقة و التآلف ، والأسرة التي تحترم فردية الشخص تدرجه على إحترام الذات و تساعد على دوام هذا الاحترام مع الاخرين و تمدّه بالثقة اللازمة للنمو النفسي و الإجتماعي الطبيعي والسوي.. فالفرد - ولا سيما المراهق - يتأثر بالجو الديمقراطي السائد في أسرته فينمو و يتطور في إطار مجتمع سوي يعده إعداداً صالحاً للمجتمع الكبير الذي يتفاعل معه في رشده و شيخوخته.. أما الأسرة التي تثور لأبسط الأسباب و تبغض الناس تميل الى الإنتقام و الغيرة فلا تنشئ سوى أفراداً مرضى و جانحين يعيشون تحت وطأة الصراع الحاد و الإضطراب الشاذ في المستقبل.. إذن فالتنشئة الأسرية تترك آثارها العميقة على

حياة المراهق في الحاضر، و تصبغ حياته في الرشد بصغتها الهادئة السوية
أوالمضطربة أوالشاذة أو العنيفة....

أهداف التنشئة الأسرية :

تهدف التنشئة الأسرية الى تحقيق مجموعة وظائف وآمال و طموحات هي:

١. تعليم الطفل كيف يتصرف بطريقة إنسانية .
٢. تلقين الفرد-في الطفولة والمراهقة- قيم و معايير و أهداف الجماعة التي ينتمي اليها ولاسيما الأسرية كجماعته المرجعية الأولى.
٣. تلقين الفرد النظم الأساسية التي تبدأ من التدريب على عادات النظافة حتى الأمتثال لثقافة المجتمع ، فضلاً عن تلقينه مستويات الطموح.
٤. تعليم الفرد الأدوار الإجتماعية و مواقفها المدعمة.
٥. إشباع حاجات الفرد البايولوجية و السيكلوجية و الإجتماعية.
٦. دمج الفرد بالحياة الإجتماعية من خلال إكسابه المعايير و القيم و النظم الأساسية و أدواره الإجتماعية.

٧. إكساب الفرد شخصيته الفريدة في المجتمع(العمر ٢٠٠٤ص١٤٨)

إن الأسرة لاتعلم الطفل أو تلقنه كل شئ في وقت واحد و مرة واحدة، لأنها تخضع لمراحل عمرية مختلفة و متسلسلة، وإهتمام الفرد بالدرجة الأولى بمسؤوليته التنشئية التي تتطلب التدرج في أدائها وتطبيقها حسب المراحل العمرية، مع التركيز على السنوات الأولى من حياته ، وهي مرحلة الرضاعة التي تعد من الأمور الأولية و البسيطة التي تتطلبها الحياة الإجتماعية من النسق الإجتماعي، لمساعدته في التمييز بين السلوكيات المرغوبة و غير المرغوبة(المرفوضة)، لتقليل حالات الإضطراب و القلق و رد الفعل السلبي...وبعد إشباع حاجاته الأساسية-البايولوجية والسلوكية- تدخل عملية التنشئة الى مرحلة أخرى وهي مرحلة الأدوار الإجتماعية، وليتعلم كيفية أدائها

و ممارستها، وهي في نسيجها الاجتماعي و على تدرجها الاجتماعي لكي يطلع على مكانها و دواخلها وأدوار المحيطين به من الأب و الأم و الأخ والأخت والعم و العمة و الخال و الخالة و الجد و الجدة و غيرهم ، وذلك يعمل على بلورة الذات وإنمائها التي يقترن بها نمو سمات الشخصية فينمو معاً ، و بذلك يكون مؤهلاً للدخول في النسق الاجتماعي

فالأب و الأم هما اللذان يتوليان عملية تنشئة الطفل الوليد ففي المجتمع الحديث تشترك معها جهات أخرى كالحضانه أو جليسة الطفل... كما في المجتمعات الغربية-ثم الأخوة والأخوات الأكبر سناً منه،الذين يقومون بتلقيه بشكل مباشر ومن خلال إستخدام الثواب و العقاب أو تشجيعه لتقليد نماذج معينة من الشخصيات التي تراها الأسرة مهمة و تجدر الاقتداء بها، كأن يكون أحد افراد الأسرة أو أحد المقربين من الأعمام أو الأخوال...ولكن لا توجد في الأسرة الواحدة إخوان لهم نفس السلوك و الشخصية و التفكير بسبب إختلاف المراحل العمرية أو الجنس أو الترتيب الولادي ، وإختلاف خبرة والديها في شؤون التنشئة التي تتنامى بمرور الزمن و تعلمها مستجدات حديثة من خلال تنشئة أبنائهم.

و مما لاشك فيه إن تنشئة الأسرة الأولى لا يتم تعويضه في أية مؤسسة أخرى ،و لا يعويضها أي شخص آخر سوى الأبوين ، فالمربية و الجليسة أو دار الحضانه أو الملجأ أو الأقارب يكونون البدائل في حالة فقدان التنشئة الأصلية أو الأبوين البايولوجيين و لكن لا يمكنهم ان يعوضونهم بنفس الدرجة أو يحلوا محلهم مهما وفروا من بيئة مفعمة بالحنان و العاطفة... لأن العلاقة السيكولوجية بين الأطفال و الأبوين البايولوجيين ،وتلقين العادات و التقاليد و القيم لأبنائهم يتم بأسلوب مؤثر حتى تصبح خبرات ثابتة مترسبة و لا تتغير بسهولة لأنها تخزن في اللاشعور منذ الطفولة و لا يستطيع التخلص منها في

الكبر و يبقى متأثراً بها. و تنعكس في سلوكه و تعامله مع الآخرين سواء كان بالإيجاب أو السلب... وقد يكون عن طريق التعبير اللفظي و الإشارات و التفاعل الرمزي... و الجدير بالذكر هنا إن عملية التنشئة الأسرية تتم بطريقة متبادلة أي أن الطفل يؤثر على الأبوين مثلما الأبوين يؤثران في سلوك الطفل و لاتكون في مسار واحد ، فالطفل يقوم بتعليم أمه كيف تنشئه حسب راحته و صحته وردودأفعاله.

أنماط التنشئة الأسرية...

ان المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على شخصية الفرد أثناء تنشئته في الأسرة لا تكون واحدة بل تتغير بحسب عوامل أخرى تؤثر عليها ، كالجنس و العمر و الترتيب الولادي.

وقد حدد(بوم ريند Bom Rend) ثلاثة انماط للتنشئة الأسرية و هي :

١. النمط السلطوي (الديمقراطي) Authoritative style: الذي يعكس ترددالأباء بإستخدام الحزم إذا دعت الحاجة، لكنهم يحافظون على إستقلالية أبنائهم الفردية. فهم وإن كانوا يؤمنون بضوابط حازمة لسلوك أبنائهم إلاأنهم منطقيون و عقلانيون ومرنون وميالون لمراعاة حاجات الأبناء.. فيتمتع الأبناء بالإعتمادعلى النفس والثقة بالذات و يتمتعون بإستكتشاف بيئتهم، إذ يقوم الأبوان بتوجيه أبنائهم من خلال التعامل على أساس توقعات إيجابية منهم..والمحافظة على النظام و الانضباط .

٢. النمط التسلطي(الدكتاتوري) Authoritarian style: الذي ينطوي على إستخدام الأباء معايير جامدة، وهم لايؤمنون بالاحذ و العطاء مع الأبناء ..ويحرصون على فرض الطاعة عليهم دونما مراعاة فرديتهم..فهم لايشجعون إستقلاليتهم ويتصف الأبناء في هذه الحالة بعدم السعادة والانسحاب الإجتماعي وعدم المبادرة والشعور بالضيق.

٣. النمط المتساهل (التسيبي) Permissive style : يتصف بالقيود القليلة التي يفرضها الأباء على الأبناء.. فهم متساهلون بدرجة مفرطة ونادرًا يعاقبون أبنائهم، وهم يتقبلون مايفعله أبنائهم ويظهرون كأنهم غير دافئين و غير مهتمين بهم.. فيتصف الأبناء في هذا النمط بالاعتمادية وعدم القدرة على ضبط النفس وعدم النضج (العمر ٢٠٠٤ ص ١٥١-١٥٢).

مراحل التنشئة الأسرية:

لقد اختلفت وجهات نظر العلماء حول تحديد المعيار الذي يقسم من خلاله مراحل التنشئة الأسرية. فقد إستخدم القبول الإجتماعي و الصراع و بنية الأسرة كمعايير لتحديد مراحل التنشئة الأسرية .

القبول الإجتماعي:

لقد صنف (كوليريك Culirick) التنشئة الأسرية حسب القبول الإجتماعي الى ثلاثة مراحل وهي:

١. مرحلة ما قبل القبول الإجتماعي: تتضمن المهارات الأدائية التي تعلمها الطفل من أبويه بطريقة آلية دون فهم وإدراك معنى هذه المهارات وينفذها، وهذا يكون خوفاً من العقاب أو لنيل رضا الوالدين .

٢. مرحلة القبول الإجتماعي: هنا يبدأ الطفل بأخذ رأي و حكم الآخرين بعين الاعتبار لمعرفة مرغوبة العمل الذي يؤديه والتعرف على قيمته وأهميته لدى الآخرين، و كيف يحكمون عليه، ويحاول كسب استحسانهم و تقديرهم لسلوكه... و بذلك يستطيع تمييز السلوك المرغوب و غير المرغوب اجتماعياً لكي يتصرف ازاء تقديرات الآخرين.

٣. مرحلة ما بعد القبول: يظهر بتبلور المعايير الشخصية لدى الفرد، أي البحث عن معايير خاصة بعيدة عن معايير القبول الإجتماعي التي إكتسبها من أسرته و تصرفها لنيل إستحسانهم، ولا يحدث هذا إلا بالابتعاد عن محيط الأسرة

والإختلاط مع الأصدقاء و إكتساب الخبرات الخاصة، والحكم على الأمور حسب فلسفته الخاصة و ليس حسب حكم الآخرين، وهذه الأحكام تخرج من نقاط الأسرة والمجتمع المحلي الى نقاط الأحكام الإنسانية .

الصراع: لقد حدد نجيب أسكندر (عالم نفس إجتماعي مصري) مراحل التنشئة الأسرية حسب معيار الصراع التي تنقسم الى ثلاثة مراحل هي:

المرحلة الأولى: التكيف سمة هذه المرحلة، فيتعلم الطفل كيف يتكيف لحاجاته البايولوجيه ويتقبل المعاني الإجتماعية للمواقف التي يحددها له حاجاته الكبار، ويتعلم الانماط السلوكية التي تشبع وتلبي رغباته فيكررها ويترك التي لاتشبع حاجاته ورغباته فيستخدم الصراع والبكاء للرفض أحياناً ولجلب الإنتباه أحياناً أخرى.

المرحلة الثانية : سوء معاملة الوالدين أو إهمال إحداهما للطفل يزيد الصراع بين الطفل و والديه.. وقد تكون نتيجة للجهل بأساليب التنشئة الأسرية الصحيحة أو عدم الإستقرار على أسلوب معين و التذبذب في التعامل معه في المواقف المشابهة.

فالطفل في هذه الحالة لا يستطيع تكوين معاني مستقرة للسلوك فيجد نفسه في صراع مع والديه، و مشكلة ضعف التعبير اللغوي أو اللفظي للطفل في مراحل الأولى قد يزيد الصراع و صعوبة الوصول الى التفاهم و حل الصراع ، وقد ينعكس هذا الصراع في سلوكه بإستخدام العنف مع الآخرين.

المرحلة الثالثة: إكتساب اللغة والقدرة على التفكير بشكل أكبر يؤديان الى تكوين بعض الإتجاهات و تعلم أنواع القيم وعادات وتقاليده المجتمع قد يزيد صراع الطفل مع والديه... فإنه يرفض و يعاند و يخاصم لكن يتعلم خبرات إجتماعية جديدة من خلال هذا التفاعل الإجتماعي .

بنية الأسرة: إن التنشئة الأسرية حسب هذا المعيار تنقسم الى أربعة مراحل بحسب الأدوار الرئيسية في الأسرة وهي الأب، الأم، الأبن والبنات، وقد تختلف هذه الأدوار من مجتمع آخر حسب تحمل المسؤولية الاجتماعية للأسرة. ولكن هذه الأدوار الأساسية هي الأكثر شيوعاً للأسرة النواة (الصغيرة) في المجتمعات الانسانية في الوقت الحاضر والتي تحدد سلطة الأب و الأم على الأبناء أكثر من سيطرة الأبناء على الأبوين .

والمراحل الاربعة هي :-

المرحلة الأولى: تبدأ بمرحلة الرضاعة وأهتمام الوالدين لاسيما الأم بتغذية الطفل والعناية به وتحقيق التفاعل الاجتماعي بين الطفل و الأبوين من خلالها بشكل سليم و جيد. فالطفل يكون توقعاته عن رضاعته وأوقاتها و مدتها وكميتها إذ يتكيف معها و يتعلم الإشارات الأولى من خلال التركيز على الذاء، والأم فقط دون التدخل في الادوار الاخرى في الأسرة .

المرحلة الثانية: يعتمد الطفل على المجتمع لاسيما الأسرة بكل أعضائها ومجتمعه المحلي الذي يتعامل معه، وتظهر فيها عمليات الضبط كإستخدام الحماة بنفسه و يتعلم معنى الحقوق و الواجبات ، وكذلك يتعلم الحب والاهتمام والتعبير عن المشاعر و الدفاع عن النفس ويتعلم العقاب من أجل تعديل سلوك غير المرغوب فيه

المرحلة الثالثة: في السن الرابعة لقد اكتسب الطفل عضويته في الأسرة بشكل عام، و يبدأ بمعرفة جنسه وإختلافه عن الجنس الآخر ويبدأ بالغيره من الجنس المماثل من الأبوين -الأبن من أبيه والبنات من أمها- الذي قد يؤدي الى ظهور عقدة أوديب وعقدة ألكترا إذا لم يتم معالجة الأمور مبكراً و بإسلوب صحيح .

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة المراهقة التي يستقل فيها الفرد عن أمه و يحب الإستقلالية والانتقال من عالم الطفولة الى عالم الكبار، ويتعلم التمييز بين القدرة على القيام بعمل معين و على طريقة إتخاذ القرار (العمر ٢٠٠٤ ص ١٣٠-١٤١).

آليات التنشئة الأسرية:

يتم تحقيق أهداف التنشئة الأسرية عن طريق الآليات الآتية:

١. التفاعل الإجتماعي: يتضمن التأثير والتأثر بين فردين أو أكثر، بشكل مباشر (وجهاً لوجه) أو غير مباشر أي عبر وسائل الإتصال أو عن طريق الرموز. فالتفاعل مباشرة عادة يحدث في الأسرة بشكل كبير... ولاتوجد جماعة لا يحدث فيها التفاعل الإجتماعي... و من خلال التفاعل يستطيع الفرد بلورة ذاته الإجتماعية ...

٢. التقليد أو المحاكاة: إن الطفل يقلد النماذج الموجودة في بيئته الإجتماعية من أجل التوحد و الإستدخال والاندماج والنمذجة.. وقد يحدث التقليد من أجل رضا الآخرين من خلال التوافق مع شخصية النموذج...

٣. التعليم الإجتماعي : لقد أكد (دولاردو ميلر) إن الطفل يكتسب القيم والعادات والتقاليد والمعايير المقبولة في المجتمع الذي يعيش فيه حتى يفهم و يدرك العالم الخارجي.. ومن خلال تكوين الاتجاهات و يستطيع ممارسة الأدوار الإجتماعية المختلفة.. و يحدث في المراحل العمرية المختلفة لاسيما في مرحلتي الطفولة والمراهقة.. و قد أكد (روتر) إن التعلم الإجتماعي يحقق حاجات أساسية في التنشئة الأسرية للفرد وهي : تأكيد المكانة الإجتماعية ، الحماية السيطرة ، الاستقلال ، الحب ، العنف و الراحة البدنية .

٤. ممارسة الأدوار الاجتماعية: إذ تكوين شخصية الفرد يحتاج الى التدريب على إكتساب مستلزمات و توقعات الأدوار التي حددها المجتمع له داخل أسرته، وتستخدم من خلال المحفزات والاستجابات خلال ممارسة الدور داخل الأسرة. ٥. التلقين : يقوم الأبوان بتقليل أدوار الأبوة و الأمومة.. فالأباء يعلمون أبنائهم دور الأبوة و تعلم الأمهات بناتها دور الأمومة.. ولكل فرد أسلوبه المميز في هذا التلقين ويحدث تواصل الأجيال من خلال التلقين .

٦. وسائل الإعلام: إن المعلومات الموجودة في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة كلها وسائل غير مباشرة للتفاعل الاجتماعي وتحدث أثرها الفاعل في نفس الفرد عن طريق الإسلوب المشوق وإستخدام شخصيات بارزة و تتأول القضايا الاجتماعية بهدف غرس القيم والمعايير المراد تعاليمها للفرد لاسيما صغار السن منهم (الحسن ٢٠٠٥ ص ٢٠٦-٢٠٨) (العمر ٢٠٠٤ ص ١٤٥-١٤٨).

ثانياً: المراقبة:

تعد المراقبة فترة تغيرات كبيرة في النمو لدى كلا الجنسين -الذكور والاناث- وهي فترة صعبة بالنسبة للمراهق نفسه ولوالديه أيضاً.. وهذه التغيرات تتضمن عدة جوانب جسمية و فسيولوجية و نفسية و اجتماعية.. فالتغيرات الجسمية و الفسيولوجية مرتبط بالبلوغ الجنسي الذي يبدأ بازدياد افراز عدد من الهرمونات، منها هرمون الغده النخامية الذي يظهر على شكل النمو المفرط في الطول و الوزن.. والشعور بالقلق ازاء تغيرات الوجه و الجسد وظهور العلامات والتغيرات الجنسية لديه .. ويريد أن يكون مرغوباً من قبل الآخرين و محبوباً من المقربين في الأسرة و خارجها لا سيما من قبل أصدقائه.. ومن الأمور المهمة التي تحدث في هذه المرحلة هي مسألة الإستقلالية وتكوين الشخصية المستقلة عن طريق تحديد الهوية الذاتية، وعادة ما يكون السؤال المعتاد لديه هو (من أنا؟) الذي يبحث من خلاله عن ذاته وإثبات هويته... فالمراهق الذي يستطيع إثبات

ذلك، يمكنه عبور المرحلة بسلام للوصول الى مرحلة الرشد و يساعده ذلك في إختيار الإختصاص المناسب و بالتالي المهنة الملائمة لقدراته وامكانياته..لذا فإن معرفة الذات و تحديد الهوية في هذه المرحلة يكونان الأساس الصحيح لبناء الشخصية السوية، أما عكس ذلك أي عدم إمكانية تحديد الهوية يكونَ لديه إضطراب في الشخصية يسمى بإضطراب الهوية الذاتية مما يؤثر على تحديد شخصيته النفسية والاجتماعية ويعرضه للكثير من الازمات والوقوع في حالات فشل متكررة و إضطراب العلاقات الاجتماعية....

في كلتا الحالتين السابقتين لا يكون المراهق

وحده السبب في حدوثها أو في الوصول إليها، إنما الدور الأساسي فيها يكون للوالدين وإسلوب تعاملهما مع المراهق و نوع التنشئة التي يتلقاها داخل الأسرة ..و يعكسها في تعامله مع الآخرين خارج محيط الأسرة و كذلك تأثير المحيطين به-خاصة الاصدقاء-و درجة تأثره بمن يكون بمثابة النموذج الذي يقتدي به..إذا لم يحصل عليه داخل الأسرة...فالمعادلة الأساسية في هذه المسألة تكون فيها العناصر الآتية: المراهق ،الوالدين والاصدقاء.. و الحكمة و النجاح تكمن في كيفية التوازن بين هذه الأطراف الثلاثة و تأثير من يكون الأقوى ،وأي إسلوب يكون الأمثل؟ و المراهق بمن يقتدي؟ و لماذا؟

لذا مسؤولية صعوبة فترة المراهقة وكيفية مرور الفرد فيها تقع على عائق الوالدين ليس في مرحلة نفسها فحسب و انما بدءاً من مرحلة الطفولة وتواصل التفاعل وتهيئته لمرحلة المراهقة و استخدام الأساليب التربوية الصحيحة في التنشئة الأسرية....لان إختلاف أساليب الوالدين تخلق شخصيات مرافقين مختلفين بين النقيضين بالسلب والإيجاب.

إستقلالية المراهق:

يعد إكتساب الإستقلال من أهم المطالب التي يواجهها المراهق.. وإذا أخفق في ذلك. إزدادت صعوبة مطالبه الأخرى في إنشاء علاقات إجتماعية ناجحة مع الآخرين لاسيما مع أقرانه.. لكن في كثير من الأحيان يخفق المراهق في إكتساب الإستقلال الحقيقي عن الآباء.. وتصبح العملية أقرب الى الشدوالجذب ، فالأطفال يثابون على الإستقلال وعلى إستمرار الإعتماد على الأسرة والرجوع اليهاأمورالحياة المختلفة في نفس الوقت..

ويحدث تناقض لدى الوالدين بين الرغبة في إستقلال أطفالهما عنهما والشعور بأن إبنهماأو بنتهما لم يعد صغيراً وإن توجيهات و تعليمات الأطفال لم تعد مناسبة له.. وكذلك الحال لدى المراهق قد يحدث هذاالخلط بين الإعتماد و الإستقلال.. وسبب هذاالخلط هوالرغبةفي الحصول على أكبر قدر من الحرية والخوف من إدارة شؤون حياته وهو لا يزال يجهل الكثير عن أمور الحياة.. والإستقلال تحدده ثلاثة عوامل هي:

١. الاتجاه العام السائد في المجتمع بشكل عام حول التدريب على الإستقلال لدى المراهق.

٢. الأساليب التربوية المتبعة لتربية الأطفال و تنشئتهم الأسرية والنماذج التي يقدمها الآباء للمراهقين.

٣. التفاعل مع الأقران ومساندتهم لسلوك الإستقلال.

لذا يختلف الإستقلال وتتنوع طرق التعامل مع هذا المفهوم.. وتختلف من حضارة لأخرى أو من مجتمع لآخر وحتى من أسرة لأخرى(مسن ١٩٨٦ ص ٤٦٥-٤٦٦).

أتجاه الوالدين نحو التعامل مع المراهق:

إن موقف الوالدين من الحب والرعاية مقابل الكراهية والنبذ له تأثير على شخصية المراهق و علاقته مع والديه.. فالأطفال والمراهقين بحاجة ماسة الى إظهار الحب والحنان والرعاية من قبل والديهم بشكل واضح و قوي حتى يكتسبون تقدير الذات و يتمكنون من إقامة علاقات إجتماعية بناءة و ممتعة مع الآخرين.. والشعور بالواقع بهويتهم و ذواتهم هذا ما أكدته الكثير من الدراسات والبحوث ..و كذلك كراهية الأباء ورفضهم أو إهمالهم تكثر المشكلات بأنواعها المختلفة ابتداءً من المشكلات الدراسية وفساد العلاقات الإجتماعية مع الآخرين و وصولاً الى الإضطرابات العصابية والسيكوباتية و إنتهاءً بالجنوح. وكذلك الحال بالنسبة لمفهومين مهمين هما الضبط والحرية، القواعد التي تتبع من قبل الأباء مبهمة وغير واضحة، لكن المراهق يحتاج الى الوضوح في القواعد للتعرف على الشكل الذي سيتخذه في المستقبل، أي حسن التكيف في الحاضر و ضبط النفس في المستقبل وتحقيق ذلك يحتاج الى الإستقلال والإعتماد على الذات والقدرة على التكيف والتوافق الداخلي والخارجي والشعور القوي بالقيم والمعايير الإجتماعية.

وقد أكدت نتائج البحوث إن هذه الخصائص تنمو على أيدي الأباء الذين يظهرون الإحترام لأطفالهم و يشاركونهم في الشؤون العائلية وإتخاذ القرارات، و يشجعوهم على إكتساب درجة من الإستقلال التي تتلائم مع سنهم والذين يحتفظون مع ذلك بالمسؤولية النهائية، أولئك الأباء تسميهم Diana Baumrind بأنهم أهل الثقة Authoritative من غير أن يكونوا أهل تسلط وإستبداد Authoritarian.. أولئك الأباء يقدرّون كلاً من الإدارة المستقلة والسلوك المنضبط.

فهم يشجعون المناقشة، ويشرحون الأسباب عندما يعطون الأوامر والنواهي و يمارسون سلطة الوالدين . وهؤلاء الأطفال يرون آبائهم يحبوهم و يعتزون بهم، و يحققون لأطفالهم الثقة بالنفس و حسن تقدير الذات و روح الإستقلالية في مرحلة المراهقة.

أما الآباء المتسلطون الذين قد يصل بهم الأمر الى حد الإستبداد-على خلاف آباء أهل الثقة-يأمرون الطفل بما يفعل و لايشعرون بأنهم مطالبون بتفسير الاسباب ،فهم يرون الطاعة هي الواجبة على الأطفال، و يواجهون كل إحتجاج أواعتراض بإستخدام العقاب و السلوك العنيف،و علاقتهم مع الأطفال خالية من المناقشة،و يفسر هذا السلوك بتعويد الطفل أوالمراهق على إحترام السلطة.والواقع يحدث عكس ذلك أي يولد التمرد والاستياء.

وهناك صنف ثالث من الآباءالذين يتصرفون بإسلوب المساواة والديمقراطية.. أولئك الآباء لايزودون أطفالهم بالتأييدوالمساندة المطلوبة للسلوك الصحيح و التوجيه و الارشاد المناسب في حالة حدوث السلوك الخاطئ.. أماالآباء التسببيين يتصرفون مع أطفالهم بإعطائهم حرية غير مسؤولة و قدأكدت الدراسات في مجال المراهقة إن السلوك المنحرف و غير المقبول إجتماعياً في مرحلة المراهقةإنما تحدث بسبب إهمال الوالدين و قصورهم في أداء أدوارهم بحجة التساوي بين أفراد الأسرة ،إنما الواقع هو التهرب من تحمل المسؤولية، فهؤلاء المراهقين يقعون فريسة العنف السائد في المجتمع و يصبحوا جانحين بسبب سلوك آبائهم وليس سلوكهم هم المراهقين (مسن ١٩٨٦ص٤٦٧-٤٧١).

وعموماًإن الأطفال والمراهقون يحتاجون الى إيجاد صورة الأمومة والأبوة الحقيقية التي توفر لهم الودوالحب والعطف والتوجيه والارشاد الصحيح. و كذلك بحاجة الى الأب والأم القدوة والنموذج للسلوك الصحيح لكي يستطيع تقليدهما

وغرس القيم و المعايير المرغوبة في المجتمع في شخصيته و سلوكه حتى يصبح فرداً مرغوباً في المجتمع و يبنى لنفسه الحماية اللازمة والضرورية من أخطار العنف في الكثير من مناحي الحياة وأغلب المجتمعات..

ثالثاً: العنف:

يعد العنف ظاهرة قديمة منذ بدء الخليقة، وقد إنتشر مصطلح العنف في الكثير من المجالات و كثرت انواعه، مثل العنف السياسي والإجتماعي والديني و الاقتصادي والنفسي والأسري ، وهنا يقصد بالعنف الأساليب التي يستخدمها الوالدين مع المراهق التي تنعكس فيه السلوك العنيف و يمكن أن يمارس هذا العنف مع الأطفال في مراحل عمرية صغيرة جداً و يستمر آثار هذا العنف في سلوكه في المراحل العمرية الأخرى لاسيما في المراهقة، وقد يظهر هذا العنف بأشكال متعددة لدى المراهق على شكل إستخدام العنف مع الآخرين وحتى يمكن إستخدامه مع ذاته..

وهناك متغيرات متعددة يمكن أن تساهم في تكوين مفهوم العنف ، وبالعكس تكوين مفهوم اللاعنف لدى المراهق ، مثل المستوى التعليمي والإقتصادي ..إلخ. وهذه المتغيرات تكون خزين من الخبرات التي تبني عليها الأبناء الأساليب التي يستخدموها في التنشئة الأسرية مع الأبناء.

وكذلك درجة العنف وشدته تختلف باختلاف المجتمعات بحسب درجته في المجتمع وأثبتت الدراسات إن المجتمعات الريفية سجلت نسبة العنف أكبر من المجتمعات المتحضرة (انطوني ١٩٨٩ ص ٢٧).

وتمكن أسباب العنف في تغيب العقل بقلّة العلم والفهم أو بعدم القدرة على التفكير أو السيطرة على الذات ، فتتخطى المخالفة حد الضبط الإنفعالي أو الاجتماعي أو القانوني، لذلك إن من يرتكب العنف يحاول جاهداً الانقلاب على

موقفه وفعله وتجنب مواجهة الآخرين خاصة الذين يرتكبون العنف ضدهم، بسبب الإنغلاق والإمتناع عنه (يسري ١٩٩٥ ص ٦٤).

وأكدت الدراسات إن العنف يظهر لدى هؤلاء الذين عاشوا وسط أجواء يسودها العنف، فالطفل الذي كان يرى والديه في حالة خلاف و عراك دائمين يحاول تقليدهم و يطبق ذلك في مرحلة المراهقة و المراحل العمرية الأخرى، لأن الخبرات التي تعلمها في الطفولة يبقى في عقله الباطن و يشكل جزءاً من سلوكه و يمارس في الكبر، وقد أشار التقرير الصادر عن الأمم المتحدة إن (٢٠%) من الافراد الذين يمارسون العنف كانوا قد عاشوا في أسر مرس فيها العنف بطريقة ما (أنطوني ١٩٨٩ ص ٣٥).

وهذا يعني إن العنف يتسلل الى داخل الفرد تلقائياً، ويحاول ستيرة بمظهر المحافظة والتزام القوانين والقواعد الاجتماعية، وغالباً ما يكونوا مرتكبوا العنف من الرجال سواء كانوا آباءً أو أخواناً أو أصدقاء فيما بينهم أو أزواجاً.

أنواع العنف:

للعنف انواع كثيرة، لكن أشكال العنف الأكثر شيوعاً مع المراهقين هي:

١. العنف اللفظي : يعد من أشد أنواع العنف خطراً على الصحة النفسية للفرد- المراهق-مع أنه لا يترك آثار مادية واضحة، إذ يقف عند حدود الكلام، وهو أكثر أنواع العنف شيوعاً في المجتمعات الغنية و الفقيرة على حد سواء... ولم يعترف القانون بالعنف اللفظي و لا يعاقب عليه لصعوبة قياسه و ضبطه، وقد يكون على شكل إهمال المراهق أو إحراجه أمام الآخرين وخاصة أصدقائه، بشتمة أو نعتة بألفاظ بذيئة.. الخ.

٢. التهديد: يأخذ شكل العنف اللفظي، وهو الكلام، لكن مضمونه مختلف، ويعني التخويف و تهديد إن المراهق النفسي في حالة ارتكابه سلوك غير مقبول ، مثل حرمانه من المصروف أو طرده من البيت.. إلخ.

٣. العنف الجسدي: يعد من أكثر أنواع العنف وضوحاً، ويتم بإستخدام الأيدي أوالأرجل أوأي أداة من شأنها ترك آثار واضحة على جسد المراهق..

٤. العنف الإجتماعي: يكثر إستخدامه في الثقافات التي تحول دون المساواة بين الجنسين و يفضل الذكور على الإناث، أي أن (المراهقين أكثر حرية و أقل عرضة للعنف من المراهقات لاسيما في المجتمعات الشرقيه (Journalist 1994 P82).

النظريات التي تفسر العنف :

١. التفسير البايولوجي : لقد فسرا (K.Yong) (W.james) & إن الردود الأفعال الانفعالية كالغضب أو التوتر تسبب ردود الأفعال النوعية على مستوى الغددالصماء، لذلك فإن أي سلوك عنيف يؤدي الى تغير دقات القلب وحركة التنفس والدورة الدموية وإفرازات غدة الأدرينالين، وينتقل الى الدفاع عن طريق الدفع العصبي، ويحدث السلوك العدواني و العنف ينبغي أن تحدث عملية التفريغ الانفعالي خارجياً بالكلام والمواقف أو داخلياً إضطرابات عصبية ترفع درجه التوتر .

٢. التفسير الداروني: العنف لديه عبارة عن حالة عدم إكتمال الطبيعة البايولوجية للإنسان التي لاتزال ذات علاقة وراثية مع المملكة الحيوانية، أي أن العدوان غريزة فطرية للطبيعة البشرية، ويرى العالم الانثروبولوجي (R.Andrey) إن الإنسان مستعد وراثياً للقيام بالسوك العنيف ، و هو عاجز أمام غرائز الطبيعة الخاصة التي تعود به بشكل غير قابل للعكس الى النزاعات و الصراع و إستخدام العنف.

٣. التفسير النفسي: إن العنف مشكلة نفسية لأجتماعية ، فيرى (S.Frued) إن لدى الانسان غرائز تدفعه الى العنف، وهي غريزة الجنس التي بواسطتها يمكن المحافظة وإستمرار النوع وغريزة الحياة التي تؤمن بقاء الفرد.. أما غريزة الموت

تعبّر عن الميل اللازم لكل أنواع العدوان والعنف نحو الذات ونحو الآخرين في الوقت نفسه. ولكن لا يتم العنف إلا بوجود التعويض الذي قد تكون قوى داخلية تدفعه للقيام بالسلوك العدواني. وكذلك الإطار المرجعي التي تنجم عنه حوادث، تشكل عنصراً مهماً في تسهيل السلوك العدواني وحدوثه.

٤. التفسير الاجتماعي: يتضمن مفهوم الصراع الاجتماعي الاختلافات والمشاحنات والمنافسة والحروب، ويغلب أن تترك آثاراً إيجابية أو سلبية في طبيعة البناء الاجتماعي و تكوينه، فالصراع يحفز الاستقرار و الوحدة ، كما يسهم في استمرار الجماعات والعلاقات الإنسانية.. ولكن داخل الأسرة يترك آثاراً سلبية على جميع أفرادها لاسيما الأطفال والمراهقين، و يخلق لديهم السلوك العنيف (أنطوني ١٩٨٩ ص ١١٢).

إجراءات البحث:

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من طلبة مرحلة المتوسطة في مدارس مركز مدينة السلیمانیة للسنة الدراسية (٢٠٠٧-٢٠٠٨) بلغ عدد الطلبة الكلي (٢٨١٢٠) طالب وطالبة، (١٦١٣٢) طالب و (١١٩٨٨) طالبة.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١٥٠) طالب أو طالبة مأخوذه من (٦) مدارس (٢٥) طالب من كل مدرسة .
إجراءات بناء الأداة :

لقد بنت الباحثة أداتين للبحث ،الأولى لأساليب التنشئة الأسرية ،والثانية لمفهوم اللاعنف، وقد تم الإعتماد على الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.

الأداة الأولى:

في شكلها الأولى :

لقد تكونت أداة أساليب التنشئة الأسرية في شكلها الأولي من (١٨) فقرة ، كل فقرة تتمثل موقف و لكل موقف ثلاث بدائل و كل بديل تمثل أسلوب من أساليب التنشئة الأسرية.

الصدق Reliability:

لقد تم التأكد في صدق الأداة عن الطريق الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص^١، وقد عدت فقرة صالحة بعد حصولها على نسبة (٨٠ %) من اراء المحكمين و بهذا جميع فقرات الاداة عدت صالحة ماعدا ثلاث فقرات التي لم تحصل على النسبة المطلوبة، فأصبحت عدد فقرات الاداة (١٥) فقرة.

الثبات Validity:

لقد تم التأكد من ثبات الاداة عن طريق إعادة الإختبار بعدمروور (١٤) يوماً من التطبيق الأول للأداة، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٢).

الأداة الثانية:

الصدق Reliability:

لقد تم التأكد في صدق الأداة عن الطريق الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص^٢، وقد عدت فقرة صالحة

٢٨^١

أسماء الخبراء و إختصاصاتهم و أماكن عملهم :

الاسم	الإختصاص	مكان العمل
١. أ.م.د. اسوايراهيم عبدالله	علم الاجتماع	كلية العلوم الإنسانية- جامعة السليمانية
٢. أ.م.د. جواد نعمت حسن	طرق التدريس	كلية التربية الأساسية - جامعة السليمانية
٣. أ.م.د. إبراهيم محمود	علم النفس التربوي	كلية العلوم الإنسانية- جامعة السليمانية

بعد حصولها على نسبة (٨٠ %) من آراء المحكمين ،و بهذا جميع فقرات الاداة عدت صالحة ماعدا فقرتين اللتين لم يحصلوا على النسبة المطلوبة، فأصبحت عدد فقرات الأداة (٢٨) فقرة.

الاثبات Validity:

لقد تم التأكد من ثبات الاداة عن طريق التجزئة النصفية Split Half Method لقياس التجانس الداخلي Interred Consistency للأداة ، وذلك بحساب (معامل الارتباط بيرسون Person Correlation) بين الفقرات الفردية و الفقرات الزوجية ، وبلغت قمتها (٠.٦٨) وهذا يمثل ثبات نصف الأداة،لذا عدلت بمعادلة (سبيرمان - برأون Spearman-Brown) واصبحت معامل الثبات (٠.٨٠).

الوسائل الإحصائية:

- ١.معامل إرتباط بيرسون Person Correlation .
- ٢.معامل إرتباط سبيرمان-برأون Brawn Spearman.
- ٣.الإختبارالتائي T test .
- ٤.تحليل التباين الأحادي One way ANOVA (البياني ١٩٧٧).

عرض النتائج و تحليلها :

سيتم عرض النتائج تبعاً لأهداف البحث :

١. التعرف على أكثر أساليب التنشئة الأسرية شيوعاً التي تستخدم مع المراهق. إن أساليب التنشئة الأسرية تنقسم الى ثلاثة أنواع هي :الإسلوب التسلطي (الدكتاتوري) والإسلوب السلطوي (أهل الثقة) و الإسلوب المتساهل (التسيبي).

فقد توصل البحث الى إن أكثر الأساليب إستخداماً مع المراهق هو الإسلوب المتساهل (التسيبي) التي حصلت على نسبة (٥١.٩٣%) من

الاجابات (جدول -١). و هذه النتيجة تدل على ضعف سيطرة الوالدين على سلوك أبنائها المراهقين ، أما بسبب قلة المعلومات و ضعف الوعي بخصائص و متطلبات مرحلة المراهقة ، أو ضعف تحمل المسؤولية تجاه الأبناء و ترك الحبل على الغارب ، وفي كلتا الحاليتين يحدث خلل و إضطراب في التعامل الإجتماعي للمراهق مع نفسه أولاً، و مع المحيطين به و حدوث الكثير من المشكلات في مختلف مناحي الحياة ثانياً، و هذا يؤدي الى ضعف ثقة المراهق بنفسه و ثقته بالآخرين و ضعف تحمل المسؤولية و ظهور السلوك العنيف لديه الذي يمكن ان يؤدي نفسه أو يؤدي الآخرين المحيطين به .

جدول - ١ - .

التكرارات و النسب المئوية لانواع اساليب التنشئة الأسرية

نوع التنشئة	التكرار	النسبة المئوية
التسلطي	٤٢١	١٠.٠٢
السلطوي	١٥٩٨	٣٨.٠٥
المتساهل	٢١٨١	٥١.٩٣
المجموع	٤٢٠٠	%١٠٠

٢. التعرف على مستوى مفهوم اللاعنف لدى المراهق.

لقد قسمت الدرجات التي حصلت عليها أفراد العينة لدى إجاباتهم على أداة أساليب التنشئة الأسرية الى ثلاث مستويات وهي:الضعيف و المتوسط و العالي... فالمدى النظري للاداة هو بين (٢١-٦٣) درجة ، بينما الدرجات الفعلية قد تراوحت بين (٤٥-٦٠) درجة ، وقد حصلت المستوى الضعيف على نسبة (٢٠%) بينما المستوى المتوسط نسبته (٦٢.٦٧%) والمستوى العالي حصل على نسبة (١٧.٧٣%) جدول-٢-.

جدول -٢-

يبين التكرارات و النسب المئوية لمستويات سلوك اللاعنف

المستوى	التكرارات	النسب المئوية
الضعيف	٣٠	٢٠%
المتوسط	٩٤	٦٢.٦٧%
العالي	٢٦	١٧.٣٣%
المجموع	١٥٠	١٠٠%

و هذا يدل على ان مفهوم اللاعنف كإية خاصية إنسانية أخرى يتوزع توزيعاً شبه إعتدالياً، أي أن النسبة الكبيرة من عينه البحث لديهم المستوى المتوسط في مفهوم اللاعنف الذي يزيد عن (٥٠ %) بينما المستويين الآخرين يتوزعان على جانبي التوزيع و بنسبتين متقاربتين .

٢. التعرف على فروق ذات دلالة احصائية في مفهوم اللاعنف تبعاً لمتغيرات الجنس و العمر و المستوى التعليمي للأب و المستوى التعليمي للأم.

لمعرفة الفروق بين مستويات متغيري الجنس و العمر أستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، أما لمتغيري المستوى التعليمي للاب و المستوى التعليمي للام فقد أستخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين فئات هذين المتغيرين .

وقد أظهرت النتائج إن هناك فروق دالة إحصائية بين فئات متغير الجنس

جدول - ٣ - .

جدول - ٣ -

يبين النسبة التائية لفئات متغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة التائية	مستوى الدلالة
ذكر	٧٥	٦٤.٠٩	٢.٧٠٤	٣.٨١٤	٠.٠٥
أنثى	٧٥	٦٨.٥٦	٢.٥١٣		

و النسبة التائية الدالة تكون لصالح الفئة التي لها الوسط الحسابي الأكبر، وهذا يعنى إن هذا الفرق هو لصالح فئة الإناث ، و يدل على وجود الهدوء والسكينة لدى الإناث في سلوكهم و ميلهم الى السلم والابتعاد عن السلوك العنيف بسبب التنشئة الأسرية التي تسود المجتمعات الشرقية بالتأكيد على الهدوء و السلم كمعيار للأنوثة و المحافظة عليها .

أما متغير العمر فقد أظهرت فيه فروق دالة إحصائية بين فئاته جدول - ٤ -.

جدول - ٤ -

يبين النسبة التائية لفئات متغير العمر

الفئات العمرية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة التائية	مستوى الدلالة
١٣ - ١٥	٨٢	٦٢.٥٧	٢.٩١٤	٣.٤٧٢	٠.٠٥
١٦ - ١٨	٧٨	٦٥.١١	٢.٢١٦		

وقد كانت هذه الفروق لصالح فئة (١٦ - ١٨) سنة ، وهذا ان دل على شئ إنما يدل على اختلاف المرحلة العمرية ، فالفرق في مرحلة المراهقة المبكرة يكون أكثر عرضة للسلوك العنيف بسبب ثورة النمو و التغيرات السريعة التي تحدث لديه، بينما في مرحلة المراهقة المتأخرة يبدأ بالتركيز و الاتسام بسلوك يدل على الهدوء و الاستقرار الى حدما، و تفهم مواقف الحياة على حقيقتها و

الإبتعاد عن الخيال و التوجه الى تكوين مفاهيم ثابتة نسبياً لفلسفته الخاصة في الحياة .

ولمعرفة الفروق بين فئات متغير المستوى التعليمي للأب و المستوى التعليمي للأم .

فقد أظهرت النتائج الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين فئات متغير المستوى التعليمي للاب جدول -٥-.

جدول - ٥ -

يبين قيمة تحليل التباين لفئات متغير المستوى التعليمي للاب

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة القيمية الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٦.٧	٤.٩	٠.٢٧	٠.٠٥
داخل المجموعات	١٤٧	٣٤٦٨.٧	٢٥.٧		
المجموع	١٤٩	٣٤٨٤.٤			

وان هذه النتيجة تدل على إنشغال الأب بالأعمال خارج البيت و الإبتعاد عن المهمات التربوية التي يحتاجها الأبناء، لاسيما في مرحلة المراهقة التي يحتاج الى الأب و النموذج الذي يريد ان يقلده و يتمنى ان يصبح مثله مرغوباً في المجتمع و ناجحاً في حياته العملية، ولكن فاعلية هذا الدور لايمارس بشكل الطبيعي لذا يتلصص هذ الدور و يعوض بنماذج اخرى ربما داخل نطاق الأسرة نفسها أو خارجها عن أشخاص جذابين سواء كانوا من الأصدقاء أو المدرسين أو أية شخصية مرغوبة.

أما متغير المستوى التعليمي للأم فقد أظهرت النتائج ان هناك فروق دالة إحصائياً بين فئات هذا المتغير جدول - ٦ -

جدول - ٦ -

يبين قيمة تحليل التباين بين فئات متغيرات المستوى التعليمي للام

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢١٥.٨	٤٨.٠٣	٢.٤٣	٠.٠٥
داخل المجموعات	١٤٧	٣١٤٦.٥	٢٠.٩		
المجموع	١٤٩	٣٣٦٢.٣			

وقد كانت الفروق لصالح فئة المستوى العالي لهذا المتغيرأي الأمهات اللواتي لديهن شهادات عليا ، وهذا يدل على أهمية دور الأم في التنشئة الأسرية و خطورتها و ظهور فاعلية هذا الدور و إزدياد حساسيتها بإرتفاع المستوى التعليمي للأم التي تؤثر على شخصية أبنائها ولاسيما المراهقين بإستخدامهم السلوك السلمي و التوجه الى تكوين مفهوم اللاعنف ، فضلاً عن فاعلية وأهمية الدور التربوي للأم، وتمتعها بغريزة الأمومة مما يهيئها لتوفير الحنان والعطف اللازمين للمراهق اللذان يفنقدهما من الأب والذي يمثل رمز السلطة و القوة و البعد عن الحنان و العطف .

٤. التعرف على العلاقة الإرتباطية بين أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم اللاعنف. أظهرت النتائج هناك علاقة إرتباطية موجبة بين الإسلوب السلطوي وتكوين مفهوم اللاعنف، وصالت قيمة معامل الإرتباط الى (٠.٨٩). أما العلاقة الإرتباطية بين الإسلوبين الآخرين لم تكن بنفس القوة (جدول -٧-).

جدول -٧-

يبين قيم معامل الارتباط بين أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم اللاعنف

أسلوب التنشئة الأسرية	قيم معامل الارتباط
الدكتاتوري	٠.٤٣
السلطوي	٠.٨٩
المتساهل	٠.٦٦

وهذه النتيجة إن دلت على شيء إنما يدل على استخدام الأسلوب الديمقراطي مع المراهقين له تأثير مباشر على تكوين مفهوم اللاعنف، بينما أسلوب الدكتاتوري والمتساهل لهما تأثير ضعيف على تكوين هذا المفهوم.

الإستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أ- الإستنتاجات:

تبعاً للنتائج التي توصل إليها البحث تستنتج الباحثة بأنه يتم تقليل السلوك العنيف و تكوين مفهوم اللاعنف لدى الفرد من خلال ما يأتي:-

١. يتم فهم الذات من خلال التعرف الفردي على قدراته وإمكانياته وإستعداداته.
٢. التعرف على خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد يمكن إستفادة منها لمواجهة مشكلاتها.
٣. معرفة خصائص المرحلة العمرية للآخر الذي يتعامل معه الفردي يبعده عن السلوك العنيف.
٤. إستخدام الأسلوب الدبلوماسي في الكلام و تجنب الألفاظ الجارحة يبعده الفرد من السلوك العنيف.
٥. التفكي-مسبقا- في السلوك الذي يسلكه الفردي يقربه من اللاعنف.
٦. تكوين علاقة صداقة مبنية على الصراحة و قول الحقيقة بين الأبناء والأبناء أساس التنشئة الأسرية السليمة.

٧. إستخدام الثواب العقاب بطريقة تربوية سليمة، يقلل العنف.
٨. إستخدام الدين كأحد عناصر الضبط الإجتماعي والتربية الصحيحة، بهدف تقليل السلوك العنيف مع الذات و مع الآخرين.
٩. التعامل مع الآخرين من خلال محاسنهم، و محاولة تقليل حجم مسأولتهم.
١٠. العمل على الأبقاء على حالة السواء من خلال إعطاء التوجيه والإرشاد المستمر في مواقف الحياة المختلفة.

ب-التوصيات:

توصي الباحثة ب:-

١. تفعيل دور وسائل الاعلام لنشر مفهوم اللاعنف تشمل جميع المراحل العمرية لاسيما المراهقين.
٢. نشر الوعي التربوي للوالدين- لاسيما للآباء- لتفعيل دورهما التربوي المهم وانعكاسها في شخصية الأبناء.
٣. تشجيع الأمهات للوصول الى مستويات التعليم العليا بغية الحصول على الدور المميز والتفعيل الحقيقي لدورها كأم و تأثيرها على أبنائها .
٤. محاولة إيجاد قنوات ذات فاعلية بين الأسرة و المدرسة لإستكمال دورهما التربوي.

ج-المقترحات:

١. إجراء بحث مماثل على نطاق أوسع تشمل جميع محافظات العراق.
٢. دراسة مفهوم اللاعنف لدى المراحل العمرية الأخرى مثل مرحلة الطفولة .
٣. إجراء دراسة عن علاقة مفهوم اللاعنف بمتغيرات أخرى كالإنتماء السياسي والمستوى الاقتصادي.

المصادر:

١. إبن منظور- لسان العرب- دارالرجاء الشعبي، بيروت-
الطبعة الثانية، بيروت. ١٩٩٢
٢. أبوجادو، صالح محمد علي- سيكولوجية التنشئة الاجتماعية- دار المسيرة،
عمان، ١٩٩٨ .
٣. أنطوني، فادستو- عنف الانسان والعدوانية الجماعية- ترجمة- نخلة خريط-
معهد الانماء العربي ، بيروت ١٩٨٩ .
٤. بدوي، أحمد زكي- معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية- مكتبة لبنان ، بيروت
١٩٨٦ .
٥. البياتي، عبد الجبار وزكريا أثناسيوس - الإحصاء الوصفي والإستدلالي في
التربية وعلم النفس- مطبعة جامعة بغداد، ١٩٧٧ .
٦. توفيق، عبد المنعم- العلاقة بين إساءة معاملة الطفل وبعض المتغيرات النفسية
والاجتماعية- مجلة الطفولة العربية - مجلد ٤ العدد ١٥ يونيو ٢٠٠٣ .
٧. توفيق، محي الدين وعبدالرحمن عدس- أساسيات علم النفس التربوي-
عمان، ١٩٨٦ .
٨. الحسن، إحسان محمد- علم إجتماع العائلة- دار الشروق - الطبعة
الأولى، عمان، ٢٠٠٥ .
٩. الخطيب، إبراهيم ياسين وآخرون- التنشئة الاجتماعية للطفل - دارالعلمية-
الطبعة الأولى- عمان، ٢٠٠٣ .
١٠. رمضان، نوال سليمان- التنشئة الاجتماعية- دار النهضة العربية-
القاهرة، ١٩٩٢ .
١١. العمر، معن خليل- التنشئة الاجتماعية- دار الشروق- الطبعة الأولى-
عمان، ٢٠٠٤ .

١٢. عيسوي، عبدالرحمن - سيكولوجية التنشئة الإجتماعية - دار الفكر الجامعي - الاسكندرية، ١٩٨٥.
١٣. الكتاني، فاطمة المنتصر - الاتجاهات الوالدية في التنشئة الإجتماعية - دار الشروق - الطبعة الأولى، عمان، ٢٠٠٠.
١٤. الكندري، أحمد محمد - الأسس النفسية للسلوك الإجتماعي - مطابع المجد، الكويت، ١٩٩٦.
١٥. محمود، أمان وسامية صابر - مركزية الذات ووجهة الضبط والحالة المزاجية لدى الأطفال المساء معاملتهم - مجلة الطفولة العربية - مجلد ٤، العدد ١٥، يونيو، ٢٠٠٣.
١٦. مسن، بول وآخرون - أسس سيكولوجية الطفولة و المراهقة - ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة - مكتبة فلاح - الطبعة الأولى ، الكويت، ١٩٨٦.
17. Bukatko (D) & Daehler (M . W) - Child development - Boston: Houghton , 1992.
18. Journlist Yayori - The impact of cultural and traditional practice on family violence in Asia in Fire house - Unicef ، Bangkok, 1994.

**تحليل معتقدات مدرسي مادة الرياضيات
والدافع المعرفي لطلبتهم
(في عينة من مرحلة الرابع العلمي)**

م. د أنوار عمر إبراهيم

المستخلص:

يرمي البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى استجابات مدرسي مادة الرياضيات اتجاه مقياس مقترح لمعتقداتهم وتوزيع تلك الاستجابات وفق متغيرات الخدمة والجنس والشهادة، كذلك التعرف على طبيعة الاستجابات الملاحظة اتجاه مقياس مقترح آخر يختص بتقويم الدافع المعرفي لدى طلبتهم. كما أختص البحث باستقراء مستوى أثر معتقدات مدرسي الرياضيات على مستوى ارتفاع الدافع المعرفي للطلبة، ولتحقيق أهداف البحث تطلب إعداد فقرات للمقياسين وبعد إيجاد الخصائص السايكومترية من الصدق والثبات طبق على عينتين عشوائيتين لكل من الطلبة والمدرسين، حيث توصل البحث إلى أن سنوات الخدمة والخبرة الواسعة في مجال التدريس من شأنها أن تحقق درجة عالية من الاعتمادية بما يتعلق بمقياس المعتقدات وبفارق معنوي عند مستوى أقل من 0.01، بالرغم من أن التحصيل والجنس لم يسجلا فرقا معنوياً وبمستوى أكبر من 0.05. كما بينت نتائج استجابات قياس المعتقدات لمدرسي الرياضيات اتساقها (توافقاً) عالياً بنتائج الدافع المعرفي لطلبتهم من خلال توافق استجابات كلا المقياسين وباتجاه واحد وبفارق غير معنوي ($P > 0.05$) ما بين الكفايات النسبية المتحققة عند كلا المقياسين. وقد أوصى البحث بأجراء دراسة مقارنة مع نتائجه بالدراسات الأخرى المماثلة، وإجراء دراسات عن المعتقدات المعرفية لمواد أخرى مثل: (مادة الحاسوب، ومادة الفيزياء... الخ)، وقد استخدمت الحزمة الإحصائية الجاهزة (SPSS) إصدار (١٠.٠) على الحاسبة الشخصية للحصول على نتائج البحث.

Abstract:

The current research aims to detect the level of responses of math teachers toward proposal scale of their beliefs and distribution of these responses according to the years of service, gender and certificate variables, as well as to identify the nature of the responses toward of another proposal scale regard to the assessment of educational object among their students. Find also specialize extrapolating the level of the impact of the beliefs of Teachers of Mathematics at the level of increases educational object for students. To achieve the objectives of the research preparation paragraphs of the two scales requests and after finding Psychometrics characteristics of validity and reliability applied to random samples for each of the students and teachers, where the research found that the years of service and extensive experience in the field of teaching that will bring a high degree of reliability concerning with the beliefs scale with highly significant different at $P < 0.01$, although the certificate, and gender parameters are recorded no significant different at $P > 0.05$. The responding of beliefs scale components of mathematics teachers had highly consistent with the educational object of their students with the same direction, as well as no significant different at $P > 0.05$ are accounted between their relative sufficiency of the two scales. The study recommended to compared the results of this study with other similar studies , and studies on the beliefs and object other materials, such as: (computer material , physics etc...). It has been used statistical package (SPSS) version (10.0) on the personal computer for obtains research results.

مشكلة البحث :

يعد موضوع المعتقدات للمدرس من أكثر الموضوعات المهمة في دراسة علم النفس التربوي من تقديم للمادة الدراسية وشرحها وتفسيرها، وكذلك الدافع المعرفي للطلاب، لأن الدافع المعرفي أسهم في تحسين التعلم ويزيد من فهم الطالب لنفسه وهدفه، ويزيد من مثابرته وتخطيطه وحماسه واندماجه في المواقف التعليمية وينقله من حالة التلقي السلبي إلى الاندماج الايجابي في تعليم وتعلم الرياضيات. كما يُعد دراسة المعتقدات من التوجّهات الحديثة في تدريس الرياضيات، وكما أكدّه (عابد، ٢٠٠٢: ٤٣-٤٥)، لذا فمن الضروري التأكيد على أنّ تتلاءم معتقدات المدرسين وحركة تطوير التعليم، لكي تتماشى مع تطوير الطرائق التدريسية المستحدثة وكذلك تطوير المناهج الدراسية، بمعنى تطوير آرائهم وأفكارهم ومعتقداتهم مع التطور السريع الحادث في الطرائق والمناهج على حد سواء، وهذا ما بيّنه كل من (Manouchehn & Goodman, 2000) إنه إذا كانت معتقدات مدرسي الرياضيات لا تتلاءم مع حركة التطوير لتعليم وتعلم الرياضيات فإن مدرسي الرياضيات سيشعرون بالارتباك والتردد في تنفيذ المنهج الجديد لأن معتقداتهم ومعارفهم تؤثران معاً على كيفية تنفيذ المناهج الجديدة (Manouchehn & Goodman, 2000: 2-35). وبعد الاطلاع على الأدب التربوي في مجال المعتقدات للمدرسين والدافع المعرفي للطلبة اتضح وجود جوانب عدّة لم تُحط بالعناية الكافية، ولم يتم تغطيتها وتحتاج الى مزيد من البحث والتعمق في دراستها، ومن هذه الجوانب أفكار المدرس وطرائق تدريسه ومعتقداته وأهمية دراسة المعتقدات كونها تؤثر على سير العملية التعليمية والتعلمية.

وضمن هذه الرؤى نبعت مشكلة هذا البحث وتحدت في السؤال الرئيسي الآتي :
(ما هي طبيعة التوافق ما بين معتقدات مدرسي الرياضيات والدافع المعرفي لطلبتهم في المرحلة الثانوية الرابع الإعدادي ؟).

أهمية البحث :

تُعد دراسة المعتقدات أمراً مهماً لان التركيز على قوة التمسك بالمعتقد وطبيعة العلاقة التي تدعمه تزود برامج إعداد المدرسين بالقدرة على معالجة قضايا التطوير (Conney,et al,1998:331). وأشار (Pagares,1992) إلى أنَّ جوانب العالم المهني والأكاديمي للمدرس تتطوي على معتقدات المدرسين نفسها (Pagares,1992:71).

تُعد معتقدات مدرسي الرياضيات عنصراً مهماً ورئيساً في تعليم وتعلم الرياضيات واعتقاده عن الرياضيات وطبيعة تدريسه للرياضيات تؤدي دوراً مهماً في كيفية تقديمها داخل الصف. فتتكون وتتشكل معتقدات المدرس من خلال دراسته ومن خلال تجاربه وكذلك من خبراته الشخصية، ويُنَّ أنه لا توجد صورة واضحة حول تمسك المدرسين بالممارسات التقليدية وكيف ينظمون ويعيدون ترتيب معتقداتهم أثناء تواجدهم في الصف (-125 145:Thompson,1992). ويُنَّ (Walmsey,2003) أهمية التركيز على تنمية مدركات المدرس نحو مجمل مكونات العملية التربوية بما تتضمن تشكيل فكره وتنمية قيمه وتغيير معتقداته نحو حركة التغيير المجتمعي. ويُعد ذلك أحد أسباب فشل الرياضيات الحديثة نتيجة عدم كفاية إعداد وتدريب المدرسين (Walmsley, 2003:81). وبين (Kupari,2003) ان التغيير في المعتقدات يتطلب تغيير في ما يعطيه المدرس للطالب أي أن التغيير الجاد في معتقد المدرس يكون في تغيير اتجاه الطلبة نحو الرياضيات (Kupari,2003 : 243-247). ومن دراسة (Beswick,2006) تبين ان

التركيز على معتقدات المدرسين أمر مفيد ونافع (Beswick, 2006). كما ينبغي على المدرس أن يعرف دافع طلبته ليتسنى له أن يستثمرها في تحفيزهم على التعلم، فالتعلم لا يكون مثمرًا وفعالاً إلا إذا كان يرضى دافع المتعلم، إذ لا سلوك بلا دافع، فالسلوك لا يمكن فهمه تفسيره وضبطه بدون الاستعانة بالدوافع (راجع، ١٩٧٦ : ٧٥). وبيّن (Stiegel and Shouchessy, 1996) إن التعرف على مستوى الدافع المعرفي للطلبة يُعد ذا قيمة تربوية، فزيادة الدافع المعرفي للطلبة يساهم في تحسين التحصيل والتعلم، ويزيد من فهم الطالب لهدفه ووعيه لما يريد تحقيقه لذلك تزداد مثابرته وتخطيطه وحماسه واندماجه مع المواقف التعليمية ورفع مستوى أدائه وتحصيله في مختلف المجالات الدراسية والأنشطة التي يواجهها Stiegel and Shouchessy, (1996:13).

والدافع موضوع مهم فيما يخص المدرس والطالب كونه يمكن أن يخدم غرضين في آن واحد، الأول إن الدافع هو أحد أغراض التدريس التي تهدف إلى استثارة اهتمام المتعلمين بمختلف النشاطات العقلية والنفسية. والثاني هو أن الدافع وسيلة مهمة لتحقيق الأهداف التربوية فيصبح أحد العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارة (كراجة، ١٩٩٧ ب: ٢٠٦). ومن هذا كله تتلخص أهمية البحث فيما يأتي:-

١. دراسة معتقدات مدرسي الرياضيات (حول طبيعة الرياضيات وتعليم وتعلم الرياضيات) لمعرفة سلوك المدرس داخل الصف.
٢. قد أسهمت معتقدات مدرسي الرياضيات في حل بعض الصعوبات التي تكمن داخل الصف وحل مشكلات الدافع المعرفي لطلبتهم.

٣. قد يفيد هذا البحث المشرفين التربويين في توجيه المدرسين نحو معرفة المعتقدات الخاطئة لتوجيه المدرسين التوجيه السليم.

٤. قد تفيد دراسة الدوافع المعرفية لفهم سلوك الفرد وضبطه.

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى الكشف عن :

- ١- معتقدات مدرسي الرياضيات - الصف الرابع العلمي.
 - ٢- مدى توافق معتقدات مدرسي الرياضيات باستجابات الدافع المعرفي لطلبتهم.
- حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بمدرسي ومدرسات مادة الرياضيات - المرحلة الرابعة الدراسات الصباحية ذكورا وإناثًا وطلبة الصف الرابع في المدارس الثانوية - الفرع العلمي التابعة للإدارات العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦.

تحديد المصطلحات :

أولاً: (المعتقدات الرياضية)

عرّفها (Pagares,1993) بأنها هي اتجاهات وقيم حول التدريس والطلاب، وعمليات التعليم المقدمة الى الطلاب من قبل المدرس التي يمكن الاستدلال عليها من قبل الملاحظين وليس مما يقوله المدرسين (Pagares,1993:307-309).

عرّفها (Raymond,1997) بأن المعتقدات الرياضية هي الأحكام الشخصية حول طبيعة الرياضيات تعليمها وتعلمها التي تكوّنت من الخبرات في مجال الرياضيات (Raymond,1997:550-552).

التعريف النظري : "منظومة متداخلة من المشاعر والمدرجات التي يحملها المعلمون نحو عملية تعلم وتعليم الرياضيات".

التعريف الإجرائي : "الدرجة التي يحرزها المدرس نتيجة إجابته على مقياس معتقدات مدرسي الرياضيات الذي أعد لهذا الغرض".
ثانياً: (الدافع المعرفي)

عرّفها (غانم، ٢٠٠٢) أن الدافع المعرفي يشير إلى الرغبة في الفهم والمعرفة، ويتجلى في نشاطات استطلاعية واستكشافية، وله دور كبير وحيوي في سلوك الطالب الأكاديمي (غانم، 2002: 118).

عرّفها (محمود، ٢٠٠٤) الدافع المعرفي هو رغبة الفرد المستمرة في اكتساب المعلومات وزيادتها وحرصه على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة والترحيب بالمخاطر في سبيل الحصول عليها (محمود، ٢٠٠٤: ٢٤).

التعريف النظري : رغبة الفرد في اكتشاف المعرفة واكتساب المعلومات وبذل مجهود معين وتحدي صعوبات من أجل التعلم وصولاً لتحقيق الأهداف .

التعريف الإجرائي : " الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مقياس الدافع المعرفي المعد لغرض البحث الحالي ."

الخلفية النظرية والدراسات السابقة :

المعتقدات الرياضية :

هي تنظيم أطار رياضي بدأ من النظم الرياضية المعقدة نزولاً إلى النظم الفرعية ومعظم المهتمين بهذا المجال منهم (Emest,1989) (Thompson,1992) اتفقوا على ان هذه النظم تتكون أساسا من المعتقدات حول :ماهية الرياضيات (طبيعة الرياضيات)؟.

كيف يحدث تعليم وتعلم الرياضيات على ارض الواقع (غرفة الصف)؟.

كيف يحدث تعليم وتعلم الرياضيات على أتم وجهه؟
(Thompson,1993:125-127)

ويذكر (Emest,1989) المعتقدات الرياضية بأنها مجموعة من الأفكار التي يستخدمها المدرس كنماذج يحتذى بها أو سلوكيات (Emest,1989 :14-١٦).

ويرى (pagers,1993) أن المعتقدات تأخذ أسماً مستعاراً تحت الاتجاهات والقيم والأحكام والآراء والأفكار السابقة والتصرفات والعمليات العقلية الداخلية والنظريات الشخصية ووجهات النظر، كما تُعد معتقدات المدرسين أحد المحاور المهمة في البحث العلمي (pagers,1993 : 307-309)
فمعتقدات المدرس نحو الرياضيات تعمل كمظاهر لأفكاره الرياضياتية والتربوية عندما يرغب بنقلها إلى عالم التدريس (الحقيقي) الفعلي (Monouchehri ,1997 :196-210).

كما ان هناك صعوبة في التمييز بين المعتقد والمعرفة قد بيئها (Pajers,1993) هي ان المعتقد يمتلك عناصر التقييم والحكم بينما المعرفة هي عبارة عن هيكل عام يتكون من عناصر معرفية بسيطة فالمعتقد يعد نوعاً من المعرفة بكون الإدراك البشري يتأثر بالهيكل العام للمعرفة فيبنى عليه الحكم على الأفراد.

فمثلاً معرفة المدرس بما يحدث داخل الصف أو الاستعانة بالكتب هي من حالات المعرفة الإدراكية بينما حكمه على جزء من الطلاب بأنه عنصر مثير للمشاكل وأن الطلاب أفضل من الطالبات في تحصيل الرياضيات فهذه تسمى معتقدات (Pajers,1993 :307-323). وبين كل من Enk & (Peter, 2001) ان كل من المعرفة والمعتقدات في تفاعل وتكامل وهما يحددان نوع السلوك المعرفي للفرد غير أنهما يختلفان

في كون المعتقدات لها تركيب شبه منطقي بينما المعرفة لها تركيب منطقي (Enk & Peter, 2001 : 18-20).

وبيّن (White, 2006) أن التداخل بين المعتقد والاتجاه قد يجعل البعض يخلط بينهما (المعتقد فهو امتلاك الفرد معلومات حول موضوع معين) أما (الاتجاه يشير إلى درجة موافقة الشخص من عدمها اتجاه موضوع معين) وبذلك فإن معتقد الفرد يقابل اتجاهه وهذا ما ركّز عليه (White, et, al, 2006 : 32-).

أنواع المعتقدات:

وبيّن (Bandura, 1977) أن معتقدات الفرد المرتبطة بقدرته على أداء عمل معين تؤثر في كيفية أدائه لذلك العمل، وفيما يلي توضيح بسيط لأنواع المعتقدات :

المعتقدات الوجودية ترتبط مباشرةً بوجود الفرد وطبيعته.

المعتقدات الوصفية يتعلمها الفرد عن طريق الخبرات.

المعتقدات الإعلامية نشأت عن طريق المصادر.

المعتقدات الظاهرة تعتمد على الأدلة والبراهين.

المعتقدات الأساسية المشتقة تعني وجود علاقة شبه منطقية بين المعتقدات.

المعتقدات المشتركة فهي تتمثل حول كيان وطبيعة الفرد الذاتية التي يشارك بها الآخرين.

المعتقدات الإستنتاجية هي التي تستنتج خلف الأحداث المباشرة ويمكن أن تبني

على العقائد الوصفية الأولية. (Bandura, 1977: 191-215)

سمة المعتقد هي: أمر افتراضي موجود وبديل وفعال وبناء متسلسل.

السمة الأولى (الأمر الافتراضي الموجود) :-

يتمسك كل شخص بحقائقه الشخصية فيعدّها كيانه ثابتاً يصعب عليه تغييرها ونادراً ما يتأثر بالإقناع نحوها وتتشكل أما بالمصادفة أو التجربة المكثفة أو عبر سلسلة متعاقبة من الأحداث وتدور هذه المعتقدات في الغالب حول الذات وحول الآخرين فعلى سبيل المثال ربما يعتقد المدرس ان الطلاب المخفقين في التحصيل كسالى (Abelsons, 1979:358-360).

السمة الثانية (البديل):

بيّن (Nespor,1987) ان سعي الفرد في خلق معتقد مثالي وبديل يختلف عن واقعه وأعطى مثال أن احدى المعلمات حاولت أن تكوّن بيئة تعليمية مثالية وبسبب خيالها الواسع أثناء الطفولة عملت كثيراً من الممارسات الصفية المتناقضة مع الممارسات الصفية الفعالة مما أدى الى عدم اكتمال دروسها وحدوث عدم ترابط بينها (Nespor,1987 :320-324).

السمة الثالثة (الدور الفعال):

بيّن (Nespor,1987) ان المعتقدات لها فعالية ومردود أقوى من المعرفة في تأثيرها على الفرد لأن المعتقدات تعمل بشكل مستقل عن الإدراك المرتبط بالمعرفة (Nespor,1987 :320-324)

١. السمة الرابعة (البناء المتسلسل) :

بيّن (Nespor,1987) أن المعتقدات تصنف في مجموعات وكل مجموعة معزولة عن المجموعة الأخرى وقمة ارتباط كل مجموعة تعتمد على قريها أو بعدها من المجموعة الأخرى وتنظم المعتقدات في محيط منظمة نفسية واحدة (Nespor,1987 :320-324)

تصنيفات المعتقدات :

صنف كل من (Pittman, 2002 & Raymond, 1997) المعتقدات حول طبيعة الرياضيات الى ثلاثة مستويات لمعتقد مدرس الرياضيات يرى فيها ان :-

الصنف الأول (القديم أو التقليدي):- الرياضيات ثابتة تتكون من الحقائق والمهارات غير المترابطة مطلقاً، قابلة للتطبيق.

الصنف الثاني (بين الصنف القديم والحديث أو التقليدي وغير التقليدي):- الرياضيات ثابتة ومتغيرة معاً. يتكون من بنى رياضية تتربط مع هيكل معرفي، مطلقاً ونسبية قابلة للتطبيق بها نواحي جمالية.

الصنف الثالث (مدرس حديث أو غير التقليدي) :- الرياضيات تقودها المسائل وتتوسع باستمرار نسبية وجمالية (& Pittman, 2002 : 500-554) Raymond, 1997: 552-580).

❖ تصنيف المعتقدات حول تعليم الرياضيات :

قام كل من (Pettman, 2002 & Raymond, 1997) بتصنيف المعتقدات حول تعليم الرياضيات الى ثلاثة مستويات:-

معتقدات مدرس الرياضيات التقليدي (القديم) هي:-

يقوم طلبة من خلال الاختبارات التقليدية.

عدّ المدرس التقليدي إن الكتاب المدرسي هو المرشد لطلابه.

تقديم دروس الرياضيات في النمط اليومي نفسه.

التأكيد على حفظ الحقائق وإتقان المهارات.

أ. تنفيذ خطة الدرس بحذافيرها من دون تغيير.

ب. البحث عن الإجابات الصحيحة وغير مهتم بالتفسيرات.

ج. طريقة تدريسه المتبعة هي المحاضرة.

١. معتقدات مدرّس الرياضيات المزيج بين التقليدي وغير التقليدي (بين القديم والحديث) هي:-

أ. الموازنة بين العمل الجماعي والعمل الفردي، وتقييم العملية أحيانا ويقيّم النتيجة أحياناً أخرى.

ب. إعطاء مجموعة متنوعة من الواجبات الرياضية بحيث يكون أحياناً ناقلاً للمعرفة وأحياناً مسيراً ومرشداً، ومساعدة طلابه على الاستمتاع بالرياضيات ورؤيتها كمادة مفيدة.

ج. إتباع خطط دروس الرياضيات بحذافيرها في بعض الأوقات ومرنة في أوقات أخرى، والموازنة بين حفظ الحقائق وإتقان المهارات.

٢. معتقدات مدرس الرياضيات غير التقليدي (الحديث) هي :-

أ. جعل طلابه في مجموعات تعاونية في كل الأوقات، وعدم التقيّد بالكتاب المدرسي أثناء التدريس، وطرح أسئلة تتحدى قدرات طلابه ودوره مرشداً.

ب. تقيّم العمليات الرياضية أولاً ثم التحصيل ثانياً، وتعزيز إستقلال الطلاب في تعلم الرياضيات.

ج. تزويد طلابه بأنشطة تحتوي على حل المشكلات، وتعزيز تبادل المعرفة بين طلابه، وعد خطة الدرس مرنة.

(Raymond,1997:549-577) & (Pettman,2002 : 500-553) .

تصنيف المعتقدات حول تعلم الرياضيات :

بيّن (Emest,1989) أن التعلم استقبالي سلبي للمعرفة ودور الطالب مطبقاً وموافقاً لما يقوله مدرسه. وصنف معتقدات المدرسين حول تعلم الرياضيات على صنفين :

١. ينظر للتعلم على إنه بناء نشط والطالب بذاته يستكشف مفاهيم الرياضيات.
٢. التعلم استقبالي سلبي للمعرفة والطالب مطيعاً ومستقبلاً وموافقاً لما يقوله مدرسه. (Emest,1989 :12-34)

كما صنف (Emest,1989) معتقدات مدرس الرياضيات حول تعلم الرياضيات إلى ثلاث أصناف :

١. معتقد المدرس التقليدي :

- أ. الطلاب سلبيون في استقبال المعرفة، ويتعلم الطلاب الرياضيات عبر العمل الفردي فقط.
- ب. يعمل الطلاب على تكرار التدريبات حتى يتقنوا المهارات، وتوجد طريقة واحدة لتعلم الرياضيات، وإن تعلم الطالب مبني على حفظ وإتقان الخوارزميات، وتعلم الطالب الرياضيات من الكتب المدرسية، وعدد من الطلاب غير قادرين على تعلم الرياضيات، ويعتمد الطلاب على المدرس في تعلمهم للرياضيات.

٢. معتقد المدرس المزيح بين التقليدي وغير التقليدي :

- أ. يتعلم الطلاب الرياضيات من خلال حل البديهيات والنظريات، ونبغي على الطالب استيعاب الخوارزميات وإتقان المهارات
- ب. ينبغي على الطلاب الموازنة بين العمل الفردي والعمل في مجموعات، ويرى المدرس إن هناك أكثر من طريقة لتعلم الرياضيات، وأكثر الطلبة

باستطاعتهم تعلم الرياضيات، ويكون دافع الطالب هو الذي يساعد على تعلم الرياضيات، ويرى المدرّس بأن تعلم الرياضيات مسؤولية مشتركة بين المدرّس والطالب.

٣. معتقد المدرّس غير التقليدي :

أ. الطالب مستقل بذاته في اكتشافه للرياضيات، وتعلم الطالب الرياضيات من خلال حل الأنشطة الصفية، ويتعلم الطالب من خلال مجموعات التعلم التعاوني .

ب. الطالبة نشيطون في تعلمهم ويبنون المعرفة بأنفسهم، وجميع الطلاب باستطاعتهم تعلم الرياضيات، ويتعلم الطلاب الرياضيات عبر طريقتهم الخاصة بهم .

(Emest,1989:12-34).

وأما المدرس الذي لديه نظرة حديثة فدوره ميسراً ومرشداً لتعلم الطالب مع منحه فرصة كافية لشرح فكره وبيان حله وهذا ما بينه وأثبتته كل من :
(Beswick,2005 : 556) & (Andrson,et al,2005: 590)

كيفية تغيير معتقدات المدرسين :

مثل المعتقدات ما يريده الفرد لكن لا يستطيع تحقيقها بسهولة لعدم امتلاكه المعرفة لتنفيذها وكذلك يعد الفرد معتقداته مثلاً أعلى فكل فرد لديه مثله التي تختلف عن سلوكه. وبذلك فلم تعد معتقدات المدرسين التقليدية نحو التعليم تلبي متطلبات المجتمع فالمعرفة تزداد وتتطور بشكل سريع.

وقد بيّن (Underhill ,1988) إن معتقدات الفرد تترتب بشكل هرمي فعندما تتطلب عملاً وجهداً كبيراً في تنفيذها فإن الفرد سيبحث عن أفضل توافق

يجده بين درجة أهمية المعتقد وسهولة تنفيذه كما بيّنت وثيقة معايير مناهج وتقويم الرياضيات العالمية (Underhill, 1988:54)

وبيّن (Wood et al, 1991) أنه يجب أن تقدم للمدرسين طرائق تتحدى معتقداتهم السابقة وتؤدي إلى ارتباطهم مع حركة تطوير الرياضيات. ومن هذا فإن تغيير المعتقدات نحو طرائق تدريس الرياضيات يحتاج الى دعم مستمر وإحداث ورش عمل تقام في الجامعة (Wood et al, 2000:77-93).

وبيّن (قطامي، ١٩٨٩) إن "الدافع هو القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك معين من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعد الدافع شكل من أشكال الاستثارة الملحة والتي تبعث نوعاً من النشاط أو الفعالية) " (قطامي، ١٩٨٩: ١٢٧)

بيّن (رمزي، ١٩٩٢) إن الطلبة كغيرهم من افراد المجتمع لهم ميول ودوافع وحاجات يسعون إلى إشباعها ويتوقف تكيفهم الأكاديمي الدراسي على درجة إشباع هذه الحاجات. فالدافع المعرفي قد يساهم في زيادة التحصيل الدراسي والتعلم والتدريب، وقد يساعد على التوافق والتكيف مع البيئة الدراسية وبالتالي يزيد وينمي فهم الطلبة لأنفسهم ومعرفتهم لمجتمعهم الدراسي الذي ينتمون اليه وفقدان هذا البعد يعد نتيجة عكسية على العملية التعليمية والتربوية (رمزي، ١٩٩٢: ١٣).

وأشار (منصور، ١٩٩٣) الى ان أهم الدوافع المرتبطة بموضوع التعلم: دافع الاكتشاف، دافع الاستثارة الحسية، دافع حب الاستطلاع، دافع التنافس والحاجة إلى التقدير، دافع الإنجاز والتحصيل، الدافع المعرفي ويتمثل في الرغبة في المعرفة والفهم ومعالجة المعلومات، ويتأثر نمو هذا الدافع ببيئة الفرد المحيطة به، وتلعب الخبرات السابقة دوراً هاماً في نموه وتطوره، والدافع المعرفي ذو دور هام في التعلم المدرسي (منصور، ١٩٩٣: ٥١).

ويشير (Valler, 1992) أن الدافع للتعلم ينقسم على ثلاثة أصناف:-

١. **الدافعية للمعرفة** (Motivation to Know) وتعني الشعور بالرضى والارتياح حين تعلم شيئاً جديداً أو الكشف عن شيء جديد لم يكن يعرفه أو محاولة تفهم شيء جديد لم يكن مفهوماً.

٢. **الدافعية للإنجاز** (Motivation to accomplish things) وتعني الشعور بالرضا والارتياح في إنجاز شيء يؤدي إلى التقدم في المجال المدرسي.

٣. **الدافعية التحسسية** (Motivation texperince simpulation) وتعني الشعور بمشاعر جميلة نتيجة القيام بممارسات معينة بصورة عامة (Valler, 1992: 103).

المظاهر المعرفية التي تدل على الدافع المعرفي:

١. السلوك الاستكشافي- حب الاستطلاع- السعي للمعرفة- الاستعلام أو التقصي- قبول التحديات في سبيل الحصول على المعرفة- الحساسية للمشكلات.

وجهات النظر التي تفسر الدافع المعرفي:

١. وجهة النظر الارتباطية- وجهة النظر المعرفية -وجهة النظر الإنسانية (نظريات الحاجات).

١. **وجهة النظر الارتباطية :**

وتعنى هذه النظرية بتفسير الدافع في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير- الاستجابة ، وقد كان (ثورنديك) من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبياً، وقال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم وفسر هذا التعلم بقانون الأثر (نشواتي، ٢٠٠٢: ٢٠٧-٢٠٨).

٢. وجهة النظر المعرفية: وتشمل نظريتي: نظرية التناظر المعرفي أو الاتساق

المعرفي - نظرية دافع الانجاز . (Levin & Wadmany, 2006 :93) .

٣. وجهة النظر الإنسانية (نظريات الحاجات):

- نظرية ماسلو - نظرية موراوي للحاجات الإنسانية . (محمود، ٢٠٠٤: ٥٢).

وظيفة الدافع المعرفي في التعلم :

- وظيفة الدافع المعرفي في تحديد النشاط واختياره- الوظيفة الإستثنائية للدافع

المعرفي- وظيفة توجيه السلوك أو النشاط (بلقيس ومرعي، ١٩٨٢ : ١٠٢).

أسباب تدني الدافع المعرفي :

أولاً : الاستعداد للتعلم.

ثانياً : الممارسات الصفية، وتشمل سلوك الطلبة وسلوك المدرسين داخل الصف.

ثالثاً : المواد والخبرات التعليمية (قطامي و قطامي، ٢٠٠٠ : ٢٤٠).

الدراسات السابقة :

١. دراسة (Shahvarani & Savizi , 2007)

دراسة أجريت في جامعة طهران وهدفت إلى تقصي معتقدات مدرسي المرحلة العليا نحو الرياضيات وتعليمها وتعلمها، كما هدفت إلى تقصي العلاقة بين بعض العوامل المرتبطة بالمعتقدات وذلك وفق الإطار النظري للرؤية التقليدية والبنائية، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٠٠) مدرس في المدارس الخاصة والحكومية التابعة لإحدى المناطق التعليمية لمدينة طهران ولجمع البيانات المتعلقة بالدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (٢٦) فقرة موزعة على تسعة متغيرات.

وبعد تحليل الإجابات إحصائياً كانت :

معتقدات المدرسين بشكل عام تتفق مع الرؤية التقليدية نحو طبيعة الرياضيات وتعليمها وتعلمها ، وكشفت النتائج وجود تأثيرات متبادلة بين معتقدات المدرسين نحو طبيعة الرياضيات، ومناهجها وتعليمها وتعلمها (Shahvarani & Savizi,2007:54-59).

٢. دراسة عبد الله (٢٠٠٤):

أجريت الدراسة في مصر وهدفت الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الدافع المعرفي والأداء في اختيار القدرات المعرفية، وفي أي مستوى من مستويات القدرات المعرفية تنعكس هذه العلاقة، وهل للجنس دور في تحديد مستوى الدافع المعرفي والقدرات المعرفية؟

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتكيف مقياس (الفرماوي، ١٩٨٠) للدافع المعرفي، وإعداد أداة لتعرف مستوى القدرات المعرفية لدى أفراد عينة البحث، وبعد إيجاد الخصائص السيكومترية لكلا الأداتين على عينة أفراد عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة طبق مقياس الدافع المعرفي واختبار القدرات المعرفية على عينة مؤلفة من (٥٠٠) طالب وطالبة :

وبعد تحليل الإجابات إحصائياً كانت النتائج على النحو الآتي:

- أن مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة الصف الأول المتوسط عالٍ ، وإن مستوى القدرات المعرفية لدى طلبة الأول المتوسط كان منخفضاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافع المعرفي والقدرات المعرفية، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في طبيعة العلاقة بين الدافع المعرفي والقدرات المعرفية لدى كل من الإناث والذكور مما يؤشر إلى

أن العلاقة الايجابية بين الدافع المعرفي والقدرات المعرفية لا تتأثر بالجنس.
(عبد الله، ٢٠٠٤: ١٣٩-١٤٦).

الإفادة من الدراسات السابقة :

١. أغناء البحث الحالي بالمصادر والأدبيات.
٢. انتقاء الوسائل الإحصائية اللازمة لتحليل النتائج وصولاً لتحقيق أهداف البحث.
٣. إعطاء الصورة الواضحة لاختيار عينة البحث.

إجراءات البحث :

- **مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية الصف الرابع علمي وطلبة الصف الرابع في مدارس بغداد والتابعة للتربية الرصافة الثانية والجدول (١) يوضح ذلك . جدول (١) يبين مجتمع البحث حسب مدرسي ومدرسات الرياضيات وطلبة الصف الرابع

المدرسية	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع
المدرسية العامة لتربية	المجموع الكلي للمدرسين	٩٨	٢٦٨	٣٦٦
الرصافة / الثانية	المجموع الكلي لطلبة الصف الرابع	١٦٥٨	١٧٣١	٣٣٨٩

عينة البحث الأساسية :

بلغت عينة البحث الأساسية (٤٠) مدرس ومدرسة من أصل (٣٦٦)
أما العينة الأساسية للطلبة فقد كانت (٢٠٠) طالب و طالبة من أصل (٣٣٨٩)
والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) يبين عينة البحث الأساسية للمدرسين والطلبة (الرابع لعلمي)

العينة	الذكور	الإناث	المجموع
عينة المدرسين	٢٠	٢٠	٤٠
عينة الطلبة الصف الرابع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

أدوات البحث :

لتحقيق أهداف البحث تطلب إعداد فقرات للمقياس المعتقدات الرياضية والدافع المعرفي وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والنظريات والأدبيات ذات العلاقة بموضوع بحثها للإفادة منها في تحديد مجالات معتقدات مدرسي الرياضيات وتحديد الفقرات وتحديد البدائل المناسبة للإجابة و تم تحديد ثلاث مجالات لمعتقدات مدرسي الرياضيات وهي المجال الأول حول طبيعة الرياضيات وشملت الفقرات (١-٨) والمجال الثاني حول تعليم الرياضيات وشملت الفقرات (٩-١٦) والمجال الثالث حول تعلم الرياضيات وشملت الفقرات (١٧-٢٤) وقد اعتمدت الباحثة مقياس (Lekirt) المتدرج في إعداد البدائل للمقياس وهي ثلاث بدائل هي: (موافق، موافق لحد ما، وغير موافق) وأعطيت وزن لكل بديل وكالاتي (٣، ٢، و ١) على التوالي.

أما المقياس الثاني فأنة يهدف إلى قياس الدافع المعرفي لطلبة مدرسي عينة المدرسين، لذا توجب البحث عن أداة ملائمة لقياسه وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، تم إعداد فقرات المقياس على شكل مواقف ولها إجابتين إذ يقوم الباحث باختيار اجابة واحدة لكل موقف من إجابتين متضادتين (متنافيتين) وتأخذ درجة واحدة فقط للإجابة الصحيحة، وبهذا تكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (٢٠) وأقل درجة يحصل عليها هي ال (صفر).

الخصائص السايكومترية :

القوة التمييزية لفقرات مقياسي المعتقدات والدافع المعرفي المقترحين:

لقد جاءت نتائج فحص القوة التمييزية لفقرات كلا المقياسين (المعتقدات والدافع المعرفي) المقترحين باستخدام الاختبار اللامعلمي لـ (مان - وتتي)

بدرجة معنوية وبأقل من مستوى دلالة 0.05 بالأقل وذلك بتطبيق طريقة التجزئة النصفية (Split Half)،

الصدق والثبات :

الجدول (٢): معاملي الثبات (الاتساق الداخلي) لمقياسي المعتقدات

والدافع المعرفي

معاملات الثبات للمقياسين	اسم المقياس	الحد الأدنى المقياسي	القيمة المحتسبة	التقويم
ألفا - كرون باخ Alpha (Cronbach)	المعتقدات	٠.٧٠	0.8213	متحقق
	الدافع	0.70	0.7565	متحقق

حيث يتضح بان معاملي الثبات حول العينة المبحوثة (عينة المدرسين، وعينة الطلبة) يمكن الوثوق بهما لتقدير ثبات المقياسين، حيث بلوغ درجة الاعتمادية العالية في ضوء الحد الأدنى وعلى عموم فقرات الاستباننتين، وبذلك فأن فقرات مقياسي المعتقدات والدافع المعرفي المقترحة تصلحاً لدراسة الظاهرة على نفس المجتمع (تحت نفس الظروف) في المستقبل، والتي تؤكد صلاحية تصميم واعتماد نتائج البحث الحالي التي استندت على بيانات تم جمعها باستخدام الاستباننتين.

الأساليب الإحصائية : لقد تم استخدام وتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة وكما يأتي :

أ- أساليب الإحصاء الوصفي :

١- مؤشر الاتساق الداخلي لمعامل الثبات لـ (ألفا - كرون باخ

(Cronbach α)

٢- الجداول الإحصائية (التكرارات والنسب المئوية والمقارنات المعنوية).

٣- متوسط القياس، الانحراف المعياري، والكفاية النسبية.

٤- الأشكال والرسوم البيانية متمثلة بطريقة (الأشرطة البيانية).

ب- أساليب الإحصاء الاستدلالي : من أجل اتخاذ القرار بشأن رفض أو قبول الفرضيات الإحصائية تم استخدام الأساليب الآتية :

١- اختبار مربع كاي اللامعظمي (χ^2 : Chi – Square Test): للمقارنة ما بين التكرارات الملاحظة بما هو متوقع لها في ضوء المقياس المعتمد ذي المستويات الاسمية أو المتدرجة.

٢- اختبار ذات الحدين اللامعظمي (Binomial Test): للمقارنة ما بين التكرارات الملاحظة بما هو متوقع لها في ضوء المقياس المعتمد ذي مستويين متضادين وعند النتائج المتوقعة باحتمال 0.50

٣- اختبار مان – وتني (Mann - Whitney) لاختبار القوة التمييزية لفقرات مقياسي المعتقدات والدافع المعرفي المقترحين بالتجزئة النصفية.

وقد تم استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) إصدار - (10.0) للحصول على كافة نتائج البحث.

عرض وتحليل النتائج : أولاً: البيانات الأولية :

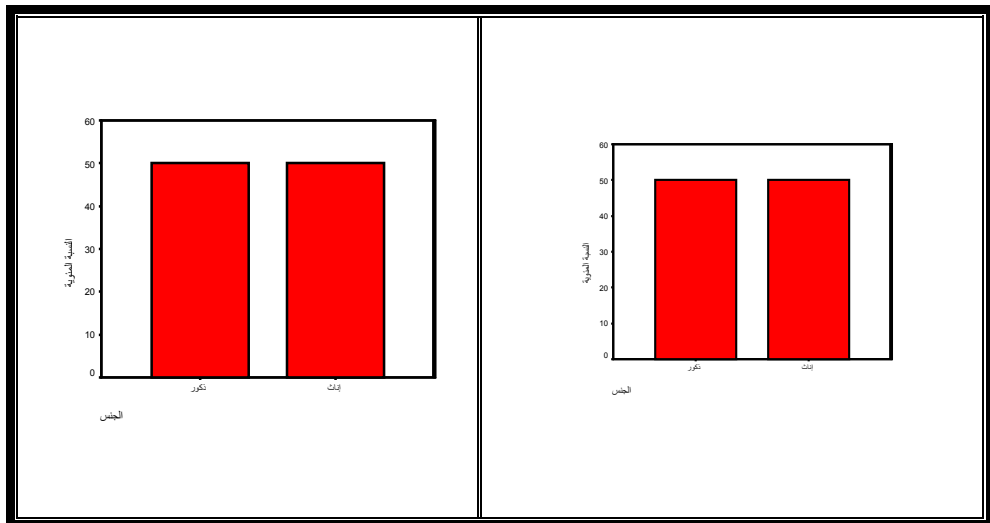
يبين الجدول (٤) التكرارات الملاحظة ونسبها المئوية لتوزيع بعض الخصائص الأولية للمبحوثين (عينة التدريسيين) ممثلةً بـ (الجنس، الشهادة، وسنوات الخدمة).

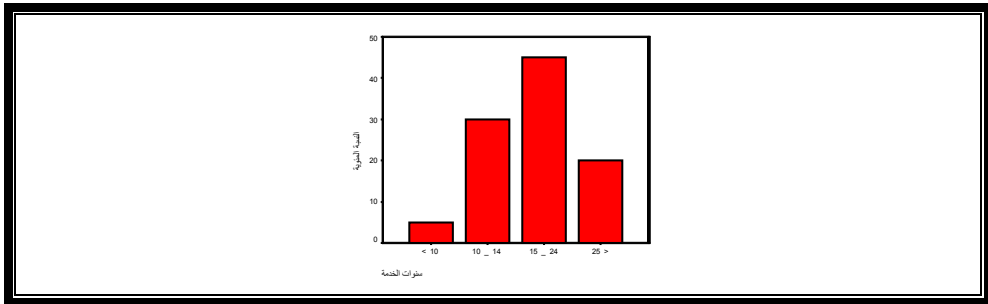
جدول (٤) التكرارات الملاحظة ونسبها المئوية لتوزيع بعض الخصائص الأولية للمبحوثين (عينة المدرسين) ممثلةً بـ (الجنس، الشهادة، وسنوات الخدمة)

المتغيرات الأولية	الفئات	التكرار	النسبة	المقارنة المعنوية
الجنس	ذكور	20	50	P=1.000 NS
	إناث	20	50	
الشهادة (التحصيل الدراسي)	بكالوريوس	20	50	P=0.061 NS
	ماجستير	12	30	
	دكتوراه	8	20	
سنوات الخدمة	أقل من 10	2	5	P=0.004 HS
	1٠ _ 1٤	12	30	
	١٥ _ ٢٤	18	45	
	أكبر من 2٤	8	20	

إذ يتضح تماثل نسب المبحوثين حسب الجنس، في حين جاءت نسبة الحاصلين على شهادة البكالوريوس ٢٠ (٥٠%) تليها نسبة الحاصلين على شهادة الماجستير ١٢ (٣٠%) وأخيراً فقد سجلت نتائج الحاصلين على شهادة الدكتوراه النسبة الأقل وهي ٨ (٢٠%)، وبرغم عدم تسجيل نتائج المقارنات المعنوية فرقاً معنوياً وذلك عند مستوى الدلالة بأكثر من 0.05، ألا أن قيمة مستوى الدلالة المحتسب يقترب بدرجة عالية من المستوى المذكور مما يعني أهمية الأخذ بالمستوى المحتسب للدلالة على تحقق الفرق ما بين مستويات التحصيل رغم عدم وصوله الى المستوى المعتمد.

أخيراً فقد بينت التكرارات الملاحظة لتوزيع سنوات الخدمة ارتفاع أعداد المبحوثين من ذوي الخدمة التي تزيد عن ١٠ سنوات فأكثر مما يعكس ذلك أن البحث الحالي قد استند الى آراء ذوي الخبرة الواسعة في مجال التدريس وهو ما يحقق الدرجة العالية من الاعتمادية على نتائج البحث الحالي. والشكل البياني يوضح النسب المئوية للتكرارات الملاحظة لتوزيع بعض الخصائص الأولية للمبحوثين (عينة التدريسيين) ممثلة بـ (الجنس، الشهادة، وسنوات الخدمة).





الشكل (١): النسب المئوية للتكرارات الملاحظة لتوزيع بعض الخصائص الأولية للمبحوثين (عينة التدريسيين) ممثلة بـ (الجنس، الشهادة، وسنوات الخدمة)

ثانياً: البيانات الأساسية :

أ- مقياس المعتقدات :

يبين الجدول (٥) التكرارات الملاحظة ونسبها المئوية للاستجابات الملاحظة لفقرات مقياس المعتقدات (عينة التدريسيين) وتقدير بعض الإحصاءات ممثلة بـ (متوسط القياس، الانحراف المعياري، الكفاية النسبية، وتقويم مستوى الاستجابات في ضوء عتبة القطع).

حيث يتضح ارتفاع مستوى الاستجابات عموماً على مستوى كافة فقرات المقياس الذي جاءت صياغات فقراته كافة بالاتجاه الموجب الأمر الذي يعكس الجانب المدرك على أهمية مكونات مقياس المعتقدات من قبل مدرس مادة الرياضيات من جهة ومدى أثرها بالدافع المعرفي لدى طلبته وسواء إن كان ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر.

جدول (٥): الإحصاءات الوصفية للاستجابات الملاحظة لفقرات مقياس المعتقدات وتقييمها

الفقرات (المعتقدات)	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية	متوسط القياس	الانحراف المعياري	الكفاية النسبية	التقويم
تعني الرياضيات مجموعة من الأنظمة الأخلاقية والمفاهيم المترابطة	غير موافق	0	0	2.55	0.5	85.0	مستوفي
	موافق لحد ما	18	45				
	موافق	22	55				
علم الرياضيات علم ثابت ومتحرك في آن واحد	غير موافق	0	0	2.55	0.5	85.0	مستوفي
	موافق لحد ما	18	45				
	موافق	22	55				
الحساب هو أهم جزء في الرياضيات	غير موافق	0	0	2.70	0.46	90.0	مستوفي
	موافق لحد ما	12	30				
	موافق	28	70				
من الضروري إتباع قاعدة أساسية في الرياضيات	غير موافق	0	0	2.63	0.49	87.7	مستوفي
	موافق لحد ما	15	37.5				
	موافق	25	62.5				
الرياضيات مادة بديهية لا تقبل الخطأ	غير موافق	0	0	2.83	0.38	94.3	مستوفي
	موافق لحد ما	7	17.5				
	موافق	33	82.5				
بعض الناس جديدين في الرياضيات واغلبهم غير جيد	غير موافق	0	0	2.75	0.44	91.7	مستوفي
	موافق لحد ما	10	25				
	موافق	30	75				
اعتقد أن بعض من الذكور يمتلكون موهبة فطرية في تعلم الرياضيات أكثر من الإناث	غير موافق	1	2.5	2.5	0.55	83.3	مستوفي
	موافق لحد ما	18	45				
	موافق	21	52.5				
الرياضيات لها علاقة وثيقة الصلة بممارسة النشاط اليومي	غير موافق	5	12.5	2.48	0.72	82.7	مستوفي
	موافق لحد ما	11	27.5				
	موافق	24	60				
أشجع الطلبة على ربط مكونات المعرفة مع بعضها	غير موافق	5	12.5	2.57	0.71	85.7	مستوفي
	موافق لحد ما	7	17.5				
	موافق	28	70				
أفضل الأنشطة الصفية لأنها تساعد على اكتشاف المعارف والمهارات	غير موافق	0	0	2.77	0.42	92.3	مستوفي
	موافق لحد ما	9	22.5				
	موافق	31	77.5				
إذ نسيت الصيغ والقواعد	غير موافق	1	2.5	2.58	0.55	86.0	مستوفي
	موافق لحد ما	15	37.5				

تحليل معتقدات مدرسي مادة الرياضيات والدافع المعرفي لطلبتهم (في عينة من مرحلة الرابع العلمي)

الفقرات (المعتقدات)	الاستجابة	التكرار	النسبة المنوية	متوسط القياس	الانحراف المعياري	الكفاية النسبية	التقويم
ذات الصلة بالمشكلة وقت الامتحان فانك تفقد كل شيء	ما						
	موافق	24	60				
يظهر معلموا الرياضيات إعجابا بكيفية تفكير الطلبة وتعاملهم مع الأفكار البديلة	غير موافق	1	2.5	2.60	0.55	86.7	مستوفي
	موافق لحد	14	35				
	ما موافق	25	62.5				
أفضل المناقشات الجماعية وأشجع طلبتي على البحث في الموضوعات الرياضية	غير موافق	3	7.5	2.83	0.55	94.3	مستوفي
	موافق لحد	1	2.5				
	ما موافق	36	90				
استفيد من أفكار وخبرات الطلبة لتحسين تعليمهم	غير موافق	0	0	2.95	0.22	98.3	مستوفي
	موافق لحد	2	5				
	ما موافق	38	95				
من أهم مهمات المعلم تحفيز الطلبة على تقديم تفسيرات وبراهين لحل المسائل الرياضية بطرق واضحة ومختصرة	غير موافق	0	0	2.90	0.3	96.7	مستوفي
	موافق لحد	4	10				
	ما موافق	36	90				
أفضل أسلوب لعرض المادة الرياضية هو التوضيح والشرح والوصف للمفاهيم والمهارات	غير موافق	0	0	2.83	0.38	94.3	مستوفي
	موافق لحد	7	17.5				
	ما موافق	33	82.5				
جزء مهم لتعلم الطالب مبني على حفظ واثقان للخوارزميات والبيدييات	غير موافق	0	0	2.72	0.45	90.7	مستوفي
	موافق لحد	11	27.5				
	ما موافق	29	72.5				

يتبع...

الفقرات (المعتقدات)	الاستجابة	التكرار	النسبة المنوية	متوسط القياس	الانحراف المعياري	الكفاية النسبية	التقويم
احد جوانب تعلم الرياضيات التحقق من صحة الصيغ الرياضية	غير موافق	0	0	2.67	0.47	89.0	مستوفي
	موافق لحد	13	32.5				
	ما موافق	27	67.5				
غالبًا ما استمر في استكشاف وتطوير الأشياء التي أتعلمها بنفسي	غير موافق	1	2.5	2.85	0.43	95.0	مستوفي
	موافق لحد	4	10				
	ما موافق	35	87.5				
الثقة بالنفس أهمية في تعلم الرياضيات	غير موافق	2	5	2.72	0.55	90.7	مستوفي
	موافق لحد	7	17.5				

تحليل معتقدات مدرسي مادة الرياضيات والدافع المعرفي لطلبتهم (في عينة من مرحلة الرابع العلمي)

الفقرات (المعتقدات)	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية	متوسط القياس	الانحراف المعياري	الكفاية النسبية	التقويم
تعلم محتويات الرياضيات يعد حافظاً للحصول على درجات جيدة	موافق	31	77.5	2.85	0.36	95	مستوفي
	غير موافق	0	0				
	موافق لحد ما	6	15				
	موافق	34	85				
دائماً يستفيد الطلبة من مناقشتهم للحلول الرياضيات مع بعضهم	غير موافق	0	0	2.92	0.27	97.3	مستوفي
	موافق لحد ما	3	7.5				
	موافق	37	92.5				
هناك طرق متعددة لتعلم الطالب لمادة	غير موافق	0	0	2.98	0.16	99.3	مستوفي
	موافق لحد ما	1	2.5				
	موافق	39	97.5				
صاغ العمليات أساس لتعلم الطالب	غير موافق	2	5	2.53	0.6	84.3	مستوفي
	موافق لحد ما	15	37.5				
	موافق	23	57.5				

وتلخيصاً لما تقدم، فإن الجدول (٦) يتضمن على الاتجاهات العامة لتقديرات مجالات مقياس المعتقدات ممثلة بـ (طبيعة الرياضيات، تعليم الرياضيات، و تعلم الرياضيات)، حيث الارتفاع الكبير لمستوى الاستجابات المتحققة التي يعرضها مؤشر الكفاية النسبية.

جدول (٦) الإحصاءات الوصفية للاستجابات الملاحظة لمجالات مقياس المعتقدات وتقويمها

مجالات المعتقدات	ك	متوسط القياس العام	الانحراف المعياري	الكفاية النسبية	التقويم
المجال الأول: طبيعة الرياضيات	40	2.623	0.198	87.4	مستوفي
المجال الثاني: تعليم الرياضيات	40	2.756	0.221	91.9	مستوفي
المجال الثالث: تعلم الرياضيات	40	2.750	0.000	91.7	مستوفي
النتائج الكلية	40	2.710	0.140	90.3	مستوفي

ب- مقياس الدافع المعرفي:

يبين الجدول (٧) التكرارات الملاحظة ونسبها المئوية للاستجابات الملاحظة لفقرات مقياس الدافع المعرفي (عينة الطلبة) وتقدير بعض الإحصاءات ممثلة بـ (متوسط القياس، الانحراف المعياري، الكفاية النسبية، وتقويم مستوى الاستجابات في ضوء عتبة القطع). حيث تضمن المقياس المبحوث على (٢٠) سؤال مع تطبيق المقياس الثنائي المتضاد للإجابة (الخاطئة، و الصحيحة).

جدول (٧) الإحصاءات الوصفية للاستجابات الملاحظة لفقرات مقياس الدافع المعرفي وتقويمها

الفقرات (الدافع)	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية	متوسط القياس	الانحراف المعياري	الكفاية النسبية	التقويم
Q1	إجابة خاطئة	9	4.5	0.95	0.21	95	مستوفي
	إجابة صحيحة	191	95.5				
Q2	إجابة خاطئة	28	14	0.68	0.22	86	مستوفي
	إجابة صحيحة	172	86				
Q3	إجابة خاطئة	8	4	0.96	0.20	96	مستوفي
	إجابة صحيحة	192	96				
Q4	إجابة خاطئة	19	9.5	0.905	0.23	90.5	مستوفي
	إجابة صحيحة	181	90.5				
Q5	إجابة خاطئة	16	8	0.92	0.15	92	مستوفي
	إجابة صحيحة	194	92				
Q6	إجابة خاطئة	38	19	0.81	0.13	81	مستوفي
	إجابة صحيحة	162	81				
Q7	إجابة خاطئة	8	4	0.96	0.20	96	مستوفي
	إجابة صحيحة	192	96				
Q8	إجابة خاطئة	9	4.5	0.95	0.21	95	مستوفي
	إجابة صحيحة	191	95.5				
Q9	إجابة خاطئة	3	1.5	0.98	0.12	98	مستوفي
	إجابة صحيحة	197	98.5				
Q10	إجابة خاطئة	14	7	0.93	0.15	93	مستوفي
	إجابة صحيحة	186	93				
Q11	إجابة خاطئة	38	19	0.81	0.13	81	مستوفي
	إجابة صحيحة	162	81				
Q12	إجابة خاطئة	16	8	0.92	0.15	92	مستوفي
	إجابة صحيحة	194	92				

تحليل معتقدات مدرسي مادة الرياضيات والدافع المعرفي لطلبتهم (في عينة من مرحلة الرابع العلمي)

الفقرات (الدافع)	الاستجابة	التكرار	النسبة المنوية	متوسط القياس	الانحراف المعياري	الكفاية النسبية	التقويم
Q13	إجابة خاطئة	7	3.5	0.97	0.18	97	مستوفي
	إجابة صحيحة	193	96.5				
Q14	إجابة خاطئة	6	3	0.97	0.17	97	مستوفي
	إجابة صحيحة	194	97				
Q15	إجابة خاطئة	30	15	0.85	0.13	85	مستوفي
	إجابة صحيحة	170	85				
Q16	إجابة خاطئة	14	7	0.93	0.18	93	مستوفي
	إجابة صحيحة	186	93				
Q17	إجابة خاطئة	8	4	0.96	0.18	96	مستوفي
	إجابة صحيحة	192	96				
Q18	إجابة خاطئة	8	4	0.96	0.20	96	مستوفي
	إجابة صحيحة	192	96				
Q19	إجابة خاطئة	38	19	0.81	0.13	81	مستوفي
	إجابة صحيحة	162	81				
Q20	إجابة خاطئة	48	24	0.76	0.22	76	مستوفي
	إجابة صحيحة	152	76				
الناتج الكلي				0.908	0.18	90.83	مستوفي

إذ يتضح ارتفاع مستوى الاستجابات عموماً على مستوى كافة فقرات المقياس، الأمر الذي يعكس الجانب المدرك لأهمية مكونات مقياس الدافع من قبل مجموعة عينة الطلبة، والتي تتوافق وبدرجة عالية جداً مع ما جاءت به نتائج استجابات مدرسي الرياضيات نحو مقياس المعتقدات الأنفة الذكر. وباستخدام اختبار (مان - وتني) للوقوف على مستوى الفرق المتحقق ما بين استجابات مدرسي الرياضيات نحو مقياس معتقداتهم واستجابات طلبتهم نحو مقياس الدافع المعرفي لديهم باستخدام درجات الكفاية النسبية، أتضح عدم وجود فرق معنوي ما بين كلا الاستجابتين وبمستوى دلالة محتسب قدرة ($P=0.612$)، الأمر الذي يؤكد وبما لا يقبل الشك أنساق (توافق) درجات الاستجابة ما بين مقياسي المعتقدات والدافع المعرفي موضوع البحث.

الاستنتاجات :

- ١- أن سنوات الخدمة والخبرة الواسعة في مجال التدريس من شأنها أن تحقق درجة عالية من الاعتمادية وبما يتعلق بمقياس المعتقدات المقترح وبفارق معنوي عالٍ.
- ٢- إن مستوى استجابة أفراد عينة التدريسيين لكافة فقرات مقياس المعتقدات كانت عالية مما يعكس إدراكهم لأهمية مكونات المقياس.
- ٣- إن مستوى استجابة أفراد عينة الطلبة لكافة فقرات مقياس الدافع المعرفي كانت عالية مما يعكس إدراكهم لأهمية مكونات المقياس.
- ٤- بينت نتائج استجابات قياس المعتقدات لمدرسي الرياضيات اتساقها عالياً بنتائج الدافع المعرفي لطلبتهم من خلال توافق أستجابات كلا المقياسين وباتجاه واحد وبفارق غير معنوي .

التوصيات :

١. إجراء دراسات عن المعتقدات المعرفية لمواد أخرى مثل : (الحاسوب، مادة الفيزياء، .. الخ).
٢. التكثيف في تدريس الكوادر التدريسية لاستخدام معتقدات أكاديمية نحو مادة علمية لما له اثر كبير في طرائق تدريسهم الحديثة.
٣. زيادة الاهتمام بدوافع الطلبة المعرفية والعمل على تنميتها وتطويرها بصورة ايجابية.

المصادر :

١. بلقيس، احمد و توفيق مرعي (١٩٨٣): الميسر في علم النفس التربوي، ط١، دار الفرقان، عمان.

٢. راجح، احمد عزت (١٩٧٦): أصول علم النفس، ط١، المكتبة المصرية الحديث، القاهرة.
٣. رمزي، طارق وعزة محمد غانم وعبد الجبار غضبان الفرحان (١٩٩٢): مقدمة في علم النفس، دار الفكر المعاصر، بيروت.
٤. عابد، عدنان (٢٠٠٢): معتقدات الطلبة معلمي الرياضيات نحو حل المسألة ومدى تأثيرها بتحصيلهم ومعتقداتهم بفاعليتهم التدريسية، المجلة التربوية، عمان، مجلد ١٧ (٦٥)، ٧٢-٤٣.
٥. عبد الله، نهلة نجم الدين مختار احمد (٢٠٠٤) : الدافع المعرفي وعلاقته بالقدرات المعرفية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- ابن رشد/ جامعة بغداد.
٦. غانم، محمود محمد (٢٠٠٢) : علم النفس التربوي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان.
٧. قطامي، يوسف، (١٩٨٩) : سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط١، القاهرة، مصر
٨. (٢٠٠٠) : سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
٩. كراجه، عبد القادر (١٩٩٧) : القياس والتقويم في علم النفس، رؤية جديدة، ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

١٠. محمود، احمد محمد نوري (٢٠٠٤) : مقياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، الموصل.
١١. منصور، علي (1993) : التعلم ونظرياته، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
١٢. نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٢): علم النفس التربوي، ط١، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

ثانياً : المصادر الأجنبية :

1. Abelson,R,(1979) , Differences between beliefs systems and knowledge systems cognitive Sciences,3,355-366.
2. 16 - Andrson, M, (2005). Relationship between elementary teachers' beliefs and teaching Mathematics.through problem solving Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.UMI Number.3185390.T
3. Bandura, A. (1977): Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review 84(2), 191-215،
4. Beswick , K.(2005). The beliefs/practice connection in broadly defined contexts. Mathematics Education Journal , 17 (2) , 39 – 68.
5. —————,(2006): changes in preservice teacher s attitudes and beliefs.The net impact of two

- Mathematic Education units and intervening school Science and Mathematics,106(1), 36 – 47.
6. Concy, T. J. (1998): A beginning teacher's view of problem solving. Journal for Research in Mathematics Education, 16, 324-336
 7. Ernest, P. (1989) The knowledge, beliefs and attitudes of the Mathematic Teachers a. Model Journal of Education for teaching, 15 (1),12—34.
 8. Enk, D & Peter, T, (2001): Unraveling Students Beliefs Systems Relating To Mathematics learning And problem Solving Gender Center FOR Instructional Psychology AND Technology (Copt) ,University OF Leuven, Belgium.
 9. Kupari, p (2003): Instructional practices and teachers beliefs in Finnish Mathematic Educational Evaluation, 29,243—257.
 10. 24- Levin , T. & wadmany ,R(2006) : Teachers beliefs and practice technology- based classrooms Development, view Journal for Research on technology in Education,39(2),157—181.
 11. Monouchehn,A,(1997): school Mathematics reform implications for Mathematic teacher preparation, Journal of teacher s Education,48,(197 – 209).es
 12. Monouchehn, & Goodman.(2000).implementing Mathematics reform: The challenge within Educational Studies in Mathematics,42(1) 2-35.
 13. Nespor, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. Journal of Curriculum studies, 19, 317 – 328.

14. Pagars, M, F, (1993): Teachers Beliefs and Educational Research, cleaning up messy construct, Review of Education Research, 62. 307 – 332.
15. Pittman ,D,T,(2002) : Study Examining The Role of Teacher beliefs Affect The Teaching of Mathematic s..(Unpublished doctoral dissertation, George Mason University) (UMI Number.3041385)
16. Raymond, A, M, (1997): Inconsistencies between abeginning elementary school teacher s Mathematic Education, 28. (5) 550 – 570.
17. Stiegel, J. and M. Shoushnessy, (1996). An interview, B(2), pp. 165-174.
18. Savizi, B.& Shahvarani , A.(2007) : Analyzing some Iranian High Schools teacher s beliefs and Mathematics Mathematic s learning and Mathematics teaching, Journal of Environmental entail & Since Education,2(2),54 – 59.
19. Thompson,A,G,(1992) : Teachers beliefs and conceptions: Synthesis of the research.in D. Grows (Ed) ,Handbook of Research On Mathematic teaching and learning
20. Underhill, R, G, (1988): Focus an Research in practice in diagnostic and prescriptive Mathematics. Mathematics teachers beliefs, Review and reflection Focus on Learning problems in Mathematics , 10(3), 43 – 58
21. Valler and R. J. et al., (1992): The academic motivation scale, measure of intrinsic extrinsic and

- motivation in education, Educational and Psychological measurement. Vole, 52, p.p. 1003-1017.
22. Walmsley ,A.L.E.(2003) : History of the new Mathematics, move mint and its relationship with current Mathematical reform .Lanyard, Maryland University Press of Amanda
23. White ,A.L way ,J, Perry ,B & South well ,B.(2006) : Mathematical attitude s beliefs and achievement in pre – service teacher education Mathematics Teacher Education & Development , 7, 33 – 52.
24. Wood, K.(2000). The experience of reaming to teach changing student teachers' ways of understanding teaching , journal of Curriculum Studies, 32(1), 77- 93.

ملحق (١) أستاذة مقياس الدافع المعرفي

عزيزي الطالب :

عزيزتي الطالبة :

تحية طيبة :

نرجو تعاونكم معنا بالإجابة عن المقياس الذي بين يديك بصورة دقيقة وكل صراحة من خلال ما تعتقد انه ينطبق عليك. علما انه ليس هناك إجابة خاطئة أو صحيحة ولا تترك اي فقرة بدون الإجابة عنها وان الإجابات ستكون سرية وتستخدم لإغراض البحث العلمي فقط فلا داعي لذكر الاسم.

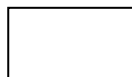
فعليك قراءة الفقرة بكل دقة وإخلاص ووضع إشارة (x) للبديل الذي تراه ينطبق عليك في خانة حرف الإجابة.

مثال يوضح طريقة الإجابة :

الفقرات	أ	ب
١. حدثك صديق ما ان له زميلا بدعى احمد يهوى تربية الحمام الزاجل لدرجة انه سافره امس الى بغداد وسيبعث برسالة من هناك مع الحمامة تفيد وصوله ومن المقرر ان تصل هذه الرسالة اليوم إلى أسرته. ماذا سيكون موقفك؟		
أ- اذهب واتأكد من صحة الخبر وارى الرسالة بنفسى.	x	
ب- اطلب من صديقي ان يخبرني عما حدث فيما بعد.		

تحليل معتقدات مدرسي مادة الرياضيات والدافع المعرفي لطلبتهم (في عينة من مرحلة الرابع العلمي)

المعلومات :



الصف : الرابع

ب	أ	الفقرات	ت
		جاء إليك صديق عزيز قبل موعد البرنامج الثقافي الذي تحبه بعشرة دقائق فقط رغبة في الجلوس معك. ماذا سيكون موقفك	١.
		استأذن صديقي لكي احضر البرنامج في حينه فريما بحضر معي	أ-
		اجلس مع صديقي والجا لتسجيل البرنامج لاراه فيما بعد.	ب-
		في الساعة العاشرة وانت تذاكر على مكتبك استرى انتباهك نبا اذيع في الاذاعة يفيد بان احد العلماء تمكن من اعادة الحياة الى قطعة بعد موتها بمدة تزيد عن ربع ساعة. ماذا سيكون موقفك	٢.
		استقسر من المدرس في اليوم الثاني عن هذا النبا أو إماكن حدوث ذلك	أ-
		اذهب إلى شخص متخصص في علوم الحياة ولا يبعد عني كثيرا استقسر منه عن النبا.	ب-
		استعرت من المكتبة كتابا مشوقا يتحدث عن اول خطوات الانسان على سطح القمر وفي إنشاء قراءتك للكتاب حضر صديق حاملا دعوة لحضور مسرحية لأحد الممثلين الذين أنت معجب بهم ماذا تفعل	٣.
		أفضل ان استمر في قراءة الكتاب.	أ-
		اذهب الى المسرحية مع صديق واستكمل قراءة الكتاب فيما بعد.	ب-
		لظروف طارئه تغيب المدرس عن شرح موضوع الدرس.وفي الوقت نفسه ورحب بمن يريد الحضور في الصف. ماذا تفعل	٤.

تحليل معتقدات مدرسي مادة الرياضيات والدافع المعرفي لطلبتهم (في عينة من مرحلة الرابع العلمي)

ت	الفقرات	أ	ب
أ-	اجلس في حينها لإقراء الموضوع نفسه في الكتاب المدرسي		
ب-	اذهب الى الصف المجاور لسماع شرح هذا الدرس لهذا الموضوع.		
٥.	في مدينة الحيوان تكتب امام كل حيوان اسمه وعائلته وفصيلته والمناطق الشهيرة لتواجده. ماذا تفعل		
أ-	أفضل ان اذهب إلى حديقة الحيوانات لا تعرف عليها		
ب-	أفضل ان أرى الحيوانات كلها حتى لو استدعى ذلك عدم رؤيتي لأية لائحة		
٦.	قال المدرس معلقا على حشرة (فرس النبي) ان فكرة قتل هذه الحشرة حرام وطلب إبداء الرأي في الدرس القادم فماذا تفعل		
أ-	اسلم بهذا الرأي من دون مناقشة.		
ب-	البحث عن معلومات عن هذه الحشرة في الكتب وشبكة الانترنت العالمية.		
٧.	في إنشاء قراءتك لكتاب جذب انتباهك فوجئت بان صفحات غير كاملة. ماذا تفعل		
أ-	لاجد في نفسي انتباه لاي كتاب عدا المنهج الدراسي .		
ب-	ابحث عن الكتاب نفسه وبكامل صفحاته.		
٨.	عند قدومك الى المدرسة فجأة بوجود إعلان للمعرض الكتب العلمية والثقافية داخل المدرسة فماذا تفعل ؟		
أ-	اجد نفسي مباشرة في المعرض واقوم بشراء بعض الكتب.		
ب-	اذهب الى الدروس ولا داعي ان انشغل بأي شيء آخر .		
٩.	قام المدرس بإجراء تجربة ما في المختبر اتيح لك بعد انتهاء الدرس الحضور بمفردك مع مدرس المادة. ماذا تفعل		
أ-	اذهب الى ساحة المدرسة لقضاء مدة الاستراحة		

تحليل معتقدات مدرسي مادة الرياضيات والدافع المعرفي لطلبتهم (في عينة من مرحلة الرابع العلمي)

ت	الفقرات	أ	ب
ب-	اقوم برسم توضيحي لإعادة خطوات التجربة على اللوحة المعلقة في المختبر.		
١٠.	فجأة تعطلت السيارة وانت مسافرا مع صديق لك لديه معلومات عن ميكانيكية السيارات. فنزل منها محاولا إصلاحها. ترى ماذا تفعل		
أ-	انزل من السيارة لأرى كيف يصلح سيارته محاولا التعرف على أجزائها.		
ب-	أفضل أن اذهب إلى مكان قريب حتى ينتهي من إصلاح سيارته.		
١١.	طرح قضية أو موضوع ما بحضورك. فماذا تفعل		
أ-	أحاول طرح الأسئلة لفهم الموضوع		
ب-	أتجنب المناقشة		
١٢.	قراءات مقالة عن ظاهرة من الظواهر الطبيعية أو الاجتماعية التي نعيشها في إنشاء التصفح في الشبكة العالمية (الانترنت) فماذا سيكون موقفك		
أ-	اكتفي بقراءة المقالة كما نشرت.		
ب-	لا تنثر اهتمامي مثل هذه المقالات.		
١٣.	طالب احد المدرسين من الطلبة بكتابة بحث او تقرير وقرائته امام الصف. فماذا تفعل		
أ-	أقوم بإيجاد أذكار للتخلص من إلقاء البحث أمام الطلبة.		
ب-	أقوم باستخدام أسلوب بسيط وبعض الوسائل والصور التوضيحية لطرح الموضوع.		
١٤.	عند حدوث إشكالية ما بين زملائك داخل الصف. فما هو موقفك		
أ-	أقوم بالمشاركة مع زملائي للبحث عن أسباب المشكلة ووضع الحلول الممكنة لها.		

تحليل معتقدات مدرسي مادة الرياضيات والدافع المعرفي لطلبتهم (في عينة من مرحلة الرابع العلمي)

ت	الفقرات	أ	ب
ب-	ابتعد عن المشكلة لأنها لا تعنيني		
١٥.	إذا طلب منك مراجعة المادة قبل الامتحان طريقة مجموعات.ماذا تفعل		
أ-	افضل هذه الطريقة لأنها انسب طريقة.		
ب-	أفضل أن أقوم بمراجعة المادة لوحدي.		
١٦.	إذا بقي لديك وقت كبير بعد ان انتهيت من واجباتك المدرسية.فماذا تفعل.		
أ-	أحاول الخروج مع الأصدقاء والأقارب.		
ب-	أقوم بالتصفح بالانترنت .		
١٧.	إذا صادف يوم امتحان لمادة العلوم أو الرياضيات وفي الوقت نفسه كانت لعبة منتخب العراق. فماذا تفعل		
أ-	نطلب تأجيل الامتحان.		
ب-	أرى لعبة المنتخب في الإعادة بعد يوم الامتحان واحضر لمادة الامتحان.		
١٨.	أعطاك مدرس الرياضيات في الصف لغزا رياضيا لكي تحله. فماذا تفعل ؟		
أ-	أحاول ان أجد الحل بنفسني.		
ب-	ابحث عن الحل في الانترنت (الشبكة العالمية).		
١٩.	إذا واجهت صعوبة في مادة ما. فماذا تفعل.		
أ-	أحاول بذل جهدا مضاعفا للتغلب على صعوبة المادة.		
ب-	قراءة المادة أكثر من مرة واطلب من المدرس بتوضيح المادة.		
٢٠.	عند ظهور نوع من المنافسة بين طلبة صفك. فماذا تفعل ؟		
أ-	لا أحبذ روح المنافسة واكتفي بالنجاح.		
ب-	اسعي دائما لأكون في مستوى الطلبة المتفوقين.		

تحليل معتقدات مدرسي مادة الرياضيات والدافع المعرفي لطلبتهم (في عينة من مرحلة الرابع العلمي)

ملحق (٢): خبراء تقويم مقياسي المعتقدات والدفع المعرفي

ت	اسم الخبير	الاختصاص	مكان العمل	مقياس المعتقدات	مقياس الدافع المعرفي
١	أ.د. إسماعيل إبراهيم علي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد /كلية التربية	×	×
٢	أ.د. رافد بحر احمد	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة بغداد /كلية التربية علوم صرفه	×	×
٣	أ.د. عبد الخالق عبد الجبار النقيب	إحصاء تطبيقي	الجامعة الوسطى تقنية طبية	×	×
٤	أ.م.د. إبراهيم الاعرجي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد /كلية الآداب	×	×
٥	أ.م.د. الهام جبار فارس	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة بغداد /كلية التربية علوم صرفه	×	×
٦	أ.م.د. حسين رزوقي	قياس وتقويم	جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد	×	×
٧	أ.م.د. فاضل جبار جوده	علم النفس التربوي	جامعة بغداد /كلية التربية علوم صرفه	×	×
٨	أ.م.د. ليلى الحاج	قياس وتقويم	جامعة بغداد /كلية التربية بنات	×	×
٩	أ.م.د. كريمه كوكز	علم النفس التربوي	معهد إعداد المعلمات /الرصافة / ١	×	×
١٠	م.د. خمائل مهدي صالح	قياس وتقويم	معهد إعداد المعلمات /الرصافة / ١	×	×

**الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية
للتكنولوجيا (الانترنت ، الهاتف**

م.م. جبار ثاير

م.م. وفاء صبر نزال

ملخص البحث :

تناول البحث الحالي دراسة حول الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا لدى طلبة الجامعة .

وقد هدف البحث إلى :

١- التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا (الانترنت - الهاتف النقال) على طلبة الجامعة .

- التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا (الانترنت -

الهاتف النقال) على طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور ، إناث).

وقد قام الباحثان تطبيق الأداة على عينة من الطلبة من كلا الجنسين بلغ

عددهم (١٦٠) طالب وطالبة وبعد جمع البيانات وتم معالجتها إحصائيا : وقد

توصل الباحثان الى النتائج الآتية : تبين الفروق ذات دالة إحصائية لان القيمة

المحسوبة والبالغة (٨,١) اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند درجة

حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥).

ويوصي الباحثان بالاتي:

١- إقامة ندوات توجيهية تتضمن التوعية حول سلبيات استخدام التكنولوجيا

الحديثة .

يقترح الباحثان الآتي:

١- إقامة دراسة مماثلة حول الآثار النفسية والاجتماعية و التربوية لدى طلبة

المرحلة الإعدادية .

Abstract :

The research study about the psychological , social and educational effect of technology , **The present study aims at:**

- 1- Identify the psychological , social and educational effect of technology for university students .
- 2- Identify the psychological , social and educational effect of technology for university students according to the variable sex(males – females).

The researchers have been applying the research tool on sample of students number were (160) .

Results arrived the following :

It turn out that there are significant differences between average of degrees of male and female because F value (8,1) is more than table F value (1.96) in (158) free degree respectively ; the value level(0.05).

The researchers recommend the establishment of seminar on the negative aspect of the use of modern technology.

The researchers suggest the establishment of the study about the psychological , social and educational effect of technology in secondary school .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث :

في ظل التطور التكنولوجي المذهل تطورت أساليب وتقنيات الاتصال ومنها (الانترنت - الهاتف المحمول (الجوال) ، تلك التقنية الحديثة التي أصبحت تشكل ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة والتي لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عنها ، فلقد اخترق النقال جميع فئات المجتمع ولم يعد يقتصر امتلاكه على فئة معينة ، حيث كان لدخول تلك التقنية فوائد عديد منها تقرب المسافات والابتعاد والاختصار كذلك أصبح يمثل وسيلة مهمة وضرورية في إدامة عملية التواصل الاجتماعي ما بين مكونات المجتمع لذلك أصبحت لتكنولوجيا الانترنت والهاتف المحمول بمثابة الرفيق والصديق الدائم لنا (السبعائي، ٢٠٠٦، ٧٨).

أصبحت التكنولوجيا عماد المجتمع حيث يكاد لا يخلو أي مجتمع أنساني من أي شكل من أشكال التكنولوجيا ، وإلى جانب أهمية هذه التقنية الحديثة لا انه من الممكن أن تتقلب هذه التقنية إلى وسيلة اتصال ذات الطابع السلبي أي تصبح نقمة لأفراد الجنس البشري عندما يكون لها اثار نفسية واجتماعية وتربوية بسبب سوء استخدامها وتزداد عواقبها سواء " تتعلق بقيم المجتمع ومنظومة الأخلاقية والاجتماعية والتربوية التي يقوم عليها (السبعائي، ٢٠٠٦، ٧٩).

إذ يكون للموضوع أهمية من حيث انه يتناول تأثيرات هذه التكنولوجيا لمل لها جذب للكثير من مستخدميها الذين وجدوها وسيلة عملية تسهل لهم الارتباط بالعالم والتواصل دون الحاجة إلى التنقل ، لذلك لابد من الوقوف على حيثيات

وأثار هذه التقنية ومحاولة فهم آلياتها التي أصبحت تتم من خلالها عملية الاتصال عبر هذه الوسيلة (الدهشان، ٢٠١٠، ٨).

وانطلاقاً من هذه المعلومات التي تم عرضها واهتمام الباحثان بموضع البحث الحالي ، اذ لابد من الكشف عن ابرز الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا (الانترنت - الهاتف المحمول) (الحوال) وتشخيص هذه الآثار التي تتركها هذه التقنية الحديثة على مجتمعنا بكافة شرائحه وسوف نتناول هذا الموضوع على عينة من طلبة الجامعة كأحد فئات المجتمع من خلال التساؤل الآتي (ما الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا (الانترنت - الهاتف النقال) على طلبة الجامعة .

ثانيا : أهمية البحث :

- الجانب النظري : تمر المجتمعات بالكثير من التحديات المعاصرة من ضمنها التكنولوجيا وفروعها من وسائل الاتصال (الانترنت - والهاتف المحمول) ولما لها اثار على طبيعة استخدام هذه التقنية على كافة شرائح المجتمع ومن ضمنها طلبة الجامعة ، لذلك لابد من متابعة أشكال الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية على عينة البحث كجزء من مكونات مجتمعنا .

- الجانب التطبيقي : قد تصاحب استخدام هذه التقنية الحديثة الكثير من السلبيات ، لذا عند التعرف على هذه السلبيات قد يؤدي إلى تفادي ظهور الآثار المترتبة على سوء الاستخدام لهذه التقنية وإمكانية وضع التوصيات والنصائح والإرشادات لجميع مكونات المجتمع .

ثالثا: أهداف البحث :

١- التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا (الانترنت - الهاتف النقال) على طلبة الجامعة .

٢- التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا (الانترنت - الهاتف النقال) على طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور ، اناث).

رابعاً : حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة ديالى - كلية التربية الأساسية للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥).

خامساً: تحديد المصطلحات :

١- الانترنت :

عرفها (المزروع،٢٠١٢) : هي عبارة عن شبكة حاسوبية عملاقة تتكون من شبكات اصغر بحيث يمكن لأي شخص من التجول في هذه الشبكة (المزروع،٢٠١٢، ٦).

٢- الهاتف النقال :

عرفها (دياب ، ٢٠٠٦) : هو جهاز خلوي يعمل بطاقة يجرى فيه الكثير من عمليات الاتصال الإرسال والاستقبال الموجات ويتم التواصل من خلاله بين مكونات المجتمع (دياب ، ٢٠٠٦ ، ١٩١).

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

الإطار النظري

١- أثر التكنولوجيا الانترنت والهاتف المحمول في الحياة الاجتماعية :-

أن التقدم العلمي والتكنولوجي الراهن الذي أصبحت فيه وسائل الاتصال تحمل باليد ، وتوضع بالجيب لصغر حجمها ، وبات استخدامها في أي زمن ومكان ، ويأتي الهاتف المحمول في مقدمة هذه الوسائل التي انتشرت بشكل سريع فلم تحظ أي منظومة تقنية أخرى بهذا الانتشار بين المتعلمين كما حظيت تقنية الهاتف المحمول بغض النظر عن العمر أو الجنس أو المستوى أو الاقتصادي للمتعلم (تيسر ٢٠١٢-١٢ ص ١٢) .

والواقع لم يخطر في بال اكبر المتفائلين بأن الهاتف المحمول الذي ظهر في أوائل التسعينات من القرن الماضي سيتحول إلى ثورة تكنولوجية غير مسبوقة ومستمرة دون توقف ، وأن استخدامه لم يصبح منصبا فقط على مجرد إجراء المكالمات الهاتفية ، خاصة بعد دخول تقنيات حديثه لها بعد أن أصبح كمبيوتر وتلفون وجريدة ومكتبة ووسائل استخدام أخرى (الدهشان ، ٢٠١٠ ، ص ١٥) ، كما أنه لا احد يستطيع أن يفكر ما للهاتف النقال من ايجابيات عديدة ولاسيما في تسهيل عملية الاتصال الثقافي والاجتماعي ، فالتقنيات الحديثة أتاحت أمام الأفراد فرصة التعبير عن أمانيتهم وأرائهم وذلك من خلال المشاركة في المناقشات والحوارات عبر بعض البرامج البناءة في القنوات الفضائية هذا ماسهم بشكل أو بآخر من تنمية الوعي العام لدى الأفراد في المجتمع (جمال الدين ، ٢٠٠٧ ، ص ٢) .

فالهاتف النقال تلك التقنية الحديثة التي دخلت إلى المجتمع العراقي وخاصة بعد عام (٢٠٠٣) تم استخدامها على نطاق واسع ولم ينحصر استخدامها على

نطاق واسع أو فئة معينة ، ألا أنه مع فوض الاستخدام من قبل البعض وخصوصاً الشباب يستغلون تلك التقنية بصورة غير سليمة مما يؤثر بشكل سلبي على سلوكهم الاجتماعي وعلى علاقتهم بالآخرين فضلاً عن ذلك يساهم النقال في جعل الكثير منهم يتطلعون إلى الأشياء المادية اكبر من عمرهم مما يؤثر على متطلباتهم النفسية والتربوية (الدهشان، ٢٠١٠، ص٢٢).

٢- الآثار السلبية للهاتف المحمول والانترنت على الطالب الجامعي

أ- الهاتف المحمول :-

ظهرت في العصر الحديث نعم كثيرة جديدة يهبها الله سبحانه وتعالى ، تكريماً منه وتقضياً ، ولقد بلغ التطور العلمي في هذا العصر مبلغاً عظيماً ، حيث يضيف هذا العلم كل يوم شيئاً جديداً من أجل تسهيل الحياة وليونة العيش ، وخدمة البشرية جمعاء ومن هذه التطورات ظهر (الهاتف المحمول) الجوال وهذا الجهاز الذي يعد من احدث عملية ظهرت في عالم الاتصالات الحديثة بعد أن شهد عالم الاتصالات تطوراً مذهلاً في العالم كله (ميرة ، ٢٠١١، ص٣٣) ، ومما لاشك فيه أن الهاتف النقال يعتبر الوسيلة الرئيسية للاتصال عن بعد . بل أنه يعتبر الوسيلة الوحيدة للاتصال عن بعد في أجزاء كثيرة في العالم وأصبح ضرورة من ضروريات الاتصال في العمل والتجارة والعلاقات العامة والعلاقات الاجتماعية (ميرة ، ٢٠١١، ص٣٦) .

وقد أوضحت دراسات عديدة حول سلبيات استخدام الهاتف المحمول على الفتيات والشباب وقد اثبت دراسة أن غالبية الدراسة أن هناك خوفاً لدى أفراد العينة من جرائم الجوال ، وترتفع نسبة خوف الفتاة أو الشاب من ارتفاع دخله الشهري بامتلاكه أكثر من جهاز جوال وقد يعرضه ذلك إلى السرقة أو استبداله بجهاز أحدث من جهازه القديم (محفوظ ' ٢٠٠٩ ، ص٣٧) .

وقد حذر العديد من العلماء ومنهم (ستي وارت) (٢٠٠) على تردد الموجات وقدرة الطاقة التي يمتلكها الهاتف المحمول والأخذ بنظر الاعتبار أن هذه الموجات لها تأثير حراري وبيولوجي في شكل وصداغ وفقدان مؤقت للذاكرة وتعتمد هذا التأثيرات على تردد الموجات وقدرة الطاقة الممتصة داخل أنسجة الجسم بالإضافة إلى طوال فترة التعرض لهذه الموجات (وارت ، ٢٠٠٠، ص ٤٠)

أما بالنسبة للطلاب الجامعي فقد تم استخدامه بصورة سلبية من خلال إثارة المشاكل والنزاعات بينهم وإثارة الحسد والبغضاء وإشاعة النميمة ونقل الكلام على وجه الإفساد ، وقد تم استخدامه للسخرية من بعضهم البعض وخصوصاً عن طريق الرسائل ، فبعضهم يرسل الرسائل المخالفة لشرع الله كالنكت البذيئة أو الاستهزاء والشتم والتهكم عل خلق الله ومنها الرسائل التي تبدأ الشك في النفوس والتي تستخدم العشق والغرام وخاصة بين الطلاب الجامعيين ، الشباب والشابات وضياع الوقت في المحادثات التي لا داعي لها والرسائل التي لا فائدة منها .

ب- الانترنت :-

يعد الانترنت أداة الاتصال الأسرع انتشاراً أبداً استغرق وصول بث الأثير إلى خمسين مليون مستمع في مدة لا تتجاوز الأربع سنوات ويقدر عدد مستخدمي الانترنت بـ (١'٠٨) مليار سنة (٢٠٠٠) ، وبلغ عدد المستخدمين في الدول العربية من النساء إلى (٤ %) من العرب تمثل النساء المغربيات ثلث النسبة تقريباً ، وقد ظهرت دراسات عربية حديثة حول استخدام الفتيات للانترنت أن (٤٠ %) من الفتيات السعوديات يستخدمن أجهزة الكمبيوتر في غرفهن الخاصة لفترة ما بعد منتصف الليل ، كما أن قرابة (٧٠ %) منهن يتصفح الانترنت بمفردهن (عبد الهادي ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٣) .

لذلك نجد في شبكة الانترنت الكثير من المواقع الغير مقبولة ، مثلاً مواقع العنف ومواقع الجنس مواقع عنصرية، وغيرها من المواقع التي يجب أن تكون ممنوعة في مجال التربية والتعليم وبالتأكيد على جميع المجالات أخرى ، كما تفيد إحصائيات وزارة العدل الأمريكية بأن تعني وسائل الدعارة من الأسباب المباشرة في تفشي أنواع أخرى من الجرائم والمأسي الاجتماعية ، كما في بحث أجرته الوزارة سنة (١٩٧٩) في فينكس وجد أن الإحياء التي فيها متاجر تتاجر بوسائل الدعارة تزداد فيها الجرائم بنسبة (٤٠%) وتزداد فيها جرائم الاغتصاب بنسبة (٥٠%) مقارنة بالأحياء الأخرى(مسعد ، ١٩٧٩ ، ص٢٧) وقد أشارت دراسات عديدة نشرت في بريطانية قامت بها منظمة عالمية بريطانية على معلمي المرحلة الابتدائية أثبتت هذه الدراسة أن تكنولوجيا الانترنت قد خلقت جيلاً يعاني من الوحدة والانعزال وعدم القدرة على تكوين صداقات وجاءت النتائج على عينه من (١٠٠) معلم ، حيث الحد (٧٠%) منهم أن قضاء أوقات طويلة أمام شبكات الانترنت تصل إلى درجة الإدمان بشكل منفرد مع التكنولوجيا فقد اثار سلباً المهارات الاجتماعية للأطفال (ميرة ، ٢٠١١، ص٤٧)

أما بالنسبة للطلاب الجامعي فقد أثرت وسائل الاتصال الحديثة منها (الانترنت) على سلوكياتهم ، وقد أظهرت دراسات عربية عديدة أن سوء استخدام للشباب لمواقع الانترنت هو احد أشكال الهروب خاصة لما يعانون من الوحدة واليأس نتيجة لمشاكل اقتصادية واجتماعية أو نفسية أو عاطفية ، لذا يتم الهروب إلى ارض الأحلام من خلال صداقات تحدث بين الشاب والفتاة بدون أي قيود دينية أو اجتماعية ، مما يساعد على نسيان المشاكل طوال وقت الاتصال وقد أكدت كذلك أن الخبرات الضارة والسلوكيات المنحرفة التي يستخدمها الشباب فيما بينهم أدت إلى تزايد خطر حيث الشكوى في تزايد مستمر من التأثير السلبي

للانترنت على الأخلاق وسلوكهم وخاصة في العالم العربي
(مصباح ، ٢٠٠٨ ، ص ١٧) .

٣- الآثار الايجابية للهاتف المحمول والانترنت للطلاب الجامعي.

أ- الانترنت

١- سرعة نقل وتمرير المعلومات:-

أكثر الخدمات استعمالاً في شبكة الانترنت هي خدمة البريد الالكتروني التي تسمح لكل من له عنوان بريدي على الشبكة بأن يبعث ويستقبل رسائل بواسطة البريد الالكتروني . وحسنات البريد الالكتروني تكمن في الدمج بين سرعة نقل الرسائل واليعة الباهظ. وكذلك في امكانية بعث نفس الرسالة الى مجموعة كبيرة من الناس ، يمكن ان يتعدى عددهم مئات والاف الاشخاص (هذا الشيء يمكن تنفيذه عن طريق اعطاء هؤلاء الاشخاص اسم مجموعة ومن ثم بعث الرسالة الى هذه المجموعة) (عوض ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٥) .

٢- بنوك ومجمعات المعلومات:-

بنوك ومجمعات المعلومات في شبكة الانترنت موجودة تقريباً في جميع المجالات وتغطي غالبية المواضيع ، فعلى سبيل المثال يمكن الدخول الى مواقع تحتوي على القرآن الكريم بأكمله والاحاديث النبوية الشريفة في مجمع معلومات والبحث عن الشيء المطلوب وفق أساليب بحث مختلفة . كذلك يوجد الكثير جداً من الموسوعات الضخمة والغنية بالمعلومات والقواميس المختلفة والمهمة على شبكة الانترنت التي يمكن استخدامها بسهولة وبش كل حر . مما يزيد من التساؤل في مدى ضرورة شراء هذه الموسوعات والقواميس كمرجع بيئي . كمية ونوعية المعلومات الموجودة في مجمع معلومات وسهولة استعماله تعتبر من أهم العوامل التي تساعد عن نجاح وشهرة هذا المجمع ، يمكن

استغلال مجموعات المعلومات في العملية التعليمية والتثقيفية في المدارس والمعاهد المختلفة بشكل مفيد للطلاب . (المعرفة ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٥).

٣- الانترنت كحقيبة معلومات شخصية متنقلة مع المستخدم:-

يمكن اعتبار الانترنت حقيبة معلومات شخصية متنقلة مع المستخدم لان كل شخص قادر على بناء موقع يتضمن المعلومات التي يريدها ولانه قادر على الوصول الى هذا الموقع من كل مكان في العالم . (بالطبع بشرط ان يكون لديه حاسب وخط اتصال) وكذلك لكل من لديه مكان على حاسوب ftp بامكانه تخزين الملفات التي يريدها في هذا المجلد ومن ثم الوصول الى هذه الملفات من أي مكان في العالم وفي اي وقت ، وذلك لان استخدام المعلومات الموجودة في شبكة الانترنت لا يتعلق بالمكان أو الزمان . (حسيني ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٢).

٤- الانترنت مكتبة لكل شخص:-

في الحقيقة يوجد في الانترنت كتب عديدة وقيمة ، يمكن قراءتها وطباعتها عبر الشبكة (اي في وقت التصفح) أو نسخها بأكملها الى الحاسب الشخصي . يوجد موقع بأسم book online يحتوي على الاف الكتب للقراءة والطباعة الحرة . اضافة الى ذلك هناك الجرائد . والمجلات والمقالات في العديد من المجالات التي يمكن الاستفادة منها .

لذا بإمكان كل شخص استخدام الشبكة كمكتبة شخصية له و يستطيع من خلالها الاطلاع على الموضوعات التي يرغبها . (الدهشان ، ٢٠٠٩).

ب- الجوال

والهاتف الجوال بشكل عام يتميز بلأجابيات الآتية:-

١- أنه وسيلة لاهياء روح المودة والمحبة والاخوة بين الناس ، حيث يسلم بعضهم على الآخر ويتبادل معه الحديث عن حاله وصحته ، ويكون التناصح

فيما بينهم على الخير وقد قال سبحانه : انما المؤمنون أخوة ، وقال صلى الله عليه وسلم : المسلم أخو المسلم متفق عليه.

٢- ويمكن عن طريق الرسائل أن يستغلها الانسان بأعمال اليوم والليلة ، من التذكير بالصلوات وصيام الاثنين والخميس ، وصيام الايام البيض، واستغلال اخر ساعة من يوم الجمعة بالدعاء .

٣- استغلال الرسائل للتذكير ببعض الادعية والاذكار النافعة.

٤- استغلال الرسائل للتناصح الصادق بين الاخوة ، فيرسل الاخ لاخته نصيحة عبارة عن ايه من كتاب الله أو حديث من أحاديث الرسول - صلى الله عليه وسلم ، أو قول من أقوال الصحابة ، أو توجيه من الصالحين ، وقد قال النبي - صلى الله عليه وسلم :- الدين النصيحة أخرجاه مسلم .

٥- استغلال الرسائل لدعوات الزواج والولائم والمناسبات.

٦- الرسائل وسيلة مهمة للصم والبكم للتحدث مع الغير (مصباح ، ٢٠٠٨).

دراسات سابقة

اولا: دراسات عربية

* دراسة عادل الزيات/ وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف على مدى التأثير الاجتماعي والثقافي لاستخدام الخليوي على طلبة جامعة اليرموك المسجلين للفصل الصيفي للعام ٢٠٠٧-٢٠٠٨ كنموذج لطلبة الجامعة الرسمية وانعكاس ذلك على أدائهم الدراسي ، وأثاره الايجابية والسلبية ، ويعد هذا البحث من البحوث الوصفية (الاستكشافية) التي اعتمدت منهج المسح الميداني ، حيث انطلق الباحث من مجموعة من التساؤلات المتمثلة في

١- ما هو توزيع أفراد العينة حسب مكان السكن ؟

٢- ما هو دخل العائلة ومقارنتها بالأنفاق على الخليوي ؟

٣- ما هو عدد الأجهزة والخطوط المملوكة لكل فرد ؟

- ٤- ما هو تأثير الخليوي على قيم المجتمع ؟
 - ٥- ما هو مدى تأثير الخليوي على القيم الدينية ؟
 - ٦- ما هو مدى تأثير الخليوي على العملية التعليمية ؟
- استخدم الباحث في دراسته استبانته تكونت من ٣٠ سؤالاً ، وزعت على عينة الدراسة التي تكونت من ٨٦٧ مفردة (٥٢٢ طالبة و ٣٤٥ طالب) أي ما يعادل حوالي ٥% من مجتمع البحث الذي يتكون من (١٧٨٨٣) طالب وطالبة وفقاً لسجلات دائرة القبول والتسجيل بجامعة اليرموك للفصل الصيفي للعام ٢٠٠٧-٢٠٠٨ ويمكن تلخيص نتائج الدراسة في النقاط التالية :
- ١- اعتبار الخليوي سبباً رئيسياً لبعض المضايقات التي يتعرض لها الأفراد واستخدامه أثناء القيادة يؤدي إلى العديد من حوادث السير .
 - ٢- ٢١.٢% من عينة الدراسة تستخدم الخليوي لأغراض التسلية المتمثلة في الاستماع للأغاني أو خدمة التراسل عن قرب وفق خدمة (Bluetooth) في حين أن نسبة ٦٠% من عينة الدراسة قد استخدمه الهاتف النقال لغرض العمل والدراسة
 - ٣- التأثير في قيم وعادات وتقاليده المجتمع حيث استخدام الجوال في ممارسات وعلاقات غير شرعية
 - ٤- التأكيد على التأثير السلبي للخليوي على صحة البالغين والأطفال .
 - ٥- وبمقارنة هذه النتائج مع الإطار النظري للدراسة فقد تبين للباحث أن عينة الدراسة تشبع حاجاتها ورغباتها من خلال الاستخدامات المتنوعة للهاتف النقال ، وهو ما يتفق حسب ما اتجهت إليه البحوث في مجال الاستخدامات والشباعات واستشهد البروفسور (Campbell Scott) حول الاتصالات الخليوية والمجال العام والذي أكد أهمية دوافع استخدام الخليوي والتأثير الاجتماعي لتقنية الاتصال الجديدة التي لم تفرق بيت الاتصال الشخصي

والاتصال العام حيث أن الأفراد يستخدمون أجهزة الخليوي للمعلومات وممارسة هواياتهم والاتصال مع الآخرين بعكس نموذج الاتصالات التقليدية التي أكدت على تعرض الفرد لمحتويات الرسالة الإعلامية وذكر (Campbell) بأن نظرية الاستخدامات والاشباعات لها أكثر ملائمة لتعظيم مستوى الاتصالات الشخصية والاختيارات المتماشية مع التقنية الجديدة للخليوي .

*دراسة (صفاح أمال فاطمة الزهراء / وهي عبارة عن دراسة حاولت من خلالها الباحثة الكشف عن طرق استخدام الطلبة الجامعيين للهاتف النقال ، وانعكاسات هذا الاستخدام على سلوكهم الاتصالي داخل الحرم الجامعي ، واعتمدت في ذلك على المنهج التجريبي ، وأداة المقابلة لجمع المعلومات الميدانية ، حيث تمثلت عينة الدراسة في ٥٠ طالب وطالبة من جامعة مستغانم للموسم الجامعي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ حيث انطلقت الباحثة من التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يؤثر الاستخدام اليومي للهاتف النقال على السلوك الاتصالي للطلاب في وسط الفضاء الجامعي ؟

وقد ألحقته بمجموعة من الأسئلة الفرعية

- ١- ما هي خصائص الهواتف النقالة التي يمتلكها ويستخدمها الطلبة ؟
- ٢- ما هي أهم عادات استخدام الهاتف النقال لدى الطلبة ؟
- ٣- ما هي أهم الرموز الاتصالية المشتركة الاستخدام بين الطلبة من خلال الهاتف النقال ؟

وقد توصلت إلى النتائج التالية :-

- ١- الهاتف النقال أصبح وسيلة اتصالية حاضرة بشكل واسع في حياة الطلبة الجامعيين وكثيرة الاستخدامات في مختلف المجالات ولتحقيق عدة أهداف

٢- الاهتمام المتزايد بتكنولوجيا الهواتف النقالة رغم ارتفاع سعرها ، حيث أصبح ذلك مظهرا من مظاهر التقدم والتباهي أمام الآخرين

٣- استخدام SMS والإبداع في كتابتها بطرق رمزية ، بالاختصار واستخدام أشكال وأرقام خاصة للتعبير عن معنى لا يتم فهمه إلا من طرف الذين اتفقوا على ذلك .

٤- الرسائل القصيرة وسيلة اتصال في المناسبات والأعياد لتبادل التهاني بين الطلبة وللمزح ، ووسيلة لاقتصاد الوحدات

٥- العلاقة الاجتماعية وقوة العلاقة التي تربط الطالب بأطراف أخرى تحدد طريقة الاتصال ووقته

٦- الاستخدامات العننية للموسيقى من طرف الطلبة وهم مجتمعين مع بعضهم البعض أو بصفة فردية كنوع من أنواع التسلية .

ثانياً دراسات اجنبية :

* دراسة جومان ثيوس (joe mathens) (٢٠٠٠) قد اعد هذه الدراسة الاستاذ (جوماتيوس) عام ٢٠٠٠ ، في امريكا ، وتحاول هذه الدراسة تتبع تأثير الهاتف المحول داخل الوسط الجامعي في جامعة لوس انجلوس ، وفي هذه الدراسة محاولة لاستشراف الآثار المرتقبة للهاتف المحول في اخلاف الطالب ، وفي مستواهم الدراسي ، والمشكلات التي ستضاف الى الحرم الجامعي . (ماثيوس ، ٢٠٠٠)

* دراسة (منظمة انقذوا الاطفال في بريطانيا ، ٢٠٠٦)

دراسة نشرت في مايو عام (٢٠٠٦) اجرتها منظمة انقذوا الاطفال العالمية ، على معلمي المرحلة الابتدائية في بريطانيا ، تبين ان تكنولوجيا الاتصال الحديثة خلقت جيلاً من الاطفال يعاني من الوحدة وعدم القدرة على تكوين علاقات مع اقرانهم ، وجاءت النتائج بعد استطلاع اجراه الباحثون على عينة

من (١٠٠) معلم ، حيث ان (٧٠%) منهم يقضى وقته على الانترنت نتيجة الادمان عليه . مما اثر سلباً على مهارات الاطفال الاجتماعية وقد أكدت (لورنا) مديرة تطوير المدارس في المنظمة ان اظهر ان استخدام قاعات الدردشة على الانترنت والعباب الكمبيوتر والهواتف المحمولة وغيرها من انواع التكنولوجيا مما جعل من الصعب جداً على الاطفال التفاعل مع بعضهم البعض مما جعل البعض منهم يقومون بسلوكيات سيئة وغير اجتماعية (لورنا ، ٢٠٠٦).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف البحث
أولاً: منهج البحث :

إن اختيار منهج البحث لدراسة ظاهرة أو سمة معينة لا بد أن يتم تحديد منهجية مناسبة للبحث هي مراحل الكشف العلمي للظاهرة، إذ إن منهج البحث طريق إجرائي مركب ومتكامل يعتمد الباحث عليه للوصول إلى حقيقة جديدة ينشدها للتغلب على ظاهرة تستهويه أو غامضة عليه ، ويتكون من مجموع من الإجراءات التي يستخدمها الباحثون في جمع البيانات والمعلومات اللازمة وتحليلها وعرضها وتفسيرها لغرض الحصول على النتائج بعد الحصول على الإجابات المطلوبة عن الظاهرة موضوع البحث(حمدان، ١٩٨٩، ص ٥٢-٦٢)

ثانياً : مجتمع البحث :

يكون مجتمع البحث موضع اهتمام الباحثين لما له أهمية في موضوع البحث الحالي ، والذي من خلاله يتم اختيار أفراد عينة البحث ، حيث يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة ديالى - كلية التربية الأساسية للعام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥) .

ثالثاً: عينة البحث :

تكون عملية اختيار العينة بعدة طرق ومراحل ، إذ بعد تحديد المجتمع الأصلي لموضوع الدراسة يجب أن يصاحبه اختيار عينة من أفراد المجتمع الأصلي ، فقد قام الباحثان باختيار عينة من مجتمع طلبة كلية التربية الأساسية وبشكل عشوائي ممثلة لمجتمع الدراسة بشكل مناسب . وكما مبين توصيف عينة البحث في الجدول (١) .

جدول (١)

توصيف عينة البحث

ت	المتغير	العدد
١	ذكور	٨٠
٢	إناث	٨٠
٣	المجموع	١٦٠

رابعاً : أداة البحث :

من اجل تحقيق البحث الحالي يتطلب وجود أداة لجميع البيانات عن الظاهرة المراد دراستها من أفراد عينة البحث ، لذا فقد قام الباحثان بإعداد اسبانة من خلال توجيه سؤال مفتوح إلى بعض من أفراد عينة البحث والبالغ عددهم (٢٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث ، وبعد جمع الفقرات من خلال الإجابات وأيضا بالاعتماد على الدراسات السابقة والبحوث التي تتعلق بموضوع البحث الحالي فقد تكونت الأداة بصيغتها الأولية ومكونة من (٢١) فقرة كما في الملحق (٢).

خامساً : الصدق :

يعد الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توفرها في الأداة التي تعتمد عليها أي دراسة وتكون صادقة إذا كانت بمقدورها ان تقيس فعلا ما وضعت لقياسه (ابو لبدة ، ١٩٨٢ ، ٢٤٢).

وللصدق عدة أنواع فقد استخدم الباحث الصدق الظاهري لبيان حقيقة الأداة إنها تقيس ما يراد قياسه ، ولغرض التحقق من صدق الفقرات فقد تم عرض الأداة كما في الملحق (٢) والمكونة من (٢١) فقرة على مجموعة من الخبراء والمحكمين في التربية وعلم النفس كما في الملحق (٤) وقد الاطلاع على آراء

الخبراء والمحكمين والاعتماد على نسبة ٨٠% كنسبة قبول الفقرات لصلاحيه الفقرات وسلامة صيغتها فقد أصبحت الأداة بصيغتها النهائية تتكون من (٢١) فقرة .

سادسا: الثبات:

ويقصد بالثبات مدى الدقة أو الاتساق في نتائج استخدام المقياس من مدة لأخرى (محي الدين ، ١٩٨٣ ، ٢٣٢) ، وقد استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية ، حيث تعتمد هذه الطريقة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة ، وهناك عدة طرق لتجزئة الاختبار فقد يستخدم النصف الأول من الاختبار في مقابل النصف الثاني ، أو قد تستخدم الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية وبعدها نقوم بتصحيح الاختبار فنحصل على درجات الفقرات الفردية ، في حين تمثل الدرجة الثانية الإجابات الصحيحة على الفقرات الزوجية ، ثم نحسب معامل ارتباط بين الدرجتين باستخدام معامل ارتباط بيرسون . (إسماعيل ، ٢٠٠٤ ، ٧٥).

وعلى هذا الأساس فقد قام الباحثان باختيار (٢٠) استبانته بصورة عشوائية وتم تجزئة الاختبار الى نصفين بعزل الدرجات الفردية عن الدرجات الزوجية وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين المجموعات الفردية ومجموع الدرجات الزوجية وجد إن معامل الثبات حوالي (٠,٠٤٧) وعند تعديل معامل ارتباط بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٩٥) وهو معامل ثبات عالي يمكن الركون اليه.

سابعا: التطبيق :

أ- التطبيق الأولي : بعد إكمال جميع متطلبات إعداد أداة البحث الحالي تم تطبيق الأداة للفترة من ٢٠١٥/٤/ ولغاية ٢٠١٥/٤/ ، إذ طبقت على عينة

من الطلبة والبالغ عددهم (٢٠) طالب وطالبة وذلك لبيان وضوح تعليمات الأداة وأيضاً وضوح فقرات الأداة ، وقد حرص الباحثان على توزيع الأداة على عينة البحث بنفسيهما من اجل تخطي كل الصعوبات التي تعترض المجيبين والإجابة على كل تساؤلات أفراد عينة البحث .

ب- التطبيق النهائي : بعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي الأول وبيان تعليمات الأداة ووضوح فقرات الاستبانة فقد تم تطبيق الأداة على عينة من مجتمع البحث والمتمثلة بطلبة كلية التربية الأساسية والبالغ عددهم (١٦٠) طالب وطالبة لغرض جمع البيانات من افراد عينة البحث و معالجتها إحصائياً لغرض الحصول على النتائج .

ثامناً : الوسائل الإحصائية :

- ١- معامل ارتباط بيرسون .
- ٢- معامل ارتباط سبيرمان براون.
- ٣- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .
- ٤- الحقيبة الإحصائية (spss).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها و مناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل اليها الباحثان إليها في ضوء البيانات التي تم جمعها باستخدام الأداة ومعالجتها إحصائيا"وفقا للأهداف التي حددت في البحث وكما يلي :

أولا : الهدف الأول :

تعرف الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا (الانترنت - الهاتف المحمول ، الجوال) :وقد تحقق هذا الهدف من خلال الإجراءات التي تم عرضها في الفصل الثالث والتي بها تم الاعتماد على قائمة بالآثار موزعة على ثلاثة مجالات (الآثار النفسية - الآثار الاجتماعية - الآثار التربوية) فقد اتبع الباحث مجموعة من الخطوات الآتية في تحليل هذه الآثار :

١- حسبت تكرارات الإجابات لكل اثر من هذه الآثار وفقا للبدائل الثلاثية (موافق بشدة ،موافق،غير موافق) . وذلك لاستخراج قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي لكل من الآثار في ثلاثة مجالات في القائمة.

٢- لغرض حساب الوسط المرجح أعطيت درجات للبدائل الثلاثية من (١-٣).

٣- جعل الدرجة (٢) وهي متوسط الدرجات للمقياس الثلاثي معيارا" تحليل جميع الآثار .وفيما يأتي عرض نتائج الهدف الآتي :

أ- الآثار النفسية:

الجدول (٢)

يبين (الآثار النفسية) لعينة البحث مرتبة ترتيبا تنازليا

الوزن المئوي	الوسط المرجح	الآثار	الرتبة	ت - الأصلي
٧٨%	٢,٣٤	يؤدي إلى حدوث ظاهرة الإدمان بسبب كثرة استخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة	١	٢
٧٥%	٢,٢٦	شعور الفرد بالخوف من ظاهر تداول الصور على موقع التواصل الاجتماعي .	٢	٣
٦٨%	٢,٠٥	يزداد الغضب بسبب ضعف في فعالية عمل منظومة الانترنت او توقف شبكة الاتصال الهاتف النقال.	٣	٧
٦٥%	١,٩٧	حدوث اضطرابات عند حدوث عطل في منظومة الانترنت او في هاتفي الخليوي	٤	٤
٦٥%	١,٩٥	يعيش الفرد حالة من القلق عند عدم وجود الانترنت أو الهاتف المحمول في المنزل	٥	١
٦٣%	١,٨٩	يزيد نسبة التوتر عند انتهاء فترة صلاحية استعمال التكنولوجيا	٦	٥
٥٧%	١,٧١	يقلل الثقة بالنفس بسبب الاعتماد على أساليب التكنولوجيا في انجاز بعض مهامهم.	٧	٦

فعند استخراج الوسط المرجح تبين إن عدد من الآثار النفسية قد حصلت على درجات أعلى من المعيار المقرر لمقارنته مع الوسط المرجح ما عدا الفقرات (١ ، ٤ ، ٥ ، ٦) قد حصلت على معيار اقل من المعيار المقرر لضعف تأثيرها على الجانب النفسي على شريحة من شرائح المجتمع وهم طلبة الجامعة ، اما بالنسبة للآثار (٢ ، ٣ ، ٧) التي لا بد من الاهتمام في معالجة كل

السلبيات التي تحدث من خلالها و تعتبر من الآثار التي يكون لها تأثير على خلق جو غير مناسب من الجانب النفسي ومضطرب لدى الطلبة وذلك لانشغالهم بالتكنولوجيا الحديثة لذلك لابد ان يكون للتوجيه والإرشاد دور بارز في حث الطلبة على عدم الافراط في استخدام هذه التكنولوجيا لكي لا تكون عامل رئيسي ومسبب في حدوث الكثير من المشاكل النفسية لهم، اذ لابد من منح الطلبة بعض وقت المحاضرة في التوجيه والإرشاد وحثهم على حسن استخدامها .

ب- الآثار الاجتماعية :

الجدول (٣)

يبين (الآثار الاجتماعية) لعينة البحث مرتبة ترتيبا تنازليا

الوزن المئوي	الوسط المرجح	الآثار	الترتبة	ت - الأصلي
٧٧%	٢,٣٢	يجعل الأفراد يرتبطون بعلاقات مع مجموعة من الأصدقاء قد تكون غير جيدة	١	٥
٧١%	٢,١٤	يقل تواصل الأفراد مع الأقارب مما يؤثر على صلة الرحم بينهم .	٢	٣
٧٣%	٢,٢	ينعزل الفرد عن جو الأسرة وعدم مشاركتهم في مشاكلهم واهتماماتهم الاجتماعية	٣	١
٦٦%	٢	٢- يكسب ثقافة تختلف مع ثقافة وعادات الأسرة والمجتمع ٤- يضعف النظام الداخلي والترابطي للأسرة	٤	٤-٢
٦٦%	١,٩٨	يزيد من حدوث المشكلات الاجتماعية مع الأسرة والأصدقاء	٥	٦
٥١%	١,٥٥	يقلل من إقامة علاقات اجتماعية مع الأصدقاء داخل الجامعة	٦	٧

بعد اجراء خطوات استخراج الوسط المرجح تبين إن عدد من الآثار الاجتماعية قد حصلت على درجات أعلى من المعيار المقرر لمقارنته مع الوسط المرجح ما عدا الفقرات (٦ ، ٧) قد حصلت على معيار اقل من المعيار المقرر لضعف تأثيرها على الجانب الاجتماعي طبيعة بناء علاقات اجتماعية متميزة وجيدة على شريحة من شرائح المجتمع وهم طلبة الجامعة ، اما بالنسبة للآثار (٥ ، ٣ ، ١ ، ٢ ، ٤) التي لا بد من الاهتمام في معالجة كل السلبيات التي تحدث من خلالها و تعتبر من الآثار التي يكون لها تأثير على إضعاف العلاقات الاجتماعية بين الطلبة وذلك لانشغالهم بالتكنولوجيا الحديثة لذلك لا بد ان يكون للتوجيه والإرشاد دور بارز في حث الطلبة على عدم ترك التواصل الشخصي سواء كان داخل الأسرة او زيارة الأقارب والأصدقاء ، إذ لا بد من منح الطلبة بعض وقت المحاضرة في التوجيه والإرشاد نحو استخدام أفضل لهذه التكنولوجيا .

ج- الآثار التربوية :

الجدول (٤)

يبين (الآثار التربوية) لعينة البحث مرتبة ترتيبا تنازليا

الوزن المئوي	الوسط المرجح	الآثار	الرتبة	ت - الأصلي
٨٠%	٢,٤١	يهدر الوقت بسبب الانشغال باستخدام الانترنت أو الهاتف النقال	١	٥
٧٦%	٢,٢٩	يؤثر على التحصيل الدراسي عند كثر استخدام الانترنت أو الهاتف النقال	٢	٣
٧٥%	٢,٢٧	يؤثر على أداء واجبات العبادة	٣	٦

الوزن المئوي	الوسط المرجح	الآثار	الترتبة	ت - الأصلي
٧٥%	٢,٢٦	إهمال الواجبات المدرسية بشكل متكرر	٤	١
٧٤%	٢,٢٢	يشغل طاقات الشباب عن انجاز الأعمال اليومية الخاصة بهم	٥	٤
٦٧%	٢,٠٢	يغير بعض من العادات التربوية للفرد التي تعلمها من أسرته	٦	٧
٦٢%	١,٨٧	يكسب قيم خلقية وتربوية غير مرغوب فيها	٧	٢

في الجدول أعلاه اتبع الباحثان خطوات استخراج الوسط المرجح تبين إن عدد من الآثار التربوية قد حصلت على درجات أعلى من المعيار المقرر لمقارنته مع الوسط المرجح ما عدا الفقرات (٢) قد حصلت على معيار اقل من المعيار المقرر لضعف تأثيرها على المجال لتربوي لدى طلبة الجامعة ، اما بالنسبة للآثار (٥ ، ٣ ، ٦ ، ١ ، ٤ ، ٧) قد حصلت على درجة اعلى من المعيار المقرر الذي تم استخراجه من قبل الباحثان ، وهذا قد يعطي مؤشر على ضرورة الاهتمام بالجانب التربوي الذي قد يتأثر بشكل واضح بسبب الاستخدام المفرط لتكنولوجيا المعلومات الحديثة والمتمثلة بالانترنت و الهاتف النقال وبسبب انشغالهم بها فقد ينعكس هذا الانشغال على اهمال كل الواجبات والمهام التربوية التي تقع على عاتق الطلبة، وهذا ينعكس على الجانب المعرفي لهم ، لذا لابد من تفعيل دور الارشاد والتوجيه في كل اقسام وفروع مؤسسات التعليم العالي على جعل الطلبة لديهم اهتمام اكبر بالجانب التربوي بدلا من

الاهتمام بالمجال التكنولوجي من خلال عقد لقاءات دورية مع الطلبة و اجراء ندوات ومحاضرات توجيهية لهم .

ثانيا :- التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) : ولتحقيق هذا الهدف فقد وضع الباحثان الفرضية الاتية - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات الذكور و متوسط درجات الإناث و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين واستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كما مبين في الجدول رقم (٥)

الجدول (٥)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق بين متوسط درجات العينة على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة
ذكور	٨٠	٤١	٧	١٥٨	المحسوبة	٠.٠٥
إناث	٨٠	٤٤	٦		الجدولية	
					٨.١	١,٩٦

إن النتائج التي تم عرضها في جدول (٥) تبين إن متوسط درجات الذكور بلغ (٤١) وبانحراف معياري (٧) و متوسط درجات الإناث بلغ (٤٤) وانحراف معياري (٦) فعند استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

تم رفض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة أي انه هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية لأفراد عينة البحث وذلك لأنه القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٨,١) اكبر من القيمة الجدولية و البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، أي إن جنس الإناث يعانون من وجود حيز للآثار أكثر من الذكور وذلك نتيجة لارتداد الذكور لاماكن تواجدهم غير المنزل يمكن يقضي وقت في أماكن أخرى ولكن جنس الإناث بسبب تواجدهم لأكثر نسبة من الوقت أو قد يكون الوقت كله في المنزل لذا فقد يكون الحصة الأكبر من الوقت لهذه التكنولوجيا ، وهذا يؤدي الى حدوث هذه الآثار سواء كانت في المجال النفسي و الاجتماعي والتربوي ، لذا لابد من إرشادهم على الحد من الافراط وكثرة استخدام تكنولوجيا الحديثة والتي شملت على الانترنت والهاتف النقال.

التوصيات :

- ١: إقامة ندوات توجيهية تتضمن التوعية حول سلبيات استخدام التكنولوجيا الحديثة سواء كان على الصعيد الاجتماعي و النفسي و التربوي .
- ٢: ارشاد وتوجيه الطلبة على اهمية الاتصال المباشر بين الاشخاص سواء كان داخل الاسرة او في المجتمع .
- ٣: اطلاق برامج تربوية حول الحد من الافراط في استخدام الانترنت والهاتف النقال وعدم اهمال السلوكيات و التكاليفات التربوية .

المقترحات :

- ١: اقامة دراسة مماثلة حول الآثار النفسية والاجتماعية و التربوية لدى طلبة المرحلة الاعدادية .
- ٢: اجراء دراسة مماثلة بين طلبة الجامعات العراقية لمحافظات الوسط والجنوب ومحافظات اقليم كردستان .

المصادر :

- ١- ابو لبدة ، سبع محمود (١٩٨٢) : مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ط٢ ، جمعية عمال المطابع التعاونية - عمان .
- ٢- احمد ، بشرى اسماعيل (٢٠٠٨) : دراسات علم النفس ، ط١ ، الرياض .
- ٣- الاخرس ، ابراهيم (٢٠٠٨) : الآثار الاقتصادية والاجتماعية لتورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات على الدول العربية ، ط١ ، ايتراك للطباعة والنشر - مصر .
- ٤- تيسر ، اندراوس سليم (٢٠١٢) : تكنولوجيا التعليم المتنقل ، القاهرة - مصر .
- ٥- اسماعيل ، بشرى (٢٠٠٤) : المرجع في القياس النفسي ، ط١ ، مطبعة محمد عبد الكريم حسان ، القاهرة - مصر .
- ٦- جمال الدين ، نجوى يوسف (٢٠٠٧) : تطوير اعداد المعلم باستخدام التعليم الالكتروني ، جامعة عين شمس - القاهرة .
- ٧- حسن ، حمدي (١٩٨٧) : مقدمة في دراسة وسائل واساليب الاتصال ، دار الفكر العربي - مصر .
- ٨- حمدان ، محمد زياد (١٩٨٩) : المنهج المعاصر عناصره ومصادره وعمليات بنائه ، ط١ ، دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن .
- ٩- خريف ، حسن (٢٠٠٥) : المدخل الى الاتصال والتكيف الاجتماعية ، قسنطينة .
- ١٠- الدهشان ، جمال علي (٢٠٠٩) : استخدام الهاتف المحمول في التعليم والتدريب ، بحث منشور ، جامعة الملك سعود .

- ١١- ----- (٢٠٠٩) : الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي ، مصر العربية للطباعة والنشر ، القاهرة.
- ١٢- محي الدين ، توق وعبد الرحمن عدس (١٩٨٣) : أساسيات علم النفس التربوي ، مطبعة مالطا ، جون وايلي وأولاده .
- ١٣- المزروع ، ليلي عبد الله (٢٠١٢) : ما بين التكنولوجيا (الانترنت - والجوال) ، رسالة ماجستير ، جامعة ام القرى قسم علم النفس .
- ١٤- زهران ، مضر عدنان (٢٠٠٣) : التعليم عن طريق الانترنت ، ط١ ، عمان .
- ١٥- السبعاري ، هناء جاسم (٢٠٠٦) : الآثار الاجتماعية للهاتف النقال ، جامعة الموصل .
- ١٦- السعد ، اسماعيل علي (١٩٨٩) : الشباب والتنمية في المجتمع السعودي ، دار المعرفة ، مصر .
- ١٧- عزيدين ، دياب (٢٠٠٦) : انثروبولوجيا الهاتف المحمول او الجوال ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٢ ، العدد ٤٠٢ .
- ١٨- عطية ، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣) : الاتصال الاجتماعي وممارسة الخدمة الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث ، مصر .
- ١٩- العلاق ، بشير (٢٠٠٩) : الاتصال في المنظمات العامة ، دار اليازوري للنشر - الجزائر .
- ٢٠- غيث ، محمد عطايف (١٩٨٣) : قاموس علم الاجتماع ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية - مصر .
- ٢١- فرانسيس ، جلبرت (٢٠١٠) : دور الهواتف النقالة في تعزيز العملية التعليمية ، ت عمر خليفة ، مكتب التربية العربي - الرياض .

٢٢- ماضي ، مريم (٢٠١٢) : تأثيرات الهاتف المحمول على انماط الاتصال الاجتماعي لدى الطالب الجامعي ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية - الرياض.

٢٣- مسعد ، حسين (٢٠٠٩) : الوجه المجهول للتلفزيون المحمول ، جامعة ام القرى - قسم علم النفس.

٢٤- مكاي ، حسن عماد (١٩٩٧) : تكنولوجيا الاتصال الحديث في عصر المعلومات ، ط٢ ، القاهرة .

25-<http://www.abegs.org/aportal/article/showdetails>

.

ملحق رقم (١)

الاستبيان المفتوح المقدم إلى عينة من طلبة كلية التربية الأساسية

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

م/ استبيان مفتوح

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..... وبعد

يروم الباحثان إجراء بحثهما الموسوم ب (الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا (الانترنت - الهاتف المحمول (الجوال) لدى طلبة الجامعة) وقد تطلب تحقيق أهداف البحث إعداد استبيان للتعرف على الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية ، نظرا لما يعهده الباحثان فيكم من ثقافة علمية يضع الباحثان بين يديكم هذا الاستبيان لاجابة عن التساؤل الأتي :

- هل هنالك آثار سلبية لاستخدام الانترنت والهاتف المحمول (الموبايل) على حياتنا الشخصية والاجتماعية ؟ إذا كانت الإجابة بنعم أرجو ذكر البعض من سلبيات هذا الاستخدام.

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

-٧

-٨

ولكم جزيل الشكر والاحترام

الباحثان

ملحق رقم (٢)

الأداة بصيغتها الأولية

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد لنفسي والتوجيه التربوي

م/ أراء الخبراء والمحكمين

الأستاذ الفاضل ----- المحترم

تحية طيبة ...

يروم الباحثان إجراء دراسة والموسومة ب (الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا [الانترنت و الهاتف النقال] لدى طلبة الجامعة) ولتحقيق أهداف البحث تطلب إعداد استبانة لتعرف عن الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية مكونه من ثلاث مجالات ، وقد عرف الباحثان الآثار بأنها (نتائج واقعية لمردودات سلبية نتيجة لاستعمال التكنولوجيا الحديثة [الانترنت و الهاتف النقال] والتي تؤثر على مختلف مجالات حياة الفرد النفسية والاجتماعية والتربوية.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة معرفية وأراء علمية يضع الباحثان هذا الاستبيان بين يديكم لاستشارة برأيكم والأخذ بملاحظاتكم حول مدى صلاحية الفقرات وملائمتها مع موضوع البحث الحالي .

- علما" إن بدائل الإجابة هي (موافق بشدة - موافق - لا أوافق) .

المجال الأول : الآثار النفسية

ت	الآثار	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	يعيش الفرد حالة من القلق عند عدم وجود الانترنت أو الهاتف المحمول في المنزل			
٢	يؤدي إلى حدوث ظاهرة الإدمان بسبب كثرة استخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة .			
٣	شعور الفرد بالخوف من ظاهر تداول الصور على موقع التواصل الاجتماعي .			
٤	حدوث اضطرابات عند حدوث عطل في منظومة الانترنت او في هاتفي الخليوي			
٥	يزيد نسبة التوتر عند انتهاء فترة صلاحية استعمال التكنولوجيا			
٦	يقلل الثقة بالنفس بسبب الاعتماد على أساليب التكنولوجيا في انجاز بعض مهامهم.			
٧	يزداد الغضب بسبب ضعف في فعالية عمل منظومة الانترنت او توقف شبكة الاتصال الهاتف النقال.			

المجال الثاني : الآثار الاجتماعية

ت	الآثار	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	ينعزل الفرد عن جو الأسرة وعدم مشاركتهم في مشاكلهم واهتماماتهم الاجتماعية			
٢	يكسب ثقافة تختلف مع ثقافة وعادات الأسرة والمجتمع			
٣	يقلل تواصل الأفراد مع الأقارب مما يؤثر على صلة الرحم بينهم .			

الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا (الانترنت ، الهاتف النقال) لدى طلبة الجامعة

ت	الآثار	صالحة	غير صالحة	التعديل
٤	يضعف النظام الداخلي والترابطي للأسرة			
٥	يجعل الأفراد يرتبطون بعلاقات مع مجموعة من الأصدقاء قد تكون غير جيدة			
٦	يزيد من حدوث المشكلات الاجتماعية مع الأسرة والأصدقاء			
٧	يقلل من إقامة علاقات اجتماعية مع الأصدقاء داخل الجامعة			

المجال الثالث : الآثار التربوية

ت	الآثار	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	إهمال الواجبات المدرسية بشكل متكرر			
٢	يكسب قيم خلقية وتربوية غير مرغوب فيها			
٣	يؤثر على التحصيل الدراسي عند كثر استخدام الانترنت أو الهاتف النقال			
٤	يشغل طاقات الشباب عن انجاز الأعمال اليومية الخاصة بهم			
٥	يهدر الوقت بسبب الانشغال باستخدام الانترنت أو الهاتف النقال			
٦	يؤثر على أداء واجبات العبادة			
٧	يغير بعض من العادات التربوية للفرد التي تعلمها من أسرته			

ملحق رقم (٣)

الأداة بصيغتها النهائية

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد لنفسي والتوجيه التربوي

عزيزي الطالب :

عزيزتي الطالبة :

تحية طيبة ...

يضع الباحثان هذه الأداة بين يديك لأغراض البحث العلمي عن الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا (الانترنت - الهاتف النقال) على طلبة الجامعة ، فيرجوا الباحثان قراءة فقرات هذه الأداة وبيان رأيك الصحيح بخصوص موضوع البحث وإجابة لا تعني انك مصيب أو مخطأ فقط الأخذ برأيك لأغراض البحث العلمي دون ذكر الاسم .

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الجنس :

ذكر :

أنثى :

التخصص :

أنساني :

علمي :

المجال الأول : الآثار النفسية

ت	الآثار	موافق بشدة	موافق	غير موافق
١	يعيش الفرد حالة من القلق عند عدم وجود الانترنت أو الهاتف المحمول في المنزل			
٢	يؤدي إلى حدوث ظاهرة الإدمان بسبب كثرة استخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة .			
٣	شعور الفرد بالخوف من ظاهر تداول الصور على موقع التواصل الاجتماعي .			
٤	حدوث اضطرابات عند حدوث عطل في منظومة الانترنت او في هاتفي الخليوي			
٥	يزيد نسبة التوتر عند انتهاء فترة صلاحية استعمال التكنولوجيا			
٦	يقلل الثقة بالنفس بسبب الاعتماد على أساليب التكنولوجيا في انجاز بعض مهامهم.			
٧	يزداد الغضب بسبب ضعف في فعالية عمل منظومة الانترنت او توقف شبكة الاتصال الهاتف النقال.			

المجال الثاني : الآثار الاجتماعية

ت	الآثار	موافق بشدة	موافق	غير موافق
١	ينعزل الفرد عن جو الأسرة وعدم مشاركتهم في مشاكلهم واهتماماتهم الاجتماعية			
٢	يكسب ثقافة تختلف مع ثقافة وعادات الأسرة والمجتمع			
٣	يقلل تواصل الأفراد مع الأقارب مما يؤثر على صلة الرحم بينهم .			
٤	يضعف النظام الداخلي والترابطي للأسرة			
٥	يجعل الأفراد يرتبطون بعلاقات مع مجموعة من الأصدقاء قد تكون غير جيدة			
٦	يزيد من حدوث المشكلات الاجتماعية مع الأسرة والأصدقاء			
٧	يقلل من إقامة علاقات اجتماعية مع الأصدقاء داخل الجامعة			

المجال الثالث : الآثار التربوية

ت	الآثار	موافق بشدة	موافق	غير موافق
١	إهمال الواجبات المدرسية بشكل متكرر			
٢	يكسب قيم خلقية وتربوية غير مرغوب فيها			
٣	يؤثر على التحصيل الدراسي عند كثر استخدام الانترنت أو الهاتف النقال			
٤	يشغل طاقات الشباب عن انجاز الأعمال اليومية الخاصة بهم			
٥	يهدر الوقت بسبب الانشغال باستخدام الانترنت أو الهاتف النقال			
٦	يؤثر على أداء واجبات العبادة			
٧	يغير بعض من العادات التربوية للفرد التي تعلمها من أسرته			

ملحق رقم (٤)

أسماء الخبراء والمحكمين

ت	اسم الخبير	التخصص	مكان العمل
١	أ.د. علي ابراهيم محمد	علوم تربوية ونفسية	جامعة ديالى ، كلية التربية الاساسية
٢	أ.د. بشرى عناد مبارك	علم النفس الاجتماعي	جامعة ديالى ، كلية التربية الاساسية
٣	أ.د. محمود محمد سلمان	علم الاجتماع	جامعة ديالى ، كلية التربية الاساسية
٤	أ.م.د. عبد الرزاق جدوع محمد	علم الاجتماع	جامعة ديالى ، كلية التربية الاساسية
٥	د. خليل عبد الله	علم النفس الشخصية	جامعة ديالى ، كلية التربية الاساسية

**أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية
في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-
الأقسام غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية
في مادة العربية العامة**

**م. احمد عبد الحسن كاظم الموسوي
م. سلام ناجي باقر الغضبان**

ملخص البحث

يسعى البحث الحالي الى التعرف على اثر المعرفة المسبقة بالاهداف السلوكية من قبل الطلبة بتحصيلهم الدراسي .من خلال الفرضية التالية توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تعرفت مسبقا على الاهداف السلوكي والمجموعة الضابطة التي تدرس دون معرفة هذه الاهداف و تحدد هذا البحث بما يأتي :١. طلبة المرحلة الثانية . قسم اللغة الانكليزية . كلية التربية الاساسية . جامعة ميسان . ٢. المفردات النحوية ضمن مادة اللغة العربية العامة. ٣- السنة الدراسية ٢٠٠٧/٢٠٠٨ (الفصل الدراسي الاول) وبلغ مجموع العينة بعد استبعاد عدد من الطلبة لاسباب مختلفة (٦٤ طالبا وطالبة) موزعين على مجموعتين ٣٣ طالبا في التجريبية و ٣١ طالبا في المجموعة الضابطة . زود طلبة المجموعة التجريبية بالاهداف السلوكية قبل كل وحدة دراسية دون ان يزود بها طلبة المجموعة الضابطة و تحقق الباحث من تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات المؤثرة في نتائج التجربة وهي اعمار الطلبة ، الجنس ، المعلومات السابقة في موضوعات النحو المقررة ، الخلفية الدراسية ، المادة الدراسية، مدرس المادة ، المدة الزمنية ، مكان التجربة ، وقت المحاضرة .

وحلل الباحث مفردات مادة النحو موضع البحث الى اهدافها السلوكية وفي ضوئها تم اعداد جدول المواصفات ، ثم اعداد الاختبار التحصيلي . واستمر تطبيق التجربة (١٨) ساعة دراسية وهي عدد الساعات المخصصة لمفردات النحو في مادة اللغة العربية العامة ، ودرس احد الباحثين المجموعتين بنفسه ، وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق اختبار التحصيل الذي اعدده الباحث وبعد معالجة البيانات احصائيا توصل الباحث الى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية فقبلت الفرضية

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اهمية البحث والحاجة اليه:

تعد الاهداف العنصر الاساس في العملية التربوية ويتم في ضوءها وضع البرامج التعليمية والاستراتيجيات والانشطة التعليمية التي تتناسب مع المحتوى التعليمي والامكانات المتاحة وقدرات المتعلم وخصائصه وخلفيته الاكاديمية لذلك تمثل الاهداف اهم عناصر المنهج المدرسي ومكوناته وتعتمد عليه العناصر الاخرى كالمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم (العدوان والحوامة ٢٠٠٨ ص ٦٥)

وتلعب الاهداف الدور القيادي في العلاقة بين عناصر المنهج اذ ينبغي ان يتم اختيار محتوى الدرس وطرائق تدريسه بالاستناد الى الاهداف من اجل تحقيقها (كويران ٢٠٠١ ص ١١٣)

تساعد الاهداف السلوكية المعلم على تحديد المادة المتعلقة وتمثل المعيار الاساس في تقويم العملية التعليمية (مقلد ، ١٩٨٦ ص ١٤١) كما ان تحديد الاهداف السلوكية يعد احد الانشطة الاولى لتحضير تدريس موضوع معين (فريدريك ١٩٨٦ ص ٥٩) وهي بمثابة القائد والموجه لكافة الاعمال ويساعد تحديد الاهداف في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرائق التدريس وتنظيم وتصميم وسائل واساليب مختلفة للتقويم وتساعد على وضوح الرؤيا فاي عمل ناجح لابد ان يكون موجها نحو تحقيق اهداف محددة ومقبولة والا اصبح العمل نوعا من المحاولة والخطأ التي تعتمد على العشوائية والارتجال ، كما ان تحديد الاهداف ضروري لاختيار الخبرات المناسبة ووجه النشاط التعليمي المناسبة (الجلبي ٢٠٠٥ ص ٤٠)

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

وتتضح أهمية الاهداف السلوكية من ثلاث جوانب :

١. المادة العلمية : اذ يساعد تحديد اهداف التدريس على تحليل المادة الى مفاهيم اساسية والتركيز على تتابع وترابط الموضوعات دون تكرار او نقص ، ووضوح المستويات المختلفة لمضمون المادة .

٢. المعلم : ان تحديد المعلم لاهداف درسه يساعد على تخطيط الانشطة التعليمية واختيار الوسائل التعليمية المرتبطة بالهدف وتجميع المادة العلمية التي تستوفي الدرس وتخطيط وتنظيم الدرس .

٣. المتعلم : ان معرفة المتعلم للاهداف التي يضعها المدرس والتي تصف بالتحديد السلوك المتوقع ان يسلكه في تعلمه يساعد على التركيز على النقاط الاساسية في الدرس والاستعداد لوسائل التقييم المختلفة وعدم الرهبة من الامتحان (العدوان ، والحوامة ٢٠٠٨ ص ٧٦.٧٥)

ان على المعلم ان يقدم الخبرات التعليمية مترجمة الى سلوكيات محددة وكله امل في انه سيعدل من معلومات الطلاب ومن مهاراتهم واتجاهاتهم وعقدااتهم ومن هذه السلوكيات تحديد الاهداف التعليمية وتوضيحها (ملحم ، ٢٠٠٩ ص ٥٩)

ويؤكد المختصون في التربية ان اي تعليم ناجح وفعال لا بد ان يكون موجها نحو تحقيق اهداف ادائية محددة ومقبولة وبالتالي فانه لابد للمعلم ان يكون واعيا وعيا كاملا بالاهداف الادائية وغاياتها .

ويخدم تحديد الاهداف التربوية عدة اغراض منها :

١. انتقاء النشاط التعليمي المناسب (المحتوى) اذ ان الاختيار اي نشاط تعليمي يجب ان يكون في ضوء الاهداف التي يسعى الى تحقيقها وبالتالي فان

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

أحد العوامل الأساسية التي تلعب دوراً رئيساً في اختيار الأنشطة التعليمية المستخدمة في التعليم هو الهدف أو الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها .

٢- اختيار طريقة التعليم المناسبة : أن معرفة بالهدف الادائي سوف يعينه على اختيار الطريقة أو الأسلوب أو الوسيلة أو الاستراتيجية المناسبة لتحقيق ذلك الهدف ، ولكي يكون المعلم أكثر قدرة على تحقيق الأهداف لدرسه أو وحدته لا بد أن يعرف الهدف أو الأهداف المحددة التي يسعى لتحقيقها .

٣- التخطيط للتقييم : أن الصلاحية والمصدقية ، تعدان من أهم الاعتبارات الواجب مراعاتها عند تقييم التعليم . وتعرف الأهداف الادائية بمخرجات التعلم المتوقعة ، لذا فهي المفتاح لاعداد اختبار صالح ومتمقن ، ويكون الاختبار صالحاً إذا كان يقيس ما يفترض أنه صمم من أجله ، وبناءً على ذلك فعندما يريد المعلمون أن يعرفوا إلى أي مدى تعلم طلبتهم مادة الموضوع عليهم أن يقيسوا إلى أي مدى اتقن الطلبة مخرجات الأهداف الادائية المحددة .

(الحيلة ٢٠٠٧ ، ص ٨١- ٨٣)

وتتأتى أهمية البحث الحالي من أهمية الأهداف السلوكية في العملية التعليمية ، التي اتضح مما سبق أن جهلها من قبل المتعلمين قد يجعلهم يتخبطون في معرفة ما مطلوب منهم أدائه لا سيما وأن النحو من المواد التطبيقية والتي تحتوي أيضاً على مواد نظرية قد يركز الطالب على دراستها بشكل عشوائي دون تركيز على الأهداف المطلوبة .

أهداف البحث : يسعى البحث الحالي إلى التعرف على أثر المعرفة المسبقة بالأهداف التربوية من قبل الطلبة بتحصيلهم الدراسي .

حدود البحث :

تحدد هذا البحث بما يأتي .:

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

١. طلبة المرحلة الثانية . قسم اللغة الانكليزية . كلية التربية الأساسية . جامعة
ميسان .

٢. المفردات النحوية ضمن مادة اللغة العربية العامة.

٣. السنة الدراسية ٢٠٠٧/٢٠٠٨ (الفصل الدراسي الاول)

فرضية البحث : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات
المجموعة التجريبية التي تعرفت مسبقا على الاهداف السلوكي والمجموعة
الضابطة التي تدرس دون معرفة هذه الاهداف .

تحديد المصطلحات :

الاهداف السلوكية :

عرفها الجبان : تلك الاهداف التي تصف اداء المتعلم او السلوك الظاهر الذي
ينبغي ان يقوم به ويمكن ملاحظته وقياسه (الجبان ٢٠٠٣ ص ٦١)
وعرفه العدوان والحوامة : عبارة تصف التغير المطلوب في مستوى من
مستويات خبرة او سلوك المتعلم معرفيا او مهاريا او وجدانيا عندما يكمل خبرة
تربوية معينة بنجاح بحيث يكون هذا التغير قابل للملاحظة
(العدوان والحوامة ، ٢٠٠٨ ، ص ٥٨)

وعرفها زياد : التغيير المرغوب فيه والمتوقع حدوثه في سلوك المتعلم والذي
يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية . (زياد ٢٠٠٩ ، ص ١٤٨)
التعريف الاجرائي : هي الاهداف الخاصة بمفردات النحو في مادة اللغة
العربية للصفوف غير الاختصاص في كلية التربية الأساسية .

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

التحصيل: (Achievent)

. التحصيل في اللغة : جاء في لسان العرب " حَصَلَ الشيء يحصلُ حصولاً ،
والتحصيل تمييز ما يُحَصَلُ وقد حَصَلَت الشيء تحصيلاً . وتحَصَّل الشيء
تجمّع وثبت " . (ابن منظور ، ١٩٨٦ ، ج ١١ ، ص ١٥٣)
وفي الاصطلاح :

. عرفه جود (Good) : " إنجاز أو كفاية في الأداء في مهارة ما او معرفة".
(Good ، 1973 ، p7)

. وعرفه براون (Brown) : " المعرفة ، والفهم ، والمهارة ، التي اكتسبها المتعلم
نتيجة خبرات تربوية محددة . " (Brown 1981 p 12)

. وعرفه الخليلي : " النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ، ودرجة تقدمه
في تعلم ما يُتوقَّع منه تعلمه " (الخليلي ، ١٩٩٧ ، ص ٦)

. وعرفه قاموس أكسفورد (Oxford) : " النتيجة المكتسبة لإنجاز ، او تعلم
شيء ما بنجاح ، وبجهد ، ومهارة . " (Oxford 1998 P 10)

. وعرفه عبادة : " ذلك المستوى الذي وصلَ اليه الطالبُ في تحصيلهِ للموادِ
الدراسية " (عبادة ، ٢٠٠١ ، ص ١٤٦)

- التعريف الاجرائي : الدرجة التي يحصلُ عليها المستجيبون من افراد عينة
البحث ، ومن خلال اجابتهم على فقرات الاختبار التحصيلي المطبق عليهم في
مفردات النحو ضمن مادة اللغة العربية العامة .

المفهوم (Concept):

المفهوم في اللغة : معرفتك الشيء بالقلب ، فهمه فهماً وفهماً وفهامة، وفهمت
الشيء : عرفته وفهمتُ فلانا وافهمته وتفهم الكلام : فهمه شيئاً بعد شيء ،

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

ورجلٌ فهمٌ : سريع الفهم وافهمه الامر وفهمه اياه : جعله يفهمه .
(ابن منظور ، ١٩٨٦ ، ج ١٢ ، ص ٤٥٩)

وفي الاصطلاح :

- تعريف الازيرجاوي : " فئةٌ من المثيرات بينها خصائص مشتركة وهذه
المثيرات قد تكون اشياءً او احداثاً او اشخاصاً او غير ذلك " . (الازيرجاوي
١٩٩١ ، ص ٢٩٩)

. تعريف ميرل وتينسون : " عبارةٌ عن زمرةٍ من الأشياء او الرموزِ او الحوادثِ
جُمعت بعضها الى بعضٍ على اساسِ خصائصٍ مشتركةٍ يشارُ اليها باسم او
رمز معين . (ميرل وتينسون ، ١٩٩٢ ، ص ٧)

- تعريف جابر " اسمٌ يطلقُ على فئةٍ من الأفكارِ او الأشياءِ " .
(جابر ، ١٩٩٩ ، ص ٢٧٥)

. تعريف حافظ " هو المعنى المجردُ او المدركُ الكليُّ ، اي الماهية المجردة عن
المادة الشخصية وعن الأغراض اللازمة للمادة " . (حافظ ، ٢٠٠٢ ، ص ١٤٦)
التعريف الإجرائي : (المفاهيم النحوية) هي مجموعةُ المصطلحات النحوية
التي يحتويها منهجُ اللغة العربية العامة المقرُ لطلبة المرحلة الثانية ، في
الاقسام غير الاختصاص بكلية التربية الاساسية في القطر العراقي .

النحو :

- عرفه ابن جني " هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من اعراب وغيره
كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك " .
(ابن جني ب ت ج ١ ص ٣٤)

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

- وعرفة ابن عصفور " علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام
العرب الموصلة الى معرفة احكام اجزائه التي التفت منها " (الدليمي واخرون
، ١٩٩٢ ، ص ٢٣)

- وعرفه التهاوني : " علم يعرف به كيفية التراكيب العربية صحة وسقاما وما
يتعلق بالالفاظ من حيث وقوعها في التراكيب . (الاشقر ١٩٩٥ ص ٤١٦)
- وعرفه الجواري (١٩٨٤) " هو العلم الذي يبحث فيه احوال اواخر الكلم
اعرابا وبناء " (الجوراني ١٩٨٤ ص ١٧)

التعريف الاجرائي : " مفردات النحو ضمن مادة اللغة العربية العامة المرحلة
الثانية للصفوف غير الاختصاص في كلية التربية الاساسية "

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

الخلفية النظرية

انواع الاهداف التربوية :

قام بلوم بتصنيف الاهداف التربوية الى ثلاث مجالات رئيسة هي المجال المعرفي Gognitive Domain والمجال الوجداني Affective Domain والمجال الحركي sychamafr Domain (بحري وحبيب ، ١٩٨٥ ص٤٣) ولعل الجانب المعرفي هو الجانب الاكثر تداخلا مع العملية التربوية التدريسية لتمامه بالمواد الدراسية ويعرف بانه المجال الذي يهتم بالجانب العلمي والفكري للمادة وتطوير القدرات والمهارات الذهنية ، ويحتوي على ستة مستويات هي : التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، والتقويم (داغستاني ، ٢٠٠٩ ص ٤)

وهناك العديد من المبررات لاستخدام الاهداف السلوكية منها :

١. تجزئة محتوى المادة الدراسية الى اقسام صغيرة يمكن تدريسها وتوضيحها بفاعلي ونشاط.
٢. تحسين نتائج العملية التعليمية التعليمية .
٣. التخطيط للموقف التعليمي ، ووضع تصورات للاساليب والطرائق والانشطة التي تحقق الاهداف المنشودة .
٤. تحسين عملية التقويم لمعرفة مدى ملائمة الاساليب والوسائل التي يستخدمها المعلم .
٥. مساعدة لمعلم في تحديد التعلم الناجح الذي يحقق السلوك المرغوب فيه (العدوان والحوامة ، ٢٠٠٨ ص ٧١.٧٠)

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

والاهداف التربوية غايات يتقدم المتعلم نحوها وهي النتائج النهائية للتعلم تحدد
في صورة تغيرات لسلوك المتعلم وهنالك الكثير من المشكلات التي تتعلق
بتحديد وصياغة الاهداف التربوية من اهمها :

. صعوبة اختيار اساليب وادوات القياس المناسبة لقياس السلوك المرغوب .
- تحديد الاهداف التعليمية من ملاحظات المعلم وتقديره الافتراضي دون ان
يستند ذلك الى تقويم سلوك محدد ودقيق .

. استخدام عدد من الطرائق الخاطئة في تعيين الاهداف بحيث يقوم المعلمون
بتحديد اهدافهم في ضوء ما يريدون وما يقومون به وليس في ضوء ما سوف
يقوم به المتعلم من سلوك .

. الاهتمام بالمستويات الدنيا من المعرفة مع قليل من الاهتمام بالاهداف
التعليمية الاخرى كالتطبيق والتحليل واغفال واضح لاهداف المجال الوجداني
والمهاري .

- تعيين الاهداف التعليمية في صور وصف محتوى المقرر والاشارة الى
العناوين او التعميمات الرئيسة او المهارات على انها تعبر عن هدف ما .
- صعوبة التمييز بين الاهداف التربوية العامة والاهداف السلوكية الصفية .
ملحم ، ٢٠٠٩ ص٥٨)

وهنالك بعض من الشروط الواجب توافرها في الاهداف السلوكية اهمها ك
١- يجب ان يكون الهدف السلوكي محدد بصورة دقيقة فان اي غموض فيه
ينجم عنه اختلاف في تفسيره .
٢- يجب ان يكون الهدف قابلا للقياس والملاحظة اي يمكن ملاحظته في ذاته
وفي نتائجه .

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

٣. يجب ان يذكر الهدف على اساس نشاط الطلبة لا على اساس ما يقوم به
المدرس .

٤. يفضل لن تحتوي عبارة الهدف السلوكي على الحد الأدنى من الاداء وشروط
الاداء لان ذلك يجعل الهدف اكثر دقة وتحديدًا ويساعد الطالب على ادراكه
لمدى تعلمه من ناحية ويساعد المدرس على ان يتعرف على انجازات كل
طالب على حدة من جهة اخرى . (الامام واخرون ١٩٩٠ ص ٣٤)

٥. يجب ان يكون لكل هدف سلوكي محتوى تعليمي يعمل على تحقيقه
فالاهداف السلوكية لا توضع من نسج الخيال وانما من المادة والمراجع العلمية
المختلفة .

٦- يجب ان يصف الهدف السلوكي المستوى الاكاديمي للمتعلم الذي سيقوم
بالسلوك وذلك للحكم علة جودة هذا السلوك من خلال قدرة المتعلم على القيام
به فالهدف الذي يكون اكبر من قدرة المتعلم ومستواه الاكاديمي لا يعد هدفا
جيذا لانه يطلب من المتعلم ان يحقق شيئا هو عاجز عن تحقيقه .
(الحيلة ٢٠٠٧ ص ٧٩-٨٠)

الدراسات السابقة :

دراسة زكي : ١٩٨٠

اجريت الدراسة في مصر وسعت الى معرفة اثر المعرفة المسبقة بالاهداف
السلوكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم والذكاء لدى طلبة الصف
الاول الاعدادي ، وبلغت عينة البحث (١٢٠ طالبا) ٦٠ طالبا للمجموعة
التجريبية ومثلها للضابطة واعد اختبارا تحصيليا من (١٠) فقرات لقياس
النتحصيل واختبارا من (٥٠) فقرة لقياس الذكاء ، واستخدم تحليل التباين
كوسيلة احصائية .

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

واظهرت نتيجة البحث عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين
في الذكاء ، بينما اظهرت النتيجة تفوق المجموعة التجريبية التي تعرفت مسبقا
على الاهداف السلوكية على المجموعة الضابطة . (زكي ، ١٩٨٠ ص ٤٠)
دراسة محمد ١٩٨٠ :

اجريت الدراسة في العراق وسعت الى معرفة اثر المعرفة السابقة بالاهداف
السلوكية في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي في مادة
الاحياء ، تكونت العينة من (١٤٨ طالبا وطالبة قسموا الى مجموعتين تجريبية
وضابطة زودت المجموعة التجريبية بالاهداف السلوكية ولم تزود الضابطة ،
واعاد الباحث اختبارا تحصيليا من (٦٨) فقرة .وبعد تحليل البيانات اظهرت
النتائج تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل والاستبقاء
(محمد ، ١٩٨٠ ص ١٣٥-٢)

دراسة الراوي ١٩٩٦ :

اجريت الدراسة في العراق وسعت الى معرفة اثر استخدام الاهداف السلوكية
المسبقة والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الرابع الاعدادي
في مادة التاريخ ، بلغ مجموع العينة (١٠٩) طالبا موزعة على اربع
مجموعات ، واعاد الباحث اختبارا تحصيليا من (٥٧) فقرة كاداة للبحث ،
وتوصلت الدراسة الى تفوق المجموعة التي درست باستخدام
الاهداف السلوكية والتغذية الراجعة على بقية المجاميع وتفوق المجموعة التي
استخدمت الاهداف السلوكية فقط على المجموعتين الاخرين .
(الموسوي واخرون ، ٢٠٠٢ ص ٣٥٦-٣٥٧)

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

دراسة العبيدي (٢٠٠١)

اجريت الدراسة في العراق وسعت الى معرفة اثر المعرفة المسبقة بالاهداف السلوكية في تحصيل طلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في مادة التربية الوطنية واستبقاء المعلومات لديهم . بلغت عينة البحث ١٢٢ طالبا وطالبة وزعت الى مجموعتين تجريبيتين واخرين ضابطين واعدت الباحثة اختبارين تحصيلين الاول من (١٦) فقرة لطلبة الصف الخامس والثاني من (١٩) فقرة لطلبة الصف السادس . وقد اظهرت نتائج البحث تفوق المجموعتين التجريبيتين التي تعرفتا على الاهداف السلوكية على المجموعتين الضابطتين في التحصيل والاستبقاء (العبيدي ٢٠٠١ ، ص١٢٤-١٢٩)

مؤشرات الدراسات السابقة

اجريت ثلاث من الدراسات في العراق وواحدة في مصر وسعت جميعها الى التعرف الى اثر المعرفة المسبقة بالاهداف السلوكية من قبل الطلبة بالتحصيل الدراسي او التحصيل الدراسي والاستبقاء او الذكاء ، واتبعت جميع الدراسات المنهج التجريبي واختلف التصميم التجريبي وعدد المجموعات التجريبية وفق عدد المتغيرات التجريبية فكان مجموعتين في دراسة زكي ١٩٨٠ وثلاث مجموعات في دراسة محمد ١٩٨٠ واربع في دراستي الراوي ١٩٩٦ والعبيدي ٢٠٠١ . اجريت الدراسات على مراحل دراسية مختلفة بدء من الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في دراسة العبيدي والصف الاول الاعدادي في دراسة زكي والصف الرابع الاعدادي في دراستي محمد والراوي توزعت المواد الدراسية بين العلوم الصرفة في دراستي زكي ومحمد والعلوم الانسانية في دراستي الراوي والعبيدي واستخدم الباحثون في الدراسات كافة الاختبار التحصيلي كاداة للبحث مع اختبار الذكاء في دراسة زكي ١٩٨٠ . وقد اظهرت

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

نتائج الدراسات تفوق ملحوظ للمجموعات التجريبية التي درس طلبتها المواد
الدراسية بعد معرفتهم للأهداف السلوكية .

ويلتقي البحث الحالي مع الدراسات السابقة في سعيه لمعرفة اثر المعرفة
المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل الطلبة ويلتقي مع دراسة زكي في
التصميم التجريبي (من مجموعتين) اما المرحلة الدراسية فقد اجري البحث
الحالي على طلبة المرحلة الجامعية وهذه المرحلة لم تجري عليها اي من
الدراسات السابقة كما تناول البحث الحالي احدى مواد اللغة العربية وهذا ما لم
تتناوله اي من الدراسات الاربعة ، واستخدم الباحث الاختبار التحصيلي اداة
للبحث وهذا ما استخدمه الباحثون في الدراسات السابقة ايضا .

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: التصميم التجريبي :

تضمنت تجربة البحث متغيراً تجريبياً واحداً (المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية) لذا اختار الباحث تصميماً تجريبياً يتكون من مجموعتين ، أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة (الجدول ١) وفي هذا النوع من التصميم " تتعرض المجموعة التجريبية وحدها للمتغير التجريبي (المستقل) بينما لا يدخل هذا المتغير على المجموعة الضابطة ثم تجري عملية قياس بعدي للمتغير التابع في نهاية التجربة في المجموعتين ويقارن بينهما " (جابر وكاظم ، ١٩٧٣ ، ص ٢٠٧) .

الجدول (١)

التصميم التجريبي المستخدم في البحث :

اختبار لقياس التحصيل والاستبقاء	المتغير المستقل	المجموعة
	المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية	التجريبية
	—	الضابطة

مجتمع البحث : يقصد به جميع الافراد او الاشياء الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (ابو علام ، ١٩٨٩ ص) ويتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الصفوف غير الاختصاص في كليات التربية الاساسية في العراق .

ثانياً : عينة البحث :

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

تشير العينة الى مجموعة جزئية مميزة ومنتقاة من مجتمع الدراسة فهي مميزة
من حيث لها نفس خصائص المجتمع ومنتقاة من مجتمع الدراسة (البطش
وابو زينة ٢٠٠٧ ص٩٦) وقد اختار الباحث عينة من طلبة قسم اللغة
الانكليزية في كلية التربية الاساسية الموسم الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ عينة
للبحث وبلغ مجموع العينة بعد استبعاد عدد من الطلبة لاسباب مختلفة (٦٤
طالبا وطالبة) موزعين على مجموعتين ٣٣ طالبا في التجريبية و ٣١ طالبا
في المجموعة الضابطة

أُختيرت الشعبة (١) عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية بينما اختيرت
الشعبة (٢) لتكون المجموعة الضابطة

تكافؤ مجموعتي البحث :

قبل الشروع بالتجربة تحقق الباحث من تكافؤ مجموعتي البحث في بعض
المتغيرات المؤثرة في نتائج التجربة ، " ويعد ضبط المتغيرات واحداً من
الاجراءات الهامة في الأبحاث التجريبية وذلك لتوافر درجة مقبولة من الصدق
الداخلي للتصميم التجريبي ، بمعنى ان يتمكن الباحث من عزو معظم التباين
في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس الى متغيرات أخرى
ومن ثم تقليل تباين الخطأ" . (عودة وملكاوي ، ١٩٨٧ ، ص ٧٢)
وهذه المتغيرات هي :

أ . اعمار الطلبة محسوبة بالاشهر (الملحق)

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي للطلبة مجموعتي البحث في متغير العمر محسوباً
بالاشهر .

مستوى الدلالة	القيمة التائية		ج _٢	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	٢	١.٧٢				
٠.٥	٢	١.٧٢	٦٢	٢٤.٢١	٣٣	التجريبية
				٢٢.٩٦	٣١	الضابطة

يتضح من الجدول (٣) إن ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين
مجموعتي البحث في متغير العمر محسوباً بالاشهر ، إذ إن قيمة (ت)
المحسوبة (١.٧٢) اصغر من قيمتها الجدولية (٢) عند مستوى الدلالة
(٠.٥) ودرجة الحرية () وهذا يعني إن المجموعتين متكافئتين في متغير
العمر

ب . المعلومات السابقة في موضوعات النحو المقررة .

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في متغير المعلومات السابقة في
موضوعات النحو التي شملتها التجربة اعد الباحث اختباراً اعدده لهذا
الغرض وبعد الحصول على درجات افراد عينة البحث (الملحق ٤) تم
استخدام الاختبار التائي لايجاد دلالة الفروق بين مجموعتي البحث وأُجريت
عليها العمليات الإحصائية (الجدول ٤) .

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي للطلبة مجموعتي البحث في متغير المعلومات السابقة في
موضوعات مادة النحو

مستوى الدلالة	القيمة التائية		٦٢	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	٢	٣.٣٣				
٠.٥	٢	٣.٣٣	٦٢	٩.٢٤	٣٣	التجريبية
				٨.٨	٣١	الضابطة

يتضح من الجدول (٤) إن ليس هنالك فرق ذو دلالة احصائية بين
مجموعتي البحث في متغير المعلومات السابقة في موضوعات النحو ، إذ إن
قيمة (ت) المحسوبة (٣.٣٣) اصغر من قيمتها الجدولية (٢) عند
مستوى الدلالة (٠.٥) عند درجة الحرية (٦٢) وهذا يعني إن المجموعتين
متكافئتان في هذا المتغير .

ج . الخلفية الدراسية :كافأ الباحث مجموعتي البحث بمتغير الخلفية الدراسية اذ
اقتصرت عينة البحث على الطلبة من خريجي الدراسة الاعدادية (الفرع
الادبي) .

د . . المادة التعليمية :اعتمد الباحث المادة التعليمية نفسها على مجموعتي
البحث ، وقد كانت مجموعة من مفردات مادة النحو المقررة على طلبة المرحلة
الثانية ضمن مادة اللغة العربية العامة لغير الاختصاص

و . مدرس المادة : قام احد الباحثين بتدريس مجموعتي البحث .

ز . المدة الزمنية : استغرقت التجربة تسعة اسابيع لكلا المجموعتين .

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

ح . سرية التجربة : امكن السيطرة على سرية التجربة من خلال المحافظة
على الحالة الدراسية الاعتيادية ضمن الجدول الدراسي المقرر وعدم إشعار
الطلبة بأنهم تحت التجربة .

ط . مكان التجربة : تم تدريس المجموعتين في قاعة واحدة بشكل متفاوت
لضمان الظروف المشابهة من حيث المساحة والتهوية والاضاءة ونوع المقاعد
والسبورة .

رابعاً : مستلزمات البحث :

١- الأهداف السلوكية : يعتمد الاختبار في بنائه على الأهداف السلوكية
التي تحدد نواتج التحليل التعليمي تحديداً واضحاً وتعبر عن هذا الأداء تعبيراً
دقيقاً لا يحتمل الجدل أو التأويل لذلك عمد الباحث الى اعداد الاهداف
السلوكية الخاصة بكل مادة من المواد الداخلة في التجربة . (الملحق) وقد
توزعت هذه الاهداف على خمس مستويات في السلم التعليمي (بلوم) وهي
(التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب) وفي ضوءها تم اعداد جدول
المواصفات للبحث ، ثم اعداد الاختبار التحصيلي .

٣. جدول المواصفات و الخريطة الاخبارية .

وتعد الخريطة الختبارية من الطرق المفيدة في تنظيم الاهداف وتفيد بشكل
خاص في بناء اختبار متوازن وعادل ومتوائم . (دوران ، ١٩٨٥ ، ص ٢٩)
وحدد الباحث وزن كل موضوع من المواضيع الاربعة التي شملها البحث اعتمادا
على معيار الزمن المسغرق في تدريسه وحدد وزن المستوى للأهداف السلوكية
وفقا للمستويات المعرفية الست فقد تم تحديده اعتمادا على معيار عدد الاهداف
في كل مستوى وتم تحديد عدد فقرات الاختبار بـ (٤٠) فقرة ووزعت الفقرات
على المستوى والمحتوى وفق المعادلة الآتية :

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

عدد الاسئلة في كل خلية = عدد الاسئلة الكلي × نسبة المحتوى × نسبة المستوى (عودة ، ١٩٩٨ ، ١٥٢.١٤٩)

وقد قام الباحث باعداد جدول المواصفات في ضوء الاهداف السلوكية التي
اعدها مسبقاً ليكون بناء الاختبار التحصيلي في ضوء هذا الجدول (الجدول ٥)

		المستوى	التذكر ١٤	الفهم ٢٩	التطبيق ٢٠	التركيب	التحليل
			17	28	21	21	20
المحتوى			0.15	0.26	0.19	0.19	0.18
العطف	2	0.125	0.59	0.98	0.73	0.73	0.7
النعته	2	0.125	0.59	0.98	0.73	0.73	0.7
التوكيد	3	0.187	0.89	1.47	1.1	1.1	1.05
البديل	4	0.25	1.19	1.96	1.47	1.47	1.4
الممنوع من الصرف	5	0.3125	1.48	2.45	1.83	1.83	1.75
	16		5	7	6	6	6

خامسا : اداة البحث (الاختبار التحصيلي)

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً في مفردات مادة النحو التي شملتها التجربة
(الملحق ٧).

وقد عمد الباحث أن يتصف الاختبار بصفات الاختبار الجيد ، " وان أهم
صفات المقياس الجيد هو أن يكون صادقاً (valid) وان يكون ثابتاً (Reliable)
" (عيسوي ، ١٩٧٤ ، ص٤٥)

١. صدق الاختبار : الصدق : الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه
فمعامل الصدق لاي مقياس او اختبار يبين مدى صلاحيته لقياس الصفة او
الخاصية المقاسة (الطيب ٢٠٠٥ ص)

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

- الصدق الظاهري : " هو الإشارة الى ما يبدو ان الاختبار يقيسه أي ان الاختبار يتضمن فقرات يبدو انها على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه . والصدق الظاهري هو المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ، وكذلك يتناول تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها وموضوعيتها ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من اجله . (الامام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٣٠)

وقد تأكد الباحث من الصدق الظاهري للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية واللغة العربية . (الملحق ١) وقد تم تعديل بعض الفقرات التي كانت بحاجة الى تعديل ، وتعد الفقرة صادقة اذا حصلت على اتفاق ٨٠% فما فوق من آراء الخبراء ، وقد حصلت فقرات الاختبار على هذه النسبة .

- صدق المحتوى : " ويعني مدى تمثيل بنود الاختبار للمحتوى المراد قياسه "(الكنداري وعبد الدائم ، ١٩٩٣ ، ص ١٥٣) وقد تأكد الباحث من صدق محتوى الاختبار التحصيلي من خلال اعداد جدول المواصفات اذ يظهر هذا الجدول توزيع فقرات الاختبار على محتوى المادة الدراسية موضع البحث استنادا الى الاهداف السلوكية والزمن المستغرق لكل مفردة من المفردات (الجدول ٥)

٢. ثبات الاختبار:

يقصد بالثبات اتساق نتائج الاختبار مع نفسها لو اعيد تطبيقه مرة او عدة مرات على الافراد انفسهم (سمارة وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص ١٤٨) وقد تأكد الباحث من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث (من الطلبة المناظرين في قسم اخر) واتبع طريقة اعادة

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

الاختبار لايجاد معامل الثبات باستخدام معمل بيرسون اذ "يتم حساب معامل الارتباط بين درجتي التطبيق الاول والثاني ويمثل هذا معامل الارتباط " (الامام ١٩٩٠ ص ١٧٠) و بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨٨) " و تعتمد معاملات الارتباط اكثر من ٧٠% على اساس انها معامل ثبات مقبول للمقياس". (الطائي ، ١٩٨٣ ، ص ١٥٢)

٣. معامل الصعوبة : (معامل السهولة)

بعد معالجة مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية وجد الباحث انها تتراوح بين (٠.٤٥) و (٠.٧٢) وهي ضمن المدى المقبول اذ ان فقرات الاختبار تعد مقبولة اذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠.٢٠ . ٠.٨٠) (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ ص ١٢٩)

٤. التمييز :

يعرف معامل التمييز انه قياس لمدى قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة (المرتفعين) والطلبة (المنخفضين) والفئات مرتفع ومنخفض تقدر عادةً بناءً على محك داخلي هو العلامة الكلية على الاختبار والذي تكون الفقرة جزءً منه . (دوران ، ١٩٨٥ ، ص ١٢٥)

و إستخرج الباحث معامل التمييز لفقرات الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (الملحق ٩) وبعد استخراج قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث انها كانت اكثر من (٠.٢٠) ويرى (براون Brown) ان الفقرة تكون جيدة اذا كانت قدرتها التمييزية (٠.٢٠) فما فوق (البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧ ، ص ١١٤) وهذا يدل على ان فقرات الاختبار ذوات قوة تمييزية مقبولة .

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية :

١- الاختبار التائي : (T test) لايجاد الفروق بين مجموعتي البحث لبيان تكافؤ مجموعتي البحث في متغيرات والمعلومات السابقة في مادة النحو والعمر وكذلك لبيان وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في اختبار التحصيل.

. معادلة معامل الصعوبة : Difficulty Equation استخدمها الباحث
لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار .

٤- معادلة معامل التمييز : Diserimination Equation استخدمها
الباحث لحساب معاملات القوة التمييزية فقرات الاختبار.

٥. معامل ارتباط بيرسون : لإحصاء معامل الارتباط بين نصفي الاختبار

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج .

: فرضية البحث : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات
المجموعة التجريبية التي تعرفت مسبقا على الاهداف السلوكي والمجموعة
الضابطة التي تدرس دون معرفة الاهداف السلوكية (الجدول ٦)
الجدول (٦) نتائج الاختبار التائي للطلبة مجموعتي البحث في

الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	القيمة التائية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				٢٠٠٠	٢٠٠٠	
التجريبية	٣٣	٢٠.٦٦	٦٢	٦.١٩	٢	٠.٥
الضابطة	٣١	١٨.٩٦				

يتضح من الجدول (٦) إن الوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة
التجريبية (٢٠.٦٦) في حين كان الوسط الحسابي لأفراد المجموعة
الضابطة (١٨.٩٦) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٦.١٩) وهي اكبر
من القيمة الجدولية (٢) عند مستوى دلالة (٠.٥) ودرجة الحرية ()
وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعتين التجريبية
والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية فقبلت الفرضية .
ثانياً: تفسير النتائج .

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

يعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية التي عرضت عليها الاهداف السلوكية على المجموعة الضابطة التي درست دون معرفة مسبقة بتلك الاهداف الى ان الطلبة ونتيجة لمعرفة الاهداف السلوكية لكل موضوع تمكنوا من التركيز على النقاط والمفردات المهمة والتي تمثل الغايات المعرفية لكل موضوع وبالتالي تركز جهودهم وعدم تشتيته في المحتوى كاملا .

ثالثا :الاستنتاجات .

تساعد المعرفة المسبقة بالاهداف السلوكية الطلبة على حسن اكتساب المفاهيم النحوية ويحصل تقدم في تحصيلهم الدراسي وبالتالي تحقق للتدريسي تحقيقه لما هو مطلوب من غايات معرفية للمادة.

رابعا :التوصيات .

تأسيسا على ما جاء من نتائج يوصي الباحث بما يأتي :

- ١- تحليل محتويات مناهج النحو الى اهدافها السلوكية .
- ٢- تعريف الطلبة بالاهداف السلوكية قبل الشروع بتقييم المادة لهم .
- ٣- تدريب الكوادر التدريسية على كيفية تحليل المحتوى الى اهدافه السلوكية .

خامسا :المقترحات .

استكمالا لهذه الدراسة يقترح الباحث اجراء الدراسات الاتية :

- ١- دراسة لمعرفة اثر المعرفة السابقة للاهداف السلوكية في استبقاء المفاهيم النحوية .
- ٢- دراسة لمعرفة اثر المعرفة المسبقة للاهداف السلوكية في تحصيل الطلبة بالمفاهيم الصرفية والبلاغية والادبية والنقدية .
- ٣- دراسات لمعرفة اثر المعرفة المسبقة للاهداف السلوكية في تحصيل الطلبة بالمفاهيم الصرفية والبلاغية والادبية والنقدية .

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

المراجع :

- . ابن جني ، ابو الفتح عثمان ، الخصائص ، دار الكتب ، القاهرة ، ب ت .
. ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم الأفرقي المصري ،
لسان العرب دار صادر ودار بيروت ، بيروت ١٩٨٦ .
. الازيرجاوي ، فاضل محسن ، اسس علم النفس التربوي ، وزارة التعليم العالي
والبحث العلمي . مطابع جامعة الموصل ، الموصل ، ١٩٩١ .
. الاشقر ، محمد سليمان عبد الله : معجم علوم اللغة العربية عن الائمة ، ط ١
، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٩٥ .
٧. الامام ، مصطفى محمود واخرون ، التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة
والنشر بغداد ، ١٩٩٠ .
. بحري ، منى يونس ، وعافى حبيب ، المنهج والكتاب المدرسي ، مطبعة
جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٨٥ .
. البطش ، محمد وليد ، وفريد كامل ابو زينة ، مناهج البحث العلمي ، تحليل
البحث والتحليل الاحصائي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ٢٠٠٧ .
. جابر ، عبد الحميد جابر ، واحمد خيرى كاظم ، مناهج البحث في التربية
وعلم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
. جابر ، عبد الحميد جابر ، إستراتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربي ،
القاهرة ، ١٩٩٩ .
. الجبان ، رياض عارف ، المنهج التربوي وطرائق تدريسه رؤية اسلامية
معاصرة ، ط ٢ ، بيت الحكمة ، دمشق ، ٢٠٠٣ .
. الجلبى ، سوسن شاكر : اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية
، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع ، ط ١ ، دمشق ، ٢٠٠٥ .

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

- الجواري ، احمد عبد الستار ، نحو التيسير ، دراسة ونقد منهجي ، مطبعة
المجمع العلمي العراقي ، بغداد ، ١٩٨٤
- حافظ ، ناهدة عبد الكريم ، المفاهيم بين التجريد والنظرية والتعريف الاجرائي
، مجلة القادسية للعلوم التربوية ، المجلد ٢ ، العدد ٢ ، حزيران . تموز ٢٠٠٢ .
- الحيلة ، محمود احمد ، مهارات التدريس الصفي ، دار المسيرة للنشر
والتوزيع والطباعة ، عمان ٢٠٠٧ .
- الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه حسين علي ، طرائق تدريس اللغة العربية
، دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٩ .
- الدليمي ، مجهد جيجان ، وآخرون ، النحو العربي ، مذهب وتيسيره ، مديرية
دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٢ .
- زكي ، سعد يسي ، اثر الاهداف السلوكية في تحصيل الطلبة في مادة العلوم
، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد الرابع ، ١٩٨٠ .
- زياد ، مسعد ، التدريب التربوي للمتعلمين (التعليم الاساسي ، التعليم الثانوي
، دار الصحوة للنشر والتوزيع ، ط ١ ، القاهرة ، ٢٠٠٩ .
- الطيب ، محمد ، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية ، دار المعرفة
الجامعية ، الاسكندرية ، ٢٠٠٥ .
- العبيدي ، فائزة احمد جاسم ، اثر معرفة التلاميذ المسبقة بالاهداف السلوكية
في تحصيلهم في مادة التربية الوطنية للصفين الخامس والسادس الابتدائي ،
المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع ، العدد ٢ ، حزيران
٢٠٠١ .
- عبادة ، أحمد ، قدرات التفكير الإبتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي في
المرحلة الإعدادية ، ط ١ ، مركز الكتاب للنشر ، آمون ٢٠٠١ .

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

- . العدوان ، زيد سلمان ، ومحمد فؤاد الحوامدة : تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، ارد ، ط ١ ، ٢٠٠٨ .
- عودة ، أحمد سليمان ، وفتحي حسن ملكاوي ، اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية ، عناصره و مناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته ، مكتبة المنار للنشر ، الزرقاء ، ١٩٨٧ .
- . فريدريك ، هـ ، بل : طرق تدريس الرياضيات ، ت د. محمد امين وممدوح محمد سلمان ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ١٩٨٦ .
- كويران ، عبد الوهاب عوض ، مدخل الى طرائق التدريس ، دار الكتاب الجامعي ، ط ٣ ، العين ، ٢٠٠١ .
- محمد ، نجاة علي غالب ، اثر معرفة الطلبة المسبقة بالاهداف السلوكية علة تحصيلهم في مادة الاحياء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٨٠ .
- . مقلد ، محمد محمود : كيف نصوغ هدفا تعليميا سلوكيا ، مجلة رسالة التربية ، العدد ١٦١ ، سلطنة عمان ١٩٨٦ .
- ملحم ، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية والتعليم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط ٤ ، عمان ، ٢٠٠٩ .
- الموسوي ، عبد الله حسن ، وآخرون ، ببليوغرافيا العلوم التربوية والنفسية ، دار السرمد للطباعة ، نشر بيت الحكمة ، بغداد ٢٠٠٢ .
- ميرل ، وتينسون ، تدريس المفاهيم ، نموذج تصميم تعليمي ، ت محمد حمد عقيل الطيطي ، دار الامل ، ارد ، ١٩٩٢ .
- Good, Carter,V: “**Dictionary of Education**”. 3rd Ed.
New York: Mc Graw-Hill, Inc. .(1973)

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

– Brown, F.G: “Measuring Classroom Achievement”.

New York, Rienhart and Winstin, Inc, Holt. (1981)

–“Oxford Advanced Learners' Dictionary of curren
English”. 5th Ed. by Jonathan Crowther, Oxford University
Press. (1998).

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

الملاحق

الملحق رقم (١) اسماء الخبراء والمحكمين الذين عرضت عليهم الاهداف
السلوكية واداة البحث (الاختبار)

مكان العمل

الخبير

الاختصاص

كلية التربية/ جامعة البصرة	١. ا.م.د. عياد اسماعيل صالح
القياس والتقويم	
كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد	٢. ا. م. د. داود عبد السلام
مناهج وطرائق تدريس	
كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان	٣. ا.م.د. فيصل مفتن
النحو والصرف	
كلية التربية/ جامعة ميسان	٤. ا. م. د. عبد الواحد خلف وساك
كلية التربية/ جامعة البصرة	٥. ا.م.د. صلاح خليفة اللامي
مناهج وطرائق تدريس	
كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان	٦. ا.م.د. عباس عودة شنيور
الصرف	
كلية التربية / جامعة ميسان	٧. م. نجم عبد الله غالي
طرائق تدريس اللغة العربية	

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

ملحق رقم (٢)

الأهداف السلوكية

الهدف السلوكي : يفترض من طالب السنة الرابعة في كلية التربية الاساسية/ بعد مروره بالخبرات التعليمية في اللغة العربية العامة ان يكون قادرا على	المستوى	الهدف السلوكي
يعرف العطف	فهم	العطف
يذكر احرف العطف	تذكر	
يصنف احرف العطف حسب اشتراك المعطوف والمعطوف عليه	فهم	
يصنف احرف العطف حسب معانيها	فهم	
يميز حرف العطف من جمل معطاة	فهم	
يميز المعطوف والمعطوف عليه من جمل معطاة	فهم	
يعطي شاهدا عن الاشتراك في اللفظ والمعنى	تطبيق	
يعطي شاهدا عن الاشتراك في اللفظ فقط	تطبيق	
يعطي شاهدا عن كل معنى لاحرف العطف	تطبيق	
يكتب من انشائه جملة في الاشتراك في اللفظ والمعنى	تركيب	
يكتب من انشائه جملة في الاشتراك في اللفظ .	تركيب	
يكتب من انشائه جملا في كل معنى	تركيب	
يبين الحكم الاعرابي للمعطوف	فهم	
يعرب جملا ورد فيها العطف	تحليل	
يذكر انواع المعطوف	تذكر	
يعطي شاهدا عن كل نوع	تطبيق	
يكتب من انشائه جملا عن كل نوع	تركيب	

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

المستوى	الهدف السلوكي : يفترض من طالب السنة الرابعة في كلية التربية الاساسية/ بعد مروره بالخبرات التعليمية في اللغة العربية العامة ان يكون قادرا على :	ملاحظة
تحليل	يميز نوع المعطوف من جمل معطاة	
فهم	يعرف النعت	ملاحظة
تذكر	يذكر ما يتبع به الموصوف	
تذكر	يذكر اقسام النعت	
فهم	يعرف النعت الحقيقي	
تذكر	يذكر انواع النعت الحسقي	
تطبيق	يعطي شاهدا عن كل نوع من انواع النعت الحقيقي	
تركيب	يكتب من انشائه جملا عن كل نوع من انواع النعت الحقيقي	
تحليل	يعرب جملا ورد فيها النعت الحقيقي	
فهم	يعرف النعت السببي	
تطبيق	يعطي شاهدا عن كل نوع من انواع النعت السببي	
تركيب	يكتب من انشائه جملا عن كل نوع من انواع النعت السببي	
تحليل	يعرب جملا ورد فيها النعت السببي	
تحليل	يقارن بين النعت السببي والنعت الحقيقي	
تحليل	يميز نوع النعت من جمل معطاة	
فهم	يعرف التوكيد	التوكيد
تذكر	يذكر نوعي التوكيد	
فهم	يعرف التوكيد اللفظي	
تذكر	يذكر انواع التوكيد اللفظي (التكرار)	

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

المستوى	الهدف السلوكي : يفترض من طالب السنة الرابعة في كلية التربية الاساسية/ بعد مروره بالخبرات التعليمية في اللغة العربية العامة ان يكون قادرا على :	رقم
تطبيق	يعطي شاهدا عن كل نوع من انواع التوكيد اللفظي	
تركيب	يكتب من انشائه جملا عن كل نوع من انواع التوكيد اللفظي	
تحليل	يعرب جملا ورد فيها التوكيد اللفظي	
فهم	يعرف التوكيد المعنوي	
تذكر	يذكر الكلمات التي تستخدم للتوكيد المعنوي	
تطبيق	يعطي شاهدا عن كل كلمة تستخدم للتوكيد المعنوي	
تركيب	يكتب من انشائه جملا عن كل كلمة تستخدم للتوكيد المعنوي	
تحليل	يعرب جملا ورد فيها التوكيد المعنوي	
تحليل	يميز التوكيد المعنوي من جمل معطاة	
تحليل	يميز التوكيد اللفظي من جمل معطاة	
تحليل	يقرن بين التوكيد المعنوي والتوكيد اللفظي	
فهم	يعرف البديل	البديل
تذكر	يذكر الحالة الاعرابية للبديل	
تذكر	يذكر اقسامه	
فهم	يعرف البديل المطابق	
تطبيق	يعطي شاهدا عن البديل المطابق	
تركيب	يكتب من انشائه جملة عن البديل المطابق	
فهم	يعين البديل المطابق في جمل	
تحليل	يعرب البديل المطابق في جمل معطاة	

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

المستوى	الهدف السلوكي : يفترض من طالب السنة الرابعة في كلية التربية الاساسية/ بعد مروره بالخبرات التعليمية في اللغة العربية العامة ان يكون قادرا على :	ملاحظة
فهم	يعرف البديل غير المطابق	
تطبيق	يعطي شاهدا عن البديل غير المطابق	
تركيب	يكتب من انشائه جملة عن البديل غير المطابق	
فهم	يعين البديل غير المطابق في جمل	
تحليل	يعرب البديل غير المطابق في جمل معطاة	
فهم	يعرف بدل الاشتمال	
تطبيق	يعطي شاهدا عن بدل الاشتمال	
تركيب	يكتب من انشائه جملة عن بدل الاشتمال	
فهم	يعين بدل الاشتمال في جمل	
تحليل	يعرب بدل الاشتمال في جمل معطاة	
تحليل	يقارن بين انواع البديل	
فهم	يعرف الممنوع من الصرف	
تذكر	يذكر اسباب المنع من الصرف	
تذكر	يذكر انواع الممنوع من الصرف	
تطبيق	يعطي شاهدا عن الاسم على وزن الفعل	
تركيب	يكتب من انشائه جملا عن الاسم على وزن الفعل	
فهم	يميز الاسم على وزن الفعل من امثلة معطاة	
تحليل	يعرب الاسم على وزن الفعل واردا في جمل	
تطبيق	يعطي شاهدا عن الاسم على العلم المؤنث	
تركيب	يكتب من انشائه جملا عن العلم المؤنث	
فهم	يميز العلم المؤنث من امثلة معطاة	

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

الهدف السلوكي : يفترض من طالب السنة الرابعة في كلية التربية الاساسية/ بعد مروره بالخبرات التعليمية في اللغة العربية العامة ان يكون قادرا على	المستوى	الهدف السلوكي : يفترض من طالب السنة الرابعة في كلية التربية الاساسية/ بعد مروره بالخبرات التعليمية في اللغة العربية العامة ان يكون قادرا على
يعرب العلم المؤنث واردا في جمل	تحليل	يعطي شاهدا عن العلم الاعجمي
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	يعطي شاهدا عن العلم المعدول
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	يعطي شاهدا عن العلم المعدول
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	يعطي شاهدا عن العلم المعدول
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	
يكتب من انشائه جملا عن العلم الاعجمي	تركيب	

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

المستوى	الهدف السلوكي : يفترض من طالب السنة الرابعة في كلية التربية الاساسية/ بعد مروره بالخبرات التعليمية في اللغة العربية العامة ان يكون قادرا على :	ملاحظة
تذكر	يذكر اوزان الصفات الممنوعة من الصرف	
تطبيق	يعطي شاهدا عن كل صفة	
تركيب	يكتب من انشائه جملا عن كل صفة	
فهم	يميز الصفات الممنوعة من الصرف من امثلة معطاة	
تحليل	يعرب الصفات الممنوعة من الصرف واردة في جمل	
تطبيق	يعطي شاهدا عن الاسم والصفة المختومة بالف التانيث	
تركيب	يكتب من انشائه جملا عن الاسم والصفة المختومة بالف التانيث	
فهم	يميز الاسم والصفة المختومة بالف التانيث من امثلة معطاة	
تحليل	يعرب الاسم والصفة المختومة بالف التانيث واردة في جمل	
تطبيق	يعطي شاهدا عن صيغة منتهى الجموع	
تركيب	يكتب من انشائه جملا عن صيغة منتهى الجموع	
فهم	يميز صيغة منتهى الجموع من امثلة معطاة	
تحليل	يعرب صيغة منتهى الجموع واردة في جمل	

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

ملحق رقم (٣)

الاختبار التحصيلي الذي اعده الباحث لقياس التحصيل

س١: اكمل العبارات التالية :

١. الحرف الذي يفيد العطف مع الترتيب والتعقيب هو
٢. النعت الذي يدل على صفة في نفس متبوعه هو
٣. توكيد الاسم بكلمات معروفة بعينها يسمى
٤. البذل الدال على معنى من المعاني التي اشتمل عليها المبدل منه هو

٥. من صيغ منتهى الجموع الممنوعة من الصرف

س٢: اختر الاجابة الصحيحة :

١. درت النحوَ ثم الادبَ . المعطوف في المثال
أ- درست ب . الادبَ ج . ثم د . النحوَ
٢. هذه شجرةٌ تمتدُّ اغصانها . نوع النعت في الجملة
أ- مفرد ب . جملة اسمية د . جملة فعلية هـ . شبه جملة ظرفية
٣. اقبل اقبل الرجل . في الجملة السابقة توكيد لل
أ. الاسم ب . الحرف ج . الفعل د . الجملة
٤. لا سيف الا ذو الفقار . البذل في الجملة
أ. مطابقة ب . بعض من كل ج . بلد اشتمال د . معنوي
٥. ((ان للمتقين مفازا حدائق واعنابا)) في النص الكريم بديل
أ. نكرة من معرفة ب - معرفة من معرفة ج - نكرة من نكرة د -
معرفة من نكرة

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

٦- ((ومبشرا برسول من بعدي اسمه احمد)) الممنوع من الصرف في النص
اعلاه :

أ- رسول ب - احمد ج - يأتي د - بعدي .

٧- ((واذا حييتم بتحية فحيوا باحسن منها)) الممنوع من الصرف في الآية
الكريمة

أ- علم اعجمي ب - مركب مزجي ج - صفة على وزن افعل د- صيغة
منتهى الجموع

٨- قرأت الرواية حتى الصفحة الاخيرة . حتى في الجلة السابقة

أ- حرف عطف ب - حرف جر ج - حرف نصب د- حرف ابتداء

٩- كافأْتُ قوما مهذباً النعت جاء مفرداً لان المنعوت

أ- مفرد ب - جمع ج - مثني د - اسم جمع

١٠ - لا لا تهمل درسك : في الجملة تأكيد بتكرار الحرف لانه

أ- تأكيد حرف جواب ب - تأكيد اسم ج- تأكيد فعل د - تأكيد

حرف ليس من احرف الجواب

١١- وصل الحاج محمد . محمد في الجملة بدل مطابقة لانه

أ- عين المبدل منه ب - جزء من المبدل منه ج - يدل على معنى من

معاني المبدل منه .

١٢- ((لقد كان في يوسف واخوته آيات للسائلين)) يوسف منع من الصرف

وذلك

أ- للعلم والاعجمية ب - صفة على وزن فعالن ج - مركب مزجي د -

علم معدول عن فاعل

١٣- مررت بسميراء . منعنت سميراء من الصرف :

أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام
غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة.....

أ. للتعريف ب - للاضافة ج . للتصغير د . للتعريف والاضافة .

س ٣ : اكتب جملا تامة المعنى لما يأتي :

١- عطف يخالف المعطوف المعطوف عليه حكما لا لفظا .٢- نعت تغلب فيه
صفة التذكير على التانيث .

٣- مثنى مؤكد توكيدا معنويا . ٤- بدل نكرة من معرفة .

٥- ممنوع من الصرف علم مختوم بالف ونون زائدتين .٦- ممنوع من الصرف
علم مركب تركيبيا مزجيا .

س ٤. اختر الجملة المناسبة من القائمة ب لكل سؤال من اسئلة القائمة أ

القائمة أ القائمة ب

١- عطف جملة على جملة أ- مررت بهم هم

٢- نعت مؤول بمشتق ب - كافأت اسعد على تفوقه .

٣- توكيد الضمير المتصل بضمير منفصل ج - درست في كثير من المدارس.

٤- بدل البعض من الكل د - ((اقتربت الساعة وانشق

القمر))

٥- ممنوع من الصرف اسم على وزن

الفعل منصوب . هـ . هذا رجل ذو كرم

٦- ممنوع من الصرف عَرَفَ بـ الـ و - طاب اخوك قلبه .

ز - جاء زيد من المدرسة .

Research Summary

Seeks current research to identify the impact of prior knowledge of behavioral goals by Academic achievement. By the following hypothesis are no significant differences between the average scores of the experimental group, which met prior to the behavioral goals and the control group taught without knowing these goals and differences define this research, including comes: 1 students of the second phase of the English Department Faculty of Basic Education Maysan University 0.2 vocabulary grammatical within the general Arabic language material. 3 school year 2007/2008 (the first semester) The total sample after excluding a number of students for various reasons (64 students), distributed in two groups 33 students in the experimental and 31 students in the control group. Provided the students of the experimental group behavioral goals before each module without being supplied to the control group students and achieve a researcher from the Equal two sets of research in some of the influencing variables in the results of the experiment which students ages, gender, previous information on topics as approved,

background tuition, course material, Instructor, the length of time, a place of experience, time lecture.

The researcher analyzed the vocabulary of substance as the subject of research into behavioral objectives in the light of which have been prepared in the specification table, then set up the achievement test.

And the continued application of the experiment (18) credit hours, a number of hours devoted to the vocabulary as the material public Arabic, and studied one of the researchers sets himself, and after the end of the experiment was applied achievement test prepared by the researcher and after processing the data statistically, the researcher suggested a difference statistically significant between the collection of experimental and the control and the experimental group the two groups and I accepted hypothesis

**قياس التحمل النفسي لدى
طلبة السادس الاعدادي**

**م.م. علي ستار عبد الرضا
م.م. مي مصدق دلفي**

المستخلص

يعد التحمل النفسي من المتغيرات النفسية التي يختص بها الأفراد في علاقتهم التفاعلية مع البيئة نظرا لما تزخر به حياة الإنسان من ضغوط تتفاوت في أنواعها وشدتها حسب المواقف التي يتعرض لها الفرد وإدراكه لها لذا يتفاوت الأفراد في تحملهم لهذه الضغوط ، ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي: ما مستوى التحمل النفسي لدى طلبة الصف السادس الإعدادي، وخرج البحث بهدفين هما:

أولا :: التعرف على مستوى التحمل النفسي لدى طلبة السادس الإعدادي.
ثانيا :: قياس التحمل النفسي لدى طلبة السادس الإعدادي تبعا لمتغير الفرع (العلمي والأدبي).

واقصر البحث على طلبة الصف السادس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي في المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الأولى للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)، اما عينة البحث حيث اختار الباحثان العينة من طلبة الصف السادس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي بصورة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة بواقع (١٢٠) طالب وطالبة ، لقد أعد الباحثان مقياساً تضمن (٤٢) فقرة ذات أربعة بدائل معتمداً على الإطار النظري وعرضها على الخبراء والمختصين في ميدان علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم من خلال تنظيم استبانة خاصة بذلك إذ يعد هذا الإجراء احد مؤشرات الصدق والأجراء الآخر هو صدق البناء باستعمال علاقة الفقرة بالدرجة الكلية ، اما الثبات فقد استعمل الباحثان طريقة الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة الفا كرونباخ بلغ (٠.721)، وبهذا اصبح المقياس يتكون من (٤٠) فقرة صالحاً للاستعمال والتطبيق على عينة بلغت (١٢٠) طالب وطالبة اختيروا بصورة عشوائية، اهم النتائج التي توصل اليها الباحث هي ان عينة البحث الحالي تتمتع بتحمل

نفسى جيد عندما نقارن متوسطه مع المتوسط الفرضي، ولا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص في التحمل النفسي ، ومن توصيات البحث ضرورة اهتمام الإدارة المدرسية بالمرشد خاصة وأنه يتعامل مع مسترشدين لديهم مشكلات يستوجب حلها، أما مقترح البحث هو إجراء دراسات تربط متغير التحمل النفسي بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

Abstract

The psychological endurance of psychological variables that is unique to the individuals in the interactive relationship with the environment because of the wealth of human life from the pressures vary in type and severity depending on the positions to which the individual and recognizing her so varies individuals to hold them to these pressures, and can determine the problem Current search the following question what psychological endurance level at the sixth preparatory grade students, and search out the goals are:

First, identify the psychological endurance to the sixth intermediate level students.

Second, the psychological endurance measuring the sixth preparatory students depending on the variable branch (scientific and literary).

The limited research on the sixth grade preparatory scientific, literary two branches in the Directorate-General

for Education Baghdad Rusafa first academic year students (2014-2015), while the sample where the researchers chose the sample of sixth grade preparatory scientific, literary branches of students randomly stratified of the study population by (120) students, researchers have prepared a measure to ensure (42) with four alternatives paragraph based on the theoretical framework and presented to experts and specialists in the field of psychology and psychological counseling and measurement and evaluation by organizing special this questionnaire as it is this procedure one honesty and the other wage indicators is the construction sincerity using Paragraph relationship college degree, either stability has researchers used a method of internal consistency of the application of Alpha Cronbach equation was (0.7210), and this has become the scale consists of 40 items, usable application on a sample of (120) students were chosen at random, the most important results reached by the researcher is that the sample current research has to bear myself well when we compare average with average premise, and there are no significant differences depending on the variables of sex and specialization in psychological endurance, and recommendations of the research need the

attention of the school administration especially Supreme Leader and he deals with guided have problems requires resolved, either proposed research is to conduct studies linking psychological stress academic achievement among students variable.

الفصل الاول

مشكلة البحث

أسهم التطور الحضاري بأحدث حلقاته وتغييراته الاجتماعية المستمرة في تعقيد الحياة المعاصرة مما أدى إلى بروز العديد من المشكلات كمحصلة نهائية مثل مشكلات سوء التكيف والقلق والخوف وعدم التحمل، وباعتبار المدرسة حلقة في سلسلة مترابطة في المجتمع تأثرت هي الأخرى بهذه التطورات الحضارية والتغيرات الاجتماعية فأصبحت متطلبات الحياة الدراسية الحديثة عاملاً مهماً في بروز العديد من المشكلات التي انعكست على السلوك العام للطلبة باعتبارهم يمثلون شريحة مهمة وركناً أساسياً في المجتمع ، وقد أدى ذلك إلى تطور أهداف المدرسة باتجاه احتواء اغلب هذه المشكلات من خلال إيجاد السبل العلمية التي تمكنها من أداء دورها الفعال في المجتمع (رؤوف، ١٩٨٨ : ٥٩١) وتمثل الضغوط بكل أنواعها نتاج لهذا التقدم الحضاري الذي يحمل في طياته أفات تستهدف النفس الإنسانية وزيادة التطور يحمل النفس أعباء مما ينعكس على الحالة الصحية والجسمية والنفسية للفرد مما يؤدي الى الخوف وعدم التركيز وتشويش الذاكرة و فقدان الثقة في المحيط الاجتماعي (الرشيدي، ٢٠٠٠: ٢) وهذا ما أكدته دراسة كل من (حسن، ٢٠٠٠) و (عبد الوهاب، ٢٠٠٣) أن عدم تحمل الضغوط والمشكلات يتسبب في الحصول على أجهاد ذهني للفرد وصعوبة في التركيز واضطرابات في المزاج . وتشير كوباسا Kobasa, 1982 الى أن مفهوم التحمل النفسي يعتبر من المفاهيم الأساسية في شخصية الفرد إذ يعمل على مقاومة الأحداث الضاغطة ويولد اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استعمال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك ويحلل ويواجه بفاعلية تلك الأحداث

(Kobasa,1982:170)، وهناك بعض الأفراد يستجيبون للأحداث الضاغطة بأساليب ترتبط بخصائصهم النفسية وطبيعة ونوعية الأحداث فمنهم من يتعامل مع الحدث على نحو متصلب وسلبى ويدركه على انه تهديد لحياته مما يؤدي الى عدم تحملهم وشعورهم بالضغط ومنهم من يتعامل معها بمرونة ويتحملون ويتكيفون فهم مستندين في ذلك الى ما يملكون من خصائصهم الشخصية، وهناك من يعتقد أن بعض الناس لديهم القوة التي تمكنهم من التحمل أمام أي درجة من درجات الضغط ألا أن الاستمرارية والزيادة في قوتها تحدث الإرهاق للفرد (كمال، ١٩٨٨: ٢٨٣)، وتشير كوباسا ١٩٧٩ الى أن استمرارية التعرض للضغط يؤثر في قوة التحمل النفسي لدى الفرد مما يضعف قدرته في التعامل مع المواقف ويسبب نوعا من الإجهاد والتعب الشديد (Kobasa,1979:3) ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي: ما مستوى التحمل النفسي لدى طلبة الصف السادس الاعدادي.

اهمية البحث

أن أهمية البحث الحالي تظهر وتتجلى على نحو واضح في تناوله شريحة طلابية مهمة، وهم طلبة المرحلة الإعدادية الذين يمرون بمرحلة انتقالية حرجية حيث أنها تمثل إحدى المراحل العمرية المهمة في حياة الإنسان ، وهي مدة الحياة الواقعة بين الطفولة المتأخرة والرشد ، أي أنها تأخذ من سمات الطفولة ومن سمات الرشد لذا تكون أهميتها كبيرة وخاصة في تكوين شخصية الإنسان ، لذا وجب فهم خصائصها ومتطلباتها ومشكلاتها المتشابكة لتحسين التعامل مع الطلبة في هذه المرحلة على نحو تربوي ذي اثر إيجابي في النمو (عبد الفتاح ، ١٩٩٨ : ٨)(المهدي ، ٢٠٠١ : ٢)

ويعد التحمل النفسي من المتغيرات النفسية التي يختص بها الأفراد في علاقتهم التفاعلية مع البيئة نظرا لما تزخر به حياة الإنسان من ضغوط تتفاوت

في أنواعها وشدتها حسب المواقف التي يتعرض لها الفرد وإدراكه لها لذا يتفاوت الأفراد في تحملهم لهذه الضغوط (الدرويش، ٢٠٠١: ٤-٥) فمفهوم التحمل النفسي (Hardiness) على جانب كبير من الأهمية، كونه يحدد أساليب مجابهة الفرد لأحداث الحياة الضاغطة، ومن ثمّ النجاح في التوافق أو اختيار أساليب تكيفيه لا تتسجم مع قدرات الفرد من ناحية، و مع قيم المجتمع المشروعة والعقلانية من ناحية أخرى. حيث يعمل هذا المتغير بمكوناته الأساسية (السيطرة، والتحدي، والالتزام) كحاجز يحول دون التأثير المتوقع للضغوط. ويعمل متنبأ (Predictor) لحدوث التأثيرات المتوقعة التي تحدثها الضغوط على الصحة النفسية والجسمية للفرد. وبذلك فالتحمل هو احد الأساليب المعرفية الإدراكية ويرتبط بالتمايز الاستعدادي لتقبّل كلّ ما يحيط بالفرد مهما تباينت الموضوعات المدركة ففي أحد طرفي هذا البعد نلاحظ أولئك الأفراد الذين لديهم استعداد لتحمل وتقبل الأحداث ، كما ويمكنهم اتخاذ خطوات ايجابية أما في الطرف الآخر فيوجد أولئك الذين لا يتحمّلون الضغوط(شريف، ١٩٨٢: ١١٨) .

وقد أشار البورت (Allport) إلى إنّ التحمّل النفسي يشكّل نمطاً من أنماط الشخصية ويتضمّن هذا النمط تحمّل الإحباط وتحمّل الغموض ويعني بالنمط تركيباً شخصياً معيناً يمتاز به عدد كبير من الأفراد (الفلاحي ومعين ، ٢٠٠٠: ٢٧٣) .

كما تناولته كوباسا (Kopasa) التحمّل النفسي في دراساتها في (١٩٧٩) و(١٩٨٢) وأوضحت أن هذه السمة تتكون من ثلاثة جوانب أساسية هي القدرة على السيطرة والالتزام والقدرة على التحدي وأوضحت كذلك أن السبب في تحمّل بعض الأشخاص ضغوط يتحملون ضغوط الحياة من دون الإصابة بالمرض من خلال طرحها لموضوع التحمل النفسي(Just ,1999,p63) .

كما أشارت نتائج دراسة تالاريكو (Talarico ,1989) إلى إن الأشخاص ذوي القدرة العالية على التحمل يكونوا قليلي التشخيص السلبي للضغوط المختلفة وعاليي الانجاز الشخصي (Talarico ,1989,p1245) ،أما دراسة فوكل (Vogel,1988) فقد أكدت أن الشخصية التحملية هي الشخصية الأكثر التزاماً وتحدياً وسيطرة على حياتها أو عملها ، وبذلك يكونون محميين من بعض التأثيرات السلبية للتوتر أو الانفعال (Vogel,1988,p4029) .

وقد أشار شيفر (Shaffer ,1982) إلى وجود عدة صفات تميز الإنسان الذي يتمتع بقوة تحمل عالية ، ومن بين هذه الصفات التكيف المرن والاتجاه التفاؤلي في الحياة وأن يستطيع التحكم والسيطرة على مصيره يكون ذو ضبط داخلي ، وينظر إلى ضغوط الحياة على أنها تحديات أمامه تدفعه نحو مواجهتها والتغلب عليها . ونتيجة للصفات السابقة سيكون لديه اتجاه نحو الشعور بالمسؤولية والقدرة على مواجهة الضغوط واستطاعته تقبل النجاح أو الإخفاق والقلق والكآبة (Sharma,١٩٩٨:p.36)

في حين أوضحت دراسة (Solcova & Tomanek,1994) أن ذوي التحمل النفسي العالي يستخدمون مستوى أعلى من إستراتيجيات الاستيعاب مقارنة بالأشخاص الآخرين من ذوي التحمل النفسي الواطئ (Solcova& ,1994 p390 Tomanek) . كما يبدو على ذوي التحمل النفسي الواطئ أنهم يلاقون صعوبة في صنع القرارات وأنهم أكثر حذراً ، ويستغرقون وقتاً أطول في تصنيف الأشياء، ويطلبون إعادة أكثر للمعلومات ولمرات عدة (Forst&Shows,1993,p275) وأكدت كوباسا (Kobasa,1982) ان التحمل النفسي يمكنه ان يقي او يحمي الفرد من التأثيرات المدمرة لاحداث الحياة الصاغطة (kobasa,1982,168)

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي :-

أولا :- التعرف على مستوى التحمل النفسي لدى طلبة السادس الإعدادي.
ثانيا :- قياس التحمل النفسي لدى طلبة السادس الإعدادي تبعا لمتغير الفرع (العلمي والأدبي).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة الصف السادس الإعدادي في ثانوية حنين للبنات واعدادية الفاروق للبنين

تحديد المصطلحات

التحمل النفسي Hardiness

كوباسا (Kobasa 1979):

"هو قدرة على تحمل الضغوط دون إن يتعرض إلى المرض، ويتكوّن هذا المفهوم من ثلاثة مكونات ، هي : الضبط ،أو السيطرة Control، والالتزام Commitment ، والتحدى Challenge (Kobasa, 1979, p5).

رضوان (٢٠٠٩)

"هم الأشخاص الذين يمتلكون مقاومة عالية اتجاه الإحداث الضاغطة الحرجة، ويتمتعون بسمات الثقة بالنفس وال ضبط الداخلي و الانسجام الاجتماعي"، (رضوان، ٢٠٠٩ : ٨١).

المرحلة الإعدادية Preparatory stage:

هي المرحلة التي تقع بعد انتهاء الدراسة المتوسطة وتسبق التعليم الجامعي ومدتها ثلاث سنوات وتشمل الصفوف (الرابع والخامس والسادس) بفرعيها العلمي والأدبي (وزارة التربية، ١٩٧٧ : ٤).

الفصل الثاني

الإطار النظري للتحمل النفسي

لقد تناول علماء النفس سمة التحمل وبيّنوا الشروط التي تؤدي إلى تمتع الفرد بالصحة النفسية السوية والسليمة التي تقوده إلى حسن التكيف والشعور بالرضا عن نفسه وعن المجتمع الذي يعيش فيه ، ومن بين هذه الشروط ما يعبرون عنه بقدرة الفرد على إرجاء إشباع دوافعه وحاجاته المادية والجسمية ، إرجاء الحاجات المباشرة في سبيل تحقيق إشباع أكثر رفعة وسمو ذلك الإشباع الذي يتحقق بالصورة التي يقبلها المجتمع وتتماشى مع القيم الدينية والأخلاقية، والإنسان المتحمل من الناحية النفسية هو الذي يتسم بالجلد والروية والثبات الانفعالي وعدم الجزع أو الثورة أو التهيج، ومن الناحية النفسية يعد التحمل سمة عامة تظهر في كافة جوانب حياة الإنسان ونواحي سلوكه العقلي والنفسي والحركي كما تظهر في تصرفاته وفي أفكاره وأرائه وانفعالاته . (عيسوى ١٩٨٥: ٦٨-٧٢) ومن علماء النفس الذين تناولوا سمة (التحمل النفسي) موارى (Murray 1938) إذ وضح تصوره عن (الحاجات / الضغوط) وقام بتصنيف الحاجات إلى حاجات أولية وحاجات ثانوية واعتبر الحاجة تمثل المحددات السلوكية داخل الفرد وأن الضغط يمثل المحددات السلوكية للبيئة (هول ولندزي، ١٩٧١: ٢٢٥) وقد عدّ موارى التحمل إحدى الحاجات الخاصة بالإنسان وقام بتحديد معنى حاجة التحمل وهي إن يستمر الإنسان بالعمل حتى ينجزه وإن يكمل أي عمل أو مهمة بدأ فيها وإن يبذل أقصى جهده، وفي المهمة التي يقوم بها وإن يستمر في معالجة لغز أو مسألة حتى يتوصل إلى الحل، وأن يتم عملاً أو مهمة قبل البدء في عمل آخر وإن يعمل إلى وقت متأخر من الليل لينجز ما يقوم به ، وإن يقضي ساعات طويلة في عمل دون إن يصرفه

عنه شيء وان يبقى ملازماً لعمل أو مشكلة وان بدا له بأنه لا يستطيع الوصول إلى نتيجة (الكناني وسهام ، ١٩٨٤ ، ص، ٤٠٣-٤٠٥).

ويرى فرانكل (frakle) أن الإنسان الذي لا يستطيع اكتشاف المعنى لوجوده فانه سيعيش خبرة الإحباط الوجودي (Existential frustration) وهذا يعد المصدر الرئيسي للسلوك الشاذ حسب وجه نظرة (صالح، ١٩٨٧: ٢١٨) ، وأشار سالتر (salter) أن الأشخاص يستطيعون إعطاء معنى لحياتهم بواسطة أيمانهم لما يسميه فرانكل بالقيم الوجودية Expetiential values وبواسطة معرفة كل فرد بفرديته كوحدة منفردة وبواسطة الطريقة التي يواجه ويتحمل بها الظروف المحيطة به (أبو اسعد وآخرون، ٢٠٠٩: ٣٤١).

العوامل المؤثرة في التحمل النفسي :

يختلف التحمل النفسي بين الأفراد من حيث أبنيتهم النفسية وقدراتهم على تحمل الأزمات والمشكلات وينتج اختلاف الأفراد في تحملهم النفسي الى عدة عوامل وهي

١. القدرات العقلية

تلعب القدرات العقلية دوراً مهماً في تحمل الفرد المواقف والمشاكل التي تحدث له وتساعد على الإدراك الصحيح للموقف والتصرف المناسب الذي يجنبه الإحباط والتوتر والأفعال (Irving et al, 1971:151)

٢. التنشئة وأساليب المعاملة الوالدية في السنوات الأولى

تلعب أساليب التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية التي يتلقاها الفرد في سنوات عمره المبكرة دوراً مهماً في تعلم أنماط سلوكية إزاء المتغيرات الاجتماعية والضغط المواقف النفسية المألوفة وغير المألوفة حيث يشير كابلان (Kaplan) الى أن القدرة على التحمل هي عملية متعلمة ومكتسبة حيث يتمكن

الفرد من خلالها أن يكون بصورة تدريجية ذخيرة من الاستجابات الملائمة للمواقف الضاغطة (Kaplan,1952:281)، وترى هارلوك (Hurlock) أن القدرة على التحمل تنمو وتكتسب منذ الطفولة عندما يعطي الطفل الفرصة لدوافع التعلم والتعامل مع الخبرات الانفعالية غير المسرة ويتحمل هو الحماية النفسية ضد الأخطار المحيطة به (Hurlok,1974:209).

٣. ثقافة الفرد

تؤثر ثقافة الفرد في ارتفاع درجة التحمل النفسي لديه إذ إن الفرد المثقف يدرك ما يمتلك من ثقافة ومعلومات وتفاصيل عن طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع ولديه القدرة على التحمل النفسي تجاه ضغوط الحياة المختلفة وبخاصة غير السارة منها (العبيدي، ٢٠١٢: ٣٩).

٤. خبرات الفرد السابقة

تعمل خبرات الفرد السابقة كعامل مساعد في معرفة طبيعة المعوقات التي تقف في طريق إشباع حاجاته المختلفة إذ يتصرف الفرد على وفق خبرته السابقة ويعمل على تجنبها أو تقبلها كما يسهل أدراك الفرد لعناصر تلك الخبرة وأكد بورنلي (Bronlee) أن الخبرة الواسعة والمفاهيم المعقدة والمواقف الضاغطة تؤدي إلى زيادة تحمل الفرد (Brownlee,1985:20).

٥. القيم والتقاليد الاجتماعية التي ينشأ عليها الفرد

تسهم القيم والتقاليد والأعراف الاجتماعية التي يتربى عليها الفرد في زيادة أو ضعف التحمل النفسي لديه فقد يتمسك ببعضها وقد ينفر من البعض الآخر فيقف موقف المعارض منها لكنه ملزم في كثير من الأحيان بتحملها (Irving et al,1971:152) (العبيدي، ٢٠١٢: ٣٩ - ٤٠).

نظرية كوباسا في التحمل النفسي

جاءت كوباسا (Kobasa,1979) بمفهوم التحمل النفسي (Hardiness) التي استندت في صياغته، وتحديد مكوناته على مبادئ الفلسفة الوجودية، ومن ذلك أشارت كوباسا إلى أن الفرد الذي يخبر درجة عالية من الضغط من غير أن يتعرض للمرض يتميز بشخصية تختلف عن الفرد الذي يصاب بالمرض عند تعرضه لنفس الدرجة نفسها من الضغط، ولقد أطلقت على هذه الشخصية مصطلح (Hardiness) أي التحمل أو القدرة على الاحتمال، ويتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي الالتزام **Commitment**، والسيطرة **Control**، والتحدي **Challenge** (Kobasa,1979 :p5).

ويمكن توضيح ما تمثله هذه المكونات كما يأتي:

١. **الالتزام Commitment** ويشير إلى الاستعداد لتحمل المسؤولية بفاعلية، والمثابرة والشعور بالفخر لما أنجز من واجبات، والالتزام الراسخ بالقيم، والارتباط الكامل في ظروف الحياة المتعددة بما فيها العمل والعائلة والعلاقات الشخصية، ويتميز الأشخاص ذوو التحمل النفسي العالي بالفاعلية في تحقيق أهدافهم، واعتقاد قوي بما يقومون به من غير شعور بالاعتراب، ويتمتعون بالصدق والجد في واجباتهم والشعور بالفخر بإنجازاتهم، وإن الأفراد الملتزمين بالانتماء للجماعة يدركون تهديد الأحداث الضاغطة بدرجة أقل مما هو في الواقع نتيجة لإيمانهم وبما يحول دون انسحابهم من الوسط الاجتماعي الذي ينتمون إليه عند الإجهاد الشديد (Kobasa, 1983, p7).

٢. **السيطرة Control** ويشير إلى إدراك الفرد لنتائج الأحداث التي تواجهه الايجابية او السلبية كونها تتعلق بقابليته وجهوده وشعوره بإمكانية استثمار ذلك في تنظيم بيئته والسيطرة عليها خصوصا عند مواجهة الضغوط. كما تعبر عن نزوع الفرد إلى القوة في المواقف الشخصية وجها لوجه مع الآخرين وكسب

احترامهم ،والسيطرة عليهم وعدم الاستسلام سهولة لمختلف المواقف ،كما تمثل الميل إلى توجيه الآخرين والقدرة على القيادة والجاذبية الاجتماعية ،والقدرة على الاستمرارية والتواصل في الجوانب الخاصة بالعلاقات الاجتماعية والرغبة في فرض الذات (ربيع وآخرون، ١٩٩٥: ٢٣٤).

أن الفرد الذي يعتقد بإمكانية السيطرة على الأحداث الايجابية أو السلبية، وبخاصة في مواقف الضغط يظهر بصحة أفضل من وجهة نظر كوباسا مقارنة بأولئك ممن يعتقدون بأنهم لا يملكون مثل هذه السيطرة وان للآخرين والحظ سيطرة على مجريات حياتهم ويسمون بذوي السيطرة الخارجية، External Locus of Control وفي ذلك يشير روتر Rotter 1975 إلى أن الأفراد ذوي السيطرة الداخلية Internal Locus of Control يتميزون بالتعاون ويظهرون نظرة متفائلة للمستقبل، ويقاومون المغريات، كما يتسمون بالثقة العالية بالنفس، وأكثر تأثراً بالآخرين، ويكونون أكثر صحة ونشاطاً، ويعملون في المحافظة على صحتهم الجسمية والنفسية (Rottre, 1975,p56) وان السيطرة تكون عكس الاستسلام والخضوع، أي الانصياع للآخرين والالتكالية وتجنب المواقف السيادية ،وعدم الرغبة في فرض الذات لذلك فمن السهل التأثير فيه ومضايقته ،وتتضح هذه السمات كلما كان الفرد في مواجهة مواقف صراع.

وقد اعتمدت كوباسا على افتراضات (افريل Averill) وملاحظاته المختبرية في أن هناك بناءات منظمة للشخصية تتميز بقوة التحمل اتجاه الأحداث أو المنبهات الضاغطة، معتقداً أن الشخص السليم يمتلك أنواع من السيطرة هي: أ.سيطرة جازمة Decisional Control وتتمثل في القدرة على الاختيار المناسب للسلوك في التعامل مع الضغوط.

ب. سيطرة معرفية **Cognitive Control** وتتجسد في قابلية الفرد على تفسير وتقويم مختلف أنواع الأحداث الضاغطة.

ج. مهارات التعامل **Coping Skills** وهي استجابات متطورة وملائمة لمواجهة الضغوط ومقارنتها من غير الاستسلام لها بينما الأفراد الذين لا يمتلكون هذه المقومات يتصفون بالاستسلام والضعف (Averill, 1973,286).

٣. التحدي **Challenge** هو التصور المبني على أن الحالة القياسية للحياة هي التغير وليس الاستقرار، والقدرة على تحويل تهديدات الأمن إلى فرص محفزة لنمو الفرد وبما تجعله متمرسا على الاستجابة لما هو غير متوقع ومستكشف لموارد محيطه التي تعزز مجابهته للحوادث المجهدة ، فضلا عن تمتعه بمرونة وتنبؤ وانفتاح في إصدار الأحكام وقدرة على تحمل الضغوط.

ولقد طرحت (كوباسا) ثلاثة افتراضات في نظريتها في مفهوم التحمل النفسي التي تحققت منها في دراسات عدة ، وهي:

الافتراض الأول: أن الفرد ذا الضبط العالي عندما يتعرض للضغط يشعر بسيطرة كبيرة على الأحداث الضاغطة ويظهر بصحة نفسية وجسمية جيدتين.

الافتراض الثاني: يشعر الفرد الملتزم إزاء أي تهديد بالمسؤولية الكبيرة نحو نفسه ونحو الآخرين فهو لا يتوقف عن المشاركة والنشاط وتقديم يد المساعدة لمن يحتاجها في أشد الظروف قسوة.

الافتراض الثالث: الشخص الذي يواجه الأحداث ويحاول تغييرها باستمرار نحو الأفضل كتحدي منه للظروف المحيطة هو شعور إيجابي يتسم بالتفاؤل ،فضلاً عن كونه محفزاً في بيئته ودافعاً قوياً له نحو الإنجاز ، (Kobasa,1982,p:707).

دراسات سابقة عن التحمل النفسي

دراسة الحلو (١٩٩٥) :

استهدفت الدراسة التعرف على الأساليب المستخدمة من لدن الطلاب ذوي القدرة على التحمل العالية والقدرة على التحمل الواطئة في تعاملهم مع ضغوط الحياة ومواجهتها تبعا لمتغير الجنس، لذلك قامت الباحثة باستخدام مقياس التحمل الذي أعدته (كوباسا ١٩٧٣) بعد إن قامت بتكييفه لعينة البحث وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج إن الطلاب الذين يتمتعون بقوة تحمل عالٍ يقومون باستخدام استراتيجيات التعامل المركز على المشكلة والتي تؤدي بدورها إلى التكيف مع الضغوط . إما الطلاب ذوو قوة التحمل الواطئ فيستخدمون استراتيجيات التعامل المركز على العاطفة، والتي تؤدي بدورها إلى سوء التكيف وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في قوة التحمل لصالح الذكور (الحلو ، ١٩٩٥).

دراسة (Kosaka ,1996) :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة الارتباطية بين قوة التحمل النفسي والاستجابة للضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة ، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٢٤) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة بطوكيو، وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس كوباسا للتحمل النفسي بعد ترجمته إلى اليابانية. وقد تكون هذا المقياس من (١٦) فقرة تقيس الالتزام و(١٧) فقرة لكل من السيطرة والتحدي. وتم قياس الاستجابة للضغوط النفسية عن طريق مقياس (PsRs) الذي يتكون من (٥٣) فقرة ويقاس الاستجابة الانفعالية التي تضم (الكآبة والقلق والحزن والغضب)، والاستجابة المعرفية السلوكية التي تضم (فقدان الثقة واليأس، والقلق وصعوبة الاستيعاب، وضعف النشاط وفقدان الصبر) . ولتحقيق أهداف البحث

تم استخدام تحليل التباين واختبار توكي، وقد وزعت عينة الدراسة إلى ثماني مجاميع وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين التحمل النفسي والاستجابة للضغوط النفسية ، وتظهر الدراسة أيضا إن كل مكون من مكونات التحمل النفسي الثلاثية ، وهي الالتزام، والسيطرة ، والتحدي لها علاقة ارتباطيه بالاستجابة للضغوط النفسية (Kosaka , 1996)

دراسة سمين (١٩٩٧) :

هدف البحث إلى التعرف على نسبة مساهمة كل من الأمن والتحمل النفسيان في الصحة النفسية ، والتعرف على الفروق في مستوى الصحة النفسيين بالمقارنة بين مجموعتي (الأمن العالي) و (الأمن الواطئ) ومجموعتي (التحمل العالي) و (التحمل الواطئ) فضلاً عن دراسة العلاقة التفاعلية بين الأمن والتحمل . وتألّفت عينة البحث من (٣٥٠) طالباً من طلاب الصفوف المنتهية في جامعة بغداد والجامعة المستنصرية والجامعة التكنولوجية تم اختيارهما بطريقة العينة الطبقية المتناسبة فقد قام الباحث ببناء مقياس التحمل النفسي الذي اعتمد في إعداده على نظرية كوباسا وقد تضمن مقياس التحمل النفسي (٧٠) فقرة مميزة ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة بين متغيرات البحث الثلاثة وأمكن الاستنتاج من النتائج إن التحمل النفسي يعمل كمغير وسيط يحول دون حدوث التأثيرات السلبية المتوقعة التي يحدثها انعدام الأمن النفسي على الصحة النفسية وان الصحة النفسية ، وظيفة للتحمل والأمن النفسيين ودالة لهما (سمين ، ١٩٩٧)

دراسة الفلاحي ومعين (٢٠٠٠) :

هدف البحث إلى التعرف على مستوى التحمل النفسي لدى طلبة الجامعة تبعاً للجنس والاختصاص . واستخدم الباحثان مقياس التحمل النفسي الذي أعدته كوباسا (Kobassa 1973) وعربه (سمين ، ١٩٩٧) وكذلك عدل

عدداً من فقراته وحسب له الصدق والثبات تكون المقياس من (٧٢) فقرة ويتدرج خماسي وقد استخدم الباحثان الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفروق ومعالجة البيانات وتألّفت عينة البحث من (٢٢٠) طالباً وطالبة من كليات جامعة بغداد وهي (كلية التربية . ابن رشد . وكلية العلوم السياسية . وكلية الهندسة. وكلية الصيدلة) وقد قسمت حسب نوع الاختصاص (علمي / أنساني) والجنس (ذكور / إناث) ، وأظهرت النتائج إن متوسط درجات التحمل النفسي لدى طلبة الجامعة عالٍ قياساً بالمتوسط الفرضي وكذلك ظهر أن مستوى التحمل النفسي للطالبات أعلى من مستوى تحمل الطلاب فضلاً عن تساوي الطلبة ذوي الاختصاصات العلمية والإنسانية في مستوى تحملهم النفسي (إفلاحي ومعين ، ٢٠٠٠ ، ٢٧١-٢٨٠).

دراسة مرقس (٢٠٠٣)

استهدفت معرفة مستوى التحمل النفسي لدى طلبة الجامعة والكشف عن دلالات الفروق في مستوى التحمل النفسي بين الذكور والإناث ، اشتملت عينة البحث على (٢١٣) من طلبة الصفوف الخامسة في الكليات العلمية (الطب ، وطب الأسنان ، والصيدلة) في جامعة بغداد ، وباستعمال مقياس الشمري (٢٠٠١) لقوة التحمل النفسي ، أظهرت النتائج أن عينة البحث تمتلك مقدار من سمة التحمل النفسي وأنّ هناك فروقاً في قوة التحمل النفسي بين الذكور والإناث ولصالح الذكور (مصطفى وآخرون ، ٢٠٠٥ : ٣٢٣-٣٣٥).

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث Population of the Research

يشمل مجتمع البحث طلبة السادس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي لمدرستي (ثانوية حنين للبنات و ثانوية الفاروق للبنين) التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة الأولى للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) وبذلك يتكون المجتمع الإحصائي من (٢٩٣)* طالب وطالبة والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)

مجتمع البحث موزعا بحسب الجنس والتخصص (علمي، انساني)*

المدارس	ثانوية حنين للبنات		ثانوية الفاروق للبنين		المجموع	
	علمي	انسائي	علمي	انسائي	علمي	انسائي
	٤٨	٤١	١١٣	٩١	١٦١	١٣٢
						٢٩٣

ثانياً: عينتا البحث Samples of the Research

(١) عينة التحليل الإحصائي: تضمنت هذه العينة (١٢٠) طالب وطالبة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي وفقاً لما يتناسب تقريباً مع عددهم في مجتمع البحث وبحسب مديريات التربية والجنس والجدول والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

حجم عينة بناء المقياس موزعاً بحسب الجنس

المدارس	ثانوية حنين	ثانوية الفاروق	المجموع
	للبنات	للبنين	
	اناث	ذكور	المجموع الكلي
	٣٧	٨٣	١٢٠

٢) عينة التطبيق الأساسية: تضمنت هذه العينة (١٢٠) طالب وطالبة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي وفقاً لما يتناسب تقريباً مع عددهم في مجتمع البحث ، وبحسب الجنس والتخصص (علمي وإنساني) والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

عينة البحث الأساسية موزعة بحسب الجنس والتخصص

المدارس	ثانوية حنين		ثانوية الفاروق		المجموع	
	للبنات		للبنين			
	علمي	إنساني	علمي	إنساني	علمي	إنساني
	٢٠	١٧	٤٦	٣٧	٦٦	٥٤
					المجموع الكلي	
					١٢٠	

ثالثاً: إجراءات بناء المقياس

المنطلقات النظرية:

من خلال ما تقدم من اطار نظري يمكن للباحثة ان تحدد بعض الاعتبارات الاساسية والمنطلقات النظرية لبناء مقياس بحثها الحالي وهي :

١. الاعتماد على نظرية كوباسا في تحديد مفهوم التحمل النفسي ومجالاته الاساسية.

٢. التوليف بين المنهج العقلي أو المنطقي Rational ومنهج الخبرة Experience في بناء المقياس والافادة من اراء الخبراء في بعض إجراءات بناء المقياس.

٣. الاعتماد على اسلوب التقرير الذاتي Self Report في بناء المقياس وهو من الاساليب الشائعة في بناء المقاييس النفسية والاعتماد على اسلوب العبارات التقريرية في صياغة فقرات المقياس.

تحديد مفهوم التحمل النفسي ومجالاته:

لكي يمثل المقياس نطاق السلوك المراد قياسه بنسب أجزائه أو مجالاته ينبغي تحديد المفهوم المراد بناء المقياس له التي تمثل السلوك المراد قياسه لهذا المفهوم وتحديد إجراءاته، إذ يؤكد جيزلي (Ghiselli,1964) ضرورة تعريف الخاصية وتحديد مكوناتها أو مجالاتها التي يمكن من خلالها تقدير مدى ما يمتلك الأفراد منها كمياً، عند بناء مقياس لقياسها (Ghiselli,1964:335) واعتمدت الباحثة مفاهيم نظرية كوباسا لمفهوم التحمل النفسي اطاراً نظرياً في بناء المقياس وبعد الاطلاع على ما كتبه في نظريته حول التحمل النفسي تم الاعتماد على المجالات الثلاث التي حددها كوباسا (انظر الاطار النظري) وزيادة في الدقة عرضت الباحثة هذه المجالات على مجموعة من المتخصصين بالارشاد النفسي والقياس لمعرفة مدى ملائمة مجالات القياس وتعريفاتها واتفق الخبراء على صلاحية المجالات وفقراتها لاستعمالها لعينة البحث الحالي .

إعداد فقرات المقياس بصيغتها الأولية:

تم إعداد (٤٢) فقرة لقياس التحمل النفسي موزعة على مجالاتها الثلاث بالتساوي لكل مجال (١٤) فقرة وقد تم صياغة الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية وأمام كل فقرة أربعة بدائل متدرجة للإجابة هي (دائما ، أحيانا، نادرا ،أبدا) تعطى لها عند التصحيح الدرجات (١,٢,٣,٤) على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه ايجابي(أي باتجاه قياس التحمل النفسي) ويعكس التصحيح ويكون (١,٢,٣,٤) على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه سلبي(أي بعكس اتجاه قياس التحمل النفسي) واشتقت الفقرات من مفاهيم نظرية كوباسا في نظرية التحمل النفسي ومن بعض مضامين فقرات المقاييس السابقة ذات العلاقة بمجالات التحمل النفسي وقد تم ترتيب فقرات المقياس للمجالات الثلاث عشوائيا.

التحليل المنطقي لفقرات المقياس:

للتحقق من صلاحية الفقرات في قياس مجالات التحمل النفسي التي اعدت لقياسها، عرض المقياس بصيغته الأولية على (٧) محكمين في علم النفس والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي و القياس النفسي*طلب منهم فحصا منطقيا وتقدير مدى صلاحيتها في قياس المجالات التي اعدت لقياسها ، وبناءا على ارائهم ومقترحاتهم عدلت صياغة بعض الفقرات ولم تستبعد اي فقرة واتفق الخبراء على ان تكون بدائل المقياس رباعية وذلك بسبب عينة البحث هم الطلبة، اذ اعتمدت الباحثة موافقة ٥ خبراء فاكثروا معيارا لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من اجل قياسه لان الفرق بين الموافقين وغير الموافقين من الخبراء يكون بدلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) باستخدام (كا٢) المحسوبة (٥,٣٣) اكبر من القيمة الجدولية (٣,٨٤) بدرجة حرية (١).

التحقق من وضوح فقرات المقياس وتعليماته:

يشير فرج (١٩٨٠) إلى ضرورة التحقق من مدى فهم أفراد العينة لفقرات المقياس لديهم (فرج، ١٩٨٠: ١٦٠) ولغرض التعرف على مدى وضوح الفقرات لدى أفراد عينة البحث، طبق مقياس التحمل النفسي على عينة عشوائية بلغ عددها (١٥) طالب وطالبة، ونتيجة لذلك اتضح إن تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة وإن متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن المقياس (٢٠) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

إن اختيار الفقرات ذات الخصائص السيكومترية المناسبة يمكن من بناء مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لانتقاء المناسب منها وتعديل الفقرات غير المناسبة أو استبعادها (Ghiselli, et al, 1981: 421)، وقد تم حساب القوة التمييزية للفقرات وارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط درجة كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وكما يأتي:

القوة التمييزية للفقرات:

للتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس التحمل النفسي طبق المقياس على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (١٢٠) طالب وطالبة (أنظر الجدول: ٢) وبعد تصحيح إجابات عينة البحث رتبت تنازليا وفق الدرجة الكلية وحددت المجموعتان المتطرفتان بنسبة (٢٧%) مجموعة عليا ومثلها مجموعة دنيا في كل مجموعته (٣٢) فرد، تراوحت درجات المجموعة العليا بين (١٦٩) درجة و (١٤٤) درجة، ودرجات المجموعة الدنيا تراوحت بين (١٢٨) درجة و (٨٤) درجة، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، ظهر أن هناك فقرة واحدة لم تكن مميزة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لأن القيمة

التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (١١٨) مما تم استبعادها من المقياس، والجدول رقم (٤) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس التحمل النفسي.

الجدول (٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التحمل النفسي *

ت	القوة التمييزية للفقرة	ت	القوة التمييزية للفقرة	ت	القوة التمييزية للفقرة	ت	القوة التمييزية للفقرة	ت	القوة التمييزية للفقرة
١	٦,٠٤٣	١٠	٥,٧٥٠	١٩	٤,٤٠٢	٢٨	٣,٤١٧	٣٧	٤,٩٢٦
٢	*١,٦٥٤	١١	٣,١٩١	٢٠	٢,١٩٥	٢٩	٣,٣٤٠	٣٨	٣,٤١٢
٣	٣,٧٩٤	١٢	٣,٦٥٠	٢١	٢,٩٦٧	٣٠	٥,٦١٤	٣٩	٣,٩٩٩
٤	٣,١١٦	١٣	٥,١٩٧	٢٢	٦,٠٦٠	٣١	٢,٩٧٨	٤٠	٤,٤٣٢
٥	٤,٥٥٨	١٤	٣,٨٩٢	٢٣	٥,٤٨٨	٣٢	٧,٧٩٦	٤١	٢,٢٢٠
٦	١,٩٧٥	١٥	٢,٩٨٩	٢٤	٢,٦٦٦	٣٣	٥,٦٠٩	٤٢	٤,٠٢٧
٧	٣,٧٤٩	١٦	٣,٣٤٣	٢٥	٦,٢٢٥	٣٤	٥,٩٤٥		
٨	٥,٣٩٧	١٧	٢,٧٦٣	٢٦	٣,٦١٣	٣٥	٦,٩٩٦		
٩	٦,٣٤٠	١٨	٣,٧٦٨	٢٧	٣,٩٦٨	٣٦	٤,٣٣٣		

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات):

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجيب على المقياس، فأتضح أن هناك فقرة واحدة لم تكن دالة عند مستوى (٠.٠٥) لان القيمة التائية لمعامل الارتباط المحسوبة اقل من القيمة الجدولية (١.٩٦) بالدرجة حرية (١١٨)، والجدول (٥) يوضح ذلك

الجدول (٥)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التحمل النفسي

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٥٣٥	١٢	٠,٤٢٢	٢٣	٠,٣٦٠	٣٤	٠,٥٧٦
٢	* ٠,١٢٩	١٣	٠,٤٢٥	٢٤	٠,٣٢٤	٣٥	٠,٥٢٦
٣	٠,٤٠٥	١٤	٠,٤٥٧	٢٥	٠,٥٥٦	٣٦	٠,٣٠١

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
٠,٤٥٤	٣٧	٠,٣٥٣	٢٦	٠,٢٨٣	١٥	٠,٣٢٩	٤
٠,٣١٠	٣٨	٠,٣٦٣	٢٧	٠,٢٨٤	١٦	٠,٤١٤	٥
٠,٣٣٢	٣٩	٠,٤١٠	٢٨	٠,٣٥٢	١٧	٠,٢١٤	٦
٠,٤٧٤	٤٠	٠,٥٠٦	٢٩	٠,٤٢٦	١٨	٠,٤٤٣	٧
٠,٢٧٥	٤١	٠,٥٨٧	٣٠	٠,٣٦٨	١٩	٠,٥١٠	٨
٠,٣٩١	٤٢	٠,٣٥٣	٣١	٠,١٨٩	٢٠	٠,٤٨٧	٩
		٠,٦٤١	٣٢	٠,٣٠٨	٢١	٠,٥٠٩	١٠
		٠,٥٣٤	٣٣	٠,٤٦٧	٢٢	٠,٤٤٩	١١

علاقة درجة الفقرة بالمجال التي تنتمي اليها:

تم حساب علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي ينتمي اليه ، باستخدام معامل ارتباط بيرسون وحسبت الدلالة المعنوية للفقرات وذلك بعد استبعاد الفقرات التي لم تكن مميزة ولم تكن الدلالة المعنوية لارتباط الفقرة بالدرجة الكلية وعددها فقرة واحدة، وقد بينت النتائج ان جميع الفقرات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ما عدا فقرة واحدة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه

الالتزام		السيطرة		التحدي	
معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0,602 **	1	0,379 **	15	0,552 **	29
0,302 **	2	0,463 **	16	0,646 **	30
0,533 **	3	0,549 **	17	0,478 **	31
0,452 **	4	0,571 **	18	0,647 **	32
0,477 **	5	0,434 **	19	0,630 **	33
0,196 *	6	0,378 **	20	0,607 **	34
0,504 **	7	0,491 **	21	0,649 **	35
0,648 **	8	0,469 **	22	0,318 **	36
0,649 **	9	0,366 **	23	0,526 **	37

التحدي		السيطرة		الالتزام	
معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
0,393 **	38	0,374 **	24	0,577 **	10
0,455 **	39	0,407 **	25	0,586 **	11
0,502 **	40	0,418 **	26	0,593 **	12
**٠,٣٢٣	٤١	**٠,٣١٤	٢٧	**٠,٣٦٥	١٣
**٠,٤٢٧	٤٢	**٠,٣٣٧	٢٨	**٠,٤٣٩	١٤

وبذلك يصبح عدد الفقرات المستبعدة نتيجة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس (٢) فقرات لكونها غير مميزة وفي الوقت ذاته لم يكن معامل صدقها بدلالة إحصائية، وبذلك أصبح عدد فقرات مقياس التحمل النفسي مكون من (٤٠) فقرة.

صدق المقياس Validity of the Scale

الصدق الظاهري Face Validity

يقصد بالصدق الظاهري للمقياس أنه يبدو يقيس ما أعد لقياسه ظاهرياً (Ley, 1978: 128) ويؤكد كل من وينر وستيوارت (Weiner & Stewart, 1984) إلى أن هذا الصدق يعتمد على آراء مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال السمة أو القدرة التي يقيسها المقياس من خلال إعطاء انطباعاتهم عنه (Weiner & Stewart, 1984: 79) وقد تم التحقق من هذا المؤشر من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المراحل الأولى من بناء المقياس (انظر التحليل المنطقي للفقرات).

^١ أ.م.د.محمود كاظم التميمي، أ.م.د.كاظم كريدي العادلي، أ.م.د.محمود شاكر، أ.م.د.ازهار ماجد، أ.م.د.هناء محمود المشهداني، أ.م.د.ازهار عبود .

صدق البناء Construct Validity

يعد حساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط درجة كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليها إحدى مؤشرات التجانس بين فقرات المقياس، وقد كانت جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للفقرة التي تنتمي إليها ذات دلالة إحصائية في المقياس بصيغته النهائية وهي مؤشرات على صدق بناء المقياس، وللتحقق من مصفوفة الارتباطات الداخلية للمجالات الثلاث للمقياس، تم الاعتماد على إجابات عينة التحليل الإحصائي والبالغة (١٢٠) فرداً (أنظر الجدول: ٢) وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال بالمجالات الأخرى لمقياس التحمل النفسي الذي يتكون من (٤٢) فقرة، وهذا يعد مؤشراً على صدق البناء (Anastasi&Urbina, 1997:30) وتبين أن جميع معاملات الارتباط لكل مجال بالمجالات الأخرى ذات دلالة إحصائية، إذ كانت معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة جميعها أعلى من القيمة الجدولية (٠.١١٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (١١٨) والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمجالات مقياس التحمل النفسي *

التحدي	السيطرة	الالتزام	التحمل النفسي
-	-	-	الالتزام
-	-	٠.٥٦٢ **	السيطرة
-	٠.٦١٨ **	٠.٥٦٨ **	التحدي

ثبات المقياس Reliability of The Scale

يعد الثبات من الشروط الواجب توافرها في المقاييس والاختبارات النفسية ويشير إلى تحرره النسبي من الخطأ غير المنتظم (Aiken,1979:58)، لذا تحققت الباحثة من ثبات مقياس التحمل النفسي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ **AlphaCronbach** ، من خلال درجات عينة الثبات البالغ حجمها (٣٠) طالب وطالبة اختيروا بالأسلوب العشوائي حيث بلغ قيمة معامل الثبات (٠.721).

وصف مقياس التحمل النفسي:

يتكون مقياس التحمل النفسي بصيغته النهائية من (40) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي الالتزام (١٢) فقرة، والسيطرة (١٤) فقرة، والتحدي (١٤) فقرة و تعطى لها عند التصحيح لبدائل الإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) والملحق رقم (١) يوضح مقياس التحمل النفسي.

رابعاً: الوسائل الإحصائية Statistical Means

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS:

١- اختبار مربع كاي لعينة واحدة Chi- Square Test

استخدم لمعرفة دلالة الفرق بين عدد الموافقين وغير الموافقين من المحكمين على ملائمة فقرات المقياس.

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T- test For Two Independent

Samples

استخدم في حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس باستخدام المجموعتين المتطرفتين.

٣- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient

استخدم في حساب معاملات صدق الفقرات وارتباط كل فقرة بالفنية التي تنتمي اليها وارتباط كل فقرة بالمجال للمقياس وفي حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار.

٥- معادلة ألفا كرونباخ AlphaCronbach Formula

استخدمت في حساب معامل ثبات المقياس

٦- الاختبار التائي لعينة واحدة T- Test For One Sample

استخدم في معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المقياس والمتوسط النظري

٧- تحليل التباين التائي Two - Way ANOVA

استخدم لمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص، وكذلك بالنسبة إلى التحمل النفسي.

عرض النتائج وتفسيرها

نتيجة الهدف الأول:

خصص الهدف الأول لقياس التحمل النفسي، وتحقيقاً لذلك استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة t-test، وأظهرت النتائج أن متوسط درجات التحمل النفسي لعينة البحث يساوي (١٣٤.٨٤) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٤.٨٢٦١٦) درجة، وعند معرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط النظري للمقياس البالغ (١٠٥) اتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٢.٠٤) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٨) بدرجة حرية (٢٩٩) وهذا يدل ان طلبة السادس الاعدادي لديهم القدرة على التحمل النفسي وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (الفلاحي ومعين، ٢٠٠٠) ودراسة (مرقس، ٢٠٠٣) والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

نتيجة الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات العينة على مقياس التحمل النفسي

مستوى الدلالة	القيمة التائية t		الانحراف المعياري	متوسط العينة	المتوسط النظري	العينة
	الجدولية	المحسوبة				
٠.٠٥		٢٢.٠٤	١٤.٨٢	١٣٤.٨٤٦	١٠٥	١٢٠
	٣.٢٩١					

نتيجة الهدف الثاني:

لمعرفة دلالة الفروق في التحمل النفسي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص استخدم تحليل التباين التائي (Two way ANOVA) الذي لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية لمتغيري البحث والتفاعلات التائية، إذ كانت النسب الفائية المحسوبة أصغر من النسب الفائية الجدولية، وتدل هذه النتيجة ليس هناك فروق فروق بين الذكور والاناث وليس هناك فروق في التخصص العلمي والانساني واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الطو، ١٩٩٥) ودراسة (الفلاحي ومعين، ٢٠٠٠) ودراسة (مقرس، ٢٠٠٣) اما من حيث التخصص اتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة (الفلاحي ومعين، ٢٠٠٠) والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين التائي في درجات التحمل النفسي بين متغيري الجنس

والتخصص والتفاعل بينهما

مستوى الدلالة	النسبة الفائية f		متوسط المربعات M.S	درجات الحرية	مجموع المربعات S.S	مصدر التباين S.V
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	٣.٩٨	٣.٦٦٦	٧٨٥.٤٠٨	١	٧٨٥.٤٠٨	التخصص
غير دالة	٣.٩٨	١.٧٦٥	٣٧٨.٠٧٥	١	٣٧٨.٠٧٥	الجنس
غير دالة	٣.٩٨	٠.٦٨٨	١٤٧.٤٠٨	١	١٤٧.٤٠٨	الجنس X التخصص ص

مستوى الدلالة	النسبة الفئوية f		متوسط المربعات M.S	درجات الحرية	مجموع المربعات S.S	مصدر التباين S.V
	الجدولية	المحسوبة				
			٢١٤.١٩٩	١١٦	٢٤٨٤٧.٠ ٩٩	الخطأ W
				١٢٠	٢٢٠٨٠.٣١ ٠٠	الكل T

الاستنتاجات: Conclusions

١. أن الطلبة يتمتعون بتحمل نفسي.
٢. ليس هناك تأثير لجنس الطالب والتخصص في التحمل النفسي.

التوصيات: Recommendations

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وما تم استنتاجه توصي الباحثة ما يأتي:

١. ضرورة اهتمام الإدارة المدرسية بالمرشد خاصة وانه يتعامل مع مسترشدين لديهم مشكلات يستوجب حلها.
٢. الاستفادة من مقياس التحمل النفسي عند تعيين المرشدين الجدد بهدف معرفة مدى معرفة المرشد بنقاط القوة والضعف بذاته، لما لهذا المتغير أهمية في مساعدة المرشد على أداء مهامه الوظيفية بنجاح

المقترحات: Suggestions

٢. أجراء دراسات لربط متغير التحمل النفسي بالتحصيل الدراسي لدى طلبة .
- المصادر العربية والأجنبية
- ابو اسعد، احمد، واحمد عريبات (٢٠٠٩) نظريات الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط١، دار السيرة للنشر والتوزيع ، عمان.

- الحلو، بثينة منصور (١٩٩٥) قوة تحمل الشخصية واساليب التعامل مع ضغوط الحياة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد.
- الدرويش، نهى عارف علي (٢٠٠١) التحمل النفسي لدى قادة الشباب والطلبة وعلاقته بالعمر والجنس والمنظمة والموقع القيادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- ربيع، محمد شحاته واخرون (١٩٩٥) علم النفس الجنائي، دار غريب، القاهرة.
- ربيع، محمد شحاته واخرون (١٩٩٥) علم النفس الجنائي، دار غريب، القاهرة.
- الرشدي، بشير صالح والسهل، راشد عالي (٢٠٠٠) مقدمة في الارشاد النفسي، ط١، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت.
- رضوان، سامر جميل (٢٠٠٩) الصحة النفسية، ط٣، دار الميسرة، عمان، الاردن.
- رؤوف، طارق محمود رمزي (١٩٨٨) الوسائل وادوات القياس التي يستخدمها المرشد النفسي والموجه التربوي في التعليم الجامعي، مجلة اداب المستنصرية.
- صالح، قاسم حسين (١٩٨٧) الانسان من هو، بغداد، منشورات دار الحكمة.
- عيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٨٥) القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة، جامعة الاسكندرية.
- الفلاح، حسن حمود، وال يحيى، معين عبد باقر (٢٠٠٠) قياس التحمل النفسي لدى طلبة الجامعة، مجلة اداب المستنصرية، عدد (٣٤)
- كمال، علي (١٩٨٨) النفس وانفعالاتها وامراضها وعلاجها، ط٤، دار واسط للنشر والتوزيع.

- الكنانني، ابراهيم وسهام وحيد نعيم (١٩٨٤) تقنين مقياس التفضيل الشخصي لادواردز على طلبة المرحلة الجامعية، بغداد.
- مصطفى واخرون (٢٠٠٥) قياس التحمل النفسي لدى طلبة الكليات العلمية، مجلة كلية التربية، العدد السادس، الجامعة المستنصرية.
- هول ك، ولندزي، ج (١٩٧١) نظريات الشخصية، ترجمة فرج احمد فرج واخرون، الهيئة المصرية للنشر والتوزيع.
- Brownlee,d(1985)Broade topice as debate enty barrirs ambiguity .j.of per.vol(21)
- Frost ,R.O& Shows ,D.(1993):The Nature and Measurement of Compulsive Indecisiveness Behavior Research and Therapy ,(26).
- Ghiselli, E,E(1964) theory of psychological measurement ,newyork:mc brawhill.
- Ghiselli,et,al (1981) measurement theory for behavioral sciences ,san Francisco :w:h.
- Hurlok,E,b(1964) personality development new dlhi, tata in gmg
- Just, Helen (1999), Hardiness Is it stilla valid concept EDRS price MFO1/PCO1 plus postage, The ERIC Data base.
- Kobasa,s(1979) stressful life , event personality and healty an inquiry to hardiness ,j, of per. And soc.psy . vol ,(73),no(1).

- Kobasa,s(1982)commitment and coping in stress distance among lawyers.j.of per. And sonc.psy.vol.(43).no(3).
- Kobasa,s(1983) the hardy personality toward a social psychology of stress and health ,university of chicage.
- Kosaka,moritaka(1996) Relationship between hardiness and psychological stress respone,journal of perform once studies(3).
- Ley ,p(1978)Quantitativeasppcts of psychological assessment:an introduction London:Gerald duck worth.
- . Lrving,l.et,al(1971) stress and frustration Harcourt,brace of worldinc
- Sharma, Vigai (1998), Psychological Hardiness is a Buffer Against Aging, New Delhi.
- Solcova ,I &Tomanek , P.(1994):Daily Stress Coping Strategies an effectof Hardiness .Journal of Psychological Students .Vol (36) No(5).
- Talarico, James. Thomas (1989), Relationship of hardiness and selected occupational and personal variables concerning burnout in high school, *D.A.I.* .
- Vogel, Mark, Edward (1989), Type Abehavior pattern Theory An integration of obsessive-compuisive and hardiness personality styles. *D.A.I.*, Vol.49 No.9.

الملحق مقياس التحمل النفسي

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب ..

عزيزتي الطالبة ..

تحية طيبة ..

اضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تشعر حيالها بمشاعر مختلفة حول الحياة ،لذا يرجو منك الباحث مساعدته بقراءة هذه الفقرات بدقة والإجابة عنها بوضع علامة (√) تحت واحدة من البدائل الأربعة الموجودة إمام كل فقرة والذي ترى انه ينطبق عليك ،علما انه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة. حاول عزيزي المستجيب ان لا تترك اية فقرة من الفقرات دون إجابة.

مع خالص الود والتقدير

م.م علي ستار عبد الرضا

م.م مي مصدق دلفي

قياس التحمل النفسي لدى طلبة السادس الاعدادي.....

ت	الفقرات	دائما	احيانا	نادرا	ابدا
١	اشعر بالضيق عندما اتاخر في أداء واجباتي المدرسية				
٢	أتطلع بواقعية للتقدم بدراستي				
٣	احترم القوانين والأنظمة لأنها توجهني كطالب				
٤	أوظف قدراتي وجهودي لإسعاد عائلتي				
٥	يمكن تحقيق أهدافي من خلال النجاح في الدراسة				
٦	اعتقد أن الأحداث التي تمر بنا هي مقدر لها ان تحدث				
٧	أرى من المثير والممتع أن أتعلم شيئا جديدا				
٨	استطيع تحمل مسؤولية قراراتتي				
٩	اشعر بالسعادة عندما يتحقق لي ما اريد				
١٠	اشعر ان راحة الإنسان تكمن في العلاقات الاجتماعية الجيدة				
١١	اعرف ما أريد في كثير من الأحيان				
١٢	احب كل يوم جديد في مدرستي				
١٣	التخطيط مقدما يجنبني المشاكل في المستقبل				
١٤	عندما أضع خطط أكون متأكد بانني قادر على تنفيذها				
١٥	من الصعب تغير رأي صديقي حول موضوع ما				
١٦	اعرف متى اطلب المساعدة اذا كنت اذا كنت اواجه صعوبة في أي مادة دراسية				
١٧	غالبا ما يستمع الاخرين باهتمام عندما اتحدث				
١٨	من الصعب تصحيح اخطائي				
١٩	افضل طريقة لحل المشكلات هي عدم التفكير بها مطلقا				

قياس التحمل النفسي لدى طلبة السادس الاعدادي.....

ت	الفقرات	دائما	احيانا	نادرا	ابدا
٢٠	ما يحدث لي غدا يعتمد على ما افعله اليوم				
٢١	اعتقد انه خطئي اذا غضب مني احدهم				
٢٢	استطيع منع احدا يريد اذيائي				
٢٣	احب التنويع في دراستي				
٢٤	اشعر بصعوبة في تفسير تفكير افراد عائلتي				
٢٥	لدي القدرة على الانتباه لتوجيهات مدرستي في المدرسة				
٢٦	هناك اوقات غالبا ما ارجب فيها بالصمت التام				
٢٧	اواجه مشكلاتي دائما بدلا من الفرار منها				
٢٨	اندفع لبذل جهد اكبر عندما اواجه الصعوبات				
٢٩	استطيع التكيف بنجاح مع كل شي جديد في حياتي				
٣٠	اثابر لتحقيق اهدافي على الرغم من ضغوط الحياة				
٣١	عندما احصل على درجة قليلة تكون دافع لي للنجاح والتفوق				
٣٢	استطيع ان اقدم جهدا كبيرا في وقت قصير				
٣٣	يزعجني ان يقاطعني احد اثناء دراستي				
٣٤	اجيب على أي سؤال عندما اتأكد انني فهمته جيدا				
٣٥	أحب أن أغير مكان جلوسي دائما حتى لا اشعر بالملل				
٣٦	استطيع ان استمع لزملائي في الدراسة لمدة طويلة				
٣٧	اغلب الاحيان اشعر ان الحياة ليست مثيرة بالنسبة لي				
٣٨	احب التنويع اثناء قرائتي للدروس				
٣٩	اعتمد على احد في دراستي				
٤٠	استطيع التكيف مع أي شي جديد يحدث لي				

**مدى التوافق النفسي/الاجتماعي
لدى المكفوفين**

م - م عمار برير صالح

المستخلص

ان التوافق النفسي/الاجتماعي يؤشر القدرة على الاعتماد على الذات للتغلب على مشاعر النقص والألم الناجم عن الإعاقة والتقليل من الآثار السلبية الناجمة عنها، فضلا عن القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين، ولم تجر دراسة سابقة في العراق على هذه الفئة من المجتمع، لذا اتجه هذا البحث الى مدى التوافق النفسي/الاجتماعي لدى التلاميذ المكفوفين في معاهد النور للمكفوفين في العراق، ولتحقيق هذه الأهداف اعتمد البحث على جميع أفراد مجتمع البحث البالغ عددهم (١٣٥) مكفوفاً، وفي قياس التوافق النفسي/الاجتماعي، اعد الباحث مقياس لقياس التوافق النفسي/الاجتماعي ويتكون من (٤٤) فقرة، وبدائل متدرجة للإجابة هي (دائماً، أحياناً، أبداً) تعطى عند التصحيح الدرجات (٣، ٢، ١) للفقرات الايجابية وبالعكس للفقرات السلبية، ثم حلت فقرات المقياسين منطقياً وإحصائياً لحساب قدرتهما التمييزية ومعاملات صدقهما، وتحقق البحث من صدقهما الظاهري والصدق الذاتي، بحسب ثبات المقياسين بطريقتي التجزئة النصفية ومعادلة (الفا-كرونباخ)، وبعد تطبيق المقياس على جميع افراد مجتمع البحث وتحليل الإجابات وحساب الدرجات وتحليلها إحصائياً، اتضح ان متوسط درجات التوافق النفسي/الاجتماعي لدى المكفوفين (اصغر) من المتوسط النظري للمقياس، وبفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث، بضرورة تنمية وعي أفراد المجتمع لرسم صورة صحيحة عن المكفوفين، وإرشاد أسرهم بأهمية تقبلهم وتقديم الرعاية والمساندة النفسية والدعم الاجتماعي لهم، وتدريب الكوادر التعليمية على أساليب التعامل العلمي مع المكفوفين، واستكمالاً لهذا البحث وتطويراً له يقترح الباحث إجراء دراسات لاحقة له، مثل إجراء دراسة حول علاقة التوافق النفسي/الاجتماعي لدى المكفوفين ببعض المتغيرات مثل فاعلية الذات والذكاء الانفعالي، وإجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على طلبة الجامعة من المكفوفين، وإجراء دراسة تهدف الى بناء برنامج ارشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى المكفوفين.

الفصل الاول

مشكلة البحث:

يواجه الأفراد ذوي الإعاقة البصرية صعوبات فائقة في ممارسة سلوكيات حياتهم، وذلك بسبب طبيعة علاقتهم الضعيفة مع المجتمع، نتيجة فقدان الوسيط الحسي الأساس المهم للتعامل مع المثيرات البصرية واكتساب المعرفة، وهو حاسة الإبصار، مما يدفعهم لبذل جهود كبيرة ويعرضهم للإجهاد العصبي والتوتر النفسي، فضلا عن مشاعر انعدام الأمن والارتباك تجاه مواقف الحياة عموماً (القريطي، ١٩٩٦: ٢٠١).

ولما كان للبصر وظيفة مهمة في بناء العلاقات الاجتماعية وتطويرها، لذا فإن فقدانه يمكن ان يؤثر سلبا على هذه العملية، اذ ان حاسة البصر تعمل بوصفها المصدر الرئيس لاكتساب المعلومات المتضمنة التعرف على الاشخاص والتفاعل معهم (الحديدي، ١٩٩٦: ٣٥).

ان اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكفاء الذاتي لا يكون بالصورة المطلوبة لدى المكفوفين، وذلك لمحدودية قدرتهم على الحركة، وعدم تمكنهم من ملاحظة سلوك الآخرين وأنشطتهم وتعبيراتهم الوجهية كالرضا والغضب والعبوس وغيرها، وتقليد هذه السلوكيات او محاكاتها والتعلم منها، مما يجعل خبراتهم محدودة مما يؤدي الى مشكلات مثل السلبية والاعتمادية (الحديدي، ١٩٩٦: ٣٦).

وعلى الرغم من ان المشكلات الناجمة عن الإعاقة البصرية قد تجعل حياة المكفوفين اكثر صعوبة، ويعود ذلك الى كثير من العوامل، سواء كانت ذاتية او بيئية، مما ينعكس على شخصية المعاق، فقد تكون عدوانية أو انطوائية أو عاجزة، أو شخصية سليمة، إذ يعترف الشخص بنواحي قصوره او عجزه ويتقبلها ويحاول التقليل من آثارها السلبية (الجعفري، ١٩٩٩: ٤٩).

أما إذا كانت الاتجاهات الاجتماعية ايجابية، كالتقبل والحب ومساعدته على تعرف بيئته معتمداً على ذاته، وتوسيع مجاله الاجتماعي عن طريق إتاحة الفرص أمامه للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتحرر من القيود وإشباع حاجته للاستقلال، فإنها تؤدي الى شعوره بالاطمئنان النفسي وتزيد من مشاعر ثقته بنفسه وقدرته على تحقيق أهدافه ومن ثمَّ يؤدي الى الشعور بالرضا عن ذاته وإعاقته، اذا ما رافق ما تقدم توافقه النفسي/الاجتماعي، وارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي نتيجة عوامل متعددة مثل، إشباع حاجاتهم وتقديرهم وتقهم مشكلاتهم لدى الآخرين فضلاً عن مناسبة طبيعة النظام الدراسي لقدراتهم، وتلبية حاجاتهم.

أهمية البحث:

ان حياة الإنسان على نحوٍ عامٍّ لا تخلو من الصراعات التي تؤثر في توافقه النفسي/الاجتماعي، وتعيقه عن تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه، وقد يتمكن الإنسان من تخطي تلك الصعوبات وحل الأزمات ومواجهة العوائق بأساليب تمكنه من التغلب على الأنواع المختلفة من المشكلات النفسية كالتوترات والمخاوف والقلق والاكتئاب عن طريق المواجهة واستخدام الطاقات الذاتية بدرجة تمكن الفرد من تقبل الإحباط وتمنع الذات من ان تستبد بها مشاعر اليأس، وتلمس وسائل ايجابية لمواجهة الصراع والضغوط والآثار المترتبة عليها في سبيل الإقلال من المضاعفات التي قد تتحول الى عوائق انفعالية، وقد لا يتمكن الإنسان في بعض الأحيان من تخطي تلك الصعوبات ويستسلم لها، ويصبح عرضة للعديد من الاضطرابات النفسية، التي تبعد الإنسان عن أهدافه ولا تحقق له التوافق والاستقرار النفسي الذي يطمح اليه (عبد المتجلي، ٢٠٠٤: ٥٥).

قد يلجأ الفرد الى مجموعة من الاستراتيجيات السلبية ليحقق توافقه متمثلةً بالتجنب والهروب وميكانيزمات الدفاع النفسي، وقد تؤدي الإعاقة البصرية الى تأثيرات سلبية على مفهوم الفرد لذاته وربما أدت بالمكفوف الى سوء التوافق النفسي/الاجتماعي، فالمكفوف يشعر بالعجز والإحباط والتوتر، وفقدان الشعور بالأمن، وما يترتب من آثار الاتجاهات الاجتماعية السالبة، مما يسهم في تضخيم شعوره بالعجز والقصور والاختلاف عن الآخرين، ومن ثمَّ فأن المكفوف قد يكون اقل توافقا نفسيا واجتماعيا وتقبلا للآخرين، وشعورا بالانتماء للمجتمع وأكثر استخداما للحيل الدفاعية في سلوكه (القريطي، ١٩٩٦: ٣٧٣). تؤثر الإعاقة بنحو مباشر في النمو النفسي/الاجتماعي للمكفوف وفي مسيرة توافقه النفسي/الاجتماعي، فقدرته على التوافق الاجتماعي وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المجتمع ونحو ذاته مرهونة بمواقف الآخرين واتجاهاتهم نحوه، فالمواقف والاتجاهات السلبية تترك أثراً عميقاً في ذات المكفوف وفي فكرته عن ذاته وقدراته وفي تطوير شخصيته، وبالمقابل يحقق المكفوف توافقاً اجتماعياً حين يجد تقبلاً ممن حوله (شقيير، ٢٠٠٢: ٢٢). في ضوء ذلك فأن الأفراد المكفوفين من أكثر أفراد المجتمع حاجة الى التمتع بقدر ملائم من التوافق النفسي/الاجتماعي المتمثل في حالة الاتزان الداخلي والشعور بالرضا عن الذات بكل ما فيها من ايجابيات وسلبيات، والثقة بها، والقدرة على إشباع حاجاتهم الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، والاعتماد على الذات للتغلب على مشاعر النقص والألم الناجم عن الإعاقة والتعايش معها والتقليل من الآثار السلبية الناجمة عنها، لكي يتمكنوا من ان يكونوا أكثر قدرة على إثبات ذواتهم وإشباع حاجاتهم فيكونوا فاعلين منتجين، قادرين على التواصل الاجتماعي مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ايجابية معهم(زهران، ١٩٩٧: ٧٢).

ان الغاية من هذا البحث التعرف على مدى التوافق النفسي/الاجتماعي لدى المكفوفين، خاصة في ظل ما يتعرضون له من معوقات اجتماعية وما يعانونه من إعاقة حسية قد تؤثر بشكل او بآخر في هذين الجانبين وربما يكون للإعاقة تأثيرها في التوافق النفسي/الاجتماعي ، لان دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات تساعد المسؤولين في تحديد اتجاهاتها ومدى الترابط بينها ومن ثم تسهيل عملية التشخيص والعلاج وتحديد متطلباته.

قد تبرز أهمية هذا البحث فضلاً عما تقدم في زيادة عدد المكفوفين في العالم فقد بلغ عددهم (٣٧) مليون مكفوف. وان نسبة انتشارهم تحدث بنسبة (٦) في كل (١٠٠٠) شخص (Rubin, 2006: 639). وقد أشارت منظمة الصحة العالمية ان حوالي (٨٠%) من المعاقين بصريا موجودون في دول العالم الثالث اذ يفتقر الى الرعاية الصحية، وان نسبة الإعاقة البصرية تزداد مع تقدم العمر (الزريقات، ٢٠٠٦: ٢٧).

أهداف البحث:

١- مستوى التوافق النفسي/الاجتماعي لدى التلاميذ المكفوفين.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالمكفوفين ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٠ - ١٧) سنة من التلاميذ المسجلين والموظبين على الدراسة في معاهد النور للمكفوفين في العراق للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١

تحديد المصطلحات:

يعرف الباحث المصطلحات التي وردت في عنوان البحث كما يأتي:

التوافق النفسي/الاجتماعي (Psychological social Adjustment)

(١) عرفه خير الله (١٩٦٧) بأنه:

" قدرة الفرد في التوفيق بين رغباته وحاجاته من جهة ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى، تبدو مظاهرها في شعور الفرد بالأمن الشخصي والاجتماعي وإحساسه بقيمته، وشعوره بالانتماء والتحرر والصحة العقلية والخلو من الميول المضادة للمجتمع " (خير الله، ١٩٦٧: ٧٥).

(٢) عرفه سري (١٩٩٠) بأنه:

" عملية ديناميكية مستمرة يجتهد فيها الفرد في تعديل ما يمكن من سلوكه في بيئته الطبيعية والاجتماعية وتقبل ما لا يمكن تعديله سعياً لإحداث حالة من التوازن بينه وبين البيئة التي يعيش فيها " (سري، ١٩٩٠: ٢٩).

وفي ضوء التعاريف السابقة فأنا الباحث أعرف التوافق النفسي/الاجتماعي بأنه "عملية ديناميكية مستمرة يطمح الفرد من خلالها الى تحقيق الرضا عن ذاته، وإشباع دوافعه وحاجاته، وتحقيق الانسجام بينه وبين الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية معهم "

اما التعريف الاجرائي هو:

" الدرجة الكلية التي يحصل عليها المجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي الذي اعد في هذا البحث "

ثالثاً: المكفوف (Blind):

(١) التعريف اللغوي:

تستخدم ألفاظ كثيرة في اللغة العربية للتعريف بالشخص الذي فقد بصره وهذه الألفاظ هي:

كلمة الأعمى: هي مأخوذة من أصل مادتها وهي العماء، والعماء هو الضلالة، والعمى يقال في فقد البصر أصلاً، وفقد البصر مجازاً.

كلمة الأكمه: مأخوذة من الكمه، والكمه هي العمى قبل الميلاد.

كلمة الضرير: فهي بمعنى الأعمى لان الضرارة هي العمى، والرجل الضرير هو الرجل الفاقد لبصره.

كلمة العاجز: فتطلق على المكفوف.

كلمة الكفيف أو المكفوف: فاصلها من الكف ومعناها المنع، والمكفوف هو الضرير وجمعها المكافيف (صحيح البخاري، ٢٠٠٣: ٧٩-٨٠).

(٢) التعريف القانوني:

يشير التعريف القانوني للإعاقة البصرية - من وجهة نظر الأطباء - الذي تأخذ به معظم السلطات التشريعية، الى أن الشخص المعاق بصرياً: "هو ذلك الشخص الذي لا تزيد حدة البصر لديه عن (٢٠/٢٠) (٦٠/٦) قدم في أحسن العينين أو حتى باستعمال النظارة الطبية وتفسير ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي في إبصاره على مسافة ٢٠٠ قدم يجب أن يقرب الى مسافة ٢٠ قدم حتى يراه الشخص الذي يعدّ معاقاً بصرياً بحسب هذا التعريف" (مخلف، ٢٠٠٧: ١٤-١٥).

يعد هذا التعريف تعريفاً معتمداً قانونياً في الولايات المتحدة ومعظم الدول الأوروبية، أما منظمة الصحة العالمية فأنها تعتمد درجة مختلفة:

"فالكفيف وفق معيارها هو من تقل درجة أبصاره عن (٦٠/٣) ولو حاولنا ترجمة ذلك وظيفياً فانه يعني إن ذلك الشخص لا يستطيع رؤية ما يراه الإنسان سليم البصر عن مسافة (٦٠) متراً إلا إذا قرب له الى مسافة (٣) أمتار، ويشيع استخدام هذا التعريف في الدول الأقل نمواً" (القريوتي، ١٩٩٥: ١٨٩).

إن أهمية التعريف السابق تأتي من أنها تحدد المعاني القانونية التي تقدر مدى أهلية الفرد للحصول على مختلف الخدمات التي يقدمها المجتمع للمعاقين بصرياً.

(٣) التعريف التربوي:

يرى المتخصصون التربويون ان التعريفات القانونية تضع التركيز بصفة أساسية على حدة الأبصار فان هذه التعاريف لا تتيح معلومات ثابتة حول الطريقة التي يستطيع الفرد أن يسلك بها، أو أن يؤدي وظائفه في المجال الاجتماعي فضلاً عن ذلك فان التعريف القانوني يفشل في درجة الكفاءة أو الفعالية التي يستخدم بها الفرد الجزء المتبقي لديه من البصر.

وكان نتيجة ذلك إن التعريف التربوي يفرق بين الشخص الكفيف والشخص ضعيف البصر على أساس الطريقة التي يتعلم بها كل منهم على أفضل نحو ممكن

فالتعريف التربوي يشير الى أن الشخص الكفيف:

" هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل " (خالد، ٢٠٠٦: ١٨).

ويعرف الباحث المكفوف بأنه:

" الشخص الذي يصاب بعجز بصري حاد يجعله يعتمد في القراءة على طريقة برايل ".

التعريف الإجرائي للمكفوفين:

" هم التلاميذ المسجلون في معاهد النور للمكفوفين التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية وجرى تشخيصهم بعد الفحص الطبي على انهم مكفوفين. ويقبل كل تلميذ تبلغ حدة ابصاره ٦٠/٦ مترا او عدم تحسس الضوء " .

الفصل الثاني

الاطار النظري

- مفهوم التوافق بين مصطلحات اللغة:

يبين (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٣) أن التوافق هو أن يسلك الفرد مسلك الجماعة ويتجنب ما عنده من شذوذ في الخلق والسلوك (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٣: ١٠٤٧).

لقد جاء مفهوم التوافق في اللغة بأن أصل التوافق من وفق: وفقه الله توفيقاً أي سده ووفق امره من التوفيق، ووافقه موافقة ووافقاً، وتوافق القوم واتفقوا اتفاقاً، ووفقت بينهم أصلحت (الفيومي، ب. ت: ٣٤٣٠).

ويبين (الرازي، ١٩٨٨) أنه يعني التظاهر أي بمعنى الوفاق والوفاق من الموافقة بين الشيئين كالالتحام (الرازي، ١٩٨٨: ٣٠٤).

أما (ابن منظور، ١٩٩٠) فيفيد أنه بمعنى وفق الشيء لاعمه وقد وافقه موافقة واتفق معه توافقاً (ابن منظور، ١٩٩٠: ٦٢).

وعند (الفيروز أبادي، ١٩٩١) التوافق هو الاتفاق والتظاهر، ووفقه الله توفيقاً، ولا يتوافق عبد الا بتوفيقه، والمتوافق من جمع الكلام وهيئه (الفيروز أبادي، ١٩٩١: ٤١٩).

اما مفهوم التوافق (Adjustment):

اصطلاحاً فقد اختلف الباحثون في ميدان علم النفس على نحو عام كما هو الشأن في معظم الظاهرات النفسية - في مفهوم التوافق وتصورهم لطبيعته، فالتوافق من أكثر المفاهيم شيوعاً وتبايناً في فهمه وتفسيره، وعليه لا يوجد تحديد واحد للتوافق يتفق عليه جميع الباحثين المهتمين في مجال علم النفس بفروعه المتعددة. وقد تعددت المفاهيم بغية تيسير فهمها والوقوف على تطورها، فهناك من ينظر إلى التوافق على انه عملية (Process) ويرى

آخرون ان التوافق حالة (State) ويفسره بعضهم الآخر على انه نشاط (Activity) ورآه اخرون انه علاقة (Relationship) بين الفرد والبيئة، وعده قسم من الباحثين تفاعل (Interaction)، في حين يرى اخرون ان التوافق أسلوب (Style) لمواجهة متطلبات البيئة.

ان التوافق يعني قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتعددة وبين ادواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع وذلك لتحقيق الرضا لنفسه وإزالة القلق والتوتر، والشعور بالسعادة. فإذا عجز الإنسان عن حل مشكلاته ومواجهه صراعاته وإشباع دوافعه فإنه يصل إلى درجة العجز عن تحقيق التوافق الذاتي ويستمر في صراعاته النفسية التي فشل في حلها واستنفذ طاقه نفسيه وجسميه في حلها مما يجعله عرضه للتعب النفسي لأقل جهد يبذله نتيجة الطاقة النفسية التي استنفذها. وان عجزه عن تحقيق التوافق الذاتي يجعله عرضه للتعب النفسي نتيجة القلق والتوتر الذي يعتريه مما يجعله مضطربا نفسيا (جبل، ٢٠٠٠: ٦٧-٦٨).

أ- التوافق بوصفه عملية (Process):

وصف ادوين هولاندر (Hollander, E, 1971) التوافق بأنه (عملية تطبيع نزعات الفرد ورغباته ودوافعه وقيمه للمتطلبات الاجتماعية) (Hollander, 1971:115).

ويرى رزوق (١٩٧٧) ان التوافق (هو تلك العملية التي يقتبس فيها الفرد نمط السلوك الملائم للبيئة، او التغيرات البيئية) (رزوق، ١٩٧٧: ٥٠).

ب- التوافق بوصفه حالة (State):

ترى انتصار يونس (١٩٧٨) ان التوافق (حالة من التوازن بين الفرد وبيئته او بين العمليات والوظائف النفسية للفرد، والناشئة عن خفض او إزالة

التوتر الناجم عن حاجز او دافع دون الوقوع في صراع (يونس، ١٩٧٨: ٣٣٤).

ووصف الدباغ (١٩٨٢) التوافق بأنه (حالة الانسجام والمواءمة مع الذات ومع الآخرين والعيش بحالة نفسية صحيحة) (الدباغ، ١٩٨٢: ٢٣١).

ج- التوافق بوصفه نشاطا (Activity):

يرى ابو النيل (١٩٨٤) ان التوافق (عبارة عن نشاط يقوم به الفرد بفعل دافع من الدوافع فاذا واجهته عقبة تحول دون الإرضاء المباشر لهذا الدافع يقوم بمحاولات متعددة حتى يعمل في النهاية إلى حل ما قد يرضي الدافع غير المشبع بالفعل او يكون حلا جزئيا لا يرضي الفرد إرضاء تاما او يعجز الفرد عن تحقيق ما يريد، وعن معرفة ما يجب عمله لإزالة العقبة فيعاني من أزمة نفسية) (ابو النيل، ١٩٨٤: ١٥٢).

ويشير إلى المعنى نفسه نجاتي (١٩٨٨) في تعريفه للتوافق بأنه (النشاط الذي يقوم به الكائن الحي ويؤدي إلى إشباع الدافع) (نجاتي، ١٩٨٨: ٣٦١).

د- التوافق بوصفه علاقة (Relationship):

وصف جابلن (Ghaplin، 1971) التوافق بقوله (هو علاقة انسجام الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية) (Ghaplin، 1971: 32).

ويرى الخولي (١٩٧٦) ان التوافق (هو العلاقة بين الكائن والبيئة اللذان يتغيران باستمرار، ولذلك يتطلب منهما تغييرا مناسباً للإبقاء على استقرار العلاقة بينهما) (الخولي، ١٩٧٦: ٢٠).

هـ- التوافق بوصفه تفاعلا (Interaction):

عرف جابر وزميله (١٩٦٢) التوافق بقولهما (هو تفاعل متصل بين الشخص وبيئته كل منهما يؤثر في الآخر ويفرض عليه مطالبه) (جابر، ١٩٦٢: ٢٢٩).

واكد الشيباني (١٩٧٣) على ان التوافق (هو التفاعل الذي يتم بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية، وفي المجهود او النشاط الذي يقوم به لإرضاء رغباته وإشباع حاجاته، ودوافعه) (الشيباني، ١٩٧٣: ٢٥٦).

و- التوافق بوصفه أسلوبا (Style):

وصف الرفاعي (١٩٧١) التوافق في قوله: (هو مجموعة ردود الفعل التي بها يعدل الفرد بناءه النفسي او سلوكه ليحجب على شروط محيطية محدودة او على خبرة جديدة) (الرفاعي، ١٩٧١: ٢٨ - ٢٩).

والى المعنى نفسه ذهب المليجي (١٩٧٣) في تحديدهم لمعنى التوافق في قولهم (هو الأسلوب الذي بوساطته يصبح الشخص اكثر كفاءة في علاقته مع بيئته) (المليجي، ١٩٧١: ٣٨٥).

- مجالات التوافق:

أولاً: التوافق النفسي:

ويشمل الرضا عن النفس، اي ان الفرد يتقبل ذاته كما هي بكل جوانبها وفهم ايجابي للذات وواقعي للحياة والتمتع بالأمان الشخصي وتوافق وجداني وعقلي وترفيهي وفيزيقي (محمد، ٢٠٠٤، ٢٣).

ان التوافق النفسي يشمل:

١. التوافق الجسمي:

ويعتبر حالة من الاتزان الفسيولوجي والقدرة على مقاومة المشكلات الصحية ومشاعر الضغط النفسي الذي قد ينجم عن الشعور بالعجز والنقص.

٢. التوافق الانفعالي:

يتمثل بقدرة الشخص على السيطرة على الانفعالات واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسية مثل القلق والاكتئاب والهستيريا (سفيان، ٢٠٠٧، ٧).

٣. التوافق مع الذات:

يتمثل في إشباع الفرد لحاجاته وفهمه لذاته فهما واقعيًا وتقبله لذاته واحترامها وثقته بنفسه وتحمله المسؤولية وقدرته على اتخاذ القرار وتحقيق أهدافه (سفيان، ٢٠٠٤، ١٥٤).

ثانيًا: التوافق الاجتماعي:

التوافق الاجتماعي هو العملية التي تتطوي على أحداث ما ينبغي من تغيرات في الشخص أو البيئة أو فيهما معا بقصد تحقيق الانسجام في العلاقة بينهما و يشتمل على تكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين، واحترام قوانين المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية وتقبل التغيير الاجتماعي واحترام الآخرين (موسى، ٢٠٠١: ١٣).

ومن أهم مظاهر التوافق الاجتماعي:

أ- الاستقلال والمبادرة والإيثار والانتماء والصداقة والحب وغير ذلك من السلوكيات المشابهة التي تساعد الفرد على الشعور بالذات وبا الآخرين ومن الضروري تنمية هذه النواحي لدى الفرد لأهميتها في سوائه النفسي والاجتماعي.

ب- اللعب مع الرفاق: ومن خلال اللعب يتعلم الفرد من اقرانه الكثير من الخبرات والسلوكيات الاجتماعية المرغوبة خاصة اذا جرى تعزيزها من الكبار.

ان التوافق الاجتماعي هو تمكين الفرد من ان يتكامل اجتماعيا ونفسيا، اي محاولة مساعدة الفرد على تحقيق نموه الفردي الذاتي والاجتماعي على

النحو السليم والقويم، وعلى خلق الاتجاهات الاجتماعية البناءة في كيانه (الديب، ١٩٩٠ : ١٩٠).

ان التوافق الاجتماعي يتطلب المرونة في تقبل التغيرات التي تحدث ومسايرة المعايير الاجتماعية للجماعة التي ينتمي اليها، اي لابد من المواءمة بين حاجات الفرد وإمكانية البيئة الاجتماعية ومتطلباتها المختلفة بما تشمله من مؤسسات اجتماعية مختلفة والتي قد تكون اكثر قدره على استئارة للتغيرات الاجتماعية بما يخدم أهداف الشخص ومصلحه. وبهذا يشعر الفرد بالأمان الاجتماعي، بحيث تتضح له المعرفة للمستويات والمهارات الاجتماعية بما يسمح له بإقامة علاقات ودية مع أفراد المجتمع.

- أبعاد التوافق الاجتماعي:

- التوافق الأسري:

يتضمن السعادة الأسرية والاستقرار والتماسك الأسري والمحبة والثقة بين أفراد الأسرة وسلامة العلاقة بين الوالدين كليهما وبين الأبناء والآباء ويمتد ليشمل العلاقة الأسرية مع الأقارب وحل المشكلات الأسرية.

ان التوافق الأسري يجعل الوالدين اكثر استجابة للأبناء واهتماما بهم وبحاجاتهم، مما يجعل الأبناء يكونون صيغه ايجابيه عن ذواتهم تتضمن شعورهم بالثقة والأمان النفسي، بينما سوء التوافق الأسري يجعل الأبناء صيغا سلبية تجاه ذواتهم ويشعرون بعدم الكفاية وعدم الأمان النفسي (شاذلي، ٢٠٠١، ٦٣).

- التوافق الدراسي:

ويعرف بـأنه السلوك السوي للطالب في مواجهه المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وتحقيقها من خلال إقامة علاقات

اجتماعيه بناءه مع زملائه ومعلميه ومدرسته. ومساهمته الفعالة في ألوان النشاط المدرسي والاجتماعي والثقافي والرياضي (الاسمري، ١٩٩٧: ٢١).

إن التوافق الدراسي يتضمن تحقيق التلاؤم بين الطالب والمدرسة واستيعاب المواد الدراسية، فالتوافق الدراسي يتوقف على بعدين هما بعد عقلي وبعد اجتماعي، فالتوافق الدراسي، ما هو الا المحصلة النهائية للعلاقة البناءة بين الطالب ومحيطه المدرسي بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والنفسي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة بالاجتهاد في التحصيل العلمي والقبول بالمعايير والرغبة في توثيق العلاقات الشخصية والاستمتاع بها سواء أكانت هذه العلاقات مع الزملاء او المعلمين، كما يتضمن الاتجاه نحو المدرسة وتنظيم الوقت والاستذكار، وللتوافق النفسي الاجتماعي دور كبير في تحقيق التوافق الدراسي ويؤثر فيه تأثيرا كبيرا، وكذلك فأن المستوى التعليمي للأسرة يؤدي دورا كبيرا في تحقيق التوافق الدراسي فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأسرة زاد ذلك من توافق الطالب الدراسي (الاسمري، ١٩٩٧: ٢٣ - ٢٥).

- التوافق مع المجتمع:

وهو قدرة الفرد على عقد علاقات اجتماعية مرضيه والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير وتحقيق الصحة الاجتماعية، حيث تعد شخصية الإنسان إلى حد بعيد هي نتاج التفاعل الاجتماعي الذي يكتسبه الفرد من البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها، فاضطراب الحياة الانفعالية للفرد مرهون باضطراب الحياة الاجتماعية والإنسانية (الديب، ١٩٩٠: ١٩٣).

- مؤشرات التوافق النفسي/الاجتماعي:
- النظرة الواقعية للحياة:
- يختلف الأفراد في التعامل مع مواقف الحياة فمنهم من يكون اجتماعيا ومتفائلا ومنهم من يكون متشائما رافضا، وعلى وفق التصرفات يمكن ان نحكم على حالات التوافق او سوء التوافق التي يتسم بها الأفراد.
- مستوى طموح الفرد:
- يتصف الشخص المتوافق بدافعية عالية للانجاز ومستوى طموح يتفق مع إمكانياته، اما الشخص سيئ التوافق فان تصرفاته تتصف بأفعال غير مقبولة اجتماعيا.
- الإحساس بإشباع الحاجات النفسية:
- ان إشباع الحاجات أساس في إيجاد حالة معقولة من التوافق لدى الشخص وان إحباط تلك الحاجات سوف يؤدي إلى حالة من سوء التوافق وقد يؤدي الإحباط المتكرر إلى الإصابة بالأمراض النفسية (مليكه، ١٩٧٠ : ٩٠).
- توفر مجموعة من سمات الشخصية:
- من السمات التي تعد مؤشرا للتوافق الثبوت الانفعالي واتساع الأفق والتفكير العلمي ومفهوم الذات الايجابي، ويتسم الشخص المتوافق بالمسؤولية الاجتماعية، والمرونة.
- توافر مجموعة من الاتجاهات الاجتماعية الايجابية:
- الشخص المتوافق تكون الاتجاهات الاجتماعية متلازمة له وهذه الاتجاهات يمكن اختصارها في احترام العمل، وتقدير المسؤولية، وأداء الواجب، والوفاء للأعراف والتقاليد الايجابية السائدة.
- توافر مجموعة من القيم:

يمتلك الشخص المتوافق نسق للقيم ومن هذه القيم التعاطف، والإيثار، والرحمة، والشجاعة، وكذلك القيم الجمالية والقيم الفلسفية، وعند ملاحظة هذه المؤشرات عند الشخص يمكن عندئذ وصفه بالمتوافق.

- معوقات التوافق النفسي/الاجتماعي:

هناك عوائق للتوافق قد تمنع الإنسان عن تحقيق أهدافه وتمنعه من إشباع حاجاته الكثيرة التي بعضها داخلي وبعضها خارجي يرجع إلى البيئة التي يعيش فيها سواء كانت مادية او اجتماعية ومن أهم هذه العوائق هي:

- العوائق الذاتية ويقصد بها بعض العاهات والتشوهات الجسمية وقصور في إمكانات الشخص العقلية ونقص الحواس التي تحول بين الفرد، فقد لا يمتلك الشخص مستوى الذكاء الذي يمكنه من دخول كلية الهندسة ليتحقق هدفه في أن يصبح مهندسا معماريا او ميكانيكيا، كما انه قد لا يمتلك البنیان البدني الذي يجعله رياضيا فيتحقق ما يحلم به من شهرة فيصبح القصور الجسمي والعقلي سببا في شعور الفرد بالحرمان (ابو النيل، ١٩٨٤: ٧٢-٧٣).

- العوائق النفسية:

إن فصل دوافع الإنسان وحاجاته بعضها عن بعض أمر صعب، فغالبا ما تتشابه هذه الحاجات ببعضها نظرا لما يوجد بينها من ترابط وعلى هذا الأساس تتصف الدوافع والحاجات بشدة التعقيد ويتضح التضارب او التعارض بينها عندما تشبع حاجة على حساب حرمان حاجة اخرى، كأن يرضي الفرد رغبات والديه دون أن يرضي حاجاته فمن العوامل النفسية التي تعيق الشخص عن تحقيق أهدافه، الصراع النفسي الذي ينشأ عن تناقض او تعارض أهدافه، وعدم قدرته على المفاضلة بينها واختيار أي منها في الوقت المناسب (ابو النيل، ١٩٨٤: ٧٣).

- العوائق الاجتماعية:

ويقصد بها القيود التي يفرضها المجتمع في عاداته وتقاليده وقوانينه لضبط السلوك وتنظيم العلاقات التي تعيق الشخص عن تحقيق بعض أهدافه، ومن هذه العوائق منع الوالدين أبناءهم من إشباع بعض رغباتهم تأديبا وتربية، وهكذا فإن الكثير من العقبات التي تقف دون إشباع الفرد لحاجاته تعزى إلى الكثير من الضوابط والقيود التي تضعها البيئة الاجتماعية ذلك بما تقيمه من قوانين وأعراف وتقاليد تحيط بالفرد وتحول دون إشباع مطالبه وحاجاته بطرق عشوائية، فتتطلب عملية الإشباع وسائل معينة تتفق مع البيئة والمحيط الثقافي الذي يعيش فيه الفرد هذه الوسائل تتأثر بمدى ما امتصته الذات في أثناء نموها من معان ومفاهيم تستطيع من خلالها تفسير العالم الخارجي (يونس، ١٩٦٦: ٣٣٦).

- العوائق المادية والاقتصادية:

يعد نقص المال عائقا يمنع كثيرا من الناس من تحقيق أهدافهم في الحياة، وقد يسبب لهم الشعور بالإحباط، فنقص المال يعد عائقا يمنع كثيرا من الأفراد من تحقيق أهدافهم في التعليم والزواج والعمل أو الحصول على المسكن وغير ذلك (يونس، ١٩٦٦: ٣٣٧).

- بعض نظريات التوافق النفسي/الاجتماعي:

هناك العديد من النظريات النفسية التي حاولت دراسة التوافق النفسي/الاجتماعي كلٌ بحسب توجهاتها واهتماماتها، ومن ابرز هذه النظريات ما يأتي:

أولاً : نظرية التحليل النفسي:

يؤكد فرويد (Freud) مؤسس هذه المدرسة وأتباعه ان ثمة حياة لاشعورية يعيشها الفرد فضلاً عن الواقع الشعوري له، وأنه يولد مزودا بغرائز

ودوافع معينة تسير سلوكه ويسعى باستمرار لإشباعها، وهم زيادةً على ذلك يعدون ان الحياة ما هي الا سلسلة من الصراعات، تتسبب في ظهور الإشباعات او الإحباطات لدى الفرد (مليكه، ١٩٧٠: ٩٥).

ويرى فرويد أن الشخصية تتكون من ثلاثة قوى أساسية وتشمل: الهو ويتضمن الموروثات المعبرة عن الغرائز - معتمدة مبدأ اللذة - أما الأنا فتعتبر المدير التنفيذي للشخصية حيث يسعى لإيجاد حالة من التوازن بين مطالب كل من الهو والأنا الأعلى ويركن إلى مبدأ الواقع، بينما يعتمد الأخير مبدأ المثالية والدفاع عن السعي نحو الكمال ويقرر أن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة تتمثل في ثلاث هي قوة الأنا والقدرة على العمل والحب (كفافي، ١٩٩٠: ٣٢-٣٣).

هذا وقد أكد " يونج " على أن استمرارية النمو الشخصي دون انقطاع هو مفتاح للتوافق النفسي، وأنه يتطلب الموازنة بين ميول الفرد الانطوائية والانبساطية والتكامل بين كل من عمليات الإحساس والإدراك والمشاعر والتفكير عند تخير الحياة والعالم الخارجي (عبد اللطيف، ١٩٩٩: ٨٦).

ثانياً: النظرية السلوكية:

يُعدّ كل من "واطسون" و"سكنر" من أشهر مؤسسي هذه المدرسة، التي ترى أن أنماط التوافق وسوء التوافق ما هي الا أنماط سلوكية متعلمة (مكتسبة) من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، التي أكدت أن التوافق هو عبارة عن جملة من العادات التي تعلمها الفرد في السابق وساهمت في خفض التوتر لديه، إذا أشبعت آنذاك دوافعه وحاجاته، فضلاً عن انها مناسبة وذات فاعلية في التعامل مع الآخرين، ولذا فقد تعززت وأمسّت سلوكا يستخدمه في حال تعرضه لمثل ذلك الموقف مرة أخرى، ومن هنا يتضح أن مفهوم العادة لدى أتباع هذه المدرسة يتبوأ مركزاً مهماً وأساسياً فهي - من وجهة نظرهم - مفهوم

يعبر عن رابطة بين كل من المثير والاستجابة واعداد تكوين مؤقت، متعلم ومكتسب (كفافي، ١٩٩٠: ٤٢).

واعتقد "واطسون وسكنر" أن عملية التوافق لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري، بل تتكون بطريقة الية من خلال التكرار والتلميحات البيئية والمعززات ووضح "ولمان وكراينر" أن الفرد الذي لا يثاب على علاقته مع الآخرين قد يتجنب التعامل معهم، مما يتسبب في ظهور أشكال شاذة للسلوك (الشنداوي، ١٩٩٩: ٣٨١ - ٣٨٢).

ثالثاً: النظرية الإنسانية:

لقد قام ببلورة هذه النظرية مجموعة من العلماء الذين عارضت آراءهم كل من المدرستين التحليلية والسلوكية، واجتمعوا على أن هناك سمات تميز الإنسان عن الحيوان كالحرية والإبداع، وكان في مقدمتهم كل من روجرز (Rogers) وماسلو (Maslow) وألبورت (Alport)، فرأى " روجرز " أنَّ الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يلجأون للتعبير عن بعض الجوانب المقلقة في سلوكهم على نحو لا يتسق مع مفهوم الذات لديهم، ويؤكد أن سوء التوافق قد يستمر اذا ما حاولوا الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الوعي او الإدراك، مما يؤدي إلى جعل إمكانية تنظيم او توحيد مثل هذه الخبرات (كجزء من الذات التي تتفكك نظرا لافتقاد الفرد قبول ذاته) أمرا مستحيلا، فيدفع بهم لمزيد من مشاعر الأسى والتوتر وسوء التوافق، ويذهب " ماسلو " إلى أن أصحاب الشخصية المتوافقة يتميزون بخصائص معينة - بالقياس إلى سيئي التوافق - ومن أهمها إدراك الواقع على نحو أكثر فاعلية وعلاقات مريحة معه وتقبل الذات والآخرين والطبيعة والتلقائية في الحياة الداخلية والأفكار والدوافع والتركيز على المشكلات والاهتمام بها خارج نفسه والشعور برسالته في الحياة والقدرة على الانسلاخ عما حوله من مثيرات

والحاجة إلى العزلة والخلوة الذاتية والاستقلال الذاتي عن الثقافة والبيئة والشعور القوي والتوحد مع الناس والشعور العميق بالمشاركة الوجدانية والمحبة للبشرية عموماً والتمتع بعلاقات شخصية متبادلة وعميقة والتحلي بالأخلاق الديمقراطية والتمييز بين الوسائل والغايات والخلق والإبداع (كفافي، ١٩٩٠: ٣٥ - ٣٦).

- مناقشة النظريات:

مما تقدم من العرض السابق للنظريات ان هناك عوامل عديدة تؤثر في التوافق النفسي/الاجتماعي، وان كل نظريه حاولت تفسير الاضطراب النفسي الذي يعد مؤشراً لعدم قدرة الفرد على تحقيق التوافق من زاوية خاصة وفقاً للأساس الذي اعتمدت عليه في بناء أفكارها اذ ركزت كل واحدة منها على جانب من جوانب حياة الإنسان وربطت بينه وبين الخلل النفسي، وبناءً على تعدد الآراء المختلفة لتلك النظريات فأن مدى قدرة الفرد على التوافق النفسي/الاجتماعي تعود إلى مجموعة من العوامل مستخلصة من تلك النظريات هي:

- مشاعر النقص والعجز والخوف من الانفصال عن المصادر التي يستمد منها مشاعر الأمان.

- عدم إشباع الدوافع واللجوء إلى الأساليب الدفاعية.

- الأفكار السالبة عن الذات والآخرين، والشعور بعدم القدرة على السيطرة على المواقف والأحداث، ودرجة أهمية هذه الأحداث لدى الفرد.

- توقعات اليأس وتدهور القدرة وانخفاض الشعور بالكينونة.

- العوامل الوراثية.

- عوامل الإثابة والتدعيم وفقدان الاهتمامات.

ويرى الباحث ان التفسيرات التي اوردتها كل نظريه من النظريات السابقة تعين على تقديم فهم جزئي لمشاكل التوافق النفسي/الاجتماعي عموماً،

وان الاعتماد على أحداها لا يعد كافيا لمعرفة الأسباب المؤثرة في مستوى التوافق النفسي/الاجتماعي لدى الفرد، إذ لا يمكن فصل جوانب حياة الإنسان عن بعضها، فتأثير النواحي البيولوجية او الوراثية لا يستقل عن التأثير الاجتماعي او النفسي، ومن ثمَّ فإنَّ من الضروري عند محاولة فهم أسباب سوء التوافق النفسي/الاجتماعي او العوامل المؤدية اليه. الاهتمام بكل وجهات النظر للوصول إلى فهم متجانس يساعد على تقديم أفضل الخدمات وقد وجد الباحث ان التوافق يتأثر بمقدار إشباع الحاجات وبمقدار ما يحصل عليه الفرد من ثواب وعقاب وبمستوى إدراكه لذاته واتجاهات الآخرين وما ينعكس على حالته النفسية، لذا فإنَّ البحث الحالي سيعتمد التوفيق بين الاتجاهات المذكورة في بناء مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي.

الفصل الثالث

إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل أهم إجراءات البحث الحالي التي تشمل تحديد مجتمعه وعينته وأدواته وتوضيحا لكيفية إعدادها وطريقته مع الإشارة الى الوسائل الإحصائية المستخدمة فيه.

أولاً: مجتمع البحث وعينته:

لما كان البحث قد تحدد بالمكفوفين الذين هم في معاهد النور للمكفوفين وتتراوح اعمارهم ما بين (١٠ - ١٧) سنة، لذا بلغ حجم مجتمع هذا البحث (١٣٥) مكفوفاً يتوزعون على (٤) معاهد كما هو في الجدول (١)^(١).

حجم مجتمع البحث موزعاً حسب المعاهد

ت	اسم المعهد	المحافظة	المكفوفين
١	معهد النور	بغداد	٥٤
٢	معهد النور	البصرة	٣٠
٣	معهد النور	القادسية	٢٥
٤	معهد النور	النجف	٢٦
المجموع			١٣٥

وقد ارتأى الباحث ان تشمل عينة البحث جميع افراد المجتمع وذلك للأسباب الاتية:

(١) حصل الباحث على أعداد التلاميذ المكفوفين المسجلين في معاهد النور في العراق من خلال شعبة التخطيط في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بحسب إحصائية عام ٢٠١٠/٢٠١١م.

- إن حجم المجتمع صغير ، فالعينة منه قد لا تعطي نتائج ممثله جيداً.
- إن مسح الظاهرة في المجتمع يعطي اكثر دقة لقياس الظاهرة واتخاذ القرارات المناسبة.

- قد لا يحتاج الباحث الى الإحصاء الاستدلالي ويكتفي بالإحصاء الوصفي عندما يتعامل مع مفردات كل المجتمع. لذلك اعتمد الباحث مجتمع البحث كله في التحقق من أهداف البحث الحالي الذي بلغ عددهم (١٣٥) مكفوفاً.

ثانياً: أدوات البحث:

مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي:

مرت عملية بناء مقياس التوافق النفسي / الاجتماعي بالخطوات والاجراءات الآتية:

١- تحديد مفهوم التوافق النفسي/الاجتماعي وأبعاد هذا المفهوم:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت بالتحديد والتعريف التوافق النفسي/الاجتماعي قام الباحث بتعريف هذا المفهوم على انه " عملية ديناميكية مستمرة، يريد الفرد من خلالها تحقيق الرضا عن ذاته، وإشباع دوافعه وحاجاته، وتحقيق الانسجام بينه وبين الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية معهم " (انظر تحديد المصطلحات) ثم قام الباحث بتحديد ابعاد التوافق النفسي و التوافق الاجتماعي، فتكون كل منهما من (٣) ابعاد وهي:

أ- التوافق النفسي: ويتكون من الأبعاد (التوافق الجسمي، والتوافق الانفعالي، والتوافق مع الذات)

ب- التوافق الاجتماعي: ويتكون من الأبعاد (البعد الاسري، والبعد المدرسي، وبعد التوافق مع المجتمع).

وللتحقق من دقة هذه الأبعاد وشمولها للتوافق النفسي/الاجتماعي، قدمت إلى مجموعة من المحكمين المتخصصين وكان عددهم (١٠) محكمين الملحق (١) وطلب منهم تقدير مدى شمول هذه الأبعاد للتوافق النفسي/الاجتماعي ومدى دقة تعريفات الأبعاد، وفي ضوء ملاحظاتهم اتضح ان الأبعاد تغطي مفهوم التوافق النفسي/الاجتماعي.

٢- إعداد فقرات مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي:

اعتمد الباحث أسلوب التقرير الذاتي في بناء المقياس واعتمد أيضاً أسلوب العبارات التقريرية في إعداد فقراته وذلك لكون هذا الأسلوب شائعاً جداً في بناء المقاييس النفسية وان العبارات التقريرية هي من أكثر أنماط الفقرات استعمالاً في بناء مقاييس التقرير الذاتي، ولتغطية تعريف كل بعد أعد الباحث له بصيغته أولية (٨) فقرات مما أصبح عدد فقرات المقياس بصيغته الأولية (٤٨) فقرة ومع كل فقرة (٣) بدائل متدرجة للإجابة وهي (دائماً، أحياناً، ابداً)، تعطى عند التصحيح الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي للفقرات الايجابية وتعكس للفقرات السلبية.

أعدت تعليمات الإجابة عن المقياس التي لم تشر إلى الهدف أو إلى اسم المقياس سوى كيفية الإجابة وتطمين المجيب على سرية الإجابة وعدم تأثيرها بأي ضرر عليه (انظر تعليمات الإجابة عن المقياس بصيغته النهائية) الملحق (٥).

٣- التحليل المنطقي لفقرات المقياس:

بعد أن أعد الباحث فقرات لقياس كل بعد، قدمت مع التعريفات إلى مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (١٠) محكمين الملحق (١) وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت صياغة بعض الفقرات واستبعدت (٤) فقرات لانها لم تحصل على موافقة (٨٠%) فأكثر من المحكمين، اذ اعتمد الباحث موافقة

المحكمين عن الفقرة بهذه النسبة معيارا لصلاحيتها من خلال الفحص المنطقي لشكلها الظاهري في قياس مفهوم التوافق النفسي/الاجتماعي من خلال قياسها للبعد الذي أعدت لقياسه، وتوزعت هذه الفقرات على (٦) أبعاد من أبعاد التوافق النفسي/الاجتماعي، في حين حصلت (٤٤) فقرة على موافقة المحكمين والجدول (٣) يوضح ذلك.

عدد الفقرات المستبعدة من ابعاد التوافق النفسي/الاجتماعي وعدد الفقرات التي استبقيت في المقياس لصلاحيتها بحسب نظر المحكمين موزعة على الأبعاد

عدد الفقرات			الأبعاد	التوافق
المتبقية في المقياس	المستبعدة	بصيغته الاولى		
٧	١	٨	الجسمي	النفسي
٨	٠	٨	الانفعالي	
٧	١	٨	مع الذات	
٧	١	٨	الاسري	الاجتماعي
٨	٠	٨	المدرسي	
٧	١	٨	مع المجتمع	
٤٤	٤	٤٨	المجموع	

٤- وضوح التعليمات وفهم الفقرات وطريقة التطبيق:

للتثبت من وضوح تعليمات المقياس وفهم عباراته ومفرداته وكيفية الاجابة عنه من خلال مقابلة الباحث لكل فرد من افراد العينة، طبق المقياس على عينة مكونة من (٥) مكفوفين، واتضح من خلال هذا التطبيق وضوح

تعليمات مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي وفهم الفقرات والمفردات من المكفوفين وسهولتها في التطبيق.

٥- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

جرى تطبيق المقياس على عينه البالغ حجمها (١٠٠) مكفوفاً، وحللت الاجابات والدرجات لحساب القوة التمييزية لكل فقرة ومعامل صدقها وكالاتي :

أ. القوة التمييزية للفقرات (Item's Validity):

بعد تحليل الاجابات وحساب الدرجات، رتبت درجات افراد العينة من أعلى درجة كلية الى اقل درجة كلية، وحددت المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية ونسبة (٢٧%) في كل مجموعة، ثم استعمل الاختبار التائي (t -test) لعينتين مستقلتين في معرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة باعتبار ان القيمة التائية لدلالة الفرق تمثل القوة التمييزية للفقرة واتضح ان جميع الفقرات لها القدرة على التمييز عند مستوى دلالة لا يقل عن (٠,٠٥) لان قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

ب- معاملات صدق الفقرات:

حسب معامل صدق كل فقرة من خلال معامل ارتباطها بالدرجة الكلية باعتبار ان معامل الارتباط يمثل معامل الصدق، كما ان معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه احد مؤشرات صدق الفقرات ايضاً وقد استعمل معامل ارتباط (Pearson) لأن الدرجات متصلة (مستمرة) بين الفقرة والدرجة الكلية، فكانت جميع معاملات صدق الفقرات بدلالة احصائية عند مستوى لا يقل عن (٠,٠٥) والجدول (٤) يوضح ذلك

.

ت	القوة التمييزية	معامل الصدق	معامل ارتباط الفقرة
١	٤,٧٠	٠,٢٥٤	٠,٣٤٢
٢	٥,٩٦٤	٠,٤٦٣	٠,٥٨٥
٣	٥,٣٠٢	٠,٥٨١	٠,٥٠٦
٤	٧,١٥٠	٠,٥٩٩	٠,٦٣٢
٥	٢,١٩٤	٠,٢٧٠	٠,٣١٧
٦	٣,٧٦٠	٠,٤٣٠	٠,٤٩٠
٧	٣,٥٤٥	٠,٢٩٩	٠,٣١١
٨	٢,٨٢١	٠,١٩٨	٠,٢٥٦
٩	٣,٧٦٠	٠,٣٥٠	٠,٣٧٨
١٠	٤,٩٩	٠,٤٣٦	٠,٥٢٢
١١	٥,٣٠١	٠,٤٧٥	٠,٥٧٠
١٢	٤,٠٢٥	٠,٣٦٦	٠,٤٨٤
١٣	٦,٥٥٠	٠,٥٨١	٠,٦٣٠
١٤	٤,٣٩١	٠,٤٥٩	٠,٤٩٨
١٥	٢,٨٥٦	٠,٣٠٥	٠,٤٧٦
١٦	٣,٢٣٤	٠,٤٠٩	٠,٥٠٦
١٧	٢,٧٦٥	٠,٢١١	٠,٣١٧
١٨	٤,٢٤٠	٠,٤٥٠	٠,٤٨٤
١٩	٢,٩٩٥	٠,٢٧٢	٠,٣٧١
٢٠	٣,٩٧٦	٠,٣٨٥	٠,٣٩٣
٢١	٢,٨٩١	٠,٣١٥	٠,٢٨٥
٢٢	٣,٤٠٦	٠,٢٩٨	٠,٤٦٠
٢٣	٣,٥٦٠	٠,٣١٢	٠,٤٠٧
٢٤	٤,٧٤٥	٠,٤٢٩	٠,٥٣٥
٢٥	٥,٦٩١	٠,٤٥٠	٠,٦٢١

ت	القوة التمييزية	معامل الصدق	معامل ارتباط الفقرة
٢٦	٣,٦٤٦	٠,٣٠٦	٠,٣٥٠
٢٧	٤,١٠٠	٠,٣٨٥	٠,٣٧٦
٢٨	٣,٥٥٤	٠,٢٠٦	٠,٤٧٣
٢٩	٣,١٠٧	٠,٤١٤	٠,٢٩٧
٣٠	٦,٥٩٥	٠,٥٠٧	٠,٣٥٨
٣١	٤,٧٠٠	٠,٣٨٥	٠,٤٢٥
٣٢	٢,٤٢٥	٠,٢٥٣	٦,٠١٠
٣٣	٣,٥٤٠	٠,٢٧٦	٠,٥٤٢
٣٤	٤,٥٩١	٠,٣٥٩	٠,٣٤٥
٣٥	٥,٤٠٠	٠,٤٦٣	٠,٢٧٣
٣٦	٢,٨٧٥	٠,٢٩٦	٠,٤٠٢
٣٧	٣,٥٤٠	٠,٢٨٩	٠,٦٣٣
٣٨	٤,٠١٦	٠,٣٨٩	٠,٥٤٥
٣٩	٥,٤٦٢	٠,٧٣٢	٠,٤٣٢
٤٠	٦,٣٠٧	٠,٥٩٣	٠,٢٥٢
٤١	٣,٧٩٥	٠,٢٨٠	٠,٣٧٦
٤٢	٤,٧٠٦	٠,٣٧٥	٠,٤٢٩
٤٣	٦,٤٦٣	٠,٤٩٠	٠,٣٥٥
٤٤	٢,٧٠٥	٠,٣١٢	٠,٤٩٧

* القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٥٢) عند مستوى (٠,٠٥) تساوي (٢,٠١١).

* القيمة الجدولية لمعامل الارتباط بدرجة حرية (٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) تساوي (٠,١٩٦).

٦. صدق المقياس (Scales Validity):

اعتمد الباحث في التحقق من صدق مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي لدى المكفوفين، على نوعين من الصدق اولهما الصدق الظاهري (Face validity) الذي يعتمد على الفحص المنطقي لفقراته من المحكمين عند إعدادها والتحقق من صلاحيتها لقياس ما اعدت لقياسه (Ebel , 1971: 555). ولما كان الباحث تحقق من صلاحية الفقرات من خلال الفحص المنطقي لها من المحكمين واستبعاد الفقرات غير الصالحة واستبقاء الفقرات الجيدة، لذلك يمكن ان نقول ان المقياس يتمتع بصدق ظاهري جيد. اما النوع الثاني فهو الصدق الذاتي (Self Validiy) ويعد الصدق الذاتي مؤشرا لأعلى صدق له، والذي يمثلته الجذر التربيعي لمعامل الثبات (السيد، ١٩٧٩: ٥٣٣). ولما كان معامل ثبات المقياس باستعمال معادلة (الفا - كرونباخ) يساوي (٠,٨٣) (انظر ثبات المقياس)، لذا فأن معامل الصدق الذاتي لمقياس التوافق النفسي/الاجتماعي يساوي (٠.٩١) .

٧. ثبات المقياس (Scales Reliability):

حل الباحث درجات عينة تحليل الفقرات احصائيا بحسب معامل ثبات المقياس من خلالها، باستخدام معادلة (الفا - كرونباخ) لكونها من المعادلات التي تعتمد على جميع الفقرات وتؤشر التجانس الداخلي بينها، فكان معامل الثبات (٠,٨٣) وهو معامل ثبات جيد ويمكن الاعتماد عليه في الثقة بالمقياس، لأنَّ معامل تفسيره المشترك اكبر من (٥٠%) اذ بلغ حوالي (٠,٧١) وبذلك يكون معامل الاغتراب فيه يساوي (٢٩%) (Foran,1961: 62).

وبعد ان تحقق الباحث من قدرة فقرات مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي للمكفوفين على التمييز وصدقها، ومن ثبات المقياس وصدقها، اصبح جاهزا لاستخدامه في قياس التوافق النفسي/الاجتماعي لدى

افراد عينة البحث، وبذلك فإن أعلى درجة كلية للمقياس هي (١٣٢)، واقل درجة هي (٤٤) وبمتوسط نظري للمقياس هو (٨٨) درجة، والملحق (٥) يوضح المقياس بصيغته النهائية.

ثالثاً: الوسائل الإحصائية:

ان الوسائل الإحصائية المستخدمة في هذا البحث، سواء في اجراءاته او في تحليل نتائجه هي:

- معامل ارتباط " بيرسون " (Pearson):

- اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين:

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

قياس التوافق النفسي/الاجتماعي عند المكفوفين: بعد تطبيق مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي على جميع افراد مجتمع البحث البالغ (١٣٥) مكفوفاً ومكفوفة، وتحليل الإجابات وحساب المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجتمع على مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي، وقد بلغ (٧٥,٢٨٩) درجة، وبانحراف معياري مقداره (٣٢,٥٠٣)، وعند مقارنته بالمتوسط النظري للمقياس والبالغ (٨٨) درجة باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test)، وجد أن المتوسط الحسابي المتحقق أصغر من المتوسط النظري للمقياس، إذ ظهر أن الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٠٦٥) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦)، وبدرجة حرية (١٣٤)، والجدول (٦) يوضح ذلك.

متوسطات درجات التوافق النفسي/الاجتماعي وانحرافاتها المعيارية لدى المكفوفين والقيم التائية لدلالة الفرق بينها وبين المتوسط النظري

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	٢,٠٦٥	١٣٤	٨٨	٣٢,٥٠٣	٧٥,٢٨٩	١٣٥

وهذه النتيجة توضح ان أفراد عينة البحث من المكفوفين يعانون من ضعف مستوى التوافق النفسي/الاجتماعي.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج البحث الى انخفاض مستوى التوافق النفسي/الاجتماعي لدى المكفوفين من عينة البحث، وربما يعود ذلك الى توفر عوامل من المتوقع

انها ساعدت على ذلك كالظروف الاجتماعية، ونوعية الخدمات النفسية والتربوية التي تقدمها المؤسسة التربوية المسؤولة عن رعايتهم، والاضاع التي قد تقلل من شعورهم بالأهمية وتخفف من معنوياتهم وقدراتهم على مواجهة الآثار النفسية المترتبة على الإعاقة. وقد تعود أيضاً الى قلة الدعم المعنوي والمساندة النفسية والاجتماعية التي تعمل على الحد من قدراتهم وتضعف مصادره النفسية، وتقلل من قدرتهم على مواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن الإعاقة. عن طريق ما يمتلكونه من قدرات تمكنهم من تقييم المواقف المهددة واستخدام المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة.

وقد يفسر الانخفاض في مستوى التوافق النفسي/الاجتماعي فضلاً عما ذكر الى العزلة الاجتماعية المفروضة على المكفوفين، وضعف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وما ينطوي عليه من قلة المشاركة الوجدانية والتقبل وتنوع الخبرات، الامر الذي قد يساهم في قصور بناء شخصياتهم وخفض مستوى توافقهم، كما ان وجود المكفوفين ضمن دائرة الاعتمادية على الأسرة والآخرين في مواجهة المشكلات المرتبطة بحياتهم الأسرية والاجتماعية والاكاديمية. يزيد من مشاعر عجزهم ويقلل من الآفاق التي تنمي شخصياتهم في الجوانب النفسية والاجتماعية.

المصادر:

- ١_ ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين (١٩٩٠): لسان العرب، بيروت، دار بيروت للطباعة والنشر .
- ٢_ ابو النيل، محمود السيد (١٩٨٤): الامراض السيكوسوماتية، القاهرة، مكتبة الخانجي.
- ٣_ الاسمري، علي سعد محمد (١٩٩٧): العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والاكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة

- ام القرى، (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة ام القرى .
- ٤_ البخاري، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل (٢٠٠٣): صحيح البخاري، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٥_ جابر، جابر عبد الحميد ومحمد مصطفى (١٩٦٢): النمو النفسي والتكيف الاجتماعي ، القاهرة، دار النهضة العربية .
- ٦_ جبل، فوزي (٢٠٠٠): الصحة النفسية وسيكولوجيا الشخصية، الاسكندرية، المكتبة الجامعية .
- ٧_ الجعفري، عبد اللطيف محمد (١٩٩٩): الإرشاد والتوجيه للمعاقين بصريا، الإحساء، (مجلة إدارة التعليم).
- ٨_ الحديدي، منى (١٩٩٦): رعاية وتأهيل المكفوفين، سلسلة الدراسات الاجتماعية في التدريب الاجتماعي، القاهرة، مطبوعات جامعة الدول العربية.
- ٩_ خالد، فواز (٢٠٠٦): التربية العملية للمكفوفين ورعايتهم وتعليمهم، عمان، دار اسامة للنشر والاعلان .
- ١٠_ الخولي، وليم (١٩٧٦): الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، القاهرة، دار المعارف .
- ١١_ خير الله، سيد وبركات لطفي (١٩٦٧) : سيكولوجية الطفل الكفيف وتربيته، (دراسات نفسيه تربويه اجتماعيه للأطفال غير العاديين)، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٢_ الدباغ، فخري (١٩٨٢): مقدمة في علم النفس، الموصل، جامعة الموصل، دار الكتب .

- ١٣_ الديب، امير عبد العزيز (١٩٩٠): سيكولوجية التوافق النفسي في الطفولة المبكرة، ط١، الكويت..
- ١٤_ الرازي، محمد بن ابي بكر (١٩٨٨): مختار الصحاح، بيروت، مكتبة لبنان، دار المعاجم .
- ١٥_ رزوق، اسعد (١٩٧٧): موسوعة علم النفس، مراجعة عبد الله عبد الدائم، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- ١٦_ الرفاعي، نعيم (١٩٧١): الصحة النفسية ، دمشق، المطبعة الجديدة .
- ١٨_ زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧): التوجيه والارشاد النفسي، ط٢، القاهرة، عالم الكتب
- ١٩_ سري، اجلال (١٩٩٠): علم النفس العلاجي، القاهرة، عالم الكتب .
- ٢٠_ سفيان، نبيل (٢٠٠٤): المختصر في الشخصية والارشاد النفسي، مصر، ابتراك للنشر والتوزيع .
- ٢١_ _____ (٢٠٠٧): برمجة مقياس التوافق النفسي وأثره على بعض المتغيرات، بحث في جامعة تعز، منشور في الموقع. (<http://glufkids.com/ar/index>).
- ٢٢_ شاذلي، عبد الحميد (٢٠٠١): الصحة لفسية وسيكولوجية الشخصية، ط٢، الاسكندرية، المكتبة .
- ٢٣_ شقير، زينب محمود (٢٠٠٢): خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعاقين، المجلد الثالث، القاهرة، مكتبة النهضة العربية .
- ٢٤_ الشنداوي، محمد (١٩٩٩): نظريات الارشاد والعلاج السلوكي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر .

- ٢٥_ الشيباني، عمر محمد (١٩٧٣): الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، بيروت، دار الثقافة .
- ٢٦_ عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (١٩٩٩): الصحة النفسية والتوافق النفسي، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية .
- ٢٧_ عبد المتجلي، محمد رجاء حنفي (٢٠٠٤): القلق احد الاساليب المختلفة للتكيف غير السوي، الظهران، مجلة القافلة، العدد ٧ .
- ٢٨_ الفيروز أبادي، مجد الدين محمد (١٩٩١): القاموس المحيط، الجزء الثالث، بيروت، دار أحياء.
- ٢٩_ الفيومي، احمد بن محمد (ب - ت): المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي ، القاهرة، مكتبة ومطبعة مصطفى الباري الحلبي .
- ٣٠_ القريطي، عبد المطلب (١٩٩٦): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة، دار الفكر
- ٣١_ القريوتي، يوسف واخرون (١٩٩٥): قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعاقين (النظرية والتطبيق)، ط ١، الكويت، دار العلم.
- ٣٢_ القمش، مصطفى نوري و خليل عبد الرحمن المعاينة (٢٠٠٧) : سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، طنطا، منشورات جامعة طنطا .
- ٣٣_ كفاي، علاء الدين (١٩٩٠): الصحة النفسية، الجيزة، هجر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٣٤_ مجمع اللغة العربية (١٩٨٣): المجمع الوسيط، المعاجم، موسوعة الشعر العربي، الاصدار الثالث، ط ١، بيروت، دار الصادر، المجلد ١، ٢ .
- ٣٥_ محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٤): الإعاقة الحسية، القاهرة، دار الرشاد.

- ٣٦_ مخلوف، عبد الحكم (٢٠٠٧): تربية المعوقين بصريا، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- ٣٧_ المليجي، عبد المنعم وحلمي المليجي (١٩٧١): النمو النفسي، بيروت، دار النهضة العربية .
- ٣٨_ مليكه، لويس كامل (١٩٧٠): قراءات في علم النفس الاجتماعي، الجزء الرابع، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٣٩_ موسى، رشاد علي (٢٠٠١): اساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط١، القاهرة ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع .
- ٤٠_ نجاتي، محمد عثمان (١٩٨٨): القرآن وعلم النفس، الطبعة الرابعة، دار الشروق .
- ٤١_ يونس، انتصار (١٩٦٦): السلوك الإنساني، مصر، دار المعارف.
- ٤٢_ يونس، فاروق زكي (١٩٧٨): الخدمة الاجتماعية والتغير الاجتماعي، عالم الكتب .
- 43-Ghaplin, J. P. (1971): Dictionary of Psychology, Dell Publieing Company, New York .
- 44-Hollander, E. P. (1971): Principles and Methods of Social Psychology. 2 nd ed, Oxford University Press, New York.
- 45-Foran, T. G. (1961): A Wote on Me of Measuring Reliability, Journal of Educational psychological Vol (22) No (4). (383 – 387)

ملحق (١)

أسماء السادة المحكمين بحسب الحروف الهجائية واللقب العلمي

١	الاستاذ الدكتور حسين نوري الياسري	كلية التربية للبنات - جامعة بغداد
٢	الاستاذ الدكتور صاحب مرزوك الجنابي	كلية التربية - جامعة بغداد
٣	الاستاذ الدكتور محمود كاظم التميمي	كلية التربية - الجامعة المستنصرية
٤	الاستاذ الدكتور نادية مصطفى شعبان	كلية التربية - الجامعة المستنصرية
٥	الاستاذ الدكتور نشعه كريم عذاب	كلية التربية الاساسية - الجامعة المستنصرية
٦	الاستاذ الدكتور وهيب مجيد الكبيسي	كلية الاداب - جامعة بغداد
٧	الاستاذ المساعد الدكتور سلمى خليل سعيد	كلية التربية الاساسية - الجامعة المستنصرية
٨	الاستاذ المساعد الدكتور سناء مجول فيصل	كلية الاداب - جامعة بغداد
٩	الاستاذ المساعد الدكتور عدنان غائب راشد	كلية التربية الاساسية - الجامعة المستنصرية
١٠	الاستاذ المساعد الدكتور فائزه شابا بهنام	كلية التربية - الجامعة المستنصرية

ملحق (٢)

مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي بصيغته الأولية

كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا/ الماجستير

الأستاذ الفاضل الدكتور..... المحترم

يروم الباحث إجراء بحث بعنوان (التوافق النفسي/الاجتماعي والتحصيل الدراسي للمكفوفين). ولغرض تحقيق أهداف البحث. سيقوم الباحث ببناء مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي الذي يعرفه الباحث بأنه (عملية ديناميكية مستمرة يروم الفرد من خلالها تحقيق الرضا عن ذاته، وإشباع دوافعه وحاجاته، وتحقيق الانسجام بينه وبين الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية معهم). وبالنظر لما تتمتعون به من خبره ودراية علمية في هذا المجال يرجو منكم الباحث الاطلاع على المقياس وابداء آرائكم حول ما ترونه مناسباً من المجالات وتعريفاتها وبيان مدى صلاحية الفقرات وعلاقتها بالمجال، ومدى مناسبة بدائل الإجابة عن الفقرات. وإجراء ما ترونه مناسباً من التعديلات. شاكرين تعاونكم في خدمة البحث العلمي. علماً أن الاستجابة على الفقرات وفق تدرج ثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً).

عمار برير صالح

أ. م. د. راهبه عباس العادلي

أولاً: التوافق النفسي.

عملية ديناميكية مستمرة ذات ابعاد متعددة (جسمي، انفعالي، توافق مع الذات) يسعى الفرد من خلالها الى تحقيق قدر من الرضا والالتزان بين دوافعه وحاجاته الذاتية ومطالب بيئته.

١. البعد الجسمي حاله من الاتزان الفسيولوجي والقدرة على مقاومة المشكلات الصحية ومشاعر الضغط

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه	التعديل
١	اشعر بالخمول عند الاستيقاظ من النوم.			
٢	اشعر بأن نومي غير مريح.			
٣	افقد السيطرة على حركة جسمي أثناء المشي.			
٤	اشعر بأني مريض باستمرار.			
٥	انزعج من شعوري المستمر بالصداع.			
٦	اشعر بالتعب عندما أقوم بأبسط الأنشطة.			
٧	اشعر بالدوار عندما أتعرض لمواقف صعبه.			
٨	اشعر بالمرض باستمرار.			

٢. البعد الانفعالي:

الشعور بالاتزان الانفعالي والقدرة على ضبط الانفعالات والقدرة على التعبير عن المشاعر.

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه	التعديل
١	أتضايق لان الأطفال الآخرين لا يحبونني.			
٢	أنا متشائم حول			

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه	التعديل
	مستقبلي.			
٣	أحطم الأشياء من حولي عندما اغضب.			
٤	أنعاطف مع أصدقائي.			
٥	اشعر بالخجل حتى أمام أطفال اعرفهم جيدا.			
٦	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري للآخرين			
٧	اشعر أن مزاجي متقلب.			
٨	أخاف من أشياء لا اعرفها.			

٣- التوافق مع الذات الشعور بأهمية الذات واحترامها والثقة بها والقدرة على تلبية الاحتياجات وإشباع الرغبات.

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه	التعديل
١	أميل إلى التقليل من شأن نفسي.			
٢	أتوقع النجاح في الأعمال التي أكلف بها.			
٣	افشل في تحقيق اهدافي في الحياة.			
٤	اطمح أن أكون متميزا في أعمالي.			

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه	التعديل
٥	اشعر بالفخر في قدراتي.			
٦	أرى أن شخصيتي جذابة.			
٧	اشعر ان طموحاتي صعبة التحقيق.			
٨	ألخسارة لا تقلل من معنوياتي.			

ثانياً: التوافق الاجتماعي:

عملية ذات ابعاد متعددة (اسري، مدرسي، مع المجتمع) يسعى من خلالها الفرد الى تحقيق الانسجام بينه وبين الآخرين، والقدرة على التفاعل الايجابي وإقامة علاقات اجتماعية مثمرة مع الآخرين.

١. البعد الاسري شعور الفرد بالقدرة على الانسجام والشعور بالامان داخل

الأسرة، والتمتع بالرضا والتقدير

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه	التعديل
١	اشعر ان وجودي في اسرتي ليس له			
٢	يبادلني افراد اسرتي الاحترام.			
٣	يثق اخوتي في ارائي.			
٤	اشارك افراد الاسره في اتخاذ			
٥	ارغب في الهرب من المنزل لكثرة			
٦	اشعر ان اسرتي هي اهم شئ في			
٧	تسود الصراحه في تعاملتي مع			
٨	اشعر ان والدي يعاملاني وكأنني			

٢. البعد المدرسي:

شعور الفرد بالقدرة على التأقلم والانسجام مع البيئة المدرسية وتقبلها،
والشعور بالامان والثقة مع كافة عناصر هذه البيئة.

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه	التعديل
١	ينتابني شعور بترك المدرسة.			
٢	اشعر بالقلق طوال اليوم الدراسي.			
٣	يساعدني المعلمون في فهم ما يصعب علي من مواد دراسية.			
٤	ادعي المرض لكي لا اذهب للمدرسة.			
٥	أرى ان المدير يبذل جهود لحل مشاكل التلاميذ.			
٦	اشعر بالسعادة عندما أشارك في الفعاليات المدرسية.			
٧	أطبق التعليمات المدرسية.			
٨	اشعر بأن زملائي في المدرسة يحبونني.			

٣. التوافق مع المجتمع:

الشعور بالانتماء والتقبل والاستمتاع بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه	التعديل
١	اتردد في الاشتراك بالأعمال الجماعية خوفا من الفشل.			
٢	اشعر بأن الآخرين يستغلونني.			
٣	احذر من التعرف على أشخاص			

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه	التعديل
	جدد.			
٤	اشعر بالسعادة عندما اكون بمفردي.			
٥	يبحث عني أصدقائي عندما انقطع عنهم.			
٦	أبادر في تقديم المساعدة للآخرين.			
٧	أتمكن من بناء علاقات اجتماعيه مثمره مع زملائي.			
٨	يستمتع لي الناس عندما أتحدث اليهم.			

ملحق (٣)

مقياس التوافق النفسي/الاجتماعي بصيغته النهائية

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي التلميذ.... عزيزتي التلميذة...

سيقوم الباحث بقراءة مجموعة من العبارات عليك، يرجى عند سماعك للعبارة الإجابة بكلمة (دائماً) اذا كانت الفقرة تنطبق عليك، وبكلمة (أحياناً) اذا كانت الفقرة تنطبق عليك مرة ولا تنطبق مرة اخرى، وبكلمة (أبداً) عندما لا تنطبق الفقرة عليك.

إن إجابتك على فقرات المقياس لا علاقة لها بنجاحك أو رسوبك في الدراسة، وإنما هي لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث، ويرجو الباحث منك التعاون في إنجاز البحث من خلال إجابتك بصدق وصراحة على فقرات المقياس.

الاسم: المرحلة: العمر:

لجنس:

ت	الفقرات	دائماً	احياناً	ابداً
١	اشعر بالخمول عند الاستيقاظ من النوم.			
٢	اشعر بأن نومي غير مريح.			
٣	افقد السيطرة على حركة جسمي اثناء المشي.			
٤	انزعج من شعوري المستمر بالصداع.			
٥	اشعر بالتعب عندما اقوم بابطال الأنشطة.			
٦	اشعر بالدوار عندما اتعرض لمواقف صعبة.			
٧	اشعر بالمرض باستمرار.			
٨	أتضايق لان الآخرين لا يحبونني.			
٩	انا متشائم حول مستقبلي.			
١٠	احطم الأشياء من حولي عندما اغضب.			
١١	أتعاطف مع أصدقائي.			
١٢	اشعر بالخجل حتى امام افراد اعرفهم جيداً.			
١٣	اجد صعوبة في التعبير عن مشاعري.			
١٤	اشعر ان مزاجي متقلب.			
١٥	اخاف من اشياء لا اعرفها.			
١٦	اميل الى التقليل من شأن نفسي.			
١٧	اتوقع النجاح في الاعمال التي اكلف بها.			

ت	الفقرات	دائما	احيانا	ابدا
١٨	افشل في تحقيق اهدافي في الحياة.			
١٩	اطمح ان اكون متميزا في اعмали.			
٢٠	اشعر بالفخر في قدراتي.			
٢١	ارى ان شخصيتي جذابة.			
٢٢	الخسارة لا تقلل من معنوياتي.			
٢٣	اشعر ان وجودي في اسرتي ليس له اهمية.			
٢٤	يبادلني افراد اسرتي الاحترام.			
٢٥	يثق اخوتي في ارائي.			
٢٦	اشارك افراد الاسره في اتخاذ القرارات.			
٢٧	ارغب في الهرب من المنزل لكثرة المشاكل.			
٢٨	اشعر ان اسرتي هي اهم شئ في حياتي.			
٢٩	تسود الصراحه في تعاملتي مع اسرتي.			
٣٠	ينتابني شعور بترك المدرسة.			
٣١	اشعر بالقلق طوال اليوم الدراسي.			
٣٢	يساعدني المعلمون في فهم ما يصعب علي من مواد دراسية			
٣٣	ادعي المرض لكي لا اذهب للمدرسة.			
٣٤	اشعر ان المدير يبذل جهود لحل مشاكل التلاميذ.			
٣٥	اشعر بالسعاده عندما اشارك في الفعاليات المدرسيه.			

ت	الفقرات	دائما	احيانا	ابدا
٣٦	اطبق التعليمات المدرسية.			
٣٧	اشعر بأن زملائي في المدرسه يحبونني.			
٣٨	اشعر بأن الآخرين يستغلونني.			
٣٩	أحذر من التعرف على اشخاص جدد.			
٤٠	اشعر بالسعادة عندما اكون بمفردي.			
٤١	يبحث عني اصدقائي عندما ابتعد عنهم.			
٤٢	أتمكن من بناء علاقات اجتماعيه مثمره مع زملائي.			
٤٣	يستمتع لي الناس عندما اتحدث اليهم.			
٤٤	أتعاون مع اصدقائي عندما يحتاجون لذلك.			

Abstract:

The psychological adjustment / Social indicates the ability to self-reliance to overcome the feelings of lack and pain caused by the disability and minimize the negative effects, as well as the ability to establish positive social relationships with others. To achieve these objectives Find all members of the research community's adopted (135) blind, and in the psychological adjustment / social measure, the researcher developed a scale to measure the psychological adjustment / social and consists of (44) items, and alternatives scalable to answer is (always, sometimes, never) given when debugging grades (3.2, 1), paragraphs positive and vice versa negative paragraphs, and then analyzed the vertebrae scales logically and statistically to account ability and discriminatory transactions sincerity, and check search of virtual sincerity and self-honesty, according to the stability of the two scales in my own way retail midterm and equation (alpha-Cronbach). After applying standard on all members of the research community and analyze the responses and calculate grades and analyzed statistically, it turns out that the average psychological adjustment / Social degrees at the blind (smaller) than the theoretical average of the scale, the difference statistically significant at the level (0.05), while the academic achievement level has shown

Find the results of a number of repeaters (47) and blind by (34.8%), and this percentage is high. In light of the search results, the researcher recommended, awareness of the need for members of the community development to draw an accurate picture of the blind, and guide their families the importance of acceptance, care and psychological support and social support to them, and the training of teaching staff on scientific methods to deal with the blind As a complement to this research, a development his researcher proposes a procedure for subsequent studies to him, such as a study on the accepted disability relationship with the blind some variables such as age, academic level, and to conduct a study on the psychological adjustment / social relationship with the blind some variables such as self-efficacy and emotional intelligence, and conduct a study to prepare a program Guidance for the development of disability in the blind accept.

**A Study of the Effect of Semantics
of Phrasal Verbs Acquisition on
English Learners**

Nareeman Jabbar Rasheed

Nada Ghadban Ghailan

Abstract

This paper aims at identifying one of the most important problems that encounter the English language learners- semantics of phrasal verbs. After giving a survey of literature written on the meaning and definition of phrasal verbs, a great deal of attention has been devoted to tackle the semantic features of phrasal verbs, i.e., whether they are literal or idiomatic. In addition, it studies the number of phrasal verbs through one of an important American writers- Mark Twain, by choosing one of his short stories (A Mysterious Visit). The results of the semantical analysis of phrasal verbs presented based on Quirk`s et.al (1985) explanations and claims. In the light of the findings of the study, it has been found that phrasal verbs are semantically different and are very difficult to acquire.

Keywords : Phrasal Verbs, Multi- Word Verbs, Literal, Idiomatic.

دراسة تأثير الدلالة على إكتساب الأفعال المركبة بالنسبة لمتعلمي اللغة
الإنكليزية

نريمان جبار رشيد، ندى غضبان غيلان

جامعة بغداد / قسم اللغة الإنكليزية/ كلية التربية للبنات. بغداد-العراق

الخلاصة

يهدف هذا البحث الى تحديد واحدة من اهم المشاكل التي تواجه متعلمي اللغة الإنكليزية والتي هي دلالة الأفعال المركبة. بعد إعطاء نبذة ادبية عن تعريف

ومعنى الأفعال المركبة، الكثير من الاهتمام وجّه للبحث في السمات الدلالية للأفعال المركبة، فيما اذا كانت اصطلاحية او حرفية. بالإضافة الى انه يدرس عدد الأفعال المركبة في واحدة من القصص القصيرة للكاتب الأمريكي مارك توين (زيارة غامضة). نتائج التحليل الدلالي للأفعال المركبة المقدمة في القصة المذكورة اعتمدت على ادعاءات و تفسيرات Quirk et.al (١٩٨٥). وعلى ضوء ما تم بحثه من خلال هذه الدراسة وجد ان الأفعال المركبة مختلفة دلالياً وانها صعبة الأكتساب.

Introduction

A phrasal verb is made up of a sequence of lexical element plus one or two or three particles which function together as a single verb, e.g. come on, get up and look out for. The particle may be an adverb, a preposition or a word that can act as either an adverb or a preposition (Crystal, 1991:263).

A particle plays a crucial role in the definition of phrasal verbs. When it is combined with a particular verb, it creates a unique meaning for the phrasal verb as a whole. This is because the meaning relies on "*whether particles are purely idiomatic or whether they consist of clusters of related and transparent meanings*" (Rudzka-Ostyn, 2003:3).

While Bolinger (1971: 153) considers phrasal verbs as a semantic unit consists of a verb plus a particle having a special degree of what he calls cohesion. Palmer (1965: 185) states that such items like give in, look after, make up and put up with a single linguistic unit in the grammar, giving reasons behind that, like: there are severe

collocational restrictions, we can give up but not give down .We can look after someone but not look before him, we can make up a story not make down it. We can put up with discomfort but not put down with it.

On the other hand, Gorlach (2004: 13) utilizes a syntactic/semantic theory in her analysis of phrasal verbs constructions in English; she uses sign grammar which is a theory of grammar that there is no restrict division between the lexicon and syntax, asserting that the sign is the unit that allows us to remove the division between lexicons, morphology and, syntax, which is concerned with the semantic significance of word order in phrasal constructions.

The Semantics of the Verbs and Particles

Semantically speaking, it is difficult to categorize phrasal verbs in terms of their meaning, but for the purpose of learning and teaching, they are classified into three groups by Downing and Locke (2006:337) : non-idiomatic, semi-idiomatic and fully- idiomatic. In non-idiomatic phrasal verbs both the verb and the particle retain their literal meaning, e.g.: walk out, hang up, fall down, come into, and walk across. Here the particles indicate the direction of the movement, while the verb denotes the movement. Semi-idiomatic phrasal verbs present the combinations of the verb which retains its concrete meaning and the particle which is used as an aspectual marker.

The exact meaning of these phrasal verbs may not be always clear, but an approximate meaning may be discerned, for example: drive on, wash up, hand out, and read through. The last type of phrasal verbs are those in which the meaning of the whole is not easily deduced from the parts, that is, no part of the meaning of the combination is predictable from the meaning and the particle, for example: work out [to solve a problem]; come across [to meet someone, or to find something by chance]; bring up [to look after a child until he or she becomes an adult; raise].

Literal and Idiomatic Usage of English Phrasal Verbs

Most phrasal verbs carry different meanings and some have more than ten meanings. Seidle and McMardie (1978:114) hint at this when they write that "*any one combination may have several idiomatic meanings, depending on the words which precede and follow it, i.e., its collocations*".

Grammarians like McArther (1992:773) who classifies phrasal verbs according to their use into three types: 1) according to their sentence patterns (syntactical properties) 2) as new words formations (morphological properties) and 3) according to their meaning (semantic properties). For example:

1. She put down the book (transparent).
2. The army put down the rebellious (idiomatic).

Avoidance of PVs Usage

Phrasal verbs represent a typical feature of English. Being an important category of Multi- Word expressions, can assess the level of English proficiency. Learners of English language tend to adopt a strategy of avoidance. PVs can be difficult to both understand and remember for non-English speakers, which prompted some linguistics like Sinclair (1991) to call them "*the scourge of the learner*". They may be described as "*one of the most notoriously challenging aspects of English language instruction*" (Gardner & Davis, 2007: 339) due to their sheer quantity (Cornell, 1985), their frequent opaqueness (Linder, 1982), their polysemy (Sjöholm, 1995) and the syntactic problems that involve, most notably in terms of particle placement (Gries, 2001).

Data Selection and Analysis

This section is dedicated to presenting the procedure of data selection and its semantic analysis by means of statistics to explore the possibility of getting at objective inferences based on solid linguistic evidence. Depending on Quirk`s et.al (1985) explanations who claims:

whereas a sequence of verb and preposition like live at is a purely non-idiomatic free combination, in prepositional verbs like look at, look for, etc. the verb word has a literal use, but has a fixed association with the

preposition. These cases may, in their turn, be distinguished from other prepositional verbs, e.g.: go in to ['investigate'] where both words form a semantically idiomatic (often metaphorical) unit.

Another quotation by Quirk et.al (ibid: 1179):

Phrasal-prepositional verbs are rather informal, and many of them have idiomatic metaphorical meanings which are difficult or impossible to paraphrase e.g.: run away with.

Accordingly, from the first quotation, it can be concluded that all Prep. Vs can be considered as literal/non-idiomatic or free combination PVs. And from the second quotation, it can be concluded that PPVs can be considered as idiomatic/metaphorical or figurative PVs. Thus, the semantic analysis of this section will be built on the aforementioned results.

Having analyzed the data selected from one of Mark Twain`s short stories- A Mysterious Visit, it has been shown that the mentioned short story consists of (102) different MUWVs divided into two types: 66 are considered as literal PVs. The reminder numbers are idiomatic. Table (1) deals with the divisions of literal and idiomatic PVs used in aforementioned short story.

Table (1) Numbers of idiomatic and literal PVs in Twain`s AV.

No. of pages	No. of idiomatic PVs	List of idiomatic Pvs	No. of literal PVs	List of literal PVs
1	11	Sit down, Settled down, Sat down, Hunt up, Melt down, Turned on, Find out, Came about, Went along, Have out of.	23	Was taken of, Connected with, Heard of, Arrived at, Was opening in, Wish to, Had for, Ventured to, Would drop in, Confine to, Trading with, Appeared to, Run together, Talked at, Laughed at, Had about, Determined to, Meant to, Trap with, Tell about, Was about, Thought to, Are

No. of pages	No. of idiomatic PVs	List of idiomatic Pvs	No. of literal PVs	List of literal PVs
				dealing with.
2	10	Set down, Got up, Came over, Find out, Rolling in, Say to about, Make of in, Are in of, Have of of, Aloud about down.	17	Think of, Make of, Like to, Listen to, Look in, Think of, Say upon, Is about, Used to, Were in, Came to, Trade with, Live on, Talked to, Touched with, Try to, Weep down.

A Study of the Effect of Semantics of Phrasal Verbs Acquisition on English Learners.....

No. of pages	No. of idiomatic PVs	List of idiomatic Pvs	No. of literal PVs	List of literal PVs
3	11	Called up, Gotten up, Backed up, Look for, Set down, Got out, Keep from to, Enabled to of, Seduced into of, Pay to of, Went for in.	14	Studied for, Came to, Understand of, Were driving at, Calculated about, Appear to, Were from, Remark in, Acquainted with, Noticed by, Did by, Taxed of, Saw at, Working on.
4	4	Call on, Work up, Stands away, Lifted sth out of.	12	Want to, Pay sth on sth, Were to, Vanished with, Make sth of sth, Weren't for, Be begged sth to, Bowed to, Went down, Was coated sth with,

No. of pages	No. of idiomatic PVs	List of idiomatic Pvs	No. of literal PVs	List of literal PVs
				Gone for, Fall into.

Table (2) below reveals the numbers of idiomatic and literal PVs and their ratios. As it can be noticed the highest concentration is on literal PVs whereas the lowest concentration is on the idiomatic ones.

Table (2) the rations of idiomatic and literal PVs in AV.

A Mysterious Visit		
<i>Multi- Word Verbs</i>	<i>No.</i>	<i>%</i>
Idiomatic	36	35.2
Literal	66	64.7
total	102	100

Conclusions

Drawing on the previous results, the following general conclusions can be sketched:

1. The usage of PVs was lesser, compared with the usage of the other categories of the same group of MUWVs, throughout the analyzed short story.
2. Literal PVs are commonly used, and their numbers were more than idiomatic PVs and they are much easier to be predicted and memorized.
3. PVs are semantically different from other verbs, because they are difficult to understand and remember. The cause of this semantic difficulty is attributed to their idiomaticity-they are opaque.
4. The aforementioned verbs are known for their metaphorical meanings. Furthermore, they are Polysemous. On the other hand they are of fixed structures; they cause confusion to the English language learners. So, learners tend to adopt a strategy of avoidance and instead, they try to use single verbs.

References

Bolinger, D. (1971). The Phrasal Verb in English. Harvard University Press. Cambridge Massachusetts.

Cornell, A. (1985). Realistic Goals in Teaching and Learning. International Review of Applied Linguistics

Language Teaching. Courtney, R. (1983). Longman Dictionary of Phrasal Verbs. England: Longman.

Crystal, D. (1991). A Dictionary of Linguistics & Phonetics. 3rd ed. Blackwell Publishing Ltd.

Downing, A. & Locke, P. (2006). English Grammar: A University Course. 2nd ed. Routledge.

Gardner, D. & M. Davies. (2007). Pointing out Frequent Phrasal Verbs: A Corpus- Based Analysis. Vol. 41. TESOL Quarterly.

Gorlach. M. (2004). Phrasal Constructions and Resultativeness in English Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Gries, S. T. (2001). A Multifactorial Analysis of Syntactic Variation: Particle Movement Revisited. Journal of Quantative Linguistics.

Linder, S. J. (1982). What Goes Up Doesn't Necessarily Come Down. The Ins and Outs of Opposites. Papers from the Eighteenth Regional Meeting. Chicago: Chicago Linguistic Society.

McArther, (1992). The Oxford Companion to the English language. Oxford: Oxford University Press.

Palmer, F. R. (1965). A Linguistic Study of the English Grammar. Longman. UK.

Quirk, R.-Greenbaum, S.-Leech, G.-Svartvic, J. (1985). A Comprehensive Grammar of the English Language, London: Longman.

Rudzka-Ostyn, B. (2003). Word Power: Phrasal Verbs and Compounds. The Hague: Mouton de Gruyter.

Seidle, J. and McMardi, W. (1978). English Idioms and How to Use them. Oxford University Press.

Sinclair, J. (1991). Corpus Concordance Collocation. Oxford: Oxford University Press.

Syöholm, K. (1995). The influence of cross linguistic, semantic, and input factors on the acquisition of English Phrasal Verbs: A comparison between Finish and Swedish Learners at an intermediate and advanced Level. Abo: Abo Akademik University Press.

فهرس العدد ١٢٧

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١	الرفاه العاطفي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة	أ.د. نادية شعبان مصطفى منتظر سلمان كطفان الخفاجي	٤٢-١
٢	الآثار الثقافية لعمالة النساء في القطاع غير الحكومي (دراسة ميدانية في مدينة بغداد)	أ.د. مازن بشير محمد م. زينب عبدالله محمد	٦٦-٤٣
٣	الولاء التنظيمي لدى معلمات الرياض على وفق بعض المتغيرات	أ.م.د. سميرة عبد الحسين كاظم المدرس وفاء محمد جاسم	١٢١-٦٧
٤	التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة	أ.م.د. نبيل عبد الغفور عبد المجيد علاء عبد الأمير علي الكناني	١٥١-١٢٢
٥	الآراميون أصلهم ودورهم في بلاد الرافدين	أ.م.د. كاظم عبد الله عطية الزبيدي عدنان محمد مجلي جابر الله الغزي	١٩٤-١٥٢
٦	متطلبات تطوير المناهج الدراسية للمرحلة العامة في العراق	أ.م.د. عائدة مخلف مهدي القرشي	٢٣٣-١٩٥
٧	الشخصية المسالمة وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى طالبات المرحلة الإعدادية	أ.م. د. انتصار هاشم مهدي م. د. سلمان عبد الواحد كيوش	٢٧٢-٢٣٤
٨	العباس بن علي (عليه السلام) عنوان الإباء والشهامة وراية الحقيقة (دراسة فلسفية تاريخية)	أ.م.د. صلاح عبد الهادي م. د حسين رحيم الهماشي	٢٩٨-٢٧٣
٩	المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة	أ.م.د. علي محمود الجبوري ناصر حسين ناصر	٣٦٤-٢٩٩
١٠	توظيف أنموذج فان هيل في تدريس قواعد اللغة العربية	علياء كاظم عبد علي د. راند رسم يونس	٤٠٣-٣٦٥
١١	المدخل النظمي ومنظومة التدريس	م.د. بشائر مولود توفيق	٤٤٥-٤٠٤
١٢	البنى المعرفية وعلاقتها بالقابلية للاستهواء لدى طلبة الجامعة	م.د. اياد هاشم محمد	٤٩٦-٤٤٦
١٣	أثر القيم والعادات السلبية في إعاقة التنمية الاجتماعية في المجتمع العراقي (دراسة اجتماعية ميدانية في مدينة الخالدية)	د. محمود كطاع عبد الله	٥٥١-٤٩٧

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١٤	دور التنشئة الأسرية في تكوين مفهوم اللاعنف لدى المراهق	د. نيان نامق	٥٩٣-٥٥٢
١٥	تحليل معتقدات مدرسي مادة الرياضيات والدافع المعرفي لطلبتهم(في عينة من مرحلة الرابع العلمي)	م. د أنوار عمر إبراهيم	٦٣٦-٥٩٤
١٦	الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للتكنولوجيا (الانترنت ، الهاتف النقال) لدى طلبة الجامعة	م.م. جبار ثاير م.م. وفاء صبر نزال	٦٧٦-٦٣٧
١٧	أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية-الأقسام غير الاختصاص- في المفاهيم النحوية في مادة العربية العامة	م. احمد عبد المحسن كاظم الموسوي م. سلام ناجي باقر الغضبان	٧١٩-٦٧٧
١٨	قياس التحمل النفسي لدى طلبة السادس الاعدادي	م.م.علي ستار عبد الرضا م.م.مي مصدق دلفي	٧٥٨-٧٢٠
١٩	مدى التوافق النفسي/الاجتماعي لدى للمكفوفين	م.م.عمار برير صالح	٨١٠-٧٥٩
٢٠	A Study of the Effect of Semantics of Phrasal Verbs Acquisition on English Learners	NareemanJabbar Rasheed, Nada GhabanGhailan	٨٢٤-٨١١