

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٧

العدد ١٢٨

الأستاذ الدكتور : سناء مجول فيصل

الهيئة الادارية

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

كلمة العدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١٢٨) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على الحن والمصاعب والآلام والأزمات التي تمر به ، وفيه تتميز العقول العراقية المبدعة رغم كل الجراحات لتسمو بالفكر ، وتهض بالمسيرة العلمية بأقلام الباحثين المبدعين ، ودأبهم في مواصلة مسيرة البحث العلمي في الجوانب كافة التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، ومواكبتها لروح التقدم التقني والعلمي .

وستبقى هذه الأقلام تكتب بحرفية أكاديمية ومهنية عالية ، لنشر كل ما يستجد على صعيد العلم والحضارة وستبقى هذه المجلة سباقاً دوماً في نشر كل 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 ، ولا يجوز المطالبة بكشف أسم الخبير .
- يكون ترتيب البحوث بحسب ما تراه هيئة التحرير وما يتفق وخطة المجلة .
- البحوث التي ترد من خارج العراق ، يُتفق مع هيئة التحرير بشأن أجور النشر .
- تنشر الابحاث كافة في الموضوعات التربوية والنفسية والاجتماعية .
- يدفع الباحث أجور النشر التي يقررها رئيس التحرير ويستلم وصل بالمبلغ ويعاد المبلغ في حالة عدم نشر البحث ، مستقطع منه أجور التقويم .
- يود الباحث بمستلين من بحثه مجاناً .
- تعنون المراسلات كافة بأسم رئيسة التحرير – جامعة بغداد / كلية الآداب – قسم علم النفس ، مجمع البريد الطلابي في باب المعظم ، ص.ب (٥٩١٠٦) .
- الأفكار والآراء الواردة في البحوث لا تعتبر وجهة نظر المجلة ، علماً أن هيئة التحرير لها حق رفض البحوث التي تراها خارجة عن الضوابط وتعتذر عن النشر ، والتي لا تتسجم مع التوجه العام لاهدافها من خلال بناء قاعدة علمية رصينة بعيدة عن الاهواء والعصبيات .

الفهم القرائي واستراتيجيات فهم المقروء

أ.د. سعد علي زاير / كلية التربية - ابن رشد

م.م. عهود سامي هاشم / كلية التربية الرياضية للبنات

الفهم القرائي واستراتيجيات فهم المقروء

أ.د. سعد علي زاير
م.م عهود سامي هاشم

مقدمة /

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعِزَّةِ عَلَى كَثِيرِ نِعَمَائِهِ ، وَالشُّكْرُ لَهُ سُبْحَانَهُ عَلَى وَفِيرِ آلَائِهِ ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ وَعَلَّمَهُ الْبَيَانَ ، وَجَعَلَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ بَاقِيَةً فِي ثَنَائِهَا الْخَيْرَ وَالنُّورَ ، وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى صَفْوَةِ الْأَنْبَاءِ نَبِيِّنَا الْهَادِي الْمُخْتَارِ مَنْ جُعِلَتْ مُعْجَزَتُهُ الْكُبْرَى كِتَابًا أَنْزَلَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ لِيُنِيرَ لِلْبَشَرِيَّةِ سَبِيلَهَا ، وَيَرْسُمَ بِأَحْرِفِهِ طَرِيقَ هَدَايَتِهَا وَرَشَادِهَا.

بينما العالم يتسع وتنشعب مصادر المعرفة فيه ليتحول إلى قرية صغيرة محدودة الأسوار فإن القراءة كانت ومازالت أهم مصادر المعرفة على الرغم من تعدد وتطور وسائلها وتنوعها ومن هنا وجد الباحثان مادة خصبة ذات أهمية لتناولها في بحثهما وهي القراءة واستراتيجيات الفهم القرائي فتناول الباحثان مفهوم القراءة ومستوياتها ثم الفهم القرائي ومستوياته ومبادئه ومهاراته ثم عرجنا بشي من التفصيل على مراحل الفهم القرائي ثم تناولنا بالتفصيل النماذج القرائية ، واشكالها ومراحلها سائلين الله العليّ القدير أن نكون قد اجدنا في بحثنا المتواضع هذا ونعترض سلفا عن أي قصور أو سهو ورد فيه .

القراءة:

لما كانت التربية عملية تغيير السلوك ، فلا شك إن القراءة هي وسيلة هذا التغيير من طريق الاطلاع على تجارب الآخرين ، ولما للقراءة من أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع فقد أولاهها علماء التربية اهتماما خاصاً ، فالعناية بأساسيات ومبادئ القراءة يعني الاهتمام بعناصر العملية التعليمية برمتها (زاير وآخرون ، ٢٠١١: ١٨).

فللقراءة شأنٌ كبير في الفكر والثقافة ونشر المعرفة ، فهي الوسيلة الأهم في تلقي المعرفة وتنمية الإدراك ، ولها يعود الفضل فيما نعرفه من حقائق وعلوم ومعارف

ولولاها ما وصل الإنسان لما توصل إليه من مستويات ثقافية ومعرفية وإدراكية مختلفة (الجبيلي، ٢٠٠٩: ٩)

وإذا كانت القراءة بمفهومها الدقيق قدرة التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها وتفسيرها ونقد وتوظيف ما تدل عليه هذه الرموز ، فبالرغم من التقدم الحاصل مجالات التعلم والتعليم كافة إلا أننا لم نتمكن من تحويل المادة المكتوبة لمادة مسموعة ، حتى إن الحاسوب الذي يعد من أكثر الوسائل التعليمية تطوراً ما زال يستعمل المكتوب كوسيلة لنقل المعلومات للقارئ (مصطفى، ٢٠١٠: ٩٧).

ويتفق الباحثان مع ما أورده عاشور من إن القراءة تتعدى حدود التعرف على الرموز المكتوبة بل وتعد أكثر من إدراك الكلمات وفهم ما تعنيه المفاهيم والمعلومات والأفكار من النص المقروء ، أي إنها معالجة الكلمات والمفاهيم والمعلومات والأفكار كما يصفها المؤلف مرتبطة بخبرات القارئ ومعرفته (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٩: ٦٣). وعليه فإن القراءة عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ما تدل عليه من معانٍ وأفكار من طريق النطق باستعمال أسلوب التحليل ، وعليه فإن عناصر القراءة الرئيسية هي: (الرمز المكتوب ، المعنى المكتوب ، واللفظ في القراءة الجهرية ، والوصول للمعنى مباشرة في القراءة الصامتة) (أبو الضبعات، ٢٠٠٧: ١٠٦). إن العملية القرائية تشتمل على أكثر من مستوى من مستويات النظام اللغوي وهذه المستويات هي :

المستوى الصوتي: وهو المستوى المعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتوليف المقاطع الطويلة والقصيرة التي تتكون منها الألفاظ أو المفردات.

المستوى النحوي: وهو المعنى بحركات أواخر الكلمات وتراكيب الجمل ومراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل .

المستوى الدلالي: وهو المعنى بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة والسياق الذي ترد فيه وفي هذا المجال يستحضر المستوى الصرفي والكتابي (عطية، ٢٠١٠: ٢٣).

ويرى الباحثان إن القراءة علاقة تفاعلية بين القارئ والنص المكتوب ، وما يؤكد هذا ما ذهب إليه تايلور من إن القراءة عملية تفاعل متكاملة يدرك القارئ فيها بالعين ثم يفكر بها ويفسرها حسب خلفيته وتجاربه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية (حبيب الله، ٢٠٠٩: ١٢) ، فالقارئ ليس سلبياً بل عليه التفاعل مع ما يقرأ فالعقل مجموعة من العلاقات الفكرية المتصلة وليس مجموعة من الوحدات المنفصلة التي لا تربطها صلة (مصطفى، ٢٠١٠: ١٣٣-١٣٤).

وعليه يمكن لنا القول إن القراءة عملية معرفية بالدرجة الأولى تقوم على تفسير وفهم رموز الحروف لتكوين معنى والوصول إلى الفهم والإدراك ، ولكونها وسيلة للتواصل الاجتماعي فالهدف الرئيس منها هو الفهم والإدراك.

الفهم القرائي :

هو عملية تفكير متعددة الإبعاد ، تقوم على أساس التفاعل بين القارئ والنص والسياق، وهو عملية إستراتيجية ، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب ولذا فهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣: ٣٢٣).

ويعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة وهو الغاية الرئيسة منها ، إذ يقوم على بناء تمثيل ذهني كامل ومتسق للوضعية التي يصفها الكاتب في موضوعه ، على أن تشيد هذا التمثيل الذهني انطلاقاً من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية منتظمة في جمل وعبارات وفق قواعد تركيبية خاصة بالنظام القاعدي أو النحوي للغة ، وهذه العبارات بدورها تتراكب في متوالية يتحقق بها بنية أو بنيات النص أو الموضوع (عبد الباري، ٢٠١٠: ٢٣) .

عندما يلتقي القارئ مع النص تبدأ عملية الاستقبال أي اخذ المعنى الموجود، ومن هنا تحدث عملية التفاعل بين القارئ والنص المكتوب تتخلها عمليات من الشرح والتفسير والتحليل والاستنتاج ، وذا على القارئ أن تطور مهارات الفهم المتضمنة إدراك المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ والتفاعل معها والحكم عليها والاستفادة منها (حبيب الله، ٢٠٠٩: ٤٧).

إن العملية القرائية تشتمل على أكثر من مستوى من مستويات النظام اللغوي وهذه المستويات هي :

المستوى الصوتي: وهو المستوى المعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتوليف المقاطع الطويلة والقصيرة التي تتكون منها الألفاظ أو المفردات.

المستوى النحوي: وهو المعني بحركات أواخر الكلمات وتراكيب الجمل ومراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل .

المستوى الدلالي: وهو المعني بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة والسياق الذي ترد فيه وفي هذا المجال يستحضر المستوى الصرفي والكتابي (عطية، ٢٠١٠: ٢٣) .

ويرى الباحثان إن القراءة علاقة تفاعلية بين القارئ والنص المكتوب ، وما يؤكد هذا ما ذهب إليه تايلور من إن القراءة عملية تفاعل متكاملة يدرك القارئ فيها بالعين ثم يفكر بها ويفسرها حسب خلفيته وتجاربه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية (حبيب الله ، ٢٠٠٩: ١٢) ، فالقارئ ليس سلبياً بل عليه التفاعل مع ما يقرأ فالعقل مجموعة من العلاقات الفكرية المتصلة وليس مجموعة من الوحدات المنفصلة التي لا تربطها صلة (مصطفى، ٢٠١٠: ١٣٣-١٣٤).

وعليه يمكن لنا القول إن القراءة عملية معرفية بالدرجة الأولى تقوم على تفسير وفهم رموز الحروف لتكوين معنى والوصول إلى الفهم والإدراك ، ولكونها وسيلة للتواصل الاجتماعي فالهدف الرئيس منها هو الفهم والإدراك.

مبادئ الفهم القرائي :

أورد عطية (٢٠٠٩) عدد من المبادئ تسهم اسهاماً مباشراً في تنشيط الفهم القرائي ، وينبغي للمعنيين مراعاتها في تدريس القراءة وهي :

١. الفهم القرائي عملية معرفية :

وهذا يعني أنّ الفهم يقتضي استعمال اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني ، أي أنّ القارئ لا يمكنه أن يفكر أو يدرك

المعاني ، ما لم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يشتمل عليها النصّ المقروء .

٢. الفهم القرائي عملية تفكير :

وهذا يعني أنّ القراءة تعدّ نوعاً من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ ، كونها تقتضي إعمال الفكر في المقروء ، واستنتاج ما يتضمّنه المقروء وما خلف سطوره ، وبذلك تكون القراءة نشاطاً ذهنياً هادفاً .

٣. الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء :

وهذا يعني أن يكون القارئ إيجابياً في تفاعله مع النصّ ، مستعملاً بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمّنها النصّ من أجل فهمه والتمكّن منه .

٤. الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية :

الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على تعرّف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع ، وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطّعة ، مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في النصّ المقروء (عطية ، ٢٠٠٩ : ٧٨-٧٩) .

مستويات الفهم القرائي ومهاراته :

للقراءة مستويات عدّة تتضمّن مهارات متنوّعة ، بوصف القراءة عملية تفكير ، فأنت تستخلص ، وتستنتج ، وتحلّل ، وتصدر أحكاماً ، وتشرح ، وتفسّر بشكل عام رموزاً تتّصل بما ترى وتسمع .

١. مستوى الفهم المباشر (الحرفي أو السطحي) :

ويقصد به قدرة القارئ على فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشراً كما وردت في النصّ صراحة .

ومن مهارات هذا المستوى :

- تحديد المعنى المناسب .
- تحديد المترادفات ، والأضداد ، والمعنى المشترك ، والفكرة العامة ، والأفكار الفرعية ، وإدراك الترتيب المكاني والزمني ، وترتيب الأولويات على وفق الأهمية .

٢. مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي) :

- ويقصد به قدرة القارئ على تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم ترد صراحة في النص .
- ومن مهارات هذا المستوى :
- مهارة استنتاج أوجه الشبه والاختلاف (استنتاج العلاقات بين الأفكار).
 - مهارة إدراك العلاقات السببية (فهم ما بين السطور وما وراءها).
 - مهارة تحديد أهداف الكاتب ومقاصده .
 - مهارة معرفة الاتجاهات والقيم الواردة ، والأفكار الضمنية العميقة في النصّ المقروء .

٣. مستوى الفهم الناقد :

- ويقصد به قدرة القارئ على إصدار الحكم على النصّ المقروء لغويا ، ودلاليا ، ووظيفيا ، على وفق قواعد وأسس ومعايير وأطر مرجعية مناسبة .
- ومن مهارات هذا المستوى :
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية .
 - التمييز بين المعقول واللامعقول ، والحقائق والآراء .
 - تحديد مدى مصداقية الكاتب ودوافعه .
 - تكوين رأي حول الأفكار الواردة في النصّ .
 - الحكم على أصالة المادّة المقروءة ، ومدى مناسبتها للعصر .

٤. مستوى الفهم التذوّقي :

- ويقصد به قدرة القارئ على الفهم العميق القائم على خبرته التأملية ، وإحساسه بأحاسيس الكاتب ومشاعره .
- ومن مهارات هذا المستوى :
- مهارة إحساس القارئ بما أحسّه الكاتب أو الشاعر أو الأديب .
 - مهارة إدراك القيم الجمالية السامية أو الإيحائية أو الحالة الشعرية في النصّ.

٥. مستوى الفهم الإبداعي :

هو مستوى عال من الفهم يتطلب من القارئ ابتكار أفكار جديدة غير مألوفة (المبادأة والابتكار والخروج عن المألوف) .
ومن مهارات هذا المستوى :

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات واردة في النص .
- التنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءة النص .
- بيان نهاية المقروء ما لم يحدّد الكاتب نهاية له .
- تحديد عناصر المقروء وحبكته وأحداثه ، وتمثيل المقروء ومسرحته .
- القدرة على ترتيب أحداث النصّ المقروء بصورة إبداعية .

مراحل الفهم القرائي :

يرى أندريه أنّ الفهم القرائي يمرّ بمراحل عدّة هي :

١- الإدراك الحسيّ : يتضمّن الإدراك الحسيّ تعرّف الحروف والكلمات ومؤشرات سطح النصّ ، بمعنى فكّ رموز الكلمات من خلال استخراج السمات الإملائية والنحوية للنصّ المقروء .

٢- عملية التنشيط : تتعلّق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات ، ويتواجد هذا النشاط في مستويات معالجة النصّ كافة ، فعملية تمييز حرف تتطلب عملية تعرّف إدراكية ، ولا يجري التنشيط حرفاً بعد حرف أو مقطعاً بعد مقطع ، وإنّما تجري العملية بشكل شامل ، إذ يحدث الاسترجاع في الذاكرة بالبحث عن معنى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي خضعت للتفكيك ، وبذلك يسمح التنشيط بوضع معلومات القارئ الملائمة موضع التصرف .

٣. الاستدلال : هو استراتيجية إدراكية تستعمل المعلومات التي لدى القارئ بهدف إثراء المعلومات المتضمّنة في النصّ ، أو إكمالها ، أو تحويلها بحيث يسهل فهمها وحفظها ، وللاستدلال أهمية بالغة في اكتشاف عدم الترابط المنطقي أو الالتباس .

٤- **التنبؤ** : هو نشاط إدراكي يقوم على التكهن بالمعلومات التي ما تزال غير متوافرة ، هدفه التوصل إلى تحديد المعنى الحقيقي للمقروء ، إذ يقدم مؤشرات تسهل اختيار التفسير الأفضل من أجل متابعة القراءة .

٥- **نشاط الحفظ** : إنّ الحفظ لمدى طويل يتحقق أكثر بالتصور الدلالي ، فتذكر النصّ كلّهُ يتناقص بسرعة أكثر من التذكر المنسوب للمدلول ، أمّا المعلومات التي تمّ تخزينها في الذاكرة فهي عرضة للنسيان . وتوجد ثلاثة عوامل تؤثر في الحفظ هي : حداثة المعلومات ، وأهميتها النسبية ، وقيمتها الانفعالية .

٦- **نشاط الاسترجاع والعرض** : هو استرجاع المعلومات التي خزنت في الذاكرة بعد معالجة معينة ، إذ يخضع استرجاع المعلومات إلى حدّ كبير لنمط المعالجة ، والعوامل التي تؤثر في الحفظ

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي :

- من العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة القارئ على فهم المقروء منها :
- ملائمة المقروء مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي .
 - أسلوب عرض المقروء ومدى تلاؤمه وقدرات القارئ .
 - خلو لغة المقروء من التراكيب الغامضة .
 - مستوى دافعية القارئ ، وانجذابه إلى قراءة الموضوع .
 - مستوى مقروئية المقروء وسهولة مفرداته .
 - الحركة الارتدادية لعين القارئ .
 - معاشية القارئ موضوع المقروء وأفكاره .
 - مستوى قدرة القارئ على الفهم القرائي ، ودرجة إتقانه مهاراته .
 - مستوى نضج القارئ ، واستعداده القرائي (العقلي ، والعضوي ، والنفسي) .
 - مستوى الحشو والتكرار في المقروء .
 - مستوى ذاكرة القارئ .
 - الغرض من القراءة (الغرض الذي يسعى إليه القارئ) (عطية، ٢٠٠٩ :
- (٤٢).

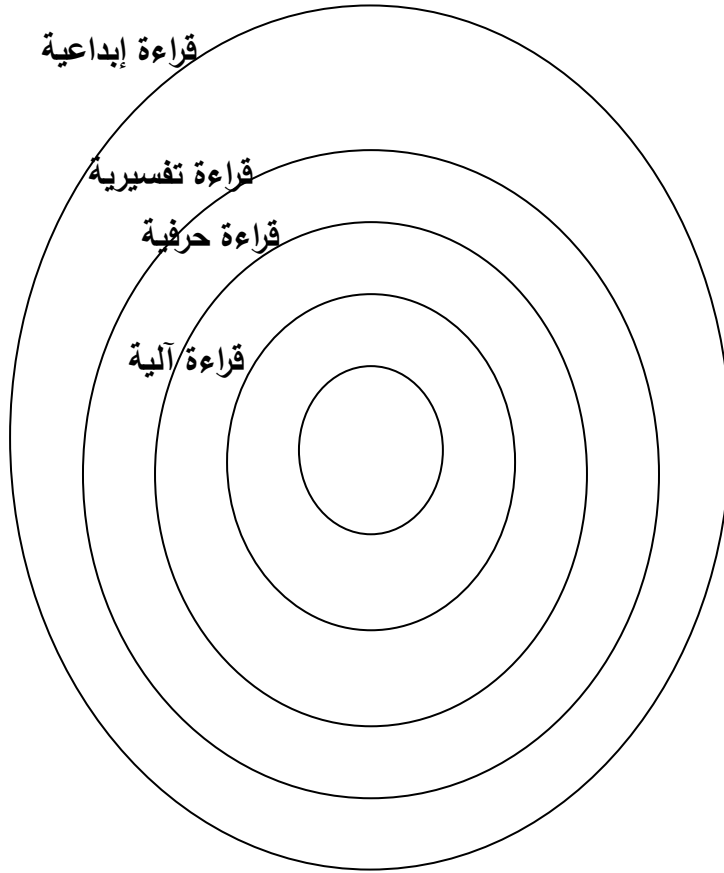
- الخبرة السابقة التي تسهل على القارئ عمليات الاستنتاج ، وفهم المعنى الظاهري والضمني ، وعملية النقد .
- العوامل العاطفية وهي مفهوم الذات ، وتأثير المعلم ، والمادة الدراسية .
- العوامل التربوية وهي التعليم غير الملائم للقراءة ، والإعداد غير المناسب للمعلمين والتأكيد الزائد على مهارة واحدة من مهارات القراءة (الدليمي، وسعاد، ٢٠٠٩: ٢٩) .

نماذج القراءة :

بغيت تفسير وفهم عملية القراءة وصولاً للفهم القرائي فقد وُضِعَتْ نماذج لتوضيح ما يجري في العقل الإنساني في أثناء قراءة النص أو الموضوع ، ومن هذه النماذج :

١. **النموذج اللولبي :** يوضح هذا النموذج كيفية تدُّج عملية القراءة من القدرة على فك الرموز (القراءة الآلية) التي لا تتم قراءة من دونها إلى قراءة السطور (أخذ المعنى) إلى قراءة ما بين السطور ومحاولة إضفاء معانٍ جديدة على النص من القارئ إلى قراءة ما وراء السطور ، إذ يستعمل القارئ المادة التي بين يديه من أجل أن يستوحي حلاً لمشكلة خارجية تواجهه أو أن يكتب شيئاً جديداً لا يتصل بالمادة أو عندما يبتغي إصدار حكم على المادة المقروءة ، ونلاحظ هنا أن كل دائرة لولبية جديدة تشمل الدوائر التي في داخلها، وشكل رقم (١) يوضح ذلك :

شكل (١) ، الأنموذج اللولبي



فك الرمز

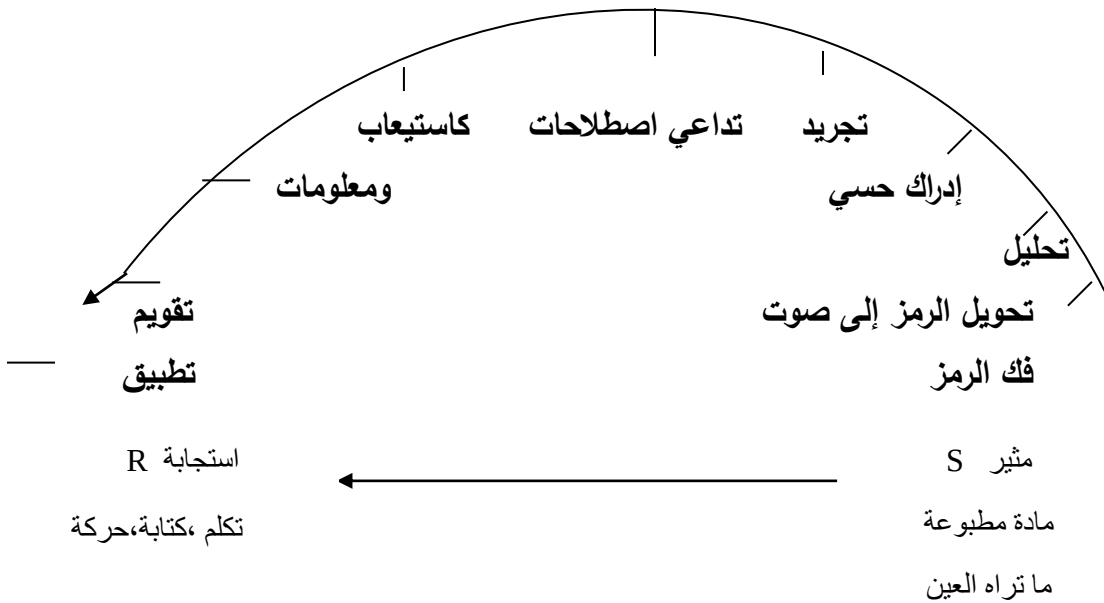
- قراءة حرفية . قراءة السطور ، أخذ المعنى المباشر من النص .
- قراءة تفسيرية ، قراءة ما بين السطور وإضفاء معان جديدة على النص من القارئ (تحليل . استنتاج . تنبؤ) .
- قراءة إبداعية وناقدة . قراءة ما وراء السطور (حبيب الله ، ٢٠٠٩ : ١٤ -

(١٥

٢. أنموذج المثير والاستجابة :

ويعتمد واحداً من قوانين التعلم لثورندايك الذي على وفقه يتعلم الإنسان عن طريق المثير والاستجابة المباشرة له . إلا أن العلاقة بين المثير والاستجابة ليست مباشرة ، ولا تتمثل بخط مستقيم يصل بينهما ، بل إن هناك خطأ نصف دائري بين سير عملية القراءة في العقل والعوامل التي يتأثر بها المثير (الكلمة المكتوبة) ، التي بموجبها يتقرر نوع الاستجابة أو رد فعل القارئ على المادة المقروءة (الدلّيمي وسعاد ، ٢٠٠٩ ، ص ٣١) ، (حبيب الله ، ٢٠٠٩ : ١٥-١٦) ، وشكل (٢) يوضح ذلك .

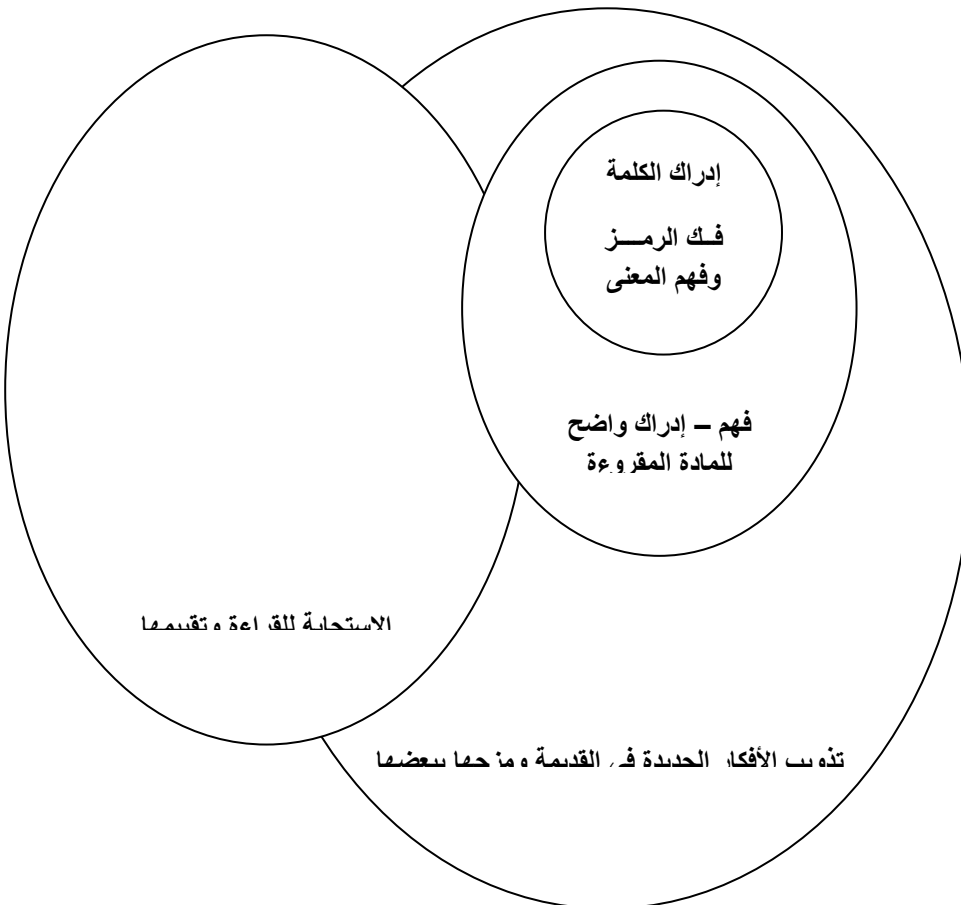
شكل (٢) أنموذج المثير والاستجابة



٣. أنموذج جراي (Gray):

يرى هذا الأنموذج أو الموديل إن المرحلة الأولى من القراءة تكمن في إدراك شكل الكلمة المطبوعة ونقله بواسطة العين إلى الذهن ، ثم تأتي المرحلة الثانية التي يحاول فيها القارئ فهم المادة المقروءة ، وفي المرحلة الثالثة تحدث الاستجابة من القارئ للمادة والتي تعكس مدى فهمه وتقييمه لها ثم تأتي المرحلة الرابعة والتي يحدث فيها استيعاب المعاني والمفاهيم والمصطلحات التي قراها فتدخل إلى مخزن المعلومات الموجودة في ذهن القارئ وتصبح جزءاً من معرفته ومعلوماته وخبراته ، والشكل رقم (٤) يوضح ذلك (حبيب الله: ٢٠٠٩، ص ١٧)

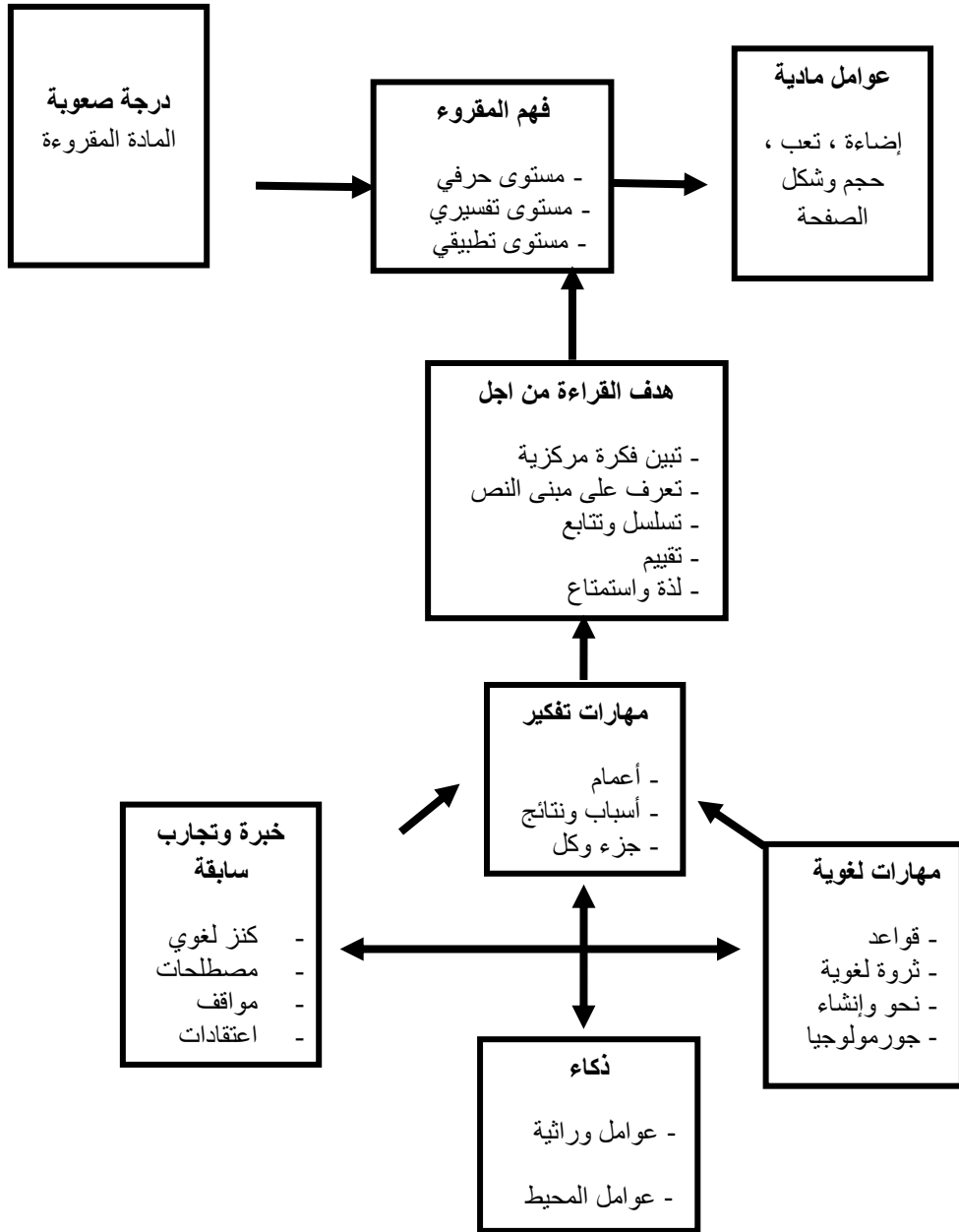
الشكل رقم (٣) ، أنموذج جراي (Gray)



٤. انموذج هارس - سميث:

يعتمد هذا الأنموذج على عوامل داخلية أساسها الذكاء (الذي يمثل حصيلة عوامل وراثية وعوامل بيئية) والمهارات اللغوية التي تمكن المتعلم من قواعد اللغة وصرفها ونحوها ومفرداتها وخبرة القارئ تجاربه السابقة ومواقفه واعتقاداته ، إذ تشكل هذه العوامل مجتمعة تبلور الفكر وبالتالي تعكس القدرة على القراءة وفهم المقروء في المستويات المختلفة حسب هدف القارئ من قراءته، وهناك عاملين خارجيين يؤثران في الحصيلة النهائية للقراءة وهما درجة صعوبة المادة المقروءة والظروف المادية كالإضاءة والتعب وحجم الصفحة والحروف .

وعلى الرغم من تأثير العوامل الخارجية والداخلية السالفة الذكر إلا إن هدف القارئ من القراءة يبقى العامل الرئيس في تحديد طريقة القراءة وتفعيل مهارات معينة تتصل بالهدف والتي منها السرعة والقوة مجتمعتين فلا فائدة ترجى من قراءة سريعة غير متصلة بفهم معنى المقروء، والشكل رقم(٤) يوضح ذلك. (حبيب الله، ٢٠٠٩: ١٨-١٩).



شكل رقم (٤)

أنموذج هارس - سميث

٥. موديل جودمان : عملية القراءة بين اخذ معنى وإضفاء معنى

وهو انموذج قائم على تفسير القراءة بالاستناد إلى تعريفاتها فيرى إن القراءة عملية تسير من أسفل إلى أعلى أي إنها عملية تبدأ بالنص المكتوب وتتجه إلى العقل وكأنها سهم صاعد من الصفحة المكتوبة إلى الذهن ، ويأخذ القارئ فيها المعنى أو الرسالة التي من أجلها كتب النص أي إنها رسالة تتجه من المرسل إلى المستقبل ومسوقة من النص إلى الذهن (الإدراك) ، وهذا التفسير ينسجم مع تعلم المواد العلمية كالحقائق والمعلومات الجديدة ، أما التفسير الثاني فهو يرى العكس أي إنها (القراءة) تسير من الأعلى إلى الأسفل أي إن القارئ يقوم بتفسير وتحليل ما قرأه وإعطائه أبعاد ربما لا تكون موجودة بالنص أو لم يقصدها الكاتب أي أنها تسير من المستقبل إلى المرسل وهو ما يحدث غالباً عند دراسة المواد الأدبية ، فالقارئ لا يسلم للمعلومات هنا على إنها حقائق بل يحاول تأويل وتفسير المعنى وتقييمه.

ويرى جودمان إن تفسير القراءة هنا هو لعبة افتراضات نفسية لغوية أي إن القارئ يضع الفرضيات والتخمينات لما سيقراه ليصل إلى تحقيقها ، ويقترح جودمان خمس خطوات يسير حسبها القارئ الماهر لاستخلاص المعنى النهائي للنص (فهم المادة المقروءة) وهذه الخطوات الخمس هي :

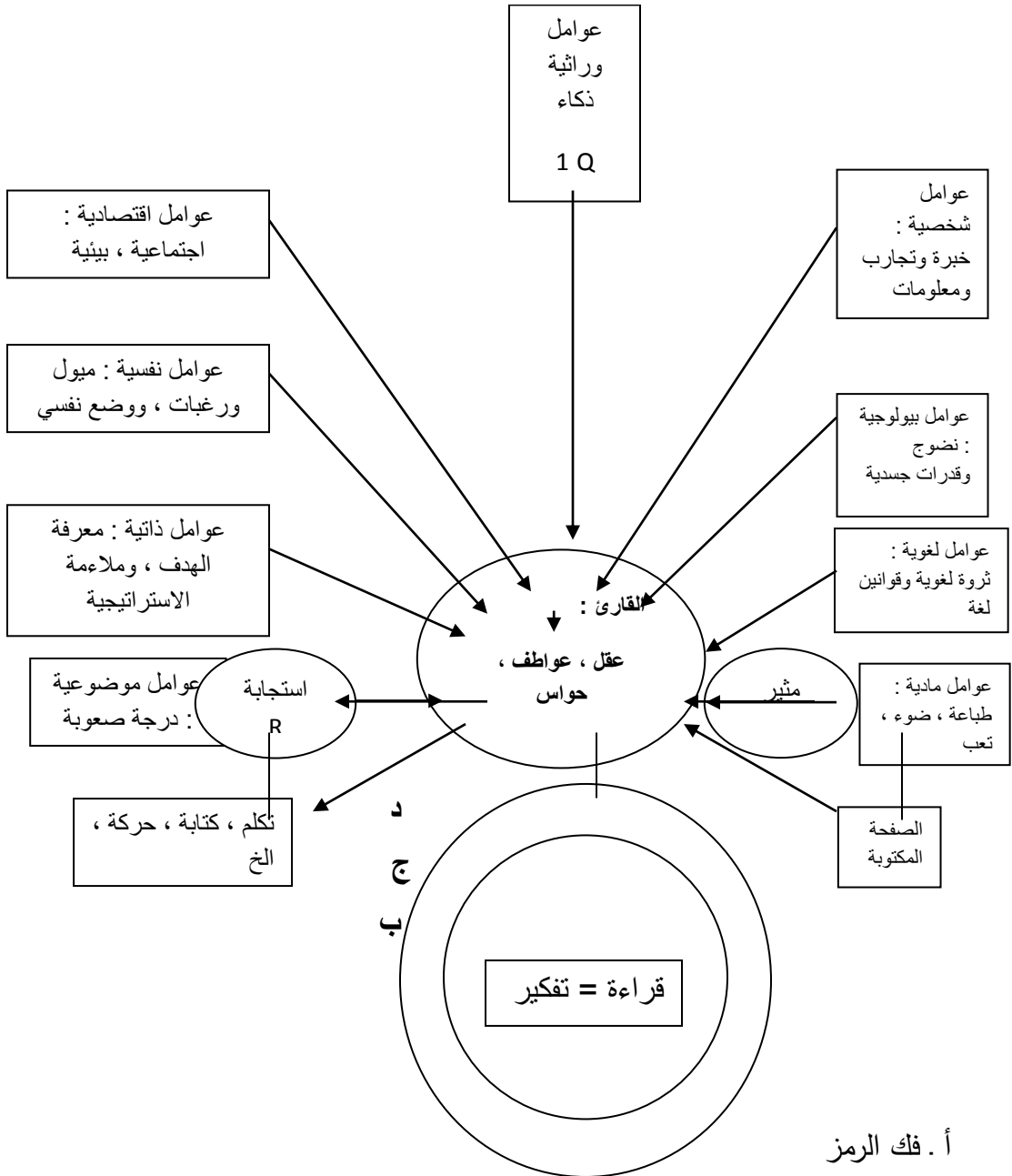
- أ. ترجمة الرموز (الكلمات المكتوبة) إلى معانٍ.
- ب. التنبؤ (وضع الفرضيات) ماذا يتوقع أن يقرأ بعد قراءة الكلمة والجملة المفردة.
- ت. فحص الفرضيات على أساس المادة التي يقرأها .
- ث. قبول أو رفض هذه الفرضيات .
- ج. تصحيح وبناء نهائي للمعنى المقصود من النص.

(حبيب الله ، ٢٠٠٩ : ٢١-٢٤).

٦. الأنموذج التكاملي في فهم المقروء :

هو أنموذج أو موديل توضيحي يبين العلاقة بين كل العوامل والمؤثرات التي تشارك في عملية القراءة ، ويجمع بين المركبات المختلفة للنماذج الأخر ، وبموجب هذا الأنموذج فإن استجابة القارئ دالة (محصلة) لعوامل كثيرة تؤثر في العقل وتبلور التفكير وتعطي الناتج النهائي للقراءة في مستوياتها : الحرفي والتفسيري والتطبيقي ، من إدراك المعاني الواردة في النص المكتوب والمقروء ، إلى تأويلها واستخلاص ما يلزم منها ، إلى الحكم عليها وتقييمها أو استحياؤها من أجل حل مشكلة خارجة عنها أو خلق شيء جديد منها ، وشكل (٦) يوضح ذلك .

شكل رقم (٦) الأنموذج التكاملي



أ. فك الرمز

ب. القراءة الحرفية وأخذ المعنى

ج. القراءة التفسيرية وإضفاء معان

د. القراءة الإبداعية والقراءة الناقدة (حبيب الله، ٢٠٠٩: ٢٧ - ٢٨) .

٧. **أ نموذج ثورن دايك:** وبموجب هذا الأنموذج إن تعلم القراءة يمر بالمراحل عدة متتالية تبدأ بأدراك شكل الكلمة المكتوبة أو المطبوعة ، ونقل هذا الشكل عن طريق العين أو العصب البصري إلى الدماغ وهنا تبدأ محاولات فهم المقروء وتتجسد باستجابة القارئ للمادة المقروءة والتي تمثل المثير والاستجابة هنا تتجسد في مدى الفهم القرائي واستيعاب المعاني والمفاهيم والمصطلحات التي يتضمنها النص (عطية، ٢٠١٠: ٢٤-٢٥).

٨. نظرية العوامل تحت الطبقة (لهولمز):

تعتمد هذه النظرية على تحليل عوامل بمركبات الذكاء للوصول إلى مركبات وعوامل القراءة ، وتستند هذه النظرية إلى خارطة المخ وحقيقة كونه مقسماً إلى مناطق وكل منطقة مسؤولة عن ناحية من نواحي السلوك الإنساني ، وبناءً على هذه النظرية ولغرض تفسير القراءة فان المخ مقسم إلى ثلاث أقسام أو طبقات دائرية تحوي كل طبقة على كريات صغيرة وكل كرية مسؤولة عن قدرة من قدرات القراءة المتعددة بالإضافة إلى الاتصال بين الكريات في الطبقة الواحدة وفي الطبقات المختلفة .

فالطبقة العليا لها عوامل مثل الكلمات ، والثروة اللغوية التي تتصل بمعنى معين ، والمقدرة على المهارات اللغوية وغيرها ، بينما تتعلق بالطبقة الوسطى عوامل تتصل بالقدرة على التفكير المنطقي والسبب والنتيجة والمعلومات العامة ، وتكون الطبقة السفلى القادرة على التمييز بين الأصوات المختلفة ومقاطع مختلفة والتداعي الصوتي . وبحسب هذه النظرية فان العقل الإنساني مسؤول عن ٧٥% من القدرة على فهم المقروء ، وال ٢٥% الباقية من المقدرة على النجاح في القراءة تعود إلى عوامل خارجية ونفسية فيزيية كما بينها موديل هارس سميث (حبيب الله ، ٢٠٠٩: ٢٤ - ٢٦).

٩. النماذج التفاعلية :

أشار روميلهارت (Romelhart) إن القراءة لا تعتمد فقط على أنموذج من النص والمعنى ، ولا أنموذج المعنى إلى النص ولكن كمحصلة للتفاعل بين الأنموذجين ، وبحسب هذا الأنموذج فان تفاعل القارئ مع الحروف والكلمات تشبه إلى حد كبير

عملية صياغة الفروض حول معنى الصفحة المقروءة ، إذ تتكامل العلاقة بين المهارات الأساس والمهارات الفرعية ، فيساعد هذا التكامل في حفظ وتخزين المعلومات في المخ وهو يساعد بشكل كبير على تحديد المعلومات المتضمنة للكلمات ، وهو ما يؤدي إلى فهم التشابهات اللفظية ويحقق الفهم الاستماعي كمساعد في تحقيق الفهم القرائي ، ومما لا شك فيه إن الوصول للفهم لابد له من تفاعل بين المعلومات في ذهن القارئ والتي تمثلها خبراته السابقة ، وكفاءته اللغوية واستراتيجياته، والمعلومات في النص والتي تمثلها الرسوم البيانية ، والمعاني ، والتراكيب ، ولذا لا ينبغي على القارئ اعتماد مصدر ويتجاهل المصدر الآخر ، ولا نغفل إن ارتباط القارئ بالنص له دور مهم في عملية التفاعل ، لأنه قد يرفض بعض المعاني بينما يتقبل معانٍ أخرى وذلك بحسب مقدار تفاعله مع النص (جاب الله وآخرون، ٢٠١١: ٣٥-٣٦).

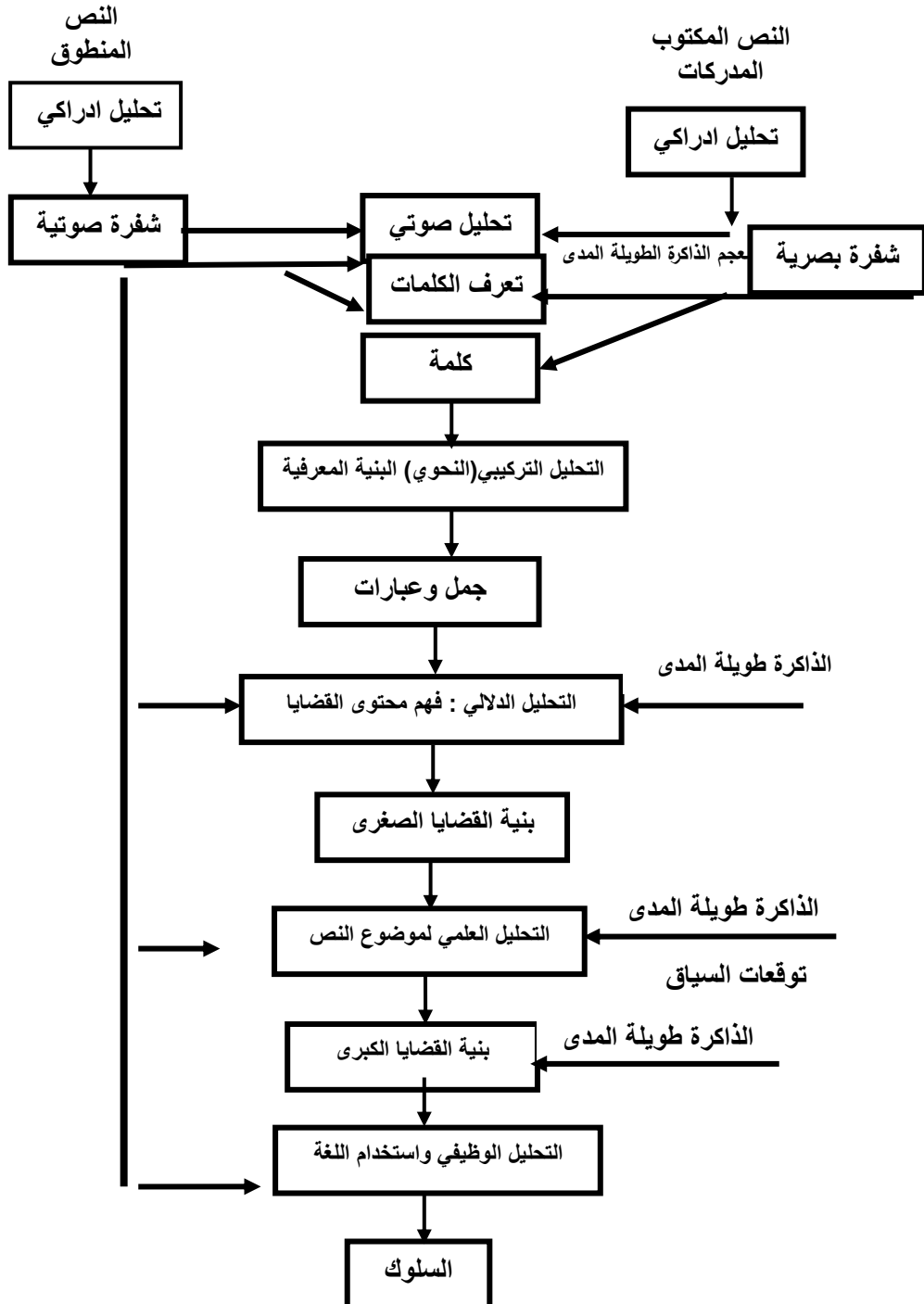
١٠. إنموذج آدمز (Adams) :

- يشدد هذا الانموذج على المهارات الفرعية للقراءة ، إذ يرى آدمز إن القراءة نظام يتكون من المعالجات الآتية:
- معالج التهجئة : أي تهجي الكلمات وبه تستقبل مؤشرات الرموز المكتوبة أو المعلومات المكتوبة .
 - معالج السياق : لما اهتمت القراءة بدلالة الكلمة وفهم معناها ، وهو ما يأتي كحvisلة للتهجي والسياق معاً ، ومهمة السياق إن يساعد القارئ على تفسير النص وبما يضمن تحقيق الاتساق من جهة والاستمرارية من جهة أخرى.
 - معالج المعنى وهو المعالج الذي تستقبل النتائج التي تتمخض عن معالجة السياق .
 - معالج الأصوات وبه تحول الرموز المكتوبة أو المطبوعة إلى أصوات.
- (عطية، ٢٠١١: ٢٥)

١١. النماذج البنائية:

تقوم هذا النماذج على فكرة إن معنى النص يتوصل للقارئ من تفاعل القارئ مع النص المكتوب وعقل القارئ ، اذ تكون لدى القارئ مشاعر وانفعالات تؤثر على تأويله للنص وتساعد العمليات المعرفية على استخلاص المعنى، وترى هذه النماذج على إن القراءة عامة والفهم القرائي بشكل خاص هي عمليات انتقائية ، إذ إن القارئ أثناء تجهيزه للرسالة اللغوية يقوم بتحليل المثيرات اللغوية (الكلمات) تحليلاً إدراكياً ، ثم يتم تمثيلها بصرياً بصورة شفرة بصرية ، وقد يتم تحويلها إلى شفرات صوتية في المعجم العقلي اذا كان في حالة القراءة ، وبعد التعرف على الكلمة يقوم القارئ بمعالجة سلاسل الكلمات والتراكيب وتنظيمها في جمل وتراكيب جديدة ذات مكونات محددة وذلك في ضوء استخدامه لقواعد واستراتيجيات التي تم تخزينها من قبل في الذاكرة طويلة المدى وهو ما يسمى بالتجهيز التركيبي النحوي ، ثم يأتي مرحلة اجراء التحليل الدلالي لهذه الجمل والمتمثل في القضايا الدلالية الصغرى التي تحملها البنية السطحية لهذه الجمل وتنظيمها في بيئة هرمية متماسكة تسمى البنية الكبرى ، وهي تمثل المعنى المستخلص من النص ككل والشكل رقم (٧) يمثل ذلك .

(جاب الله وآخرون ، ٢٠١١ : ٣٨-٣٩)



شكل رقم (٧) نموذج كيننش

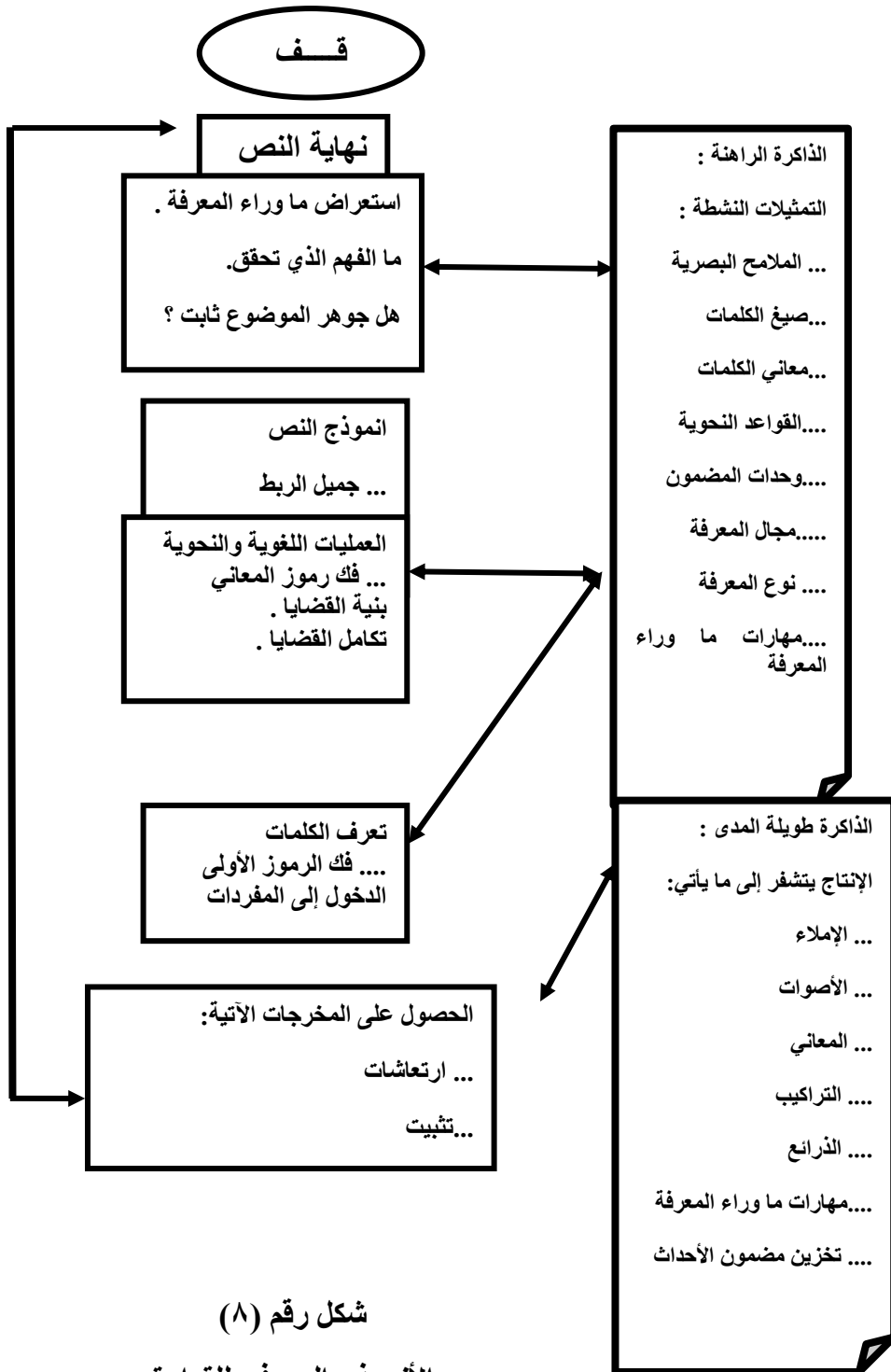
١٢. الإنموذج المعرفي :

اعتمد أصحاب هذا الانموذج على افتراض العلماء بوجود بنية معرفية عميقة لدى القارئ تتيح له دمج المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة ، إذ يقوم القارئ بعد الإدراك البصري للكلمات والجمل والعبارات المدونة ، فتقوم الذاكرة قصيرة المدى بالاحتفاظ بهذه الإشارات لمدة محددة ، ثم تنتقل هذه الإشارات إلى الذاكرة طويلة المدى والتي تقوم بالاحتفاظ بالمعلومات لحين استعمالها.

ويرى علماء النفس المعرفيين وفق هذا الانموذج إن القراءة نوع من أنواع حل المشكلات ، فالحالة الأولى من المشكلة هي العلامات المطبوعة على الصفحة والهدف هو التوصل إلى معناها وتخزين هذا المعنى في الذاكرة طويلة المدى لاستعمالها لاحقاً ، وعمليات حل المشكلات هي المهارات والمعارف التي نمتلكها وتمكننا من تحويل العلامات إلى معاني وهذه العمليات تتضمن معرفة حول :

- صيغ الكلمات
- معاني هذه الكلمات .
- القواعد النحوية .
- المجالات اللغوية
- الصيغ الأدبية.

وهذه المعارف بمجموعها تحتفظ بها الذاكرة بعيدة المدى إذ يعتمد القارئ الماهر في القراءة على معارفه المختزنة في الذاكرة بعيدة المدى ، ليني معرفته من نص جديد وليكون قادر على ضبط العديد من التمثيلات التي تنشط الذاكرة الراهنة ، والشكل رقم (٨) يمثل ذلك (جاب الله ، ٢٠١١ : ٤٠-٤١)



مصادر البحث

- أبو الضبعات ، زكريا إسماعيل : طرائق تدريس اللغة العربية ، دار الفكر ، عمان - الأردن ، ٢٠٠٧م.
- جاب الله وآخرون ، علي سعد و سيد فهمي مكاوي وماهر شعبان عبد الباري : تعلم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية ، دار المسيرة ، عمان - الأردن ، ٢٠١١م.
- جاد، محمد لطفي : فعالية استراتيجيات مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الثاني الاعدادي ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ٢٠٠٣م.
- حبيب الله، محمد : اسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق ، دار عمار ، عمان - الأردن ، ٢٠٠٩م.
- حراحشه ، إبراهيم محمد علي : المهارات القرائية وطرق تدريسها ، ط١ ، دار الخزامى للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧م .
- الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد- الأردن، ٢٠٠٩م.
- زايـر واخرون ، سعد علي ، وضياء عبد الله ، رحيم لي ، حسن خلباص : المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة اقسام اللغة العربية ، مؤسسة مصر المرتضى للكتاب العراقي ، ٢٠١١م.
- شحاتة والنجار ، حسن وزينب النجار : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٣م.
- عاشور والحوامدة ، راتب قاسم ومحمد فؤاد: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٣ ، دار المسيرة ، عمان - الأردن ، ٢٠١٠م .
- عاشور ومقداوي، قاسم عاشور ومحمد فخري: المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط٢، دار المسيرة ، عمان - الأردن ، ٢٠٠٩م.

- عبد الباري ،ماهر شعبان : استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط١، دار المسيرة ، عمان - الأردن ، ٢٠١٠م.
- _____: قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات ، ط١، دار المسيرة ، عمان - الأردن ، ٢٠١٠م.
- عطية ، محسن علي: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٨ م .
- مصطفى ، عبد الله علي : مهارات اللغة العربية ، ط ٣، دار المسيرة ، عمان - الأردن ، ٢٠١٠م.

**تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية
”ج“ في الذاكرة المستقبلية**

أ.د. إروه محمد ربيع الخيري

ريم خميس مهدي طالب

جامعة بغداد

كلية الآداب / الدراسات العليا

تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية "ج" في الذاكرة المستقبلية

أ.د. إروه محمد ربيع الخيري

ريم خميس مهدي طالب

الفصل الأول

مشكلة البحث و أهميته

- مشكلة البحث :

أشار كروس Gross ٢٠٠٩ الى أنَّ الحضارة البشرية عمدت الى تهذيب الانسان من خلال انفعالاته ، و تنظيم وهج القوة الانفعالية بداخله و اكسابه معنى أكثر تهذيباً في المواقف المختلفة ، ذاكراً وسائل عدة يتبعها الفرد لنيل هذا الهدف منها القمع الانفعالي Emotional Suppression و الذي تبدأ بأكورة اكتسابه و تطور أسلوب التعامل به خلال النشأة الأولى للإنسان ، (Gross & Thompson, 2009,p.3) . إنَّ القمع الانفعالي هو خلاصة الجهود و المحاولات المقصودة من الفرد ، الرامية إحكام السيطرة على التعبيرات الصادرة عن التجربة الانفعالية ، و هو استراتيجية تستهدف التخفيض أو الإزالة الفعّالة لسلوك التعبير الانفعالي و يشمل التعبيرات السلبية و الايجابية معاً ، (Nezlek & Kuppens,2008,p.4) . و أهتم الكثير من الدراسات السابقة بدراسة و تتبّع روابط القمع الانفعالي و ما يتركه من تأثيرات سلبية في النواحي النفسية و العقلية بصورة غير مباشرة و على المدى البعيد . وأظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود تأثيرات سلبية طويلة و قصيرة المدى له و ذات تأثيرين خارجي و داخلي ، و يتجه التأثير الخارجي للقمع نحو الوظيفة التفاعلية للأفراد القامعين Suppressors ، (Schneider,2008,pp.23-25) . أما الجانب الآخر المؤثر للقمع فيتعلق بالتأثير الداخلي له ، كالتأثير البدني Physiological Affect ، إذ وجدَ كروس و ليفنسون Gross & Levenson عام ١٩٩٣ ، تنوعت بين زيادة الاستجابة الجلدية و انخفاض معدل ضربات القلب ، (Petrie et.al.,1998 , pp.1265-1270) . و قدّم فلورين Florin et.al. عام ١٩٨٥ اشارة الى مشكلة اتباع استراتيجية القمع الانفعالي لإظهار الصلة بينه و بين ظهور الاصابة بالربو Asthma و الأورام السرطانية مثلما أشار الى ذلك دينوليت

Denollet عام ١٩٩٠ ، و كروس Gross عام ١٩٨٩ ، و تيموشوك Temoshok عام ١٩٨٧ ، وعن ارتباطه الوثيق بأمراض القلب الوعائية Cardiovascular Disease . و ترجع أولى بدايات دراسة الارتباط بين الانفعالات و الامراض الجسمية الى البيانات المبكرة من الدراسات السيكوسوماتية ، إذ لاحظ عدد من الباحثين من بينهم فريدمان و روزنمان Freidman & Rosenman عام ١٩٧٤ ، ان الافراد المصابين بالامراض القلبية غالباً ما يتسمون بالتنافسية و الارادة ، و الصبر ، و العدائية ، و خرجا بفرضية ان أنماط الشخصية تُسهم في الاصابة بالامراض القلبية الوعائية على أساس عدد هائل من البحوث اللاحقة في هذا المجال ، (Mauss & Gross, 2004, pp.61-62) . و هناك نمط شخصية آخر يُظهر تأثراً بالقمع الانفعالي ، و أشارت اليه تيموشوك في سبعينيات القرن الماضي و يُدعى " نمط الشخصية ج " Type C Personality ، إذ اجرت تيموشوك أولى دراساتها على المرضى المصابين بالاورام السرطانية في عام ١٩٧٩ ، لتلاحظ وجود " نمط غريب من الضغط النفسي و التكيف معه " عند عدد كبير من هؤلاء المرضى ، و لتصل - لاحقاً - الى استنتاج مفاده وجود الصلة بين الاورام السرطانية و نمط محدد من السلوكيات الحذرة التي أشارت اليها . و في دراساتها اللاحقة لهذه الفئة ، توصلت تيموشوك الى ان هؤلاء الافراد الاستعداد للاصابة بالمرض نتيجة المعاناة الطويلة من عواقب سلوكيات سلبية اقدموا عليها في حياتهم ، إذ لاحظت وجود صلة وثيقة بين كبح الانفعال المستمر و ظهور علامات الاكتئاب ، و ضعف الجهاز المناعي للفرد ، و هو ما يمثل الخط الأول الدفاعي ضد الاورام السرطانية ، Temoshok (2010, pp.1-2) . و أشارت تجارب حديثة ، و منها تجربة ايكloff Egloff et.al. ٢٠٠٦ الى ان القمع الانفعالي يعرقل مهمات العمليات العقلية المتعلقة بالانفعال ، و يؤثر سلباً في تذکر الاحداث و المهمات و لاسيما تلك التي تتطلب أداءً في المستقبل ، Egloff (et.al.,2006, p.357) . و من هذه العمليات العقلية المرتبطة بالزمن ، الذاكرة المستقبلية Prospective Memory . و أهتم روبن و سيكلر Rubin & Siegler عام ٢٠٠٤ بدراستهما بشأن الموضوع المستقبلي و ربطا نتائجهما بالنتائج التي توصل إليها كلاً من ريشارد و كروس Richard & Gross عام ٢٠٠٠ المتعلقة بالنقيض الآخر لحرية التعبير عن الانفعال : القمع الانفعالي ، إذ وجدا ان الافراد المعتادين على إخفاء انفعالاتهم يمتلكون ذاكرة أضعف فيما يخص الذكريات

، و يكون استرجاع وسائل التنظيم الانفعالي في أثناء المواقف أقل بكثير من الافراد المتبعين لستراتيجيات مختلفة لتنظيم انفعالاتهم ، (D'Argembeau & Linden, 2006 ,pp.11-12) . و تفترض الباحثة بناءً على نتائج الدراسات سابقة الذكر ان هناك امكانية لأن يؤثر القمع الانفعالي و بصورة سلبية في مهمات العقل المستقبلية و لاسيما أن ربط القمع مع نمط شخصية يتسم بالتحفظ الحذر في التعامل مع المحتويات الانفعالية .

- أهمية البحث :

تظهر أهمية للانفعالات بكل تنوعها ، من خلال ما تقدمه من وظائف كبيرة للنفس البشرية، و هي تسمح للفرد بإمكانية التواصل مع بيئته و القدرة على تغييرها . و لعل أهم وظائفها تتمثل في كونها عاملاً مكملاً لدور الجوانب العقلية ، إذ تسهم الانفعالات في تعزيز امكانية التعلم و التذكر للكثير من المعلومات التي سبق و أن ارتبطت بلحظات انفعالية و لاسيما الايجابية منها ، (Jawer & Micozzi , 2009 , pp.27-29) . و بالرغم من أن التعبير عن الانفعالات أمرٌ وارد الحدوث من الأفراد ، الا ان هناك مَنْ لا يتمكن من السيطرة على هذه الطاقة الانفعالية بداخله أو العكس ، و يحدّد الصعوبة في التعبير عنها أو البوح بها . فهناك الكثير من الناس الذين يواجهون صعوبات تتعلق بالتحكم في الانفعالات ، (Weiten , 1998 , p.406). إن السيطرة على الانفعالات أو ما يُعرفُ حالياً بمصطلح " التنظيم الانفعالي " و استراتيجياته هو أحد صيغ التنظيم الذاتي التي تهدف الى السيطرة على الاستجابات الانفعالية الشديدة و غير الملائمة ، و الذي يؤدي الفشل في تحقيق النجاح في هذه الاستراتيجيات الى نتائج وخيمة على مستوى التكيف ، و إحدى هذه الاستراتيجيات ، وهو القمع الانفعالي (قمع التعبير) **Expressive Suppression** كونه " كبحاً واعياً لسلوكيات التعبير الانفعالي " ، (Hagemann et.al.,2006,p.104) . إن أهمية القمع الانفعالي تظهر في مواقف يكون فيها الفرد منطلقاً في التعبير عن انفعالاته السلبية بشدة - كالغضب مثلاً - و الذي يؤثر في تهديده حياة الفرد من خلال الاصابة بالازمات القلبية ، و هنا يتطلب الامر كبح شدة هذا الانفعال تجنباً لعواقب غير مرغوب فيها ، (Bonanno et.al., 2003, p.2) . و تدل الدراسات الحديثة أن عجز التنظيم الانفعالي لدى الأفراد يرتبط باشارات واضحة على اضطرابات المزاج (القلق و الاكتئاب) ،

الفصام ، و بدايات الخرف ، إذ يؤدي الضرر في الاجزاء الدماغية المسؤولة عن تنظيم الانفعالات نتيجة لحادث أو مرض ما الى ظهور مشكلات انفعالية مثل الاكتئاب ، Woolley et.al.,2004, (p.1740) . و إن فقدان القدرة على تنظيم الذات انفعالياً يكون إشارة جوهرية بحد ذاتها لإضطرابات عقلية لاحقاً ، (Gallo et.al. ,2009,p.11) . و هناك أنماطاً للشخصية تحدّد بدرجة كبيرة طبيعة استراتيجيات التنظيم الانفعالي لها في الحياة و تكون في الغالب أسيرة لآلية دون غيرها و بالتالي تُحرم من منافع العملية التنظيمية بأكملها ، ولا سيّما الافراد الخاضعين لنمط " ج " من الشخصية . ان الفرد من نمط الشخصية " ج " يتصف بأنه يقضي الكثير من حياته في تحمّل مآسٍ عديدة في صحته و حياته الاجتماعية و حتى المهنية ، ابتداءً من نزلات البرد المتكررة و انتهاءً بتشخيص اصابته بالورم السرطاني **Cancer** ، و نجد ان النمط " شخصية ج " يتصف صاحبه بانتهاجه قمعاً انفعالياً عالياً **Suppressor** ، فضلاً عن قدرة تحمّله و انكاره مشاعره الخاصة و المؤثرة فيه ، و الفاقد لأي حزم أو ارادة حقيقية لتحقيق أهدافه ، (Jawer & Micozzi , 2009 ,pp.134–135) . و تترك هذه الآثار بظلالها على الجوانب الأخرى من الحياة الانسانية ، فحياة الفرد العقلية ليست بمعزل منذ البداية عما سبق . و لا يُخفى على أحد أهمية ما تتسم به الذاكرة بكونها وظيفة عقلية في الحياة اليومية ، و تحطّت هذه الاهمية لتظهر ما يُعرف بـ " ذاكرة المستقبل **Memory for the Future** " ، التي وصفها انكفار **Ingvar** عام ١٩٨٥ ، و منحها شهياً كافياً بذاكرة الاحداث الماضية ، و قد تزامنت اكتشافاته في المدة الزمنية نفسها لاكتشاف تولفينك ظاهرة رحلة العقل الزمنية ، Schacter et.al. (2007, p.657) . إن هذا البحث ، يأتي في وقت تتراكم فيه الكثير من عناصر التشويش في المجتمعات الانسانية ، فالأحرى توجيه انتباه الانسان و قدراته نحو كيفية تنظيم ذاته و أفكاره و انفعالاته ، و تقليل مقدار الهدر الحاصل في الطاقات البشرية نتيجة عوامل التمدّن و تبعاتها ، و لاسيّما إذا ما أدركنا كمّ الخسائر التي يتحملها هذا الكائن في حياته العقلية و النفسية ليغدو كما يرغب فيه مُجتمعهُ أن يكون .

- أهداف و فرضيات البحث :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية " ج " و النوع في الذاكرة المستقبلية ، و ذلك من خلال تصميم تجريبي . و كانت أهداف البحث كالاتي :

١. بناء مقياس للقمع الانفعالي لدى طلبة الجامعة .
٢. بناء مقياس للذاكرة المستقبلية لدى طلبة الجامعة .
٣. قياس القمع الانفعالي لدى طلبة الجامعة .
٤. قياس تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية " ج " من الذكور و الإناث في الذاكرة المستقبلية لدى طلبة الجامعة من خلال تصميم تجريبي . و كانت فرضيات التصميم :
 - أ. لا يؤثر متغير القمع الانفعالي في متغير الذاكرة المستقبلية .
 - ب. لا يؤثر متغير نمط الشخصية " ج " في متغير الذاكرة المستقبلية .
 - ج. لا يؤثر متغير النوع في متغير الذاكرة المستقبلية .
 - د. لا يؤثر التفاعل بين متغيري القمع الانفعالي و نمط الشخصية " ج " في متغير الذاكرة المستقبلية .
 - هـ. لا يؤثر التفاعل بين متغيري القمع الانفعالي و النوع في متغير الذاكرة المستقبلية .
 - و. لا يؤثر التفاعل بين متغيري نمط الشخصية " ج " و النوع في متغير الذاكرة المستقبلية .
 - ز. لا يؤثر التفاعل بين متغير القمع الانفعالي و متغير نمط الشخصية " ج " و متغير النوع في متغير الذاكرة المستقبلية .

– **حدود البحث :** تحدّد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد ، من الكليات الانسانية و العلمية / الدراسات الأولية الصباحية ، من الذكور و الإناث ، و للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ .

– **تحديد المصطلحات :**

أولاً : القمع الانفعالي **Emotional Suppression** :

– تعريف كروس ١٩٩٣ (Gross,1993) :
" الكبح الشعوري من الفرد لسلوكيات التعبير الانفعالي السلبي لديه عند الاستئثار الانفعالية " ،
(Gross & John , 2003,p.349) . وتبنت الباحثة تعريف ريشارد و كروس تعريفاً نظرياً لمصطلح
القمع الانفعالي ، أما التعريف الاجرائي فتمثّل بـ " الدرجة الكلية التي ينالها المفحوص عند اجابته على
مقياس القمع الانفعالي " .

ثانياً : نمط الشخصية **Type C Personality** :

– تعريف تيموشوك ١٩٨٧ (Temoshok,1987) :

" نمط من أنماط الشخصية يتصف بسلوكيات القمع الانفعالي - لاسيما الغضب ، والميل لإظهار سلوك التضحية الذاتية مُترافقاً بسلوك الاستسلام " ، Hosaka et.al.,1999, (p.73) . وتبنت الباحثة تعريف تيموشوك . أما التعريف الاجرائي فتمثل بـ " الدرجة الكلية التي ينالها المفحوص عند اجابته على المقياس .

ثالثاً : الذاكرة المُستقبلية Prospective Memory :

- تعريف مك دانييل و انيشتاين ١٩٩٦ (Mc Daniel & Einstein , 1996) : " تذكر القيام بالافعال المقصودة في موعد مُلائم في المُستقبل " ، Mc Daniel & Einstein , 2007 , (p.1) . و قد تبنت الباحثة تعريف انيشتاين و مك دانييل تعريفاً نظرياً لمصطلح الذاكرة المستقبلية ، أما التعريف الاجرائي فتمثل بـ " الدرجة الكلية التي ينالها المفحوص عند إجابته على مقياس الذاكرة المستقبلية " .

الفصل الثاني

إطار نظري و دراسات سابقة

أولاً : القمع الانفعالي Emotional Suppression

- تنظيم النمو الانفعالي :

زاد في الآونة الأخيرة تناول موضوع التنظيم الانفعالي من خلال الكتب و المقالات النفسية ذات الصلة. و يشير مفهوم تنظيم النمو الانفعالي (أو التنظيم الانفعالي) Emotional Regulation الى " استراتيجية متضمنة إعادة صياغة طبيعة الافكار أو السلوكيات التي تؤثر في الانفعالات التي يمتلكها الفرد والسيطرة عليها ، و كيفية الإفصاح عنها لاحقاً " ، (Richard & Gross 2000,p.411) . ورأى كروس أن هناك ثلاث سمات أساسية تتسم بها عملية التنظيم الانفعالي و هي :

١. إنها تتضمن محاولة تنظيم الانفعالات الايجابية و السلبية ، من خلال زيادة قوة هذه الانفعالات أو العمل على تقليص قوتها .
٢. إن عملية التنظيم الانفعالي هي عملية شعورية في بدايتها ، و بمرور الوقت تنفّذ من دون شعور بها .

٣. من الصعب تحديد إذا كانت عملية التنظيم الانفعالي تُعدّ عملية إيجابية و نافعة أم سلبية و ضارة ، و يمكن القول إن هذه العملية تهدف الى جعل الامور افضل أو أسوأ تبعاً للحالة و للموقف .

(Gross & Thompson , 2007 , pp.11-12) .

- القمع الإنفعالي :

يصنّف القمع الانفعالي ضمن أحد أشكال ستراتيجية " تشكيل الاستجابة " التي صنّفها كروس ، و هو يشير الى (محاولات الفرد للتقليل من السلوكيات المستمرة و المعبّرة عن الانفعالات) ، و من أمثلة السلوكيات المتعرضة للقمع : محاولات كبح الفرد لإظهار غضبه أمام رئيس العمل ، أو إخفاء التوتر و القلق في أثناء مقابلة مهمة ، و غيرها ، (Gross , 2008 , pp.504-505) . و تخطت الاشارات الطبية بشأن موضوع القمع و آثاره البدنية توقعات حول مقدار الضرر الناجم عن كبح الفرد مشاعره و حتى توتره ، فتأجج دراسة قام بها كوتينكتون Cottington عام ١٩٨٦ أشارت الى ظهور الغضب و القلق و التوتر المفرط لدى الافراد العاملين ممن يكبحون انفعالاتهم و انزعاجاتهم . و يؤكد دينوليت و زملاؤه في دراساتهم الجارية على ان القمع المرتفع للسلوك يترك أثره في صحة الفرد البدنية و لاسيّما في نشاط القلب و سلامة الأوعية الدموية نتيجةً للشدة الانفعالية ، Mauss (2004 p.63 & Gross) . و عموماً ، يتسم قمع الانفعالات الايجابية بأنه أسهل و أقل أذى من قمع السلبية منها ، (Nezlek & Kuppens , 2008 , p.565) . و فيما يلي عرض ملخص لأهم الأطر النظرية في قمع التعبير الانفعالي .

- نظرية جيمس بينيكر Pennebaker Theory بن الأعوام ١٩٨٦-١٩٨٩ : نظرية نفسية - فلسفية

رأى بينيكر أن السلوك القمعي هو بمثابة جهد بدني ، و تعكس المحاولات القمعية آثارها على فعاليات الجهازين العصبي اللاإرادي و العصبي المركزي ، مولّدة نوعاً من أنواع الضغط ذات المستوى المنخفض و طويل الأمد . و من شأن هذا النوع من الضغوط ان تسبّب - طبقاً لبينيكر - مُضاعفات صحية خطيرة متمثلة بأمراض سيكوسوماتية ، (Pennebaker , 1997, p.164) . و أشار الى أن السلوك

القمعي غالباً ما يؤدي الى تدهور في طبيعة الفعاليات العقلية فيما بعد ، ، Mendes et.al. (2003 , p.774) .

- نظرية دانيال ويكتر Wegner Theory عام ١٩٩٤ : نظرية معرفية

بدأت جذور هذه النظرية على يد العالم دانيال ويكتر **Wegner** و زملائه عام ١٩٨٧ ، و تشير الى أبرز مفهوم للنظرية الذي يُعرف بالعملية الآيرونية (المفارقة) **Ironic Process** و تعني وجود عمليات تعمل على تقويض سيطرة العقل القصدية و عادةً ما تكون متأصلة في هذه السيطرة . و أكدت ضرورة الحاجة الى عمليات مراقبة للتأثير في الحالة العقلية للفرد و غالباً ما تتميز هذه العمليات بنجاحها و صعوبة أن تخفق في السيطرة على العقل لكونها عمليات ذات طابع إلحاحي و قصدي دوماً ، (Wegner,1994,p.34) . و رأى ويكتر أن السيطرة العقلية هي الأساس في عملية التنظيم الانفعالي و العقلي ، و التي تتضمن عمليتين أساسيتين لا بدّ منهما لضمان نجاح التحكم في الرغبات العقلية ، الاولى تُسمى بالعملية الاجرائية القصدية **Intentional Operating Process** التي تبحث في المحتوى العقلي الذي سوف يؤدي الى حالة عقلية مرغوب فيها (التفكير بأمر مُسلٍ مثلاً) ، فيما تُعنى العملية الثانية المسماة بعملية مراقبة المفارقات **Ironic Monitoring Process** بالبحث عن أية محاولات قد تسبّب إخفاقاً في المساعي العقلية الرامية لتوليد تلك الحالة العقلية المرغوب فيها (هدف العملية الأولى) و منعها من الحدوث ، (Wegner et.al.,1993 ، pp.1093-1094) .

- نظرية جيمس كروس Gross Theory بين الأعوام ١٩٩٨-٢٠٠١ : نظرية معرفية

تعد نظرية جيمس كروس من أهم النظريات المتداولة في الوقت الحاضر و المتعلقة بموضوع تفسير التنظيم الانفعالي عامةً و القمع الانفعالي خاصةً ، و تشير النظرية في بنودها الى طبيعة الافراد في محاولة تنظيم انفعالاتهم بشتى الوسائل ، و هذه الوسائل هي عدة استراتيجيات متبعة ، إذ يتضمن التنظيم الانفعالي العمليات الآتية :

أ. انتقاء المثير **Situation Selection**

ب. تحويل المثير **Situation Modification**

ج. الانتباه المنتشر **Attentional Deployment**

د. التغير المعرفي **Cognitive Change**

هـ. تشكيل الاستجابة Response Modulation

و تتخذ استراتيجيات التنظيم عدة أشكال لإظهار فاعليتها مع القوة الانفعالية و بالاعتماد على خلفية الفرد الثقافية و الفكرية و طبيعة الموقف و ما يتطلبه من سيطرة و تحكّم . و غالباً ما يُتَّبَع تصميم استراتيجيات التنظيم الذي أبتكره كروس عام ١٩٩٨ و الذي بموجبه يميّز بين نوعين من الاستراتيجيات المتبعة ، الأول و يُطلق عليه مُصطلح " إعادة التقييم " **Reappraisal** ، و الثاني يُطلق عليه مُصطلح " القمع " **Suppression** ، و يتضمن المصطلح الأول (تغييراً في طريقة تفسير الفرد للموقف و بالتالي التقليل من التأثير الانفعالي له و هو صيغة من صيغ استراتيجيات التغيير المعرفي) ، في حين يتضمن المصطلح الثاني (قمعاً للإشارات الصادرة عن المشاعر الداخلية و هو صيغة من صيغ تشكيل الاستجابة) ، (**Nezlek & Kuppens , 2008 , pp.562-563**) . و رأت الباحثة أن نظرية كروس هي النظرية المعتمدة في هذا البحث نظراً لشموليتها و تفسيرها آليات التنظيم الانفعالي و التي تعدّ في الوقت الراهن المنطلق الأساس لدى الباحثين لدراسة هذه الآليات و أثبتت تفسيراته مدى صحة تنوعها و إمكانية اختبارها عملياً ، كما اتسمت نظريته بقدرتها على تقديم الاجابات في جوانب متعددة لتشمل بذلك الجوانب المعرفية و الفلسفية و الصحية ذات الصلة بالموضوع .

ثانياً : نمط الشخصية " ج " : Type C Personality

ظهرت أولى الاعتقادات بشأن نمط الشخصية المعرضة للسرطان في كتاب الفيلسوف اليوناني غالين **Galen** في القرن الثاني الميلادي و أشار فيه الى وجود صلة بين السرطان أو ما يُعرف سابقاً بـ (الأورام الخبيثة المرئية و المميتة) و المزاج الكئيب أو دائم الحزن (**Melancholic**) . و توالى الابحاث المؤكدة لهذه الصلة في الوقت الحالي في دراسات **Rosch** عام ١٩٧٩ و من بعده **Greer** عام ١٩٨٣ ، و أخذت حيزاً من البحث بجانب دراسات **Fridman** و **Roszman** آنذاك بصدد نمطي الشخصية " أ " و " ب " . و استأنفت هذه الدراسات في مطلع عام ١٩٥٠ ، بملاحظات من ميلر و **Miller & Jones** عام ١٩٥٨ و اللذين ذكرا فيها معاناة عدد من مرضى سرطان الدم (اللوكيميا) من الشدة النفسية قبيل اصابتهم بالمرض مثلما جاء في تقاريرهم السريرية . و ذكر آخرون ان السرطان يشكّل عاملاً دائماً للظهور لدى الافراد المكتئبين ، و جميع هذه الدراسات اتفقت على وجود سمات محدّدة منها : محاولات الاسترضاء **Appeasing** ، و فقدان الحزم **Unassertive** ، و الصبر طويل الأمد **Over-Patient** ، و تجنب الصراع **Avoiding Conflict** ، و

محاولات حثيثة لكبح الانفعالات السلبية كالقلق و الغضب متبعين أساليب الانكار أو الكبت كمحاولة تكيفية مع المواقف المؤلمة و الصادمة ، و ظهور علامات الاكتئاب الأولية لديهم ، ، Eysenck (1994 , pp.167-169) .

- الرؤى النظرية بشأن نمط الشخصية " ج " :

إن الدراسات المذكورة التي قام بها كروسارث - ماتسيك مع آيزنك Grossarth- Maticek & Eysenck و زملائهما و من خلال العمل المتواصل على أعداد كبيرة من التقارير السريرية ، تمكنت في النهاية من التوصل الى حقيقة مفادها وجود صلة وثيقة بين عدد من الأمراض الخطرة و سمات الشخصية ، و أنتج هذا الجهد في عام ١٩٨٨ ستة أنماط من الشخصيات (أو من السلوكيات) و التي وجدت مرتبطة بأنواع مختلفة من الأمراض البدنية . و قد اختصر شמיד Schmitz عام ١٩٩٢ هذه الأنماط بالآتي :

النمط الأول : يتسم بالاعتماد على الأسلوب الانسحابي من المواقف : يمثل نمط الشخصية " ج " .

النمط الثاني : يتسم بالاعتماد على الأسلوب المرتبك في المواقف : يمثل نمط الشخصية " د " .

النمط الثالث : يتسم بالاعتماد على الأسلوبين السابقين (الانسحاب مع الارتباك) : و يمثل نمط الشخصية ذات القلق المزمن أو الهستيري .

النمط الرابع : يتسم بالاستقلالية الذاتية ، و تنظيم ذاتي دائمي ، و الذي يجلب استقلالية عالية و ضرورة إرضاء الحاجات الشخصية : و يمثل النمط السوي .

النمط الخامس : يتسم بميول عقلانية و غير انفعالية (يكافح الجانب الانفعالي من شخصيته بالقمع) : و يمثل نمط الشخصية المعرضة لاكتئاب ذاتي النشأة .

النمط السادس : يتسم بميول عدائية و مضادة للمجتمع : و يمثل نمط شخصية مهيئة للقيام بالسلوك الاجرامي و الادمان ، و نادراً ما تُصاب بالسرطان ، (Larsson et.al. , 1995 , p.76) .

و وصفت تيموشوك و دريهر Temoshok & Dreher عام ١٩٩٢ هذا النمط من الشخصية بأنه أشبه ببرنامج نفسي متبع من الفرد و الذي من المحتمل أن يُصاب نتيجةً لهذا بالسرطان ، و هذا السلوك يظهر عند الأفراد غير القادرين على التعامل بصورة طبيعية و سوية مع الضغوط الحياتية ، فيلجأون لهذا النمط من الاستسلام و قمع المشاعر كنتيجة حتمية للتكيف بسبب صعوبة المواجهة ، (Willemse , 2010 , p.28) . و قد أدت نتيجة الاطلاع هذه الى تبني الباحثة الآراء و

النظريات سابقة الذكر لكونها تتفق جميعها على السمات المكونة لنمط الشخصية " ج " و التي تعدّ المنطلق نحو تبني مقياس بهذا الشأن .

ثالثاً : الذاكرة المُستقبلية Prospective Memory

يرجع مُصطلح الذاكرة " المستقبلية " الى ميحام و ليمان **Meacham & Leiman** عام ١٩٨٢ ، و يشير هذا المصطلح الى تذكر تنفيذ الأفعال المقصود القيام بها و التي أُجلت لعدة أسباب . و فرّق ميحام و ليمان بين نوعين من الذاكرة المستقبلية : العرضية **Episodic** و المعتادة **Habitual** . و تتسم الذاكرة المستقبلية العرضية بتذكر تنفيذ الافعال غير المألوفة أو التي تُجرى في سياق غير مألوف ، فيما تتسم المعتادة بتذكر تنفيذ الافعال المتكررة و المألوفة . و أشار ميحام و ليمان الى أن الذاكرة المستقبلية من النوع المعتاد أكثر نجاحاً في تنفيذ مهامها من العرضية. كما ميّز فافيلشفيل **Kvavilashvili** عام ١٩٩٢ بين نوعين من النيات : النيات المتكررة و النيات المعتادة . تتضمن النيات المتكررة مجموعة الافعال التي تُنفَّذ في كل وقت يحدث فيه الموقف المناسب لأداء هذه الافعال ، فيما تتضمن النيات المعتادة تلك الافعال التي تكرر تنفيذها في الماضي ، (**Berg** , 2002 , pp.16-17) .

- نماذج الذاكرة المُستقبلية :

أولاً : إنموذج الحدود المتعددة (سميث و باين) بين عامي ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ :

Smith & Bayen Multinomial Model

ميّزت ريبيكا سميث و يوتا باين بين كلا النوعين من الذاكرة (المستقبلية و الاسترجاعية) بأن تذكر الفرد لما يجب فعله هو مكون مستقبلي فيما تذكر ماذا يفعل الفرد ، و متى يجب أن يفعله ، يُعد مكوناً استرجاعياً . ويستند هذا الانموذج الى نظرية عمليات الانتباهية التحضيرية **Preparatory Attentional Processes** و عمليات الذاكرة الخاصة بتفسير الذاكرة المستقبلية لسميث ٢٠٠٣ التي اقترحت أن المكونات المستقبلية تتضمن عمليات تنسحب تأثيراتها على مصادر محدّدة ، و تعني في النهاية أن هذه العمليات ليست آلية . و هذا يدلّ على أن بعض العمليات غير الآلية تتدخل في أداء الفعاليات في محاولة لتهيئة أداء مهمات الذاكرة المستقبلية مما يعرقل أداء الأفراد لهذه الفعاليات . و على وفق هذه النظرية ، فإن عمليات استهلاك القدرة التحضيرية **Capacity – Consuming Preparatory Processes** لابدّ ان تتدخل لضمان نجاح مهمات الذاكرة المستقبلية و لاسيّما المكانية منها ، (**Smith & Bayen** , 2004 , pp.756-757) .

ثانياً : نظرية العمليات المتعددة للذاكرة المستقبلية (اينشتاين و ماك دانيل) عام ٢٠٠٥ : Einstein &

McDaniel Multiprocess Theory of Prospective Memory

في إشارتهما الى الذاكرة المستقبلية الناجحة و أسلوب عملها ، ذكر اينشتاين و ماك دانيل عام ٢٠٠٥ أن الذاكرة المستقبلية تتضمن دوماً مراقبة استهلاك القدرة و غالباً ما تكون هذه المراقبة فعّالة ، كما لا تحتاج الذاكرة المستقبلية في تنفيذها للمهمات بالضرورة الى هذه الفعّالية ، إذ يمكن أن يكون أداؤها آلياً . و على وفق نظريتهما ، فإن هناك مجموعة عمليات عقلية من بينها الانتباه تُسهم في تنفيذ المهمات و أن التقاط إشارات الاستجابة لمهمات الذاكرة المستقبلية قد يكون ذا طبيعة آلية (و لا يتطلب في هذه الحالة استعمال عمليات الانتباه) . و مهما كانت الطبيعة الآلية لهذا التنفيذ ، إلا أن هناك تكلفة صغيرة أو حتى غير ذات دلالة مرافقة له ، و علّل اينشتاين و زملاؤه عام ٢٠٠٥ ذلك بأن هناك أفراداً ينخرطون في عمليات مراقبة على بعض مهمات الذاكرة البسيطة فيما يؤدي بعضهم هذه المهمات من دون الحاجة الى مثل هذه المراقبة ، (Baddeley et.al. , 2009 , pp. 354–355) . و قد تبنت الباحثة آراء نظرية العمليات المتعددة لكل من اينشتاين و ماك دانيل لكونها تؤيد قوة أداء و عمل الذاكرة المستقبلية من دون عمليات حصرية تقيدها ، فضلاً عن تركيزها على طبيعة الجانب النفسي في تدّكر الفرد للأمور و المهمات الواجب تنفيذها و أن الذاكرة المستقبلية لكونها عملية عقلية ، تُعدّ جزءاً لا يتجزأ من حياة الفرد اليومية .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

تطلب تحقيق أهداف البحث بناء أداتين ، الأولى لقياس القمع الانفعالي ، و الثانية لقياس أداء الذاكرة المستقبلية وتبني مقياس لنمط الشخصية " ج " . و جرى اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث ، فضلاً عن تحليل البيانات و العينة الاستطلاعية لمعرفة وضوح التعليمات و فقرات المقاييس ، فضلاً عن تحديد الأساليب الاحصائية الملائمة لتحليل البيانات .

١. مُجتمع البحث :

شمل مجتمع البحث طلبة الدراسة الأولية الصباحية لكليات جامعة بغداد العلمية و الانسانية ، و للعام الدراسي (٢٠١٢ – ٢٠١٣) .

٢. عينة البحث :

تكونت عينة البحث من طلبة الدراسة الصباحية لكليات علمية و انسانية في جامعة بغداد، و للعام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣ ، و كما موضح في جدول (١) :

جدول (١)

عينة البحث

ت	جامعة بغداد		ذكور	إناث	المجموع
	الكلية				
١	كلية هندسة الخوارزمي		٣٥	٣٥	٧٠
٢	كلية العلوم		٣٥	٣٥	٧٠
٣	كلية التمريض		٣٥	٣٥	٧٠
٤	كلية الادارة و الاقتصاد		٣٥	٣٥	٧٠
٥	كلية الاعلام		٣٥	٣٥	٧٠
٦	كلية التربية الرياضية		٣٥	٣٥	٧٠
المجموع			٢١٠	٢١٠	٤٢٠

٣. أدوات البحث :

أولاً / خطوات بناء مقياس القمع الانفعالي :

أ. صياغة فقرات المقياس : أطلعت الباحثة على مقياسين هما : مقياس كورتولد للسيطرة الانفعالية **Courtauld Emotional Control Scale** لكل من واتسون و كير **Watson & Greer** لعام ١٩٨٣ ، و المتضمن لثلاثة مجالات ، و استعانت الباحثة بـ (١٠) فقرات من هذا المقياس. و استبيان التنظيم الانفعالي **Emotion Regulation Questionnaire** لكل من كروس و جون **Gross & John** لعام ٢٠٠٣ ، و قد استعانت الباحثة بالفقرات المتعلقة بالقمع الانفعالي عند بناء المقياس ، فضلاً عن صياغة بعضها الآخر من خلال الاطلاع على الأدبيات و الدراسات السابقة و بلغ عددها (١٥) فقرة .

ب. بدائل الإجابة و تصحيح المقياس :

وضعت الباحثة سبعة بدائل لتقدير الاستجابة . و تضمنّ المقياس فقرات سلبية و أخرى إيجابية، و صُحّحت الاجابات على المقياس بإعطاء درجة من (٧ - ١) للفقرات الايجابية و بعكسه للفقرات السلبية ، فتكون بذلك أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (١٩٦) و اقل درجة يمكن الحصول عليها هي (٢٨) .

ج. آراء الخبراء بصلاحيه فقرات المقياس :

بعد صياغة الفقرات و البالغ عددها (٢٨) فقرة ، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المتخصصين في علم النفس . و أوضحت الباحثة الغرض من الدراسة . و أشار الخبراء الى تكرار بعض فقرات المقياس ، و حذف بعضها الآخر ، إذ أبقى على الفقرات التي وافق عليها الخبراء بنسبة بين (٨٠% - ١٠٠%) و حذف الفقرات (١٤ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٤) لكونها حصلت على ٧٠% فقط من موافقة الخبراء . و على هذا الأساس ، أُلغيت من المقياس ليصبح عدد فقرات المقياس الكلي بعد التعديل (٢٤) فقرة .

د. العينة الاستطلاعية :

طُبّق المقياس على عينة تكوّنت من (٦٠) طالباً و طالبةً من كلية الآداب بهدف التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس و فقراته و بدائله من عينة البحث . و طُبّق على طلبة جامعة بغداد / كلية الآداب / قسم علم النفس بمرحلتيه الثالثة و الرابعة و مواقع (٣٠) طالباً و طالبة لكل مرحلة . و جدول (٢) يبين كيفية توزيع العينة الاستطلاعية على وفق متغير النوع و المرحلة :

جدول (٢)

توزيع العينة الاستطلاعية على وفق متغيري النوع و المرحلة

المرحلة	ذكور	إناث
الثالثة	١٥	١٥
الرابعة	١٥	١٥
المجموع	٣٠	٣٠
	٦٠	

هـ . تمييز الفقرات :

أُختيرت عينة من طلبة الجامعة لتحقيق ذلك و بلغ عددها (٣٠٠) طالب و طالبة جامعية . و جدول (٣) يوضح توزيعها على وفق الكلية و النوع :

جدول (٣)

توزيع عينة البناء على وفق الكلية و النوع

ت	جامعة بغداد		ذكور	إناث	المجموع
	الكلية				
١	الهندسة		٢٥	٢٥	٥٠
٢	العلوم		٢٥	٢٥	٥٠
٣	الصيدلة		٢٥	٢٥	٥٠
٤	الآداب		٢٥	٢٥	٥٠
٥	اللغات		٢٥	٢٥	٥٠
٦	العلوم السياسية		٢٥	٢٥	٥٠
المجموع			١٥٠	١٥٠	٣٠٠

و كانت جميع فقرات مقياس القمع الانفعالي مميّزة عدا الفقرة (١٥) و الفقرة (٢١) . لذا أصبح عدد الفقرات الكلية لمقياس القمع الانفعالي هو (٢٢) فقرة .

و. مؤشرات الصدق **Validity** :

١. **الصدق الظاهري Face Validity** : و قد تحقّق هذا الصدق من خلال موافقة الخبراء على فقرات المقياس كما سبقت الإشارة لذلك .

٢. **صدق البناء Construct Validity** : و لتحقيق هذا النوع ، قامت الباحثة باستعمال أسلوب علاقة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس كُـلٌّ على حِده بعد تطبيق المقياس على عينة البناء ، و باستعمال معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation Coefficient** . و وجدت الباحثة أن جميع الفقرات صادقة باستثناء الفقرتين (١٥) و (٢١) ، إذ كانت قيمة الارتباط أقل من القيمة الجدولية و البالغة (0.113) و عند مستوى دلالة (0.05) و درجة حرية (298) .

٣. **مؤشرات الثبات Reliability** :

١. **اعادة الاختبار Test – retest** : و لتحقيق هذا الإجراء ، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (٦٠) طالباً و طالبة في كلية الهندسة في جامعة بغداد ، و طُـلِب منهم تحديد رموز على ورقة القياس لتذكرها لاحقاً ، و بعد مرور عشرة أيام تقريباً ، أعادت الباحثة تطبيق المقياس نفسه على

الطلبة المحددين و وضع الرموز نفسها للأفراد . و قامت الباحثة بعدها باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجتي المقياس الكلية لكل طالب . و بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (0.88) .

٢. معامل الفا للاتساق الداخلي Alfa Coefficient : بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.91) .

ج. المؤشرات الإحصائية :

بعد التحقق من صلاحية فقرات مقياس القمع الانفعالي ، يمكن وضع وصف لهذا المقياس و على نحو ما موضح في جدول (٤) :

جدول (٤)

الخصائص الإحصائية لمقياس القمع الانفعالي

ت	المؤشر الاحصائي	قيمة المؤشر الاحصائي
١	الوسط	94.59
٢	الوسيط	94
٣	المنوال	94
٤	الانحراف المعياري	13.88
٥	الالتواء	0.131
٦	التفرطح	0.194
٧	أعلى درجة حصل عليها	139
٨	أقل درجة حصل عليها	56

ثانياً / مقياس نمط الشخصية ج :

أ. فقرات المقياس : تبنت الباحثة مقياس نمط الشخصية "ج" لكل من راي و سولومون Rahe & Solomon عام ٢٠٠٠ و المؤلف من ٣٠ فقرة موزعة بصورة غير متساوية بين خمسة مجالات تمثل سمات أساسية لنمط الشخصية ج ، و هي : (تجنب الصراع Conflict Avoidance ، القمع الانفعالي Emotional Suppression ، و العطاء و التضحية الذاتية Over Giving & Self

Sacrifice ، و فقدان الحزم **Lack of Assertiveness** ، و اليأس و العجز **Hopelessness & Helplessness** (، و بدائل (صفر-٣) و هي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً) .

ب. بدائل الإجابة و تصحيح المقياس :

تضمّن المقياس بصورته الأصلية أربعة بدائل متدرجة ، و تأخذ عند التصحيح درجة (صفر - ٣) على وفق توجّه الفقرة ، إذ أعطيت درجة (صفر) للفقرة التي يُعارض إتجاهها مع اتجاه المقياس (قياس سمات الشخصية "ج") ، كما أعطيت الدرجة (٣) للفقرة التي يتطابق إتجاهها مع اتجاه المقياس .

ج. آراء الخبراء بصلاحية فقرات المقياس :

بعد تبني المقياس البالغ عدد فقراته (٣٠) فقرة ، قامت الباحثة بترجمة المقياس الى اللغة العربية و عرضه على ثلاثة أساتذة مُتخصصين باللغة الانجليزية *** لمراجعة النص المترجم و ترجمته الى اللغة العربية . و بعد ذلك ، عرضت الباحثة نسخة المقياس باللغة العربية الى متخصص رابع باللغة الانجليزية**** لمراجعة النص المترجم و تحويله الى اللغة الانجليزية ، و قامت بمطابقة النص المترجم بالنص الاصلي للمقياس و كانت نسبة التطابق بين النصين عالية .

د. العينة الإستطلاعية :

طُبّق المقياس على عينة من (٦٠) طالباً و طالبة و استغرق الطلبة للإجابة على المقياس من الوقت بمعدل (٤,٥) دقيقة ، و كانت تعليمات المقياس واضحة أيضاً للعينة الاستطلاعية .

هـ. تمييز الفقرات :

استعملت الباحثة معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، و كانت أعلى درجة من المجموعة العليا تتراوح بين (٨٠ - ٦٠) و أدنى درجة من المجموعة الدنيا تتراوح بين (١٠ - ٢٠) . و بلغت القيمة التائية الجدولية (1.96) و بدرجة حرية مقدارها (160) . و كانت فقرات المقياس مميزة جميعها عند مستوى دلالة (0.05) .

و. مؤشرات الصدق **Validity** :

١. **صدق الترجمة Translation Validity** : عرضت الباحثة فقرات المقياس بعد ترجمتها الى اللغة العربية على مُتخصصين باللغة الانجليزية و إعادتها من مُتخصص آخر الى اللغة الانجليزية و كما سبقت الإشارة الى ذلك. و يعد هذا الإجراء أحد أنواع الصدق المستعملة للتأكد من مطابقة فقرات المقياس للبيئة التي يُجرى عليها التطبيق ، و نتيجة خضوع الكثير من المقاييس المتبناة عالمياً الى صدق الترجمة فهي عرضة للتغير و التبديل و ربما لحذف بعض فقراتها اذا ما عُرضت

على متخصصين في علم النفس ، و هذا يؤدي الى تغيير صورة المقياس الحقيقية ، **Lroche** (et.al. , 1998 , p.244) . لهذا اعتمدت الباحثة على هذا الصدق من دون إجراء الكثير من التحوير في المحتوى اللغوي لتحقيق أهداف البحث العلمي . و اعتمدت عدة دراسات على هذا الاجراء و منها دراسة هوساكا و زملائه التي تبنت مقياس نمط الشخصية "ج" عام ١٩٩٩ ، (Hosaka et.al. , 1999 , p.74) .

٢. **صدق البناء Construct Validity** : كانت جميع الفقرات صادقة ، و القيمة الجدولية هي (0.113) عند مستوى دلالة (0.05) و درجة حرية (298) .
ز. مؤشرات الثبات ،

١. **اعادة الاختبار** : بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.80) .
٢. **معامل الفا للاتساق الداخلي** : بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.82) . فيما بلغ معامل الثبات بالطريقة ذاتها في دراسة هوساكا **Hosaka et.al** عام ١٩٩٩ (0.71) .
- ج. **المؤشرات الإحصائية** : كانت المؤشرات الاحصائية للمقياس على نحو ما موضح في جدول (٥) :

جدول (٥)

الخصائص الاحصائية لمقياس نمط الشخصية " ج "

ت	المؤشر الاحصائي	قيمة المؤشر الاحصائي
١	الوسط	49.27
٢	الوسيط	50
٣	المنوال	53
٤	الانحراف المعياري	9.26
٥	الالتواء	-0.842
٦	التفرطح	1.692
٧	أعلى درجة حُصلَ عليها	71
٨	أقل درجة حُصلَ عليها	14

ثالثاً / خطوات بناء مقياس الذاكرة المُستقبلية :

أ. صياغة فقرات المقياس : بهدف بناء مقياس للذاكرة المستقبلية ، قامت الباحثة بالإطلاع على إستبيان الذاكرة المستقبلية **Prospective Memory** **PMQ Questionnaire** للباحث هانون و زملائه **Hannon et.al** عام ٢٠٠٢ و المؤلف من (٥٢) فقرة . و قد استعانت الباحثة بعدد من الفقرات بلغت (١٩) فقرة ، فضلاً عن قيامها بصياغة بعضها الآخر من خلال الاطلاع على الأدبيات و الدراسات السابقة و بلغ عددها (٢٤) فقرة .

ب. بدائل الاجابة و تصحيح المقياس :

وضعت الباحثة سبعة بدائل لتقدير الاستجابة و هي متدرجة الى تسعة تدرجات . و صُحِّحت الإجابات على المقياس بإعطاء درجة من (١ - ٩) للفقرات بعكس تسلسل بدائل المقياس ، أي ان البديل (حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً) تُعطى له درجة (١) عند التصحيح على الرغم من أنه يأخذ رقم (٩) في التدرج لكون هذا البديل يشير الى التكرارية في حدوث النسيان .

ج. آراء الخبراء بصلاحيه فقرات المقياس :

أشار الخبراء الى إعادة صياغة بعض الفقرات ، و حذف بعضها الآخر . و حُذفت الفقرات (٤ ، ٢٣ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤٢) لكونها حصلت على ٧٠% فقط من موافقة الخبراء ، و على هذا الأساس أُلغيت ليصبح عدد فقرات المقياس الكلي بعد التعديل (٣٨) فقرة .

د. العينة الإستطلاعية :

طُبِّق المقياس على عينة من (٦٠) طالباً و طالبة . و استغرق الطلبة للإجابة على المقياس من الوقت بمعدل (٥,٥) دقائق ، و كانت التعليمات واضحة بالنسبة لهم .

هـ . تمييز الفقرات :

استعملت الباحثة أسلوب " العينتين المتطرفتين " ، و تراوحت أعلى درجة من المجموعة العليا (٣٤٢- ٣٣٠) ، و أدنى درجة من المجموعة الدنيا (٣٨ - ١١٠) و كانت جميع فقرات مقياس الذاكرة المستقبلية مميزة عند مستوى دلالة (0.05) ، و كانت القيمة التائية الجدولية هنا قد بلغت (1.96) و بدرجة حرية مقدارها (160) . و من ثم ، فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها عند الاجابة على مقياس الذاكرة المستقبلية هي (342) و أقل درجة يمكن الحصول عليها هي (38) .

و. مؤشرات الصدق Validity :

١. **الصدق الظاهري** : و تحقّق هذا الصدق من خلال موافقة الخبراء الذين أُشيرَ إليهم مُسبقاً على فقرات المقياس.

٢. **صدق البناء** : بعد تطبيق معامل الارتباط ، وجدت الباحثة أن جميع الفقرات صادقة ، إذ كانت القيمة الجدولية هي (0.113) و عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (298) .
ز. **مؤشرات الثبات** ،

١. **اعادة الاختبار** : بلغ معامل الثبات (0.82) .

٢. **معامل الفا للاتساق الداخلي** : و استعانت الباحثة بمعادلة الفا - كرونباخ للاتساق الداخلي لاستخراج معامل الثبات الذي بلغ بهذه الطريقة (0.86) .

ج. **المؤشرات الإحصائية** : بعد التحقّق من صلاحية فقرات مقياس الذاكرة المستقبلية ، يمكن وضع وصف لهذا المقياس من خلال المؤشرات الاحصائية ، و على نحو ما موضّح في جدول (٦) في أدناه :

جدول (٦)

الخصائص الاحصائية لمقياس الذاكرة المُستقبلية

ت	المؤشر الاحصائي	قيمة المؤشر الاحصائي
١	الوسط	242.41
٢	الوسيط	246
٣	المنوال	306
٤	الانحراف المعياري	50.7964
٥	الالتواء	-0.314
٦	التفرطح	-0.528
٧	أعلى درجة حُصلَ عليها	342
٨	أقل درجة حُصلَ عليها	103

٤. التطبيق النهائي :

تضمنت عينة التطبيق النهائية (٤٢٠) طالباً و طالبة من طلبة جامعة بغداد و للدراسة الأولية بمراحلها الثالثة و الرابعة من ستة كليات .

٥. الوسائل الاحصائية : الاختبار التائي لعينتين مستقلتين . معامل ارتباط بيرسون . معامل الفا - كرونباخ . تحليل التباين الثلاثي . معامل اختبار شيفيه .

الفصل الرابع

النتائج

بعد تطبيق أدوات البحث على عينته مثلما سبقت الإشارة الى ذلك في الفصل الثالث ، جرى حساب درجات أفراد العينة على كل أداة كما مُبين في الآتي :

أولاً : درجات أفراد العينة على مقياس القمع الانفعالي :

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس القمع الانفعالي (95.04) و بلغ الانحراف المعياري (10.45) ، و من أجل الحصول على مجموعتين متطرفتين ، قامت الباحثة باضافة قيمة الانحراف الى قيمة الوسط للحصول على الدرجة التي حُدّدت درجات الافراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة على المقياس و بلغت (105.49) ، كما قامت بطرح قيمة الانحراف من قيمة الوسط للحصول على الدرجة التي حُدّدت درجات الافراد الذين حصلوا على درجات منخفضة في المقياس و بلغت قيمتها (84.59) ، و جَعَلَ هاتين الدرجتين بمثابة نقطة قطع لتحديد أي من الافراد سيوضع في الشرط التجريبي (القمع الانفعالي المرتفع) و أيّهم يوضع في الشرط التجريبي الآخر (القمع الانفعالي المنخفض).

ثانياً : درجات أفراد العينة على مقياس نمط الشخصية " ج " :

بلغت قيمة الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في الاجابة على مقياس نمط الشخصية "ج" (50.22) و بلغت قيمة الانحراف المعياري (14.58) . و من أجل الحصول على مجموعتين متطرفتين في هذا المتغير، قامت الباحثة بالخطوات السابقة . و بناءً على ما تقدّم من الشرح في أعلاه ، جرى التوصل الى التصميم التجريبي العاملي الثلاثي (٢ X ٢ X ٢) . ومن أجل تحقيق أهداف البحث ، أُختبرت الفرضيات الخاصة بالتصميم التجريبي ، و تحقيقاً لأهداف التصميم و اختباراً لفرضياته ، أُستعمل تحليل التباين الثلاثي للعينات غير المتساوية ، و كما موضح في جدول (٧) :

جدول (٧)

تحليل التباين الثلاثي للتصميم التجريبي

الدالة	النسبة الفائية	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموعات المربعات	مصدر التباين
دالة *	4.6	12852.359	1	12852.359	القمع الانفعالي
دالة	15.813	44186.346	1	44186.346	نمط الشخصية " ج "
غير دالة	0.113	316.843	1	316.843	النوع
دالة	5.505	15382.370	1	15382.370	القمع الانفعالي x نمط الشخصية " ج "
غير دالة	1.638	4576.739	1	4576.739	القمع الانفعالي x النوع
دالة	7.384	20631.810	1	20631.810	نمط الشخصية " ج " x النوع
غير دالة	1.167	3260.207	1	3260.207	القمع الانفعالي x نمط الشخصية " ج " x النوع
		2794.271	170	475026.042	الخطأ
			177	576232.712	الخطأ الكلي

* القيمة الفائية الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) و درجة حرية (1, 170) .

- أ. الفرضية الأولى / لا يؤثر القمع الانفعالي (المرتفع - المنخفض) في الذاكرة المستقبلية :
كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (0.05) و بذلك رُفِضَت الفرضية الصفرية و قُبِلَت الفرضية البديلة التي تشير الى [وجود تأثير للقمع الانفعالي في الذاكرة المستقبلية] ولصالح القمع الانفعالي المنخفض بالمقارنة مع القمع الانفعالي المرتفع .
- ب. الفرضية الثانية / لا يؤثر نمط الشخصية " ج " (المرتفع - المنخفض) في الذاكرة المستقبلية :
جاءت النتيجة ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) و لصالح نمط الشخصية " ج " المنخفض ، و على أساسها رُفِضَت الفرضية الصفرية و قُبِلَت الفرضية البديلة التي تشير الى [وجود تأثير لنمط الشخصية " ج " في الذاكرة المستقبلية] و لصالح نمط الشخصية " ج " المنخفض بالمقارنة مع نمط الشخصية " ج " المرتفع .
- ج. الفرضية الثالثة / لا يؤثر النوع (ذكور ، إناث) في الذاكرة المستقبلية :

جاءت النتيجة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) . إذ لا يؤثر النوع في أداء الذاكرة المستقبلية ، و بذلك قُبلت الفرضية الصفرية بهذه النتيجة .

د. الفرضية الرابعة / لا يؤثر التفاعل بين متغير القمع الانفعالي و متغير نمط الشخصية " ج " في الذاكرة المستقبلية :

كانت النتيجة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، و بناءً عليه رُفِضت الفرضية الصفرية و قُبلت الفرضية البديلة . و تدل هذه النتيجة على اتباع الأفراد من نمط الشخصية "ج" أسلوب القمع الانفعالي .

و نتج عن هذه الدلالة ستُّ مقارنات بين المجموعات الأربع (قمع انفعالي مرتفع و نمط الشخصية " ج " المرتفع) / (قمع انفعالي مرتفع و نمط الشخصية " ج " المنخفض) (قمع انفعالي منخفض و نمط الشخصية " ج " المرتفع) / (قمع انفعالي منخفض و نمط الشخصية " ج " المنخفض) . و لمعرفة أية مقارنة هي الدالة من بين هذه المقارنات الست أُستعمل اختبار شيفيه البعدي للأعداد غير المتساوية و كما مبين في جدول (٨) :

تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية "ج" في الذاكرة المستقبلية.....

جدول (٨)

اختبار شيفيه للمقارنات بين أوساط المجموعات غير المتساوية للتفاعل بين متغير القمع الانفعالي و متغير نمط

الشخصية " ج "

رقم المقارنة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة
١	قمع انفعالي مرتفع * نمط الشخصية "ج" المرتفع	46	208.1304	14.083	38.291	غير دالة
	قمع انفعالي مرتفع * نمط الشخصية "ج" المنخفض	42	222.2143			
٢	قمع انفعالي مرتفع * نمط الشخصية "ج" المرتفع	46	208.1304	1.2699	38.057	غير دالة
	قمع انفعالي منخفض * نمط الشخصية "ج" المرتفع	43	206.8605			
٣	قمع انفعالي مرتفع * نمط الشخصية "ج" المرتفع	46	208.1304	48.593	37.211	دالة لصالح (قمع انفعالي منخفض * نمط الشخصية "ج" المنخفض)
	قمع انفعالي منخفض * نمط الشخصية "ج" المنخفض	47	256.7234			
٤	قمع انفعالي مرتفع * نمط الشخصية "ج" المنخفض	42	222.2143	15.353	38.923	غير دالة
	قمع انفعالي منخفض * نمط الشخصية "ج" المرتفع	43	206.8605			
٥	قمع انفعالي منخفض * نمط الشخصية "ج" المنخفض	47	256.7234	34.509	38.096	غير دالة
	قمع انفعالي مرتفع * نمط الشخصية "ج" المنخفض	42	222.2143			
٦	قمع انفعالي منخفض * نمط الشخصية "ج" المرتفع	43	206.8605	49.862	37.861	دالة لصالح (قمع انفعالي منخفض * نمط الشخصية "ج" المنخفض)
	قمع انفعالي منخفض * نمط الشخصية "ج" المنخفض	47	256.7234			

* عند مستوى دلالة (0.05) .

و كانت المقارنة الثالثة " قمع انفعالي مرتفع و نمط الشخصية "ج" المرتفع / قمع انفعالي منخفض و نمط الشخصية "ج" المنخفض : دالة عند مستوى دلالة (0.05) و لصالح المنخفض " ، و المقارنة السادسة " قمع انفعالي منخفض و نمط الشخصية "ج" المرتفع / قمع انفعالي منخفض و نمط الشخصية "ج" المنخفض : دالة عند مستوى دلالة (0.05) و لصالح المنخفض .

و من خلال ملاحظة المقارنات في أعلاه ، تبين أن متغير القمع الانفعالي المنخفض يشكّل محوراً رئيساً بتأثيره في أداء الذاكرة المستقبلية بالتفاعل مع متغير نمط الشخصية "ج" المنخفض بدوره ، إذ إن المقارنات التي كانت دالة بين متغير القمع الانفعالي بمستواه المنخفض مع متغير نمط الشخصية "ج" بمستواه

تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية "ج" في الذاكرة المستقبلية.....

المنخفض تحظى أيضاً في العموم بدلالة واضحة ، و هي تشير بطبيعة الحال الى ان أسلوب التعبير الانفعالي و هو معاكس لمصطلح القمع الانفعالي يعدّ العامل المؤثر في أداء الذاكرة المستقبلية لدى أفراد العينة .
هـ. الفرضية الخامسة / لا يؤثر التفاعل بين متغير القمع الانفعالي و متغير النوع في الذاكرة المستقبلية :

و كانت النتيجة غير دالة احصائياً عند مستوى (0.05) . و على هذا الأساس قُبلت الفرضية الصفريّة التي تشير الى عدم وجود تأثير ناتج من التفاعل بين متغير القمع الانفعالي و متغير النوع في أداء الذاكرة المستقبلية .

و. الفرضية السادسة / لا يؤثر التفاعل بين متغير نمط الشخصية " ج " و متغير النوع في الذاكرة المستقبلية : و قد كانت النتيجة ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) . و على هذا الأساس رُفِضت الفرضية الصفريّة و قُبلت الفرضية البديلة التي تشير الى [وجود تأثير للتفاعل بين متغير نمط الشخصية " ج " و متغير النوع] في أداء الذاكرة المستقبلية .

و نتج عن هذه الدلالة سثّ مقارنات بين المجموعات الأربع هي : (ذكور و نمط الشخصية " ج " المرتفع) / (ذكور و نمط الشخصية " ج " المنخفض) / (إناث و نمط الشخصية " ج " المرتفع) / (إناث و نمط الشخصية " ج " المنخفض) .

و أستخدم اختبار شيفيه البعدي للأعداد غير المتساوية ، و كما مبين في جدول (٩) :

جدول (٩)

اختبار شيفيه للمقارنات بين اوساط المجموعات غير المتساوية للتفاعل بين متغير نمط الشخصية " ج " و متغير النوع

رقم المقارنة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة
١	ذكور * نمط الشخصية " ج " المرتفع	41	220.6341	10.514	38.34	غير دالة
	ذكور * نمط الشخصية " ج " المنخفض	47	231.1489			
٢	ذكور * نمط الشخصية " ج " المرتفع	41	220.6341	24.321	38.154	غير دالة
	إناث * نمط الشخصية " ج " المرتفع	48	196.3125			
٣	ذكور * نمط الشخصية " ج " المرتفع	41	220.6341	30.199	39.389	غير دالة
	إناث * نمط الشخصية " ج " المنخفض	42	250.8333			
٤	ذكور * نمط الشخصية " ج " المنخفض	47	231.1489	34.8364	36.817	غير دالة

تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية "ج" في الذاكرة المستقبلية.....

			196.3125	48	إناث * نمط الشخصية " ج " المرتفع	
٥	غير دالة	38.096	231.1489	47	ذكور * نمط الشخصية " ج " المنخفض	
			250.8333	42	إناث * نمط الشخصية " ج " المنخفض	
٦	دالة لصالح (إناث * نمط الشخصية " ج " المنخفض *)	37.908	196.3125	48	إناث * نمط الشخصية " ج " المرتفع	
			250.8333	42	إناث * نمط الشخصية " ج " المنخفض	

* عند مستوى دلالة (0.05) .

و كانت الدلالة في المقارنة السادسة إناث و نمط الشخصية " ج " المرتفع - إناث و نمط الشخصية " ج " المنخفض و لصالح (إناث و نمط الشخصية المنخفض) .

ز. الفرضية السابعة / لا يؤثر التفاعل بين متغير القمع الانفعالي و متغير نمط الشخصية " ج " و متغير النوع في الذاكرة المستقبلية :

و كانت النتيجة غير دالة احصائيا عند مستوى (0.05) . و بهذا قُبلت الفرضية الصفية المشيرة الى

عدم وجود تأثير ناتج من التفاعل بين متغير القمع الانفعالي و متغير نمط الشخصية " ج " و متغير النوع في أداء الذاكرة المستقبلية .

التوصيات و المقترحات :

توصلت نتائج هذا البحث الى اعتماد أسلوب القمع الانفعالي المنخفض من طلبة الجامعة و هذا وحده كفيل بالتشجيع على الافادة من حالة القمع الانفعالي المنخفض في محاولة نشر ثقافة الارشاد النفسي التي تساعد الافراد من مختلف بيئاتهم على تقبل انفسهم و قدراتهم . و تقترح الباحثة إجراء دراسة للتعرف على المراحل التي تنتهي اليها الانفعالات عند الفرد بعد مرحلة القمع الانفعالي و التي تُعرف بـ (الانفجار الانفعالي) و إمكانية حدوث هذه الظاهرة عند الأفراد .

المصادر :

- المصادر الأجنبية :

- Baddeley, Alan et.al. (2009) : **Memory**, Psychology Press , New York , U.S.A.- Berg, Stephanie Martine van den (2002) : **Prospective Memory : from intention to action**, A Dissertation in Psychology , University of Eindhoven , Germany .
- Berg, Stephanie Martine van den (2002) : **Prospective Memory : from intention to action**, A Dissertation in Psychology , University of Eindhoven , Germany .
- Bonanno, George A. et.al. (2003) : **The Importance of Being Flexible : The Ability to Both Enhance and Suppress Emotional Expression Predicts Long – Term Adjustment**, Clinical Psychology Program , Teachers College , Columbia University , U.S.A.
- D' Argembeau, Arnaud & Lindan, Martial van der (2006) : **Individual Differences in the phenomenology of mental time travel : The effect of vivid visual imagery and emotion regulation strategies**, Consciousness & Cognition Journal , Vol. 15 .
- Egloff, Boris et.al. (2006) : **Spontaneous Emotion Regulation during Evaluated speaking Tasks : Associations with Negative Affects , Anxiety Expression , Memory , and Physiological Responding**, Emotion Journal , The American Psychological Association , Vol.6 , No. 3 .
- Eysenck , H.J. (1994) : **Cancer , Personality and Stress : Prediction and Prevention**, Elsevier Science Ltd. , Great Britain .
- Gallo , Inge Schweiger et.al. (2009) : **Strategic Automation of Emotion Regulation**, Journal of Personality and Social Psychology , The American Psychological Association , U.S.A. , Vol. 96 , No. 1
- Gross ,James & John , Oliver P. (2003) : **Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes : Implications for Affect , Relationships , and Well – Being**, Journal of Personality and Social Psychology , American Psychological Association , U.S.A. , Vol. 85 , No.2.
- Gross ,James J. & Thompson , Ross A. (2007) : **Emotional Regulation : Conceptual Foundations**, from Handbook of Emotion Regulation , Guilford Press , NY , U.S.A.
- Gross ,James J. (2008) : **Emotion Regulation**, Book of Emotions , 3rd Edition , The Guilford Press , NY , U.S.A.
- Hagemann , Tim et.al. (2006) : **Expressive suppression during an acoustic startle**, Psychophysiology Journal , Blackwell Publishing Inc. , U.S.A. , Vol. 43 .

- Hosaka , Takashi et.al. (1999) : **Development of a " Type C" Inventory : Cross – Cultural Applications** , Tokai Journal of Experimental Clinical Medicine , Japan , Vol. 24 , N.2 .
- Jawer , Michael . A. & Micozzi , Marc S. (2009) : **The Spiritual Anatomy of Emotion** , Park Street Press , Vermont , U.S.A.
- Laroche , Michel et.al. (1998) : **Translation Fidelity : an Irt Analysis of Likert – Type Scale Items from a Culture Change Measure for Italian – Canadians** , Advances in Consumer Research , Association for Consumer Research , Vol. 25 .
- Larsson , Gerry et.al. (1995) : **The Grossarth – Maticek and Eysenck Personality Types , Health – related behavior , and indicators of transitory ill – health** , European Journal of Personality , John Wiley & Sons , Ltd. , U.S.A. , Vol. 9 .
- Mauss , Iris B. & Gross , James (2004) : **Emotion Suppression and Cardiovascular Disease** , from Emotional Expression and Health Book , Brunner – Routledge Publishers , New York , U.S.A.
- McDaniel , Mark A. & Einstein , Gilles O. (2007) : **Prospective Memory** , SAGE Publications , Inc. , U.S.A.
- Mendes , Wendy Berry et.al. (2003) : **Cardiovascular correlates of Emotional Expression and Suppression : Do Content and Gender Context Matter ?** , Journal of Personality and Social Psychology , The American Psychological Association , U.S.A. , Vol. 84 , No. 4 .
- Nezlek , John B. & Kuppens , Peter (2008) : **Regulating Positive and Negative Emotions in Daily Life** , Journal of Personality , Blackwell Publishing , Inc. , U.S.A. , Vol. 76 , No. 3 .
- Pennebaker , James W. (1997) : **Writing about Emotional Experiences as a Therapeutic Process** , Psychological Science , American Psychological Society , U.S.A. , Vol.8 , No.3.
- Petrie , Keith J. et.al. (1998) : **The Immunological Effects of Thought Suppression** , Journal of Personality and Social Psychology , The American Psychological Association , U.S.A. , Vol. 75 , No. 5
- Richards , Jane M. & Gross , James (2000) : **Emotion Regulation and Memory : The Cognitive Costs of Keeping One's Cool** , Journal of Personality and Social Psychology , The American Psychological Association , U.S.A. , Vol. 79 , No. 3 .
- Schacter , Daniel L. et.al. (2007) : **Remembering the past to imagine the future : The Prospective Brain** , Journal of Neuro- Science , Nature Publishing Group , Vol. 8 .
- Schneider , Kristin Grace (2008) : **Expressive Control and Emotion Perception : The Impact of Expressive Suppression and Mimicry on Sensitivity to Facial**

Expressions of Emotion, a Dissertation of a Doctor Degree in Philosophy, Department of Psychology and Neuroscience in the Gradual School, Duke University, U.S.A.

-Smith, Rebekah E., & Bayen, Ute J. (2004) : **A Multinomial Model of Event – Based Prospective Memory**, Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition, The American Psychological Association, U.S.A., Vol. 30, No. 4.

-Temoshok, Lydia (2010) : **Unraveling the Type C Connection : Is There a Cancer Personality ?**, e – Book for A Formula for Healing Cancer: The Latest Research in Mind-Body Medicine, from website: www.healingcancer.info.

-Wegner, Daniel M. et.al. (1993) : **Ironie Processes in The Mental Control of Mood and Mood – Related Thought**, Journal of Personality and Social Psychology, The American Psychological Association, Inc., U.S.A., Vol. 65, No. 6.

-Wegner, Daniel M. (1994) : **Ironie Processes of Mental Control**, Psychological Review, The American Psychological Association, Inc., U.S.A., Vol. 101, No. 1.

-Weiten, Wayne (1998) : **Psychology, Themes and Variations**, 4th Ed., Brooks / Cole Publishing Company, California, U.S.A.

-Willemse, Michéle (2010) : **Type D Personality and cardiovascular disease : an exploratory study**, A Thesis in Master of Arts, Department of Psychology, Faculty of Arts at the University of Pretoria, South Africa.

-Woolley, Joshua David et.al. (2004) : **The autonomic and behavioral profile of emotional dysregulation**, Neurology Journal, Lippincott Williams & Wilkins, U.S.A., Vol. 63, No. 9.

الملحق (١)

مقياس القمع الانفعالي بالصيغة النهائية

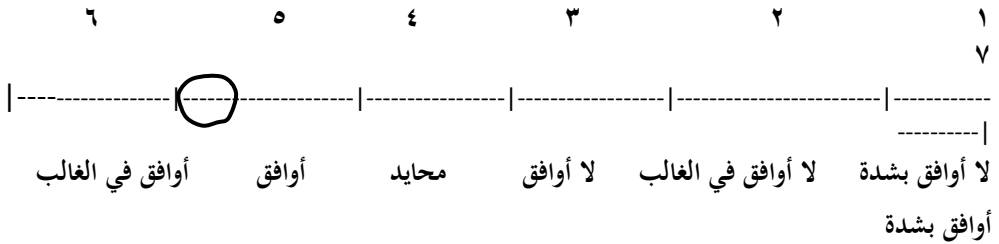
بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات المقياس :

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة ...

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تقيس جانباً من حياتك النفسية و كيفية تقييمك المواقف ذات الصلة من الناحية الانفعالية لديك ، و ما يدور بداخلك من مشاعر سواءً تتعلق بك أم بمن حولك من الناس . و تتطلب هذه الفقرات أمامك الاجابة عنها بصدق تحقيقاً لهدف البحث العلمي . و تتنوع البدائل فيها كالآتي : (١ = لا أوافق بشدة ، ٢ = لا أوافق في الغالب ، ٣ = لا أوافق ، ٤ = محايد ، ٥ = أوافق ، ٦ = أوافق في الغالب ، ٧ = أوافق بشدة) . بعد تفضّلك بقراءة الفقرات بعناية ، ترجو الباحثة منك وضع دائرة حول رقم البديل الذي ينطبق عليك ، و الذي تراه يعبر عن مشاعرك أصدق تعبير . علماً أنه لا توجد إجابة صائبة أو خاطئة ، المهم ان تعبر عما تراه منطبقاً عليك . مثال :

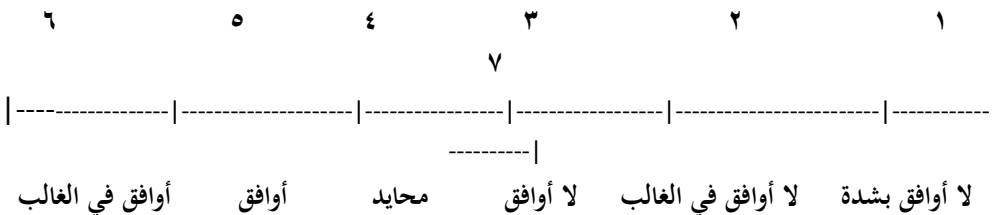
- أخفي تعاستي .



يُرجى ملء المعلومات الآتية :

- ❖ العمر :
- ❖ النوع (ذكر ، أنثى) :
- ❖ المرحلة :

١ . أجد صعوبة في البوح بما أشعر به للآخرين.



أوافق بشدة

٢. أخفي شعوري بالألم نتيجة موقفٍ ما.

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

٧

-----|-----|-----|-----|-----|-----|

-----|

لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايـد أوافق أوافق في الغالب

أوافق بشدة

٣. أعاني صعوبة توضيح مشاعري للآخرين.

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

٧

-----|-----|-----|-----|-----|-----|

-----|

لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايـد أوافق أوافق في الغالب

أوافق بشدة

٤. أجد صعوبة في مواجهة الآخرين بالكلام .

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

٧

-----|-----|-----|-----|-----|-----|

-----|

لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايـد أوافق أوافق في الغالب

أوافق بشدة

٥. أخنق مشاعر الغضب لديّ .

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

٧

-----|-----|-----|-----|-----|-----|

-----|

لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايـد أوافق أوافق في الغالب

أوافق بشدة

٦. أخفي انزعاجي من أي شيء .

٦	٥	٤	٣	٢	١
٧					
----- ----- ----- ----- -----					

لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايد أوافق أوافق في الغالب					
أوافق بشدة					

٧. احتفظ بانفعالاتي لنفسي .

٦	٥	٤	٣	٢	١
٧					
----- ----- ----- ----- -----					

لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايد أوافق أوافق في الغالب					
أوافق بشدة					

٨. أعاني تراكم الانفعالات بداخلي .

٦	٥	٤	٣	٢	١
٧					
----- ----- ----- ----- -----					

لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايد أوافق أوافق في الغالب					
أوافق بشدة					

٩. أمتنع نفسي من البكاء و التعبير عند مُشاهدتي مُوقفاً مُحزناً .

٦	٥	٤	٣	٢	١
٧					
----- ----- ----- ----- -----					

لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايد أوافق أوافق في الغالب					
أوافق بشدة					

١٠. لدي إحساس بوجود قيود داخلية تمنعني من التعبير عن انفعالاتي بحرية .

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

٧

-----|-----|-----|-----|-----|-----|
 -----|
 لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايد أوافق أوافق في الغالب
 أوافق بشدة

١١. تدور المشاعر بداخلي مدة طويلة من دون أن أجد لها منفذاً للانطلاق .

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

٧

-----|-----|-----|-----|-----|-----|
 -----|
 لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايد أوافق أوافق في الغالب
 أوافق بشدة

١٢. أقول ما أشعر به .

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

٧

-----|-----|-----|-----|-----|-----|
 -----|
 لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايد أوافق أوافق في الغالب
 أوافق بشدة

١٣. أكبح مزاجي المكتئب .

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

٧

-----|-----|-----|-----|-----|-----|
 -----|
 لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محايد أوافق أوافق في الغالب
 أوافق بشدة

١٤. أفكر بطريقة هادئة عند مواجهة المواقف الضاغطة .

١	٢	٣	٤	٥	٦
٧					
----- ----- ----- ----- -----					

لا أوافق بشدة	لا أوافق في الغالب	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق في الغالب
أوافق بشدة					

١٥. أشعر بالآلم نتيجة إخفائي حقيقة مشاعري .

١	٢	٣	٤	٥	٦
٧					
----- ----- ----- ----- -----					

لا أوافق بشدة	لا أوافق في الغالب	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق في الغالب
أوافق بشدة					

١٦. أكبر جماح غضبي .

١	٢	٣	٤	٥	٦
٧					
----- ----- ----- ----- -----					

لا أوافق بشدة	لا أوافق في الغالب	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق في الغالب
أوافق بشدة					

١٧. أجد صعوبة في قول الحقيقة لأحدٍ ما تجنباً للرفض .

١	٢	٣	٤	٥	٦
٧					
----- ----- ----- ----- -----					

لا أوافق بشدة	لا أوافق في الغالب	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق في الغالب
أوافق بشدة					

١٨. أخفي ما أشعر به لأنني تعرّضتُ لكثير من العقوبات في صغري نتيجة بوعي بمشاعري .

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

-----|-----|-----|-----|-----|-----
 -----|
 لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محاييد أوافق أوافق في الغالب

١٩. أجدُ ضرورة التعبير بحرية عن الحزن أو الغضب .

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

-----|-----|-----|-----|-----|-----
 -----|
 لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محاييد أوافق أوافق في الغالب

٢٠. أخبر الآخرين عما يقلقني .

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

-----|-----|-----|-----|-----|-----
 -----|
 لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محاييد أوافق أوافق في الغالب

٢١. أشارك الآخرين أفراحهم و أحزانهم .

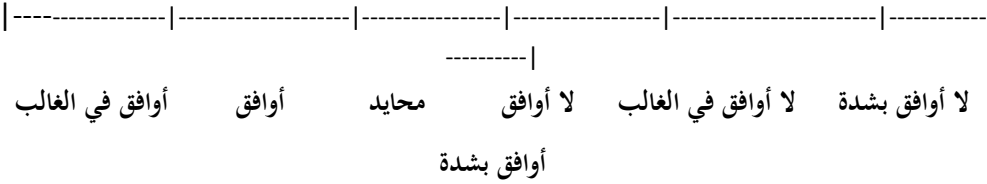
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

-----|-----|-----|-----|-----|-----
 -----|
 لا أوافق بشدة لا أوافق في الغالب لا أوافق محاييد أوافق أوافق في الغالب

٢٢. اظهر بخلاف ما أشعر به في أثناء تعرضي للمواقف التي تنثير غضبي .

١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦

٧



ملحق (٢)

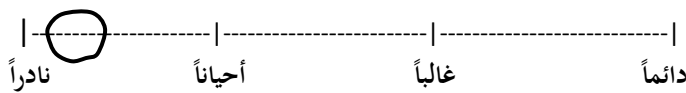
مقياس نمط الشخصية "ج" بالصيغة النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات المقياس :

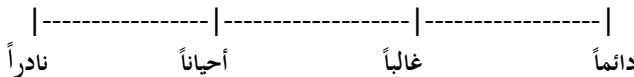
عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة ...

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تقيس بعض من سماتك النفسية ، و تحدّد طبيعة سلوكياتك نحو المواقف و الناس ، و التي تتطلب منك الاجابة عنها بصدق و صراحة لإنجاح مهمة البحث العلمي . لذا ترجو الباحثة بقراءة كل فقرة بتمعّن و ان تبين مدى موافقتك أو رفضك لها على وفق البدائل الآتية : (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً) . اختر من بين هذه البدائل ما يناسبك بوضع دائرة على البديل الذي ينطبق عليك أكثر من غيره . علماً انه لا توجد إجابة صائبة أو خاطئة ، المهم ان تعبّر بأمانة عمّا تراه مناسباً لك . مثال : إذا اخترت البديل نادراً . تضع دائرة كالآتي :



مع فائق الشكر

١ . كم مرة تدخل في جدال ؟



٢ . هل تميل الى الاتفاق مع الآخرين ، بدلاً من تأكيد ذاتك ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

٣ . ما مدى سهولة تمكّنك من ان تلقي بعملك على الآخرين ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

٤ . هل تتجنب إتخاذ قرارات صعبة ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

٥ . هل تحاول تجنّب الصراعات مع الآخرين ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

٦ . هل أنت مجامل ، حتى مع الأشخاص غير المرغوب بهم ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

٧ . هل أنت حذر في عدم إيذاء مشاعر الناس ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

٨ . ما هي إمكانية تحدّثك عندما يكون أحداً آخر غاضباً ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

٩ . ما هي إمكانية تحدثك عندما تكون غاضباً (مُنزعج جداً)؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

١٠ . هل تميل لأن تغضب على اناس يؤخرونك (مثل السائقين البطيئين أمامك في المرور) ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

١١ . عندما تكون غاضباً ، هل تفقد صوابك أو تعتف شخص ما ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

١٢ . عندما تفقد مزاجك ، هل تشعر لاحقاً بالذنب بشأن ذلك ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

١٣ . عندما تشعر بانك غير سعيد ، هل تخبر الآخرين بكيفية شعورك ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

١٤ . ما مدى تقديمك إحساناً بصورة منتظمة ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

١٥ . كم مرة تغير طريقك لمساعدة الآخرين ؟

دائماً غالباً أحياناً نادراً

١٦ . كم مرة تطلب المساعدة من الآخرين ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

١٧ . هل تضع رغبات الأشخاص الآخرين قبل رغباتك الخاصة ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

١٨ . ما مدى سهولة رفضك لطلب تفضّل حقيقةً عدم القيام به ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

١٩ . ما مدى تكرار مناصرتك لنفسك ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

٢٠ . إذا كنت موضع سخيرة ، هل تتأثر ؟ (ترد بالمثل)

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

٢١ . هل تتمكن من تحدّي أشخاص لديهم سُلطة عليك ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

٢٢ . هل تدع الآخرين يعرفون ما ترغب به فعلاً و بسهولة ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

٢٣ . هل يستفيد الآخرون من كرمك ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

٢٤ . كم في الغالب خرجت الحياة عن المسار الذي رغبت ان تكون به ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

٢٥. هل تشعر بالسيطرة على الناس و الأحداث في حياتك ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

٢٦. هل تعتقد بأن المرض يهجم مهما تفعل ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

٢٧. ما مدى تكرار كونك قانعاً وسعيداً ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

٢٨. هل تنظر للعقبات على انها تحدّي بدلاً من تهديد ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

٢٩. هل تشعر باليأس أو فقدان الأمل بشأن صعوبات الحياة ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

٣٠. هل أنت مُقنع بالامل و متفائل بشأن المستقبل ؟

دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً

ملحق (٣)

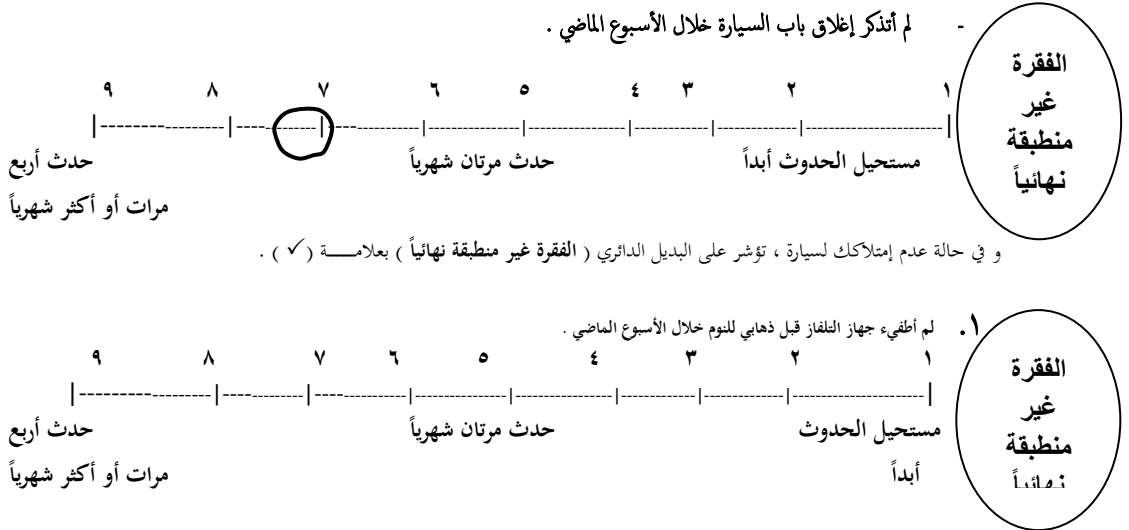
مقياس الذاكرة المستقبلية بالصيغة النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات المقياس :

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة ...

بين يديك مجموعة من فقرات تمثل جزءاً من واقع الحياة اليومية ، و كيفية منح الأولوية و الانتباه لمناسبات مهمة تخص العمل أو الأسرة أو الجانب الدراسي . و صُممت هذه الفقرات لتقيس الصورة الحقيقية لحياتك العقلية وفقاً لإجاباتك عليها بصدق و صراحة ، إذ انها تهدف في النهاية الى تحقيق مهمة هذا البحث العلمي . و تتطلب بالمقابل الاجابة عنها على وفق البدائل الآتية (أو أي بديل يقع بينها) و تبعاً لتقديرك الشخصي و مدى قرب رقم البديل من البدائل الآتية : (١ = مستحيل الحدوث أبداً ، ٩ = حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً ، النقطة ٥ = حدث مرتان في الشهر و هي نقطة محايدة) ، بالإضافة الى البديل (غير منطبقة نهائياً = صفر) كإشارة الى عدم امكانية تطبيق الفقرة على حالة الفرد . بعد التفضل بقراءة الفقرات ، ترجو الباحثة وضع دائرة حول رقم البديل الذي ينطبق عليك و يمثل وضعك الخاص . علماً لا توجد إجابة صائبة أو خاطئة ، المهم ان تعبر عما تراه ممثلاً لك . مثال :



تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية "ج" في الذاكرة المستقبلية.....



تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية "ج" في الذاكرة المستقبلية.....

٩. لا أتناول أدوية مخصصة لي في الموعد المقرر .

٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مستحيل الحدوث | حدث مرتان شهرياً | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

أبدأ | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

الفقرة غير منطقية : ٩.١

١٠. لم أتذكر ان أرجع كتاباً استعرت الى المكتبة حتى اثناء مروري بقرنها خلال الاسبوع الماضي .

٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مستحيل الحدوث | حدث مرتان شهرياً | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

أبدأ | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

الفقرة غير منطقية : ٩.١٠

١١. لا أعتى السيارة بالوقود في الوقت المفترض .

٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مستحيل الحدوث | حدث مرتان شهرياً | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

أبدأ | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

الفقرة غير منطقية : ٩.١١

١٢. لا أطفئ السيارة عند رؤيتي لإشارة تنبيه في الداخل .

٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مستحيل الحدوث | حدث مرتان شهرياً | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

أبدأ | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

الفقرة غير منطقية : ٩.١٢

١٣. لم أنجز واجباً دراسياً مفترض تسليمه خلال الأسبوع الماضي .

٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مستحيل الحدوث | حدث مرتان شهرياً | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

أبدأ | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

الفقرة غير منطقية : ٩.١٣

١٤. أجد صعوبة في تذكر ما أرغب بحلته من اشياء دون تحديد أماكنها مسبقاً .

٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مستحيل الحدوث | حدث مرتان شهرياً | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

أبدأ | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

الفقرة غير منطقية : ٩.١٤

١٥. لا أتذكر قول شيء كنت أنوي قوله .

٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مستحيل الحدوث | حدث مرتان شهرياً | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

أبدأ | حدث أربع مرات أو أكثر شهرياً

الفقرة غير منطقية : ٩.١٥



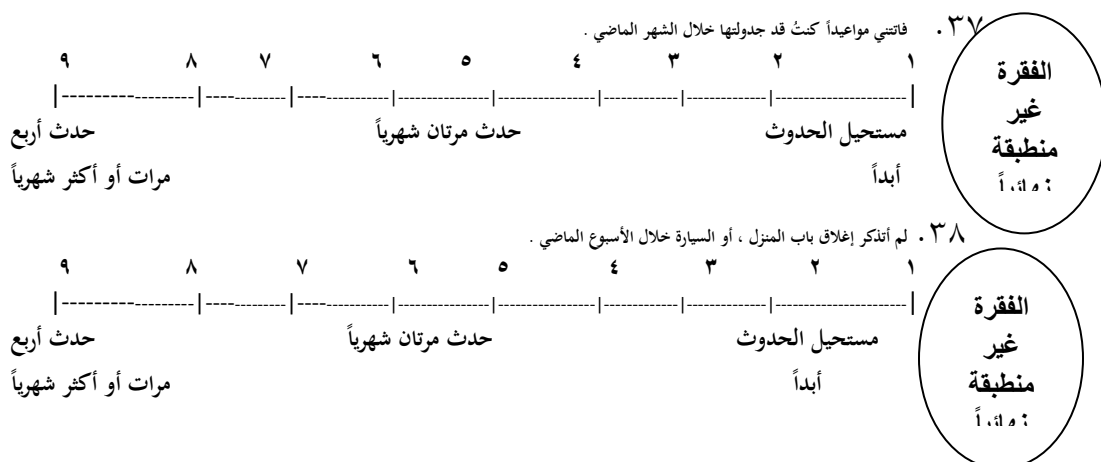
تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية "ج" في الذاكرة المستقبلية.....



تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية "ج" في الذاكرة المستقبلية.....



تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية "ج" في الذاكرة المستقبلية.....



الهوامش:

- ** ١. أ.د. كامل علوان الزبيدي ٢. أ.د. خليل ابراهيم رسول ٣. أ.د. وهيب مجيد الكبيسي
٤. أ.د. بشينة منصور الحلو ٥. أ.د. ليلي يوسف الحاج ٦. أ.د. عبد الأمير الشمسي
٧. أ.د. شاكر مبدر ٨. أ.د. سناء عيسى الداغستاني ٩. أ.م.د. إنعام لفنة موسى
١٠. أ.م.د. سناء مجول فيصل ١١. أ.م.د. أحمد لطيف
- *** ١. أ.د. عبد اللطيف الجميلي - تخصص لغة انجليزية - كلية الآداب / جامعة بغداد ٢. أ.د. نظام شيت - تخصص لغة انجليزية - كلية الآداب / جامعة بغداد ٣. أ.م.د. سراب خليل - تخصص لغة انجليزية - كلية الآداب / جامعة بغداد
- **** أ.م.د. ربيع عامر صالح - تخصص لغة انجليزية - كلية اللغات / جامعة بغداد .

**توظيف النصوص والآيات القرآنية في
التدريس وأثرها في تحصيل طالبات
كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية**

أ.م.د. ليث حمودي إبراهيم التميمي

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

أ.م.د. ليث حمودي إبراهيم التميمي

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي الى توظيف النصوص والآيات القرآنية و تعرف أثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع قسم الجغرافية كلية التربية في مادة التربية البيئية . اقتصر البحث الحالي على طالبات المرحلة الرابعة قسم الجغرافية في كلية التربية للبنات جامعة بغداد اذ بلغت عينة الدراسة (٥٧) بواقع (٣٠) مجموعة تجريبية(٢٧) مجموعة ضابطة ،اذ درست المجموعة التجريبية بطريقة توظيف النصوص والآيات القرآنية ، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية . وتمت مكافأة المجموعتين في متغيري المعلومات السابقة في مادة التربية البيئية التحصيل الدراسي في العام السابق ، ولقد اعد الباحث بنفسه متطلبات البحث المتمثلة تحديد المادة العلمية والخطط التدريسية وصياغة الأغراض السلوكية واختيار النصوص والآيات القرآنية التي تتسجم مع متطلبات المادة الدراسية . كما اعد الباحث اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد ، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما . قد أسفرت النتائج بعد تحليلها ومعالجتها إحصائيا إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٥ ،٠) ولصالح المجموعة التجريبية ، وفي ضوء النتائج وضع الباحث بعض التوصيات والمقترحات

Abstract :

The current research aims to employ texts, Quranic verses and know the impact on the collection of the fourth grade students of the College of Education Department of Geography at the substance of environmental education . Limited current research on students Phase IV Department of Geography in the College of Education , University of Baghdad , as was the

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

study sample (57) of (30) experimental group (27) a control group , as she studied the experimental group in a manner employing text and Quranic verses , as I studied the control group in the usual way . And has rewarded the two groups in the variables of the previous information in the subject of environmental education academic achievement in the previous year , and has a promising researcher personally identify research requirements of the scientific material and lesson plans and behavioral -purpose formulation and selection of texts and Quranic verses that are consistent with the requirements of the subject . As a promising scholar achievement test of multiple choice type , have been confirmed and Sedkhma Thbathma . Have yielded results after analyzing and statistically treated to a difference statistically significant at the level of significance (5 0), and in favor of the experimental group , and in the light of the findings the researcher put some of the recommendations and proposed

مشكلة الدراسة :

إن المدرس الجامعي بغض النظر عن اختصاصه، انسانياً كان أو علمياً، فهو تربوي قبل كل شيء لذا عليه فهم الأسس الاجتماعية للتربية، فهو يساهم بفعالية في إرشاد وتوجيه الطلاب لكونه جانب مهم في العملية التربوية. أي إن مهمته من مهمة تربوية تسعى الى إضفاء المسحة الثقافية على طلابها والتأثير في سلوكهم وطرائق تفكيرهم، وتتعدى إلى مساعدة الطالب في اكتشاف الذات والتغير في الاتجاهات والاعتقادات والقيم الدينية والتربوية .

تعد مادة التربية البيئية مجالا خصباً لتوظيف القيم التربوية والدينية فالعلم هو المدخل الصحيح للتربية بشكل عام، والتربية البيئية بشكل خاص، لذلك نرى الإسلام قد طالب الإنسان بطلب العلم، من أجل كشف قوانين بيئته الصحيحة، والبيئة الكونية، وجعل ثمرة ذلك، التقرب إلى الله سبحانه، قال تعالى: ﴿إنما يخشى الله من عباده العلماء﴾ (سورة فاطر: [الآية: ٢٨] .)، وجعل طلب العلم فريضة لا بد منها، وأمر الإسلام بالعلم دون اعتبار لحدود المكان أو الجنس . (الزحيلي، 2010: ٨٩)

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

لاحظ الباحث إنشاء التدريس ان بعض المدرسين . يستشهدون بالآيات الكونية القرآنية ذات العلاقة بموضوعات التربية البيئية لتحقيق هدف وجداني أو للتهيئة الذهنية لدى الطالبات في الصف ، وهذا لا يكفي من أجل تحقيق التفكير والتعقل والتدبر في آيات القرآن الكريم الذي أمرنا الله به ، إذ تسهم الآيات القرآنية في توفير سبل الإقناع العقلي للنفس البشرية ، فلا بد من ان يوظفوا الآيات على وفق منهج دراسي لتربية البيئية وبشكل منظم ليكسبوا اكبر عائد من التحصيل الدراسي وليتجاوزا على الكثير من السلبيات التدريسية التي تعاني منها المحاضرة الجامعية من اللفظية الزائدة ، والاعتماد على الحفظ والتلقين ، ولتنير تفكيرهم ولكسب اتجاهات ايجابية نحو المادة ، ناهيك على ان ذكر الآيات القرآنية إمام الطلبة تضفي للأستاذ الجامعي سمة أخلاقية تزداد احترام الطلبة للمدرس ، من جهة ، وفيها رضا من الله سبحانه وتعالى من جهة ثانية . إضافة الى ان الدين الإسلامي ومن خلال آياته الكريمة من أفضل الوسائل التربوية لتعديل السلوك الإنساني ، لأنه ينمي الرقابة الذاتية للسلوك ، وهذا ما تسعى إليه استراتيجيات التربية الحديثة . وبناء على ما تقدم تكونت للباحث فكرة الدراسة الحالية ومشكلتها التي تقوم على توظيف الآيات القرآنية في تدريس التربية البيئية لغرض دعم تحصيل طالبات كلية التربية للبنات .

أهمية دراسة الموضوع .:

تعد التربية الأداة ذات الأثر بعيد المدى في تنشئة وإعداد الأجيال إعدادا تربويا ، لأنها توصل لدى الأجيال مفاهيم خلقية ، واجتماعية تحض على احترام البيئة وتقديرها ، هذا ما أعطى المؤسسات التربوية (المدارس ، والجامعات ، والمساجد) دورا بارزا في تحقيق هذا الهدف الأسمى لحماية البيئة والعناية به ، لأنها مهمة ترتبط بتوثيق الارتباط بوعي الإنسان وثقافته البيئية. وفي هذا المضمار للتربية البيئية دور كبير في إيجاد الوعي والثقافة البيئية، وبالتالي في حماية البيئة ورعايتها وتحسينها وتطويرها. (البيلوي ، ١٩٨١ : ٨٤)

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

بدأ الإنسان حياته في البيئة، فمنها خلقه الله واليها يعيده تارة أخرى (مِنْهَا خَلَقْنَاكُمْ وَفِيهَا نُعِيدُكُمْ وَمِنْهَا نُخْرِجُكُمْ تَارَةً أُخْرَى) (سورة طه / آية ٥٥)، ومنذ أن وطأ الإنسان البيئة وهو في تفاعل دائم معها للحصول على ما يحتاجه، فالبيئة أرضاً وماءً وهواءً تؤمن للإنسان ما يحتاجه ليستمر في هذه الحياة فبعد أن كان ضحية لها يعمل على استرضائها بواسطة الطقوس والقرايين والاعمال السحرية والدعوات والعزائم ، كونه لم يستطيع فهمها والسيطرة على أثارها وأن يتنبأ بوقوعها أحياناً ، أصبحت الآن ضحية له وتحول من الخوف منها الى الخوف عليها وخصوصاً من خلال تقنيات الحرب ذات الطاقات التلوثية العالية ومن خلال الاستثمار غير العقلاني الذي جعل علاقته بها تدميراً لا تسخيراً . (أرناؤوط : ١٩٩٩ : ٦٤)

ان القرآن الكريم النور المبين والذكر الحكيم فيه الغاية الأسمى التي ترمي إليها الإنسانية، بآتم بيان وأحسن الوجوه ، لان الوصول إلى الغاية الأسمى لا يكون إلا بالنظرات الواقعية والقوانين العملية في الكون والعمل ، فلاشك في أن القرآن الكريم تميز من غيره من الكتب السماوية بآفاقه اللامتناهية، وعبر عن ذلك خاتم الأنبياء محمد صلى الله عليه واله وسلم قائلاً ظاهره أنيق، وباطنه عميق، له تخوم، وعلى تخومه تخوم، لاتحصى عجائبه، ولا تبلى غرائبه . (الكبيسي . ٢٠٠٤ : ٦٥)

لقد اشارت العديد من الدراسات ان الاستشهاد واستدلال القرآن الكريم بالآيات الكونية هو الوصول إلى المقاصد عديدة ،منها ، تعزيز أركان الإيمان ، الإعجاز العلمي، التفسير العلمي ، إظهار عظمة الخالق وبيان نعمه ، اذ صنف الآيات الكونية حسب موضوعاتها العلمية ودراسة الحكمة من ذكرها واستدلال القرآن الكريم بها وأظهرت نتائج دراستهما أن مجموع الآيات القرآنية التي فيها إشارات علمية هو حوالي (١٢٠٠) آية أي بنسبة (٢٠ %) تقريباً من المجموع الكلي لعدد آيات القرآن الكريم والبالغ (٦٢٣٦) آية .، (مرسي ، ١٩٩٩ ، ٦٥)

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

وقد وردت أهمية التربية البيئية في القرآن الكريم حيث أن الله سبحانه وتعالى يشير الى هذه الأهمية عدة مرات في كتابه الكريم ومن ذلك قوله تعالى: (اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ {٣٢} وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبِينَ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ {٣٣} وَأَتَاكُم مِّنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تَحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ) (سورة ابراهيم/ آية ٣٢، ٣٣). (بكرة : ١٩٩٣ : ٦٥)

لهذا يرى الباحث القرآن الكريم كتاب الله عز وجل الخالد، ودستور المسلمين إلى قيام الساعة، أنزله على رسوله الأمين ، لينظم حياة الناس ويضبط أمور معاشهم ، ولتستقيم حياتهم ، وليكون المرجعية الأولى للمسلمين في كل أمور حياتهم وحين تعترضهم أي مشكلة .هو الذي يربي النفوس على الإيمان ويشحذها بالهمم العالية للارتقاء بالإنسان الى الحياة الإنسانية السامية، الحياة الروحية التي تربطه بالله عز وجل .

وبناء على ما تقدم تكمن أهمية البحث الحالي بما يأتي :

- ١- ان القرآن الكريم كتاب الله عز وجل الخالد، ودستور المسلمين إلى قيام الساعة، أنزله على رسول لأمين ، لينظم حياة الناس ويضبط أمور معاشهم .
- ٢- التربية البيئية في الإسلام تساعد على توعية الأفراد بالبيئة وبالعلاقات القائمة بين مكوناتها، ويتكوين القيم والمهارات البيئية وتنميتها على أساس من مبادئ الإسلام .
- ٣- إن أسلوب النصوص والآيات القرآنية يساعد على امتزاج العقيدة بالعلم إذ تقدم التربية الإسلامية بما فيها القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف المنظومة المتكاملة من المعتقدات عن طبيعة المعرفة ووسائلها والسبل الوصول إليها .

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

٤- تعد الدراسة الحالية الأولى من نوعها التي وظفت تجريبيا النصوص القرآنية الكريمة في مادة التربية البيئية حسب علم الباحث .

هدف البحث:- يهدف البحث الحالي الى توظيف النصوص والآيات القرآنية و تعرف أثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع قسم الجغرافية كلية التربية في مادة التربية البيئية .

فرضية البحث: ليس هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات الصف الرابع - كلية التربية اللائي يدرسن في المجموعة

التجريبية النصوص والآيات القرآنية ومتوسط تحصيل طالبات الصف الرابع - كلية التربية اللائي يدرسن في المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية .

حدود البحث -: يقتصر البحث الحالي على: طالبات قسم الجغرافية كلية التربية للبنات جامعة بغداد في العام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ و المقرر الدراسي في التربية البيئية لطالبات قسم الجغرافية كلية التربية للبنات جامعة بغداد .

تحديد المصطلحات :

١- القرآن الكريم : ويعرف الراوي ٢٠٠١ انه معمار متكامل رائع من الحروف والكلمات والجمل والآيات والصور وأنه كلام الله المعجز الذي لا تتقضي عجائبه، وهو بفضل الله ونعمته يعطي كل جيل من الأجيال حصته من العلم، ويخاطب جميع

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

العقول في مختلف مستوياتهم في كل زمان ومكان حتى يرث الله تعالى الأرض)ومن عليها^٠(الراوي ٢٠٠١ : ٤)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنها : الآيات القرآنية التي تتضمن مجالات وأدلة في التربية البيئية من القرآن الكريم التي اختارها الباحث وأقرها الخبراء ليتم عرضها على طالبات المجموعة التجريبية والتي لها صلة بالموضوعات التربية البيئية .

٢-التحصيل - :عرفه الكثرة ١٩٨٩ بأنه مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي
(الكثرة ، ١٩٨٩ : ٣٢)

ويعرفه الباحث إجرائيا : بأنه مدى استيعاب طالبات قسم الجغرافية كلية التربية للموضوعات الواردة في التربية لبيئية والمشمولة بتجربة البحث الحالي مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي .

٣- التربية البيئية : أنها نمط من التربية تهدف الى معرفة القيم وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته وبيئته كما إنها تعني التمرس على اتخاذ القرارات ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بنوعية البيئة .

(التميمي : ٢٠١٣ : ٧٦)

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

الخلقية النظرية للبحث :

مفهوم التربية البيئية :

إن للتربية البيئية أصولها القديمة إلا أنها اكتسبت أهمية خاصة منذ السبعينات من القرن العشرين نتيجة لحدوث وعي بالمشكلات البيئية الكبرى التي بدأت تؤثر بعمق في نوعية الحياة البشرية، وتهدد مستقبل الأجيال، مثل الانفجار السكاني، والتلوث، واستنزاف الموارد الطبيعية، إذ انطلقت التربية البيئية من اعتراف مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية، الذي عقد في ستوكهولم/السويد عام ١٩٧٢، بدور التربية في المحافظة على البيئة، فأصدر المؤتمر التوصية التي دعت اليونسكو خاصة، ووكالات الأمم المتحدة الأخرى عامة، إلى اتخاذ التدابير اللازمة لبرنامج جامع لعدة فروع علمية للتربية البيئية في المدرسة وخارجها، من حيث الاهتمام بالبيئة وحمايتها .
(أبو شقرا ، ١٩٩٥ ، :٦٣)

تعددت مفاهيم التربية البيئية تبعاً لتعدد وتنوع وجهات النظر حولها ، ووفقاً لمفهوم التربية وأهدافها من جهة ومفهوم البيئة من جهة أخرى ، فقد يبدو لبعض المربين أن دراسة البيئة بجانبها الحيوي والطبيعي فقط تحقق تربية بيئية ، في حين يرى البعض أن التربية البيئية تتعدى ذلك المفهوم الضيق للبيئة ، وأنها عملية أكثر عمقا وشمولا ، ويرون أنها عملية تربوية تهدف إلى تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدرجات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي الفيزيائي ، وتوضح حتمية المحافظة على مصادر البيئة الطبيعية ، وضرورة استغلالها استغلالاً رشيداً لصالح الإنسان حفاظاً على حياته الكريمة ورفع مستويات معيشته (جورج ، ١٩٧٢ : ٧٣)

في حين يعرفها آخرون أنها جهد تعليمي موجه أو مقصود نحو التعرف وتكوين المبركات لفهم العلاقة المعقدة بين الإنسان وبيئته بأبعادها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيولوجية والطبيعية حتى يكون واعياً بمشكلاتها وقادراً على اتخاذ القرار

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

نحو صيانتها والإسهام في حل مشكلاتها من أجل تحسين نوعية الحياة لنفسه ولأسرته ولمجتمعه . (سميح ، ١٩٧٧ : ٦٤)

ويرى الباحث إن التربية البيئية هي منهج تربوي لتكوين الوعي البيئي من خلال تزويد الفرد بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تنظم سلوكه، وتمكنه من التفاعل مع بيئته الاجتماعية والطبيعية بما يسهم في حمايتها و حل مشكلاتها .
أهداف التربية البيئية :

تهدف التربية البيئية كمفهوم إلى بناء المواطن الواعي بمشكلات البيئة، وتنمية الوعي بأهمية البيئة، وتنمية القيم الاجتماعية، ودراسة المشكلات البيئية، وتحليلها، من خلال منظور القيم، وتنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وبيئته. وتهدف أيضا الى تنمية أخلاق بيئية تسعى الى إيجاد التوازن البيئي ورفع مستوى المعيشة للأفراد، وتنمية مفهوم مجتمعي أساسي للعلاقات الإنسانية والتفاعلات البيئية ككل، بالإضافة الى تزويد المواطنين بمعلومات دقيقة وحديثة عن البيئة ومشكلاتها بهدف معاونتهم على اتخاذ القرارات السليمة لأسلوب التعايش مع البيئة وتوعية المجتمع . (عبد ، هاني ، ٢٠٠٠ : ٧٠)

ان تحقيق هذه الأهداف يفترض على العملية التربوية ومن خلال مؤسساتها التربوية الرسمية وغير الرسمية ان تقوم بنشر معارف وقيم وكفايات عملية ومناهج سلوك من شأنها ان تساعد على فهم مشكلات البيئة وحلها.

فبالنسبة للمعارف يتعين على التعليم أن يوفر الوسائل اللازمة وعلى وفق الخصائص التعليمية وذلك لتباين المتعلمين لإدراك العلاقات القائمة بين مختلف العوامل والاجتماعية والاقتصادية التي تتحكم بالبيئة من خلال أثارها المتداخلة في الزمان والمكان. وإذ يقصد من هذه المعارف ان تسفر عن تطوير مناهج السلوك وأنشطة لحماية البيئة وتحسينها، فمن الضروري ان يتم تحصيلها قدر الإمكان عن

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

طريق وضع البيئات الخاصة موضع الملاحظة والدراسة والتجربة العلمية.. (عفيفي ، ٢٠٠٠ : ٧٨)

وفيما يتعلق بالقيم ينبغي للتربية البيئية ان تطور مواقف ملائمة لتحسين نوعية البيئة، فلا سبيل الى إحداث تغيير حقيقي في سلوك الناس إتجاه البيئة إلا إذا أمكن لغالبية الأفراد في مجتمع معين ان يسلكوا ، عن إرادة حرة ووعي، قيم أكثر إيجابية، تصبح أساساً لانضباط ذاتي. ولهذه الغاية ينبغي للتربية البيئية ان تسعى الى توضيح وتنسيق ما لدى الأفراد والمجتمعات من اهتمامات وقيم أخلاقية وجمالية واقتصادية بقدر ما لها من تأثير على البيئة.. (عبد الحميد ، ٢٠٠٤ : ١٥٧)

أما عن الكفايات العملية،فان الهدف هو تزويد كافة أفراد المجتمع، من الكفايات العلمية والتقنية، تسمح بإجراء أنشطة رشيدة في مجال البيئة، وذلك عن طريق الاستعانة بأساليب متعددة، تتفاوت في درجة تعقيدها. والمقصود بوجه عام هو إتاحة الفرصة في كافة مراحل التعليم المدرسي وغير المدرسي لاكتساب الكفايات اللازمة للحصول على المعارف التي تتوافر في البيئة، والتي تسمح بالمشاركة في إعداد حلول قابلة للتطبيق على المشكلات الخاصة بالبيئة وتحليلها وتقييمها، ذلك لأن القيام بصورة مباشرة ومحدودة بأنشطة ترمي الى حماية البيئة وتحسينها هو خير وسيلة لتنمية هذه الكفايات .وتشكل هذه الأهداف كلها عملية تربوية موحدة، حيث لا طائل يرجى من أنشطة تربوية ترمي الى تحقيق أهداف معينة بصورة مشتتة، وجزئية. ولا يجدي ذلك كثيراً في تطوير نهج جديد شامل تجاه البيئة. (الشرح ، ١٩٨٤ : ٤٧)

وبناء على تقدم يرى الباحث ان التربية البيئية تهدف تعزيز الوعي البيئي.من خلال إتاحة الفرص لكل شخص لاكتساب المعرفة والقيم والمواقف وروح الالتزام والمهارات الضرورية لحماية البيئة وتحسينها. لإعداد أنماط جديدة من السلوك تجاه البيئة لدى الأفراد والجماعات والمجتمع ككل.

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

التربية البيئية في الإسلام :

إن موقع الإنسان في هذا الكون يحدّد له الدور الذي ينبغي عليه القيام به لتحقيق المهمة التي انيطت به، فالإنسان خليفة مؤتمن، قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ (سورة الأحزاب: ٧٢). فالخليفة عن الخالق في الخلق، تلزم الإنسان الخليفة بالمحافظة على الكون المستخلف فيه حتّى يؤدّي الأمانة التي حملها فلا يظلم نفسه، فهو سيّد هذا الكون، ولتحقيق هذه السيادة سخر له كل شيء حتّى يتمكن من أداء الأمانة. ولن يكون الإنسان جديراً بحمل أمانة الخلافة إذا أساء استعمال هذه النعم التي تتكون منها عناصر البيئة، أو تصرف فيها على نحو غير مشروع، جرياً وراء منفعة خاصة، أو استسلاماً لأنانية مقبّية، فالخلافة تعني أول ما تعني تعمير الأرض بإشاعة الخير والسلام فيها، وبالععمل على إظهار عظمة الخالق وقدرته عن طريق الانتفاع الإيجابي بكل المخلوقات التي سخرها الله لخدمة الإنسان، ويتجلى ذلك في قوله تعالى: ﴿هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾، ومعنى ﴿وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ كما جاء في كتب التفسير أي جعلكم عماراً تعمرونها وتسكنون بها، وهذا لا يتأتى إلّا أن تبقى الصالح على صلاحه ولا تفسده، وأن تصلح ما يفسد وتزيد إصلاحه، ولا شك أن في الأمرين خير ضمان لحماية البيئة وسلامتها، وتحقيق التنمية واستدامتها.

فنظرة الإسلام إلى البيئة نابعة من المعرفة بالله، والتصور الشامل للإنسان، والكون، والحياة، وإن أي خلل في التصوّر ينعكس فساداً في السلوك، فالإسلام ينظر إلى الإنسان على أنّه سيّد الموقف، فهو سيّد هذا الكون، وكل ما في الكون مخلوق من أجله مسخر له باعتباره الخليفة المؤتمن، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة: ٣٠)، وقال تعالى:

﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِنْ طِينٍ * فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ﴾ (سورة: ٧١-٧٢). (طه : ١٩٩٢ : ٣٢)

وفي ضوء ما سبق يمكن ان نفهم ان التربية البيئية في الإسلام نشاط إنساني الذي يقوم بتوعية الأفراد بالبيئة وبالعلاقات القائمة بين مكوناتها، وبتكوين القيم والمهارات البيئية وتنميتها على أساس مبادئ الإسلام وتصوراته وعن الغاية التي من أجلها خلق الإنسان، ومطالب التقدم الإنساني المتوازن. الذي يؤكد على التفاعل إيجابي بين الإنسان والبيئة، وأن يكون ذلك التفاعل شاملاً ولا يقتصر على زمان معين أو مكان معين، وليصبح جهد الإنسان موحدًا وموظفًا توظيفًا حضاريًا في ضوء العقيدة الإسلامية.

ولعل الواقع الذي نعيشه يملأ علينا من المشكلات البيئية بأبعادها (المادية، والمعنوية) ما يجعل المؤسسات التربوية عاجزة عن القيام بمهامها، وقد يرجع السبب إلى عدم وجود منهج واضح وخطة واضحة ذات أهداف يسهل تحقيقها، وكذلك غياب مفهوم التربية البيئية لدى تلك المؤسسات.

وبناء على ما تقدم يرى الباحث أن الإسلام وجه سلوك المسلمين وأعددهم للحفاظ على البيئة والاهتمام بها . وأعددهم للتفاعل الإيجابي مع البيئة ، ووجه سلوكهم نحو دراستها والحفاظ عليها ، وعلى نعم الله الأرضية . وأن الإفساد المادي في البيئة الأرضية ليس من نتائج التربية البيئية الإسلامية بل هو نتائج التربية المادية البعيدة عن الهدى الإسلامي في الحفاظ على البيئة .

أهداف التربية البيئية من منظور إسلامي :

وتأتى أهمية وحتمية وجود أهداف للتربية البيئية من منظور إسلامي لتؤكد للجميع أن الإسلام دين يؤكد على احترام وتقدير البيئة انطلاقاً من أهداف عدة منها .:

١ . تنمية الوعي البيئي لدى الإنسان المسلم عن طريق تزويده بالرؤية الصحيحة عن البيئة ومكوناتها بما يحقق دوره المطلوب في الأرض باعتباره خليفة الله فيها .

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

- ٢ . تنمية وتكوين القيم والاتجاهات والمهارات البيئية الإسلامية لدى الإنسان المسلم ، حتى يستطيع على ضوئها مواجهة مختلف صعابها بإرادة قوية ، ومن ثم استغلالها بصورة نافعة بما يحقق أهداف الإسلام .
 - ٣ . تنمية قدرة الإنسان المسلم على تقويم إجراءات وبرامج التربية والتعليم المتصلة بالبيئة من أجل تحقيق تربية بيئية أفضل .
 - ٤ . إيجاد التوازن وتعزيزه بين العناصر الاجتماعية والاقتصادية والبيولوجية المتفاعلة في البيئة لما فيه صالح الإنسان المسلم .
 - ٥ . فهم الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والطبيعية وعلاقة الإنسان المسلم بالقضايا والتلوث . (الشعار : ٢٠ : ٦٣)
- التربية البيئية في القرآن الكريم :**

هناك العديد من الدلائل تشير الى اهتمام القرآن الكريم بالتربية البيئية عند تناول الآيات الكريمة بالبحث والدراسة ، أن القرآن ربي المسلمين على التربية البيئية بمعناها الشامل والمتكامل ، وربط الإنسان بالسلوك البيئي الإيجابي ، وقد حدد الباحث بعض الآيات التي لها علاقة بالتربية البيئية وكما يأتي :

١- خلق الله سبحانه وتعالى الأرض مذلة للإنسان لينة سهلة ، وعلمنا كيف نستغل مواردها ونعمها الإلهية الاستغلال العلمي الخلقي الأمثل ، وربط حياة الإنسان الدنيوية بهذه الموارد قال تعالى : { هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ } [المالك : ١٥] . فكل شيء في الأرض من مخلوقات حية وغير حية وقوانين تحكمها وعوامل تتحكم فيها ، خلقها الله سبحانه وتعالى للإنسان وجعلها سبحانه في خدمة البشرية ومنفعتهم . وفي هذا دعوة للعمل والاجتهاد واستغلال الموارد الأرضية ، وربط هذه الأرزاق بالله سبحانه وتعالى وأن الله إليه المآب ، والعمل في الإسلام بمعناه الشامل والحقيقي يشمل العبادة والأنشطة الأخرى من زراعة

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

وصناعة وتجارة وتربية وتعليم وغير ذلك ، وبهذا يلزم الله سبحانه وتعالى الإنسان بالاستغلال الأمثل.

٢- خلق الله سبحانه وتعالى كل شيء في الكون بالحق وبقدر معلوم وفي أحكام عجيب واتزان معجز { مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَافُوتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ } [الملك : ٣] .

ويعلم الله سبحانه وتعالى الإنسان أنه لم يخلق شيئاً في الكون عبثاً أو عشوائياً ، ولم توضع أي شيء في غير موضعه لأن ذلك يتنافى مع حكمة العليم الخبير { الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ } [السجدة : ٧] .

٣- وعلم الله الإنسان أن يمنع أخاه الإنسان من الإفساد في البيئة الأرضية ، وحذر الله الإنسان من عاقبة سلوكه الخاطئ في النظام البيئي والإفساد في الأرض وأن ما يترتب على ذلك من خلل هو من صنع الإنسان . قال تعالى : { ذَلِكَ بِمَا قَدَّمْتُمْ أَيْدِيَكُمْ وَأَنَّ اللَّهَ لَيْسَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ } [آل عمران : ١٨٢] . وفي هذا تربية على الإصلاح في البيئة وبيان النتائج السلوك الخاطئ وقد جعل الله سبحانه وتعالى الإصلاح في البيئة من العمل الصالح . و عد الله سبحانه وتعالى الإفساد في الأرض من الأعمال السيئة التي يعاقب عليها العبد في الدنيا والآخرة قال تعالى : { إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لَهَا لِنَبْلُوهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا } [الكهف : ٧] .

٤- رى الله سبحانه وتعالى المسلمين على تجنب التلوث الضوضائي سابقاً بذلك التربية البيئية الحديثة ، وحذرننا من الصوت المرتفع بلا حاجة ، و رغبتنا في خفض الصوت بعداً عن الإزعاج فكان من تربية لقمان لابنه { وَأَقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاعْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ } [لقمان : ١٩] . وفي هذا تربية للأجيال وتنفير للمسلمين من ارتفاع الصوت ، وربط ذلك بصوت الحمير ليصبح مثيراً شرطياً للبعد عن القدر المطلوب في الصوت .

٥- نَفَّرَ اللهُ سبحانه وتعالى من الإفساد في الأرض بربطه باللعة وعدم العلم والفهم والتعلم قال الله تعالى : { فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ أَنْ تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتَقَطَّعُوا أَرْحَامَكُمْ ، أُولَئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعَمَّى أَبْصَارَهُمْ } [محمد : ٢٢ - ٢٣] . وقال تعالى عن هذا الصنف الضال المفسد في الأرض : { وَإِذَا تَوَلَّى سَعَى فِي الْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْفُسَادَ } [البقرة : ٢٠٥] .

٦- أعلمنا الله سبحانه وتعالى وعلمنا وربانا على أن الفساد في البيئة الأرضية والبيئة البحرية جاء نتيجة للأنشطة البيئية الخاطئة للناس قال تعالى : { ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ } [الروم : ٤١] . حيث قطعوا الغابات وأهلكوا الحيوانات والكائنات الحية الدقيقة وانتهكوا الحرمات وألقوا بمخلفات سفنهم ومفاعلم النووية ونفاياتهم الذرية ومخلفات مصانعهم في البر والبحر وما يرتبط بهما من جو مما يترتب عليه فساد كبير لجميع المخلوقات الحية الأرضية والمكونات غير الحية وأفسدوا الدورات الحيوية والفيزيائية والكيميائية التي خلقها الله بقدر معلوم .

٧: ربي الله سبحانه وتعالى المسلمين على أهمية النبات للحياة ولفت أنظارهم إلى دورات حياة النبات ومراحل نموه وأهميته في الحياة . وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِنْ طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ مِّنْ وَجَنَاتٍ أُغْنَابٌ وَالزَّيْتُونُ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ انظُرُوا إِلَى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ } [الأنعام : ٩٩] .

٨ نبه القرآن الكريم الإنسان إلى أهمية الموارد البيئية ففي سورة النحل نبه على الثروة الحيوانية وما ينتج عنها من (إنتاج حيواني) . قال تعالى : { وَالْأَنْعَامَ خَلَقَهَا لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَافِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ } [النحل : ٥] . وبين سبحانه أهمية الثروة البحرية وعلم المسلمين كيف يشكرون هذه النعمة قال تعالى : { وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ

الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حَبًّا تَبْسُوتُوهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاجِرَ فِيهِ
وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلِعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ } [النحل : ١٤] .

٩- نبه الله سبحانه وتعالى المسلمين إلى أهمية المحافظة على الحياة البرية بأن
حرم على المسلمين صيد البر وقطع النبات في موسم الحج في أماكن تجمع المسلمين
من جميع بقاع الأرض في مكة وغيرها قال تعالى : { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْتُلُوا
الصَّيْدَ وَأَنْتُمْ حُرْمٌ وَمَنْ قَتَلَهُ مِنْكُمْ مُتَعَمِّدًا فَجَزَاءٌ مِّثْلُ مَا قَتَلَ مِنَ النَّعَمِ } [المائدة :
٩٥] . (آيات معجزات ٢٠٠٢: ٦٥ (الخشن ٢٠٠٠ : ٧٥)

وبناء على ما تقدم يرى الباحث ان البيئة حظيت في الإسلام باهتمام بالغ، فهي
ميراث الأجيال، وفيها أودع الله كل مقومات الحياة للإنسان، لذلك أرسى الإسلام
الأسس والقواعد والمبادئ التي تضبط وتفنن علاقة الإنسان ببيئته لتحقيق من خلالها
العلاقة السوية والمتوازنة التي تصون البيئة من ناحية، وتساعدها على أداء دورها
المحدد من قبل الخالق العليم في إعالة الحياة من ناحية أخرى. وقد أصبحت قضية
البيئة بمشكلاتها المتعددة بدءاً من تلوثها، واستنزاف مواردها، وصولاً إلى الإخلال
بتوازنها، من القضايا الملحة في عالمنا المعاصر، وما تواجهه البشرية اليوم من
مشكلات وكوارث بيئية إن وهذا يدل على غياب الوعي والحس البيئي الإسلامي
وتجاهلنا للبعد الإسلامي الذي يجب أن يحكم سلوكياتنا وتصرفاتنا تجاه بيئتنا..
الدراسات السابقة .:

١- دراسة الجنابي : ٢٠٠٣. هدفت البحث الى معرفة اثر النصوص و الآيات
القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل الطلاب وميولهم نحو مادة الإحياء . اقتصر
البحث الحالي على طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة عدنان خير الله للبنين
في مدينة الرمادي - محافظة الانبار للعام الدراسي ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣. بلغت عينة
الدراسة (٥٨) طالبا قسمت الى مجموعتين شملت كل مجموعة (٢٩) طالبا ، درست
المجموعة التجريبية بطريقة توظيف النصوص والآيات القرآنية فيما درست المجموعة

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

الضابطة بالطريقة الاعتيادية . وتمت مكافأة المجموعتين في متغيرات العمر الزمني والتحصيل في مادة العلوم والمادة العلمية ودرجات الاختبار القبلي . اعد الباحث المادة العلمية وصاغ الأهداف السلوكية . اذ اعد نوعين من الخطط أستخدم النوع الأول في تدريس المجموعة التجريبية والثانية استخدمت مع المجموعة الضابطة . كما اعد الباحث اختبارا تحصيليا مكون من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، ومقياسا للميل نحو مادة الاحياء مكون من (٥٥) فقرة وتم التأكد من صدقهما وثباتهما . استمر تطبيق التجربة للفترة من ٢٨/٩/ ٢٠٠٢ ولغاية ١٤/١٢/٢٠٠٢ . وقد أسفرت النتائج بعد تحليلها ومعالجتها إحصائيا . وكانت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠ , ٠ ٥) في تحصيل الميل نحو مادة الإحياء طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

٢- دراسة الساعدي ٢٠٠٤ : هدفت الدراسة الى التعرف الصف الرابع العام في مادة القرآن الكريم أجريت الدراسة في محافظة بغداد / العراق ، بلغت عينة البحث ١٢٣ طالبة وزعت الباحثة الطالبات الى مجموعتين التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والتجريبية الثالثة وبمعدل ٤١ طالبة لكل مجموعة ، درست المجموعة التجريبية الأولى بالقصص القرآني ودرست المجموعة التجريبية الثانية بالأمثال القرآنية ، في حين درست المجموعة الثالثة على وفق الطريقة التقليدية المحاضرة ،كافات الباحثة بين أفراد المجموعات الثلاث في درجات نهاية الفصل الأول من العام الدراسي نفسه لتطبيق التجربة ، درست الباحثة المجموعات الثلاث بنفسها ، ولغرض تحقيق أهداف البحث استعملت الباحثة أداة موحدة الاختبار التحصيلي لقياس تحصيل المجموعات الثلاث ، تضمن الاختبار النهائي (٤٠) فقرة اختباريه من نوع الاختيار من متعدد وهو احد أنواع لاختبارات الموضوعية وحرصت على التحقق من

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

صدق الأداة وثباتها ومعدل صعوبة تمييزها . استعملت الوسائل الإحصائية الآتية الاختبار التائي، ومعادلة أوبير ، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة ، ومعادلة معامل التمييز. توصلت الباحثة الى وجود فرق ذي دلالية إحصائية بين طالبات المجموعات الثلاث لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية ، ولم يكن هنا ك فرق دلالي إحصائي بين متوسط تحصيل المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الاحتفاظ بالمعلومات ، وفي ضوء نتائج البحث وضعت التوصيات والمقترحات

٣- دراسة الكريطي ٢٠٠٩ : هدفت البحث إلى توظيف النصوص والآيات القرآنية و تعرف أثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع قسم الفيزياء كلية التربية في علم الفلك اختارت الباحثتان بصورة قصدية قسم الفيزياء في كلية التربية للبنات - جامعة الكوفة اذ بلغ عدد الطالبات في القسم المذكور (٦٠) طالبة . تمثلت أداة البحث الحالي بالاختبار التحصيلي. أظهرت نتائج البحث الحالي تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب النصوص والآيات القرآنية على المجموعة الضابطة التي درست بالمجموعة التقليدية ،وقد يعود السبب في ذلك الى إن أسلوب النصوص والآيات القرآنية أسلوب مشوق يعرض الموضوعات الفلكي بشكل مبسط يساعد على الترابط بين أجزاء هذه الموضوعات للقرآن الكريم، أوصى الباحثتان اعتماد أسلوب النصوص والآيات القرآنية كأحد الأساليب التربوية في مقررات طرائق تدريس العلوم في كليات التربية والتربية الأساسية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات واقترح إجراء دراسة تتناول اثر النصوص والآيات القرآنية في متغيرات أخرى كالذكاء والميل والاتجاه

٤- دراسة الخرجي ٢٠٠٩: هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية توظيف النصوص والآيات القرآنية في تدريس مادة الفيزياء وأثره على تحصيل طالبات معهد إعداد

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

المعلمات اختار الباحث العينة بصورة قصدية من معهد اعداد المعلمات الدجيل وبلغ العدد ٧٨ طالبة بواقع ٣٩ مجموعة تجريبية و ٢٩ مجموعة ضابطة ، أجرى الباحث التكافؤ بين طالبات المجموعتين في عدد من المتغيرات منها العمر الزمني ، درجات المادة للعام السابق .وبعد ان حدد المادة العلمية المقرر تدريسها لطالبات ، صاغ الباحث اهدافاً سلوكياً ، واعد خططاً تدريسية للموضوعات المقررة ،.وحدد الآيات القرآنية على وفق المادة العلمية وبعد الانتهاء من التجربة ، أجرى الباحث اختباراً تحصيلياً اتسم بالصدق والثبات . أظهرت النتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي . وقد يعود السبب في ذلك إن أسلوب النصوص والآيات القرآنية أسلوب مشوق يعرض الموضوعات بشكل مبسط يساعد على الترابط بين أجزاء هذه الموضوعات للقرآن الكريم، إضافة ان الآيات القرآنية تمزج العقيدة بالعلم فأوصت الباحث بالتأكيد على توظيف الآيات القرآنية في تدريس مادة الفيزياء .

الموازنة بين الدراسات السابقة :

١- تباينت الدراسات السابقة من حيث اهدافها ، فقد هدفت دراسة الجنابي (٢٠٠٣) الى تعرف أثر النصوص والآيات القرآنية في تحصيل الطلاب وميولهم نحو مادة الأحياء . وهدفت دراسة الساعدي (٢٠٠٤) الى تعرف أثر القصص القرآني والأمثلة القرآنية في التحصيل العاجل والآجل لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة القرآن الكريم ، ودراسة الكريطي ٢٠٠٩ هدفت البحث إلى توظيف النصوص والآيات القرآنية و تعرف أثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع قسم الفيزياء كلية التربية في علم الفلك . ودراسة الخرجي ٢٠٠٩: هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية توظيف النصوص والآيات القرآنية في تدريس مادة الفيزياء وأثره على تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات اما دراسة الحالية فقد هدفت يهدف البحث الحالي الى

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

توظيف النصوص والآيات القرآنية و تعرف أثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع قسم الجغرافية كلية التربية في مادة التربية البيئية

٢- اختلفت الدراسات السابقة من حيث مكان أجرائها فقد أجريت دراسة الجنابي في محافظة الانبار العراق ، وأجريت دراسة الساعدي في محافظة بغداد العراق ، دراسة الخزرجي (أجريت في معهد اعداد معلمات الدجيل ، و دراسة الكريطي في كلية التربية للبنات جامعة الكوفة . اما دراسة الحالية فقد أجريت في جامعة بغداد كلية التربية للبنات .

٣-تباينت الدراسات السابقة من حيث حجم عيناتها فقد بلغ حجم عينة دراسة الجنابي(٥٨) طالباً . وبلغ حجم عينة دراسة الساعدي (١٢٣) دراسة الكريطي اذ بلغ عدد الطالبات في القسم المذكور (٦٠) طالبة ، دراسة الخزرجي وبلغ العدد(٧٨) طالبة ، اما دراسة الحالية عيناتها(٥٧) طالبة .

إجراءات الدراسة :

يعرض الباحث إجراءاته المنهجية المتبعة في هذه الدراسة ، وفيما يلي وصفا إجرائيا لمنهجية البحث الحالي:.

أولاً/ التصميم التجريبي : اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، والقياس ألبعدي لمجموعتين متكافئتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، حيث يهدف هذا التصميم إلى معاملة مجموعتين متكافئتين متماثلتين معاملة مختلفة للوصول إلى نتيجة تتعلق بأثر هذه المعاملات المختلفة في المتغير التابع. وهذا النوع من التصميم أكثر ملائمة للإجراءات الدراسية الآتية والذي يتضمن المخطط الآتي :.

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

مخطط (١) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	توظيف النصوص والآيات القرآنية	التحصيل
الضابطة	-----	التحصيل

ثانيا / عينة الدراسة : اختار الباحث عينته بصورة قصديه من طالبات كلية التربية للبنات جامعة بغداد لقسم الجغرافية واختار شعبتين من مجموع ثلاث شعب وبلغ عدد العينة (٥٧) طالبة .

ثانيا - تكافؤ مجموعتي البحث :

حرصت الباحثة قبل بدء تجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائيا في المتغيرين الآتين والتي قد يكون لها أثر في نتائج البحث :

- المعلومات السابقة في مادة التربية البيئية .
- التحصيل الدراسي في العام السابق :

ثالثا - إعداد مستلزمات الدراسة :

١- صياغة الأهداف السلوكية :الهدف السلوكي عبارة لغوية تصف رغبة في إحداث تغيير متوقع حدوثه في سلوك المتعلم قابل للقياس، ومن الممكن تحقيقه وملاحظته .(سلامة، ٢٠٠١ : ٦٤) لهذا صاغ الباحث أهدافه السلوكية بحسب مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم ثم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم للتحقق من مدى تمثيلها للمادة العلمي ، وصحة صياغتها ، وصدق تصنيفها ، وإمكانية حذف أو إضافة أهداف أخرى ،في ضوء آرائهم وملاحظاتهم أعيد صياغة بعض الأهداف، وأجريت التعديلات المقترحة

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

على بعضها الآخر، واعتمدت النسبة المئوية معيارًا لقياس صلاحية الأهداف وملاءمتها، إذ عد الهدف صالحًا إذا حصل على موافقة ٨٠ % أو أكثر من نسبة الموافقين .

ب- تحديد المادة العلمية:

قام الباحث بتحديد المادة العلمية التي أعدها الباحث لمادة التربية البيئية لمرحلة الرابعة لقسم الجغرافية ، ونظمت مفردات المقرر الدراسي بشكل يمكن استخدام وتوظيف النصوص والآيات القرآنية لمجموعة التجريبية .

ت- تحديد النصوص والآيات القرآنية :

قام الباحث بتحديد الآيات القرآنية التي تتسجم مع طبيعة مفردات المادة المقررة لمرحلة الرابعة مادة التربية لبيئية ، وتم عرض المادة مع الآيات إلى مجموعة من الاساتذة في علوم القرآن من ذوي الخبرة والاختصاص . ملحق (١)

ث -إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية يضطلع بها المدرس وطلوبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة فهي تخطيط منظم ومتربط للحقائق والخبرات التي يريد المدرس أن يلم بها طلبته . (نادر: ٢٠٠٠ : ٤٣) ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحدا من متطلبات التدريس الناجح أعدت الباحثة خططا تدريسية للموضوعات التي درست طوال مدة التجربة .

رابعاً- أداة البحث :

ان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار لقياس تحصيل الطالبات عينة البحث لمعرفة اثر استخداما لنصوص والآيات القرآنية ، ولعدم وجود اختبار جاهز ومقنن

قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد . وقصد الباحث
الإجراءات الآتية لبناء أداة الدراسة

١- الصدق : Validity

ويعني ان يقيس الاختبار ما وضع لأجله ، وهذا يعني ان الاختبار الصادق هو
الذي يقيس الموضوعات التي وضع بالأساس لقياسها دون قياس شيء آخر معها
(سلامه ، ٢٠٠١ : ١٨٤) ولمعرفة الصدق الظاهري لفقرات الاختبار ، تم عرض
فقرات الاختبار على مجموعة ، من الخبراء المتخصصين في القياس والتقويم ،
وطرائق التدريس لبيان آرائهم بشأن صدق فقرات الاختبار وعدت الفقرات صادقة اذا
حصلت على نسبة اتفاق (٨٠ %) من عدد الخبراء ، وقد حصلت جميع الفقرات
على النسبة المطلوبة لذا تم إبقائها جميعاً ولم يتم حذف أي منها .

٢- التطبيق الاستطلاعي للاختبار: لغرض تحليل فقرات الاختبار لتأكد من
وضوح فقرات، الاختبار ومستوى صعوبتها، ، في الاجابة طبق الباحث اختبارا على
عينة استطلاعية فمن الاعتبارات والمتطلبات الاساسية في بناء الاختبار الجيد، عملية
اجراء تحليل احصائي لفقراته وذلك بهدف تحسين نوعي الاختبار والكشف عن
جودة الفقرات وفعاليتها لمعرفة مستوى صعوبتها وقوة تمييزها، بقصد إعادة صياغتها
أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منها، (الزوبعي، ١٩٨١: ٤٣) ولتحقيق ذلك
اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية :

-ترتيب الدرجات تنازليا من اعلي درجة إلى أوطأ درجة.

-اختيار مجموعتين من الدرجات، تمثل أحدهما الأفراد الذين حصلوا على أعلى
الدرجات في الاختبار، وتمثل الأخرى ١ لأفراد الذين حصلوا على أوطأ الدرجات
وذلك نسبة (٢٧ %) لكل من المجموعتين العليا والدنيا بوصفها أفضل نسبة

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

يمكن أخذها في أيجاد الفقرات وقوة تمييزها، لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من تمايز، وقد بلغ عدد أفراد المجموعة العليا (٢٧) طالبا في حين بلغ عدد أفراد المجموعة الدنيا (٢٧) طالبا وبذلك يكون مجموعهم الكلي (٥٤) طالبا، ثم حسب مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار كما يأتي:-

أ- مستوى الصعوبة: Difficulty Level

إن مستوى صعوبة الفقرة يشير الى النسبة المئوية للطلاب الذين أجابوا عن الفقرة أجابة صحيحة، فالغاية من حساب صعوبة الفقرة هو اختبار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة، ولتحديد مستوى صعوبات الفقرات، وحذف الفقرات السهلة جدا و الصعبة جدا استخدمت معادلة حساب مستوى صعوبة الفقرة بين المجموعتين العليا والدنيا ، وتبين انها تتراوح بين (٦٠% الى ٨٠%) فان الاختبارات تعد جيدة اذا كان معدل صعوبتها بين (٢٠% - ٨٠%) وهذا يدل على ان جميعها تعد مقبولة . (الغريب، ١٩٧٧: ٧٦)

ب -قوة التمييز : Describes ination ower

وهي مدى قدرة الفقرة الاختبارية على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الاختبار. (ملحم : ٢٠٠٠:٢٦٣) وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح ما بين (٠.٣٠ - ٠.٧٠) وتعد فقرات البحث جيدة اذا كانت قوة تمييزها (٠.٣٠) فما فوق (وبهذا تم الابقاء على جميع فقرات الاختبار ولم يحذف منها اية فقرة (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٦١).

ج- ثبات الاختبار : Test Reliability

تقوم هذه الطريقة على ايجاد الارتباط بين جزئي الاختبار اذ تقسم فقرات الاختبار الى جزأين ، يمثل الجزء الاول الفقرات ذات الارقام الفردية، في حين يمثل الجزء الثاني الفقرات ذات الارقام الزوجية، و القيم الناتجة عن هذه الارتباطات تسمى (معامل الثبات). (عبد الرحمن ، ١٩٨٩ ، :١٦٧) ...

قام الباحث بسحب (٥٠) اجابة بصورة عشوائية من اجابات عينة التمييز البالغ عددها (١٠٠) طالب، ثم جزئت الفقرات الى جزأين متساويين لتمثل درجات الفقرات الفردية الجزء الاول ، ودرجات الفقرات الزوجية الجزء الثاني. استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (Person) لانه من اكثر معاملات ارتباط العلاقة بين قياسين متصلين اهمية وشيوعا. (عدس ، ١٩٧ ، :١٥٤) وبعد هذا الاجراء، بلغ معامل الثبات (٠.٧٥) وبما ان معامل الثبات التجزئة النصفية لا يقيس التجانس الكلي للاختبار لانه يمثل لنصفه فقط، لذلك تم اجراء التصحيح باستعمال معادلة سبيرمان براون (Spearman – Brown) اذ بلغ (٠.٨٤) وهو معامل ثبات جيد وقيمة مقبولة من وجهة نظر المختصين (ملحم، ٢٠٠٠ : ٣٤)

الوسائل الاحصائية المستخدمة :

استخدم الباحث عند قيامه باجراءات دراسته وتحليل النتائج عددا من الوسائل الاحصائية.

وفيما يلي عرض موجزا لها

١. الاختبار التائي (T- Test)

استخدم في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الاتية (الذكاء ، التحصيل - المعلومات السابقة) وفي الاختبار التحصيلي البعدي لغرض المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين.

معادلة الاختبار التائي

$$ت = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{\frac{ع_1(1-ع_1)}{ن_1} + \frac{ع_2(1-ع_2)}{ن_2}}}$$

اذ ان

س_٢ = المتوسط الحسابي الاول

س_١ = المتوسط الحسابي التائي

ع_٢ = التباين الاول

ع_١ = التباين الثاني

ت_١ = حجم العينة الاولى

ت_٢ = حجم العينة الثانية (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ص ١٣١)

٢. معادلة ارتباط بيرسون Pearson

استخدمت لحساب معامل الثبات للاختبار التحصيلي البعدي بطريقة التجزئة النصفية

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

$$\text{المعادلة } = ر = \text{ن مج س ص} - (\text{مج س}) (\text{مج ص})$$

اذ ان

$$\text{ر} = \text{معامل الارتباط}$$

$$\text{س} = \text{درجة الفقرات الفردية}$$

$$\text{ص} = \text{درجة الفقرات الزوجية}$$

$$\text{ن} = \text{عدد الطلاب}$$

٣. معادلة سبيرمان براون

استخدمت لتصحيح معامل ثبات الاختبار التحصيلي البعدي بطريقة التجزئة النصفية.

$$\text{المعادلة } = \text{ث ، ث} = \frac{ر^2}{ر + ر}$$

ث ، ث معامل الثبات كله

ر = معامل ثبات نصف الاختبار (عدس : ١٩٨٣ : ٥٣)

١. معادلة الصعوبة

$$\text{المعادلة } = \text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

ك

اذ ان (العاني ، ١٦٨١ ، ص^{١٨})

ص = معامل الصعوبة للفقرة

م = مجموع الاجابات الصحيحة للفئتين العليا والدنيا على كل فقرة

ك = مجموع عدد الافراد في المجموعتين العليا والدنيا

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

٢. معادلة التمييز

استخدمت لمعرفة قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

$$\frac{م - د}{ك} = \text{المعادلة} = ن$$

٢/١ ك

اذ ان

ت = قوة تمييز الفقرة

م ع = مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعات العليا

م د = مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

٢/١ ك = نصف مجموع عدد الافراد من كل من المجموعتين العليا والدنيا (الإمام :

: ١٩٩٠

عرض نتائج البحث وتفسيرها :

أولاً: عرض النتائج :

تنص فرضية البحث على انه ليس هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥,٠) بين متوسط درجات تحصيل طالبات الصف الرابع - كلية التربية للبنات اللاتي يدرسن في المجموعة التجريبية النصوص والآيات القرآنية ومتوسط تحصيل طالبات الصف الرابع كلية التربية اللاتي يدرسن في لمجموعة الضابطة الطريقة التقليدية (وللتحقق من هذه الفرضية تمت معالجة البيانات الخاصة باستعمال الاختبار التائي لعينة مترابطة . وكشفت نتائج التحليل ان المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة التجريبية (٥٢,٦٧) والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٢٨,٨٧) . وباستعمال الاختبار التائي بلغت قيمة التائية المحسوبة

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

(٦،٨) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) ولأن هذه القيمة اكبر من القيمة الجدولية ، فان هذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة . لاحظ جدول (١) .

جدول (١)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية والمحسوبة لاختبار التحصيلي لبعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٥٢،٦٧	١٢٢،٦	٦٥	٦،٨	٤،٨	دالة إحصائية
الضابطة	٢٧	٢٨،٨٧	٢٢١،٨				

ثانيًا - تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث الحالي تفوق المجموعة التجريبية التي وظفت النصوص والآيات القرآنية على المجموعة الضابطة التي درست بالمجموعة التقليدية ، وقد فسر الباحث أسباب التفوق إلى ما يأتي :

- ١- ان العديد من المفاهيم التربوية البيئية تحولت الى مفاهيم يمكن تطبيقها. فربط دروس الدين بالحياة يضيف عليها الحيوية والواقعية ويجعلها شائعة محبة، ويجعل التعليم وظيفيا ذا أهداف يسهل على الطالب إدراكها. وبذلك يكون ثمة تفاعل حقيقي بين الحياة العملية الواقعية ومبادئ الدين وتعاليمه التي شرعها الله لتنظيم هذه الحياة .
- ٢- سمو اللفظة القرآنية و تناسق حروفها و جمال عبارتها و روعة إيقاعها ومن مظاهر إعجاز القرآن الإعجاز البياني الذي يظهر فيه سمو اللفظة و تناسق الحروف و جمال العبارة و روعة الإيقاع. ، فكان له تاثير انفعالي ووجداني في نفوس الطالبات . (هندي : ١٩٩٨ : ٧٦)

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

٣- أن الأسلوب التربوي للآيات القرآنية الكريمة من مختلف سور القرآن الكريم ، هي تقنيات ربانية قدمتها العناية الإلهية لأنبياء الله الكرام، لمساعدتهم على تعليم البشر. فكانت بمثابة أساليب تدريسية وتربوية لتوضيح العديد من المواقف في التربية البيئية . (مدني ٢٠١٠ : ٦٤)

الاستنتاجات : من خلال التحليل الإحصائي للنتائج وعرضها وتفسيرها استنتج الباحث في حدود البحث الحالي ما يأتي:-

- ١- ان توظيف الآيات القرآنية على وفق مفاهيم التربية البيئية ساعد الطالبات على زيادة التحصيل بالمقارنة مع المجموعة لتجريبية .
- ٢- ان الطالبات كان لديهن تفاعل والرغبة واندفاع نحو تدريس مادة التربية البيئية ، اذ شعرت بأهمية الموضوع الذي تدرسه ،مما ولد لديهن الرغبة الداخلية والميل للتعلم والاستمرار والمتابعة بشكل ايجابي في عملية التعلم وادى الى زيادة التحصيل لدى الطالبات في نهاية التجربة .
- ٣- ان توظيف الآيات القرآنية الكريمة كان بمثابة وسيلة اتصال تعليمية في كثير من المواقف التربية البيئية إثناء التجربة ، فمن ميزات القرآن الكريم أنه يعرض المعاني الذهبية و يبررها في صورة حسية، ليجسد وجود الله وعظمته وقدرته.

وفي ختام هذه البحث يمكن أن نستخلص التوصيات والمقترحات التالية:

- ١- اعتماد أسلوب النصوص والآيات القرآنية كأحد الأساليب التربوية في تدريس مادة التربية البيئية في كليات التربية .
- ٢- عقد دورات في كليات التربية بهدف تعريف تدريسي الاقسام في التربية بأسلوب النصوص والآيات القرآنية وكيفية توظيفها في التدريس .

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

٣- ضرورة التنسيق ما بين قسم علوم القرآن في كليات التربية والأقسام الأخرى لغرض مساعدة الأساتذة وتدريبهم على توظيف الآيات والنصوص القرآنية في التدريس مختلف المواد

المقترحات : استكمالاً لموضوع الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :

- ١- دراسة تجريبية لتوضح اثر الوسائل التربوية والتعليمية لنصوص القرآنية في التربية البيئية او مواضيع أخرى .
- ٢- دراسة تجريبية توضح اثر توظيف الآيات القرآنية الكريمة على متغيرات لها اثر على التحصيل الدراسي كالذكاء والاتجاهات الميل الثقة بالنفس .
- ٣- دراسة تحليلية تهدف الى معرفة تقنيات الاتصال التعليمية الموظفة في النصوص القرآنية

المصادر والمراجع :

- ١- القرآن الكريم .
- ٢- آيات معجزات من القرآن الكريم وعالم النبات (٢٠٠٢) ، مكتبة النور ، القاهرة .
- ٣- إبراهيم ,عواطف(١٩٩٩)التربية والبيئة , مكتبة الأنجلو المصرية ، ط١ ، القاهرة .
- ٤- أبو شقرا ,غازي(١٩٩٥)ملف التربية البيئية ,مكتبة الشرق الأوسط ، ط١ ، القاهرة .
- ٥- أرناؤوط : محمد السيد: (١٩٩٩) الإنسان وتلوث البيئة ، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة.

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

- ٦- الأمام - مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠) التقييم والقياس العراق ، وزارة التعليم العالي
- ٧- بكرة، عبد الرحيم(١٩٩٣) أسس التربية البيئية في الإسلام، كلية التربية، جامعة الزقازيق
- ٨- البيلاوي ، قيولا فارس ، (١٩٨١) التربية البيئية ومقوماتها السلوكية(المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، العدد (٤) .
- ٩- التربية البيئية (١٩٩٩) مرجع عن البيئة العالمية-برنامج التعليم البيئي، مركز علوم صحة البيئة والمهنة، جامعة بيروت .
- ١٠- التميمي : ليث حمودي إبراهيم (٢٠١٣)تصور مقترح لدور الجامعات في تنمية الوعي البيئي، بحث منشور في وقائع المؤتمر الأول لقسم العلوم التربوية والنفسية جامعة بغداد تربية ابن رشد .
- ١١- جورج شهلا وعبد السميع حريلي (١٩٧٢) ، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، بيروت، مكتبة رأس بيروت .
- ١٢- الجنابي، طارق كامل داود(٢٠٠٣)توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل الطلاب وميولهم نحو مادة الاحياء،جامعة بغداد،كلية التربية ابن الهيثم رسالة ماجستير غير منشورة .
- ١٣- الخرزجي نصيف جاسم(٢٠٠٩)فاعلية توظيف النصوص والآيات القرآنية في تدريس مادة الفيزياء وأثره على تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات مجلة بابل العدد ٤٦ .
- ١٤- الخشن للشيخ حسين (٢٠٠٠)الإسلام والبيئة خطوات نحو فقه بيئي، نشر دار الهادي بيروت .
- ١٥- الراوي أنيس مالك(٢٠٠٠) من كتاب أقباس من الإعجاز العلمي في القرآن والسنة، علاء الدين المدرس، مكتبة الرقيم بغداد .

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

- ١٦- الزحيلي، وهبة (٢٠١٠) حماية البيئة في الشريعة الإسلامية، دار المكتبي دمشق.
- ١٧- سلامة، عبد الحافظ محمد(٢٠٠١)، تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان .
- ١٨- الساعدي ، ابتسام موسى جاسم عني(٢٠٠٤)، أثر القصص القرآني والامثال القرآنية في التحصيل العاجل والأجل لدى طالبات الصف الرابع في مادة القرآن الكري ،كلية التربية،ابن رشد،جامعة بغداد، م، أطروحة دكتوراه .
- ١٩- سميح أبو مغلي وآخرون (١٩٧٧) قواعد التدريس في الجامعة، عمان، دار الفكر
- ٢٠- الشراح ،يعقوب (١٩٨٤) ،برنامج التربية البيئية في مجال العلوم في الكويت ، منشورة تحت عنوان التربية البيئية ،مؤسسة
- ٢١- الشعار عصام الدين مصطفى(٢٠١٠) البيئة والحفاظ عليها في الشريعة الإسلامية ندوة تطور العلوم الفقهية في عمان ، فقه العمران .
- ٢٢- طه، تيسير (١٩٩٢)أساليب تدريس التربية الإسلامية، دار الفكر، دمشق.
- ٢٣- عبدا لحמיד ، زيدان هندي وآخرون (٢٠٠٤) (أساسيات العلوم البيئية الزراعية مركز التعليم المفتوح ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
- ٢٤- عبد ، هاني ، (٢٠٠٠) (الإنسان والبيئة) منظومة الطاقة والبيئة والسكان ، دار الشروق للنشر ، عمان ، الأردن .
- ٢٥- عدس، عبد الرحمن(١٩٨٣)مبادئ الإحصاء الوصفي، ج ١، ط ٣، مطبعة النهضة الإسلامية، عمان، الأردن.
- ٢٦- عصام الحناوي(٢٠٠٤) قضايا البيئة في مئة سؤال وجواب، البيئة والتنمية، بيروت،

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

- ٢٧- علام ، صلاح الدين محمود ، أساليب الإحصائية الاستدلالية | البارامترية ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ٢٨- عودة ، احمد سلمان (١٩٧٧) القياس والتقويم في العملية التدريسية الاردن ، دار الامل للنشر / ١٩٧٧ .
- ٣٢- عفيفي ، فتحي عبدا لعزيز (٢٠٠٠) (دورة السموم والملوثات البيئية . دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- ٣٣- الغريب، رمزية (١٩٧٧)التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو مصرية القاهر
- ٣٤ - الكبيسي : عبد الواحد عبد الحميد (٢٠٠٤)التفكير الناقد بين الرياضيات والقران الكريم مجلة العلوم الانسانية جامعة الانبار . العدد الأول .
- ٣٥- الكريطي : بيداء كاظم عزوز(٢٠٠٩) فاعلية توظيف النصوص والآيات القرآنية في تحصيل طالبات الصف الرابع/قسم الفيزياء/كلية التربية في علم الفلك مجلة جامعة بابل العدد ٢
- ٣٦-الكلزة، محمد(١٩٨٩) أثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية في تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي وأتجاهاتهم نحو التعليم الذاتي،مجلة كلية التربية،المنصورةع: ١٠
- ٣٧- مدني : محمد عطا(٢٠١٠)استخدام أساليب تكنولوجيا التعليم في التربية القرآنية وأثر ذلك على تعلم الفئات المستهدفة مجلة جامعة دمشق - المجلد ٣٦ - العدد ٣ .
- ٣٨- مرسى ، محمد(١٩٩٩)الإسلام والبيئة، الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- ٣٩- ملح ، سامي (٢٠٠٠)القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ط، عمان ، دار السيدة للنشر.

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

- ٤٠- نادر ، سعد عبد الوهاب (٢٠٠٠) وآخرون ، طرائق تدريس العلوم ، الصف الرابع معاهد المعلمين والمعلمات وزارة التربية ، العراق ،
٤١- هندي، صالح (١٩٩٨) المفاهيم البيئية في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة **مجلة جامعة دمشق - المجلد ٣٢ - العدد ٢١**

ملحق (١)

الدكتور المحترم

يروم الباحث دراسة تهدف الى توظيف النصوص والآيات القرآنية و تعرف أثرها في تحصيل طالبات الصف الرابع قسم الجغرافية كلية التربية في مادة التربية البيئية ، ونظرا لما تتمتعون فيه من خبره في هذا المجال ودراية ، يود الباحث الأخذ براكم حول مدى تطابق النصوص القرآنية مع المحتوى .

١ - حماية البيئة

في قوله . **جَلَّ جَلَالُهُ ﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ [١]** سورة الأعراف: آية ٨٥ . وقال **جَلَّ شَأْنُهُ ﴿وَلَا تَغْنَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾ [٢]** سورة البقرة: آية ٦٠ .

٢ - مفهوم الإسلام للبيئة ودلائل عنايته بها :

- قال تعالى: **﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ [٨]** سورة الأعراف: آية ٨٥ ،
وقال تعالى: **﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ * فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ﴾ [١٩]** سورة : ٧١-٧٠

٣ - مهام الانسان للحفاظ على البيئة :

، قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ
يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ [٢٠] سورة الأحزاب:
٧٢.

- في قوله تعالى: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾، ومعنى ﴿وَاسْتَعْمَرَكُمْ
فِيهَا﴾

٤- العناية بالبيئة في القرآن الكريم:

، قال تعالى: ﴿وَمَنْ يُبَدِّلْ نِعْمَةَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُ فَإِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ
الْعِقَابِ﴾ [٢٢] سورة البقرة: ١١٢.

وقال تعالى: ﴿كُلُوا وَاشْرَبُوا مِنْ رِزْقِ اللَّهِ وَلَا تَعَثُّوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾ [٢٣]
سورة البقرة: ٦٠.

وقال تعالى: ﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا وَادْعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا إِنَّ رَحْمَتَ
اللَّهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ﴾ [٢٤] سورة الأعراف: ٥٦

٥- قواعد وضوابط لسلوكيات البشر :

، قال تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَىٰ حِينٍ﴾ [٢٧] سورة البقرة: آية
٣٦

٦- والأضرار التي ستحدثها سيكون كلفة إصلاحها مرتفعة،

إذ يقول: ﴿وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (٣٠)
سورة البقرة: ١٩٥

وقال تعالى: ﴿مَنْ عَمِلْ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أَنْتَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً
وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [٤١] سورة النحل: ٩٧.

٧- حفظ البيئة من التلف:

قوله تعالى: ﴿وَإِذَا تَوَلَّى سَعَىٰ فِي الْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ الْحَرْثَ وَالنَّسْلَ وَاللَّهُ لَا
يُحِبُّ الْفُسَادَ﴾،

توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية

وقوله تعالى ﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ﴾ [٦٣] سورة البقرة: ٢٢٢
٨- وسائل إسلامية معاصرة لرعاية البيئة :
حين قال: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾ [٦٩] سورة الرعد: ١١.

٩- وبالأعتدال باستغلال خيرات البيئة بلا شح ولا إسراف :
﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾ [٧٠] سورة الفرقان: ٦٧.

وقوله تعالى ﴿هَذَا مِنْ فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي أَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ وَمَنْ شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ رَبِّي غَنِيٌّ كَرِيمٌ﴾ [٧١] سورة النمل: ٤٠.
١٠- التوعية والتثقيف للكبار: رقابة الرأي العام:

وقوله تعالى ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾ [٧٢] سورة آل عمران: ١١٠.

، وقاله تعالى : ﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ﴾ [٧٣] سورة التوبة: ٧١.

١١- سلطة التشريع والعقاب:
أشار القرآن بقوله: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ﴾ [٧٤] سورة الحديد: ٢٥.

١٢- التعاون مع المؤسسات الإقليمية والعالمية :
قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بَيَضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَأَلْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ [٧٨] سورة فاطر الآية: ٢٧ - ٢٨.

وقال تعالى ﴿قُلْ أَنْتُمْ لَتَكْفُرُونَ بِالَّذِي خَلَقَ الْأَرْضَ فِي يَوْمَيْنِ وَتَجْعَلُونَ لَهُ أَنْدَادًا ذَلِكَ رَبُّ الْعَالَمِينَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِنْ فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِلنَّاسِ لِيْنِ ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ ائْتِيَا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ﴾ [٧٩] سورة فصلت الآية: ٩ - ١١.

الکدر الزواجي لڤى موظفي الجامعة المستنصرية

ا.د نمير حسن محمد

يسرى موسى جعفر

كلية التربية / الجامعة المستنصرية

الكدر الزوجي لدى موظفي الجامعة المستنصرية

ا.د. نعيم حسن محمد

يسرى موسى جعفر

مشكلة البحث وأهميته:

في الوقت الذي يسعد فيه الكثير بالزواج ، فإن هناك كثيرا ما تتعرض حياتهم إلى أزمات ومشكلات تقوض سعادة الزوجين (بلميهوب، ٢٠١٠، ص ١٥). فتختفي العاطفة والمودة ،وتحل مشاعر الغضب والاستياء وتبادل الاتهامات مما يجعل التفاعل بينهما مضطرباً فيفشلان في تحقيق كل أهداف الزواج أو بعضها فيشعران بالإحباط وعدم الأمان في علاقتهما الزوجية (الداهري، ٨٧، ٢٠٠٨). وتعد العلاقات الزوجية من اسمى العلاقات الانسانية بين الرجل والمرأة وهي الدعامة الكبرى التي يقوم عليها بناء الاسرة (مرسي، ٢٠٠٨، ص ٩). فقد كثرت في عصرنا الحالي الصراعات الزوجية وتعددت واختلفت المشاكل الزوجية وكثرت منابعها، ويشير الكرمي (٢٠٠٠) الى ان المشاكل ناتجة من احد الزوجين او كليهما عندما يكونون تحت ضغوط متعددة منها نفسية ،واقصادية ،ومعنوية .وان هذه الصعوبات قد تتعرض في بداية الزواج او في وسطها وحتى نهايتها ولايخلو اي زواج من المشكلات حيث يختل فيها التفاعل الزوجي ، وتتوتر العلاقة بين الزوجين ،وتضطرب حياتهما ،وتتازم امورهما ويغدو توافقهما في الزواج صعبا (ابو سعد والخاتنته، ٢٠١٠، ص ٤٩). ان تاثير المشكلات يختلف من زواج الى زواج اخر فبعض الزوجات تهدمها المشكلة ويحدث طلاق وبعضها الاخر يتاقلم الزوجان مع المشكلة ويخضعان لها ولا تعود علاقتهما الى سابق عهدها وزيجات ثالثة يتغلب الزوجان على المشكله ويتخلصان من كل اثارها وتعود علاقه بينهما الى ماكانت عليه افضل مما كانت عليه في السابق فبعض المتزوجين يخرجون من المشكلات اكثر نضجا واحسن كفاءة في وقاية الزواج من المشكلات وفي علاج المشكلات الجديدة (ابو سعد والخاتنته، ٢٠١٠، ص ٥١).

ان قدرة كلا الزوجين على مواجهة صعوبات الحياة وإمكانية تفاعل كل طرف بالشكل الإيجابي في إظهار المشاعر والتعبير عنها، وإبقاء باب التواصل بينهما، للوصول إلى السعادة التي يأملها كلا الزوجين (بلحسني ونوبيات، ٢٠١٣، ص ١). ولا تقتصر الآثار الوخيمة لاضطراب العلاقة الزوجية على الأزواج، بل تمتد إلى الأبناء، خصوصا الصراع الحاد بين الوالدين. فهو مرتبط بنسبة كبيرة بمشكلات السلوك وعدم التكيف عند الأطفال، في دراسته محمد علي (١٩٩٨) حول الفروق بين أبناء المتوافقين زواجيا والمكدرين في كل من درجة العدوانية ومفهوم الذات للأطفال من عمر ١٠ إلى ١٢ سنة فقد بينت النتائج أن الكدر الزوجي له دور كبير وسلبي على كل من العدوان ومفهوم الذات للأبناء من الجنسين، حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء المتوافقين وأبناء المكدرين في كل من درجة العدوانية ومفهوم الذات. (محمد علي، ١٩٩٨، ص ٨). وأكدت فرجاني (١٩٨٩) أن أسباب الضغوطات الزوجية كثيرة، منها ما يتعلق بالنواحي الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، ومنها ما يتعلق بالنواحي الصحية، واختلاف القدرات العقلية والذكاء، والاهتمامات، والخلفية الثقافية، واختلاف المستوى التعليمي بين الزوجين، وغيرها من العوامل التي يؤدي بعضها أو كلها مجتمعة إلى إثارة عديد من الخلافات بين الزوجين، وقد يؤدي إلى طلب الطلاق (فرجاني، ١٩٨٩، ص ١٢٠). وقد وجد بعض الباحثين من خلال دراستهم في مجال الكدر الزوجي أن المعاناة العميقة للزوجين تحدث بسبب العلاقات المتكدرة، حيث أن التواصل السيئ والجدال المدمر عادة ما يؤدي بشخصين يجبان بعضهما البعض بشدة إلى أن يسبب كل منهما الألم والمعاناة للآخر أكثر من الحب والمتعة وبالإضافة إلى الألم النفسي الشديد هناك العديد من الأدلة تشير إلى أن الأفراد الذين لديهم علاقات متكدرة يصبحون أكثر حساسية للتعرض لكثير من الاضطرابات النفسية والجسمية (Eldridge & Jacobson & Christensen & Cordova, 2000, p.1146).

وبينت نتائج دراسة Whisman and Bruce (١٩٩٩) على عينة من المتزوجين بلغت (904) زوجا، قارنا فيها بين المكدرين زواجيا والمتوافقين زواجيا وتبين لهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في كل من تقدير الذات والقلق

والاكتئاب والغضب ، وهذه الفروق كانت لصالح المتوافقين زوجيا في تقدير الذات، وفي اتجاه المكدرين زوجيا في كل من الغضب والقلق والاكتئاب، كما تبين أن الأزواج المكدرين زوجيا كانوا أكثر احتمالا ثلاث مرات من الأزواج المتوافقين زوجيا لظهور نوبة اكتئاب، لذلك تشير الدراسة إلى أن عدم الرضا الزوجي قد يكون سببا في حدوث الاكتئاب والقلق (مرسي، ٢٠٠٨، ص ١٢١). وقد توصل Hahlweg,el al (١٩٨٤) الى ان الأزواج المتكدرين يميلون للاستجابة لسلوك شركائهم الغاضب بسلوك غاضب مماثل ويتصاعد هذا التبادل السلبي استجابة للسلوكيات المنفرة (Hahlweg,el al, 1984, p.553).وبذلك يتطور الكدر الزوجي نتيجة لتزايد السلوكيات المنفرة والمتبادلة بين الزوجين اذ يميل حديثوا الزواج الى اظهار افضل سلوكياتهم ولكن عبر الايام، والراحة والتعود يبدأ الزوجان في التخلي عن تحفظها ويبدأ التعبير عن عدم الموافقة والنقد وارتفاع الصوت وتزداد السلوكيات المنفرة بين الزوجين اللذين يفتقدان الى الاهتمامات المشتركة (Gottman, 1993A, p.11). ويعتبر الفهم الجيد للزواج، وكيف يمتد عبر الزمن، من المتطلبات الأساسية لكل فرد بالغ، ففي الوقت الذي يسعد فيه الكثير بالزواج في بدايته، نجد عددا كبيرا منهم يلجؤون إلى الطلاق فيما بعد، فالارقام تؤكد ان ٦٠% من الزوجات تعاني المشاكل اليومية ورغم ذلك مستمرة و ٢٥% يسوده النفور،بينما ٩% حالات مستقرة و ٦% فقط هي التي تعبر عن المحظوظين السعداء في علاقاتهم الزوجية (منصور، ٢٠٠٥، ص ١٢٨).

و وجدت دراسة Mc Donald (١٩٩٥) أن نسبة الطلاق قد قاربت ٥٠% في العقود القليلة الماضية، حيث أن ٥٥% من الأمريكيين و ٤٥% من الاستراليين و ٤٢% من الانجليز ٣٧% من الألمان، تنتهي زيجاتهم بالطلاق، أو يستمرون في علاقات غير مرضية (Halford & Howard,1997, p.4). وهذه النسب المرتفعة من الطلاق لا تقتصر على الدول الغربية فقط بل نجد كذلك في الدول العربية تزايدا لحالات الطلاق .ففي مصر بلغت نسبة الطلاق في القاهرة وحدها 60000 حالة سنويا وهذا سنة 1965 وفي المجتمع السعودي سجلت أعلى نسبة في الطلاق سنة 1984، حيث بلغت 683 حالة (شلبي، ١٩٩٩، ص ٧). اما في المجتمع العراقي

كغيرة من المجتمعات فقد بلغت نسبة الطلاق في اواخر احصائية منشورة الى حالات الزواج والطلاق اذ تشير ان دعاوي الطلاق لعام ٢٠٠٤ كانت (٢٨ الفاً ٦٨٩) وارتفعت اذ بلغت سنة ٢٠١٢ كانت الحويلة (١٦٠ الفاً و ٢٦٠) حالة طلاق (احصائية وزارة العدل العراقية ،٢٠١٣). ويشير شنيدر (١٩٩٧) ان نحو ٣٧% من المتزوجين يعانون من الكدر الزوجي في اثناء حياتهم الزوجية فقد ذكر نصف المستجيبين على مقياس الكدر الشامل عدم الرضا متوسط عن زواجهم ونحو ١٥% كدر حاد وان معظم الازواج يبحثون عن حلول و علاج وان الكدر الزوجي يؤدي الى زيادة حدوث الامراض الجسمية (سرعة دقات القلب , ارتفاع ضغط الدم) وقد بلغت نسبة الاصابة بالامراض الجسمية نحو ٣٥% بين المتكدرين زواجيا مقارنة بغير المتكدرين ،والكدر الزوجي ينتشر بمعدلات مرتفعة ويرتبط بقوة بمشكلات انفعالية وجسدية ومعرفية وسلوكية عند الراشدين المتزوجين وابنائهم ،ويشير Synder (١٩٩٧) ان الازواج المتكدرين ينكرون وجود مصاعب في حياتهم الزوجية ويظهرون قبولاً اجتماعياً فيها مما يجعل الزوجين هدفا لتراكم الخلافات ثم الكدر الزوجي وتبنى شكلاً مقبولا اجتماعياً يؤدي الى انكارهم حتى المشكلات البسيطة والشائعة (Synder and Abbott, 2002,p.343-355).

ويوصف الكدر الزوجي بأنه اضطراب العلاقة بين الزوجين والانقسام والانفعالات السلبية التي تقود الى الخلافات. والمعاناة وعدم الاستقرار النفسي والانفصال العاطفي والقسوة والتفاعل السلبي وزيادة نزاعات العنف والضعف الجنسي والاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب والغضب ونقص مهارات حل المشكلات والشعور بالنقص المصاحب لضعف تقدير الذات والوصول الى حياة زوجية مستحيلة والاستمرار والتأزم والانفصال بين الزوجين والتأثير السلبي على الاطفال (Rathus and Sanderson, 1999, p. 163). وفي دراسة عربية أكد القرني (2007) أن نسبة كبيرة من الأزواج المتكدرين يترددون على العيادات الطبية غير النفسية، ويشكون من اضطرابات سيكوسوماتية (نفس جسمية) تعزى إلى الكدر الزوجي، وأن نحو (40%) من المراجعين في عيادة الصحة النفسية كان الكدر الزوجي جزءاً من مشكلاتهم،

بالإضافة إلى أن نحو (50 %) من الأزواج الذين يبحثون عن علاج كان بسبب معاناتهم من الكدر في حياتهم الزوجية (محمد القرني، 2007، ص ٦). كما بينت ذلك دراسات عديدة منها دراسته Gottman and Katz (١٩٨٩)، ودراسة Howes and Markman (١٩٨٩).

وتتبع أهمية البحوث في هذا المجال من الواقع المرير الذي نمر به حيث انتشرت ثقافة الطلاق والخيانة وهذه المفردات التي تفتت بشكل كبير ومُلفت. ومن الأسباب التي تعمل على دفع الزوجين لهذه الطرق هو عدم اشباعهم للحاجات الأساسية بينهم مما يؤثر على استقرار الأسرة وانتفاء المودة في حياتهما (منصور، ٢٠٠٥، ص ١٢١). وتظهر أهمية البحث الحالي في ضوء الاهداف التي يسعى اليها وهي دراسة الكدر الزوجي والتي تتضمن اداة لقياس المتغير موضع الدراسة الحالية يمكن ان يستفيد منها العاملون والباحثون في مجال الارشاد والارشاد الزوجي ممن لديهم مستويات عالية من الكدر الزوجي، والتوصل الى توصيات في مجال الارشاد الزوجي والاسرة لان الارشاد والعلاج الزوجي والاسري له تأثيره الايجابي في تخفيف من حدة اعراض الكدر والتمتع بسعة الافق العقلي واكتساب التفكير التباعدي للتمتع بحياة سعيدة واعدة البنية المعرفية لتصحيح المفاهيم والمعتقدات الزوجية .

هدف البحث

يستهدف البحث الحالي :

١- قياس الكدر الزوجي لدى موظفي الجامعة المستنصرية.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بدراسة الغيرة وعلاقتها بالكدر الزوجي لدى موظفي وموظفات الجامعة المستنصرية في محافظة بغداد من المتزوجين والمتزوجات لعام الدراسي الحالي ٢٠١٣-٢٠١٤.

تحديد المصطلحات

الكدر الزوجي (Marital Distress) وقد عرفه كل من :

Fincham and O'Leary (1983) ويمثل بأنه عدم الرضا عن العلاقة الزوجية من احد الطرفين او كليهما فتصبح الحياة .الزوجية معاناة غير سعيدة في نظر احد الزوجين او كليهما

تعريف جوتمان (Gottman B) (1993) ويمثل بأنه العلاقة السلبية بين الزوجين عندما يميلان لتبادل منخفض للسلوك المرضي (السلوك) وتبادل مرتفع للسلوك الغاضب

تعريف Jacobson and Cordova (١٩٩٣) وهي المعاناة التي تحدث بسبب عدم الرضا وضعف العلاقة الزوجية والتناظر بينهما كألتواصل السيء ،والجدال المدمر ،و شعورهما بالألم النفسي الاطار انظري

مفهوم الكدر الزوجي : martial distress

ان الحياة الزوجية لا تسير في كل الأحوال على وتيرة واحدة ، و بين هذا و ذاك فترات عصبية تمر بالحياة الزوجية وتكثر صفوها .فتصبح الحياة الزوجية معاناة غير سعيدة في نظر احد الزوجين او كليهما،ويوصف الكدر الزوجي بأنه اضطراب العلاقة بين الزوجين والانقسام والانفعالات السلبية التي تفود الى الخلافات، والمعاناة وعدم الاستقرار النفسي والانفصال العاطفي والقسوة والتفاعل السلبي وزيادة نزاعات العنف والضعف الجنسي والاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب والغضب ونقص مهارات حل المشكلات والشعور بالنقص المصاحب لضعف تقدير الذات والوصول الى حياة زوجية مستحيلة والاستمرار والتأزم والانفصال بين الزوجين والتأثير السلبي على الاطفال (Rathus and sanderson,1999 , p. ٢٧١).

وهناك مفاهيم ارتبطت بالكدر الزوجي هي عدم الاستقرار الزوجي (الجهني ٢٠٠٨،) و اللاتوافق الزوجي (Durkin،١٩٩٥) و الصراع الزوجي (خليل،١٩٩١) و الصمت الزوجي (مخزومي ،٢٠٠٤) والشقاء الزوجي (الداهري ،٢٠٠٨) والخلافات الزوجية (الرشيد والخليفي ،١٩٩٦) والتعاسة الزوجية (بلمهيبوب ،٢٠١٠).وتعتبر المفاهيم سابقة الذكر من أبرز المفاهيم القريبة، وأحيانا متداخلة مع

مفهوم الكدر الزوجي الذي يشكل صورة المعاناة في العلاقة الزوجية المختلفة، والذي قد يؤدي بها إلى التفكك والانفصال التام عند وصولها الى مرحلة متقدمة من المعاناة في حين تبقى العلاقة بين الأزواج في الأنواع الأخرى التي سبق ذكرها قابلة للمواصلة، وعليه فقد أكد كوردوفا و جاكبسون (2002) أن بعض الأزواج الأكثر كدرا يحتاجون إلى تدخل فوري لمنع أو تخفيف مثلاً

إساءة معاملة الشريك الآخر وإساءة معاملة الطفل، ومحاولات الانتحار، والأمراض الذهانية، ولذلك اعتبر كوردوفا و جاكبسون (2000) أنه يمكن قياس الكدر الزوجي من خلال مقاييس التوافق أو الرضا الزوجي.

أسباب الكدر الزوجي

لقد تعددت الدراسات والبحوث حول أسباب الكدر الزوجي وطرحته تحت مسميات مختلفة منها أسباب الخلافات الزوجية أسباب التفكك الأسري أسباب سوء التوافق الزوجي أسباب الطلاق وغيره وفيما يلي بعض منها

١- ضعف التواصل بين الزوجين

يقصد بالتواصل بين الزوجين لغة التفاهم وهي التي تتقل أفكار كل منهما ومشاعره ورغباته واتجاهاته إلى الزوج الآخر فهي أي لغة التفاهم تحمل معاني صريحة وغير صريحة تحدد شكل التفاعل وتوجيه وجهة ايجابية إذا كانت أساليب التواصل جيدة وسلبية إذا كانت أساليب التواصل رديئة مشوشة حيث يحدث في الحالة الأولى (التواصل) للتفاهم الجيد بين الزوجين الذي يجذب كلا منهما إلى الآخر ويحدث في الحالة الثانية التواصل الرديء أو المشوش وسوء التفاهم الذي ينفر فيه كلاهما من الآخر وقد يؤدي إلى الطلاق (مرسي، ١٩٨٨، ١١٠).

التواصل مكوناً ثابتاً اذ يعني المشاركة وتبادل المعلومات والمشاعر والاتجاهات (Gottman, 1999, p77). وان التواصل الجيد يوفر مصدراً للتعزيز الإيجابي في العلاقة الزوجية وان التواصل الخاطئ يكون مصدراً للتعزيز السلبي من لوم وهجوم وازدراء في حياته الزوجية (Rathu and Sanerson, 1999, p22).

٢- ضعف القدرة على حل المشكلات

ويشكو المتزوجات صعوبة في حل مشكلاتهم وذلك لعدم قدرة الزوجين على تحديد المشكلة وحلها، ويبدأ الزوجان في الشعور بالعجز وعدم السيطرة كلما كثرت الخلافات والحلول غير مرضية وذلك لنقص مهارة حل المشكلة مما يولد لديهم الاحباط فان مايضخمها هو نقص مهارة التواصل ونقص ونقص الدافعية للتفاوض والضغط الخارجية والغضب العارم والهياج (Rathus & sanderson,1999,p21-22).

وبنيت دراسه جوتمان (1998) بان الزوجين المتكدرين يفقدان تواصلهما لحل المشكلة عن طريق التواصل الخاطئ ولا ينقلان الى بعضهما رسائل انفعالية واضحة ومكتملة ، (Jacobson & cordova, 2002 ,p.1196).

٣- اضطراب العلاقة الجنسية:-

يعد الزواج هو العلاقة الوحيدة التي تمكن الإنسان من ممارسة العلاقة الجنسية بصورة مشروعة والإشباع هو احد الدوافع التي يسعى إلى تحقيقها الفرد بالزواج (الخولي، ٩٣، ١٩٨٧). الجنس هو أحد أكثر المشكلات شيوعاً في الزواج ،وبما أن ثقافتنا لا تشجع على التحدث في الجنس مع الغرباء، فإن استعمال الاختبارات يصبح ذا قيمة خاصة (بلمهيوب، ٢٠١٠، ص ٤٩).

٤- الخلافات المالية

ومن العوامل التي اوضحها الازواج المتكدرين عدم القدرة والتحكم في ادارة الامور المالية و سبل او مجالات نفاقة ما المقدار الذي يلزم توفيره من المسؤول من تصرفه (Gottman, krokoff, 1989 ,P.48).

ويظهر الكدر في ذلك حينما لايقوم الزوجان بالتشاور ولاتفاق على كيفية الانفاق ,وعندما يحدث قصور في الموارد المالية عن سد حاجات الاسرة ,هذه الاحتياجات قد تختلف من مجتمع الى اخر ,ومن طبقة اجتماعية لاخرى (الحنطي , ١٩٩٩) .

٦- المستوى التعليمي

قد يكون من الضروري أن تكون درجة التعليم متقاربة ولكن قد يكون أيضا من عوامل التجانس الى انه شعور الرجل بأن يكون أعلى مستوى في التعليم من المرأة أو شعور

المرأة بأن يكون زوجها أعلى مستوى من تعليمه منها وعلى أن التعليم مرتبط دائماً بالمهنة ويرتبط ذلك باعتباره هو مصدر الكسب والدخل ومستوى المعيشة المطلوب لها و يتطلب من جانب المرأة أن يكون زوجها متعلماً تعليماً عالياً جامعياً فيحقق لها المهنة الملائمة و الدخل المناسب (البري، ١٩٧٧، ص٩).

بعد إجراء دراسة على مجموعة من الأزواج لعدة سنوات، صاغ جوتمان فروضاً نظرية تعرف بنظرية التوازن (التعادل السلوكي) اذا تعمل العلاقة النسبية بين السلوكيات الايجابية والسلبية مؤشراً على التعادل الزوجي الذي يعني بتنظيم السلوك بحيث تتوازن تلك السلوكيات الايجابية والسلبية بهدف المحافظة على الحياة الزوجية وذلك لايعني تساوي السلوكيات الايجابية والسلبية ، بل تعني ان تكون نسبة السلوكيات الايجابية للسلبية ١:٥ فإن العلاقة الزوجية تنسم بالاستقرار والقوة، لكن عندما تنخفض تلك النسبة أقل من ذلك، فنجد نسبة عالية من النيات العدوانية والانتقام مبررة تفسيرات، مع الاتهامات المرفقة، والازدراء، والموقف الدفاعي - الانسحاب (Gurman and Fraenkel,2002,p.199). اي كلما زاد تكرار السلوكيات السلبية زاد احتمال حدوث الكدر الزوجي، ومهما يكن من امر فأن الزوجين ليسا في حاجة للوصول الى تعادل كامل في نسبة الايجابيات والسلبيات التي يتبادلانها كي يكونا سعيدين والمفتاح هو التوصل الى تعادل التبادل على مر الزمن بصورة يقبلانها سوياً، وتوحي النظرية عند تطبيقها في مجال العلاقات الزوجية الى ان كل سلوك للاحد الزوجين يؤثر بصورة تبادلية في سلوك الاخر ويعمل مسبباً له ، الا ان الوزن النسبي للسلوكيات السالبة من وجهة نظرها اعلى بكثير من السلوكيات الايجابية فالمسئلة ليست حسابات بسيطة للمكاسب والتكلفة ،ولكي تنخفض السلوكيات السالبة الى الحد الادنى كما وضحه جوتمان ،و لتجنب للكدر الزوجي يجب العمل على زيادة السلوكيات الايجابية الى الحد الذي تحدث فيه التعادلية والرضا الزوجي ولكن اذا زادت السلوكيات عن الحد فان ذلك يؤدي الى زيادة الكدر الزوجي (Gottman, 1993b,p.57-75). يعتبر نموذج جوتمان (١٩٩٤) اكثر تكاملاً وتفسيرياً هو مستمد من الفيزياء ويحاول الجمع

بين كل من علم النفس الفيزيولوجي والعاطفة والسلوك والجانب المعرفي وأنماط الأزواج والتغيير عبر الزمن ويضيف جوتمان مستويين من السلوك.

اجراءات البحث

مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث الأصلي من موظفي وموظفات الجامعة المستنصرية ، وقد بلغ عدد موظفي الجامعة الكلي 3749 موظف وموظفة، إذ بلغ عدد الموظفين 1681، في حين بلغ عدد الموظفات 2068 (انظر جدول ١).

جدول ١: مجتمع البحث الأصلي

الكلية	الجنس		المجموع
	ذكور	انثى	
رئاسة الجامعة المستنصرية	١٣١١	٦٠٦	٧٠٥
الاداب	٦٢	١٢٦	١٨٨
التربية	٨١	١١٥	١٩٦
الهندسة	١٣٥	٢٦٣	٣٩٨
الاداره والاقتصاد	٩٠	١١٨	٢٠٨
العلوم	٨٦	٢١٥	٣٠١
الطب	٨٣	١٨٤	٢٦٧
التربية الاساسية	١١٤	١١٦	٢٣٠
القانون	٥٣	٤٣	٩٦
الصيدلة	٩٩	١١٦	٢١٥
طب الاسنان	٨٠	٩٥	١٧٥
العلوم السياسية	٣٦	٣٣	٦٩

٧٩	٢٧	٥٢	التربية الرياضية
١٦	١١	٥	السياحة
٣٧٤٩	٢٠٦٨	١٦٨١	المجموع

عينة البحث

هناك مجموعة من الاعتبارات العلمية التي يتم على وفقها تحديد حجم العينة، و لقد تم اختيار حجم عينة البحث الحالي على وفق رأي Ebel (1972) الذي يشير إلى أن سعة العينة، وكبرها هو الإطار المفضل في عملية الاختيار، ذلك انه كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ المعياري (Eble, 1972, p.289). وفي ضوء ذلك فقد شملت عينة البحث الحالي على (٣٠٠) موظف ، وموظفة من المتزوجين ولديهم ابناء ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية ، بواقع (١٦٧) موظف من كليات التربية والعلوم والاداب والادارة والاقتصاد والتربية الاساسية، و (١٣٣) موظفة من كليات التربية والعلوم والاداب والادارة والاقتصاد والتربية الاساسية، (انظر جدول ٢).

جدول ٢: توزيع عينة البحث بحسب الكلية

الكلية	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	الكلية
التربية	٢٨	٢٥	٥٣
التربية الاساسية	٤٠	٢٣	٦٣
الآداب	٣٣	٢٠	٥٣
الادارة والاقتصاد	٣٦	٣٢	٦٨
العلوم	٣٠	٣٣	٦٣
المجموع العام	١٦٧	١٣٣	٣٠٠

أداة البحث

بعد الإطلاع والمراجعة التي أجرتها الباحثة على الأدبيات والدراسات ومن خلال تعريف الكدر الزوجي المستعمل في هذا البحث والمعتمد على منظور جوتمان بأنه (بانه العلاقة السلبية بين الزوجين عندما يميلان لتبادل منخفض للسلوك المرضى) (الساار) وتبادل مرتفع للسلوك الغاضب) (gottman, 1993,p.6). حيث حددت خمسة مجالات سميت ضعف التواصل، وضعف الدعم، وضعف القدرة على حل المشكلات، والخلافات المالية، والعدوان اشتملت على ٣٨ فقرة، حيث ضم المجال الأول ١٢ فقره، و المجال الثاني ٧ فقرات، والمجال الثالث ٧ فقرات، والمجال الرابع ٥، والمجال الخامس ٧ فقرات، ولغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات التي تقيس الظاهرة النفسية المدروسة فقد تم عرضه بعد صياغته الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وتضمن المقياس تعريف المتغير ومجالاته وذلك لبيان مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها وملاءمتها للمجال الذي وضعت من أجله ، وعلى ضوء آراء المحكمين والمناقشات والتوجيهات تم الابقاء على الفقرات كونها صالحه ومُناسبة لكل مجال من مجالات المقياس، واستبعدت ثلاث فقرات ، علماً إن بدائل المقياس المتدرج الخماسي هي (دائماً -٥، غالباً -٤، أحياناً -٣، نادراً -٢، أبداً -١)، وبعد أن وضعت الباحثة تعليمات المقياس تم إجراء تجربة استطلاعية لمعرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات لمقياس الكدر الزوجي من حيث الصياغة والمضمون ومستوى الصعوبات التي قد تواجه الموظفين لغرض تلافيتها قبل التطبيق النهائي للمقياس، لذا قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عددها ٣٠ موظف وموظفة في الجامعة المستنصرية بواقع ١٥ موظف و ١٥ موظفة من موظفي (كلية التربية، وكلية العلوم)، وقد تبين أن التعليمات والبدايل والفقرات واضحة ومفهومة، وقد تبين أيضاً أن الوقت الذي استغرقه أفراد العينة في استجاباتهم على مقياس الكدر الزوجي تراوح بين (٢٠-٣٠) دقيقة.

التحليل الاحصائي للفقرات:

وبالنسبة لتمييز الفقرات فقد استخدمت الإجراءات نفسها التي استعملت مع مقياس

الغيرة، ونفس نسبة القطع للمجموعات العليا والدنيا وعدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل، وتراوحت حدود الدرجات للمجموعة العليا ١٣٧-١٩٠، وحدود الدرجات للمجموعة الدنيا ٣٨-١٠٤، وأظهرت النتائج إن جميع الفقرات مميزة (انظر جدول ٣).

جدول ٣: تمييز فقرات مقياس الكدر الزوجي

الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاختبار التائي	المعنوية	الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاختبار التائي	المعنوية
١	عليا	٨١	4.38	1.044	13.209	٠.٠٠٠	٢٠	عليا	٨١	٤.٢٣	0.926	٩.٨٦٨	٠.٠٠٠
	دنيا	٨١	2.19	1.074				دنيا	٨١	٢.٥١	1.276		
٢	عليا	٨١	4.15	1.026	13.196	٠.٠٠٠	٢١	عليا	٨١	٣.٩٣	1.403	٩.٩٧٧	٠.٠٠٠
	دنيا	٨١	1.93	1.116				دنيا	٨١	١.٧٩	1.320		
٣	عليا	٨١	4.37	0.914	11.183	٠.٠٠٠	٢٢	عليا	٨١	٤.٢٨	1.003	١٥.٧٧٥	٠.٠٠٠
	دنيا	٨١	2.54	1.152				دنيا	٨١	١.٧٠	1.078		
٤	عليا	٨١	4.31	0.903	12.068	٠.٠٠٠	23	عليا	٨١	٤.٢٠	0.843	١٣.٧٧٨	٠.٠٠٠
	دنيا	٨١	2.41	1.093				دنيا	٨١	٢.٠٠	1.162		
٥	عليا	٨١	4.07	1.022	13.181	٠.٠٠٠	٢٤	عليا	٨١	٤.٠٩	0.977	١٠.٠٨٧	٠.٠٠٠
	دنيا	٨١	2.01	0.968				دنيا	٨١	٢.٤٧	1.062		
٦	عليا	٨١	4.37	0.813	15.564	٠.٠٠٠	٢٥	عليا	٨١	٤.٢٣	0.912	15.269	٠.٠٠٠
	دنيا	٨١	١.٩٩	1.112				دنيا	٨١	١.٩٦	0.980		
٧	عليا	81	4.15	0.937	14.386	٠.٠٠٠	٢٦	عليا	٨١	3.83	1.243	10.482	٠.٠٠٠
	دنيا	81	1.94	1.017				دنيا	٨١	1.91	1.075		
٨	عليا	81	4.26	0.877	13.255	٠.٠٠٠	٢٧	عليا	81	4.23	0.912	11.200	٠.٠٠٠
	دنيا	81	2.16	1.123				دنيا	81	2.48	1.074		
٩	عليا	81	4.05	1.036	11.634	٠.٠٠٠	٢٨	عليا	81	4.25	0.814	16.128	٠.٠٠٠
	دنيا	81	2.14	1.058				دنيا	81	1.96	0.980		
١٠	عليا	81	4.23	0.763	13.028	٠.٠٠٠	٢٩	عليا	81	4.23	0.810	14.649	٠.٠٠٠
	دنيا	81	2.30	1.101				دنيا	81	1.94	1.155		
١١	عليا	81	4.17	0.771	18.192	٠.٠٠٠	٣٠	عليا	81	4.15	0.950	١٢.٦٦٥	٠.٠٠٠
	دنيا	81	1.75	0.916				دنيا	81	٢.٠٧	1.127		
١٢	عليا	81	4.17	0.863	14.535	٠.٠٠٠	٣١	عليا	81	4.10	0.943	12.088	٠.٠٠٠
	دنيا	81	2.02	1.012				دنيا	81	2.11	1.140		
١٣	عليا	81	4.00	1.183	9.987	٠.٠٠٠	٣٢	عليا	81	3.86	1.232	12.460	٠.٠٠٠
	دنيا	81	2.12	1.208				دنيا	81	1.64	1.028		
١٤	عليا	٨١	4.15	1.026	11.010	٠.٠٠٠	٣٣	عليا	٨١	4.06	1.029	15.004	٠.٠٠٠

		0.949	1.73	٨١	دنيا			1.140	2.27	٨١	دنيا	
١٥	٠٠٠	10.108	1.006	4.01	٨١	٣٤	٠٠٠	11.503	1.219	3.80	81	عليا
			1.164	2.28	٨١	دنيا			1.101	1.70	81	دنيا
١٦	٠٠٠	10.363	0.872	4.20	٨١	٣٥	٠٠٠	16.423	0.843	4.30	81	عليا
			1.377	2.32	٨١	دنيا			1.058	1.83	81	دنيا
١٧	٠٠٠	15.841	0.913	4.06	٨١	٣٦	٠٠٠	17.432	0.858	4.20	81	عليا
			0.980	1.70	٨١	دنيا			0.882	1.81	81	دنيا
١٨	٠٠٠	11.986	1.118	3.73	٨١	٣٧	٠٠٠	15.150	0.830	4.25	81	عليا
			1.030	1.70	٨١	دنيا			1.083	1.95	81	دنيا
١٩	٠٠٠	16.132	0.889	4.31	٨١	٣٨	٠٠٠	10.099	0.806	4.22	81	عليا
			1.034	1.86	٨١	دنيا			1.234	2.57	81	دنيا

واستعملت ايضا طريقة إيجاد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لإيجاد الصدق البنائي للمقياس، و أظهرت معاملات ارتباط بيرسون إن جميع الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكلية للمقياس(انظر جدول ٤).

جدول ٤ : معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الكدر الزوجي

الفقرة	الارتباط	المعنوية	الفقرة	الارتباط	المعنوية
1	.667	0.000	٢٠	.٤٩٤	0.000
2	.٦٨٣	0.000	٢١	.٥٤٩	0.000
3	.٥٦١	0.000	٢٢	.٦٨٧	0.000
4	.٥٦٣	0.000	٢٣	.٦٥٦	0.000
5	.٦٣٦	0.000	٢٤	.٥٤٨	0.000
6	.٦٨٦	0.000	٢٥	.٦٤٢	0.000
7	.٦٦٧	0.000	٢٦	.٥٨٨	0.000
8	.٥٦٦	0.000	٢٧	.٥٦١	0.000
9	.٥٨٠	0.000	٢٨	.٦٩٧	0.000
10	.٥٥٩	0.000	٢٩	.٦٧٠	0.000
11	.٧١٣	0.000	٣٠	.٦٤٠	0.000
12	.٦٤٠	0.000	٣١	.٥٧٢	0.000
13	.٥٨٤	0.000	٣٢	.٦٠٧	0.000
١٤	.٥٦٥	0.000	٣٣	.٦٧٠	0.000
١٥	.٥٩٦	0.000	٣٤	.٥٤٧	0.000

0.000	.٥٧٧	٣٥	0.000	.٦٦٤	١٦
0.000	.٧٠٠	٣٦	0.000	.٦٧٨	١٧
0.000	.٦١٠	٣٧	0.000	.٦٥٥	١٨
0.000	.٧٠٠	٣٨	0.000	.٥١٩	١٩

واستعمل التحليل العاملي في مقياس الكدر الزوجي، حيث أن تدوير المحاور أعداد تتسبع الفقرات على خمسة مجالات، وإن جميع الفقرات المستخلصة كان تشبعها ٠.٣ أو أكثر، وإن القيم المميزة أو الجذر الكامن Egen value كان أعلى من ١، وأن اختبار KMO هو (٠,٩٤٠) أما اختبار بارتلت (٥٩٩٤,٦٨٥) ؛ دلالة معنوية (٠,٠٠٠)، وإن العوامل الخمسة سميت التبادل السلبي، و ضعف التناغم العاطفي، والانسحاب واللامبالاة ، وضعف المؤازرة، والمعاملة السيئة، حيث فسرت ٥٣.٩٥ % من التباين (انظر جدول ٥).

جدول ٥: التحليل العاملي لمقياس الكدر الزوجي

الفقرة	التبادل السلبي	ضعف التناغم العاطفي	الانسحاب واللامبالاة	الترغبات المتصارعة	ضعف المؤازرة
6	.404	.222	.279	.391	.235
21	.751	.198	-.086	.188	.097
22	.745	.133	.207	.180	.222
23	.632	.168	.166	.239	.227
32	.569	.255	.225	.176	.080
33	.597	.078	.281	.149	.369
36	.429	.427	.427	.068	.209
24	.175	.393	.145	.156	.361
25	.302	.513	.157	.168	.298
26	.185	.713	-.023	.215	.222
27	-.004	.659	.327	.065	.233
28	.181	.607	.275	.270	.244
37	.452	.548	.176	.072	.085
38	.314	.516	.314	.218	.209
16	.339	.178	.436	.384	.138
17	.440	.131	.481	.268	.182

18	.241	.084	.649	.306	.194
19	-.023	.219	.540	.095	.353
20	-.003	.111	.563	.216	.229
29	.288	.400	.432	.289	.094
30	.247	.272	.515	.296	.106
31	.413	.152	.519	.174	-.015
7	.408	.253	.202	.466	.151
8	.133	.325	.396	.451	-.049
9	.172	.256	.342	.463	.067
11	.224	.365	.325	.379	.324
12	.197	.100	.234	.584	.339
13	.132	.119	.223	.628	.222
14	.121	.044	.236	.599	.279
15	.398	.340	.037	.541	-.019
1	.336	.233	.102	.319	.510
2	.328	.144	.148	.437	.489
3	.043	.242	.079	.236	.695
4	.150	.176	.106	.197	.661
5	.269	.367	-.017	.380	.431
10	.085	.178	.276	.255	.489
34	.363	.042	.376	-.082	.523
٣٥	.279	.334	.337	-.182	.530

إن التحليل العاملي أعاد توزيع الفقرات فيما بين المجالات وكما في أدناه:

العامل الأول : التبادل السلبي (وهو يحدث عندما تكون سلوكيات كل منهما على الآخر مزعجه وفيها مشاعر العداوه والنفور وافكار الخصومه مما تدفعه الى عمل مايغضب الآخر من لوم ونقد)، ويضم سبع فقرات هي (٦، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣٢، ٣٣).

العامل الثاني: ضعف التناغم العاطفي (وهو نقص مشاعر الالفة و ضعف الانسجام والتفاهم اي افتقاد المشاعر الايجابية بينهما) ويضم سبع فقرات هي (٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٧، ٣٨).

العامل الثالث: الانسحاب واللامبالاة (هي وسلية لتجنب الصراع بعد وصول الزوجين الى مرحلة طفق الكيل ويكون غير مهتم بما سيؤول اليه الحال في العلاقة بينهما) ويضم ثمانى فقرات هي (١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٩، ٣٠، ٣١).

العامل الرابع: ضعف المؤازره (هو ضعف الاستجابة لحاجات الشريك يتمثل بضعف المساندة والاهتمام و الموده بين الشريكين وتمركز الانانية حول ذاته في العلاقة الزوجية)، ويضم ثمانى فقرات هي (٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥).

العامل الخامس: المعاملة السيئة (وهو طبيعة التعامل بينهما وتقدير كل منهم لظروف الآخر يتمثل بضعف المعاملة الانسانية اي الاساءة الى الشريك بالتسلط والنبذ مع نية الاهانة)، ويضم ثمانى فقرات هي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ١٠، ٣٤، ٣٥).

واستخراج الثبات للمقياس الكدر الزوجي بطريقة الفا-كرونباخ ، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ للاتساق الداخلي للمقياس ككل ٠.٩٥٦ في حين أن معامل الثبات للعوامل الفرعية تراوحت بين (٠.٨٤-٠.٨٥) وهذا دليل كافي على ان الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع (انظر جدول ٦).

جدول ٦: ملخص التحليل العاملي ومعامل الثبات لمقياس الكدر الزوجي

العامل	عدد الفقرات	التباين المفسر	التباين التراكمي	الجزر الكامن	الثبات الفاكرونباخ
التبادل السلبي	٧	١٢.٤٩٥	١٢.٤٩٥	٤.٧٤٨	٠.٨٥٨
ضعف التناغم العاطفي	٧	١٠.٥٥٢	٢٣.٠٤٦	٤.٠١٠	٠.٨٤٥
الانسحاب واللامبالاة	٨	١٠.٤٢٨	٣٣.٤٧٤	٣.٩٦٣	٠.٨٤٨
ضعف المؤازره	٨	١٠.٣٥٧	٤٣.٨٣٢	٣.٩٣٦	٠.٨٤٨
المعاملة السيئة	٨	١٠.١٢٤	٥٣.٩٥٦	٣.٨٤٧	٠.٨٤٦

لذا فإن أعلى درجة على مقياس الكدر الزوجي يحصل عليها الموظف ١٩٠ واقل درجة هي ٣٨ أما المتوسط الفرضي فقد بلغ ١١٤ ،وبذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية يتكون من ٣٨ فقرة .

النتائج

أظهرت نتائج هذا البحث أن متوسط درجات الكدر الزوجي للموظفين على مقياس الكدر الزوجي يساوي (١١٨.٦٦) درجة ، وبانحراف معياري قدره (٣١.٩١٢) درجة ، أظهرت نتائج التحليل باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لإيجاد الفرق بين متوسط إجابات العينة على مقياس الكدر الزوجي والمتوسط الفرضي للمقياس، إنَّ العينة تعاني من الغيرة بعد أن جاءت الإجابات أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، وإنَّ الفرق كان ذي دلالة معنوية ، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول ١: التحليل الوصفي لمقياس الكدر الزوجي لدى موظفي الجامعة

العينة	الوسط	الانحراف	الخطأ	الوسط	درجة	الاختبار	مستوى
الحسابي	المعياري	المعياري	الفرضي	الحرية	التائي	الدلالة	
٣٠٠	١١٨.٦٦	٣١.٩١٢	١.٨٤٢	١١٤	٢٩٩	٢.٥٣١	٠.٠١٢

وهذه النتيجة تأتي متفقة مع النظرية المتبناة إذ اشار Gottman (1998) ان الكدر بين الزوجين نتجية السلوكيات السلبية المتبادلة كا النقد وللوم والازدراء ,اذ يكون الزوجان المتكدرين غير قادرين على التعبير عن مشاعرهما وافكارهما وينتج عن ذلك من الناحية السلوكية ضعف وتصاعد الصراع ,وفشل سلوك حل المشكلة والانسحاب .اما من الناحية المعرفية السلبية فانه يؤثر في انماط التفكير لديهما ويفسران الاحداث والمواقف بطريقة خاطئه ويفكران بطريقة غير صحيحة ,واخرون يكون لديهم تحريفات مشوهة كثيرة ,بل هناك من تكون لديه معايير واعتقادات وصورة خاطئة عن العشرة الزوجية ,وهذا كله يقود الى الكدر الزوجي.

ان التصدع في العلاقة والاختلال بين الزوجين، وهوما يجعل كلا من الزوجين، أو أحدهما مرهقا متعبا، من شدة ما يلاقي من سوء معاملة من الطرف الآخر، ويفشل الزوجان في تبادل مشاعر الاحترام والثقة، والحميمية الجنسية والنفسية، والفهم المتعاطف والعدل في المعاملة، وكذلك الفشل في احتواء الخلافات ، فيتحول الزواج الى صراع بينهما، لا يعرف أوله من آخره ، وهكذا يلقي الكدر بضلاله على عش الزوجية من خلال مظاهر متعددة تتسم بسوء التواصل، قلة الاحترام المتبادل، وانخفاض مستوى المودة والارتباط العاطفي، وتدني روح التسامح والعفو، ويسود الحزن، وقلة الأمان والحوار السليبي وتبادل الاتهامات، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحنطي (١٩٩٩)، ودراسة D,Hue (٢٠٠٩)، وتختلف مع دراسة حسين (2009) التي توصلت ان الكدر الزوجي يسود في مجتمع البحث بدرجة منخفضة.

التوصيات:

- ١- رفع الوعي في المجتمع باهمية البحوث المتعلقة بالعلاقات الزوجية وذلك بتوعيتهم بعدم الاستخفاف في الاجابة علي الاسئلة التي تقيس هذه العلاقة.
- ٢- العمل على انشاء مراكز الارشاد الاسري والزوجي تجمع الزوجين معا، للمساهمة في استقرار الزواج وضمان استمراره من خلال تنمية المهارات الحياتية في ادارة الخلافات الزوجية
- ٣- تكثيف البرامج الاعلامية الموجهة للأسرة التي تبحث في العلاقات الاسرية والزوجية ارشاد المتزوجين والمقبلين علي الزواج بفنيات الحياة الزوجية.
- ٤- اما فيما يخص الزوجين ابتعدا عن التصورات الخاطئة، والافكار السلبية، فقد تكون سبب في حدوث الكدر بينكما، وابحثا عن الانشطة السارة والممتعة بينكما التي تقربكما من بعض.

المصادر

- أبو اسعد، أحمد عبد الطيف، و الختانه، سامي محسن (٢٠١٠). سيكولوجية المشكلات الاسرية. الاردن: دار الميسرة.
- بالميهوب، كلثوم (2010) . الاستقرار الزواجي دراسة في سيكولوجية الزواج، المنصوره: المكتبة العصرية .
- البري، زكريا (١٩٧٧). اصول الفقه الاسلامي، القاهرة: دار النهضة العربية.
- بلحسني ، وردة ، و نوبيات ، قدور (٢٠١٣) . أشكال التواصل الأسري اللاتوافقية كمنبئات أساسية للاضطراب النفسي للزوجين ، جامعة قاصدي ، الجزائر، الجزائر .
- الحنطي ، نوال (١٩٩٩). مشكلات التوافق الزواجي لدى الاسر السعودية خلال الخمس سنوات الاولى للزواج في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جده.
- الخولي ، سناء (١٩٨٧). الزواج والاسرة في عالم متغير، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- الداهري ، صالح (٢٠٠٨). الإرشاد الزواجي والأسري، عمان : دار صفاء.
- شلبي، ثروت (١٩٩٩). الطلاق والتغيير الاجتماعي في المجتمع السعودي ، جده: دار المجتمع العلمي.
- فرجاني، هاله عبد المؤمن محمد (١٩٨٩). الادراك المتبادل بين الزوجين وعلاقته بفارق السن بينهما، رسالة ماجستير ، كلية البنات الاداب والعلوم والتربية ، جامعة عين الشمس ، القاهرة.
- محمد علي ، هدية فؤادة (١٩٩٨). الفروق بين ابناء المتوافقين زواجيا وابناء غير المتوافقين في كل من درجة العدوانية ومفهوم الذات ، مجلة علم النفس ، ٤٧، ص ٢٤-٣٦ .
- مرسي ، صفاء (٢٠٠٨). الاختلالات الزوجية، القاهرة : دار اترك.
- منصور، نادية (٢٠٠٥). الصمت الزواجي والغربة النفسية بين الازواج السبيل الى حياة زوجية سعيدة، القاهرة : مكتبة هلا.

- Fincham, F. D. and O'Leary, K. D. (1983). Causal inferences for spouse behavior in maritally distressed and on distressed couples. *Journal of Social and Clinical Psychology* 1: 42-57
- Gottman, J. M. (1993a). The roles of conflict engagement, escalation, and avoidance in marital interaction: A longitudinal view of Five types of couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 6-15 .
- Gottman, J. M. (1993b). A theory of marital dissolution and stability. *Journal of Family Psychology*, 7, 57-75.
- Gurman, A. S. & Fraenkel, P.(2002). The history of Couple therapy :A millennial review- *Journal of Family process*,41,199-260.
- Hahlweg, K., Revenstorf, D.,and Schindler, L,(1984). Effects of behavioural marital therapy on couples, communication and problemsolving skills. *Journal of Consulting and Clinical sychology*, 52,553- 566.
- Halford Kim and Howard Markman (1997). *Clinical hand book of marriage and couples intervention*, Library of congress U.S.A.
- Jacobson, N. S., Christensen, A.,Prince, S. E., Cordova, J., and Eldridge, K.(2000). Integrative behavioral couple therapy: An acceptance-based Promising new treatment for couple Discord. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, (2), 351-355.
- Jacobson, N. S., Cordova, J.F. (1993). Marital distress Clinical . in D. H. Barioe, (ED) *Handbook of Psychological Disorders*. new York: The Guilford Press.
- Markman Howard J. Frank J. Floyd, Scott M. Stanley & Ragnar D. Stoaatsli, (1988).Prevention of marital distress :a longitudinal invistigation. *Journal of consulting and clinical psychology*. Vol.56, n2, 210-217, U.S.A.
- Rathus, J. H, and Sanderson, W. C.(1999). *Marital Distress Cognitive Behavioral interventions for couples .: Jason Aronson Ins: London*.
- Snyder and Abbott, (2002). Couple distress. In D. H. Barlow, (Ed.) *Handbook of assessment and treatment planning for psychological disorders*. PP. 341-374.
- Weiss, R and. Heyman, E (1997).A clinical –reasearch overview of couples interactions. In *clinical handbook of marriage and couples interventions*. Ed. Kim Harford and Howard Markman John Wiley & sons ltd.

**تنافس الاشقاء لدى طلبة المرحلة
المتوسطة**

أ.د. لياء جاسم محمد المعموري

نور باسل خضر الطائي

الجامعة المستنصرية /كلية التربية

تنافس الاشقاء لدى طلبة المرحلة المتوسطة

أ.د. لمياء جاسم محمد المعموري

نور باسل خضر الطائي

المستخلص:-

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١- تنافس الاشقاء لدى طلبة المرحلة المتوسطة وبحسب التسلسل الولادي (الاول

، الثاني ، الاخير) .

٢- الفروق في تنافس الاشقاء لدى المرحلة المتوسطة تبعاً للترتيب الولادي (الاول

، الثاني ، الاخير) .

وتحدد البحث الحالي على طلبة المرحلة المتوسطة صف الثاني والثالث التابعة لمديرية

تربية الرصافة الاولى الدراسة الصباحية في بغداد وحسب التسلسل الولادي (الاول ،

الثاني ، الاخير). للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥، وإما عينة البحث فتكونت من

(٤٠٠) طالب وطالبة موزعين حسب التسلسل الولادي (الاول ١٢٨، الثاني ١٨٣ ،

الاخير ٨٩)، ولغرض تحقيق اهداف البحث الحالي قامت الباحثتان ببناء مقياس

تنافس الاشقاء على وفق نظرية ألفريد ادلر والمكون من (٣٤) فقرة وتم التحقق من

صدقته من خلال الصدق الظاهري للمقياس وصدق البناء الذي تمثل بارتباط الفقرة

بالدرجة الكلية للمقياس وتم التحقق من ثباته بطريقة إعادة الاختبار البالغة (٨٧،٠)

ومعادلة ألفا كرونباخ والبالغة (٨٩،٠)، وبعد تطبيق أداة المقياس على عينة البحث

حللت الباحثتان البيانات باستعمال الحقيبة الاحصائية (Spss) وفي ضوء اهداف

البحث الحالي تم التوصل الى النتائج الآتية : أظهرت النتائج أن طلبة المرحلة

المتوسطة ليس لديهم تنافس اشقاء سواء العينة ككل او حسب التسلسل الولادي

(الاول، الثاني ، الاخير) ، ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتسلسل الولادي

(الاول ، الثاني ، الاخير). وفي ضوء النتائج خرجت الباحثتان بعدد من التوصيات

والمقترحات.

Abstract

the present research aims at knowing: -

- 1- Siblings rivalry of intermediate students according to birth order (first, second and last).
- 2- Differences in siblings rivalry of intermediate students according to birth order (first, second and last).

The present research is limited to students of intermediate stage (second and third classes) that belongs to Baghdad General Administration/ Al-Rusafa the first in the academic year 2014/2015 morning studies, according to birth order (first, second and last). Those students must be living with their parents, their parents are alive and they must be in the same age where other cases are excluded. The sample of the research consists of (400) female and male students distributed according to birth order (first (128), second (183) and last (89)). In order to achieve the objective of the present research, the researchers has built a scale for siblings rivalry according to Alfred Adler theory, the scale consists of (34) items. The validity of the scale has been ascertained trough face validity of the scale and through validity of construction which is represented by the relation of the item with the total grade of the scale. The reliability of the scale has been ascertained by using, re-test method, which is, (0.87) and Alpha-Cronbach which is (0.89). After applying the measurement means on the research sample, the researchers has analyzed data by using the statistical package (SPSS). In the light of the objectives of the research, the researchers has arrived at the following results:- The results show that students of the intermediate stage do not have siblings rivalry, whether the sample as a whole or according to birth order (first, second and last). There are no statistical significant differences according to birth order (first, second and last). In the light of the aforementioned, the researchers has put forward a number of recommendations and suggestions.

الفصل الاول :- التعريف بالبحث

مشكلة البحث:-

تعد الاسرة شبكة من العلاقات الانسانية والاجتماعية إذ من خلالها يتم اشباع الفرد لحاجاته البيولوجية والوجدانية والنفسية وغيرها، هذا يتم من خلال تفاعل الفرد واتصاله مع افراد اسرته، ويكون تأثير الاسرة على الفرد اكثر تأثير من الجماعات الاخرى ، وتتميز هذه العلاقة بانها عميقة ومتينة ويتأثر افرادها بعضهم ببعض وتأتي على رأس هذه الشبكة العلاقة بين الوالدين وتأثير علاقة الوالدين على الابناء وثم تأثير علاقة الوالدين على علاقة الاخوة فيما بينهم . غير ان حدوث التنافس لدى افراد الاسرة يؤثر دون شك على تلك العلاقات ، وقد يخل بتوازنها مما يفقد الاسرة ككيان سمة الاستقرار وقد يترتب على ذلك الحاجة الى اعادة تأهيل الاسرة لتؤدي دورها المتوازن تجاه استقرار افرادها والارتقاء بمتطلباتهم واحتياجاتهم الى طموح هؤلاء الافراد وتطلعاتهم (Seliman& Prezant, Marshak, 1999, p:55).

هذا وان التنافس أمر طبيعي وهو تعبير عن روح الغيرة أو التسابق بين الأشقاء ، إذ يلعب التنافس بين الأشقاء دوراً هداماً في العلاقات العائلية ، فعندما يبدأ التنافس في زرع بذور النزاع والشقاق، يصبح أمراً هداماً لا بناءً ، ويرجع السبب الى النتيجة الطبيعية لتعدد الأبناء في العائلة والمنافسة على الاهتمام والمحبة ، بالإضافة الى قيام الأبوين بمعاملة شقيق معاملة متميزة عن غيره ، كما وان الاتجاه غير السليم في المنافسة يبدو بشكل واضح عندما نجد ان الشخص المتنافس لا يقتصر سلوكه على العناية بحاجاته المشروعة بل يحاول بدافع الرغبة الملحة ، وان يحزن ويكس كل شيء لنفسه دون غيره ، وهنا ستصل منافسة المراهق الى الحد الذي لا يدفعه الى المنافسة بل الى القهر ولا الى مقارنة نفسه بغيره من المتنافسين بل لغرض التغلب على الغير بأي ثمن ، ولن تطمئن نفسه ويدخل السرور الى قلبه إلا بالسيطرة والتحكم في جعل الاخرين يظهرون وكأنهم دون مستواه (الحافظ، ١٩٨١: ١٦٤-١٦٥). ويظهر تنافس الاشقاء (Sibling Rivalry) بسبب التنشئة الاجتماعية ، والممارسات الخاطئة للوالدين كالتفرقة والتفضيل بين الابناء (العادلي، ٢٠١١: ٢٣٥).

اذ اشارت دراسة (Costiglia, 1992) أنه اذا لم يتم التعامل مع التنافس بين الاشقاء بشكل صحيح ، فإن المنافسة الغير صحية والشعور بالحسد بين الاشقاء قد يستمر في مرحلة المراهقة وحتى مرحلة البلوغ (Costiglia, 1992, P:52-54). واوضحت دراسة روس ودالتن (Ross&Dalton, 1981) بأن من بين العوامل التي تعمل على زيادة التنافس بين الاشقاء هو التسلسل الولادي (Ross&Dalton, 1981, P:1-32). ولقد ركز ادلر على تأثير المكانة والسلطة والقيادة واهمية تعويض مشاعر النقص والاحباط المتدني ، ولقد حدد ادلر "سايكولوجيته الفردية" المتمثلة بمشاعر الحرمان التنافسية والصراعات الشخصية وعمليات التعويض ، واعتبر تنافس الاشقاء بأنه بعد التوافق والتعويض عن الشعور بالنقص وأفترض ان التسلسل الولادي يأثر على تنافس الاشقاء (Boer&Dunn, 1992, p:90).

وإن قلة الدراسات والبحوث في هذا الميدان هي من ابرز العوامل التي دفعت الباحثان لاختيار هذا الموضوع ، ومما تقدم تتمثل مشكلة البحث في محاولة التعرف على تنافس الاشقاء لدى عينة البحث على وفق التسلسل الولادي .

اهمية البحث :-

إن عملية التحول التي يعيشها المجتمع العراقي في الفترة الراهنة أسفرت عن تغيرات اجتماعية و اقتصادية وثقافية ملحوظة في كافة مجالات الحياة و بالتالي فان لهذه التغيرات مردودها المباشر على المراحل العمرية المختلفة ما فيها مرحلة المراهقة ، من حيث أن هذا المفهوم بكل ما يتضمنه من خصائص جسمية وعقلية ونفسية عُدّه من لبنات الهيكل البنائي لأي مجتمع ، فمرحلة المراهقة تعد من أهم المراحل التي مر بها الفرد في حياته إذ تظهر عنده بعض المشكلات النفسية والتربوية والأسرية والاجتماعية نتيجة التغيرات المختلفة التي تطرأ عليه في هذه المرحلة ، لذا فهو يحتاج إلى من يستمع إلى مشكلاته و يفهمه ويساعده في فهم نفسه ليتمكن من اجتياز هذه العقبات (الداهري، ٢٠٠١ : ١). وان مرحلة المتوسطة في الاغلب تقع ضمن مرحلة

المراهقة وتعتبر حلقة صراع بين الطفولة واكتمال عملية النمو إذ ينتقل الفرد في مرحلة كان اعتماده على الآخرين الى مرحلة يعتمد فيها على نفسه (هانت، ١٩٨٨: ٢٢٢). وتعتبر المنافسة من مظاهر العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة ، ويمكن الاستفادة من هذا في توجيه نمو المراهق ، فالمراهق تلقائياً يقارن نفسه دائماً بأقرانه وأشقائه ويحاول ان يلحق بهم ليكون مثلهم او يتفوق عليهم ، ويتضمن هذا بعض السلوك التنافسي الصحي البناء كما يظهر بالألعاب الرياضية ، وبهذا يدعم ذاته ويثري مفهوم الذات لديه لينتهي بالصدقة ، وفي نفس الوقت هناك بعض الاشكال المنافسة غير الصحية التي تقوم اساساً على الانانية ، والتي يصاحبها الشعور بالخوف والخل او الشعور بالآثم والعدوان او التي تنتهي بالعداء وحب الانتقام ، وهناك عوامل تدفع المراهق دفعا الى المنافسة ، فالأسرة والمدرسة والمجتمع كلها مشبعة بالمنافسة ، فالمنافسة الصحية تثري حياة المراهق وتعزز ذاته وقيمه في نظر الجماعة ، وفي نفس الوقت فان المنافسة غير الصحية تؤد الى المعاناة والتوتر والضياع (زهران، ١٩٨٤: ٢٨٠).

كما وان المنافسة حلت في الحضارة الحديثة محل التعاون واصبح مركز الفرد في المجتمع يتوقف على جهوده الخاصة دون معونة احد ، ولقد وجد ان تحفيز روح التنافس شيء ايجابي فقد لجأت العديد من المدارس والجامعات ان هذا الاسلوب مهم عند الطلاب لاستقراز ما لديهم من دوافع ، غير ان الكثير من المربين الحديثين لا يقرون التنافس على هذا الوجه ، اذ يرون ان التنافس بطبيعته يحمل في طياته قدر كبير من الكراهية التي تكون مدمرة ،ولهذا فقد يكون التنافس عامل هدم وتحطيم للعلاقات الانسانية الطيبة وخاصة علاقة المراهق بأشقائه (راجح، ٢٠٠٩: ٢٣٠). وان اكثر المراهقين في الغالب ، يبدؤون منافسة بعضهم بعضاً من خلال تصويب انظارهم على ما قد يفعله الآخرون ومن ضمنهم اشقائهم محاولين التفوق عليهم او مساواتهم ، وفي الواقع يحدث الكثير من تطور الادراك عند الفرد في مراحل نموه عن طريق مقارنة نفسه بغيره ، وان المنافسة قد تكون من الفعاليات البناءة والسارة، فكثير من النشاطات التي يمارس الافراد خبرات جديدة لكي يكتشف في نفسه امكانيات جديدة لم

يكن منتبه لها وقد تكون المنافسة عاملاً في اغناء حياة المرء وفي رفع قمته ومنزلته في المجتمع الذي يعيش فيه ، ولكن من جهة اخرى فان المنافسة تتضمن مقدار غير قليل من المعاناة والتوتر (الحافظ، ١٩٨١: ١٦٤ - ١٦٨).

اجرى فلمنج (Flaming, 1996) دراسة بعنوان الترتيب الولادي وعلاقته بالشعور بالمنافسة بين واثره في تحصيلهم واجريت الدراسة على عينة مكونة من ٣٠٠ طالب وطالبة تتراوح اعمارهم بين (١٣-١٧) وبينت النتائج ان لترتيب الطالب الولادي وجنسه تأثير جوهري على الادراك الحسي والمنافسة والتحصيل لمصلحة الابن الاول في الاسرة (Flaming, 1996, p:62). وان علاقة المراهق بأخوته يجب ان تتسم بالانسجام والتوافق لأن ذلك يساعد في نمو شخصيته بشكل سليم وحب الاخوة فيما بينهم يقوم به الوالدان من خلال عد التفرقة في المعاملة خاصة من الناحية النفسية (الزبيدي والشمري، ١٩٩٩: ٥١). وان دور الدفء الوالدي يلعب دور مهم في تمكين الطفل والمراهق وله دور هام في نمو الاجتماعي والانفعالي السوي للمراهق ،اذ ان الافراد الذين تمتعوا بدفء والدي كانوا اكثر مهارة واكثر اكتشافيه واكثر ثقة في ذواتهم ممن لم يستطيعوا التمتع بهذا الدفء (كفافي، ٢٠٠٩: ١٦٨). و بناء على ما تقدم فإن أهمية البحث الحالي من وجهة نظر الباحثان تأتي من خلال ما يأتي :

- ١- تجري هذه الدراسة على عينة مهمة إلا وهي المرحلة المتوسطة (المراهقة) إذ تمثل مرحلة عمرية تتسم بالصراعات والازمات ، وتحدث فيها تغيرات فسيولوجية وتطورات نفسية ، وتعد شريحة واسعة تستحق إجراء الدراسات العلمية عنها من أجل اعدادهم كونهم يمثلون عماد المستقبل .
- ٢- تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال دراسة متغير تنافس الاشقاء الذي يمثل ظاهرة نفسية وأسرية مهمة .

- ٣- وضعت هذه الدراسة من اجل جلب الانتباه على ضرورة الاهتمام والمحافظة على الروابط والعلاقات الاسرية وتماسكها ، من اجل ضمان تعاقب أجيال سليمة فكرياً ونفسياً عن أشكال التمزق والانحراف إضافة الى الاهتمام الخاص

الذي يحظى به طلبة المرحلة المتوسطة (المراهقين) في مجتمعنا باعتبارهم عناصر فعالة في المجتمع و طاقة بشرية متدفقة .

٤- قلة البحوث والدراسات المحلية والعربية على حد علم الباحثان ، فأن المتغير لم ينال اهتماماً كبيراً في الدراسات المحلية والعربية مما يشكل أهمية للدراسة الحالية

٥- افادة المرشدين التربويين من مقياس البحث الحالي في تشخيص تنافس الاشقاء لدى الطلبة.

اهداف البحث :-

يرمي البحث الحالي الى :

١- التعرف على تنافس الاشقاء لدى طلبة المرحلة المتوسطة وبحسب التسلسل الولادي (الاول ، الثاني ، الاخير).

٢- التعرف على الفروق في تنافس الاشقاء لدى المرحلة المتوسطة تبعاً للترتيب الولادي (الاول ، الثاني ، الاخير).

حدود البحث :-

يتحدد البحث الحالي بدراسة تنافس الأشقاء لدى طلبة المرحلة المتوسطة (الثاني والثالث)المتوسط التابعة لمديرية تربية بغداد/الرصافة الاولى للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ الدراسة النهارية وحسب التسلسل الولادي (الاول ، الثاني ، الاخير) على ان يكون والديه على قيد الحياة وهم يعيشون مع والديهم وان يكونوا بعمر واحد وتم استبعاد الطالب الوحيد والطلاب الراسيين .

تحديد المصطلحات :-

تنافس الاشقاء Sibling Rivalry عرفه كل من :

- ساندرز Sanders،(2004) (

منافسة واحيانا عدوان بين الاشقاء والذي لا يؤدي الى جرح او اذى
(Sanders,2004,p:4).

- بولسيفر pulsifer، (2010)

هو نوع من المنافسة او العداء بين الاخوة والاخوات لجذب انتباه وعطف والديه
الاشقاء (pulsifer, 2010,p: 16).

التعريف النظري : ومن خلال اطلاع الباحثان على نظرية ادلر استخرجت بأن تنافس
الاشقاء هو (هو القلق والشعور بالنقص ينعكس على شكل تنافس بين الاشقاء سعياً
من الفرد للوصول الى رضا الوالدين وسد مشاعر النقص).

التعريف الاجرائي : هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته
على فقرات مقياس تنافس الاشقاء الذي تم بناءه في البحث الحالي .

الفصل الثاني:- أطار نظري

مفهوم تنافس الاشقاء :-

ان الصراع الناشئ في الاسرة يكون سببه تباين وجهات النظر بين الاباء والافراد
وكذلك طبيعة العلاقات القائمة بين الاشقاء فالغيرة والحسد بين الاشقاء تنعكس بشكل
تنافس الاشقاء في الاسرة الواحدة وهو من العوامل النفسية التي لا يمكن انكار اثارها ،
ومهما حرص الابوين على الالتزام برعاية الابناء رعاية بعيدة عن اي تمييز فإن نظرة
الاشقاء الى بعضهم لا تخلو من عناصر التنافس (الجسماني، ١٩٩٤: ٢٣٠). وكلمة
الاشقاء تشير الى الاخوة والاخوات وتعني هي رابطة الدم وصلة القرابة التي تربط بين
اثنين ولدا في نفس الاسرة لنفس الام والاب او كلاهما، وهو مصطلح شائع الاستخدام
في حياتنا لأهميته في ميراثنا الثقافي العربي ، إذ يحمل لنا الميراث الديني العديد من
القصص عن مصطلح الاشقاء او الاخوة ، حتى ان الفولكلور الشعبي يذكر ان
الانسان اذا اصاب بألم شديد او حادث فإنه وبدون تفكير يصرخ بأعلى صوته وينادي
(اخ) وكأنه يطلب النجدة وكل هذه الموروثات تدل الى ان مصطلح الاخ او الشقيق
يستخدم بمعنى الدعم او السند (محمد، ٢٠١٣: ٩).

وان العلاقة بين الاشقاء علاقة مميزة وتتصف غالباً بالم�انة وتكون غالباً احد
اطول العلاقات المستمرة في حياة الفرد ، والتفاعل بين الاشقاء يكون متأثر بأسلوب
ادراكهم وتصور الاشقاء لهذه العلاقة ، وتكون علاقة الاشقاء إما داعمة ودافئة او

صراعية وتنافسية وغير منسجمة، وهذه العلاقة يمكن ان تكون ارضية لتدريب الافراد مبكراً لكي يتعلموا كيف يطورون علاقاتهم مع الاشخاص الآخرين (Wallace، 2012، 6-5-1: p). فكلمة التنافس يتضمن المشاعر والاجراءات التنافسية التي تحدث بين الافراد ومن ضمنهم افراد الاسرة (Varalakshmi، 2011، 3: p). ولقد اهتمت علاقة الاشقاء في اغلب اجزائها من قبل الباحثين و فمعظم الباحثين يعتبرون علاقة الاشقاء علاقة معقدة فقد تكون مصدر عظيم للصداقة والدعم ولكن يمكن ان تكون ايضاً مصدر للمنافسة والصراع والازدواجية (Wallace، 2012، 1: p).

وينظر الى تنافس الاشقاء بأنه واحد من اقدم المشكلات ظهرت منذ بداية الانسانية ، وتتمثل بقصة هابيل وقابيل وتحكى عن غيرة قابيل لشقيقه هابيل إذ ان التنافس يؤدي في نهاية المطاف الى القتل وهناك عدد من مسرحيات شكسبير تمثل حالة التنافس بين الاخوة ، وخاصة قصة الملك لير الذي يثير التنافس بين بناته الثلاث (Pulsifer، 2010، 3: p). ويتضمن تنافس الاشقاء الجانب الايجابي والسلبي ، ولقد تم توضيح ذلك في العديد من المجالات ومن ضمنها كتاب القرآن الكريم فبين الله سبحانه وتعالى انواع للتنافس منها الايجابية والسلبية ، ويتنافس الاشقاء من اجل الحصول على الحب والاهتمام ويحدث بسبب فقدان مكانة، ويأتي التنافس من خلال تنافس الاشقاء على جذب اهتمام الوالدين ، وكمية التنافس يعتمد على ادراك الوالدين لكل ابن ، وتوزيع ادوار ابنائهم في الاسرة ، وكذلك حالتهم المادية وشخصية الوالدين وكيفية تربية ابنائهم (Varalakshmi، 2011، 4: p). وفيما يلي النظرية المتبناة التي فسرت تنافس الاشقاء

ـ نظرية ألفريد أدلر

تعد نظرية أدلر من النظريات النفسية الاجتماعية ، ويعتقد ادلر ان عجز الفرد بعد ولادته يولد لديه شعوراً بالنقص ، ويرى أدلر ان الفرد يرمي وراء كل ما يفعل وما يبينه من علاقات الى تجاوز شعور النقص عنده بل والى اظهار تفوقه ، وهذا يعني أن رغبة الانسان في تأكيد ذاته ، وأرادته في السيطرة تحددان تطوره اللاحق (الدفاعي والخالدي، ٢٠١٣: ١١٥). وخلال فترة الطفولة نشعر بالنقص في علاقاتنا مع الوالدين

ومع اشقائنا وتعاملنا مع العالم ففي هذه الفترة نصبح خلالها اتكاليين نعتمد على الآخرين من أجل تحقيق البقاء والعيش بأمان (انجلر، ١٩٩١: ١٠٧). وينشأ شعور التنافس بسبب الشعور بالنقص الذي يعود نتيجة لوجود عيب او ضعف بدني يجعل الابن عاجزاً عن مسايرة زملائه وأخوته وقد ينشأ ايضاً عن بعض المتاعب والصعوبات عند الابن كإساءة الوالدين له وحرمانه من الحب والعطف والتشجيع (الزبيدي ، ٢٠٠٩ : ٤٥) . ويرى بأن الابن يشعر عادة بضعفه وعجزه قياساً الى اخوته واخواته ووالديه البالغين عموماً الذين يتمكنون بسهولة من قضاء حاجاتهم وتحقيق رغباتهم وما تهفو اليه انفسهم ، ان هذا الشعور يتأصل في النفس وتتغمس أثاره في جذورها يوماً بعد يوم ، وهو يحاول القيام بمحاولات عديدة للتغلب على هذا الشعور السلبي عن طريق تقوية الروابط التي تجمعهم مع الناس المحيطين به (الهييتي، ١٩٨٥ : ١٠٨). إذ يعتقد أدلر ان الكفاح من أجل التفوق ينبع من الشعور بالنقص ، ولأن أدلر أفترض ان كل انسان لديه مشاعر النقص ، فأن كل انسان يبحث عن التفوق على الآخرين كوسيلة تعويضية لشعوره بالنقص (صالح، ١٩٨٧: ٩٧).

وأن الحافز للتفوق يتضمن الرغبة في ان يكون الفرد منافساً وفعالاً من أي شيء يريد أن يفعله ، ونحن نسعى الى ان نكون متفوقين ونتنافس مع الآخرين ، ونجد أن الفرد دائماً يسعى الى السيطرة على الاشياء والمنافسة مع الناس فالهدف هنا يمكن أن يدخل نزعة عدوانية في حياتنا وكذلك ويشير هنا الى نقطة هامة هي ان التعبير عن التفوق او التمييز لا يعني بالضرورة ان نكون في مرتبة اعلى من الآخرين ، و أنما قد يكون المقصود هو الانتقال من موقف الشعور بالدونية الى موقف الشعور بالتفوق ، ويمكن القول بأن الحياة مشجعة ومدفوعة بالرغبة في التحرك من الاسفل الى الاعلى ، ومن الناقص الى الزائد ومن القاصر الى المتفوق التي تعبر كلها عن المنافسة هذه الحركة تتضمن تكيفاً ذاتياً مع البيئة وفهمها فالطرق المستخدمة والتي يختارها الافراد يحددها تاريخهم واسلوب حياتهم الفريد (انجلر، ١٩٩١: ١٠٧). ويرى أدلر أن الفرد يتشكل اسلوب حياته خلال سنوات الطفولة الخمس الاولى ، و يكتسبه الفرد من خلال تعامله مع والديه وأشقائه ويتبلور في حياة الفرد ويصبح من الصعب

تغييره من المراحل العمرية اللاحقة ويصبح إطاراً للدلالة على سلوكه اللاحق (صالح، ١٩٨٧: ٩٩).

وركز أدلر على العلاقات بين الوالدين وأثر التسلسل الولادي على شخصية الابن مستقبلاً (الدفاعي والخالدي، ٢٠١٣: ١١٨). وان الخبرات داخل افراد العائلة والعلاقات بين الاخوة تساهم في تشكيل هذا الاسلوب المتميز للفرد ، ومع أن اسلوب حياتنا يبدأ في التشكيل في السنوات الاولى إلا أن الاحداث التي تلي ذلك تترك أثراً عميقاً في تطور شخصياتنا (كوري ، ٢٠١٠: ١٤٨). ويؤكد أدلر على العلاقات الاجتماعية ولكن هذه العلاقات تكون قائمة على مفهوم التنافس الذي هو قائم اصلا على دافع الشعور بالنقص ، ويؤكد على اهمية المستقبل إذ يرى أن الانسان لديه الفرصة لأن يصبح أفضل واحسن من خلال مواقفه مع الحياة والمجتمع (الزبيدي، ٢٠٠٩ : ٤٤). إذ أن نوعية العلاقات العاطفية بين اعضاء العائلة تعكس الجو الأسري ، والذي يساعد في تحديد ما إذا كان الابن سوف يستجيب بحيوية او سلبية ، بطريقة بناءة او هدامة ، في بحثه عن التفوق والاستعلاء (انجلر، ١٩٩١: ١١٣).

ونظر أدلر للشخصية بتحليل عميق وشامل لأداء البشر ، إذ أنها تؤكد على أهمية خبرات الحياة الاولى داخل الأسرة ، او ما يسميه أدلر المجموعة الأسرية ، من هذا المنطلق فأن عوامل مثل التسلسل الولادي ، والتنافس بين الأخوة ، والاهتمام الاجتماعي و حجم الأسرة والعلاقة بين اعضائها ، تلعب دوراً هاماً في تكوين وأداء الشخصية ، ويشتمل التجمع الأسري او الجو الأسري عوامل عديدة ترتبط بالنشأة الاسرية للفرد ويمكن ان يكون له تأثير دال على نمو اسلوب الحياة لديه (نستل، ٢٠١٤: ٢٣٩، ٢٤٠). وأن تعقد عملية التفاعل بين الابن ووالديه واشقائه يتأثر بتسلسل الابن بين أخوته في المولد وبالتالي أصبح متغير التسلسل الولادي (Birth Order) من المتغيرات الأسرية التي يعالجها الباحثون الآن كأحد العوامل التي تؤثر في شخصية الابن، وكان أدلر له الفضل في التنبيه الى أهمية هذا المتغير (كفافي، ١٩٩٠: ٢١٠). وهو اول من اعطى لمركز الابن في الأسرة أهمية إذ أن لمركزه هذا برأيه له

أهمية كبرى لنمو الصفات والخصائص وقد حدد ثلاث حالات يتأثر بها الابن هو حالة الابن الاول وحالة الابن الثاني وحالة الابن الصغير او الاخير ، فمركز الابن ليس إلا عاملاً من عوامل عدة تؤثر في شخصيته وأن مركزه في الأسرة يكون له ميزة له او كارثة عليه أو لا أهمية له ، والأمـر كله مرهون بموقف الوالدين والجو العام الذي يسود الأسرة (بركات، ٢٠٠٧ : ٥).

والابناء في الاسرة الواحدة يعيشون في بيئة واحدة ولكن الأمر غير ذلك ، فتسلسل الابن في الأسرة يجعل لكل منهم بيئة سيكولوجية مختلفة عن بيئة الآخر ، هذا التباين في البيئات يأتي من خلال التفاعل بين الوالدين مع كل ابن من ابنائهم ، و يختلف هذا التعامل حسب موقع الابن بالنسبة للوالدين ، فتفاعلهما مع الابن الاول ليس كتفاعلهما مع الابن الثاني ، وتفاعلهما مع الثاني ليس كتفاعلهما مع الأخير (كفافي، ١٩٩٠ : ٢١٠). ويشير أدلر الى التسلسل الابن في العائلة وأثره في الشعور بالنقص أذ أكد ان كل ابن في العائلة يجب ان يعامل معاملة خاصة ومتفردة تبعاً لتسلسله الولادي وبهذه الطريقة في التربية يكتسب الابن اسلوب حياته الذي يعتمد فيما بعد (صالح، ١٩٨٨ : ٨٩). ولقد تفرد أدلر في الاهتمام بطبيعة العلاقات بين الاشقاء وكذلك بتسلسل الفرد في العائلة ويرى اتباع ادلر أن معظم مشاكل الناس هي اجتماعية في طبيعتها ، ويركزون على طبيعة العلاقات داخل الأسرة إذ أن الاسرة هي النظام الاجتماعي الاول والمؤثر في الاساسي في حياتنا (كوري ، ٢٠١٠ : ١٥٠). فالمجال الذي يعيش فيه الابن سيتدخل في تكوينه ويعتبر الاخوة ومركز الابن منهم عامل هام في هذا التكوين (القوصي ، ١٩٧٥ : ١٧٩). ولا يعني أدلر ان مجرد الوضع في التسلسل الولادي يحدد اسلوب الابن في الحياة ، ولكن الابن يولد خاصة في موقف معين ، وبالتالي فإذا كان الأكبر او الأصغر ، واتجاهه في الحياة ، وما يتوقعه من الحياة ... يحتمل أن يشكلها منذ البداية موقف التنافس الذي يجد نفسه فيه (ودورث، ١٩٨١ : ٢٤٦).

ويؤكد أدلر ان الابن الأول في العائلة يعد بمثابة ولي العهد ويحصل على محبة والديه كاملة الى ان يأتي الابن الثاني وعندها يوضع في وضع لا يحسد عليه

وهو وضع الملك المخلوع ، ويستشعر أن أخاه قد انتزع مكانة في قلب أمه ووضع كهذا لا يريح الابن قطعاً (حسام، ٢٠٠٥: ١٨). فإنه يواجه فجأة ابن جديد يأتي الى عالم الأسرة ، هذا الابن الذي وفد على الأسرة سيسلب كثيراً من الاهتمام والأضواء التي كانت مسطرة على الابن الأول (فهيم، ١٩٦٧: ٢٤٦). في بداية ولادة الابن الاول سيجد نفسه في موقف فريد ومحسود كثيراً ، إذ يكون الوالدان عادة بسعادة جداً بولادة الابن الاول ويخصصان الوقت والاهتمام الكبيرين للابن الجديد ، فالابن الأول يحصل إذن على الاهتمام الكامل غير المجزأ من الوالدين ، نتيجة لذلك يحصل الابن الأول في الغالب على حياة سعيدة وأمنة الى أن يظهر الابن الثاني (شلتز، ١٩٨٣: ٨١).

كما يميل الابن الاول الى أن يكون دكتاتورياً وثرثاراً ، لأنه هو الذي يعلم اخوته وأخواته ما يفعلونه ، كما يميل الى أن يكون محافظاً لأنه ولد في عالم الكبار وبالتالي فهو ينتسب الى الكبار والى قيم الكبار ، مع قدوم الابن الثاني من الممكن أن يشعر الابن الأول بأنه قد خلع من سلطته ، إذ يقتسم هو والابن الجديد اهتمام و انتباه الوالدين وهذا يجعلهم شكاكين ، و يميلان الى حماية أنفسهم من التحولات المفاجئة (نستل، ٢٠١٤: ٢٤٠). وعند ظهور الابن الثاني ستعتبر أزمة، وسيحاول ان يستعيد انتباه ورعاية والديه شتى الاساليب التي قد تكون عدوانية او استعطافية ، وذلك لأنه يحارب في هذا الموقف من أجل استعادة حب الأم واهتمامها (كفاي، ١٩٩٠: ٢١١). وسيشعر بخسارة أكبر، وهذه الخسارة ستتحول الى منافسة ، وستبدأ معركة لاستعادة أفضلية السابقة ، فالابن الاول سيصبح لبعض الوقت مشكلة سلوكية ، ومنتهكاً للقواعد ومحطماً للأشياء ، فيصبح عنيد ويرفض أن يأكل او يذهب الى الفراش ، ويضرب بغضب وسيرد الوالدان بالطبع الضربة بأسلحتهم التي هي اكثر قوة ، وعندما يعاقب الابن الاول على السلوك المزعج والغير مرغوب ، فهو يرى العقوبة على أنها شاهد واضح على موقعه المتغير وقد ينشأ لديه بسهولة كره للابن الجديد ، فيعد الابن الاول ان المولود الجديد على أي حال هو سبب المشكلة (شلتز، ١٩٨٣: ٨٢). وهنا يبدأ الابن بالشروع بالقلق والعداء والشعور بالنقص والتنافس وينعكس على شكل تنافس بين الاشقاء موجه للأخ الاصغر منه ، وقد يؤثر الشعور بالنقص في

الابن الأول بطرق مختلفة كأن يكره الناس أو يميل الى أن يحمي نفسه أو انه يشعر بعدم الامان (حسام، ٢٠٠٥: ٥).

إما الابن الثاني ، فإنه في موقف مختلف إذ يشاركه شخص آخر منذ البداية في اهتمام والديه ولذا فهو أقرب الى معاني التعاون من الابن الأكبر ، والابن الثاني في موقع ممتاز اذا لم يشن عليه الابن الاول حرباً محاولاً دفعه الى الوراء أن هذا الابن يسلك احياناً كما لو كان في سباق او مباراة ويجد لديه رغبة في بعض الحالات لأن يتخطى أخاه الأكبر (كفاي، ١٩٩٠: ٢١١). فهو سيصبح ضيف ثقيل على أخيه الأكبر لأنه يحتل مركزه بصورة جزئية ، وبحكم غريزة الوالدية يتجه اليه كثير من عطف واهتمام والديه ورعايتهما وهنا يشعر الابن الأول بالفرق في المعاملة وتثور نفسه وتضطرب أعصابه و تنعكس على شكل تنافس (Competition) لمن حوله كباراً وصغاراً والقسوة على الصغير (بركات، ٢٠٠٧: ٤). وبالتالي سيكون الابن الثاني طموحاً كما أنه سيتكون لديه أيضاً المنافسة بين الأخوة وتعد هذه المنافسة قاعدة أخرى من قواعد نظرية أدلر ، قد يمر الابن الثاني بصعوبة في الشعور بالانتماء لأنه لم يحظى بالمكان الخاص الذي يحظى به الابن الأكبر أو الأصغر، كما أن هؤلاء الابناء الذين يولدون في التسلسل الثاني يميلون لأن يكونوا ملاحظين ويهتمون بما يحدث بين الأخوة وتكون لديهم الرغبة في حل النزاعات التي تنشأ بينهم (نستل، ٢٠١٤: ٢٤٠).

يسلك الابن الثاني حياته كأنه في سباق وسيستعمل كل قواه وبكل الاوقات ونجد إن الابن الثاني كأنه في دورة تدريبية وعليه أن يتفوق ويتغلب على الابن الأكبر (كوري، ٢٠١٠: ١٥١). والابن الثاني غالباً ما يكون أكثر نجاحاً في الحياة العملية من أخيه الأكبر ، يقول أدلر أن الابن الأكبر غالباً ما يضع نفسه في القمة في كل شيء ولكنه يخشى أن يفقد مركزه، إما الابن الثاني فيقضي حياته كأنه يجري وراء قطار أو انه في سباق للدراجات ومقولة أدلر كافية للتخمين بمركز الابناء وتسلسلهم وتنافسهم في الأسرة (كفاي، ١٩٩٠: ٢١١). ويبدو الابن الثاني أنه سيكون منافس وطموح ويحاول تجاوز الأخ الأكبر في التحصيل والدافع مع ذلك فإنه لا يبدو عليه اهتماماً

بالقوة والسلطة وما يترتب عليه (انجلر، ١٩٩١: ١١٠). وانما يكون أكثر ميلاً الى التنافس مع أقرانه وأخوته فأسلوب حياته يقوم في كثير من الأحيان على التنافس (فهيمى، ١٩٦٧: ٢٤٦).

وأن هذا التنافس بينهما سيؤثر على مجريات حياتهما في المستقبل ، ونجده ينمي لديه مهارات خاصة بالبحث عن نقاط الضعف لدى أخيه الأصغر والأكبر، ويخطط من أجل كسب الثناء والمديح من كلا الوالدين وذلك عن طريق بذل جهد واضح لينجح فيما يقوم به في المواقع التي فشل فيها أخيه الأكبر (كوري، ٢٠١٠: ١٥١). كما أنه يجد في سلوك أخيه الأكبر ما يحفزه على التنافس ويكون بحالة اندفاع نحو اللحاق بأخيه الأكبر والتفوق عليه ، ويشير أدلر الى أن الابن الأكبر إذا كان يتعامل مع أخيه الأصغر منه على اساس المساندة والتعاون فانه -أي الابن الأكبر - سينمو بشكل صحي وسليم ، إما إذا كان الابن الأكبر يشعر بالامتناع والغيرة والتنافس من أخيه الأصغر ، فأن من المحتمل كبير سينمو بشكل غير صحي وغير سليم (صالح، ١٩٨٨: ٩٠). والابن الثاني سيشعر بحالة الابن الأول ويحاول ان يثبت ذاته والمجال امامه أكثر ملائمة عما كان بالنسبة للابن الأول ، فالفارق في القوة كان كبير بين الوالدين والابن الأول فلم يستطيع الابن الأول أن يفرض أرائته عليهما بصورة قطعية ، إما الثاني فالفارق بينه وبين أخيه ليس كثيراً ، كما أن الآباء دائماً يتدخلون لصالح الصغير فينتصر ، وهكذا بينما ينشأ الأول أقل صلابة في أرائته وتمسكاً في رغباته ، نجد الثاني قد تعود على الكفاح ففرصة نجاحه في الحياة وفي دراسته أكبر (بركات، ٢٠٠٧: ٤).

إما الابن الأصغر فهو الابن المدلل ، هو يلي الابن الأكبر في احتمال أن يصبح مشكلاً وراشداً وسيء التوافق (هول وليندزي، ١٩٦٩: ١٦٨) .فهو يتميز بأن مركزه ثابت في الأسرة ، فكل ابن آخر يمكن أن يتغير مركزه او تسلسله بين الاخوة إلا الابن الصغير، وهو الابن المدلل من قبل الجميع ولا يخشى أن يفقد هذا التدليل كما حدث مع الابن الأول ولكنه كثيراً ما يعاني من مشاعر قوية بالنقص او الدونية فهو دائماً يوجد في بيئة تضم كباراً أكثر قوة وأوسع تجربة (كفاي، ١٩٩٠: ٢١٢).وهو

يميل الى أن يطور توجهاً تنافسياً ويميل الى محاولة جذب انتباه الأسرة ويرى أدلر بأن الوالدين يعملان على تدليل الابن الأصغر ولا يدعانه يتعلم بنفسه والنتيجة هو أن يصبح معتمداً بأفراط على الآخرين من أجل المساندة والحماية ، وأنه لم يكن قد اعتاد في طفولته على أنجاز مهامه وحل مشكلاته بنفسه وبالوقت نفسه يريد أن يتفوق على الآخرين ولكن من الطبيعي أن تقوته الفرصة لأن أخوته أكبر وأكثر خبرة منه ومن ثم فإنه قد يعاني من الشعور بالنقص والدونية (صالح، ١٩٨٨: ٦٠). إذ أنه يحاط بمنافسين عدة كل منافس منهم يعتبر أقوى منه ، وهذا ويؤدي به الى الشعور بالضعف والى محاولته لتنمية احترامه لذاته واكتسابه لاحترام الآخرين ، ولذلك ليس من المستغرب أن نجد كثيراً من القصص والأساطير تحكى عن الابناء يحتلون مكانة الابن الأصغر بين تسلسل الأخوة في الأسرة ، واستطاعوا أن يأتوا بأعمال تنمي عن الحكمة والتفكير ، بما لم يستطيع إخوانهم الكبار أن يقوموا به على الرغم ما يتمتعون به من قوة (فهيمى، ١٩٦٧: ٢٤٦ - ٢٤٧).

ويرى دينكمير ودينكمير ان خصائص التسلسل الولادي ماهي إلا ميول فقط قد تحدث وقد لا تحدث ، وتعتمد في ظهورها على مدى ارتباط الوالدين بالأبن ومدى تفضيل الوالدين للأبناء ومدى تفسير الابن لتسلسله الولادي (نستل، ٢٠١٤: ٢٤٠). وبالرغم من تحديد أدلر لمكانة الابن في الأسرة وفقاً لتسلسله بين أخواته ، إلا أنه يؤكد خاصة على نوع الخبرة التي يكتسبها الابن في هذه المرحلة المبكرة من حياته والتي لها دور في نشأة التنافس بينهم (فهيمى، ١٩٦٩: ٢٤٧). إذ تكلم أدلر عن " تنافس الاشقاء " واعتبرها سمة مهمة في الوقت الحاضر ، اذ ان الوالدين يهتمون بدراسة القضية بقولهم انها فقط منافسة عادية وبالحقيقة ان التنافس جاء من الشعور بالنقص ويجب أن يقلق المنظرين حول علاقة الابن بوالديه ولكن يجب أن لا ينسوا العلاقة بين الأشقاء (Smith، 2010، p: 2).

ويجب ان يوفر الوالدين اهتمام وحب وكذلك القدرة على التحكم في العديد من الحاجات التي يفترض أن يتشارك فيها كل الابناء او المستقبلين للرعاية مثل التغذية والراحة والأمن التي تسهم في بقاء الابناء ، ومن الواضح أن الحاجات محدودة

وينبغي لها ان تتوزع بين الابناء ، وكلما كان عدد الابناء كثيراً تشتت الحاجات بينهم ، وكان نصيب كل واحد منهم قليل ، ومن يمتلك هذه السمات سوف يصل الى درجة أكبر من النجاح في التغلب على المنافسين الاشقاء في الصراع من أجل حاجات التي يوفرها الوالدين (الين، ٢٠١٠ : ١٨٢). ويحدث أحياناً أن يشعر الاخ الاول والثاني أن الأصغر مدلل من الوالدين فيتحدان ضده ويكثران من التشاجر معه ، ويتشاجر الأخوة ويتنافسون إذا اعتدى احدهم على ما يعتبره الآخر ملكاً له ويعتقد الاباء في ذلك الوقت أن مثل هؤلاء سيثبون على كراهية بعضهم لبعض وسينشئون غير قادرين على حسن معاملة الناس ، ولكن الأمر أهون بكثير ، فكل الأخوة ولا سيما المتقاربين في العمر لابد أن يتنافسوا ويتشاجروا و تغلب عادة هذه المشاجرات والمنافسات كلما تقدم الابناء في السن (قوصي، ١٩٧٥ : ٣٨١).

وتهتم الأسرة بنمو شخصية الفرد من خلال الحياة اليومية التي توفرها الأسرة له عن طريق التشجيع لأفرادها على الاستقلال في السلوك واتخاذ القرارات، وأن الأسرة التي توجه انشطتها المختلفة نحو التشجيع على التحصيل والانجاز والنجاح سيولد تنافس ايجابي بين الأخوة وستهتم بالأنشطة العقلية والثقافية و الاجتماعية ، وتؤكد على ضرورة تماسك اعضائها بهذه القيم في سلوكهم وهي من أهم السلوكيات التي تساعد على ابتعاد اعضاء الأسرة في السلوكيات العدوانية ، وعواقب التنافس الاشقاء ليست عواقب ضارة دائماً فهو جانب طبيعي من جوانب التطور ، فعادة يتخلص الاشقاء من التنافس الذي يحدث في فترة معينة ، ويصبحون بعد ذلك أصدقاء (الفيلكاوي، ٢٠٠٧ : ١٨). وكما أن النقص الناشئ من موقف التنافس نحو شخص ما وضعف الثقة بالنفس الذي يمكن ارجاعه الى نقص تقدير الفرد لذاته او خيبة متكررة تجعله مهياً في العادة للشعور بالتنافس عند اجتماع الظروف الكافية لذلك وهذا ينطبق على جميع العلاقات بين الابناء والكبار (Landau، 1972، p:112). في حين رأى أدلر أن دافع سلوك التنافس هو الرغبة في التخلص من الشعور بالنقص والتغلب عليه بالسعي الى التفوق والكمال ، وعلى الرغم من أدلر لم ينكر الاستعدادات الغريزية إلا أنه اعطى اهتماماً للآطار الاجتماعي الذي ينشأ فيه الابن (العادلي، ٢٠١٢ : ٢٥٢).

ويشير أدلر الى ان من اهم اسباب التنافس شعور الفرد بحقه في اختيار معنى اجتماعي في العادة حصل عليه بالفعل ثم يفقد جزءاً منه ليحصل عليه شخص آخر ، ويرى أدلر أن التنافس ليس وراثياً بل يكتسب من خلال التربية إذ يشعر الشخص المفاضل به بمشاعر من الدونية والنقص إذا ما تكرر الخطأ من جانب الكبار في المفاضلة (حسام، ٢٠٠٥: ١٩).

وقد يؤدي موقع الاخوة والاخوات في صلب العائلة الى بعض الصعوبات وتصدر أحد الابناء خلال الطفولة الاولى يسيء غالباً الى ابن آخر ، ونجد في نفس العائلة ابناً ناجحاً الى جانب آخر فاشل ، وهذا يولد موقف سلبي يدفع أحدهم الى النجاح واخفاق الآخر ، كما أن تفضيل ابن معين قد يكون ضاراً بالنسبة للآخر ويحدث لديه شعور ثقيل بالنقص (ادلر، ١٩٨٤: ١٧٥). واعتبر أدلر أن تنافس بين الأشقاء تطبيق واضح لنظرية التسلسل الولادي والوجهة البديلة ونادراً ما كانت تؤخذ في الاعتبار بصورة واضحة حتى وقت قريب ، فالأبناء التالون في المولد يحاولون منافسة الابناء الأوائل في المولد، ولكن ذلك امر صعب لأن الابن الأول عادة ما يكون متقدماً في المهارات ويستمتع بميزة الاحتكاك ومصاحبة النماذج الأنضج مده اطول ، وبسبب المساوئ التنافسية فأن الابناء التاليين ربما يستسلمون ويتوقفون عن منافستهم للأبناء الاوائل ، ويعملون على تحقيق اهداف متباينة داخل التقاليد الأسرية والتي قد ظهرت بشكل جيد في انجازات الابناء الاوائل ، ومن هنا فأن الابناء الاوائل في المولد يستمرون طوال طفولتهم أفضل من الابناء التاليين في المولد ، وربما بعد ذلك في الرشد (الين، ٢٠١٠: ١٨١).

الفصل الثالث:- منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث :-

ان المنهج المستخدم في البحث الحالي هو المنهج الوصفي (Descriptive Research) .

ثانياً: مجتمّع البحث :-

وتألف مجتمّع البحث الحالي بطلبة المرحلة المتوسطة (الثاني والثالث) الصف في مدينة بغداد من الدراسة النهارية لمديرية تربية الرصافة / الاولى ، وإنما كان مجتمّع البحث من طلبة الصفوف الثاني والثالث في المرحلة المتوسطة للأسباب الآتية:

١- أنها أفضل ما يمثل المرحلة المتوسطة، في حين تعد الصفوف الاول بداية للمرحلة المتوسطة ، لذا تم استبعادها، لذا عدت الباحثتان طلبة الصفوف الثاني والثالث انسب عينة، لتمثل عموم المرحلة المتوسطة من حيث نضجها، وكونها عاشت تلك المرحلة، ومثلت خصائصها، لذا عُدّ طلبة الصفوف الثانية والثالثة مجتمّعاً للبحث بدلاً من عموم المرحلة المتوسطة.

ويتكون المجتمع الاحصائي للمديرية العامة لتربية الرصافة /الأولى في مدينة بغداد للصف الثاني والثالث المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٤ / ٢٠١٥) من (٣٨٠٥٥) طالباً وطالبة يدرسون في (١١٧) متوسطة بواقع (٢٠٢٦١) طالب وطالبة في الصف الثاني، و(١٧٧٩٤) طالب وطالبة في الصف الثالث ، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

أعداد الطلبة الدارسين في الصف الثاني والثالث في المدارس المتوسطة موزعين على المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد الرصافة الاولى للعام الدراسي ٢٠١٤-

٢٠١٥

المجموع	الثالث متوسط	الثاني المتوسط	اعداد المدارس
٣٨٠٥٥	١٧٧٩٤	٢٠٢٦١	١١٧

• المصدر : وزارة التربية/ المديرية العامة للتخطيط التربوي/ قسم الإحصاء.

ثالثاً: عينة البحث :-

لغرض تحديد عينة التطبيق النهائي ، تم اختيار مجموعة من الطلبة البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة وبالطريقة العشوائية ، بواقع (١٢٨) التسلسل الاول بين الاخوة ،

(١٨٣) التسلسل الثاني بين الاخوة ، (٨٩) التسلسل الاخير بين الاخوة ،الجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

حجم عينة البحث الاساسية موزعة حسب الترتيب الولادي

المدرسة	الصف الثاني			الصف الثالث			المجموع
	التسلسل الاول	التسلسل الثاني	التسلسل الاخير	التسلسل الاول	التسلسل الثاني	التسلسل الاخير	
عمر بن عبد العزيز للبنين	٦	١٥	٤	٨	١١	٦	٥٠
عمر بن المختار للبنين	٨	١٢	٥	٧	١٣	٥	٥٠
الغزالي للبنين	٩	١١	٥	٩	١٢	٤	٥٠
الغربية للبنين	٩	١٣	٣	٧	١٠	٨	٥٠
الاعظمية للبنات	٨	١٠	٧	٧	٩	٩	٥٠
البسمة للبنات	٩	١٣	٣	٨	٩	٨	٥٠
مريم العذراء للبنات	٩	١٠	٦	٧	١١	٧	٥٠
ميسلون للبنات	٨	١٠	٧	٩	١٤	٢	٥٠
المجموع	٦٦	٩٤	٤٠	٦٢	٨٩	٤٩	٤٠٠

رابعاً: أداة البحث :- أداة قياس تنافس الاشقاء

تحديد المنطلقات النظرية لبناء المقياس:

بعد الاطلاع على الاطار النظري فيما يتعلق بتنافس الاشقاء وادبيات الموضوع تم تحديد بعض الاعتبارات الاساسية والمنطلقات النظرية في بناء مقياس تنافس الاشقاء ، قامت الباحثتان بتحديد السمة المراد قياسها وهي تنافس الاشقاء ، اذ يجب ان تحدد السمة المراد قياسها بشكل علمي دقيق تجنباً لأي تدخل قد يحدث بينها وبين سمة اخرى (العلي،٢٠٠٢: ٨٤).

ولكي تكون الاداة اكثر دقة قامت الباحثتان بتبني نظرية ادلر ووضع تعريف لتنافس الاشقاء (هو القلق والشعور بالنقص ينعكس على شكل تنافس بين الاشقاء سعياً من الفرد للوصول الى رضا الوالدين وسد مشاعر النقص).

صياغة فقرات المقياس

وقد روعي في صياغة الفقرات ان تكون مفهومة وقابلة لتفسير واحد ولا تجمع بين فكرتين وتكون مختصرة ولا تثير مشكلات انفعالية لدى المستجيب تدفع به الى اعطاء معلومات كاذبة (ملحم، ٢٠٠٠: ٢٥٦). ويجب ان لا يكون المقياس مطول يؤدي الى الملل والتعب عند الاجابة ولا يكون قصير فلا يعطي ما يراد قياسه او الكشف عنه وبالنتيجة ينخفض ثبات المقياس (السيد، ١٩٨٦: ٣٢)، وبعد اطلاع الباحثتان على الادبيات التي تناولت تنافس الاشقاء تكون المقياس من (٣٩) فقرة .

صياغة تعليمات وبدائل المقياس

تعدّ تعليمات المقياس بمثابة الدليل للمستجيبين للمقياس، ولذلك حرصت الباحثتان أن تكون تعليمات المقياس مناسبة لمستوى طلبة المرحلة المتوسطة ، وقد تضمنت في البداية الطلب من المفحوص التأكد من الدقة في اختيار المستجيب لبديل الاستجابة المناسبة إزاء كل فقرة ، وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة، وان الإجابة لغرض البحث العلمي مع ذكر تسلسله الولادي ، ولا داعي لذكر الاسم، وقد وضعت الباحثتان مثالا يوضح طريقة الإجابة على فقرات المقياس، و(ملحق ٦) يوضح ذلك ووضعت بدائل الاجابة متدرجة بمستويات ثلاثية هي: (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ ابداً).

صلاحية فقرات المقياس

وبعد ان اعدت الباحثتان فقرات المقياس والبالغ (٣٩) فقرة وتعليمات المقياس ملحق (٣) ، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين في الارشاد النفسي والقياس والتقويم بلغ عددهم (١٤) خبيراً ملحق رقم (٢) وفي ضوء اراء الخبراء حظيت (٣٤) فقرة بالموافقة من خلال استخدام مربع كاي وتم استبعاد (٥) فقرات كما موضح في (ملحق ٤) لأن قيم مربع كاي المحسوبة اصغر من قيمة مربع كاي الجدولية

(٨٤،٣) عند مستوى (٠٥،٠) وبدرجة حرية (١) والجدول (٣) يوضح ذلك ، واصبح المقياس يتكون بصيغته الاولى من (٣٤) فقرة، كما اكد الخبراء على تعديل اللغوي لبعض الفقرات.

جدول (٣)

قمة مربع كاي لمعرفة اراء الخبراء في صلاحية فقرات تنافس الاشقاء

ت	ارقام الفقرات	عدد الفقرات	عدد الخبراء	موافقين	غير موافقين	قيمة مربع كاي		الدالة
						المحسوبة	الجدولية	
١.	٣، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢٧، ٢٨، ٣٢، ٣٣، ٣٦، ٣٥، ٣٩، ٣٨	٢٠	١٤	١٤	صفر	١٤	٣.٨٤	دالة
٢.	١٨، ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣١	٥	١٠	١٠	٤	٢.٥٧	٣.٨٤	غير دالة
٣.	٧، ٢١، ٢٢، ٣٧	٤	١١	١١	٣	٤.٥٧	٣.٨٤	دالة
٤.	١، ٢، ٢٤	٣	١٢	١٢	٢	٧.١٤	٣.٨٤	دالة
٥.	٦، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٣٤	٧	١٣	١٣	١	١٠.٢٨	٣.٨٤	دالة

التطبيق الاستطلاعي

تعد تعليمات المقياس بمثابة دليل يسترشد به المستجيب لذا روعي في اعداد تعليمات المقياس ان تكون بسيطة ومفهومة وواضحة ، ولقد قامت الباحثتان بأجراء تجربة استطلاعية وطبق المقياس بصيغته الاولى على ٥٠ طالب وطالبة في المرحلة المتوسطة موزعين ٢٥ طالب وطالبة من الصف الثاني متوسط و ٢٥ طالب وطالبة من الصف الثالث متوسط تم اختيارهم بصورة عشوائية واكدت الباحثتان ان اجابتهن لأغراض البحث العلمي من اجل التقليل من التأثير المحتمل لعامل المرغوبية الاجتماعية مع عدم ذكر الاسم ،وبعد مراجعة استجابات الطلبة على المقياس اتضح

ان جميع الفقرات واضحة وسهلة الاجابة ومفهومة وكان متوسط الوقت المستغرق للإجابة (٢٠-١٨) دقيقة .

عينة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

اختارت الباحثتان عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية القياسية لفقرات مقياس تنافس الاشقاء

القوة التمييزية للفقرات

ومن أجل إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس اتبعتا الباحثتان الاسلوبين الآتيين

-:

أ- أسلوب العينتين المتطرفتين:

وتم التحقق من القوة التمييزية للفقرات باستخدام اسلوب المجموعتين المتطرفتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الاحصائي والبالغة (٤٠٠) طالب وطالبة ، وقد تم تصحيح الاستجابات ، وتحديد الدرجة الكلية لكل استمارة ، وتم ترتيب الدرجات تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة ، واعتمدت نسبة ٢٧% من الاستثمارات الحاصلة على اعلى درجات و ٢٧% من الاستثمارات الحاصلة على ادنى الدرجات ، حيث ان نسبة ٢٧% تجعل المجموعتين على افضل صورة من حيث الحجم والتباين (Mehren&Lehman, 1984, (p:122).

وبما ان الاستثمارات الخاضعة للتحليل (٤٠٠) استمارة ، اصبح عدد الافراد في كل مجموعة (١٠٨) طالب وطالبة ، تراوحت درجات افراد المجموعة العليا بين (١٠٠-٦٣) اما درجات افراد المجموعة الدنيا بين (٤٨-٣٤) ، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من المجموعتين العليا والدنيا باستعمال الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة وتبين ان الفقرات كلها كانت مميزة ومن خلال الجدول يتبين ان فقرات المقياس والبالغة (٣٤) فقرة دالة إحصائياً مميزة لان جميع قيمها اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) ، جدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التمييزية لفقرات مقياس تنافس الاشقاء

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٢١,٢	٧٧٤,٠	٠,٣٤١	١٦٥,٠	٥٦٣,١٥
٢	٢٨,٢	٨١٨,٠	٠,٦٤١	٢٦٨,٠	٧٥١,١٤
٣	٢٨,٢	٨٠٧,٠	٢٠,٤١	٤٦٩,٠	٩٦١,١١
٤	٤٧,٢	٧٤٢,٠	٦٩,٤١	٧٤٢,٠	٧٠٢,٧
٥	٥٩,٢	٦٧٠,٠	٥٦,٤١	٦٨٧,٠	١٢٦,١١
٦	١٨,٢	٨١٨,٠	١٣,٤١	٣٨٩,٠	٠,١٤١٢
٧	١٧,٢	١٥,٠	٣٣,٤١	٦٥٦,٠	٢٨٢,٨
٨	٣٥,٢	٧٥٣,٠	٨٧,٤١	٨٢١,٠	٤٩١,٤
٩	٢٣,٢	٩٠٣,٠	١٠,٤١	٣٨٥,٠	٩٦٠,١١
١٠	٦٨,٢	٦٢٤,٠	٣٦,٤١	٦٣٣,٠	٣٦٩,١٥
١١	٥١,٢	٦٧٧,٠	٢٥,٤١	٥٤٩,٠	٠,١٩٤١٥
١٢	٤٣,٢	٧٣٩,٠	١٥,٢	٨٠٧,٠	٦٣٩,٢
١٣	٢١,٢	٧٩٨,٠	١٢,٤١	٤٢٦,٠	٥٥٤,١٢
١٤	٤٥,٢	٧٢٨,٠	٢١,٢	٣٨٠,٠	٨٦٨,١٦
١٥	١١,٢	٨٩٠,٠	٠,٤٤١	٢٣٤,٠	١٣٦,١٢
١٦	٣١,٢	٧٧٩,٠	٠,٦٤١	٣٠١,٠	٥٥٩,١٥
١٧	٤٧,٢	٧٢٩,٠	٥٠,٤١	٧١٧,٠	٨٧٩,٩
١٨	٢,٣٤	٨٤٥,٠	٢٢,٤١	٥١٨,٠	٧٥٤,١١
١٩	٥١,٢	٦٧٧,٠	٨٨,٤١	٧٧٠,٠	٣٨٣,٦
٢٠	٣٠,٢	٧٨٨,٠	٦٥,٤١	٨٢٤,٠	٩٠٧,٥
٢١	٠,٥٢	٨١٣,٠	١٤,٤١	٤٨٣,٠	٩٧٢,٩
٢٢	٣١,٢	٨٠٣,٠	١٠,٤١	٣٨٥,٠	٠,٥٢١٤
٢٣	٠,٩٢	٧٩٢,٠	٢٣,٤١	٥٠٤,٠	٥٣٣,٩

٣٩٠,١٥	٤٣٦,٠	١٦,١	٧٠٨,٠	٣٩,٢	٢٤
٥٢١,١٧	٢٩٧,٠	٠٧,١	٧٢١,٠	٣٩,٢	٢٥
٤٣٩,١٤	٤٢٠,٠	١٤,١	٧٦٥,٠	٣٥,٢	٢٦
٥٦١,١٥	٢٨٣,٠	٠٦,١	٧٧٩,٠	٣١,٢	٢٧
١٦٥,١٥	٢١١,٠	٠٥,١	٨٣٧,٠	٣١,٢	٢٨
٧٧٤,١٥	٢١١,٠	٠٥,١	٧٨٣,٠	٢٨,٢	٢٩
٩٤٤,٩	٢٨٣,٠	١,٠٦	٨٤٤,٠	٩٢,١	٣٠
٧٩٢,١٦	٢٣٠,٠	٠٦,١	٧٨١,٠	٣٧,٢	٣١
٤٣٨,٨	٢١١,٠	٠٥,١	٨٥٢,٠	٧٦,١	٣٢
١٦٣,١٢	٢٩١,٠	٠٩,١	٨٢٨,٠	١٢,٢	٣٣
٤٠٢,١١	٥٢٣,٠	٢٧,١	٧٠٥,٠	٢٣,٢	٣٤

• القيمة الجدولية تساوي (١.٩٦) وبدرجة حرية (٢١٤) عند مستوى (٠.٠٥)

•

ب- اسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي :

وقد تحققت الباحثتان من صدق الفقرات من خلال ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس (تنافس الاشقاء) ، ولتحقيق ذلك فقد احتسبت قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

معامل ارتباط بيرسون لمعرفة معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس تنافس الاشقاء

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٧٢٤,٠	١٠	٥٩٠,٠	١٩	٣٥٤,٠	٢٨	٦٨٣,٠
٢	٦٨٨,٠	١١	٦٠٣,٠	٢٠	٢٨٣,٠	٢٩	٥٠٨,٠
٣	٥٤٤,٠	١٢	١٥٥,٠	٢١	٥٤٩,٠	٣٠	٤٨٤,٠
٤	٣٧٩,٠	١٣	٦٢٠,٠	٢٢	٦٠٢,٠	٣١	٦٤٧,٠
٥	٤٤٣,٠	١٤	٦٨٣,٠	٢٣	٤٤٧,٠	٣٢	٤٩٥,٠

٦١٠٠٠	٣٣	٦٦١٠٠	٢٤	٦٧٣٠٠	١٥	٥٨٧٠٠	٦
٤٧٨٠٠	٣٤	٦٧٦٠٠	٢٥	٧١١٠٠	١٦	٤٤٦٠٠	٧
		٦٣١٠٠	٢٦	٤٨٦٠٠	١٧	٢٤٨٠٠	٨
		٦٧٥٠٠	٢٧	٥٤٠٠٠	١٨	٦١٩٠٠	٩

- وتبين من الجدول اعلاه ان الفقرات جميعها دالة احصائياً بقيمة جدولية بلغت (٠٩٨٠٠) بدرجة حرية (٣٩٨) عند مستوى دلالة (٠٠٥٠٠).

الخصائص السيكومترية للمقياس :

مؤشرات صدق المقياس Scale Validity:

اعتمدت الباحثتان في التحقق من صدق مقياسها بمؤشرين هما :

أ- الصدق الظاهري Face Validity:

ولقد تحققت الباحثتان من الصدق الظاهري لمقياس تنافس الاشقاء بصيغته الاولى من خلال عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال الارشاد النفسي والمقياس والتقويم (١٤) محكم طلب من كل محكم فحص فقرات المقياس، وكذلك بدائل الاجابة عن فقرات المقياس واوزانها ، وما يروونه من تعديلات للفقرات او حذفها ، وبناء على مقترحات وارااء الخبراء عدلت صياغة الفقرات واستبعدت الباحثتان (٥) فقرات من المقياس بصيغته الاولى، والجدول (٣) يوضح عدد الموافقين وغير الموافقين من المحكمين على فقرات مقياس تنافس الاشقاء واعتمد الباحثتان على قيمة مربع كاي، كما هو مبين في جدول (٣).

ب- صدق البناء Construct Validity:-

وقد تم التحقق منه من خلال ،ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ،وفي ضوء ذلك اظهرت جميع الفقرات ذات ارتباط جيد مع الدرجة الكلية للمقياس ، وتمت الاشارة اليه سابقاً وكما موضح في الجدول رقم (٥).

ثبات المقياس Scale reliability

ولحساب ثبات مقياس تنافس الاشقاء قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية وقد تم احتساب معامل الثبات بطريقتين:

أ- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test-Retest Method

ولحساب الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة من افراد البحث بلغ عددها (٥٠) طالب وطالبة وبعد مرور (١٤) يوم على التطبيق الاول، طبقت الباحثتان المقياس مرة ثانيةً وعلى نفس المجموعة ، وتم احتساب معامل ثبات المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات الافراد في التطبيق الاول ودرجاتهم في التطبيق الثاني وقد بلغ (٨٧،٠)، وتعد قيمة معامل الثبات مقبولة استناداً الى ما أشارت اليه ادبيات القياس والتقويم ، اذ تشير هذه الادبيات الى ان قيمة معامل الثبات اذا كانت اكثر من (٨٧،٠) وتعد مقبولة لأن معامل التحديد اي نسبة التباين المفسر اكبر من (٥٠،٠) (باركر واخرون، ١٩٩٩: ١٢٢).

ب- طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة الفاكرونباخ للأتساق الداخلي Alpha

Cronback Coefficient For Consistency

ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة لمقياس تنافس الاشقاء طبق المقياس على عينة بلغت (٥٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبعد التحليل للإجابات الطلبة بلغ ثبات معامل الفاكرونباخ للمقياس الحالي (٨٩،٠) ويعد هذا المعامل مقبول ايضاً لأن معامل التحديد اكبر من (٥٠،٠) (باركر واخرون، ١٩٩٩: ١٢٢).

وصف مقياس تنافس الاشقاء بصيغته النهائية وتصحيحه :-

بعد الإجراءات التي قامت بها الباحثتان في الخطوات السابقة اصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (٣٤) فقرة، يتمتع بالخصائص السايكومترية من مؤشرات صدق وثبات له، وهو الآن مهياً للتطبيق على عينة البحث و(الملحق/١) يوضح ذلك وبدائله متدرجة للإجابة هي (تتطبق علي تماماً ، تتطبق علي احياناً ، لا تتطبق علي ابداً) وتعطى عند التصحيح (٣،٢،١) على التوالي، وبذلك فان اعلى درجة كلية ممكنة

هي (١٠٢) درجة ، و اقل درجة كلية ممكنة هي (٣٤) وبمتوسط فرضي مقداره (٦٨) درجة .

الوسائل الإحصائية :-

استخدمت الباحثان الوسائل الاحصائية المناسبة في البحث الحالي ، بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (Spss) .

الفصل الرابع:- عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها على وفق اهداف البحث ، وعرض اهم التوصيات والمقترحات ، و كالآتي :

الهدف الاول : التعرف على تنافس الاشقاء لدى طلبة المرحلة المتوسطة وبحسب التسلسل الولادي (الاول ، الثاني ، الاخير) .

ولغرض تحقيق الهدف الاول ، بلغ الوسط الحسابي لدرجات فئة التسلسل الاول البالغ قوامها (١٢٨) (٠٩٣٨،٥٨) درجة وبانحراف معياري (٣٨٤٥٤،١٥) وبلغت القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢٨٥،٧)، وبلغ الوسط الحسابي لدرجات فئة التسلسل الثاني البالغ قوامها (١٨٣) (٢٤٥٩،٥٩) درجة وبانحراف معياري (٧٨١٥٥،١٤) درجة وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٠١٢،٨)، وبلغ الوسط الحسابي لدرجات فئة التسلسل الاخير البالغ قوامها (٨٩) (٣٣٧١،٥٥) درجة وبانحراف معياري (٦٨٥٨٤،١٢) درجة وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٤١٧،٩)، اما الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل البالغ قوامها (٤٠٠) بلغ (٠٠٧٥،٥٨) درجة وبانحراف معياري (٥٨٧٣٠،١٤) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٧٠٠،١٣) ، وبلغ الوسط الفرضي للمقياس لفئات العينة وللعينة ككل (٦٨) وعند موازنة متوسط فئات العينة والعينة ككل بالمتوسط الفرضي وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على الفرق تبين ان القيمة التائية المحسوبة لفئات العينة التسلسل الولادي (الاول ، الثاني ، الاخير) وللعينة ككل هي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٩٦،١) عند مستوى دلالة (٠٥،٠٠) وبدرجة حرية (٣٩٩) ، والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين متوسط العينة والوسط الفرضي لمقياس تنافس الاشقاء

فئات العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية *		الدالة
					المحسوبة	الجدولية	
التسلسل الاول	١٢٨	٠٩٣٨,٥٨	٣٨٤٥٤,١٥	٦٨	٢٨٥,٧-	٩٦,١	دالة لصالح المتوسط الفرضي
التسلسل الثاني	١٨٣	٢٤٥٩,٥٩	٧٨١٥٥,١٤	٦٨	٠١٢,٨-	٩٦,١	دالة لصالح المتوسط الفرضي
التسلسل الاخير	٨٩	٣٣٧١,٥٥	٦٨٥٨٤,١٢	٦٨	٤١٧,٩-	٩٨,١	دالة لصالح المتوسط الفرضي
العينة ككل	٤٠٠	٠٠٧٥,٥٨	٥٨٧٣٠,١٤	٦٨	٧٠٠,١٣-	٩٦,١	دالة لصالح المتوسط الفرضي

- القيمة التائية الجدولية تساوي (٩٦,١ - ٩٨,١) وبدرجة حرية (٣٩٩) عند مستوى (٠,٠٥).

وتشير النتائج انها دالة احصائياً لصالح الوسط الفرضي اي ان المرحلة المتوسطة بصورة عامة او حسب فئات التسلسل الولادي (الاول ، الثاني ، الاخير) ليس لديهم تنافس الاشقاء، اي أن نتائج البحث الحالي تدحض فرضية ادلر بأن التنافس بين الاشقاء تكون على وفق التسلسل الولادي، وترى الباحثتان أن سبب عدم وجود تنافس لدى العينة يعود الى أن المجتمع العربي والعراقي بالأخص يحث على اقامة علاقات وروابط اسرية بين افراد العائلة وخاصة بين الاشقاء. و إذا كان الجو الاسري متوافق وهناك تعاون بين افراد الاسرة فلا يوجد هناك دافع للتنافس بين افراد العائلة الواحدة لان المراهق او الابن لا يجد ان هناك حاجة الى البحث عن التفوق او الاستعلاء على شقيقه، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة فلمنج (1996,Flaming) التي بينت نتائجها ان لترتيب الطالب الولادي تأثير على المنافسة.

الهدف الثاني : التعرف على الفروق في تنافس الاشقاء لدى طلبة المتوسطة تبعاً للتسلسل الولادي (الاول، الثاني، الاخير).

ولغرض تحقيق الهدف الثالث استخرجت الباحثتان الوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فئة من فئات العينة وللعينة ككل لمقياس تنافس الاشقاء كما موضح في الجدول (٧).

جدول (٧)

الوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تنافس الاشقاء

التسلسل الولادي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التسلسل الاول	١٢٨	٠٩٣٨،٥٨	٣٨٤٥٤،١٥
التسلسل الثاني	١٨٣	٢٤٥٩،٥٩	٧٨١٥٥،١٤
التسلسل الاخير	٨٩	٣٣٧١،٥٥	٦٨٥٨٤،١٢
العينة ككل	٤٠٠	٠٠٧٥،٥٨	٥٨٧٣٠،١٤

ولاختبار الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة في تنافس الاشقاء تبعاً للتسلسل الولادي ، استخدم تحليل التباين الاحادي وكما في الجدول (٨)

جدول (٨)

تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في تنافس الاشقاء لدى العينة تبعاً للتسلسل الولادي (الاول، الثاني، الاخير)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائنية *	الدالة
بين المجموعات	٢٨٠،٩١٦	٢	١٤٠،٤٥٨	١٦٦،٢	غير دالة
داخل المجموعات	٦٩٧،٨٣٩٨٦	٣٩٧	٥٥٣،٢١١		
الكلي	٩٧٨،٨٤٩٠٢	٣٩٩			

- النسبة الفائنية الجدولية تساوي (٣) بدرجة حرية (٢، ٣٩٧) عند مستوى (٠،٥٠) .

واظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة احصائياً في درجات افراد العينة على مقياس تنافس الاشقاء تبعاً للتسلسل الولادي ، اذا بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٦٦،٢)، بينما كانت القيمة الفائية الجدولية (٣) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢)، (٣٩٧).

وعلى وفق نظرية ادلر فإن التنافس بين الاشقاء يأتي من المنافسة على اهتمام الوالدين والحب وتتوقف هذه المنافسة على مدى حرمان الابن من هذا الاهتمام والحب وعلى مدى معاملة الوالدين والتفرقة في المعاملة وكذلك على مواقفهم تجاه التسلسل الولادي، وترى الباحثتان ان الأشقاء تلقوا اهتمام وراحة وامان مقسم لكل ابن في الاسرة بشكل متساوي فالوالدين لم يزرعوا التفرقة واستخدموا اساليب تنشئة خالية من التمييز، وان التنافس بين الاشقاء لا يظهر لدى الاشقاء إلا اذا شن احد الاشقاء حرب عليهم وهذه الحرب تعتمد على الوالدين واساليب معاملتهم.

التوصيات

على وفق نتائج البحث توصي الباحثتان بالآتي :

١. ان تؤكد وزارة التربية ومديرياتها والمدارس المرتبطة بها من خلال اجتماعات اولياء الامور على ضرورة تعزيز العلاقات الاسرية الايجابية وتوجيه الوالدين بأهمية الجو الاسري المتوافق وضرورة الابتعاد عن المقارنات وتفضيل الابناء وكذلك خلق اجواء اسرية ملائمة لتنشئة المراهقين والحد من الاجواء الاسرية غير الملائمة وتوعية الاسرة بكيفية التعامل مع المراهقين .
٢. وعلى وسائل الاعلام ان تؤكد على ضرورة اقامة علاقات اسرية ناجحة بين افراد الاسرة من اجل بناء اسرة متوافقة ، وكذلك تنبيه الوالدين على اتباع اسلوب المساواة بين الابناء في المعاملة وتشجيع روح التعاون بدلاً من التنافس والغيرة بين الاشقاء .
٣. على الاسرة ان تعطي وقت خاص لكل مراهق من أجل فهم مشاكله ومشاعره.
٤. على المرشدين النفسيين التربويين تطوير ادائهم من اجل متابعة حالات المراهقين ومشكلاتهم داخل الاسرة وعدم الاكتفاء بالسجلات المدرسية وضرورة

فتح مراكز او وحدات للإرشاد الاسري من اجل حل المشاكل الاسرية ومشاكل افراد العائلة حيث يتلقون المشورة والمناقشة ويعتبر مكان للتنفيس عن مشاعرهم .

المقترحات

- استكمالاً لنتائج هذا البحث يمكن ان تقترح الباحثان اجراء الدراسات الآتية :
١. أجراء دراسة على عينات أخرى مثل الاعدادية والابتدائية وعقد مقارنات بين نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات اللاحقة.
 ٢. أجراء دراسة ارتباطية بين تنافس الاشقاء وعلاقته ببعض المتغيرات مثل التوافق الاسري ، أساليب التنشئة الاسرية ، القوى الاجتماعية ، التمر ، مستوى العدوان ، الإنجاز الدراسي ، مستوى الطموح .
 ٣. أجراء دراسة (التنافس - التعاون) بين الاشقاء

المصادر :-

- أدلر،الفريد(١٩٨٤):معنى الحياة دراسة في علم النفس الفردي ، ترجمة محمود هاشم ابو درني ، ط١ ، مؤسسة دار الكتاب الحديث بيروت ، لبنان .
- الين،بيم (٢٠١٠) :نظريات الشخصية الارتقاء - النمو - التنوع ، ترجمة علاء الدين كفاي ، مایسة أحمد النیال و سهیر محمد سالم ، ط١ . دار الفكر للنشر والتوزيع.
- انجلر ، باربرا (١٩٩١) : مدخل الى نظريات الشخصية ، ترجمة فهد بن عبد الله بن دليم ، الطائف : دار الحارثي للنشر.
- باركر، کریس و یسنرانج، نانسی والیوت، روبرت (١٩٩٩): مناهج البحث في علم النفس الاكلينيكي والإرشادي ، ترجمة نجيب صبورة ومرفت أحمد شوقي وعائشة السيد رشدي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة
- بركات ، زیاد (٢٠٠٧) : الترتيب الولادي وعلاقته ببعدي الشخصية الانبساطية والعصابية والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة القدس المفتوحة ، منطقة طولكرم التعليمية .

- الجسماني ، عبد العلي (١٩٩٤) : سايكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الاساسية، ط١، الدار العربية للعلوم.
- الحافظ ، نوري (١٩٨١) : المراهق -دراسة سايكولوجية شاملة، ط١ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- حسام ، سناء احمد (٢٠٠٥) : اثر برنامج ارشادي في تخفيض الغيرة لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير آداب في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي غير منشورة ، بغداد ، الجامعة المستنصرية .
- الداهري، صالح حسن احمد (٢٠٠١) : مشكلات الطلبة في المرحلة الإعدادية وحاجاتهم الإرشادية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، بحث منشور في مجلة كلية المعلمين ، عدد ٢٧ ، العراق.
- الدفاعي ،كاظم علي و الخالدي ، امل ابراهيم (٢٠١٣) : علم نفس الشخصية، مكتبة زاكي للطباعة ، بغداد.
- راجح ،أحمد عزت (٢٠٠٩): أصول علم النفس ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الزبيدي، كامل علوان والشمري ، جاسم فياض (١٩٩٩): علم نفس التوافق، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل.
- الزبيدي ، كامل علوان (٢٠٠٩) : الصحة النفسية من وجهة نظر علماء النفس، ط١ ، دار علاء الدين للنشر والطباعة والتوزيع ، بغداد .
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٤) : علم النفس الاجتماعي ، ط٤ ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
- السيد ، عبد العزيز ، (١٩٨٦): معجم علم النفس والتربية ، ج١ ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية و مجمع اللغة العربية ، القاهرة .
- شلتز ،داون(١٩٨٣): نظريات الشخصية ، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد.

- صالح ، قاسم حسين (١٩٨٧) : الانسان .. من هو ..؟ ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
- — (١٩٨٨) : الشخصية بين التنظير والقياس ، بغداد ، مطبعة التعليم العالي والبحث العلمي .
- العادلي ، راهبة عباس (٢٠١٢) : اضطراب تنافس الاشقاء وعلاقته بالغضب والتتمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ٩١ .
- العلي ، ماجدة هليل (٢٠٠٢): القيم المتجه نحو تحقيق الذات وعلاقتها بالالتزام الاخلاقي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة المستنصرية ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .
- فهمي ، مصطفى (١٩٦٧) : علم النفس الاكلينيكي ، مكتبة مصر .
- الفيلكاوي ، محمد عيسى اسماعيل غريب (٢٠٠٧) : الفروق في ابعاد التفاعل الاسري داخل اسر التلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت ، رسالة ماجستير في التربية الخاصة منشورة، جامعة الكويت .
- القوصي ، عبد العزيز (١٩٧٥) : اسس الصحة النفسية ، مطبعة السعادة ، ط٥.
- كفاي ، علاء الدين (١٩٩٠) : الصحة النفسية ، ط٣، دار الهجر للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- — (٢٠٠٩): علم النفس الاسري ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- كوري ، جبرالد (٢٠١٠) : النظرية والتطبيق في الارشاد والعلاج النفسي ، ترجمة سامح وديع الخفش ، ط١ ، عمان : دار الفكر .
- محمد ، محمد سامي سعيد (٢٠١٣): انماط العلاقات الاخوية وعلاقتها بتقبل الأم للطفل المعاق ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الفيوم ، كلية التربية ، تخصص صحة نفسية.

- ملحم ، سامي (٢٠٠٠) : القياس والتقويم في التربية الخاصة وعلم النفس ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- نستل ، ميشيل (٢٠١٤) : المدخل الى الارشاد النفسي ، ترجمة مراد علي سعد واحمد عبد الله الشريفين ، ط١ ، دار الفكر، عمان .
- هانت ، سونيا (بينفير هلتن) (١٩٨٨) : نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية ، ترجمة : قيس النوري ، ط١ ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد.
- هول، كالفن . س وليندزي، جاردنر (١٩٦٩): نظريات الشخصية ، ترجمة: فرج أحمد وآخرون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- الهيتي ، مصطفى عبد السلام (١٩٨٥) : عالم الشخصية ، مكتبة الشرق الجديد ، بغداد .
- ودورث ، روبرت (١٩٨٥) : مدارس علم النفس المتعاصرة ، ترجمة كمال دسوقي ، دار النهضة العربية .
- Boer، F.، & Dunn، J. (1992) Children's sibling relationships: Developmentaland clinicalissues ، Hillsdale، NJ7 Lawrence Erlbaum.
- Castiglia pT، (1992): Sibling Rivalry ، Journal of Pediatric health Care، 3 (1) ،(52-54).
- Ebel ، R.L (1972): Essentials of Educational Measurement ، Englewood Texat and University.
- Flaming،S،A(1996) " Big brother or big kid : the reiations among physical attractiveness ، age ، brith order ، and feelings of competene in children " . Dissertation Abstracts.
- Landau،E.(1972):Child Development Thought Literature.

- Marshak ، L .، Seligman ، M .، Prezant ، F . (1999): Disability and the Family Cycle. New York ، NY ، Basic Book Group .
- Mehrens. W& Lehman، A (1984): Measurement and Evaluation in Education and Psychology ،hot Rinehart & Winston ، New york.
- Pulsifer، Byron(2010): " A Study To Assess The Effectiveness Of Structured Teaching Programme On Sibling Rivalry And Its Prevention Among Mothers Of Under Five Children In A Selected Urban Area ، Kolar District، Karnataka "، Rajiv Gandhi University Of Health Sciences.،Bangalore، Karnataka.
- Ross، Helgola G.; Dalton، Mary Jo(1981): Perceived Closeness in Adult Sibling Relationships.
- Sanders، R. (2004): Sibling relationships: Theory and issues for practice، New York: Palgrave Macmillan.
- Smith، John (2010): "Adler and Psychological Impact to Current Society" ، Keiser University .
- Varalakshmi . R .،(2011):"A Study To Assess The effectiveness Of Strucyured Teaching Programme On Knowledge Regarding The Management Of Sibling Rivalry Among Second Gravida Mothers In Selected Hospital ، Mysore.
- Wallace، E.، ،(2012): "The Sibling Relationship: Friendship or Rivalry?" Masters Dissertation، Dublin، Dublin Institute of Technology Course(2001).

**التنسيق في حدود النسق دراسة في فلسفة
رويس الأخلاقية**

**أ.م.د. هبة عادل
كلية الاداب-جامعة بغداد**

التنسيق في حدود النسق دراسة في فلسفة رويس الأخلاقية

أ.م.د. هبة عادل

المقدمة

تمثل فلسفة جوزيا رويس^(*) Josiah Royce (١٨٣٥-١٩١٦) . نسقاً متكاملأ . فعلى الرغم من استقلال موضوعاتها تحت عناوين ومسميات ، إلا أن من الصعوبة فصل تلك المواضيع عن بعضها لتداخلها . غير أن واجب الباحث الموضوعي الذي يروم تناول جانب ما من كل ، هو العمل على توضيح ذلك الجانب بطريقة تحرره من سطوة الجوانب الأخرى ومن ثم تسليط الضوء عليه ، وإلا وقعنا في فخ الكل وقوة نوره التي ستحجب نور الجزء ما يحكم على المهمة البحثية بالضياح ومن ثم الفشل . وهكذا تحتم علينا انتشال موضوع بحثنا من سطوة تداخل فلسفة رويس النسقية قدر الإمكان مع انتباهنا لأهمية الإشارة إلى صلة موضوع بحثنا ببعض جوانب فلسفته في بعض الأحيان للضرورة البحثية . وبخاصة صلته بفلسفته الدينية .

موضوع بحثنا اهتم بفلسفة رويس الأخلاقية ، وكان سبب ذلك الاهتمام هو أهمية هذه الفلسفة كونها حددت معالم مثالية رويس الجديدة ، إذ صبغتها بالصبغة العملية وأنزلتها إلى ميدان التطبيق والممارسة .

أن كون الفكر ابن البيئة الذي نبع منها ، حقيقة لا يمكن الشك فيها ، والبيئة العامة التي شكلت لنا فكر رويس كانت بيئة تطور فيها العلم في مقابل تراجع الدين وانحسار بعض الفلسفات في مقابل ولادة فلسفات تتلائم وروح العصر وإذا كانت بعض الفلسفات المنحسرة قد عاودت الظهور ، فإن ذلك لن يثير استغرابنا ، ذلك أن الحقيقة الفكرية تقر بالحلقة التواصلية للفلسفات ، وبخاصة الأصلية منها ، إذ يكون لها إتباع وموالون غالباً ما يعمدون إلى إعادة النفس إليها وأحيائها . إلا أن ما يمكن له أن يثير استغرابنا هو أن تعود تلك الفلسفات للعيش في جو جديد بحلتها ذاتها وهي مدركة لحقيقة ضيقها وعدم قدرتها على استيعاب الجديد من الأفكار والعلوم رويس ينتمي إلى مدرسة من المفروض أنها لم تعد مقبولة في العصر الذي ظهرت فيه إلا أنه كان مدركاً لذلك الأمر ما جعله يعالج ذلك الواقع وكانت فلسفته الأخلاقية هي من حددت

معالم ذلك التجديد . وقد وجدنا دراسات عدة اهتمت بفلسفته وفلسفته الدينية بالذات وبخاصة من قبل من عرفنا برويس ترجمة ودراسة لأعماله ، واقصد الدكتور احمد الأنصاري^(**) . إلا أننا لم نجد ، في محيطنا الأكاديمي ، دراسة جادة في فلسفته الأخلاقية على الرغم من أهميتها التي بينهاها . فكان ذلك دافعنا الرئيس لتلك الدراسة . إضافة إلى أننا رغبت أن نبين أن لرويس جانب توفيق في صميم فلسفته الأخلاقية ، لا يقل أهميته عن الجانب التوفيق الذي اشتهر عنه ما بين الدين و الفلسفة أو العقل والنقل . المنهج الذي سنعمده في بحثنا هو المنهج ذاته الذي اعتمده رويس نفسه ، وهو عرض الإشكالية الأخلاقية، الإشكالية التي أشكلت على الفلسفات الأخلاقية السابقة وكانت لكل واحدة فيها آراء ووجهات نظر مختلفة عنها . ثم نحاول بعد ذلك بيان تناقضاتها وتداخلاتها ومن ثم نبين آراء رويس في محاولاته حلها من خلال التوفيق والوحدة . ذلك المنهج الذي استمد أساسه من هيجل Hegel (١٧٧٠ - ١٨٣١) . ثم سننتهي إلى بيان غاية رويس النهائية وطموحه الذي جعله يتوسل بالتنسيق والتوفيق لتحقيقها .

أولاً :- التعريف بالنسق

النسق system في لسان العرب ، ما كان على طريقة نظام واحد عام في الأشياء^(١) . والنسق الفلسفي ، هو الإطار الفكري الكامل أو الموقف المتكامل الذي يفسر فيه الفيلسوف ما يلج عليه من تساؤلات واهتمامات ، والنسق في شكله العام هو الربط والجمع لأفكار الفيلسوف بعضها ببعض في وحدة^(٢) .

ولفيلسوفنا رأياً في النسق أو النظام ، إذ قال "لا يعد أي نظام في عالم المكان والزمان والكمية أو في مجال الأخلاق ، مهما كانت حيويته ومعناه وقيمه وجماله نظاماً إلا لأنه يقوم لنا انساقاً من الوقائع والموضوعات التي يمكن ترتيبها فيكون فيها الأول والثاني وهكذا أولها صورة أعلى من النظام"^(٣) النسق الفلسفي لرويس كان نسق فلسفي مثالي ، وهنا تبرز ضرورة إعطاء لمحة سريعة عنه بعامه أولاً ، بعد ذلك نخرج على نسقه الخاص الذي اشتقه من نسق المثالية العام .

النسق الفلسفي المثالي ، أو المثالية idealism مشتقة من اللفظ اليوناني idea التي تعني الشيء المرئي^(٤) . وهي المذهب الفلسفي الذي يمنح الأولوية للفكرة أو المثال ، أو الوعي أو الروح على المادة . والذي يرجع الوجود إلى الفكر ، إذ يكون عندها الفكر هو الوجود الحقيقي^(٥) . وأول من استعمل المثالية كمصطلح فلسفي هو ليبنتز Leibniz (١٦٤٦ - ١٧١٦) في مقابل المادية^(٦) . غالبا ما تعرف المثالية في مقابل الواقعية Realism ففي موسوعته ، يعرف عبد الرحمن بدوي المثالي "هو ما ليس واقعياً"^(٧) .

فالمثالية والواقعية "لفظان فلسفيان ولكنهما دائران على السنة الناس في اللغة الجارية : فالناس يصفون أنسانا بأنه "مثالي" إذا كان في فكره وفي عمله حريصا على ترسم الصورة الكاملة ، ساعيا إلى تحقيق المثل الأعلى ، ويصفون أنسانا آخر . بأنه "واقعي" إذا كان في تفكيره وتصرفاته ملتزما حدود الممكنات القريبة الحصول ، حاسبا حساب الواقع الملموس"^(٨) . والحقيقة أن أول من استخدم كلمة مثال كمصطلح في الفلسفة هو أفلاطون plato (٤٢٧ - ٣٤٨ ق.م) وعنى به ما هو كلي universal في مقابل الجزئي ، وتبعاً له فالفكرة idea لا تدرك إلا بالعقل ، ولا توجد في زمان ، أي أنها حقيقة أزلية^(٩) . تؤمن المثالية بان العالم الأزلي المتغير للحواس ليس هو الذي يؤلف الحقيقة ، إنما مجموع الجواهر الروحية أو الأفكار^(١٠) . فالأفكار تمثل الواقع الحقيقي وأنه ليس للعالم المادي الذي ندركه بحواسنا أي واقع حقيقي^(١١) . مع المثالية يتوقف وجود الأشياء الخارجية على وجود القوى التي تدركها ، فإذا انعدمت هذه القوى استحال وجود العالم الخارجي^(١٢) . قال المثاليون بمذهب الوحدة Monism ضد مذهب الكثرة plaralism المثالية ، بحسب الفيلسوف الانجليزي مور Moor ذات طبيعة روحية spiritual وهذه الطبيعة تعني أن العالم يختلف تماما عما يبدو لنا من جهة.

ومن أخرى أن صفات العالم لا تظهر لنا ولا لحواسنا ، وان هذا العالم يتصف بالتعقل وأنه يسير وفق غايات وأهداف^(١٣) . النظرة الايجابية للمثالية ترى أنها شغلت ومازالت تشغل أرفع مكان في تاريخ الفكر الإنساني ، وأنها تظهر وتعود في جميع

العصور ولدى جميع الشعوب التي ارتفع فيها الفكر إلى مقام الفلسفة . وإن لها في حياة الناس وتفكيرهم ابلغ تأثير لأنها قائمة على حاجة حقيقية في النفس . أما النظرة السلبية لها هي أنها "ابتعدت عن دنيا الواقع واستخفت بعالم الشهادة ، واهتمت بالذات العارفة حتى أغرقت فيها الوجود الواقعي ، وحصرت نفسها في كيفية المعرفة حتى نسيت الإنسان والعالم الذي يعيش فيه"^(١٤) . كما قيل عن المثالية أن مزاجها تعسفي صارم^(١٥) . ذلك جعل مدارس عدة تعارضها كالواقعية Realism والوجودية Existentialism والبراجماتية pragmatism وغيرها .

للمثالية صور عدة موضوعية ، وذاتية ، ومتعالية ، ومطلقة ... لا متسع للخوض في تفصيلاتها في هذه العجالة . فيلسوفنا ينتمي للمثالية ، وهنا قد يسأل القارئ كيف يمكن لفيلسوف معاصر ، وأميركي مشبع بهواء الفلسفة البراجماتية pragmatism العملية أن ينتسب للمثالية ؟ الحقيقة أن أية إجابة لا يمكن لها أن تكون وافية ما لم نستعرض طبيعة المثالية التي انتمى لها رويس ، وكما عرفها لنا على لسانه .

بداية ، ككل مثالي ، قال رويس بالنسق "أن كل أفكارنا عن الموجودات الواقعية تمثل أجزاء من نسق واحد مفرد ، ويجب أن تكون كل اختلافات الأفراد والأفكار الفردية مجرد أجزاء من هذا النسق الواحد وجزءاً من وحدته ومحقة لها"^(١٦) فهو كان يعتقد بأن "الكون بما في ذلك عالم الطبيعة هو في حقيقته كائن حي واحد ، هو عقل أو روح عظيم ، ويعتقد رويس أن هذا المذهب ليس غامضاً ولا خيالياً لأنه نتيجة تفكير دقيق يتفق تماماً مع وقائع التجربة البشرية الفعلية وفروض العلم البشري . تلك الروح الواحدة العظيمة ، يشير إليها رويس في أعماله المتعددة على أنها الله أو اللوجوس Logos ، أو الذي يحل المشكلة problem solver أو مفسر العالم أو المطلق ، أو وحدة أثيرة"^(١٧) . وقيل أنه تلقى هذا الاعتقاد عن أمه ، المرأة المتدينة التقية ، إذ كانت المسيحية - بالنسبة لها - جسم متزهده للمسيح ، والناس هم الأعضاء^(١٨) . كما أن اعتقاده لا يخلو من الأثر الأفلاطوني ، وذلك ما صرح به بنفسه إذ يقول "أن فكرنا يشبه إلى حد ما بعض الأفكار الأفلاطونية"^(١٩) . إلا أن

رويس ، وأن شابه المثالية في خطوطها الرئيسية . إلا أنه تقاطع معها في أمور عدة. ما جعل التسمية التي تنسبه إلى المثالية المعاصرة المطلقة "لا تميزه تمييزاً سليماً" (٢٠). فرويس انتقد الفيلسوف المثالي ، يقول "كلما رأيت هذا الفيلسوف المثالي الذاتي العاطفي . فعليك أن تجعله يضحك من القلب مرة أو مرتين ، ويدرك مدى ضحالة ثقافته . فيسال نفسه قائلاً . لماذا يحتل شعوري هذه القيمة ؟ ثم يستيقظ ، فيكتشف أن مثله الأعلى ، ليس إلا حلمًا مزعجاً" (٢١) . مثالية رويس لا تلغي الوقائع والتجربة ، يقول "أن مثاليتنا تقول أنظر للوقائع كما هي ، وتعمق في دراستها كما جاءت إليك من التجربة ، وتعرف على واقع وجودها ، ولكن عليك أن تعرف أيضاً ، أن الحياة الإلهية المثالية تسكن فيها ، وتحيا وتنتشر في كل أرجائها" (٢٢) . فلسفة رويس الأخلاقية هي الجانب العملي لفلسفته المثالية وبها تميزت فلسفته ، يقول عن فلسفته المثالية بأنها "ليست فلسفة منفصلة عن الحياة العملية ، بل وعلى صلة وثيقة بأمور الحياة العملية ، وأن كلاً من الدين والحياة العملية ، قد يحققان الكثير ، من وجود ارتباط ووحدة صحيحة ، تقوم بين الأخلاق ونظرية فلسفية عن العالم الواقعي" (٢٣) . وفي تصريح ضمني يخبرنا أن فلسفته الأخلاقية لا تنتمي إلى المثالية لأنها تخطت أفكارها (٢٤) .

مثاليته تجاوزت الجانب النظري إلى العملي يقول "لا يمكن القول بان مثاليتنا مثالية نظرية ، فلمذهبا المثالي جانبه العملي .

أننا لم نصل إلى عارف بكل الوقائع المادية . بل إلى عارف بالخير والشر . يعرف ما نعرفه وما ينقصنا . وأن في سعينا للخير ، نسعى إلى شيء لا يحويه العالم الواقعي" (٢٥) . هكذا حددت فلسفته الأخلاقية معالم مثاليته وأخرجتها من مسار المثاليات النظرية إلى مسر آخر لمثالية من نوع جديد ، مهجن – أن صح تعبيرنا – أو مطعم بالفلسفة الأميركية العملية التي يبدو أنه لم يستطع الفكاك من تأثيرها عليه ، كونه أميركي ومعاصر لفلسفة عصره وبلده ومشبع بهواء جوها . مما لاشك فيه أن رويس اطلع على الانتقادات التي وجهت إلى المثالية .

وبديهي أن الفيلسوف عندما يروم الأخذ بفلسفة ما فإنه لابد أن يكون مطلعاً على المآخذ التي أخذت عليها كي لا يعود للوقوع فيها . رويس وهو ينفي انتسابه

للمثالية التقليدية ، ينفي عنه بعض الشوائب التي علقت بها ، وجعلتها عرضة للنقد . من تلك الشوائب التي اشرها الصفة الروحية للعالم ، يقول "في كثير من صور المثالية الشعبية ، التي تحاول البرهنة بالاستناد على ظواهر معينة على الطبيعة الروحية للأشياء . ويرى هؤلاء الناس أن الروح الذي لا يؤثر باستمرار ، وبالتالي لا يحتل عناوين الأخبار ، لا يعد روحاً حقيقياً ولذلك تستمد المثالية الدينية حياتها لدى هؤلاء الناس من هذه المؤثرات الظاهرية التي تدل على وجود الروح العظيم الفاعل في الكون"^(٢٦) ويستأنف القول "فبالنسبة لمثاليتنا لا يتأثر أيماننا بالطبيعة الروحية للأشياء"^(٢٧). وهنا نلاحظ أنه ، وعلى الرغم من تصويره للكون على أنه روح عظيم ، إلا أنه لم يصبغه وما فيه بالطبيعة الروحية . في محاولة منه للتوصل من المثالية التقليدية والوصول لمثالية من نوع فريد تتلائم وروح العصر وفلسفاته فكان كمن استمد منها الإطار دون المضمون بأكمله.

ومن نسق مثاليته الجديدة ننقل إلى التنسيق الذي نظر له ، ليحافظ على وحدة وانسجام نسقه هذا من خلال فلسفته الأخلاقية وعن طريق التوفيق بين التناقضات وعلى طريقة الجدل الهيجلي القائل بالفكرة ونقيضها والتوحيد بينهما .

ثانياً : التنسيق في حدود النسق

التنسيق الأول : التوفيق بين وجود الخير والشر

الخير هو ذلك المعنى الأخلاقي الذي يمكن أن يضم معاني أخلاقية عدة أن لم يشر إليها كلها ، ونقيضه هو الشر ، فكيف يمكن أن نوفق بينهما ؟ يتساءل رويس "أيمكن تحقيق الانسجام بين هذه الأمور المتعارضة والتوفيق بينها ؟ الا تعد محاولتنا القيام بهذا التوفيق ضرباً من الجنون؟"^(٢٨) . بداية يؤكد لنا حقيقة وجود الخير والشر معاً في عالم مجموعته خيراً^(٢٩) . وهنا تظهر موضوعيته وواقعيته بتأكيد أصالة وجود الشر . بل أنه وجه نقده إلى كل من يخترع اليوتوبيات الاجتماعية وينكر الطبيعة الشريرة للإنسان ويرفض مواجهة الشر الحقيقي في الحياة^(٣٠) أن إنكار وجود الشر يعني إنكار حاجة الإنسان للخلاص وإنكار وجود يوم الحساب ، وهذا ما رفض رويس

التصريح به^(٣١). لكن ما هو الشر بحسبه؟ الشر عنده نوعان ، عام يطلقه الإنسان على كل واقعة لا يفهم معناها وتسبب لنا حالة من القلق ، وخاص يطلقه على الوقائع التي تضايقه لأنها تؤكد محدوديته^(٣٢).

ويرى أننا حين نواجه هذه الوقائع وندرك الشر الكامن فيها ، نرغب في تغيير خبرتنا بها^(٣٣). والواقعة المحدودة - بحسبه - لا تعد شراً مطلقاً ذلك أنه "وفق محتواها ويوصفها جانباً من الكل ، تتضمن أو تعني كل الوقائع المحدودة الأخرى وتحتاجها ، وتشكل معها مجموع الحياة الكلية التي تحقق فيها الإرادة المطلقة"^(٣٤). وهذا أول تفسير أو تبرير له لوجود الشر ، فالشر في نظام رويس المثالي هو جزء من الكل العاقل طالما كان هناك الخير الذي يبطل أثار فعله^(٣٥). وهكذا يكون الشر منتمياً للكل وجزءاً منه كما الخوف جزءاً من شجاعة البطل^(٣٦). فان كانت كل حياة محدودة صراعاً مع الشر ، فان الكل من وجهة النظر الأبدية خير^(٣٧). كيف ؟ أن إجابة السؤال تتطلب الإدلاء بآراء رويس في علاقة الزمن بوجود الشر . يقول "يعد وجود الشر في النظام الزمني وفق نظرتنا المثالية في الوجود شرطاً لكمال النظام الأبدي"^(٣٨). الزمن عنده متصل الحاضر مرتبط بالماضي والمستقبل ، الفترة الزمنية لوعينا الإنساني ، وهي التي تحدد خبرتنا الإنسانية ، وتحدد بالطبع المعنى الأخلاقي لأفعالنا ، ولذلك يختلف معنى أفعال الكائنات الأخلاقية التي تختلف الفترة الزمنية لوعينا اختلافاً كبيراً^(٣٩). أن لتلك الآراء علاقة وآرائه في المعرفة . فحتى تكون المعرفة صحيحة يجب أن يقتصر أدراك الشيء على أدراك اللحظة ، بل لا بد من الاستعانة بخبرة الماضي لأن الاقتصار على أدراك اللحظة يعني أن إدراكه سيكون كإدراك الطفل الرضيع وهو ينظر إلى الشيء المدرك لأول مرة . لذلك يختلف حكمنا على الشيء لاختلاف خبرتنا والذي يوحد أحكامنا على الشيء ، بان الشيء الذي أمامي منضده على سبيل المثال ، هو أن نكون أنا وأنت والمنضدة أجزاء من شيء واحد يحتويه^(٤٠). وهكذا لا يمكن وصف الفعل بأنه خير أو شرير إلا بالنسبة للزمن ، فان ارتكب شراً في لحظة زمنية ما ، فان الشر يخص هذه اللحظة الزمنية فقط^(٤١).

أما الخير النهائي فلا يوجد إلا في النظام الأبدي ، ذلك أن الله أو الإنسان لا يرى الخير الكامل في أية لحظة زمنية من لحظات النظام الزمني^(٤٢) . وعليه يصرح رويس بأن كل من يدرك ذلك عليه أن يتوقف عن لوم الآخرين أو اصدار الأحكام الأخلاقية عليهم^(٤٣) . إذن الشر في النسق المثالي هو فعل يجب التكفير عنه في زمان معين ومكان معين ، وبحسب رويس غالبا ما يقوم إنسان آخر غير فاعل الشر بفعل التكفير ، أو يقوم به الفاعل الشرير نفسه في المستقبل ما يؤدي إلى إمكانية ظهور الخير بعد مواجهة الشر والانتصار عليه وتجاوزه^(٤٤) .

يتضح مما سبق أن رويس قال بالزمن الأبدي إلا أنه في الوقت نفسه اقر بالماضي والحاضر والمستقبل ، يقول كمن يدرك القطعة الموسيقية كاملة إلا أنه يعرف أن لها مقدمة ومنتى ونهاية^(٤٥) . أما الخير والكمال فنلاحظه في الكل أو في تلك الأبدية بكيفية تشبه تصريح "موتسارت" عن اسعد لحظات عمله الفني تلك اللحظة التي تبرز فيها قيمة العمل كله دفعة واحدة ، اللحظة التي يجاوز فيها الزمن ويرى العمل كله دفعة واحدة من أوله إلى آخره . إذ تتمثل كل الحركات التي يحتويها العمل الفني في لمحة واحدة أمامه^(٤٦) . أما تبريره الثاني لوجود الشر ، فهو أنه ضرورة للإحساس الكامل بالحياة . يقول "أن التشاؤم ، أي الإحساس بالخواء الكامل للحياة هو النتيجة الحتمية لكل نظام أخلاقي لا يعترف بالشر"^(٤٧) فبدون الشر تصبح "الحياة كسولة لا معنى لها"^(٤٨) ويقول أن "أفكار وجود الشر يقضي على إمكانية أي جهد أخلاقي . إذا لم يكن هناك شيء يتطلب الهروب منه أو تجاوزه أو تحسينه"^(٤٩) ويستأنف القول "إذا لم يشعر الإنسان بخطر فقدان اللآلئ غالية الثمن فلن تكون لديه حاجة لأي عملية يحقق بها الخلاص"^(٥٠) أن بذل ذلك الجهد الأخلاقي - بحسب رويس - يمكن الإنسان من الحصول على شعور السعادة حين تصبح لديه فرصة المشاركة في التكفير عن خطايا الشر ذلك أنني لست وحيداً في هذا الكون^(٥١)

ان وجود الشر ومحاربه يمكن ان يكون مساهما فعالا في تحويل الإنسان إلى إنسان خلاق ومبدع ، وبالتالي يمكنه من المساعدة على رقي الحضارة الإنسانية . يقول "تساعد هذه الأعمال المتجهة لمحاربه الشر على رقي الحضارة الإنسانية حين تأخذ

صوراً اجتماعية ، وتشكل مواجهة الآلام والأمراض والقهر ومداواة الجروح وإنقاذ النفوس من الدمار بعض الفرص الإنسانية . الكبرى للولاء ^(٥٢) . وتبريره الثالث لوجود الشر يذكرنا بالقول السقراطي الأفلاطوني بأن الشر ما هو إلا جهل بالخير . يقول بأن الشر هو مجرد تضيق الوعي أو عدم انتباهه أو جهلاً بالوجوب ^(٥٣) . فالذات المتمردة على الواجب هي مجرد جاهلة لخيرها الحقيقي ^(٥٤) . ولرويس تبرير للشر الذي يتنافى والعدالة الإلهية ، طرحه في أكثر من مؤلف له . فكان يرى أنه ليس مصدر الشر ، بل لأن وجوده مرتبط بحياة الآخر ^(٥٥) . إذ رفض رويس الآراء السابقة له ، التي فصلت معاناة الإنسان عن الله ، ذلك أنه كان يعتقد أن تصور الله دون تلك المعاناة يحرمه من تحقيق كماله . أن الوحدة بين الله ومن يعاني تلك الشرور يمكن أن تجعل من يعاني يعني أن المطلق سينتصر من خلاله إذ ما انتصر بمعاناته على الشر وتغلب عليه ^(٥٦) . وهو هنا يقتدي بحادثة - صلب المسيح - فالمسيح - بوصفه رمزاً للإلهية - عانى وصلب ليتحقق الخير - خلاص البشرية ^(٥٧) - وبما أن رويس عاصر فترة العلم وازدهاره ، فإن استناده على نتائجه يعد أمراً طبيعياً ، وتلك صفة أصيلة في كل الفلسفة المعاصرة ، لذا نجده ناظر مشكلة الشر بما يحدث في علم الأحياء Biology ، فكما يدخل الموت في الحياة البيولوجية ، يبرر رويس لوجود الشر كجزء في الحياة الأخلاقية . ويمكن أن يكون للفلسفة الوجودية هنا أثر على آرائه في وجود الشر ، فمع الوجودية Existentialism يكون العدم ملازماً للوجود ^(٥٨) . وهكذا يكون القضاء على الشر يعني في الوقت نفسه القضاء على الشروط المنطقية الضرورية لتحقيق كل خير نعرفه ^(٥٩) . وبناء على كل ما تم طرحه نصل إلى أن رويس لم يكن من القائلين بأن الإنسان خير أو شرير بطبعه بل هو نسق ووفق بين الرأيين ، وبحسب تخريجة التنسيق تلك فإن إعجابنا الفعلي بأبطال القصص والروايات القتلة لا يعني أن الإنسان يحب الشر بطبعه ، بل لأن القتل يمكن أن يحقق الانتصار على الشر ^(٦٠) . أن ما طرحناه من تبريرات رويس لوجود الشر لا يعني أنه سلم به وأنه شر قائم لا بد منه ، فالشرير عنده مدان ^(٦١) . ورويس أوجب محاربة الشر والانتصار عليه ، في كل مؤلفاته وكما سبق لنا الإشارة ، ذلك أن الإنسان لن يحصل على الخير إلا بالتغلب

على الشر ، ورويس هنا يتبنى ما أطلق عليه هيجل Hegel اسم قانون السلب^(٦٢) . فالخير ما هو إلا الانتصار على الشر^(٦٣) . والسؤال الذي يمكن أن يطرح الآن كيف يكون ذلك ممكناً ؟ على الرغم من أننا نجد لرويس تصريحاً يصور الإنسان رغم تميزه عن باقي الحيوانات بالوعي إلا أنه لم يتوصل بالوسائل التي يمكن بها بلوغ الخير في العالم ، وإنما كان هداماً وأكثر الحيوانات تدميراً ، وهذه كانت وسيلته لبلوغ الخير وبيان نفوره من الشر ! لذلك نجد الإنسان المحارب للشر مدفوعاً دائماً للهدم والصراع من أجل الصراع^(٦٤) .

نقول على الرغم من تصريحه ذلك . إلا أنه في المقابل عول على إرادة الإنسان الخيرة يقول "لا يمكن أن تحقق خيرك الأخلاقي إلا إذا كانت أردتك ذاتها خيرة ، فقد تأتي الثروة هبة الحظ ، وربما تأتي اللذة من الخارج إذا كان هناك استعداداً لاستقبالها . وقد يحدث الشيء نفسه للخلاص ذاته حين يأتي من "الفضل الإلهي" المنجي ، إما الخير الخلقى فإنه يتطلب التعاون النشط للحصول عليه . وتستطيع تحقيقه إذا بذلت الجهد للحصول عليه"^(٦٥) والنص هنا يظهر وسيلة أخرى لبلوغ الخير ، غير الإرادة الإنسانية الخيرة ، هي التعاون . وذلك راجع إلى ما سبق لنا الإشارة إليه . من أن العالم بحسب النظام المثالي ، هو نسق واحد أو كل ما يجعل كل خطيئة إنسانية هي خطيئتي ، تصيبي وأن لم تكن من اختياري ، وأن أي إنسان لن ينجو من نتائج شرور أخوانه العصاة ، ما يجعل التماسك الإنساني والتعاون ضرورة لمحاربتها^(٦٦) . من الواضح أن تذويب مصدر الشر في الكل ، والتركيز على الدعوة لمحاربته والانتصار عليه ، ما هي إلا دعوة براجماتية تبحث عن النتائج ولا تبحث عن أصل الفعل ومصدره^(٦٧) .

بلمحه سريعة يمكننا أيجاز توفيق رويس بين وجود الخير والشر بالقول أن العالم في جملة خير ، ومقدار الشر أو الألم أو الجريمة في العالم ليس دليلاً على عدم الخيرية المطلقة للأشياء ، بل يعد ضماناً لها^(٦٨) . كما أن الشرور التي نصادفها في العالم هي على فئتين ، شر داخلي - الإرادة الإنسانية الشريرة - وخارجي - الموت ، الألم .. - ويمكن التغلب على الشر الداخلي بإدراكنا للربغة الشريرة وتحكمنا فيها

واحتوائها في نظرة اشمل . وأن كنت شريراً فانا أدان بوصفي كائناً منفصلاً وبسبب ادانه شرّي المستقل تكون الحياة الإلهية التي تحتويني وتحتوي إدانتني وتتغلب عليها حياة خيرة في مجملها .

ومثلما تكون الرغبة الشريرة جزءاً من تكوين الإنسان الفاضل ، يكون الإنسان الشرير جزءاً أساسياً من حياة الله . أما الشر الخارجي ، فيصل رويس لحله بالاستدلال ، أن صح تعبيرنا ، فان كانت الخيرية عبارة عن خبرة خلقية ، نمارس فيها التغلب على الشر الذي بداخلنا ، فان الحياة الإلهية الأبدية لابد لها من الخبرة الخلقية ذاتها التي لدينا لتحقيق الخيرية . ويؤكد رويس لنا أن تصور الوحدة المطلقة للحياة الإلهية هو ما قدم لنا الحل الناجع لمشكلة الشر . فلو آمن بالثنائية لما توصل له . إذ لو تم تصور الله كائناً مستقلاً منفصلاً عن مخلوقاته ، يخلقهم خارج ذاته ، فان المشاكل التي واجهت المذاهب القديمة القائلة بالعدالة الإلهية ستعود إلى إرباكنا وتعذيبنا^(٦٩) وفي إشارة واقعية وعملية منه ، يؤكد إلى أنه لم ينته إلى ما انتهت إليه بعض المذاهب التي أملت أن ينتهي الشر يوماً ، فيعود العالم بريئاً على ما كان عليه أيام عدن مادامت فلسفته الخلقية بينت ان الخير الخلقى لا يعني اختفاء الإرادة الشريرة ، ذلك أن وجودها بصفة عضوية وضرورية داخل الإرادة الخيرية . وعليه فأينما وجدت الخيرية في العالم وجد الشر الخلقى بسبب هذه الوحدة العضوية . فيكون العالم خيراً بالرغم من الإرادة الشريرة ولا يمكنه أن يكون كذلك بدونها مادامت الخبرة الخلقية قد أكدت لنا ضرورة انتصار الإرادة الخيرة على الإرادة الشريرة لحظة ميلادها^(٧٠) .

التنسيق الثاني : التوفيق بين حرية الإرادة الإنسانية والإرادة الإلهية

ربما لا يوجد نقد شائع للمثالية أكثر من وصفها بأنها ترى العالم كلا عقلياً واحداً ، وبالتالي هي لا تسمح بوجود الفردية المتناهية أو حرية الفعل الخلقى^(٧١) فهل تنتقي حرية الفعل الخلقى في نسق رويس المثالي كذلك ؟ أكد رويس لنا بان الإنسان بحسب فلسفته ليس عارفاً فحسب بل وفاعلاً كذلك . ذلك أنه "يقال أن الإنسان إذا كان عارفاً فقط ، فإنه لا يحقق شيئاً ويصبح مجرد ملاحظ للوقائع . في حين بوصفه فاعلاً

وفرداً فريداً ، فإنه يكون المصدر الدائم لكل وجود جديد ويعد خالفاً . فلا توجد قيمة للإرادة وفقاً لهذه الوجهة من النظر أن لم تكن فعالة^(٧٢) . وسؤالنا لرويس كيف يكون ذلك وحياتنا - بحسبك - ما هي إلا تفصيلات بداخل تجربة اللوجوس Logos المنسجمة منذ الأزل^(٧٣) ؟ كيف يمكن بناءً على ذلك أن نكون أحراراً ومسؤولين أخلاقياً مع الوحدة بين المتناهي واللامتناهي ، وبين الزمني والأبدي ، والعالم وكل أفراد ، والواحد والكثير ، والله والإنسان^(٧٤) ؟ الإجابة التوفيقية الأولى لرويس هي أنه فرق ، كما أشرنا في فقرة سابقة ، بين النظام الزمني والنظام الأبدي ، وأكد أن أفعالنا تكون مقيدة تماماً من وجهة النظر الزمنية ، وحررة تماماً من وجهة النظر الأبدية ، ففي هذا العالم تعد واقعة من وقائع الزمن "ومقيد بطبيعتك منذ الأزل ، ولكن النظام الزمني كله ، يكون بالنسبة للذات المطلق ، الذي تشارك فيه وتعد جزءاً منه مجرد طريق واحد ينظر به للحقيقة . فكل النظام الأبدي يكون أمامه في لمحة واحدة ، والفعل الذي اختار به ليس فعلاً زمنياً ، وإنما فعل مجاوز للزمن ، ومع ذلك فهو فعل تشارك فيه وتختار هذا العالم الذي يضمك وتعد واقعة من وقائعه"^(٧٥) . أي عندما تكون لدى المطلق نظره شاملة لكل النظام الزمني الماضي والحاضر والمستقبل - نظره أبدية لكل الأعمال الفردية الحرة - فإن معرفة هذه الأعمال تتم مثلما تتم معرفة النغمات المتعاقبة في السمفونية أي في لحظة حدوثها^(٧٦) ، لذا يكون للفرد حريته من خلال وحدته بالوجود وبالله ، بينما تعبر إرادة الله عن نفسها من خلاله. وقد سبق أن أشرنا لذلك في حديثنا عن الفعل الأخلاقي الخير والشرير .

إجابة رويس الثانية ، هي أن الإنسان يعبر عن إرادته من خلال الطاعة للإرادة الإلهية . مثلما تتم إرادة الله عن طريق الإرادة الإنسانية . فبالنسبة للإنسان تسعى ذاته للمطلق وتحاول معرفته والتعبير عنه ليتم لها التعبير عن إرادتها .

لكنها تشعر بتناقضها والعالم ، ما يوجب ظهور مبدأ أطلق عليه اسم - الوجوب - مفاده "عليك أن تحقق الانسجام مع إرادة العالم وتعبّر عن ذاتك عن طريق الطاعة . وتحقق الانتصار بقبول مهمتك . فليس العالم إلا إرادتك وقد تحققت وتم التعبير عنها"^(٧٧) . أما بالنسبة للإرادة الإلهية . فإنها بفضل فعلي الحر تتحقق الوحدة الإلهية

وتتجسد الإرادة الإلهية "حين أقوم بفعل معين أو أسعى لتحقيق إرادتي لا أقوم إلا بفعل من أفعال الله ، ولا أسعى إلا لتحقيق إرادته ، ولا أعبر إلا عن الكل ولذلك فالإنسان كائن حر"^(٧٨) . وحرية الإنسان تبرز في الانتباه أو اختيار الانتباه إلى مبدأ الوجوب^(٧٩) المشار له . أي الاختيار بين المتعارضات التي تحدث بين الواجب ، والذات المتمردة التي تنسأه ولا تنتبه له^(٨٠) . "فإذا لم يفكر الرجل في شيء إلا فرصته للاختلاس ، وسنحت الفرصة ، فظلت القدرة المادية على تحقيق الفعل قائمة ، بات قيامه بالاختلاس شيئاً مؤكداً . من ناحية أخرى ، إذ ما فكر في طاعة النفس وفي شرفه والرابطة التي تربطه بالله . فان الفعل يظل معطلا . يتم كبح الذات الشريرة وتسيطر الذات العاقلة عليها"^(٨١) . مع أهمية الإشارة إلى أن رويس لا يعد السلوك الإنساني المتمرد الذي لا يختار الواجب ويسلك الطريق الإلثم سلوكاً فاسداً بصورة كلية^(٨٢) . ذلك أن لا شر مطلق بحسبه كما بينا . فيلسوفنا أكد على أهمية الحرية والاختيار الإنساني من خلال مقولته الآتية :- أننا حين نختار لا نفسنا فأنا نشارك الذات الذي قد اختار هذا العالم من بين العوالم الممكنة التي لا حصر لها^(٨٣) .

أن الحرية الأخلاقية تمكن الفرد من تغيير عالمه إلى الأفضل أو إلا سوأ ، على الرغم من كمال العالم ، وخيرية الكل^(٨٤) . والحرية الأخلاقية - بحسب رويس - لا تستقيم بانفصال الأفراد عن بعضهم البعض ، فأفعال الناس تتأثر ببعضها ، ما يجعل المسؤولية الأخلاقية جماعية . إذا لم يعق الفرد من أفعال الآخرين لا يستطيع مساعدتهم أو تقديم الخير لهم^(٨٥) . إلا أنها ، من جهة أخرى ، تساهم في تأكيد الفردية . فمادام الإنسان مريداً ومختاراً يستطيع أن يدرك المعنى الحقيقي لهدفه المتفرد ومعناه . فانهم إذن ايها الإنسان الحر ، واحتل مكانك في العالم ، فالعالم عالمك ، مثلما هو عالم الله في الوقت نفسه^(٨٦) . و يقول "تتمثل حريتك هنا والآن في تفرد فعلك ، فليست إلا قدرتك الفريدة التي لا يمتلكها غيرك"^(٨٧) . ثم ينتهي إلى القول بان "ليست مشكلة الحرية إلا مشكلة الفردية . فإذا كنت ذاتاً ولست فرداً آخر ، وأعبر في الوقت نفسه عن هدف محدد فأنتني أكون إنساناً حراً"^(٨٨) . ومن التلازم بين الحرية الأخلاقية

والذات الفردية ، ننتقل إلى البحث في كيفية حفاظ الذات على تفردا وسط الآخر والكل .

التنسيق الثالث : التوفيق بين الفرد والآخر

يعرف رويس الوجود الفردي ، بأنه الوجود المتفرد في نوعه الذي لا يوجد آخر من فئته^(٨٩) . وقد أقر رويس بتفرد الفرد وبعدم وجود آخر أو شبيه له يقول "إذا كان "سقراط" فرداً ، فلا يوجد إلا سقراط واحد في العالم . وإذا كنت فرداً لا يوجد في العالم كله فرد آخر يمكن أن يأخذ مكانك أو يحل محلك"^(٩٠) . بل أن الإله يفرض على الإنسان إثبات فرديته "تفرض الروح الإلهي عليك التفرد والذاتية والشخصية أي تأمرك بان تكون فرداً حراً"^(٩١) . إلا أنه من جهة أخرى أقر بضرورة الآخر "ترغب حياتنا في "الآخر" المكمل لها"^(٩٢) . وذلك لأسباب وضحا لنا في مؤلفاته ، أهمها أن الذات لا يمكن أن تشعر بتفردا إلا من خلال الارتباط الوثيق بما يجاوز معنى الفرد المحدود وحياته^(٩٣) . وذلك لأن المعنى الحقيقي للتفرد لا يظهر إلا من خلال التنوع مثلما لا يظهر المعنى الحقيقي للصدقة إلا بين مجموعة من الأصدقاء المختلفين في الطباع والرغبات^(٩٤) . إضافة إلى أن الأنا لا تشعر بالاستقلال إلا من خلال الآخرين والمقارنات الاجتماعية^(٩٥) . ويرى بأننا "كائنات مقلده ، ونحب أبناء جنسنا ونتنافى معهم في الوقت نفسه ، ونفقد قيمتنا إذا عزلنا عنهم"^(٩٦) . أن الإنسان – بحسبه – يعتمد على أقرانه لتحقيق شخصيته الأخلاقية والمعنوية^(٩٧) . كما أن الفرد لا يمكنه أن يحقق هدف حياته إلا من خلال وجود الآخرين وتنوعهم "كما يجسد الخصم في المباراة إرادتي في اللعب معه ، ويحقق فرصتي في الشعور بذاتي من خلال تجسيده لإرادتي ، فان الذات الخاصة لا تكون ذاتا إلا من خلال المقارنة مع الذوات الأخرى والاعتماد عليهم"^(٩٨) . والأهم أن الإنسان لا يستطيع تحقيق خلاصة إلا من خلال الآخر^(٩٩) . أن الذات تستمد من الآخر كل شيء ما عدا تفردا وأسلوبها المتفرد في الحياة^(١٠٠) . أن اهتمام رويس بالآخر وإبرازه لأهميته في حياة الفرد كان نتيجة تعليمه في طفولته من قبل معلمته بان خلاصه لن يتم إلا من خلال الجماعة ، وقت كان مقاوما ومتمرداً

على روح الجماعة^(١٠١). وقد اعتمد المنطق لإثبات بعض آرائه الفلسفية ، ولإثبات أهمية الآخر بالنسبة للفرد يقول "المطلق أشبه بسلسلة الأعداد : ١ ، ٢ ، ٣ ، والنفوس الإنسانية أشبه بالأرقام المربعة مثل المتتابعة الهندسية ، فرقم (٢) مثلاً لا وجود له بدون سلسلة الأعداد ، وفي نفس الوقت تحتفظ لنفسه بالاستقلال"^(١٠٢). ويرى أن عدم شعورنا بالآخر هو نتيجة رغبة أجدادنا التي توارثناها في صراعهم من أجل البقاء^(١٠٣). إضافة إلى أن غرائز الإنسان غالباً ما تدفعه إلى الاستمتاع والتلذذ من حرمان جاره^(١٠٤). إن إبراز أهمية الآخر بالنسبة للفرد ، لا يعني أنه أراد أن يذوب فيه . فكما سبق وأشرنا ، أنه أكد أهمية الفردية ، وكان دائم التأكيد بأن الذات الإنسانية دائمة السعي للكمال عن طريق أفعالها ، أي لها هدف ، وهدفها يتباين مع أهداف الآخر وذلك هو ما يشكل فرديتها^(١٠٥). يقول "قيامي بالفعل يجعل إرادتي فريدة مثل الحياة الإلهية كلها"^(١٠٦). فالطفل ، على سبيل المثال ، في مراحله الأولى ، أي من السنة الأولى حتى الخامسة ، يقوم بمحاكاة الآخرين وتقليدهم ولا يكون ذاته ويبدأ بوعيه ويشعر بالسعادة إلا عندما يقوم بفعل يمكنه من عرض نفسه أمام الآخرين^(١٠٧). فرغم أن الذات تعتمد على الله والطبيعة والآخرين في أمور كثيرة إلا أنها لا تستمد فرديتها إلا من ذاتها^(١٠٨). وهنا هو يشبه فلاسفة الوجودية القائلين بأن الإنسان هو من يحقق ذاته من خلال فعله . إلا أنه اختلف معهم في القول أن الذات لا يمكنها الفعل وبالتالي تحقيق استقلالها إلا وفق مشيئة الله وإرادته . فالذات حياة تحقق فرديتها عن طريق علاقتها بالله ، لكنها تحيا في الله بوصفها فرداً وتعبيراً فريداً عن الهدف الإلهي ، لذلك هي إرادة حرة^(١٠٩).

لكن ما هو الفعل الذي يمكن لذاتي أن تتحقق بالفعل من خلاله ؟ بحسب رويس أنه الولاء Loyalty ولا شيء غير الولاء ، مع الولاء يمكن للإنسان أن يجد حياته ، إرادته ، فرصته لتحقيق ذاته ، واكتمال وجوده^(١١٠). فما هو الولاء ؟ الولاء اسم بمعنى القرب أو النصرة أو المحبة أو الطاعة أو الإخلاص^(١١١). وفي اللغة هو مصدر المولى والموالي ، أي اتخاذ المولى^(١١٢) وللواء أنواع منها السياسي والشرعي والوظيفي والتنظيمي ... أما تعريف رويس له فجاء على مرحلتين الأولى عرفه تعريفاً أولياً

بالقول أنه "التفاني الإرادي والمستمر من فرد ما تجاه قضية معينة"^(١١٣). والقضية - بحسبه - هي ما "يوحد كثيراً من الحيوانات الإنسانية في حياة واحدة"^(١١٤). وفي مرحلة لاحقه عرف رويس الولاء بأنه "إرادة الاعتقاد في شيء أبدي والتعبير عن هذا الاعتقاد في الحياة العملية لكائن إنساني"^(١١٥). ومن منطلق المفكر الموضوعي اعترف رويس أن كلمة الولاء قديمة ، والفكرة العامة عنه أسبق زمنياً من الكلمة نفسها بل وأكثر قيمة ، وأن القليل من يعرف معناها الحقيقي^(١١٦). أن بداية الولاء مع بداية الحضارة الإنسانية ، بدأ تأثيره منذ عقدت أول مجموعة متحاربة أول هدنة مؤقتة لوقف القتال ، فكانت النسبة العاقلة منهم هي التي وضعت^(١١٧) .

يصرح رويس أن فلسفته في الولاء تقدم نظرية عن نوع معين من الوعي ، يؤدي تماماً ، وظائف الضمير التقليدي نفسها^(١١٨). ويؤكد أن النظام الأخلاقي يمكن أن يؤسس ويقوم عليه ، ذلك أن العدالة والمحبة ، والحكمة والواجب والحياة الروحية كلها مصطلحات يمكن أن تكون قابلة للتعريف في ضوء مفهوم عقلي له^(١١٩). وبحسب توفيقته التي عرف بها فإنه أشار لنا بأنه ليس فطرياً ولا مكتسباً عندما قال "لا يمكن لنا اكتسابه ، إلا إذا كان لدينا استعداد فطري نحو المعقولة"^(١٢٠) ، وكيفية ذلك ستتضح في سياق البحث ، .

عدّ رويس الولاء رأس الفضائل ، والواجب الرئيس بين كل الواجبات ، وروح الأخلاق العاقلة لماذا ؟ يجب لأن به يستطيع الإنسان الخلاص إذ يوفق "بين قول الأخلاقيين بالأفعال طريقاً للخلاص وقول المؤمنين بالفضل الإلهي"^(١٢١). لذلك كان جوهره - بحسب رويس - عقيدة ودنيا^(١٢٢) .

كما إنه يقدم حلاً لأصعب مشكلات الإنسان العملية ، مشكلة لأي شيء أحياناً ؟ ولماذا أنا هنا ؟ ولماذا أفعل الخير ؟ ولماذا هناك حاجة لوجودي^(١٢٣) ؟ .

والسؤال هنا كيف ذلك ؟ وما هي مهمة الولاء التي يتسم بتلك السمة ؟ أننا مخلوقات الدوافع والأهواء والرغبات المتصارعة ، لذلك يجب أن يكون هدفنا الأعلى في الحياة هو الانتصار على فوضى الطبيعة وتحقيق الوحدة لرغباتنا والوصول للسلام^(١٢٤). ويتم ذلك من خلال تمسكنا بقضية ما ، يمكن أن تعمل على تحقيق ذلك

الانسجام بين البشر ، قضية نهبها كل ولأئنا ، ذلك أن أي إنسان - بحسبه - "لم يختار قضية يخدمها لم يصل بعد إلى العقلانية أو إلى ذاته العاقلة ، ولا يمكن وصفه بأنه كائن أخلاقي" (١٢٥) .

ويرى أن "اللعب النظيف في الرياضة ، واحترام روح الشجاعة في الحرب ، والتسامح تجاه المعتقدات الصادقة لدى الآخرين ، كلها قضايا ، وفضايا تعد صوراً متغيرة ومتعددة للولاء" (١٢٦) . إلا أنه فضل أن يتمسك الإنسان بقضية واحدة ، قضية أسمى ، يمكن أن توحد البشر من جهة ، وتكون جامعة لكل صور الولاء الأخرى ، قضية نختارها بأنفسنا ، لاسيما وأن القضايا التي تختارها التقاليد أو يختارها المجتمع قد توصل إلى صراع الولاءات . القضية التي نصحن رويس التمسك بها هي قضية - الولاء للولاء نفسه (١٢٧) - .

يقول عن هذه القضية أنها ذاتية طالما تخصصني وتخص أناساً آخرين ، وغير شخصية في الوقت ذاته ، إذ ما نظرنا لها من وجهة نظر إنسانية بحته ، ذلك أنها تربط نفوساً إنسانية عدة في وحدة اجتماعية عليا (١٢٨) . وكان يرى أن أسوأ المعارك التي يمكن أن يواجهها الولاء ، ومن أكثر شرور الإنسانية ومصائبها . هو أن تسلب ولاء الآخرين (١٢٩) . - صراع الولاءات - ويمكن التخلص من ذلك الصراع - بحسب رويس - وتحقيق أكبر قدر من الانسجام بالتالي وذلك بطريقتين :

الأولى : هي أن أقول لأي قضية من القضايا التي ارتبط بها وأرغبها بطبيعتي أو لقضايا الآخر ، عزيزتي لا أستطيع أن أحبك حبا شديداً ، بهذه الروح الودية يتجه ولائي إلى توحيد القضايا المختلفة في نسق واحد وإلى قضية واحدة (١٣٠) . والطريقة الثانية والأهم هي أن يكون ولائي للولاء نفسه ، على ما أشرنا ، لأن وقتها سأعمل على دعم ولاء قضيتي وقضايا الغير (١٣١) .

وأن حصل واختارنا قضية تضمنت نوعاً من عدم الولاء للولاء ، كالإخلاص لقائد اكتشف فيما بعد خيانتة للقضية الإنسانية ، أو أن أعرف عدم قدرتي على أن أكون كاتباً جيداً ، أو حارساً ناجحاً ، فيحق لي ترك القضية التي اخترت الولاء لها ، ذلك أن تبديد طاقتي ، في عمل لا يناسبني ، يعد نوعاً من عدم الولاء للولاء (١٣٢) . وينصح

رويس بان لا نتخلّى عن قضية إلا من أجل ولاء أعلى ، وأكثر عمقاً يتطلب بالفعل ذلك التخلي^(١٣٣) .

قد تطرح مسألة الولاء سؤالاً ملحاً مفاده ، هل أن رويس ألغى الفردية لصالح الغيرية ؟ بالتأكيد لا ، فكما سبق وأشرنا ، أن ذاتنا الفردية لا تتحقق إلا به . كما أن رويس يؤكد أنه من أصحاب النزعة الفردية في الأخلاق "وبالتالي لا تتصور أنني أسعى لإقامة نوع من الحياة الخلقية العامة ، بوصفها مثلاً أعلى مضاداً للنزعة الفردية المعارضة للولاء"^(١٣٤) .

وفلسفة رويس في الولاء ليست نظرية بل عملية^(١٣٥) . ويعطينا مثالا على ذلك ما حدث لليابان في عصر الإصلاح الحديث عندما تحولت الولاءات القبلية إلى الولاء للأمة ، وانتشار المثل الأعلى للبوشيدو^(***) Bushido ما جعل ذلك التحول السريع والرائع لليابان نتيجة تحقيق الوحدة في روح الأمة^(١٣٦) .

يصف رويس الولاء بالعقلانية ، ويؤكد أنه ليس هبة ارسنقراطية تخص قلة من الناس ، هو يشمل المتعلم وغير المتعلم ، الغني والفقير وأن كان يبدو عند القلة اليوم فذلك ، بحسب رويس ، يرجع إلى التربية الأخلاقية الحاضرة ، وإلى النظام الاجتماعي الذي أهمل التدريب عليه وقلل من شأنه^(١٣٧) . لذلك نجد فيلسوفنا قد بادر بطرح الخطوات التي يمكن أن تساعد في زرعها عند الناس . على الرغم من قوله أن الولاء ينتقل بالعدوى ، ولا يصيب المشاركين معك في القضية فقط ، وإنما ينتقل لكل من يعلم به ، فهو خير ينتشر في كل الاتجاهات^(١٣٨) . وأن تمسكنا بالولاء الجاد لقضايانا هو الكفيل بنقل تلك العدوى^(١٣٩) . يقول بعملك وتأثيرك وحبك للولاء يمكن أن تعمل على انتشاره بين الناس^(١٤٠) . نقول على الرغم من قوله هذا ، إلا أنه طرح لنا الخطوات التي يمكن أن تساهم في انتشاره في المجتمع . وطالب الدولة والعلم والفن بالذات للمساهمة في مهمته تلك^(١٤١) . خاصة وأنه يؤكد بأننا كنا ومازلنا كائنات ناقصة عمياء^(١٤٢) . والنمو المعرفي وحده الذي يمكن أن يعزز الولاء في المجتمع وفيما يلي سنبين الخطوات التي طرحها لذلك :-

- ١- يمكن غرس روح الولاء الأولية من خلال عملية التربية ذاتها ، إذ يقدر الأطفال ولائنا تجاههم ، بعد ذلك يتعلمون واجبه الخاص بهم .
- ٢- في المرحلة التمهيدية يمكن غرسه بتعليم الأطفال المحبة والطاعة والاهتمام المستمر بأنشطة معينة والقدرة على الصبر والتحكم الذاتي .
- ٣- يقدم لنا الأطفال صورة أولية للولاء من عالم خيالهم عندما يمثلون دور الإبطال أو يحلمون بالأعمال العظيمة ... وكل ما علينا الاهتمام بتلك الصورة وترسيخها فيهم^(١٤٣) .
- ٤- في مرحلة الشباب ، ينخرط الشباب في نشاطات معينة - كحياة الأخوة في المدارس والفرق الرياضية - وهنا يجب تعزيز روح الولاء لتلك الحياة وتجنب أي مفاصد يمكن أن تحدث فيها^(١٤٤) .
- ٥- التدريب على الولاء في مرحلة النضج يمكن أن يكون من خلال التأثير الشخصي للقادة ، ومن خلال عملية تحويل القضية إلى مثل أعلى - تعقيل القضية^(١٤٥) .
- ٦- تقليل الغربة التي يشعر بها الناس تجاه نظامهم الاجتماعي^(١٤٦) .
- ٧- التأكيد على ما أسماه - بالروح الريفي - لدى الناس ، أي تربية أبناء ولاية ما على تقديس العادات والتقاليد ، وتكريم البررة منهم ، والتأكيد على الملكية العامة كإنشاء المكتبات العامة ، والأندية ، والمنزهات ، والجامعات . باختصار أكد رويس على عدم اقتصار الاهتمام بالعواصم الرئيسة ، بل أبداء الاهتمام ذاته للريف وأهله^(١٤٧)
- أما تحقق الولاء كاملا ، فلا يمكن برأيه ، إلا من خلال التضحيات التي يقوم بها الفرد لخدمة القضية^(١٤٨) . إضافة لهذه الوسائل التي طرحها في مؤلفة فلسفة الولاء ، هنالك وسيلة أكد عليها في كل مؤلفاته هي تربية جيل يزيد فيه عدد من يمتلكون البصيرة الخلقية ، فما قصده بهذه البصيرة وما عملها ؟ البصيرة insight جمعها بصائر، وهي قوة الإدراك والفتنة^(١٤٩) . وهي مشتقة من البصر إلا أنها أهم وأدق واشمل وأوسع منه ، هي قوة خفية أو ملكة وهبها الله للإنسان لأدراك حقائق الأشياء أو

الجوانب الخفية من الموضوعات^(١٥٠) والبصيرة لغة هي الإدراك، العقل، الدليل، الحجة. واصطلاحاً هي انفتاح عين القلب، سعة الإدراك، وهي القدرة على النفاذ إلى كنه الأمور وخفايا المعضلات^(١٥١). وهي غير ألدس intuition فهي أعمق منه بكثير^(١٥٢). والبصيرة - بحسب رويس - هي اسم معين من المعرفة ولدرجة معينة منها، تمكن من إدراك مجموعته معينة من الوقائع وضمها في كل واحد، وفي الوقت نفسه، تجعلنا على علاقة وثيقة وشخصية بهذه الوقائع وبالكل الذي يضمها^(١٥٣) ويقول عنها بأنها القاضي الذي يحكم على أعمالنا ومثلنا العليا^(١٥٤). أما عملها فهو أنها تعرف صاحبها، بمجرد اكتسابها، بأن مصيره لا يرتبط بذاته وإنما بالحياة من حوله أو بالحياة المثالية لله^(١٥٥). كما أن الإنسان بدونها لن يمارس الخيرية عن وعي ما دام "مسجوناً في إرادته الفردية"، فإنه لا يمارس الخيرية عن مقصد ووعي واضح بها، وأن كان قد يمارسها بصورة غريزية الأمر الذي يجعله يعتمد على التقاليد التي غالباً ما تكون غامضة، وعلى الضمير الذي غالباً ما يكون متميزاً أو قاسياً، وعلى أيمن غامض وعلى العاطفة التي تعد أسوأ أنواع وسائل الإرشاد^(١٥٦).

البصيرة الخلقية تعلمنا وتهدينا إلى أن نقوم بالأعمال التي توافق الحياة الفردية والاجتماعية معاً "يقدم لنا العقل البصيرة الخلقية، ويصوغها الفهم العام الخلفي والفلسفي في القاعدة القائلة بأن عليك القيام بالفعل الذي لا يمكن أن تتدم عليه حين تراجع معنى حياتك الفردية والاجتماعية ولا على المبدأ الذي سلكت بناء عليه"^(١٥٧). والفعل الذي لا يمكن الندم عليه - بحسب رويس - هو الفعل وفق مبدأ الولاء. فالبصيرة تعلمنا أن لا نقول أحب لجارك ما تحب لنفسك فقط. بل تعلمنا القول أسلك كما لو كنت أنت وجارك شيئاً واحداً، وانظر إلى حياتكما كما لو كنت تنظر إلى حياة واحدة^(١٥٨). فهناك حجاب من الوهم يجعل من جارنا، على سبيل المثال، شيئاً لا ذاتاً، ووحدها البصيرة التي تساعدنا على التخلص من تلك الحالة وتجعلنا ندرك أنه ذات حقيقية كذاتنا^(١٥٩). أننا نحتاج البصيرة لنرى الحياة بعامة وبصورة شاملة، لأننا من دونها نرى جزءاً أو جانباً منها فقط^(١٦٠).

يدلنا رويس أن أول مراحل البصيرة الخلقية هو الشك الخلقى ، ذلك أنه الصورة الأولية لها^(١٦١) . والشك هو المنهج الذي اعتمده رويس في دراسته للأخلاق يقول "المذهب الشكى الذي نصر على التمسك به يعد أساساً ضرورياً للأخلاق"^(١٦٢) . فهو من يجعلنا ندرك الإرادات المتصارعة ، ما يجعلنا نمتلك إرادة حقيقية تساعدنا على التنسيق بين هذه الإرادات في وحدة واحدة تسعى لإنهاء ، صراعها^(١٦٣) . ينصحننا رويس أن نشك دون خوف أو تردد ، وذلك ما تعلمه من كلمات أحد أصدقائه الذي تأثر به في شبابه ، والتي قال فيها "أن الله يحب ويرغب منا في الشك في وجوده ، إذا ما كان شكنا نشطا أصيلا ومخلصاً"^(١٦٤) . وكان يرى بأنه "لا يمكن الوصول إلى الأفكار الإنسانية الجادة إلا من خلال الشكوك"^(١٦٥) . والشك - بحسبه - "لا يعد دليلا على العجز والضعف الفكري وإنما دليل على توهج الفكر الفلسفي وثرأ روحه"^(١٦٦) . الشك الذي أراده رويس هو من النوع البناء لأن هدفه لم يكن الهدم لأجل الهدم بل لأجل بناء مذهب جاد ، يقول "لقد كنا في حاجة لفحص الشك الأخلاقي لاختبار مدى صلابة وقوة الشكوك حتى نستطيع معرفة مناهج جدية لبناء مذهبنا الأخلاقي"^(١٦٧) . ذلك أنه كان يعي بان "الشك من أجل الشك ، والذي لا يستند إلى أدلة ، يعني دائما موت العقل ، بينما الشك القائم على أسس صلبة ، والقادر على نقد ذاته وملاحظة نفسه مثل ملاحظته لأي موضوع آخر ، يحرك وينعش الدورة الدموية للفلسفة"^(١٦٨) . والشك لا يستقيم إلا مع النقد ، لذلك نجده أولى للنقد الأهمية ذاتها التي أولاها للشك ، إذ عد النقد الصادق الصحيح واجبا^(١٦٩) . ويتضح من قوله بالنقد الصحيح الصادق أنه لا يقصد النقد السلبي غير الهادف يقول "النقد الذي ندافع عنه ليس ذلك النوع من النقد ، الذي يحقق نوعاً من الرضا الذاتي للناقد ، وإنما ذلك النقد الذي يقف حائلا أمام كل أنواع الرضا الذاتي التي تحجب البصيرة"^(١٧٠) . ويجانب رويس الحكمة الأخلاقية القديمة التي تقول بان الصديق الحقيقي هو من يعرفني على عيوبي ، عندما ينصحننا بان نتخذ الناقد أهم أصدقائنا^(١٧١) . أنه يعمد إلى الدراسة النقدية لأن الفلسفة في جوهرها ما هي إلا نقد الحياة^(١٧٢) .

بعد الشك والنقد وتكوين البصيرة الخلقية يولد الإنسان الخلق الذي رغبه رويس ، الإنسان الجديد القادر على الأبصار بقوة وكمال . فالمسألة هنا تصور "إنسانا أعمى يحيا وسط مجموعة من العميان وقد استطاع فجاء ، وبصورة سحرية ، أن يغتسل في نافورة سحرية وأن يحصل على القدرة على الأبصار للمرة الأولى بأفضل صورها وقوتها وكمالها"^(١٧٣). وقد تمنى على ذلك الإنسان الذي حصل على البصيرة إرشاد الآخرين من العميان ، ما يذكرنا برجل الكهف عند أفلاطون الذي كان مقيد بقيود الجهل وعندما تهيأت فرصة التحرر وإدراك نور المعرفة ، توجب عليه العودة إلى الكهف ليعلم الآخرين بما عرفه .

أن الهدف النهائي من البصيرة الخلقية - بحسب رويس - هو تنظيم الحياة وتحقيق التقدم الإنساني^(١٧٤).

وبعد استعراضنا للتنسيق الأخلاقي الذي نظر له رويس في فلسفته الأخلاقية ، بقي علينا بيان غايته من كل ذلك .

ثالثا :- غاية التنسيق

بكلمة نقول أن غاية رويس من التنسيق الذي عبرت عنه فلسفته الأخلاقية هو المجتمع المنسجم الذي طمح إليه ، فقد جعلت فلسفته من المجتمع محورها ، رفعت من شأنه إلى حد التأليه^(١٧٥). وإذا كان من المعروف بأن كل من يكتب في المجتمع غالبا ما يكون مغتربا عنه لانتمائه إلى فئة تعد من الأقلية فيه أو لأسباب أخرى ، فتأتي كتاباته إسقاطا لألم الماضي ، خاصة في فترات الطفولة والشباب ، فان سبب اهتمام رويس بالمجتمع وجعله غاية لفلسفته هو لتلك الأسباب بالذات . إذ كان ابناً لوالدين انجليزيين هاجرا إلى أميركا عام ١٨٤٩ في الفترة التي اكتشف فيها الذهب في كاليفورنيا ما جعله ينشأ في "مجتمع يسوده الاضطراب والفوضى ، ويتألف من الباحثين عن الذهب ومن مستوطنين غلاظ ويائسين . وعندما جاء لدراسته الفلسفة ، أطلع على الجدية الهادئة للمذهب المثالي الألماني . ويمكننا أن نفهم في الحال لماذا نظر إلى النظام ، والسلام ، والأمن وهو يطور مذهبه الخاص على أنها أهداف الحياة

الاجتماعية^(١٧٦). كما أنه عندما انتقل بداية عام ١٨٦٦ إلى الدراسة في إحدى المدارس الخاصة من كلفورنيا إلى سان فرانسيسكو "شعر لأول مرة في حياته ، بمدى سلطة المجتمع على الفرد ، لما عاناه من ندرة الأصدقاء بسبب اللون الأحمر لشعره ، ولعدم معرفته لا لعابهم ، فكون انطباعاً كثيباً عن المجتمع"^(١٧٧). وكل ذلك شكل دوافعه للرغبة بمجتمع منسجم ومثالي . وكانت فلسفته الأخلاقية وسيلته لبلوغ ذلك المجتمع ، إذ صرح أنه طرحها لمن يعاني كثرة وتعدد مشكلاته السياسية والاجتماعية ، لذلك وجد أن تبسيط المبادئ الأخلاقية للناس وتنقية العقول للنور الأبدي يعد عملاً غاية في الأهمية^(١٧٨). أن العلاقة بين المجتمع والأخلاق لا تحتاج إلى برهان ، فالحاجة للأخيرة تنتفي لو عاش الإنسان لوحده في صحراء أو جزيرة ... ومن هنا نجد أن معظم الأبحاث في فلسفة الأخلاق تستهدف المجتمع وتنتهي بمحاولة جعله أفضل . والسؤال هو كيفية ذلك أو ماهية الوسيلة التي يمكن أن توصلنا لذلك الهدف؟ . وقد اختلفت الوسائل المطروحة باختلاف من بحث في فلسفة الأخلاق ، ذلك الاختلاف الذي نشأ من اختلاف مشاربهم وبيئاتهم والمدارس والمذاهب والاتجاهات الفلسفية التي ينتمون لها . أن ما يميز فلسفة أخلاقية عن أخرى هو مدى نجاعة الوسيلة المطروحة ، والأمر هنا لا يعتمد على الأهواء والرغبات ... بل على دنو الوسيلة أو بعدها عن واقع المجتمع ، بعبارة أخرى إمكانية تطبيقها عملياً للوصول بالمجتمع للغاية المرجوة . ومن هنا ، كلما قلت تلك الإمكانية أحييت فلسفة الأخلاق إلى مجرد فلسفة نظرية عقيمة . بينما تحليلها زيادة فرص تطبيقها إلى فلسفة أخلاقية عملية فاعلة . وسيلة رويس التي عبر عنها بالولاء من أجل الولاء ، لم تبتعد عن إمكانية التطبيق ، وعندها فرصة كبيرة لتكون من أكثر الوسائل الأخلاقية فاعلية للوصول إلى مجتمع إنساني منسجم ومستقر مع القليل من الالتزام الإنساني والتغلب على الأنانية الفردية والعرقية والدينية ... بعض المجتمعات الغربية ، والمجتمع الأميركي الذي ازدهرت فيه هذه الفلسفة ، أخذت بذلك القليل ، فكانت النتيجة مجتمعات تعددية ومنسجمة في آن . مع أنه وقت طرح أفكاره صرح بأنه "يشعر بالأزمة وبالعجز عن تحقيق المجتمع العظيم ،

ولا يسعه إلا تحقيق هذا المجتمع في يوم من الأيام ، ولا يتمنى أن يحيا إلى اليوم الذي ينتصر فيه أعداد البشرية^(١٧٩) .

أن رويس عندما حاول تعريف المجتمع ، وطرح تعريفات عدة له ، توصل إلى تعريف أشار لنا إلى أنه التعريف الذي يمكن أن تختفي معه اختلاف التعريفات. أنه المجتمع الذي يشترك ويتوحد أفراداه في ذات الماضي^(١٨٠) .

وحدة المجتمع هذه ليست هي الوحدة التي رغبها رويس في المجتمع . فقراءة شاملة وعميقة لفلسفته تؤكد أن الوحدة من خلال الولاء لأجل الولاء هي الوحدة التي يمكن أن تتسع لأكبر عدد من الناس ، وبالتالي هي الوحدة التي رغبها . خاصة وأن ظروفًا معينة أهمها الصراعات وأحداث الحاضر التي تحل محل الماضي المشترك ، يمكن أن تعمل على تخلخل المجتمع^(١٨١) . أن رغبته في الوحدة من خلال مبدأ الولاء للولاء . تعني أنه رغب في الوصول إلى مجتمع إنساني عالمي مادامت تلك الوحدة يمكن أن تتسع لتشمل أكبر عدد من الناس . إلا أنه - كعادته في المحافظة على الاستقلالية ونبذه للتدويب في الكل - أكد وجود مجتمعات أخرى إلى جانبه واعترف بها بالقول أنها ، مجتمعات لا يميل مؤسسوها للولاءات العميقة الواسعة . كما أقر بعدم وجود خط فاصل يمكن أن يميز مجتمع الولاء الذي قال به وتلك المجتمعات الأخرى^(١٨٢) .

أطلق رويس على مجتمعه العالمي اسم الكنيسة اللامرئية ، وعرفه على أنه المجتمع الإنساني community "مجتمع المخلصين وكل من يبحث عن الخلاص عن طريق الولاء"^(١٨٣) . ومعروف أن مصطلح الكنيسة اللامرئية هو مصطلح كانطي ، أطلقه كانط Kant على الضمير الإنساني أو ما أسماه بالواجب ، وله مواصفات شديدة الاقتراب من صفات مبدأ الولاء لرويس هذا من جهة .

ومن أخرى فإن دلالة مصطلح الكنيسة اللامرئية هي أنه كما في المجتمع ، تعرض مجتمع الكنيسة لصراعات طائفية أودت به إلى حروب أهلية^(١٨٤) . وعليه يكون مبدأ الولاء هو الحل لإشكالية الصراعات في المجتمعات . ما يجعلنا نتساءل هل يمكن إدراج فلسفة رويس الأخلاقية ضمن فلسفات الحوار المعاصرة ؟ الحق أنه يمكننا ذلك

وأن لم يصرح صاحبها بذلك . بل نجد أنه على أهمية كل الفلسفات التي طرحت ومحاولاتها للتعايش السلمي ، إلا أننا نجد أخلاق الحوار عند رويس تقدم حلاً أكثر عملية وقبولاً وإمكانية للتطبيق من تلك الفلسفات . ورأينا أكده بعض من بحث في فلسفته "من الواضح تأكيد "رويس" على قيمة الوحدة وأهمية "الحوار" "^(١٨٥). أن فلسفة رويس "ترحب بكل اختلاف وتنوع بين الناس ليتحقق كل ضرب من ضروب الحياة الممكنة ، وبهذه الإمكانيات كلها يقوم بناء واحد لكون واحد منسق منسجم ومتناغم"^(١٨٦) . ويحق لنا التساؤل هنا من أين صارت المجتمعات التعددية المنسجمة والمتعايشة مع بعضها اليوم سمة للمجتمعات المتحضرة المعاصرة أن لم تكن من أفكار هؤلاء الفلاسفة ؟ إذا ما حضي الإنسان بالبصر والبصيرة وفق إلى السمة الوقتية والقصيرة للحياة وبالخطأ الفادح لصرفها بما لا يخدمه وما لا يحقق الهدف من وجوده عليها ، عندها سيسأل نفسه لما استبدل التمتع بها بالمعاناة لأجل كذبة ايدولوجية خاسرة . أن مجتمعاتنا هي الأحوج لأن تلقي مثل هذه الأفكار صداها فيها . في إشارة - غير مباشرة - نجد رويس يؤكد إمكانية تحقيق المجتمعات المنسجمة حتى ما يوصف باليوتوبية منها وذلك في معرض حديثه عن عالم الواقع الذي يتعامل مع الوقائع التي لا يمكن للمرء تبديلها ، في مقابل عالم الأفكار الذي يتعامل مع أفكار يمكن للمرء صياغتها كما يشاء ، فعلى سبيل المثال ، يمكن للمصلحين أن يحلموا بالمدن المثالية (اليوتوبيات) وذلك لا يمكن في عالم الواقع ، لكن مع ذلك نجده يؤكد "لا نستطيع القول بان عالم الوقائع عالم صلب وعنيد كلية ، أو بصورة كاملة ، فالإرادة القوية تستطيع تبديل الوقائع وتستطيع تشكيل عالمتنا وفقاً لأفكارنا"^(١٨٧) .

قبل ختام حديثنا عن غاية رويس الرئيسة ، نرى أهمية الإشارة إلى أنه رغم إعلائه لقيمة المجتمع ، ومجيء فكرة المجتمع واضحة في صلب فلسفته فإنه لم يهمل الفرد ، ولم يضح بالفرد من أجل المجتمع^(١٨٨) . ومؤكد أن ذلك يعود لحصافة فكره ، فلا قيمة للمجتمع دون الأفراد الذين يشكلون مجموعة . كما يعود إلى فلسفته التي نسقت بين الذات والآخر . والتي فصلنا الحديث فيها .

الخاتمة :-

يصف رويس مذهب الأخلاقي بالكمال ، والحق أننا لسنا مع الكمال فالنسيبية من حولنا كفيلة بأن تقضي على أي محاولة لبلوغ الكمال .
رويس نفسه يرى أن مهمة الأخلاق لا تنتهي ، وهذا التصريح يكفي وحده لإلغاء فكرة الكمال والاكتمال . وواضح هنا أنه لم يستطع التخلي عن الطابع العام للمثالية ، وأثر هيجل بخاصة في أدعاء الكمال . وقلنا هذا لا يعني أننا نبخس فلسفته الأخلاقية حقها ، إذ استطاعت أن تحدد معالم مثالية جديدة تتفق وروح العصر ، على ما أشرنا في سياق البحث ، فكانت خطوة جريئة ومهمة سيدونها الفكر الفلسفي لصالح رويس .
أما أهم سمات مثاليته الجديدة تلك ، فكانت ابتعادها عن الصرامة التي اتصفت بها المثالية . فقد أخذت مثاليته من روح العصر الكثير ، من تطور العلوم والفلسفات التي كانت بارزة على ساحة الفكر الفلسفي .

بل أنه لم يبتعد عن بعض أفكار الواقعية ، على الرغم من أنها المذهب الفلسفي المقابل لمذهبه ، وعلى الرغم من أنه كان قد توجه بسهام نقده لها في أكثر من موضع في مؤلفاته . فكان أن جاءت مثاليته مرنة معطاءة عملية لا تسبح في عالم المثل والخيال ولا تتمنى ما لا يمكن حدوثه . أما أهم ما ميز فلسفة رويس الأخلاقية ، باعتقادنا ، فهو نظرتها الاجتماعية وابتعادها عن النظرة الفردية . أن محاولتها تحقيق الانسجام في المجتمع ، وطرحها لمبدأ الولاء من أجل الولاء ، مكنها من أن تحتل مكانتها بين فلسفات الحوار الأخلاقية المعاصرة ، بل وأن تكون في الصفوف الأولى .
ولفلسفة رويس الأخلاقية سمة ايجابية أخرى ، لا تقل أهمية عن كل ما طرحنا من سماتها ، تتجلى في محاولاتها التنسيقية والتوفيقية . فإضافة لما طرحناه في سياق البحث من تلك المحاولات ، نجد أن فلسفة رويس الأخلاقية قد عملت على التوفيق بين المثالية والفلسفة البراجماتية التي ولدت ونشأت في أحضانها عندما لم تقتصر على التنظير وطرحت مبدأ الولاء العملي . ومن خلال ذلك المبدأ ذاته ، انتقى التعارض الأخلاقي القديم بين كون الأخلاق نسبية أو مطلقة . فلكل فرد الحرية في اختيار

قضية الولاء التي يرغب من جهة ، وعلى الجميع الالتزام والإخلاص لتلك القضية من جهة أخرى .

ومن خلال مبدأ الولاء لم يعد الإنسان مجبوراً لإطاعة سلطة خارجية أو داخلية ، بل يكون كمن توجه للخارج بحثاً عن قضيته ثم عاد إلى ذاته ليطيعها . ومعروف أنه هنا يتبع خطوات كانط Kant مع استبدال بسيط لمبدأ الواجب بمبدأ الولاء . ومع انتهاء رحلتنا البحثية في فلسفة رويس الأخلاقية ، وبعد أن استعرضنا أهميتها وما ميزها يحق لنا التساؤل هل وفق في التنسيق في حدود نسقه ؟ جوابنا هو نعم بل ونعتقد أن تنسيقه إذا ما طبق في حدود نسق عالمنا بتعقل الإنسان وحسن نظره إلى مصلحته الحقيقية ، فإن أهمية تنسيقه ستتجلى على أرض الواقع عملياً .

الهوامش

- * فيلسوف المثالية الأول في النصف الثاني من القرن التاسع عشر .
- ** احمد محمود الأنصاري ، حاصل على دكتوراه في الفلسفة من جامعة القاهرة ١٩٩٧ ، عضو الجمعية الفلسفية المصرية .
- ١- www . Maajim . com
- ٢- www . startimes . com
- ٣- رويس ، جوزيا :- العالم والفرد ج(١) ، ترجمة وتقديم احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي ، القاهرة ، ٢٠٠٨ ، ص٤٢٤ .
- ٤- أسلام ، عزمي :اتجاهات في الفلسفة المعاصرة ، الكويت ، ١٩٨٠ ، ص٤٣
- ٥- صليبيا ،جميل : المعجم الفلسفي ج ٢ ، بيروت ، ١٩٨٢ ، ص٣٣٧
- ٦- اسلام ، عزمي : اتجاهات في الفلسفة المعاصرة ، ص ٤٣
- ٧- بدوي ، عبد الرحمن : موسوعة الفلسفة ج٢ ، بيروت ، ١٩٨٤ ، ص٤٣٨ .
- ٨- أمين ، عثمان: رواد المثالية في الفلسفة الغربية ، ط٢ ، القاهرة ، ١٩٧٥، ص٧.
- ٩- الأسعد ، محمد اسعد : الاتجاه المثالي في الفكر العربي المعاصر ، رسالة ماجستير كلية الآداب - جامعة بغداد - قسم الفلسفة ، ١٩٩٠ ، ص١٠ .
- ١٠- فروم ، ايرك ، مفهوم الإنسان عند ماركس ، ترجمة محمد سيد رصاص ، سوريا ، ١٩٩٨ ، ص٢٥ .
- ١١- فروم ، ايرك : ما وراء الأوهام ، ترجمة صلاح حاتم ، سوريا ، ١٩٩٤ ، ص٤٤ .
- ١٢- الطويل ، توفيق : أسس الفلسفة ، مصر ، ط٤ ، ١٩٦٤ ، ص ٣٣٧
- ١٣- محمد ، علي عبد المعطي : تيارات الفلسفة معاصرة ، مصر ، ١٩٨٤ ، ص٢٦٧-٢٦٨
- ١٤- الطويل ، توفيق : أسس الفلسفة ، ص٣٤٤
- ١٥- رشوان ، محمد مهرا ، مدين ، محمد محمد : الفلسفة الحديثة والمعاصرة ، عمان ، ٢٠١٢ ، ص٥٩ .
- ١٦- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ١ ، ص٣١٥
- ١٧- رايت ، وليم كلي : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ترجمة محمود السيد احمد ، تقديم ومراجعة أمام عبد الفتاح أمام ، لبنان ، ٢٠١٠ ، ص٤٦٥
- ١٨- جيرار ، ديلو دال : الفلسفة الأمريكية ، ترجمة جورج كتورة و الهام الشمراي ، بيروت ، ٢٠٠٩ ص٢٥٦

- ١٩- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ترجمه احمد الأنصاري ، مراجعه حسن حنفي ، ط٢ ، القاهرة ، ٢٠٠٩ ، ص٣١٢
- ٢٠- شنيدر ، هيرت : تاريخ الفلسفة الأميركية ، ترجمة محمد فتحي الشنيطي ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص٣١٤ .
- ٢١- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص١٦٢- ١٦٣
- ٢٢- المصدر نفسه ، ص٣٣٨
- ٢٣- رويس ، جوزيا : فلسفة الولاء ، ترجمه احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي ، ط٢ ، القاهرة ، ٢٠٠٩ ، ص٣٠ - ٣١
- ٢٤- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص١٦
- ٢٥- المصدر نفسه ، ص٣٠٩
- ٢٦- المصدر نفسه ، ص٣٣٧
- ٢٧- المصدر نفسه والصفحة نفسها
- ٢٨- رويس ، جوزيا : روح الفلسفة الحديثة ، ترجمة احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي ، ط٢ ، القاهرة ، ٢٠٠٩ ، ص٤٧٩
- ٢٩- الأنصاري ، احمد : فلسفة الدين عند جوزيا رويس ، مصر ، ٢٠٠٤ ، ص١٩١
- ٣٠- رويس ، جوزيا : روح الفلسفة الحديثة ، ص٤٧٤ .
- ٣١- محمد ، منال خالد محمود : الفلسفة المثالية عند جوزيا رويس ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب - جامعة بغداد - قسم الفلسفة ، ٢٠١٣ ، ص١٢٨ .
- ٣٢- Royce , Josiah : The world and The individual p11 . New york . 1959 . p366
- ٣٣- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج١ ، ص٢٤٢ .
- ٣٤- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج٢ ، ترجمة وتقديم احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي ، القاهرة ، ٢٠٠٨ ، ص٢٤١ .
- ٣٥- المصدر نفسه ، ص٢٤٤ .
- ٣٦- المصدر نفسه ، ص٢٤٦ - ٢٤٧ .
- ٣٧- المصدر نفسه ، ص٢٤٩ .
- ٣٨- المصدر نفسه ، ص٢٥٣ .
- ٣٩- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج١ ، ص٣٢٠ - ٣٢١ .
- ٤٠- محمود ، زكي نجيب : حياة الفكر في العالم الجديد ، ط٣ ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص١٠١ .

- ٤١- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ٢ ، ص ٢٤٠ - ٢٤١ .
- ٤٢- المصدر نفسه ، ص ٢٤٧ .
- ٤٣- المصدر نفسه ، ص ٢٥٥ .
- ٤٤- المصدر نفسه ، ص ٢٤٢ .
- ٤٥- المصدر نفسه ، ص ١١٠ .
- ٤٦- رويس ، جوزيا : روح الفلسفة الحديثة ، ص ٤٨٠ .
- ٤٧- المصدر نفسه ، ص ٤٧٦ .
- ٤٨- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص ٢٢٨ .
- ٤٩- رويس ، جوزيا : العام والفرد ج ٢ ، ص ٢٥٩ .
- ٥٠- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ترجمة احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي ، القاهرة ، ٢٠٠٧ ، ص ١٥٠ .
- ٥١- رويس ، جوزيا : العام والفرد ، ج ٢ ، ص ٢٥٦ .
- ٥٢- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ص ١٥٦
- ٥٣- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ٢ ، ص ٢٣٩
- ٥٤- المصدر نفسه ، ص ٢٣٦
- ٥٥- Royce , Josiah : The world and The individual . p11 . p403
- ٥٦- Royce , Josiah : studies of Good and Evil , Archon Books , 1898 , p14 .
- ٥٧- Royce , Josiah : The problem of Christionity . Chicago 1913 , p380 .
- ٥٨- الأنصاري ، احمد : فلسفة الدين عند جوزيا روسي ، ص ١٩٨ - ١٩٩ .
- ٥٩- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ص ١٦٦ .
- ٦٠- المصدر نفسه ، ص ١٤٥ .
- ٦١- رايت ، وليم كلي : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٤٧٥ .
- ٦٢- المصدر نفسه ، ص ٤٦٦ .
- ٦٣- Royce , Josiah : studies of Good and Evil , p57 .
- ٦٤- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ص ١٤٤ - ١٤٥ .
- ٦٥- المصدر نفسه ، ص ١٢٥ .
- ٦٦- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ٢ ، ص ٢٥٥ .

- ٦٧- المصدر نفسه ، مقدمة المترجم ، ص ١٥ .
- ٦٨- رويس جوزيا ، الجانب الديني للفلسفة ، ص ٣١٦
- ٦٩- المصدر نفسه ، ص ٣٢٢-٣٢٣
- ٧٠- المصدر نفسه ، ص ٢٢٨ .
- ٧١- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ١ ، ص ٣٢٦
- ٧٢- المصدر نفسه ، ص ٣٣٠ .
- ٧٣- رايت ، وليم كلي : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص ٤٧٤ .
- ٧٤- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ٢ ، ص ٢٧٠
- ٧٥- رويس ، جوزيا ، روح الفلسفة الحديثة ، ص ٤٥٧
- ٧٦- رويس جوزيا : العالم والفرد ج ٢ ، ص ٢٤٨
- ٧٧- المصدر نفسه ، ص ٢٣٣
- ٧٨- المصدر نفسه ، ج ١ ، ص ٣٥٠
- ٧٩- المصدر نفسه ج ٢ ، ص ٢٤٤
- ٨٠- المصدر نفسه ، ص ٢٣٨
- ٨١- المصدر نفسه ، ص ١٣٦- ١٣٧
- ٨٢- المصدر نفسه ، ص ٢٣٩
- ٨٣- رويس ، جوزيا : روح الفلسفة الحديثه ، ص ٤٦٢
- ٨٤- الأنصاري ، احمد : فلسفة الدين عند جوزيا رويس ، ص ١٨٩
- ٨٥- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ٢ مقدمة المترجم ص ١٤
- ٨٦- المصدر نفسه ، ص ٣٥١
- ٨٧- المصدر نفسه والصفحة نفسها
- ٨٨- المصدر نفسه ج ٢ ، ص ٣٢٣
- ٨٩- المصدر نفسه ج ١ ، ص ٣٤١
- ٩٠- المصدر نفسه ، ص ٢٣٠
- ٩١- المصدر نفسه ، ج ٢ ، ص ١٩٩
- ٩٢- المصدر نفسه ، ص ١٢٥
- ٩٣- المصدر نفسه ، ص ١٨٦
- ٩٤- المصدر نفسه ، ص ١٨٩
- ٩٥- المصدر نفسه ، ص ١٨٢

- ٩٦- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ص١٢٦
- ٩٧- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ١ ، ص ٣٢١
- ٩٨- المصدر نفسه ج ٢ ، ص ٢٠٠
- ٩٩- رويس ، جوزيا ، مصادر البصيرة الدينية ، ص ٥٥
- ١٠٠- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ٢ ، ص ١٩٩
- ١٠١- جيرار ، ديلو دال : الفلسفة الأمريكية ، ص ٢٥١
- ١٠٢- رويس ، جوزيا مبادئ المنطق ، ترجمة احمد الأنصاري ، مراجعه حسن حنفي ، ط ٢ ، مصر ، ٢٠٠٩ ، ص ٩-١٠
- ١٠٣- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص ١٣٣
- ١٠٤- المصدر نفسه ، ص ٧٩
- ١٠٥- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ٢ ، ص ٢٧٥
- ١٠٦- المصدر نفسه ج ١ ، ص ٣٥٠
- ١٠٧- المصدر نفسه ج ٢ ، ص ١٨١
- ١٠٨- المصدر نفسه ، ص ١٩٥
- ١٠٩- المصدر نفسه ، ص ١٩٤-١٩٥
- ١١٠- رويس ، جوزيا ، فلسفة الولاء ، ص ٥١
- ١١١- www . almaany , com .
- ١١٢- ar . wikipedia . com .
- ١١٣- رويس ، جوزيا : فلسفة الولاء ، ص ١٨٧
- ١١٤- المصدر نفسه والصفحة نفسها
- ١١٥- المصدر نفسه ، ص ١٩٠
- ١١٦- المصدر نفسه ، ص ٣٠
- ١١٧- المصدر نفسه ، ص ٩٥
- ١١٨- المصدر نفسه ، ص ١١١
- ١١٩- المصدر نفسه ، ص ٣٨
- ١٢٠- المصدر نفسه ، ص ١١٢
- ١٢١- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ص ١٥
- ١٢٢- المصدر نفسه ، ص ١٣٩
- ١٢٣- رويس ، جوزيا : فلسفة الولاء ، ص ٥٧

- ١٢٤- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ص ٤١-٤٢
- ١٢٥- رويس ، جوزيا : فلسفه الولاء ، ص ١٢٦
- ١٢٦- المصدر نفسه ، ص ١٠٣
- ١٢٧- المصدر نفسه ، ص ٨٧
- ١٢٨- المصدر نفسه ، ص ٥٥
- ١٢٩- المصدر نفسه ، ص ٨١
- ١٣٠- المصدر نفسه ، ص ٩٢
- ١٣١- المصدر نفسه ، ص ٨٥
- ١٣٢- المصدر نفسه ، ص ١١٦
- ١٣٣- المصدر نفسه ، ص ١٠٢
- ١٣٤- المصدر نفسه ، ص ٦٧
- ١٣٥- المصدر نفسه ، ص ١٨٧ .
- *** طريق المحارب : هي مجموعة من القوانين الاخلاقيه التي كان يتبعها المحاربون في اليابان أثناء العصور الوسطى تم تدوينها فتره ايدو (١٦٠٣ - ١٨٦٧) تأثرت هذه التعاليم بمذهب زن البوذي والعقيدة الكونفوشيوسيه .
- ١٣٦- المصدر نفسه ص ٦٤
- ١٣٧- المصدر نفسه ، ص ٨٤
- ١٣٨- المصدر نفسه ، ص ٩٤
- ١٣٩- المصدر نفسه ، ص ١٠٢
- ١٤٠- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ص ١٣٧
- ١٤١- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص ١٧١
- ١٤٢- المصدر نفسه ، ص ١٤٢
- ١٤٣- رويس ، جوزيا : فلسفه الولاء ، ص ١٤٦-١٤٨
- ١٤٤- المصدر نفسه ، ص ١٤٩
- ١٤٥- المصدر نفسه ، ص ١٥٦
- ١٤٦- المصدر نفسه ، ص ١٤٠
- ١٤٧- المصدر نفسه ، ص ١٤٠- ١٤١
- ١٤٨- المصدر نفسه ، ص ١٦٤
- ١٤٩- معلوف ، لويس : المنجد في اللغة والآداب والعلوم ، ط ١٩ ، بيروت ، ١٩٦٦ ، ص ٤٠ .

- ١٥٠- www . kasnazan . com
- ١٥١- ar . wikipedia wikil
- ١٥٢- www . hrdiscassion . com
- ١٥٣- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ص١٨ .
- ١٥٤- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص١٠٩ .
- ١٥٥- المصدر نفسه ، ص١٧٦ .
- ١٥٦- المصدر نفسه ، ص١٤٣ .
- ١٥٧- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ص١٢٩ .
- ١٥٨- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص١٢٦ .
- ١٥٩- المصدر نفسه ، ص١٣٣ .
- ١٦٠- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ص٤٥ .
- ١٦١- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص١٣٩ .
- ١٦٢- المصدر نفسه ، ص٦٨ .
- ١٦٣- المصدر نفسه ، ص١٥٥ .
- ١٦٤- المصدر نفسه ، ص١٨٠ .
- ١٦٥- رويس ، جوزيا : روح الفلسفة الحديثة ، ص١٥٢ .
- ١٦٦- المصدر نفسه ، ص١٥٣ .
- ١٦٧- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص١١٥ .
- ١٦٨- المصدر نفسه ، ص١١٦ .
- ١٦٩- المصدر نفسه ، ص١٤٧ .
- ١٧٠- المصدر نفسه والصفحة نفسها .
- ١٧١- المصدر نفسه ، ص١٤٨ .
- ١٧٢- رويس ، جوزيا : فلسفة الولاء ، ص٣٧ .
- ١٧٣- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص١٤٢ .
- ١٧٤- المصدر نفسه ، ص١٦٧ .
- ١٧٥- المصدر نفسه ، ص٩ .
- ١٧٦- رايت ، وليم كلي ، تاريخ الفلسفة الحديثة ، ص٣٦٢ - ٣٦٣ .
- ١٧٧- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص٥ .
- ١٧٨- رويس ، جوزيا : فلسفة الولاء ، ص٣١ .

- ١٧٩- روسي ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ص ٥ .
١٨٠- Royce , Josiah : The problem of Christionity p39 .
١٨١- الأنصاري ، احمد : فلسفة الدين عند جوزيا رويس ، ص ٢٢٣ .
١٨٢- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ص ١٧٩ .
١٨٣- المصدر نفسه ، ص ١٨٢ .
١٨٤- Royce , Josiah : The problem of Christionity p5 .
١٨٥- رويس ، جوزيا : روح الفلسفة الحديثة ، مقدمة المترجم ، ص ٥٢ .
١٨٦- محمود ، زكي نجيب : حياة الفكر في العالم الجديد ، ص ٩٨ .
١٨٧- رويس ، جوزيا : روح الفلسفة الحديثة ، ص ٣٣٨ .
١٨٨- الأنصاري ، احمد : فلسفة الدين عند جوزيا رويس ، ص ٤١٥ .

المصادر :

- اسلام ، عزمي : اتجاهات في الفلسفة المعاصرة ، الكويت ، ١٩٨٠ .
- الطويل ، توفيق : أسس الفلسفة ، مصر ، ط ٤ ، ص ١٩٦٤ .
- أمين ، عثمان : رواد المثالية في الفلسفة الغربية ، ط ٢ ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- الأنصاري ، احمد فلسفة الدين عند جوزيا رويس ، مصر ، ٢٠٠٤ .
- جيرار ، ديلو دال : الفلسفة الأمريكية ، ترجمة جورج كتورة والهام الشمراني ، بيروت ، ٢٠٠٩ .
- رايت ، وليم كلي : تاريخ الفلسفة الحديثة ، ترجمه محمود السيد احمد ، تقديم ومراجعة أمام عبد الفتاح أمام ، لبنان ، ٢٠١٠ .
- رشوان ، محمد مهران ، مدين ، محمد محمد ، الفلسفة الحديثة والمعاصرة ، عمان ، ٢٠١٢ ،
- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ١ ، ترجمة وتقديم احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي القاهرة ، ٢٠٠٨ .
- رويس ، جوزيا : العالم والفرد ج ٢ ، ترجمة وتقديم احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي القاهرة ، ٢٠٠٨ .

- رويس ، جوزيا : الجانب الديني للفلسفة ، ترجمة احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي ، ط٢ ، القاهرة ، ٢٠٠٩ .
- رويس ، جوزيا : روح الفلسفة الحديثة ، ترجمة احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي ، ط٢ ، القاهرة ، ٢٠٠٩ .
- رويس ، جوزيا : فلسفة الولاء ، ترجمة احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي ط٢ ، القاهرة ، ٢٠٠٩ .
- رويس ، جوزيا : مصادر البصيرة الدينية ، ترجمة احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي ، القاهرة ، ص٢٠٠٧ .
- رويس ، جوزيا : مبادئ المنطق ، ترجمة احمد الأنصاري ، مراجعة حسن حنفي ، ط٢ ، مصر ، ٢٠٠٩ .
- شنيدر ، هيربرت : تاريخ الفلسفة الأميركية ، ترجمة محمد فتحي الشنيطي القاهرة ، ١٩٦٤ .
- فروم ، ايرك : ما وراء الأوهام ، ترجمة صلاح حاتم ، سوريا ، ١٩٩٤ .
- فروم ، ايرك : مفهوم الإنسان عند ماركس ، ترجمة محمد سيد رصاص ، سوريا ، ١٩٩٨ .
- محمد ، علي عبد المعطي : تيارات فلسفية معاصرة ، مصر ، ١٩٨٤ .
- محمود ، زكي نجيب : حياة الفكر في العالم الجديد ، ط٣ ، القاهرة ، ١٩٨٧ .

المصادر باللغة الانجليزية

- Royce , Josiah : studies of Good and Evil , Arohon Books , 1898 .
- Royce, Josiah: The problem of Christionity . Chicago 1913 .
- Royce , Josiah : The world and The individual . New york . 1959 .

مواقع النت الالكترونية :

www . Maajim . com .
www . startimes . com .

www . kasnazan . com .
www . hrdiscassion . com .
ar . wikipedia . org .
ar . wikipedia . wiki .

المعاجم والموسوعات :

- بدوي ، عبد الرحمن : موسوعة الفلسفة ج ٢ ، بيروت ، ص ١٩٨٤ .
- صليبا ، جميل : المعجم الفلسفي ج ٢ ، بيروت ، ص ١٩٨٢ .
- معلوف ، لويس : المنجد في اللغة الآداب والعلوم ، ط ١٩ ، بيروت ، ١٩٦٦ .

الرسائل والاطاريح :

- الأسعد ، محمد أسعد : الاتجاه المثالي في الفكر العربي المعاصر ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة بغداد - قسم الفلسفة ، ١٩٩٠ .
- محمد ، منال خالد محمود : الفلسفة المثالية عند جوزيا رويس ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، قسم الفلسفة ، ٢٠١٣ .

Abstract

We talking about moral philosophy Royce and its importance in determining the idealism and mission in achieving harmony in human society through the principle said it is the principle of loyalty for loyalty , making it one of the most important philosophies of ethics contemporary dialogue .



اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقاؤها باستخدام أنموذج كلوزماير

أ.م. د. هاشم محمد حمزة

م. م. بيداء محمد أحمد

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقاؤها باستخدام أنموذج كلوزماير

أ.م. د. هاشم محمد حمزة

م. م. بيداء محمد أحمد

الملخص

هدف البحث إلى معرفة مدى اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقائها باستخدام أنموذج كلوزماير لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي ، وذلك من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الآتية :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج كلوزماير ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج كلوزماير ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار استبقاء المفاهيم الرياضية.

وقد اشتق الباحثان ثلاث فرضيات من كل فرضية .

اقتصر البحث على تلامذة الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الأولى للعام الدراسي (٢٠٠٨ / ٢٠٠٩) وعلى الفصول المتضمنة موضوعات (مفاهيم وإنشاءات هندسية ، المساحات ، الحجم) من كتاب الرياضيات المقرر على تلامذة الصف الخامس الابتدائي .

تم استخدام التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) وذا الاختبار البعدي، واختيرت مدرسة (دار الحكمة الابتدائية) لتطبيق التجربة وبلغ عدد أفراد العينة (٦٣) تلميذاً وتلميذة موزعين على شعبتين. اختيرت أحدهما لتكون تجريبية والأخرى ضابطة وبواقع (٣٢ و ٣١) تلميذاً وتلميذة في كل مجموعة على

التوالي. كوفئت المجموعتان في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل السابق في مادة الرياضيات، والمعرفة المسبقة، والذكاء) .

دُرست المجموعة التجريبية على وفق أنموذج كلوزماير، في حين دُرست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة المعتادة في التدريس، وقد دُرست الباحثة المجموعتين بنفسها.

ولقياس مدى اكتساب التلامذة للمفاهيم الرياضية أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً تألف من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بثلاثة بدائل موزعة بين المستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي. تم التحقق من صدق البناء والمحتوى، أما الثبات فقد أُستخرج باستخدام معادلة (KR-20) وبلغ (٧٥ %) . وبعد تطبيق الاختبار ومعالجة البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين أسفرت النتائج عن الآتي :

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (تلامذة ، تلاميذ ، تلميذات) المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية ولصالح المجموعة التجريبية

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (تلاميذ وتلميذات) المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج كلوزماير في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية ب عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات (التلامذة ككل ، تلاميذ ، تلميذات ، تلاميذ وتلميذات) المجموعتين التجريبية والضابطة في استبقاء المفاهيم الرياضية .

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان باستخدام أنموذج كلوزماير في تدريس المفاهيم الرياضية في الصف الخامس الابتدائي ، وتدريب معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية على كيفية استخدام هذا الأنموذج .

واستكمالاً للبحث اقترح الباحثان إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مواد ومراحل دراسية أخرى.

أولاً : التعريف بالبحث

مشكلة البحث وأهميته

يشهد عصرنا الحالي تطوراً علمياً وتقنياً كبيراً يتسم بإنجازات علمية كبيرة شملت ميادين العلوم كافة لاسيما الرياضيات التي تعد من المقومات الأساسية لأي علم ، وأداة مهمة لتنظيم الأفكار، وتهتم بالمحيط الذي نعيش فيه ، فهي موضوع يساعد الفرد على فهم البيئة المحيطة والسيطرة عليها (أبو زينة، ٢٠٠٣: ٢١) ، كما إنها علم وظيفته الرئيسية تزويد المتعلمين بالمهارات المهمة للحياة العملية مثل مهارات الاستكشاف والقدرة على حل المشكلات وغيرها .

وبالرغم من هذه الأهمية الكبيرة للرياضيات إلا إنها تعد إحدى المواد الدراسية التي يعاني المتعلمون من تدني تحصيلهم العلمي فيها ، وهذا ما أسفرت عنه نتائج أكثر الدراسات التي أجريت في هذا الميدان ومنها دراسة (ناصر، ١٩٩٨)، ودراسة (الشرع، ١٩٩٩)، ودراسة (العقبي، ٢٠٠٢)، ودراسة (الصفار، ٢٠٠٨) ، إذ أشارت جميعها إلى ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ، كما أشارت إلى أسباب كثيرة وقفت وراء هذا التدني في التحصيل ومنها طرائق التدريس المستخدمة .

إذ تعد طريقة التدريس ركيزة أساسية يعتمد عليها نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (القاعود، ١٩٨٦: ١٩)، فهي من أهم عناصر العملية التعليمية ومن الوسائل المهمة في تحديد وتطبيق المحتوى الدراسي المقرر وترجمته إلى ما تهدف إليه تلك العملية من خلق القيم والعادات والاتجاهات عند التلاميذ، كما إنها أسلوب وأداة للتفاعل بين التلميذ والمعلم (دروزة، ٢٠٠٠: ١٧٦) ، ومن دونها لا يمكن للمعلم إيصال المعلومات إلى تلاميذه ، وهي لا تقل أهمية عن محتوى المادة العلمية ، فهما عنصران أساسيان في العملية التدريسية، إذ إن الطرائق بما تتضمنه من فعاليات وأنشطة تمكن التلميذ من اكتساب الخبرة المرجوة، وهي حلقة الوصل بين التلميذ والمحتوى .

وإن ما يكتسبه المتعلم من المعرفة هو مجموعة حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات ، وتمثل المفاهيم الجانب الأساسي منها لأنها تجعل الحقائق أكثر ترابطاً في

المحتوى كما توضح طبيعة العلاقات القائمة بين المبادئ والقوانين والنظريات ، وهي بذلك تقلل من تعقيد المعرفة العلمية وأتساعها ومن ثم تسهيل دراسة الظواهر الطبيعية والبيئية (النجدي ، ١٩٩٩ : ٤٧)، وتكمن أهمية المفاهيم في أنها الخيوط التي يتكون منها نسيج العلم، وهي التي تزود التلميذ بوسيلة يستطيع بها أن يساير التطور في المعرفة (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠ : ٥٣)، إضافة إلى أنها تُعد الأساس في فهم العلم وتطوره، وإن إيجاد الطرائق المناسبة في تعليمها من شأنه أن يؤدي إلى تحسين تعلم التلاميذ وتشجيعهم من أجل الكشف عن المزيد من المفاهيم العلمية ، وإن فهم المفهوم يؤدي إلى فهم مفاهيم جديدة إذا ما سارت على وفق متطلبات النمو العقلي للتلامذة . (نشوان، ١٩٩٢ : ١٠١)

وإن عملية تشكيل المفاهيم وأنماط تدريسها باتت تؤلف مكانة متميزة في العلوم التربوية الحديثة لما لها من أهمية في تنظيم البنى المعرفية للمناهج الدراسية وعملية التفكير (الجلاد، ٢٠٠٠ : ٣٩٦)

ولما كان التدريس الفعال يهتم بتحقيق أهداف تعليمية محددة ينتج عنها تغيير مرغوب في سلوك المتعلم ، لذا أصبح ينظر إلى عملية اكتساب المفاهيم على أنها في مقدمة تلك الأهداف ، إذ لم يَعدْ تقدير نجاح التدريس مرهوناً باكتساب المفاهيم والحقائق فحسب ، بل تعداه إلى قدرة المتعلم على الاستفادة من الحقائق في تشكيل بنيته المعرفية التي تمكنه من توظيف المعرفة وحل المشكلات التي تواجهه . (الجلاد، ٢٠٠٠ : ٤٠٩-٤١١)

إضافة إلى أن المرحلة الابتدائية تمثل حجر الأساس في تعلم الرياضيات، والمحطة الأولى للمراحل الدراسية كافة، إذ إن الرياضيات تراكمية يعتمد التعليم اللاحق فيها على التعليم السابق، لذا فهي تشكل الدعامة الرئيسة لبناء رياضي متكامل، كما وإن أبرز صفات هذه المرحلة ومكتسباتها على صعيد النشاط العقلي عند الطفل هو تكوين المفاهيم الأساسية، فالطفل خلالها يظهر مقدرة على القيام بالعمليات العكسية، كأن يُصنّف الموضوعات الخارجية ، ويقيم العلاقات فيما بينها، ويضعها في مجموعات أو فئات على أساس ما هو مشترك بينها من صفات كاللون والحجم

والوظيفة ... الخ (عامود، ٢٠٠١: ٤٠٠). وأنّ عملية تكوين المفاهيم الرياضية تتم في مرحلة الطفولة، وإذا لم يتم تكوينها بصورة صحيحة وراسخة فإن مختلف المعلومات التي يتم اكتسابها لاحقاً تظل مشوشة لأنها تفقد الأرضية الصلدة التي تستند إليها (الشربيني ويسرية، ٢٠٠٠ : ٤٤ - ٤٥) . وأن امتلاك المتعلم للبنية المعرفية للموضوع يترتب عليه توليد معرفة جديدة والتوصل إلى علاقات جديدة بين عناصرها ، كما إنه يستطيع توظيفها لحل المشكلات التي تواجهه . (الخطيب، ١٩٩٢: ١)

ومن خلال العرض السابق يعتقد الباحثان أنه مهما تعددت الأسباب تبقى المشكلة تدور حول نقطة أساسية هي ضعف التلامذة ومعاناتهم في اكتساب المفاهيم الرياضية وتوظيفها، وأن جانباً من المشكلة يكمن في طريقة عرض المادة العلمية إذ أنها تقدم بشكل يبعث على الملل والضجر وعدم قدرتها على خلق دافعية للتعلم لدى التلامذة وبعدها عن خبراتهم واهتماماتهم وبذلك تكون عاجزة عن تحقيق أهدافها في إكساب التلامذة للمفاهيم الرياضية، مما يتطلب البحث عن طرائق تعليمية جديدة تبتعد عن الإلقاء والتلقين وسرد المعلومات وتجعل للتلميذ دوراً أكبر ليكون محوراً للعملية التعليمية.

وقد أشارت أكثر الدراسات التي أجريت في المرحلة الابتدائية إلى ضعف اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى تلامذة هذه المرحلة ومنها دراسة (العزاوي، ١٩٩٥)، ودراسة (السامعي، ٢٠٠٣) ، ودراسة (الحيالي ، ٢٠٠٤) والعائد سببه إلى الأساليب والطرائق التقليدية التي يستخدمها المعلمون في تدريس المفاهيم، وكذلك ضعف الاستبقاء لدى التلامذة في مادة الرياضيات (الربيعي، ٢٠٠٥)، لذا يرى الباحثان ضرورة إجراء مثل هذه الدراسة لمعرفة مدى اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقائها باستخدام أنموذج كلوزماير وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١-ما مدى اكتساب تلامذة المرحلة الابتدائية للمفاهيم الرياضية باستخدام أنموذج كلوزماير التعليمي؟

٢- ما مدى استبقاء تلامذة المرحلة الابتدائية للمفاهيم الرياضية باستخدام أنموذج كلوزماير التعليمي؟

هدف البحث : هدف البحث إلى معرفة :

مدى اكتساب تلامذة المرحلة الابتدائية للمفاهيم الرياضية واستبقائها باستخدام أنموذج كلوزماير .

فرضيات البحث :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج كلوزماير ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية.

وقد اشتق الباحثان من هذه الفرضية الفرضيات الثلاث الآتية :

أ- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية.

ب- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية.

ج- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية وفق متغير الجنس .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج كلوزماير ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في استبقاء المفاهيم الرياضية.

وقد اشتق الباحثان من هذه الفرضية الفرضيات الثلاث الآتية :

أ- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار استبقاء المفاهيم الرياضية.

- ب- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار استبقاء المفاهيم الرياضية.
- ج- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية في اختبار استبقاء المفاهيم الرياضية وفق متغير الجنس .

حدود البحث: اقتصر البحث على:

- ١- تلامذة الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الأولى للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م)، الفصل الدراسي الثاني.
 - ٢- الفصول (مفاهيم وإنشاءات هندسية ، والمساحات ، والحجوم) من كتاب الرياضيات المقرر لتلامذة الصف الخامس الابتدائي ، ط ١٥ ، ٢٠٠٨ م .
 - ٣- اختبار تحصيلي في اكتساب المفاهيم الرياضية من اعداد الباحثان .
- #### تحديد المصطلحات:

- ١- الأنموذج : عرفه كل من :
❖ (Jones & et al, 1980) بأنه: " خطة أو تصميم لإستراتيجية ذات خطوات معينة يمكن للمدرس استخدامها بهدف توجيه تدريس موضوع ما " .
(Jones & et al, 1980:321)
- ❖ الخوالدة (١٩٩٣) بأنه: " صيغ من الأطر التنظيمية التي تقوم على وجهات نظر تفسيرية لتحقيق أهداف تتعلق بعملية التدريس وتوجيه نشاط المعلم داخل غرفة الصف "(الخوالدة، ١٩٩٣ : ٣٤)
- ويعرفه الباحثان اجرائياً : بأنه : مجموعة الخطوات المنظمة المتسلسلة التي تتبعها الباحثة في أثناء تعليمها للمفاهيم الرياضية الواردة في الفصول قيد الدراسة ، المقررة في مادة البحث لتلامذة (المجموعة التجريبية) التي تتضمن إعداداته للمادة التعليمية وتهيئة الأنشطة والوسائل اللازمة وفقاً لأنموذج كلوزماير .
- ٢- أنموذج كلوزماير: عرفه كل من :

❖ (Godwin & Klausmeier, 1975) بأنه: " خطوات وضعت أساساً من أجل تسهيل تدريس المفاهيم وتبسيطها للمتعلمين ويتضمن إستراتيجية اكتساب المفهوم وإستراتيجية تحليل المفهوم - تحليل الأمثلة المحتملة " .

(Godwin & Klausmeier, 1975: 248)

❖ سعادة وجمال (١٩٨٨) بأنه: "أحد النماذج الخاصة بتعليم المفاهيم مستخدماً الطريقة الاستنتاجية في عملية التعليم، وتعلمها يبدأ بإعداد وصف للمفهوم وذكر الخصائص الأساسية له، ثم تزويده بمجموعة من الأمثلة عن المفهوم ولا أمثلة عن ذلك المفهوم " . (سعادة وجمال، ١٩٨٨: ٣٨٢)

❖ الخليلي وآخرون (١٩٩٥) بأنه: " عملية تنظيم الشروط المناسبة للتعلم وهي شروط داخلية تخص المتعلم وخارجية تخص المعلم والمادة والبيئة التعليمية وتتضمن هذه الشروط التداخل اللفظي للمعلم مع المتعلمين واختبارهم بما يعرفونه عن المواقف التعليمية وما عليهم أن يعرفوه ، ثم يوجه اهتمامهم ونشاطهم ويقود تفكيرهم في خطط جديدة " . (الخليلي وآخرون، ١٩٩٥: ٣٥)

ويعرفه الباحثان اجرائياً بأنه: خطوات وضعت أساساً من أجل تسهيل تدريس المفاهيم الواردة في الفصول قيد الدراسة، وتبسيطها لهم ويتضمن إستراتيجية اكتساب المفهوم وإستراتيجية تحليل المفهوم - تحليل الأمثلة والأمثلة .

٣- المفهوم : عرّفه كل من :

❖ هندرسون (١٩٧٠) بأنه : " الصيغة المجردة المشتركة بين جميع أمثلة ذلك المفهوم " .

(أبو زينة، ٢٠٠٣: ٢٠٠)

❖ (Goodwin and Klausmeier, 1975) بأنه: " وضع المعلومات والأحداث في تصنيفات على أساس الخصائص المشتركة المحددة لها ويعطى التصنيف عادةً اسماً وتحدد المفاهيم في ضوء الأبعاد الرئيسة للخصائص المشتركة " .

(Goodwin & Klausmeier, 1975: 246)

❖ الخليلي وآخرون (١٩٩٥) بأنه : " ملخص للخصائص الأساسية لمجموعة من الحقائق تتضمن العناصر العامة لهذه الحقائق " .
(الخليلي وآخرون، ١٩٩٥ : ١٠)

ويعرفه الباحثان اجرائياً بأنه: مجموعة الموضوعات أو الرموز أو العناصر أو الأحداث الواردة في الفصول قيد الدراسة، والتي تجمع فيما بينها خصائص مميزة مشتركة بحيث يمكن أن يعطي كل جزء منها الاسم نفسه .

٤- المفهوم الرياضي : عرفه كل من :

❖ هندرسون (١٩٧٠) بأنه : " تجريد ذهني لخصائص مشتركة لمجموعة من الظواهر أو الخبرات أو الأشياء " .
(أبو زينة، ٢٠٠٣ : ٢٠٠)

❖ فردريك (١٩٩٧) بأنه : " فكرة مجردة تمكن الناس من تصنيف الأشياء و الأحداث وتحديد ما إذا كانت الأشياء والأحداث تعتبر أمثلة أو لا أمثلة للفكرة المجردة " .
(فردريك، ١٩٩٧ : ٧٢)

ويعرفه الباحثان اجرائياً بأنه : مصطلح أو كلمة أو رمز تعبر عن مجموعة من الخصائص المشتركة والمتشابهة بين مجموعة من الأمثلة عن مفهوم من المفاهيم الواردة في الفصول قيد الدراسة

٥- اكتساب المفهوم : عرفه كل من :

❖ (Davise, 1977) بأنه: " قدرة المتعلم على التمييز بين الأمثلة التي تنتمي إلى المفهوم والأمثلة التي لا تنتمي إليه وتحديد الخصائص والشروط الكافية لأن يكون أي مثال هو مثال عن ذلك المفهوم " .
(Davise, 1977: 13)

❖ العمر (١٩٩٠) بأنه " مدى معرفة التلميذ بما يمثل المفهوم وما لا يمثل من خلال انتباهه إلى فعاليات المعلم ونشاطاته ومن ثم يقوم بمعالجة المعلومات بطريقته الخاصة ليكوّن منها معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات قبل أن يحفظها في مخزون ذاكرته " .

(العمر، ١٩٩ : ٢٠٢)

❖ الوندأوي (٢٠٠٧) بأنة " عملية عقلية تجاه مجموعة من المثيرات تعرض على المتعلم في موقف تعليمي معين فتشكل لديه صورة ذهنية تجاه هذه المثيرات، يمكن استدعاؤها وتعميمها في مواقف تعليمية جديدة ".
(الوندأوي، ٢٠٠٧ : ٢٦)

ويعرفه الباحثان اجرائياً بأنه : قدرة تلامذة الصف الخامس الابتدائي (المجموعة التجريبية) على معرفة المفهوم وفهمه وتطبيقه والتي يمكن الاستدلال عليها من نتائجهم .

٦- الاستبقاء : عرفه كل من :

❖ (Websters, 1971) بأنة " قابلية الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات واستمرارية استخدامها بعد تعرضه للخبرات من أجل الاسترجاع أو إعادة التعلم " .
(Websters, 1971 : 938)

❖ عاقل (١٩٧٧) بأنه: " الأثر المتبقي عن الخبرة السابقة والمكون الأساس للتعلم والتذكر والتعود وإتقان المهارات " .
(عاقل، ١٩٧٧ : ٩٨)

ويعرفه الباحثان اجرائياً بأنه : كمية المعلومات التي يتذكرها تلامذة الصف الخامس الابتدائي (المجموعة التجريبية) بعد دراستهم للموضوعات الرياضية التي يستدل عليها من خلال الاختبار الذي أعده الباحثان لقياس مدى اكتساب التلامذة للمفاهيم وذلك بعد مرور اسبوعين على تطبيقه أول مرة .
ثانياً : خلفية نظرية ودراسات سابقة
أنموذج كلوزماير:

صمم هريارت كلوزماير عام ١٩٧١م أنموذجاً تعليمياً تناول تعلم المفاهيم وتعليمها بشكل دقيق ومميز بينهما ، إذ وضع لكل منهما أنموذجاً خاصاً يختلف عن الآخر ولكن أحدهما مرتبط بالآخر ، إذ يتم فيه تعليم مفاهيم من المعلم ، ومن ثم بيان

أثر هذا التعليم في مدى تعلم التلاميذ للمفاهيم . وقد تم تعديله عام ١٩٧٤م من كلوزماير نفسه ومن جاتالا وفرير .

ويعد كلوزماير المفهوم دالة التركيب العقلي لدى الأفراد بمستوياتهم المختلفة ، فهو يعني تماثل البنى الشائعة التي تتضمن جزءاً من المادة بمختلف فروع المعرفة ، وبذلك فالمفهوم في نظره يتضمن سياقين مختلفين ، الأول يتعلق بالبنية العقلية ، وبحسب هذا السياق تُعد المفاهيم اللبنات العقلية للفرد ، في حين يتعلق السياق الآخر بالقبول الاجتماعي أو العلم بالمعاني التي يمثلها المفهوم بين مجموعتين من الناس ممن يتحدثون بلغة واحدة ، لذلك فالمفهوم معلومات منظمة مشابهة لمعاني الكلمات وهذه المعاني هي التي وضعت المفاهيم في الموسوعات والكتب المختلفة .

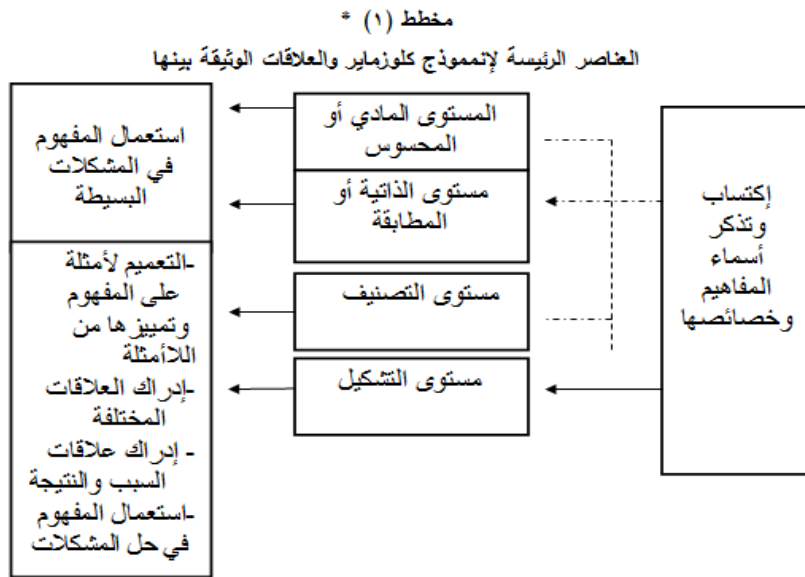
(Klausmeier & Goodwin, 1975 : 44 – 45)

وبناءً على ذلك فإن الأفراد الناضجين يكتسبون المفاهيم بناءً على خبراتهم العقلية التي مروا بها في حياتهم من جهة وأنماط النضج الحاصل لديهم فعلاً من جهة أخرى (سعادة وجمال، ١٩٨٨ : ٣٨٢ – ٣٨٣) ، أي أن الفرد يستخدم المفاهيم التي أكتسبها في عملية التفكير بصورة طبيعية من ناحية وفي التعامل الاجتماعي مع الناس من ناحية أخرى، فمثلاً يمتلك كل طفل في المرحلة الابتدائية والطالب الجامعي مفهوماً عن المجموعات، ومع أن لكليهما القدرة على تحديد بعض الأمثلة الواضحة لأنواع المجموعة وعناصرها، إلا إن مفهومهما عن المجموعة يختلف اختلافاً كبيراً ولصالح الطالب الجامعي، إذ إن المعلومات التي يمتلكها عن مفهوم المجموعة ذات علاقة وثيقة بخبراته السابقة، فهو يستطيع المقارنة بينها وإجراء العمليات عليها بدرجة أكبر، وكذلك استخدام الخصائص المميزة لكل منها، وهذا الاختلاف بين فرد وآخر يكمن في مستوى تطور المفاهيم لدى كل منهم .

ويصف كلوزماير في هذا الأنموذج مراحل التطور المفاهيمي للفرد منذ مرحلة الطفولة حتى مرحلة النضج في أربعة مستويات هي: (المستوى المادي أو المحسوس، مستوى الذاتية أو المطابقة، مستوى التصنيف ، مستوى التشكيل) .

ويرى أنه لا بد عند الانتقال من مستوى إلى آخر أن تتم عمليات عقلية أو ذهنية جديدة مشيراً إلى أن اكتساب اسم المفهوم وخصائصه يمكن أن يحدث في أي مستوى من المستويات الأربع ، إلا إنها تُعد عناصر أساسية لاكتساب المفهوم في مستوى التشكيل . (سعادة وجمال ، ١٩٨٨ : ٤٠٤)

وإن مرور المتعلم في هذه المراحل (المستويات) لاكتساب مفهوم معين هو التفاعل بين النضج العقلي والتعلم، ويتميز كل مستوى عن سابقه بالعمق وفهم أكثر للمفهوم. (العمر ، ١٩٩٠ : ٢٠٩)



(سعادة وجمال ، ١٩٨٨ ، ص ٢٨٤ - ٢٨٥)

* يشير الخط المتصل إلى إن معرفة اسم المفهوم وخصائصه أو صفاته يُعد أساساً لاكتساب المفهوم في مستوى التشكيل. أما الخطوط المنقطعة فتشير إلى إن المفهوم قد يكتسب في المستويات الثلاثة الأولى دون معرفة اسمه.

ويُعد أنموذج كلوزماير في مجمله تحقيق للمستويات الأربع والاستعمالات المتعددة للمفهوم نفسه أكثر من التركيز على المفاهيم في كل مستوى على حدة. ويمكن تطبيق هذه المستويات على أكثر المفاهيم التي يمكن تعريفها في ضوء الصفات الخاصة بها من جهة وفي ضوء الأمثلة الحقيقية المضروبة عليها من جهة أخرى. ومما يميز هذا الأنموذج إنه لا يقتصر على تعليم المفاهيم القابلة للملاحظة أو التمثيل فقط، وإنما

لمختلف أنواع المفاهيم المعنوية المجردة كالروح، والجمال، والتعاون، والإخلاص... (سعادة وجمال، ١٩٨٨: ٣٨٤ - ٣٨٦)، ولذا يمكن الاستفادة منه في تدريس الرياضيات التي تتصف بكثرة المفاهيم المجردة فيها.

كما يركز على أهمية المفهوم واستخدامه بعد اكتسابه مبيناً الحالة التي يتم فيها استعمال المفاهيم التي اكتسبت في كل مستوى من مستويات الاكتساب الأربعة للمفاهيم.

الظروف الداخلية والخارجية:

لقد ربط كلوزماير اكتساب المفهوم وتشكيله بمجموعة من الظروف الداخلية والخارجية وكما يأتي:

أولاً : الظروف الداخلية المرتبطة بمستويات اكتساب المفهوم :

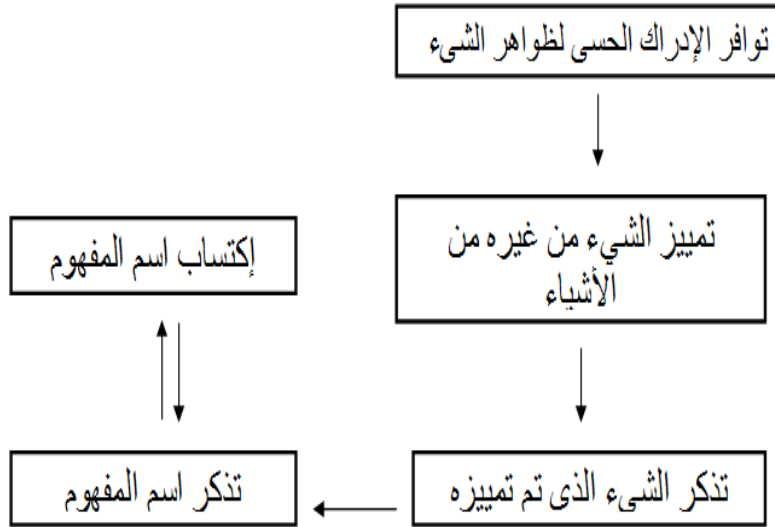
يرى كلوزماير أن هناك ظروفاً داخلية مرتبطة بكل مستوى من مستويات اكتساب المفهوم هي :

١ - المستوى المادي أو المحسوس: يمكن الاستنتاج بأن المفهوم قد اكتسب في هذا المستوى عندما يرى التلميذ الشيء ثم يدرك إنه الشيء نفسه إذا رآه مرة ثانية . (العمر، ١٩٩٠: ٣٠٨)

وتتلخص العمليات المهمة لتحقيق هذا المستوى في المخطط الآتي :

مخطط (٢)

العمليات العقلية التي تتم في أثناء إكتساب المفهوم في المستوى المادي عند كلوزماير

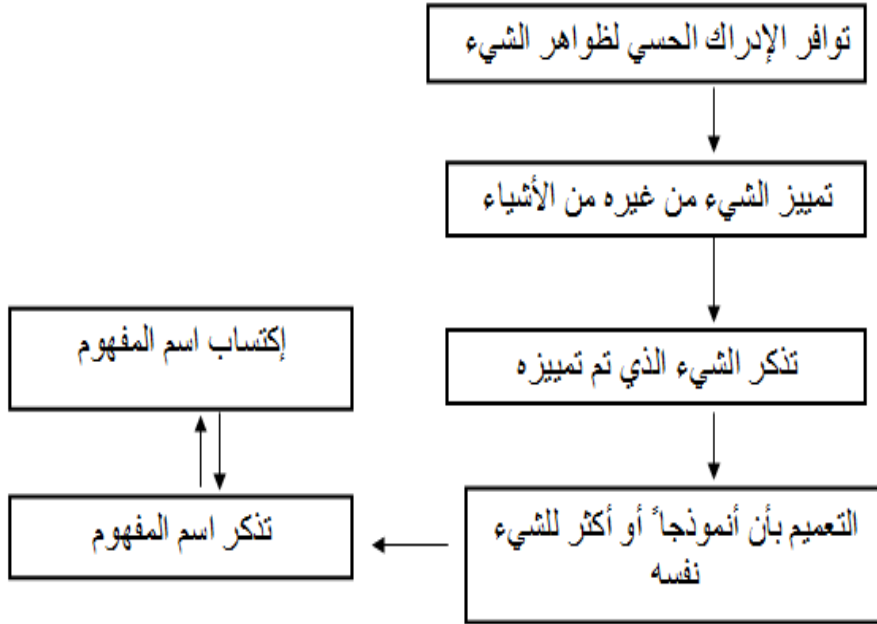


(سعادة وجمال ، ١٩٨٨ : ٣٨٦ - ٣٨٧)

٢- مستوى الذاتية أو المطابقة: يشير تعلم المفهوم في هذا المستوى إلى إمكانية الفرد في إدراك شيء واجهه مسبقاً عندما لاحظته من بين مختلف الأمور المحيطة به، لذا إن اكتساب المفهوم في هذا المستوى يتطلب تمييز مختلف النماذج للشيء نفسه من أشياء أخرى، إضافة لتعميم بأن النماذج متكافئة. ولذا فإن عملية التعميم هي العملية الجديدة التي تظهر نتيجة التعلم والنضج في هذا المستوى، ولا بد لاكتساب المفهوم أن يسبقه اكتساب المفهوم في المستوى المادي .
وتتلخص العمليات المهمة لتحقيق هذا المستوى في المخطط الآتي :

مخطط (٣)

العمليات العقلية لاكتساب المفهوم في مستوى الذاتية أو المطابقة عند كلوزماير



(سعادة وجمال ، ١٩٨٨ : ٣٨٧ - ٣٨٨)

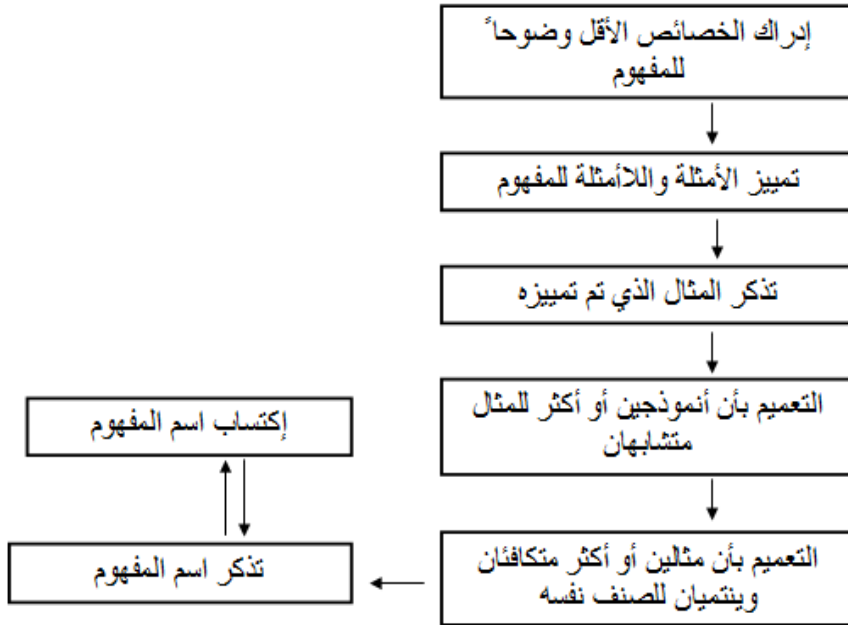
٣- مستوى التصنيف : تظهر في هذا المستوى قدرة الفرد في إدراك الصفات الأقل وضوحاً لمثاليين أو أكثر من صنف الشيء من دون إعطاء أي تفسير أو شرح للأساس الذي يقوم عليه التصنيف . أي قدرة الفرد على ترتيب أشياء أو حوادث متشابهة أو متكافئة تحت صنف واحد، إلا إن المتعلم في هذا المستوى لا يستطيع تحديد الكلمة التي تقف وراء المفهوم كذلك لا يتمكن من شرح الأساس الذي يقوم عليه التصنيف.

وعليه يمكن أن تتلخص العمليات المهمة لتحقيق هذا المستوى في المخطط

الآتي:

مخطط (٤)

العمليات العقلية لاكتساب المفهوم في مستوى التصنيف أو الترتيب عند كلوزماير



(سعادة وجمال، ١٩٨٨ : ٣٨٩)

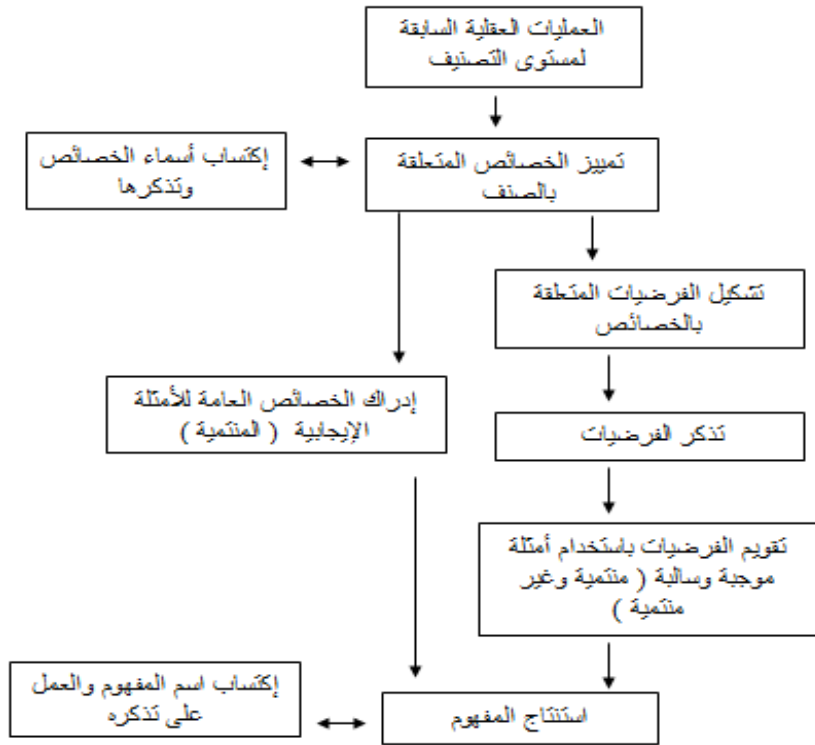
٤- مستوى التشكيل: عندما يصل الفرد إلى المرحلة التشكيلية يكون قد كون المفهوم بصورته الصحيحة وذلك من خلال معرفة المفهوم أينما كان، فيعطيه اسمه المناسب، ويتمكن من ذكر خصائصه، ويستخدمه بالشكل المتعارف عليه. وفي هذا المستوى يمر المتعلم بمرحلتين رئيسيتين هما: المرحلة الاستنباطية، ومرحلة الاستقبال. ففي المرحلة الاستنباطية يقوم الفرد بتكوين فروض والاحتفاظ بها، ثم تقييمها لكل مفهوم من المفاهيم. أما الاستقبال فهي الانتقال من مرحلة تصنيف أمثلة المفهوم إلى فهم هذا المفهوم.

(٢٠٩)

وتتلخص العمليات المهمة لتحقيق هذا المستوى في المخطط الآتي :

مخطط (٥)

العمليات العقلية لاكتساب المفهوم في مستوى التشكيل أو التكوين عند كلوزماير



(سعادة وجمال، ١٩٨٨ : ٣٩٠)

مما تقدم يتبين لنا إن العمليات العقلية التي تتم في أثناء اكتساب المفهوم في المستويين الأول والثاني تساعد التلميذ في حل المشكلات السهلة التي يمكن حلها على أساس إدراك عناصر الموقف ، إذ يتم تعلم المفهوم في هذين المستويين على أساس إدراك الشيء وتمييزه وتذكره ثم اكتسابه ، وتعد عملية التعميم عملية جديدة تظهر كنتيجة للتعلم والنضج في مستوى الذاتية أو المطابقة ، أما العملية العقلية التي تتم في أثناء اكتساب المفاهيم في المستويين الثالث والرابع فإنها تساعد التلميذ في التعميم لأمثلة جديدة وتمييزها من الأمثلة غير المنتمية إلى المفهوم ، وكذلك في إدراك العلاقات المختلفة التي تربط المفهوم بغيره من المفاهيم ، واستعمال المفهوم في حل المشكلات الأكثر صعوبة

ويتفق كلوزماير مع كل من جانبيه وبياجيه في أن التعلم هو اكتساب المفاهيم ويحصل بطريقة منتظمة ومتتابعة.

والتعليم في رأيه عملية تنظيم للظروف الداخلية والخارجية والشروط والأنشطة اللازمة للتعلم ، وإن قابلية التعلم تكمن في فاعلية التنظيم الخارجي له.

كما يرى أن هناك عدة عوامل تؤثر في تشكيل المفهوم منها :

- ١- طبيعة الصفات المكونة للمفهوم من حيث درجة تعقيدها.
- ٢- عدد الصفات المكونة للمفهوم .
- ٣- الأسلوب الذي أعطيت فيه الأمثلة على المفهوم، أي: هل الأمثلة إيجابية أو سلبية، مجردة أو محسوسة، مدعمة برسوم أو غير مدعمة بها ؟ ، وهل هي خبرات مباشرة أو غير مباشرة ؟ .

(Klausmeier & Goodwin , 1975: 170 – 173)

وقد استغل كلوزماير ورفاقه المستويات التي وضعها لاكتساب المفهوم لابنكار أنموذج يستخدم لتدريس المفاهيم يتضمن الخطوات الأربع الآتية (الحيلة، ١٩٩٩: ٤٦) :

- ١- عرض المفهوم على نحو مادي محسوس .
- ٢- تسمية المفاهيم المعروضة .
- ٣- تعريف الأمثلة لفظاً أو كتابةً في ضمن إطار الخصائص الحرجة المهمة التي تشتمل عليها .
- ٤- تصنيف الأمثلة المعروضة إلى (أمثلة ينطبق عليها المفهوم، وأمثلة لا ينطبق عليها المفهوم) .

ويمكن اقتباس الخطوات الإجرائية لأنموذج بناء المفهوم عند كلوزماير كما جاء في كتاب مارزانو الذي حدد فيه ثلاث مراحل تتضمن كل منها خطوات إجرائية لبناء المفهوم في ذهن المتعلم، وهي:

المرحلة الأولى : المستوى الحسي والمستوى التصنيفي/ التطبيقي: وتتضمن الإستراتيجيات الآتية :

- ١- عرض مادة أو شيء حقيقي أو صورة له أو تمثيل له على أية صورة .
 - ٢- تحديد الاسم ، ومساعدة المتعلم على الربط بين الاسم ودلالته على الشيء .
 - ٣- تهيئة مواقف للمتعلمين ليتعرفوا مدلولاتها (المفهوم) ، مع تقديم تغذية راجعة فورية لهم .
 - ٤- عرض المفهوم مرة ثانية مع تحديد مدى تمكن المتعلمين من استيعابه أو معرفته من خلال دلائله وسماته المميزة .
 - ٥- تكرار عرض المفهوم حتى يتم التأكد من استيعابه ومعرفته .
- المرحلة الثانية : المستوى التصنيفي :** وتتضمن الإستراتيجيات الإجرائية الآتية :
- ١- توفير ما لا يقل عن مثالين ينطبقان على المفهوم ، وأمثلة أخرى لا تنطبق على المفهوم المقدم
 - ٢- تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة المتعلم على الربط بين اسم المفهوم وأمثله مع الطلب من التلامذة أن يتنبؤوا بالمفهوم ويذكروا اسمه .
 - ٣- مساعدة المتعلم كي ينمو ويتفاعل مع المفهوم من خلال تحديد السمات البارزة للمفهوم .
 - ٤- تهيئة المواقف المناسبة أمام المتعلم حتى يعرض المفهوم .
 - ٥- تهيئة نشاطات مناسبة تسهم في مساعدة التلامذة على معرفة المفهوم من بين مجموعة من الأمثلة الجديدة التي تمثل المثال واللامثال .
 - ٦- تزويد الطلبة بتغذية راجعة فورية بعد أداء الاستجابات .
- المرحلة الثالثة : اكتمال المستويين التصنيفي والتشكيلي :** وتتضمن الإستراتيجيات الإجرائية الآتية :
- ١- استثارة خبرات المتعلمين ودافعتهم لاستيعاب المفهوم ووعيهم بالمفاهيم المنتمية مع تقديم الخبرات التي تساعد على استبصار العلاقات بين المفاهيم المستهدفة والمفاهيم الأخرى .
 - ٢- تقديم أمثلة منتمية وغير منتمية للمفهوم المراد تعليمه .
 - ٣- تهيئة خبرات للمتعلم تساعد على اكتساب إستراتيجية للتمييز بين المفاهيم

- (الأمثلة واللامثلة) وذلك بمناقشة السمات الأكثر ارتباطاً بالمفهوم المستهدف .
- ٤- الطلب من المتعلمين تذكر تسمية المفهوم وملامحه المميزة .
 - ٥- الطلب من المتعلمين تعريف المفهوم لمعرفة مدى فهمهم له .
 - ٦- الطلب من المتعلمين استخدام المفهوم في صور تعليمية مختلفة .
 - ٧- تقديم تغذية راجعة تساعد في فهمهم واستيعابهم للمفهوم وإدماجه في خبراتهم .
- (قطامي وآخرون، ٢٠٠٣ : ٦٢ - ٦٥)

توسع استخدام المفهوم عند كلوزماير :

إذا وصل المتعلم إلى اكتساب المفهوم في مستوى التصنيف والتشكيل فإنه يستطيع عند ذلك استخدامه فيما يأتي :

١- **التعميم لأمثلة جديدة :** إن اكتساب المتعلم للمفاهيم في مستوى التصنيف والتشكيل يعمل على التقليل من الحاجة إلى مزيد من التعلم أو الحاجة إلى إعادة التعلم ، إذ بإمكان المتعلم الذي وصل إلى هذه المرحلة أن يعمم لأمثلة جديدة للمفهوم ويميزها من اللامثلة، إذ إن اكتساب المفهوم زوده بالتوقعات التي تساعد على التعامل بفاعلية مع أمثلة جديدة .

٢- **إدراك العلاقات المختلفة :** بإمكان المتعلم أن يستعمل الأمثلة التي أكتسبها في مستوى التشكيل وربما في مستوى التصنيف، لفهم العلاقات المشتركة بين المجموعات، وتعتقد الباحثة أن التلميذ الذي يستطيع تصنيف الأمثلة الخاصة بالمرجع والمستطيل والمثلث، يدرك أنها من الأشكال الهندسية وكذلك بإمكانه أن يدرك العلاقات التي تربط بينها ، فمثلاً المربع هو مستطيل أطوال أضلاعه متساوية ، إذ إن مثل هذه الأمور تزيد من فهم العلاقات المشتركة بين المفاهيم بدرجة أكبر من استعمال التلميذ لمجموعات المفاهيم .

٣- **إدراك علاقات أخرى :** إن اكتساب المفهوم في مستوى التصنيف والتشكيل يتيح للمتعلم القدرة على إدراك ما يسمى بعلاقات السبب والنتيجة والاحتمالية ، وغيرها من العلاقات القانونية التي تشمل البديهيات التي يتم التعامل بها بطريقة مختلفة عن العلاقات الأخرى المتفاوتة ، وبصبح إدراك المتعلم للعلاقات القانونية بين

المفاهيم بربط مجموعات الأشياء بدلاً من التركيز على الأشياء الفردية فقط ، لذا إن القدرة على فهم واستعمال العلاقات القانونية يعتمد أصلاً على مجموعة المفاهيم المترابطة ، وعندها يمكن للمبدأ أو البديهية فقط أن يتم تطبيقه في القضية المناسبة .

٤- استخدام المفاهيم في مواقف حل المشكلات : تتطلب مواقف حل المشكلات من المتعلم التفكير ، أو القيام بالنشاطات الذهنية ، والقدرة على حل المشكلات تساعد المتعلم على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها ، أو تغيير أو تعديل أجزاء منها ، ولما كانت عملية حل المشكلات لا بد لها من متطلبات سابقة تتمثل في اكتساب المفاهيم ذات العلاقة في مستوى التصنيف أو التشكيل ، لذا فإكتساب المتعلم للمفاهيم في هذين المستويين يتيح له تسهيل عملية حل المشكلات عن طريق فهم المبادئ أو القوانين ذات العلاقة وتطبيقها. (سعادة وجمال، ١٩٨٨ : ٣٩٣ – ٣٩٥)

ثانياً : الظروف الخارجية المرتبطة باكتساب المفهوم :

حدد كلوزماير الظروف الخارجية التي تؤثر في اكتساب المفهوم وتعلمه والتي تتمثل بـ (كمية التدريس الذي يتلقاه الفرد ونوعيته)، إذ يتفق مع جانبيه ورفاقه في أن التربية ليست مهمة لتحديد المفاهيم التي يتعلمها الأفراد فقط، وإنما يجب أن تعمل على تحديد وسائل اكتساب المفهوم وخطواته ، فقد وجد نيلسون وكلوزماير (١٩٧٤) أن الطلبة الذين لم يتلقوا تدريساً في الهندسة لم يكتسبوا المفاهيم الهندسية في مستواها الطبيعي، أما الطلبة الذين تلقوا بعض التعليم عنها فقد كانوا أفضل مستوى في اكتساب المفاهيم الهندسية إضافة إلى أنهم قد استخدموا أسساً عقلية ناضجة في اكتساب المفاهيم . (سعادة وجمال، ١٩٨٨ : ٣٩٥)

نموذج كلوزماير لتعليم المفاهيم و تدريسها :

ويتضمن إستراتيجيتين أساسيتين ينبغي على المعلم تعلمهما قبل الشروع بتدريس أي مفهوم وهما:

١- استراتيجية تحليل المفهوم: ينبغي على المعلم قبل البدء بتدريس أي مفهوم رئيسي القيام بتحليله وذلك بإتباع الخطوات الآتية :

أ- تعريف المفهوم .

ب- تمثيل أو تطبيق الخصائص المحددة للمفهوم فضلاً عن الخصائص غير ذات العلاقة.

ج- تحديد الأمثلة واللامثلة للمفهوم الذي سيدرس للتلامذة .

د- تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءاً منه مع الإشارة إلى المفاهيم الأخرى التي تدخل في التصنيف .

هـ- تحديد المبادئ الممثلة التي يتم استخدام المفهوم من خلالها .

و- تحديد عينة من المشكلات والحل الذي يتطلب استخدام ذلك المفهوم أو المبدأ أو كليهما معاً .

ز- تحديد الكلمات المناسبة لخصائص المفهوم .

٢- إستراتيجية تحليل الأمثلة المحتملة : ويتم القيام بها من أجل تحديد مقدار الصعوبة التي تواجه مجموعة معينة من الطلبة لتحديد الأمثلة واللامثلة عن مفهوم ما وتتبع الخطوتين الآتيتين :

أ- تحديد المفهوم المراد تدريسه ومجموعة الطلبة الذين سيتعلمونه، ويتم بعد ذلك تعريف المفهوم باستخدام الكلمات المناسبة لمجموعة الطلبة المختارة .

ب- تحديد أكبر عدد ممكن من الأمثلة واللامثلة عن المفهوم المدروس .

(Goodwin & Klausmeier, 1975: 248 – 254)

الخطوات الإجرائية لتطبيق أنموذج كلوزماير في غرفة الصف :

بعد أن تنتضح صورة الأنموذج في ذهن المعلم ويتمكن من المهارات اللازمة له يبدأ باستعمال الخطوات الإجرائية لتدريس المفهوم داخل غرفة الصف على النحو الآتي:

١- إعداد الأهداف السلوكية لمحتوى الموضوع وإعلام التلامذة بها قبل البدء بالتدريس.

- ٢- تقديم تعريف للمفهوم .
- ٣- تحديد السمات (الخصائص) الحرجة للمفهوم ، والسمات غير الحرجة له .
- ٤- تقديم قائمة تحوي مجموعة من الأمثلة تنتمي للمفهوم، ومجموعة من الأمثلة لا تنتمي إليه مع الإشارة إلى المثال الذي ينتمي إليه بأنه مثلاً عنه، والمثال الذي لا ينتمي إليه بأنه ليس مثلاً عنه، ومن دون تقديم أي شرح أو تفسير بأن هذا مثال عن المفهوم وذلك ليس مثلاً عنه، بينما يترك ذلك للتلاميذ لاستقراء الصفات المميزة للمفهوم بأنفسهم من خلال الأمثلة .
- ٥- تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءاً منه مع الإشارة إلى المفاهيم الأخرى في التصنيف.
- ٦- تقديم أمثلة جديدة تنتمي إلى المفهوم وأمثلة لا تنتمي إليه بترتيب عشوائي، وبطلب من التلامذة تصنيفها إلى ما هو مثال ينتمي إليه وما هو مثال لا ينتمي إليه مع توضيح سبب ذلك .
- ٧- تقديم التعزيز المناسب بعد صدور الاستجابة مباشرة .

(Goodwin & Klausmeier, 1975 : 248 – 254)

وقد اتبع الباحثان هذه الخطوات عند تدريس المفاهيم الرياضية لتلامذة المجموعة التجريبية.

الاحتفاظ (الاستبقاء) :

من خلال اطلاع الباحثان على تعريفات الاستبقاء التي وردت في تحديد المصطلحات لاحظا أن جميعها تشير إلى معنى التذكر أو الاسترجاع والاستدعاء لما تعلمه التلامذة من خبرات ومعارف ومعلومات خلال مدة معينة بعد التعلم والاكتساب. قد تمتد بين (١٤ - ٢١) يوماً .

ويطلق مفهوم الاحتفاظ في علم النفس التربوي على الأثر الثابت الذي يبقى بعد التجربة، أو الأثر الباقي من الخبرة الماضية وهو المكون الأساس للتعلم والتذكر وانتقال الخبرات.(عافل، ١٩٧٧: ٩٨)

والاحتفاظ بالخبرة الماضية بما فيها من أشياء ومواقف وحوادث يواجهها المتعلم لا تزول صورها بمجرد انقضائها وغيابها، بل تترك آثاراً يحتفظ بها، فالتلميذ الذي يشاهد تجربة أجراها المعلم أمامه واطلع على نتائجها يحتفظ بها ويستطيع استعادتها حين يسأل عنها. عن (الونداوي، ٢٠٠٧ : ٩٠)

ولما كان الهدف الرئيس للتعلم هو استبقاء المعلومات والاحتفاظ بها لاستخدامها في الوقت المناسب، وعندما يحتاج المتعلم إليها يستدعيها ويسترجعها، لذا فإن التذكر عملية عقلية مهمة في التعلم إلى حد كبير، ويُعد من أهم العوامل المساهمة فيه والمؤثرة في نتائجه . وإن الارتباط بينهما وثيق، فإذا لم يستطع المتعلم تذكر خبراته السابقة فإنه لا يستطيع تعلم أي شيء. فإذا كان التعلم وسيلة لاكتساب المعرفة فأن الذاكرة هي مخزن أو مستودع لتلك المعرفة وحفظها واسترجاعها إذا ما أراد المتعلم ذلك . (عبد الخالق , ١٩٨٩ : ٣٢٤)

ويؤكد كلوزماير أنه كلما كانت المعلومات والحقائق أكثر إثارة - إذ تتم عملية إثارة ذهن التلميذ من خلال الأمثلة الموجبة والسالبة - ولها القدرة على تحفيز التلميذ، وترتبط بالظروف الداخلية، ولها علاقة بحياته تكون قدرته على الاحتفاظ بها أكبر، وإن الذاكرة ظاهرة عقلية معرفية ومهارية ووجدانية معقدة، فكلما كانت المعلومة التي تحمل أطراً نفسية واجتماعية وتتزامن مع التكوين النفسي للتلميذ تولدت لديه اللذة والمتعة وتكون أكثر ثباتاً في الذاكرة . عن (الونداوي، ٢٠٠٧ : ٩٠)

العوامل المؤثرة في الاحتفاظ :

هناك عدة عوامل تؤثر على الاحتفاظ منها: (الفهم، ادراك العلاقات، التنظيم، العامل الانفعالي، الزمن بين التخزين والتذكر، نوع المادة التعليمية، المراجعة واعادة التدريس). (الحيلة، ١٩٩٩ : ٨١)

دراسات سابقة :

دراسة (Klausmeier & Feldman, 1975) أجريت في (أوهايو) في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى استقصاء أثر التعريف واختلاف عدد الأمثلة واللائمة والمستوى التحصيلي في اكتساب المفهوم لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي . تكونت

عينة الدراسة من (١٣٤) تلميذ تم توزيعهم على أربع مجاميع بعد أن تم تصنيفهم إلى ثلاث فئات ذات تحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض) للمهارات الأساسية باستخدام اختبار (Low) في الرياضيات. اقتصر البحث على مفهوم المثلث المتساوي الأضلاع. تم تدريس المجاميع الأربع على وفق الإستراتيجيات الآتية: (تعريف) و(مجموعة منطقية من الأمثلة واللامثلة) و(تعريف ومجموعة منطقية واحدة) و(تعريف وثلاث مجموعات منطقية)، واشتملت كل مجموعة منطقية على ثلاث أمثلة منتمية للمفهوم المدروس .

❖ النتائج : تفوق المجموعة التي درست على وفق إستراتيجية (تعريف وثلاث مجموعات منطقية) على الإستراتيجيات الأخرى. تساوي كل من الإستراتيجيتين (تعريف) و (مجموعة منطقية) في فاعليتها في اكتساب المفهوم. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء المجموعات ولصالح المستوى التحصيلي العالي في تغيير المستوى التحصيلي. (Klausmeier&Feldman, 1975)

ودراسة أمين وعذية (١٩٩٩) التي أجريت في العراق، الجامعة المستنصرية/ كلية المعلمين، وهدفت إلى معرفة أثر استعمال أنموذج كلوزماير التعليمي في تحصيل طلبة المرحلة الأولى في كلية المعلمين في مادة الرياضيات. واستخدمت الباحثتان التصميم التجريبي ذي الاختبار البعدي والضبط الجزئي بمجموعتين (تجريبية وضابطة). وتكونت العينة من (٥٩) طالب وطالبة تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين بواقع (٢٩) طالب في المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج كلوزماير و(٣٠) طالب في المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية، أقتصر البحث على مفاهيم الوحدة الثالثة من مفردات منهج الرياضيات للمرحلة الأولى/ كلية المعلمين/ الجامعة المستنصرية والذي يتضمن (النظام الرياضي ذا عملية). أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٩٩٨/١٩٩٩، وقد درست الباحثتان المجموعتين بنفسيهما. كوفئت المجموعتان في متغيرات العمر الزمني، والتحصيل السابق في الرياضيات، والخبرة السابقة، والتحصيل الدراسي للأبوين.

❖ الأداة : أعدت الباحثتان اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من (١٠) فقرات من نوع الاختيار من متعدد موزعة على المستويات الستة من تصنيف بلوم، وتحققت الباحثتان من صدق الاختبار باستعمال الصدق الظاهري، أما الثبات فقد تم استخراج بطريقتين إعادة الاختبار إذ بلغت قيمته (٨٢, ٠).

❖ الوسائل الاحصائية : تم استخدام الاختبار التائي (t-test) .

❖ النتائج : تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج كلوزماير على طلبة المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في التحصيل ، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠, ٠١) .
(أمين وعذية، ١٩٩٩ : ١٥٨ - ١٧٦)

ودراسة العلواني (١٩٩٩) أجريت في العراق (جامعة بغداد/ كلية التربية-ابن الهيثم)، وهدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيتي كلوزماير والأحداث المتناقضة في تعليم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني في كلية المعلمين/ الجامعة المستنصرية. تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً وطالبة بنسبة (٠,٦٨) من مجتمع طلبة الصف الثاني في كلية المعلمين/الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩ والبالغ عددهم (٦١) طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين. أقتصر البحث على مفاهيم (الحرارة، وخواص المادة، والضغط) التي تضمنها منهج الفيزياء للصف الثاني/كلية المعلمين/الجامعة المستنصرية. أجريت في الفصل الأول للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩م، وقد درس الباحث المجموعتين بنفسه . كوفئت المجموعتان في متغيرات العمر الزمني، الذكاء،المعلومات السابقة في مادة الفيزياء،التفكير الناقد

❖ الأداة: اعد الباحث اختبارين أحدهما تحصيلي بعدي تألف من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزعة على المستويات الأربع الأولى من تصنيف بلوم في المجال لقياس مدى قدرة الطلبة على تعلم المفاهيم الفيزيائية ، والآخر للتفكير الناقد تم إعداداه في ضوء القدرات التي جاءت في اختبار (Watson & Glasse)وهي (الاستنتاج، تقويم الحجج، معرفة الافتراضات، أو المسلمات

الاستنباط، التفسير)، وقد تألف من (٧٥) فقرة. تحقق الباحث من صدقه باستعمال الصدق الظاهري وصدق المحتوى. أما الثبات فقد تم استخراج بطريقتي $KR - 20$ إذ بلغ (٨٤، ٠)، أما ثبات اختبار التفكير الناقد فقد تم استخراج بطريقتي إعادة الاختبار وبلغ (٨١، ٠).

❖ النتائج: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبيتين في تعلم المفاهيم الفيزيائية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق إستراتيجية كلوزماير. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين في تنمية التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق إستراتيجية الأحداث المتناقضة. (العلواني، ١٩٩٩: ٣-٤)

كما أجريت دراسة العكيلي (٢٠٠٨) في العراق أيضاً، وهدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج كلوزماير والطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة الأحياء لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي. استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي الاختبار البعدي والضبط الجزئي بمجموعتين (تجريبية وضابطة). وقد تكونت العينة من (٦٤) طالبة تم توزيعهن عشوائياً بواقع (٣٢) طالبة في المجموعة التجريبية التي درست على وفق نموذج كلوزماير، و(٣٢) طالبة في المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية. أقتصر البحث على المفاهيم الأحيائية الخاصة بالفصلين الحادي عشر والثاني عشر من كتاب الأحياء للصف الرابع الإعدادي. أجريت التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٩٩٨ / ١٩٩٩. كوفئت المجموعتان في متغيرات العمر الزمني، والتحصيل السابق في مادة الأحياء، والمعلومات السابقة عن المادة الدراسية.

❖ الأداة: أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من (٢٧) فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزعة على المستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم في المجال المعرفي لقياس مدى اكتساب الطالبات المفاهيم العلمية في مادة الأحياء. تحقق الباحث من صدقه باستعمال الصدق الظاهري وصدق المحتوى. أما الثبات فقد تم استخراج بطريقتي $(KR - 20)$ إذ بلغ (٨٨، ٠).

- ❖ الوسائل الإحصائية : تم استخدام الاختبار التائي (T – Test) .
- ❖ النتائج : وجود فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية .(العكيلي، ٢٠٠٨ : ٦٣٧)

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

- ١- الإفادة منها في إبراز مشكلة البحث وأهميته.
- ٢- إعداد أداة البحث وبنائها.
- ٣- الإفادة منها في اختيار التصميم التجريبي المناسب وحجم العينة .
- ٤- اختيار عينة البحث من تلامذة الصف الخامس الابتدائي، إذ لم يطبق هذا الأنموذج - على حد علم الباحثة - في تدريس رياضيات هذه المرحلة.
- ٥- يمكن أن تفيد نتائج الدراسات السابقة في تفسير نتائج البحث الحالي.

ثالثاً إجراءات البحث

منهج البحث :

استخدم الباحثان منهج البحث التجريبي وذلك لملائمته لأهداف البحث . وقد اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذا الاختبار البعدي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) ذات الضبط الجزئي، جدول (١).

جدول (١) التصميم التجريبي

١	المجموعة التجريبية	التحصيل السابق المعرفة المسبقة الذكاء (التكافؤ)	أنموذج كلوزماير KLAUSMEIER'S MODEL (المتغير المستقل)	اكتساب المفاهيم الرياضية والاستبقاء (المتغير التابع)
٢	الطريقة الاعتيادية		المجموعة الضابطة	

مجتمع البحث وعينته :

تكون مجتمع البحث من تلامذة الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الأولى / بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م.

وقد اختار الباحثان مدرسة (دار الحكمة الابتدائية) من بين المدارس الابتدائية التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى كعينة قصدية لتطبيق التجربة لأسباب تتعلق بتعاون إدارة المدرسة مع الباحثة ولتوفر شعبتين مختلفتين (بنين، بنات) في المدرسة، وبلغ عدد أفراد العينة (٦٨) تلميذاً وتلميذة . وبعد استبعاد التلامذة الراسبين احصائياً بلغ عدد أفراد عينة البحث (٦٣) تلميذاً وتلميذة جدول (٢).

جدول (٢) توزيع الشعب على المجموعات الأربع وعدد التلامذة في كل شعبة

المجموعة	الشعبة	الجنس	العدد الكلي	عدد التلامذة المستبعدين	عدد التلامذة بعد الاستبعاد
ضابطة	أ	ذكور	١٦	١	١٥
		اناث	١٨	١	١٧
تجريبية	ب	ذكور	١٦	١	١٥
		اناث	١٨	٢	١٦
المجموع			٦٨	٥	٦٣

تكافؤ المجموعات :

كوفئت المجموعتان في متغيرات: (التحصيل السابق في مادة الرياضيات، والمعرفة السابقة، والذكاء) ، وقد جرى التكافؤ على النحو الآتي :

١- التحصيل السابق في مادة الرياضيات :

لأجل التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل السابق في مادة الرياضيات تم اعتمد درجات التلامذة في نصف السنة من العام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ م ، وقد حصل الباحثان على درجات التلامذة من السجلات المدرسية. وبعد معالجة البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين تبين أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بينهما وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير، جدول (٣) :

٢- المعرفة المسبقة :

للتأكد من مدى امتلاك التلامذة للمعلومات السابقة المتعلقة بموضوعات (مفاهيم وإنشاءات هندسية ، والمساحات ، والحجوم) التي شملتها التجربة أعد الباحثان اختبارا لهذا الغرض، وقد عُرض على مجموعة من الخبراء ، للتأكد من سلامته ، وأبدى الخبراء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم حول فقرات الاختبار تم الأخذ بها ليظهر الاختبار في صورته النهائية ، وطبق على المجموعتين يوم الخميس الموافق ٢٠٠٩/٢/٢٦ م ، وبعد تصحيح أوراق الاختبار حُسبت درجة الاختبار من (٢٠) درجة ، ومعالجة البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بينهما وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير جدول (٣) :

٣- الذكاء :

يعد الذكاء قدرة ذهنية يمتلكها الأفراد ويمارسونها في المواقف والخبرات التي تستدعي منهم التفكير فيها بمستويات مختلفة على وفق مخزونهم المعرفي واستعداداتهم وأسلوب تفكيرهم (قطامي ، ١٩٩٦ : ٤) . وللتحقق من تكافؤ أفراد العينة في متغير الذكاء طبق مقياس الاستدلال على الأشكال (دانيلز ، ١٩٨٦) وهو اختبار ذكاء غير لفظي يتألف من (٤٥) فقرة وهو ملائم للبيئة العراقية بعد أن استخرجت له دلالات الصدق والثبات في دراسة (الدليمي وعبد الله ، ٢٠٠٢) وهو ملائم للفئة العمرية التي ينتمي إليها التلامذة (عينة البحث). وبعد أن طُبّق الاختبار على التلامذة (عينة البحث) وتصحيح أوراق الاجابات حسبت الدرجة الكلية من (٤٥) درجة ، ومعالجة البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بينهما وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير، جدول (٣) :

جدول (٣) دلالة الفرق الاحصائية لمتغيرات التكافؤ لمجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	عدد التلامذة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التحصيل السابق	التجريبية	٣٢	٥٨,٣٧٥	٧١٢,٢٤٢	٦١	١,٦٤٣	٢	غير دال إحصائياً
	الضابطة	٣١	٤٧,٦١٣	٦٣٨,٥١٢				
المعرفة المسبقة	التجريبية	٣٢	١٢,٣٤٤	٩,٤٥٩	٦١	٠,٨٥٨	٢	غير دال إحصائياً
	الضابطة	٣١	١١,٦٤٥	١١,٤٣٧				
الذكاء	التجريبية	٣٢	٢١,٨١٣	٤٠,٥٤٤	٦١	١,٨٠٣	٢	غير دال إحصائياً
	الضابطة	٣١	٢٤,٥٨١	٣١,٧١٨				

ومما سبق يتبين لنا أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان في متغيرات (العمر الزمني ، التحصيل السابق في مادة الرياضيات ، المعرفة المسبقة ، الذكاء) .

٤- ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية (السلامة الداخلية) :

على الرغم من إجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني ، والتحصيل السابق في مادة الرياضيات ، والمعرفة المسبقة ، والذكاء)، التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة. إلا إن هناك عوامل أو متغيرات غير العامل المستقل، تؤثر بطريقة أو بأخرى في سلامة التجربة، لذلك ينبغي على الباحث تحديدها والسيطرة عليها من أجل حجب تأثيرها على المتغيرات التابعة، فالبحوث التجريبية معرضة لعوامل دخيلة (غير تجريبية) تؤثر بالسلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي (هندام ، ١٩٨٤ : ٥٩) . ومن هذه العوامل ما يأتي: (ظروف التجربة والحوادث المصاحبة لها ، الإهدار ، أدوات القياس ، الفروق بين أفراد العينة ، أثر الأحوال التجريبية والمتمثلة بـ : سرية التجربة ، المادة الدراسية ، المعلم ، توزيع الحصص ، مكان التجربة ، مدة التجربة) .

مستلزمات البحث:

١- تحديد المحتوى التعليمي: حددت المادة بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الرياضيات المقرر للصف الخامس الابتدائي المشار إليها في حدود البحث، للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩م) التي تُدرس في الفصل الدراسي الثاني من العام .

٢- **تحديد المفاهيم الرياضية :** تم تحليل محتوى الفصول الثلاثة ، واستخرجت المفاهيم الواردة فيها ، وقسمت إلى مفاهيم رئيسية ومفاهيم فرعية ، وعرضت على الخبراء للتأكد من تصنيفها .

٣- **صياغة الأهداف السلوكية:** تم الاطلاع على الأهداف التربوية العامة والخاصة لمادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي وتحليل المادة العلمية المخصصة لإجراء التجربة، ولعدم وجود أهداف سلوكية واضحة ومحددة للمادة تتلائم مع خطوات أنموذج كلوزماير تم صياغة (١٦٧) هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الثلاث الأولى لتصنيف بلوم في المجال المعرفي. وعُرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتحقق من مدى تغطيتها للمحتوى التعليمي وصحة صياغتها وصدق تصنيفها. وفي ضوء آرائهم تم تعديل قسم منها ولم يقترح حذف أو إضافة أي هدف .

٤- **أعداد الخطط التدريسية :** أعد الباحثان (٣٤) خطة يومية لكل من المجموعتين (التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج كلوزماير) و(الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية) وتم عرض نموذج منها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الاختصاص ، وبناء على ملاحظاتهم ومقترحاتهم أخرجت الخطط في صورتها النهائية .

٥- **إجراءات تطبيق التجربة :**

بعد التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث طبقت التجربة ابتداءً من يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٠٩/٣/٣م) واستمر تدريس مجموعتي البحث فصلاً دراسياً كاملاً هو(الفصل الدراسي الثاني) بواقع خمس حصص أسبوعياً لكل مجموعة، وانتهت يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٠٩/٤/٢١م) .

٦- **أداة البحث (الاختبار التحصيلي) :**

ومن متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب أفراد العينة للمفاهيم الرياضية لمستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم (معرفة، استيعاب،

تطبيق) ، ولعدم توفر اختبار مقنن في هذا المجال، أعد الباحثان اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد بثلاثة بدائل .

إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) :

من أهم الإجراءات عند إعداد أي اختبار تحصيلي يمتاز بالموضوعية والشمول هو إعداد جدول المواصفات (Dembo, 1977:240) ، فهو يُعد الركيزة الأساسية التي يستند إليها الباحث في الكشف عن صلاحية الاختبار، لا سيما في اكتشافه مدى الاتساق الداخلي للاختبار، ومدى تمثيله للموضوعات المطروحة ، وهذا يدل على صدق المحتوى للاختبار (عبد الهادي، ١٩٩٩ : ٩٩-١٠٠)

وقد أعد الباحثان جدول مواصفات للفصول المقرر تدريسها في ضوء محتوى المادة التعليمية والأهداف السلوكية الخاصة بها وعدد الفقرات.

أما خطوات إعداد جدول المواصفات فكانت كالآتي :

- ١- تحديد المادة العلمية التي يراد قياسها.
- ٢- تحديد الأغراض السلوكية للمادة الدراسية.
- ٣- تحديد وزن وأهمية كل موضوع نسبة للموضوعات الأخرى ، جدول (٤) .

جدول (٤) عدد الحصص المخصصة لتدريس كل فصل والزمن المطلوب لانجازه ونسبة أهمية كل فصل

ت	الفصول	زمن الحصة الواحدة	عدد الحصص	الزمن / الدقيقة	نسبة أهمية الفصل
١	التاسع	٤٠ دقيقة	٢٠	٨٠٠	%٥٩
٢	العاشر		١١	٤٤٠	%٣٢
٣	الحادي عشر		٣	١٢٠	%٩
	المجموع		٣٤	١٣٦٠	%١٠٠

- ٤- تحديد نسبة الأغراض السلوكية من المستويات المعرفية المختلفة ويكون هذا من خلال التركيز على هذه الأغراض في إثناء عملية التدريس ، جدول (٥).

جدول (٥) الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي الثلاث في محتوى الفصول

ت	مستويات الأهداف	عدد أهداف كل مستوى	الوزن النسبي لكل هدف
١	المعرفة	٦١	%٣٧
٢	الاستيعاب	٦٠	%٣٦
٣	التطبيق	٤٦	%٢٧
	المجموع	١٦٧	%١٠٠

٥- تحديد عدد فقرات الاختبار المراد وضعها : حدد الباحثان عدد فقرات الاختبار ب (٤٠) فقرة.

٦- تحديد عدد الفقرات لكل خلية : جدول (٦) :

جدول (٦) جدول الموصفات (الخارطة الاختبارية)

المحتوى	الأهداف	مستوى الأهداف	المجموع
الفصول	عدد الحصص	الأهمية النسبية للمحتوى	المعرفة %٣٧ الاستيعاب %٣٦ التطبيق %٢٧
التاسع	٢٠	%٥٩	٩
العاشر	١١	%٣٢	٥
الحادي عشر	٣	%٩	٢
المجموع	٣٤	%١٠٠	١٦

صياغة فقرات الاختبار :

اختار الباحثان الاختبار الموضوعي كأساس لصياغة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية، لأن فقراته مغلقة وإجاباتها محددة لا خلاف حولها، وتتميز بأنها تختصر وقت الإجابة، كذلك فإنها شاملة ولا تدخل فيها ذاتية المصحح. (عبد الهادي، ١٩٩٩: ٥٣- ٥٤)

وانسجاماً مع أهداف البحث أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً في اكتساب المفاهيم الرياضية مؤلفاً من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بثلاثة بدائل واحدة منها صحيحة .

صدق الاختبار :

يكون الاختبار صادقاً عندما يتمكن من قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها (الكبيسي ٥٣: ٢٠٠٠)، فهو يعنى بنتائج الاختبار وليس بالاختبار نفسه (أبو صالح، ١٩٩٥: ٢٧٩)، وقد حرص الباحثان على أن تكون أداتهما صادقة وان تحقق أهداف البحث من خلال:

*** الصدق الظاهري:** لتحقيق هذا النوع من الصدق عرض الاختبار على عدد من الخبراء والمحكمين للحكم على صلاحية الفقرات ومدى قياسها للمحتوى العلمي في ضوء الأهداف السلوكية الموضوعة . وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض الفقرات ولم تحذف أية فقرة من فقراته وكذلك لم يتم اقتراح إضافة أية فقرة إلى الاختبار ، ولذا بقي عدد فقراته (٤٠) فقرة .

***صدق المحتوى:** وهو أكثر أنواع الصدق صلاحية للاستعمال في حالات قياس التحصيل الصفي. ولتحقيق صدق المحتوى يجب أن يكون الاختبار ممثلاً لمحتوى التعلم (أبو صالح، ١٩٩٥: ٣٨٠). ويعد جدول المواصفات دليلاً من دلائله ، وبما أن الباحثان أعدا جدول مواصفات مطابقاً للمحتوى الدراسي والأهداف السلوكية لذا فإن الاختبار الحالي يعد صادقاً من حيث المحتوى.

صياغة تعليمات الاختبار:

❖ **تعليمات الإجابة:** أعد الباحثان مجموعة من التعليمات شملت وصفاً لطريقة الإجابة عن كل فقرة ، وأن تكون الإجابة عن جميع الفقرات وعلى الورقة نفسها كما في المثال المعطى فيها .

❖ **تعليمات التصحيح:** وضع الباحثان مفاتيح إجابة لجميع فقرات الاختبار اعتمد عليها في تصحيح الاختبار. وأعطيت درجة (واحد) للإجابة الصحيحة و(صفرًا) للإجابة الخاطئة. أما للفقرات المتروكة أو المؤشر فيها على أكثر من بديل فقد عوملت معاملة الإجابة الخاطئة. وبهذا تراوحت درجة الإجابة الكلية لتلك الفقرات بالمدى (صفر - ٤٠) درجة.

٧- التطبيق على العينة الاستطلاعية :

من اجل التحقق من وضوح فقرات الاختبار وتعليمات الإجابة وتشخيص الفقرات الغامضة لإعادة صياغتها، وتقدير الوقت المناسب للاختبار، طبق الاختبار على عينة استطلاعية اختيرت من مجتمع البحث نفسه، ولها مواصفات عينة البحث عينها، تألفت من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مدرسة (أجنادين الابتدائية المختلطة) ، وهي إحدى المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الأولى في يوم الأربعاء الموافق (٢٢ / ٤ / ٢٠٠٩م) بعد أن تأكدت الباحثة من إكمالهم موضوعات البحث جميعها قبل هذا التاريخ . وبعد تطبيق الاختبار تبين أن معدل زمن الاجابة كان (٤٥) دقيقة، وأن جميع الفقرات كانت واضحة.

تصحيح فقرات الاختبار :

تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة (واحد) لكل إجابة صحيحة ودرجة (صفر) للإجابة الخاطئة ، وبذلك فإن الدرجة العظمى (٤٠) .

٨- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

للحصول على مؤشرات إحصائية لفحص فقرات الاختبار اتبع الباحثان الخطوات الآتية :

- بعد تصحيح الإجابات حددت الدرجة الكلية لكل تلميذ على الاختبار .
- رتبت درجات التلامذة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة وكانت (٣٤) إلى أقل درجة وكانت (١٣) .
- ولأن حجم العينة الاستطلاعية تألف من (٤٠) تلميذاً لذا تم تقسيمها إلى (٥٠ %) من الدرجات كمجموعة عليا و (٥٠ %) من الدرجات كمجموعة دنيا أي بواقع (٢٠) تلميذ في كل مجموعة .
- تم حساب عدد الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا . وفيما يلي نتائج التحليلات الإحصائية للفقرات :

أ- معامل صعوبة الفقرة :

إن الغاية من حساب صعوبة الفقرة هي تيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة ، وحذف الفقرات السهلة جداً والصعبة جداً .

وقد تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار بحسب المعادلة الخاصة بذلك، وتراوح معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (٠,٢٥-٠,٦٨). وبهذا تعد فقرات الاختبار مقبولة من حيث الصعوبة ، إذ أن أية فقرة يتراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) تعد مقبولة وينصح بالاحتفاظ بها . (الظاهر، ١٩٩٩: ١٢٩) ، (عودة ، ١٩٩٩: ٢٩٧)

ب-معامل تمييز الفقرة :

يقصد بقوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات (العليا والدنيا) بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (Stanley, 1972:450)، وحسب تقسيم أييل لمعامل تمييز للفقرات فإن الفقرة تعد مقبولة إذا تراوحت قيمته بين (٠,٢٠ - ٠,٣٩) بعد تحسينها . (عودة، ١٩٩٩: ٢٩٦)

وبعد حساب معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار حسب المعادلة الخاصة بذلك، تراوحت قيمه بين (٠, ٢٠ - ٠, ٦٥). وتم تعديل الفقرات التي كان معامل تمييزها أقل من (٠,٣٩) .

ج- فعالية البدائل الخاطئة :

في الاختبارات الموضوعية التي تكون من نوع الاختيار من متعدد يكون البديل الخاطئ فعالا عندما يجذب عددا من طلاب المجموعة الدنيا يزيد على عدد الطلاب من المجموعة العليا. ويكون البديل أكثر فعالية كلما زادت قيمته في السالب. (الظاهر ١٩٩٩: ١٣٥-١٣٧)

وبعد استخدام معادلة فعالية المموهات (البدائل الخاطئة) وجد أنها تحقق الشرطين المذكورين، وبذلك تعد البدائل الخاطئة جميعها فعالة .

٩- ثبات الاختبار :

الثبات بمفهومه العام يعني إعطاء النتائج نفسها التي حصل عليها الباحث اذا ما أعيدت التجربة على نفس المجموعة وبنفس الظروف تقريباً .
(محجوب، ١٧٣: ١٩٨٥)

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، استخرج معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة $(KR - 20)$ ، وقد بلغ معامل الثبات (٧٥ %) وهو ثبات جيد في العلوم التربوية والاجتماعية، إذ يرى (عودة، ١٩٩٩: ٣٦٦) أن الأختبار يعد جيداً إذا كان معامل ثباته أكثر من (٦٥ %) .

١٠- الصيغة النهائية للاختبار :

تكون الاختبار في صيغته النهائية من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وأعطى الباحثان درجة واحدة لكل فقرة عند التصحيح ، وبهذا كانت الدرجة النهائية للاختبار (٤٠) درجة .

١١- التطبيق النهائي للاختبار :

أ- التطبيق النهائي لاختبار الاكتساب :

بعد الانتهاء من تدريس المادة الدراسية المقررة في التجربة والتأكد من صدق وثبات الاختبار ، اختار الباحثان موعداً لتطبيق الاختبار لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في وقت واحد بعد ابلاغ التلامذة بموعد الاختبار قبل أسبوع من مواعده، وطبق الاختبار يوم الخميس ٢٣/٤/٢٠٠٩ ، وقد استعين بمعلمة المادة في الإشراف على تطبيق الاختبار من أجل المحافظة على سيره .

ب-تصحيح الاختبار:

بعد الانتهاء من عملية تطبيق الاختبار صحح الباحثان أوراق الاختبار ودونت الدرجات في جداول وأصبحت مهياً للمعالجة الإحصائية وصولاً إلى نتائج البحث.

ج- تطبيق اختبار الاستبقاء:

بعد مرور اسبوعين من تطبيق اختبار الاكتساب طبق الاختبار نفسه على عينة البحث لغرض قياس مدى استبقاء المفاهيم الرياضية لدى التلامذة ، وذلك يوم الخميس الموافق ٢٠٠٩/٥/٧ ،
الوسائل الإحصائية :

تبعاً لمتطلبات البحث استخدم الباحثان الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، معامل تمييز ومعامل الصعوبة للفقرات ، وفعالية البدائل الخاطئة ، معادلة (KR - 20) لحساب معامل الثبات.

رابعاً عرض النتائج وتفسيرها :

عرض النتائج :

١- النتائج المتعلقة باكتساب المفاهيم الرياضية :

بعد استخراج المتوسطات الحسابية والتباين لدرجات مجموعتي البحث ، ومعالجة البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي (t - test) لعينتين مستقلتين ، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية بين مجموعتي البحث (ككل ، الذكور ، الاناث) على التوالي ، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح تلامذة المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم الرياضية ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، جدول (٧)

أما بالنسبة لدلالة الفروق بين درجات (تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية) فقد أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم الرياضية ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة ، جدول (٧) :

جدول (٧) دلالة الفرق بين متوسطي درجات اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية لتلامذة مجموعتي البحث

النتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		ستوى الدلالة (٠.٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
الاكتساب	التجريبية	٣٢	٢٧.٣٧٥	٢١.٤٦٨	٦١	٤.٣٢١	٢	دال إحصائياً
	الضابطة	٣١	٢١.٧١٠	٣٢.٨٨٠				
	التجريبية (بنين)	١٥	٢٧.٦٦٧	٢٦.٥٢٤	٢٩	٢.٦٨٠	٢,٠٤٥	دال إحصائياً
	الضابطة (بنين)	١٦	٢١.٧٥	٤٨.٢				
	التجريبية (بنات)	١٧	٢٧.١١٨	١٨.٢٣٥	٣٠	٣.٥٧٧	٢,٠٤٢	دال إحصائياً
	الضابطة (بنات)	١٥	٢١.٦٦٧	١٨.٨١٠				
	التجريبية (بنين)	١٥	٢٦.٦٦٧	٢٦.٥٢٤	٣٠	٠.٣١	٢,٠٤٢	غير دال إحصائياً
	التجريبية (بنات)	١٧	٢٦.١١٨	١٨.٢٣٥				

٢- النتائج المتعلقة بمتغير الاستبقاء :

بعد استخراج المتوسطات الحسابية والتباين لدرجات مجموعتي البحث ومعالجة البيانات احصائياً لاستخدام الاختبار التائي (t - test) لعينتين مستقلتين ، أظهرت النتائج أن القيم التائية المحسوبة أصغر من القيم الجدولية بين مجموعتي البحث (كل الذكور ، الاناث ، ذكور واناث المجموعة التجريبية) في استبقاء المفاهيم الرياضية ، وهذا يدل على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة في استبقاء المفاهيم الرياضية مما يدل على ضعف الاستبقاء لدى عينة البحث ككل ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة ، جدول (٨):

جدول (٨) دلالة الفرق بين متوسطي درجات اختبار الاستبقاء لتلامذة المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
الاستبقاء	التجريبية	٣٢	٢٤.٣٧٥	٢٨.٣٧١	٦١	١.٠٠٧	٢	غير دال إحصائياً
	الضابطة	٣١	٢٣	٣٠.٤				
	التجريبية (بنين)	١٥	٢٤.٨	٣٥.٤٥٧	٢٩	٠.٧٤	٢.٠٤٥	غير دال إحصائياً
	الضابطة (بنين)	١٦	٢٣.٢٥	٣٢.٦				
	التجريبية (بنات)	١٧	٢٤	٢٣.٦٢٥	٣٠	٠.٦٩٣	٢.٠٤٢	غير دال إحصائياً
	الضابطة (بنات)	١٥	٢٢.٧٣٣	٣٠.٠٦٧				
	التجريبية (بنين)	١٥	٢٤.٨	٣٥.٤٥٧	٣٠	٠.٤١٨	٢.٠٤٢	غير دال إحصائياً
	التجريبية (بنات)	١٧	٢٤	٢٣.٦٢٥				

تفسير النتائج:

١- تفسير النتائج الخاصة باختبار اكتساب المفاهيم الرياضية :

أ- فيما يتعلق بالفرضيات (١ ، ٢ ، ٣) : أسفرت النتائج عن رفض هذه الفرضيات، وهذا يعني تفوق تلامذة المجموعة التجريبية التي تُدرس على وفق أنموذج كلوزماير على تلامذة المجموعة الضابطة التي تُدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في التدريس في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية . ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها :

- ملاءمة أنموذج كلوزماير لطبيعة مادة الرياضيات لأنه صمم لاكتساب المفاهيم، مما يجعله أقرب إلى تفكير التلامذة وشد انتباههم وإثارة دافعيتهم بشكل أفضل من الطريقة المعتادة في التدريس.

- كان التلامذة في المجموعة التجريبية محور العملية التعليمية والإجراءات التدريسية مما يحتم عليهم الانتباه والمتابعة واستنتاج الأسباب ومحاولة إيجاد الحلول لما يعرض عليهم من مسائل

- التدريس بحسب أنموذج (كلوزماير) يساعد التلميذ عل الربط بين المفهوم والمفاهيم الرئيسية والفرعية مما يجعل التلميذ يمر بإعادة تعليم مستمر أي يجعل التعلم ذا معنى.
- الخطوات المتبعة في تعليم المفاهيم الرياضية على وفق أنموذج كلوزماير التعليمي أسهمت في خلق الدافعية لدى التلامذة للمشاركة والتفاعل في المواقف الصفية مما أتاح لهم المجال الكافي للتفكير في السمات الجوهرية (المتلازمة) بين الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة غير المنتمية إليه لمعرفة أسباب انتماء المثال للمفهوم وعده مثلاً عنه والمثال غير المنتمي له لا مثال ، فالتلميذ أمام تحد يدفعه إلى التفكير لإيجاد الاختيار الصحيح مما يؤثر ذلك في قدراته على اكتساب المعلومات بطريقة أفضل وإدراك العلاقات فيما بينها مما عزز لديهم الإحساس بالثقة والقدرة على الاستنتاج ، وهذا ما ذهبت إليه الأدبيات التربوية من إتاحة الفرصة للتلامذة للاعتماد على أنفسهم لمعرفة الخصائص المشتركة بين الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة غير المنتمية إليه بمساعدتهم على استنباط القاعدة الرياضية مما يؤدي إلى استثارة الرغبة والميول لديهم للتعلم والاستمرار والمتابعة لما يتعلمونه بنشاط .
- إن تعلم المفاهيم على وفق أنموذج كلوزماير التعليمي يتضمن أساليب تساعد على اكتساب المفهوم الرياضي فالعرض المتزامن للشواهد يفسح المجال أمام التلميذ للقيام بعمليات ذهنية للمقارنة بين السمات الأساسية للمفهوم الموجودة في التعريف بالسمات الأساسية والمتغيرة الموجودة في الأمثلة و اللأمثلة فتزداد السمات الأساسية في ذهن التلميذ ثباتاً ، وكذلك تحفيز تفكير التلميذ بالأمثلة الموجبة التي تنطبق على المفهوم والأمثلة السالبة التي لا تنطبق عليه .
- إن تقديم التعريف على الأمثلة المنتمية للمفهوم المراد دراسته والأمثلة غير المنتمية إليه قد أكسب التلامذة معرفة واسعة في استيعاب الشكل المتكامل والواضح والإطار العام للمفهوم، ثم بعد ذلك الدخول في تفاصيل إجرائية قد وافقت تفكير التلامذة .

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة كل من: (أمين وعذية، ١٩٩٩) ، و(العكيلي، ٢٠٠٨)، و(Klausmeier & Feldman, 1975).

ب- فيما يتعلق بالفرضية الرابعة : فقد أسفرت النتائج عن قبول هذه الفرضية وهذا يعني أنه لا يوجد فرق بين تلامذة المجموعة التجريبية التي تُدرس على وفق أنموذج (كلوزماير) في اكتساب المفاهيم الرياضية (حسب متغير الجنس) . ويعتقد الباحثان أن السبب في ذلك قد يعود إلى إن التدريس على وفق أنموذج (كلوزماير) قد عرض تلامذة المجموعة التجريبية (بنين وبنات) إلى موقف تجريبي واحد وتحت الظروف التجريبية نفسها كون التلامذة تم تدريسهم في الصف الدراسي نفسه وفي الوقت نفسه .

٢- تفسير النتائج الخاصة باختبار الاستبقاء :

أ- فيما يتعلق بالفرضيات (٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨) والتي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة (ككل، ذكور، إناث، تجرسيمة ذكور وإناث) في اختبار الاستبقاء لاحظ الباحثان أن هناك فروق بين المتوسطات ولكنه غير دال احصائياً .

قد يعود سبب هذه النتيجة إلى تداخل المعلومات التي عرضتها الباحثة على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) مع المعلومات اللاحقة خلال المدة التالية لتطبيق الاختبار النهائي (إسبوعين)، إذ قامت معلمة المادة بإجراء مراجعة شاملة لكل ما درسته الباحثة خلال مدة التجربة مستخدمة في ذلك الطريقة المعتادة في التدريس مع إجراء اختبارات يومية واسبوعية للتلامذة، أدت بالتالي إلى ضعف استجابتهم للمؤشر المتمثل باختبار الاستبقاء، مما أثر بشكل واضح في المتوسطات الحسابية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، إذ كان تأثير الطريقة المعتادة خلال هذه المدة أكبر من أنموذج كلوزماير، مما أدى إلى ضعف تأثير الأنموذج وعودة التلامذة إلى الطريقة المعتادة .

الاستنتاجات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة تستنتج ما يأتي:
- ١- فعالية استخدام أنموذج كلوزماير في رفع مستوى اكتساب تلامذة الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم الرياضية مقارنة مع الطريقة المعتادة .
 - ٢- يوفر التعليم بحسب أنموذج كلوزماير دوراً إيجابياً للتلامذة للمشاركة في النشاطات والتدريبات .
 - ٣- إن مناقشة التلامذة حول الموضوعات الدراسية جعلهم أكثر حماساً ومشاركة في الدرس.
 - ٤- أسهم أنموذج كلوزماير في رفع المستوى التعليمي للتلامذة وزيادة فهمهم للمادة.
 - ٥- ملائمة هذا الأنموذج لطبيعة المفاهيم الرياضية لأنه معد لهذا الغرض ولأنها مفاهيم مجردة .

التوصيات :

- في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي :
- ١- ضرورة استخدام النماذج التعليمية في تعليم وتدريب المفاهيم الرياضية لأجل اكتسابها ولاسيما أنموذج كلوزماير التعليمي الذي ثبت فاعليته من خلال البحث الحالي .
 - ٢- تدريب معلمي ومعلمات مادة الرياضيات على كيفية استخدام أنموذج كلوزماير وتطبيق خطوات هذا الأنموذج في الدورات التي يتم اعدادها للمعلمين والمعلمات.
 - ٣- تضمين دليل المعلم بالمفاهيم الواردة في ضمن المادة المقررة للتدريس وأهم النماذج والأساليب المستخدمة في تعليمها والتي ثبت نجاحها من خلال البحوث والدراسات وقيام معلم المادة بنقل هذه المفاهيم وتعليمها للتلامذة، لما لها من أهمية في إثراء المحتوى المعرفي لهم.
 - ٤- ضرورة امتلاك المعلم قدرة على اختيار الأمثلة واللائمة للمفهوم الذي يتم تدريسه.

٥- حاجة تلامذة المرحلة الابتدائية بشكل عام والصف الخامس الابتدائي بشكل خاص إلى نماذج تعليمية متنوعة لتطوير وتنمية قدراتهم على تعلم الرياضيات التي تبرز مفاهيمها بشكل واضح في هذه المرحلة الدراسية، والتي تعد الأساس لنمو وتثبيت المفاهيم الرياضية لدى التلامذة .

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- ١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولمراحل دراسية أخرى ولمواد دراسية مختلفة.
- ٢- إجراء دراسات تتناول أثر أنموذج كلوزماير في متغيرات أخرى كالاتجاه، والتحصيل، والتفكير.
- ٣- إجراء دراسات مقارنة بين أثر الأنموذج ونماذج تعليمية أخرى في اكتساب المفاهيم الرياضية ولمختلف المراحل الدراسية مثل أنموذج (جانيه ، ميرل - تينسون ، هيلدا تابا) .

المصادر العربية والأجنبية :

- ١- أبو زينة، فريد كامل (٢٠٠٣) : مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها، ط ٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- ٢- أبو صالح ، محمد صبحي وآخرون (١٩٩٥) : القياس والتقويم ، ط ٥ ، مطابع الكتاب المدرسي ، صنعاء.
- ٣- أمين، منى طه وعذبة خليفة حسين (١٩٩٩): أثر تدريس النظام الرياضي ذي عملية على وفق أنموذج كلوزماير الإستنتاجي في تحصيل طلبة كلية المعلمين، مجلة كلية المعلمين، ع (١٨).
- ٤- الجلال، ماجد(٢٠٠٠): المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها، مجلة أبحاث اليرموك، مجلد ١٦، ع ٣٤.
- ٥- جمهورية العراق، وزارة التربية (٢٠٠٨) : الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، تأليف عبد الفتاح الشرقاوي وآخرون، ط ١٤، بغداد.

- ٦- حميدة ، إمام مختار وآخرون (٢٠٠٠) : مهارات التدريس ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .
- ٧- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩) : التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .
- ٨- الخطيب ، محمد علي سليمان (١٩٩٢) : فاعلية استخدام أنموذجي ميرل تينسون وهيلدا تابا لتدريس المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك ، أريد.
- ٩- الخليلي ، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٥) : مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى ، ط ١ ، مطابع الكتاب المدرسي ، صنعاء .
- ١٠- الخوالدة، محمد وآخرون (١٩٩٣) : طرق التدريس العامة، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء .
- ١١- دروزة ، أفنان نظير (٢٠٠٠) : النظرية في التدريس وتوجهاتها عملياً ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
- ١٢- الدليمي، هناء وعبد الله العبيدي (٢٠٠٢) : دلالات الصدق و الثبات لاختبار دانيلز منشور في حولية وحدة ابحاث الذكاء ، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية .
- ١٣- الربيعي ، إيمان كاظم (٢٠٠٥): أثر استخدام أنموذج ميرل - تينسون التعليمي في تحصيل مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية .
- ١٤- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- ١٥- سعادة ، جودت أحمد وجمال يعقوب اليوسف (١٩٨٨) : تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية ، ط ١ ، دار الجيل ، بيروت .

- ١٦- الشربيني، زكريا ويسرية صادق (٢٠٠٠) : نمو المفاهيم العلمية للأطفال - برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة ، ط ١ ، دار الكتب الوطنية ، منشورات جامعة عمر المختار ، بنغازي .
- ١٧- الشرع، رياض فاخر (١٩٩٩) : قياس مستويات تفكير طلبة التعليم العام في الهندسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن الهيثم .
- ١٨- الصفار، نضال لطيف (٢٠٠٨) : الحس العددي وعلاقته بالتحصيل الرياضي للصف السادس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن الهيثم .
- ١٩- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط ١ ، دار الثقافة للطباعة ، عمان .
- ٢٠- عاقل، فاخر (١٩٧٧) : معجم علم النفس ، دار العلم للملايين، بيروت .
- ٢١- عامود ، بدر الدين (٢٠٠١) : علم النفس في القرن العشرين ، ج ١ ، مكتبة الأسد الوطنية ، دمشق .
- ٢٢- عبد الخالق، احمد محمود (١٩٨٩) : أسس علم النفس ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية .
- ٢٣- عبد الهادي، نبيل (١٩٩٩) : القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ، ط ١ ، دار وائل للطباعة والنشر، عمان .
- ٢٤- العزاوي، فائق ناجي عطية (١٩٩٥) : تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمفاهيم الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن الهيثم .
- ٢٥- العقبى ، إلهام جبار فارس (٢٠٠٢) : أثر استخدام أساليب قائمة على فهم الرياضيات في تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية وقدرتهم على حل المسائل الرياضية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن الهيثم .

- ٢٦- العكلي، أحمد عبد الزهرة (٢٠٠٨) : أثر استخدام أنموذج كلوزماير التعليمي والطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة الأحياء ، مجلة كلية التربية الأساسية ، العدد (٥٥).
- ٢٧- العلواني، مهند سامي جيجان (١٩٩٩) : أثر استخدام إستراتيجتي كلوزماير والأحداث المتناقضة في تعليم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الناقد ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن الهيثم .
- ٢٨- العمر، بدر عمر (١٩٩٠) : المتعلم في علم النفس التربوي ، ط ١ ، كويت تايمز ، الكويت.
- ٢٩- عودة، احمد سليمان و يوسف خليل الخليلي (١٩٩٨) : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان .
- ٣٠- _____ (١٩٩٩) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط ٣ ، دار الأمل، أريد.
- ٣١- فردريك ه. بل (١٩٩٧) : طرق تدريس الرياضيات، ترجمة محمد أمين المفتي وممدوح محمد سليمة، الجزء الثاني، ط ٣، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٣٢- القاعود، إبراهيم (١٩٨٦) : المعاصر في طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ، ط ١ ، طباعة مركز الفرقان الثقافي ، أريد .
- ٣٣- قطامي، يوسف (١٩٨٩) : سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
- ٣٤- _____ ، وآخرون (٢٠٠٣) : أساسيات تصميم التدريس ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .
- ٣٥- الكبيسي، وهيب مجيد وصالح حسن احمد الداھري (٢٠٠٠) : المدخل في علم النفس التربوي ، ط ١، دار الكندي للنشر والتوزيع، اريد، الأردن.
- ٣٦- محجوب، وجيه (١٩٨٥) : طرق البحث العلمي ومناهجه، مطبعة جامعة الموصل، جامعة بغداد.

- ٣٧- ناصر، أحلام عبد علي (١٩٩٨) : أثر تدريس المفاهيم الهندسية على وفق نظرية بياجيه في التحصيل الدراسي لتلامذة المرحلة الابتدائية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية .
- ٣٨- النجدي، أحمد وآخرون (١٩٩٩) : المدخل في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٣٩- نشوان، يعقوب حسين (١٩٩٢) : المنهج التربوي من منظور إسلامي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
- ٤٠- همام، طلعت (١٩٨٤): سين وجيم عن علم النفس التربوي ، ط١، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، الأردن.
- ٤١- الوندائي ، صباح خليل (٢٠٠٧) : أثر أنموذجي ميرل - تينسون وكلوزماير التعليميين في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية للمفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة الكردية والاحتفاظ بها ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد .

- 42-Davis, E.(1977) : Models For Understanding in Mathematic ,Arithmetic Teacher Sept.
- 43-Goodwin, William L. and Herbert J. Klausmeier (1975): Education student learning: An introduction to Educational Psychology, Harper and Row Poplishers, New Yor
- 44-Jones , Howard Land etal,(1980): How teachers perceive similarities and difference among various teaching models Journal of Research in science teaching , vol.17, No.4.
- 45-Klausmeier, H. and W. L. Goodwin (1975): Learning Human Attitudes Educational Psychology, Harper and Row, New York.
- 46-Klausmeier, Herbert G. & Feldman, Katherine V. , (1975) AEffect of Dermition and avarging Number of Examples and Nonexam ples on concept attainment Journal of Educational Psychology ,Vol. 67 , No. 2 April, P 174- 178.

- 47- Stanley J.G. and Kenneth, D.H (1972) : **Educational Psychological Measurement and Evaluation.** Englewood Cliffs. New Jersey Prentice – Hall. Inc.
- 48-Websters, (1971): Third New International Diction art Of **The English Language Unabridged With Seven Language Dictionary,** Vol. 1, A to G , U.S.A, William Buston Council, Published , Merrien Company.

Abstract

The research aimed to know if there is acquisition of mathematical Concept and retention by using Klausmeier's Model through posing the following null hypotheses :

1. There is no statistically significant difference at $\alpha < (0.05)$ between the mean scores of the male and female experimental group taught through using Klausmeier's Model and that of the control group which is taught by conventional method when testing the acquisition of mathematical concepts .
2. There is no statistically significant difference at $\alpha < (0.05)$ between the mean scores of the male and female experimental group taught through using Klausmeier's Model and that of the control group which is taught by conventional method when testing the retention of mathematical concepts .

The researchers have derived three potheses from each one to null the aims .

The research is limited to fifth primary pupils at the primary schools / Directorate General of Education / Al – Rusafa 1 for academic year 2008 /2009 also limited to the sections that deal with concepts of geometrical construction , areas and volumes of their prescribed textbook .

Then using the experimental design of partial control for two groups – one experimental and one control with a post – test - . Dar – Al – Hikma primary school was chosen for the application of the experiment . The sample consisted of (63) pupils divided in to two groups one was represent the experimental and the

control group (32 , 31) pupils in each group The two groups have been equivalent on the variables (age, achievement in mathematics, previous knowledge and intelligence) .

The experimental group was taught according to Klausmeier's Model while the conventional method was used with the control group . The researcher has taught both groups .

In order to measure the level of achievement of mathematic concepts , the researchers have prepared achievement test which consists of (40) multiple choice items of three alternatives distributed over the first three levels of Bloom's classification. Face validity of the test has been calculated through exposing the test items to a jury of specialists . Reliability has been calculated by using Formula (KR - 20) which is 75 %. After the final administration of the test and the statistical treatment of the data using (t – test) for two independent samples , the results have been the following :

- 1- There is a statistically significant difference at $\alpha < (0.05)$ between the mean scores of the male and female (all the pupils, boy pupils, girl pupils) experimental and control groups when testing the acquisition of mathematical concepts for experimental group.
- 2- There are no statistical differences at $< (0.05)$ between the mean scores of the (boy and girl) experimental pupils group when testing the acquisition of mathematical concepts .
- 3- Concerning the hypothesis (5,6,7 and 8) . It is found that there is no statistical difference in the mean scores of the both groups when testing the retention of mathematical concepts .

In the light of the results , the researchers recommended the use of Klausmeier's Model when teaching mathematical concepts to Fifth Year pupils at the primary stage and train their teachers in how to use this model .

To conclude , the researchers have suggested the conduction of similar studies on teaching different stages , different topics and topic through using Klausmeier's Model .

**دور الباحث الإجتماعي في توعية المراهقين
لمواجهة مشكلاتهم الإجتماعية
(من وجهة نظر الطلبة)**

أ.م.د. نيان نامق صابر

م.م. ضرؤ محمد فرج

جامعة السليمانية / سكول العلوم الإنسانية
قسم الخدمة الإجتماعية

دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية
(من وجهة نظر الطلبة)

أ.م.د. نيان نامق صابر

م.م. ضرؤ محمد فرج

١: الإطار العام للبحث :

1-1: مشكلة البحث:

يتناول البحث الحالي دور الباحث الاجتماعي في المدارس الثانوية من أجل مساعدة المراهقين لمواجهة المشكلات التي تحدث في حياتهم اليومية ولاسيما مشكلاتهم الاجتماعية و المدرسية ، و يمكن إيجاز مشكلة البحث فيما يأتي:

١. المشكلات الاجتماعية مصطلح خاص يطلق على مدى واسع من الظروف والسلوكيات غير مرغوبة التي تعد تجسيدات للتفكك الاجتماعي ، و تستلزم تجميع الوسائل و الجهود الاجتماعية لمواجهتها وتحسينها ، وفي مجال ممارسة الخدمة الاجتماعية ، فإن المشكلة الاجتماعية تحتاج إلى استخدام طرق مؤسسية واتباع نهج متعدد التخصصات لمساعدة الآخرين للحصول على فهم كاف لأسبابها ونتائجها وتجديد وتعزيز أدائهم الوظيفي.

٢. المدرسة الحديثة عبارة عن نموذج مصغر (Microcosm) للمجتمع الكبير ، وهي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتتولى عملية تربية الناشئين و تكيفهم ليصبحوا أعضاء عاملين فاعلين في المجتمع الكبير ، إذ تمثل صورة مصغرة للحياة ، لذلك ينبغي أن تسعى إلى تنمية القدرات التي تتميز بها مرحلة المراهقة ، وتطوير الجوانب الجسمية و العقلية و الإنفعالية و الاجتماعية للفرد ..

٣. أن طبيعة عمل تقديم الخدمات الاجتماعية تتطلب التعامل مع الإنسان من أجل مساعدته في ظروف معينة أو عند حدوث مشكلة ما، إذ تعني مساعدة الإنسان سواء على مستوى الفرد أو الجماعة أو المجتمع ، التي تجعل منها حساسة من الناحية

الاجتماعية، وهناك بعض المتغيرات الشخصية المتعلقة بالعوامل البيولوجية- الاجتماعية قد تؤثر على الأداء المهني للباحث الاجتماعي .

١-٢: أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من أهمية دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية في المدارس الثانوية وذلك من وجهة نظر المراهقين (الطلبة) ، وتظهر أهمية البحث في ثلاث زوايا مختلفة :

أولاً : أن أساس الحياة البشرية هي الحياة الاجتماعية كما يؤكد عليها علم الاجتماع (1, 2004, Kothari) ، وأينما توجد تغيرات اجتماعية أو مشكلات اجتماعية يحتاج إلى موظفي تقديم الخدمات الإنسانية لمساعدة الأفراد كي يستطيعوا التعامل مع تلك المتغيرات أو الظروف (87, 2003, Wittenberg) ، والباحثون الاجتماعيون في المدارس الثانوية يساعدون النظام التعليمي في معالجة المشكلات في إطار مجموعة من الوظائف الرسمية ، عن طريق تبني الممارسات والاستراتيجيات الشاملة التي تخفف مشكلات المراهقين ، ويساعدهم على التمكين من استثمار طاقاتهم وإمكانياتهم في المجالات المناسبة .

ثانياً : إن تغيرات النمو في مرحلة المراهقة تحدث في الجوانب الجسمية/الجنسية ، والاجتماعية/الثقافية ، العقلية/المعرفية، والنفسية/الإنفعالية ، لذا يكون الفرد نشيطاً في الإطار الاجتماعي لكنها ليست فترة متميزة من الناحية الاجتماعية ، ومع التطورات التي تحدث له في مجتمع معقد وسريع التغير وذات متطلبات كثيرة يعاني من مشكلات متعددة ومتنوعة ، الأمر الذي أقيم اعتقاداً أساسياً بأنها "مرحلة المشكلات" ، وفي هذه المرحلة العمرية يظهر الأنا ، بمعنى أنها المرحلة التي تظهر فيها المشكلات في حياة الفرد بشكل واضح (36, 2004, Nicolson).

و كذلك توافق المراهق في جانب معين يؤدي إلى توافقه في الجوانب الأخرى ، وقد يكون العكس صحيحاً. (منصور، ٢٠٠٨، ٥٨)، كما أن التورط في مشكلة معينة لدى المراهقين قد يؤدي إلى التورط في إظهار الأخرى ، كما أكد عالم الاجتماع (دنيس كانديل) وزملاؤه إن المراهقين الذين لديهم مشكلة واحدة من المحتمل أن تكون لديهم

مشكلات أخرى. (سيد، ١٩٩٧، ١٦٣) ، (محمود، ٢٠٠٨، ٤٢٥). وأيضاً وجد الباحثون أن السلوكيات المشكلة في مرحلة المراهقة مترابطة ، وفي أغلب الأحيان مشكلات التحصيل الدراسي ذات الجذور الاجتماعية ترجع إلى البيئة الاجتماعية والظروف الاجتماعية التي يعيش فيها المراهق ، إذ أن المراهقين متشابكون مع البالغين أو الراشدين.. وفي دراسة قام بها (ستراير ، ١٩٤٩) ظهر أن قمة المشكلات لدى المراهقين هي المشكلات الاجتماعية والوجدانية ومشكلات محددة مثل الصداقات وعلاقة الأولاد بالبنات ، وعلاقته بالآباء والأشقاء ، ومشكلات تعليمية مثل كيفية تجنب الفشل الدراسي و تجنب الدرجات المنخفضة وكيفية إقامة علاقات سليمة مع المدرسين ، و تنظيم الوقت (سليمان، ٢٠٠٥، ٥٢٣) .

ثالثاً : الجنس والعمر كلاهما عاملان بايولوجيان اجتماعيان أساسيان لسير الحياة الاجتماعية وأهم محددات التفاعل الاجتماعي وزيادة حلقات الاتصال والتفاعلات والعلاقات الاجتماعية ، ونوع وطبيعة وعدد ومستوى المشكلات وكيفية التعامل معها أو مواجهتها ، لها أهمية بالغة في الدراسات السوسيولوجية الحديثة ، ففي تقرير شامل عن إختلافات الجنس في الصحة الإنسانية في عام (٢٠٠١) - (الأكاديمية الدولية العليا للعلوم The prestigious national academy of sciences) ، أكدت على أهمية الفروق الجنسية ، إذ إنه متغير إنساني أساسي ومهم ، ويجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار عند تصميم و تحليل الدراسات في كافة المجالات العلمية (سليمان، ٢٠٠٥، ٤٦) . والبحث الحالي تركز على أهمية دور الجنس والعمر (المراهق والباحث الاجتماعي) على نظرة أو إتجاه المراهق والباحث الاجتماعي والأشخاص ذوي العلاقة داخل المدرسة وخارجها ، كما أن دور الجنس والعمر في تنمية المراهق له أهمية خاصة ، و لاسيما في الوظائف الاجتماعية والنفسية والأنشطة و الميول والمشكلات المتعلقة بها، فالبرامج التي توضع للذكور تختلف نوعاً ما عن البرامج التي توضع للإناث ، ولابد من مراعاة القيم والتقاليد التي يفرضها المجتمع وبمستويات تختلف باختلاف البيئات المحلية ، وكذلك الميول ، كما أن للسن تأثيراً في اعداد البرنامج. (Mizrahi, 2008,227).

١-٣: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

- ١- دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية .
- ٢- دلالة الفروق الإحصائية في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية بحسب المتغيرات :
 - أ. معرفة طبيعة عمل الباحث الاجتماعي .
 - ب. جنس المراهق .
 - ج. المرحلة الدراسية من (٧-٩) و (١٠-١٢) .
 - د. جنس الباحث الاجتماعي و جنس الطالب .
 - هـ. المستوى التعليمي لوالدي المراهق .

١-٤: تحديد المصطلحات:

يمكن تحديد المصطلحات الرئيسة للبحث الحالي كالآتي :

١. الدور (Role):

أصل كلمة الدور مأخوذة من المسرح ، ويعرف بأنه عبارة عن " الوظائف التي يتبناها الفرد ، أو التي يحددها له البناء الاجتماعي ، أو الاتجاهات المميزه وأنماط السلوك التي تحدد نصيبه أو دوره في مواقف معينة أو في الحياة عموماً " (جابر، ١٩٩٥، ٣٣١٧).

وأيضاً الدور هو " السلوك المتوقع من شاغل أو لاعب المركز الاجتماعي " (الحسن، ٢٠٠٥، ٣٧) .

٢. الباحث الاجتماعي* (Social Researcher):

في العلوم الاجتماعية ، الباحث الاجتماعي ، هو من يفتش عن حقيقة ما ، وطريق الحقيقة طويلة وشاقة لايمكنه الوصول إلى مبتغاه ، إلا إذا توافرت فيه شروط علمية وأخلاقية ونفسية معينة (مبارك، ١٩٩٢، ٢٢٦) .

أو الشخص الذي يقوم بالدراسة العلمية كعملية فكرية ، من أجل تقصي الحقائق في مسألة أو مشكلة معينة بإتباع طريقة علمية منظمة بغية الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج أو النتائج الصالحة للتعميم على المشاكل المماثلة (كشور، ٢٠٠٧، ٣٠) .

والباحث الاجتماعي في البحث الحالي هو :

الأكاديمي الحاصل على شهادة البكالوريوس في علم الاجتماع أو التربية وعلم النفس أو الإرشاد ، مهمته تقديم الخدمات الاجتماعية من خلال إستخدام مجموعة من العمليات والإستراتيجيات المهنية ذات خلفية إنسانية و أخلاقية بهدف مساعدة المراهقين تنموياً و وقائياً وعلاجياً وتمكينهم لمواجهة مشكلاتهم بشكل مناسب ، ولتحقيق نجاحهم التربوي والعلمي ، ومن ثم ضمان تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع .

٣. التوعية (Awareness):

من أجل توضيح معنى التوعية ينبغي الإشارة إلى (الوعي Consciousness) في البداية لأن التوعية يمثل جانباً مترابطاً ومتداخلاً ومهماً من جوانب الوعي ، و يمكن تعريفه بأنه الوعي الخاص بالفرد عن إدراك كل المثيرات الداخلية والخارجية والذي يتضمن إدراك الأحداث الخارجية والإدراك الداخلي وإدراك الذات ، والوعي بالأفكار حول الخبرات المختلفة " (منصور، ٢٠٠١، ١٧) . أما التوعية (Awareness) فهي عملية مساعدة العميل لكي يعي أو يدرك ويشعر بالقلق على المشكلة (محمود، ٢٠٠٨، ١٢٧) .

فمن هنا يمكن القول أن الوعي يشمل الجانبين الداخلي والخارجي للفرد نفسه ، و لكن التوعية هي العملية الخارجية والمقصودة تقدمه الأشخاص الآخرين من أجل مساعدة الأفراد والجماعات حول موضوع معين .

٤. المراهقة (Adolescence):

تعني النشأة أو النمو نحو مرحلة النضج ومنظمة الصحة العالمية تعرف المراهقة بأنها فترة من الحياة التي تتراوح ما بين (١٠-١٩ سنة). (Whsrton, 2005, 21).

وتعرف المراهقة أيضاً بأنها مرحلة إنتقالية بين الطفولة والرشد ، وهي فترة النمو البايولوجي و الاجتماعي و العاطفي و المعرفي ، وإذا لم تمر بشكلها الصحيح ، يمكن أن تؤدي الى ظهور مشكلات عاطفية و سلوكية في مرحلة الرشد، وعادة تبدأ من (١٠ الى ١٣) سنة ، و تنتهي ما بين (١٨ إلى ٢٢) سنة من العمر. (Nicolson, 2004, 1).

وإجرائياً المقصود بالمراهق في البحث الحالي:

المراهقون هم الطلبة في مراحل الدراسة الثانوية والتي تشمل المرحلة الأساسية التي تتضمن المراحل (٧، ٩، ٨) والأعدادية التي تتضمن المراحل (١٠، ١١، ١٢) ، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١١-١٤) و (١٥-١٨) سنة.

٥. المشكلة الاجتماعية (Social Problem):

المشكلة الاجتماعية هي طريقة السلوك التي ينظر إليها النظام الاجتماعي على أنها تمثل تعدياً على المعايير الاجتماعية المتعارف عليها، والتي تشكل نقطة إرتكاز عامة يقبلها الجميع ، لذلك تحتاج إلى جهد جماعي من أجل حلها لقصور الجهود الفردية عن إمكانية التصدي لها (منصور، ٢٠٠٨، ١١٥).

وكما تعرف بأنها " المفارقات ما بين المستويات المرغوبة والظروف الواقعية، وهي تمثل اضطراباً وتعطيلاً لسير الأمور بطريقة مرغوبة، وهي تتصل بالمسائل ذات الصلة الجمعية التي تشمل عدداً من أفراد المجتمع ، إذ تحول دون قيامهم بأدوارهم الاجتماعية وفق الإطار العام المتفق عليه ، والذي يتمشى مع المستوى المألوف للجماعة ، وتكون معوقة لأحدى النظم الاجتماعية الأساسية " (بدوي، ١٩٧٨، ٣٩٣).

٢: الإطار النظري :

٢-١: مجالات عمل الباحث الاجتماعي في المدرسة الثانوية:

يقوم الباحث الاجتماعي في المدرسة الثانوية بمساعدة المراهقين، بهدف تمكينهم من التعامل مع المشكلات التي يواجهونها ، وذلك عن طريق مجالات أدائه المهني

الثلاث ، والتي تتضمن جميع النشاطات التي يقوم بها في المدرسة ، و المجالات هي:

(١)المجال التنموي أو البنائي : يقوم بتنظيم الحياة الاجتماعية للطلبة من خلال الجماعات المدرسية من خلال إشتراك أكبر عدد من الطلبة لإكتشاف قدراتهم و ميولهم ومواهبهم .

(٢)المجال الوقائي : عبارة عن الجهود التي تبذل لدراسة الظروف الاجتماعية التي قد تؤثر على الطلبة وتحول دون إستفادتهم من فرص التعليم وتعرضهم للانحراف ، أي وقاية هذا الجيل من التعرض للمشكلات محتملة الحدوث في المجتمع.

(٣)المجال العلاجي : وهي مجموعة الجهود والخدمات التي تبذل لمساعدة الطلبة على مواجهة مشكلاتهم للوصول الى الحل المناسب ، أي معالجة المشكلات التي يواجه الجيل الجديد (السروجي، ٢٠٠٩، ٢٧١-٢٧٢)

وكذلك يهتم الباحث الاجتماعي بالأسر وأولياء الأمور إذ يقدم لهم الخدمات المناسبة التي تمكنهم من تربية أبنائهم تربية سليمة ، لحدوث عملية التكامل بين البيت و المدرسة.

٢-٢: الأدوار المهنية للباحث الاجتماعي في المدارس الثانوية:

إن الباحث الاجتماعي يؤدي دوره الوظيفي في المدرسة الثانوية على المستويات النمائية والوقائية والعلاجية ، وذلك في إطار مجموعة منظمة من العمليات المهنية هي (البحث والدراسة ، التشخيص ، العلاج ، التقويم ، المتابعة ، التسجيل). و قد حدد فرانكلين (٩) أدوار وظيفية للباحث الاجتماعي (سليمان، ٢٠٠٥، ١٤٤) بالتسلسل وفق أهميتها وإستخدامها هي:

١.المستشار (Consultant): أن الباحث الاجتماعي في المدرسة يمكن أن يكون مستشار متخصص أو خبير إستشاري ، يعمل كشخص ذو المعرفة والخبرة المتخصصة ، الذي يرجع إليه الآخرون من أجل الحصول على المساعدة ، أو النصيحة ، الإستشارة قد تلزم توفير المعلومات حول الأمور الإدارية .أو المشكلات العاطفية (Kirst, 2010, 400) .

٢. المرشد (Counselor): والإرشاد هو الدور الثاني للباحث الاجتماعي المدرسي ، الشخص الذي يقدم التدخل المتعلق بالجانب الاجتماعي و العاطفي والسلوكي للأفراد أو الجماعات أو الأسر أو المجتمع ، وهذه الأنشطة قد تشمل الإعراف بالمشاعر و تحديد القضايا ، و البدائل لتقديم المعلومات وتوفير المساعدة عن طريق وضع الخطة المناسبة مع الموقف . أما على المستوى الفردي يقدم المشورة كتنظيم وظيفي خاص ومعتمد ، والمساعدة في تقليل أعراض الإجهاد النفسي والاجتماعي ، ومشكلات العلاقات الاجتماعية وصعوبات التكيف .

٣. المعلم (Teacher): الباحث الاجتماعي يعطي معلومات و يقوم بتعليم المهارات الاجتماعية للطالب ، أي يمكنه تقديم ورش عمل أو ندوات للطلبة والآباء والمدرسين والإداريين ، وهذه التدخلات التعليمية تنطوي على مجموعة واسعة من المواضيع المتنوعة التي تشمل الضغوط النفسية ، إدارة الوقت ، إدارة الغضب ، حل المشكلات وغير ذلك من المهارات الاجتماعية . وكذلك تقديم ورش عمل لأولياء أمور الطلبة ، وربما المدرسين أيضاً عن مواضيع مثل (الأمومة والأبوة ، منظومة القيم ، مهارات الاتصال) ، و ورش العمل للمسؤولين ، أو قادة المجتمع حول القضايا الراهنة التي تواجه الطلبة .

٤. المحامي (Advocate): الباحث الاجتماعي هو الشخص الذي يخطو خطوة المبادرة الى الأمام ، ويتدخل ، أو يمثل أو يدافع ، أو يدعم أو يوصي مسار العمل بالنيابة عن شخص واحد أو أكثر .

٥. الوسيط (Broker): الباحث الاجتماعي هو الشخص الذي يقوم بمساعدة وربط بين العميل والمجتمع و الخدمات و الموارد .

٦. المنسق (Manager): هذا الدور يشبه دور الوسيط ، ولكن الباحث الاجتماعي هنا يدير الحالة ، أى يقوم بالربط والتنسيق بين الخدمات المتنوعة والموارد المختلفة التي تقدم من قبل المدير و المدرسين والأشخاص الآخرين في المدرسة نفسها والمدارس الأخرى ، والموارد الأخرى خارج المدرسة.

٧. المنظم (Organizer): إذ يقوم بتنظيم عمل الأجهزة المختلفة في المدرسة والتي يعمل من خلالها .

٨. الباحث العلمي (Scientific Researcher): دور الباحث العلمي يفرض على الباحث الاجتماعي أن يقوم بإجراء البحوث والدراسات عن الظواهر والمشكلات والقضايا التي تهم العملاء الطلبة من أجل الاستفادة من نتائجها لصالح العميل .

٩. المهني (Professional): أنه شكل من أشكال تنظيم العمل (مارشال، ٢٠٠١، ١٤٠٩) ، ويعني أن أي مهنة تتطلب درجة عالية من المهارة والإستعداد الشخصي و المهني ، وتدريباً متخصصاً عميقاً بهدف أداء دور إجتماعي متخصص ، وفق نظام أخلاقي وسلوكي منتظم في الأداء (جابر ، ١٩٩٣ ، ٢٩٨٥) ، أي يتمتع بصفات الإحتراف المهني ، كما وصف (ج. ميليرسون ١٩٦٤) قائمة بصفات الإحتراف المهني ، تضمنت إستخدام المهارة المبنية على المعرفة النظرية ، التعليم والتدريب على هذه المهارات ، الإختبار والتقييم التخصصي ، لقياس مستوى الأداء المهني (عمر، ٢٠٠٠، ٣٤٧-٣٤٨).

٢-٣: المشكلات الاجتماعية للمراهق:

أن المراهقة هي مرحلة عمرية بين الطفولة والرشد تظهر فيها مجموعة من العمليات بسبب الضغوط الناتجة عن النمو البدني ، والجنسي ، والذهني ، والاجتماعي ، والإنفعالي ، والثقافي ، وغيرها . ومصطلح النمو يشير الى التغيرات التقدمية في الشكل و أنماط سلوك الإنسان من المولد حتى الممات (جابر، ١٩٩٠، ٩٣٧) ، وتنقسم تغيرات النمو الى النوعين:

١. تغيرات كمية : يقصد بها التغيرات التي تعتمد على الزيادة في الطول والوزن .
٢. تغيرات كمية : يقصد بالتغيرات الوظيفية في القدرة العقلية والخبرة ، مثل تغير المفاهيم والتعامل مع مواقف الحياة اليومية (الشيباني، ٢٠٠٠، ١٦) . والنمو في هذه المرحلة يتضمن النمو الجسدي أو الجسمي ، النمو العقلي أو المعرفي ، النمو الإنفعالي ، و النمو الإجتماعي .

وكذلك يمكن تصنيف مشكلات المراهقين بشكل عام الى صنفين رئيسيين:

١. المشكلات الداخلية: تحدث عندما يقوم المراهق بتحويل مشكلاته الى الداخل ، أي الاضطرابات الداخلية ، والتي تتمثل في اضطرابات (القلق ، الخجل ، الارتباك ، الكآبة) (Santrock, 2005, 506).

٢. المشكلات الخارجية: تحدث عندما يقوم المراهق بتحويل مشكلاته الى الخارج ، ويمكن ملاحظتها بسهولة ، والمشكلات الخارجية تشمل (المشكلات الاجتماعية ، مشكلات النفسية-الإنفعالية ، مشكلات النمو الجسمي والصحي ، المشكلات السلوكية ، مشكلة الهوية الجنسية ، الانحرافات الجنسية ، المشكلات الدراسية) . والمشكلات الاجتماعية للمراهق تشمل مشكلات المتعلقة بعلاقات الاجتماعية والهوية الاجتماعية ، ومنها العلاقات القائمة بين أفراد الأسرة والحماية و الأمان و الرعاية و الحب والعطف ، والصراع بين إرادة الآباء وإرادة الأبناء وحق الآباء في السلطة وحق الأبناء في الإستقلال . ومن هنا تبدأ مظاهر رغبة الأبناء في تكوين صداقات خارج البيت ، وهذه الصداقة قد تكون إيجابية أو سلبية ، وأيضاً الشعبية المنخفضة والمهارات الاجتماعية المنخفضة والخوف الاجتماعي، ويمكن توضيح مشكلات الاجتماعية وفق في مرحلة المراهقة الى مشكلات المراهقة المبكرة و مشكلات المراهقة المتأخرة .

٢-٣-١: مشكلات الاجتماعية في المرحلة المراهقة المبكرة (١١-١٤ سنة):

إن المراهق في هذه المرحلة لازال يعيش بمظاهر مرحلة الطفولة ، رغم إنتقاله الى مرحلة عمرية جديدة التي تتميز بالتغيرات الجسمية والجنسية السريعة ، والتي تؤدي في بعض الأحيان لتعرضه لأزمات النمو ، مما يسبب له القلق والصراع . و لاسيما إذا كانت لدى المراهق فكرة خاطئة أو سلبية نحو مظاهر النمو التي تتعلق بالنضج الجنسي ، وإذا كان الراشدون يعاملونه بأسلوب التهديد ، والتخويف ، والتسلط ، مما يزيد من إحباط المراهق صاحب الحساسية الإنفعالية وبالتالي يصبح عاملاً قوياً للقلق ، ويجعله يبحث عن مخرج ، أو يقاوم الإحباط ، وأحياناً قد يستسلم ويرتكب سلوكاً خاطئاً ، وخاصة أولئك الذين لا يستطيعون الإعتماد على أنفسهم ، أو لديهم ضعف

الثقة بالنفس ، إذ يصبحون فريسة سهلة للآخرين ، مما يغضب الكبار منهم أو يزيد شعورهم بالذنب وقد يؤدي بهم أحياناً الى الجنوح.

يعبر المراهق بسلوكه عما يدور في داخله ويكون صورة عن ذاته في هذه المرحلة بمقارنة نفسه بالآخرين دون إستشارة الكبار ، وقد يؤدي تصوره لنفسه الى الشعور بالنقص أو الدونية . ويظهر ذلك في تسلطه على الأطفال وخضوعه للكبار، أو الانتماء لجماعات غير طبيعية في المجتمع لتعويض جوانب النقص التي يشعر بها أو لتحقيق ذاته .

ويظهر السلوك اللاسوي بوضوح لدى المراهق الذي يعيش في الأسرة التي تعاني من مشكلات وصعوبات ، وذلك ليحرر نفسه من التوتر والإحباط ، إلا أن المراهق عامة يحتاج الى أسرة تتصف بالحكمة والتعقل لتكون مصدراً للحماية والطمأنينة . وكذلك عدم توفر الأنشطة المدرسية المنظمة ، والمناهج الدراسية متعددة المستويات ومتشعبة التخصصات ، لأن الطالب إذا لم يستطع أن يحقق النجاح لإنخفاض قدراته أو انشغاله بمواضيع أخرى غير الدراسية ، قد يتعرض لإضطراب نفسي ولمواقف الإحباط والقلق. وتؤكد نتائج الدراسات المسحية لمشكلات المراهقين في المرحلة المتوسطة إنهم يعانون من مشكلات متعددة ، منها ما يتعلق بعيوب الكلام و صعوبة القراءة ، ومنها سلوكية مثل العدوان والهروب من المدرسة والتغيب دون سبب ، والتأخر الدراسي ، والرسوب المتكرر ، وإنخفاض مستوى التحصيل ، ومنها إضطراب إنفعالي نفسي ومعظم الطلبة الذين يعانون من مشكلات ، يعيشون في ظروف أسرية صعبة مثل الطلاق أو تعدد الزوجات أو التفكك الأسري أو وفاة أحد الوالدين أو الوالدين معاً (أبو عيطة، ٢٠٠٢، ٨٨-٨٩).

٢-٣-٢: مشكلات الاجتماعية في المرحلة المراهقة المتأخرة (١٥-١٨ سنة):

أن المراهق في هذه المرحلة يمر بفترة نمو سريعة وتتخذ الأبعاد الجسمية شكلها النهائي ، وبالتالي تحدث إنعكاسات نفسية لديهم (المعروف، ١٩٧١، ٩١) ، والتي تسبب له الحساسية والإضطراب الإنفعالي . وبسبب مروره بمرحلة صراع بين هذه التغيرات الجديدة والإتجاهات التي يتأثر بها في الأسرة والمدرسة والمجتمع ، يترتب

على ذلك نوع من التنافر بين المراهق وأسرته التي لاتعترف بحقوقه والتي تحد من حريته وتقلل من شأنه وتتهاه عن أمور لايقنتع بها ، وتطالبه بسلوك معين لايتفق مع ظروفه الاجتماعية الجديدة التي يعيشها، ويميل الى الحرية الذهنية ، لذلك يحتاج الى الإرشاد في كيفية استخدامها(أبو سعد، ٢٠٠٩، ٢٢٥) ، ويتعرض بعض المراهقين لحالات من اليأس والحزن والألم النفسي ، نتيجة لما يلاقونه من إحباط، بسبب تقاليد المجتمع التي تحول بينهم وبين تحقيق أمانياتهم ، وينشأ عن هذا الإحباط إنفعالات متضاربة وعواطف جامحة تدفع بعضهم الى التفكير في الإنتحار ، وكثيراً ما يثور المراهق على الأسرة والمدرسة وكذلك المجتمع . وهنا يأخذ المراهق الاعتراض على سلوك والديه بأشكال عدة ، أهمها (العناد والسلبية ، عدم الإستقرار ، اللجوء الى بيئات أخرى التي قد يجد فيها منفذاً للتعبير عن حريته المكبوتة) ، لذلك فقد يجد نفسه وسط جماعة من رفاقه يفوقونه في بعض القدرات ، وهو في الوقت ذاته عاجز عن مجاراتهم أو الإشتراك في مسراتهم . وكل ذلك يسبب له الضيق والشعور بعدم الطمأنينة ، وتظهر المضايقات بسبب ما يشعر به من عدم الثقة اذا ما وجد في بعض المواقف الاجتماعية التي يضطر الى الإشتراك فيها مع الجنس الآخر ، فحينئذ يشعر المراهق بعدم الأنسجام وينجم عن ذلك إرتباكه ، وينشأ عن هذا القلق التمرد على الوالدين وتمرد موجه نحو إدارة المدرسة .فأن تمرد المراهق على السلطة العائلية والسلطة المدرسية يحدث بسبب القيود التي تفرضها الأسرة و المدرسة ، والتي تحول بينه وبين تطلعه الى التحرر والاستقلال ،ومن جانب آخر فإن شعور المراهق بالانتماء كعضو في جماعة ، وأنه محبوب ومرغوب فيه ويشعره بالسعادة والطمأنينة ، ولكن إذا شعر أن الجماعة التي ينتمى اليها لا تعطيه شيئاً من الطمأنينة والعطف ، فإن ذلك يؤدي الى تعاسته وشقائه.

فإن السلوك الاجتماعي واسع المدى و يتميز بالاستمرارية، وكلما ازدادت سعة البيئة التي يتعامل معها تباينت أنواع سلوكه ، فالسلوك الذي تعود عليه في معاملة أفراد أسرته ، قد يبدو غير ملائم في بيئات أخرى كرفاق المدرسة أو من يعاملهم من الكبار خارج المنزل ، وعندما ينتقل من بيئة لأخرى يتطلب منه أن يعدل من نماذج السلوك

التي كان يستعملها في المنزل، وأن يحاول جاهداً مسايرة كل أفراد المجتمع الصغير الذي يتعامل معه ، ذلك لأن أساس النجاح في الحياة هو القدرة على تلك الملاءمة الاجتماعية (المعروف، ١٩٧١، ٩٤-١٠١).

٢-٣-٣: أسباب المشكلات الاجتماعية للمراهقين:

إن الإنسان من الناحية البايولوجية أو الفيزيولوجية عبارة عن تنظيمات للحجيرات والأنسجة المتضمنة لأنواع موروثية من الاستعدادات والإنفعالات ، ومن الناحية النفسية أنها نظام من نماذج ردود الافعال المكبوتة لدى الفرد نتيجة لوجود أشياء أو أشخاص أو حالات مؤثرة عليه ، أما من الناحية الاجتماعية أنها مجموعة من العادات والصفات والإتجاهات والأدوار التي يلعبها الفرد في المواقف الاجتماعية ، إضافة الى أنها مجموعة من الخبرات والتجارب التي يمر بها الأفراد أثناء حياتهم الماضية والحاضرة من أجل التقدم نحو المستقبل ، وهذه المفاهيم الثلاث هي نواحي متعددة للشيء نفسه الذي يعمل ككل ، فشخصية الفرد ليست فيزيولوجية أو سيكولوجية أو إجتماعية فقط ولكنها مزيج من جميع هذه النواحي ، وقد تتصدع أو تتفكك شخصية الفرد إذا أصاب أحد مكوناتها خلل أو عطل ، كتعرض أحد الأجهزة الفيزيولوجية للتلف ، أو إذا تناقضت الأدوار الاجتماعية للفرد ، وكذلك ردود الأفعال السلوكية المتناقضة. ويمكن تفسير هذه الأسباب بالشكل الآتي :

١. الأسباب البايولوجية : تعني التكوين والتغيرات البايولوجية للمراهق وحاجاته، منها حب الشباب ، فقدان الشهية الشره العصبي ، والسمنة.

٢. الأسباب النفسية : التغيرات في البلوغ لدى المراهقين تصاحبها زيادة عواطف السلبية (التعصب) ، الحساسية الزائدة للنقد ، تدني إعتبار الذات ، وجود الصراع بين القيم ، عدم تنظيم أوقات الفراغ ، الحالات العدائية كالغضب والكراهية ، والمخاوف المرضية ، وشدة العواطف .

٣. الأسباب الاجتماعية : مثل الفقر أو سوء الأحوال الإقتصادية ، والتي تؤدي الى الشجار المستمر ، الإنطواء الاجتماعي ، السلوك المنحرف كالكذب والتخريب

والقسوة، والمظاهر السلبية التي تتعارض تماماً مع الرغبة في الاستقلال ، وهذا بدوره يؤدي الى :

١- حيرة المراهق بسبب عدم وضوح الهوية ، مما يعيقه عن أداء السلوك السليم ، فهل يعتبر نفسه طفلاً يتصرف كطفل ، أم ناضجاً ويتصرف كشخص بالغ.

٢- الخوف من الفشل وما ينطوي عليه المستقبل من أمور مجهولة قد تعرض أمن المراهق وشعوره بالإستقرار للخطر.

٣- الصراعات التي يعاني منها المراهق مثل الصراع بين مغريات الطفولة والرشد ، و الصراع بين شعوره الشديد بذاته وشعوره الشديد بالجماعة ، الصراع الجنسي بين الميل المتيقظ وتقاليد المجتمع ، أو بينه وبين ضميره ، الصراع الديني بين ما تعلمه من شعائر وبين نمط تفكيره الجديد ، الصراع العائلي بين ميله الى التحرر من القيود و سلطة الأسرة ، الصراع بين المثالية والواقعية في الحياة ، و أخيراً الصراع بين جيله والجيل السابق (صراع الأجيال) (العيسوي، ٢٠٠٦، ٣٦٧) .

وأن العوامل الاجتماعية التي تسبب مشكلات الاجتماعية للمراهقين في العصر الحديث هي كما يلي :

١. إبتعاد المراهق عن والديه : أن إبتعاد المراهق عن البيت من أجل تحقيق الإستقلالية.

٢. تغير تركيبة الأسرة : تغير تركيبة الأسرة وحجمها ، والتحول من نظام الأسرة الممتدة الى الأسرة النوواة .

٣. تغير الأدوار : تغير الأدوار الاجتماعية والمهنية بسبب ظروف متباينه ، وفي مقدمتها إقتحام المرأة لعالم العمل .

٤. إطالة فترة الدراسة : رغبة الناس بصورة عامة في الحصول على التعليم الجامعي ، مما تؤدي الى إطالة فترة إعتداد المراهقين والشباب على أسرهم بشكل كامل لفترة طويلة من الوقت.

٥. طبيعة المجتمعات الحديثة : تقدم التكنولوجيا بسرعة كبيرة ، ونقص المعلومات والإفتقار الى الخبرة ، تؤثر سلباً على المراهقين .

٦. إنحراف المراهق : محاولة المراهق للحفاظ على اتزانه عن طريق ممارسة نوع ما من النشاط ذي اتجاهات سلبية ، كما يلاحظ في أغلب حالات الجنوح.

٧. إستعمال المخدرات : من أجل تحاشي الصراعات الداخلية ومصادر الشعور بالقلق والإضطراب والألم من ناحية ، ووفرة المواد المخدرة ، وسهولة الحصول عليها من ناحية أخرى ، يتم إستخدامها و من أجل التجربة أحياناً. ونظراً لعدم توفر المعلومات بالقدر المناسب ، وخروج الوالدين للعمل و ضعف العلاقة مع الأبناء ، وضعف الرقابة المنزلية ، وفي غياب المؤسسات المهنية التي يمكنها تقديم برامج الوقاية والعلاج والمتابعة والتوجيه والإرشاد ، أو بسبب التقليد والمحاكاة (القفافي، ٢٠٠٠، ٣٧٣-٣٨٢).

٢-٤: الخدمة الاجتماعية الكاملة في المدرسة الثانوية:

أن النظم الاجتماعية التي يعيش فيها المراهق مسؤولة عن حدوث أزمة في حياته ، ويرى علماء الأنثروبولوجيا في المجتمعات القديمة إن الانتقال الى مرحلة الرشد (البلوغ) يكون مفاجئاً ، وشعائر الانتقال الواضحة ، و هناك تحرر نسبي من المشكلات المفترض إرتباطها بمرحلة المراهقة (سكوت، ٢٠١١، ١٣٣٢) .

ووفق الدراسات التي أجرتها (مارجريت ميد) في المجتمعات البدائية ،إن هناك المجتمعات ترحب بظهور النضج الجنسي ، وبمجرد ظهوره يقام حفل تقليدي ينتقل بعده الطفل إلى مرحلة الرشد ، ويترك السلوك الطفولي ويتسم سلوكه بالرجولة ، كما يعهد إليه المجتمع بكل بساطة مسؤوليات الكبار ، ويسمح له بالجلوس وسط جماعات الكبار ، ويشاركهم فيما يقومون به من الصيد و الرعي ، وبذلك يحقق استقلالاً إقتصادياً وإجتماعياً . وفوق كل هذا يسمح له بالزواج وتكوين الأسرة ، ومن ثم يتمكن من إشباع الدافع الجنسي بالطريقة الطبيعية ، وبذلك تختفى مرحلة المراهقة في هذه المجتمعات الخالية من الصراعات التي يعاني منها المراهق في المجتمعات المتحضرة (خليل، ١٩٨٤، ٣٦٠-٣٦١).

وفي المجتمعات الحديثة ، عادة ما يصل الطفل الى مرحلة النضج الجنسي قبل أن يعترف به المجتمع كبالغ في الجوانب الأخرى للحياة ، وبسبب ما يتلقاه هؤلاء الصغار

من تعليم وتدريب ، فإنهم يبقون في حالة الإعتماد على آبائهم و أولياء أمورهم ، لذا فقد اعتبرت مرحلة المراهقة بقمة القلق و عدم الإستقرار الإنفعالي ، و إن أغلب علماء الإجتماع يرون أن التغيرات الجسمانية قد تؤدي بدورها الى تغيرات سلوكية ، أي أن صغار السن يمرون فعلاً بالتوترات نتيجة التباين بين النضج الجنسي والنضج الاجتماعي ، فإن قيمة وجدوى مصطلح المراهقة تعد موضعاً للتساؤل .

لذلك يمكن القول أن في النظم الاجتماعية الحديثة المؤسسات الاجتماعية العنصر الأساسي التي تمد الأفراد بالمباديء والقيم والأعراف المتداولة في المجتمع ، وتتكون هذه المؤسسات من (الأسرة والمدرسة و دور العبادة و وسائل الاعلام) التي تكون بمثابة دليل السلوك للأفراد. وتشمل العلاقات الاجتماعية التي تعطي للأفراد شعور مشاركة المجتمع المحلي وتقدير الذات(أبو مصلح، ٢٠٠٦، ٧).

وبما أن التعلم هو تغيير نسبي في السلوك أو القدرة التي تنتج من التجربة ، فإنه يعطي الحيوية للحياة الاجتماعية ، والمجتمعات نادراً ما تترك هذه فرصة ، إن معظم المجتمعات ينقلون مواقف معينة والمهارات إلى أعضائها من خلال التدريب الرسمي والمنهجي ، لأن التعليم هو أحد جوانب عملية التنشئة الاجتماعية التي يكتسب الناس من خلالها السلوكيات الضرورية للمشاركة الفعالة في المجتمع (Bruce, 2006, 382).

فالمدرسة هي مؤسسة للتنشئة الاجتماعية التي تعمل على غرس القيم الثقافية وتطوير كفاءة المواطنين لتحقيق أهدافهم والمساهمة على نحو مثمر للحفاظ على المجتمع ، وأيضاً ترجع مشكلات مرحلة المراهقة بالمتغيرات الفردية المتصلة بالقدرات المعرفية والدافعية والشخصية ، والمتغيرات المتعلقة بالزملاء مثل سمعة وطبيعة السلوكيات التي يبديها الزملاء ، كما أنها مرتبطة أيضاً بمتغيرات الأسرة مثل المعاملة الوالدية والتفاعل بين الوالدين والأبناء ، وأيضاً مرتبطة بالمتغيرات المتصلة بالمجتمع فيما يتعلق بالمستوى الإقتصادي والدعم الاجتماعي والتقدم التكنولوجي ، وتوافر البرامج ، والمتغيرات المتعلقة بالمدرسة مثل المناهج الدراسية ، وتفاعلات المراهق مع

الزملاء والمدرسين والعاملين في المدرسة ، وهناك علاقة إرتباطية بين سلوكيات الانحراف لدى المراهقين و مشكلة التسرب المدرسي .

لذلك هناك جدل كثير على أهمية دور المتخصصين لتقديم الخدمة الاجتماعية في المؤسسات الاجتماعية وخصوصاً في المدرسة ، لأن المدرسة تقوم بنقل الشعور بالمسؤولية والمواطنة لمواجهة المواقف المعادية للمجتمع أو غير الاجتماعية أو المنحرفة ، ومن خلالها يتعلم الفرد التقدير الاجتماعي للمثل العليا ، و رفع مستوى وعي الحياة الاجتماعية ، وتأكيد دورها من خلال المضمون الاجتماعي الذي يحصل عليه من خلال ثقافة المدرسة المشتقة من الثقافة المجتمع. ويمكن تنظيم الحياة بشكل مباشر لجعل الحياة الجماعية أفضل ، لأن التنظيم المدرسي يؤثر على الخبرات اليومية للطالب ، وقد أكد (ستانلى هول) على أن يكون الهدف الرئيسي من التعليم الثانوي تدريب الشخصية والتنبيه أو التوعية ، وتقديم الفائدة ، وتعزيز روح العطاء ، ونبل المشاعر والرأي ، والتوسيع النطاق المعرفة ، وتحقيق كل شيء في الإتصال مع الحياة. (Mackie, 1920, 1)، و غالباً ما يتم وصف المراهقين الذين يتورطون في السلوكيات المضطربة بأنهم " خارجون عن السيطرة " ، ويظهر السلوك اللاسوي بوضوح لدى المراهق في حال عدم توفر الأنشطة المدرسية المنظمة.

وبما أن المدرسة هي مؤسسة إجتماعية تلي الأسرة في أهميتها وتأثيرها على الأبناء ، خاصة أن الأسرة في العصر الحديث لاتتيح لها إمكانياتها القيام بدورها كاملة (قضاء، ٢٠٠٦، ٤٧٨) ، وقد جاء في تقرير منظمة اليونسكو عن التربية الأساسية سنة ١٩٤٩ " ان الأهداف المشتركة لكل أنماط التربية هي مساعدة الأفراد - رجالاً ونساء - على أن يعيشوا حياة أسعد وأغنى وأكثر انسجاماً مع بيئاتهم المتغيرة ، وتطوير خير العناصر في ثقافتهم ، وتحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي الذي يمكنهم من لعب أدوارهم في العالم الحديث ، ومن أن يعيشوا معاً في جو يسوده السلام والوئام " (الطيبي، ٢٠٠٢، ٤٣).

لذلك يجب على المدرسة الثانوية أن تعمل على تحقيق أربعة أهداف المحددة (السلامة الجسدية ،التوجيه المهني ، الثقافة الشخصية ، الكفاءة الاجتماعية).

وإن الإهتمام بالمراهقين يكون من خلال تقديم الخدمات المتنوعة ومعالجة المشكلات الفردية وتنظيم جماعات الطلبة وتوثيق العلاقات بين الطلبة وهيئة التدريس وبين المدرسة والمنزل ، وإستثمار كل الإمكانيات التي تتيحها المدرسة والمجتمع الخارجي فيما له علاقة بحياة الطالب المدرسية (Albrow, 2003, 367-368).

لقد وصفت الجمعية الوطنية للأخصائيين الاجتماعيين (NASW) ثلاث نماذج لتقديم الخدمة الاجتماعية في المدرسة وهي:

١. نموذج الأكلينيكي التقليدي أو مدخل الممارسة المتكاملة : يعتمد على ممارسة طرائق تقديم الخدمات كطريقة واحدة أو إستخدام التخصصات مختلفة معاً في تقديم الخدمات ، والذي يركز على الطلاب الذين يعانون من المشكلات العاطفية الاجتماعية ، والطالب يعتبر عميلاً.

٢. نموذج التغيير المدرسي أو المدخل البيئي للممارسة: يعتمد على التفاعل بين الطلبة وبيئاتهم ، ويهدف الى تقوية قدراتهم في التأثير على بيئاتهم والتعامل معها ، ويركز على المشكلات في أداء المدرسة ، وتعمل على تغيير ظروف المدرسة والسياسات والممارسات ، وكل فرد في المدرسة يعتبر عميلاً.

٣. نموذج العلاقة بين المدرسة والمجتمع (النموذج التفاعلي) : والذي يتناول تجارب المدارس داخل المدينة ، ويساعد على تطوير الفهم والدعم من المدرسة والمجتمع لبعضهم البعض ، كل من المدرسة والمجتمع يعتبر عميلاً (Wittenberg, 2003, 11-12).

وهذا النموذج يعتمد على العمل الفريقي في تقديم الخدمات الاجتماعية ، بسبب إفتقار العملية التعليمية لإمكانية تقديم كلية المعرفة والخدمة الكاملة إذ أنه يعتمد على تعدد التخصصات ودقتها (السروجي، ٢٧٣، ٢٠٠٩-٢٧٦) ، ويقصد بالعمل التعاوني إشتراك إختصاصات متعددة في تقديم تقديم المساعدة للطلبة ، والعمل التعاوني لا يعني أن لكل طرف دور متساو مع أدوار الآخرين ، وإنما تتاح الفرصة لكل فرد أن يقوم بدوره وفق إختصاصه، وبحسب طبيعة الموقف (سالم، ٢٠١٠، ١٠٣).

ووفق التعريف الذي حدده (مكتب الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي في الجمعية الأمريكية للأخصائيين الاجتماعيين) الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي هي جزء من تعاون مهني مشترك بهدف فهم البرامج المدرسية وتقديم المساعدة للطلبة الذين يواجهون صعوبات في الاستفادة من موارد وامكانيات المدرسة بكفاءة ، والغرض من الخدمة هو تقديم المساعدة للطلاب الذي يواجه صعوبات باستمرار لوقايته من خطورة تطور تلك الصعوبات كي لا يصعب علاجها (حسن، ١٩٨٢، ٧٠-٧١).

والخدمة الاجتماعية الكاملة تتضمن عدة المكونات ذات صلة بالعملية التعليمية ، تشمل : التخطيط، التصميم، الهيكل الإداري المتعاون، نظام الرعاية الصحية، و الفرص المتاحة لبناء القادة . أما أهم هذه الخدمات هي : الخدمة الإرشادية، الخدمة الصحية، الخدمة النفسية، و الخدمة الاجتماعية (نبراي ، ١٩٩٣ ، ١١١ - ١١٥).

١. الخدمة الإرشادية : وتقديم خدمات الإرشاد التربوي فردياً وجماعياً ، للمواضيع المتعلقة بالتأخر الدراسي والتفوق الدراسي والعمل على تحقيق التوافق الدراسي ، وتشمل معلومات وخبرات تتضمنها خدمات التربية المهنية لتوجيه الطلبة الجدد والخريجين ، وإعداد دليل للمدرسة و الذي يساهم في تطوير وتحسين المناهج و تحسين العملية التربوية ، والمختص بتقديم هذه الخدمة يسمى ب(المُرشد التربوي) ، وهو متخصص بالإرشاد والتوجيه التربوي والمهني ، و هو المسؤول عن كفاية البرنامج الإرشادي ومرونته وتكيفه.

٢. الخدمة الصحية (الخدمة الطبية) : وتتضمن إعداد وتنفيذ برنامج الصحة المدرسية يهتم بالتربية الصحية والطب الوقائي والصحة النفسية ، وتوفير العلاج الطبي للجميع والضروري لبعض الحالات الخاصة ، والتأكيد على (الصحة العقلية والصحة الجسمية ، كما يقال "العقل السليم في الجسم السليم" ، والمتخصص لهذه الخدمة يسمى ب(طبيب المدرسة) أو (الزائر الصحي المدرسي) يكون متفرغاً بشكل كامل أو جزئي ، ويقوم بالكشف على المراهقين والعناية بالإجراءات الوقائية والعلاجية وإحالة الطلبة للعلاج في المراكز المتخصصة .

٣. الخدمة النفسية : تتضمن دراسة الحالات الفردية (والتي تتطلب توفير سجل خاص لدراسة الحالة) ، كما تتضمن إجراء البحوث ودراسات عن الشخصية ، وذلك للتعرف على الاتجاهات والميول والقدرات والإستعدادات والإهتمامات ومعرفة الفرد لذاته ونواحي القوة والضعف لديه ، وتحديد المشكلات العامة والخاصة والتشخيص للحالات أو الإضطرابات أو المشكلات النفسية ، والحالات التي تحتاج إلى خدمات متخصصة ، وإحالتها الى الجهات ذات العلاقة ، والمتخصص يسمى ب(الأخصائي النفسي) أو (الباحث النفسي) ، ويتم إستدعاءه للمدرسة ، أو أن يقوم بزيارتها في فترات محددة.

٤. الخدمة الاجتماعية : وتشمل وضع خطة شاملة لتنظيم العمل في الجماعات المدرسية لخدمة الطلبة ، والإشراف على النادي المدرسي وتنظيم نشاطه ، وتنظيم عمال للجان الاجتماعية في المدرسة ، وأيضاً تشمل وضع خطة تنظيم تبادل الخدمات الاجتماعية بين المدرسة والمنطقة التي تتواجد فيها ، و إقامة مجالس الآباء ، والدعوة في المخيمات والمعسكرات الطلابية وتنظيم الندوات ، بالإضافة الى إجراء البحوث الاجتماعية والتعريف بالبيئة الاجتماعية ، وتنظيم العلاقة والاتصال والتعاون بين المدرسة والأسرة لصالح المراهق ، والاتصال المباشر مع المؤسسات الاجتماعية في المجتمع المحلي ، و إستخدام كافة المصادر في المجتمع بصورة جيدة . والمختص لتقديم هذه الخدمة يسمى ب(الباحث الاجتماعي) أو (الأخصائي الاجتماعي) ، والذي يعمل على إجراء البحوث الميدانية وتنظيم العلاقة بين المدرسة والبيت ، وزيارة أسرة الطالب الذي تحول ظروفه دون الحضور إلى المدرسة ، وربط خدمات البيئة بالمدرسة ، ودراسة المشكلات التي تحدث في المدرسة نتيجة الظروف العائلية .

٣: الإطار الميداني:

٣-١: منهجية البحث والإجراءات الميدانية:

٣-١-١: منهج البحث: لقد تم الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بسبب ملائمته مع موضوع البحث الحالي .

٣-١-٢: مجالات البحث: فقد تم تحديد المجالات الرئيسية في البحث الحالي كالآتي :

١. المجال المكاني: المدارس الثانوية في مدينة السليمانية التي تتضمن مرحلتي الأساسية والاعدادية، أي المراحل (من ٧ الى ١٢)
٢. المجال البشري: الطلبة في مدارس مدينة السليمانية في مرحلتي الأساسية والاعدادية .

٣. المجال الزمني: العام الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣).

٣-١-٣: مجتمع البحث: إن البحث الحالي تناول موضوع (دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية) ، فإنمجتمع البحث عبارة عن الطلبة في جميع المدارس الحكومية العامة في مدينة السليمانية ذات الدوام الصباحي والتي لديها الباحث الاجتماعي ويدأومون فعلياً (أنها تشمل المدارس التي تتضمن المرحلة المتوسطة والاعدادية ، والتي لديها الباحث الاجتماعي) ، تشمل المراحل (٧-١٢) للسنة الدراسية (٢٠١٢-٢٠١٣) ، و بلغ عددها (٩٢) مدرسة ،الجدول (١) .

الجدول (١)

مجتمع البحث بحسب الجنس والمرحلة الدراسية

المجموع	الاعدادية			الأساسية			المرحلة الدراسية الجنس
	12	11	10	9	8	٧	
19874	2814	2144	3314	3533	3596	4473	ذكر
30808	5601	4422	5375	4674	4943	5793	أنثى
50682	8415	6566	8689	8207	8539	10266	المجموع
	٢٣٦٧٠			٢٧٠١٢			

٣-١-٤: عينة البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تم اختيار عينة من الطلبة شملت (٦٦٠) طالباً وطالبة ، (٢٨٠) ذكر و(٣٨٠) أنثى ضمن المراحل الدراسية (٧ والى ١٢) ، وذلك كما في جدول رقم (٢) . وفي (٢١) مدرسة من مجموع (٩٢) مدرسة ، والتي

فيها الباحث الاجتماعي ، في المواقع الجغرافية المختلفة في المدينة السليمانية ، من أجل تحقيق أهداف البحث ، ونظراً لكبر مجتمع البحث ، تم اختيار عينة كمياً وكيفياً وبطريقة قصدية بست مراحل متسلسلة ، هي :

١. اختيار عينة متوسطة الحجم بلغت عدد وحداتها (٦٦٠) ، لقد أشار نيللي الى أن عدد افراد العينة يجب أن لا يقل عن (٥) أفراد لكل فقرة بهدف تقليل أثر الصدفة في اختيار العينة و في إجراءات التحليل الاحصائي من الصدق و الثبات و التمييز (Nually, 1978, 262) ، ووفق عدد الفقرات عدد العينة = $66 \times 5 = 330$

وبما أن مجتمع البحث يشمل (٦) مراحل دراسية ، وبهدف تقليل أثر الصدفة والخطأ فتم اختيار (٦٦٠) طالب و طالبة.

٢. تم اختيار الطلبة من تلك المدارس التي فيها الباحث الاجتماعي بشكل فعلي ، و بلغ عددها (٩٢) مدرسة.

٣. اختيار المدارس في المواقع الجغرافية المختلفة في مدينة السليمانية ، إذ أن مجموع (٣٣) محلة في مدينة سليمانية ، تم تحديد (١٤) محلة في المواقع الجغرافية المختلفة ، ومن ثم اختيار (٢١) مدرسة ضمن هذه المحلات ، وأيضاً اختيرت المدارس نوعياً وفق التشابه والاختلاف في جنس الباحث الاجتماعي مع الجنس الطلبة (النظام المدرسي)، لغرض الحصول على النتيجة للمتغيرات التي تناولتها أهداف البحث.

٤. اختيار المدارس وفق نوع النظام المدرسي ، إذ تشمل مدارس ذات النظام الواحد (البنين ، البنات) ، والمدارس المختلطة .

٥. اختيار الطلبة في المدارس وفق المرحلة الدراسية ، لكي تشمل المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة ، وبهذا شملت الطلبة في المراحل (٧- ٩) ، والمراحل (١٠- ١٢).

٦. اختيار الطلبة في المراحل الدراسية الستة (٧- ١٢) ، إذ يكون اختيار الطلبة المرحلة الواحدة في الصف الواحد في كل مدرسة.

وعند التطبيق الأخير للأداة ، من مجموع (٦٧٦) نسخة من الأداة ، (٦٦٠) فقط كانت صالحة، (٢٨٠) ذكر و(٣٨٠) أنثى .

الجدول (٢)

عينة البحث بحسبمتغيري المرحلة الدراسية والجنس

المجموع	الاعدادية			الأساسية			المرحلة الدراسية
	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	الجنس
٢٨٠	٤٣	٤٦	٤٣	٤٨	٤٩	٥١	ذكر
٣٨٠	٤٧	٥٣	٧٨	٦٩	٦٥	٦٨	أنثى
٦٦٠	٩٠	٩٩	١٢١	١١٧	١١٤	١١٩	المجموع
	٣١٠			٣٥٠			

٣-١-٥: أداة البحث:

لقد تم بناء الأداة لمعرفة وجهة نظرالطلبة نحو دور الباحث الاجتماعي ومعرفة مدى أدائه الوظيفي في مساعدة الطلبة لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية.

خطوات بناء أداةالبحث وعملية إستخراج النتائج :

لغرض تحقيق الأهداف قامت الباحثتان ببناء أداة للبحث ، وفق الخطوات الآتية:

أ. الدراسة الإستطلاعية (Exploratory Study): لقد أجريت دراسة إستطلاعية من خلال توجيه ثلاث أسئلةالى عينة مكونة من (٦٣) فرداً من الجنسين و بشكل قصدي من المدارس التي لديها باحث إجتماعي .

ب.الأداة بصيغتها الأولية: بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية والإستفادة من الأدبيات والإطلاع على الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث ، تمت صياغة فقرات الأداة وفق الأهداف التي يسعى البحث الى تحقيقها .

ج. صياغة فقرات الأداة:من أجل الحصول على رأي أكبر عدد من الطلبة وبشكل دقيق تم الإعتماد على بناء فقرات الأداة مكونة من مجموعتين من الأسئلة ، المجموعة الأولى تتضمن (٤) أسئلة متعلقة بالمعلومات العامة عن الطلبة ، والمجموعة الثانية تتضمن الفقرات المتعلقة بموضوع البحث والبالغ عددها (٦٣) فقرة ،وبما أن موضوع البحث الحالي

يركز على العمليات المهنية التي يقوم بها الباحث الاجتماعي في المدرسة الثانوية لمساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم الاجتماعية ، لذا تم تخصيص (٥١) فقرة للعمليات والنشاطات المهنية التي يقوم بها الباحث الاجتماعي لمساعدة الطلبة في المدرسة الثانوية ، ولقد وزعت الفقرات على وفق المجالات الثلاثة الآتية :

١. مجال العلاقات المهنية (Professional relationships): ويشمل كل العمليات والنشاطات المهنية التي يقوم بها الباحث الاجتماعي بهدف تقوية العلاقات بين الأفراد وتعزيز تكيفهم ، سواء كان للباحث الاجتماعي نفسه مع المحيطين داخل وخارج المدرسة ، أو للآخرين في المحيط المدرسة أو خارجها ، مثل علاقة الطالب مع المحيطين به داخل وخارج المدرسة.
٢. العلمي والمهني /المعرفي والأكاديمي (Scientific and professional): ويشمل كل العمليات والنشاطات التي يقوم بها الباحث الاجتماعي ، وتعكس استعداده الشخصي وكفائته المهنية معرفياً وأكاديمياً .
٣. الفني التطبيقي (Practical artwork): ويشمل كل العمليات الميدانية التي يقوم بها الباحث الاجتماعي من أجل مساعدة الطلبة لمواجهة إضطراباتهم ومشكلاتهم الدراسية والاجتماعية والنفسية، الجدول(٣).

الجدول(٣)

توزيع فقرات الأداة وفق مجالاتها

المجال	عدد الفقرات
١ العلاقات المهنية	١٢ فقرة
٢ العلمي والمهني (المعرفي والاكاديمي)	٣١ فقرة
٣ الفني التطبيقي	٢٠ فقرة
المجموع	٦٣ فقرة

د.تقويم صلاحية فقرات الأداة:

لغرض التأكد من الصدق (Validity) فقرات الأداة. ، تم عرضها على مجموعة من الأساتذة والمتخصصين في المجالات اللغوية والعلمية ، وذلك كما يأتي :

١. الصدق اللغوي (The Linguistic Validity): ولغرض الحصول على هذا النوع من الصدق ، وبما أن لغة كتابة البحث الحالي هي اللغة العربية ، أما لغة التطبيقات الميدانية في الواقع هي اللغة الكوردية ، لذلك تمت عرض الأداة على لجنة من التدريسيين في مجال اللغة الكوردية واللغة العربية ، وإعتماداً على آرائهم أجريت التعديلات اللغوية على فقرات الأداة لتصبح ملائمة للتطبيق النهائي .

٢. الصدق العلمي (The Scientific Validity): ولغرض التأكيد على صلاحية الأداة من الناحية العلمية تمت عرض فقرات الأداة على لجنة من الأساتذة والمتخصصين في مجال العلوم الاجتماعية ، مثل (علم الاجتماع ، علم النفس ، الإرشاد ، الإعلام) ، وإعتماداً على آرائهم أعيدت صياغة بعض فقراتها وأجريت التعديلات على البعض الأخرى ، وأهملت بعضاً منها ، كما أضيفت بعض فقرات أخرى، أستخدم مربع كاي (χ^2) ، بدرجة حرية (١) ، بمستوى الدلالة (٠.٠٥) ، وظهرت أن جميع القيم المستخرجة دالة لأنها أكبر من القيمة الجدولية (٣.٨٤) ، لذلك تم إبقاء جميع الفقرات ، كما أضيفت (٣) فقرة أخرى إستناداً الى إقتراح بعض الخبراء ، ولذلك أصبح عدد الفقرات (٦٦) فقرة ، إذ أصبحت مجالات البحث (٤) مجالات رئيسة وذلك بعد إضافة مجال (خصائص الشخصية)، وعدد فقراته (٦) ، وهكذا أصبحت الأداة بصيغتها النهائية،الجدول(٤).

الجدول (٤)

الصيغة النهائية لأداة البحث

ت	المجالات	عدد الفقرات
١	الخصائص الشخصية	٦
٢	العلاقات المهنية	١١
٣	العلمي والمهني	٢١
٤	الفني التطبيقي	٢٨
	المجموع	٦٦

هـ. تحديد بدائل الإجابة لفقرات الأداة: لغرض تحديد إستجابات الطلبة على كل فقرة من فقرات الأداة ، تم وضع مقياس مدرج خماسي أمام كل فقرة من فقرات الأداة ، و أعطي لكل بديل الوزن الخاص به ، الجدول (٥).

الجدول (٥)

البدائل وأوزانها

البديل	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي لي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الوزن	٥	٤	٣	٢	١

و. الثبات (Reliability): ولمعرفة درجة ثبات الأداة فقد تم تطبيق الأداة على عينة مختارة من المجتمع البحث، ولهذا الغرض أختيرت مدرسة (بيخال) النموذجية ، وهي مدرسة بنظام المختلط وتشمل المراحل الدراسية من (٧) إلى (١٢) ، ومن ثم أختيرت مجموعة من الطلبة من كلا الجنسين والبالغ عددهم (٢٠) طالب وطالبة ، ولإستخراج قيمة الثبات تم إستخدام ثلاث طرق ، وذلك كالآتي :

١. إختبار وإعادة إختبار (The Test-Retest): لقد أستخدمت معامل إرتباط بيرسون (Pearson) بين درجات التطبيقين بفارق زمني (١٤) يوماً ، إذ بلغت قيمتها (٠.٧٦) ، وهذا يدل على وجود إرتباط قوى (تركيبية، ٢٠٠٢، ١٨٩) .

٢. الإتساق الداخلي (Internal Consistency) : تم إستخراج درجة الإتساق الداخلي بالإعتماد على طريقتين:

أ. التجزئة النصفية (Split Half) : لدى حساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات نصف الأداة (الفقرات الفردية والزوجية) بلغ (0.86) ، وعند تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون لحساب معامل الثبات بلغ (0.92) ، وهو ثبات قوي جداً. (تركيبية، ٢٠٠٢، ١٨٩)

ب. ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، سبيرمان براون (Spearman-Brown): والدرجة المستخرجة التي حصلت عليها المجالات والدرجة الكلية لكلتا الطريقتين أظهرت أن الأداة تتميز بدرجة عالية من الثبات، الجدول (٦).

الجدول (٦)

معامل الثبات لمجالات الأداة بطريقة الإتساق الداخلي

المجال	الفا كرونباخ	سبيرمان براون
خصائص الشخصية	٠.٨١	٠.٨٢
العلاقات المهنية	٠.٨٧	٠.٧٧
العلمي والمهني (المعرفي والأكاديمي)	٠.٨٧	٠.٧١
الفني التطبيقي	٠.٩١	٠.٨٢
الدرجة الكلية	٠.٩٥	٠.٩٢

ز. التطبيق النهائي لأداة البحث:

لقد طبقت الأداة بصورتها النهائية ، على عينة البحث المتكونة من (٦٦٠) طالب و طالبة .

٣-١-٦: الوسائل الإحصائية:

لقد أستخدمت مجموعة من الوسائل الإحصائية من أجل تحليل البيانات ، هي:

١. الوسط الحسابي (Mean): لإستخراج متوسطات الإجابات فقرات أداة البحث .
٢. الإنحراف المعياري (Standard Deviation): لتحديد درجة تشتت القيم عن الوسط للفقرات والمجالات .

٣. معادلة مربع كاي (Chi Square Equation): لغرض إستخراج صدق الأداة وفقاً لتقييم الخبراء .

٤. معامل إرتباط بيرسون (Karl Pearson Correlation Equation): لإستخراج معامل الثبات كالاتي :

أ. طريقة إختبار وإعادة إختبار ، لإيجاد العلاقة إرتباطية بين الإختبار ين .

ب. طريقة التجزئة النصفية ، لإيجاد العلاقة بين نصفي الإختبار.

٥. معامل سبيرمان - براون التنبؤية (Spearman-Brown prophecy formula): لتصحيح معامل الثبات الإختبار بعد إستخراج الإرتباط بين نصفي الإختبار بمعادلة بيرسون .

٦. معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach): لإيجاد أي الإتساق الداخلي لفقرات الأداة .

٧. معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test): لإيجاد الفرق المعنوي بين مستويات متغيري جنس المراهق ، و المرحلة الدراسية (الأساسية والإعدادية).

٨. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA): لإستخراج الفروق في مستويات متغير معرفة طبيعة عمل الباحث الاجتماعي .

٩. تحليل التباين الثنائي (Two Ways ANOVA): لإستخراج الفروق وفق مستوى التعليمي لأولياء الأمور .

٣-٢: عينة البحث :

لقد تكونت عينة البحث من (٦٦٠) طالب و طالبة و تضمنت المتغيرات الآتية:
٣-٢-١: الجنس: أن عينة البحث أخذت من المجتمع المدرسي التي تتضمن المراحل (٧-٩) الأساسية و (١٠-١٢) الإعدادية، في المدارس التي لديها الباحث الاجتماعي ، وكان عددها (٩١) مدرسة ، أما المدارس الذي اختيرت منها المراهقين (الطلبة) بلغت (٢١) مدرسة و (٦٦٠) طالب وطالبة ، الجدول (٧).

الجدول (٧)

عينة البحث بحسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	%
الذكر	٢٨٠	٤٢.٤
الأُنثى	٣٨٠	٥٧.٦
المجموع	٦٦٠	١٠٠

٣-٢-٢: المرحلة الدراسية: لقد توزعت عينة البحث بحسب متغير المرحلة الدراسية على مرحلتها الأساسية و الإعدادية، الجدول (٨).

الجدول (٨)

عينة البحث بحسب متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	%
السابعة	١١٩	% ١٨.٠	٣٥٠	% ٤٦.٩
الثامنة	١١٤	% ١٧.٣		
التاسعة	١١٧	% ١٧.٧		
العاشر	١٢١	% ١٨.٣	٣١٠	% ٥٣.٠
الحادية عشرة	٩٩	% ١٥.٠		
الثانية عشرة	٩٠	% ١٣.٦		
المجموع	٦٦٠	% ١٠٠	٦٦٠	% ١٠٠

٣-٣: عرض وتحليل النتائج وفق الأهداف :

٣-٣-١: دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم

الاجتماعية على مستوى الكلي ووفق المجالات:

لمعرفة نتيجة وفق هذا الهدف أستخدمت معيار النسبة المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري من أجل إستخراج نتائج فقرات الأداة ككل ووفق المجالات ، وتم الاستعانة بالنسب المئوية الآتية :

١. عالي جداً (٩٠ % - أقل من ١٠٠ %) .
٢. عالي (٨٠ %- أقل من ٩٠ %) .
٣. متوسط (٧٠ % - أقل من ٨٠ %) .
٤. ضعيف (٦٠ % - أقل من ٧٠ %) .
٥. ضعيف جداً (٥٠ % - أقل من ٦٠ %) الجدول (٩) .

دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية

(الجدول ٩)

فقرات الأداة لمتغير مستوى أداء الباحث الاجتماعي

ت	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	%	مستوى الأداء
١	وجوده ضروري في المدرسة من أجل مساعدة الطلبة.	4.60	٠.٧٠	٩٢.١٨	عالي جداً
٢	نشط وكفوء في عمله.	4.40	٠.٨٣	٨٨.١٨	عالي
٣	مظهره العام لائق.	4.52	٠.٦٩	٩٠.٥٤	عالي جداً
٤	يحافظ على هدوئه الانفعالي في المواقف المشككة.	4.68	٠.٧٠	٩٣.٦٩	عالي جداً
٥	يتمتع بالمرونة عند تعامله مع الآخرين.	4.63	٠.٦٩	٩٢.٧٥	عالي جداً
٦	لديه شخصية قوية.	4.37	٠.٨١	٨٧.٥١	عالي
٧	يسعى لتهيئة المناخ الاجتماعي والنفسى المناسب في المدرسة من أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.	4.28	٠.٩٠	٨٥.٦٩	عالي
٨	يساعد على تنظيم كل النشاطات التي تتعلق بحياة الطلبة داخل المدرسة.	4.11	٠.٩١	٨٢.٣٦	عالي
٩	يساعد على تنظيم الزيارات العلمية للمدرسة.	3.78	١.٠٩	٧٥.٦٩	متوسط
١٠	يشارك في تنظيم السفريات الترفيهية للمدرسة.	3.81	١.٠٩	٧٦.٣٠	متوسط
١١	يساهم في تنظيم الاجتماعات داخل المدرسة.	4.21	٠.٩٤	٨٤.٢١	عالي
١٢	يشارك في اجتماعات الآباء والأمهات.	4.49	٠.٧٦	٨٩.٩٣	عالي
١٣	يعد حلقة وصل بين الطلبة والمدرس .	4.19	١.٠١	٨٣.٩٦	عالي
١٤	يعمل بوصفه حلقة وصل بين الطلبة والمدير والهيئة الإدارية في المدرسة.	4.06	٠.٩٧	٨١.٣٦	عالي
١٥	يسعى الى تعزيز علاقة الطالب بأسرته بصورة إيجابية.	3.97	١.٠٨	٧٩.٤٨	متوسط
١٦	يسعى الى تحسين العلاقات بين الطلبة أنفسهم.	4.38	٠.٨٦	٨٧.٧٥	عالي
١٧	إنه بمثابة صديق للطلبة.	4.53	٠.٨٥	٩٠.٦٦	عالي جداً
١٨	يبادر في تقديم المساعدة للطلبة باستمرار .	4.16	٠.٩٤	٨٣.٣٩	عالي
١٩	يستمتع ويراعي مشاعر الطلبة.	4.53	٠.٨٢	٩٠.٦٠	عالي جداً
٢٠	يسعى الى تعزيز مبدأ تقبل الآخرين.	4.15	٠.٨٩	٨٣	عالي
٢١	يسعى الى تعزيز روح الانتماء للمدرسة.	4.28	٠.٩٥	٨٥.٦٠	عالي
٢٢	يزور الصفوف من أجل تقديم النصائح حول موضوعات دراسية وتربوية واجتماعية.	4.22	١.١١	٨٤.٥٤	عالي
٢٣	يشجع الطلبة على المواظبة على الدوام والاستمرار في الدراسة.	4.44	٠.٨٦	٨٨.٩٣	عالي

دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية

٢٤	يساعد الطلبة خارج المدرسة في وقت الحاجة حسب طلب الطالب.	3.66	١.١٠	٧٣.٢٤	متوسط
٢٥	يتعاون مع الطلبة في توصيل طلباتهم إلى المدرسين.	4.34	٠.٨٦	٨٦.٩٦	عالي
٢٦	يتعاون مع الطلبة في توصيل طلباتهم إلى مدير المدرسة.	4.27	٠.٩٠	٨٥.٤٢	عالي
٢٧	يتعاون مع المدرسين في توصيل آرائهم للطلبة.	4.14	٠.٩٣	٨٢.٨٤	عالي
٢٨	ينظم مع مدير المدرسة التعليمات المطلوبة للطلبة.	4.11	٠.٩٩	٨٢.٣٠	عالي
٢٩	يتابع الطلبة في وقت الاستراحة.	3.60	١.٢٢	٧٢.١٨	متوسط
٣٠	يرافق الطلبة في زيارتهم العلمية.	4.01	١.٠٩	٨٠.٣٣	عالي
٣١	يشارك الطلبة في سفراتهم الترفيهية.	3.95	١.١٣	٧٩.٠٣	متوسط
٣٢	تمنع العادات والتقاليد الطلبة من الاتصال بالباحث الاجتماعي جنس مختلف.	3.31	١.٣٦	٦٦.٣٩	ضعيف
٣٣	لايستطيع مساعدة جميع الطلبة بدرجة متساوية بسبب قلة عدده.	3.47	١.٢٣	٦٩.٥١	ضعيف
٣٤	يؤثر مستوى الثقافي لمربي الطلبة في مقدار مساعدة الباحث الاجتماعي للطلبة.	3.84	١.١٥	٧٦.٨٤	متوسط
٣٥	تمنع العادات والتقاليد الباحث الاجتماعي من مساعدة الطلبة خارج المدرسة.	3.37	١.٢٨	٦٧.٤٢	متوسط
٣٦	تقارب عمر الباحث الاجتماعي مع عمر الطلبة يؤثر إيجابياً في التواصل بينهم.	3.91	١.٢٣	٧٨.٣٦	متوسط
٣٧	تشابه جنس الباحث الاجتماعي مع جنس الطلبة يسهل التواصل.	3.97	١.٤٣	٧٩.٥٧	متوسط
٣٨	من الأفضل أن يكون جنس الباحث الاجتماعي من نفس جنس الطلبة.	3.68	١.٤٣	٧٣.٦٦	متوسط
٣٩	يقدم النصائح التربوية للطلبة لتخفيف القلق الامتحاني.	4.31	١.٠٤	٨٦.٢٤	عالي
٤٠	يقدم الإرشادات للطلبة حول طرق المذاكرة الصحيحة.	4.10	١.٢٠	٨٢.٠٣	عالي
٤١	يقدم مقترحات للطلبة الاستفادة من العطلة الصيفية و أيام المناسبات.	3.73	١.٢١	٧٤.٧٨	متوسط
٤٢	يقدم النصائح للطلبة عن حسن التصرف داخل المدرسة وخارجها.	4.32	٠.٩٢	٨٦.٥١	عالي
٤٣	يشجع الطلبة على المطالعة المتواصلة.	4.33	٠.٩٨	٨٦.٧٢	عالي
٤٤	ينصح الطلبة على ابداء السلوك المناسب في المواقف الاجتماعية.	4.23	٠.٩٦	٨٤.٧٢	عالي

دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية

٤٥	ينصح الطلبة على حسن التصرف داخل الأسرة.	4.15	١.٠٠	٨٣.١٥	عالي
٤٦	يحذر الطلبة على بعض الظواهر والمشكلات الشائعة في المجتمع.	4.19	١.٠٠	٨٣.٨١	عالي
٤٧	يطلب الطلبة المساعدة من الباحث الاجتماعي عند تعرضهم لأية مشكلة.	4.34	٠.٩٤	٨٦.٨٧	عالي
٤٨	يسعى لتهيئة الموقف لدى حدوث أية مشكلة في المدرسة.	4.47	٠.٨٨	٨٩.٤٨	عالي
٤٩	يتدخل من أجل معالجة المشكلات التي تحدث بين الطلبة.	4.23	٠.٩٦	٨٤.٦٩	عالي
٥٠	يتدخل من أجل معالجة المشكلات التي تحدث بين الطلبة والمدرسين.	4.23	٠.٩٦	٨٤.٧٥	عالي
٥١	يتدخل من أجل معالجة المشكلات التي تحدث بين الطلبة وبين الهيئة الإدارية في المدرسة.	4.07	٠.٩٩	٨١.٤٨	عالي
٥٢	يسعى الى تهيئة المناخ الدراسية المناسبة باستمرار للطلبة الذين لديهم ظروف خاصة.	4.20	١.٠١	٨٤.١٨	عالي
٥٣	يسعى الى معالجة المشكلات الطلبة التي لها علاقة بالمستوي التعليمي و التحصيل الدراسي.	4.10	١.٠٠	٨٢.١٢	عالي
٥٤	يسعى الى معالجة المشكلات الأسرية للطلبة التي تنعكس سلباً على التحصيل الدراسي للطلبة.	3.73	١.١٢	٧٤.٦٩	متوسط
٥٥	يسعى الى معالجة المشكلات التي تحدث بين الطلبة سواء كانت داخل أو خارج المدرسة.	3.78	١.١٨	٧٥.٧٨	متوسط
٥٦	يمكن ان يعتمد عليه الطلبة عندما تحدث لهم مشاكل خاصة.	4.34	٠.٩٤	٨٦.٨٤	عالي
٥٧	يسعى الى معالجة المشكلات التي تحدث عند وجود الأزمات الصحية للطلبة.	4.13	٠.٩٥	٨٢.٧٨	عالي
٥٨	يتصل بأسر الطلبة متى دعت حاجة لذلك.	4.10	٠.٩٨	٨٢	عالي
٥٩	يتصل بأسرة الطلبة الذين لديهم حالة نفسية خاصة.	4.05	١.٠٢	٨١.٠٣	عالي
٦٠	يتصل بأسرة الطلبة عندما تحدث لهم المشاكل العاطفية.	3.79	١.٠٩	٧٥.٨٤	عالي
٦١	يحول بعض حالات النفسية الخاصة للطلبة إلى الطبيب النفسي خارج المدرسة من أجل مساعدتهم.	3.36	١.١٦	٦٧.٣٩	متوسط
٦٢	يقوم بزيارة الطلبة أو أسرته إذا دعت الحاجة الى ذلك.	3.25	١.٢٣	٦٥.٠٦	متوسط
٦٣	تضع الأسرة حدوداً لتدخل الباحث الاجتماعي في حل مشكلات الطلبة.	3.28	١.١٣	٦٥.٦٠	متوسط
٦٤	إذا كان الباحث الاجتماعي ذكراً يستطيع مساعدة الطلبة بشكل	2.88	١.٣٦	٥٧.٦٠	ضعيف

دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية

جداً				أفضل في مواجهة المشكلات.	
متوسط	٧٠.٠٩	١.٣٧	3.50	إذا كان الباحث الاجتماعي أنثى تستطيع مساعدة الطلبة بشكل أفضل في مواجهة المشكلات.	٦٥
ضعيف	٦٣.٦٤	١.٣٧	3.18	اختلاف جنس الباحث الاجتماعي يعيق الاتصال المباشر معه من أجل حل مشكلاته.	٦٦

و كما أن دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية بشكل عام كان عالياً ، إذ بلغ الوسط الحسابي (٤.٠٤) ، والانحراف المعياري (٠.٥١) ، والنسبة المئوية (٨٠.٩٤%) ، فقد حصل مجال خصائص الشخصية على المرتبة الأولى أما المجال الفني والتطبيقي فقد حصل على المرتبة الرابعة ، الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

ترتيب دور الباحث الاجتماعي وفق المجالات

الفقرات	المجالات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	مستوى الأداء
(٦ - ١)	خصائص الشخصية	٤.٥٤	٠.١٢	٩٠.٨١	عالي جداً
(١٧ - ٧)	العلاقات المهنية	٤.١٧	٠.٢٥	٨٣.٤٠	عالي
(٣٨ - ١٨)	العلمي والمهني/المعرفي والأكاديمي	٣.٩٧	٠.٣٤	٧٩.٥٣	متوسط
(٦٦ - ٣٩)	الفني التطبيقي	٣.٩٤	٠.٤٢	٧٨.٩٢	متوسط
(٦٦ - ١)	المجموع الكلي	٤.٠٤	٠.٥١	٨٠.٩٤	عالي

أن المستوى العالي لأداء الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية ، يؤكد ضرورة مهنة تقديم الخدمات الاجتماعية وبوجود أكاديميين مؤهلين لمساعدة الطلبة في وقت الحاجة . وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (بالخير ، ١٩٨٢).

٢. معرفة الطلبة لطبيعة عمل الباحث الاجتماعي :

تم تصنيف درجات الطلبة حسب معرفتهم لطبيعة عمل الباحث الاجتماعي الى ثلاث مجموعات ، وأستخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين إستجابة المراهقين على المجموع الكلي لفقرات الأداة وفق تلك المجموعات ، وأن النسبة الفائية المستخرجة قد بلغت (٥٨.٧٢١) ، أكبر من القيمة الجدولية (٢.٩٩) ، وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفئات الثلاث تجاه فقرات الأداة فيما يتعلق بمعرفة طبيعة عمل الباحث الاجتماعي في المدرسة ، ولصالح الطلبة الذين أجابوا بأنهم يعرفون طبيعة عمل الباحث الاجتماعي ، الجدول (١١) .

الجدول (١١)

معرفة طبيعة عمل الباحث الاجتماعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المستخرجة	ف الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٦.٥١١	٢	١٣.٢٥٥	٥٨.٧٢١	٢.٩٩	٠.٠٥
داخل المجموعات	١٤٨.٣٠٨	٦٥٧	٠.٢٢٦			
المجموع	١٧٤.٨١٩	٦٥٩				

وهنا يمكن ملاحظة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة تجاه معرفة طبيعة عمل الباحث الاجتماعي ، و يرجع الى أن الطلبة الذين يعرفون طبيعة عمل الباحث الاجتماعي في مدارسهم ، يتواصل ويتفاعلون مع الباحث الاجتماعي ويعتمد عليه في طلب المساعدة لمواجهة مشكلاتهم .

٣-٣-٢: دلالة الفروق الإحصائية لدور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين

لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية بحسب متغير جنس الطالب وفق المجالات: ولمعرفة نتيجة وفق هذا الهدف لقد تم تصنيف درجات العينة حسب متغير الجنس الى مجموعتين الذكور والبالغ عددهم (٢٨٠) والأنثى والبالغ عددهم (٣٨٠) ، بغية إجراء المقارنة بينهما ، تجاه مجالات الأداة، وذلك بإستخدام الإختبار التائي لعينتين مستقلتين ، الجدول (١٢) .

الجدول (١٢)

الفروق بين إستجابات المراهقين لفقرات الأداة وفق متغير الجنس

المجال	الجنس	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المستخرجة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	
خصائص الشخصية	ذكر	٢٨٠	٤.٥٣	٠.٥٥	٠.٢٤	١.٩٦	٠.٠٥	
	أنثى	٣٨٠	٤.٥٤	٠.٥٤				
العلاقات المهنية	ذكر	٢٨٠	٤.٠٧	٠.٥٨	٣.٥٥			
	أنثى	٣٨٠	٤.٢٤	٠.٦٠				
العلمي والمهني المعرفي والأكاديمي	ذكر	٢٨٠	٣.٨٨	٠.٥١	٣.٨١			
	أنثى	٣٨٠	٤.٠٤	٠.٥٢				
الفني التطبيقي	ذكر	٢٨٠	٣.٨٧	٠.٦٠	٢.٦٣			
	أنثى	٣٨٠	٣.٩٩	٠.٥٨				

وهنا يمكن ملاحظة فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير الجنس للمجالات (العلاقات المهنية ، العلمي والمهني/المعرفي والأكاديمي ، الفني التطبيقي) ، و لصالح الأنثى ، وهذا يرجع أن المراهقات لديهن مشكلات أكثر من المراهقين ، ويعتمدن على المساعدة المقدمة من قبل الباحث الاجتماعي وإطاعته أكثر من المراهقين ، وهذا يفسر لجوئهن الى الباحث الاجتماعي أكثر بهدف طلب المساعدة منه .

وعلى المستوى الكلي لفقرات الأداة ، وعند استخدام إختبار المعنوية اتضح أن الفرق بين متوسطي قيم الذكور قدره (٣.٩٧) بالانحراف المعياري قدره (٠.٥٠) ومتوسط قيم الأنثى قدره (٤.١٠) وبالانحراف المعياري قدره (٠.٥١) ، وهي الفروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت قيمة التائية المستخرجة (٣.٢٥) أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (٦٥٨) ، وهذا يعني أنه هناك فرقاً جوهرياً بين متوسطي الذكور والأنثى لفقرات الأداة ، وهذا يشير الى أن مستوى أداء الباحث

الاجتماعي يختلف وفق جنس المراهق ، ومستوى أدائه أعلى من وجهة نظر المراهقات .

٣-٣-٣: دلالة الفروق الإحصائية في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم

الاجتماعية بحسب متغير المرحلة الدراسية من (٧-٩ و ١٠-١٢) وفق المجالات: ولمعرفة النتيجة وفق هذا الهدف لقد تم تصنيف درجات عينة البحث حسب المرحلة الدراسية الى الصنفين أو المجموعتين ، وهما المرحلة (٧-٩) وبألف عدداف (٣٥٠) ، والمرحلة (١٠-١٢) البالغ عدداف (٣١٠) ، بغية إجراء المقارنة بينهما ، تجاه مجالات فقرات الأداة ، وذلك من خلال إستخدام الإختبار التائي (Independent samples t- test) لعينتين مستقلتين ، الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

الفروق بين إستجابة المراهقين لفقرات الأداة وفق متغير المرحلة الدراسية

المجال	المرحلة الدراسية	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المستخرجة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
خصائص الشخصية	٩-٧	٣٥٠	٤.٥٨	٠.٥١	٢.٢٦	١.٩٦	٠.٠٥
	١٢-١٠	٣١٠	٤.٤٨	٠.٥٨			
العلاقات المهنية	٩-٧	٣٥٠	٤.٢٩	٠.٥٧	٥.٨٦		
	١٢-١٠	٣١٠	٤.٠٢	٠.٦٠			
العلمي والمهني المعرفي والأكاديمي	٩-٧	٣٥٠	٤.٠٥	٠.٥٣	٣.٩٣		
	١٢-١٠	٣١٠	٣.٨٩	٠.٥٠			
الفني التطبيقي	٩-٧	٣٥٠	٤.٠٢	٠.٥٨	٣.٤٤		
	١٢-١٠	٣١٠	٣.٨٦	٠.٦٠			

وهنا يمكن ملاحظة فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير المرحلة الدراسية (٧-٩) و(١٠-١٢) لمجال (العلاقات المهنية ، العلمي والمهني/المعرفي والأكاديمي ، الفني التطبيقي) ، لصالح المراحل (٧-٩) ، يمكن إرجاع السبب الى أن المراحل

(٧-٩) تقابل المرحلة المراهقة المبكرة وهي بدايات ظهور النضج الجنسي والتغيرات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية ويواجه المراهق كثيراً من الاضطرابات والمشكلات الصحية والعقلية والنفسية والاجتماعية والدراسية بمقارنتهم في المراحل الدراسية (١٠-١٢) ، إذ يصبح المراهق أكثر نضجاً عندما يقترب من نهاية المرحلة المراهقة هذا من الناحية ، ومن الناحية الأخرى أن المراهقين من كلا الجنسين في المراحل (٧-٩) لديهم إعتمادية أكثر وإستقلالية أقل مقارنةً بالمراهقين في المراحل (١٠-١٢) ، إذ يصبحون أقل اعتمادية وأكثر إستقلالية ، لذلك المراهقين في المراحل (٧-٩) يعتمدون على المساعدة المقدمة من قبل الباحث الاجتماعي وإطاعته أكثر من المراهقين في المرحلة الدراسية (١٠-١٢) ، وهذا يفسر الفرق في المرحلة الدراسية (٧-٩) و (١٠-١٢) ، ولصالح (٧-٩).

وعلى المستوى الكلي لفقرات الأداة ، وعند إستخدام إختبار معنوية الفروق اتضح أن الفرق بين متوسطي قيم المراحل (٧-٩) قدره (٤.١٢) وبالإلحاف المعياري (٠.٥٠٧) وقيم متوسط المرحلة الدراسية (١٠-١٢) قدره (٣.٩٥) وبالإلحاف المعياري (٠.٥٠٩) ، وهي الفروق ذات دلالة أحصائية بمستوى الدلالة (٠.٠٥) ، إذ كانت قيمة التائية المستخرجة (٤.٣٤) أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (٦٥٨) ، والفرق يرجع لصالح المراحل (٧-٩) ، وهذا يشير الى أن مستوى أداء الباحث الاجتماعي يختلف وفق المرحلة الدراسية ، ومستوى أدائه أعلى في المراحل (٧-٩) بسبب طبيعة المرحلة العمرية فيها .

٣-٣-٤: دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية وفق جنس الباحث الاجتماعي و جنس الطالب:

لمعرفة التسلسل الرتبي لمتغير جنس الباحث الاجتماعي و جنس المراهق ، أستخدمت النسبة المئوية لمجموع الرأي الإيجابي لعينة المراهقين والتي هي (أوافٍٍٍٍٍ بشدة ، أوافق) لكل فقرة ، وإستخراج النسبة المئوية ومن ثم إيجاد الوسط الحسابي للنسبة المئوية للفقرات الخمس المتعلقة بهذا المتغير ، و رتبت تنازلياً ، الجدول (١٤) أظهرت أن تشابه جنس الباحث الاجتماعي مع جنس المراهق تحتل

المرتبة الأولى بينما ، الفقرة" إذا كان الباحث الاجتماعي ذكراً يستطيع مساعدة الطلبة بشكل أفضل في مواجهة المشكلات" حصلت على المرتبة الخامسة .

الجدول (١٤)

التسلسل الرتبي لدور لمتغير جنس الباحث الاجتماعي مع جنس المراهق

الرتب	الفقرات	ت
١	تشابه جنس الباحث الاجتماعي مع جنس الطلبة يسهل التواصل.	٣٧
٢	من الأفضل أن يكون جنس الباحث الاجتماعي من نفس جنس الطلبة.	٣٨
٥	إذا كان الباحث الاجتماعي ذكراً يستطيع مساعدة الطلبة بشكل أفضل في مواجهة المشكلات.	٦٤
٤	إذا كان الباحث الاجتماعي أنثى يستطيع مساعدة الطلبة بشكل أفضل في مواجهة المشكلات.	٦٥
٣	إختلاف جنس الباحث الاجتماعي يعيق الاتصال المباشر معه من أجل حل مشكلاته.	٦٦

و هذه النتيجة تدل على أن تشابه الجنس يؤدي الى الثقة المتبادلة، ويكون عاملاً مساعداً لإنجاح عملية التوعية ، على عكس الإختلاف الذي قد يؤدي الى إخفاء بعض الحقائق عن الجنس الآخر ، ويعود السبب الى أساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمع .

٣-٣-٥: دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم

الاجتماعية وفق المستوى التعليمي لأولياء الأمور:

ولمعرفة النتيجة وفق هذا الهدف تم تصنيف درجات أفراد عينة البحث حسب

المستوى التعليمي للأب ، إذ كان المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم

وبين إجاباتهم لفقرات الأداة ، وأستخدم التحليل التباين الثنائي (Two Way

ANOVA) لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة أحصائية بين تلك المجموعات ،

وتبين أن النموذج المصحح للنسبة الفئوية المستخرجة قد بلغت (١.٣٠٤) لدرجات

الحرية (٨٢) أفقياً و(٦٥٩) عمودياً ، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ، أكبر من القيمة

الجدولية (١.٠٠) ، وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذو دلالة أحصائية بين

متوسطات درجات .

وأن هناك فرقاً بين المستوى التعليمي للأب وإجابة المراهق لفقرات الأداة ، إذ بلغت

النسبة الفئوية (١.٣٨٧) أكبر من القيمة الجدولية (١.٠٠) لدرجات الحرية (٦٢) أفقياً

و(٦٥٩) عمودياً ، عند المستوى الدلالة (٠.٠٥) ، وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذو دلالة أحصائية بين متوسطات درجات ، والفرق يرجع لصالح المستوى التعليمي للوالدين .

ولكن ليس هناك فرق بين المستوى التعليمي للأب و إجاباتهم لفقرات الأداة ، إذ بلغت النسبة الفائية (٠.٨٦٠) أصغر من القيمة الجدولية (١.٨٣) لدرجات الحرية (١٠) أفقياً و(٦٥٨) عمودياً ، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ، وهذا يعني أنه ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة أحصائية بين متوسطات درجات ، أي أن ليس هناك فرق بين إجابة عينة المراهقين تجاه فقرات الأداة وفق المستوى التعليمي للأب .

كما أتضح أن لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي للأم و إجابات الطلبة لفقرات الأداة ، إذ بلغت النسبة الفائية (٠.٦٥٣) وهي أصغر من القيمة الجدولية (١.٨٣) لدرجات الحرية (١٠) أفقياً و(٦٥٨) عمودياً ، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ، وهذا يعني أنه ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة أحصائية بين متوسطات درجات ، أي ليس هناك فرق بين إجابة المراهقين تجاه فقرات الأداة وفق المستوى التعليمي للأم ، الجدول (١٥) .

الجدول (١٥)

الفروق بين إستجابة المراهقين لفقرات الأداة وفق مستوى التعليمي للوالدين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المستخرجة	ف الجدولية	مستوى الدلالة
تصحيح نموذج	٢٧.٣٢٥	٨٢	٠.٣٣٣	١.٣٠٤	١.٠٠	٠.٠٥
الإعترض	٢٠٠٤.٥٧٠	١	٢٠٠٤.٥٧٠	٧٨٤١.٩٠٢		
المستوى التعليمي للأب	٢.١٩٩	١٠	٠.٢٢٠	٠.٨٦٠	١.٨٣	٠.٠٥
المستوى التعليمي للأم	١.٦٧٠	١٠	٠.١٦٧	٠.٦٥٣	١.٨٣	٠.٠٥
المستوى التعليمي للأب*المستوى التعليمي للأم	٢١.٩٨٤	٦٢	٠.٣٥٥	١.٣٨٧	١.٠٠	٠.٠٥
خطأ	١٤٧.٤٩٤	٥٧٧	٠.٢٥٦			
المجموع	١٠٩٨٦.٤٨٣	٦٦٠				
مجموع التصحيح	١٧٤.٨١٩	٦٥٩				

وهنا يمكن الملاحظة أن هناك فرقاً بين المستوى التعليمي للأباء المراهقين و إجابة المراهقين لفقرات الأداة ، ولكن ليس هناك فرق بين المستوى التعليمي لأحد الوالدين وإجابة المراهقين لفقرات الأداة . وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (كندا ، ٢٠٠٧) إذ أن الخلفية التعليمية لأحد الوالدين لاتؤثر تأثيراً كبيراً في مدى المشاركة أو التعاون في عملية المساعدة ، وهذا يفسر أن المستوى التعليمي للوالدين معاً يؤثر في وجهة نظر المراهقين تجاه طبيعة مهنة الباحث الاجتماعي وإعترافهم به ومدى تقبلهم للتدخل المهني للباحث الاجتماعي في أثناء العملية المساعدة سواء أكان من قبل المراهقين أنفسهم أو أولياء أمورهم.

٣-٤: التوصيات والمقترحات:

٣-٤-١: التوصيات:

- بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي توصي الباحثتان بما يأتي :
١. توفير إجراءات تقديم الخدمات الاجتماعية الكاملة في المدارس وبالأخص في المدارس الثانوية ، والتي تشمل الخدمات (الاجتماعية ، النفسية ، الصحية) ، وذلك من خلال الكوادر المتخصصة في هذه المجالات .
 ٢. وضع معيار محلي خاص لعمل الباحث الاجتماعي المدرسي بالتعاون مع الكليات الإنسانية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للمراحل الدراسية (المرحلة الأساسية ، المتوسطة ، الاعدادية) تحتوي على ما يأتي :
 - الخصائص العمرية من الناحية (الجسمية/الفسولوجية ، النفسية ، الاجتماعية ، الصحية).
 - تحديد مشكلات تلك المرحلة العمرية ومظاهرها وأسبابها مع تحديد كيفية تدخل الباحث الاجتماعي وفق نوع المشكلات.
 ٣. الإهتمام بالبرامج التثقيفية في المجالات الاجتماعية والنفسية والصحية من قبل وزارة الثقافة والإعلام.

٣-٤-٢: المقترحات :

- إستكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثتان إجراء ما يأتي :
١. إجراء بحث عن تأثير المتغيرات الاجتماعية ، مثل (المستوى الاقتصادي ، نوع الديانة ، المستوى التعليمي ، مستوى الثقافي ، حجم الأسرة أو عدد أفراد الأسرة) على أداء الوظيفي الباحث الاجتماعي في المؤسسات التربوية ، والمؤسسات الصحية ، ومؤسسات الرعاية الاجتماعية.
 ٢. إجراء دراسة مماثلة للباحثين الاجتماعيين أو المتخصصين في تقديم الخدمات الاجتماعية رياض الأطفال مدارس المرحلة الأساسية التي تشمل مرحلة (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦) .
 ٣. إجراء دراسة الحالة عن دور الباحث الاجتماعي في عملية المساعدة للمراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية ، كل مشكلة على حدة.
 ٤. إجراء بحث تجريبي عن دور الباحث الاجتماعي في عملية المساعدة للمراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية.

٤: المصادر :

١. أبو سعد ، د. أحمد عبد اللطيف (٢٠٠٩) : "الإرشاد الجمعي" ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب الحديث/جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع ، الأردن.
٢. أبو عيطة ، د. سهام (٢٠٠٢) : "مبادئ الإرشاد النفسي" ، الطبعة الثانية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن.
٣. أبو مصلح ، د. عدنان (٢٠٠٦) : "معجم علم الاجتماع" ، الطبعة الأولى ، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي ، الأردن.
٤. جابر ، د. جابر عبد الحميد و د. علاء الدين كفاقي (١٩٩٠) : "معجم علم النفس والطب النفسي" ، الجزء الثالث ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
٥. — (١٩٩٣) : "معجم علم النفس والطب النفسي" ، الجزء السادس ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

٦. — (١٩٩٥) : "معجم علم النفس والطب النفسي" ، الجزء السابع ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
٧. الحسن ، أ.د. إحسان محمد (٢٠٠٥) : "علم الاجتماع التربوي" ، الطبعة الأولى ، دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن.
٨. حسن ، د. محمد نجيب توفيق (١٩٨٢) : "الخدمة الاجتماعية المدرسية" ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر.
٩. خليل ، د. خليل أحمد (١٩٨٤) : "المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع" ، الطبعة الأولى ، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع ، لبنان.
١٠. سالم ، د. سماح و د. نجلاء صالح (٢٠١٠) : "أساسيات العمل في الخدمة الاجتماعية" ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب الحديث ، الأردن.
١١. السروجي ، أ.د. طلعت مصطفى (٢٠٠٩) : "الخدمة الاجتماعية أسس النظرية والممارسة" ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية.
١٢. سكوت ، جون و جوردون مارشال ، الترجمة / محمد محمود الجوهري وآخرون (٢٠١١) : "موسوعة علم الاجتماع" ، المجلد الثاني ، الطبعة الثانية ، المركز القومي للترجمة ، القاهرة.
١٣. سليمان ، أ.د. حسين حسن و أ.د. هشام سيد عبدالمجيد و د. منى جمعة البحر (٢٠٠٥) : "الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة" ، الطبعة الأولى ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت.
١٤. سيد ، سميرة أحمد (١٩٩٧) : "مصطلحات علم الاجتماع" ، الطبعة الأولى ، مكتبة الشقري ، السعودية.
١٥. الشيباني ، د. بدر إبراهيم (٢٠٠٠) : "سيكولوجية النمو" ، الطبعة الأولى ، دار الوراقين للنشر والتوزيع ، الكويت.
١٦. الطيطي ، د. محمد حمد (٢٠٠٢) : "الدراسات الاجتماعية طبيعتها ، أهدافها ، طرائق تدريسها" ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن.
١٧. العمر ، أ.د. معن خليل (٢٠٠٠) : "معجم علم الاجتماع المعاصر" ، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن.
١٨. العيسوي ، د. عبدالرحمن محمد (٢٠٠٦) : "علم النفس في خدمة المجتمع الحديث" ، الدار الجامعية ، الإسكندرية.
١٩. القذافي ، د. رمضان محمد (٢٠٠٠) : "علم النفس النمو الطفولة والمراهقة" ، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية.

٢٠. قضاء ، د. محمد فرحان و د. محمد عوض الترتوري (٢٠٠٦) : "أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق" ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الأردن.
٢١. كشرور ، د. عمار طيب (٢٠٠٧) : "البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية" ، الطبعة الأولى ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن.
٢٢. مارشال ، جوردون ، الترجمة / محمد محمود الجوهري وآخرون (٢٠٠١) : "موسوعة علم الاجتماع" ، المجلد الثالث ، الطبعة الأولى ، المجلس الأعلى للثقافة ، المشروع القومي للترجمة ، القاهرة.
٢٣. مبارك ، د. محمد الصاوي محمد (١٩٩٢) : "البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته" ، الطبعة الأولى ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة.
٢٤. محمود ، د. خالد صالح محمود (٢٠٠٨) : "الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في العولمة" ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية.
٢٥. المعروف ، صبحي عبداللطيف (١٩٧١) : "علم النفس الطفل والمراهق ومشاكل إنحراف الأحداث" ، مطبعة حداد ، العراق.
٢٦. منصور ، د. عصام محمد (٢٠٠٨) : "المدخل الى علم الاجتماع" ، الطبعة الأولى ، دار الخليج للنشر والتوزيع ، الأردن.
٢٧. نبراي ، د. يوسف إبراهيم (١٩٩٣) : "الإدارة المدرسية الحديثة" ، الطبعة الثانية ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.
28. Albrow, Martin (2003): "Sociology the Basics", Second Published, Routledge of the Tylor& Francis Group", U.S.A.
29. Bruce, Steve & Steven Yearly (2006): "Dictionary Of Sociology", First Published, SAGE Publications, Great Britain.
30. Healey, Joseph F. (2009): "Statistics A Tool for Social Research", Eighth Edition, Cengage Learning, U.S.A.
31. Kirst, Karen K. & Ashman (2010): "Introduction to Social Work & Social Welfare", Third Edition, Brooks Cole, Cengage Learning, U.S.A.
32. Kothari, C.R (2004) : "Research Methodology and Techniques", Second Revised Edition, New Age International Publishers\ Ltd Publishers, India.

33. Mackie, Ransom A. & G. Stanley Hall (1920): "Education During Adolescence", U.S.A.
34. Mizrahi, Terry & Larry E. Davis (2008): Encyclopedia of Social Work, Volume 4, 20th Edition, NASW Press, Oxford University, U.S.A.
35. Nicolson, Doula & Harry Myers (2004): "Adolescents Problems A Practical Guide for Parents, Teachers and Counselors", Second Edition, British Library Cataloguing, Great Britain.
36. Nunnally, G. C (1978): "Psychometric Theory", McGraw Hill, New York\U.S.A.
37. Santrock, John W. & Ruth Hallongren (2005) : "Psychology", Seventh Edition, McGraw Hill, U.S.A.
38. Whsrton, S. Amy (2005): "The Sociology of Gender, An Introduction to theory and research", First Published, Black well Publishing Ltd, United Kingdom.
39. Wittenberg, Renee (2003): "Opportunities In Social Work Careers", McGraw Hill, U.S.A.

الملخص:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

١- التعرف على مستوى دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة.

٢- التعرف على دلالة الفروق الإحصائية لدور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين بحسب المتغيرات:

- أ. معرفة طبيعة عمل الباحث الاجتماعي .
- ب. جنس المراهق .
- ج. المرحلة الدراسية (٧-٩) و (١٠-١٢) .
- د. جنس الباحث الاجتماعي و جنس المراهق .
- هـ. المستوى التعليمي لوالدي المراهق .

لقد شملت عينة البحث (٦٦٠) طالب وطالبة اختيرت بطريقة قصدية في المدارس الثانوية التي لديها باحث اجتماعي في مدينة السليمانية ،وقامت الباحثتان ببناء أداة مكونة من (٦٦) بعد استخراج معامل الصدق و الثبات ، و قد أستخدمت مجموعة من الوسائل الإحصائية بغية تحقيق أهداف البحث مثل الوسط حسابي ، الإنحراف المعياري ، المربع كاي ، الاختبار التائي ، معامل ارتباط بيرسون ، سبيرمان- براون ، ألفا كرونباخ ، تحليل التباين الأحادي و تحليل التباين الثنائي .

و قد توصل البحث الى النتائج الآتية:

- ١- أن مستوى دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة بشكل عام كان عالياً ، و حصل مجال خصائص الشخصية على المرتبة الأولى أما المجال الفني والتطبيقي فقد حصل على المرتبة الرابعة.
- ٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفئات الثلاث تجاه فقرات الأداة بحسب معرفة الطالب لطبيعة عمل الباحث الاجتماعي في المدرسة ، ولصالح الذين لديهم معرفة سابقة .
- ٣- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير الجنس للمجال (العلاقات المهنية ، العلمي والمهني/المعرفي والأكاديمي ، الفني التطبيقي) ، و لصالح الأنثى .
- ٤- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متغير المرحلة الدراسية (٧-٩) و (١٠-١٢) ، ولصالح (٧-٩).
- ٥- أن اختلاف جنس الباحث الاجتماعي مع جنس الطالب يعيق عملية الإتصال المباشر بينهما ، مما يؤثر سلباً على دورالباحث الاجتماعي في توعية المراهق لمواجهة مشكلاته الاجتماعية.
- ٦- أن المستوى التعليمي للوالدين معاً ، يؤثر على إتجاهاتهم حول طبيعة مهنة الباحث الاجتماعي وإعترافهم به ، وعلى مدى تقبلهم للتدخل المهني للباحث الاجتماعي أثناء عملية المساعدة سواء كان للطلبة أنفسهم أو لأولياء أمورهم.

Abstract

The current research aims to identify:

1. Identify the level of the role of social Researcher in educating adolescents to cope with social problems at the macro level and according to the areas.
2. Identify significant statistical differences in educating adolescents to cope with social problems, according to the variables:
 - A. Know the nature of the work of social researcher by adolescent .
 - B. Sex of adolescent.
 - C. School stage (7-9), (10-12).
 - D. Sex social researcher and sex adolescent students.
 - E. The educational level of the adolescent's parents.

The sample included a (660) students were selected deliberate manner in secondary schools that have a social worker in the city of Sulaymaniyah , and the researchers built a composed tool (66) after extraction Validity and Realability , and have used a set of statistical methods in order to achieve the objectives of the research My Account such as the center , standard deviation , box Kay , samples t test , Pearson correlation coefficient, Spearman- Brown ,Alpha Cronbach , One Way ANOVA and Two Ways ANOVA .

Find and has reached the following results :

1. The level of the role of social researcher in educating adolescents to address the social problems from the point of view of adolescents in general was high, and the area of personal characteristics obtained the first rank the technical and practical field has got the fourth place.
2. There are significant differences between the mean scores of the three categories to paragraphs tool according to their knowledge of the nature of the work of social worker at the school, and in favor of those who have previous knowledge.
3. That there are significant differences according to sex variable domain (professional relations , scientific and professional / cognitive and academic , technical application) , and in favor of females.
4. There are significant differences between mean scores of variable grade (7-9) and (10-12), and in favor of (7-9).
5. The sex difference between social researcher and adolescents students hinders the process of direct contact between them, which

negatively affects the role of social researcher in educating adolescent's students to cope with their Social problems.

6. The educational level of mothers and fathers together affect their attitudes towards the nature of the profession of social researcher and their recognition of it, and it is affects the extent of acceptance for professional intervention of social researcher during the process of assistance for students, whether for themselves or their parents.

الهوامش:

* أن مصطلح (الباحث الاجتماعي researcherSocial) هو العنوان الوظيفي الرسمي للأكاديميين الذين يقع على عاتقهم تقديم الخدمات الاجتماعية في المدارس في الوقت الحاضر ، وفق الكتاب الرسمي لوزارة التربية في اقليم الكوردستان/المديرية العامة للتربية بمدينة السليمانية العدد (٥٤٠٤٤) بتاريخ (٢٠١٠/١٢/٤) .

(Healey, 2009, ٦٤٢)*

(Healey, 2009, 457)*

(Healey, 2009, 460)*

أنموذج كولب ونظرية أنماط التعليم

أ.د حسن علي فرحان العزاوي

جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد

م.م. علي حمزة جخيور الفرطوسي

وزارة التربية / مديرية تربية الرصافة / ٣

أنموذج كولب ونظرية أنماط التعليم

أ.د حسن علي فرحان العزاوي

م.م. علي حمزة جخيور الفرطوسي

ملخص البحث

نظرية أنماط التعليم ليست نظرية واحدة بل نظريات كثيرة تم تطويرها في ميادين التربية وعلم النفس من أجل فهم كيف يفكر ويتعلم التلاميذ ، ومن هذه النظريات تم التوصل الى نظرية انماط التعليم. ونمط التعليم هو الطريقة التي يوظفها التلميذ في اكتساب المعرفة. وإن نمط التعليم ليس ما يتعلمه التلميذ بل كيف يتعلم هذا التلميذ. وهي تساعدنا في تفسير حدوث التعلم

وأنموذج كولب قائم على نظرية انماط التعليم النابعة من افكار (يونك) وهي ان السلوك لا يرجع الى عوامل الصدفة ، ولكن ينتج عن فروق في الوظائف العقلية ، ويرتكز انموذج كولب على تأكيد جون ديوي على ضرورة بناء التعلم على اساس التجربة، وعلى عمل (كورت لوين) الذي يركز على اهمية نشاط الشخص في اثناء عملية التعلم ، وعلى نظرية (جان بياجيه) التي تؤكد ان الذكاء هو نتيجة التفاعل بين الشخص والبيئة .

Abstract

Theory of learning styles is not one theory but many theories have been developed in the fields of education and psychology in order to understand how students learn and think , and these theories has been reached theory modes of education. The pattern of education is the way in which the student employed in the acquisition of knowledge . Although the pattern of education is not what the student learns how to learn , but this student. Which helps explain why the occurrence of learning

The model Kolb is based on the theory of learning styles stemming from the ideas of (Unocal) , which is that the behavior is not due to factors accident, but result from differences in

mental function , and is based specimen Kolb on the confirmation of John Dewey on the need to build a learning -on experience , and the work (Kurt Lewin) , which is based on the importance of a person's activity during the learning process , and on the theory (Jean Piaget) which confirms that intelligence is the result of the interaction between the person and the environmentttt..

اولا / نظرية انماط التعليم

مقدمة

حارت عقول العلماء و المفكرين و الفلاسفة في اكتشاف ماهية النفس البشرية ، وتركيبها ،و ما يترتب عنها من حاجة لتفسير السلوك البشري الغامض ، كيف يتأتى لهم ذلك وقد أقسم المولى عز وجل بها لعظمة صنعها فقال: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴾^١ و دعانا للتأمل في كنه ذواتنا حتى نقدر هذه العظمة و النفخة الربانية التي بها نعلو على سائر المخلوقات فقال : ﴿ وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾^٢ فالتفسيرات التي وضعها العلماء ما هي إلا محاولة منهم لوضع أطر عامة حول السمات البشرية المشتركة بين الناس ليسهل فك شفرة هذه الشخصية. (نوفل، ٢٠١٠: ٩) من بين هذه المحاولات من دعى لتفسير أنماط التعلم بناءاً على القنوات الحسية التي يوظفها المتعلم ، مثل : البصر و السمع و اللمس والحركة ، بهدف تمثّل و احتواء المعلومة المطروحة في البيئة المحيطة به. و من أبرزها تلك التي قامت بها البرمجة اللغوية العصبية و قدمتها كأنماط للتعلم مستدلة بها عن طريق حركة العين ، فهناك الأنماط السمعية و البصرية و الحركية أو الحسية . (عيد ، ٢٠٠٩ : ٣٧)

تقترض نظرية أنماط التعلم أن لكل فرد منا قناة حسية مفضلة تعد القناة الأساسية ، يوظفها الإنسان لحاجته لاكتساب المعلومة الجديدة ، و هناك قناة أخرى ثانوية يستخدمها بشكل أقل و دورها هو دعم و مساندة هذا التعلم ، و يميل أغلب الناس عند التعلم إلى توظيف القناة الأساسية أو الثانوية التي يمتلكونها فيسهل عندهم استيعاب العمليات المعرفية - و هذا هو الصنف الغالب. كما توجد أصناف

أخرى -نسبياً أقل- قد تستخدم جميع القنوات الحسية في التفاعل مع البيئة و بنفس الدرجة من الجودة . (محمد، ٢٠٠٦: ١٩١)

نظرية أنماط التعليم ليست نظرية واحدة بل نظريات كثيرة تم تطويرها في ميادين التربية وعلم النفس من أجل فهم كيف يفكر ويتعلم التلاميذ ، ومن هذه النظريات تم التوصل إلى أنماط التعليم. ونمط التعليم هو الطريقة التي يوظفها التلميذ في اكتساب المعرفة ، وكل تلميذ له طريقته المميزة في التعلم. إن نمط التعليم ليس ما يتعلمه التلميذ بل كيف يتعلم هذا التلميذ.و إن أنماط التعلم تساعدنا في تفسير لماذا تلميذ يمكنه أن يقول الحروف بعد قراءتها في كتاب الحروف وتلميذ آخر يمكنه تعلم الحروف أثناء اللعب بقوالب كتبت عليها الحروف ، بينما تلميذ آخر يمكن ان يتعلم الحروف بغناء أغنية الحروف (أ ، ب ، ج). (شطناوي، ١٩٩٠: ٨٨)

نبذة تاريخية عن نظرية أنماط التعليم

منذ العشرينيات من القرن الماضي تطرق العلماء لنظرية أنماط التعلم وكان من بينهم (ستيلمان ،كلير، جيلينكهام) وكانت تتركز دراساتهم في ذلك التاريخ حول صعوبات الأطفال في القراءة والنطق والسبب أن الطرائق والأساليب التقليدية المتبعة لم تكن تجدي معهم ، فكانت فكرة أن الأشخاص يتعلمون بطرائق مختلفة، وتمحورت في ثلاث جوانب رئيسية للمعلومات من حيث :

١. استقبال وتلقي المعلومات : وهي عن طريق جميع الحواس والبعض في حاسة واحدة معينة أكثر من غيرها

٢. معالجة المعلومات : باستخدام الحواس جمعت المعلومات والآن دور التنظيم فكريا

٣. تنظيم وعرض المعلومات : وتتعلق بالنواتج وما استقبله التلميذ. (نوافلة، ٢٠٠٨: ١٤٠)

٤. مما أدى إلى ظهور عدة نماذج حول أنماط التعلم ، ففي الستينيات ظهر أنموذج (VAK) وهو اختصار لـ (VARK) الذي قسم أنماط التعلم إلى :

١. نموذج التعلم البصري.

٢. نموذج التعلم السمعي .

٣. نموذج التعلم القارئ .

٤. نموذج التعلم الحركي.

٥. نموذج التعلم القيود الحسية.

تتاول نموذج (VAK) وهو اختصار لـ (Visual/Auditory/Kinesthetic) طريقة تعلم الأشخاص حسب الحواس (بصري/سمعي/حركي) فبعضهم يعتمد على البصر وبعضهم يعتمد على السمع والآخر على الحركة في فهم المعلومات وكانت النسبة % للنسبة لعدد الأفراد وحسب نمط التعلم الثلاثة، البصريين يشكلون ٦٥% والسمعيين يشكلون ٣٠% والحركيين يشكلون ٥.٠% (محمود، ٢٠٠٦: ١٠)

اما في الثمانينات ظهر انموذج (دن ودن) الذي طوره كل من ريتا دن وكينيث دن على مدار خمس وعشرين عاماً ، فقد قدم هذا الانموذج لنظرية انماط التعليم علاجا تعليميا وتشخيصيا شاملا ، ويعتمد على نظرية مفادها ان كل تلميذ يتعلم افضل بطريقته الخاصة ، لذلك يدعو هذا الانموذج الى تشخيص الطرائق المفضلة لدى التلميذ التي يتعلم بها بالشكل الافضل ، وتم استعمال هذا الانموذج في الصفوف الدنيا من اجل تحسين الاداء الاكاديمي لجميع التلاميذ وخاصة ذوي التحصيل المنخفض ، اما الهدف الرئيس لهذا الانموذج هو تحسين فعالية التعليم من خلال تشخيص وملائمة نمط التعلم عند التلميذ مع الفرص التعليمية المناسبة. (النادي، ٢٠٠٩: ٨٩)

وفي التسعينيات ظهر انموذج 4mat لـ (مكارثي) ومفاده توصيل المعلومات الى التلاميذ بطريقة تناسب جميع انماط تعلم التلاميذ وتسمح لهم بالممارسة والاستخدام المبدع لمواد التعلم خلال كل درس.

ومن خلال هذا الانموذج ينقسم المتعلمون الى :

١. المتعلم التخيلي : الذي يبحث عن المشاركة الشخصية والمعاني و الترابطات في كل ما يتعلمه.
 ٢. المتعلم التحليلي : الذي يبحث عن الحقائق والمعلومات ويشكل الأفكار ويفكر من خلال الافكار.
 ٣. المتعلم المنطقي : الذي يفضل التعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات الجديدة . (فرحان ، ٢٠١٠ : ١١)
- و في السياق ذاته كانت لمحاولات العالم الامريكي (روبرت ستيرنبرغ) الاثر الكبير في ارساء قواعد نظرية انماط التعليم في كتابه المنشور (اساليب التفكير) ويرى ان الفرد يمتلك بروفييلات من الاساليب ومن انماط التعلم ، وقد ترجم هذه المفاهيم بصورة عملية من خلال نظريته المسماة (التحكم العقلي الذاتي) ، ويرى ان العقل الانساني لديه اساليب متعددة تعمل على التأثير في الية وكيفية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية. وتعد هذه النظرية احدى النظريات التي غنيت بدراسة انماط التفكير. (الكناني ، ٢٠٠٥ : ١١٩)
- أما في السنوات الاخيرة ظهر عدد لا بأس به من العلماء والباحثين الذين اهتموا بدراسة انماط التعليم ، من خلال نماذج عرفت بأسمائهم ،منهم انموذج ايزابيل مايرز وانموذج كاثرين بريجز وانموذج انتوني جراشا وانموذج شيريل ريشمان وانموذج كولب وانموذج فيلدر سيلفرمان . (صبيحي ، ٢٠٠٣ : ٤٥)

نظرية انماط التعلم وعلاقتها بجانبى الدماغ

أشارت نتائج كثير من الابحاث التربوية إلى أن التعلم يكون أكثر نجاحا حين يكون لدى التلميذ قدرات تكيفية تطابق المتطلبات الداخلية التي يتضمنها أسلوب التعليم الذي تقدم فيه الخبرة التعليمية أي أن مطابقة أسلوب المعلم في التعليم مع أسلوب تعلم التلميذ ونمط تعلمه ؛ يُعد قضية هامة من أجل زيادة التحصيل وتكيف التلاميذ ، ولقد قام كل من مكارثي وليفلار Macarthy and Laflar بتحليل عملية التعلم ، فوجدا أن

نظرية انماط التعليم تتألف من أربعة أنماط متساوية في القيمة متتابعة في العملية وصولاً للتعلم التام ، وهذه الأنماط هي :-

النمط الأول / تكامل الخبرة مع الذات :

ويقترض في هذا النمط أن تكون الخبرة ذات معنى شخصي وهام بالنسبة للمتعلم أي ربط الخبرة التعليمية بما لدى المتعلم من معرفة سابقة ذات صلة بها ، ويتضح ذلك بالإجابة على السؤال: " لماذا اتعلم ما أتعلم ؟ " .

النمط الثاني / تشكيل المفاهيم :

يقوم التعلم في هذا النمط على تقديم الحقائق والمعلومات من أجل إشباع رغبة المتعلم في معرفة ما لا يعرفه عن المفهوم أو الخبرة التعليمية الجديدة ، ويتضح ذلك بالإجابة على السؤال: " ما الذي يعرفه الآخرون عن الخبرة ؟ " .

النمط الثالث / التجربة العملية وتمثيل الخبرة :

يقوم التعلم على التجربة العملية للخبرة من أجل مساعدة المتعلم على معرفة كيف تعمل الخبرة المتعلمة ، وهنا يتم تمثيل الفرد للخبرة حيث تصبح جزءاً من بنيته المعرفية ، ويتضح ذلك بالإجابة على السؤال: " كيف تعمل الخبرة ؟ " .

النمط الرابع / الاكتشاف الذاتي :

يتم تطوير المفاهيم والخبرة المجردة من خلال تطبيقها في مواقف جديدة غير التي قامت عليها أنشطة التعلم في الأنماط السابقة ، ويتضح ذلك بالإجابة على السؤال: " ما الذي يمكن أن أضيفه للخبرة ؟ " . (نوفل ، ٢٠٠٧ : ١٢٠)

ولقد توصل مكارثي من خلال دراسة أجراها إلى أن كل من نصفي الكرة الدماغية (جانبى الدماغ الأيسر والأيمن) متخصص بأنواع معينة من المهام ، ولقد وضع قائمة أسماها (4 MAT System) توضح صفات أساليب تعلم الطلبة ووظيفة جانبى الدماغ (الأيسر والأيمن) . (فرحان ، ٢٠١٠ : ١١٤)

جدول (١)
يوضح صفات أساليب تعلم التلاميذ

السؤال المفضل	وظيفة جانبي الدماغ		أسلوب معالجة المعلومات	الأسلوب المعرفي	فئة أسلوب التعلم
	الأيسر	الأيمن			
الأول	فهم الخبرة عن طريق تحليلها	البحث عن المعنى الشخصي للخبرة	ملاحظة تأملية	خبرة محسوسة	
الثاني	اهتمام بالمعرفة الجديدة	دمج الخبرة الجديدة مع المخزون المعرفي	ملاحظة تأملية	مفاهيم مجردة	
الثالث	اهتمام بالتطبيقات الأكثر عمومية	اهتمام بالتطبيقات الفردية والذاتية	تجريب فعال	مفاهيم مجردة	
الرابع	تحليل موقف التعلم	تطوير دائرة التعلم	تجريب فعال	خبرة محسوسة	

بينما يقسم كثير من التربويين أنماط التعلم إلى ثلاثة أنماط رئيسة هي :

النمط الأول/ متعلم ذو نمط بصري

ويستجيب بصورة جيدة إلى : (الكلمة المكتوبة - الرسوم البيانية - الصور - الأشرطة المصورة - الرسومات والصور الجدارية)

النمط الثاني/ متعلم ذو نمط سمعي

ويستجيب بصورة جيدة إلى : (الكلمة المنطوقة - المحاضرات - الأشرطة السمعية - المناقشات - المؤثرات الصوتية) .

النمط الثالث /متعلم ذو نمط حركي

ويستجيب بصورة جيدة للأنشطة التي يصاحبها حركة : (الأعمال اليدوية ، تجارب ، تمرينات رياضية ، إعداد تصاميم ، عمل جماعي ، تمثيل أدوار ، دراما) .
(ابو الهطل ، ٢٠١١ : ٢٥)

إن أنماط التعلم وأنماط المتعلمين تتطلب مضامينها أساليب تدريس تقوم على تقنيات التدريس لجانبي الدماغ (الأيسر ، الأيمن) والجدول الاتي يوضح ذلك :

الجدول (١)

يوضح بشكل مختصر تقنيات التدريس لجانبي الدماغ

اساليب تدريس الجانب الأيسر	اساليب تدريس الجانب الأيمن
أسلوب التدريس يقوم على الشرح اللفظي	أسلوب التدريس يقوم على الشرح المرئي
يتم تناول المعلومات بشكل متسلسل ومتتابع	يتم تناول عدة موضوعات في آن واحد بشكل متوازٍ
يتم تناول الموضوع مجزأً أو مفصلاً	يتم تناول الموضوع بصورة كلية
نشاطات التعلم تقوم على التحليل	نشاطات التعلم تقوم على التآليف والتركيب
نشاطات التدريس تقوم على التعلم اللفظي والنظريات	نشاطات التدريس تقوم على الاداءات العملية والزيارات الميدانية والتجارب العملية
يستخدم الأسئلة المباشرة والتي تتطلب التذكر المعرفي البسيط	يستخدم نشاط التعلم بالحواس المحددة وتكوين الصور الذهنية
يستخدم نشاطات واقعية في تناول اليـد	يستخدم المجاز كإيجاد تشابه بين شيئين ليس بينهما علاقة

إن أبحاث نصف الكرة الدماغية هي صورة دماغ متخصص في معالجة المعلومات بأشكال مختلفة إلا إنها متكاملة ولا يتفوق إحداها على الآخر لأن التفكير الفعال يتطلب الشكليات ؛ لذا يجب مراعاتهما في الأنظمة التربوية - ولكن لسوء الحظ إن للدماغ نصفين غير أن النظام التربوي يعمل وكأنه ليس هناك سوى نصف واحد - ولتوفير الفرص لتعلم جميع الطلبة فلا بد من التزاوج بين التقنيات الخطية التسلسلية والمناحي التي تمكن الطلبة من رؤية الأنماط واستخدام التفكير البصري والمكاني والتعامل مع الكل كما مع الأجزاء . (ابراهيم ، ٢٠٠٥ : ٧٦)

التدريب الشكلي لقوى العقل البشري وعلاقته بنماذج انماط التعليم

لا شك ان مفهوم التدريب الشكلي لقوى العقل البشري ،يعد مصطلحا حديث الظهور (نسبياً)، فقد نشأ هذا المفهوم في ميدان علم النفس التطبيقي، وكان في نهاية القرن التاسع عشر متصلاً بالدراسات التجريبية، وفي بدايات القرن العشرين ظهر في فرنسا مرتبطاً بقياس الذكاء في أبحاث العالم "الفرد بينه" ثم تطور على يد العالم الانجليزي "شارلز سبيرمان" الذي رفض مصطلح "الذكاء" لأنه يحمل الكثير من المعاني ، وقام باستبداله بمصطلح " التدريب الشكلي ". (دياب ، ٢٠١٠ : ٦٠)

نظرية التدريب الشكلي هي التي تنسب للفيلسوف الإنجليزي لوك ، التي تُبنى أساساً على فكرة أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل (ملكة التذكر و التفكير و التخيل ... الخ) و انماط التعليم تتحدد أو تنتج من خلال تدريب هذه الملكات ، و تؤكد على أن لبعض المواد أهمية خاصة في تدريب الملكات ، فلوك ينظر لعلوم اللغات على أنها أجدى من غيرها في تدريب بعض الملكات ومن خلال تفكيره في هذه النواحي تقوى عنده الملكات الباقية. وهذه النظرية أدت إلى إعطاء بعض المواد قيمة دون الأخرى ، فكانت علوم اللغات في الصدارة ، أما المواد الأخرى و خصوصاً المهنية لم تأخذ تلك المكانة .(لوك ، ٢٠١٣ : ٥٣)

وقد حاول العلماء والفلاسفة والمفكرون أن ينطلقوا ، في فهم حقيقة (وماهية) العقل ، من خلال المعنيين المادي والروحي ، فيما يمتاز كل منهما بخصائص ومزايا استند عليها العلماء في دراساتهم لحقيقة العقل وماهية الادراكات الحسية والمعنوية التي تلتنقي وتجتمع مع بعضها لتؤسس أنماط التعليم المفضلة عند الافراد ، والاختزال على قواعد معينة خاصة بهذا الطرف أو ذاك ، لتخرج -نتيجة المحاكاة- على هيئة صيغة قانونية، أو جملة مفيدة ، أو نتاج إنساني إبداعي معين ، اجمعت الدراسات بأصالة العقل في المستوى الروحي ، وامتلاكه القدرة على فهم وإدراك وتحليل مجموعة مفاهيم الكون والوجود ذاتياً من دون الحاجة للمرور بقنوات ومفاهيم التفكير الحسي المادي. (الفقهاء ، ٢٠٠٢ : ١٠٧)

ولقد منّ الله تعالى على الانسان بنعمة العقل ودعاه لكي يفكر ويتفكر بما حوله من ملكوت الله، ومن خلال اعمال العقل فقد خلق الله الكون وجعل له قوانين وأسباب تترتب عليها نتائجها، حيث اكتشف الانسان لهذه القوانين جعلته يسيرها لخدمته.

والتفكير يعكس نشاطا انسانياً ، مثله مثل أي نشاط سلوكي اخر يمارسه الفرد في موقف ما. وان النشاط العقلي الذي يمارسه الفرد في التعليم يكون كامناً ولا يستدل عليه عن طريق الملاحظة المباشرة وهو الذي يحدد انماط التعليم المفضله عنده و اساليب التعلم المناسبة ، ورغم ذلك يمكن التحقق من اثره ، شأنه في ذلك شأن التكوينات الفرضية الاخرى ، بالإضافة الى انه نشاط رمزي يتضمن التعامل مع الرموز والقدرة على استخدامها . (أرتاحي، ١٩٩٣، ٨٧)

وان نماذج انماط التعليم مرتبطة بالعقل وبعملياته تماماً لان اعمال العقل تقوم بالتركيز على ، والقيام بـ ، واسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة ،فالباحث يجد ان انماط التعليم ما هي إلا طريقة العقل في استقبال المعلومات ومعالجتها وذلك من خلال استعمال طرق خاصة ومفضلة لدى التلاميذ .

وقد اصبحت الحاجة ماسة اليوم الى تربية جيل من التلاميذ يعتمدون على العقل وعملياته وعلى مهارات الدماغ بصورة متكاملة من خلال تنمية وتطوير انماط تفكيرهم. وهناك انماط تعليمية قائمة على العقل وعملياته منها (النمط الشمولي التحليلي، نمط كرة الدماغ،العنصر الاندفاعي التأملي)

والأنماط التعليمية القائمة على الوظائف العقلية في التفكير تتضمن من مجموعة من العمليات العقلية تسمى (حكومة الذات العقلية) وهي :

١. الوظيفة التشريعية : يفضل هؤلاء الافراد تقرير ما سيفعلون بأنفسهم ، والطريقة التي يمكنهم القيام بها ،ويقومون بإيجاد قوانينهم الخاصة بهم .

٢. الوظيفة التنفيذية : يفضل هؤلاء الافراد تنفيذ الخطط والتعليمات والخضوع الى القوانين والاختيار من قائمة خيارات نعطي لهم.

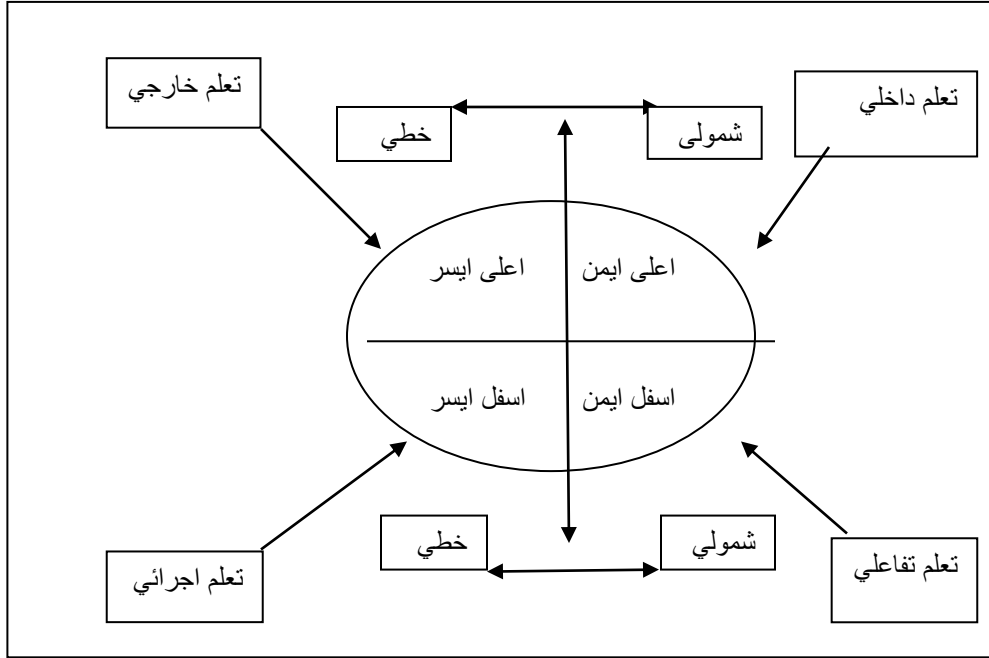
٣. الوظيفة القضائية : يفضل هؤلاء الافراد بتقييم القواعد والقوانين والقواعد والإجراءات ، والتوجه نحو الحكم على الافراد من خلال اعمالهم. . (cano& Hewitt 2000.p430)

وأنماط التعلم فسرت حدوث التعلم والاهتمام بالعقل وعمليات الدماغ ، فقد ظهرت نظرية الدماغ الثلاثية لـ(ماكلين) وتفترض هذه النظرية ثلاثة ادمغة متداخلة ، وفي كل جزء يتم التعلم بطريقة معينة ، فهناك الدماغ العقلاني (التبريري) والدماغ المتوسط والدماغ الفطري .

وهناك نظرية (سبيري) التي تقترض وجود دماغين (أيمن وأيسر) وتتم في كل منهما أنماط التعلم ، ودمج (هيرمان) نظرية ماكلين و سبيري في نظرية (الدماغ الكلي) فقد جزأت هذه النظرية الدماغ حسب خصائص التعلم الى علوي (أيمن وأيسر)، وسفلي (أيمن وأيسر)، فالعلوي كله يختص بالمفاهيمية والتجريد ، والسفلي كله يختص بالعاطفية والداخلية ، و الايسر كله يختص بالمنطقية والكمية في اعلاه وبالتسلسلية والتنظيم في اسفله ، والأيمن كله يختص بالمفاهيمية والبصرية في اعلاه وبالشخصية والعاطفية في اسفله ، وبشكل عام يكون الايمن غير محكم البنية بينما الايسر محكم البنية . (herman .1989.p88)

الشكل (١)

يبين اجزاء الدماغ حسب تصنيف هيرمان



١. النمط اللغوي (Verbal /Linguistic)

وهو الذي يمتلك المقدرة علي استخدام اللغة سواء أكانت لغة الأم أو كانت لغة أجنبية حتى يعبر عما يدور في ذهنه و كذلك من أجل فهم الناس الآخرين ، و خير مثال علي ذلك الشعراء ، الكتاب ، الخطباء ، المتحدثون ، المحامون ، التجار ، والممثلون، والإستراتيجيات التعليمية التي يرغب في ممارستها هذا النمط: (كتابة رسائل ، قصائد ، قصص ، وصف لأشياء وأحداث، إدارة و قيادة مناقشة شفوية و حوار، عمل أشرطة سمعية، تقديم عرض شفهي، كتابة أو إعطاء تقرير إخباري، تطوير أسئلة من أجل إجراء مقابلة، عمل شعار، كتابة يومياتهم و مذكراتهم، عمل لعبـة كلمات تتماشى مع موضوع الدرس، رواية القصص و كتابة أنواع مختلفة من النكت و الدعابات) . (الحموري ، ٢٠٠٦ : ٥٥)

٢. النمط المنطقي: التفكير الرياضي (Logical /Mathematical)

هو الذي يمتلك قدرات التفكير المنطقي و الرياضي و فهم المبادئ الأساسية في بيان النظام السببي ، تمامًا مثل طريقة عمل العلماء و علماء المنطق. إنهم يستطيعون التلاعب بالأعداد ، و المقادير و العمليات مثلهم مثل عالم أخصائي الرياضيات. مثل أرخميدس ، اسحق نيوتن ، جاليلو ، أنشتاين. الاستراتيجيات التعليمية التي يرغب في ممارستها هذا النمط: (جدولة و تنظيم الحقائق، استخدام مهارات التعليل، استخدام الرموز و الصيغ المجردة، الحل المنطقي لقصص المشكلات، حل الأحاجي (الحرزير) واكتشاف العلاقات، تحليل البيانات و المعلومات، استخدام التنظيم البياني، تحليل الشفرات) مثل تحليل الشفرات ،عمل و إيجاد الرسومات و النماذج، فرض الفرضيات و إجراء التجارب (طليمات وغازي، ٢٠٠٨ : ١٠١)

٣- النمط الموسيقي (Musical/ Rhythmic)

وهو الذي لديه المقدرة على أن يفكر في الموسيقى و يستمع إلى المقاطع الموسيقية و يعرفها، و ربما يتلاعب بها. إن التلاميذ الذين لديهم المقدرة الموسيقية لا يتذكرون المقاطع الموسيقية بسهولة فحسب، بل تشغل الموسيقى حيزًا كبيرًا في عقولهم و كيانهم. و مثال على ذلك بتهوفن ، موزارت ، فريد الأطرش ، عبد الوهاب ،..... إلخ. الاستراتيجيات التعليمية التي يرغب في ممارستها هذا النمط: (كتابة أو غناء أغنية ، غناء نشيدة منهجية من المحتوى، تطوير أو استخدام نماذج إيقاعية كوسائل معينة للتعليم. تلحين نشيدة أو قصيدة، تحويل الكلمات إلى أغنية، إيجاد عناوين للأغاني التي تشرح تفسير المحتوى.

عمل لعبة موسيقية ، تحديد أنواع الموسيقى التي تساعد التلاميذ على الدراسة ، استخدام المفردات الموسيقية كحكايات ، عمل و تركيب آلة موسيقية ،دمج أصوات من البيئة في العروض الصفية وتقليد الأصوات). (عقل ، ٢٠٠٦ : ١٩)

٤. النمط الجسماني (Bodily/ Kinesthetic)

هو الذي لديه المقدرة على استخدام كل الجسم أو أجزاء منه (الأيدي ، الأصابع ، الأذرع) لحل مشكلة معينة ، صناعة شيء ما أو عرض أنواع من المنتجات ، و خير مثال علي ذلك الرياضيون بمختلف ألوان نشاطهم. والاستراتيجيات التعليمية التي يرغب في ممارستها هذا النمط : (عمل أغنية منهجية راقصة مع الحركات، عمل حركات متتالية قصة حركية، لعب الأدوار، تمثيل مسرحية هزلية أو مسرحية هادفة. التقليد، عمل التصاميم و النماذج، تمثيل الفنون العسكرية ، تجميع لغز و قصص محيرة، التمثيل الصامت الهادف، عرض الألعاب الرياضية). (الحموري ، ٢٠٠٦ : ٥٩)

٥. النمط الخيالي / البصري (Visual/ Spatial)

هو والذي يمتلك المقدرة على أن يتصور العلم الفضائي في عقلة تمامًا مثله مثل قائد الطائرة أو البحار الذي يجوب عالم الفضاء الكبير. إن صاحب هذه المقدرة الخيالية يمكن أن يوظفها في الفنون و العلوم ، فإذا كانت عنده الميول نحو الفن فربما يصبح رسامًا ، أو نحاتًا ، أو مهندسًا معماريًا. إن هناك علومًا معينة تركز على هذا المقدرة مثل علم التشريح و علم الطبولوجيا. و خير مثال على ذلك مايكل أنجلو ، ليوناردو دافنشي، بيكاسو . والاستراتيجيات التعليمية التي يرغب في ممارستها هذا النمط: (عمل رسوم بيانية ، إعلانات و الرسم التخطيطي، عمل شريط فيديو أو فلم، عمل نماذج الملصقات، عمل ألبوم صور، عمل خرائط و مجسمات، استخدام الألوان و الأشكال، تطوير أو استخدام الخيال الموجه، فهم الألوان، التظاهر بأنه شخص آخر أو شيء آخر، مشاهدة الأفلام التعليمية، اللعب بالآلات).

(عبيدات وأبو سميد : ٢٠٠٥ : ١٤٣)

٦. النمط المركز حول الذات: (Intrapersonal)

و هم الذين لديهم فهم لأنفسهم ، يبحثون عن اهتماماتهم الشخصية - لديهم فهم للذات ، يعرفون من هم ويعرفون ما يمكنهم عمله، ماذا يرغبون أن يفعلوا وأي الأشياء يجذبونها و ما هي الأشياء التي يجذبون إليها.. كما وأن لديهم ميلاً لمعرفة ما يمكنهم

عمله و ما لا يمكنهم عمله ، و كذلك عندهم الرغبة لمعرفة أين يذهبون إذا كانوا يحتاجون لمساعدة ولديهم تركيز كبير على المشاعر والأحلام الداخلية. الاستراتيجيات التعليمية التي يرغب في ممارستها هذا النمط : (يعمل صحيفة خاصة أو مذكرات، يجدد أهدافه القصيرة و الطويلة المدى، يتعلم لماذا و كيف أن موضوع الدراسة مهماً له في الحياة الحقيقية،

يصف مشاعره حول موضوع الدراسة يقيم عمله ويصف مواطن القوة في شخصيته، تنفيذ مشروع مستقبلي، عمل برنامجه و بيئته الخاصة لتكملة العمل الصفي، لديه وقت للتفكير الصامت والتأمل، استخدام التقنيات الإدراكية المعرفية، استخدام مهارات التفكير العليا، التركيز على الممارسات، توظيف استراتيجيات التفكير المختلفة).

٧. النمط الإجتماعي: (Interpersonal)

هو الذي لديه المقدرة علي فهم الناس الآخرين وقيادتهم والتوسط في صراعاتهم، إنها تلك المقدرة التي نحتاجها جميعاً و لكنها أساسية إذا كنت معلماً ، أو طبيباً ، أو تاجرًا ، أو سياسياً. إن أي شخص يتعامل مع الناس الآخرين ينبغي أن يكون ماهراً في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه. الإستراتيجيات التعليمية التي يرغب في ممارستها هذا النمط : (يعطي المعلم أو زملاءه الطلاب تغذية راجعة، يقدّر عن طريق الحس مشاعر الآخرين، يظهر التعاطف (عطف) مع الآخرين ،يجيد التواصل مع الأشخاص الآخرين، يتمتع بمهارات تعاونية، يتمتع باستراتيجيات التعلم التعاوني، يتقبل التغذية الراجعة، يدرك دوافع الآخرين وحاجاتهم، يشارك في المشاريع الجماعية، يعلم أشياء جديدة لأشخاص آخرين ،يتعلم من أناس خارج حدود المدرسة، يعبر عن وجهات نظره ولديه القدرة على المناورة، يحدد قواعد عمل المجموعات، يمثل في مسرحية و يستطيع أن يقلد الأشياء، يستطيع أن يجري مقابلة، تكوين رفاق و اصحاب علي الهاتف لحل الواجبات البيتية) (الكناني والكندري ، ٢٠٠٥ : ٧٠)

ويرى الباحث انه لا يوجد فرق بين أنماط التعليم والقدرات العقلية المتعددة ،لان الحديث عن أنماط التعلم والقدرات العقلية المختلفة هو الحديث عن الشيء نفسه في الغالب فطريقة التعليم المبنية على أنماط التعليم تقوم على حقيقة أن الإدراك العقلي

للتلاميذ وتقديمهم للمعلومات والشواهد والأمثلة تختلف في نواح كثيرة ، حيث يجب أن تكون الخبرات التعليمية مرتبطة بالنمط التعليمي سواء كان التلميذ ذكياً أم لا.

وتؤثر نظرية أنماط التعليم على العملية التعليمية التعليمية من حيث:

١. المنهاج

من خلال المنهاج فعلى المعلمين زيادة التأكيد على الحدس والمشاعر والحواس والخيال هذا بالإضافة على مهارات التحليل، والتعليل وحل المشكلات المتسلسل.

٢. التعليم

يجب على المعلمين تصميم طرق وأساليب تدريسهم لكي تكون مرتبطة بأنماط التعلم المختلفة عند تلاميذهم وذلك من خلال خبرتهم وتفكيرهم وتصوراتهم وتجربتهم ، وعلى المعلمين جلب عناصر تجريبية متنوعة الى غرفة الفصل مثل الصوت، الموسيقى ، المرئيات، الحركة، التجربة وحتى الخطابة.

٣. التقويم

وبناء على ما سبق فإن على المعلمين توظيف أساليب تقويم متنوعة مع التركيز على تطوير العقل كوحدة متكاملة من القدرات. (الطريحي، ١٩٩٣ : ٨٨)

ثانياً / نماذج انماط التعليم

مقدمة

ان الهدف الاساس للتعليم هو تكوين الفرد تكويناً شاملاً وتوجيه سلوكه في الاتجاه الصحيح ، الامر الذي يتطلب توفير المناخ التربوي المؤثر بالمتعلمين في ثقافتهم وفكرهم ومساعدتهم ان يصبحوا أكثر وعياً وأكثر تفاعلاً بالمعطيات الشاملة للمعايير التربوية ، لان النمو العقلي والتطور المعرفي عند التلميذ يقودان بشكل كبير في تكوين الذكاء من خلال اكتساب المفاهيم والتطبيقات في المادة التعليمية . (الجلاد ، ٢٠٠٧ : ٣٠)

لذلك نجد ان كلا من روبنسون وشكسبير وإنشتاين ومارتن لوتر ومدام كوري وبيكاسو افراد اذكىاء وكل واحد منهم برز في مجال أو أكثر في مجالات الحياة والسبب في ذلك لأنهم اعطوا قدرةً في ذلك المجال تختلف عما اعطاه غيرهم كما ان سلوكهم المعرفي كان موجها في الاتجاه الصحيح . (التميمي ،٢٠٠٦ ، ٣٢)

من هنا بدأت فكرة انماط التعليم التي تدور حول المتعلم وكيف يكون ايجابيا متفاعلا وان يصل الى افضل صورة ممكنة ، فعند اطلاع الباحث على الادب التربوي وجده يزخر بالعديد من تعريفات انماط التعليم ، فقد عرفها قطامي : بأنها وصف للعمليات التكيفية المناسبة التي تجعل المتعلم مستجيبا لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية. (قطامي، ٢٠٠٥ : ٦٠)

وعرفها **فليمنج وبونويل** : بأنها الطريقة التي يستقبل بها التلميذ المعرفة والمعلومات والخبرات ، أو هي الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي ، عند إذ يكون قادراً على استرجاع المعلومات والخبرات بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها.

(Fleming and Bonwell.2002.P120)

وعرفها **دن ودن** : بأنها الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على ، والقيام ب ، واسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة ، وان هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص الى اخر، وانها مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية التي من شأنها ان تجعل المتعلم نفسه فعالا لبعض التلاميذ وغير فعالا للآخرين. (Dunn and dunn.1993 .P88)

كما عرفها **أبو حطب وصادق** : بأنها الطرق الشخصية التي يستخدمها التلاميذ في التعامل مع المعلومات في اثناء عملية التعلم . (أبو حطب وصادق ، ١٩٩٤ : ٨٠)

وقد عرفها **الاتحاد القومي للمدارس الثانوية** : بأنها مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيا على كيفية قيام المتعلم بأستقبال

البيئة التعليمية والتفاعل معها والاستجابة إليها ، وتتمثل في انماط السلوك والأداء التي يواجه بها التلميذ والخبرات التربوية ، وترجع جذور هذا الاختلاف الى النظام العصبي الذي يشكل ويتشكل نتيجة تطور الشخص والشخصية وخبرات التعلم في البيت والمدرسة والمجتمع . (شاهين، ٢٠١١: ٨٣)

ويتفق الباحث مع التعريفات السابقة جميعها حول المفهوم العام لنمط التعليم ، فمعظمها اشارت الى ان نمط التعليم ما هو إلا طريقة الفرد الخاصة في استقبال الموضوعات وطريقته في معالجتها ، وذلك من خلال استخدام طرق خاصة ومفضلة لديه.

لماذا التعليم بنماذج انماط التعليم ؟

لأن معرفة المعلم بأنماط التعليم المفضلة عند تلامذته أمر بالغ الاهمية ، حيث يوجهه الى اختيار طرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة التي تراعي انماط تعلم تلامذته ، بالإضافة فأن معرفة التلميذ لنمط تعلمه المفضل يمكنه من اختيار الطرائق المناسبة التي يتعلم من خلالها بشكل أفضل . (جابر والقرعان ، ٢٠٠٤: ١٣)

كما ان التدريس لم يعد تلك العملية التي يجب على المعلم فيها اتباع خطوات محدودة من قبل خبراء أعلى منه ، بل أصبح التدريس عملية تأملية يفكر فيها المعلم وفق قناعاته التربويه وأساليب تدريسه ، ويتفحصها ليتأكد من أنها تتناسب مع انماط وأشكال تعلم التلامذة . (عقل ، ٢٠٠٥: ٨٢)

وفي ظل ثورة المعلومات والتحولات التربوية سيكون التعلم في المستقبل في المكتبة أو الحديقة أو الملعب أو الحقل أو العمل والبيت ، وسيأخذ التعلم الذاتي جزءا كبيرا من عملية التعلم ، وسيكون التحول من أسلوب التلقين الى أساليب تدريسية متنوعة مرنة تقوم على تفريد التعليم لتتلاءم مع فردية التلامذة ، وتجعل التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم (قطامي ونايفة ، ٢٠٠٠: ٥٦)

ويمكن النظر الى نماذج انماط التعليم على انها جانب من جوانب الفروق الفردية التي تنادي بها جميع الاسس والفلسفات التربوية المعاصرة بضرورة مراعاتها والتعامل مع التلاميذ بطريقة تأخذها بعين الاعتبار ، لذلك يمكن القول ان نظرية انماط التعليم تدور حول تفسير التعلم وتحقيق الاهداف التربوية المنشودة . (عفانة وآخرون ، ٢٠٠٧ : ٤٣)

وقد أكدت العديد من الدراسات ان لكل متعلم نمطه الخاص به في التعلم الذي يختلف به عن الآخرين في استقبال المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها ، فضلاً عن ان هذه الدراسات اجمعت على وجوب مراعاة الانماط جميعها في العملية التعليمية لتحقيق أفضل النتائج ، فمن هذه الدراسات :

١. دراسة (Sywelem and Dahawy)

اذ سلطت الضوء على عدد من القضايا والتي تحدد تمثيلات التلامذة وأساليبهم المفضلة عند تعلم الرياضيات والسببية في تصميم المناهج. (33 . 2010 .)
Sywelem and Dahawy

٢. دراسة (Geche)

اذ أوصت الدراسة بضرورة الوعي المستمر بأنماط التعليم لدى التلامذة والتعرف على تفضيلات التلامذة لان من شأنها تعزيز التعلم. (Geche. 2009. 108)

٣. دراسة (عقل ومحمود)

اذ أوصت الدراسة بضرورة التنويع في اساليب التدريس ، وتغيير أماكن الجلوس واستعمال وسائل تعليمية وتقنيات تربوية لمراعاة انماط التعليم المختلفة لدى التلامذة .
(عقل ومحمود، ٢٠٠٦ : ٥٥)

تصنيف نماذج انماط التعليم

لقد لقيت استراتيجيات وأساليب التلامذة التي يظهرونها في أثناء عملية التعلم اهتماماً كبيراً عند العاملين في مجال التربية والتعليم ، فأنماط التعلم المفضلة لدى التلامذة

كانت ومازالت محط الدراسة منذ بدايات القرن الماضي وإلى الآن ، فقد طرحت نماذج مختلفة لأنماط المتعلمين تتضمن أغلبها على الأبعاد الآتية:

١. نماذج أنماط التعلم الحسية ، وتتألف من الأنماط الآتية :

أ. نمط التعلم الحركي : اصحاب هذا النمط يتعلمون بشكل جيد من خلال اتباع التدريب العملي ، والتجريب والقيام بأنشطة لاستكشاف العالم المادي من حولهم و يجدون صعوبة في الجلوس لفترات طويلة مما يفقدهم القدرة على الانصات ، وأيضاً لديهم رغبة في الاستكشاف من خلال الحركة والأداء.

ب. نمط التعلم البصري : ان المتعلمين البصريين بحاجة الى ان يشاهدوا لغة جسد المدرس وتعابير وجهه ، حيث يؤدي ذلك الى فهم كامل لمحتوى الدرس ، ويميل أصحاب هذا النمط الى تفضيل الجلوس في الصفوف الامامية لتجنب العوائق البصرية ، وهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال العروض البصرية كالخرائط والأشكال والمخططات والكتب التي تحتوي على الصور التوضيحية.

ج. نمط التعلم السمعي : يتعلم اصحاب هذا النمط بشكل جيد من خلال المحاضرات اللفظية ، والمناقشات ، والحديث والاستماع من خلال الاصغاء لما يقوله الآخرون ، والسمعيون يفسرون المعاني الكامنة وراء الكلام من خلال الاستماع الى نغمة الصوت وإيقاعه الداخلي وسرعته، حيث ان المعلومات المكتوبة لها قيمة أقل لديهم ، فهم يستفيدون من خلال قراءة النص بصوت عالٍ.

٢. نماذج أنماط التعلم الإدراكية ، وتتألف من الأنماط الآتية :

ان هذه الأنماط تعبر عن الميل الخاص الذي يوجد عند كل فرد لأدراك المعلومات ومعالجتها في إطار السياق بطريقة مختلفة ، وهي بوجه عام تصنف على النحو الآتي:

أ. من حيث الإدراك : حيث يستوعب الافراد المعلومات عن طريق الخبرات المباشرة بالأداء والفعل والإحساس والمشاعر ، ايضاً يمكنهم استيعاب المعلومات من خلال التحليل والملاحظات والتفكير .

ب. **من حيث معالجة المعلومات** : حيث يستوعب الافراد المعلومات من خلال الخبرة والاستخدام الفوري للمعلومات الجديدة ، كما يضيفي الافراد من خلال المعالجة المعنى على الخبرة عن طريق تأملها والتفكير فيها. (العيلة ، ٢٠١٢ : ٥١)

ويرى الباحث ان انماط التعلم قد تختلف من تلميذ لآخر داخل الصف الواحد ومن هنا لابد من مراعات جميع انماط التلامذة عند عرض الدرس اللغوي والموضوعات النحوية ، ولكن كيف يمكن ذلك ؟ هل سيتم توفير معلم للغة العربية لكل تلميذ حتى يوفق بين اسلوب تدريسه وتفضيلات التلميذ التعليمية لديه ؟ بالتأكيد من المستحيل ذلك في ضل التعليم العام ، اذن ماذا نفعل ؟

توصل الباحث من خلال تدريسه المجموعتين التجريبيتين ومن خلال زيارته الميدانية الى عدد من المدارس الابتدائية قبل اجراء التجربة الى ان التلاميذ العراقيين لديهم الانماط التعليمية نفسها وقد توصل الباحث الى هذه النتيجة من خلال ملاحظات معلمين اللغة العربية حول تلاميذهم في عدد من المدارس ، فضلا عن قيام الباحث بأستبانة التلاميذ شفويا التي تعتبر من افضل الوسائل في تشخيص انماط التلميذ ، والأنماط التعليمية عند هؤلاء التلاميذ هي الانماط التعليمية نفسها التي حددها علماء انماط التعليم أمثال (هيل ، دن ودن ، بيرنيس مكارثي ، فليمنج ، ديفيد كولب ، ريشارد فيلدر) والتي تدور حول اربعة انماط رئيسة هي : (نمط التلاميذ العمليون ، ونمط التلاميذ النظريون ، ونمط التلاميذ الذرائعيون ، ونمط التلاميذ المتاملون) وان تفضيلات جميع التلامذة تتسجم مع هذه الانماط لكون هذه الانماط شاملة على مفردات الموقف التعليمي جميعا ، فأن كان لدينا تلاميذ مثلا لا تتوافق ميولهم مع هذه الانماط ، فهذا لا يعني ان تتأتى لهم الميول والرغبات في اعتناق احد هذه الانماط ، وليس من الضروري مراعاة نمط تعلم التلميذ طوال فترة الدرس ، بل مجرد توزيع زمن الدرس على الخطوات بحيث تراعي كل خطوة منها نمط تعليمي معين مناسب للتلميذ يجعل الدرس اكثر متعة ، ومن واجب المعلم في هذا النوع من التعليم مساعدة التلميذ

على معالجة مهام التعلم التي لا تتناسب ونمط تعلمه، وأخيرا أقول ان نجاح أي معلم يتوقف على قدراته ومهاراته على لمس انماط تعلم التلميذ اثناء عرض الدرس.

ثالثا / انموذج كولب

مقدمة

أشارت نتائج العديد من البحوث التربوية إلى أن التعلم يكون أكثر نجاحاً حين يكون لدى التلميذ قدرات كافية تطابق المتطلبات الداخلية التي يتضمنها أسلوب التدريس الذي تقدم فيه الخبرة التعليمية ، أي أن مطابقة أسلوب المعلم في التعليم مع أسلوب تعلم التلميذ ونمط تعلمه ؛ يُعد قضية هامة من أجل زيادة التحصيل وتكيف الطلبة. (سعادة، ٢٠٠٣: ١٦)

وتشير الادبيات التربوية والتعليم تشير الى ان المشاركة النشطة للتلاميذ في العملية التعليمية تشعرهم بالتمكن والقوة وتعكس ايجابا على تحصيلهم في قواعد اللغة العربية. ونحن نعيش اليوم في عالم مليء بالمتغيرات والاختلافات ، وليس هذا بشيء جديد فمنذ بدء الخليقة من نسل ادم وحواء وانتشارهم على سطح هذا العالم الى يومنا هذا ، جعل الله منهم شعوبا وقبائل مختلفين في الشكل واللون وفي اللغة وأيضا في كثير من العادات والتقاليد .(عبد الحميد ، ٢٠٠٢: ٢٧)

انموذج كولب

هذا النموذج قائم على نظرية الانماط النفسية النابعة من افكار (يونك) وهي ان السلوك لا يرجع الى عوامل الصدفة ، ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية ، ويرتكز البيان التفصيلي لانموذج كولب على تأكيد جون ديوي^١ على ضرورة بناء التعلم على اساس التجربة، وعلى عمل كورت لوين^٢ الذي يركز على اهمية نشاط الشخص في اثناء عملية التعلم ، وعلى نظرية جان بياجيه^٣ التي تؤكد ان الذكاء هو نتيجة التفاعل بين الشخص والبيئة. اذ يقسم التلامذة على وفق هذا الانموذج الى: ١. المنبسطين أو المتمركزين خارج الذات .

٢. النمط الحسي.

٣. نمط المفكرين .

٤. نمط المحكمين القضائيين. (الكناني ،والكندري ،٢٠٠٥ : ٧٤)

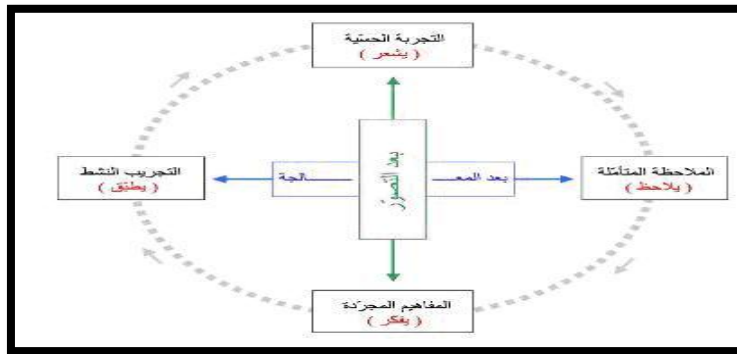
ونموذج التعلم التجريبي لكولب ، أي التعلم من خلال الخبرة الحسية والذي طوره ديفيد كولب يتكون من أربعة عناصر : (التجربة المادية ،والملاحظة المتأملية ،وتكوين المفهوم،ومن ثم اختبارها في ظروف جديدة). (أبو النادي ،٢٠١٠ : ٦١)

ومن وجهة نظر كولب فإنه كي يكون المتعلم فاعلا ، فعليه ان يختبر بهذه المراحل جميعها ، وذلك من خلال انخراطه بشكل كامل بدون تحيز في خبرات جديدة (خبرات حسية) ،وتأمل الخبرات من مناظير عدة (ملاحظة تأملية) وتشكيل تلك المفاهيم التي تكامل هذه الملاحظات في نظريات منطقية (مفاهيم مجردة) واستخدام هذه النظريات في صنع قرارات وحل مشكلات(تجريب نشط).

والكلوت ، ٢٠٠٦ : ٣٦)

خطوات الأنموذج التعليمي عند كولب

تقدم هذه الخطوات الاربعة والتي تعتمد على بعدين وصفا للأنموذج أو عملية التعلم ذات الخطوات الاربعة ، وتستطيع ان تلاحظ ان استخدمنا بعدا واحد فأننا سنحصل على أسلوب من الاساليب الاربعة التعليمية ، بالشكل الاتي يوضح ذلك :



الشكل (٢) اساليب كولب ذات الابعاد الاربعة

البعد الأول : كيف ندرك ؟ نحس ونفكر .

١. **الشعور أو الاحساس** (التجربة المادية) - ادراك المعلومات ، يمثل هذا البعد طريقة تعليمية على اساس التجربة الحسية أي انها تعتمد على الافكار الصادرة عن الشعور ، وفقد وجد المتعلمون عموما ان الطرائق النظرية غير مجدية لذلك فهم يفضلون معالجة كل حالة على أنفراد . ويتعلمون بشكل أفضل من خلال امثلة مادية من الواقع يمكنهم ان ينغمسوا بها ، وذلك عن طريق الاتصال مع النظائر وليس من خلال المراجع ، فالقراءات النظرية ليست مجدية دائما بينما العمل مع المجموعة والتغذية الاسترجاعية من النظرير تؤدي غالبا الى النجاح.

٢. **التفكير** (التعميم او المفاهيم المجردة) - يوازن التلاميذ هنا كيف ان المفاهيم المجردة تتناسب مع تجاربهم الخاصة ، ويميل هؤلاء الافراد كثيرا للتكيف مع الاشياء والرموز في حين لديهم ميول ضعيفة نحو التكيف مع اشخاص اخرين ، فهم يتعلمون بشكل جيد من خلال المراجع والحالات التعليمية غير الشخصية التي تؤكد النظرية والتحليل التنظيمي وانهم قليلو الاستفادة من طرائق التعلم بالاكشاف .

البعد الثاني : كيف نعالج ؟ نتأمل ونفعل .

١. **المراقبة** (الملاحظة المتأمله) يعتمد التلاميذ هنا كثيرا على الملاحظة في اثناء إصدار الاحكام ، هم يفضلون الحالات التعليمية التي تأخذ شكل المحاضرات والتي تسمح للمراقبين الموضوعيين وغير المتحيزين بأن يأخذوا أدوارهم . ويتصف هؤلاء الافراد بأنهم انطوائيون ، لذا فان المحاضرات تساعد هؤلاء المتعلمين (فهم بصريون وسمعيون) ويحتاج هؤلاء المتعلمون لتقييم اداءهم على وفق معايير خارجية.

٢. **الانجاز** (التجريب العملي) يتعلم هنا التلاميذ بشكل جيد عندما تمكنهم من الانشغال بأشياء كالمشاريع والأعمال المنزلية والمناقشات في مجموعة ، وهم يكرهون الحالات التعليمية الخاملة كالمحاضرات ، اذ يميل هؤلاء التلاميذ ليكونوا متشوقين ، فهم يرغبون بتجريب كل شي سواء (الحسي أم اللمسي) ولديهم القدرة على حل المشكلات وأداء الواجبات والمناقشات.(العبيدي وآخرون، ٢٠٠٦: ٣٦)

(العيلة، ٢٠١٢: ٥٢)

الانماط التعليمية عند كولب

النمط الأول : [التوأمي] التجربة المادية والتجريب العملي —

العمليون

ويهتم هؤلاء التلاميذ بالسؤال :ماذا سيحدث لو قمت بهذا ؟ وهم يخبرون أنفسهم أنا مصمم على القيام بأي شي ، اي انهم متفقدون في التكيف مع ظروف حالية معينة ويبحثون عن معنى للتجربة التعليمية ويفكرون فيما يستطيعون القيام به تماما كما قام به اشخاص سابقون ، وبعد هؤلاء المتعلمون جيدون في الامور المعقدة وقادرون على ملاحظة العلاقات بين مظاهر النظام المتعددة وهم يميلون لحل المشكلات بديها بالاعتماد على معلومات الاخرين ، وهناك مجموعة من الطرائق التي تناسب هذا الاسلوب التعليمي ، ولكن من المحتمل ان يكون اي شي يعزز الاكتشاف المستقل هو الاكثر تفضيلا ،والشخص التوأمي سهل التعامل مع الاشخاص الاخرين الا انه قليل الصبر .

النمط الثاني : [الاستيعابي] المفاهيم المجردة والملاحظة المتأمله—

النظريون

ويهتم هؤلاء التلاميذ بالإجابة عن السؤال الاتي : ماذا هنا كي نعرفه ؟ وهم يحبون اللقاء الدقيق والمنظم للمعلومات، ويميلون لاحترام معرفة المعلم ،وتتركز نقاط قوتهم على خلق النماذج النظرية ،وتتضمن الطرائق التعليمية التي تناسب النمط الاستيعابي المحاضرة أو العروض البصرية والسمعية.

النمط الثالث : [التقاربي] المفاهيم المجردة والتجريب العملي —

الذرائعيون

ويهتم هؤلاء التلاميذ بأكتشاف حدوث الحالة وهم يسألون : كيف يمكنني تطبيق هذا عمليا ؟ ويتزايد التطبيق والاستفادة من المعلومات من خلال فهم معلومات تفصيلية

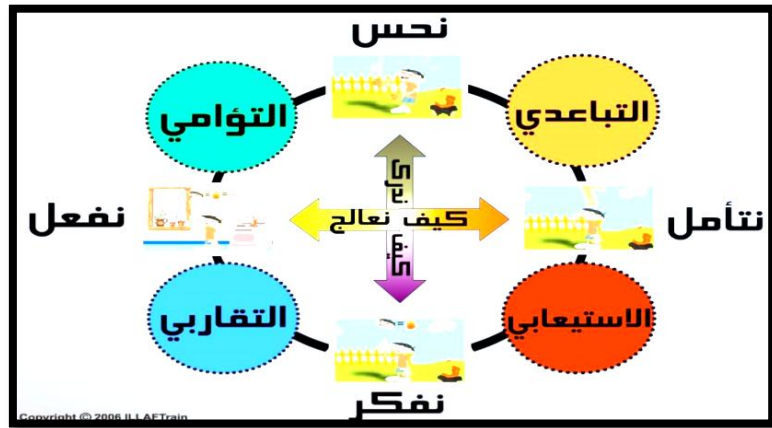
حول عمل النظام ، وتكمن قوة الذرائعيين بالتطبيق العملي للفكرة ، وتتضمن الطرائق التعليمية التي تناسب النمط التقاربي التعلم التفاعلي واستعمال الوسائل التعليمية.

النمط الرابع: [التباعدي] التجربة المادية والملاحظة المتأملية — المتأملون

ويهتم هؤلاء التلاميذ باكتشاف سبب الحالة : لماذا ؟ فهم يرغبون بمعرفة السبب من خلال معلومات مادية معينة وبأكتشاف ما يمكن ان يقدمه النظام ، ويفضلوا ان تأخذ المعلومات التي تقدم اليهم بطريقة تفصيلية ،تنظيمية ، وأسلوب منطقي ، وهم بحاجة للوقت من أجل التفكير بالموضوع ، وتكمن قوة المتأملين بالقدرة على التخيل ، وتتضمن الطرائق التعليمية التي تناسب النمط التباعدي المحاضرة والاستكشاف.(هيلان، ٢٠١٠: ٦١ - ٧٢) ، والشكل الاتي يوضح هذه الانماط :

الشكل (٣)

يوضح الانماط التعليمية عند كولب



ويرى الباحث ان التعليم الصحيح للمادة المُعلّمة هي من خلال هذه الانماط الاربعة وهذا ما اثبتته الدراسات السابقة وخبرة الباحث في تجريب هذه الانماط عملياً ، ولكننا قد نفضل واحدا من هذه الانماط نسير فيها الى نهاية الدرس عندما تكون لدينا بيئة تعليمية مثالية ، ففي دورة التعلم هذه تبدأ بالعمل الشخصي للتلميذ وبالتجارب المادية

للمعلم، ثم قيام المتعلم نفسه مراقبة هذه التجربة بحثاً عن معنى ومن ثم تطبيق التلميذ هذه النتيجة مع مشكلات أخرى مشابهة التي تنتهي بتجارب مادية جديدة، فهذا النموذج يتفق مع الرأي القائل أن التلميذ هو محور العملية التعليمية . وينسجم مع خصائص المتعلمين جميعها ،فهو كفصيلة الدم + O بإمكانه أن يوهب المتعلمين جميعهم المعارف والمعلومات والخبرات التي ترد خلاله ،أما الطرائق التدريسية التي تجد مكانها في هذا الانموذج فهي كثيرة ومتنوعة أشهرها المحاضرة والمناقشة والاستكشاف والتعلم التعاوني.

خطوات أنموذج كولب

١. التجربة المادية

يعرض المعلم في هذه الخطوة أمثلة معينة (خارجية) لها علاقة بموضوع الدرس ومن ثم يفسرها ويشرحها لبيان معناها. وغالبا ما تأخذ هذه الخطوة طريقة المحاضرة

٢. الملاحظة المتأملة

المتعلمون يعتمدون على الملاحظة في أثناء إصدار الأحكام ، وهم يفضلون الحالات التعليمية التي تأخذ شكل المناقشات، وهذه الخطوة تسمح للتلاميذ جميعهم أن يأخذوا أدوارهم ، في السؤال أو الجواب

٣. تحديد المفاهيم

يحدد المعلم المفاهيم الرئيسة في الدرس، والبيانات المنتمية له. وغالبا ما يستعمل المعلم إستراتيجية أشكال الخرائط المفاهيمية، تلك التي تنمي التفكير الاستدلالي عند المتعلمين.

٤. التجريب العملي

المعلم بعرض مجموعة من الأمثلة على التلاميذ إذ يركز المعلم على الصفات المميزة للمفهوم وخلال عرض الأمثلة سوف يتم اختبار التلاميذ عن المثال بأنه مثال على المفهوم الذي تعلموه . (السليمانى ، ١٩٩٤ : ١١٣)

المصادر

القران الكريم

١. ابراهيم ، مجدي عزيز : (٢٠٠٥) التفكير من منظور تربوي تعريفه طبيعته -مهاراته- تنميته-انماطه، ط١، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة .
٢. ابو النادي،هالة : (٢٠١٠) انماط التعلم الاكثر تفضيلا لدى طلبة جامعة الاسراء الخاصة الواقع والطموح ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج ١٦، ١٤، الاردن
٣. ابو الهطل ن ماهر : (٢٠١١) اثر استخدام برنامج محوسب في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثامن اساسي ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة .
٤. أبو حطب، فؤاد، وصادق ،أمال: (١٩٩٤) علم النفس التربوي ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة
٥. ابو هاشم ، محمد،كمال صفافيناز : (٢٠٠٧) اساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الاكاديمية المختلفة ،ندوة التحصيل العلمي للطلاب الجامعي — الواقع والطموح ، جامعة طيبة ،المدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية.
٦. ارتاحي ، بلال احمد : (١٩٩٣) اثر كل من نمط الشخصية وطريقة التعلم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الاساسي ،(رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الاردنية ن عمان .
٧. التميمي، عواد جاسم : (٢٠٠٦) المناهج الدراسية مفهومها فلسفتها نظرياتها بناؤها تنفيذها تقويمها ،مكتب الفون للتحضير الطباعي ، بغداد
٨. جابر،ليانا،ومها القرعان : (٢٠٠٤) انماط التعليم النظرية والتطبيق ، ط١، مؤسسة عبد المحسن القطان، فلسطين.

٩. الحموري، هند والكحلوت ،احمد : (٢٠٠٦) البنية الكامنه لاستبانه هني و ممفود لانماط التعلم ، تحليل عاملي توكيدي _ مجلة العلوم التربوية والنفسية ،مج ٧، ع ٤، مصر.
١٠. الخضراوي ،زين العابدين : (١٩٩٢) الاستنتاج المنطقي لتلاميذ الصف الثالث الاعدادي ، مجلة التربية جامعة اسيوط ،مجلد ١ ، عدد ٨ .
١١. خليل، سعادة : (٢٠١٠) توجهات معاصرة في التربية والتعليم ، دار الناشر للنشر ، الكويت
١٢. دياب ،بسام : (٢٠١٠) فعالية برنامج مقترح في تنمية مستويات التفكير الرياضي وانتقال اثر التعلم لدى طلبة الصف السادس باستخدام استراتيجيات تتضمن العصف الذهني بمحافظة غزة ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ن جامعة عين شمس ، القاهرة.
١٣. رضا، مسعد السعيد : (٢٠١٣) استراتيجيات التدريس الابداعي الفرقة الثالثة رياضة ، مطابع كلية التربية ،جامعة المنوفية ، القاهرة.
١٤. السرياقوسي، محمد احمد مصطفى : (١٩٨٦) التعريف بمناهج العلوم، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
١٥. السليمانى ،محمد حمزة : (١٩٩٤) انماط التعلم والتفكير ، دراسة نفسية قياسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة ، مجلة مركز البحوث التربوية ،مج ٣، ع ٦ ،جامعة قطر.
١٦. سولسر، روبرت : (١٩٩٦) علم النفس المعرفي ،ترجمة محمد الصبوة و مصطفى كامل ومحمد الدق ،دار الفكر الحديث ،الكويت.
١٧. شاهين، عبد الحميد حسن : (٢٠١١) استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، مطبعة كلية التربية بدمنهور ،جامعة الاسكندرية ومعه شرح الشواهد للعيني ،الجزء الثاني ،دار احياء الكتب العربية، القاهرة
١٨. صبحي، هيفاء : (٢٠٠٣) تجربتي في البحث الاجرائي -مراعاة انماط التعلم داخل غرفة الصف ، مجلة رؤى التربوية ، مج ٤ ، ع ٤٩ ن عمان .

١٩. الطرييري، عبد الرحمن : (١٩٩٣) القدرات العقلية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية علم النفس، ع٢٨، مج ٦، مجلة التربية العملية، عمان.
٢٠. طليمات، هالة وغازي، ابراهيم : (٢٠٠٨) فعالية استراتيجية تدريس تخاطب انماط التعلم لدى طلبة الصف الاول الاعدادي في تنمية بعض اهداف التربية العملية ، مجلة التربية العملية ،مج١١، ع١٤، عمان.
٢١. الطنطاوي، محمد : (٢٠٠٥) نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ، الطبعة الاولى ، تحقيق أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إسماعيل ، مكتبة احياء التراث الاسلامي ،مدينة نصر
٢٢. عاشور ، راتب قاسم : (٢٠٠٧) اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط١، دار المسيرة للنشر ، الاردن .
٢٣. عبد الحميد ، جابر : (٢٠٠٢) ، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس ، دار الفكر العربي . القاهرة
٢٤. عبيدات، ذوقان وابو سميد ،سهيلة : (٢٠٠٥) الدماغ والتعلم والتفكير ، ط٢، دبيونو للطباعة والنشر والتوزيع ،الاردن.
٢٥. العبيدي، هاني ابراهيم شريف، الدليمي ،طه علي حسين ،وابو الرز، جمال حسن مصطفى: (٢٠٠٦) استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، جدارا للكتاب العالمي ، عالم الكتب الحديث ،اريد،الاردن
٢٦. العتيبي، خالد بن ناهس محمد : (٢٠٠١) فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ،(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الملك سعود.
٢٧. عصر، حسني عبد الباري : (٢٠٠١) التفكير :مهاراته واستراتيجيات تدريسه ، مركز الاسكندرية للكتاب ، الاسكندرية.
٢٨. عفانة، عزو ،واخرون : (٢٠٠٧) استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام ، مكتبة الطالب الجامعي ،جامعة الاقصى ، فلسطين

٢٩. عقل ، فواز : (٢٠٠٥) انماط تعليم اللغة الانكليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس ، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الانسانية، مجلد ١٩ ، ٣٤

٣٠. عقل، فواز ومحمود ،سامر : (٢٠٠٦) انماط تعلم اللغة الانكليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث . العلوم الانسانية ،مج ١٩ ، غزة.

٣١. عقل،فواز،ومحمود سامر: (٢٠٠٦) انماط تعلم اللغة الانكليزية لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية ، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الانسانية ، مجلد ٢٠ ، ٢٤،

٣٢. عيد ، ايمن : (٢٠٠٩) برنامج مقترح قائم على جانبي الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الاساسي بغزة ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ،الجامعة الاسلامية ، غزة.

٣٣. العيلة ،هبة عبد الحميد جمعة : (٢٠١٢) أثر برنامج مقترح قائم على انماط التعلم لنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الاساسي ،(رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية التربية ،جامعة الازهر .

٣٤. فرحان ، رائد : (٢٠١٠) دراسة تحليلية للوحدة الثامنة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الاساسي المقرر في فلسطين حسب معايير نموذج القومات ، ابحاث مؤتمر التنمية في عالم متغير -محور المناهج والتدريس ، الجامعة الهاشمية ، عمان .

٣٥. فرحان ، محمد جلوب : (١٩٨٧) دراسات في علم المنطق عند العرب، كلية التربية، جامعة الموصل، مكتبة بسام.

٣٦. الفرفور، محمد عبد اللطيف صالح، (١٩٩٩)، معايير الفكر، ط ١ ، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، سورية، دمشق.

٣٧. الفقهاء ، عصام نجيب : (٢٠٠٢) انماط تعلم طلبة المدارس الثانوية وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والتخصص زمستوى التحصيل الدراسي ودخل الاسرة ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، مج ٦ ، ع ٢٢ ، عمان .
٣٨. قطامي ، نايفة : (٢٠٠٥) تعليم التفكير للاطفال ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ،
٣٩. قطامي ، يوسف ، ونايفة قطامي : (٢٠٠٠) سيكولوجية التعلم الصفي ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
٤٠. الكنانى، ممدوح والكندري ، أحمد : (٢٠٠٥) سيكولوجية التعلم وانماط التعليم ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
٤١. اللبدي، محمد سمير نجيب : (١٩٩٩) المتعلمون وقواعد النحو ، مجلة المعلم/الطالب، العددان (٣-٤)، الاردن
٤٢. لوك ، جون : (٢٠١٣) دراسة نقدية لفلسفته التجريبية ، ترجمة محمد فتحي الشنيطي ، دار الطلبة العرب للطباعة والنشر ، بيروت .
٤٣. مارزانو، ر.ج : (٢٠٠٠) ابعاد التعلم وتقويم الاداء ، ترجمة صفاء الاعسر وجابر عبد الحميد ونادية شريف ، دار قباء للطباعة والنشر ن القاهرة .
٤٤. محمود ، داود سلمان، الربيعي : (٢٠٠٦) طرائق وأساليب التدريس المعاصرة ، عالم الكتب ، الاردن .
٤٥. النادي ، عزة : (٢٠٠٩) اثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وانماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، مج ١٥ ، ع ٣ ، مصر .
٤٦. نوافلة ، وليد حسين : (٢٠٠٨) اثر انماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الانى والمؤجل في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك ، الاردن .
٤٧. نوفل ، محمد : (٢٠١٠) تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر ، الاردن .

٤٨. نوفل ، محمد ، وابو عواد ، فريال : (٢٠٠٧) الخصائص السيكمترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الاردنية ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، مج٣، ٢٤، الاردن.
٤٩. هيلان، مصطفى ،والزغبى ،أحمد ،وشديفات نور:(٢٠١٠) أثر انماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الاميرة عالية ،مجلة العلوم التربوية ، ١٤، مج١١، عمان

المصادر باللغة الانكليزية

- 50.Cano.g.&Hewitt (2000)" learning and thinking styles :an analysis of their inter-relationship and influence on academic achievement " Educational psychology.20.
- 51.Herman.n (1989)" The creative brain".retvieved in march.
- 52.Fleming .N . D. and Bonwell C.C:(2002) How to I Learn best : A
53. Geche.tasefay :(2009) Learning steles and strategies Of Ethiopian secondary school student in learning mathtematics .Mastare .university of south .Africa.E thi iopia.
student guida instruction. Gournal to Psychology in school .V2
54. Sywelem and Dahawy : (2010) An Examenation of Learning stele Preverans among Egyptin university student . university Egypt

مصادر الانترنت

- <http://arz.wikipedia.org/wik i>
- <http://www.alukah.net/Social/0/8703/#ixzz2QRAy2T8N>
- <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>

[http:// www.profvb.com](http://www.profvb.com)

ar.wikipedia.org

الموسوعة الحرة . موقع ويكيبيديا

الهوامش:

ⁱ . سورة الشمس ، الآية ٧

ⁱⁱ . سورة الذاريات ، الآية ٢١

^١ جون ديوي (١٨٥٩ - ١٩٥٢) هو مربي وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة
البراغماتية ويعد من أوائل المؤسسين لها. ويقال انه هو من أطلال عمر هذه الفلسفة واستطاع ان
يستخدم بلياقة كلمتين قريبتين من الشعب الأمريكي هما "العلم" و "الديمقراطية".

^٢ كورت لوين : عالم نفس الماني امريكي ولد في مجيلنو في بروسيا التابعة لبولونيا ، عرف بدراساته
في علم النفس واسهاماته المهمة في مدرسة الجشطلت.

^٣ جان بياجيه : الابن الاكبر للسويسري أرثر بياجيه والفرنسية ريبيكا جاكسون ، عالم نفس وفيلسوف
سويسري ، وهو صاحب نظرية (علم المعرفة الوراثةية) . (ويكيبيديا / الموسوعة الحرة)

^١ ✓ <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>

**الحنين الى الماضي وعلاقته باضطراب الاكتئاب
المستديم لدى تدريسي الجامعات**

أ . م . د . أحمد لطيف جاسم

قسم علم النفس /كلية الآداب/جامعة بغداد

الحنين الى الماضي وعلاقته باضطراب الاكتئاب المستديم
لدى تدريسيي الجامعات

أ. م. د. أحمد لطيف جاسم

مستخلص البحث :

الحنين الى الماضي هو استغراق وجداني في الخبرات الشخصية ،وتقييم الماضي ، وهو انفعال اجتماعي يشير الى دلالة واهمية الآخرين في سياق احداث الحياة المهمة ، وتنمية الاحساس بالترابط الاجتماعي . ولمئات من السنين مضت كان الحنين الى الماضي يعد على انه انفعال سلبي ،ووسم على انه مرض أو اصابة في الدماغ ،أو اضطراب نفسي يرتبط مع الوحدة والاكتئاب ، لان الايقاع المصاحب لاستعادة ذكريات الماضي يصاحبها مشاعر من الحزن والالم وقد تكون ممزوجة بالسعادة ، وهكذا فقد اقترن الحنين الى الماضي بالاكتئاب .لذا استهدفت الدراسة الحالية قياس الحنين الى الماضي والاكتئاب المستديم لدى تدريسيي الجامعات وقياس الفروق بينهما على أساس متغير الجنس والتخصص والمرتبة العلمية ومن ثم ايجاد العلاقة بينهما من خلال تطبيق مقياس الحنين الى الماضي ومقياس اضطراب الاكتئاب المستديم على عينة من (250) تدريسي وتدرسية من تدريسيي الجامعات العراقية ، وتحليل البيانات باستعمال وسائل احصائية مناسبة فكانت النتائج هو ان التدريسيين لديهم شعور عال بالحنين الى الماضي ولم يكن هناك فرق الا على وفق متغير الجنس ولصالح (الاناث) ، بينما اظهرت النتائج انهم لا يعانون من الاكتئاب ولم يكن هناك فرق على وفق المتغيرات الديموغرافية ، ولم تظهر العلاقة بين المتغيرين دلالة احصائية . وقدمت في ضوء ذلك بعض التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية: الحنين الى الماضي، الاكتئاب، اضطراب الاكتئاب المستديم ، الجامعة، أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة البحث : ان التآلف بين الناس الان ليس كما ينبغي والحب والود بين الاقارب ليس كما يرام ، فتغيرت المفاهيم وتبدلت المعاني والمعايير ، والتعاطف أضحي عند البعض ضعفا وخورا والرحمة مسكنة وتخاذل ، والنصب والاحتتيال شطارة وذكاء ، فالعصر لا يعترف الا بالقوي وصاحب الجاه والثروة. فليس غريبا أن يحن كبار السن لسنوات صباهم وشبابهم وأن يقضي الكثير منهم الساعات الطوال متحدثا عنها وعن محاسنها وأن يقارن بينها وبين الايام الحالية مفضلا (أيام العز) في كل شيء . لكن عندما يحن شاب لماض لم يعيشه ولا يعرف عنه شيئا إلا صورة مثالية وردية رسمت

في الثقافة الجماعية ويتعصب لهذا الحنين ربما نكون أمام ظاهرة نفسية – اجتماعية تستحق الوقوف أمام دراستها ، خاصة إذا ما اقترنت في الاديبيات النفسية مع الاكتئاب على أساس ان كل مشاعر الحنين الى الماضي هي تعبير عن حزن وأسى وألم واحباط وبتعبير أشمل هي تعبير عن اكتئاب ! فهل نحن ازاء اكتئاب جماعي خاصة اذا ما عرفنا ان مشاعر الحنين الى الماضي هي مشاعر عامة عند كل البشر ، وفي الدراسة الحالية يحاول الباحث استنطاق هذه المشاعر عند فئة مهمة من المجتمع الا وهي فئة تدريسي الجامعات ، لأنهم صفة المجتمع ورجالات المعرفة والفكر فهم أكثر تحسسا للآلام الحاضر وغموض المستقبل فلم يبق لديهم الا التحسر على(الماضي الجميل !) كما يتصوره اغلب البشر !! وهنا سيحاول الباحث الاجابة عن التساؤلات التي ستطرحها الدراسة :

هل دائما الحنين الى الماضي سببه كآبة وقسوة الحاضر ؟ وهل يعاني تدريسي الجامعات من الحنين الى الماضي ؟ وهل يعانون من الاكتئاب المستديم نتيجة هذا الحنين ؟ وما هو الفرق بين الذكور والاناث في ذلك ؟ فضلا عن الفروق على وفق التخصص (علمي –إنساني) والمرتبة العلمية (مدرس مساعد، ومدرس ، وأستاذ مساعد، وأستاذ) .

اهمية البحث :

للماضي حنين جاذب وللقلوب وللعقول سالب وشوق كبير يمزق كثيرا من صور الحاضر المنمقة والتي تبدو وكأنها ممزوجة بماء الذهب يحيطها كل الوان الطيف ، ويحرق لحظات انسان هذا العصر المزخرفة والغارقة في الاحلام والمغموسة في حياة الانانية والرفاهية ، وهذا الحنين يبدد بكل قسوة كل الاستار والحجب التي يحاول جيل اليوم ان يجعلها الفاصل بين الماضي والحاضر ، ويسري بالفكر في غياهب الخيال لينتقل بسرعة الى مرابع الماضي ليستعيد اطياف تلك الصور الماضية ويشم من خلالها عبير التاريخ وصدق المشاعر فيعيفها نظرة خجولة ولحظة كسيرة تبعث في النفس حسرة ولوعة وفي القلب رقة وفي الصدر آهة وزفرة ، وفي اللسان نبرة تتم عن دوافع كثيرة ورغبة جموح للعودة الى الماضي بعبقه وبساطته ، وتحاول استعادة تلك اللحظات الموهلة في ماضي الانسان بأملها وآلامها وهمومها وشجونها(www.msageer.com).

والأبابة (النوستلجا) مصطلح يستعمل لوصف الحنين الى الماضي ، وأصل الكلمة يرجع الى اللغة اليونانية ، إذ تشير الى الألم الذي يعانيه المريض اثر حنينه للعودة الى بيته وخوفه من عدم تمكنه من ذلك للأبد، وتم وصفها على أنها حالة مرضية أو شكل

من أشكال الاكتئاب في بدايات الحقبة الحديثة ثم أصبحت بعد ذلك موضوعا ذا أهمية بالغة في فترة الرومانتيكية. وفي الغالب فان (النوستالجا) هي حب شديد للعصور الماضية بشخصياتها واحداثها (tps://ar.m.wikipedia.org).

ويطوق الكثير من الناس لفكرة العودة الى ذكريات الماضي ، ويعدها البعض الحل الأمثل للهروب من الواقع الذي نعيشه ، فيما يعده البعض الآخر حنينا الى ألم الماضي ، لكن ما كشفت عنه صحيفة (نيويورك تايمز) في تقرير مطول لها يكشف تأثير ظاهرة "النوستالجا" على نمط حياة الانسان .فالحنين الى الماضي هو انفعال يشعر به كل الناس تقريبا ، والدليل على هذا الادعاء فقد زودت دراسة (Wildschut et al.,2006) الدليل على ان نسبة كبيرة من الناس ربما يخبرون الحنين الى الماضي على الاقل مرتان اسبوعيا (Baldwin,20011,p.1)

أن أول من أطلق مصطلح "النوستالجا" هو الطبيب السويسري (يوهانس هوفر) في عام 1688 وأصل الكلمة من اللغة اليونانية القديمة ،اذ تعني "nostos" العودة ، و "algia" تعني الألم ، وهو تعريف (هوفر) الذي عده نوع من الأمراض العصبية التي تصيب البشر بدون سبب ، لكن العلم في السنوات الاخيرة نفى كونه مرضا ، بل عده بعض العلماء السبب في استمرار وجودنا كبشر ، فقد أجرى مجموعة من علماء النفس في جامعة (ساوث همبتون) العديد من الدراسات فوجدوا ان البشر في جميع انحاء العالم ينتابهم الحنين الى الماضي من وقت لآخر، ويقول عالم النفس الأمريكي (Wildschut) أن السمات المميزة (لنستولجي) في انجلترا هي ذاتها في افريقيا وامريكا الجنوبية ، فالعالم أجمع يحن الى الماضي بنفس الطريقة ، فالإنسان يشق دائما لتذكر أفراد الاسرة والعطلات والجلوس أمام البحر في انتظار غروب الشمس ، فيما أكد البروفيسور (Constantine Sedikides) أن الحنين الى الماضي لا يعني الألم دائما ، فأحيانا يصبح قوة تدفع الانسان لمزيد من التفاؤل والايمان بالقدرة على تغيير الواقع من أجل مستقبل أفضل من الماضي فضلا عن أنه يعد ترياق شديد التأثير للملل والشعور بالوحدة ، كما أن ذكريات الماضي ليست كلها سعيدة ، بل تخلط أحيانا بين البهجة والشعور بالخسارة ، لكن أغلب الروايات التي تم جمعها أكدت على تفوق العنصر الايجابي (لنستولجا) على التأثيرات السلبية (الليثي, 2015)

إن الحنين للماضي سببه ما طرأ على التركيبة الاجتماعية من خلل كبير ، فبرغم التقدم العلمي في وسائل الاتصال فقد زاد التباعد بين الاهل والاقارب في كثير من الحالات ،لذلك نجد انها حالة تتلبس كبار السن من خلال تجدد اللحظات والذكريات كلما مرت مناسبة أو حالة تذكرهم بذلك الماضي الجميل ، وتجد ان كثير من هؤلاء يعشقون الحديث عن الماضي ويفخرون بما كان فيه رغم قسوة الحياة آنذاك وصعوبة

العيش فيه ، فهي اذا ليست حالة فردية بل كثيرا من الناس يتوقون للماضي ويتمنون عودة شيئا من عبقه وسحره (www.msageer.com) فقد أشار (Wildschut et al.,2006) أن (79%) من طلبة الجامعة خبروا الحنين الى الماضي مرة واحدة اسبوعيا على الأقل (Heper et al.,2012) .

فللحنين الى الماضي والذكريات الجميلة الدافئة تأثير فعال في مساعدة الانسان بصفة عامة والمرأة بصفة خاصة على مقاومة وعلاج الكثير من حالات القلق أو الحزن أو الشعور بالوحدة او بعض حالات الاكتئاب التي أصبحت سائدة هذه الايام ، لذا تعد اليوم أحدث أنواع العلاج الذاتي للعديد من أمراض العصر التي لا علاج لها سوى العودة الى الماضي ! وهذه الدعوة جاءت من احدث دراسة نفسية اجتماعية قام بها الدكتور (فرايد ديفينز) أستاذ علم النفس الامريكي ومؤلف كتاب (الشوق الى الامس – دراسة في سيكولوجية الحنين) ، ويرجع (ديفينز) هذه الظاهرة الى الرغبة في حياة أكثر بساطة وهدوء ، عقب التغير الذي أصاب الحياة بصفة عامة ، إذ أصبحت التكنولوجيا الحديثة وإيقاعها السريع يسيطران على كل كبيرة وصغيرة حتى في العلاقات العاطفية التي تتداول حاليا عبر شبكة الانترنت ، وأكبر دليل على انتشار هذه الظاهرة من حولنا هو الرغبة في اقتناء كل ما هو قديم ، من أثاث للمنزل أو التحف القديمة حتى ولو كانت مجرد "فانوس من الخردة البالية" ، حتى أن ديكورات المنزل الحديث أصبحت ظاهرة تستحق الدراسة وعنصرا من عناصر العلاج الحديث ، ولكن يحذر الاطباء النفسانيون من طول فترة الحنين الى الماضي ، كي لا يغرق الفرد في أحلامه ، والحنين الى الماضي مع الذكريات السعيدة يشبه الى حد كبير عملية الاسترخاء التي تعيد النشاط للفرد ، لذا فان الرغبة في العودة الى الماضي أصبحت ظاهرة تستحق الدراسة وعنصرا من عناصر العلاج الحديث فهو يعمل علاقة تصالح للفرد بما حوله ويقدم له ما يجعله قادرا على التكيف مع إيقاع الحياة السريع .. ويمكن للإنسان أن يستفيد منه وهو ينظر الى الاشياء القديمة التي أحبها وتذكره بالزمن الجميل (hananmustafa2013.blogspot) .

وتشير الأدبيات أن هناك ثلاثة أنواع من البحوث اهتمت بدراسة الحنين الى الماضي ،الأولى حاولت تحديد مثيرات ومحتويات الحنين الى الماضي كدراسة (Davis,1979) ؛ وHavlena&Holak,1992 ؛ وHirsch, 1992 ؛ وHolbrook&Schindler,1991 ؛ وSchuman&Scott,1989 ؛ وHolbrook&Schindler, 1996) لقد أظهرت هذه الدراسات فاعلية مثيرات الحنين والمحتويات الملحوظة التي اعتمدت على أحداث الماضي والموضوعات التي يخبرها الشخص أثناء شبابه ، أما النوع الثاني من البحوث فقد حاولت تحديد كيف يمكن أن تؤثر مثيرات

الحنين في المشاعر والعمليات المعرفية والسلوكيات كدراسة (Holbrook&Schindler, 2003؛ Wildschut et al.,2006) لقد أظهرت هذه الدراسات ان الوظائف النفسية للحنين ربما تتأثر بعوامل مثل التقادم المعرفي ، وهذه الحقيقة قادت الى النوع الثالث من البحوث والتي حاولت تحديد الفروق الفردية وبضمنها فروق العمر بين الناس أثناء المعالجات المعرفية لمثيرات الحنين كدراسة (Goulding,2002) و Havlena& (Kusumi et al.,2010,p.103)(Holbrook,1993؛ Holak,1991). لقد جاءت النتائج الحالية لفهم الحنين الى الماضي من بحوث التسوق ، وقد وجد الباحثون ((Wildschut et al.,2006 أن الحنين الى الماضي يحدث استجابة للمزاج السلبي والحالة العاطفية للوحدة ، ويرى علماء نفس التسوق أن الحنين هو استغراق في قيم الماضي (Evans et al.,2008). وقد أوضحت دراسة (Holbrook,) (1994) أن الحنين يظهر تأثير كبير للمواد التسويقية المعروضة وخاصة الأزياء والتصاميم والديكورات ووسائل اللهو والفن ، بينما أشارت دراسة (Stern,1992) ; ودراسة (Goulding,2001) أن خبرات الحنين هي جزء من تفضيلات الزبون واختياراته ، وأشارت دراسة (Havlena&Holak,1991) أن المتسوقين يستعملون مدى من علامات الحنين الى الماضي لاسترداد الشباب و اظهار الانفعالات نحو المنتجات والأصناف (Penney,) (p.4, 2013 ، وعلى الرغم من محدودية دراسة الحنين الى الماضي ، فان هناك حقيقة لعدد من الأشكال السياسية والاقتصادية والاستعمال المنظم له لفائدتها ، فعلى سبيل المثال فقد لاحظ الباحثون في سلوك التسوق والزبون ، تنظيم استعمال الحنين لدفع أو حث على استعمال منتجات معينة وخدمات وكأداة للتأثير ايجابيا نحو طراز معين كما بينته دراسات (Goulding,2001 ; و Funk&James,2006) (Seifried) (p.55,2010)&Meyer). وناقش (Graham,2000) أيضا أن الناس يتشاركون بالأنشطة المرتبطة بالحنين الى الماضي بشكل أكبر أثناء فترات الكساد الاقتصادي ، فضلا عن ذلك يلجأ الناس الى الحنين الى الماضي عندما يكونون غير راضين عن الحاضر ، وذلك لأنهم يرون أن فهمهم اليسير لخبراتهم ترتبط بالانفعالات والأفكار البهيجة ، ومن هذا الوصف فإن الحنين الى الماضي لا يمكن رؤيته على انه مجرد انتاج للماضي ولكنه تفعيل فرصة الاستفادة من ظهور المشكلات في المجتمع المعاصر ، وهكذا فانه من المهم البحث في استعمال الحنين الى الماضي ربما بسبب رغبة الناس في البحث عن الفرص التي يتشاركون فيها في الأنشطة التي تشبع حاجاتهم أو رغباتهم من خلال الرجوع الى زمان ومكان أفضل (Seifried &Meyer,2010,p.54) .

وأوضحت دراسة (Stern,1992 و Holak&Havlena, 1998) ان الحنين الى الماضي يوصف على انه عملية انفعالية ، مقارنة بما يراه (Belk,1990) في دراسته على انه عملية تذكر معرفي ، وعلى الرغم من أن الحنين الى الماضي يتأثر بنمط وتنظيم أفكار المستجيبين كما يراه (Muehling& Sprott, 2004) ، فإن كلا النظريتان في عمليات الذاكرة (معالجة الأفكار واستعادتها)، وكذلك الانفعال ، هي دعائم نظرية مهمة في فهم تأثيرات الحنين في التسوق، فقد أوضح (Muehling& Sprott,2004) أن هناك دعم كبير في أدبيات الاعلانات للعلاقة بين الاستجابة الانفعالية المثيرة للمشاعر وتشكيل اتجاهات الزبون نحو نوع السلعة وتشكيل اتجاهاته نحو الاعلانات والتعبير عن القابلية المرغوبة في الاعلان عن نفسه (Marchegiani & Phau, 2010,p.80-95).

ان هناك اعتقاد ان خبرات الماضي هي أفضل من نظيرتها الحالية ، ففي مسح (Princeton Survey Research Associates International,2005) كانت التقييمات الاكثر ايجابية للماضي تنعكس في التفضيلات العامة للموسيقى والافلام ونجوم السينما وموديلات الازياء والسيارات ، والتي كانت شائعة في مرحلة الشباب (Morewedge, 2013,p.319). وأوضحت دراسة (Holak&Havlena,1992) و (Greenberg et al.,2004) أن الحنين الى الماضي يحدث ربما بسبب عدد من العوامل تتضمن الموسيقى، والصور الفوتوغرافية ، والأفلام ، والأحداث الخاصة ، وأفراد العائلة ، والمنبهات المهددة ، وكاستجابة متأتية لأي حالة نفسية غير مريحة (Marchegiani&Phau,2010,pp.80-95).

وارتبطت دراسة الحنين الى الماضي مع متغير الوحدة ، فعلى سبيل المثال أشارت دراسة (Wildschut et al.,2006) الى أن الوحدة تزيد الحنين الى الماضي (Wildschut et al.,2006,pp.975-993) وأشار (Zhou et al.,2008) الى أن الوحدة ترتبط ايجابيا مع الحنين الى الماضي (Zhou et al.,2008,p.1024) وتشير الأدبيات الى أن هناك نمطان من الحنين الى الماضي هما:

- 1-الحنين الشخصي Personal Nostalgia: والتي يعبر فيها عن الأفكار والانفعالات التي تنتج من التذكر الشخصي لخبرات الماضي ، وبطريقة (أنا كنت I was).
- 2-الحنين التاريخي Historical Nostalgia: وهي الأفكار والانفعالات الناتجة عن مدة زمنية في التاريخ السابق والتي لم يخبرها المستجيب بشكل مباشر ، وربما حتى الزمن السابق لولادته ، وبطريقة(كان It was) (Marchegiani & Phau,2007, p.2000).

وفي علم النفس السريري فان الحنين الى الماضي يعد على انه رغبة للعودة الى الرحم (وهو يمثل توجه نظري للماضي) ، وفي النهاية يظهر الشخص عدم القدرة على التوافق مع البيئة (وهو يمثل توجه نظري للحاضر ، وقد اقترح التوجه النظري نحو المستقبل أن الفرد ليس لديه أي فكرة عن المستقبل مع تشكيل الحنين الى الماضي أو اشراط هذا المستقبل وتلك المشاعر المتعلقة به . فعلى سبيل المثال ان الناس الكبار يميلون الى التركيز على الماضي (حنين الى الماضي) لإراحة أنفسهم ، فيما يتعلق بالمدة الزمنية المحدودة المتبقية لهم في الحياة المستقبلية ، وهذا ما أكدته دراسة (Kessous & Roux,2008)(Rodrigues, 2012, p.35).

لكن الحنين الى الماضي كان يعد أحد الامراض العصبية قديما ، إذ أنه يسبب الشعور بالوحدة و الاكتئاب لبعض الافراد ، وخصوصا الذين لا تربطهم علاقات قوية بمن حولهم (عبد العظيم ،2015، www.dailymedicalinfo.com ، وهكذا ارتبط الحنين الى الماضي مع الوحدة والالم والأسى والندم والاكتئاب في أغلب الأدبيات ، مع رغبة العودة لتلك الأيام وممتعة العيش فيها ، وقد تناولوه الأدباء في رواياتهم والشعراء في قصائدهم والفنانين في أعمالهم الفنية ، ان ارتباط الحنين الى الماضي بانفعالات الاكتئاب يستدعي التوقف عنده ودراسته .

ففي الطبعة الخامسة DSM-5 الصادر في شهر مايس 2013 تضمن عدد من التغيرات ، وفي هذه الطبعة استبدل اسم اضطراب "Dysthymia" الى Persistent "Depressive Disorder" وهذه الحالة الجديدة تتضمن اضطراب الاكتئاب الشديد المزمن واضطراب الغم ال(Dysthymia)، وأن السبب في التغيير يعود انه ليس هناك دليل على وجود فرق في المعنى بين هاتين الحالتين (John,2013:http://en.m.wikipedia.org).

وتعني "Dysthymia" في اللغة اليونانية(الحالة السيئة للعقل) وتسمى بعض الاحيان أيضا بالكآبة العصابية او اضطراب الغم (المزاج السيء) أو الكآبة المزمنة ، وهو اضطراب في المزاج يتضمن نفس المشكلات الجسمية والمعرفية في الكآبة مع شدة أقل ولكن بأعراض طويلة الأمد (Gilbert et al.,2013,p.564).

والمفهوم كان قد صاغه (Robert Spitzer) كبديل عن مصطلح الشخصية الكئيبة (Depressive Personality) في نهاية السبعينات (Brody ,1995,p.54).

وطبقا للدليل التشخيصي الرابع DSM-IV,1994 فان ال (Dysthymia) هي حالة جدية من الكآبة المزمنة والتي تستمر على الأقل لسنتين (أما الاطفال والمراهقين فهو يستمر لمدة سنة واحدة)، ولكن أقل حدة وشدة من اضطراب الاكتئاب الشديد (Harvard University ,2005)، وكاضطراب مزمن فإن هذا الاضطراب ربما

يخير الذين يعانون منه من أعراض لعدة سنوات قبل أن يشخص ، وإذا شخّص بشكل كامل ربما يعتقد انه كآبة وهي جزء من خصائصها ، لهذا فربما هم حتى لا يناقشون أعراضهم مع الاطباء أو مع أفراد العائلة أو الاصدقاء
إن اضطراب الغم يحدث مع اضطرابات أخرى ، فالإكتئاب المزوج يحدث كنوبة من الإكتئاب الشديد فضلا عن اضطراب الغم ، وأن التحول بين فترة من المزاج السيء (الغم) وفترة من المزاج الهوسي الخفيف إشارة الى اضطراب المزاج الدوري والذي هو شكل مختلف ومعتدل من اضطراب ثنائي القطب (Niculescu,2001, pp.363-366)

أما في التصنيف الخامس (DSM-5-2013) فإن اضطراب الغم أو الاضطراب الاكتئابي المستديم والنوبة الاكتئابية الشديدة يشتركان تحت مظلة الاضطراب الاكتئابي المستديم ، وعموما فإن الاعراض المعرفية تكون أكثر انتشارا في الاضطراب الاكتئابي المستديم مثل ضعف في تقدير الذات والانسحاب الاجتماعي ، بينما يكون نقص النوم أو الشهية أكثر شيوعا في النوبة الاكتئابية الشديدة ، وليس من المعتاد للاضطراب الاكتئابي المستديم (PDD) أن يتطور الى نوبة اكتئابية شديدة تثير الفرد للبحث عن عناية طبية(Miles& Drake:http://www. Theravive.com. فإذا كان الاكتئاب الشديد يشبه كسر الكاحل ،فإن اضطراب الغم (سوء المزاج) هو يشبه ما يحصل من الالتواء السيء للمفصل الذي يرفض الالتئام ، وهكذا تكون أعراضه أقل شدة من الاكتئاب الشديد ، وهو يستمر فترة زمنية أطول من الوقت ، ويشعر المصابون به بالحزن والتعب وشرود الذهن ويميلون الى الشعور بعدم الكفاءة ، والشعور بالانعزال ، وهبوط العزيمة . وفي بعض حالات اضطراب الغم (سوء المزاج) ربما تتدهور وبشكل دوري وتصبح نوبة اكتئاب شديدة ، وفي هذه الحالة يسمى بالاكتئاب المزوج (المضاعف)(double depression) لذا فأن التشخيص يكون لكلا الاضطرابين معا (Hansell & Damour,2008 ,pp.175-176)

ويعد التدريسي الجامعي احد أهم الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية في الجامعات كلها وهو المسؤول مهنيا وأخلاقيا بسلامة عطائه وأدائه بوصفه المورد الايجابي في سريان العلم والنور والفضائل وإشاعة قيمها بين طلابه والمجتمع ، وان دراسة الجوانب النفسية الانفعالية والمزاجية في حياته يصب في الاهتمام بهذه الشريحة المهمة من المجتمع التي تؤدي دور بناء الاجيال معرفيا وفكريا وشخصيا ، وتقوم بمهمة البحث العلمي خدمة للمجتمع ورقيه وتطوره ، لذا كان هذا البحث محاولة متواضعة في دراسة متغيري الحنين الى الماضي واضطراب الاكتئاب المستديم لدى

تدريسيي الجامعة ، خاصة وأن المكتبة النفسية العربية تفتقر الى دراسة هذين المتغيرين – على حد علم الباحث – وبهذا سيسد البحث الحالي هذه الثغرة .

أهداف البحث : يتحدد البحث الحالي بالأهداف الآتية :

- 1-قياس الحنين الى الماضي لدى تدريسيي الجامعات .
- 2-ايجاد الفرق في الحنين الى الماضي لدى تدريسيي الجامعات على وفق المتغيرات: الجنس (ذكر – انثى) والتخصص (علمي – انساني) والمرتبة العلمية (مدرس مساعد ، مدرس ، استاذ مساعد ، استاذ) .
- 3-قياس اضطراب الاكتئاب المستديم لدى تدريسيي الجامعات.
- 4-ايجاد الفرق في اضطراب الاكتئاب المستديم لدى تدريسيي الجامعات على وفق المتغيرات : الجنس (ذكر- انثى) والتخصص (علمي – انساني) والمرتبة العلمية (مدرس مساعد – مدرس – استاذ مساعد – استاذ) .
- 5- ايجاد العلاقة بين الحنين الى الماضي واضطراب الاكتئاب المستديم لدى تدريسيي الجامعات .

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بتدريسيي الجامعات العراقية من كلا الجنسين (الذكور والاناث) وللتخصصين (العلمي والانساني) ولكل الالقاب العلمية (مدرس مساعد ومدرس واستاذ مساعد واستاذ) .

تحديد المصطلحات :

1- الحنين الى الماضي : Nostalgia

- عرفه (Hofer ,1688) : التفكير بشكل مستمر بأرض الاسلاف (Hofer,1934,pp.376-391)
- عرفه (Kant, 1798) : (ما يرغبه الحنون ليس في مكان شبابه ، لكن في ذاته هو وفي طفولته ، ورغبته ليس شيء مباشر لا يمكن التعافي منه ، لكن في الزمن الذي لا يمكن استرجاعه (مستشهد به من Strarobinski ,1966 , P.106) .(Casey,2000, p.32).
- (Jankelevitch, 1974) : الحنين الى الماضي يتأرجح بين ندمين : ندم بخصوص البعد عن أرض الاباء ، والندم على الرجوع الى المغامرات المفقودة (Prete , 2001, PP. 10747-10749).
- (Davis , 1979) : هو بعث منغم (متناغم) ايجابي للماضي .(Davis,1979,p.17)
- (Davis,1979) : هو التلهف أو الشوق الى الامس et Evans (al,2010,pp1-13) .

- (Belk, 1990) : مزاج حزين ربما يحدث بواسطة موضوع أو منظر أو شم أو بواسطة تنغم الموسيقى (Belk,1990,pp.669-676).
- (Holbrook& Schindler,1991): أفضلية رغبة عامة أو اتجاه ايجابي أو عاطفة مناسبة نحو موضوعات مثل (الناس أو الاماكن أو الاشياء)كانت أكثر عمومية (سواء شائعة أو أنيقة أو منتشرة بشكل واسع) عندما كان الشخص لازال صغيرا في بلوغه المبكر أو مراهقته أو طفولته أو حتى قبل الولادة (Holbrook&Schinder,1991,P.330).
- (Stern,1992): حالة انفعالية التي يحن فيها الفرد لماض مثالي أو صورة جميلة لفترة مبكرة (Stern ,1992,pp.388-389).
- (Holbrook, 1993) : هو الولوج بالامتلاكات والانشطة المرتبطة بالأيام الماضية (Holbrook ,1993,pp.224-256)
- (Baker&Kennedy,1994): خبرة حزينة ناتجة أو معروفة من الماضي (Baker & Kennedy ,1994, pp.169-174)
- (Holak&Havlena,1998): هو شعور معقد متوازن وإيجابي، أو انفعال أو مزاج ناتج من انعكاسها على الاشياء (كالموضوعات والاشخاص والخبرات والافكار) المرتبطة بالماضي (Holak&Havlena,1998,pp.217-226).
- (Fairley,2003): أفضلية أو رغبة عامة أو اتجاه ايجابي أو عاطفة مناسبة نحو موضوعات مثل (الناس والاماكن والخبرات أو الاشياء) لشخص عندما كان صغيرا أو لأوقات تخصه قام بها بشكل غير مباشر ربما من خلال التنشئة الاجتماعية أو الاعلام (Faively,2003, pp.284-304) .
- (Wildschut et al,2006): هو شوق عاطفي للماضي ويظهر على انه خبرة متكررة وإيجابية وفيها انفعال من البوح الذاتي غير المقصود (Wildschut et al,2006, PP.975-993) .
- ومن مطالعة التعريفات السابقة فإن الباحث يتبنى تعريف (Holbrook &Schindler,1991) , لان الباحث اعتمد بشكل كبير على مقياسهما1994.
- اما التعريف الاجرائي :فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند اجابته على مقياس الحنين الى الماضي الذي أعتمد في البحث الحالي .
- 2 اضطراب الاكتئاب المستديم Persistent Depressive Disorder(Dysthymia)(PDD)

- **تعريف DSM-IV,1994:** هي حالة جديدة من الكآبة المزمنة والتي تستمر على الأقل لسنتين (اما الاطفال والمراهقين فهو يستمر لمدة سنة واحدة) ، ولكن أقل حدة وشدة من اضطراب الاكتئاب الشديد (APA ,1994) .
 - **تعريف DSM-5,2013:** وهو كآبة مزمنة يكون موجود أغلب الأيام لمدة زمنية تقارب السنتين ، وان أعراضه أكثر اعتدالا من الاضطراب الاكتئابي الشديد ، لكن الاعراض الاضافية المشتركة مع الاضطراب الاكتئابي الشديد (MDD) ربما تتطور اثناء الاضطراب الاكتئابي المستديم (PDD)، ويؤدي هذا الى تشخيص الاضطراب الاكتئابي الشديد (MDD). وان الاعتلال المشترك لكلا هذين الاضطرابين يعرف بالكآبة المزوجة (المضاعفة) (APA,2013).
 - ويتبنى الباحث تعريف (DSM-5,2013) تعريفا نظريا في البحث الحالي لأنه أحدث وآخر تصنيف تصدره الجمعية النفسية الأمريكية (APA).
اما التعريف الاجرائي فهي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عند اجابته على المقياس المعتمد لتشخيص اضطراب الاكتئاب المستديم .
- الاطار النظري والدراسات السابقة :**

1-الحنين الى الماضي "Nostalgia":

-الحنين الى الماضي (كاضطراب نفسي) !تمت صياغة مفهوم الحنين الى الماضي على إنه حالة مرضية طبية أو مرض عصبي ، فقد درس (Hofer,1688/1934) الأعراض السلوكية عند المقاتلين السويسريين المرتزقة الذين يقاتلون نيابة عن الحكام الاوربيين بعيدا عن أوطانهم ، وقد تضمنت الأعراض ، عدم الاستقرار الانفعالي الذي تراوح بين اليأس والقنوط الى نوبات من الحبيب وفقدان الشهية العصبي ومحاولات الانتحار . وفي ضوء التفسيرات الفيزيولوجية التشريحية العصبية اقترح (Hofer 1688/1934) أن هؤلاء المرتزقة يعانون من الحنين الى الماضي أو (الحنين الى أرض الوطن) ، أو هو مرض دماغي سببه أرواح شريرة ، وأن سبب هذا المرض هو تردد متتال الى حد بعيد لأرواح الحيوانات من خلال ألياف منتصف الدماغ التي تتأثر بأفكار حول أرض الاجداد التي ما زالوا متشبثين بها ! (Hofer,1934,p.387) .

وفي عام 1732 ناقش الطبيب الألماني – السويسري (J.J. Scheuchzer) الحنين الى الماضي على انه ناتج من التمايز الحاد في الضغط المحيط مسببا افراط او زيادة في الضغط الداخلي للجسم والذي يدفع الدم من القلب الى الدماغ ولذلك ينتج ألم ملاحظ في الوجدان (Davis ,1979)

p.2). وكان يظن بشكل واسع في ذلك الوقت ان الحنين الى الماضي هو مرض مقصور على السويسريين ، ومن التفسيرات الغربية فقد خمن الأطباء العسكريين سبب هذا المرض هو الرنين المتواصل لأجراس البقر في جبال الألب ، والتي توقع اذى في طبلة الأذن وفي خلايا الدماغ ! (Davis ,1979,p.3).

أن تعريف الحنين الى الماضي على أنه مرض طبي استمر في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، على الرغم انه لم يشترط تركيزه طويلا وبشكل محدد على السويسريين ، فقد لوحظ وبشكل لافت في مجتمعات اخرى عند المقاتلين في الجيوش الفرنسية ، وفي الحرب المدنية الأمريكية، والتي تمت دراستها وعولجت أحيانا من الأطباء (Rosen,1975,pp.340-375). وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين فإن تعريف الحنين الى الماضي تحول من الدماغ الى اضطراب نفسي طبي أو اضطراب سايكوسوماتي (Batcho,1995,pp.131-143). لذلك فان الأعراض الان تتضمن الفلق والحزن ، والضعف وفقدان الشهية ، والأرق وارتفاع الحرارة (Havlena & Holak, 1991, pp.323- 329). لذلك عدّ الحنين الى الماضي على انه شكل من أشكال الاكتئاب (McCann, 1941, pp.165-182). وهذا المفهوم الاخير للحنين الى الماضي عرف في المنظور السيكودينامي (Sohn, 1983,pp.203-211). وكان الحنين الى الماضي موسوم بذهان المهاجرين (Frost, 1938, p.801) ، وأيضا حالة ذهانية وسواسية تسبب شعور حاد بعدم السعادة ، ناجم عن الاشتياق اللاواعي للعودة الى المرحلة الجنينية ، واضطراب قهري مكبوت عقليا (Fodor, 1950, p.25)، ان هذه التصورات قد انجرفت في الجزء الأخير من القرن العشرين ، فقد ركز (Kaplan ,1987) على ان الحنين الى الماضي هو شكل بديل للاكتئاب (Kaplan,1987,pp.465-486) ، بينما صنفها (Castelnuovo-Tedsco, 1980) على انها مظهر منكفئ بإحكام يرتبط بقضية الخسارة والحزن والحداد غير التام وأخيرا الاكتئاب (Castelnuovo-Tedsco, 1980, p.110).ومن الجدير بالملاحظة ان هذا المنظور يساوي الحنين الى الماضي مع الحنين الى الوطن –على الرغم من الاختلاف الكبير بينهما - ويقتصرها على أربعة فئات هم : الجنود والبحارة والمهاجرين وطلبة المرحلة الاولى في الجامعة (Cox,1988; Jackson,1986) في Sedikides (etal.,2004,p.202).

-الحنين الى الماضي ؛انفعال ايجابي ، أم انفعال سلبي ؟، أم انفعال ممتع ممزوج بالآلم؟ :يتفق منظرو الانفعال على توصيف الحنين الى الماضي على انه انفعال ، ولكن ليس هناك اتفاق اكثر حول طبيعة تصنيفه ، لقد أقر الباحثون على التمييز بين الانفعالات الاساسية وغير الاساسية ، وناقشوا انتماء الحنين الى الماضي في تصنيفه الى النوع الثاني . فعلى سبيل المثال عده (Kemper,1987) على انه انفعال ثانوي مؤثر حضاريا ، بينما ناقش (Frijda,1986) الحنين الى الماضي على انه نقص في أنماط الانشطة النفسية والجاهزية للعمل والتعبير . على اية حال فقد رفض المنظرون أو شككوا بثنائية الانفعال (أساسي- لا أساسي) ، فقد طرح (Ortony ,1988) الحنين الى الماضي في مجموعة انفعالات الرفاهية ، ولقد ناقشوا هذه الانفعالات لتمثل ردود الافعال المتكافئة للمخرجات مقارنة بتوجيه الاهداف أو الافعال . وبشكل خاص انه جزء من المجموعة الفرعية لانفعالات الرفاهية ، وبشكل أكثر تحديدا هو ينتمي أما لانفعالات الاسي او انفعالات الخسارة، وأيا ان كانت الحالة فالحنين الى الماضي يتضمن الحزن والحداد على الماضي . وعلى نفس النحو ركز (Johnson-Laird&Oatley,1989) على الطبيعة الثنائية للحنين الى الماضي ،فهي خبرة ايجابية مع نغمة الخسران والضياع .لقد طرحوا الحنين الى الماضي في صنف الانفعالات المعقدة ، وهكذا انفعالات تختلف عن الانفعالات الاساسية والتي تعكس مستوى عال من التقييم المعرفي وما تمتلكه من محتوى افتراضي . ولقد ناقشوا الحنين الى الماضي على انه سعادة يرتبط بالانفعال . وعلى أية حال أن استدعاءه يجلب السأم والحزن نتيجة التناقض بين الماضي المرغوب فيه والحاضر غير المرغوب فيه .(Sedikides et al., 2004,p.203) .

ولقد طرح (Sedikides et al., 2004) وجهة نظر تتناغم جزئيا مع رؤية ((Johnson et al.,1989) ، فهم يتفقون معهم على ان الحنين الى الماضي يتضمن درجة عالية من التقييم المعرفي ، وكذلك يتفقون معهم على عده انفعال ايجابي ، ولكنهم اختلفوا معهم على انه يتضمن تناقض بين الماضي والحاضر ، وعلى أية حال فهم لا يعتقدون أن هذا التناقض يكون دائما مباشرا وصراحة ، ولا يعتقدون انه دائما أو حتى نمطيا يسبب الحزن . وبدلا عن ذلك فقد اقترحوا أن الحنين الى الماضي هو غالبا مسبب بواسطة المثيرات بين الشخصية والاجتماعية أو البيئية وذلك ربما يشتمل احيانا مقارنات ضمنية بين الماضي والحاضر . فضلا عن ذلك فهم يرون ان الحنين الى الماضي يولد

نتائج عاطفية ايجابية داخل النفس الانسانية أكثر من تلك السلبية . وأيضا هم لم يتفقوا مع وجهة نظر(Ortony et al., 1988) فهم يعتقدون أن الحنين الى الماضي يمتلك تأثيرا في الأهداف والأفعال (Sedikides et al., 2004,p.203).

لقد عرف قاموس (Oxford) الجديد الحنين الى الماضي على انه اشتياق وجداني أو حزن عاطفي للماضي ، ونمطيا للزمان والمكان مع الارتباطات الشخصية السعيدة (Oxford,1998,p.1266). لذلك فان خبرات الحنين الى الماضي تتضمن جوانب ايجابية وحتى سعادة .و أن تعريفات الباحثين للحنين الى الماضي تصح أن تكون مناسبة ، على الرغم انهم يختلفون بشكل كبير في تعريفه ، فهي خبرة ايجابية خصوصا وهو يعد انفعال ايجابي بالدرجة الاولى ، وانفعال وثيق الصلة بالذات . وبعد ذاته فان الحنين الى الماضي يمتلك بنية عاطفية(Sedikides et al.,2004,p.202). فقد وصفه (Davis,1979) على انه استحضار منغم بإيجابية لماضي العيش (Davis,1979,p.18) ، وأظهر أن الحنين الى الماضي هو خبرة راسخة مع دعائم ان الماضي كان يتصف بالجمال والفرح والمتعة والرضا والطيبة والسعادة والحب ...ومشاعر الشخص الحنين هي في الغالب لا ترسخ مع أحاسيس نعلها سلبية على سبيل المثال عدم السعادة والاحباط واليأس والكره والخزي والإساءة (Davis, 1979,p.14). وبموازاة هذه الرؤية فقد ركز (Kaplan, 1987) على ان الحنين الى الماضي هو مشاعر دافئة نحو الماضي ، فالماضي مليء بالذكريات السعيدة والمتعة والفرح ، والحفاظ على تلك المشاعر هو أساسا واحدا من المتع التي تنتج نسمة الافتتان ومشاعر النشوة (Kaplan, 1987,p.465). وأن هناك عدة منظرين آخرين ركزوا على الجانب الايجابي للحنين الى الماضي ، مثل (Gabriel,1993) و (Holak&Havlena,1998) و ((Chaplin, 2000) ، فقد ناقشوا على وجه الخصوص أن الحنين الى الماضي يعكس الاستحسان لخبرات الماضي (Sedikides et al.,2004, p.204).

وقد افترض منظرون اخرين ان الحنين الى الماضي هو انفعال سلبي ، الى جانب ((Johnson-Laird& Oatley,1989) ، فقد ناقش (Best& Nelson,1985) و (Hertz,1990) و((Holbrook, 1993, 1994) ان خبرة الحنين الى الماضي هي انغماس في الحزن فالأفراد الذين يشعرون بالحنين يدركون ان الماضي مفقود ولن يعوض . فقد أعطى

(Peters,1985)وصفا أكثر وضوحا لما يعزوه الشخص الحنين عن المحتوى السلبي لخبرة الحنين اشارة الى انها تتفاوت من الحزن الزائل سريعا والاشتياق الى متعة الاستغراق المستمر ، يتبعه تدخلات بشكل كبير من محاولات الأفراد لكي يتعامل مع ظروفه الحاضرة (Peters,1985,p.135) .

وما زالت المجموعة الثالثة من المنظرين يؤكدون على نكهة المتعة الممزوجة بالألم لخبرة الحنين الى الماضي .وعلى الرغم من انه يوصف بأنه انفعال ايجابي ،الا أن (Davis,1979) أقر بتناقض المشاعر المتضمنة في الاشتياق لأي خبرة اثناء الاعتراف انها اصبحت من الماضي . وأكد (Werman,1977) على ان الحنين الى الماضي يشتمل على "سعادة حزينة ، وفرح مخلوط بالحزن(Werman,1977, p.393) ، بينما أضاف (Socarides,1977) أن الحنين الى الماضي يتضمن الألم النفسي(Sedikides et al.,2004,p.204) .

وهنا يبين (Sedikides et al., 2004) وجهة نظرهم بأن الحنين الى الماضي هي رؤى مختلطة من الايجابية والمتعة الممزوجة بالألم ، لذلك عدّوها شكل غير متكافئ من الانفعال الايجابي ،وعناصر المتعة الممزوجة بالألم ، وقد استعانوا بدعم مبدئي لوجهة نظرهم هذه من خلال نتائج دراسة (Holak& Havlena,1998)، التي وصف فيها المشاركين بشكل تفصيلي المشاعر التي خبروها اثناء ثلاث حوادث حنينة تتعلق بالأشخاص والأحداث والموضوعات ، وقد قيّم محكمان اثنان بيانات المشاركين استنادا الى عدة انفعالات وقد وصفت البيانات على الأغلب انفعالات ايجابية مثل الدفء والفرح والنشوى والرقى والامتنان ، على الرغم من الارتباط الواضح لعدد قليل من الانفعالات السلبية مثل الحزن والسخط والخوف (Sedikides et al.,2004,p.205) .

-الوظائف الوجودية للحنين الى الماضي : لقد افترض المنظرون أن للحنين الى الماضي وظائف وجودية ، ويستعمل في البحث عن الهوية والمعنى ، وهي سلاح في المجابهات الداخلية مع المعضلات الوجودية ، وآلية لإعادة الروابط مع الآخرين (Sedikides et al., 2004, p.202). وهكذا فان المنظرين افترضوا ان الحنين الى الماضي يحقق وظيفة وجودية لانهم اعتقدوا انه كانفعال ايجابي ومخزون تجريبي يتحرى عنه الناس في العلاقة مع التهديد الاجتماعي .وفي مراجعة مختصرة للأدبيات ذات الصلة قام بها (Sedikides et al.,2004) مع ربطه لبعض المقترحات عن الوظائف الوجودية ، أشار أن

(Rank, 1941) و (Backer, 1973) عبرا بشكل مفصل عن النزاعات بين الأشخاص التي يواجهها البشر عند مواجهة مصيرهم المحتوم بالفناء . وهذه الأفكار صاغت أساسيات نظرية النفوذ(التأثير) ، ونظرية ادارة الرعب (TMT)(Solomon,Greenberg&Pyszczynski,1991) ، فموجب نظرية (TMT) فان المعرفة والحتمية ودنو الأجل ، اذا كانت متأملة شعوريا وبتأن ، فانه يمكن أن يحدث شل وتعطيل لمشاعر الرعب. فحب البقاء عند البشر يجعلهم يحدون عن الموت والذي يرتبط بالأفكار والرعب الوجودي بواسطة الاندفاع في استراتيجيتين رمزيتين . الاولى : هم يقيمون أفكارهم حول موتهم أو أبعاد هكذا أفكار للمستقبل المنظور وتسمى هذه (الاستراتيجية القرية او الدنيا) . اما الاستراتيجية الثانية : فهم يطبقون الحفاظ على تقدير الذات ، وأسلوب الإعلاء أو اتباع المعايير الثقافية والقيم وتسمى هذه (الاستراتيجية البعيدة أو القصوى) . وقد أضاف (Mikulincer,Florian&Hirschberger,2003) استراتيجية رمزية ثالثة : هي العلاقات الوثيقة فهم يقررون أن العلاقات تحدث وتنتهي بينما هي لا تقي من الرعب الوجودي ، فضلا عن ان الوعي بالموت يزيد دافعية احدهم للانضمام والمبادرة بعلاقات قوية وطيدة (Sedikides et al., 2004,p.206).

-الوظيفة الوجودية الاولى: الحنين الى الماضي يقوي وينمي الهوية : ان النقطة المهمة في الحنين الى الماضي هي مخاوفنا بشكل تام من الهاوية (جهنم) ، كما يرى (Davis,1979,p.41). فمن خلال تمثين الهوية يكون البدء مع الحنين الى الماضي على انها مصدر التباس الهوية – أي الحط منها أو تحقيقها (Cavanaugh,1989; Mills&Coleman,1994) في Sedikides (etal,2004,p.206) . فبإمكان شخص ما أن يستنبط احساس شديد من الفردية وذات موحدة على نحو متزايد بواسطة وضع أشنات الحياة الماضية معا من خلال الحنين لهذا الماضي . فضلا عن ذلك فان الحنين الى الماضي يحقق حماية للهوية، كما يرى(Kaplan,1987) على الرغم أن الحنين الى الماضي هو آلية للتعامل مع فقدان تقدير الذات، فهو قد خمن ان ذلك الحنين يزيد قدرة الفرد على التعامل مع الحاضر ويعيد القيمة للذات ربما من خلال اللجوء في النهاية وبأي لحظة للماضي المثالي ، كما يرى(Kleiner,1977)، وإعطاء تحبيب لبهاء الماضي الذي حققه وربما لا يبدو انه كان كذلك في ذلك الوقت ، كما يرى (Davis,1979,p.41) . وبشكل ذو علاقة وأهمية فانه يعتقد ان

الحنين الى الماضي ينمي قيمة الذات والهوية ، كما يرى (Gabriel,1993). وقد وسم (Kaplan,1987) الحنين الى الماضي على سبيل المثال على انه يمثل "لأنا المثالية" (Kaplan, 1987, p.471). وحقا يرى (Steele,1988; Tesser&Cornell,1991) ان الحنين للماضي أداة فعالة لإثبات الذات. فالتعويض عن القيمة في الحنين الى الماضي هي أيضا تأكيد للقيمة . فالحنين يمكن الشخص من الهروب من ضحالة الحاضر بواسطة اللجوء الى بهجة الماضي . ومن خلال المجد المنعكس أو الانجاز البديل فان هوية الحاضر تحصل على قيمة ومظهر خادع أكثر قبولاً، أي أن يصبح شيء ما مرة أخرى على وفق ما يراه (Gabriel,1993). وقد أطلق عليها (Schwartz,1987) بالوظيفة الكيانية (الوجودية). ان هذا التأكيد أعطى هذه الخاصية بعض المعنى وبعض الاعتبار الشخصي والاجتماعي (Sedikides etal.,2004,p.207). وقد اقترح عالم النفس الوجودي (Ralph Harper,1966) أن الحنين للماضي يحدث استجابة لمشاعر اخفاء الهوية ونقص اثبات الذات ، والتي يمكن أن تسمح للشخص بتعرف الحقائق الوجودية لذاته الماضية ذات العلاقة لاستعمالها في الحاضر والمستقبل (Baldwin, 2011,p.5).

-الوظيفة الوجودية الثانية: الحنين الى الماضي يجدد ويؤكد الاحساس بالمعنى: ان الوظيفة الوجودية الاخرى هو لتجديد وتأكيد الاحساس بالمعنى جزئياً خلال التطابق مع نظرة العالم الثقافية ، على وفق ما يراه (Greenberg etal.,1997; Pyszczynski etal.,1999). ففي بعض حالات الشعور بالوحدة والانعزال والاعترا ب يتم اللجوء الى الحنين الى الماضي كطريقة علاجية . فالحنين الى الماضي يسكن هذه المخاوف الوجودية بواسطة تعزيز التقاليد الثقافية والطقوس، وهذا يمكن ان يكون انجاز من خلال الاستمتاع بالماضي مثل الحفلات والدعوات والصلوات والمخاوف المدرسية والاستعراضات والحفلات أو من خلال تجميع تذاكر المباريات والسينما أو مخلفات الحرب التذكارية...الخ ، فهكذا ممارسات تزيد الفرد الاحساس بالانتماء الثقافي على وفق رؤية (Baumeister & Leary,1995)، بينما اعادة التوجه والاعتقاد ان الفرد يعيش حياة هادفه هي في سياقها الثقافي تكون ذات معنى .وفي هذه العملية فان استمرارية الهوية سيكون ميسرا ، كما يرى (Chaplin,2000; Davis,1979) ان استمرارية الهوية عبر الزمن هو مدعم من خلال اكثر الاتجاهات التقديرية نحو ذوات الماضي وتطور الفهم

لكيفية حل أحدهم لأحجية الصور المقطوعة ثقافيا(هي أحجية تركيبية تتطلب تركيب عدد كبير من القطع الصغيرة من اجل تشكيل صورة كبيرة ، غالبا لا تحوي أي فراغات) ، وكيف أن الثقافة تشكل شخصية الفرد ونظامه القيمي ، وتزيد الاحساس بالإتقان والسيطرة بخصوص حياة الفرد التي ربما تنتج عن ذلك ((Sedikides et al., 2004,p.207 .

-الوظيفة الوجودية الثالثة: الحنين الى الماضي يدعم وينشط الترابط الاجتماعي : ان الوظيفة الوجودية الثالثة الكبرى للحنين الى الماضي هي تقوية الروابط العلائقية ، فعلى وفق (Hertz,1990) يشير أن التفكير الحالم عند الفرد الذي يشعر بالحنين الى الماضي هو كالذي يشعر ان عقله "مسكون !". فالفرد يحدد التواصل الرمزي مع الأشخاص المهمين ، فأشكال الماضي منقولة للحياة لتصبح جزء من حاضر الفرد . ان هذا الانبعاث في الروابط العلائقية ذات المعنى ترضي حاجة الفرد للانتماء بين الأشخاص ، وهكذا تكون الفائدة في تقدير الذات وفي الهوية ، بحسب ما يراه (Leary&Baumeister, 2000)، بينما يرى (Mikulincer et al.,2003) ان الفرد يقدر الاحساس بالأمان والتعلق الآمن من الحنين الى الماضي ، وأخيرا انه يسمح بالتقديس الرمزي للحياة بماضيها وحاضرها (Sedikides et al., 2004, p.207) .

-المنظور الزمني :اعتمادا على هذا المنظور فإن بعد الزمن يتحقق في عدة حالات أكثر ملائمة لتحليل سلوك الانسان ، وطبقا ل (Ortuno & Gamboa,2009) في الفلسفة من الممكن ان نرى الزمن عنصر مركب من أفكار الانسان وسلوكياته ، وعلى الجانب الآخر أقر علماء الفيزياء بوجود الزمن بخاصية واحدة ولكن ليس مصادفة بالنتيجة ان يحدد بخبرات وسياقات البشر ولكن أيضا يكون قاطع وحاسم لهم، ويظهر الزمن على انه(بارميتر) منظم للإحساس ، فهو يفصل الخبرات الزمانية الى الماضي والحاضر والمستقبل . أما الجانب الآخر للزمن عند علماء الفيزياء هو النظر له بمنظورات معاصرة على ما هو قادم ، ففكرة نشوء الزمن هو في قولنا (كيف أن الأشياء تتغير ؟) (Rodrigues, 2002, p.9 في Isham & Savvidou, 2012,p.58) .

أما علم النفس فيعد الزمن على انه العنصر الرئيس الذي يحدث من خلاله سلوك الانسان والأحداث وتفسيراتها (Nuttin, 1964 في Rodrigues, 2012, p.59) . فقد وضّح (Zimbardo & Boyd,1999)

منظور الزمن ليكون غالبا عملية لا واعية بموجبها يستمر تدفق الخبرات الشخصية والاجتماعية والتي تحدد التصنيفات الزمانية أو أشكال الزمن لتساعد في إعطاء التنظيم والترابط والمعنى لهذه الأحداث ، وايضا فان منظور الزمن وتوجه الزمن يصف الميل الشخصي لتأثر سلوكياتنا بكيفية ربطنا الماضي بالحاضر وتخيلنا لأحداث المستقبل . إن منظور الزمن يشير الى الطريقة التي بها نربط خبراتنا بتوجهنا الزمني الشخصي وتاريخنا الشخصي . لقد أشار (Zimbardo) في هذا السياق الى الصيغ المعرفية التي تربط البنى النفسية المجردة للماضي بالأحداث المستقبلية المتوقعة من خلال التمثيلات المجردة للحاضر (Rodrigues,2012,p.59).

وقد قدم (Shores & Zimbardo & Boyd,1999) و

(Scott,2007) تصورا نظريا لمنظورات الزمن هي كالآتي :

1-الماضي السلبي : ويوصف بأنه تحيز للاعتقاد وتفسير الحاضر في ضوء عدم السعادة بشكل عام ، ورؤية منفرة للماضي .

2-الماضي الايجابي : ويوصف بأنه تحيز للاعتقاد وتفسير الحاضر في ضوء الدفء والاتجاه الوجداني نحو الماضي .

3-القدر الحاضر : ويوصف بأنه تحيز للاعتقاد وتفسير الحاضر في ضوء اتجاهات العجز والياس نحو الحياة والذي يرتبط بمركز سيطرة خارجي .

4-متعة الحاضر : ويوصف بأنه تحيز للاعتقاد وتفسير الحاضر في ضوء التساهل ، وتحمل المخاطر ، وعم المبالاة بشيء اتجاه الحياة.

5-المستقبل ويوصف بأنه تحيز للاعتقاد وتفسير الحاضر في ضوء الأهداف المتوقعة والمكافآت - (Zimbardo & Boyd,1999,pp.1271-

(1288)(Shores & Scott, 2007, pp.28-39) .

وطبقا ل(Shores,2005) فقد جرت محاولات عديدة لضبط منظور الزمن

مثل دراسة (Wohlford,1996) باستعمال اختبار تفهم الموضوع (TAT) ،

والقائمة التجريبية ل(Cottle,1968)، واختبار الدوائر ل(Cottle,1968)،

وأداة تسمى توجهات الزمن ل(Rapport,1990)، ولكن ولا واحدة من هذه

الطرائق كانت تظهر نتائج ثبات الاتساق الداخلي لها

(Rodrigues,2012,p.59).

أما قائمة (Zimbardo) لمنظور الزمن (ZTPI) فهي أداة تهدف الى تعيين

الفروق الفردية في الاتجاهات التي يعتقدونها الأشخاص لتحديد توجهاتهم نحو

الماضي والحاضر والمستقبل وهي مكونة من (56) فقرة على وفق طريقة

ليكرت ، واستعملت الدراسات هذه القائمة لتعيين منظور الزمن وصفت كيف يتم التحيز نحو منظور زمني محدد يرتبط باتجاهات الافراد وسلوكياتهم . ان دلالة منظور الزمن يرتبط بعدد من المفاهيم النفسية والاجتماعية ، فعلى وفق ما يرى (Corral-Verdugo et al.,2006) أن مديات الزمن ؛الماضي والحاضر والمستقبل تساعد في تصنيف وخرن واستدعاء مواقف الخبرة والأهداف والاحداث الطارئة والسياقات المتخيلة . واستعملت الأداة لبحث العلاقة مع الحاضر والمستقبل ، ولكن أقل انتباها تجريبيا لتوجهات الزمن الماضي كما في دراسة (Shores & Scott,2007). أما بعض الدراسات فقد ربطت التوجه نحو زمن المستقبل بعدد من النتائج الايجابية تضمنت الطبقات الاقتصادية الاجتماعية العليا كما في دراسة (Guthrie et al., 2009) ، ومع الانجاز الاكاديمي العالي كما في دراسة ((Raynor & Burbin,2001 ، ومع الرفاهية النفسية كما في دراسة (Drake et al.,2008)، ومع السلوك المحتمل كما في دراسة (Corral-Verdugo et al.,2006). وربط بعض الباحثين منظور الزمن الحاضر مع الاستعمال المتكرر للكحول والعقاقير والتبغ كما في دراسة (Keough et al., 2001; Apostolidis et al.,2006).

أما الارتباط مع الماضي فكان أقل الأبعاد نشرًا للدراسات ، فقد أقر (Bryant et al.,2005) ان المدركات الإيجابية للماضي تنتبأ بتقرير ذات مناسب للتوافق النفسي مثل زيادة الرفاهية النفسية ونقصان القلق او الاكتئاب . وقد استعمل (Routledge et al.,2008) هذا المقياس لقياس الاتساق الداخلي والارتباط مع مقاييس اخرى للحنين الى الماضي ومنها مقياس (Southampton SNS). فأشارت الدراسة الى أن هذا المقياس يرتبط مع ثمان فقرات من قائمة منظور الزمن (ZTPI) ل (Zimbardo) التي تقيس الحنين الى الماضي والتي ترتبط بالاتجاهات نحو الماضي بمقدار (0.36) وببدلالة (0.05)(Rodrigues,2012 ,p.60).

وقد اعتمد الباحث نظرية الانفعال اطارا نظريا في تفسير النتائج المتعلقة بمتغير الحنين الى الماضي.

2- اضطراب الاكتئاب المستديم Persistent Depressive Disorder

او اضطراب الغم (سوء المزاج) "Dysthymia" : لقد صاغ (Kahlbaum) مصطلح (Dysthymia) ليشير الى الشكل المزمن من الاكتئاب

(Melancholia) ، والمزاج الدوري (Cyclothymia) يشير الى اضطراب يتصف بالمزاج المتقلب (Jelliffe,1931، في Cohen, 1997,p.190). وقد عرف الدليل التشخيصي والاحصائي الثاني (DSM-II,1968) الاكتئاب المزمن على إنه اضطراب في الشخصية ، أما اضطراب الغم (سوء المزاج) (Dysthymic) فقد استعمل في الدليل الثالث (DSM-III,1980) ليصف اضطراب في العاطفة ولكن بدون نوبات ويتكرر بدون شدة ، ليشابه مصطلح الاكتئاب العصابي ، غير أن المصطلح تغير الى (Dysthymia) في الدليل الثالث المنقح (DSM-III-R.1987) ، ومن ثم عاد في الدليل الرابع (DSM-IV,1994) الى اضطراب (Dysthymic) (Cohen ,1997,p.190) وفي التصنيف الرابع يصنف الاكتئاب المزمن على إنه اضطراب مزاج تحت اضطراب الغم (سوء المزاج) ، على الرغم من أن كلمة "مزمن" ربما تنطبق أيضا كتوصيف لنوبة الاكتئاب الشديد ، واضطراب الغم (سوء المزاج) يختلف عن الاكتئاب الشديد في أمور عدة منها : بداية الاعراض ، والمسار ، والميزات ، والشدة ، والاستمرارية . فهو يبدأ بمخاتلة متواترة يتبعه أعراض مزمنة غير منقطعة (McCullough et al.,1994، في Cohen ,1997,p.191)، ونمطيا فأن الاعراض العصبية المستقلة يقل تواترها ويزداد انتشار الاعراض السلوكية والمعرفية (Cohen ,1997, p.191). وحديثا في التصنيف الخامس (DSM-5,2013) تغير اسم الاضطراب الى (Persistent Depressive Disorder) ويعد هذا الاضطراب دمجا للاضطراب الاكتئابي الجسيم المزمن واضطراب سوء المزاج بحسب الدليل الرابع (الحمادي، 2015، ص150) . والمظهر الاساسي لهذا الاضطراب هو مزاج كئيب يحدث لمعظم وقت النهار ولعدة أيام وليس أقل من سنتين (وعلى الاقل سنة واحدة لدى الاطفال والمراهقين)، وهذا الاضطراب يمثل دعم لتعريف DSM-IV للاضطراب الاكتئابي الشديد المزمن واضطراب الغم . والكأبة الشديدة ربما تفوق الاضطراب الاكتئابي المستديم ، وربما تحدث النوبات الاكتئابية الشديدة خلال الاضطراب الاكتئابي المستديم . والافراد الذين لديهم أعراض تتطابق مع معايير الاضطراب الاكتئابي الشديد لسنتين يجب أن يشخص لديهم الاضطراب الاكتئابي المستديم فضلا عن الاضطراب الاكتئابي الشديد ، ويتصف مزاج المصابون بهذا الاضطراب بالحزن أو تدهور أثناء فترات المزاج الكئيب (<http://psychcentral.com>). أما معايير التشخيصية على وفق الدليل الخامس (DSM-5-2013) فهي :

A- مزاج منخفض معظم اليوم وأكثر الايام ، لمدة سنتين على الأقل ، كما يستدل عليه أما بالوصف الذاتي أو بملاحظة الآخرين لذلك .

(ويمكن أن يكون المزاج عند الاطفال والمراهقين مستثارا ، ويجب أن تكون المدة سنة على الأقل)

B- وجود اثنين (أو أكثر) مما يأتي أثناء انخفاض المزاج :

(1) ضعف شهية الأكل أو زيادة فيها .

(2) أرق أو فرط نوم .

(3) انخفاض الطاقة أو تعب .

(4) انخفاض الشعور بقيمة الذات .

(5) ضعف التركيز أو صعوبة في اتخاذ القرارات .

(6) مشاعر انعدام الأمل (اللاجدوى).

C- لم يخل الشخص أثناء فترة سنتي الاضطراب (سنة واحدة عند الاطفال والمراهقين) أبداً من الاعراض المدرجة في المعيارين A و B لمدة تزيد عن شهرين متواصلين .

D- معايير نوبة اكتئابيه جسيمة قد تتواجد باستمرار خلال سنتين .

E- لم توجد أبداً نوبة هوسيه أو نوبة تحت هوسيه ، كما لم تحقق أبداً معايير اضطراب المزاج الدوري .

F- لا يفسر الاضطراب بشكل أفضل بوجود مستمر للفصام الوجداني ، والفصام أو الاضطراب التوهمي ، أو غيرها من اضطرابات طيف الفصام المحددة وغير المحددة والاضطرابات الذهانية الاخرى .

G- لا تنجم الاعراض عن تأثيرات فيزيولوجية مباشرة لمادة (مثل سوء استعمال عقار ، أو تناول دواء) أو عن حالة طبية أخرى (مثل قصور الدرقية) .

H- تسبب الأعراض انخفاضاً واضحاً في الأداء الاجتماعي أو المهني أو مجالات الأداء المهمة الاخرى .

ملاحظة: بما أن معايير نوبة الاكتئاب الجسيم تضم أربعة أعراض غائبة من قائمة الاعراض للاضطراب الاكتئابي المستديم ، فإن عدداً محدوداً جداً من الأفراد سيكون لديهم أعراض اكتئابيه استمرت لفترة أكثر من سنتين ولكنهم لن يستوفوا المعايير للاضطراب الاكتئابي المستديم ، وإذا اكتملت المعايير للاضطراب الاكتئابي الجسيم في نقطة معينة خلال النوبة الحالية ، فيجب أن يوضع تشخيص الاضطراب الاكتئابي الجسيم ، والا فتشخيص الاضطرابات

الاكتئابية المحددة الاخرى أو الاضطرابات الاكتئابية غير المحددة فيجب أخذه بالحسبان .

ويكون التحديد : مع انزعاج قلقي ، ومع مظاهر مختلطة ، ومع مظاهر سوداوية ، ومع مظاهر لانموجية ، ومع مظاهر ذهانية منسجمة مع المزاج ، ومع مظاهر ذهانية غير منسجمة مع المزاج ، ومع بدء الولادة ويكون التحديد هنا في حالة هدأة جزئية أو كاملة ، ومع بدء مبكر اذا كان قبل عمر 21 سنة ، ومع بدء

متأخر اذا كان في عمر 21 سنة أو أكثر .

ويجب التحديد (مع اخر سنتين من اضطراب سوء المزاج):

مع متلازمة سوء المزاج الخالصة :إذا كانت المعايير الكاملة لنوبة الاكتئاب الجسيم لم تستوف خلال السنتين السابقتين على الاقل :

ومع نوبة اكتئاب جسيم مستمرة : اذا استوفيت المعايير الكاملة لنوبة الاكتئاب الجسيم خلال السنتين السابقتين على الاقل .

ومع نوبات اكتئابيه جسيمة متقطعة ، مع نوبة حالية :إذا استوفيت المعايير الكاملة لنوبة حالية ، ولكن وجدت فترات تستمر لثمانية أسابيع على الاقل ، خلال السنتين الماضيتين ، حيث تواجدت أعراض دون عتبة المعايير الكاملة للنوبة الاكتئابيه الجسيمة .

ومع نوبات اكتئابيه جسيمة متقطعة ، دون نوبة حالية : لا توجد المعايير الكاملة لنوبة حالية من نوبات الاكتئاب الجسيم ، ولكن وجدت نوبة أو أكثر من نوبات الاكتئاب الجسيم خلال السنتين الماضيتين .

أما تحديد الشدة الحالية : فيكون أما خفيف أو متوسط أو شديد (الحمادي ،2015، ص150-152).

اعراض اضطراب الاكتئاب المستديم :

1-دافعية و طاقة واطئة .

2-ضعف في تقدير الذات .

3-هبوط في القابلية للشعور بالسعادة في الحياة اليومية .

5-الدرجات المعتدلة من الاعراض ربما تكون نتيجة لانسحاب الناس من الضغوط وتجنب فرص الفشل .

6-وفي الحالات الشديدة من الاعراض فان المصابون ربما ينسحبون من

النشاطات الحياتية اليومية (Niculescu ,2001,pp.363-366) .

النظريات المفسرة للاكتئاب :

1- النظرية التحليلية: فسر فرويد الاكتئاب على انه نكوص للمرحلة الفمية السادية في التطور الجنسي للشخصية ، وان المكتئب يحمل شعورا متناقضا ناحية موضوع الحب الأول (الأم) ، ونتيجة للحابط وعدم الاشباع في مراحل نموه الأولى ، عنده الاحساس بالحب والكراهية ، والالتحام والنبذ ، وعندما يصاب بفقدان عزيز أو خيبة أمل عند نضجه ، ينكص لحاجاته الأولية وبعمليات دفاعية لاشعورية من الاسقاط والادماج والنكوص ، ولتناقض عواطفه ناحية موضوع الحب المفقود ، يمتص طاقته ويدمجها نحو ذاته ، أي نحو الأنا ، ومن هنا يبدأ المكتئب في الانغلاق والعدوان الذاتي ، واتهام الأنا والاحساس بالدونية (عكاشة، 2015 ص417).

2- نظرية العجز المتعلم : وتتلخص في ان مواجهة الفرد لأحداث كرب ومشقة مستمرة ، تؤدي الى اللامبالاة ، والانسحاب وعدم الاستجابة ، ومن ثم الاحساس باليأس والعجز وعدم الحيلة ، ثم ينبع من ذلك اعراض الاكتئاب الاخرى (عكاشة، 2015، ص418) ، وقد افترض (Seligman) ان الكآبة حالها حال العجز المتعلم ، إذ ماهي الا نتيجة صدمات لا يمكن التخلص منها ، تخدم في تعلم الفرد من انه تنقصه السيطرة على التعزيز ، فيفشل بالتالي في تقديم أية استجابة تكيفية ، وتم تنقيح النظرية لاحقا ، ليكون فيها احتمال حدوث الكآبة وشدتها يعتمد على الكيفية التي يفسر بها الأفراد لأنفسهم نقص السيطرة لديهم (صالح، 2008، ص207-208).

3- نظرية التهيو (براون و هاريس): يحدث الاكتئاب على وفق هذه النظرية من خلال :

أ-التعرض لأحداث حياتية مؤلمة حديثة .

ب-عوامل التهيو، وهي:

1-فقدان الأم قبل سن الحادية عشر .

2-وجود ثلاث أو أكثر من الأطفال عمرهم أقل من أربعة عشر عاما.

3-غياب الاحساس العاطفي الدافئ مع الزوج ،أو علاقة أخرى دافئة تساند

الفرد اجتماعيا .

4-البطالة أو وظيفة مؤقتة

وقد عززت الأبحاث العاملين الثالث والرابع من عوامل التهيو خاصة المساعدة الاجتماعية عند التعرض لكرب ، ولكن لم يثبت صدق العاملين الأول والثاني (عكاشة، 2015، ص418).

4- النظرية المعرفية: يرى (Beck) ان الاكتئاب هو اضطراب في استراتيجية التفكير ، وتكوين نظم فكرية سلبية ناحية الذات والعالم والمستقبل (عكاشة، 2015، ص417) ، وأشار بيك الى أن هلاوس وأوهام وأحلام المرضى المكتئبين غالبا ما تحتوي على أفكار بخصوص معاقبة الذات، والخسارة، والحرمان ، وهذا التحيز السلبي – أي النزعة لأن يرى نفسه خاسرا أو فاشلا- هي السبب الأساس في الاكتئاب ، فاذا ما طور الشخص – بسبب خبرات الطفولة – مخططا تكون فيه الذات والعالم والمستقبل في رؤية سلبية ، فان هذا الشخص سيتكون لديه الاستعداد للإصابة بالكآبة ، ويمكن للضغوط أن تنشط المخطط السلبي ، فيما تعمل نتائج المدركات السلبية على تقوية هذا المخطط ، فالحزن أو الغم مثلا، الناجم عن استمرار المكتئب على تفسيراته السلبية للخبرة ، إنما يفسر بالمقابل على إنه دليل أو بينة إضافية موضوعية على انعدام الأمل والاستسلام لليأس ، وهنا تصبح المنظومة المعرفية السلبية أكثر سيطرة على الفرد ، تقوده تدريجيا الى اعماق الكآبة ، وأشار بيك أيضا الى أن المكتئبين يمتلكون خاصية مزاجية سلبية ، على الأقل فيما يتعلق بالذات ، بينما أن الناس الأصحاء يمتلكون ما يسمى التحيز المعرفي ، ويبدو مثل هذا التحيز التفاولي ضرورة للصحة النفسية (صالح، 2008، ص209-210).

ويشير (Kaplan & Sadock, 2007) أن النظرية المعرفية للاكتئاب يمكن تطبيقها أيضا على اضطراب الغم أو سوء المزاج (Dysthymic) إذ انه يعيق التباين بين المواقف الحقيقية والخيالية ويؤدي الى نقص في احترام الذات ، والشعور بالعجز ، وان نجاح العلاج المعرفي في علاج بعض حالات اضطراب (سوء المزاج) أو (اضطراب الغم) ربما زود بعض الدعم للنظرية المعرفية (Kaplan & Sadock, 2007, p.563) ، أو ما بات يعرف الان في التصنيف الخامس (DSM-5, 2013) باضطراب الاكتئاب المستديم ، لذلك أعتمد الباحث النظرية المعرفية اطارا نظريا لتفسير نتائج الدراسة المتعلقة باضطراب الاكتئاب المستديم .

منهج البحث واجراءاته : إن منهج البحث الحالي هو البحث الارتباطي ويستعمل لتعيين الى أي حد يرتبط متغيران ، أو بعبارة أخرى الى أي حد تتفق التغيرات في أحد العوامل مع التغيرات في عامل اخر ، فقد ترتبط المتغيرات مع بعضها ارتباطا كبيرا ، أو ترتبط الى حد ما أو لا ترتبط كلية ، ويتوقف مقدار الارتباط بصفة عامة على الدرجة التي تصاحب فيها الزيادة أو النقصان في أحد

المتغيرين بزيادة أو نقصان في المتغير الآخر - سواء كان ذلك في نفس الاتجاه أو في الاتجاه المضاد (فان دالين، 1985، ص323-324)

مجتمع البحث: ان مجتمع البحث هم تدريسي الجامعات العراقية .

عينة البحث : لقد اشتملت عينة البحث الحالي على (250) تدريسي وتدرسية من الجامعات العراقية، فمن جامعة بغداد كان (102) تدريسي وتدرسية موزعين على كلية الآداب (79) وكلية اللغات (19) وكلية الصيدلة (4)، ومن الجامعة المستنصرية كان (107) تدريسي وتدرسية موزعين على كلية الهندسة (79) وكلية العلوم (13) وكلية التربية (15) ، ومن جامعة الانبار كان العدد (41) تدريسي وتدرسية موزعين على كلية التربية للبنات (15) وكلية التربية للعلوم الانسانية (15) وكلية الطب البيطري (11) ، وجدول (1) يوضح توزيع العينة على وفق متغيرات البحث (الجنس والتخصص والمرتبة العلمية):

جدول (1)

يوضح توزيع أفراد العينة على وفق متغيرات البحث (الجنس والتخصص والمرتبة العلمية)

الجنس	التخصص	المرتبة العلمية	العدد	المجموع	المجموع الكلي	
ذكور	علمي	أستاذ	3	63	250	
		أستاذ مساعد	16			
		مدرس	28			
		مدرس مساعد	16			
	انسائي	أستاذ	17	74		
		أستاذ مساعد	22			
		مدرس	21			
		مدرس مساعد	14			
	المجموع			137		
	علمي	أستاذ	0	59		
		أستاذ مساعد	7			
		مدرس	25			
		مدرس مساعد	27			
	انسائي	أستاذ	7	54		
		أستاذ مساعد	12			
		مدرس	23			
		مدرس مساعد	12			
المجموع			113			

أداتا البحث :

1-مقياس الحنين الى الماضي "Nostalgia Scale": لقياس الحنين الى الماضي أعتمد الباحث على ثلاثة مقاييس هي مقياس (Holbrook,1993,1994) المكون من 20 فقرة وبمقياس تقدير تساعي يقيس التعرض للحنين ، ومقياس الأثرية ل (McKechnie,1974,1977) المكون من 20 فقرة وبمقياس تقدير خماسي من قائمة الاستجابة البيئية ، ومقياس الخبرة ل (Taylor&Konrad,1980) المكون من 12 فقرة وبمقياس تقدير خماسي يدرس الترتيبات الشخصية نحو الماضي. وقد استعمل (Schindler&Holbrook,2003) هذه المقاييس الثلاثة في دراستهما عن الحنين للخبرات المبكرة كمحدد لتفضيلات الزبون , وقد طبقا المقاييس على (225) مفحوص (144 من الذكور و 81 من الاناث)، واستخرج معامل الثبات بطريقة ألفا (α) لها فكانت قيمته لمقياس (Holbrook= 0.81) و (Taylor & Konrad=0.71) و (McKechnie=61)، وأجريا التحليل العاملي لل فقرات أل (52) جميعها للمقاييس الثلاثة كأنها مقياس واحد ،فنتج عن ذلك بعدين تشبعت فقرات المقاييس بهما ،فكان البعد الاول يتعلق بالقطع الاثرية (الأنتيكات) (Antiques) ضم (27) فقرة ،اما البعد الثاني فيتعلق بانحسار الاهتمام بها(Decline)

وقد ضم (25) فقرة (Schindler & Holbrook ,2003,pp.275-302). اما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بترجمة المقاييس الثلاثة من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية ، ومن ثم عرضها على خبيرين في اللغة الانكليزية لمراجعة وتدقيق الترجمة ، وبعد تنقيح وتعديل بعض الصياغات اللغوية أعيدت النسخة النهائية الى خبير ثالث في اللغة الانكليزية لإعادة ترجمة النسخة العربية الى الانكليزية مرة اخرى للتحقق من مدى تطابقها مع النسخة الاصلية ،فاتضح انهما متطابقتان الى درجة جيدة يمكن قبولها ، وللتحقق من صلاحية المقاييس الثلاثة ومدى ملائمة بدائل الاستجابة لها وتوحيدها بمقياس تقدير واحد فكان اتفاق اغلب الخبراء على صلاحية الفقرات جميعا ماعدا فقرة واحدة لا تتسجم مع طبيعة تقاليدنا الاجتماعية وهي فقرة (استمتع بالذهاب الى الأوبرا) ، وتم الاتفاق على مقياس تقدير خماسي هو (غير موافق بشدة ، وتعطى له الدرجة 1 ، وغير موافق احيانا ، وتعطى له الدرجة 2 ، ومحاييد ، وتعطى له الدرجة 3، وموافق احيانا ، وتعطى له الدرجة 4، وموافق بشدة ، وتعطى له الدرجة 5) ، في حالة الفقرات الإيجابية ، وتعكس الدرجات في حالة الفقرات السلبية ، وهكذا أصبحت

(51) فقرة جاهزة للتحليل لغرض استخراج قوتها التمييزية ، وقد استخرجت بطريقتين هما:

1-طريقة المجموعتين الطرفيتين : وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم الدرجات الكلية في الاختبار الى قسمين متمايزين ، وعادة يمثل أحد القسمين المجموعة التي نالت أعلى الدرجات في الاختبار ، ويمثل القسم الآخر المجموعة التي نالت أقل الدرجات في الاختبار نفسه ، وقد توصل كيلي " Kelly" الى أفضل نسبة مئوية من الافراد ينبغي أن تشتمل عليها كل من المجموعتين لكي يكون معامل التمييز أكثر دقة ، لذلك أوصى كيلي عند تحليل مفردات الاختبار الاعتماد على النسبة 27% من الافراد في كل من المجموعتين الطرفيتين ، واستبعاد نسبة 46% الوسطى (علام ، 2011، ص284).

ولتحقيق هذا الاجراء في الدراسة الحالية قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من تدريسي الجامعات بلغت (256) تدريسي من الجنسين ومن الاختصاصين ومن كل المراتب العلمية ولمختلف الاعمار ،تم تحليل (250) استمارة وألغاء (6) منها لعدم اكتمال الاستجابة ، وعند اختيار مجموعة أُل (27%) العليا ومثلها للعالميا ، كان هناك (68) استمارة في كل مجموعة خضعت للتحليل من خلال استخراج القيمة التائية لإيجاد الفرق بين المجموعتين فضلا عن إيجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري ولكل فقرة من فقرات مقياس الحنين الى الماضي ، فظهر أن أغلبية فقرات المقياس كانت مميزة عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (134)، بينما كانت هناك (12) فقرة غير مميزة وهي الفقرات (5، 6، 9، 14، 15، 18، 20، 26، 29، 41، 42، 48) ، وكما هو موضح في جدول (2):

جدول (2)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الحنين الى الماضي

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا ن=68		المجموعة العليا ن=68		الفقرة
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
2.170	1.031	3.838	1.176	4.250	1
2.345	1.038	2.764	1.082	3.191	2
2.808	1.131	2.867	1.188	3.426	3
3.732	0.965	3.588	1.141	4.264	4
0.763	1.248	2.308	1.122	2.147	5
-1.918	1.069	3.073	1.248	2.691	6
5.964	1.158	2.970	1.052	4.102	7
5.002	1.138	3.044	1.158	4.029	8
1.262	0.837	2.485	1.172	2.705	9
3.937	1.023	3.705	1.024	4.397	10
2.839	1.082	3.411	1.151	3.955	11
4.070	1.094	2.764	1.138	3.544	12
4.918	0.851	2.573	1.239	3.470	13
-0.457	0.889	2.514	0.938	2.441	14
0.814	0.956	2.264	1.330	2.426	15
5.670	1.398	2.485	1.444	3.867	16
7.061	1.216	3.205	0.953	4.529	17
-0.847	1.108	2.397	1.314	2.220	18
5.235	1.098	3.325	1.096	4.308	19
1.262	1.040	3.588	1.132	3.823	20
6.720	1.097	3.573	0.626	4.602	21
7.475	0.984	3.529	0.628	4.588	22
8.709	1.133	3.617	0.341	4.867	23
6.891	1.029	2.985	1.011	4.191	24
5.414	1.260	2.191	1.396	3.426	25
1.663	1.198	2.764	1.173	3.102	26
2.761	0.943	2.279	1.157	2.779	27
8.123	1.239	2.544	0.935	4.073	28

-1.707	1.075	1.647	0.691	1.382	29
4.941	1.245	3.823	0.637	4.661	30
2.829	1.232	3.058	1.065	3.617	31
11.598	1.051	2.382	0.793	4.235	32
3.825	1.213	2.073	1.505	2.970	33
5.757	1.150	3.573	0.781	4.544	34
2.961	1.272	2.852	1.275	3.500	35
2.949	1.178	3.514	1.147	4.102	36
4.475	1.073	2.735	0.954	3.514	37
7.357	1.192	2.735	1.040	4.147	38
5.819	0.887	2.558	1.209	3.617	39
5.358	0.964	3.102	1.050	4.029	40
0.762	1.061	3.088	1.185	3.235	41
0.224	1.071	2.544	1.224	2.588	42
4.106	0.916	2.764	1.042	3.455	43
4.378	1.058	2.794	1.133	3.617	44
6.351	1.009	3.102	1.015	4.205	45
5.677	1.059	2.338	1.201	3.441	46
3.900	0.994	3.764	0.846	4.382	47
1.222	1.077	2.367	1.423	2.632	48
7.433	0.996	2.147	1.271	3.602	49
4.817	1.185	3.294	1.015	4.205	50
4.234	1.096	3.852	0.781	4.544	51

2- طريقة علاقة الفقرة بالمجموع الكلي : يمكن تقييم مفردات الاختبار بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجات الكلية في الاختبار ، غير ان نوع معامل الارتباط المستعمل يعتمد على رؤيتنا لتوزيع الدرجات الكلية في الاختبار (علام ، 2011، ص279) . وفي الدراسة الحالية تم ايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ولكل اجابات عينة الدراسة البالغة (250) مفحوص ، فظهر ان الفقرات ذاتها التي كانت غير مميزة في التطبيق السابق هي أيضا غير مميزة في هذا الاجراء ، أما بقية الفقرات فكانت مميزة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (248)، وجدول (3) يوضح ذلك :

جدول (3)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الحنين الى الماضي

معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
0.17	2	0.18	1
0.20	4	0.16	3
0.14	6	-0.004	5
0.30	8	0.32	7
0.27	10	0.07	9
0.26	12	0.20	11
0.005	14	0.29	13
0.36	16	0.07	15
0.07	18	0.44	17
0.05	20	0.34	19
0.46	22	0.46	21
0.48	24	0.54	23
0.11	26	0.37	25
0.45	28	0.18	27
0.35	30	-0.15	29
0.63	32	0.18	31
0.44	34	0.26	33
0.22	36	0.21	35
0.52	38	0.33	37
0.38	40	0.42	39
0.02	42	0.06	41
0.31	44	0.24	43
0.42	46	0.42	45
0.09	48	0.31	47
0.32	50	0.50	49
		0.26	51

صدق المقياس: تعد جوانب الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس النفسية ، فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله ، وبالقرار

الذي يتخذ استنادا الى درجاته ، فدرجات الاختبار تستعمل عادة في التوصل الى استدلالات معينة ، فالصدق اذا يتعلق بمدى فائدة اداة القياس في اتخاذ قرارات تتعلق بغرض معين ، لذلك يرى علماء القياس مثل (Cronbach,1970) و (Anastasi,1976) و (Stanley,1981) أن الادلة التي نسترشد بها للتحقق من الصدق وليس الاختبار هي ما ينبغي أن يطلق عليها مفهوم الصدق (علام ،2011،ص186-189) . لذلك حددت لجنة فنية مشتركة من الجمعية النفسية الامريكية (APA) ، والجمعية الامريكية للبحث التربوي (AERA) ، والمجلس القومي الامريكي للقياس التربوي (NCME)، ثلاث أنواع للصدق هي :1- الصدق المرتبط بالمحتوى 2- الصدق المرتبط بمحك 3- الصدق المرتبط بإجراءات البناء (Anastasi,1988,p.139) ، ويرى علماء القياس الذين تم ذكرهم أنه لا ينبغي التفكير في الجوانب الثلاثة كأنواع مختلفة من الصدق ، وإنما كأدلة متعددة عن مدى صلاحية الاختبار في ترشيد القرارات ، فبقدر ما تكون المعلومات التي يمدنا بها الاختبار مضللة أو غير كافية لإصدار قرارات معينة تكون البيانات المستمدة من هذا الاختبار غير صادقة ، لذلك يؤكد ساكس (Sax) انه لا يمكننا أن نبرهن على صدق الاختبار وانما نستطيع أن نقدم ادلة تتعلق بصلاحيته في غرض معين (علام ، 2011،ص189) .

وقد استعان الباحث في هذه الدراسة بنوعين من الصدق هما :

1- الصدق المرتبط بالمحتوى : ويدل صدق المحتوى على مدى تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها ، اذ يجب أن يكون المحتوى ممثلا تمثيلا جيدا لنطاق المفردات ، الذي يتم تحديده مسبقا (علام ، 2011،ص190) ، ويتم ذلك عن طريق تحليل منطقي لمواد الاختبار وفقراته لتحديد الوظائف والجوانب والمستويات الممثلة فيه ونسبة كل منها الى الاختبار كله ((Zeller& Carmines,1980,p.78) ، ويقوم عادة المحكمين بتقييم كل مفردة من مفردات الاختبار في ضوء هذه الابعاد على ميزان التقدير الموضح في الاستمارة ، ويفضل الاعتماد على أكثر من محكم للحصول على تقديرات متسقة بدرجة أفضل (علام ،2011،ص191). وقد تحققت هذه الاجراءات في الدراسة الحالية من تحديد الظاهرة بشكل دقيق واستخراج صدق الترجمة وتقديم تعريفات نظرية دقيقة وعرض الفقرات ومقياس التقدير والتعريف النظري الى محكمين في علم النفس للحكم

على مدى قياسه للظاهرة المقصودة ، وبهذا أطمأن الباحث على سلامة الاجراءات لتطبيق المقياس .

2-الصدق المرتبط بإجراءات البناء : وهو مدى ما يمكن ان يقال عن الاختبار أنه يقيس البناء النظري أو السمة (Anastasi,1988,p.153) وهناك أساليب عديدة لاستخراج هذا النوع من الصدق كما تشير لذلك (Anastasi ,1997 & Urbina) منها ايجاد الارتباطات مع مقاييس اخرى ، والتحليل العاملي ، والاتساق الداخلي ، والصدق التقاربي والتمييزي ، والتدخلات التجريبية ((Anastasi & Urbina ,1997,pp.126-130 وقد استعان الباحث بطريقة الاتساق الداخلي من خلال ايجاد الارتباطات بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، وهذا ما تمت الاشارة له في اجراءات التمييز .

ثبات المقياس : يقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبارات مدى خلوها من الاخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس ، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يستهدف لقياسها ، فدرجات الاختبار تكون ثابتة اذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي الى أخطاء القياس ، فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس ، والاطء غير المنتظمة التي تؤثر في درجات الاختبارات تكون أخطاء عشوائية يصعب التنبؤ بها من موقف لآخر ولذلك تعمل على خفض ثبات الدرجات (علام ، 2011، ص 131) . وتتنوع هذه الطرائق باختلاف مصدر الاخطاء العشوائية التي نود تقدير تأثيرها في الدرجات الملاحظة ، اذ ان الدرجات الحقيقية تكون غير معلومة ، وهذه الطرائق هي معامل التكافؤ التي يتم فيها تطبيق صيغتين متكافئتين للاختبار ، ومعامل الاستقرار وفيها يتم تطبيق اختبار واحد مرتين بمدة زمنية فاصلة ، ومعامل الاتساق الداخلي وفيها يتم تجزئة الاختبار الى صيغتين متكافئتين ، ومعامل التكافؤ والاستقرار من خلال تطبيق صيغتين متكافئتين للاختبار بمدة زمنية فاصلة ، ومعامل كيودر- ريتشاردسون ، ومعامل ألفا لكرونباك (علام ، 2011، ص 143 - 144) وقد استخرج الباحث ثبات مقياس الحنين الى الماضي بطريقة ألفا كرونباك (α) فقد تمكن (Cronbach) من اشتقاق صيغة عامة من الصيغة (20) لكيودر وريتشاردسون لتقدير ثبات درجات أنواع الاختبارات والمقاييس المختلفة ، وتؤدي هذه الطريقة الى معامل اتساق داخلي لبنية الاختبار أو المقياس ويسمى أيضا معامل التجانس ، غير أنه أطلق على هذه الصيغة معامل (α) وتطبق هذه الطريقة في حالة قياس الاتجاهات واستطلاع الرأي أو بعض مقاييس الشخصية

التي يستجيب فيها الفرد لعبارات المقياس على ميزان ثلاثي أو خماسي التدرج (علام، 2011،

ص165) وبعد تطبيق المعادلة على بيانات عينة الدراسة اتضح ان معامل الثبات هو (0.81) وهو معامل ثبات جيد ومقبول في الدراسات النفسية خاصة عند مقارنته مع ثبات المقياس الاصيلي الذي استخرجه (Schindler&Holbrook,2003) بذات الطريقة .

2-مقياس اضطراب الاكتئاب المستديم " Persistent Depressive Disorder Scale : أعتد الباحث مقياس Cornell Dysthymia Rating "Scale"(CDRS)(Mason et al.,1993) الناجم من الرغبة في مقياس يكون قادر على تقييم أعراض أخف عند المرضى المصابون باكتئاب مزمن ، فكانت هناك حاجة لتضمينه أعراض سلوكية ومعرفية فضلا عن أعراض عصبية مستقلة وتثبيت النقاط الجديدة والمستجدة المتعلقة بتكرار الأعراض وشدها (Cohen ,1997,p.191) . وكانت الخطوة الاولى في تطوير المقياس هو تحديد الفقرات التي تكون أكثر توصيفا لاضطراب سوء المزاج (الغم)، فكان عدد الفقرات الكلي (43)فقرة ، اخذت (24) فقرة من مقياس هاملتون للاكتئاب (HAM-D)، و(19) فقرة أخذت من قائمة أعراض المراجعة الثالثة من الدليل التشخيصي والاحصائي (DSM-III,1980)، وقد تم تحديد (55)موضوعا في اضطراب سوء المزاج من أل (DSM-III) في بحوث الاطباء النفسانيين والباحثين النفسيين ، تكرر توزيعها وعندئذ حسبت لكل الفقرات والتي تركز على تأييد تكرارها على انها مصنفة بشكل خفيف أو شديد من أكثر من ثلثين من العينة ، وقد تحققت (24) فقرة (12فقرة من قائمة أعراض DSM-III و 12 فقرة من مقياس هاملتون للاكتئاب HAM-D) مع المعايير الخاصة بهذا الاضطراب ، وتم تحديد تداخل بعض الفقرات لذلك دمجت ووحدت في مقياس (CDRS) ، والتي كانت على وفق ما يأتي:

-مقياس CDRS : ويتضمن المزاج الكئيب ، والتشاؤم ، وانخفاض تقدير الذات ، وانخفاض الانتاجية .

-مقياس HAM-D : ويتضمن المزاج الكئيب ، واليأس ، والشعور بالحقارة ، والعمل والنشاطات .

-قائمة أعراض DSM-III : ويتضمن عدم الارتياح ، والتشاؤم ، وعدم الكفاءة ، ونقصان النشاطات .

وقد تضمنت الصيغة النهائية للمقياس (20) فقرة ، وهي موضحة كما يأتي :

- 1- المزاج الكئيب
 - 2- نقص في الاهتمام أو السعادة
 - 3- التشاؤم
 - 4- ميول انتحارية
 - 5- ضعف في تقدير الذات
 - 6- الشعور بالذنب
 - 7- العجز
 - 8- الانسحاب الاجتماعي
 - 9- التردد
 - 10- انتباه وتركيز ضعيف
 - 11- القلق النفسي
 - 12- القلق الجسدي
 - 13- الهم
 - 14- الطيش أو الغضب المفرط
 - 15- الجانب الجسدي بشكل عام
 - 16- انخفاض الانتاجية
 - 17 - انخفاض في الطاقة
 - 18- انخفاض الاهتمام بالفاعلية
 - 19- الأرق
 - 20- اختلاف المزاج اليومي
- وقد اتسمت كل فقرة بتقديم وصف أو شرح موضح ، وتقيم من خلال مقياس تقدير (0 = غياب العرض، الى 4 = اي التعرض لأعراض شديدة) ، وقد استخرج صدق المقياس من خلال ايجاد معاملات الارتباط بين اجابات (108) من المرضى المشخصين باضطراب سوء المزاج ، على مقياس (CDRS) و مقياس (HAM-D) عندما قدرت الدرجات عليهما قبل العلاج ، وفيما اذا كانت المعايير الحالية او الماضية انطبقت عليهم أولم تنطبق لتشخيص الكآبة الشديدة ، وقد تم تحديد مقياسين فرعيين ،الأول هو عامل سوء المزاج يتكون من (11) فقرة وهي (المزاج المكتئب ، ونقص الاهتمام أو السعادة ، والتشاؤم ، والافكار الانتحارية ، ونقص في تقدير الذات ، والعجز ، والانسحاب الاجتماعي ، والتردد ، ونقص الانتباه والتركيز ، ونقص الانتاجية، ونقص الطاقة). أما الثاني ، فأطلق عليه عامل القلق الجسدي ويتكون من (5) فقرات وهي (الشعور بالذنب ، والقلق النفسي ، والقلق الجسدي ، والأعراض الجسمية بشكل عام ، وانخفاض الاهتمام الجنسي) . وكانت الارتباطات القطرية بين استبدال الدرجات لمقياس (HAM-D) ، ومقياس (CDRS) ، وقائمة بيك للاكتئاب (BDI) ، والتقييم الكلي للأداء (GAF) ، قد تراوحت بين (0.42- 0.80). وبنفس الطريقة تم ايجاد معاملات الارتباط القطرية للمقاييس أعلاه عند تطبيقها على عينة من (33) مريض مصاب بالاكتئاب الشديد على وفق المعايير التشخيصية للدليل التشخيصي و الاحصائي الرابع (DSM-IV,1994) ، وان ثمانية منهم انطبقت عليهم معايير الاكتئاب المتضاعف (وهو نوبات الاكتئاب الشديد التي تحدث للمصابين باكتئاب الغم) (سوء المزاج)). فأتضح أن معاملات الارتباط القطرية لمقياس (CDRS) كانت

مرتفعة مع مقياس هاملتون للاكتئاب اذ كانت (0.79) ، وكانت مع التقييم الكلي للأداء (GAF)(0.76). (Cohen ,1997,pp.190-193) وفي الدراسة الحالية قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية ، ومن ثم تم عرضه على خبيرين في الترجمة لمراجعتها وتدقيقها وابداء الملاحظات في ذلك ، وبعدها تم توحيد الملاحظات وعرض النسخة المنقحة على خبير ترجمة اخر لإعادة ترجمتها من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية ، ومن ثم مطابقتها مع النسخة الاصلية ، فاتضح انهما متقاربتان الى حد كبير ، وعند مراجعة فقرات المقياس وتدقيقها مع المعايير التي حددها أ ل (DSM-5,2013) وكذلك مع التعريف النظري المعتمد الذي قدمه ذات التصنيف أتضح ان الفقرات تغطي كل المعايير المذكورة في الاطار النظري ، وبهذا اطمأن الباحث الى صلاحيته لعرضه على خبراء في الاختصاص من اساتذة علم النفس والاطباء النفسانيين ، فأيدوا صلاحيته مع تقديم بعض الملاحظات التي تخص الصياغات اللغوية ، وعدم ذكر الاعراض مباشرة للعينة أثناء التطبيق – تجنباً للمرجعية الاجتماعية - وانما صياغة الشروحات التوضيحية على شكل فقرات مصاغة بلغة المتكلم ، وأيدوا صلاحية بدائل الاستجابة الخماسية وهي (لا أبدا وتأخذ الدرجة صفر ، وخفيف وتأخذ الدرجة 1 ، ومتوسط وتأخذ الدرجة 2 ، وفوق الوسط وتأخذ الدرجة 3 ، وشديد وتأخذ الدرجة 4) . وهكذا أصبحت فقراته العشرون جاهزة للتحليل ، وقد اعتمد الباحث طريقتين في التحليل هما :

1-طريقة المجموعتين الطرفيتين : وقد اعتمدت الاجراءات ذاتها التي اتبعت مع مقياس الحنين الى الماضي، وقد كانت نتيجة تحليل الفقرات ان جميعها مميزة عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (134) ، كما موضحة في جدول (4) :

جدول (4)

القوة التمييزية لفقرات مقياس اضطراب الاكتئاب المستديم

القيمة الثانية المحسوبة	المجموعة الدنيا ن=68		المجموعة العليا ن=68		الفقرة
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
11.536	0.582	0.250	1.071	1.955	1
9.474	0.535	0.264	1.175	1.750	2
13.104	0.409	0.161	1.170	2.132	3
4.752	0.375	0.088	0.893	0.647	4
12.116	0.170	0.029	0.874	1.338	5
13.834	0.629	0.191	1.114	2.338	6
14.958	0.324	0.117	0.891	1.838	7
10.547	0.679	0.470	1.214	2.250	8
9.303	0.506	0.161	1.229	1.661	9
13.534	0.452	0.220	1.150	2.250	10
12.522	0.570	0.132	1.240	2.205	11
11.175	0.483	0.220	1.126	1.882	12
13.458	0.314	0.735	1.193	2.088	13
13.757	0.409	0.161	1.192	2.264	14
10.608	0.837	0.529	1.172	2.382	15
13.843	0.333	0.088	1.006	1.867	16
15.077	0.535	0.264	0.981	2.308	17
11.481	0.367	0.117	1.068	1.691	18
9.343	0.836	0.455	1.220	2.132	19
9.842	0.535	0.264	1.204	1.838	20

2- علاقة الفقرة بالمجموع الكلي :وكما تمت الإشارة له في المقياس السابق طبقت الاجراءات ذاتها مع هذا المقياس ، فكانت معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (248) ،كما موضحة في جدول (5) :

جدول (5)

معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اضطراب

الاكتئاب المستديم

معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
0.61	2	0.60	1
0.31	4	0.69	3
0.62	6	0.61	5
0.58	8	0.65	7
0.74	10	0.56	9
0.67	12	0.76	11
0.73	14	0.78	13
0.71	16	0.60	15
0.59	18	0.74	17
0.59	20	0.53	19

صدق المقياس : تم تطبيق الاجراءات ذاتها التي تم تطبيقها مع المقياس السابق من خلال استخراج الصدق المرتبط بالمحتوى والصدق المرتبط بإجراءات البناء. **ثبات المقياس :** وتم استخراج ثبات مقياس الاكتئاب المستديم أيضا بطريقة معامل ألفا (α) من خلال تحليل بيانات اجابات عينة الدراسة ككل وبعد تطبيق المعادلة اتضح ان قيمة الثبات هي (0.92) وعند تطبيق المعيار المطلق من خلال تربيع معامل الثبات كانت القيمة (0.84) وهو يعبر عن معامل مرتفع جدا وعلاقة قوية جدا (البياتي واثناسيوس، 1977، ص194) .

الوسائل الاحصائية : لمعالجة بيانات الدراسة الحالية تمت الاستعانة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وهذه الوسائل هي :

- 1-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-Test) لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الحنين الى الماضي ومقياس اضطراب الاكتئاب المستديم .
- 2-معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الحنين الى الماضي ومقياس اضطراب الاكتئاب المستديم ، ولاستخراج العلاقة بين المتغيرين .
- 3-معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (α) لاستخراج ثبات المقياسين .
- 4-المعيار المطلق لتقييم معامل ثبات مقياس اضطراب الاكتئاب المستديم .

5-الاختبار التائي لعينة واحدة (t-Test) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في مقياس الحنين الى الماضي ومقياس اضطراب الاكتئاب المستديم .

6-تحليل التباين الثلاثي لاستخراج الفرق بين متغيرات الجنس والاختصاص والمرتبة العلمية في متغيري الحنين الى الماضي واضطراب الاكتئاب المستديم .

7-الاختبار التائي لمعاملات الارتباط لاختبار دلالة العلاقة بين متغيري الحنين الى الماضي واضطراب الاكتئاب المستديم .

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها: سيتم عرض نتائج البحث على وفق الاهداف المحددة ، وتقديم تفسيرات نظرية لها طبقا للاطار النظري المعتمد ومناقشتها مع نتائج الدراسات السابقة :

1-قياس الحنين الى الماضي لدى تدريسي الجامعات . لقياس الحنين الى الماضي تم تطبيق الاختبار التائي (t-Test) لعينة واحدة لبيانات الاستجابة على المقياس من عينة البحث البالغة (250) تدريسي في الجامعات العراقية ، وذلك لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس ، إذ كان المتوسط الحسابي لدرجاتهم (136.2960) وبانحراف معياري (15.414) ، والمتوسط الفرضي لمقياس الحنين الى الماضي كان (117) ، وعند اختبار الفرق كانت القيمة التائية المحسوبة (19.793) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (1.96) وبدرجة حرية (249) ، وهذا يبين أن عينة البحث من تدريسي الجامعات العراقية لديهم شعور بالحنين الى الماضي وبدلالة احصائية عند مستوى أعلى من (0.05) . وجدول (6) يوضح ذلك :

جدول (6)

الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الحنين الى الماضي

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
الحنين الى الماضي	250	136.2960	15.414	117	249	19.793	1.96	دال

وتفسر هذه النتيجة في ضوء نظريات الانفعال التي تشير الى انه ظاهرة يشعر بها جميع البشر ، فهو عملية انفعالية تتراوح بين الانفعال السلبي وما تتضمنه من مشاعر

الالم والحزن على فوات الماضي ، والانفعال الايجابي وما يتضمنه من استحضار الخبرات الايجابية التي تعزز الذات والهوية وتنشيط للذاكرة ، وكذلك هو انفعال ممزوج بين المتعة والالم يخبرها الانسان عند استعادة ذكريات الماضي وما يرافقها من انفعالات عدة ، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (Holbrook & Schindler, 1996) التي أشارت الى أن جميع الأعمار يخبرون التعرض للحنين الى الماضي ، فيما أشارت دراسة (Holbrook, 1993) أن البالغين الشباب يتعرضون لمشاعر الحنين أكثر مقارنة بالبالغين الكبار (Rogers, 1998, p.36).

2- ايجاد الفرق في الحنين الى الماضي لدى تدريسيي الجامعة على وفق المتغيرات: الجنس (ذكر – انثى) والتخصص (علمي – انساني) والمرتبة العلمية (مدرس مساعد ، مدرس ، استاذ مساعد ، استاذ). لإيجاد الفرق بين متغيرات البحث (الجنس والاختصاص والمرتبة العلمية) في الحنين الى الماضي استعمل الباحث تحليل التباين الثلاثي فظهر أن القيمة الفائية لمتغير الجنس (4.935) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) أي أن هناك فرق بين الجنسين في الحنين الى الماضي ولصالح الاناث إذ كان وسطهن الحسابي (137.5929) وبانحراف معياري (16.14866) ، بينما كان الوسط الحسابي لدى الذكور (135.2263) وبانحراف معياري (14.75535) ، وظهر أنه ليس هناك فرق في متغيري (التخصص، والمرتبة العلمية) في الحنين الى الماضي إذ كانت قيمتهما الفائية (3.088 و 2.817 على التوالي) وهما أقل من القيمة الفائية الجدولية (3.84) ، ولم يكشف تحليل التباين الثلاثي عن وجود دلالة احصائية (لتفاعل الجنس مع التخصص ، وتفاعل الجنس مع المرتبة العلمية ، وتفاعل التخصص مع المرتبة العلمية ، وتفاعل الجنس مع التخصص ومع المرتبة العلمية) إذ كانت قيمهما الفائية (1.444 و 1.621 و 0.578 و 0.287 على التوالي) وهي جميعا أقل من القيمة الفائية الجدولية (3.84) ، وجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

تحليل التباين الثلاثي لتعرف الفرق في متغيرات (الجنس والمرتبة العلمية والاختصاص وتفاعلاتها) في مقياس الحنين الى الماضي

Sig.	F	Mean Square	df	Type III Sum of Squares	Source
.027	4.935	1174.318	1	1174.318	الجنس
.080	3.088	734.817	1	734.817	التخصص
.040	2.817	670.263	3	2010.788	المرتبة
.231	1.444	343.550	1	343.550	الجنس x التخصص
.185	1.621	385.658	3	1156.975	الجنس x المراتبة
.630	.578	137.500	3	412.499	التخصص x المراتبة
.751	.287	68.347	2	136.695	الجنس
		237.936	235	55914.994	x التخصص x المراتبة
			250	4703314.000	الخطأ
					الكلي

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى أنه على الرغم من أن الحنين الى الماضي هو شعور عام عند كل البشر ، الا أن الاناث تفوقن على الذكور وذلك بسبب الجانب العاطفي والانفعالي للحنين خاصة أن الاناث يملن بشكل كبير الى الاستغراق في الجوانب العاطفية والانفعالية أكثر من الذكور فهن يستطعن التعبير عن ذلك ، بينما يميل الذكور الى كبت وقمع انفعالاتهم لما يتطلب الدور الذكوري ذلك في المجتمع ، وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة في هذا الخصوص ، فقد أظهرت دراسة (Sherman & Newman, 1977-1978) أنه ليس هناك فرق بين الذكور والاناث في التعرض لانفعالات الحنين الى الماضي ، بينما وجد (Davis, 1979) أن الرجال هم أكثر من النساء تعرضا لمشاعر الحنين الى الماضي ، غير أن دراسة (Holbrook, 1993) أشارت أن النساء أكثر تعرضا للحنين من الرجال ، وعلى أية حال فإن الاتفاق على العلاقة بين نوع الجنس والحنين الى الماضي ما زال غير محسوم (Rogers, 1998, p.36).

3- قياس اضطراب الاكتئاب المستديم لدى تدريسيي الجامعة . ولقياس اضطراب الاكتئاب المستديم لدى عينة البحث تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة أيضا ، إذ كان المتوسط الحسابي لدرجاتهم على المقياس (20.3200) وبانحراف معياري (14.18161) ، وتم اعتماد نقطة قطع لتشخيص الاضطراب من خلال جمع المتوسط الحسابي مع انحراف معياري واحد فكانت القيمة (34.50161) والتي يمكن تقريبها الى (35) ، وعند اختبار الفرق بين المتوسط الحسابي ونقطة القطع هذه ، كانت القيمة التائية المحسوبة (-21.942) وهي قيمة أقل من القيمة التائية الجدولية (1.96) ،

وكذلك أن المتوسط الحسابي كان أقل من نقطة القطع ، وهذا يظهر أن عينة البحث ليس لديها اضطراب الاكتئاب المستديم ، وجدول (8) يوضح ذلك :

جدول (8)

الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي ونقطة القطع في مقياس اضطراب الاكتئاب المستديم

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نقطة القطع	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
اضطراب الاكتئاب المستديم	250	20.3200	14.18161	35	249	-21.942	1.96	غير دال

وتفسر هذه النتيجة في ضوء النظرية المعرفية أن تدريسي الجامعات يمتلكون من المستوى العقلي والمعرفي يؤهلهم للتوافق مع الضغوط التي يواجهونها حياتيا ومهنيا واقتصاديا ، ويمتلكون مخططات ايجابية بخصوص ذواتهم والعالم والمستقبل ، ونظرتهم الايجابية لذواتهم واعتدادهم العالي بشخصياتهم كونهم صفوة المجتمع وعليته يجعلهم أبعد ما يكون عن أعراض الاكتئاب المستديم ، ولم يحصل الباحث على دراسات مشابهة لعينة الدراسة الحالية حتى يتم مناقشة النتيجة معها .

4-ايجاد الفرق في اضطراب الاكتئاب المستديم لدى تدريسي الجامعات على وفق المتغيرات : الجنس (ذكر- انثى) والتخصص (علمي – انساني) والمرتبة العلمية (مدرس مساعد – مدرس –استاذ مساعد –استاذ) . لتحقيق هذا الهدف استعمل الباحث أيضا تحليل التباين الثلاثي فكانت القيم الفائية للمتغيرات الثلاث (الجنس والتخصص والمرتبة العلمية هي 0.027 و 3.132 و 1.231 على التوالي) هي أقل من القيمة الفائية الجدولية (3.84) وهذا يعني أنه ليس هناك فرق بين مستويات هذه المتغيرات في اضطراب الاكتئاب المستديم ، كذلك لم يكشف تحليل التباين الثلاثي عن وجود دلالة احصائية (لتفاعل الجنس مع التخصص ، وتفاعل الجنس مع المرتبة العلمية ، وتفاعل التخصص مع المرتبة العلمية ، وتفاعل الجنس مع التخصص ومع المرتبة العلمية إذ كانت قيمها الفائية 0.013 و 1.117 و 0.631 و 2.313 على التوالي) وهذه القيم هي أقل من القيمة الجدولية (3.84) ، وجدول (9) يوضح ذلك :

جدول(9)

تحليل التباين الثلاثي لتعرف الفرق في متغيرات (الجنس والتخصص والمرتبة العلمية وتقاعلاتها) في متغير اضطراب الاكتئاب المستديم

Sig.	F	Mean Square	df	Type III Sum of Squares	Source
.871	.027	5.323	1	5.323	الجنس
.078	3.132	628.606	1	628.606	التخصص
.299	1.231	246.999	3	740.997	المرتبة
.909	.013	2.641	1	2.641	الجنس x التخصص
.343	1.117	224.273	3	672.820	الجنس x المرتبة
.595	.631	126.699	3	380.096	التخصص x المرتبة
.101	2.313	464.130	2	928.260	الجنس x التخصص x المرتبة
		200.695	235	47163.247	الخطأ
			250	153304.000	الكلي

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة لمتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص والمرتبة العلمية) في اضطراب الاكتئاب المستديم على انه نتيجة طبيعية طبقا لنتيجة الهدف السابق إذ لم يظهر لدى عينة الدراسة الحالية أعراض الاكتئاب يرقى لمستوى الدلالة الاحصائية.

5- ايجاد العلاقة بين الحنين الى الماضي واضطراب الاكتئاب المستديم لدى تدريسي الجامعة . لإيجاد العلاقة بين المتغيرين ، تم تحديد نقطة قطع تشخيص اضطراب الاكتئاب المستديم لدى عينة البحث كما تم توضيحها انفا (متوسط حسابي + انحراف معياري واحد وهي هنا تساوي 35) ، لذا تم حساب درجة كل مستجيب تجاوزت درجته نقطة القطع على انه لديه أعراض الاكتئاب المستديم ، فظهر أن هناك (40) مستجيب انطبق عليهم المعيار لذا عدوا على انهم مصابون باضطراب الاكتئاب المستديم أي بنسبة (16%) ، وعند حساب علاقة درجات هؤلاء على مقياس اضطراب الاكتئاب المستديم ودرجاتهم على مقياس الحنين الى الماضي باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) اتضح ان القيمة هي (0.12) وعند اختبار دلالة هذا المعامل باستعمال الاختبار التائي لمعاملات الارتباط اتضح ان قيمته (0.7451) وهي أقل من القيمة الجدولية (2.021) ودرجة حرية (38)، وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، اي أنه ليس هناك علاقة قوية بين الحنين الى الماضي واضطراب الاكتئاب المستديم ترقى الى مستوى الدلالة . وهذه النتيجة تتناقض مع الادبيات التي تشير الى أن الحنين الى الماضي يغلب عليه طابع الاكتئاب والحزن والألم ، وربما يعود ذلك الى طبيعة عينة الدراسة الحالية التي تتصف بالصحة النفسية (النسبية) وقدرتها على التوافق مع كل المتغيرات التي تعترضهم .

التوصيات : في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث ما يأتي :

1- ضرورة اهتمام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ورئاسات الجامعات بتدريسي الجامعات من حيث توفير وتسهيل احتياجاتهم الحياتية من سكن ملائم ومستوى معيشي الخ ، يليق بهذه الشريحة حتى يتفرغوا للتدريس والبحث العلمي ، خاصة عندما يتم مقارنة ما كان يحظى به التدريسي الجامعي في الماضي ، وتدني مستوى معيشته الان بعد خسارته الكثير من الامتيازات ، وكذلك عند مقارنته مع تدريسي الجامعات في الدول المجاورة .

2- تقديم التسهيلات والدعم من الجامعات لاشتراك التدريسيين في المؤتمرات العلمية الخارجية والندوات وورش العمل والدورات وكل النشاطات العلمية الاخرى ، وعدم تركه أسير الاحباط واليأس والتحسر على الماضي عندما كان للتدريسي الجامعي مكانة عليا يشعر ان انتمائه للجامعة هو وسام فخر يشعر بمتعته مقابل ما يبذله من جهد جسمي وذهني على مدار السنة .

3- تفعيل دور النشاطات الترفيهية للتدريسيين من الجامعات من خلال تنظيم سفرات ترفيهية جماعية سنوية سواء خارج العراق أو داخله ، لكي يخرج من إطار النمطية والجدية في العمل بشكل متواصل ، وأبعاد شبح الاصابة بالاضطرابات النفسية وخاصة الاكتئاب عندما تداهمه مشاعر الحنين الى الماضي .

المقترحات : واستكمالا لمتطلبات البحث يقترح الباحث ما يأتي :

- 1- دراسة متغير الحنين الى الماضي دراسة مستفيضة للوقوف على أسبابه ومعرفة سر انتشاره لدى كل البشر ، والخروج بأطر تنظيرية تفسر هذه الظاهرة .
- 2- دراسة علاقة متغير الحنين الى الماضي مع متغيرات عديدة منها سمات الشخصية ، والاحباط ، واليأس ، والحزن ، والوحدة، واضطرابات القلق ، وقلق المستقبل، والفراغ الوجودي الخ من متغيرات كثيرة قد تكون لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة معه .
- 3- دراسة اضطراب الاكتئاب المستديم على عينات اخرى ومقارنة نتائجه مع نتائج البحث الحالي ، سيما إنه من الاضطرابات الحديثة التي دخلت في التصنيفات الطبية ، وندرة دراسته في الادبيات النفسية العربية.

المصادر:

- البياتي ، عبد الجبار توفيق واثناسيوس، زكريا زكي (1977): الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس . بغداد ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية.
- الحمادي ، أنور (2015) :خلاصة الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5 . ط1، بيروت ، الدار العربية للعلوم ناشرون .
- صالح ، قاسم حسين (2008): الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية أسبابها وأعراضها وطرائق علاجها. عمان ، دار دجلة ناشرون وموزعون .
- عكاشة ، احمد وعكاشة، طارق(2015): الطب النفسي المعاصر . ط17، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
- فان دالين ،ديو بولد ب.(1985): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط3، ترجمة د. محمد نبيل نوفل واخران ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- علام ،صلاح الدين محمود(2011):القياس والتقويم التربوي والنفسي . ط 5 ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- الليثي ، مصطفى (2015): النوستالجا ..حنين للماضي أم بحث عن المستقبل
www.tahrirnews.com
- Anastasi A. (1988): **Psychological Testing** .sixth edition ,New York, Macmillan Publishing .
- Anastasi A. & Urbina S.(1997): **Psychological Testing** .seventh edition ,New Je- rsey ,Prentice Hall.
- Baker, S.M.& Kennedy, P.F.(1994): Death by Nostalgia: A diagnosis of Context- Specific Cases. **Advances in Consumer Research** , 21, 169-174 .
- Baldwin, Matthew W.(2011):**Who I Am is Who I Was:Exploring The Identity-Maintenance Function of Nostalgia**. Thesis Submitted to Graduate deg- ree Program in Psychology and the Graduate Faculty of the University of Kansas in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Mast- er of Arts.
- Batcho, K. I. (1995): Nostalgia :A Psychological Perspective .**Perceptual and Motor Skills**, 80, 131- 143.

- Belk, R.W.(1990):The Role of Possessions in Constructing and Maintaining A Sense of Past . **Advances in Consumer Research**,17, 669-676.
- Brody,Jane (1995): Help awaits those Who Live With Sadness. **The News Journal** , Daytona Beach,Florida.
- Casey, E.S.(2000): **Remembering , a Phenomenological Study** , In : Indiana University Press .
- Castelnuovo-Tedesco,P.(1980): Reminiscence and Nostalgia :The Pleasure and Pain of Remembering . In S.I. Greenspan & G. H. Pollack(Eds.), **The Course of Life: Psychoanalytic Contributions toward Understanding Personality Development :vol. III: Adulthood and the Aging Process** (pp.104-118). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cohen ,J. (1997): Assessment and Treatment of Dysthymia : The Development of the Cornell Dysthymia Rating Scale .**Eur Psychiatry**,12, 190-193 .
- Davis, E. (1979):**Yearning for Yesterday: A Sociology of Nostalgia**. New York , The Free Press.
- Evans J.R. , Robert T.D. , Hart P. M. , Cicala J.E. & Sherrell D.L.(2008):Elvis : Dead and Loving it –The Influence of Attraction , Nostalgia, and Risk in Dead Celebrity Attitude Formation . **Journal of Management and Marketing Research**,
- Fairley ,S.(2003): In Search of Relived Social Experience :Group –Based Nostalgia Sport Tourism .**Journal of Sport Management** ,17(3),284-304 .
- Frost, I., (1938): Homesickness and Immigrant Psychoses. **Journal of Mental Science**,84, 801-847.
- Fodor, N. (1950) : Varieties of Nostalgia. **Psychoanalytic Review**,37, 25- 38.

- Gilbert, Daniel T.,Schacter, Daniel L., Wegner, Daniel M.(2013): **Psychology**. 2nd ed. ,New York: Worth Publishers.
- Hansell ,James &Damour, Lisa (2008): **Abnormal Psychology** . 2nd edition, USA, John Wiley & Sons, Inc.
- Harvard University (2005): **Dysthymia** . Harvard Health Publication ,Archived From the Original Issue of the Harvard Mental Letter.
- Havlena, W.J.,& Holak, S. L., (1991):"The Good Old Days": Observations on N-ostalgia and its Role in Consumer Behavior. **Advances in Consumer R- esearch**, 18, 323- 329.
- Heper, E. G. ,Ritchie, T. D., Sedikides,C. & Wildschut,T.(2012):Odyssey 's end: lay Conception of Nostalgia Reflect its Original Homeric Meaning. **Emotion**, 12, 102- 119.
- Hofer, J. (1934): Medical Dissertation on Nostalgia (c. k. Anspach, Trans.). **Bulletin of History of Medicine** ,2,376-391. (Original work published 1688)
- Holak ,S. L. &Havlena ,W. J. (1998):Feelings, Fantasies , and Memories: An ex-amination of the Emotional Component of Nostalgia . **Journal of Business Research** ,42,217-226.
- Holbrook, M. B. & Schindler, R. M. (1991): Echoes of the Dear Departed Past : Some Work in Progress on Nostalgia . **Advances in Consumer Resear- ch** ,18, 330-333.
- John M. Grohol.Psy.D.(2013): **DSM-5 Changes :Depression &Depressive Disorders**, Psych. Central.
- Kaplan, H. A.(1987): The Psychopathology of Nostalgia. **Psychoanalytic Review**- w, 74,465-486.
- Kaplan, H.I., Sadock,B. J.&Sadock, V. A.(2007):**Synopsis of Psychiatry ,Behavioral Science/ Clinical**

- Psychiatry**.10th, edition, New York, Walters Kluwer / Lippincott Williams & Wilkins.
- Kusumi, Takashi, Matsuda, Ken& Sugimori, Eriko(2010):The Effects of Aging on Nostalgia in Consumers' Advertisement Processing. **Japanese Psycho-Logical Research**,52 (3).
- Marchegiani, Chris & Phau, Ian (2007): **Remembering the Way it Was :Development and Validation of the Historical Nostalgia Scale**, In Maree Thyne, Kenneth Deans & Juergen Gnoth (ed), Australian and New Zealand Academy Conference.
- Marchegiani, Chris & Phau, Ian(2010): Away from "unified Nostalgia" : Conceptual Differences of Personal and Nostalgia Appeals in Advertising. **Journal of Promotion Management** .16(1-2),80-95.
- McCann, W. H.(1941): Nostalgia : A Review of the Literature. **Psychological Bulletin**, 38, 165-182.
- Miles E. & Drake Jr.(2014): **Persistent Depressive Disorder Dysthymia, DSM5** 300.4(F34.1) .<http://www.theravive.com>.
- Morewedge Carey K.(2013): It Was a Most Unusual Time :How Memory Bias Engenders Nostalgic Preferences. **Journal of Behav. Dec. Making**,26: 319- 326.
- Niculescu ,A.B.& Akiskal, H. S.(2001): Proposed End phenotypes of Dysthymia: Evolutionary, Clinical, and Pharmacogenomics Considerations, **Molecular Psychiatry** ,6(4), 363-366 .
- Penney, Sarah Jane (2013): **The Power of Nostalgia**.Submitted to: RIBM Doctoral, Symposium, Manchester Metropolitan University Business School,UK
- Peters, R.(1985):Reflection on the Origin and Aim of Nostalgia.**Journal of Analytical Psychology**, 30, 135- 148.

- Prete, A. (2001):Nostalgic Social Thought ,in **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, Elsevier, 10747- 10749.
- Rodrigues, Oliveira (2012): **Constraints, Nostalgia and North Americans Visit to Rural Europe**, Tese apresentada a Universidade de Aveiro.
- Rogers, Margaret Lynn (1998): **An Exploration of Factors Affecting Customer Satisfaction with Selected History Museum Stores**. A Dissertation S- ubmitted to the Graduate Faculty of Texas Tech University in Partial Fu- llfillment for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Rosen, G.(1975):Nostalgia: A "forgotten" psychological disorder .**Psychological Medicine** , 5, 340- 354.
- Sedikides, Constantine, Wildschut, TIM, &Baden ,Denise (2004): Nostalgia Con- ceptual Issues and Existential Functions. In Jeff Greenberg (Ed), **Hand- book of Experimental Existential Psychology** (200-214). Guilford Pu- blication.
- Schindler, Robert M. & Holbrook, Morris B.(2003):Nostalgia for Early Experien- ce as a Determinant of Consumer Preferences. **Psychology &Marketing** ,vol.20(4), 275-302.
- Seifried, Chad& Meyer,Katherine (2010): Nostalgia-Related Aspect of Professio- nal Sport Facilities: A Facility Audit of Major League Baseball and Nat- ional Football League Strategies to Evoke the Past. **International Jour- nal of Sport Management Recreation& Tourism**,vol.5,(51- 76).
- Shores, K. & Scott, D. (2007): The Relationship of Individual Time Perspective and Recreation Experiences Preferences. **Journal of Leisure Research**, 39(1), 28- 39 .
- Sohn, L., (1983): Nostalgia. **International Journal of Psychoanalysis**. 64, 203- 211.

- Stern B. B.(1992):Nostalgia in Advertising Text: Romancing the Text .**Advances in Consumer Research**, 19 ,388-389 .
- The New Oxford Dictionary of English**.(1998): (J. Pearsall, Ed.). Oxford University Press.
- Werman, D. S.(1977): Normal and Pathological Nostalgia. **Journal of the American Psychoanalytic Association**, 25, 387-398.
- Wildschut ,T., Sedikides , C. ,Arndt ,J. & Routledge , C. (2006):Nostalgia: Content , Triggers , Functions ,**Journal of Personality and Social Psychology** ,91 ,975-993 .
- Zeller, R.A.& Carmines, E.G.(1980):**Measurement in the Social Sciences ,the Link Between Theory and Data**. First Published ,Cambridge University Press.
- Zhou, Xinyue , Sedikides ,Constantine, Wildschut,Tim& Gao, Ding-Guo (2008): Counteracting Loneliness on the Restorative Function of Nostalgia. **Research Article**,vol.19, no.10, (1023-1029).
- Zimbardo, P. & Boyd, J.(1999):Putting Time in Perspective :A Valid, Reliable Individual – Differences Metric. **Journal of Personality and Social Psychology**, 77(6), 1271- 1288 .
- <http://psychcentral.com>
- www.dailymedicalinfo.com,2015, عبد العظيم
- www.msaqeer.com
- [tps://ar.m.wikipedia.org](http://ar.m.wikipedia.org)
- hananmustafa2013.blogspot
- John,2013:<http://en.m.wikipedia.org>.
- Miles& Drake :[http://www. Theravive.com](http://www.Theravive.com)

Nostalgia and its Relation with Persistent Depressive Disorder for the Universities Teaching Staff Members

Assist .Prof. Ahmed Latif Jassim(Ph.D.)

Depart. of Psychology/ College of Arts

University of Baghdad

ahmed_2000_pscho@yahoo.com

Abstract:

Nostalgia ,a sentimental longing for a past ,is a social emotion .It refers to personally experienced and valued past . For several hundred years , nostalgia has been regard as a negative emotion , and it has been labeled as medical disease ,a brain affliction, and a psychiatric disorder, and it is related to loneliness and depression. It is labeled so because the tone which accompanies restoring the past reminisces creates feeling of sadness and agony. It may be mixed with joy. Thus, nostalgia is connected with depression. This study aims at measuring nostalgia and persistent depressive disorder and the difference for each according to the gender, specialization, and scientific rank. It also aims at finding the correlation between them. This can be achieved throughout using scales for the two variables upon (250) teaching staff members in Iraq universities. This process has been done by utilizing relevant statistical data. Accordingly, the results show that teaching staff members have intensive sense of nostalgia, and demonstrate that there is no difference only according to the gender variable for females. Also the results show that they never display depression and there is no difference in accordance to the demographical variables. The relationship between them show no statistical significance. Eventually, some certain suggestions and recommendations have been presented .

**الوعي السياسي وعلاقته بالاتجاه نحو السلطة
لدى طلبة الجامعة**

**أ.م.د. سهيلة عبد الرضا عسكر
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية**

الوعي السياسي وعلاقته بالاتجاه نحو السلطة لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. سهيلة عبد الرضا عسكر

مستخلص البحث:

يعد الوعي السياسي في الفترة الراهنة ضرورة إنسانية في ظل واقع صعب ومزيم تمر به منطقة الشرق الأوسط حيث التخلف بالأمور السياسية ومفاهيمها وعدم المطالبة بحقوق الافراد، والهتافات والشعارات التي ترفعها الأنظمة الحاكمة في هذه المنطقة تعد تعبيراً واضحاً للواقع المتخلف الذي تعيشه مجتمعات الشرق الأوسط، وتكمن الحاجة الى موضوع الوعي السياسي لارتباطه بالواقع الإنساني وهمومه ومشاكله، فالوعي السياسي يساعد على معرفة الأحداث التي تنتج ظروفًا اعتيادية وغير اعتيادية في الداخل فضلاً عن البيئة الدولية ودراستهما وتحليلها وما يجري عليها من تغيرات وتأثير تلك التغيرات والتطورات في الواقع المحلي للمجتمع والشعب، ان الوعي السياسي يسهم بجذب الأفراد إلى الثقافة السياسية وتشكيل اتجاهاتهم نحو النظام السياسي، وقد استهدف البحث الحالي تعرف:

- ١- الوعي السياسي لدى طلبة الجامعة
 - ٢- تعرف الفرق في الوعي السياسي لدى طلبة الجامعة بحسب متغير العمر (اكثر من ٤٠ سنة ، اقل من ٢٥ سنة)
 - ٣- الاتجاه نحو السلطة لدى طلبة الجامعة
 - ٤- طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو السلطة والوعي السياسي لدى طلبة الجامعة.
- تحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية ،الدراسة المسائية من كلا الجنسين الذكور والاناث ومن كانت اعمارهم اكثر من ٤٠ سنة واقل من ٢٥ سنة،وقد قامت الباحثة ببناء مقياس للوعي السياسي وتعريب مقياس (راي Ray) للاتجاه نحو السلطة وتكييفه للبيئة العراقية وبعد تطبيقهما على عينة البحث واستخراج خصائصهما السايكومترية تم معالجة البيانات بالوسائل الاحصائية المناسبة وتوصل البحث الى النتائج الاتية:

- ١- ان طلبة الجامعة لديهم وعي سياسي.
- ٢- ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية على وفق متغير العمر ولصالح الطلبة الذين تجاوزت اعمارهم الـ ٤٠ سنة.
- ٣- ان طلبة الجامعة يمتلكون اتجاها ايجابيا نحو السلطة .
- ٤- ظهر انه هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي السياسي والاتجاه نحو السلطة.
- ٥- وقد خرج البحث الحالي بعدد من التوصيات والمقترحات.

الفصل الاول

مشكله البحث:

ان لعلم النفس السياسى دورا فى التصدى لقضايا الواقع المعاش وهو يعمل فى خدمة المجتمع وتحقيق اهدافه ، اذ انه يعمل على دراسة التفاعل بين العمليات السياسية والعمليات النفسية لمعرفة تاثير العمليات السياسية فى العمليات النفسية وتأثير العمليات النفسية فى العمليات السياسية . (فطيم ، ١٩٨٩ ، ص ٢٠٥)

يعد الوعي السياسي في الفترة الراهنة ضرورة إنسانية في ظل واقع صعب ومرير تمر به منطقة الشرق الأوسط حيث التخلف بالأمور السياسية ومفاهيمها وعدم المطالبة بحقوق الافراد، والهتافات والشعارات التي ترفعها الأنظمة الحاكمة في هذه المنطقة تعد تعبيراً واضحاً للواقع المتخلف الذي تعيشه مجتمعات الشرق الأوسط، وتكمن الحاجة الى موضوع الوعي السياسي لارتباطه بالواقع الإنساني وهمومه ومشاكله، فالوعي السياسي يساعد على معرفة الأحداث التي تنتج ظروفًا اعتيادية وغير اعتيادية في الداخل فضلا عن البيئة الدولية ودراستهما وتحليلها وما يجري عليها من تغيرات وتأثير تلك التغيرات والتطورات في الواقع المحلي للمجتمع والشعب. (خليفة، ٢٠٠٧، ص ٨٧)

نعاني في الوقت الراهن من وجود وعي سياسي مزيف وحتى إذا وجد فذلك الوعي إما مدافع عن ممارسات السلطة بما فيها من احتكار واستبداد نظراً للانتهازية السياسية لدى البعض أو ان لم يكن ناطقاً باسم السلطات الاستبدادية في الشرق الأوسط فهم

مدعومون من قبل السلطة بشكل أو بآخر، نظراً لتخلف المجتمع المدني ومؤسساتها المتعددة والمختلفة، وأهمية الوعي السياسي هو إعادة ترتيب وصياغة الأفكار والمعتقدات التي سادت في حياة الشعوب في البلدان المتخلفة خلال العقود الماضية وما تزال عن طريق نشر المعرفة وثقافة الحوار وقبول الآخر. (المنوفي، ١٩٧٩، ص ٤٨)

والإنسان بفطرته كائن سياسى، بسبب وجوده في المجتمع الإنسانى اذ تتكون الاتجاهات السياسية عن طريق مجموعة من الوسائط التى تتمثل فى عملية التنشئة السياسية . (ابو العلا، ١٩٩٦، ص ٧٣) وتعد الاتجاهات موجّهات سلوكية تمكن الفرد من تحقيق أهدافه و إشباع دوافعها في ضوء المعايير الاجتماعية السائدة كما تمكنه من تكوين علاقات كيفية سوية مع الأفراد و الجماعات داخل المجتمع و خارجه ،وان عملية اكتساب الاتجاهات وتكوينها يتم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وبواسطة التنشئة الاجتماعية يجذب الأفراد إلى الثقافة السياسية وتشكيل اتجاهاتهم نحو السلطة والنظام السياسى، كما أن المناخ السياسى السائد فى المجتمع له تأثير على الصغار والكبار . (حفي، ٢٠٠٥، ص ١١٤) ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي من خلال الاجابة عن السؤال الاتي :هل هناك علاقة بين الوعي السياسي والاتجاه نحو السلطة لدى طلبة الجامعة ؟

اهمية البحث:

يهتم علم النفس ا لسياسى بدراسة الجانب النفسى للعمليات السياسية باستخدام طرق مختلفة اذ يتضمن البحث فى النواحي الانفعالية وعمليات التعلم المعرفى والتنشئة الاجتماعية كعمليات تسهم فى اتخاذ القرارات السياسية ،كما يتضمن فهم السلوك السياسى المتصل بالانتخابات والتحليل النفسى، والسيرة الذاتية، للسياسيين والشخصيات الرئيسية اوالمنظرين للأنظمة السياسية. (حفي، ٢٠٠٥، ص ٦٤)

إن الوعي هو محصلة عمليات ذهنية وشعورية معقدة، فالتفكير وحده لا يتفرد بتشكيل الوعي، فهناك الحدس والخيال والأحاسيس والمشاعر والإرادة والضمير، وهناك المبادئ والقيم ومركزات الفطرة وحوادث الحياة والنظم الاجتماعية، والظروف التى تكتنف حياة

الفرد، وهذا الخليط الهائل من مكونات الوعي يعمل على نحو معقد جداً لاكتساب الوعي السياسي حول كل ما يدور في البيئة الانسانية من أحداث وظروف سياسية متسارعة وديناميكية من وقت لآخر. (فطيم، ١٩٨٩، ص ٩٧)

ان الوعي السياسي يساعد في القضاء على الاستبداد السياسي الذي يعد من أهم المشكلات وخطر الأزمات التي يمر بها الشرق الأوسط اذ يعد الاستبداد السبب الرئيسي وراء التخلف في المجالات الأخرى: الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية.. الخ وهي من الأزمات الموجودة في الشرق الأوسط وان أفضل طريقة للتخلص من الاستبداد والقمع هو عن طريق معرفة الشعب لما له وما عليه، أي لحقوقه وواجباته وليس معرفة ما عليه فقط دون التفكير فيما له، وان الشعوب المتقدمة قد تغيرت وتطورت نتيجة لنمو الوعي السياسي لديهم. (خليفة، ٢٠٠٧، ص ٩٢)

وأهمية الوعي السياسي بالنسبة لمنطقة الشرق الأوسط يعد من ضرورات الحياة في هذه المنطقة وذلك لان تكوين وعي سياسي شعبي حول الأحداث والقضايا المصيرية الحيوية تساعد على تطوير هذه المجتمعات وتمهل الطريق أمام مؤسسات المجتمع المدني للعمل في داخل تلك المجتمعات. وهذا يحتاج إلى جهود متواصلة ولا يمكن ان يحدث التغيير على مستوى الوعي عن طريق خطب أو كتابة وإنما لابد من وجود برامج علمية ومنطقية مدروسة تعمل على تحقيق تلك الهدف. (السيد، ١٩٩٤، ص ٨٥) لقد أشار مركز البحوث والدراسات السياسية إلى إن الوعي السياسي لدى طلاب التعليم العام سطحي ومشوه فحصيلته معارفهم السياسية متواضعة وما لديهم من معلومات من الاتحادات الطلابية ضئيلة، وهو عازفون عن الانتخابات العامة والأحزاب السياسية سلبية إلى حد كبير.

(المنوفي، ١٩٩٤، ص ٢١) وكلما اتسعت فرص المشاركة السياسية كلما أدى ذلك إلى القضاء على عمليات استغلال السلطة والشعور بالاغتراب لدى الجماهير، وكلما تحقق تقييم المساواة والحرية فإن هذا يؤدي إلى الاستقرار العام للمجتمع ومن ثم يساعد على تحقيق الشروط الاجتماعية والثقافية والسياسية لنجاح خطط التنمية المختلفة. (منسى، ١٩٨٤، ص ٣٠)

وإذا كان الوعي السياسي هو أساس الديمقراطية وأساس تنمية المجتمع، فإن هذا لا يتم إلا من خلال التنشئة السياسية وهي جزء من عملية التنشئة الاجتماعية التي هي الطريقة التي ينقل بها المجتمع التوجهات والمعارف والمعايير والقيم السياسية من جيل إلى جيل ، ويقصد بالتنشئة السياسية على المستوى الفرد العملية التي من خلالها يكتسب الفرد آراءه السياسية الخاصة ومعرفته واحساساته وتقييماته الخاصة بعالم السياسة فضلاً عن ان التنشئة السياسية عملية مستمرة ومتجددة ، ويكتسب من خلالها الأفراد التوجهات السياسية ونماذج السلوك السياسي الذي يرتبط ببيئةهم السياسية والمعارف السياسية وتشير المعارف السياسية إلى معرفة النظام السياسي والوعي به وبمؤسساته ، وممارساته ، وسلطاته ، وكذلك القضايا الخاصة بالحملات الانتخابية والمرشحين، وأيضاً معرفة الشؤون العامة بوجه عام ، أما السلوك السياسي فمن أمثلته المشاركة السياسية والتصويت والاشتراك في المظاهرات والتجمعات السياسية والعضوية في المنظمات السياسية (Susser, 1986,p:11) .

ان الوعي السياسي يسهم بجذب الأفراد إلى الثقافة السياسية وتشكيل اتجاهاتهم نحو النظام السياسي ، كما أن المناخ السياسي السائد في المجتمع له تأثير على الصغار والكبار معاً ، فهم يتعلمون من خلال هذا المناخ أن يحترموا أو لا يحترموا السلطة السياسية أن يشاركوا أو لا يشاركوا في الأنشطة السياسية أن يحترموا أو لا يحترموا القانون ، وأن يتسامحوا أو لا يتسامحوا مع الراي الآخر . (المنوفي، ١٩٨٢، ص ٩٥)

يشكل الاتجاه النفسي والمعرفي عاملاً أساسياً في فهم الدوافع التي تقف خلف سلوك الفرد، وتكمن أهمية الاتجاهات النفسية في قدرتها على تشكيل سلوك الفرد؛ فكلما كان الاتجاه قوياً كان له أثر أكبر في توجيه وتحديد اتجاهات السلوك (عيد، ٢٠٠٠، ص ٥٠) حيث ترتبط الاتجاهات النفسية المحركة للشباب بالمعتقدات الدينية والاجتماعية والسياسية وترتبط بالعديد من المؤشرات الثقافية والحضارية (الصبوة ويوسف، ١٩٨٩، ص ٨٥). تتكون اغلب اتجاهات الفرد من خلال البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها، أو بالأحرى نتاج لعملية التنشئة الاجتماعية كعملية تفاعلية بين الفرد والمجتمع، وذلك كحصوله للخبرات والمواقف التي يمر بها الفرد منذ

طفولته، ويؤثر اتجاه الفرد تجاه موضوع معين على سلوك الفرد لانه يتعلق بمعرفته عن الموضوع، وشعوره به .ولا يولد الفرد ومعه اتجاهات نحو أي شيء أو أي موضوع ، فيرى حامد زهران ان الاتجاهات تتبع من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والايولوجية، ومن خلال عملية التفاعل الاجتماعي، فالاتجاه لا ينشأ من فراغ، إنما يتكون عند الإنسان نتيجة لخبراته السابقة المكتسبة من تفاعلاته الشخصية وعلاقاتها الاجتماعية مع العناصر البيئية في المواقف المتباينة التي يمر بها.(زهران ، ٢٠٠٣، ص ٥٨)

تتكون الاتجاهات لدى الفرد مع نموه ونضجه وتكون نتيجة لخبراته الناجمة عن التفاعل بينه وبين المحيطين الاجتماعي والمادي حوله اذ تضم هذه الخبرات تأثير الآخرين في الشخص حين يكون ناشئاً يعيش داخل الأسرة ويتلقى التربية التي توفرها له ويتفاعل معها. . وكذلك حيث يكون متفاعلاً مع شروط مؤسسات اجتماعية متعددة بينها المدرسة ومؤسسات العمل والمؤسسات الدينية والسياسية وغيرها . (الصبوة ويوسف ، ١٩٨٩، ص ٧١)

ومن هنا تكمن اهمية البحث الحالي من اهمية التغيير السياسي في العراق الذي ساعد على نمو الوعي السياسي لدى الفرد العراقي بصورة أفضل مما كان عليه من قبل وإن الانفتاح الذي يشهده العراق قد ساعد بصورة ملحوظة على رفع مستوى الوعي العراقي وزيادة مطالبته بحقوقه، على الرغم من الأوضاع المتردية من الناحية الأمنية وخصوصا لدى شريحة مهمة وواعية وهم طلبة الجامعة .

اهداف البحث : يستهدف البحث الحالي تعرف:

- ١- الوعي السياسي لدى طلبة الجامعة
- ٢- تعرف الفرق في الوعي السياسي لدى طلبة الجامعة بحسب متغير العمر (اكثر من ٤٠ سنة ، اقل من ٢٥ سنة)
- ٣- الاتجاه نحو السلطة لدى طلبة الجامعة

٤- طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو السلطة والوعي السياسي لدى طلبة الجامعة.
حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستتصيرية، الدراسة المسائية من كلا الجنسين الذكور والاناث ومن كانت اعمارهم اكثر من ٤٠ سنة و اقل من ٢٥ سنة.

تحديد المصطلحات: تم تحديد المصطلحات الواردة في البحث الحالي :

اولا - الوعي السياسي political awarence

هو تلك المعرفة التي تكون لكل شخص بصدد وجوده وأفعاله وأفكاره فأن يكون الشخص واعيا ويتصرف طبقا للمعرفة التي تحركه والعيش بوعي الوجود. (ابو النيل ٢٠٠٨، ص ٩٩)

ولم تعثر الباحثة على تعريف اخر للوعي السياسي لذا فقد وضعت تعريف للوعي السياسي: وهو عملية مكتسبة يتعلمها الشخص خلال حياته وأثناء تفاعله مع العديد من الجماعات المرجعية، ابتداءً من الأسرة وتدرجاً مع جماعة الاقران وجماعة الأصدقاء، وجماعة العمل من خلال تكوين الاراء والافكار السياسية التي يحملها الافراد وطبيعة توجهاته السياسية نحو قضايا البلد.

اما التعريف الاجرائي فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات مقياس الوعي السياسي المعد لهذا الغرض.

ثانيا : الاتجاه نحو السلطة Attitude to Authority

الاتجاه :

تعريف ألبورت Allport F. 1935 للاتجاه النفسي: حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تكونت خلال التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الانسان، والتي تعمل علي توجيه الاستجابة نحو الموضوعات والمواقف التي لها علاقة به (أبو النيل ١٩٨٧، ص ٤٤٩)

تعريف أرجابل Micheal Argyle للاتجاه النفسي:

الميل الي الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة ازاء الناس الاخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز، والاتجاه ذو بناء مركب ويشمل ثلاث جوانب هي الشعور والسلوك والتفكير. (أرجابل، ١٩٧٣، ص ١٣٨)

السلطة (Authority): هي قدرة قانونية على ممارسة نفوذ على فرد أو جماعة ومن وسائلها إصدار الأوامر والنواهي ممن يملكها إلى الخاضعين لها ومراجعة أعمالهم وأثابتهم أو عقابهم.

الاتجاه نحو السلطة : ويقصد به استعداد الفرد النفسي الذي يؤدي إلى مواقف متباينة نحو الموضوعات ذات الطابع السياسي ومحاولته امتلاك أرائه السياسية المختلفة عن الآخرين ورغبته في مجارة السلطة والتمرد عليها حسب ما يعتقده من أرائه السياسية. (الجلي، ١٩٨٤، ص ٥٣)

ولم تعثر الباحثة على تعريف اخر للاتجاه نحو السلطة .لذا فقد وضعت الباحثة تعريفا نظريا للاتجاه نحو السلطة:هي مجموعة التصورات والمعارف السياسية التي يحملها الفرد تجاه القضايا السياسية والسلطة الحاكمة التي تكون اما مؤيدة او معارضة. اما التعريف الاجرائي فهو: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات مقياس الاتجاه نحو السلطة المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني : خلفية نظرية

اولا - الوعي السياسي

يعد الوعي السياسي واحد من أهم المفاهيم في الحياة السياسية داخل المجتمع فعلاقة الأفراد بالنظم السياسية داخل المجتمع من المفترض أن تكون علاقة تواصل وذلك لتحقيق الأهداف المشتركة بين الأفراد وهذه النظم أما إذا انفصلت هذه العلاقة بات من الواضح أن الأفراد داخل المجتمع سوف تنعزل وتشعر الأفراد بالمشاعر السلبية التي تعبر في مجملها عن اللاوعي السياسي. يميل بعض الأفراد إلى الاشتراك في المناقشات السياسية مع أفراد عائلاتهم أو بين زملائهم في العمل ، وتزداد وقت الأزمات أو في أثناء الحملات الانتخابية. (سعد، ١٩٨١، ص ٧٢)

يعد الوعي السياسي أحد الأبعاد المهمة لتحديد السلوك السياسي للأفراد، كما أنه أحد المحاور الأساسية في مجال اهتمام علم السياسة والعلوم الاجتماعية وعلم النفس السياسي، وتتفق الدراسات والآراء على تأكيد الدور الإيجابي للفرد في الحياة السياسية من خلال الاهتمام بالقضايا والأمور السياسية ومناقشتها مع الآخرين، أو العضوية في الأحزاب السياسية، فهي محاولة للتأثير على متخذي القرار، والوعي السياسي عملية إرادية واعية وتأكيد للحق الديمقراطي لأفراد المجتمع، وهي ركيزة أساسية من ركائز الديمقراطية. (ابو زيد، ٢٠٠٨، ص ٧٨٦) وتتوقف ممارسة الفرد للوعي السياسي كعملية مكتسبة على توافر القدرة والدافع لدى الفرد، والفرص التي يتيحها المجتمع بتقاليده وأيديولوجياته، وكذا الظروف التي تحددها طبيعة المناخ السياسي والاجتماعي والاقتصادي السائد في المجتمع، ومن هنا تبرز أهمية التنشئة ودورها في خلق حالة الوعي السياسي وتكوينه إذ أنها تزود الفرد بالمشورات التي يستقبل من خلالها الأفكار والآراء التي تطرح وتناقش عن الأوضاع السياسية السائدة، وكلما كثرت هذه الأفكار ازداد وعي الفرد في الأنشطة والمجالات المختلفة وازداد عمق بالأوضاع السياسية عامة والوضع السياسي لبلده بشكل خاص. (حجاب، ١٩٩٦، ص ٥)

الأسس النفسية للسلوك السياسي :

يرى "سيرز وزملاؤه" Sears, et al 1991 أن الناس يتجهون إلى المشاركة السياسية بهدف إشباع حاجاتهم الشخصية الخاصة، ثم يبررون أي سلوك عصابي على أنه تصرف في صالح العامة من الناس، حيث تكون لدى أحدهم اتجاهات عدوانية قبل السلطة، ويقوم بحركات ثورية متعللاً بدوافع المساواة والديمقراطية مرضياً صراعاته مع السلطة، وأن الناس ذوي التقدير المنخفض للذات يكونون أكثر ميلاً للمشاركة السياسية من الأفراد ذوي التقدير المرتفع، وأن اشتراك الفرد في السياسة يعوضه عن الإحساس بعدم الكفاءة، وذلك بإظهار أهميته (Sears, et.al: 1991, pp532-533).

إلا أنه على النقيض من ذلك نجد عالم السياسة " Lane يؤكد أن السياسي الناجح يحتاج دائماً إلى شخصية متزنة، وأن يكون محبوباً من الآخرين، وذا قدرة على

مواجهة المشكلات ومرونة في العمل مع الآخرين، ويتضح من وجهة النظر السابقة لـ Lane أن المشاركة السياسية لا تقتزن بالشخصيات المرضية، وإنما بالشخصيات السوية ذات التقدير المرتفع لذاتها، فضلاً عن الشعور بالأمان والكفاءة الشخصية وإشباع الحاجات الشخصية (جاد الله، ١٩٨٧، ص ٣٥) كما يشير " باربر Barber 1985 إلى أن التقدير المرتفع للذات يؤدي إلى النشاط السياسي ، فكلما كان الشخص أكثر كفاءة وثقة وصحة ، كلما زادت مساهمته في السياسة ، كذلك وجد أن الشخص الأكثر قابلية على إعطاء صوته في الانتخابات، وهو أعلى الأفراد تقديراً لذاته (Levine, 1990, p:86) فإن الفرد يخضع في تعامله مع الآخرين لبعض المتغيرات البيئية والاعتبارات السياسية الخارجية بجانب خضوعه لعالمه الداخلي الخاص به والمتحكم فيه، ويردنا ذلك إلى المحددات الداخلية لكل فرد، مثل الحالة الفيزيائية " كدرجة التعب والإحساس بالجوع.... إلخ" والحالة الانفعالية " كالغضب والخوف " ، والعوامل الشخصية والذاكرة والاتجاهات ، إن هناك تفاعلاً بين الظواهر السياسية والنفسية، ولا يمكن فهم الظواهر السياسية إلا من خلال العوامل النفسية، وهذا ما أكدته مدرسة التحليل النفسي، بأن الصراعات السياسية هي بشكل أساسي وليدة الحرمان النفسي المتصل بصراعات الطفولة المرتدة في اللاشعور، وأن أحد أهم أسس التحليل النفسي يكمن في أن للطفولة الأولى أهمية حاسمة في تكوين شخصية الفرد وسلوكه، وبالتالي أصبح فهم الظاهرة السياسية مرهوناً بالتقدم في فهم الظواهر النفسية (السيد، ١٩٩٤، ص ٨٤) وهناك علاقة تأثير وتأثر بين البناء النفسي للأفراد أو الشخصية والنظام السياسي والاقتصادي القائم الذي نعبر عنه إجمالاً بالبناء الاجتماعي، حيث تؤثر المشكلات والعمليات والمؤسسات والأوضاع السياسية على الحياة النفسية للأفراد، كما تؤثر العوامل النفسية للأفراد على الأوضاع السياسية، فلا يجب أن نعتقد أن العوامل النفسية هي وحدها المؤثرة في الظواهر السياسية، فهذا تفسير أحادي الجانب، ويعكس ضيق أفق وجمود، ويحذر الباحثون من الاختزالية النفسية، بمعنى التركيز فقط على العوامل النفسية، واعتبارها وحدها هي المسؤولة عن

الظواهر السياسية، فليس كل الظواهر السياسية لها أبعاد نفسية .
(Micheal,1987,p:53)

وقد أجرى السالم وتوفيق ١٩٨٩ دراسة موازنة للتعرف على مدى وجود الثقة السياسية لدى الطلبة الكويتيين وذلك بمقارنتهم بعينة من الطلبة الأمريكيين ، وقد كشفت النتائج عما يأتي تدهور ثقة الطلبة الأمريكيين في حكومتهم على مدى ١٥ عاماً الأخيرة وهذا على العكس من الطلبة الكويتيين الذين كانوا أكثر ثقة في حكومتهم من عامة الشعب بينما كان العكس لدى العينة الأمريكية. (المنوفي، ١٩٩٣، ص ٤٨) وفي دراسة أخرى أجريها توصلت نتائجها الى وجود علاقة بين انعدام الثقة السياسية وبين انخفاض الكفاءة السياسية لدى الفرد فضلاً عن النتائج التي توصلت إليها الدراسة من أن المشاركة السياسية ترتفع في الأسرة التي تدعم الحوار والمشاركة السياسية ودعم المعارف السياسية كل ذلك يرتبط إيجابياً بالنظرة الخارجية للسياسة (Steven,1990,p:98) وفي دراسة أجراها (لينغتون 1992 Lington) ناقشت دور الأب فقط في التنشئة السياسية توصلت إلى أن الأسرة التي يغيب فيها الأب لفترات طويلة وتحمل الأم مسؤولية تربية الأبناء وكانت الفاعلية السياسية والاهتمام بالسياسة لدى هؤلاء الأطفال ضعيفة بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها. وجاءت دراسة طارق محمد عبد الوهاب ١٩٩٥ حول سيكولوجية المشاركة السياسية لدى المشاركين وغير المشاركين حيث كان من أهداف الدراسة معرفة الفروق السيكلوجية بين المشاركين وغير المشاركين على بعض المتغيرات ، مثل : الاغتراب السياسي ، الاتجاه نحو السلطة ، التوجه الديني .

ثانياً - الاتجاه نحو السلطة:

تعد السلطة عنصراً هاماً من عناصر الدولة وهي ضرورة لصيانة الكيان الاجتماعي واستقراره فالمجتمع المنظم لا يستقيم بدون سلطة تحكمه وتوجه النشاط الفردي فيه ويتحقق وجود السلطة عندما تنقسم الأفراد الى فئتين فئة قوية تتولى امور الحكم وفئة أخرى يكون عليها ان تخضع وتطيع. (الملاح، ٢٠١٤، ص ٦٩) وفي العصر الحديث نجد ان تخطى النظام الملكي التقليدي الذي كان يعتبر المحكومين اتباع وطرح في

الفكر السياسي مفهوم مخالف لذلك وهو مفهوم المواطنة بمعنى ان الانسان له كرامه وحقوق سياسية غير قابلة للنقاش وان الحكومة ليست تتبع ولا تخضع لصاحب سيادة وانما الحاكم تابع للشعب ونابع منه وخاضع لمحاسبة الشعب ويوجد ضوابط تحدد الشرعية السياسية بمعنى ان اى سلطة سياسية سواء سلطة ملك او رئيس جمهورية او اى سلطة اخرى تفقد شرعيتها السياسية كلما خالفت هذه الضوابط وتعرضت شرعيتها للخطر اذا انتهكت كرامه الانسان وحرمته من الحق فى التعبير عن رايه وحقه فى الدفاع عن نفسه. (Margaret,1976,p:30) والإنسان كائن اجتماعي يعيش في بيئة اجتماعية وفي كل تفاعلاته يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به، ولذلك ينصب اهتمام علم النفس الاجتماعي على دراسة سلوك الإنسان في علاقته بالآخرين، وأيضاً يهتم بدراسة السلوك الاجتماعي للأفراد والجماعات وعملية التفاعل بينهم ويعد النشاط السياسي من أقدم الأنشطة التي قام بها الإنسان منذ بداية الحياة. (الجلبي، ١٩٨٤، ص ٦٢)

والاتجاه لا ينشأ لدى الأفراد من فراغ إنما يتكون عند الإنسان نتيجة لخبراته السابقة المكتسبة من تفاعلاته الشخصية وعلاقاته الاجتماعية مع العناصر البيئية في المواقف المتباينة التي يمر بها ، فالاتجاهات تعد مكتسبة التكوين وليست فطرية المنشأ ولا متوارثة عبر الأجيال المتتالية ،ومن ثم تكتسب الاتجاهات وتتكون بواسطة عمليات التعليم بطرقها المختلفة، مما يجعلها مصاحبة وملازمة لعمليات التنشئة الاجتماعية خطوة بخطوة حيث اعتبرها البعض التوأم الاجتماعي لها عمان (ابراهيم، ١٩٨٨، ص ١٠٣). وحول مراحل تكوين الاتجاهات السياسية أجرى كونل

1971 Connel مقابلات مع ١١٩ طفلاً ١٦ سنة فى استراليا وتوصل إلى النتائج الآتية تتراوح أعمارهم من ٥-٧ سنوات هى فترة التفكير البدائى الذى لا يعتمد على منطق فيما يتعلق بالسياسة، و فى الفترة العمرية من ٧-٩ سنوات هى مرحلة تطور الاتجاه الأولى نحو الواقع ،وفى الفترة العمرية من ٩-١٢ سنة يبدأ الأطفال فى تكوين عالمهم السياسى .وفى الفترة العمرية من ١٢-١٦ سنة يصبح الأطفال قادرين على الانخراط فى التفكير السياسى،وفى الفترة ما بعد السادسة عشر

يشير كونل إلى أن العالم السياسي للطفل يتطور خلال عملية النمو وهذا يجعلنا نتوقع أنها سوف تثبت في مرحلة الشباب (رمزي، ١٩٩١، ص ٨٥). ولا تتم عملية اكتساب الاتجاهات وتكوينها بين يوم وليلة، ولكنها تمر في مراحل متدرجة حتى تكتمل مقومات هذا التكوين المتصل في النهاية إلى الشكل العام الذي يحدد نوعية سلوكيات الفرد في المواقف والظروف المتشابهة المتعلقة بموضوع معين مما يميزها بكونها ايجابية ، أو يصفها بأنها سلبية.

مراحل تكوين الاتجاه: Stages of Attitude Formation

المرحلة الاختبارية Testing Stage

ترتبط هذه المرحلة بنشاط الفرد الدائب في المواقف الاجتماعية التي يمر بها في بيئته التي يعيش فيها حيث يفحص ويختبر كل تفاعلاته الشخصية مع غيره، وعلاقاته الاجتماعية مع المحيطين به، ويراجع كل الأحداث التي يشارك فيها، خيرها وشرها، ويدرس كل الأوضاع التي يكون طرفا فيها، حلوها ومرها، في محاولة لأدراك عناصر بيئته الطبيعية والاجتماعية، البشرية منها والمادية، مما يجعله يكتسب خبرة كبيرة بكل محتوياتها تكون بمثابة تراث معرفي يكون إطاره المرجعي الذي يتبلور منه تفكيره، وتتطلق منه مشاعره وأحاسيسه. وتسمى هذه المرحلة أحيانا بالمرحلة الإدراكية المعرفية.

المرحلة التفضيلية: Preferable Stage

ترتبط هذه المرحلة برؤية الفرد للأمور المحيطة به بنظرة قد تكون ثاقبة وقد تكون سطحية، وحكمه عليها بطريقة قد تكون موضوعية وقد تكون ذاتية من أجل تحديد ما يعتقد فيه ويرتاح إليه فيفضله علي غيره ويستجيب له بصورة ايجابية، وتحديد ما لا يفتنح به ولا يطمئن إليه فينبذه ويستجيب له بصورة سلبية . لذلك يجري الفرد عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي والتي اكتسبها من احتكاكه اليومي مع الأشخاص والأوضاع والمواقف في بيئته التي يعيش فيها من أجل تحديد الأسس التي سببني عليها تفضليه لأي منها دون غيرها . وتسمى هذه المرحلة أحيانا بالمرحلة التقويمية ، أو مرحلة الاختيار.

المرحلة الاستقرارية: Stable Stage

ترتبط هذه المرحلة بالاستقرار النفسي للفرد نتيجة لثبوت تفكيره حول تقرير خطواته الإجرائية المنعكسة علي سلوكياته بشكل عام، والتي يعلن بها عن اتجاهاته نحو موضوع معين بصورتها النهائية، سواء أكانت ايجابية أم سلبية، بناء علي اختياره المفضل للأمور التي يعتقد فيها ويرتاح إليها من تراثه المعرفي وإطاره المرجعي، والتي تكون وثيقة الصلة بموضوع الاتجاه .

ومن ثم، يكون الاتجاه النفسي قد تكون ونما وتطور حتى وصل إلي صورته النهائية التي يستقر ويثبت عليها، إما ايجابية أو سلبية، بناء علي ما يتخذه الفرد من قرار بهذا الشأن . وتسمي هذه المرحلة أحيانا بالمرحلة الأخيرة، أو المرحلة التقريرية، أو مرحلة ثبوت الاتجاه واستقراره. (احمد، ١٩٩٥، ص ١٢).

عوامل تكوين الاتجاه Factors Of The Attitude Formation :

لا يمكن لأي اتجاه نفسي أن ينمو ويتطور ما لم يكن هناك عدد من العوامل التي يجب توافرها حتى تسهم في أحداث نمو وتطوره. وفيما يلي بعض من هذه العوامل علي سبيل المثال وليس الحصر .

إشباع الحاجات. Gratification Of Needs :

يرتبط نمو الاتجاه النفسي وتطوره نحو ظاهرة معينة بما يمكن أن يحققه من اشباعات لحاجات الفرد المتعلقة بهذه الظاهرة.

عوامل ثقافية. Cultural Factors :

تلعب العوامل الثقافية المنتشرة في مجتمع ما دورا كبيرا في تنمية الاتجاهات السائدة فيه وتطويرها في مسارها الايجابي أو في مسارها السلبي أن ما توفره الثقافة من معلومات غزيرة تشكل التراث المعرفي لدي الإنسان بوسائلها العديدة المنتشرة في المجتمع سواء أكان ذلك عن طريق الأسرة ، أم التربية، أم جماعة الرفاق، أم دور العبادة ، أم أجهزة الإعلام ،كفيل بأن يسهم في تنمية الاتجاهات وتطويرها.

شخصية الفرد. Personality Of the Individual :

تؤدي سمات الشخصية عند الفرد دوراً كبيراً في تنمية اتجاهاته وتطورها إذ يميل الفرد عموماً إلى تقبل الاتجاهات التي تتجانس مع سمات شخصيته وأبعادها، مما يجعله ينميها ويطورها ويدعم وجودها باستمرار في مواجهة أية اتجاهات مضادة لها وأن الإطار المرجعي للفرد الذي يمثل جوهر الشخصية ومفتاحها، والذي ينعكس بشكل مباشر على نمط تفكيره وأسلوب معالجته للأمور (داود والعبيدي ، ١٩٩١ ، ص ٢٧) أنواع الاتجاهات:

تصنف الاتجاهات النفسية إلى الأنواع التالية:

- ١- الاتجاه القوي : يبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفاً حاداً لا رفق فيه ولا هوادة، فالذي يرى المنكر فيغضب ويثور ويحاول تحطيمه إنما يفعل ذلك لأن اتجاهه قوياً حاداً يسيطر على نفسه.
- ٢- الاتجاه الضعيف: هذا النوع من الاتجاه يتمثل في الذي يقف من هدف الاتجاه موقفاً ضعيفاً رخواً خانعاً مستسلماً، فهو يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد في الاتجاه القوي.
- ٣- الاتجاه الموجب: هو الاتجاه الذي ينح بالفرد نحو شيء ما (أي إيجابي).
- ٤- الاتجاه السلبي : هو الاتجاه الذي يجنح بالفرد بعيداً عن شيء آخر (أي سلبي).
- ٥- الاتجاه العلني : هو الاتجاه الذي لا يجد الفرد حرجاً في إظهاره والتحدث عنه أمام الآخرين.
- ٦- الاتجاه السري : هو الاتجاه الذي يحاول الفرد إخفائه عن الآخرين ويحتفظ به في قراره نفسه بل ينكره أحياناً حين يسأل عنه.
- ٧- الاتجاه الجماعي : هو الاتجاه المشترك بين عدد كبير من الناس، فإعجاب الناس بالأبطال اتجاه جماعي.
- ٨- ٨- الاتجاه الفردي: هو الاتجاه الذي يميز فرداً عن آخر، فإعجاب الإنسان بصديق له اتجاه فردي.

٩- الاتجاه العام: هو الاتجاه الذي ينصب على الكليات وقد دلت الأبحاث التجريبية على وجود الاتجاهات العامة، فأثبتت إن الاتجاهات الحزبية السياسية تتسم بصفة العموم، ويلاحظ إن الاتجاه العام هو أكثر شيوعاً واستقراراً من الاتجاه النوعي.

١٠- الاتجاه النوعي : هو الاتجاه الذي ينصب على النواحي الذاتية، وتسلط الاتجاهات النوعية مسلكاً يخضع في جوهره لإطار الاتجاهات العامة وبذلك تعتمد الاتجاهات النوعية على العامة وتشتق دوافعها منها. (ابو غالي، ١٩٩٩، ص ١٢٨)

مكونات الاتجاهات النفسية: إن عملية تكون أو اكتساب الاتجاهات النفسية هي عملية دينامية، أو هي محصلة عمليات تفاعل معقدة بين الفرد وبين معالم بيئته الفيزيائية والاجتماعية؛ بحيث يمكن عبر القنوات المتعددة لهذا التفاعل، امتصاص واكتساب الاتجاهات النفسية. و يمكن حصر مكونات الاتجاهات النفسية في :

- المكون المعرفي؛ يتمثل المكون المعرفي في كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات و أفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، ويشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه؛

- المكون العاطفي (الانفعالي)؛ يتجلى من خلال مشاعر الشخص و رغباته نحو الموضوع، و من إقباله عليه أو نفوره منه، و حبه أو كرهه له؛

- المكون السلوكي؛ يتضح في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما، فالاتجاهات كموجهات سلوك للإنسان تدفعه إلى العمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية لموضوعات أخرى. الموقع

(<http://childhood.gov.sa/vb/showthread.php?t=1244>)

وظائف الاتجاهات النفسية :يمكن تحديد وظائف الاتجاه في إنه :

- يحدد طريق السلوك و يفسره ؛
- ينعكس على سلوك الفرد في أقواله و أفعاله وتفاعله مع الآخرين ومع الجماعات المختلفة في الوسط الثقافي الذي يعيش فيه؛
- ينظم العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية و المعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد ؛
- ييسر للفرد، القدرة على السلوك، واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد، دون تردد أو تفكير في كل موقف ، و في كل مرة تفكيراً مستقلاً؛
- يبلور ويوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي؛
- يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة؛
- تحمل الفرد على إن يحس و يدرك و يفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية؛
- يعبر الاتجاه المعلن، عن مساهمة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.(عيد،٢٠٠٠، ص ٨٤)

الفصل الثالث

إجراءات البحث:

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث الحالي طلبة الجامعة المستتصية للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ ولكافة الاختصاصات الإنسانية والعلمية ومن الذكور والإناث.

عينة البحث: بلغت عينة البحث الحالي (١٢٠) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، تم اختيارهم وبشكل عشوائي من كليات العلوم والهندسة والاداب في الدراسة المسائية ممن كانت اعمارهم دون الـ ٢٥ سنة - واعلى من الـ ٤٠ سنة وكما موضح في الجدول (١).

الجدول (١) يمثل عدد افراد العينة

الكلية	اقل من ٢٥ سنة	اكثر من ٤٠ سنة	المجموع
العلوم	٢٠	٢٠	٤٠
الهندسة	٢٠	٢٠	٤٠
الاداب	٢٠	٢٠	٤٠
المجموع	٦٠	٦٠	١٢٠

أداة البحث: لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي قامت الباحثة ببناء أداتين احدهما لقياس الوعي السياسي والاخر لقياس الاتجاه نحو السلطة .وفيما يأتي عرض الخطوات الآتية:

اولا: إجراءات بناء المقياس:

تحديد تعريف لمفهوم الوعي السياسي: لم تعثر الباحثة على مقياس لقياس الوعي السياسي كون المتغير حديث ولم يتم تناوله سابقا لذا وضعت الباحثة تعريفا نظريا للوعي السياسي من اجل صياغة فقرات المقياس وتحديد البدائل المناسبة للإجابة عنها.

صياغة الفقرات: بعد أن تم تحليل تعريف الوعي السياسي تم اعداد وصياغة الفقرات للمقياس وقد روعي في ذلك أن تصاغ بلغة مفهومة، وتجنب العبارات التي تحمل أكثر من فكرة واحدة (عبد الهادي، ٢٠٠١ ، ص ٢٣٠) وقد بلغ عدد فقرات المقياس بصورته الأولى (٢٢) فقرة.

إعداد بدائل وتعليمات المقياس:

لقد تم استخدام طريقة ليكرت في تحديد بدائل الإجابة وذلك لدقة درجة اتجاه الفرد في موضوع البحث وسهولة البناء والتصميم.(علام، ٢٠٠٠، ص ٦٩) وتم وضع خمس بدائل للإجابة (دائماً، غالباً، احيانا ، نادرا ، ابدا). ثم تم وضع تعليمات الإجابة بطريقة بسيطة ومفهومة فضلا عن توضيح طريقة الإجابة عن الفقرات بوضع علامة (٧) أمام الفقرة تحت البديل المناسب مع تأكيد سرية الإجابة. وأن تكون لكل الفقرات وأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي.

عرض المقياس بصورته الأولية على المحكمين (الصدق الظاهري):
يعد الصدق الظاهري من أهم الخصائص التي ينبغي توافرها في أداة البحث حيث أن المقياس يعد صادقاً إذا قيس ما وضع من أجل قياسه. والصدق الظاهري هو أحد أنواع الصدق حيث يعتمد على المحكمين في إبداء رأيهم بالأداة (ملح، ٢٠٠٢، ص ٩٩) قامت الباحثة بعرض الفقرات على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس لغرض الحكم على صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها للغرض الذي وضعت من أجله وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف (٢) فقرات وبعد أخذ رأي الحكام أصبح المقياس يتكون من (٢٠) فقرة .

وضوح التعليمات والفقرات:

لغرض معرفة مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته وبدائله قامت الباحثة بعرضها على (٢٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية وقد تبين من خلال التطبيق أن فقرات المقياس واضحة ومفهومة وقد استغرق وقت الإجابة (١٥) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات:

إن الهدف من هذا التحليل هو التحقق من صدق الخصائص السايكومترية للمقياس نفسه وهي من الخطوات الأساسية لبناء الأداة وقد تم استخراج القوة التمييزية وذلك باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا (٢٧%) ثم تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين مجموع الدرجات العليا والدنيا لكل فقرة وللتعرف على القوة التمييزية لكل منهما وقد تم الإبقاء على جميع الفقرات لأنها كانت مميزة من خلال موازنة قيم الاختبار التائي بالقيمة الجدولية وبالدرجة (١.٩٦) وكانت جميع القيم ذات دلالة احصائية .

صدق الفقرات:

تم استخراج الصدق البنائي من خلال استخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي) ويتم ذلك بحساب معاملات الارتباط لفقرات المقياس أو بنوده من أجل التناسق الداخلي للاختبار وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

١. صدق المقياس : وهو من الخصائص المهمة الواجب توافرها في اداة البحث وهو يدل على مدى قياس الفقرات للظاهرة المراد قياسها (ملحم، ٢٠٠٢، ص ١٤٥) وقد تحقق في المقياس الحالي نوعان من الصدق هما.

أ. الصدق الظاهري: وتم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على المحكمين .

ب. صدق البناء: وقد تحقق من خلال ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وارتباط الدرجة الكلية للمقياس بمجالاته وقد تم التحقق من كلاهما .

٢. ثبات المقياس: يقصد بالثبات دقة الاختبار او اية اداة اخرى في القياس وعدم تناقضه مع نفسه فالمقياس الثابت هو المقياس الذي يمكن الاعتماد عليه. (الامام، ١٩٩٠، ١٣٥)

ولغرض استخراج الثبات في الدراسة الحالية فقد تم استخراجه بطريقة اعادة الاختبار تطبيق الاداة على عينة من (٥٠) طالب وطالبة ، حيث تم تطبيق الاداة للمرة الاولى على العينة ، ثم بعد فترة اسبوعين تم تطبيق الاداة مرة ثانية على نفس العينة ، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٢) وهو يمثل معامل ثبات جيد ويمكن الركون اليه اذا ما تم موازنته بالثبات في نتائج الدراسات السابقة.

ثانيا - مقياس الاتجاه نحو السلطة :

نظرا لعدم وجود مقياس لقياس الاتجاه نحو السلطة عثرت الباحثة على مقياس الاتجاه نحو السلطة الذي وضعه راي .

وصف المقياس:

وضع مقياس الاتجاه نحو السلطة الباحث راي Ray 1971 وقد اعده على اساس تصوره في الاتجاه نحو السلطة اذ كان تصوره عد القائد بمثابة المهيمن اكثر من كونه مديرا تنفيذيا ، والمقياس مكون من ٢٨ عبارة تناول في مجملها موقف الفرد من السلطة وانخراطه فيها وتوحده بها ، يضم المقياس بدائل خماسية للإجابة وهي (معارض تماما ، معارض ، محايد، موافق ، موافق تماما).

ترجمة المقياس :

قامت الباحثة ومعها اثنين من المترجمين^(١) بترجمة فقرات الاختبار من اللغة الانكليزية إلى العربية ثم تم توحيدها في نسخة واحدة . ومن ثم استعانت بمترجم قام بترجمة نسخة المقياس المترجم الى اللغة العربية واعادة ترجمته إلى الانكليزية، ومن ثم استعانت بخبير اخر في اللغة الانكليزية لمطابقة النسخة المترجمة عن الانكليزية مع فقرات المقياس الأصلي فوجدتها مطابقة إلى حد كبير مع الفقرات الأصلية مما يدل على صدق الترجمة.

عرض المقياس بصورته الأولية على المحكمين (الصدق الظاهري):

قامت الباحثة بعرض الفقرات على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس لغرض الحكم على صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها للغرض الذي وضعت من اجله وفي ضوء اراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات المقياس ولم تحذف اي فقرة لذا بقي المقياس مكون من (٢٨) فقرة.

تحليل الفقرات:

يشير أبيل *Ebel* الى ان الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (*Ebel ,1972 , p . 392*) . ومن خلال استعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين فقد عمدت الباحثة الى ترتيب الاستثمارات من أعلى درجة في كل استمارة الى اقل درجة ، ثم تم تحديد ما نسبته (٢٧ %) من الاستثمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و (٢٧ %) من الاستثمارات الحاصلة على اقل الدرجات، بعدها تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وفي ضوء البيانات المتحققة من الاختبار ظهر ان جميع فقرات المقياس مميزة لان القيم التائية المستخرجة اعلى من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الجدول (٤) .

الجدول (٤)

معاملات تمييز فقرات مقياس ألاتجاه نحو السلطة بأسلوب العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	قيمة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	رقم الفقرة	قيمة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين
١	٩.٣٤	١٥	٦.٨١
٢	١٠.٥٤	١٦	٦.٠٨
٣	٦.٠٢	١٧	٥.٣٦
٤	٢.٠٧	١٨	٦.٨٩
٥	٦.٢٠	١٩	٣.٣٩
٦	٧.١٣	٢٠	٤.٦١
٧	١٣.٤٠	٢١	٧.٣٠
٨	٩.٤٠	٢٢	٦.٧٥
٩	١١.٣٨	٢٣	٥.٥٣
١٠	٦.٥٧	٢٤	٩.٠٩
١١	٦.٢٨	٢٥	٥.٤٤
١٢	١٥.٦٧	٢٦	٣.٤١
١٣	٩.٤١	٢٧	٧.٦٠
١٤	٥.٨٦	٢٨	٢.٤٤

فقرة دالة عند مستوى (٠.٠٥) بدرجة حرية ١١٨

الصدق: قامت الباحثة باستخراج مؤشرات ١- الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص ٢- صدق الترجمة : وتم ذلك من خلال ترجمة فقرات المقياس الاجنبي الى اللغة العربية ومطابقة نسختي المقياس بعد اعادة ترجمته الى اللغة الاجنبية ٣- صدق البناء: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي) ويتم ذلك بحساب معاملات الارتباط البينية لفقرات الاختبار او بنوده من اجل التناسق الداخلي للاختبار وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون

لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس .

ثبات المقياس :

استخراج الثبات في الدراسة الحالية فقد تم استخراجه بطريقة اعادة الاختبار تطبيق الاداة على عينة من (٥٠) طالب وطالبة , حيث تم تطبيق الاداة للمرة الاولى على العينة , ثم بعد فترة اسبوعين تم تطبيق الاداة مرة ثانية على نفس العينة , وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٧٩) وهو يمثل معامل ثبات جيد ويمكن الركون اليه اذا ما تم موازنته بالثبات في نتائج الدراسات السابقة.

التطبيق النهائي:

بعد ان تم اعداد اداتي البحث قامت الباحثة بتطبيقهما على عينة البحث البالغة (١٢٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة من الدراسة المسائية واستمرت فترة التطبيق اسبوعين .

الوسائل الاحصائية : تم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية:

١. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات .
٢. الاختبار التائي لعينة واحدة لاستخراج دلالة الفرق بين الوسط الفرضي ووسط العينة.
٣. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج دلالة الفرق تبعا لمتغيرات البحث.

عرض النتائج وتفسيرها :

حاولت الدراسة الحالية التحقق من الاهداف الاتية :

اولا- تعرف الوعي السياسي لدى طلبة الجامعة

بعد ان تم تحليل البيانات احصائيا فقد ظهر الوسط الحسابي للعينة (٧٦) في حين بلغ الوسط الفرضي (١٢٠) بانحراف معياري قدره (٨.٤) ولغرض معرفة دلالة الفرق فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعند موازنة القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٢٠,٨٦) مع القيمة الجدولية تبين انها اعلى من

الجدولية مما يدل على ان افراد عينة البحث لديهم وعي سياسي والجدول (٥)يبين ذلك.

جدول (٥) يوضح الوسط الفرضي ووسط العينة والقيمة التائية

عدد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية
١٢٠	٧٦	٦٠	٨.٤	٢٠,٨٦	١.٩٦

من خلال ملاحظة الجدول اعلاه يتبين ان عينة البحث الحالي يمتلكون وعيا سياسيا من الممكن ارجاع النتيجة الى ان عينة البحث الحالي هم من طلبة الجامعة الذين يمتلكون وعيا بسبب التغيير السياسي الذي طرأ على البلاد وما حصل من انفتاح سياسي يسمح بالتعددية السياسية وليس الاقتصار على سياسة الحزب الواحد من خلال نشر مناخي الحرية والتعبير عن الراي اذ يتم عن طريقه تدريب الفرد العراقي على استعمال المفاهيم السياسية الحية التي تؤدي إلى إحياء المجتمع واستقراره وتنقيفه. والوعي السياسي معرض للتغيير والتبديل وفقاً للواقع السياسي الديناميكي كونه يجري في حركة دائمة ومستديمة ففي كل فترة زمنية نجد أفكارا ومشاريع تطرح على شعوب العالم وتؤثر في وعيهم السياسي وهذا ما نجده في الفترة الراهنة.

ثانيا- تعرف الفرق في الوعي السياسي لدى طلبة الجامعة بحسب متغير العمر (اكثر من ٤٠ سنة ، اقل من ٢٥ سنة)

بعد ان تم تحليل البيانات احصائيا فقد ظهر ان متوسط الطلبة الذين كانت اعمارهم دون الـ ٢٥ سنة بلغ(٤٥,٠٩٨) وانحراف معياري قدره (٥,١٧٨) اما متوسط الطلبة الذين تجاوزت اعمارهم الـ ٤٠ سنة بلغ (٤٦,٨٢٤) وانحراف معياري (٤,٧٨٦) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٤٤) وعند موازنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ظهر ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية في الوعي

السياسي تبعا لمتغير العمر (اقل من ٢٥ سنة- اكثر من ٤٠ سنة) كما موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) يوضح الوسط الحسابي والقيمة التائية تبعا لمتغير العمر

العمر	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية
اقل من ٢٥ سنة	٤٥,٠٩٨	٥,١٧٨	٣,٤٤	١,٩٦
اكثر من ٤٠ سنة	٤٦,٨٢٤	٤,٧٨٦		

ان النظر الى الجدول اعلاه يظهر ان هناك فروقا ذا دلالة احصائية تعزى الى متغير العمر لصالح الطلبة الذين تجاوزت اعمارهم الـ ٤٠ عامل وذلك بسبب ان هؤلاء الفئة العمرية كانوا قد مروا بالكثير من الخبرات السياسية وعاصروا فترات سياسية متنوعة الاحداث في بلدنا لها اثر كبير في زيادة الخبرة السياسية لديهم والقدرة على تحليل الاحداث وهذا قد يعود الى ازدياد الوعي السياسي لديهم وكذلك ازدياد نشاط المؤسسات السياسية المتمثلة بالاحزاب المختلفة ودورها في بيان دورها وعرض برنامجها السياسي الخاص بها وتوجهاتها مما قد ينعكس على وعي الطلبة بحسب تعرضهم الى نفس الافكار والتوجهات السياسية فضلا عن ايمانهم بدورهم كمواطنين ممكن ان يحدثوا تغييرا معينا لصالح البلد.

ثالثا- تعرف الاتجاه نحو السلطة لدى طلبة الجامعة

بعد ان تم تحليل البيانات احصائيا فقد ظهر ان الوسط الحسابي للعينة (٨٦,٤٦) في حين بلغ الوسط الفرضي (٨٤) بانحراف معياري قدره (٩,٢) ولغرض معرفة دلالة الفرق فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) تبين انها اعلى من الجدولية مما يدل على ان افراد عينة البحث يمتلكون اتجاها ايجابيا نحو السلطة والجدول () يبين ذلك

جدول (٢) يوضح الوسط الفرضي ووسط العينة والقيمة التائية

عدد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية
١٢٠	٨٦,٤٦	٨٤	٩,٢	٢,٩٢	١,٩٦

من خلال النظر الى الجدول اعلاه نجد ان عينة البحث الحالي من طلبة الجامعة يمتلكون اتجاهها ايجابيا نحو السلطة , وهذا من الممكن ارجاعه الى ان الموقف السياسي يتمثل في الاوضاع والأحداث السياسية التي من خلالها يتم اتخاذ مواقف سياسية معينة من قبل الافراد تجاه السلطة السياسية أو حتى على مستوى الدول والمؤسسات الدولية من بعض الأحداث السياسية وهذه المواقف تتخذ بعدين احدهما بعد داخلي يتعلق بممارسات السلطة الحاكمة مع أفراد المجتمع و الآخر البعد الخارجي الذي يتعلق بموقف افراد المجتمع وتوجهاتهم ازاء السلطة الحاكمة في ضوء ممارساتها ومعاملتها لافراد المجتمع وهذا ما يؤدي في النهاية إلى كثرة المعارف السياسية لدى المواطن البسيط الذي وقع تحت تأثير ممارسة السلطة وعلاقة الفرد العراقي بالسلطة الحاكمة سواء كانت سلطة دكتاتورية ام سلطة ديمقراطية لان السياسية اصبحت جزءا لا يتجزء من حياة الفرد العراقي.

رابعا- طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو السلطة والوعي السياسي لدى طلبة الجامعة
تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين المتغيرين وقد أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون بانه بلغ (٠,٦٢) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الوعي السياسي والاتجاه نحو السلطة لدى طلبة الجامعة اي كلما زاد الوعي السياسي لدى الافراد كلما تكونت لديهم اتجاهات نحو السلطة السياسية لان الجيل الجديد بحاجة ماسة إلى استيعاب الامور السياسية وخاصة المفاهيم التي تقع ضمن موضوعات الوعي السياسي مثل الحرية الفردية، والمواطنة، والانتخابات، والراي والراي الآخر، والديمقراطية والى ذلك من الامور التي لا بد من استيعابها وتطبيقها في المشهد اليومي السياسي وفي ضوءه تتشكل اتجاهاتنا نحو السلطة سواء بالسلب او بالايجاب.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

- ١- أهمية نشر ثقافة سياسية بين اوساط الشباب لممارسة حقوقهم السياسية مما يؤدي الى زيادة درجة الوعي السياسي لدى الشباب ومن ثم تشكيل اتجاهات نحو السلطة الحاكمة.
- ٢- دعم الشباب لمعالجة القضايا والتحديات التي تواجههم ولاسيما البطالة والتعليم وغيرها التي من شأنها التأثير في الوضع السياسي للدولة وتشكيل توجهات نحو السلطة.
- ٣- الابتعاد عن سياسة الحزب الواحد والاذعان له وهذا يأتي عن طريق زيادة الوعي السياسي وتفعيل دور المؤسسات السياسية الاخرى .

المقترحات : وتقتراح الباحثة:

- ١- اجراء دراسة تتناول الوعي السياسي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل (الكفاءة الذاتية والمشاركة السياسية وغيرها)
- ٢- اجراء دراسة تتناول الاتجاه نحو السلطة لدى عينات اخرى مثل القوات الامنية .

المصادر:

- ابراهيم ، مصطفى(٢٠١٤). المرأة والتمكين من السلطة واتخاذ القرار . مجلة العلوم الاجتماعية.كلية الاداب ، جامعة طنطا.
- ابو زيد، احمد محمد(٢٠٠٨) : العزوف السياسى وعلاقته بكل من الاكتئاب ووجهة الضبط الخارجية لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية فى علم النفس ، مجلد ٧ ، العدد ٤ .
- أبو العلا ، عواطف(١٩٩٦): التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية . مصر، القاهرة ،دار نهضة مصر .

أبو غالي ،عطاف محمود(١٩٩٩): العلاقة بين الاتجاهات التعصبية وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، غزة، جامعة الأزهر بغزة.

أبو النيل،محمود(٢٠٠٨) .علم النفس السياسى - عربيا وعالمياً.
أبو الليل، محمود (١٩٨٧) .علم النفس الاجتماعى - د راسات عربية وعالمية ، القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية المدرسين والوسائل التعليمية، ط ٥.
ارجايل ، ميشيل(١٩٧٣). علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية،دار الكتب للطباعة والنشر.بيروت

جاد الله، احمد بهجت (١٩٨٧) :المشاركة السياسية وآثارها فى تنمية المجتمع المحلى، ماجستير غيرمنشورة ، كلية الآداب ، جامعة الإسكندرية
الجلبي ،علي عبد الرزاق(١٩٨٤) : المجتمع والثقافة والشخصية .دار النهضة العربية . بيروت.

حجاب، محمد أنور (١٩٩٦) : التوافق السياسى وسيكولوجية الشخصية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب جامعة عين شمس.
حفنى،قدري(٢٠٠٥) .علم النفس والسياسة فى مصر .الموسم الثقافى لرابطة الاخصائيين النفسيين المصرية .

خليفة،عبد اللطيف(٢٠٠٧) : علم النفس السياسى والرأي العام .القاهرة، دار غريب
داود ،عزيز حنا،والعبيدي، ناظم هاشم(١٩٩١): الشخصية بين السواء والمرض. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
رمزي،ناهد (١٩٩١) :الرأى العام وسيكولوجيا السياسة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

زهران، حامد عبد السلام(٢٠٠٣): علم نفس الاجتماعى .القاهرة، عالم الكتب.
سعد،اسماعيل علي(١٩٨١): قضايا علم الاجتماع السياسى ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

- السيد، عزيزة محمد (١٩٩٣) : البناء النفسى للناشطين سياسياً دراسة ميدانية فى مجال السلوك السياسى ، المؤتمر السنوى السابع للبحوث والدراسات السياسية .
- السيد، عزيزة محمد (١٩٩٤) : السلوك السياسى : النظرية والواقع ، القاهرة : دار المعارف .
- الصبوة، شاكر عبد الحميد، ويوسف، جمعة سيد : (1989) علم النفس العام . إشراف وتقديم عبد الحليم محمود السيد، القاهرة، دار الحكيم للطباعة .
- عبد الهادي، نبيل . (٢٠٠١) . القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط٢، عمان - الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع .
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) . القياس والتقويم التربوي والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي
- عيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٠) : علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق .
- فطيم ، لطفى محمد (١٩٨٩) . اضواء على علم النفس السياسى . مجلة العربى، الكويت، العدد ٣٧٢ السادسة ، العدد ٤ .
- كرتيش، كرتشفليد (١٩٧٤) : (سيكولوجية الفرد في المجتمع . ترجمة الدكتور حامد عبد العزيز الفقي والدكتور سيد خير الله . القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .
- ملحم، سامي محمد . (٢٠٠٢) . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- منصور ، علي (٢٠٠١) التعلم ونظرياته . اللاذقية ، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية .
- منسى ، صلاح (١٩٨٤) : المشاركة السياسية للفلاحين ، القاهرة، دار الموقف العربى
- المنوفى، كمال (١٩٧٩) : التنشئة السياسية فى الأدب السياسى المعاصر، مجلة العلوم الاجتماعية
- المنوفى، كمال (١٩٨٢) . العائلة والسياسة فى الوطن العربى، الفكر الاستراتيجى العربى، بيروت معهد الإنماء العربى

المنو في، كمال (١٩٩٤) :الأطفال والسياسة في مصر - دراسة ميدانية استطلاعية ، مجلة السياسة الدولية ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، (العدد ٢١١).

Ebel. R.L, (1972). *Essentials of Education measurement*, New Jersey, Engewood Cliffs Prentice-Hall

Levine, H., (1990): **Political issues debated, An introduction to politics**, NJ,

prentice Hall, Englewood

Margaret Conway (1976): **Political analysis An introduction** . Boston- London -

Sydney- Toronto, Second Edition.

Micheal, Suleiman (1987): **Socialization to politics** , in Morocco, sex and regional

factors, international Journal of middle east studies vol. (7).

Steven, A. Peter Son (1990) : **Political behavior**, patterns in every day life, New

York , sage library of research. 177 , park, London.

Susser, I. (1986) : Political activity among working class women, **American**

Ethnology 13, (1). Pp. 108-117.

مقياس الوعي السياسي بصورته النهائية

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	اعتقد ان معظم المواطنين ليس لهم اى رأى فيما تفعله الحكومة.					
٢	لدينا القدرة على فهم القضايا الهامة التي تواجهنا سواء المحلية أو العالمية					
٣	الأنشطة الحكومية وقوانينها وقراراتها لها تأثير مباشر على حياة الفرد اليومية.					
٤	ارى ان السياسة والحكومة من الأمور المعقدة					
٥	اشعر بالضييق من بعض القرارات الحكومية					
٦	اتابع الاحداث السياسية والأنشطة الحكومية باستمرار					
٧	لا احب الانتماء الى أي حزب او منظمة سياسية					
٨	الى جانب اهتمامي بعائلتي وعملي .اهتم بالأنشطة السياسية.					
٩	اهتم بحملات الدعاية السياسية					
١٠	ادلي بصوتي في الانتخابات العامة					
١١	اعتقد ان أنشطة الحكومة منصرفة لتحسين الظروف في كافة انحاء البلد					
١٢	القادة الأقوياء يستطيعوا أن يحققوا لهذا البلد أكثر مما تحققه جميع القوانين					
١٣	زيادة وعي المواطنين بمشكلات وقضايا وطنهم دليل على وعيهم السياسي					
١٤	من الافضل ان لا نتدخل بالشان السياسي ونتركه للسياسيين فقط					
١٥	ضعف الوعي بالأحزاب السياسية وعدم المشاركة بالانتخابات يسهم في ابتعادي عن المطالبة بحقوقى.					

١٦	اهتم بالبرامج الاخبارية لانها تجعلني على تواصل مع الواقع السياسي				
١٧	افضل الابتعاد عن السياسة كي لا ازعج نفسي بقضايا لا تهمني				
١٨	اؤمن بقضية التداول السلمي للسلطة				
١٩	اشعر بالانزعاج في فترات الدعاية الانتخابية للمرشحين السياسيين				
٢٠	اشعر بان السلطة يتم تداولها بين اشخاص لا يستحقونها				

مقياس الاتجاه نحو السلطة بصورته النهائية

ت	فقرات المقياس	موافق تماما	موافق	محايد	معارض	معارض تماما
١	يستطيع الاشخاص المدنيون تعلم الكثير من الحياة العسكرية					
٢	يجب ان يغير القائد افعاله للتأكد من كونها منسجمة مع المجتمع					
٣	انزعج من قيام القائد باعمال لا يسمح للشعب بفعلها					
٤	القائد الوطني هو الذي يتابع مطالب رعيته حتى وان كان يعتقد بان تلك المطالب خاطئة					
٥	اذا كان القائد واثقا من عمله فلا بد له من ممارسة بعض الضغط على الشعب					
٦	لا بد للقائد عمل بعض الاشياء خارج صلاحياته اذا كان متأكدا انها تصب في مصلحة الشعب بالنهاية					
٧	من الافضل مشاركة كل شخص في صناعة القرارات بغض النظر عن مدى معرفتهم وخبرتهم بالقضايا المطلوبة					

٨	من الافضل محاولة التحدث الى الناس ومناقشتهم عن تنفيذ الامور بدلا من اعطاؤهم الاوامر				
٩	هناك اسباب وجيهة لتشريع اي قانون في الدولة				
١٠	على الجنود في الجيش ان لا يطيعوا الاوامر اذا ظهر لهم انها خاطئة				
١١	اذا سمح الجيش بالمزيد من التسامح في الشخصية سيكون افضل مؤسسة				
١٢	من الخطر لأي شخص ان يرتدي الزي العسكري				
١٣	طبيعة الانجازات تقيم بحسب شخصية من قاموا بها				
١٤	سنتان في الجيش سوف تجعل من اي شخص جيدا للعالم				
١٥	حياة الجيش تخرج افرادا اكثر رجولة واكثر قساوة				
١٦	يمكن للمدنيين ان يتعلموا اشياء كثيرة عن الجيش				
١٧	انا لا اتوافق مع ما يرمز اليه الجيش				
١٨	علينا التأكد من صلاية الجيش لانهم في موقع المواجهة				
١٩	يجب ان يعتاد تلاميذ المدرسة على النظام الصارم				
٢٠	يجب ان يقاد الناس باحاسيسهم اكثر من قيادتهم بالقوانين				
٢١	يجب ان يكون الشعب دقيقا في اختيار من يمثلته				
٢٢	الكفاءة والسرعة ليست مهمة حتى يستطيع اي شخص ان يشارك في صنع القرارات				
٢٣	من الافضل الانضمام الى المجاميع المؤيدة من				

					قبل الحكومة	
					اعلم اينما تذهب ستجد ان هناك امرا يجب ان تطيعه	٢٤
					يجب على الشعب ان لا يتوقع توافقا اكثر من الموجود اليوم	٢٥
					الناس الذين يقولون ان ليس لنا الحرية الكافية لا يعلمون ما الذي يتكلمون عنه	٢٦
					انا لا امانع اذا قرر لي الاخرون ما افعله او نصحوني كيف افعله	٢٧
					سيكون من الافضل جدا اذا عملت بدون السياسة اجمالا	٢٨

الهوامش:

- ١ . المترجمان كل من (١) : الست مريم مؤيد مترجمة في جمعية المترجمين العراقيين (٢) : السيد حيدر علي مجيد مترجم في جمعية المترجمين العراقيين.

**معتقدات التحكم وإستراتيجية التوافق وعلاقتها
بتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل في مادة التشريح
البشري لدى طلبة طب الاسنان**

ا.م.د. عبد السجاد عبد عبد السادة

جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم الارشاد النفسي

م.م. طبيب-هناء خزعل جابر

كلية طب الأسنان

معتقدات التحكم وإستراتيجية التوافق وعلاقتها بتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل
في مادة التشريح البشري لدى طلبة طب الاسنان

ا.م.د. عبد السجاد عبد عبد السادة

م.م. طبيب-هنا خزل جابر

The goal of current research to reveal the beliefs of control and copying strategies and the convergence of the relationship between beliefs Control realism and copying strategies positive, and included a sample of the research (60) students and hired researchers Padatan two - a questionnaire to the beliefs of control and strategic compatibility and the results indicate that students are using two types of beliefs realism and non-realism and getting help Pastraticetin Almh positive and that there is a relationship between the beliefs control realism and copying strategies positivea ,statistically significant

مشكلة البحث:

ان للأسرة دور كبير في حياة الطفل وينعكس نحوه في المستقبل ويستطيع ان نلمس كيف ان الكثير من مظاهر التوافق او عدم التوافق تظهر في سلوك الافراد وتحقيق في نجاحهم او فشلهم في الحياة ويمكن ارجاعها الى نوع العلاقات الانسانية التي سادت بين افراد اسرة الطفل والى اساليب المعاملة الوالدية التي واجهها في حياته ،فالبينة المحيطة بالطفل بما في ذلك اسلوب معاملة الالباء والامهات تعد عاملا مهما في تشكيل شخصية الطفل وتكوين اتجاهاته وميوله ونظرته الى الحياة ،فالاتجاهات الوالدية في التنشئة ذات تاثير بالغ في نمو شخصية الفرد وصحة النفسية حيث ان الاتجاهات المشبعة بالحب والقبول والثقة تساعد الطفل الى ان ينمو كشخص يحب غيره ويتقبل الاخرين ويثق بهم

ان عجز الطالب عن التعبير والانسجام مع الموقف الجديد يطلق عليه بأنه غير متوافق وان سوء التوافق يتضمن مجالات قد تكون اسرية او اجتماعية او مهنية، وسوء التوافق في احد المجالات يكون له الاثر في المجالات الاخرى لكون الطالب وحدة جسمية ونفسية ومن مظاهر الاضطراب وسوء توافق الطالب هي قلة انتاجه وتحصيله الدراسي

وبعد لقاءات مع الطلبة الساكنين الاقسام الداخلية من بيئات ومجتمعات مختلفة، وبحكم الاختصاص توصلت الى تعرض اغلب الطلبة الى مشكلات نفسية واجتماعية التي تعيق مسيرتهم الدراسية ويكتسبون خبرات حياتية سلبية وحصيله غير مؤهلة كان لابد من الباحثين الكشف عن مستوى هذه المشكلات للوصول الى حلول منطقية كما ان اختيار الفرد لإستراتيجياته التوافقية يعتمد على (كيف ادراكهم منجزات الاحداث المحيطة بهم، وان اختيار هذه الدراسة (كمعتقدات التحكم تدل على النسق الاعتقادي لدى الفرد وحول امكانية الفرد وحول امكانية تحكمه بالعناصر البيئية المادية والبشرية المنتمية وغير المنتمية لمجاله الشخصي.

ان مشكلة البحث برزت من خلال انعكاس معتقدات التحكم واستراتيجيات التوافق على التحكم في عمليات انتقاء ورقد المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة كما يبدو بان الاكتساب تساهم في تنظيم التحويل والتي يتضمن الاخير مظهرا معرفيا , كذلك ان التغلب على التوافق السلبي يعطي فرصة واضحة في عملية التخطيط لتطبيق استراتيجيات نوعية للاداء المعرفي والتي تتسحب من المخزن المعرفي ثم تعدل للوصول الى التحصيل

وبرزت المشكلة من خلال التساؤلات الاتية : ١- ما نوع العلاقة بين معتقدات التحكم وتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل في مادة التشريح البشري لدى طلبة الاقسام الداخلية . ٢- ما نوع استراتيجيه التوافق المتبعة لدى طلبة عينة البحث.

أهمية البحث:

ان اهمية البحث تكمن في تناول عينة ممثلة عن فئة هامة من مجتمع الطلبة وهم طلبة الجامعة الذين سيكون لهم دور ريادي سواء في مجالات التربية وغيرها لذلك يجب إعداد هؤلاء الطلبة إعدادا في كافة المجالات ومنها المجال المعرفي والانفعالي

فالجامعة هي احد منابر العلم وهي المسؤولة عن اعداد طلبتها بمستوى العصر وذلك بتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تساعدهم على تكوين مستقبلهم بروح من الاقدام والتفاعل والتوافق النفسي، فهي تؤدي دورا كبيرا في التوافق الاجتماعي السليم وتعديل السلوك لذلك نجد العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات نفسية عديدة للمحافظة على سلامة البناء النفسي للطلبة بما يحقق لهم شخصية متزنة وناجحة، و تعد عملية التوافق ذات اهمية بالنسبة للطلاب الجامعي بما لها من انعكاس على تفاعلة الاجتماعي وتحصيله الأكاديمي. (الكندري، 1988ص ٣٣)

ان عملية التوافق هي عملية ديناميكية مستمرة لاشباع رغبات الفرد وذلك بايجاد الطرائق المناسبة التي يحاول من خلالها تغيير سلوكه في سبيل تحقيق التوافق مع نفسه من جهة ومع البيئة من جهة اخرى، و ان ادراك الانسان اهمية المحيط الذي يعيش فيه وتحقيق سعادته من خلال ادراكه للحدث في تحديد الاستجابات والسلوكيات السوية وغير السوية وتعد معتقدات الفرد احدى محددات الادراك وبالتالي فمن المفترض انها تلعب دورا في تحديد سلوكيات الفرد في حالات السواء واللاسواء ، وفي وقتنا الحاضر يعد ادراك الفرد لما يدور حوله عاملاً أساسياً يساعده على تنظيم علاقاته الاجتماعية التي تصله بمحيطة، فهو يستطيع ان يدرك حاجاته النفسية والفيزيولوجية ويقدر مدى اشباعها على ضوء علاقاته بالآخرين.

ويرى ادلر انه متفائلاً بالنسبة لمستقبل الانسان فهو يرى ان الانسان لديه الفرصة ليصبح احسن وافضل مما هو عليه وانه يتحرك قدما الى الامام وان يقلل من مشكلاته في الحياة ويصل الى درجة كبيرة من التوافق، ويعتقد ان الانسان كائن اجتماعي في

اساسه يربط نفسه في الآخرين ويفضل المصلحة الاجتماعية على المصلحة الانانية، وان مشاعر النقص تقود الى سلوك التوافق مع البيئة وهي التي تحرك الفرد ليجاهد مره اخرى من اجل بلوغ مستوى اعلى من النمو السوي. (الشناوي، ١٩٩٤ ص ٤٩)

وان العلاقة بين الإدراك والاعتقاد واضحة وبيئة في أدبيات علم النفس والإرشاد النفسي و ان نظم الاعتقاد والتفكير لدى الفرد هو ما يحدد كيف يدرك الفرد ما يحيط به ويحدث معه، وتعد معتقدات التحكم احدى انواع المعتقدات التي تعرف بانها (بناء معرفي ينظم علاقات الفرد بمحيطه من خلال تقييمه الشخصي لفاعلية الاحداث المحيط به او عدم قابليتها للتحكم من قبله و بالتالي هل هو قادر على التحكم .

وقد عرفه (البدران، ٢٠٠١، ص ١٢) قدرة الفرد وسيطرته على الطريقة التي يدرك بها العوامل التي سببت نجاحه او فشله او اخفاقه في اتخاذ القرار والسيطرة على الموقف متحكما بفاعلية على مايجري معتمدا في ذلك على خصائصه الشخصية كالقدرة والقابلية او على الظروف الخارجية كالحظ والصدفة والقدر وبرزت اهمية البحث من حيث تعرض اغلب الطلبة الى مشكلات نفسية واجتماعية والتي تعيق مستوياتهم الدراسية ويكتسبون خبرات حياتية سلبية وحصيلة غير مؤهلة ،كان لابد للباحثين الكشف عن مستوى هذه المشكلات .

وعلى هذا الاساس برزت اهمية الدراسة من خلال ربطهما بمتغيرين الا وهما – تجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل لاهمية المتغيرات غير المعرفية كالتوافق والتحكم في تفسير وتوضيح الاداء المعرفي وان النمو المعرفي يتاثر بالبيئة النفسية وان هذه البيئات تتعكس من هنا ومن هناك على التحصيل الذي يعتمد الى حد بعيد على قدرة المتعلمين والطلبة على تجاوز حالات سوء التوافق ،وان معتقدات التحكم لها اهمية خاصة لتركيزه على اظهار قيمة المسؤولية في التعلم والقدرة على تجاوز الفشل للوصول الى التحصيل خاصة في مادة التشريح البشري والتي فيه الدقة وتحتاج الى التركيز كما لها من تداخلات في المعلومة وان المتغيرات النفسية والمعرفية يساهمان

في تشجيع الطلبة المتعلمون على قبول المسؤولية في التعلم للمشاركة الفعالة في
الحصة الدراسية لمادة التشريح .

(mallaach ,1999, p55)

وبرزت اهمية البحث التي حاولا الباحثان انجازه من الناحيتين العلمية والعملية بما
يلي: ١-كون معتقدات التحكم من المفاهيم الحديثة المطروحة على بساط البحث
وبخاصة في عالمنا العربي ويعد هذا البحث من البحوث الجديدة التي تتناول معتقدات
التحكم. ٢-اهمية التجربة الحياتية التي يعيشها الطلبة في الاقسام الداخلية(السكن
الجامعي)ومدى تأثيرها الكبير في صفاتهم الشخصية والخلقية وخبرتهم الاجتماعية
٣-يامل الباحثان ان يثري هذا البحث من الدراسات سواء حول المعتقدات التحكم
وستراتيجيات التوافق ٤-يتوقع الباحثان من ان نتائج الدراسة الى توضيح العلاقة بين
معتقدات التحكم وستراتيجيات التوافق وانعكاساتها على تجنب الفشل الاكاديمي
والتحصيل ,الامر الذي يساعد في فهم العوامل المرفقه للاوضاع غير التكيفية في
بعض الاقسام الداخلية (السكن الجامعي)

اهداف البحث : يستهدف البحث الحالي مايلي

- ١- التعرف على معتقدات التحكم الواقعية
- ٢- التعرف على معتقدات التحكم غير الواقعية
- ٣- كشف الفروق بين الذكور والاناث على مقياس استراتيجيات التوافق الايجابية
- ٤- كشف الفروق بين الذكور والاناث على مقياس استراتيجيات التوافق السلبية
- ٥- كشف العلاقة التقاربية بين معتقدات التحكم الواقعية وستراتيجية التوافق
الايجابية
- ٦- كشف العلاقة التقاربية بين معتقدات التحكم الواقعية واستراتيجية التوافق
الايجابية وبين تجنب الفشل والتحصيل

تحديد المصطلحات:

أولاً: معتقدات التحكم: وقد عرفتها (بدره، ٢٠٠٦ ص ٢٤) وهو التكوين أو البناء المعرفي الذي يدركه الفرد من خلال عناصر بيئته الذاتية والموضوعية، بحيث يكون تقييم الفرد لقدراته على التحكم لهذه العناصر متوافقة مع طبيعتها في الواقع أو غير المتوافق تطبيقها في الواقع ومن هنا تكون هذه المعتقدات واقعية أو غير واقعية.

ثانياً: إستراتيجية التوافق: وقد عرفتها وهي مجموعه من الاساليب السلوكية والنفسية التي يتبعها الفرد للتعامل مع الاحداث والخبرات التي يتعرض لها في حياته اليومية... وتتخذ هذه الاساليب لدى كل فرد طابعاً خاصاً يرجع الى حصيلة خبراته السابقة ويميز شخصيته بصيغة خاصة.

تجنب الفشل الأكاديمي:

تجنب الفشل الأكاديمي: تتمثل هذه الصفة في ذلك المتعلم الذي يفضل ويستمتع بحل المهام والواجبات الصعبة ويقوم اداءه ويبحث عن طرق تحسين الاداء ويتجاهل تجنب الفشل وما يصاحبه من مشاعر الخجل والقلق والاضطراب- (عبد الحميد، ١٩٨٢ ص ٤١)

التحصيل الدراسي: هو معدل الطالب التراكمي في جميع مساقاته الدراسية المتعلقة بالمادة المدروسة التي درسها في الكلية- الجراح،
محددات الدراسة: اقتصرت الدراسة على عينة من كلية طب الاسنان والمسجلين في الاقسام الداخلية للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤

الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة

نظريات التوافق:

أولاً: نظرية اريكسون: يعتقد اريكسون ان النمو ينتقل عبر سلسلة من المراحل، ولكل مرحلة اهدافها واهتماماتها وانجازاتها وان هذه المراحل متداخلة ومعتمدة على بعضها البعض وان الافراد الذين يخفقون في تحقيق الهوية والذين يعانون من ازمة

الهوية، فإنهم يظهرون ما اسماء اريكسون باضطراب الدور وبالتالي فهم ينسحبون من مسيرة الحياة السوية. كما اشارت نظرية باندورا :بان السلوك ليس حصيلة او نتاج قوة داخلية بمفردها ولا قوى بيئية، بل هو نتيجة تداخلات معقدة بين عمليات داخلية ومثيرات خارجية بيئية، بل يؤكد ان هذه العمليات تقوم على خبرات السابقة للفرد بشكل كبير، وتهتم هذه النظرية بدراسة تفاعل الانسان مع الآخرين والنظرة الاجتماعية التي يحملها الفرد من خلال ذلك التفاعل، وان سلوك الانسان وشخصيته كما يرى باندورا لا تفهم الا من خلال السياق الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي والفرد يتعلم النماذج الاجتماعية في سنواته الاولى متزامناً مع نمو الوظائف الذهنية والانفعالية ليصبح قادراً على محاكاة السلوكيات الأكثر تعقيداً في المجتمع بصورة فعالة ،وان عدم الاتساق في معاملة الابناء من قبل الاباء يجعل سلوكهم يتسم بسوء التوافق والتضاد مع المجتمع، اما وجهة نظر مدارس علم النفس في التوافق حيث يرى (الشناوي، ١٩٩٤ص١٢) ان علم النفس هو علم دراسة التوافق فهو يستطيع البقاء والحياء اما اذا عجز القيام بهذا التوافق فسيؤدي الى الاضطراب والمرض وقد يؤدي الى الهلاك ،ولان الظروف الحياتية في حالة تغيير مستمر لهذا يضطر الكائن الحي الى تعديل استجاباته كلما تغيرت ظروف البيئة التي يعيش فيها ،وهذا يفرض ان يكون على درجة كبيرة من المرونة والفاعلية للتعديل، فان عجز عن اشباع دوافعه تعرض للاحباط والفشل.

ويثير مفهوم التوافق الى سعي الفرد لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة مشكلات حياته من اشباعات واحباطات وصولاً الى الصحة النفسية والسواء والتناغم مع الذات ومع الآخرين في الاسرة والعمل وان مصطلح التوافق هو مصطلح نفسي اكثر من كونه مصطلح اجتماعي ويعني انها العملية التي عن طريقها يدخل الفرد في علاقة جديدة ايجابية ومتوازنة مع البيئة الاجتماعية. (صالح، ١٩٨٨ص٦٧)

اما مدرسة التحليل النفسي فقد اعتبرت الحيل الدفاعية تساعد الفرد في محاولة للتوافق وتاخذ استجابات بشكل بناء او تعويض ولكن الاعتماد الزائد على الحيل

الدفاعية بوصفها سبلا لمواجهة الاحباط والصراع....تعد وسائل شاذة في التوافق،فالتوافق عند فرويد نادر الوجود لانه يعني ان الشخصية مرت بمراحل التطور المختلفة ولم يحدث بها تثبيت عند مرحلة معينة لم يتجازها وانما يملك انا قوية،اما اسباب سوء التوافق لدى فرويد يرجع الى مرحلة الطفولة الاولى لاسيما السنوات الخمسة الاولى اذ ان الخبرات التي يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة تؤثر في شخصية مستقبلًا،وكذلك دور العناصر الذاتية الداخلية في عملية التوافق للذات الدنيا والذات الوسطى والعلوية،يجب ان تكون بينها علاقة خطية وان التوافق هو محصول تفاعل هذه الانظمة الثلاثة وان الصراع بينهما يؤدي الى سوء التوافق(حراشة،٢٠٠٣ص١٩)

ويرى ادلر انه متفائلاً بالنسبة لمستقبل الانسان فهو يرى ان الانسان لديه الفرصة ليصبح احسن وافضل مما هو عليه وانه يتحرك قدما الى الامام وان يقلل من مشكلاته في الحياة ويصل الى درجة كبيرة من التوافق ،ويعتقد ادلر ان الانسان كائن اجتماعي في اساسه يربط نفسه في الاخرين ويفضل المصلحة الاجتماعية على المصلحة الانانية ،وان مشاعر النقص تقود الى سلوك التوافق مع البيئة وهي التي تحرك الفرد ليجاهد مره اخرى من اجل بلوغ مستوى اعلى من النمو السوي،وتعتقد النظرية السلوكية وعلى راسها (سكنر) بان السبب الرئيسي في نشوء السلوك المتوافق وغير المتوافق هو ان الانماط السلوكية لم تحصل على الدعم والتعزيز وهذا من ناحية ومن ناحية اخرى يجب ان يكافئ الفرد على السلوك الجيد حسب قواعد التعزيز وان التوافق مقرون بالبيئة ،وان الفرد يتوافق بصورة مناسبة واذا حدثت تغييرات في البيئة تظهر ازمات الحياة وعندها يفشل الفرد في اكتساب التوافق السلوكي.(مزاهرة، ٢٠٠٢ص٢٢)

ويهتم علماء النفس الانساني بالخبرة الشعورية للفرد حيث ان الخبرة والطبيعه الانسانية دورا مهما وفاعلا في عملية التعلم اذ يعتبر الانسان مالكا للحرية والارادة والاختيار وان لديه القدرة الخلاقة على النمو والتوافق .

وذهب (روجرز) الى ان سوء التوافق ينشأ حيث يمنع الكائن الحي عددا من خبراته الحسية ذات الدلالة من بلوغ مرتبة الوعي وهذا بدورة يؤدي الى الحيلولة دون تحول هذه الخبرات الى صور رمزية غير منتظمة في جشلت بناء الذات...ويرى ان التوافق يتوفر عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح لكل الخبرات الحسية للكائن الحي، ان تصبح ممثلة في مستوى رمزي وعلى علاقة ثابتة ومتسقة مع مفهوم الذات. (هول، ١٩٨٧، ص ٢٧)

استراتيجية الاحداث المتناقضة:

ان هدف هذه الإستراتيجية تكمن في تحويل الطلبة الى متعلمين فاعليين ويكونون بانفسهم فهم اعمق للمفاهيم العلمية، وان دورها هو فهم طبيعة العلم وتعميق الافكار العلمية يسبقها التخطيط والاعداد جيدالضمان تنمية المفاهيم والاتجاهات العلمية السليمة وتتضمن هذه الإستراتيجية مايلي:مرحلة إحداث التناقض ومرحلة البحث عن حل التناقض ومرحلة التوصل الى حل التناقض .(العبوسي وآخرون، ٢٠١٢ ص ٧٢)

ان الفروق الفردية لن تنعكس في تحصيل الطلبة عندما يعامل كل واحد منهم كمتعلم منفرد واعطاء المعلومات عن مستوى تحصيله اولا باول وان البحث عن اتقان المتعلم يشير الى انه اذا وضع مستوى التعليم ونوعيته في حده الاقصى لكل طالب وذلك عن طريق التغذية الراجعة الاضافية والاساليب التصحيحية والعلاجية وعندما تكون اسئلة الاختبارات يمكن استخدامها كتغذية راجعة للاغراض التصحيحية

محمد، ٢٠٠٨، ص ٤٤

النظريات التي فسرت معتقدات التحكم:

النظريات السلوكية المدنية(اتجاه بيك):حيث يرى بيك ان المشكلات ليست نتاج قوى ضعيفة بل هي نتاج عمليات عادية مثل التعلم والخطأ والاستدلال الخاطيء المبني على معلومات غير كافية او غير صحيحة ،كما يرى ان التفكير قد يكون

واهماً لأنه مستمد من مقدمات منطقية مغلوطة ويرى بيك ان المشكلات النفسية يمكن ان تحل عن طريق تصحيح المفاهيم الخاطئة، وقد افترض بيك وحدد ما اسماء الافكار الاوتوماتيكية السلبية التي تعمل وسيطاً بين المنبة الخارجي او الداخلي (ذكرى صور ذهنية) والاستجابة ،ووجد ان لهذه الافكار خصائص مشتركة فقد كانت واضحة ومختزلة ولا يتوجه الى موضوع محدد وخالية من التسلسل المنطقي الذي يتسم به التفكير الهادف، وتظهر تلقائياً وان هذه الافكار السلبية هي التي تقف وراء السلوك المضطرب. (بيك، ٢٠٠٢ ص ٣٥)

النظرية العقلانية الانفعالية: يرى اليس ان الطريقة التي تدرك بها الاشياء، وليست الاشياء بحد ذاتها هي التي تحدد سلوكنا اي ان الافكار والمعتقدات التي يكونها الافراد عن اشياء واشخاص والموضوعات هي التي تثير الاضطراب النفسي لدى الفرد ،وان الكثير من الاضطرابات تعتمد الى حد بعيد على وجود افكار ومعتقدات خاطئة يكونها الفرد عن ذاته وعن الآخرين وعن العالم المحيط به، فسلوك الشخص ينبع من افكاره..والاضطرابات ناتجة من وجود افكار ومعتقدات خاطئة لدى الفرد وبالتالي يكون تحسن الفرد مرهون بتغيير طريقة تفكيره غير العقلاني وغير المنطقي.

النظرية المعرفية (ميكنبوم): توصل ميكنبوم الى ان الاحاديث الذاتية الظاهرة والداخلية تؤثر على السلوك اي ان الاشياء التي يقولها الناس لانفسهم تحدد ما يقومون به من انماط سلوكية. فسلوك الانسان يتاثر بالجوانب المختلفة لانشطته.. ويعد الحديث الداخلي او المحادثة الداخلية احد أنشطة التكوينات المعرفية والتعاملات الاجتماعية.

نظرية التصور الخاطيء (سامي): تركز نظرية سامي على فرضية التصور الخاطيء التي تعتبر ان الاضطرابات هي نتيجة معتقدات او قناعات خاطئة عن الذات، ويكون الهدف من الارشاد هو تغيير هذه التصورات الخاطئة لدى

المسترشد، الامر الذي يؤدي الى تحسن التوافق ويحقق له دقة اكبر بحيث تصبح مرتبطة بواقعي.

نظرية المجال الشخصي: ذكر هاشي ونوكي (hashe&nuci) ان مفهوم المجال الشخصي يشير الى الافعال التي تحدد الجوانب الخصوصية في حياة الفرد لعناصر حياته اليومية،بالاضافة الى تحديد ماهو صح وما هو خاطيء. ويفترض (هاشي) ان ارساء المجال الشخصي وتحديد ينبع من من الحاجة الى ارساء الحدود بين الذات والآخرين وهو امر حاسم لتحديد الهوية الشخصية، كما ان هنالك احداث او اشياء يدركها الفرد على انها تنتمي الى مجاله الشخصي وقادر على التحكم بها لكنه في الحقيقة غير قادر على التحكم بها ومن هنا يختار استراتيجية التوافق تتلائم مع دراهه لهذا الحدث. (رضوان، ٢٠٠٩ ص ٨٥)

تجنب الفشل:

الدافع المعرفي:

يلعب الدافع المعرفي دورا هاما في التعلم المدرسي ، وهو الرغبة في المعرفة والفهم وانتقان المعلومات وحل المشكلات وبعد حاجة لاعادة بناء وتنظيم المواقف بطريقة اكثر تكاملا اي حاجة لفهم العالم الخارجي وجعله اكثر مقبولة ويحدد الاتجاه الاكثر ملائمة لفهم كثير من اساليب النشاط العقلي التي يمارسها الاتقان ويتضمن ادراك العلاقات في اطار النظرة الكلية الشاملة لعناصر الموقف ويتضمن البناء المعرفي للفرد مجموعة منظمة من المفاهيم والتعميمات والحقائق. (شعبان، ٢٠٠٢ ص ٢٨)

استراتيجية الاحداث المتناقضة

ان هدف هذه الاستراتيجية تكمن فب تحويل الطلبة الى متعلمين فاعليين ويكونون بانفسهم فهم اعمق للمفاهيم العلمية، وان دورها هو فهم طبيعة العلم وتعميق الافكار العلمية يسبقها التخطيط والاعداد جيدالضمان تنمية المفاهيم والاتجاهات العلمية السليمة وتتضمن هذه الاستراتيجية مايلي: مرحلة احداث التناقض ومرحلة

البحث عن حل التناقض ومرحلة التوصل الى حل التناقض. (العبوس
واخرون ٢٠١٢ص ٧٥)

اعادة البناء المعرفي:

- يتصف الطلاب الخوفون بالشك بقدراتهم وبالتالي فهم يتوقعون الخيبة
والفشل ويقللون من قيمة انفسهم - فيقولون-لابد وانا ارسب- انا راسب لامحالة- لن
افهم ولا اي سؤال -----ان الخوف من الفشل لايقود الا الى الفشل وتوقع الشر
يقود الى حدوثه-ومن هنا فان الهدف هو التغلب على المقولات المشوهة للواقع
بواسطة استراتيجية معرفية - ذهنية-ملائمة- اي بناء تفاؤلية وظيفية تهدف الى رفع
الثقة بالقدرات الذاتية واستبدال المقولات والافكار السلبية باخرى ايجابية على نحو
ساكون هادئا في الامتحان , كما وجد الباحثون في هذا المجال ان الطلاب شديدا
القلق ,غالبا ما يحاولون تركيزهم اثناء الامتحان عن المهمة الحقيقية ويشغلون انفسهم
بنتيجة سيئة محتملة وما ينتج من ذلك من عواقب مزعجة ولقصور الذاتي مما يقود
الى ارتفاع القلق واضعاف قدرة الانجاز الذهنية

استراتيجية الامتحان

تتضمن هذه الاستراتيجية -التخطيط للامتحان بكل تفاصيله وعادة ماييدا
التخطيط لموقف الامتحان قبل فترة من الامتحان ويتصاعد الامر الى ما قبل الامتحان
بيوم, فمثلا يطرح الطلاب الاسئلة التالية:هل يساعدني الامر لو تحدثت مع زملائي
ام الامر يزيد من توتري-هل علي ان ادرس في اليوم السابق للامتحان ام من
الافضل ان اتوقف عن الدراسة في موقف مبكر.(رضوان,٢٠٠٩ص ٢٧)

ثانيا:الدراسات السابقة :

اولا :الدراسات المتعلقة بمعتقدات التحكم:تناولت هذه الدراسات موضوع
معتقدات التحكم من زوايا مختلفة منها من بحثت في مجال المفهومية له ومنها من
ربطت بمواضيع اخرى وركز الباحثان على الدراسات الاجنبية وذلك لندرة الدراسات
العربية.

١. حيث اعدت (بدره، ٢٠٠٦) دراسة حول (اثر برنامج ارشادي جمعي لتغيير معتقدات التحكم واستراتيجيات التوافق لدى طلبة السكن الجامعي) وشملت العينة (٤٨) طالبة لجامعة اليرموك وقد اظهرت النتائج وجود مشاعر معتقدات التحكم غير واقعية لدى طلبة السكن الجامعي ،كما اظهرت نتائج الدراسة ان الطالبات يستخدمن نوعين من الاستراتيجيات التوافق، منها استراتيجيات سلبية ومنها الايجابية مع اغلبية في استخدام استراتيجيات التوافق السلبية التالية وهي استراتيجيات العزلة ومن ثم استراتيجيات اجترار الذات واللامبالاة ومن ثم استراتيجيات الهروب ووعي الذات ونبذ الآخرين والاعقلانية. كما اظهرت النتائج ان معامل الارتباط .ان معتقدات التحكم غير الواقعية ترتبط بوجود استراتيجيات توافق سلبية وان تغيير هذه المعتقدات باتجاه الواقعية ترتبط بوجود استراتيجيات توافق سلبية .وان تغيير هذه المعتقدات باتجاه الواقعية ادى الى تغيير استراتيجية التوافق السلبية الى استراتيجيات التوافق الايجابية ،

٢. كما اشارت دراسة (ستاھلير،بيرنغ،وبيرنغ)والتي تطرقت اليها دراسة (بدره، ٢٠٠٦) بدراسة معتقدات التحكم لدى الكبار وشملت العينة ٤٤٢ فردا تراوحت اعمارهم من ٦٥ الى ٧٥. وقد استخدم الباحثون ادوات القياس معتقدات التحكم لدى افراد العينة واشارات نتائج الدراسة على ان معتقدات التحكم (الحظ والفرصة) وكانت الغالبية على معتقدات القدرة الذاتية وقدرات الآخرين كما دلت النتائج على ارتباط معتقدات التحكم ايجابيا بالسلوك السوي والصحي لدى افراد العينة.

٣- وقام ميلر وتجمان (milir&techman.2000) بدراسة العلاقات بين معتقدات التحكم والاداء المعرفي في منتصف العمر وكان هدف الدراسة هو الكشف عن المدى الذي يعرف به اختلاف مستويات الوظائف المعرفية الى الفروق بين الافراد في معتقدات التحكم في منتصف العمر وشملت عينة البحث ٣٢ فردا من مدينة بوسطن وقد استخدم الباحثان اختبار وكسلر للراشدين واختبار سلسلة الاحرف (لسكاي وثومبسون) اداة لقياس معتقدات التحكم من اعداد (لابتسمان

وديفر)، وأشارت النتائج الى ان الافراد في منتصف العمر يتمتعون بوظائف معرفية جيدة وعالية ولكن لديهم درجات منخفضة على مقاييس معتقدات التحكم بالمقارنة مع الاشخاص الاصغر سناً ومن ناحية اخرى ارتبطت معتقدات التحكم العالية باداء وظيفي معرفي عالي.

٤- كما قامت (تانكا وياماويتش) (tanaka&yamauchi,2000) بدراسة بعنوان (تأثير التلقائية العفوية على معتقدات التحكم وتنظيم الذات لدى طلاب الجامعة اليابانية) وهدفت الدراسة الى اختبار تأثيرات اختلاف نماذج الدافعية في درجة التلقائية على معتقدات التحكم المدركة وتنظيم الذات لدى طلاب الجامعة، وشملت العينة (١٢١) طالبا من جامعه طوكيو واستخدم الباحثان استبيان التقرير الذاتي الذي يحتوي على ثلاث مقاييس للتلقائية ومقياس للتحكم المدرسي ومقياس تنظيم الذات واطهرت النتائج ان نموذج الانماط الدافعية للطلبة لدى الكلية ذات الدافعية والتنظيم العاليين مرتبط مع التلقائية العالية والتحكم المنخفض وان انماط الدافعية لدى الطلبة ذو الدافعية والتنظيم المنخفضين كانت مرتبطة بتلقائية منخفضة وتحكم عالي،،

٥- كما ان هنالك دراسة اخرى اوضحت العلاقة بين معتقدات التحكم والمهارة العقلية والذي قام بها (لنيل ومياسا وكارسا وماشي) (little,miashita,karasa٢٠٠٣-) واخرون لدراسة العلاقة بين معتقدات التحكم والمهارة والانجاز المدرسي لدى عينة كبيرة من الاطفال عددها (٨١٦) طفل من طوكيو و (٦٥٧) من لوس انجلوس و (٥١٧) من برلين الغربية وقد طبق الباحثون مقياس رافن للمصفوفات المتتابعة واداة لقياس معتقدات التحكم وقد بينت النتائج ان معتقدات التحكم كانت تنبئ جيد للانجاز المدرسي وقد ارتبطت ايجابيا مع نتائج اختبار رافن.

ثانيا :الدراسات التي تناولت ستراتيكية التوافق:

١-أوضحت دراسة (محارب ، ٢٠٠٣) والتي هي بعنوان (الضغوط النفسية وإستراتيجية التوافق لدى اخوة المعاقين في الاردن) والتي هدفت الى التعرف على الضغوط النفسية والإستراتيجية المستخدمة في التوافق مع هذه الضغوط لدى اخوة المعاقين حيث تألفت العينة من (٧٤٠) من الاخوة العاديين باعمار (١٣) سنة فاكثروا ولديهم اخوة معاقون سمعيا وبصريا وعقليًا.ولتحقيق اغراض الدراسة استخدم الباحث اداتين وهما (استبيان الضغوط النفسية) والآخرى (لقياس إستراتيجية التوافق مع الضغوط)، واعتمد الباحثان على تحليل التباين المتعدد وعلى تحليل التباين - عديم التفاعل وعلى طريقة نوكي لعقد المقارنات البعدية , وأشارت النتائج الى ان المعوقات البيئية والالتزامات الحالية لها الاثر الكبير في وجود الضغوط النفسية وان إستراتيجيات الترويح والنقاش كانت اكثر الإستراتيجيات ثم تليها العزلة واللاعقلانية بينما كانت إستراتيجيات طلب المساندة الاجتماعية والذاتية الأقل تأثيراً,,

٢-وقد اوضحت دراسة (سيريل,واخرون ٢٠٠٠) والتي هي بعنوان (مصادر الضغوط النفسية وإستراتيجيات التوافق لدى كبار السن من عرب إسرائيل) وهدفت الدراسة الى التعرف على مصادر الضغوط النفسية التي يواجهها كبار السن ن عرب اسرائيل والإستراتيجيات المستخدمة من قبلهم للتوافق مع هذه الضغوط.

والكشف على الفروق الفردية بين الذكور والاناث واطهرت النتائج الى ان :

١.مصادر ضغوط نفسية لدى كبار السن متمثلة بالضغوط الشخصية والاقتصادية والانفعالية وكان اكثرهم الضغط الانفعالي .٢-هنالك فروق في مصادر الضغط لدى كبار السن من عرب اسرائيل وتميل لصالح الذكور.٣-يستخدم كبار السن من عرب اسرائيل إستراتيجيات التوافق في التغلب على مصادر الضغط الذي يعانون منها وقد جاءت (الإستراتيجيات المعرفية والضبط الداخلي ومكافئة الذات في

المراتب الثلاث الاولى فيما احتلت العزلة المرتبة الاخيرة.٤- وجود فروق في الاستراتيجيات للتوافق لصالح الذكور.

٣-دراسة (Robbins D,Tank))-روبينز وتانك- ١٩٧٨:هدفت الدراسة للتعرف على علاقة سترتيجية التوافق مع الضغوط النفسية , وشملت العينة (١٣٤) طالبا في جامعة جورج واشنطن , وقد تم بناء استبيان لمعرفة ردود افعالهم نحو مواقف الضغط النفسي , وقد دلت النتائج الى ان اكثر الاستراتيجيات المستخدمة كانت الحصول على الدعم الاجتماعي والسلوك غير المتكيف - ومحاولة السيطرة على القلق وحل المشكلات-

٤-وقام ويتي (whitty-2003) بدراسة العلاقة بين التوافق وميكانزمات الدفاع من حيث اختلاف استراتيجيات التوافق التي يستخدمها الافراد , وقد استخدم الباحث استبانة نمط الدفاع (DSP) استبانة طرق التوافق واستبان -الشجار- الصدام -اليومي-ومقياس مركز التحكم , وظهرت النتائج ان المشاركين الاكثر شبابا استخدمو بشكل دال ميكانزمات دفاع ناضجة وبشكل اقل (ميكانزمات دفاع غير صحيحة)

مدى للاستفادة من الدراسات السابقة :

من خلال اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة في البحث الحالي توصل الباحثان الى كثير من المؤشرات الاساسية التي افادت البحث الحالي في اعداد ه وتنظيمه من حيث -المنهجية والاهداف والادوات والعينات

الفصل الثالث:

منهجية البحث وإجراءاته

تناول الباحث في هذا الفصل عرضاً للإجراءات المتبعة في تحقيق أهداف البحث التي وردت في الفصل الأول من ناحية تحديد منهج الدراسة - مجتمع الدراسة - عينة الدراسة - أدوات الدراسة - الوسائل الإحصائية المستخدمة فيها.

منهج الدراسة: يعد ألبحث أالحالى من ألبحوث الوصفية أأرتباطية وذلك لكونها تتناول العلاقة بين متغيرين هما (معتقدات التحكم و بإستراتيجية التوافق وعلاقتها بتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل) لدى طلبة الأقسام الداخلية لكلية طب الاسنان..

1- مجتمع الدراسة :لقد تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة كلية طب الاسنان- جامعة البصرة) للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ والبالغ عددهم ٢٥٠ طالبا وطالبة

١- عينة الدراسة:لكي تكون عينة التطبيق النهائي ممثلة لمجتمعها الأصلي المبحوث والخاضع للبحث, فقد تم اختيارها بالطريقه العشوائيه البسيطه-، وبذلك اصبح عدد افراد العينة (٦٠) طالباً وطالبة تمثل عينة التطبيق النهائي- و (٣٠) طالبا تمثل عينة الاستطلاع النهائي

٢- أدوات البحث: لما كان ألبحث أالحالى يتعامل مع متغيرين [معتقدات التحكم وإستراتيجية التوافق وعلاقتها مع تجنب الفشل)] الأمر الذي يتطلب توافر الأدوات المناسبة التي تمكن من قياس المتغيرين:

أولاً : مقياس معتقدات التحكم

استعان الباحثان بمقياس معتقدات التحكم بنوعيه الواقعية وغير الواقعية الذي يتناسب مع مجتمع الدراسة وان المقياس من اعداد زوكرمان ٢٠٠٣ والذي قامت بترجمته وتعديله الباحثة بدره ٢٠٠٦-وهو من المقاييس الحديثة التي وضعت لقياس نمط من المعتقدات الخاصة بالتحكم ان هذا المقياس ان يعطي فكرة واضحة وعن كيفية رؤية الفرد للاحداث المحيطة وعناصره من حيث قدرته على التحكم . الامر الذي يساعد الطالب على معرفة وتصحيح المعتقدات الخاطئة وغير الواقعية

اجراءات الصدق والثبات:صلاحية الفقرات:

من أجل التحقق من صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه قام الباحث بعرض المقياس الكلي بضمنه المقاييس الفرعية الواقعية وغير الواقعية والمكونات السلوكية لهذه الاضطرابات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال الطب

معتقدات التحكم وإستراتيجية التوافق وعلاقتها بتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل في مادة التشريح البشري لدى طلبة طب الاسنان

النفسي والصحة النفسية وعلم النفس والبالغ عددهم (١١) خبيراً وطلب منهم تحديد صلاحية الفقرات وإمكانية تطبيقها على طلبة الجامعة وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم عولجت فقرات وعدلت البعض الآخر منها، وذلك أما أن تكون متشابهة من حيث المضمون أو أنها تقيس

الصدق الاحصائي- صدق المقارنة الطرفية

للتحقق من صدق المقارنة الطرفية، قام الباحثان باستخراج القيمة التائية بين اعلى

وادنى الدرجات والجدول (١) يوضح ذلك

العينه	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	الجدولية	مستوى الدلالة ٠٥.
اعلى درجة	٣٠	١٢٤	١٢.٠٤	٣٠.٨٨	١.٨٣	دالة احصائيا
ادنى درجة	٣٠	١٦١	٨.٢٢			

يتضح من الجدول اعلاه ان هناك فروق دالة اتحصائيا بين اعلى الجدرجات وادنى الدرجات.

الثبات ومؤشراته Reliability

على الرغم من ان الصدق يعد اهم من الثبات في بناء المقاييس والأختبارات النفسية لكونه يعني الدقة في درجات فقرات المقياس الذي يفترض أن يقيس ما يجب قياسه، إلا أن الثبات يعد أيضاً من المؤشرات الضرورية للمقياس الموضوعي، كونه يشير الى الاتساق في مجموعة من درجات الفقرات التي قاست فعلاً ما يجب قياسه ، إلا أن حساب الثبات يعد أمراً ضرورياً أيضاً حينما يتوفر للمقياس صدق تام، وقد اكتفى الباحث بطريق واحدة لثبات المقياس وهي:

طريقة إعادة الاختبار Test- Re- test

أن طريقة إعادة الاختبار، تعني تكرار تطبيق نفس الصورة على المجموعة من المفحوصين لفترة زمنية لا تتجاوز الأسبوعين أو ثلاثة أسابيع، إذ قام الباحث بتطبيق

المقياس على العينة الأستطلاعية الثانية وعددها (٣٠) طالب وطالبة، وبعد اسبوعين من التطبيق الأول ، أما الإداة الاحصائية ، فقد استعان الباحث بمعامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجة التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني وكانت (٧٧)

الصورة النهائية لمقياس -معتقدات التحكم

بعد أن تم ايجاد أكثر من نوع من أنواع الصدق، وذلك على ءاعتبار أن الصدق يمثل صلاحية وسلامة ومقدرة المقياس على قياس ما صمم من اجل قياسه من صفة أو خاصية ، وإيجاد معامل ثبات وجميعها مقبولة ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق. من خلال ذلك اصبح المقياس جاهز للتطبيق بصورته النهائية على افراد عينة البحث، بعد أن اصبح مكوناً من (٤٢) فقرة بفرعيه المعتقدات الواقعية وغير الواقعية .

نظام التدرج في المقياس :

أعتمد الباحث نظام ليكرت الثلاثي (٥-٤-٣-٢-١) والتي ينطبق على (موافق تماماً - غالبا - احيانا - غير موافق - ابداء) على التوالي، علما بأن الوسط الفرضي هو ٦٣

ثانيا : مقياس استراتيجة التوافق

استعان الباحثان مقياس استراتيجة التوافق من (بدره،٢٠٠٦) المؤلف من استراتيجيتين الايجابية والسلبية بواقع ٢٨ فقرة للتوافق الايجابية و ٣٢ لاستراتيجية التوافق السلبية

الثبات ومؤشراته Reliability

على الرغم من ان الصدق يعد اهم من الثبات في بناء المقاييس والأختبارات النفسية لكونه يعني الدقة في درجات فقرات المقياس الذي يفترض أن يقيس ما يجب قياسه، إلا أن الثبات يعد أيضاً من المؤشرات الضرورية للمقياس الموضوعي، كونه يشير الى الأتساق في مجموعة من درجات الفقرات التي قاست فعلاً ما يجب قياسه ،

إلا أن حساب الثبات يعد أمراً ضرورياً أيضاً حينما يتوفر للمقياس صدق تام، وقد اكتفى الباحث بطريق واحدة لثبات المقياس وهي:

طريقة إعادة الاختبار Test- Re- test

أن طريقة إعادة الاختبار، تعني تكرار تطبيق نفس الصورة على المجموعة من المفحوصين لفترة زمنية لا تتجاوز الأسبوعين أو ثلاثة أسابيع، إذ قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الأستطلاعية الثانية وعددها (٣٠) طالب وطالبة، وبعد اسبوعين من التطبيق الأول، أما الإداة الاحصائية، فقد استعان الباحث بمعامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجة التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني وكانت (0,88)

الصورة النهائية لمقياس (إستراتيجية التوافق)

بعد أن تم ايجاد أكثر من نوع من أنواع الصدق، وذلك على اعتبار أن الصدق يمثل صلاحية وسلامة ومقدرة المقياس على قياس ما صمم من اجل قياسه من صفة أو خاصية، وإيجاد معامل ثبات وجميعها مقبولة ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق.

من خلال ذلك أصبح المقياس جاهز للتطبيق بصورته النهائية على افراد عينة البحث، بعد أن أصبح مكوناً من (٥٨) فقرة نظام التدرج في المقياس :

أعتمد الباحث نظام ليكرت الثلاثي (٥-٤-٣-٢-١) والتي ينطبق على (موافق تماماً - غالبا - احيانا - غير موافق - ابداء) على التوالي، علما بأن الوسط الفرضي هو (١٧١)-وهو خاضع للتطبيق النهائي

ثالثاً:مقياس تجنب الفشل الاكاديمي: استعان الباحثان بمقياس تجنب الفشل من اعداد الباحث (عبد الباسط, ١٩٩٦) والمكون من ٣٥ عبارة وبعد عرض المقياس على المختصين في التربية وعلم النفس والارشاد النفسي تم تحديد ٢٥ عبارة تمثل الصورة النهائية للمقياس وتم حساب الثبات من خلال اعادة التطبيق وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٨٠ وهي قيمة عالية وان المقياس مكون من المجالات : تفصيل الصعوبة - وتقييم الاداء -تجنب الفشل- المشاعر المصاحبة

الوسائل الإحصائية:

لقد استعان الباحثان بالوسائل الإحصائية الآتية

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T- test for two independent samples.

2- معامل ارتباط بيرسون.

3- Person's Correlation- Coefficient. الاختبار التائي لعينه ومجتمع

(ملحم، ٢٠٠٢ ص ٩١-١٠٥)

الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج

أولاً:- استعراض النتائج.

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث على ضوء أهداف البحث :أولاً:- قياس معتقدات التحكم لدى عينة البحث الكلية من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:-

اولا : معتقدات التحكم الواقعية

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة الكلية على مقياس معتقدات التحكم الواقعية (٧٣,١٣٣)، والانحراف المعياري (٨,٢٢٨)، واختيار الفرق بين المتوسط النظري للمقياس الذي هو (٦٣١٠٠) وبين متوسط درجات العينة أوجد الباحثان القيمة التائية (الاختبار التائي (t- test) لعينة و مجتمع. اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨,٧٤٥) وبموازنتها مع القيمة الجدولية بدرجة حرية (٤٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) البالغة قيمتها (٠,٣٩٦)، تبين أن الفروق دالة احصائياً وهذا يشير الى ان مستوى معتقدات التحكم الواقعية لدى عينة البحث الكلية تقع ضمن المتوسط والجدول (٢)، يوضح ذلك.

معتقدات التحكم وإستراتيجية التوافق وعلاقتها بتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل
في مادة التشريح البشري لدى طلبة طب الاسنان

الجدول (٢)

قياس معتقدات التحكم الواقعية لدى عينة البحث الكلية.

المصدر	العدد	المتوسط الفرض	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	أقيمته ألتائييه ألمحسويه	الدلالة
معتقدات التحكم الواقعية	٥٠	٦٣	٧٣,١٣٣	٨,٢٢٨	٤٩	٨,٧٤٥	دالة أحصائياً

الجدول (٢) يوضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٦٣) ومتوسط الدرجات لأفراد العينة الكلية على مقياس معتقدات التحكم الواقعية هذه النتيجة كانت متفقة مع دراسة (بدره, ٢٠٠٦) كون ان العينة قد تستعين بالمعتقدات الواقعية وغير الواقعية وايضا جاءت النتيجة متفقة مع دراسة perring,1999- لكن هذه النتيجة لا توضح المستويات التي تنتمي اليها افراد العينة لذا قرر الباحثان توزيع العينة على المنحى الاعتدالي وبنحراف معياري (١+)(١-)وباء على ذلك تم تقسيم العينة الى ثلاث فئات وكما وضح ذلك :

١- فما زاد عن (المتوسط + الانحراف المعياري) = فئة عليا

$$٨١,٣٦١ = ٨,٢٢٨ + ٧٣,١٣٣ \text{ ----- فئة عليا}$$

٢- وما نقص عن (الوسط الحسابي _ الانحراف المعياري = فئة دنيا

$$٧٤,٩٠٥ = ٨,٢٢٨ - ٧٣,١٣٣ \text{ ----- فئة دنيا}$$

اما الطلبة الذين تقع درجاتهم بين (٨١,٣٦١ الى ٧٤,٩٠٥) فانهم يقعون في الفئة الوسطى من مقياس معتقدات التحكم الواقعية لذا فان معظم افراد العينة تقع في الفئة الوسطى اي في الجانب الايجابي ولا يدعو للقلق

ويمكن ان تفسر النتيجة ان اغلب الطلبة ينخرطون من عوائل منظمة ومستويات اقتصادية وعلمية عالية ادت الى تعزيز الثقة بالنفس وان هناك تنبؤ مسبق لديهم حول الضرورة للتفكير الاحاطي ازاء المشكلات التي قد يتعرضون اليهم كما ان التنشئة الاجتماعية لم تعزز التفكير الغير عقلاني لاغلب افراد العينة خاصة بعد المتغيرات

معتقدات التحكم وإستراتيجية التوافق وعلاقتها بتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل في مادة التشريح البشري لدى طلبة طب الاسنان

السياسية التي أصبحت الديمقراطية تقهر الالم لدي اغلب منهم لذا فان اغلب افراد العينة من الطلبة لديهم القدرة مسبقا في تحديد الاحداث القابلة للتنبؤ وبالتالي أصبحت لديهم القدرة على اختوائها وهي من اهم العوامل في تبني البعض منهم المعتقدات الواقعية , وان قدرة الطلبة على تقييمهم للاحداث من حولهم وقدرتهم على التحكم بها

ثانيا: التعرف معتقدات التحكم غير الواقعية لدى عينة البحث الكلية

لقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة الكلية على معتقدات التحكم غيرالواقعية (٦٥.٠٦) والانحراف المعياري (٩.٠٦). ولغرض اختبار الفروق بين المتوسط الفرضي البالغ (٦٣) والمتوسط الحسابي لدرجات العينة الكلية. أستخدم الباحث الاختيار التائي (t- test) - لعينة ومجتمع، إذا بلغت القيمة التائية المحسوبة (١.١٧٥) وبمقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٣) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٩) تبين أن الفرق غيردال احصائياً، وهذا يشير الى أن مستوى معتقدات التحكم غير الواقعية هو أقل من المتوسط الفرضي ،وهذه النتيجة كانت متفقة مع دراسة (بدره ,٢٠٠٦) وايضا مع دراسة (miller,2000)وابتجاه الوسط الفرضي

الجدول (٣)

معتقدات التحكم الغير واقعية

المصدر	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ألفيمه ألتائيه المحسوبه	الدالة
معتقدات التحكم الغير واقعية	٦٠	٦٣	٥٨.٠٦	٩.٠٦	٤٩	٣.١٧٥	غير دالة احصائياً

وقد فسر الباحثان ان بعض الطلبة يميلون بشكل او باخر الى اعتناق معتقدات تحكم غير واقعية بل وقد تشكل ظاهرة لاغلب الطلبة في بعض المواقف وترجع هذه النتيجة الى التنشئة الوالدية المبكرة والعوامل الثقافية الاخرى التي تشجع وتعزز التفكير الغير المنطقي وغير الواقعي وغير العقلاني وقد رأى الباحثان ان من اهم العوامل التي

معتقدات التحكم وإستراتيجية التوافق وعلاقتها بتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل في مادة التشريح البشري لدى طلبة طب الاسنان

تساعد على تبني معتقدات تحكم غير واقعية هو عدم تمايز او وضوح المجال الشخصي لدى الفرد وبالتالي عدم دقته في تحديد الاشياء والاحداث القابلة للتحكم او الغير قابلة للتحكم من قبله , وبالتالي فان التحديد الخاطيء لهذه الاشياء او الاحداث يشكل اهم العوامل في تشكيل معتقدات التحكم غير الواقعية(الناصرى,٢٠١٤)

الهدف الثاني:

اولا : كشف الفروق بين الذكور والاناث على مقياس ستراتيكية التوافق الايجابية

جدول (٤)

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	القيمة الجدولية بمستوى (٠,٠٥)
الذكور	٣٠	١٧٤	٨,٧٣	١٨,٥٥	تساوي ٢,٠٤ دالة احصائياً
الإناث	٣٠	٦٨,٤	١٧,٧١		

نلاحظ من الجدول اعلاه ان هناك فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث على مقياس استراتيكية التوافق الايجابية باتجاه الذكور كون ان القيمة التائية اكبر من الجدولية

وقد فسرا الباحثان الى استخدام بعض الطلبة الى استراتيجيات ايجابية داخل السكن الجامعي وهي استراتيكية مركزة حول العواطف التي تهدف الى التلطيف من اثار الضغوط التي يتعرضون اليها الطلبة ولا تهدف الى حل المشكلات او تغيير الظروف الضاغطة كما ان قسم من الطلبة للجنسين يلجئون الى المساندة الذاتية لتحمل وتجاوز الضغوط والمشكلات الذين يتعرضون اليها الطلاب .(سيرين, وآخرون ٢٠٠٠)

, وفيما يتعلق بالطالبات خصوصا غالبا مايستخدمن استراتيجيات توافق مركزة على العواطف واستراتيكية ايجابية مركزة على المشكلة بشكل اقل وان الطالبات يخترن تحمل الظروف والمشكلات والسكوت عنها عوضا عن حلها ومعالجتها ويعزى الباحثان ذلك بشعور الطالبات بالعجز عن القيام بافعال ايجابية مؤثرة لتغيير الظروف

معتقدات التحكم وإستراتيجية التوافق وعلاقتها بتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل في مادة التشريح البشري لدى طلبة طب الاسنان

الضاغطة الموجودة في محيطهم وان وجودهم بالسكن الجامعي هي حالة مؤقتة لاستحق التضحية وبالتالي يلجئ الى الحد الأدنى من الوسائل التي تضمن لهم الحد الأدنى من التوافق والشعور بالامن (العبوس وآخرون, ٢٠١٢)

الهدف الرابع : كشف الفروق بين الذكور والاناث على مقياس استراتيجية التوافق السلبية

الجدول (٥)

الفروقات بين الذكور والاناث على مقياس مقياس استراتيجية التوافق السلبية

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	القيمة الجدولية بمستوى (٠,٠٥)
الذكور	٣٠	١٧٣,٣٠	٩,٥١٠	١,٧٥	تساوي ٢,٠٣ غير دالة احصائياً
الإناث	٣٠	١٧١,٨٠	٧,٣٢٧		

يشير الجدول اعلاه انه لا توجد فروق بين الذكور والاناث على مقياس استراتيجية التوافق السلبية - وهذا يعني ان كليهما يستعينا بهذه الاستراتيجية بمستوى دون الوسط

لقد فسرا الباحثان النتيجة سبب تنوع عينة البحث الى استخدام الاستراتيجيتين الايجابية والسلبية الى ان الطلبة وبصورة عامة يستخدمون كلا النوعين من الاستراتيجيتين للتكيف والتعامل مع المشكلات والضغوط التي تعترضهم , لكن قد ينحو الفرد الى اتباع نوع من الاستراتيجيات بشكل اكثر تكرارا من النوع الاخر ويرجع الباحثان الى وجود اعتقاد خاطيء لدى الطالبات بان هذا النوع من السلوك او هذه الاستراتيجيات هي الطريق الانسب او الاوحد لاشباع حاجاتهم والتكيف مع واقعهم داخل السكن الجامعي ,واضافا الباحثان ان ادراك بعض الطلبة للمحيط (السكن الجامعي)بانه لا يلبي حاجاتهم في الراحة والشعور بالامن الذي دعاهم لاتباع استراتيجيات السلبية والايجابية ,كذلك ان التذبذب بين احدى الاستراتيجيتين هوان بعض الطلاب يميلون الى الانعزال بانفسهم عما يحيط بهم وان البعض الاخر يلجئون

معتقدات التحكم وإستراتيجية التوافق وعلاقتها بتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل في مادة التشريح البشري لدى طلبة طب الاسنان

الى الانشغال بمشكلاتهم والتفكير المستمر وغير المفضي الى نتيجة بل ياخذ شكل من افكار تكرارية محبطة ولا تؤدي الى حل وكذلك ان بعض الطلبة وخاصة الطالبات غالبا ما يختزن اتباع سلوكيات تعبر عن اللامبالاة بما يدور حولهن وعد الاكتراث او الاهتمام بالاحداث والمشكلات الدائرة

(شتورا, ١٩٩٧)

١ لهدف الخامس : الكشف عن معامل الارتباط بين المعتقدات الواقعية واستراتيجية التوافق الايجابية

الجدول (٦)

يوضح العلاقة بين معتقدات التحكم الواقعية واستراتيجية التوافق الايجابية

المصدر	العدد	معامل الارتباط	درجة الحرية	القيمة الثانية المحسوبة	الجدولة بمستوى (٠.٠٥)
المعتقدات الواقعية- استراتيجية التوافق الايجابية	٦٠	٠.٩٦	٥٩	-٢.٩٥٨ (*)	١.٩٧

وقد فسرا الباحثان ان عين الدراسة استخدمت استراتيجية ايجابية اكثر نضجا وارتباطها بمشاعر الاصلاح كونها استخدمت ايضا معتقدات مدركة وواقعية تتفق مع استراتيجية ايجابية مركزة حول المشكلة يتنبا بوجود اعراض منخفضة من القلق وان المعتقدات الايجابية ترتبط ايجابيا مع التوافق الفعال . وان اي تغيير يحدث على معتقدات التحكم لدى الفرد يؤدي الى تغيير في استراتيجية التوافق المتبعة لديه (العيد, واخرون, ١٩٩٨)

الهدف السادس: العلاقة بين معتقدات التحكم الواقعية والتوافق الايجابي
وبين تجنب الفشل الاكاديمي والتحصيل

الجدول (٧) يوضح ذلك

المتغيرات النفسية	تحمل الفشل ا لأكاديمي					التحصيل
	الصعوبة	تقييم الأداء	تجنب الفشل	المشاعر المصاحبة	الدرجة الكلية	
معتقدات التحكم الواقعية	٠,٣٥	٠,٢٥	٠,٢٥	٠,٢٥	٠,٣٦	36
إستراتيجية التوافق الايجابية	٠,٣٣	٠,٢٢	٠,٢٤	٠,٢٤	٠,٣٩	34

الجدول اعلاه يشير ان هناك علاقة موجبة ودالة احصائيا بين مكونات معتقدات التحكم (الواقعية - استراتيجية التوافق الايجابي)والدرجة الكلية لمقياس الفشل الاكاديمي والتحصيل- الى حد الدلالة المقبول احصائيا ويبدو من وجهة نظر الباحثان نتيجة منطقية وتتفق مع ا لاطار النظري

ويمكن تفسير ذلك ان الفشل ا لأكاديمي (التحصيل) يتضمن (وعي الطالب) بالسؤال - هل يستطع ان يؤدي المهمة وانهم يرتبطون ببعدي (المعتقدات الواقعية- استراتيجية التوافق الايجابي) من خلال مراقبة الطالب لاداءه والتخطيط المسبق عندما تكون معتقدات التحكم اكثر واقعية)وان الطلبة الذين يعتقدون بانهم قادرون على الانشغال بالمعلومة يتصفون بانهم اكثر مثابرة وتحمل الفشل خاصة عند اداء المهام الصعبة في مادة التشريح البشري كما يسودهم الدافعية التلقائية والتعلم والتحدي (محمد, ٢٠٠٨)

ومن جهة اخرى فان الطالب الذي لديه مشاعر لمعتقدات التحكم واقعية واستراتيجية توافق ايجابية عندما يكلف بأداء المهمة فانه يراقب اداءه ويقيم مدى التقدم نحو الاهداف لذلك فان التقويم المستمر للأداء كبعد يمكن الطالب تجاوز تحمل

الفشل ويعزز احساس الطالب بالنجاح كذلك يقود الطالب الى احتواء المشتتات الشخصية التي تتنافس مع التحصيل - كما يؤكد-

9919sing,ch,

بان احتفاظ الطلبة بدافعية التعلم لمادة التشريح البشري يعتمد على مدى اعتقادهم بانهم اذا عدلوا سلوكياتهم ادركوا مخرجات افضل وذات قيمة ويتجنبون مشاعر الفشل والتحصيل

١- التوصيات والمقترحات:

التوصيات: تعيين مرشد نفسي في كل سكن جامعي (الاقسام الداخلية) للتعامل مع المشكلات الموجودة

١- المقترحات :

يقترح الباحثان بالقيام بدراسة على فئات اخرى من الجنسين لكلية الطب البشري - والصيدة وبنفس المتغيرات

الاستنتاجات:

١- ان قسم من طلبة الاقسام الداخلية يلجئون الى لمساندة الذاتية لتحمل وتجاوز الضغوط وفيما يتعلق بالطالبات ,غالبا ما يستخدمن استراتيجيات توافق مركزة على العواطف وان الطالبات يختزن تحمل الظروف والمشكلات والسكوت عنها ويعتقدن ان وجودهن بالسكن الجامعي هي حالة مؤقتة لا تستحق التوضيح او المغامرة وبالتالي يلجان الى الحد الادنى من الوسائل التي تضمن لهن الحد الادنى من التوافق ..

٢- ان التقويم المستمر من الاداء كبعد قد يمكن الطالب تجاوز تحمل الفشل واحساس الطالب بالنجاح كما يقود الطالب الى احتواء المشتتات الشخصية التي تتنافس مع التحصيل

المصادر العربية:

بدرة،سهاد(٢٠٠٦) :اثر برنامج ارشادي جماعي في تغيير معتقدات التحكم واستراتيجية التوافق لدى عينة من طالبات السكن الجامعي ذات النظامين في جامعة اليرموك

البدران،عبد السجاد عبد عبد السادة(٢٠٠١):مركز التحكم وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسة الاعدادية،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية ،جامعة البصرة حراحشة، احمد(٢٠٠٣):الضغوط النفسية واستراتيجية التوافق لدى اخوة المعاقين في الاردن-رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة اليرموك

الجراح،عبد الناصر (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من كلية جامعة اليرموك/ المجلة الاردنية في العلوم التربوية -مجلد ٦ عدد ٤/ ٢٠١٠

رضوان،سامر جميل (٢٠٠٩):الصحة النفسية،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، الاردن

السعدي ، سمر ، ١٩٩٥ : المشكلات التكيفية لدى طالبات المنازل في جامعة اليرموك ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك الاجنبية

سيرين، ميشيل ،غادري ، ٢٠٠٠ : مصادر الضغط النفسي واستراتيجية التوافق لدى كبار السن من عرب اسرائيل ئيل ، ماجستير في الارشاد النفسي، كلية الدراسات العليا -الجامعة الاردنية

الشناوي، محمد محروس(١٩٩٤):نظريات الارشاد والعلاج النفسي- القاهرة -دار الغريب

-----١٩٩٤:نظريات الارشاد والعلاج النفسي- القاهرة-دار الغريب

معتقدات التحكم وإستراتيجية التوافق وعلاقتها بتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل في مادة التشريح البشري لدى طلبة طب الاسنان

- شعبان, عبد الرحيم(٢٠٠٢):الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي- رسالة ماجستير في التربية -علم النفس التربوي-الجامعة الاسلامية -غزة- كلية التربية -- قسم علم النفس
- شتوراجان,بنجامان,(١٩٩٧): الاجهاد, اسبابه وعلاجه(ترجمة:انطوان هاشم) بيروت-منشورات عويدات
- صالح,قاسم حسين(١٩٨٨): الشخصية بين النظرية والقياس-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي-جامعة بغداد-كلية الاداب
- عبد الحميد,ليلي,١٩٨٢:كراس تعليمات مقياس تقدير الذات للصغار -دار النهضة العربية
- العيد,احمد محمد, الشيخ,محمد محمود(١٩٩٨):علاقة الرضا الوظيفي والتكيف للدراسةبدايفية الانجاز لدى المعلمات والطالبات لجامعة الامارات العربية المتحدة - ع ٤٦ مجلد ٥
- العبوس,العاني , رؤوف , تهاني (٢٠١٢) : اثر استراتيجيات الاحداث المتناقضة في تنمية المفاهيم والاتجاهات العلمية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن- كلية الاداب ص ٣٣
- (٢٠١٢): اثر استراتيجيات الاحداث المتناقضة في تنمية المفاهيم والاتجاهات العلمية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن - كلية الاداب ص ٦٩
- الكندري,جاسم يوسف(١٩٨٨): المدرسةوا لغتربا لاجتماعي- دراسةميدانية لطلاب التعليم الثانوي لدولة الكويت- قسم اصول التربية-جامعة الكويت-ع ٤٦- مجلد ١٢
- لطفي, , عبد الباسط, ابراهيم ولطفي١٩٩٦: مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل للاكاديمي/ مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر- ع ١٠ لسنة ٥-

محارب, احمد, ٢٠٠٣: الضغوط النفسية وإستراتيجية التوافق لدى اخوة المعاقين في الاردن, جامعة اليرموك , رسالة ماجستير في تخصص الارشاد النفسي , اريد- الاردن
محمد, محسن علي (٢٠٠٨): اثر استخدام طريقتين علاجيتين في اطار إستراتيجية اتقان التعلم على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى ط العلوم التبوية الانسانية
-جامعة النجاح- العلوم الانسانية

❖ مزاهرة, رانية وعيسى, ٢٠٠٢: اثر برنامج ارشادي في خفض العزلة وزيادة السلوك الاجتماعي لدى عينة خاصة من المراهقات, رسالة ماجستير غير منشورة
-جامعة اليرموك

ملحم, سامي محمد (٢٠٠٢): القياس والتقويم في علم التربية وعلم النفس, كلية العلوم التربوية ط٢, دار المسيرة للنشر والتوزيع

الناصري, عماد سالم دشر (٢٠١٤): موقع الضبط وعلاقته بتدمير الذات لدى طلبة الجامعة , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية للعلوم الانسانية , جامعة البصرة
هول, كاليفين, ليندزي, جاردنر (١٩٨٧): نظريات الشخصية ترجمة فرج احمد فرجوقري
حنفي ولطفي فطيم - القاهرة

بيك- ارون , ٢٠٠٠: العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية و ترجمة عادل مصطفى ومراجعة غسان يعقوب - بيروت - دار النهضة العربية

المصادر الاجنبية :

- Little, miyashita,t,karasawa,2003:**international** of behavioral development ,27-1-4-48
-Mallaach,R,D,1999: idenrification of underlying components of academic awareness, metacognition self rugulationI learning
Miller&lachman(2000):cognitive performance and the role of control beliefs in medife,aging,neuropsychology and cognition
Pering-pering-&staheli(1999):health control beliefsin old age relationship with subjective and objective health and health behavior

- Robbins & Tank,1978: A factor analysis of copying behavior , journal of clinical psychology
 - Sink,ch,1999: self- regulated and academic performance in middle school children paper presented,Chicago.april
 - Tanaka,k& yamanchi,2000: influence of autonomy of perceived control beliefs and self regulated learning n japans undergraduate student –north American –journal of psychology ,2(2) 255-273
- Whitty,M,T,2003:copying and defending age deference in maturity of defense mechanism and copying strategies - Aging and mental health

قياس العدوى الانفعالية لدى

طلبة الجامعة

م.م. عمار عبد علي

قياس العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة

م.م.عمار عبد علي

مشكلة البحث:

تعد ظاهرة العدوى الانفعالية من المظاهر التي تزداد حجمها ووضوح خطرهما على افراد المجتمع بعامة والاطفال والمراهقين بخاصة من خلال وجود استعداد او ميل عام لدى بعض الافراد لسرعته العدوى انفعالياً من الآخرين (النماذج السيئة) بصورة ينعدم معها التفكير الناقد والتبصر ، لذا تأتي ردود افعال انفعالية غير منطقية في اغلب الاحيان وهؤلاء غالباً ما يكونوا ضحية لافكار ومعتقدات وتوجيهات غير عقلانية وما يترتب عليها من آثار سلبية ، كما أن ظاهرة العدوى الانفعالية وانتشارها بين الشباب قد يساعد على تبني ثقافات وافكار مدمرة بغية افساد الشباب وضياع القيم وتشتت الايديولوجيا وعدم وضوح الهوية وتشتتها. وقد اشارت هاتفيلد Hatfield ان العدوى الانفعالية هي ميل الفرد لتقليد الآخرين متأثراً انفعالياً بهم دون وعي أو ادراك او ضبط انفعالي ، فالافراد في بعض المواقف سيتقطبون انفعالياً من الآخرين فستكون ردود افعال انفعالية تلقائية دون اللجوء الى تقويم الموضوع وهو يشبه الى حد كبير السلوك الجمعي وقد عدت هاتفيلد بعض الخصائص السلبية التي تنتج عن العدوى الانفعالية لدى الافراد فهم يتسمون بسهولة الاستثارة والاندفاع الانفعالي ، وبفعل قوة العدوى يفقد الفرد استقلاليتة الذاتية فيندمجون انفعالياً مع الآخر وتتسم العدوى الانفعالية بالنقص النسبي في التنظيم (Hatfield,1994,p.17). ورأى دانيال كولمان عندما يتفاعل شخصان معاً تنتقل الحالة النفسية من الشخص الاكثر قوة في التعبير عن انفعالاته الى الشخص الآخر الاكثر سلبية ، وهناك بعض الافراد اكثر حساسية في انتقال الانفعالات سريعاً اي أن حساسيتهم الكامنة تجعل من السهل اثاره جهازهم العصبي الذاتي اكثر من غيرهم ويبدو أن قابليتهم للتغيير المزاجي السريع تجعلهم اكثر سرعة في التأثر وتجعلهم اكثر عرضة للعدوى من الآخرين لأنهم اكثر استعداداً للتأثر بمشاعر الآخرين ، كما ان العدوى الانفعالية العالية ترتبط بضعف الذكاء الانفعالي (Goleman , 1995,p: 49). وإشار باندورا Bandura الى أن العدوى الانفعالية لها

بعض الجوانب السلبية نتيجة تقليداً انفعالياً لبعض النماذج والمخاطر التي وراء هذه العدوى وهو تقليد النماذج السيئة انفعالياً (Bandura, 2002.p,33). أما أليس Ellis فيرى ان البشر يتصفون بالميل الشديد للتفكير والانفعال والسلوك حسب الايحاءات القوية للآخرين وغالباً ما تؤدي تلك الايحاءات الى نتائج غير طبيعية للفرد والمجتمع إذ أنهم يأخذون مثل هذه الايحاءات ويحولونها الى إيحاءات قوية ذاتية مما يؤثر في سلوكهم وأنفعالاتهم ويسبب المزيد من الاضطراب الانفعالي المختل وظيفياً ويحاول أليس في العلاج العقلاني مساعدة العملاء لتحقيق درجة أقل لتقبل الايحاءات الانفعالية للآخرين، وأن يجعلوا لانفسهم قدرة اكبر على التأثير في تفكيرهم القائم على اساس واقعي واقل قدرة في التأثير في الايحاءات الانفعالية المطلقة للآخرين (Ellis, 2002,p:257).

ويرى الباحث ونتيجة لما تؤديه العدوى الانفعالية من أدوار اجتماعية ايجابية لكنها لها جوانبها السلبية العديدة ، فالاشخاص الذين يمتلكون عدوى انفعالية مرتفعة لديهم ميل عالي لتقليد الآخرين (بوعي او بدون وعي) فيكونون ضحية لأفكار ومعتقدات وتوجيهات سلبية مدمرة ، تدمر القيم وتشتت الهوية الاجتماعية ، ونتيجة للتداخل والتفاعل تلك الظروف مع البطالة والفقر والتهميش الاجتماعي والاحباط والاحساس بالعجز وفقدان الامل تتبلور تدريجياً ثقافة العنف والرغبة في تدمير الحياة ، وبسبب الانتماءات الطبقية والفكرية المتنوعة وتعدد اساليب التنشئة الاجتماعية التي يتميز بها طلبة الجامعة فضلاً عن أهمية الدور الأنثي والمستقبلي لهذه الفئة في تحديد المسار التاريخي لمجتمعاتهم وبوصفهم شريحة اجتماعية واسعة والتأثر والتأثير وما تمتلكه من روابط عميقة مع باقي فئات المجتمع فقد عدّ الباحث اختياره لهم ليكونوا مجتمع بحثه ، الامر الذي يستدعي بحث هذه المشكلة من طريق هذا التساؤل [ما هي مستويات العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة] .

أهمية البحث :

تعمل مستوى العدوى الانفعالية الانفعالات على تركيز اهتمامنا في جوانب العالم التي تساعدنا على توفر معلومات عن عالمنا الداخلي وعن علاقاتنا ، ولكي

تعمل هذه الوظيفة الحيوية العمل الأمثل ، تشتد حساسيتنا تجاه الإشارات الانفعالية في البيئة ، إذ تتأثر انفعالات شخص بأنفعالات أشخاص آخرين ، ويسمى هذا التأثير بـ (العدوى الانفعالية) التي تقدم رؤية متبصرة في سبب لزوم تحكمنا بانفعالاتنا وكيفية تعاملنا معها لتحقيق النتائج المثلى. (Bandura,2002,p. 24). يرسل الأشخاص تلقائياً رسائل حول كيفية شعورهم في التفاعلات اليومية مع الناس في البيت والعمل والمجتمع ، ويتلقون الرسائل الانفعالية التي يرسلها الآخرون في الوقت ذاته، وقد أثبتت الأبحاث الحديثة أن هذه الإشارات السلوكية الانفعالية تؤثر في الحالات المزاجية لكل شخص ، ومن ثم تؤثر تلك المشاعر في كيفية أدائهم. (Freedman,2007,p. 6). لقد اظهرت دراسات الحالة المزاجية والسلوك الإنساني أن المشاعر تنتقل من شخص لآخر بواسطة آليات معينة ، فقد ارتبطت عوامل الاتصال غير اللفظي / الصوتي كتعبيرات الوجه ووضعيات الجسم وأنماط سلوكية معينة بنقل المعلومات الانفعالية بين الأفراد ، على سبيل المثال أظهرت الدراسات الحديثة أن الحالة المزاجية يمكن أن تنتشر بوسائل الاتصال غير اللفظي / الصوتي كتغيير مقام الصوت او درجته. (Gallese, 2006, p.15). وفي دراسة حديثة أجراها نيومان وستراك (Neumann and Strack , 2000) طلب من المشاركين الاستماع إلى كلام محايد أنفعالياً قرأه أحد الممثلين بتغيير مقام الصوت أو درجته تغييراً سعيداً أو محايداً أو حزيناً ، ولما طلب من المشاركين لاحقاً تقويم أنفعالاتهم ، أفاد المشاركون بأن عندهم انفعالات تنسجم مع انفعالات المتكلم ، علاوة على ذلك عندما طلب منهم تقويم موقفهم تجاه المتكلم ، أبدى المشاركون بالإجماع إعجابهم بالمتكلم ذي الصوت الأقل حزناً وتقويم الشخص الملاحظ لاستحسان المتكلم ، لا يتغير مزاج الجمهور ليناسب حالة المتكلم فحسب ، ولكن المزاج يؤثر أيضاً في مدى حب الجمهور للعرض التقديمي.

من خلال التطبيقات الواضحة في السياقات التجارية والاجتماعية والشخصية أصبحت العدوى الأنفعالية فئة مهمة في بحوث ديناميات الجماعة ، ففي عام ٢٠٠٢ ، درست سيغال بارسيد Sigal Barsade من جامعة ييل Yale تأثير العدوى

الأنفعالية في السياق الجماعي ، وفي التجربة التي أجرتها ، وضعت ممثلاً في سياقات جماعية وأعطى توجيهات للمشاركة في أنشطة هذه المجموعات مع تمثيل مستويات متباينة من الحالة السارة والطاقة ، وكانت المجموعات تعمل لتخصيص علاوة مالية ، إذ كان لديهم مبلغ ثابت من المال لإنفاقه وكان عليهم توزيعه على أساس مجموعة من معايير الأداء ، وبعد إنهاء الأنشطة ، طلب من المشاركين ملء استمارات تقويم ذاتية لحالتهم المزاجية ، فأشارت نتائج الدراسة بوضوح إلى أن تأثير انفعالات فرد في المجموعة يؤثر بلا وعي في مزاج باقي افراد المجموعة ، وبحسب الدراسة ، كان ذلك ينطبق على الحالة المزاجية الإيجابية والسلبية. وتختلف الآراء حول تأثير النفوذ والمناصب والسلطة في العدوى المزاجية ، فقد يكون لأصحاب السلطة والأشخاص الذين ينالون حب الآخرين أو احترامهم تأثير أكبر ، ومن الواضح أن القادة يؤثرون في مزاج الجماعة. وفي دراسة حول أثر العدوى الانفعالية لقائد مجموعة في أفراد المجموعة ، ظهر أن المزاج الإيجابي للقائد يؤثر إيجابياً في أعضاء المجموعة على المستويين الفردي والجماعي وعكس ذلك مع القائد ذي المزاج السلبي ، وكان لمزاج القائد الإيجابي أيضاً أثر لاحق في تنسيق الجماعة وجهدها. ونظراً إلى أن المزاج يكون معدياً ، فتأثيره في الأداء يعد من الاعتبارات المهمة ويركز بعض المؤلفين في فكرة كون الأمزجة "الأيجابية" لها تأثير إيجابي في الأداء ، ولكن في الواقع أحياناً يكون المزاج السلبي ملائماً. (Barsade and Gibson, 2007, pp. 36-59) في دراسة بارسيد Barsade التي نوقشت آنفاً ، بدا فرد سلبي في المجموعة ممزقاً شمل المجاميع ومضعفاً فعاليتها ، في حين كان وجود المتحالف التجريبي الإيجابي مقروناً بزيادة التعاون وبصراعات أقل داخل المجموعة وبزيادة أداء المهام ، وكذلك في دراسة مماثلة ، قيمت أليس آيسن (Alice isen , 1993) فوجدت ان المزاج الإيجابي يزيد دقتهم ، فالمزاج الأيجابي له تاثير بعيد الأمد في أداء العمل والإشراف وأخذ القرار (Isen, 1993,p.29).

من ناحية أخرى في بعض الحالات يكون " المزاج السيء " أكثر فعالية ، فعلى سبيل المثال ، وجد إلسباخ وبار (Elsbach and Barr, 1999) أن الأشخاص ذوي

الأمزجة السلبية يستخدمون نهجاً منظماً أكثر لإتخاذ القرار وبين الجدول (١) ملخص دراستهما المشابه.

الجدول (١)

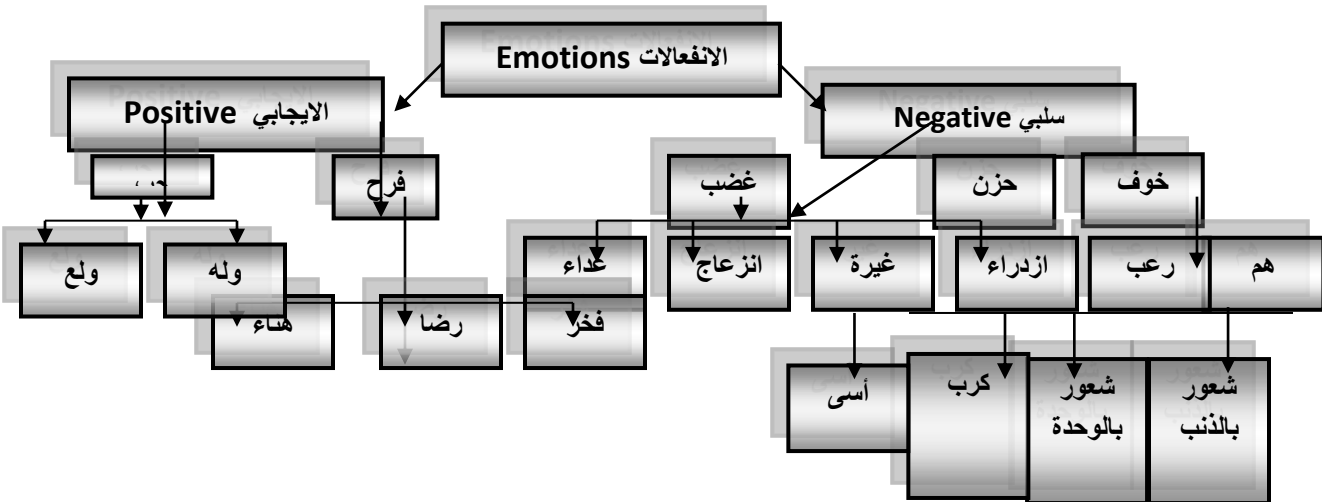
النتائج العملية لتأثيرات الأمزجة الإيجابية والسلبية في إتخاذ القرار

المزاج	المزايا المحتملة	العيوب المحتملة
الإيجابي	* يشجع مواد إيجابية في الذاكرة (Isen et al, 1978)	* يشجع تجنب المخاطر ، أي النفع الذاتي السليبي إزاء الخسائر (Isen et al, 1988)
	* يشجع الأسلوب الإبداعي في حل المشكلات (Isen et al, 1978)	* يعزز استعمال الأسلوب الاستكشافي السريع في اتخاذ القرار (Isen & Meanset al, 1983)
	* يشجع تصنيف الأشياء على نحو أكثر مرونة (Isen & Daubman, 1984)	* صعوبة في تمييز الحجج الضعيفة القوية (Smith & Shaffer, 1991)
	* يشجع الكفاءة في اتخاذ القرار (Isen & Means, 1983)	* مقتنع بالإشارات الهامشية (كتسمية خبير Expert (Mackie & Worth, 1991)
	* يشجع الشمولية في المهمات الممتعة , Isen et al, 1991	* أقل احتمالية أن يستعمل أسلوباً منظماً تماماً وصحيحاً في إتخاذ القرارات (الدراسية الحالية)
السليبي	* لا يتأثر بالشواغل ويسهم في تقديم رسالة أوسع (Bless et al, 1990)	* الاعتماد على قواعد معروفة في اتخاذ القرارات (Mano, 1992)
	* أقل احتمالية أن يعتمد على الإشارات الهامسية (Worth & Mackle, 1987)	* مفرط التشاؤم (write & Bower, 1992)
	* عنده دافع للإسهام في التحليل الدؤوب لتغيير الحال والمزاج (Bless et al, 1990)	* تزايد الأحكام السلبية المطلقة على الآخرين (Fiske & Taylor, 1984)
	أكثر احتمالية أن يستعمل أسلوب اتخاذ قرار منظم تام وصحيح (الدراسة الحالية)	* يخاطر عندما تكون المحاسن والمساوئ كبيرة (Dunegan et al, 1992)

نظراً إلى أن الانفعالات تسهم في مساعدة الإنسان على التكيف مع الأحوال الاجتماعية فمن المنطقي أن يؤثر انفعال شخص في شخص آخر ، ويبدو أن العدوى الانفعالية يمكن للبشر تكييفها للعمل في جماعات ، إن الدليل على تأثير مشاعر فرد في الآخرين - ومن ثم تأثير هذه المشاعر في الأداء - يوضح أهمية الوعي تجاه الانفعالات ومعرفتها وكيفية التعامل معها ، ولا سيما بالنسبة للقادة والتربويين وموظفي المبيعات والآباء والأمهات والسياسيين والرياضيين - بل في الحقيقة أي شخص مهتم بأثرها في الآخرين، ومن التحديات أن هذا التبادل الانفعالي يمكن أن يحدث بلا انتباه واع ، وبعبارة أخرى ، سواء اكانوا يعلمون أم لم يكونوا عالمين فالأشخاص يؤثرون في الآخرين ، وإذا كان الذكاء الانفعالي يتيح للأشخاص مراقبة هذا التبادل وإدارته ، فإن تنمية الذكاء الانفعالي يحسن قدرة الأشخاص على التفاعل مع الآخرين بنجاح.

(Elshach and Barr,1999,pp. 181-198)

وقد قدم فيشر Fischer وآخرون هرم من الانفعالات السلبية والايجابية الأكثر قابلية في التأثير في العدوى الانفعالية.



الشكل التمهيدي (١)

هرم الانفعالات: المصدر (Fisher et.al , 1990, p.90)

وطرحوا هرم الانفعالات المبين في الشكل التمهيدي ، ولكن مازال الاختلاف قائماً حول ما يشكل المجموعة المترابطة الانفعالية بدقة ، ومع ذلك يتفق معظم

الباحثين النظريين بأن السلاسل تضم مكونات عديدة كالمعرفة الواعية ، والتعبير الوجهي واللفظي / الصوتي ، والوضعي (للجسم) والنشاط العصبي الوظائف للجهاز العصبي الإرادي والسلوكيات الاستثنائية ، وتعالج أجزاء مختلفة من الدماغ جوانب الانفعال المتنوعة (Hatfield and Cacioppo and Rapson, 1994, pp.3-4). والعدوى الانفعالية أيضاً ظاهرة متعددة المستويات : إذ تنشأ المحفزات المثيرة من فرد واحد فتؤثر في فرد أو عدة أفراد آخرين (أي حسب تقويم الأفراد وتفسيراتهم) ثم ينجم عنها انفعالات متطابقة أو مكملية (كالمعرفة الواعية ، والتعبيرات الوجهية واللفظية / الصوتية والوضعية (للجسم) ، والنشاط العصبي الوظائف للجهاز العصبي الإرادي والاستجابات السلوكية الانفعالية العامة) عند هؤلاء الأشخاص ومن ثم من النتائج المهمة للعدوى الانفعالية التزام الانتباهي والانفعالي والسلوكي التي لها جوانب ايجابية وأخرى سلبية نفسها للكيانات الاجتماعية (الثنائيات والمجموعات) كما للانفعال من ميزات بالنسبة للفرد ، يركز هذا النص في العدوى الانفعالية الابتدائية أو الأولية - أي العدوى التلقائية غير المقصودة الخارجة عن التحكم ولا سبيل للوعي المعرفي إلى إدراكها إلى حد كبير ، وقد تكون العدوى الانفعالية جُدة مهمة في العلاقات الشخصية ، إذ تعزز التزام السلوكي وأتباع انفعالات الآخرين لحظة بلحظة ، حتى عندما لا ينتبه الأفراد انتباهاً جلياً لهذه المعلومات. (Hatfield, Cacioppo and Rapson, 1994, p.6)

ويرى الباحث ان الثورات والتحولات الاجتماعية في العالم العربي ، تعد تجسيداً عملياً لظاهرة العدوى الانفعالية ، فالثورات والاحتجاجات بدأت بفرد وانتقلت عدواها الى أفراد وجماعات وإلى المجتمع ككل ، وانتقلت عدواها أيضاً الى باقي الشعوب والمجتمعات الاخرى ، ولو نظرنا الى طبيعة تلك التظاهرات والحراك الشعبي لنجد لها تفسيراً علمياً في نظرية العدوى الانفعالية ، فالأفراد والجماعات كان لديها ميل تقليد التلقائي للتعبير الوجهية / اللفظية والصوتية وهيئات الجسمية والحركات ومزامنتها مع اشخاص آخرين ك (طريقة الاحتجاجات والشعارات بل وطبيعة الحركات

والاسلوب في طرح المطالب) ومن ثم تقليدهم انفعالياً. أي ان العدوى اخذت طابعاً انفعالياً في استقطاب الجماهير وحراكم الشعبي.

- أهداف البحث :

١. قياس العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة.

٢. قياس الفروق في العدوى الانفعالية على وفق متغيري الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - انساني).

- حدود البحث

* يتحدد البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد للتخصصات العلمية والانسانية للدراسات الصباحية ، بمراحلها كافة ومن كلا الجنسين.

- تحديد المصطلحات

العدوى الانفعالية : Emotional Contagion عرفته هاتفيلد 1994 Hatfield

الميل نحو التقليد التلقائي للتعبيرات الوجهية واللفظية / الصوتية والهيئة (للجسم) والحركات ومزامنتها مع اشخاص آخرين ويتتابع تقليدهم انفعالياً (, Hatfield 1994. P.5)

وقد تبنى البحث الحالي التعريف النظري اعلاه بوصفه معبراً عن الاطار النظري للعدوى الانفعالية Hatfield وهي النظرية المتبناه في هذا البحث وإطاراً مرجعياً في القياس وتفسير النتائج.

التعريف الاجرائي للعدوى الانفعالية : [الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس العدوى الانفعالية هاتفيلد الذي تنباه الباحث].

العدوى الانفعالية : Emotional Contagion

نظرية إلين هاتفيلد : Elaine Hatfield theory

مدخل نظري:

تقرر عند العلماء في مختلف التخصصات - كعلم الأعصاب وعلم الأحياء وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع وعلم النفس النمو عبر المراحل العمرية - أن العدوى الانفعالية البدائية لها أهمية بالغة في فهم معرفة الإنسان وأنفعاله وسلوكه ،

وتعد العدوى الانفعالية البدائية لبنة بناء اساسية في تفاعل الإنسان - إذ تسهم في "قراءة الافكار" وتتيح للشخص تبادل المشاعر مع الآخرين وفهمها. ولكي نتصور العدوى الانفعالية تصوراً افضل يمكن القول بأنها مجموعة محددة متضاعفة من الظواهر الاجتماعية والنفسية - الفسيولوجية والسلوكية ، ومع اختلاف الباحثين النظريين حول المكونات التي تؤلف هذه المجموعة الانفعالية ، إلا أنهم متفقون على أن المجاميع الانفعالية تتألف من عناصر متعددة - كالإدراك الواعي ؛ والتعبير بالوجه والصوت ووضع الجسم ؛ والنشاط العصبي - الوظائف ونشاط الجهاز العصبي غير الارادي ، والسلوكيات الاستثنائية ، وقد تكون أجزاء مختلفة من الدماغ مسؤولة عن تنفيذ جوانب الانفعال المتنوعة ، ومع ذلك يؤثر كل مكون انفعالي في المكونات الانفعالية الأخرى ويتأثر بها ، لأن الدماغ يقوم بإدماج المعلومات الانفعالية التي يستقبلها. (Hatfield & Cacioppo & Rapson , 1994, p.5-6)

لقد اصبح علماء النفس في الالونة الاخيرة مهتمين بعملية العدوى الانفعالية ، فالناس عادة ما يعلمون جيداً أن التقويمات الواعية يمكن أن تقدم معلومات جمة عن الآخرين ، ولكن يبدو أنهم اقل علماً بأن بإمكانهم الحصول على معلومات أكثر حتى بالتركيز احياناً في ردود افعالهم الانفعالية الذاتية في اثناء اللقاءات الاجتماعية ، ولما كان الأشخاص يحاكون التعابير الانفعالية العابرة لرفاقهم ، غالباً ما يحسّون بأنعكاسات خفيفة لمشاعر زملائهم والانتباه لهذا الفيض من ردود الأفعال اللحظية كلحظة بلحظة الدقيقة يستطيع الأشخاص التخيل بل يتخيلون أنفسهم فعلاً داخل المديات الانفعالية التي يعيش فيها شركاؤهم

(Hatfield Cacioppo & Rapson ,)

(1993, p.82)

وقد أهتم علماء النفس بملاحظة عملية العدوى الانفعالية عملياً وهم مقتنعون بأن هذه العملية مهمة للغاية في العلاقات الشخصية ، فمن جانب معين ، تُعدّ العدوى الانفعالية لبنة البناء الاساسية للتفاعل بين البشر ، لذا يجب أن يملك الناس الحد الأدنى من مهارات المحاكاة والمزامنة إذا ما أرادوا القيام بتفاعل اجتماعي سلس ولبق ،

والعدوى الانفعالية تنتقل الأشخاص خطوة إضافية ، إذ تتيح لهم متابعة مقاصد الآخرين ومشاعرهم لحظة بلحظة ، حتى عندما لا يكونون صراحة منتبهين لهذه المعلومات ، وتتأثر " العدوى الانفعالية" بعدة آليات يعتقد علماء النفس (امثال هاتفيلد وراسن Hatfield and Rapson) أنها قد تفسر أو تسبب هذه الظاهرة ، وقد قدموا أدلة على أن الناس يميلون إلى (أ) محاكاة التعبيرات الوجهية ، والتعبيرات اللفظية / الصوتية ، ووضعيات الجسم والسلوكيات الاستثنائية للأشخاص من حولهم ومن ثم (ب) "الاصابة" بالتأثر " بانفعالات الآخرين نتيجة لتلك التغذية المرتدة وسوف تستعرض النظرية أدلة من تخصصات شتى تؤيد وجود العدوى الانفعالية. (Carlson and Hatfield, 1992, p.31-32)

الاليات الممكنة للعدوى الانفعالية :

من الناحية النظرية ، يمكن أن يصاب الشخص بالانفعالات في حالات عدة وكان العلماء والباحثون قد عللوا مسبقاً أن التفكير العقلاني والتحليل والتخيل الوعي يسبب هذه الظاهرة وتفسيرها فعلى سبيل المثال ، لاحظ الفيلسوف الاقتصادي آدم سميث في وقت مبكر عام ١٧٥٩ بأنه: مع وجود احد إخواننا على مخلعة التعذيب .. نتخيل أنفسنا في موقفه ، بل نتصور بأننا نقاسي العذاب عينة برمته ، فنشاركه (كربه) وكأننا داخل جسده ، ونصبح معه إلى حد ما شخصاً واحداً ، ومن ثم نكون فكرة عن بعض أحاسيسه ، بل ينتابنا شعور بأننا لا نختلف عنه تماماً ، وإن كان ذلك أقل درجة (8-7, pp. Hatfield & Cacioppo & Rapson , 1994). لكن العدوى الانفعالية البدائية تبدو عملية أكثر دقة وتعقيداً وتلقائية وانتشاراً في الأماكن المختلفة مما افترضه الباحثون النظريون من امثال سميث ، وتوجد أدلة كثيرة تؤيد الفرضيات الاتية التي تدعم النظرية.

١. المحاكاة Mimicry

الفرضية ١ : في أثناء المحادثة يحاكي الأشخاص تلقائياً باستمرار تعابير الوجه والأصوات ووضعية الجسم والحركات والسلوكيات الاستثنائية للآخرين ويزامنون حركاتهم معهم في أثناء المحادثة.

وقد لاحظ العلماء والكتاب منذ زمن بعيد أن الأشخاص ينزعون إلى محاكاة التعبيرات الانفعالية للآخرين ، ورأى آدم سميث في وقت مبكر من عام ١٧٥٩ من المُسلمات أن الشخص الذي يتصور نفسه في موقف شخص آخر يظهر " محاكاة حركية". عندما نرى ضربة موجهة توشك أن تصيب ساق شخص آخر أو ذرعة ، فبطبيعة الحال نقوم بقبض وسحب ساقنا أو ذراعنا. وكان سميث يرى بأن مثل ذلك التقليد هو "شبه انعكاس" وأشار ثيودور ليس Theodor Lipps لاحقاً إلى أن التقمص الانفعالي الواعي يعزى إلى " المحاكاة الحركية " الغريزية للتعبيرات الوجدانية لشخص آخر. وقد جمع الباحثون منذ القرن الثامن عشر أدلة كثيرة على أن الأشخاص نزاعون إلى تقليد التعبيرات الانفعالية للآخرين (Hatfield & Cacioppo & Rapson , 1994, p.17)

١. المحاكاة بالوجه:

إن حقيقة عكس وجوه الأشخاص تعابير الوجهية لمن حولهم غالباً من الحقائق التي تم إثباتها جيداً من قبل Dimberg, 1982 و Faughan و Lanzetta, 1980 ومن نماذج الأمثلة الدالة على ذلك، وجد علماء الأعصاب والمختصون في علم وظائف الأعضاء النفسي الاجتماعي. أن المحاكاة الوجهية أحياناً تحدث في آن واحد تقريباً: ويبدو أن الأشخاص قادرون على متابعة أدق التغيرات لحظة بلحظة ، وقد وجدت هذه الاستقصاءات البحثية بأن التجارب الانفعالية. والاستجابات المعرفية للأشخاص (عند قياسها بتقنيات تصوير الرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI) وتعبيرات الوجه (عند قياسها بتقنيات التخطيط الكهربائي للعضلات (EMG) تميل إلى عكس أدق التغيرات في التعبيرات الانفعالية لأولئك الأشخاص الذين يلاحظونهم لحظة بلحظة (Wild,et.al,2003, p:17-36) وتكون هذه المحاكاة الحركية في

الغالب سريعة جداً وبالغة الدقة بحيث لا ينتج عنها تغير ملحوظ في تعبير الوجه وسجل لارس - أولوف لوندكفيست 1995, Lundqvist, النشاط الوجهي لطلاب الجامعة السويدية بالتخطيط الكهربائي للعضلات EMG في أثناء دراستهم صور فئة مستهدفة من الأشخاص وهم يظهرون في تعابيرهم الوجهية السعادة والحزن والغضب والخوف والدهشة والاشمئزاز ، فوجد أن الوجوه ذات الانفعالات المختلفة للعينة المستهدفة كانت تبدي أنماطاً متباينة جداً من الاستجابة في التخطيط الكهربائي للعضلات EMG ، وحينما لاحظ المشاركون تعابير وجهية سعيدة أظهروا نشاطاً عضلياً زائداً في منطقة العضلة الوجنية (الخد) الكبرى Zygomaticus major وعندما لاحظوا تعابير وجهية غاضبة أظهروا مزيداً من النشاط العضلي في منطقة عظمة مغضن الحاجب Corrugator supercilii). (Lundqvist, 1995, pp.130-141)

وقد أثبتت البحوث المستفيضة أن الاطفال الرضع كبحت ميلتسوف Melztoff و برينتس Prinz, 2002 والصغار والمراهقين والبالغين يحاكون تلقائياً التغيرات الوجهية الانفعالية للأشخاص الآخرين كما تشير (هاتفيلد Hatfield ، وآخرون ، ، هرلي Hurley 1994 وتشاتر Chater 2005 وعلى العوامل التي تشكل احتمالية قيام الأشخاص أو عدم قيامهم بمحاكاة التعبيرات الانفعالية للآخرين كبحت هيس Hess و بليز Blair و ؛ هيس Hess 2001 وبورجوا Bourgeois 2006). (Meltzoff and Prinz, 2002, p.24-30)

ب. المحاكاة بالكلام: لقد ثبت أيضاً أن الأشخاص يحاكون ويزامنون التعابير الكلامية مع الآخرين ، فالأشخاص على أختلافهم يفضلون وتأثر مختلفة من التفاعل ، وعند تفاعل الأقران ينبغي أن يسير الإيقاع الزمني لكلامهم في مستوى متبادل متكافئ في افضل الأحوال وتتوافر أدلة كثير من مقابلات أجريت في ظروف ضابطة تؤيد التأثير المتبادل بين المتكلمين في معدلات الكلام والمدد الزمنية للكلام وفترات الكمون بلا استجابة (Chapple, 1982, pp.31-52).

ج. المحاكاة بوضعية الجسم :

وجد (بيرنير واخرون و هاتفيلد ، 1994 ، Bernieri el.al Hatfield, 1994, 1991) أيضاً بأن الافراد يحاكون (الآخرين) في وضعيات أجسامهم وحركاتهم ويزامنونها معهم ، ربما لا نقدر على محاكاة الآخرين محاكاة وأعية فعالة جداً : لأن هذه العملية حقاً جدّ معقدة وسريعة جداً ، وجد وليم كوندون William Condon ودبليو ، دي اوغستن (1966) W,D. Ogston أن طلاب الكلية يمكنهم مزامنة حركاتهم خلال ٢١ ملليثانية (زمن صورة واحدة في شريط فلم) ، ويحاول مارك ديفيس Mark Davis. 1985 إثبات أن المزامنة الدقيقة تحدث بواسطة الهياكل الدماغية على مستويات متعددة من المحور العصبي ، وأنها إما "حالة موجوة عندك او ليست عندك": ولا يمكن لأحد البتة أن يعتمد " القيام" بها ويرى أن اولئك الذين يحاولون تقليد الآخرين سيبدون "متصنعين" حتماً) Hatfield, 1994, p,38 (Cacioppo,Rapson, 1994, وثمة أدلة كثيرة على أن الاشخاص يستطيعون تلقائياً محاكاة من حولهم في وجوههم وكلامهم المنطوق ووضيعات اجسامهم وحركاتهم ومزامنتها معهم بسرعة مذهلة ويحاكون / يزامنون عدداً كبيراً جداً من السمات الانفعالية في لحظة واحدة (Condon, 1982 , p.53).

٢- التغذية المرتدة **Feedback** : الفرضية ٢ : تتأثر التجارب الانفعالية للمشاركين بالتفعيل و/ أو التغذية المرتدة من المحاكاة بالوجه والكلام ووضعية الجسم والحركة ، لحظة بلحظة.

ومن الجانب النظري قد تتأثر التجارب الانفعالية للمشاركين بما يأتي : (١) إيعاز الجهاز العصبي المركزي التي توجه تلك المحاكاة / المزامنة بالدرجة الاساس ، (٢) التغذية المرتدة الوارد من تلك المحاكاة / المزامنة الوجهية او الصوتية أو الوضعية (للجسم) ؛ أو (٣) عمليات الإدراك الذاتي الواعي إذ يقوم الافراد باستنتاجات حول حالاتهم الانفعالية على اساس سلوكهم التعبيري ، وبسبب الزيادة الوظيفية الموجودة على مدى مستويات المحور العصبي ، قد تعمل العمليات الثلاث كلها لضمان تشكيل التجربة الانفعالية عن طريق المحاكاة / المزامنة والتعبير بالوجه أو اللفظ أو وضعية

الجسم. وتميل الدراسات والبحوث الحديثة المنشورة إلى الاتفاق على أن الانفعالات يضبط حدثها التغذية المرتدة الوجهي أو الصوتي أو الوضعي (للجسم) (Hatfield, Raposon, 1994, pp.10-11).

١ - التغذية المرتدة الوجهي :

قدم داروين حججاً بلزوم تآثر التجربة الانفعالية تأثراً عميقاً في التغذية المرتدة من عضلات الوجه: تزيد العلامات الظاهرة للانفعال من حدة التعبير الحر ، ومن ناحية أخرى ، فإن كبت كافة العلامات الظاهرة ، قدر الإمكان ، يخفف انفعالاتنا ومن يطلق العنان للإحشاءات والحركات العنيفة فقد يزيد ثورة الغضب ؛ ومن لم يسيطر على مظاهر الخوف فسوف يعاني من خول أشد ؛ ومن يظل سلبياً حينما يغمره يستحوذ عليه الحزن يفقد أفضل فرصة له لاستعادة مرونة عقله. لقد أظهرت البحوث الحديثة حول التغذية المرتدة أن الانفعالات تخفّ حدثها بالتغذية المرتدة الوجهية نوعاً ما ، ولكن ما لم يسفر عنه إلى الآن مدى أهمية هذه التغذية المرتدة (فهل هي ضرورية أم كافية أم هي جزء يسير من التجربة الانفعالية؟ وقد اختبر الباحثون فرضية التغذية المرتدة الوجهية باستعمال مجموعة متنوعة من الطرائق الاستراتيجية لحث أفراد العينة على القيام بتعبيرات وجهية انفعالية ، أولاً ، كانوا فقط يطلبون من أفراد العينة أحياناً المبالغة أو محاولة إخفاء أي ردود أفعال انفعالية قد تكون لديهم ، ثانياً ، وكانوا في بعض الأحيان يحاولون "خداع" أفراد العينة لاعتماد تعبيرات وجهية مختلفة ، ثالثاً ، كانوا يدبرون الأمور بحيث يحاكي المشاركون لا إرادياً تعبيرات الوجهية الانفعالية للآخرين وفي جميع أنواع الاختبارات الثلاثة التي ، كانت التجارب الانفعالية للأشخاص تميل إلى التأثر بتعابير الوجهية التي يتخذونها (Adelmann, Zajonc, 1989, pp.249-280).

وفي تجربة تقليدية أخبر جيمز لايرد James Laird وتشارلر بيرسلر Charles Berssler (١٩٩٢) أفراد العينة برغبتهم في دراسة النشاط العضلي للوجه ، وكانت غرفتهما التجريبية تحوي جهازاً صمم تصميمياً يجعل أي واحد يقتنع بالمباشرة بالقيام بتسجيلات معقدة متعددة القنوات لنشاط عضلات الوجه ، إذ كانت

تربط أقطاب كأسية فضية بوجوه المشاركين بين الحاجبين وفي زاويتي الفم وعند زاوية الفك ، وكانت الأقطاب الكهربائية مربوطة بجهاز الكتروني (ليس له وظيفة إطلاقاً في الواقع) بواسطة شبكة متشابكة مثيرة من الخيوط الرفيعة والأسلاك ، ثم كان الباحث التجريبي يشرع سراً في تهيئة وجوه افراد العينة لاتخاذ تعبيرات انفعالية (معينة) ، فوجد الباحثان او الصفات الانفعالية المعزوة كانت حقاً قد شكّلت جزئياً بإحداث تغييرات في التركيب العضلي للوجه ، وأفاد افراد العينة (المشاركون) أنهم في حالة تقطيب الجبين العبوس ، كانوا اقل سعادة (واكثر غضباً) من أولئك الذين في حالة "الابتسام" وتعطينا تعليقات المشاركين فكرة عن كيفية سير هذه العملية ، فقال مشارك بشيء من الحيرة ، عندما كان فكي مُطبّقاً وحاجباي إلي الأسفل حاولت إلا أظهر غاضباً لكن ذلك (الانفعال) كان يلائم الموقف ، لم أكن في أي حالة مزاجية تنم عن الغضب ولكنني وجدت افكاري تجول حول أشياء جعلتني غضباً ، وذلك في ظني سخر يدعو إلى الضحك ، فقد كنت أعرف أنني في تجربة وأعلم ليس ثمة سبب لكي اشعر بما شعرت ، ولكنني لم أتمالك نفسي تماماً. (Laird and Bresles, 1992, pp.213-234).

وقد حاول بول أيكمن Paul Ekman وزملاؤه (١٩٨٣) أن يبرهنوا تاثير التجربة الانفعالية ونشاط الجهاز العصبي غير الإرادي بالتغذية المرتدة الوجهي ، إذ طلبوا من الأشخاص القيام بستة انفعالات - وهي الاندهاش ، والاشمئزاز ، والحزن ، والغضب ، والخوف ، والسعادة ، وكان عليهم فعل ذلك إما بالاسترجاع الذهني لأوقات مروا فيها بتلك الانفعالات ، او تهيئة عضلات وجوهم في اوضاع ملائمة ، ووجد الباحثون أن الجهاز العصبي الإرادي ANS يتأثر بعملية الاسترجاع الذهني لتجارب انفعالية أو تقليص عضلات الوجه لإظهار تعبيرات انفعالية مميزة من شأنها ان تصاحب تلك الانفعالات عادة ، لذا بدت تعابير الوجه قادرة على إحداث استثارة ملائمة للجهاز العصبي لا الارادي ANS. (Ekman, 1983, p.208-210)

ب. التغذية المرتدة اللفظية الصوتية :

هناك ايضاً مجموعة كبيرة من الأدلة التي تؤيد دعوة تاجر التجربة الانفعالية الذاتية لحظة بلحظة بالتفعيل و/ أو التغذية المرتدة من المحاكاة الصوتية وأجرت إلين

هاتفيلد Elaine Hatfield وزملاؤها (١٩٩٥) سلسلة من التجارب المصممة لاختبار فرضية التغذية المرتدة اللفظية / الصوتية ، وكان المشاركون (افراد العينة) من الرجال والنساء المنحدرين من أصول افريقية وصينية و أوربية وفلبينية وكورية وهاوايية ولاتينية ويابانية وجزر المحيط الهادي ، او اصول مختلطة.تناولت التجربة الأولى دراسة أمزجة الأفراد الذين قرأوا مقاطع تعبر عن الفرح او الحب او الغضب أو الحزن ، وأخبر المجرب أفراد العينة بأنه كان يجري بحثاً نفسياً اجتماعياً تطبيقياً لصالح شركة بيل للهاتف BTC ، وكان مهتماً بمعرفة مدى نجاح أنواع أجهزة الهاتف المختلفة يمكن أن تنقل الأنماط الصوتية المعقدة للاتصالات الانفعالية ، وطلب من أفراد العينة قراءة نصوصاً مطبوعة قصيرة بأكبر قدر ممكن من الواقعية تمثل مكالمات هاتفية معبرة عن الفرح أو المحبة أو الحزن أو الغضب بأستعمال سماعتي الرأس (الاذنين).فقيم الباحثون التجربة الانفعالية لأفراد العينة وتأثير التغذية المرتدة اللفظية / الصوتية فيها بطريقتين.أولاً : إذ وصف افراد العينة حالاتهم الانفعالية بسلسلة من مقاييس التقرير الذاتي في نهاية الاختبار.ثانياً : بالرغم من أن افراد العينة كانوا يظنون أنهم غير خاضعين للمراقبة عند إلقاءهم الرسائل الانفعالية ، في الحقيقة صوّرت وجوههم بالفيديو خلسةً وهم يتكلمون في الهاتف : ثم قيم المحكمون لاحقاً تلك التسجيلات السرية ، ووجد الباحثون أن أنفعالات أفراد العينة ، سواء بالافادة الذاتية أم بالتعبيرات الوجهية ، شكلتها التغذية المرتدة من الرسائل الانفعالية التي قدموها ، وأفاد افراد العينة عن شعورهم بسعادة أكبر وقام المحكمون بتقويم وجوههم على انها أسعد كما يبدو عند محاولتهم التعبير عن الرسالة السعيدة بنبرات ملائمة : إذ شعروا بقدر اكبر من الحب (وتم تقويمهم على أنهم مظهرون محبة اكثر) عند إلقاءهم الرسالة الحبيبة بصوت فيه محبة ، وهكذا دواليك.في التجربة الثانية : بذل العلماء كل جهد لإخفاء حقيقة أهتمامهم بانفعالات أفراد العينة ، ففي هذه المرة زعموا أن شركة بيل للهاتف BTC كانت بصدد اختبار قدرة أنواع أجهزة الهاتف المختلفة لإعادة إنتاج الصوت البشري بأمانة ، فاقتيد افراد العينة إلى غرف خاصة ، وإذ أعطاهم الشخص المجرب أشرطة تسجيل تحوي أحد الأنماط الصوتية الستة : الفرح او الحب - الحنان

أو الحزن أو الخوف أو الغضب أو نمط ضابط محايد ، وطلب من افراد العينة الاستماع إلى النمط الصوتي ثم تطبيق إعادة إخراج عناصره ، ولما أطمأنوا اعدوا إخراجها كما هي بالضبط قدر الإمكان في الهاتف الذي كان يسجل آلياً أصواتهم التي أصدرها (Hatfield and al et , 1995 ,pp,293-310).

وقد أثبت الباحثون في مجال التواصل علاقة الانفعالات الأساسية بأنماط محددة من التنعيم ونوعية الصوت والأيقاع والتوقف القصير ، فعندما يكون الأشخاص سعداء ، مثلاً ينتجون أصواتاً مع تباين قليل في سعة الصوت وتباين كبير في طبقة الصوت ووتيرة ابقاء سريعة وغلاف موجي صوتي حاد ونغمات توافقية قليلة. لذا في الدراسة التي قامت بها هاتفيلد Hatfield وزملاءها (١٩٩٥) ، صُمِّمَتْ أَوَّلُ خمسةِ أشرطة تسجيل لتحتوي الأنماط الصوتية الملائمة للانفعالات الخاصة بها ، وتحديدًا كانت اصوات الفرخ تحمل بعض خواص الضحك المرح ؛ والأصوات الحزينة كانت تحمل خواص البكاء ؛ وضم شريط الحب الشفوق (الحنون) سلسلة رقيقة من الـ "أوووه " والـ "آآه" ؛ وكان شريط الغضب يتضمن سلسلة من أصوات منخفضة اصوات هادرة من الحلق وكانت أصوات الخوف تضم مجموعة من البكاء واللهاث القصيرة الحاد ؛ وأخيراً كان في الشريط المحايد دندنة طويلة بنغم واحد رتيب دون اي فواصل توقف ، وطلب من افراد العينة إعادة إنتاج الأصوات في الهاتف بالضبط ما امكن ، وظهرت النتائج تأثير انفعالات افراد العينة بالأصوات المحددة التي انتجوها وفق المنوال المتوقعة ، وبناء على ذلك قدمت هذه التجربة دليلاً إضافية يدعم فرضية التغذية المرتدة الصوتي. (Hatfield and al et , 1995 , p.312)

ج. التغذية المرتدة من وضعية الجسم والحركة:

اخيراً ، هناك أدلة تشير إلى أن الانفعالات تتشكل بالتغذية المرتدة من وضعية الجسم والحركة ومن الأمور المثيرة للانتباه جداً ملاحظة قوسطنطين ستانسلافكي Konstantin Stanislavski العلاقة بين وضعية الجسم والاداء فيقول في معرض إثبات ذلك:تخزن الذاكرة الانفعالات تجاربنا الماضية ؛ ولاستدعائها ذهنياً على الممثلين تنفيذ أعمال بدنية اساسية معقولة في ظروف معينة ، ومثلما توجد الأنشطة الفعلية

البدنية فثمة العديد من الانفعالات ذات الفروق الدقيقة. وأشار ستانسلافسكي Stanislavski إلى أنه بإمكاننا استرجاع انفعالاتنا ذهنياً عند انخراطنا في أنشطة صغيرة متنوعة كانت مرتبطة بهذه الانفعالات في الماضي ، وسواء أكان ستانسلافسكي مُحققاً أم لم يكن ، فثمة كم كبير من الأدلة التي تؤيد دعوة تأثير التجربة الانفعالية الذاتية ، لحظة بلحظة ، بالتفعيل و/ أو التغذية المرتدة من المحاكاة الوجهية والصوتية والوضعية (للجسم) والحركية. (Moore , 1984 , pp. 52-53)

إجمالاً : نجد إذن في مجموعة من الدراسات المتنوعة الادلة على أن الأشخاص يميلون إلى الشعور بانفعالات تتسق مع تعبيرات الوجه والصوت ووضعية الجسم التي يتخذونها ، ويبدو الارتباط بين التعبيرات الوجهية والصوتية والوضعية (للجسم) محدداً تماماً : فعندما تصدر عن الأشخاص تعبيرات الخوف أو الغضب أو الحزن أو الاشمئزاز ، من الأرجح أنهم يشعرون بالانفعال المرتبط بأحد التعابير بعينه وليس بأي انفعال غير سار فحسب ؛ ومثلاً الذي يتخذ تعبيراً حزيناً يشعر بالحزن ، وليس بالغضب ، ولكن الأمر الذي مازال يفتقر إلى الوضوح هو مدى أهمية هذا التغذية المرتدة (هل هو ضروري ، هل هو مطلوب ، ام انه جزء يسير من التجربة الانفعالية فحسب؟) وكيف يرتبط الاثنان. (Manstead, 1988, pp.105-130)

٣- العدوى Contagion:

الفرضية ٣ : إذن يميل الأشخاص الى " الاصابة التأثير بعدوى " انفعالات الآخرين لحظة بلحظة.

لقد قدّم الباحثون في التخصصات المختلفة أدلة تؤيد هذا الزعم وقدمت الاكتشافات في علم الأعصاب بعض البصائر حول سبب "إصابة " الأشخاص بتلك السهولة "بعدوى" انفعالات الآخرين ، وسبب سهولة التقمص العاطفي لافكار الآخرين وانفعالاتهم وسلوكاتهم ، وفيما يأتي أمثلة على ذلك: يؤكد علماء الأعصاب أن خلايا عصبية معينة (العصبونات الأساسية) توجد ارتباطاً مباشراً بين الإدراك والنشاط الفعلي ، وتطلق أنواع أخرى من الخلايا العصبية (العصبونات العاكسة) نبضات كهربائية عند أداء نشاط فعلي معين وعندما يلاحظ أحد الثدييات الرئيسة حيواناً آخر يقوم بالنوع

نفسه النشاط الفعلي ، ويشير العلماء إلى أن تراكيب الدماغ هذه قد تسبب العدوى الانفعالية والتقمص الأنفعالي في الثدييات الرئيسة ، ومنها البشر (Wild, 2003 , pp.17-36). والسؤال الجدير بالطرح حقاً " ما هو الترتيب التسلسلي لإطلاق العصبونات النبضات الكهربائية والمحاكاة ؟" يؤكد اياكوبوني Iacoboni وزملاؤه ان قرودهم "لا تفعل شيئاً" - وإنما تراقب الحيوانات الأخرى فحسب - عند إطلاق العصبون العاكس النبضة الكهربائية ، ونحن نعرف أن الأمر ليس كذلك ، ففي كل لحظة يحاكي أحد الثدييات الرئيسة وجه الشخص المُحفّز (أو الفرد) أو صوته أو وضعية جسمه أو الخ ، وقد يسبب إطلاق العصبون العاكس النبضة الكهربائية التعلق المحاكي عند القرد أو قد يسبب التعلق المحاكي للحيوان إطلاق نبضة كهربائية في الموضوع قيد الدراسة (أي مناطق الدماغ نفسها قد تطلق نبضات كهربائية عندما يؤدي حيوان ما نشاطاً فعلياً عمداً وحينما يؤديه بالمحاكاة ، ومهما يكن فسوف نخبرنا بذلك الابحاث اللاحقة ، ولاشك أن كلتا العمليتين سيكون ذات اهمية كبيرة للباحثين في مجال العدوى الانفعالية). (Iaconboni, 2005 , p.77). ويقدم بلاكمور Blackmore وفرث Frith (٢٠٠٣) الأدلة لإثبات أن الانطباع الذهني أو الملاحظة أو التهيو بأي شكل لأداء نشاط فعلي معين يثير البرامج الحركية نفسها التي تستعمل لتنفيذ ذلك النشاط الفعلي ذاته ، ويقوم الباحثان بمراجعة كبيرة للبحوث التي أجريت مؤخراً إذ تظهر كيف تنشط عدة مناطق في دماغ الإنسان (تحديداً المنطقة الامامي - الحركي والقشرة المخية الجدارية) في اثناء القيام بنشاط فعلي معين وخلال ملاحظة الأنشطة الفعلية للآخرين ، ولم يعتمد رنين الجزء الأمام - حركي (من الدماغ) على وجود الدافع مع هدف محدد ، اما قشرة المخ الجدارية فلم تنشط إلا عندما تم توجيه النشاط الفعلي نحو هدف معين ، وقد أجاب البعض بالحجة أن هذا النظام العاكس يتيح لنا الإعداد "القصدي لأنشطتنا الفعلية وفهم الأنشطة الفعلية للآخرين كذلك. (Blakemore and Frith , 2005, pp.260-267). في عام ١٩٥٠ أجرى العلماء المتخصصون في الثدييات الرئيسة قدراً كبيراً من البحوث التي تشير إلى أن الحيوانات على ما يبدو تصاب حقاً بعدوى انفعالات الآخرين ، فعلى

سبيل المثال ، وجد ميلر Miller وزملاؤه (ميللر Miller ، وبانكس Banks ، وأوغاوا Ogawa ، ١٩٦٣) أن القروود غالباً ما تنقل مخاوفها إلى إقرانها ، إذ تساعد وجوه القردة الخائفة وأصواتها ووضعيات أجسامها على التحذير ؛ بل تتذ بحدوث مشكلات محتملة ، فالقروود تصاب بعدوى الخوف من الآخرين ومن ثم تتأهب للقيام باستجابات مناسبة لتجنب الخطر ، ويحاجج علماء دراسة سلوك الحيوان بأن تقليد التعبير الانفعالي يكون شكلاً بسيطاً جداً من التواصل بين أفراد النوع الواحد الذي كان موجوداً عند اسلافهم الغابرة وتظهر هذه العدوى أيضاً في العديد من الأنواع الفقرية ، ومنها الفئران (Mogil , 2006, pp.1-4). ويدلل العلماء من مختلف التخصصات على أن الأشخاص في الواقع يصاب احداهم بعدوى انفعالات الآخر فعلاً ؛ فهناك أدلة من الملاحظين العياديين مثل (كوين Koyne, 1979) والمتخصصين في علم النفس الاجتماعي وعلماء الاجتماع امثال (هاتفيلد Hatfield ، وآخرون 1994 ، لوبون Lebon ، تستينغ 1896 ، Tseng ، وهسو Hsu ، 1980) وعلماء الأعصاب والمتخصصين في الثدييات الرئيسة أمثال (هرلي Hurly وتشاتر Chater, 2005 ؛ وايلد Wild, 2003 ، وآخرون) وباحثي علم نفس النمو عبر المراحل العمرية امثال (هرلي Hurley & B.Chater, 2005) والمؤرخين مثل (كلاونز Klawans, 1990) مما يدل على أن الأشخاص بالفعل يصابون بعدوى انفعالات الآخرين في كافة الأوقات وفي كافة المجتمعات وربما على نطاق جدّ واسع (Hatfield ,et,al, 1994, pp.104-107). تتألف عملية العدوى الانفعالية نظرياً من ثلاث مراحل : المحاكاة والتغذية المرتدة والعدوى ، ويميل الأشخاص إلى : (أ) المحاكاة التلقائية لتعابير وجوه من حولهم وتعابيرهم الصوتية ووضعيات أجسامهم وسلوكياتهم الاستثنائية ومن ثم (ب) الشعور بانعكاس ضعيف لانفعالات الآخرين جراء ذلك التغذية المرتدة (ج) والنتيجة هي أن الأشخاص يميل بعضهم إلى الإصابة بعدوى انفعالات البعض الآخر ، ومن المفترض عندما يحاكي الأشخاص رفاقهم تلقائياً في التعابير الانفعالية العابرة السريعة للوجه والصوت ووضعية الجسم غالباً ما يحسون بانعكاس ضعيف لانفعالات رفاقهم الفعلية نتيجة لذلك ، وبالاهتمام بهذا الدفق من ردود الأفعال الدقيقة

لحظة بلحظة يستطيع الأشخاص " الاحساس النفسي وكأنهم يعايشون الآخرين في حياتهم الانفعالية ، ويمكنهم متابعة مقاصد الآخرين ومشاعرهم لحظة بلحظة حتى وإن لم يهتموا صراحة بهذه المعلومات.في هذه النظرية يقف العلماء إزاء إحدى المفارقات ، إذ الأشخاص ظاهراً قادرين على محاكاة التعابير الوجهية للآخرين واصواتهم ووضعيات أجسامهم بسرعة مذهلة ، ونتيجة لذلك يستطيعون الإحساس النفسي وكأنهم يعايشون التجارب الحياتية الانفعالية الأخرى إلى حد مثير للدهشة ، ولكن المحير في الامر أن معظم الناس يبدون غافلين عن اهمية المحاكاة / المزامنة في اللقاءات الاجتماعية ، ويبدو أنهم غير مدركين قدرتهم على المتابعة السريعة التامة لسلوكيات الآخرين وانفعالاتهم التعبيرية.ما هي بعض مدلولات النتائج الأخيرة حول طبيعة العدوى والتقمص الانفعالي ؟ تؤكد النظرية حقيقة استعمال وسائل متعددة لاستحصل معلومات عن الأحوال الانفعالية للآخرين : فالمهارات التحليلية الواعية يمكن أن تعيننا حقاً على معرفة الدوافع التي تفسر سلوك الأشخاص وفق منوال معين ، ولكن لو أولينا اهتماماً دقيقاً بالانفعالات التي نمر بها ونحن بصحبة الآخرين فقد نكتسب ميزة إضافية ونكون في موقع افضل "للإحساس النفسي" وكأننا نعيش الأحوال الانفعالية للآخرين ، والوسيلتان تقدمان معلومات قيمة ، وفي حقيقة الأمر توجد أدلة على أن ما نفكر به وما نشعر به قد يوفر معلومات قيمة ولكن مختلفة عن الآخرين ، ففي إحدى الدراسات مثلاً وجد كريستوفر هسي Christopher Hsee وزملاؤه (1992) أن تقديرات الأشخاص الواعية لما "يلزم أن" يشعر به الآخرون في لحظة ما تتأثر كثيراً بما يقوله الآخرون ، ولكن انفعالات الأشخاص كانت تتأثر بالإشارات غير اللفظية للآخرين أكثر مما يشعرون به حقاً. (Hsee and Hatfield and Chemtob, 1992, pp.119-128)

وقد جمع كاسيوبو ورايسن وهاتفيلد (Hatfield et al , 1993) منهجياً سلسلة من الأدلة المؤيدة لعملية العدوى الانفعالية ، وسرعان ما اتضح أنه بالرغم من معرفة العلماء الكثير عن عملية العدوى (عموماً) فمن المدهش عدم امتلاكهم سوى القليل من المعلومات حول مدى الفروق فردية كبيرة في القدرة على إصابة الآخرين

بالانفعال أو قابلية التأثر والإصابة بانفعالات الآخرين ، وإذا نظرنا إلى انتقال الحالات المزاجية على أنها مماثلة لانتقال الفايروسات الاجتماعية فقد يبدو معقولاً الافتراض بأن بعض الأشخاص (رموز الشر) ربما يملكون القدرة الطبيعية على إصابة الآخرين بالـ "فايروس" أما الأشخاص الآخرون (رموز الخير) فقد يكونون عرضة للعدوى (Hatfield, et.al. 1993, p.88). قدمت في السنوات الأخيرة طروحات تشير إلى أن العدوى الانفعالية تفسر أفكار الأشخاص وأحاسيسهم وسلوكهم عموماً ، وبالأخص الأطفال المصابين بالتوحد (ديستي Decety وجاكسن Jackson ، 2004 ، Hurley وتشاتر Chater, 2005) ومحبى الموسيقى (ديفيز Davies ، 2006) والمعتصبين الدينيين والإرهابيين والمفجرين الانتحاريين (هاتفيلد Hatfield و رابن Rapson, 2004) والمنتحرين والمحتشدين (آدماتسكي Adamatzky, 2005 ؛ فيشر Fischer, 1995) - على سبيل المثال لا الحصر ، ولكن ما لم يقيم العلماء بفعله إلى الآن هو البحث في بعض الأسئلة الأساسية فيما يتعلق بالأشخاص الذين لهم القابلية على التأثر بالعدوى الانفعالية أو مقاومتها (وفي أي ظروف ومن الأسئلة المهمة التي ما تزال الإجابة عنها ضرورية لزوماً لفهم العدوى الانفعالية.

(١) ما انواع الاشخاص الأكثر عرضة للإصابة بعدوى انفعالات الآخرين؟

(٢) في أي نوع من العلاقات يكون الأشخاص أكثر عرضة للإصابة بالعدوى؟

(٣) ما محاسن (أو مساوئ) امتلاك القدرة على " اعداء" الآخرين بانفعالاتنا ؟ ما محاسن (أو مساوئ) امتلاك حساسية قراءة انفعالات الآخرين ومحاكاتها؟

(٤) هل الأشخاص الذين عندهم ميل طبيعي لمحاكاة الآخرين في تعبيراتهم وسلوكاتهم الانفعالية محبوبون أكثر ؟ ماذا يحدث عندما يحاول الأشخاص بوعي تقليد التعبيرات والسلوكات الانفعالية للآخرين ؟ هل سيجعل ذلك الناس يحبونهم أكثر أم سيفقددهم محبتهم - لأن أدائهم سيكون دائماً "غير مقبول" نوعاً ما؟

(٥) هل يمكن تعليم الأشخاص أن يكونوا أكثر أنسجماً مع انفعالات الآخرين (أي يصبحوا أكثر عرضة للعدوى الانفعالية)؟

(٦) هل يمكن تعليم الأشخاص مقاومة طغيان انفعالات الآخرين (أي أن يصبحوا أقل عرضة للعدوى الانفعالية)؟ (Hatfield and Rapson , 2004, pp.129-143)
السؤال ١ : ما انواع الأشخاص الذين يمتلكون القدرة الأكبر على إصابة الآخرين بانفعالاتهم؟

بعض الأفراد قادرون على جرّ الآخرين إلى داخل مداراتهم الانفعالية إذ عندهم ضحكات معدية ، بل هم " الانس والحيوية" وإذا تعطلوا أصبحوا عبئاً ثقيلاً فيعاني الجميع بسببهم ، ما أنواع الأشخاص الذين يملكون القدرة الأكبر على الهيمنة على المواجهات الانفعالية ؟ منطقياً قد يبدو أن الأشخاص المرسلين الأقوياء يملكون بالضرورة ثلاث خصائص:

الخاصية (١) : ينبغي أن يشعروا بانفعالات قوية أو على الأقل يبدو أنهم يشعرون بها.

الخاصية (٢) : ينبغي أن يكونوا قادرين على التعبير عن تلك المشاعر القوية (بالوجه و/أو اللفظ :

الصوت ووضعية الجسم والسلوك الاستثابي).

الخاصية (٣) : ينبغي أن يكونوا نسبياً غير حساسين لمشاعر الأشخاص الذين يمرّون بانفعالات غير متساوقة مع ما لديهم أو غير مستجيبين لها. (Hatfield, et.al, 1994, p.148).

السؤال (٢) : ما انواع الأشخاص الأكثر عرضة للإصابة بانفعالات الآخرين ؟ وفي أي نوع من العلاقات يكون الأشخاص أكثر عرضة للإصابة بالعدوى ؟

هل يختلف الأشخاص في القدرة على المشاركة في الفرح والحب والحزن والغضب والخوف من الآخرين ؟ وهل يختلفون جلياً في ميلهم الى الانغمار في انفعالات الآخرين ؟ في ظننا انهم كذلك. أذ من المنطقي ، على ما يبدو ان ستة خصائص تجعل الافراد عرضةً للتأثر بالعدوى الانفعالية.

الخاصية (١) : ينبغي أن يكون الأشخاص عرضة للأصابة بأنفعالات الآخرين إذا انصب اهتمامهم بالآخرين أكثر مما لو كانوا غافلين عن إنفعالات الآخرين.

الخاصية (٢) : ينبغي ان يكون الأشخاص عرضة للإصابة بانفعالات الآخرين إذا كانوا يرون أنفسهم مترابطين مع الآخرين وليسوا مستقلين ومتقربين.

الخاصية (٣) : الأشخاص القادرون على قراءة التعبيرات الانفعالية للآخرين وأصواتهم وإيماءاتهم ووضعيات أجسامهم ينبغي أن يكونوا عرضة للعدوى على نحو خاص.

الخاصية (٤) : الأشخاص الذين يميلون إلى محاكاة التعبيرات الوجهية واللفظية / الصوتية والوضعية (للجسم) ينبغي أن يكونوا عرضة للعدوى على نحو خاص.

الخاصية (٥) : الأشخاص الذين هم على بينة من استجاباتهم الانفعالية (أي ، الذين تخف شدة تجربتهم الانفعالية بالتغذية المرتدة الوجهية ، واللفظية / الصوتية والوضعية (للجسم) والحركية ينبغي أن يكونوا أكثر عرضاً للعدوى.

الخاصية (٦) : الأشخاص الذين عندهم رد فعل انفعالي أكبر ينبغي أن يكونوا أكثر عرضة للعدوى.

بالمقابل ، الأشخاص الذين لا ينتبهون / يهتمون بالآخرين ، او يرون أنفسهم مميزين وفريدين من بين الآخرين ، او غير قادرين على قراءة انفعالات الآخرين ، او الذين يخفقون في المحاكاة او الذين لا تتبدل تجاربهم الانفعالية الذاتية بالتغذية المرتدة الهامشية ينبغي أن يكونوا مقاومين للعدوى إلى حد ما.

(Hatfield et al, 1994, p:152)

ونقول بالحجة ايضاً ينبغي أن يكون الرجال والنساء أكثر عرضة للعدوى في أنواع معينة من العلاقات - كالحب او غيرها من العلاقات الحميمة وفي العلاقات السلطوية وتحديداً نفترض ما يأتي:

الفرضية (١) : الأزواج المتحابون بحنان او بغير حنان ينبغي أن تكون احتمالية إصابتهم بانفعالات الحبيب اكبر.

الفرضية (٢) : مقدمو الرعاية والأطفال الرضع يجب ان يكونوا بشكل خاص نزاعين الى تبادل الانفعالات فيما بينهم ، (في الواقع ، قد تكون العلاقة بين مقدمي الرعاية والرضع أنموذجاً لنوع العلاقة التي يكون فيها الأشخاص قد " ازالو الحدود".

الفرضية (٣) : الأشخاص ذوو الاستثمارات النفسية في رعاية الآخرين ينبغي أن يكونوا أكثر عرضة للعدوى ومن ثم ، قد يكون المعالجون النفسيون معرضين إلى الإصابة بانفعالات مراجعهم والمعلمون / المدرسون بأمزجة طلابهم ومقدمو الرعاية بانفعالات الاطفال والكبار الذين يرعونهم.

الفرضية (٤) : الاشخاص الذين عندهم سلطة على الآخرين ينبغي أن يكونوا مقاومين للعدوى. وينبغي أن يكون الاشخاص في المراكز القيادية أكثر عرضة للانفعالات الجارفة. (Hatfield and et al,1994,p.154- 155)

أجرى الباحثون في السنوات القليلة الماضية سلسلة من الدراسات الأولية التي ترمي تحديد مدى كون الأشخاص اسرع تائراً بالعدوى في هذه المواقف عندما يكونون محبوبين أو غير محبوبين ، أو عندما تكون اتجاهاتهم السلوكية مشابهة أو مغايرة لاتجاهاتهم أو عندما يكونون من الجماعات العرقية نفسها أو غيرها أو عندما يكون عندهم نفوذ أو لا يملكون سلطة كبيرة. (Hsee, Hatfield , Carlson , & Chemtob, 1992, p.119)

السؤال (٣) : ما فوائد امتلاك القدرة على اصابة الآخرين بالانفعالات الشخصية وما مضارها؟

أحياناً يرغب الأشخاص في نقل انفعالاتهم الشخصية إلى الآخرين ، فعندما يحاول المعلمون / المدرسون صرف انتباه صف دراسي مملوء بالأطفال سريعي الانفعال ، وعندما يراجع أصدقاء المستشفى لإدخال البهجة في قلب رفيقهم المريض ، وعندما يحاول المستضيفون إضفاء الحيوية على حفلة مملة أو تهدئة وضع متفجر ، فإنهم يسعون الى الهيمنة على اللقاء الذي يشترك فيه الأشخاص. يجب أن يسعى الباحثون المنظرون مستقبلاً إلى توفير إطار نظري لفهم متى يكون في مصلحة الأشخاص امتلاك القدرة على جعل مشاعرهم مؤثرة في الآخرين ومتى لا يكون جلياً في صالحهم امتلاك ذلك.

السؤال (٤) : ما فوائد (مضار) امتلاك الحساسية لقراءة انفعالات الآخرين ومحاكاتها؟

عموماً ، افاد الأشخاص كثيراً من القدرة على قراءة مشاعر الآخرين وتقاسمها ، ولكن نادراً ما يكون تقاسم المشاعر مع الآخرين شيئاً محموداً جداً ، فأحياناً يلزم الأشخاص بناء جدار زجاجي حول مشاعرهم - كأن يريدوا الحفاظ على رباطة جأشهم في موقف "ساخن" او الاستجابة بجراءة وحبوية في سياق يعمه الفتور ، وفي بعض الأحيان تتعارض مصالح الأشخاص ، ففي مثل هذه الأحوال ، قد يكون من المستحسن امتلاك القدرة على مقاومة انفعالات الآخرين. يجب أن يسعى الباحثون المنظرون مستقبلاً الى توفير إطار نظري لفهم متى يكون في مصلحة الأشخاص أن "يسنجموا" مع انفعالات الآخرين ومتى لا يكون جلياً في صالحهم عدم الانسجام (Hatfield, et, at.1994, pp,156-157).

السؤال (٥) : هل يمكن تعليم الأشخاص كيفية تشكيل المواجهات الانفعالية (أو على الأقل مقاومة الانغمار بانفعالات الآخرين)؟

(و) هل يمكن تعليم الأشخاص أن يكونوا أكثر انسجاماً مع مشاعر الآخرين ؟
لاحظنا عند مناقشة السؤال (٢) ، الأشخاص الذين لا ينتبهون إلى الآخرين ولا يأبهون بهم ، أو يرون أنفسهم مميزين وفريدين من بين الآخرين ، او غير قادرين على قراءة انفعالات الآخرين ، أو الذين يخفون في المحاكاة او الذين لا تتغير تجاربهم الانفعالية الذاتية بالتغذية المرتدة الهامشية ينبغي أن يكونوا مقاومين للعدوى إلى حد ما ، إذن من الناحية النظرية ، يمكن زيادة مقاومة الأشخاص للعدوى بتعليمهم "للمهارات" السابقة. ولكن قد تغدو تلك المهمة أصعب مما يتصوره المرء ، فقد تكون المهارات السابقة جزءاً من تركتنا الوراثة ؛ ومهما كان الأمر ، فعندما يصل الإنسان إلى سن البلوغ تكون (المهارات) قد شحذت لما تبقى من حياته ، وقد يستحيل تقريباً على شخص حساس إطفاء جذوتها ، ومعظم الناس بمقدورهم أبداء أفضل سلوك لديهم لمدة قصيرة ، وبمجهود وإرادة كبيرين ، ربما يمكن للمرء تمثيل دور الظهور هادئاً ورابط الجاش ومتزناً .. لمدة ساعة أو ساعتين في آن واحد ، ولكن بعد ذلك يبدأ الاضطراب الداخلي يتسرب

إلى الخارج ، ويبدو ان العدوى لا يمكن أن يقاومها أحد سوى الغافلين. ماذا لو أضرر أحدنا أن يكون في موقف رهيب لمدة زمنية طويلة (مثل الاضطرار إلى التعامل مع والد(ة) وصعب (ة) الإرضاء ، او رئيس عمل متعطرس، او طفل مفرط النشاط لمدة طويلة ؟) فبعض الأشخاص لديهم وقاية وبلادة حسّ أو تنامت عندهم لأنهم ولدوا بطبع خالي من الهم (لا ابالي) أو بسبب تعرضهم لمواقف عسيرة منذ الطفولة ، فتراهم يستجيبون لفورة غضب وعدم اكتراث ، إن القدرة على قراءة الانفعالات الذاتية او للآخرين فيها فائدة قيمة ؛ بل قد لا يكون مرغوباً اضعاف تلك المهارات. (Hatfield et,al , 1994, pp,158-159)

السؤال (٦) : هل يمكن تعليم الناس أن يكونوا اكثر حساسية أو انسجاماً مع انفعالات الآخرين ؟

كما لاحظنا عند مناقشة السؤال (٢) ، يلزم ان يكون الأشخاص أكثر عرضة للإصابة بانفعالات الآخرين عندما ينصب اهتمامهم بالآخرين ، فإنهم يملكون تصورات ذاتية مترابطة ، ويستطيعون قراءة التعبيرات الانفعالية للآخرين ، ويميلون إلى محاكاة التعابير الانفعالية للآخرين ، وهم على بينة من استجاباتهم الانفعالية الذاتية ، ويتفاعلون انفعالياً. إذن من الناحية النظرية ينبغي أن نصبح قادرين على زيادة قدرة الأشخاص على قراءة انفعالات الآخرين بمضاعفة تعرضهم للعدوى الانفعالية بتعليم الأشخاص أي من المهارات السابقة ، مرة أخرى ، نتوقع أن يكون تدريب شخص بليد الحسن على الحساسية تجاه الآخرين أصعب مما قد يتصور المرء ، وإذا كان الأشخاص عندهم دوافع ، فقد ينتبهون للآخرين بعناية ، لدرجة ان الانتباه يغدو حجر الأساس في العدوى الانفعالية ، وينبغي أن تزداد حساسية الأشخاص وقدرتهم على التناغم معهم. مع ذلك نحن على ثقة أقل بأنه يمكن تعليم الأشخاص محاكاة السلوكات الانفعالية للآخرين ، فقد سبق وخمّن علماء الاجتماع المهتمون بعلاقة الألفة الاجتماعية بأن الأشخاص يمكن أن يشرحوا صدور الآخرين بمحاكاة تعبيرات وجوههم واصواتهم ووضعيات أجسامهم ، وأيد باندلر وغرايندر Bandler and Grinder على

سبيل المثال " البرمجة اللغوية العصبية " وقالوا بإصرار أنه بمحاكاة الآخرين يفترض ان ينشئ أرباب الأعمال والمعالجون والمعلمون / المدرسون وغيرهم علاقة ألفة قوية بحيث يتمكن من التحكم بالأشخاص للقيام بجميع أنواع الأشياء التي قد تتعارض مع مصالحهم ، وقال مورس (Morris, 1966) بالحجة بأن المعالجين يمكن أن يريحوا زبائنهم بسهولة بنمذجة حركاتهم ، ثم يمكن البدء بالعلاج النفسي (Hatfield and el at, 1994, pp,195-196).

ويرى الباحث قد يتم إثبات أن الوعي بوجود العدوى الانفعالية يفيد في فهم وتطوير جوانب شتى من التواصل بين الأشخاص - كالمحبيين ، والمعلمين / المدرسين والطلاب ، والأمهات / الاباء والأطفال ، والمعالجين (أو الأطباء أو المحامين) والزبائن ، وبين العمال أو المفاوضين الدوليين ، وبين رؤساء الدول، فقد يعينونا على فهم افضل للسلوكيات الجماعية التي شكلت التاريخ ، سواء اكان اولئك الذين كانوا يؤججون الكراهية عند مستمعيهم أم اولئك الذين كانوا ينشرون رسالة المحبة ، او الطرائق التي تسلكها الجموع المحتشدة ، بل ربما تخبرنا شيئاً عن النفوذ الرهيب لمشاهير ووسائل الإعلام في هذا العصر إذ ما فتئت هذه الوكالات ذات النطاق الواسع من العدوى الانفعالية والمعرفية توسع قدراتها على تحديد معالم الواقع لمليارات من الناس. وأفضل دليل عملي على ما قدمته هاتقيلد في نظريتها في العدوى الانفعالية ، ظاهرة التحولات والثورات في منطقة الشرق الاوسط والعالم العربي في تحديد معالم الواقع مع تحشيد المجموع وسلوك الاحتجاج واستقطاب الجماهير انفعالياً وحراكهم الشعبي من خلال العدوى الانفعالية ، فسلوك الاحتجاج كان على ما يبدو هو ميل لتقليد التلقائي للتعبيرات الوجهية واللفظية والصوتية وهيئات وحركات المحتجين ومزامنتها مع اشخاص آخرين ومن ثم تقليدهم انفعالياً كطريقة الاحتجاجات واسلوب الشعارات وهيئات والحركات الجسمية التي ادت الى تغيرات واسعة النطاق.

إجراءات البحث :

يتضمن هذا الفصل وصفاً للأجراءات التي قام بها الباحث والتي تتلخص في تحديد مجتمع البحث ووصفه وأختيار عينة ممثلة له ، وتوضيح تبني أداة لقياس لقياس

العدوى الانفعالية ، ، وتحقيق الشروط العلمية الواجب توافرها فيهم من صدق وثبات وتمييز لتكون صالحة لتحقيق أهداف البحث فضلاً عن الوسائل الاحصائية المستعملة لتحليل البيانات ومعالجتها احصائياً.

اولاً : مجتمع البحث :

يتحدد مجمع البحث الحالي من طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ البالغ عددهم (٤٧٩٤٩) طالباً وطالبة موزعين على (٢٤) كلية ، منها (١٢) كلية ذات اختصاصات علمية والذي يبلغ مجموع طلبتها (٢٠٤٤٦) طالباً وطالبة و(١٢) كلية ذات اختصاصات أنسانية مجموع طلبتها (٢٧٥٠٣) طالباً وطالبة ، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

اسماء الكليات واعداد الطلبة في جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ *

ت	اسم الكلية	الاختصاص	اعداد الطلبة
١	العلوم الاسلامية	إنساني	١٤٧٠
٢	القانون	إنساني	١٤٢٥
٣	التربية / ابن رشد	إنساني	٤٢٩٢
٤	الادارة والاقتصاد	إنساني	٤٢٠٢
٥	الفنون الجميلة	إنساني	١٣٥٥
٦	الأداب	إنساني	٣٢٨٦
٧	التربية الرياضية	إنساني	١٦٠٩
٨	العلوم السياسية	إنساني	١١٤٠
٩	اللغات	إنساني	٢٤٧٤
١٠	التربية الرياضية للبنات	إنساني	٦٥٠
١١	التربية للبنات	إنساني	٣٧٨٠
١٢	الاعلام	إنساني	١٨٢٠

١٣	الهندسة	علمي	٣٧٥٠
١٤	التربية / ابن الهيثم	علمي	٢٩٦٠
١٥	الطب	علمي	١٧٢٠
١٦	صيدلة	علمي	٩٥٠
١٧	العلوم	علمي	٢٤١١
١٨	الزراعة	علمي	٣٨٠٨
١٩	طب الاسنان	علمي	١٢٨٠
٢٠	الطب البيطري	علمي	٤٦٠
٢١	التمريض	علمي	٦٨٢
٢٢	طب الكندي	علمي	٤٣٣
٢٣	العلوم للنبات	علمي	١٦٢٠
٢٤	هندسة الخوارزمي	علمي	٣٧٢
	المجموع		٤٧٩٤٩

ثانياً : عينة البحث

تألفت عينة البحث من (٤٠٠) طالباً وطالبة موزعين على ثمان كليات اختيرت بطريقة عشوائية من جامعة بغداد / الدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١١) أربع كليات في الاختصاص العلمي وأربع كليات في الاختصاص الأنساني ، واعتمد الباحث في اختيار عينة بحثه التطبيقية على الطريقة الطبقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي ، ثم اختيرت الأقسام والصفوف من كل كلية عشوائياً ايضاً ، وكان تمثيل متغيري الجنس والاختصاص متساوياً ، بواقع (٢٠٠) من الذكور و(٢٠٠) من الإناث وبواقع (٢٠٠) طالباً وطالبة من الاختصاصات الأنسانية ، (٢٠٠) طالباً وطالبة من الاختصاصات العلمية والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

توزيع افراد عينة البحث حسب الاختصاص والجنس

ت	الكلية	الاختصاص	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
١	الأدب	إنساني	٢٥	٢٥	٥٠
٢	الإدارة والاقتصاد	إنساني	٢٥	٢٥	٥٠
٣	اللغات	إنساني	٢٥	٢٥	٥٠
٤	الفنون الجميلة	إنساني	٢٥	٢٥	٥٠
٥	الطب	علمي	٢٥	٢٥	٥٠
٦	الصيدلة	علمي	٢٥	٢٥	٥٠
٧	الهندسة	علمي	٢٥	٢٥	٥٠
٨	التربية / ابن الهيثم	علمي	٢٥	٢٥	٥٠
	المجموع		٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

ثالثاً: أدوات البحث :

. مقياس العدوى الانفعالية Emotional Contagion scale

لغرض تحقيق أهداف البحث تطلب وجود مقياس للعدوى الانفعالية وقد تبني الباحث مقياس هاتفيلد (Hatfield) الملحق (٧) الذي قامت ببنائه عام ١٩٩٤ ، والمقياس في صورته النهائية مكون من (١٨) فقرة تغطي ستة مجالات .وقد صمم المقياس على وفق اسلوب ليكرت (Likert) وهو ذو خمسة بدائل هي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، ابداً) ، أما أوزان البدائل أخذت الفقرات الدالة على العدوى الانفعالية (الموجبة) ترتيب اوزان البدائل من (١-٥) إذ اعطيت (٥) درجات للبدل (دائماً) ، و(٤) درجات للبدل (غالباً) ، و(٣) درجات للبدل (أحياناً) ، ودرجتان للبدل (نادراً) ، ودرجة واحدة للبدل (ابداً) ، ويعني توزيع الأوزان بهذه الطريقة ، أن أزيداد درجة المفحوص على المقياس يعني أزيداد العدوى الانفعالية لديه والعكس صحيح ،

وللمقياس معلمان للصدق وهما الصدق الظاهري وصدق البناء ، اما الثبات فقد استخرج بطريقتين هما : معامل الفا كرونباخ Cronbach للثبات فقد بلغ (٠.٩٠) والطريقة الأخرى أعادة الاختبار فبلغ (٠.٨٤) ، وقد اعتمدت هاتفيلد (Hatfield) على جعل المقياس عاملاً واحداً لأن هذه المجالات هي مكونات اساسية وليست منفصلة.

ب. استخراج صدق الترجمة لمقياس العدوى الانفعالية في البحث الحالي :

وهي ترجمة المقياس من لغته الاصلية الى اللغة العربية ، ثم ترجمة الصيغة الاخيرة الى لغة المقياس الاصلية ، وذلك بشرط أن تتم الخطوة الاخيرة بواسطة متخصص يتقن اللغتين وليس له سابق معرفة بالمقياس في اي من صيغتيه ، ثم تقارن الاصلية للمقياس بالصيغة المترجمة عكسياً وتتم المراجعات والتعديلات المناسبة نتيجة هذه المقارنة وكما يلي:

١. ترجم المقياس (العدوى الانفعالية) : من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية مترجمان وكلا على حدا.

٢. ترجم الباحث المقياس الى اللغة العربية ، وبذلك اصبح لدينا ثلاث ترجمات استخرجت منهم توليفة لصيغة معدلة.

٣. اعيد ترجمة الصيغة المترجمة (العربية) الى لغة المقياس الاصلية لدى متخصص ليس له سابق معرفة بالمقياس في اي من صيغتيه ، وتمت المراجعات والتعديلات المناسبة في ضوء المقارنة بين الصيغة الاصلية للمقياس والصيغة المترجمة عكسياً.

٤. تم عرض ترجمة المقياس بصورته النهائية والصيغة الاصلية للمقياس على خبيرين في اللغتين واللذين ابديا موافقتهم على ترجمة المقياس.

ج. صلاحية الفقرات :

للتحقق من مدى صلاحية فقرات مقياس العدوى الانفعالية بصورته الاولى والبالغة (١٨) فقرة الموزعة على مجالات المقياس الستة وتعليماته وبدائله وبعض المعلومات الديموغرافية كالجنس والتخصص واسم الكلية والعمر ، قام الباحث بعرضها على (١٠) محكمين(*) من المختصين في علم النفس والقياس النفسي ، في استبانة

اعدت لهذا الغرض الملحق (٨) واعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر لتحديد صلاحية الفقرة ، وبعد أن حلت آراء السادة المحكمين بشأن صلاحية فقرات المقياس ، تم قبول جميع الفقرات لحصولها على نسبة الاتفاق جميع الخبراء وبذلك اصبحت جميع فقرات المقياس مستوفية لمتطلبات الصدق الظاهري المتوخى من هذا الاجراء والجدول (٣) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣)

نسبة الموافقة لفقرات مقياس العدوى الانفعالية من قبل السادة المحكمين

ارقام الفقرات	عدد الفقرات	عدد المحكمين الموافقين	النسبة المئوية للموافقة	مدى صلاحية الفقرة
١٨-١٧-١٦-١١-٩-٧-٦-٤-٣-٢	١٠	١٠	%١٠٠	صالحة
١٤-١٣-١٠-٨-٥-١	٦	٩	%٩٠	صالحة
١٥-١٢	٢	٨	%٨٠	صالحة

كما أخذ الباحث بكافة التعديلات اللغوية التي اقترحها بعض السادة المحكمين ، فاعادة صياغة بعض الفقرات طبقاً لهذه المقترحات ، اما عن بدائل الاستجابة على المقياس ، فقد ابدى جميع المحكمين موافقتهم على عددها ومضمونها وأوزانها.

د. إعداد مقياس العدوى الانفعالية :

بعد أن قبلت جميع الفقرات من قبل السادة المحكمين تم توزيع الفقرات على استمارة المقياس بصورة عشوائية في استمارة جديدة والبالغة (١٨) فقرة الملحق (٩) ، وقد بلغت جميع الفقرات تعكس أوجهها إيجابياً والجدول (٤) يوضح التوزيع العشوائي لفقرات كل مجال من مجالات العدوى الانفعالية وعددها وترتيبها.

جدول (٤)

التوزيع العشوائي لفقرات مقياس العدوى الانفعالية حسب كل مجال

ت	المجالات	عدد الفقرات	ترتيب الفقرات
١	السعادة	٣	١٤-٤-٣
٢	الحب	٣	١٥-١٢-٨
٣	الخوف	٣	١٨-١٦-١١
٤	الغضب	٣	١٣-١٠-٧
٥	الحزن	٣	١٧-٦-٢
٦	الاهتمام	٣	٩-٥-١
	المجموع	١٨	

هـ. تحديد أوزان البدائل :

بما أن المقياس اعتمد في تصميمه على طريقة ليكرت (Likert) فقد روعي وضع مدرج خماسي امام كل فقرة من فقرات المقياس : وهي : (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، ابدأ) وتندرج هذه البدائل في اوزانها حسب اتجاه الفقرات وعلى ما هو موضح في الجدول (٥)

جدول (٥)

تدرج الأجوبة عن مقياس العدوى الانفعالية

الفقرات	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
الأيجابية	٥	٤	٣	٢	١

و. وضوح التعليمات والفقرات وحساب الوقت :

ولغرض التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس وسهولة فهمها وفقراته وتشخيص اللبس والغموض فيها وحساب الوقت ، فقد تم تطبيق المقياس على (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانية بقسم الفلسفة في كلية الآداب بجامعة بغداد ،

وتبين للباحث أن التعليمات كانت مفهومة وأن الفقرات كانت واضحة من حيث الصياغة والمعنى ، وأن معدل الوقت اللازم للإجابة كان (٩) دقيقة.

ز. تحليل الفقرات Items Analysis

يعد تحليل الفقرات جزءاً مكماً لكل من ثبات المقياس وصدقه ، ومن بين الأساليب المستعملة في تحليل الفقرات ، حساب صعوبة الفقرة item-difficulty وقابليتها على التمييز discriminability وأرتباطها Correlation بالدرجة الكلية للمقياس. (Kaplin and saccuzzo, 1982, pp.144-147).

يرى كرونباخ ان هناك علاقة قوية بين دقة المقياس والقوة التمييزية للفقرات (Cronbach and Gleser, 1965, p:64) ، فاذا كانت الفقرة تمتلك قوة تمييزية ، فهذا يعني أن تلك الفقرة لها القدرة على التمييز بين المستجيبين من ذوي الدرجات العالية والمستجيبين من ذوي الدرجات الواطئة في المفهوم الذي تقيسه الفقرة ، اما اذا كانت الفقرة لا تميز على وفق هذه الصورة فأنها تكون عديمة الفائدة ويجب أن تحذف من الصورة النهائية للمقياس (تايلر ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٠).

ح. أسلوب حساب القوة التمييزية لكل فقرة :

للحصول على مقياس يتصف بالموضوعية استعمل أسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وهما من أكثر الأساليب المستعملة في المقاييس النفسية لضمان الابقاء على الفقرات الجيدة واستبعاد الفقرات الضعيفة.

١- أسلوب المجموعتين المتطرفتين Extreme groups method

يتم في هذا الأسلوب اختيار مجموعتين متطرفتين من الأفراد بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس ، ويتم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لأختبار دلالة الفرق بين المجموعة العليا والدنيا (Edwards, 1957, p:152) ، وطبقاً لما اشار إليه (Kelley, 1939) في دراسته الرائدة حول هذا الموضوع ، فان افضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين العليا (Upper) والدنيا (Lower) في حالة العينات الكبيرة

ذات التوزيع الطبيعي ، هي نسبة (٢٧%) من حجم العينة (Kelley , 1939) ويشرح (Ebel, 1972) الأساس السيكومتري لتفضيل هذه النسبة حسب منظور (Kelley) بالاتي :

(أن نسبة (٢٧%) تحقق أفضل حل وسط بين هدفين متعارضين ومرغوبين في ان معا) هما :

- ١- الحصول على أقصى حجم ممكن للمجموعتين المتطرفتين.
- ٢- الحصول على أقصى تباين للمجموعتين المتطرفتين. (Ebel, 1972, p.385).

ولتحقيق ذلك في البحث الحالي اتبعت الخطوات الآتية:
أ. قام الباحث بتطبيق المقياس بصورته الأولية الملحق (٩) على عينة مؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث ، نصفهم من الذكور ونصفهم الآخر من الإناث ، أختيرت بالاسلوب العشوائي الطبقي من ثمان كليات ، نصفهم من الاختصاص الانساني والنصف الآخر من الاختصاص العلمي ، ويلبي حجم العينة الشرط الذي وضعه (Nunnally, 1967) لتحديد حجم عينة التحليل ، والقائل أن الحد الأدنى المسموح به هو (٥) أفراد لكل فقرة (Nunnally, 1967, p:256):

- ب- قام الباحث بتصحيح كل استثمار وأعطاه كل فقرة درجة.
- ج- أعطاه درجة كلية لكل استثمار وبحسب مجموع درجات الفقرات.
- د- ترتيب الاستثمارات الـ (٤٠٠) تنازلياً حسب درجاتها من أعلى إلى أوطا درجة.
- هـ- تعيين الـ (٢٧%) من استثمارات المجموعة العليا والبالغ عددها (١٠٨) واستثماره و (٢٧%) من المجموعة الدنيا والبالغ عددها (١٠٨) استثماره ايضاً وبذلك تم فرز مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز (Stanley and Hopkins, 1972, p.268) (Mehrens and lehmann, 1984, p.192)

وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين من طريق الاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) لتحقيق هذا الغرض ظهر ان جميع فقرات المقياس مميزة عند مستوى (٠.٠٥)، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

معاملات تمييز فقرات مقياس العدوى الانفعالية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

النتيجة	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم الفقرة
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	٧.٥٥٥	١.٠٧١٨	٣.٣٠٥٦	٠.٨٨٢٣	٤.٣١٤٨	١
دالة	١١.٤٣٨	١.٠٩٦٦	٢.٤٤٤٤	١.٠٦٨٦	٤.١٢٩٦	٢
دالة	٥.٧٠٣	١.١٠٦٤	٣.٤٩٠٧	٠.٩٩٠٢	٤.٣٠٥٦	٣
دالة	٦.٥١٥	١.١٠٤٤	٣.٧٠٣٧	٠.٧٦٥٩	٤.٥٤٦٣	٤
دالة	٨.٧١٦	١.٠٥٥٤	٣.٦٢٩٦	٠.٦٠٠٩	٤.٦٤٨١	٥
دالة	٨.٧٧٣	٠.٩٨٨٥	٣.٩٣٥٢	٠.٤٤٩٦	٤.٨٥١٩	٦
دالة	١٠.٤٣٥	٠.٩١٨٨	١.٦٥٧٤	١.٢٨١٦	٣.٢٤١٧	٧
دالة	٨.٢٦٩	١.٤٤٠٤	٣.٣٣٣٣	٠.٨٣٣٤	٤.٦٥٧٤	٨
دالة	٦.٢٩٨	١.١٤٧٠	٣.٤٥٣٧	٠.٧٣٨٩	٤.٣١٤٨	٩
دالة	٨.٥٩٠	١.١٨٠٠	٢.٩٩٠٧	٠.٩٤٥١	٤.٢٤٠٧	١٠
دالة	١٠.٠٥٣	١.٢٨٤٩	٢.٨٨٨٩	٠.٩١٨٤	٤.٤١٦٧	١١
دالة	٧.٠٣٣	١.٣١٠٢	٤.٠٥٥٦	٠.٢١١١	٤.٩٥٣٧	١٢
دالة	٩.٨٢٣	١.٢٤٩٣	٢.٨١٣٣	٠.٨٩٧٠	٤.٢٨٧	١٣
دالة	٨.١٤٨	٠.٩٥١٠	٣.٥٤٦٣	٠.٨١٤١	٤.٥٢٧٨	١٤
دالة	٦.٨٣٠	١.٣٨٢٢	٣.٥٧٤١	٠.٨٩٨٢	٤.٦٥٧٤	١٥
دالة	٨.٨٥٥	١.٠٩١٧	٢.٧٩٦٣	٠.٨٩٦٥	٤.٠٠٠٠	١٦
دالة	٩.٣٦٣	١.٣٥٥٧	٢.٤٤٤٤	١.١٩٧٤	٤.٠٧٤١	١٧
دالة	١٠.٠٢١	١.٣٥١٠	٢.٦٨٥٢	٠.٩٣٣٤	٤.٢٦٨٥	١٨

القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٢١٤) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦٠

٢ - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

تعد هذه الطريقة من أكثر الطرائق إستعمالاً في تحليل فقرات الاختبارات والمقاييس النفسية ، وذلك لما تتصف به هذه الطريقة من تحديد لمدى تجانس فقرات

المقياس في قياس الظاهرة السلوكية ، وهذا يعني ان كل فقرة من فقرات الاختبار تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه الاختبار كله (Allen , 1979, p.124) ، (Lindquist, 1951, p.286) ، ويستعمل معامل ارتباط بيرسون (Person correlation coefficient) لأستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له (Nunnally, 1978, p.280) ومن المعروف أنه كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية كان احتمال تضمينها في المقياس اكبر ، وأظهرت المعالجة الأحصائية بعد استعمال البرنامج الأحصائي (SPSS) أن معاملات الارتباط لجميع الفقرات ذات دلالة أحصائية عند مستوى (٠.٠٥) والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

معاملات ارتباط فقرات مقياس العدوى الانفعالية بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	النتيجة
١	٠.٤٠٧	دالة
٢	٠.٥٤٧	دالة
٣	٠.٢٨٣	دالة
٤	٠.٣٥٧	دالة
٥	٠.٤٨٩	دالة
٦	٠.٤٤٠	دالة
٧	٠.٤٩٢	دالة
٨	٠.٣٩٥	دالة
٩	٠.٢٩٩	دالة
١٠	٠.٤٧٤	دالة
١١	٠.٤٧٢	دالة
١٢	٠.٣٧٨	دالة
١٣	٠.٥٠٠	دالة
١٤	٠.٤٠٤	دالة

دالة	٠.٣٣٧	١٥
دالة	٠.٤٥٥	١٦
دالة	٠.٥٠٣	١٧
دالة	٠.٤٨١	١٨

القيمة التائية الجدولية لمعاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) تساوي (٠.٠٩٨).

ولغرض اختيار الفقرات الصالحة التي سيتألف منها المقياس بصورته النهائية ، قبلت جميع الفقرات التي حقق تحليلها دلالة أحصائية في كلا الأسلوبين السابقين معاً ، فاصبح مؤلفاً بصورته النهائية من (١٨) فقرة والملحق (١٠) يبين ذلك.

ط- مؤشرات ثبات المقياس:

على الرغم من أن الصدق هو المفهوم الأكثر أهمية ، فأنا سنتعرف أولاً على الثبات، وذلك لأن الصدق يتضمن الثبات الى حد كبير.ويقصد بالثبات بأنه الاتساق في النتائج ، ويعد الاختبار ثابتاً إذا حصلنا منه على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الافراد نفسهم وفي ظل الظروف نفسها (الزوبعي والكناني وبكر ، ١٩٨١ : ٣٠). ويعد الثبات من المفاهيم المهمة التي يتطلب أي مقياس التمتع به لكي يكون صالحاً للاستعمال (الامام ، ١٩٩٠، ص١٤٢).

وتوجد طرائق متنوعة لتقدير الثبات ، منها طريقة إعادة الاختبار Test – Re test ، وطريقة الصور المتماثلة parallel Forms وطرائق الاتساق الداخلي Internal Consistency (Graham and Lilly, 1984, p.32-35).

ولقد تم إيجاد ثبات مقياس العدوى الانفعالية بطريقتين هما:

١- معامل الاتساق الداخلي (Internal consistency coefficient).

يمكن عد الاتساق الداخلي على أنه مدى قيام الفقرات الواردة في المقياس بقياس الشيء نفسه وإذا كانت جميع الفقرات تقيس فعلاً الخاصية نفسها فيجب ان يتربط بعضها مع بعض ومعدل معاملات الارتباط الداخلية بين الفقرات مع عدد الفقرات هو الذي يحدد معامل الفا.(عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ١٧٠)

وقد تم أستخراج معامل الأتساق الداخلي لمقياس العدوى الانفعالية بأستعمال معادلة الفا كرونباخ (Cronbach Alpha) ويذكر نيلي (Nunnally) أن معامل الأتساق المستخرج بهذه الطريقة يزودنا بتقدير للثبات في معظم المواقف (Nannally 1967, p.230) ، وقد بلغ معامل ثبات الفا كرونباخ للمقياس الحالي (٠.٨٥) وبطريقة التجزئة النصفية فبلغ (٠.٧٢) ، ثم صحح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان براون ليصبح (٠.٧٨) ، وبالموازنة مع المقياس الأصلي ل هاتفيلد فقد بلغ الفا كرونباخ (٠.٩٠) وهذا يدل على ان معامل الاتساق الداخلي للمقياس جيدة ويمكن الركون اليها.

٢- إعادة الاختبار (Test – Re – test) :

وهي طريقة تستعمل للحصول على معامل الثبات وذلك بتطبيق المقياس مرتين على العينة نفسها بفواصل زمني مناسب ، ليتم التأكد من استقرار المقياس عبر الزمن (Anastasi, 1976, p.110) ولحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار للمقياس الحالي ، طبق المقياس بصورته النهائية على عينة مؤلفة من (٤٠) طالباً وطالبة أختيروا عشوائياً من قسم الحاسبات (الدراسات الصباحية) كلية التربية ابن الهيثم - جامعة بغداد ، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (١٦) يوماً ، وبأستعمال معامل ارتباط بيرسون ، أنضح ان معامل الثبات للمقياس قد بلغ (٠.٧٩) ، وبالموازنة مع ثبات المقياس الاصلي ل هاتفيلد والبالغة (٠.٨٤) يمتلك المقياس ثباتاً جيداً ، واذا ما أخذنا بالمعيار المطلق وذلك بتربيع معامل الارتباط فإنه سيبلغ (٠.٧١) وهو معامل ارتباط قوي يمكن الركون اليه.

ي- مؤشرات صدق المقياس:

يعد مفهوم الصدق (Validity) واحداً من أكثر المفاهيم الأساسية في مجال القياس النفسي أن لم يكن أهمها على الإطلاق ، ويعني الصدق أن المقياس يقيس ما اعد لقياسه (Aiken , 1979, p.63) بمعنى أن يكون الاختبار ذا صلة وثيقة بالقدرة التي يقيسها وأن يكون هذا الاختبار قادراً على ان يميز بين القدرة التي يقيسها والقدرات الاخرى التي يحتمل أن تختلط بها او تتداخل معها (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ :ص١٨٣)

، وكما اشارت أنستازي (Anastasi) إلى أن الصدق هو تجميع للأدلة التي نستدل بها على قدرة المقياس على قياس ما أعد لقياسه (Anastasi, 1976, p.134) ويجب الانتباه إلى أن الصدق يفترض الثبات ، لكن العكس ليس صحيحاً ، فالمقاييس قد تكون ثابتة ولكنها ليست صادقة ، اما المقاييس الصادقة فيجب أن تكون ثابتة (Goodwin, 1995 , p.100).

وقد تحقق في المقياس الحالي نوعان من الصدق هما:

- الصدق الظاهري (Face Validity).
- صدق البناء (Construct Validity).

الصدق الظاهري (Face Validity):

ويقصد به مدى تمثيل بنود الاختبار للمحتوى المراد قياسه (العساف، ١٩٩٥:ص٤٣) ويشير إيبيل (Ebel) إلى أن افضل طريقة للتأكد من صدق الاختبار أو المقياس هو عرض فقراته على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيته في قياس الخاصية التي وضع لأجلها (Ebel, 1972, p. 555).

وقد تحقق ذلك من خلال الإجراءات المشار إليها في الفقرة (ج) والخاصة بالتحقق من صلاحية فقرات المقياس الحالي ، عندما قام الباحث بعرض المقياس بفقراته وبدائله ومجالاته على لجنة من المحكمين حصلت الموافقة على جميع الفقرات واقرحت اجراء تعديلات لغوية على بعض فقراته ، وصادقت على بدائله.

صدق البناء (Construct Validity):

يحدد صدق البناء المدى الذي استطاعت فيه الاداة حقاً قياس ما تزعم انها تقيسه ، وهو من بين كل انواع الصدق الأخرى الأكثر صلة بالنظرية. (Stang and wrightsman, 1981, p.15) وتحدد (Anastasi, 1982) أن صدق البناء يتطلب تراكمًا تدريجيًا للمعلومات من مصادر متنوعة ، وانه قد وجه الانتباه الى دور النظرية النفسية في بناء الاختبار ، وعلى الحاجة لصياغة فرضيات يمكن اثباتها او دحضها في عملية التحقق من الصدق (Anastasi, 1982, p.217) ويرى (Goodwin, 1995) أن صدق البناء يرتبط بقوة بطبيعة النظرية أي بأستتباط فرضيات البحث من

النظرية (Goodwin , 1995, p.98). وفي ضوء ما تقدم قام الباحث بتحديد بعض مؤشرات صدق البناء في مقياس العدوى الانفعالية بصياغة فرضيتين سعياً للحصول على مؤشرات صدق البناء للمقياس الحالي وعلى النحو الآتي :

١ - الفرضية الأولى : (يرتبط مقياس العدوى الانفعالية ارتباطاً قوياً بكل مجال من المجالات المكونة له).

ولاختبار هذه الفرضية حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين المقياس الحالي بصورته النهائية وكل مجال من مجالاته الستة المكونة له ، ويوضح الجدول (٨) ادناه معاملات الارتباط.

جدول (٨)

معاملات ارتباط بيرسون بين مقياس العدوى الانفعالية وكل مجال من مجالاته

الاهتمام	الحزن	الغضب	الخوف	الحب	السعادة	مقياس العدوى الانفعالية
٠.٦٨	٠.٤٧	٠.٤٨	٠.٥٩	٠.٦٦	٠.٥٢	

القيمة الحرجة لمعامل الارتباط للاختبار ذي النهايتين ودرجة حرية (٣٩٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = (٠.٠٩٨).

ويتضح من هذا الجدول ان المقياس الحالي يرتبط بكل من مجالاته الستة ارتباطاً قوياً موجباً ذا دلالة احصائية عن مستوى دلالة (٠.٠٥).

وهذا يعني اثباتاً لصحة الفرضية ، ومن ثم مؤشراً في صدق البناء لمفهوم العدوى الانفعالية ، وهذا يعني ايضاً ان هذه العناصر او العوامل ذات صلة قوية بالعامل العام (الواحد) ، وهو ما يمكن ان يعزز فرضية اعتماد احادية العامل بالنسبة للمقياس المعد (للعدوى الانفعالية).

٢ - الفرضية الثانية : (الاناث اكثر عدوى انفعالية من الذكور) وهذا ما افترضته نظرية العدوى الانفعالية لهاتفيلد وقد اظهرت هذه النتيجة بوضوح أن هناك فرق دال بين الذكور والاناث ولصالح الاناث الخاصة بالهدف الرابع في البحث الحالي. وتعد هذه النتيجة اثباتاً للفرضية الثانية.

٣- الفرضية الثالثة : (ترتبط المجالات المكونة لمقياس العدوى الانفعالية مع بعضها البعض ارتباطاً دالاً). وقد تم حساب معاملات الارتباط البيئية للمجالات المكونة لمقياس العدوى الانفعالية بأستعمال معامل بيرسون وظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول (٩)

معاملات الارتباط للمجالات المكونة لمقياس العدوى الانفعالية مع بعضها البعض

	السعادة	الحب	الخوف	الغضب	الحزن	الاهتمام
السعادة		٠.٢٩	٠.٣١	٠.٢٠	٠.٢٧	٠.٢٩
الحب			٠.٢٩	٠.١٩	٠.٢١	٠.٣٨
الخوف				٠.٣٦	٠.٣٠	٠.١٩
الغضب					٠.٣٧	٠.٣٤
الحزن						٠.٢٤
الاهتمام						

القيمة الحرجة لمعاملات الارتباط ذي النهايتين ولدرجة حرية (٣٩٨) ومستوى دالة (٠.٠٥) = (٠.٠٩٨).

ويتضح من هذا الجدول أن المقياس الحالي ترتبط مجالاته مع بعضها البعض ارتباطاً موجباً ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وتعني هذه النتيجة اثباتاً لصحة هذه الفرضية.

*** التطبيق النهائي :** بعد الانتهاء من أعداد المقياس بصورتها النهائية (العدوى الانفعالية) وزع الباحث المقياس على افراد عينة مؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من ثمان كليات في جامعة بغداد ، أربع كليات في الاختصاص العلمي ، وأربع كليات في الاختصاص الأنساني وواقع (٥٠) طالباً وطالبة من كل كلية وكان تمثيل متغيري الجنس والاختصاص متساوياً ، وقد أجرى الباحث التطبيق بشكل مباشر على افراد العينة في صفوفهم الدراسية.

*** عرض النتائج ومناقشتها :**

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليها البحث الحالي ، على وفق الأهداف المحددة في الفصل الاول ، ومناقشة هذه النتائج في ضوء الأطر النظري وما يبني عليها من توصيات ومقترحات وعلى النحو الآتي:

: قياس العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة :

تحدد الهدف الثالث في البحث الحالي بقياس العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة ، ولقد افادت المعالجة الاحصائية بأن المتوسط الحسابي لدرجة افراد عينة البحث البالغ عددهم (٤٠٠) طالباً وطالبة ، كان مقداره (٦٨.٢٤٠٠) درجة وبأنحراف معياري قدره (٨.٨٤٨٦٢) ووسط فرضي بلغ (٥٤) ، ولغرض موازنة الوسط الحسابي لدرجة عينة البحث بالوسط الفرضي للمقياس تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، ويوضح الجدول (١٠) نتائج هذا الاختبار .

جدول (١٠)

الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي لعينة البحث والوسط الفرضي لمقياس العدوى الانفعالية

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
٤٠٠	٦٨.٢٤٠٠	٨.٨٤٦٢	٥٤	٣٩٩	٣٢.١٨٦	٢.٥٧٦	٠.٠١	دالة

يتضح من الجدول (٢٤) أن الوسط الحسابي لعينة البحث الحالي اكبر من الوسط الفرضي للمقياس ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) ويبدو أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية وهذا يعني ان افراد عينة البحث الحالي يتمتعون بعدوى انفعالية مرتفعة.

وانتقلت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة هاتفيلد وكاسيوبو ورايسن Hatfield and Cacioppo Rapson , 1994 كما انتقلت مع نتائج دراسة بارسيد Barsade, 2002 ودراسة دويرتي Doherty , 1998 . وتشير هذه النتيجة الى ان

ارتفاع خاصية العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة يعني أن افراد العينة لديها ميل نحو التقليد التلقائي للتعبيرات الوجهية واللفظية والصوتية وهيئات الجسم والحركات ومزامنتها مع اشخاص آخرين وبتتابع تقليد هم انفعالياً ويستدل ارتفاع العدوى الانفعالية في المجتمع من خلال اقترانها بالعوامل الاجتماعية المهمة التي ترفع الشخصية كالعوامل الثقافية واساليب التنشئة الاجتماعية واساليب المعاملة الوالدية والتوجيه والخطاب الديني والاعلامي والقيادات المؤثرة في تشكيل السلوك الاجتماعي وتعمل جميعها على ما يبدو على تأسيس استراتيجية ثقافية لاستقطاب المجتمع انفعالياً وخلق شخصية انفعالية حساسة اتجاه قضايا ومشاعر الآخرين والمجتمع.

وقد اشارت هاتقيلد الى أن هناك ثلاثة انماط من التقليد الوجهي ، والصوتي ، والمظهري وهناك عملية ثانية فضلاً عن التقليد قد تؤثر في العدوى الانفعالية وهي التغذية المرتدة والتي تشمل ادراك الذات ، وادراك الموقف الاجتماعي ، والسلوك الاجتماعي المطلوب والعدوى الانفعالية كما اثارته هاتقيلد بمثابة التقاط الانفعالات الخارجية ومحاولة دمجها مع الانفعالات الداخلية للخروج بصيغة تماثل مايراه الفرد وفي هذا الصدد تذكر هاتقيلد ان العدوى الانفعالية لا تتم من قبل الرجال والنساء الا بشرطين هما:

١. أن يكون التقليد الانفعالي (العدوى) لانفعالات شخص يحبه الفرد.

ومن خلال هذا التفسير فان افراد عينة البحث يتأثرون بشكل كبير بالنماذج الاسرية والدينية والاعلامية والشخصيات الاجتماعية المؤثرة المحببة لدى الافراد إذ يكونون عرضة للعدوى انفعالياً من خلال تلك النماذج.

٢. ان يكون التقليد الانفعالي (العدوى) لانفعالات فرد يشبهه في المعتقد ، والفكر ، والجماعة ، اذ يشعر الفرد المقلد حينها بعيشه للحالات نفسها الانفعالية والوجدانية للافراد القريبين منه.

ومن خلال هذا التفسير النظري فإن افراد عينة البحث ومن خلال التفاعل والمشاركة الاجتماعية والعلاقات الشخصية المتبادلة يتأثرون بدرجة كبيرة انفعالياً بالنماذج الاجتماعية العائلية والعشائرية والدينية والقومية وهي ناتجة من الاستقطاب

المجتمعي التي ولدته الاحداث واصبح الخطاب والتوجيهات تؤثر في المحتوى الانفعالي لافراد المجتمع بصورة مباشرة وغير مباشرة مما يولد شخصية انفعالية تتأثر بالايحاءات الانفعالية وتؤثر من ثم على الحراك المجتمعي ككل.

قياس الفروق في العدوى الانفعالية على وفق متغيري الجنس (ذكور - إناث) والاختصاص (علمي - إنساني): حدد الهدف الرابع المتعلق بمعرفة الفروق تبعاً لمتغيري الجنس والاختصاص فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل من متغيري الجنس (ذكور - إناث) والاختصاص (علمي - إنساني) وكما هو موضح في الجدول (١١).

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث في العدوى الانفعالية مصنفة بحسب الجنس والاختصاص

الجنس	الاختصاص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الافراد
ذكور	علمي	٦٣.٢٥٠٠	٩.٢٨٠٥٦	١٠٠
	انساني	٦٩.١٨٠٠	٨.٣٣٨٠٤	١٠٠
	المجموع	٦٦.٢١٥٠	٩.٢٨٨١٧	٢٠٠
اناث	علمي	٦٩.٤١٠٠	٧.٥٧٠٦٧	١٠٠
	انساني	٧١.١٢٠	٨.١٧٢٧٣	١٠٠
	المجموع	٧٠.٢٦٥٠	٧.٩٠٤٢٥	٢٠٠
المجموع	علمي	٦٦.٣٣٠	٨.٩٩٤٢٠	٢٠٠
	انساني	٧٠.١٥٠٠	٨.٢٩٢٢٤	٢٠٠
	المجموع	٦٨.٢٤٠٠	٨.٨٤٨٦٢	٤٠٠

وعند معالجة البيانات بطريقة تحليل التباين الثنائي لمعرفة ما اذا كانت هناك فروق في العدوى الانفعالية بحسب متغيري الجنس والاختصاص كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (١٢)

جدول (١٢)

تحليل التباين الثنائي للعدوى الانفعالية بحسب متغيري الجنس والاختصاص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة
الجنس	١٦٤٠.٢٥٠	١	١٦٤٠.٢٥٠	٢٣.٤٥٢
الاختصاص	١٤٥٩.٢٤٠	١	١٤٥٩.٢٤٠	٢٠.٨٦٤
التفاعل	٤٤٥.٢١٠	١	٤٤٥.٢١٠	٦.٣٦٦
الخطأ	٢٧٦٩٦.٢٦٠	٣٩٦	٦٩.٩٤٠	
المجموع	٣١٢٤٠.٩٦٠	٣٩٩		

وتشير النتائج اعلاه الى ما يأتي :

١. ان هناك فروق ذو دلالة احصائية في العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢٣.٤٥٢) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣.٨٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١-٣٩٦). وقد تمت الموازنة بين الجنس ذكور واثاث على اساس المتوسطات الحسابية إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للذكور (٦٦.٢١١٥٠) وللأناث (٧٠.٢٦٥٠) وهذا يعني ان النتيجة لصالح الاناث اي أن الاناث اكثر (عدوى انفعالية) من الذكور. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع السياق النظري ونتائج دراسات هاتفيلد Hatfield في العدوى الانفعالية ، كما اتفقت مع نتائج دراسات دويرتي وارويموتو ودراسة سينفليس وهيب 1995 Doherty, Orimoto, Singelis and Hebb جامعة هاواي (Hawaii).

وتشير هذه النتيجة الى أنه هناك فروق بين الذكور والاناث في العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة ولصالح الاناث وقد يعود ذلك الى أن اساليب التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية للأبناء في تنمية الجانب الانفعالي يختلف على ما يبدو بين الذكور والاناث وذلك أن الاناث يحصلن على معاملة والديه خاصة في تنمية الجانب الانفعالي فضلاً عن ذلك فاحتمالية اصابة الاناث بالعدوى الانفعالية قد يرجع

الى سعة مدى التعبير الانفعالي والذي ينسجم مع الادبيات والثقافة والتعاليم الدينية المتبعة في المجتمع في تنشئة الاناث ، فضلاً عن ذلك فالاناث يتأثرن الى حد كبير بالجو الانفعالي المحيط بهن ولذلك يكن اكثر استقطاباً انفعالياً ، وهناك بعد آخر في غاية الأهمية في تفسير هذه النتيجة هو البعد الفسيولوجي لدى الاناث فقد توصل العلماء ان التكوين الفسيولوجي لدى الاناث يوضح تمركزهن في وسط الدماغ المسؤول عن الانفعالات ولذلك فأن اغلب ردود الافعال ردود افعال انفعالية واكثر تعاطفاً وافراط في الحساسية اتجاه مشاعر الآخرين ولذلك فالاناث يكن اكثر عرضة للتأثير بأنفعالات الآخرين.

٢. هناك فرق ذو دلالة احصائية في العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الاختصاص إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢٠.٨٦٤) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣.٨٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١- ٣٩٦) ، وقد تمت الموازنة بين الاختصاصات العلمية والانسانية على اساس المتوسطات الحسابية إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للتخصص العلمي (٦٦.٣٣٠٠) والانساني (٧٠.١٥٠٠) وهذا يعني ان النتيجة لصالح التخصص الانساني اي ان التخصصات الانسانية اكثر (عدوى انفعالية) من التخصصات العلمية.

وتشير هذه النتيجة الى أن هناك فرق بين التخصصات العلمية والانسانية ولصالح التخصص الانساني لدى طلبة الجامعة ، اي أن التخصص الانساني لديه عدوى انفعالية مرتفعة مقارنة بالتخصص العلمي. ويرى الباحث أن السبب يعود الى أن افراد العينة يتأثرون بنوعية التخصص والبيئة المحيطة بهم وهذا دليل يؤكد على أن التخصصات العلمية والطبيعية المنهجية والعلمية التي يتلقونها تؤسس بشكل مرتفع نمط شخصية تتسم بالجدية والاستقلالية والانعزالية والتمركز حول الذات والموضوعية ونمط من التفكير الناقد مما يجعلهم اقل عرضة بالتأثر بأنفعالات الآخرين ويجعلهم ايضاً اقل تقبلاً للعدوى الانفعالية ، وهذا يختلف عن التخصصات الانسانية إذ اشارت النتيجة أن لديهم ميل نحو التقليد التلقائي للتعبيرات الوجهية واللفظية والصوتية وهيئات الجسم والحركات ومزامنتها مع اشخاص آخرين وبتتابع تقليدهم انفعالياً ، وهذا دليل على أن

طبيعة التخصص والبيئة الاجتماعية التي تساعد على تلقي العدوى الانفعالية ، بل تعد هذه البيئة خصبة للاستقطاب الانفعالي.

٣. هناك تفاعل دال بين متغيري (الجنس والاختصاص) في العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٦.٣٦٦) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣.٨٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١ - ٣٩٦).

نلجأ الى استخراج شيفيه للتفاعل الدال في تحليل التباين الثنائي كما موضح في الجدول (١٣)

جدول (١٣)

الفرق في العدوى الانفعالية حسب تفاعل (الجنس - التخصص)

المقارنات	شيفيه الحرجة	الفرق بين المتوسطين	الدلالة
ذكور علمي - ذكور انساني	٢.٠١٠	٥.٩٣	دالة
ذكور علمي - اناث علمي	٢.٠١٠	٦.١٦	دالة
ذكور علمي - اناث انساني	٢.٠١٠	٧.٨٧	دالة
ذكور انساني - اناث علمي	٢.٠١٠	٠.٢٣	غير دالة
ذكور انساني - اناث انساني	٢.٠١٠	١.٩٤	غير دالة
اناث علمي - اناث انساني	٢.٠١٠	١.٧١	غير دالة

١. هناك تفاعل دال بين (ذكور علمي - ذكور انساني) لان قيمة الفرق بين المتوسطين البالغة (٥.٩٣) اكبر من شيفيه الحرجة والبالغة (٢.٠١٠) وقد تمت الموازنة على اساس المتوسطات الحسابية إذ بلغ المتوسط الحسابي ذكور علمي (٦٣.٢٥٠٠) وذكور انساني (٦٩.١٨٠٠) وهذا يعني أن النتيجة لصالح ذكور الانساني اي أن ذكور الانساني اكثر (عدوى انفعالية) من الذكور العلمي.

٢. هناك تفاعل دال بين (ذكور علمي - اناث علمي) لان قيمة الفرق بين المتوسطين والبالغة (٦.١٦) اكبر من شيفيه الحرجة والبالغة (٢.٠١٠) ، وقد تمت الموازنة على اساس المتوسطات الحسابية إذ بلغ المتوسط الحسابي ذكور

علمي (٦٣.٢٥٠٠) واثاث علمي (٦٩.٤١٠٠) وهذا يعني ان النتيجة لصالح الاثاث العلمي ، اي أن الاثاث العلمي اكثر (عدوى انفعالية) من ذكور العلمي.

٣. وهناك تفاعل دال بين (ذكور علمي - اثاث انساني) لان قيمة الفرق بين المتوسطين والبالغة (٧.٨٧) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢.٠١٠) وقد تمت الموازنة على اساس المتوسطات الحسابية إذ بلغ المتوسط الحسابي ذكور علمي (٦٣.٢٥٠٠) واثاث انساني (٧١.١٢٠٠) وهذا يعني ان النتيجة لصالح الاثاث الانساني ، اي أن الاثاث الانساني اكثر (عدوى انفعالية) من الذكور العلمي.

٤. لا تفاعل دال بين (ذكور انساني - اثاث علمي) لان قيمة الفرق بين المتوسطين والبالغ (٠.٢٣) اقل من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢.٠١٠).

٥. ولا تفاعل دال بين (ذكور انساني - اثاث انساني) لان قيمة الفرق بين المتوسطين والبالغة (١.٩٤) اقل من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢.٠١٠).

٦. ولا تفاعل دال بين (اثاث علمي - اثاث انساني) لان قيمة الفرق بين المتوسطين والبالغة (١.٧١) اقل من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (٢.٠١٠).

المصادر العربية :

- الامام ، مصطفى محمود ، وآخرون (١٩٩٠) : **التقويم والقياس** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - جامعة بغداد.
- الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ، وبكر ، محمد الياس ، والكناني ، ابراهيم عبد الجليل (١٩٨١) : **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، جامعة الموصل : دار الكتب للطباعة والنشر .
- زيور ، مصطفى ، (١٩٨٦) : **في النفس : بحوث مجمعة في التحليل النفسي** : الطب النفسي - دار النهضة العربية.
- عبد الرحمن ، سعد ، (١٩٩٨) : **القياس النفسي : النظرية والتطبيق** ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

- العيسوي ، عبد الرحمن ، (١٩٨٥) : القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

المصادر الاجنبية :

- Adelman, P. K. & Zajone , R, B, (1989) : Facial deference and The Experience of Emotion , **Annual Review of Psychology** , 40,(246-280).
- Aiken , R, L, (1979) : **Psychology testing and Assessment** ,Allyn and Bacon , Inc.
- Anastasi, A, (1976) , **Psychology testing** , New York : Mc- millan publishing company , Inc.
- Bandura , A , (2002) : **Reflexive empathy on prediction more than has ever been observed Behavioral and Brain Sciences** , (25) , pp.(24-25).
- Barsade ,G,S (2002) : The ripple effect : **Emotional contagion and it's influence on group behavior Administrative Science Quarterly** , (47) , (4) , pp. (644-675).
- Barsade , S. C, & Gibson , D,E , (2007) : **Why does affect matter in organizations ? Academy of Management perspectives** , pp.(36-59).
- .
- Blakemore , S. J. & Frith C, D. (2005) : The Role of motor cognition in the prediction of action **Neuropsychologia** , 43 (2), pp.(260-267).
- Chapple , E.D . (1982) : Movement and Sound : The musical language of body rhythm in interaction , in M, Davis (Ed) , **Interaction rhythms: Periodicity in communicative behavior**, pp. (31-52).New York : Human Science Press.
- Condon , W. S. (1982) : Cultural microthythms . In M, Davis (Ed) , **Interaction rhythms : Periodicity in communicative behavior** pp.(53-76) New York : Human Science press.
- Coronbach , L,G. and Gleser , G.C. (1965) : **Psychology testing and personal Decisions** , University of Illinois press.
- Ebel , R,L, (1972) : **Essentials of Educational Measurement**. New prentice – Hall , Inc.
- Edwards , A, L , (1957): **Techniques of attitude scale constriction** , New York : croets , Inc.

- Eisenberg , N, Miller, .p. (1987) : Empathy , Sympathy and altruism Empirical and Conceptual links in Eisenberg , N, Strayer (Eds) , Empathy and its development, pp.(292-316) New York: Cambridge University press.
- Ekman , P. Levenson R. W. & Friesen , W. V. (1983) : Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions , **Science** , 221, pp. (1208-1210).
- Ellis , A. (2002) : **Overcoming Resistance** : a National Emotive Behaviour therapy integrated Approach., 2nd , New York : Springer Publishing, Company .
- Elsbach , K, & Barr , P. (1999) : Effects of mood of individuals" use of structure decision protocols , **Organization Science** . (10) (2) , pp. (181-198).
- Fischer , K. W. Shaver , P.R, & Carochan ,P, (1990) : How emotions develop and how the organiz development , **Cognition and Emotion** 4 . pp.(81-127).
- Freedman , J. (2007) : Emotional contagion , the Emotional intelligence network : Apr, 14 pp(1-10).
- Gallese , V, (2006) : **Intentional attunement** : A neuropsychological perspective on social cognition and it's discretion in Baptism , Brain Research , (1079) , pp(15-24).
- Goldman, D, (1995) : Emotional Intelligence New York , Bantam.
- Goodwin , C, J, (1995) : **Research in Psychology** : Mother and design . New York: john wiley and sons , Inc.
- Hatfeild , E, J, Cacioppo and R, L Rapson , (1993): " **Emotional Contagion** " Current Direction in Psychology Science (2) , pp. (96-99).
- Hatfield , E, Hsee , C. K. Costello , J., Weisman , M.S, & Denney , C. (1995) : **The impact of vocal feedback on emotional experience and expression** , Journal of Social Behavior and Personality No, (10) , pp.(293-312).
- Hatfield , E, & Rapson , R. L, (2004) : Emotional contagion : Religious and ethnic hatreds and global , In Larissa Z. Tiedens & Colin Wayne Leach (Eds), **The social life of emotions** , Cambridge , UK: Cambridge University press , pp: (129-143).
- Hatfield , E, Cacioppo , J., & Rapson , R.L. , (1994) : **Emotional Contagion** , New York : Cambridge University press.
- Hsee, C, k, Hatffield , E, & Chemtob, C, (1992) : **Assessments of emotional states of others** : Conscious Judgments Versus

emotional , Journal of Social and Clinical Psychology , No, (2) , pp. (119-128).

- Isen , A, (1993) : **Positive ,affect and decision making** , In M , Lewis & J, M , Haviland (Eds.) , The Handbook of Emotion (pp) , New York , The Guilford press.
- Kaplan , R, M, and saccazzo , D, P , (1982) : **Psychology testing principles , Application and Issues** , California : Books / cole publishing company.
- Lindquist , E. F(1951) : **Educational Measurement** . Waching – Tone: American council on Education.
- Lindqvist , L. O, (1995) : **Faical EMG reaction to facial expressions** : A case of facial emotional contagion ? Scandinavian Journal of Psychology, (36), pp. (130-141).
- Manstead A, S. R. (1988) : The role of facial movement in emotion , In H. L, Wagner (Ed) , Social , **Psychology and emotion : Theory and clinical applications** .pp. (105-130) , New York : Wiley.
- Meltzoff , A, M, & . prinz , W(Eds) , (2002) , **The Limitative Mind : Development Evaluation and Brain Bases** , (Cambridge Studies in Cognitive and Perceptual Development) , Cambridge England : Cambridge University pres.
- Mogil , J, (July , 4, 2006) : **Mice show evidence of empathy** , In Ishani Ganuli (Reporter) , The Scientist : Magazine of the Life Sciences , P 1-4, [http:// www, the scientist . Com/news / display/23764](http://www.the-scientist.com/news/display/23764).
- Moore , S. (1948) : The Stanislavski system , New York : Viking press Rizzolatti , G (2005) , The mirror neuron system and imitation , In Susan Hurley & Nick Chater ,**Perspective on Imitation : From Neuroscience to Social Science** Volume 1 : Mechanisms of imitation and imitation in animals , Cambridge, MA: MIT, press , pp. (55-76).
- Neumann , R, and F, Strack (2000) , " Mood contagion , The automatic transfer of mood between person " **Journal of personality and Social psychology** , (79) , pp(211-223).
- Nunnally ,J, C. (1967) : **Psychometric theory** , New York: Mc Graw – Hill , Book Company.
- Wild , B., Erd , M, Eyb, M., Bartels , M, & Grodd, W. (2003) ; Why are smiles contagious ? An f MRI, study of the interaction between

perception of facial affect and facial movements , **Psychiatry Research : Neuroimaging** ,(123) , pp(17-36).

ABSTRACT

The concept of emotional contagion is considered as one of the important concepts. This concept emerged at the hand of the American psychologist Elaine Hatfield. The emotional contagion is the tendency towards the spontaneous imitation of facial, verbal and vocal expressions, configuration (the body), the movements and their concurrence with other persons successively and emotionally like (happiness, love, sadness, attention, fear and anger).

Psychologists were interested in observing the emotional contagion which is considered very important in personal relationships in that it is regarded as a brick of the basic construction for the interaction among humans, thus the people should have the minimum simulation and synchronization skills if they want to do a smooth social interaction.

Hatfield has suggested that there are three patterns of imitation: facial, vocal and configurational, and there is a second process in addition to imitation which may affect the emotional contagion, i.e. the feedback which includes self-perception, social situation perception and the required social behavior. The emotional contagion as Hatfield pointed out is as picking up the external emotions and trying to integrate them with the internal emotions to get out with a formula that is similar to what the individual sees. In this sense, Hatfield states that the emotional contagion is only done by men and women with two conditions:

- 1- The emotional imitation (contagion) should be for the emotions of a person loved by the individual.
- 2- The emotional imitation (contagion) should be for the emotions of an individual looks like him in belief, thinking and community, in that the imitated individual then feels living the same emotional and sentimental states of nearby individuals.

Although the emotional contagion has its important and positive social and personal roles, yet it has its negative aspects for many persons

with a high emotional contagion has a high tendency to imitate others unconsciously, so they are prepared to accept suggestion, polarized emotionally and are victims to negative thoughts, beliefs and directions that devastate the values and disperse the social identity.

The research aims are defined to the following aspects:

- 1- Measuring the emotional contagion for the academic students.
 - 2- Measuring the differences in the emotional contagion according to two variables, the sex (males- females) and specialty (scientific-humanitarian).
- .The research sample consisted of (400) male and female students and was selected by the random class method from eight colleges at the University of Baghdad, four colleges of humanitarian specialty and four colleges of scientific specialty

As to the emotional contagion variable, the researcher adopted Hatfield scale which contained (18) items. In the current research, the translation validity and the facial validity were extracted and the scale items were subjected to analysis by the style of two extremist groups and the relationship of the item with the total score of the scale. No Item was deleted; therefore, the scale with its (18) items were accepted. The scale was characterized with the indicators of facial validity and construction validity. The scale reliability coefficient was verified by the method of internal consistency (Alfa Cronbach coefficient), thus it was (0.85) and by the split half method, thus it was (0.72), then it was corrected by the equation of Spearman Brown, thus it was (0.78) and by retest, thus it was (0.79).

The research concluded that:

- 1- The academic students had high cognitive contagion.
- 2- There was a difference in the cognitive contagion according to two variables, the sex (males- females) for the interest of females and specialty (scientific-humanitarian) for the interest of humanitarian.

Finally, the research was ended by presenting a number of recommendations and suggestions.

الهوامش :

* تم الحصول على مجموع طلبة جامعة بغداد من شعبة التخطيط التابعة لرئاسة جامعة بغداد.

* اسماء السادة المحكمين : .

١- أ.د. احمد عبد اللطيف وحيد السامرائي (جامعة بغداد - كلية الآداب / قسم علم النفس).

٢- أ.د. بثينة منصور الحلو (جامعة بغداد - كلية الآداب / قسم علم النفس)

٣- أ.د. صالح مهدي صالح (الجامعة المستنصرية - كلية الاداب / قسم علم النفس)

٤- أ.د. صفاء طارق حبيب (جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد) / قسم العلوم التربوية

والنفسية)

٥- أ.د. كامل علوان الزبيدي (جامعة بغداد - كلية الآداب / قسم علم النفس)

٦- أ.د. محمود كاظم محمود التميمي (الجامعة المستنصرية - كلية الآداب / قسم علم النفس)

٧- أ.د. وهيب محيد الكبيسي (جامعة بغداد - كلية الاداب / قسم علم النفس)

٨- أ.م. د. علاء الدين جميل العاني (الجامعة المستنصرية - كلية الآداب / قسم علم النفس).

٩- أ.م.د محمد أنور (جامعة بغداد - كلية التربية / ابن رشد) قسم العلوم التربوية والنفسية)

١٠- أ.م.د. ناجي محمود ناجي (جامعة بغداد - كلية التربية / ابن الهيثم / قسم العلوم التربوية

والنفسية).

**الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي
المتحقين وغير المتحقين برياض الاطفال**

م.م. اسيل اسماعيل محمد

**الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية
قسم رياض الاطفال**

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين
برياض الاطفال

م.م.اسيل اسماعيل محمد

ملخص البحث:

يستهدف البحث:

١. التعرف على الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال.

٢. تعرف على الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الغير الملتحقين برياض الاطفال.

٣، تعرف على الفروق الذكاء الشخصي بين التلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال.

٤، تعرف على الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض حسب متغير الجنس. ولتحقيق هذا الهدف وضعت الفرضيات الاتية:

أ.لا توجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء الشخصي للتلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال.

ب. لا توجد فرق بين الذكور والاناث بين متوسط درجات الذكاء الشخصي للتلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال.

تم تطبيق البحث على عينة من تلاميذ الصف الاول الابتدائي من الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال البالغ عددهم (١٠٠) تلميذ وتلميذة من مديرية الرصافة / الثانية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ واستخدم في البحث مقياس الذكاء الاجتماعي الذي تبنته الباحثة (داود ٢٠١١) وتضمن البحث الاطار النظري نظرية كارندر

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال

للذكاءات المتعددة ، عولجت البيانات الاحصائية بواسطة الحقيبة الاحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

١. ان التلاميذ الملتحقين برياض الاطفال يكتسبون الذكاء الشخصي وهذا يتفق مع الهدف العام لانشاء الرياض باعتبارها مؤسسة تربية تسعى الى تحقيق النمو الشامل المتكامل المتفاعل لجميع جوانب شخصية وذكاء الطفل.

٢. ان التلاميذ غير الملتحقين برياض الاطفال لا يكتسبون الذكاء الشخصي من خلال اجابتهم على مقياس الذي استخدم بالبحث وهذا يشير الى ان الالتحاق برياض الاطفال يوفر خبرات وينمي الذكاء الشخصي ، وبما ان التلاميذ غير الملتحقين سيكون محرومين من هذه تنمية الذكاء الشخصي.

٣.. تم توضيحه في الهدفين ١ و ٢ اعلاه.

٤. ان التلاميذ الذكور يتمتعون بالذكاء الشخصي افضل من الاناث .

Abstract

Targets:

1. Recognition Profile intelligence with first graders enrolled and not enrolled in kindergarten.
2. Know Intelligence Profile for first grade pupils in primary non-enrolled in kindergarten.
- 3, identify personal IQ differences between first grade pupils enrolled and not enrolled in kindergarten.
- 4, known as the Intelligence Profile of first graders enrolled and not enrolled in kindergarten by variable sex. To achieve this goal, the following assumptions were made:
A. No statistically significant difference between the average IQ profile first graders enrolled and not enrolled in kindergarten.

B. No difference between males and females between the average IQ profile first graders enrolled and not enrolled in kindergarten.

Been applied research on a sample of first grade of primary enrollment and is enrolled in kindergarten's (100) pupils from the Directorate of Rusafa / second for the academic year 2012/2013 and was used in the search scale social intelligence adopted researcher (David 2011) and research has included theoretical framework Theory Cardnr multiple Zkaouat, Awaljt statistical data by statistical bag (test Altaúa for two independent samples), and the study found the following results:

1. Pupils enrolled in kindergarten personal gain intelligence and this is consistent with the overall objective for the establishment of Riyadh as an educational institution is seeking to achieve comprehensive and integrated growth of all aspects of interactive personal and intelligent child.
2. The students not enrolled in kindergarten kids do not get personal intelligence through their answer on a scale that was used to research and this indicates that the kindergarten enrollment provides expertise and develop personal intelligence, including that students not enrolled will Mahramomin of this personal development of intelligence.
- 3 .. Explained in objectives 1 and 2 above.
4. That male students are intelligent Profile better than females.

مشكلة البحث:

تعد مرحلة الطفولة كونها مرحلة اعداد اجيال للمستقبل ورجال الغد الذي يكون امل الامة عليهم وبناء مجتمع واعى فاذا اردنا ان نبني مستقبلا سايما يركز على بناء القوى فلا بد من الاهتمام بهذه المرحلة وخاصة مرحلة ما قبل المدرسة (سليمان ،١٩٩٨ : ٢٥). وان مرحلة ما قبل المدرسة من اهم مراحل العمرية وفي حياة الانسان لانها بداية التعليم والتفتح واستكشاف العالم الخارجي واهمية الجانب النفسي والانفعالي والعوامل التي قد تؤثر فية (العطية ،٢٠٠٢ : ٢٢).

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال

وان الذكاء الشخصي احد انواع الذكاءات المتعددة الذي يتعلق بقدرة الشخص على فهم ذاته وما يتمتع به من القدرات والدوافع والمشاعر والافادة من هذا الفهم في مراقبة الاداعات المختلفة والسلوكيات الصادرة (ابو حمادة، ٢٠٠٧: ٨٦). ومن الطبيعي ان يتسابقون في قدراتهم وخصائصهم العقلية ويختلفون في مقدار الذكاء فهم مزودون منذ الولادة به ويختلفون ايضا في الطبيعة والكيفية التي ينمو بها ذكاءهم اذ ان معظم الناس يسلكون على وفق انواع الذكاءات (الذكاء اللغوي ، الذكاء الذاتي ، العاطفي ، الموسيقي ، الجسمي ، الحركي ، الاجتماعي) لحل المشكلات التي تعترضهم في الحياة (Garden , 1983:89) تتحدد مشكلة البحث في التعرف على الذكاء الشخصي لدى الاطفال وهل ان الالتحاق برياض الاطفال ينمي الذكاء الشخصي لديهم وهل يختلف الذكاء الشخصي باختلاف الجنس ؟

اهمية البحث:

ان الاهتمام بالطفولة ورعايتها تعد رساله انسانية استأثرت باهتمام للامم والشعوب فكانت منذ بداية الخلق موضوع رعاية الرسالات الالهية والشرائع السماوية والتاملات الفلسفية والطبية والاجتماعية. (التميمي ، ٢٠١٠: ١٢) اذ تتشكل في هذه المرحلة جميع القدرات والخصائص الشخصية والسلوكية وتحدد ابعاده في المستقبل وان من القدرات المهمة في النمو والتطور الذهني للطفل وفترة ارساء اساس التعليم في عقل الطفل ووسيلة نجاحه المستقبلي وكاداة لمواجهة تطورات العالم (محمود ، ٢٠٠١: ٤٠) حيث تتجلى اهمية رياض الاطفال في انها تسعى الى تنمية قدرات الطفل العقلية والجسمية والروحية والانفعالية والاجتماعية (بدران وشبل ، ٢٠٠٠: ٢٤٠). وان رياض الاطفال هي التربية الحقة ومرحلة تربية تساعد على غرس الكثير من القدرات والقابليات ها ما اكده (جورمان ١٩٧٦) (ويلسن ، ١٩٦٢: ١٥٨) . وتؤثر المعاملة الوالدية في تكوين الذكاء الشخصي فالميل الى الاساليب السلبية في المعاملة قد يؤدي بالاباء الى كثرة المطالب وانعدام الثقة بالنفس وانعدام تنمية الذكاء الشخصي (حبيب ، ١٩٩٥: ٩٩). اذ تعد معلمة الروضة اكثر الاشخاص اتصالا بالطفل لذا فان دورها مهم واساسي فهي تساعد على نمو الطفل المتكامل الى اقصى درجة ممكنة عن طريق خبرات وانشطة تعليمية وتربوية متنوعة (سترانج ، ١٩٦٠: ٣٠). ان الذكاء

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال

الشخصي هو احد انواع الذكاءات المتعددة الذي يتعلق بقدرة الشخص على فهم ذاته وما يتمتع به من القدرات والدوافع ومشاعرة والافادة من هذا الفهم في مراقبة الاداءات المتلفة والسلوكيات الصادرة منه(ابو حمادة، ٢٠٠٧: ٨٦) ، ومن الطبيعي ان الاطفال يتسابقون في قدراتهم في قدراتهم وخصائصهم العقلية ويختلفون في مقدار الذكاء فهم مزودون منذ الولادة به ويختلفون ايضا في الطبيعة والكيفية التي ينمو بها ذكائهم اذ ان معظم الناس يسلكون على وفق انواع الذك اجس لاءات (اللغوي ، الذاتي ، العاطفي، الموسيقي ، الجسمي، الحركي ، الاجتماعي) لحل المشكلات التي تعترضهم في الحياة (Gardner, 1983: 89)

كما اشارت الى وجود ادلة على تطور ونمو الذكاء الشخصي فقد توصل (محمد ٢٠٠٠) الى نتيجة مؤاها ان الذكاء الشخصي يختلف باختلاف المراحل العمرية فكلما تقدم الفرد في العمر ارتفع ذكاؤه الشخصي وقد تباينت الدراسات في نتائجها عند دراسة الذكاء الشخصي وعلاقته ببعض (Brothers,1989: 16)

المتغيرات حيث اشارت دراسة (الليحاني، ٢٠٠٢) ودراسة (الحري،٢٠٠٧) التي تناولت اساليب المعاملة الوالدية والذكاء الشخصي على وفق نظرية كاردنر للذكاءات المتعددة ، وقد عكف على دراسة الذكاء الشخصي (هانت ١٩٢٨) و(وكلر وفولي ١٩٧٣) وغيرهم من قبا ان يتناول (كاردنر) حدود الذكاء الشخصي بانه القدرة على فهم الاخرين والقدرات الخاصة لاستخدام المعرفة الاجتماعية السابقة والقدرة على ادراك مشاعر ودوافع الاخرين بدقة واستخدامها صور فوتوغرافية كمفردات في قياس الذكاء الشخصي(Leakey and Lewin,1992: 142)

تتجلى اهمية البحث في مدى تاثير رياض الاطفال على تنمية الذكاء الشخصي الذي يعد جزءا من الذكاءات المتعددة لدى الاطفال في حياتهم اذ شغل حيزا كبيرا من اهتمام بالاطفال ورياض الاطفال وكيف تنمي الذكاءات المتعددة ، مما لفته انتباه الباحثة لدراسته الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي من الملتحقين وغير المتعلق برياض الاطفال دراسة مقارنة بين العينتين.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١. تعرف على الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين
برياض الاطفال.

٢. تعرف على الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الغير الملتحقين
برياض الاطفال.

٣. تعرف على الفروق الذكاء الشخصي بين التلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين
وغير الملتحقين برياض الاطفال.

٤. تعرف على الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير
الملتحقين برياض حسب متغير الجنس.

فرضيات البحث:

١. لا توجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء الشخصي للتلاميذ
الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال.

٢. لا توجد فرق بين الذكور والاناث بين متوسط درجات الذكاء الشخصي للتلاميذ
الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال

حدود البحث :

١. الحدود البشرية : تلاميذ الصف الاول الابتدائي (ملتحقين وغير ملتحقين برياض
الاطفال).

٢. الحدود زمانية: العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣

٣. حدود المكانية :المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثانية.

٤. حدود علمية: مقياس الذكاء الشخصي.

تحديد المصطلحات:

اولاً/ الذكاء:

١. عرفه نايت ١٩٦٥: القدرة على اكتشاف الصفات الملائمة لاشياء او الافكار وعلاقتها ببعضهما(نايت، ١٩٦٥: ٢٠).

٢. بياجة ١٩٧٨: هو حالة من التوازن التي تستعد فيها جميع صور التكيف المتتابعة من الوضع الحسي الحركي (Piagr,1978:17) المعرفي مثلما تستعد فيها جميع تفاعلات التمثيل والملائمة المتبادلة بين الكائن الحي والبيئة.

٣. نانلي (Nannily,1988:175). نانلي ١٩٨٨: واحد من مجموعة عوامل تحدده قدرته على النجاح.

ثانياً/ الذكاء الشخصي:

عرفه كاردنر ٢٠٠٤: بانه القدرة على فهم الذات والتعرف على كينونيتها من خلال فهمه لمشاعره واحلامه (Gardner,2004:428) وتنظيم علاقاته على خاياته ومشاعره واهدافه الذاتية

وقد تبنت الباحثة تعريف كاردنر للذكاء الشخصي لانه يطابق مع متطلبات بحثها التعرف الاجرائي للذكاء الشخصي : هو الرجة التي يحصل عليها كل فرد من افراد العينة على مقياس الذكاء الشخصي المستخدم في البحث الحالي لقياس الذكاء.

ثالثاً/ تلاميذ الصف الاول الابتدائي: هم الاطفال المسجلون في الصف الاول الابتدائي وممن اكملوا السادسة من عمرهم.

رابعاً/ الملتحقين برياض الاطفال: هم تلاميذ الصف الاول الابتدائي الذين سبق لهم ان التحقوا برياض الاطفال قبل دخولهم الصف الاول الابتدائي.

خامساً/ غير الملتحقين برياض الاطفال: هم تلاميذ الصف الاول الابتدائي الذين لم يسبق لهم ان التحقوا برياض الاطفال قبل دخولهم الصف الاول الابتدائي.

الفصل الثاني

الاطار النظري

مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة :

يرى كاردنر ان هناك براهين مقنعة على ان لدى الانسان عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبيا يسميها الذكاءات الانسانية اما الطبيعية الدقيقة الى كل كفاءة ذهنية فيها وحجمها فليس يعد امراً بدقة كما يرى انه من الصعب ان نتجاهل عدة ذكاءات مستقلة عند بعضها البعض نسبياً. اذ يرى كاردنر ان كل طفل يولد ولديه كفاءات ذهنية متعددة منها ما هو ضعيف ومنها ما هو قوي وعن طريق محيط الطفل يقوم بتشكيلها (Gardner, 1983): جميعاً بطرق متعددة.

بعد دراسات وبحوث استمرت لعدة سنوات لعدة سنوات اي مايقارب ربع قرن من الزمن حول النظريات التقليدية التي تركز على جانب واحد او اثنين قام كاردنر في عام ١٩٨٣ الى تطوير الذكاءات الى ذكاءات متعددة وقام بتطوير عام ١٩٩٣ واختلفت عن النظريات التقليدية في نظرتها للذكاء لانه يرى ان الذكاء الانسانية هو عبارة عن نشاط عقلي وحقيقي وليس مجرد قدرة للمعرفة الانسانية ولذلك سعى في نظريته الى توسيع مجال الامكانيات الانسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء ويرى كاردنر لنا ان يجب ان نتعامل مع ذكاء الاطفال بالتلقين والطريقة الالية وانما يجب التركيز على الانشطة المختلفة للذكاءات المتعددة لكي يستفيد كل طفل من النشاط الذي يوفق ذكائه. (الفقيه، ٢٠٠٣: ٧٥) ، وهكذا تبين ان النظريات التقليدية اخذت جوانب من الذكاء الانساني بطريقة مناسبة من خلال اختبارات الذكاء التقليدية لانه تعتمد على جوانب قليلة من القدرات العقلية بالاضافة الى انها ليست عادلة حيث تتطلب من الافراد حل المشكلات بصورة لغوية ولفظية فقط من دون المعالجة اليدوية مثال على ذلك الاختبارات التي تقيس القدرة المكانية لاتسمح بالمعالجة اليدوية وهذا مما يجعلنا لايمكن ان نتنبأ نت خلاب من خلالها بالاداء المهني مما يدل على وجود فجوة بين القدرة المقاسة والاداء الفعلي من جهة اخرى (سيد ، ٢٠٠١: ٢١٣). ويمكن

ان نقول ان نظرية كاردنر للذكاءات المتعددة ليست النظرية انماط تحدد الذكاء الذي يلائم شخصا ما ولكنها تقترح ان كل شخص لديه قدرات في نطاق انواع الذكاءات المتعددة وهذه الذكاءات تختلف من حيث مستوى الاداء الوظيفي (مستوى عالي او منخفض جداً) اشار العديد من الباحثين في مجال علم النفس المعرفي ان الذكاءات المتعددة كل واحد منها منفصل عن الاخرى ولها صفات متميزة حيث كل عامل او نوع من الذكاء بنشاط عقلي وقدرة ذهنية معينة تؤدي وظائف محددة(عبيد وعفانه، ٢٠٠٣: ٠٣).

اسس نظرية الذكاءات المتعددة :

- ١- إمكانية قيام الافراد ببعض الاعمال المعتمدة على الذكاء مع حدوث تلف دماغي لديهم.
- ٢- وجود بعض الافراد و الاطفال ذوي القدرات العقلية الفائقة في مجالات محددة .
- ٣- القدرة على تنمية الذكاءات من خلال ممارسة الانشطة .
- ٤- تأكيدات اختبارات الذكاء على نجاح نظرية الذكاءات المتعددة .
- ٥- تأكيدات الدراسات السيكولوجية على وجود هذه الذكاءات المتعددة و انطلاقاً من الاسس التي لخصها كاردنر لتعريف شامل للذكاء وهو القدرة على حل المشكلات و اضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد او اكثر من الاطارات الثقافية معتمدا في ذلك على متطلبات الثقافة التي يجب في كنفها (خطابية و البذور، ٢٠٠٦: ٣).

انواع الذكاءات :

صنف كاردنر في عام (١٩٨٣) الذكاءات الى سبعة انواع و قد اطلق عليها أعمدة الذكاءات السبعة ثم اضاف اليها عام (١٩٩٦) ذكاءاً ثامناً وهو الذكاء الطبيعي و في كتابه(اعادة تشكيل الذكاء المتعدد للقرن الحادي و العشرين) ، يقول ان هناك ذكاءاً تاسعاً و هو الذكاء الوجودي و الذي يتضمن عدداً من المشكلات الاساسية كالحياة والموت والابنية،وينظر الى هذا الذكاء من منظور الفلسفة الا انه لم يتأكد من وجود الخلايا العصبية التي يوجد معها .

- ١-الذكاء اللغوي
- ٢-الذكاء المنطقي(الحسابي)
- ٣-الذكاء الموسيقي
- ٤-الذكاء الاجتماعي
- ٥-الذكاء الشخصي الذاتي
- ٦-الذكاء الجسمي(الحركي)
- ٧-الذكاء المكاني(البصري)
- ٨-الذكاء الطبيعي(البيئي)
- ٩-الذكاء الوجداني (Gardner, 82٢٠٠٤)

الذكاء الشخصي الذاتي :

هو احد انواع الذكاءات المتعددة التي تطرق اليها كاردنر ستحاول الباحثة توضيح هذا المفهوم بشيء من التفاصيل .

مفهوم الذكاء الشخصي:

وهي معرفة الفرد لذاته والقدرة على التصرف توافقاً على اساس ذلك المعرفة وهذا الذكاء يتضمن ان يكون الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده ومزاجه الداخلي ومقاصده ودوافعه ومشاعره وحالاته المزاجية والانفعالية ومشاعره عمليات التفكير والحدس ورغباته والقدرة على تاديب الذات وفهمها وتقديرها (حسين، ٢٠٠٦: ١٤)

ويعرف الذكاء الشخصي بالذكاء الاستنباطية حيث يقوم على التأمل الدقيق للقدرات الانسانية وخصائصها ومعرفتها ويتضمن الوعي بالمعرفة وادراك العالم الداخلي النفسي ، ويمتلك صاحب هذا الذكاء القدرة على التركيز على الافكار على الافكار الداخلية والوعي بالدوافع والثقة العالية بالنفس وحب العمل بشكل منفردة ويتمكن من القيام بالتأمل التحليلي للنفس وابداء افكار وراء قوية اثناء مناقشة قضية جدلية(الخفاف ٢٠١١: ٢١٨).

وقد يتمثل ذلك بالمكونات الاتية:

Self Awareness: ١- الوعي بالذات

حيث يظهر في كل نشاط يميز وعي الفرد بنقاط القوة و الضعف في خطته و اهدافه.

Reflection: ٢- التأمل

حيث يظهر في كل نشاط معرفي يميز وعي الفرد لتخيلاته وحده او تنبئه.

Independence: ٣- الاستقلاليه

حيث يظهر في كل نشاط معرفي يتميز بالاعتماد الذاتي على علم التفكير(ابراهيم
٢٠٠٨: ٦٤)

بدايات ظهور الذكاء الشخصي(الذاتي):

يشير كارندر في كتابه أطر العقل (١٩٨٣) الى ان الذكاء الشخصي بنوعيه ،الذكاء الشخصي الاجتماعي و الذكاء الشخصي الذاتي تعرض للتجاهل أو التقليل من شأنه من قبل كل دارسي المعرفة تقريباً ،الا ان بعضهم ربما يكون لك نتيجة سيطرة الاتجاه السلوكي على مسار علم النفس حتى الستينات من القرن العشرين او قبلها بقليل و يقول (كارندر)أني اجد من المعقول بأنه كلا من العالمين النفسيين الكبيرين(سيجموند فريد، وليم جيمس)كانا متعاطفين مع فكرة الذكاء الشخصي على الرغم من انهما لم يستخدموا هذه العبارة ،و ان توجهاتهما نحو هذه الذكاءات كانت مختلفة فقد كان (فرويد) مهتما ب(الذات) كما تموضع داخل الفرد و كان منشغلاً-كاكلينيكي-بمعرفة الفرد الخاصة بذاته و في مقابل موقف (فرويد)فقد انصب اهتمامك (جيمس)باهتمامات علماء النفس الاجتماعي الامريكيين الذين آتوا من بعده على علاقة الفرد بالجماعة الخارجية ، وهذا يعني ان قراءة (كارندر) لاسهامات من سبقه من العلماء و المتخصصين كانت قراءة متفحصه و منصفه و محذرة لاهل الذكاءات الشخصية كما يشير الادب النفسي الى ان هنالك اشارات أو تلميحات ضمنية او دراسات أوليه عالجت (الذكاء الشخصي)قبل ان تتناوله النظريات المعاصرة و منها نظرية الذكاءات المتعددة(كارندر، ٢٠٠٤: ٤٣٠) ويبدو ان كارندر عندما يشير الى الذكاءات الشخصية ،يعني بذلك وجود نوعين من الذكاءات الشخصية احدهما يتصل بجوانب الشخص

الداخلية وهو أوثق اتصال بالذكاء الشخصي اما الثاني فيتوجه نحو الاشخاص الآخرين وهو الذكاء الاجتماعي، فقد فصل كارندر الذكاء الشخصي الذاتي عن الاجتماعي و انهما يندمجان في الفهم الجيد للذات و للآخرين و التفاعل الايجابي مع مجربات الامور الاجتماعية ،اي انهما يشتركان في خاصية واحدة فيما بينهما(حسين، ٢٠٠٥: ٨٢) اما (جيلفورد) فقد كانت له الاسبقية في دمج نوعين للذكاء(الشخصي و الاجتماعي) في نوع واحد في أنموذجه للتكوين العقلي (١٩٥٧-١٩٨٩) بقدرات المحتوى السلوكي و المتمثلة في القدرات على استقبال و افكار و مشاعر ومواقف الآخرين بالتفاعلات الاجتماعية.وكما ان النموذج المعرفي والمعلوماتي لآبو حطب(١٩٧٣) فقد صنف الذكاء الى ثلاث فئات الذكاء المعرفي والوجداني والاجتماعي وفي تعديلات للنموذج (١٩٨٤) استبدال الوجداني بالشخصي وكأنه ادراك ان الذكاء الوجداني يضم الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي فبدل عن تكرارات الحادثة في انموذج بهذا التعديل (آبو حطب، ١٩٩١: ٢١) وهذا النوع من الذكاء الذي يتمثل في القدرة على الاستقرار والتعبير عن الذات وهذا يعني ان يكون قادرا على اتخاذ القرارات والتراجع ومراقبة النفس كالمراقب الخارجي وتتركز عملياته في الفصوص الجبهية والفصوص الجدارية والجهاز الطرفي اذ تساعد في تكوين حد بين الذات والآخر اثناء السنوات الثلاث الحاسمة الاولى (الخفاف، ٢٠١١: ٦٩) ويتمتع اصحاب هذا الذكاء بالقدرة على وضع اهداف واقعية لانفسهم وهذه بالتأكيد لابد ان تكون من اهم المهارات لقيادة الحياة ناضجة (حسين، ٢٠١١: ١٣١) ويرى كارندر ان هذا الذكاء يصعب ملاحظته وهناك طريقة للوصول اليه هو ملاحظة المتعلمين والعمل على تحليل عاداتهم ونتاجهم ولا نحكم على الافراد من خلال انفرادهم اولئك المنطويين على انفسهم على انهم يتمتعون بهذا الذكاء .

(Dannen for Robert , 2007:2-4)

يرى الحكمي على ان هذا الذكاء يمكن تنميته من خلال برامج تدريسية اكثر من غيره من انواع الذكاءات اما براذرز فيرى ان هذا الذكاء من انواع الذكاءات القابلة

للتطوير ومواجهة مستحدثات الحياة ، اما كاردنر فقد اشار الى انه اكثر انواع الذكاءات تقدما لانه يتاثر بالثقافات ولكنه يحتاج الى خبرات حياتيه ملائمة ليتطور بشكل كامل وهناك هذة ادله على تطوره بسبب تعقد الحياة الاجتماعية وغيرها في مرحلة عمرية الى مرحلة اخرى ومن هذه الدلائل هي:

١.زيادة الروابط البيولوجية والبدنية الاجتماعية بين افرادها وتكوين الاسر والجماعات المتنافسة

٢. تزايد نمو الوعي لدى الافراد والجماعات بتطوير الحياة والتفاهم بين الجماعات على اساس فهم نواياهم ومشاعرهم وافكارهم

٣. تطوير تبادل المعلومات التي تركز على اساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي والتخطيط للمستقبل والتاثير مع الاخرين التي تعتبر ضرورية لاستخدام هذا النوع من الذكاء ما بين الثقافات او داخل الثقافة الواحدة .

(Andrews and Stinger ,1993:233)

تطور الذكاء الشخصي:

منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل الاجراءات التي اعتمدتها الباحثة بغية التحقق من اهداف البحث وتتضمن :

المنهج البحث:-

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته لمشكلة البحث ولايتوقف المنهج الوصفي عند حدود وصف الظاهرة التي هي موضوع الدراسة وانما يتعدى لك الى التحليل والتفسير والمقارنه والوصول الى التعليمات وكذلك اعتمد هذا البحث المنهج الارتباطي لتحقيق اهداف بحثها ويعتبر هذا المنهج من المناهج التي تحاول ايجاد العلاقة بين متغيرين او اكثر.

اولاً / مجتمع البحث:-

يعرف مجتمع البحث بأنه مجموع الحالات التي ينطبق عليها خصائص معينة وعلى الباحث تحديد مجتمع بحثه تبعاً للخصائص المختلفة التي تميز بها حالاته (سعيد، ١٩٩٠: ١٢٤).

يتكون مجتمع البحث الحالي من تلاميذ الصف الاول الابتدائي في محافظة بغداد في المديرية الرصافة الثانية البالغ عددهم (٥٩٠٦٨) بواقع (٣٠٧٧٨) تلميذاً (٢٨٢٩٠) تلميذة موزعين على المدارس للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. الجدول رقم (١) يبين ذلك

الجدول (١)

حجم مجتمع التلاميذ الصف الاول الابتدائي وبحسب متغير الجنس

المجموع	عدد التلاميذ		عدد المدارس	المديرية
	اناث	ذكور		
٥٩٠٦٨	٢٨٢٩٠	٣٠٧٧٨	٤١٦	الرصافة الثانية

ثانياً/ عينة البحث:-

يقصد بالعينة انها مرحلة جمع وتحليل عدد من الوحدات او المفردات بقصد الحصول على معلومات عن المجتمع الكلي الذي اختيرت العينة بصورة حقيقية للمجتمع الكبير هي جزء من المجتمع يجري اختارتها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً فالعينة هي مجموعة وحدات احصائية تختار من المجتمع الاحصائي في ضوء اسس خاصة (الناصر ومرزوق، ١٩٨٩: ١٠) والعينة المختارة يجب ان تكون ممثلة لجميع الصفات الموجودة في مجتمع البحث بنسبة وجودها فيه (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ٦٩) . وقد تم اختيار (١٠) مدارس بطريقة عشوائية في مديرية تربية بغداد الرصافة / الثانية وذلك بوضع اسماء المدارس التابعة لها بكيس اي عن طريق القرعة وفي هذه المدارس العشرة تم اختيار (١٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال بواقع (٥٠) تلميذ من

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال

الذكور و(٥٠) تلميذة من الاناث بصورة عشوائية وبواقع (١٠) تلاميذ من كل مدرسة
(٥) ذكور و(٥) اناث من الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال كما موضح
بالجدول رقم (٢).

جدول (٢)

توزيع عينة تلاميذ الصف الاول الابتدائي بحسب المدرسة والجنس

اسم المدرسة	العدد		الملتحقين	غير الملتحقين	المجموع
	ذكور	اناث			
اشور	٥		٥	٥	١٠
الطلائع	٥		٥	٥	١٠
الاخضر	٥		٥	٥	١٠
اسوان	٥		٥	٥	١٠
الغفران	٥		٥	٥	١٠
المجموع					٥٠

اسم المدرسة	العدد		الملتحقين	غير الملتحقين	المجموع
	ذكور	اناث			
اشور		٥	٥	٥	١٠
الطلائع		٥	٥	٥	١٠
الاخضر		٥	٥	٥	١٠
اسوان		٥	٥	٥	١٠
الغفران		٥	٥	٥	١٠
المجموع					٥٠

ثالثاً/ اداة البحث:-

مقياس الذكاء الشخصي : تبنت الباحثة اداة لقياس الذكاء الشخصي (داود ٢٠١١) كونها الاداة المناسبة لاجراء البحث والمتكون من (٤٧) فقرة وحديث وبعد ان استشارة الباحثة الخبراء قامت بتطبيق الاداة مباشرة بدون اجراءات الصدق والثبات وكما هو مبين في ملحق (١).

استمارة الاجابة عن المقياس:-

لقد اعتمدت الباحثة استمارة لتدوين اجابات التلاميذ تتضمن اسم التلميذ وجنسه وقد حسبت اعلى درجة الكلية للمقياس (٩٤) واقل درجة للمقياس (٤٧) واعطية الدرجات للبدائل على التوالي (٢٠١).

التطبيق النهائي للمقياس:-

اتبعت الباحثة طريقة طريقة المقابلة لتلاميذ الصف الاول الابتدائي اذ قبله كل تلميذ منفرداً وبعد اختارت تلاميذ عينة البحث البالغ عددهم (١٠٠) تلميذ وتلميذة كانت تجري المقابلة في غرفة مستقلة لايوجد فيها سوى الباحثة والتلميذ وقبل البدء بالاسئلة البحث كانت الباحثة تجري حواراً ودياً مع التلميذ تسأله عن اسمه واسم مدرسته او اي سؤال اخر لاجل ازالة الخوف وتكوين اللفة بين الاثنين وبعد الانتهاء من المقياس تشكر الباحثة التلميذ وقد استغرق تطبيق المقياس لمدة شهر كامل من تاريخ ٢٠١٣/٢/٢٠ - ٢٠١٣/٣/٢٠.

الوسائل الاحصائية :-

استخدمت الباحثة الحقيبة الاحصائية

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب التكافؤ بين العينتين .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت اليها الباحثة ومناقشتها وتفسيرها ،
فضلاً عن التوصيات والمقترحات .

اولاً/ عرض النتائج:

الهدف الاول: تعرف على الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي
الملتحقين برياض الاطفال.

تحقيقاً لهذا الهدف استخرجت الباحثة متوسط درجات افراد العينة على مقياس الذكاء
الشخصي فبلغ (٤٣) والانحراف المعياري (٤,٧٠) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينة
واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥.٧٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية
البالغة (٣,٨٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩) لصالح المتوسط
المحسوب وكما مبين في الجدول رقم (٤).

جدول (٤)

متوسط درجات التلاميذ على مقياس الذكاء الشخصي لتلاميذ الصف الاول ابتدائي

الملتحقين برياض الاطفال

العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة حرية	عند مستوى دلالة ٠,٠٥
				الجدولية	المحسوبة		
٥٠	٢٦	٤٣	٤,٧٠	٣,٨٨	٥,٢٧	٤٩	دالة احصائياً

الهدف الثاني/ تعرف على الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الغير
الملتحقين برياض الاطفال.

تحقيقاً لهذا الهدف استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة استخرجت المتوسط
الحسابي فبلغ (٢٠,٦٤) والانحراف المعياري (٣,٤٣) وظهرت نتائج التحليل

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال

الاخصائي ان القيمة التائية المحسوبة (١,٢٥) وهي اصفر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣,٨٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعند درجة حرية (٤٩) ان الفرق غير دالة اي ان التلاميذ الغير ملتحقين برياض الاطفال لا يتمتعون بالذكاء الشخصي، وكما مبين في الجدول رقم (٥).

جدول (٥)

متوسط درجات التلاميذ على مقياس الذكاء الشخصي لتلاميذ الصف الاول ابتدائي
غير الملتحقين برياض الاطفال

العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة حرية	عند مستوى دلالة ٠,٠٥
				الجدولية	المحسوبة		
٥٠	٢٦	٢٠,٦٤	٣,٤٣	٣,٨٨	١,٢٥	٤٩	غير دالة احصائياً

الهدف الثالث/ تعرف الفروق الذكاء الشخصي بين التلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال.

تحقيقاً لهذا الهدف فقد عولجت البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لعينة تكونت من (١٠٠) تلميذ وتلميذة اذ اظهرت التحليلات الاحصائية للاوساط الحسابية للتلاميذ الملتحقين وغير الملتحقين ، ان الوسط الحسابي للتلاميذ الملتحقين (٤٣) والانحراف المعياري (٤,٧٠) في حين بلغت درجات الوسط الحسابي للتلاميذ الغير ملتحقين (٢٠,٦٤) والانحراف المعياري (٣,٤٣) وقد تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٨٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٨) عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير هذه النتيجة ان هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين تلاميذ الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال وان الفرق لصالح التلاميذ الملتحقين برياض الاطفال كما مبين في جدول (٦).

جدول (٦)

متوسط درجات التلاميذ على مقياس الذكاء الشخصي لتلاميذ الصف الاول ابتدائي
الملتحقين غير الملتحقين برياض الاطفال

الملتحقين	العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة حرية
				الجدولية	المحسوبة	
الملتحقين	٥٠	٤٣	٤,٧٠	٣,٨٨	٤,٦٨	٩٨
غير الملتحقين	٥٠	٢٠,٦٤	٣,٤٣			

الهدف الرابع/ تعرف على الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي
الملتحقين وغير الملتحقين برياض حسب متغير الجنس.
تحقيقاً لهذا الهدف استخدمت الباحثة البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي
لعينتين مستقلتين لعينة تلاميذ الذكور بلغ (٤١,٢) والانحراف المعياري بلغ (٥,٤٢)
في حين بلغ الوسط الحسابي لعينة الاناث (٢٦,٨) والانحراف المعياري بلغ (٤,٣٠)
وكانت القيمة التائية المحسوبة (٦,٣٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٨)
عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) مما بين وجود فروق ذات دلالة معنوية
بين متوسطي الذكور واناث اي المتوسط الاكبر الذكور اي ان الذكور يتمتعون بالذكاء
الشخصي اكثر من الاناث كما مبين الجدول (٧).

جدول (٧)

متوسط درجات التلاميذ على مقياس الذكاء الشخصي لتلاميذ الصف الاول ابتدائي

الملتحقين غير الملتحقين برياض الاطفال بحسب متغير الجنس

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة حرية عند درجة ٠,٠٥
				الجدولية	المحسوبة	
ذكور	٥٠	٤١	٥,٤٢	٣,٨٨	٣,٣٦	٩٨
اناث	٥٠	٢٦,٨	٤,٢٠			

ثانياً: مناقشة النتائج

الهدف الاول: الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين برياض
الاطفال

تشير النتيجة الى ان التلاميذ الملتحقين برياض الاطفال يكتسبون الذكاء الشخصي
وهذا يتفق مع الهدف العام لانشاء الرياض باعتبارها مؤسسة تربوية تسعى الى تحقيق
النمو الشامل المتكامل المتفاعل لجميع جوانب شخصية وذكاء الطفل.

الهدف الثاني: تعرف على الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الغير
الملتحقين برياض الاطفال.

تشير النتيجة التي توصلت اليها الباحثة الى ان التلاميذ غير الملتحقين برياض
الاطفال لا يكتسبون الذكاء الشخصي من خلال اجابتهم على مقياس الذي استخدم
بالبحث وهذا يشير الى ان الالتحاق برياض الاطفال يوفر خبرات وينمي الذكاء
الشخصي ، وبما ان التلاميذ غير الملتحقين سيكون محرومين من هذه تنمية الذكاء
الشخصي

الهدف الثالث: الفروق في الذكاء الشخصي بين التلاميذ الصف الاول الابتدائي
الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال.

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال

فقد تم توضيحه في الهدفين الاول والثاني.

الهدف الرابع: تعرف على الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض حسب متغير الجنس.
تشير النتيجة التي توصلت اليها الباحثة الى ان التلاميذ الذكور يتمتعون بالذكاء الشخصي افضل من الاناث .

التوصيات

١. اتاحة الفرصة لجميع الاطفال الالتحاق برياض الاطفال.
٢. اعتبار مرحلة رياض الاطفال مرحلة الزامية وتلحق بالمدرسة الابتدائية.
٣. تضمن مناهج رياض الاطفال بعض النشاطات التي تنمي الذكاء الشخصي وتطورها لدى الاطفال.
٤. وضع برامج تدريبية لمعلمات رياض الاطفال لتنمية الذكاء الشخصي لدى الاطفال.

المقترحات

١. قيام بدراسة تطويرية للتعرف العمر الذي تظهر فيه الذكاء الشخصي.
٢. قيام بدراسة لتعرف العلاقة بين الذكاء الشخصي والاعتماد على النفس.
٣. القيام بدراسة لتعرف العلاقة بين الذكاء الشخصي واساليب المعاملة الوالدية.
٤. بناء مقاييس للذكاء الشخصي للمراحل الدراسية المتقدمة.

المصادر

١. ابراهيم،نبيل رفيق محمد(٢٠٠٤). الذكاءات المتعددة لدى طلبة المدارس المتميزين و اقراهم العاديين في مرحلة الثانوية (دراسة مقارنة)، اطروحة دكتوراه، كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد.
٢. ابو حطب ، فؤاد (١٩٩١). الذكاء الشخصي، المؤتمر السابع لعلم النفس الجمعية للدراسات النفسية ، مكتبة الانجلوالمصرية، القاهرة.

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال

٣. ابو حمادة ، ناصر الدين (٢٠٠٧). اختبارات الذكاء الشخصي ومقياس الشخصية
تطبيق ميداني ، عالم الكتب الحديثة ، عمان.
٤. بدران ، شبل (٢٠٠٠). الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة، دار
المصرية اللبنانية.
٥. التميمي، عواد جاسم (٢٠١٠) قراءات في الطفولة ورياض الاطفال، مكتبة كلية
التربية الاساسية ، بغداد.
٦. حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٥). اساليب المعاملة الوالدية وحجم الاسرة
كمحددات مبكرة لتطرف الابناء في الاستجاباتهم، مجلة علم النفس ، العدد ٣٣.
٧. حسين ، محمد عبد الهادي، (٢٠٠٥). الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة
بمرحلة الطفولة المبكرة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
٨. — (٢٠١١). الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة ، دار الافق للنشر
والتوزيع، القاهرة .
٩. الخفاف ، ايمان عباس هلى (٢٠١١) . الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي، دار
المناهج للنشر والتوزيع ، عمان.
١٠. خطابية والبدور، عبدالله محمد وعدنان (٢٠٠٦). الذكاءات المتعددة، مجلة الخليج
العربي، العدد ٩٩.
١١. داود وعبد الرحمن، عزيزحنة وانور حسين (١٩٩٠). مناهج البحث التربوي، مطبعة
بغداد، بغداد.
١٢. سترانج ، رث (١٩٦٠). مساعدة الاطفال على حل مشكلاتهم ، ترجمة صلاح
الدين لطفي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
١٣. سعيد ، ابو حطب محمد (١٩٩٠). علم مناهج البحث، ج ١، الاسس العامة،
جامعة بغداد.
١٤. سليمان ، عواد احمد (١٩٨٨). اثر تنشئة الاسرية في الامراض السلوكية، كلية
التربية ، جامعة اليرموك . الاردن.

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال

١٥. السيد ، امام مصطفى (٢٠٠١) .مدى فاعلية تقييم الاداء باستخدام أنشطة

الذكاءات المتعددة لكاردنر في اكتشاف الموهوبين من التلاميذ المرحلة الابتدائية

، مجلة كلية التربية بآسيوط ، المجلد السابع عشر ، مصر .

١٦. عبيد وعفانة، عزو ووليم (٢٠٠٣). التفكير والمناهج المدرسية، مكتبة الفلاح

للنشر والتوزيع، الكويت.

١٧. العطية ، اسماء عبد الله محمد (٢٠٠٢) .فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي

في بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الاطفال بدولة قطر ،مجلة

البحوث التربوية ، العدد ٢١، السنة ١١، جامعة قطر .

١٨. العيسوي، عبد الحسن محمد (١٩٨٥). القياس والتجريب في علم النفس

والتربية، ط١، جامعة الاسكندرية.

١٩. الفقيهي، عبد الواحد اولاد (٢٠٠٤). نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي

الى التوظيف ، مجلة علوم التربية ، المجلد الثالث العدد (٢٤).

٢٠. كاردنر ، هوارد ، (٢٠٠٤). نظريات الذكاءات المتعددة ، الناشر مكتبة التربية

العربي لدول الخليج ، الرياض.

٢١. محمود ،محمد عبد الجواد (٢٠٠١). التنمية العقلية في الطفولة المبكرة ارساء

اسس التعليم، مجلة خطوة العدد ١٤ ، القاهرة.

٢٢. الناصر والمرزوك، عبد المجيد حمزة وعصرية ردام (١٩٨٩) . العينات بيت

الحكمة ، مطبعة التعليم العالي في الموصل ، كلية الادارة والاقتصاد ،جامعة

بغداد.

٢٣. نايت، ركس (١٩٦٥). الذكاء ومقاييسه، ترجمة عطية محمود حنا، مكتبة النهضة

المصرية، القاهرة.

٢٤. ويلسن ، ن ، بونز (١٩٦٢). التربية وسايكولوجية تربية الطفل، ترجمة اديب

يوسف ، المكتبة الامورية ، دمشق.

- . Andrews and Stinger G. (1993). The Primates progress in ٢٥
S.J. Gould (Ed) the book of life , New York Norton.
26. Brothers L. (1989). A Biological perspective Empathy .
American Journal of psychology .
27. Dannen of for Joun V. Robert, (2007). Using multiple
intelligence theory in the mathematics classroom college of
technology at the university of Hartford. 27. Garden A.
(1983). Frams of mina ,New York basic book .
28. Gardener ,A. (2004). Multiple intelligences as a partner in
school, improvement Educational leader ship.
29. Nannlly, J.C. (1988). Psychomerdric theory New York ,
mae Graw Hill.

الملحق (١)

مقياس الذكاء الشخصي بصورته النهائية

مرحباً حبيبي سوف اسالك بعض الاسئلة الجميلة هل توافق؟ ومستعد لذلك حبيبي نبدأ
بالاسئلة

ت	الفقرات	اللهجة الدارجة	البدائل	
			نعم	لا
	هل تعرف عمرك؟	تعرف شكك عمرك؟		
	هل تعرف متى عيد ميلادك؟	تعرف شوكت عيد ميلادك؟		
	هل تعرف اسم الشارع او المنطقة التي تسكن فيها؟	تعرف اسم منطقتكم الي ساكنين بيها؟		
	هل تحب اسمك؟	تحب اسمك؟		
	هل تريد تغيير شكلك؟	تريد تغيير شكلك؟		
	هل تحب عائلتك؟	تحب اهلك؟		
	هل تقول لامك ماذا تحب؟	تقول لامك شتحب؟		
	هل تخاف من الظلام؟	تخاف من الظلمة؟		
	هل تحب معلمتك؟	تحب معلمتك؟		
	هل تحب ان تنام؟	تحب تنام؟		
	هل تحب صفك؟	تحب صفك؟		
	هل تطبق قانون اللعب؟	تسمع كلام اصدقائك باللعب ؟		
	هل تحب الرسم؟	تحب ترسم؟		
	هل تخبر امك ماذا تشاهد في الشارع	تقول لامك اذا شفت شيء بالشارع؟		
	هل تبكي كثيراً؟	تبجي اهواي؟		

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين
برياض الاطفال

		هل تتمرص كثيراً؟	تتمرص اهواية؟
		هل تحب الحفلات؟	تحب الحفلات؟
		هل تحب ان تكون قائداً في اللعب؟	تحب انت تقود اللعب؟
		هل انت قوي؟	انت قوي؟
		هل تستمع الى القصص المرعبة؟	تسمع قصص الي اتخوف؟
		هل تحب ان تزور اقاربك؟	تحب اتروح لبيت جدك؟
		هل تسأل عندما ترى شيئاً لا تعرفه؟	تسال اذا متعرف شي؟
		تنتبه الى معلمتك؟	تنتبه للمعلمه من تعلمكم بالصف؟
		تعرف صوت معلمك اذا سمعتها دون ان تراها؟	تعرف صوت معلمتك بدون متشوفها؟
		تستطيع ان تستخدم مفاهيم (الصبح ، الظهر ، العصر)؟	تعرف يا وكن صبح لو ظهر لو عصر؟
		تبحث اذا ضاع منك شيء؟	اذا ضاعت لعبتك ادور عليه؟
		تحب ان تكتب؟	تحب تكتب؟
		هل تحب ان تلعب الميكانو؟	تحب لعب الميكانو؟
		تستطيع ان تبني شيئاً من الميكانو؟	تكرر تسوي شيء من الميكانو؟
		تستطيع ان تصنف الاشياء حسب شكلها؟	تكرر تصفط الاشياء حسب شكلها؟

الذكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين
برياض الاطفال

		تستطيع ان تجمع بين الاشياء حسب لونها؟	تجمع الاشياء كل وحدة ولونها؟
		تستطيع ان تميز البعيد والقريب؟	هذا الميز بعيد لو قريب؟
		ترى شيئاً عندما تنام؟	تشوف شي عن تنام؟
		تحب تلعب بمفردك؟	تحب تلعب وحدك؟
		تسمع كلام الاكبر منك ؟	تسمع كلام الاكبر منك؟
		لديك اصدقاء؟	عندك اصدقاء؟
		تساعد امك من دون ان تعطيك مكافأة؟	تساعد امك بدون منتطيك فلوس؟
		تكراه احد اذا عاقبك احد؟	تصير عصبي اذا عاقبك احد؟
		تحافظ على العاك؟	تحافظ على العاك؟
		تعالج نفسك اذا انجرحت؟	ادوي نفسك اذا انجرحت؟
		تعبر الشارع دون مساعدة؟	تكدر تعبر الشارع وحدك؟
		تتحدث مع الضيوف الغرباء؟	تحجي وي الخطار الي متعرفهم؟
		تسامح اخاك اذا قام بأزعاجك؟	تسامح اخوك اذا ضربك؟
		تأكل بمفردك؟	تكدر تاكل وحدك؟
		تلبس بنفسك؟	تكدر تبدل وحدك؟
		تدخل الحمام من دون مساعدة؟	تكدر تسبح وحدك؟
		تحب ان تكون لديك غرفة خاصة؟	تحب اتصير عندك غرفة؟

تأثير كل من

إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي

Cognitive conflict strategy plans

وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy

في نمو مرحلة التفكير التجريدي

في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية

المعاصرة لدى الطلاب

م.م. عادل كامل شبيب

اختصاص طرائق تدريس العلوم

وزارة التعليم العالي/كلية التربية ابن الهيثم

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

م.م. عادل كامل شبيب

❖ مشكلة البحث :-

لاشك أننا ندرك ما حدث من تغير جذري في مفهوم التعليم ، فالهدف أصبح إكساب الطلبة الاستراتيجيات المختلفة للتفكير بما في ذلك القدرة على التفكير المجرد ، إضافة الى ذلك فإن التفكير المجرد يشترك مع التفكير الابداعي من حيث العمليات الذهنية التي يتطلبها وهي عمليات: التطبيق (Application) والتحليل (Analysis) و التركيب (Synthesis) والتقويم (Evaluation) والاستدلال (Inference) ، وهي العمليات التي تجعل التعلم متقدماً وفق عمليات عقلية عليا (Dacey, 2001). ويلاحظ من خلال تحليل عمليات التفكير المجرد ان عملياته تتضمن تفكيراً إبداعياً منوعاً سواء كان تفكيراً إبداعياً تجميعياً (Convergent Thinking) يحاول الفرد من خلاله الاستدلال وإدراك العلاقات للوصول الى نتائج جديدة بناء على معلومات متوفرة في الموقف، أو تفكيراً إبداعياً تفريقياً (Divergent Thinking) يحاول من خلاله الفرد توليد صور جديدة أصيلة لم تكن موجودة من قبل ، كما ويتميز التفكير المجرد ببعض الخصائص التي تقربه من التفكير الابداعي ، فالفرد صاحب التفكير المجرد يتمتع بالاضافة الى القدرات والمهارات السابقة بميول وجدانية لخصها علماء النفس في: حب المعرفة (Inquisitiveness) ، والفهم وسعة الافق (Open-mindedness) ، والميل الى التنظيم (Systematic) ، والنضج العقلي (Cognitive Maturity) ، والرغبة في اكتشاف الحقائق (Seeking-Truth) ،

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

والثقة بالنفس (Cinfident-Self) ، كل ذلك يجعل من عملية التفكير المجرد أكثر من كونها عملية خطية وانما تتعدى ذلك لتصبح عملية متداخلة ومتراطة ، هذا من جهة.

ومن جهة اخرى ، تعد الثقافة العلمية جزءاً أساسياً من الثقافة العامة ، وهي ضرورية لتنمية قدرات النشء والشباب لاستيعاب مفاهيم العلم والتقنية وجعلها سلوكاً ومنهجاً في الحياة ، ولقد اصبح نشر الثقافة العلمية على نطاق واسع ضرورة بالغة الأهمية والحيوية ، خاصة في المجتمع العربي الذي يواجه تحديات هائلة ، منها التحديات العلمي التي تتمثل في التأخر العلمي الطويل بالقياس الى المجتمعات التي سبقت كثيراً في مجال العلم والتقنية.

ومما لاشك فيه أن التكوين الثقافي العلمي للطلاب على اختلاف المراحل التعليمية هو مطلب حيوي في السياق التربوي المعاصر ، حيث ان العلم والتقنية هما معاً السبيل لإحراز التقدم والسبق في مجال النهوض الحضاري لأي مجتمع. إن أولئك الطلاب هم القلب والجوهر في مستقبل الرؤى ومفتاح اللحاق بالتقدم العلمي لن يكون إلا بهم ومن خلال إعدادهم لحمل هذه الامانة بنفس المقدار الذي يجب ان نفتح لهم فيه أبواب الاستفادة من كل إيجابيات التقدم.

ولعل مشكلة ضعف الثقافة العلمية لدى الطلاب ترتبط أصلاً بضعف قيمة العلم والتوظيف الاجتماعي للعلم في الواقع الحياتي ، والاقتراب أكثر من ثقافة اللفظ التي يسود فيها الجدل ورفع الشعارات والبحث في التاريخ عن حلول لمشكلات الواقع بعيداً عن تفعيل المنهج العلمي في البحث والتفكير وهو المنهج الذي دفع بالدول المتقدمة الى إبداع حضارة العلم والتقنية والمعلوماتية الراهنة.

لذا فإن مشكلة البحث تتمثل في معرفة تأثير كل من استراتيجيات التعارض المعرفي واستراتيجية إتقان التعلم في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

❖ أهمية البحث والحاجة إليه:-

تشهد العملية التربوية حركة تطويرية مستمرة نحو الأفضل لتطوير الواقع التربوي ورفع مستوى مخرجات التعليم وتحسين نوعيته في المراحل التعليمية وفي جميع المواد الدراسية وعلى رأسها مادة العلوم.

ولتحقيق ذلك، فإن هذا يتطلب إعادة التفكير، وإعادة التنظيم، وتحديد الأولويات، وإعادة البناء، وإعادة صياغة أهداف التربية العلمية وغاياتها، ومراجعة البرامج العلمية من مناهج وطرق تدريس ووسائل تعليم ومصادر معلومات من أجل التأكيد على دافعية التعلم، وجعل المتعلم دائم التساؤل والتفكير والبحث والإطلاع والتقصي والاكتشاف، بدلاً من كونه متلقٍ للمعلومات، وبالتالي تتحقق فاعلية العلم، ويتم فيه تقديم المعرفة العلمية في قالب عملي تطبيقي بعيد كل البعد عن الحفظ والاستظهار.

وقد بدأ تدريس العلوم كغيره من المواد الدراسية معتمداً على حفظ المعلومات وتذكرها بشكل أساس، وهذه السمة كانت هي السائدة في معظم المناهج الدراسية بوجه عام، ويقدر إنجاز الطلبة بمقدار ما يحفظون من حقائق ومفاهيم علمية ونظرية دون أن يكون لتوظيفها أي أثر في حياتهم، فكأن في الكتب شيء وما يروونه في الواقع شيء آخر.

ويؤكد المهتمون بميدان التربية العلمية على أن التعليم بوجه عام وتدريس العلوم بوجه خاص، ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم، بل هو عملية تعني بنمو الطالب (عقلياً ووجدانياً ومهارياً) وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها، فالمهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعليم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون المقررات والكتب الدراسية عن ظهر قلب، دون فهمها وإدراكها أو توظيفها في الحياة.

هذا وتعتبر نظرية بياجيه في النمو المعرفي ذات أهمية كبرى في العملية التعليمية بحيث ركزت النظرية على الاهتمام بتنمية قدرات الطلاب على التفكير التجريدي في أثناء تنظيم الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد وتجنب الحفظ الآلي غير الواعي.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

ويظهر في هذه المرحلة الاستدلال المجرد والرمزي، وفي هذه المرحلة يستطيع معظم المتعلمين وضع الفرضيات واختبارها، ويستطيع كذلك أن يتعامل مع المشكلات ويطور استراتيجيات لحلها، ويفكر المتعلم في هذه المرحلة على نحو مجرد، ويصل إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية أو الخبرات المباشرة، وتعتبر قدرة المتعلم على ممارسة العمليات المجردة، والتفكير في الإمكانيات المستقبلية والتنبؤ بها، من ابرز خصائص هذه المرحلة. وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

- ١- يدرك الفرد أن الطرق والوسائل في المرحلة السابقة غير كافية لحل مشاكله فيقل اعتماده عليها بمعالجة الأشياء المادية.
- ٢- تتوازن عمليتا التمثيل والمواءمة ويصل الفرد إلى درجة عالية من التوازن.
- ٣- وجود التفكير الاستدلالي الفرضي محك رئيسي للدلالة على الوصول إلى التفكير المجرد.
- ٤- تطور القدرة على تخيل الاحتمالات قبل تقديم الحلول العملية لهذا الموقف.
- ٥- يفكر فيما وراء الحاضر، ويركز على العلاقات أكثر من المحتوى، ويقل اعتماده على الحقائق والأشياء المادية.
- ٦- القدرة على وضع الفرضيات وفحصها وملاحظة النتائج ووصفها بإشكال منطقية.
- ٧- القدرة على التعامل مع الأشياء عن طريق العمليات المنطقية التركيبية، فهو قادر على تثبيت كل العوامل وتغيير احدها لفحصه، وقادر على فهم التناسب وإدراك الأمور الهندسية.

- ٨- الانتقال من التمرکز حول الذات، إلى التفكير في العلاقات الاجتماعية المتبادلة، وهو يدرك الأشياء من حيث علاقتها بنظام قيم الإنسان (أبو جادو، ١٩٩٨).

ويعتبر التفكير التجريدي من العمليات العقلية التي تهدف إلى حل مشكلة ما، ويستدعي ذلك إدراك الفرد لجوانب المشكلة وتحليلها، واستدعاء الخبرات السابقة وإعادة

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

بناءها وتنظيمها في صورة علاقات جديدة تستخدم في حل هذه المشكلة. (ضيف، ١٩٩٠).

وحيث أن الثقافة العلمية أصبحت اليوم هدفاً رئيسياً في التربية العلمية بشكل عام وفي تدريس العلوم بشكل خاص، فقد أصبح للثقافة العلمية ضرورة لكل الطلاب، حيث أن فهم العلم يساعد الشخص على مواجهة الأسئلة المتزايدة في حياته اليومية والتي تتطلب معلومات علمية ومهارة في التفكير، واتخاذ قرارات موثوقة وحاسمة في حل هذه المشكلات. (السنوسي، ٢٠٠٣).

بالرغم من الأهمية الكبيرة للثقافة العلمية إلا أن الذي يطلع على الوضع الحالي، يلاحظ المؤسسات الاجتماعية ذات الصلة بعملية التربية، لم تعد قادرة على إحداث الثقافة العلمية بالمستوى المطلوب؛ وقد يرجع ذلك إلى قصور في الوظائف والأهداف والمضامين و الأساليب، كما قد يرجع أيضاً إلى قوة التأثير التي تفرضه التطورات العلمية والتكنولوجية على حواس الإنسان، وبالتالي لم يعد بمقدور المدرسة والأسرة أن تفوق في تأثيرها على تأثير تلك المستحدثات، ولم تكن قادرة على إعداده ليكون صاحب موقف أو رؤية خاصة إزاء القضايا والأحداث الراهنة (الطناوي، ٢٠٠٥).

وترى فوده (١٩٩٠) إن الثقافة العلمية تمثل واحدة من أهم الحاجات التي يتطلبها إعداد المواطن الواعي، وتتزايد أهمية ذلك عندما تتعلق الثقافة العلمية بالطلاب من غير دارسي العلوم، إذ أن هؤلاء الطلاب محرومون من التعامل مع مقررات تتصل بدعامة العصر الراهن وهي العلم والتكنولوجيا.

كما يرى (Evans) ضرورة الاهتمام بالثقافة العلمية سواء على مستوى مقررات الصفوف المختلفة في العلوم، أو على مستوى إعداد المعلم، خاصة المعلم غير المتخصص في مجال العلوم، حيث يجب الاهتمام بإيجاد الوسائل المناسبة والمؤثرة لنشر الثقافة العلمية لدى غير المتخصصين في العلوم. (Evans: 1970).

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

في ضوء ما سبق تبرز أهمية الثقافة العلمية، وتقع على عاتقها تحقيق أهداف عديدة ومن هذه الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها هي:-

١. تبسيط العلوم وتقريبها من ذهن المواطن من خلال الوسائل المختلفة من برامج تلفزيونية ومطبوعات كالكتب والصحف والمجلات وغيرها.

٢. تمكين المواطن من متابعة ما يستجد من مجالات العلوم الطبيعية المختلفة.

٣. الارتقاء بالحياة الشخصية للفرد من خلال تمكينه من المعرفة العلمية، والفهم القدرة على الاستخدام الواعي والمستنير لها، والتقدير المناسب لجوانب الحياة وأبعادها، والقدرة على تقويم المسار الشخصي والاجتماعي والثقافي لهذه الحياة. ٤. إعداد الإنسان المفكر الواعي القادر على التعامل مع القضايا والمواقف الحياتية والتي تستحدث من حوله في سياق الزمان والمكان والتي يتفاعل فيها العلم والتكنولوجيا مع البيئة والمجتمع.

٥. تكوين العادات الذهنية التي تسير مهارات التفكير العلمي، وتساعد الفرد على التعلم والمشاركة الفعالة في حل قضايا المجتمع ومشكلاته.

٦. تمكين الفرد من فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية واستخدام عمليات العلم في مختلف جوانب الحياة.

٧. تنمية اهتمامات الفرد وميوله العلمية بما يتفق وطبيعة حياته العلمية وطبيعة العلم المستمر طيلة الحياة.

٨. إكساب الفرد الاتجاهات والقيم العلمية التي تساعد على التكيف بنجاح مع متطلبات العصر الذي نعيش. (النمر، ١٩٩٦).

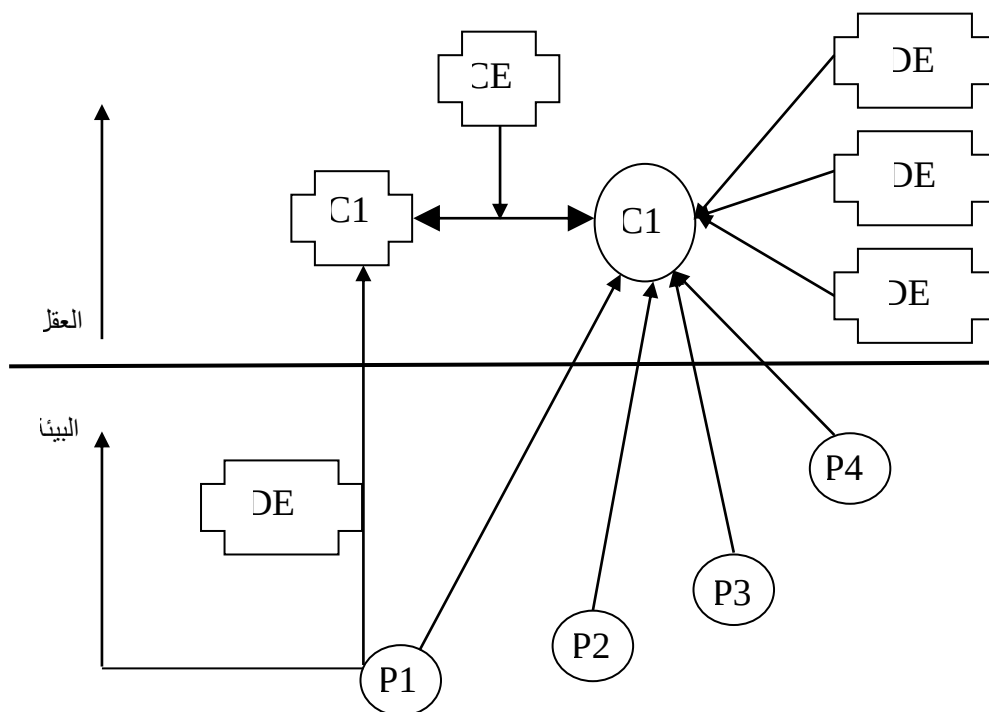
ومن العرض السابق يتضح لنا جلياً ضرورة الأهداف التي تحققها الثقافة العلمية التي تهتم بشكل أساسي في بناء شخصية متكاملة الجوانب قادرة على التعامل مع الحياة اليومية بمشكلاتها والعمل على حلها.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

ولتحقيق أهداف تدريس العلوم، لابد من اختيار أفضل الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على إيجابية المتعلم وتشكل حافزاً ومنبهاً يثير دافعيته للبحث وحب الاستطلاع وإثارة التشويق وتزيد من اهتمامه وتبعد الملل عنه، ومن بين الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في تدريس العلوم إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي فهي:

١. توفر قدر من المعلومات تتيح للمتعلمين وضع الفروض واختبارها بأنفسهم لتفسير الأحداث المتناقضة التي شاهدها والوصول إلى التوازن المعرفي المطلوب.
 ٢. تزيد من قدرة المتعلمين على التعلم وذلك من خلال مشاركة الأقران.
 ٣. تساعد المتعلم على بناء نظامه المعرفي وتطويره.
 ٤. الدور الايجابي للمتعلم حيث يكون المتعلم نشطاً فعالاً ومشاركاً في العملية التعليمية.
 ٥. إكساب المتعلمين العديد من المهارات الأدائية ومهارات البحث العلمي.
 ٦. تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد والإبداعي عند المتعلمين.
 ٧. مراعاة الفروق الفردية من خلال المشاركة الفعالة للمتعلمين.
- وتتكون مخططات التعارض المعرفي من مجموعة من المكونات التي تسعى جميعها إلى تحقيق الأهداف المنشودة منها حيث حدد (Tsai) كما موضح في الشكل الآتي:

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب



يمثل الشكل أعلاه مكونات خريطة الصراع النموذجية التي حددها Tasi

(P1) الإدراك المحفز للحدث المتناقض.

(DE) الحدث المتعارض أو المتناقض (والحدث بواسطة P1)

(C1) التصور البديل.

(C1) التصور المفاهيمي العلمي الذي يتم تعلمه (مفهوم الهدف العلمي).

(CE) الحدث أو التفسير الحرج.

(C₂ , C₃ , C₄) المفاهيم العلمية المرتبطة بمفهوم الهدف العلمي.

(P₂, P₃, P₄) الادراكات المدعمة لمفهوم الهدف العلمي.

يمكن للمعلم التدريس باستخدام مخططات التعارض المعرفي وفقاً للخطوات التالية التي

حددها. (الحفاوي، ٢٠٠٨)

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict وstrategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

أولاً : التصور البديل:

يقوم المعلم بعمل تمهيد موجز عن المفهوم المراد تدريسه في شكل تساؤل حتى تظهر تصورات المتعلمين الخطأ ثم يكتب التصور الخطأ الأكثر شيوعاً في مكانه المخصص بالخريطة.

ثانياً: إدراك حسي متعارض:

يقدم المعلم الإدراك الحسي المتعارض (الحدث المتعارض) ويكتبه في المكان المخصص له ويبرز التعارض بينه وبين التصور الخطأ.

ثالثاً: التصور العلمي الصحيح:

يعرض المعلم التصور العلمي الصحيح للمفهوم المراد تدريسه ويضيفه في مكانه المخصص بالخريطة.

رابعاً: الحدث الحرج والشرح:

يقدم المعلم الحدث الحرج أو الشرح للتصور العلمي الصحيح للمفهوم المراد تدريسه ويضيفه للخريطة.

خامساً: المفاهيم العلمية المرتبطة:

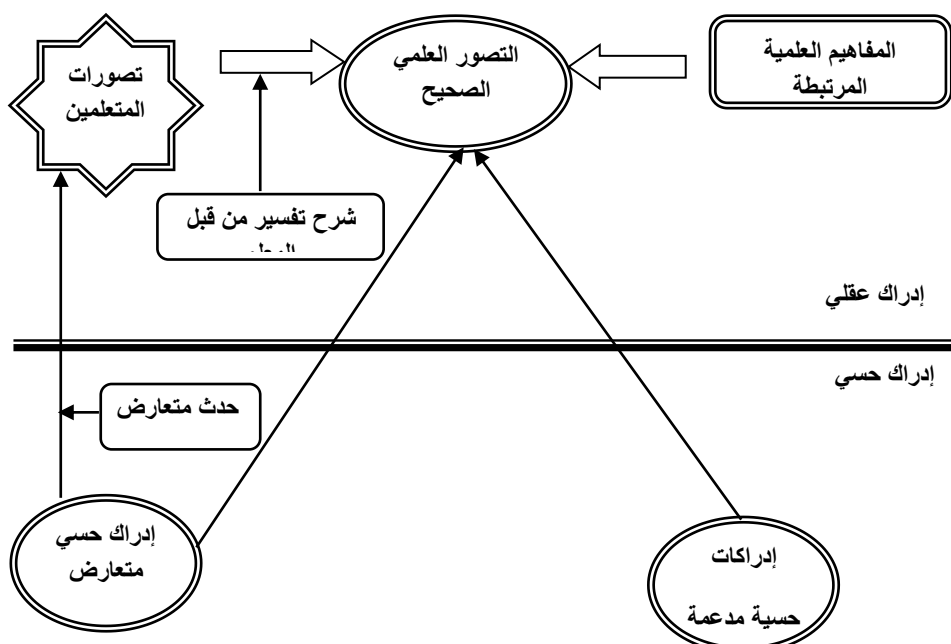
يذكر المعلم بعض المفاهيم المرتبطة بالتصور العلمي ثم يضيفه للخريطة.

سادساً: الادراكات الحسية المدعمة:

يذكر المعلم الادراكات الحسية المدعمة للمفهوم العلمي ثم يضيفه للخريطة.

وتتضح هذه الخطوات من خلال الشكل التالي:

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب



يوضح شكل أعلاه خطوات التدريس باستخدام مخططات التعارض المعرفي

ومن الاستراتيجيات التدريسية الأخرى المستخدمة في تدريس العلوم إستراتيجية التعلم للإتقان والتي لها دور في:

١. رفع تحصيل الطلاب في المواد الدراسية، وزيادة عدد الطلاب الناجحين والمتفوقين، والواصلين إلى مستوى الإتقان، وتقليل عدد المكملين والراسبين والمنسحبين من المدرسة.
٢. تشخيص بعض المشكلات التي يعاني منها الطلاب أثناء دراستهم من خلال الاختبارات التشكيلية، ثم المساهمة في حل هذه المشكلات.
٣. تعميق المهارات العملية والخبرات العلمية لدى الطلاب من خلال إتقانهم لواجباتهم المدرسية، وانتقال اثر التعلم لمواقف تعليمية لاحقة.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict وstrategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

٤. مساعدة المعلمين والمعلمات في تخطيط لحصص التقوية، وذلك بالاستفادة من طرق التدريس المتبعة في تحقيق هذه الإستراتيجية.

٥. تخفيف الضغوط الاجتماعية والنفسية التي تنتج عن تقصير الطلاب في التحصيل والمساهمة في تحسين مستواهم النفسي والاجتماعي إسماعدهم وإسعاد أسرهم.
ان إستراتيجية التعلم للإتقان تعلم على تغيير عملية التعليم والتعلم بحيث يصبح التعلم تعاونياً أكثر منه تنافسياً، ويصبح المعلمون رواداً للتعليم وميسرين للتعلم وليس فقط ملقنين للتعليم.

وبالنسبة للجانب الانفعالي فقد أظهرت الدراسات إن إستراتيجية التعلم للإتقان لها تأثير موجب على المحصلات الانفعالية للتلاميذ وإن كان هذا التأثير لا يعادل في قوته تأثيرها على المحصلات المعرفية. فالتلاميذ الذي يتعلمون وفقاً لإستراتيجية التعلم للإتقان يميلون للمادة الدراسية، ويبدلون جهداً كبيراً في دراستها ويشعرون بأهمية المادة الدراسية ويتحملون مسؤولية شخصية في تعلمها من هؤلاء الذين يتعلمون وفقاً لطرق التعليم الأخرى الأكثر تقليدية.

أما خطوات تنفيذ إستراتيجية التعلم للإتقان:

الخطوة الأولى: تحديد الإتقان:

- ١- تحديد ماذا يتوقع من الطلاب أن يتعلموه من أهداف المنهاج.
- ٢- إعداد اختبار أداء قبلي (تشخيصي) لجميع الطلاب للتعرف على مستوياتهم.
- ٣- تقسيم المنهاج إلى وحدات تعليمية تغطي الوحدة أسبوعين ويحدد الأهداف التي تتحقق من خلال تدريس كل وحدة.

الخطوة الثانية: التخطيط للتعليم للإتقان:

لكي يتقن الطالب أهداف كل وحدة يخطط المعلم للإتقان متخذاً ما يلي:

- ١- التخطيط لعرض موضوع كل وحدة، وكيف يجذب اهتمام الطلاب بها.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

٢- تطوير خطوات التغذية الراجعة التي تستخدم في الوحدات التعليمية وتشخيص الصعوبات عن طريق الاختبارات في كل وحدة والتي تمده ببيانات عن طبيعة تعديل تعلم الطلاب، ويستطيع أن يحدد درجة الإتقان في هذه الاختبارات بـ (٨٠%، ٩٠%).

٣- تطوير مجموعة من البدائل التصحيحية لكل جزئية في الاختبار، وهذه التصحيحات تكون مصممة لقياس كل بند، ويراعي المعلم تنوع البدائل التعليمية (الكتب المدرسي، كراسات الواجب، الوسائل التعليمية) وذلك عند مواجهة الصعوبات في تعلم المادة.

الخطوة الثالثة: التدريس للتعلم للإتقان:

١- يمكن للمعلم أن يقضي بعض الوقت قبل بدء التدريس لتحفيز الطلاب وتعريفهم بماذا يتوقع منهم أن يتعلموه، وأسلوب التعلم الذي يتبعوه والمستوى المراد وصولهم إليه في تعلمهم.

٢- ثم يشرح المعلم الوحدة الأولى بالطريقة التقليدية (التدريس الجماعي) ثم ينتقل إلى توضيح الأخطاء وعلاجها التي كشفت عنها الاختبارات البنائية، ويحدد مستويات الطلاب الذين أتقنوا والذين لم يتقنوا.

٣- يتيح المعلم للتلاميذ المتقنين الفرص في ممارسة أنشطة إضافية أو الاشتراك في مساعدة الطلاب غير المتقنين، وبعد أن ينتهي المعلم من التغذية الراجعة التصحيحية يبدأ في الوحدة الثانية، والثالثة وهكذا.

٤- يمكن للمعلم تشخيص صعوبات التعلم بالاعتماد على التصحيح الذاتي للمتعلمين أو القيام بنفسه بهذه العملية.

٥- يراعي المعلم زيادة الوقت متاح والمحدد خصوصاً في الوحدات الأولى عن الوحدات الأخيرة حيث يساعد الوقت متاح في بداية التدريس في وصول الطلاب لمستوى الإتقان بشكل واضح ومؤثر كما تقدمت خطوات المنهاج.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

الخطوة الرابعة: درجة الإتقان:

يمكن للمعلم في نهاية تدريس الوحدات جميعها أن يطبق اختبارات تجميعية لجميع الطلاب، ويحدد مستوى إتقانهم، ومما لا شك فيه أن هذا النوع من الاختبارات يثير لدى كل تلميذ التنافس مع نفسه ومع المادة التي سوف يتعلمها.

❖ هدف البحث :-

يهدف البحث للتحقق من:

- ١- أثر تبني مدرسي العلوم كل من استراتيجيات التعارض المعرفي واستراتيجية إتقان التعلم في نمو مرحلة التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه.
- ٢- أثر تبني مدرسي العلوم كل من استراتيجيات التعارض المعرفي واستراتيجية إتقان التعلم في تنمية مفاهيم الثقافة العلمية لدى الطلاب.

❖ فرضيات البحث :-

لغرض التحقق من أهداف البحث ، تم صياغة الفرضيات الآتية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون وفق استراتيجيات التعارض المعرفي ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق استراتيجيات إتقان التعلم في نمو مرحلة التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه لدى الطلاب.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون وفق استراتيجيات التعارض المعرفي ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق استراتيجيات إتقان التعلم في تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

✱ حدود البحث :-

يتحدد البحث الاتي:

١- طلاب الصف الرابع / فرع العلوم والرياضيات للعام الدراسي 2010 - 2011 لمعهد اعداد المعلمين / الكرخ ١ الصباحي.

٢- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010 - 2011.

٣- التجارب الـ (15) الاخيرة من كتاب العلوم العملي للصف الرابع / فرع العلوم والرياضيات والمعتمد من قبل وزارة التربية.

✱ تحديد المصطلحات:

١- مخططات التعارض المعرفي:

عرفها Tsai (2000) بأنها: "تقنية تعليمية تابعة للفلسفة البنائية تستخدم لتنظيم محتوى الدرس أو تدريسه بقصد مساعدة الطلاب على تعديل وتصويب التصورات الخطأ وإحداث تغيير مفهومي باقي الأثر".

أما طلبة (2006) فيعرفها بأنها: "أداة بصرية لتمثيل سلسلة من المكونات التعليمية المتتابعة والتي تكون موجهة نحو التصورات البديلة لدى الطلاب وهذا التسلسل من المكونات التعليمية المتتابعة يتمثل في التصورات البديلة لدى الطلاب والحدث المتناقض أو المتعارض ومفهوم الهدف العلمي والحدث الحرج أو التفسير والمفاهيم العلمية الأخرى المرتبطة بمفهوم الهدف".

ويرى باز وبواعنة (2008) بأنها: مخطط تعليمي يضعه المعلم كأداة تعليمية يهدف إلى إحلال المفاهيم العلمية السليمة محل المفاهيم البديلة حيث يبرز المفاهيم البديلة المتعلقة بموضوع معين لدى الطلاب ومن ثم تقديم مفهوم أو حدث متناقض بصورة عملية وتعاونية بين الطلبة يحدث حالة عدم اتزان في بنيتهم المعرفية حول المفهوم البديل ويهيئ الفرصة بتقديم المفهوم العلمي الهدف وذلك لحل الخلاف الأول القائم بين مفهوم الطالب البديل والمفهوم الجديد وبعد ذلك

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

عرض المفهوم العلمي الهدف وللتأكد من صحته يقدم الحدث الحرج بشكل تعاوني وعملي أيضاً وذلك لحل الخلاف الثاني القائم بين مفهوم الطالب البديل والمفهوم العلمي الهدف".

ويمكن ان نعرف مخططات التعارض المعرفي بأنها إستراتيجية تدريسية تابعة للنظرية البنائية تقوم على أساس مشاركة المتعلم مشاركة إيجابية تنثير دافعيته للبحث والتقصي لتكوين بنائه العقلي بنفسه كما أنها تقوم على أساس خلق صراع معرفي عند المتعلم لتحديث الموازنة بين مفاهيمه العلمية البديلة ومفاهيمه الجديدة لحل هذا الصراع.

٢- إستراتيجية إتقان التعلم Mastery Learning Strategy:

عرفها كلارنيا (calariana: 1997): بأنها "خطة تدريسية منظمة تتضمن إرشادات من المدرس وإجراء اختبارات تكوينية مع تقديم علاج مناسب للوصول إلى مستوى الأداء المرغوب فيه لدى كل طالب".

يعرف "اندرسون" و"بلوك" التعلم للإتقان بأنه: (مجموعة من الأفكار والممارسات التعليمية المتعددة، ومجموعة من إجراءات التعليم والتقويم، تهدف إلى تحسين التعليم المقدم للطلبة حتى يصلوا جميعهم، أو معظمهم إلى مستوى إتقان المادة التعليمية، كما يشيران إلى أن التعلم للإتقان يتطلب وجود وحدات تعليمية صغيرة، منظمة تنظيمياً متتابعاً، وبأهداف محددة، ومستويات متعددة الأداء، وتدریس مبدئي جماعي، واختبارات تكوينية وتجميعية ، وتصحيحات للتعلم فردية أو جماعية).

كما عرفه "بلوم" (Bloom) بأنه: مجموعة من الافتراضات الفلسفية التي تتعلق بقدرة الطلاب على التعلم، ومجموعة من إجراءات التعليم والتقويم تهدف إلى جعل نوعية التعليم المقدم للتلاميذ في حدها الأقصى، وقد افترض انه تحت ظروف تعليمية ملائمة يستطيع جميع الطلاب أو غالبيتهم إتقان ما تعلمونه في المدرسة.

ويمكن القول أن إستراتيجية التعلم للإتقان تتطلب ما يلي:

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

وحدات تعليمية صغيرة منظمة تنظيمياً متتابعاً، وأهداف تعليمية محددة، ومستويات متوقعة للأداء، وتدرّس مبدئي جماعي، واختبارات تكوينية وتجميعية، وتصحيحاً للتعلم فردية أو فردية / جماعية.

✱ التفكير التجريدي Formal Thinking :-

يعرفه بياجيه "بأنه القدرة على التنظير حول احتمالات ومواقف افتراضية والتداخل فيما بينهما، والاحتفاظ بالمعنى والعلاقات المتداخلة لفروض عدة دون الاعتماد على أشياء محسوسة" (المقوشي، ١٩٩٢).

عرفه الصبوة (١٩٩٠): عبارة عن وظيفة معرفية عليا تنهض بحل المشكلات التصورية أو الاجتماعية أو الفيزيائية معتمدة على تجريد رموز أو خواص أو كفاءات أو مفاهيم أو مبادئ معينة من بين عدد من الجزئيات، بينها أقدار متفاوتة من الاختلافات ومن ثم القيام بتعميم هذه المبادئ على كل الأشياء أو المواقف أو العناصر المناسبة سواء تلك الموجودة في مجال الإدراك المباشر أو غير المباشر.

ويمكن تعريف التفكير التجريدي بأنه تفكير افتراضي قياسي حيث يقوم المقياس على قضايا توجد في صورة مقدمات يسلم بصدقها ثم نحاول استنتاج النتائج المنطقية المترتبة على هذه المقدمات.

✱ الثقافة العلمية: Scientific Literacy

فقد عرفها الخالدي بأنها: القدر المناسب من المعارف والمهارات والاتجاهات العلمية اللازمة للطلاب حيث يستطيع التعامل بذكاء مع ذاته وزملائه والأشياء المحيطة به والأحداث البيئية ومشكلات الحياة اليومية واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها. (الخالدي، ٢٠٠١).

كما عرفها النجدي (النجدي ١٩٩٥). على أنها: مدى إلمام الطالب بقدر مناسب من المعرفة العلمية الوظيفية وفهم طبيعة العلم وفهم البيئة التي يعيشون فيها والإسهام في

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

حل مشكلاتها وقدرتهم على التعامل مع الأجهزة المتداولة في الحياة اليومية بطريقة صحيحة واكتسابهم لبعض الاتجاهات الموجبة نحو العلم وتطبيقاته بحيث تمكنهم من المشاركة الفاعلة في حياة المجتمع المعاصر.

أما (فضل، ١٩٩٥)، فقد عرف الثقافة العلمية على أنها: القدر المشترك الأساسي من المعرفة والسلوك الإنساني القابل للتعميم والبقاء والنمو، بحيث تمكن الفرد من التعامل الذكي مع التحولات الاجتماعية والثقافية واتخاذ القرارات في الحياة اليومية ويمكن تعريفها بأنها الوعي والإدراك التام لطبيعة العلم وأهدافه وتطبيقاته المختلفة أو بمعنى آخر، القدر من المعارف والمهارات والاتجاهات العلمية اللازمة لإعداد الفرد للحياة اليومية التي تواجهه في بيئته ومجتمعه والحياة المستقبلية بما فيها من تغيرات وتطورات.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تتعلق بإستراتيجية مخططات التعارض المعرفي.

١ - دراسة الحلفاوي (٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية التدريس باستخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب الخطأ في مادة العلوم وتنمية الاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي حيث اختار عينة الدراسة من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدريتي الخامسة والعشرين والثامن والأربعين في مكة المكرمة حيث بلغ عددها (٦١) طالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (مدرسة الخامسة والعشرين) بلغ عددها (٣٠) طالبة ومجموعة ضابطة (مدرسة الثامنة والأربعين) بلغ عددها (٣١) طالبة

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

وقد أعدت الباحثة اختبار التصورات الخطأ في وحدة الصوت ومقياس الاتجاه نحو العلوم وقد أسفرت النتائج عن فاعلية استخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات الخطأ لدى المتعلمين.

٢- دراسة صالح (٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد التصورات البديلة لمفاهيم وحدة الفضاء الخارجي (الكواكب والنجوم) وتحديد مدى فعالية استخدام (خرائط التعارض) في تعديل التصورات البديلة وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) تلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة الدقهلية بإدارة دكرنس التعليمية من مدرسة دموة الإعدادية المشتركة كمجموعة تجريبية درست باستخدام خرائط التعارض و (٤٣) تلميذة من تلاميذ مدرسة صلاح سالم الإعدادية كمجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. واستخدمت الباحثة اختبار التصورات البديلة عن مفاهيم وحدة الفضاء الخارجي (الكواكب والنجوم) وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ كل من المجموعة التجريبية التي درست بخرائط التعارض والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التصورات البديلة البعدي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: دراسات تتعلق بإستراتيجية إتقان التعلم:

٣- دراسة (النعمي، ٢٠٠٢):

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى التعرف على اثر استخدام طريقتين علاجيتين في إطار إستراتيجية إتقان التعلم في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة تم اختيارهن عشوائياً من إحدى مدارس بغداد. قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين وبواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة، كوفئت المجموعتين في المعرفة السابقة من مادة الرياضيات والعمر الزمني فضلاً عن الاطلاع السابق في المادة قبل إجراء التجربة وقد سارت عملية المعالجة وفق الآتي:

المجموعة التجريبية الأولى: عولجت هذه المجموعة عن طريق التغذية الراجعة التصحيحية عقب كل اختبار تكويني. المجموعة التجريبية الثانية: عولجت هذه المجموعة عن طريق التغذية الراجعة فضلاً عن إيضاح للمفاهيم الأساسية في الوحدة التعليمية من المدرس عقب كل اختبار تكويني.

استخدمت الباحثة مجموعة من الاختبارات التكوينية التي أعدها بعد انتهاء كل وحدة فرعية وفي نهاية التجربة طبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً أعدّ لهذا الغرض. وأظهرت النتائج انعدام الفروق الجوهرية بين متوسطي المجموعتين والتحصيل المباشر والمؤجل. (النعمي، ٢٠٠٢)

٤- دراسة (المحرزي، ٢٠٠٣):

أجريت هذه الدراسة في اليمن، واستهدفت معرفة أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار إستراتيجية إتقان التعلم وهي إعادة التدريس والتغذية الراجعة المكتوبة والتعلم التعاوني على تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي بأمانة العاصمة صنعاء في مادة الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات موازنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالب من طلاب الصف الثامن الأساسي موزعين على أربع شعب دراسية اختيرت عشوائياً من مدرستين من مدارس أمانة العاصمة صنعاء، وزعت هذه الشعب على أربع مجموعات ثلاث منها تجريبية والرابعة ضابطة وكما يأتي:

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict وstrategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

التجريبية الأولى:

عن طريق إعادة

الفصل الثالث إجراءات البحث

المجموعة

معالجة الأخطاء

التدريس.

المجموعة التجريبية الثانية: معالجة الأخطاء عن طريق التغذية الراجعة المكتوبة.

المجموعة التجريبية الثالثة: معالجة الأخطاء عن طريق المناقشة التعاونية.

المجموعة الضابطة: درست على وفق الطريقة الاعتيادية دون أن تتعرض إلى

إجراء تشخيصي علاجي.

كوفئت المجموعات الأربع في التحصيل السابق لمادة الرياضيات والمعرفة السابقة

في محتوى المادة. وفي نهاية التجربة طبق الاختبار التحصيلي ومقياس

الاتجاهات واللذين أعدهما الباحث لهذا الغرض. استعمل الباحث تحليل التباين

الأحادي (ANOVA) وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وأظهرت النتائج

الآتي:

تفوقت المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة في التحصيل.

تفوقت مجموعتي التغذية الراجعة والتعلم التعاوني على مجموعة إعادة التدريس

والمجموعة الضابطة في كل من التحصيل والاتجاهات. تكافؤ مجموعتي المتعلم

التعاوني والتغذية المراجعة في متوسطي التحصيل والاتجاهات.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

أولاً : التصميم التجريبي :

تم اختيار تصميم المجموعتين التجريبتين والتي تضبط كل منهما الاخرى ، ويمكن رسم التصميم على الوجه الاتي:

اختبار في نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه	استراتيجية (التعارض المعرفي) متغير مستقل	المجموعة التجريبية الاولى
و اختبار مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة	استراتيجية (إتقان التعلم) متغير مستقل	المجموعة التجريبية الثانية

ثانياً : مجتمع الدراسة وعينته :

تم اختيار مجتمع الدراسة من طلاب الصف الرابع / فرع العلوم والرياضيات في معهد اعداد المعلمين / الكرخ الصباحي، والبالغ عددهم (207) طالباً وموزعين بطريقة عشوائية على (ست شعب) هي (أ - ب - ج - د - هـ - و). بلغ مجموع طلاب كل من (أ - ب - ج - د) (128) طالباً، اما شعبة (هـ - و) فبلغ عدد طلابها (79) طالب. ولتحاشي التحيز في اختيار المجموعة التي تمثل المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية، كتبت الشعب الست على قصاصات من الورق، تم اختيار منها بشكل عشوائي القاعة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس باستخدام استراتيجية (التعارض المعرفي) ، والقاعة (د) المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بطريقة استراتيجية (إتقان التعلم). أما عينة الدراسة فقد بلغت (61) طالباً موزعين على شعبتين، بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية الاولى (29) طالباً بعد استبعاد ثلاث طلاب من أصل (32) طالب والمجموعة التجريبية الثانية (30) طالب بعد استبعاد طالبين من أصل (32) طالب.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

ثالثاً : تكافؤ المجموعتين :

على الرغم من ان التوزيع العشوائي من شأنه ان يحقق التكافؤ لمجموعتين، ارتئ الباحث ان يتحقق بعض المتغيرات التي تؤثر في التجربة لذلك قام بتحديد متوسطات كل من المتغيرات الاتية ، العمر الزمني ، التحصيل السابق في مادة العلوم العملي للصف الرابع ، واختبار في نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه ، واختبار مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة ، ومن ثم حساب التباين وقيمة (ت) وظهرت العينتين متكافئتين في هذه المتغيرات.

✱ أداة البحث:

أولاً: اختبار نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه
استخدم الباحث في هذا البحث أداة عبارة عن مهمات مبنية ومستقاة من دراسات بياجيه جمعها (Gilbert Barn) ب ٤٢ سؤالاً اختصرت في ما بعد إلى ٢١ سؤالاً، ويطلق على هذه الأداة مقياس الاستدلالات المنطقية لقياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه.

✱ وصف الأداة:

يتكون الاختبار من واحدة وعشرين مسألة تم جمعها من قبل جليبرت من الأبحاث والدراسات التي قام بها بياجيه ورفاقه كل منها يدل على قدرة عقلية معينة، وتشمل خمس مهمات Tasks هي :

مهمة ستكمن Stickman Task.

مهمة تذبذب البندول Oscillation of A pendulum

مهمة الميزان Balance Task

مهمات بياجيه Piagetian Tasks

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict وstrategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

مهمة الاستدلال المنطقي Deductive Reasoning Task

وتغطي هذه المهمات المفاهيم التالية:

النسبة والتناسب Proportions and Ratios، الاستدلال المنطقي Syllogistic Reasoning، الاحتمالات Probability، الفرض والاستنتاج Hypothetical Deductive، التوافق المنطقي Combinatorial Logic، التفكير الافتراضي Propositional، ضبط المتغيرات Control Variables، والقياس Measurement، علماً بأنه يجب ألا يغيب عن ذهن المتعلم هذه المفاهيم تتداخل فيما بينها في المسألة الواحدة (المقوشي، ١٩٨٩).

ثانياً : اختبار الثقافة العلمية.

وهو اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، وقد اختار الباحث هذا النوع من الاختبارات للأسباب الآتية:

أسئلة الاختيار من متعدد تخلو من التأثير بذاتية المصحح.

ثبت أن هذا النوع من الأسئلة له معدلات صدق وثبات عالية.

يغطي هذا النوع جزء كبير من محتوى المادة العلمية المراد اختبارها.

وقد تم إعداد اختبار الثقافة العلمية بالاستفادة من بعض الدراسات السابقة التي تناولت اختبارات الثقافة العلمية.

وفيما يلي عرض لخطوات بناء اختبار الثقافة العلمية:

هدف الاختبار:

هدف الاختبار إلى التعرف على مدى اكتساب طلاب الصف الرابع / معهد إعداد المعلمين/ فرع العلوم والرياضيات للثقافة العلمية.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

تحديد أبعاد الاختبار:

لقد تم تحديد أبعاد الاختبار بناء على الأبعاد التي تم تحديدها في أداة التحليل وهي أربعة كالاتي:

(المعرفة العلمية، عمليات العلم ومهارة حل المشكلة، البيئة وكيفية التعامل معها، التفاعل بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا) وذلك بعد عمل مجموعة بؤرية للاتفاق على المحاور.

وقد تكونت الصورة الأولية للاختبار من (٧٩) مفردة، خصصت لكل مفردة درجة واحدة لتصبح الدرجة الكلية (٧٩) درجة.

بناء فقرات الاختبار:

تكونت الصورة الأولية للاختبار من (٧٩) مفردة، صيغت على نمط الاختيار من متعدد، حيث تتكون كل مفردة من مقدمة تشمل موقف أو فكرة معينة، ويليه أربعة بدائل إحداها تمثل الإجابة الصحيحة.

تجريب الاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، وكانت العينة الاستطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الرابع / فرع العلوم والرياضيات حيث تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية إلى:

- تحديد زمن الاختبار.

- حساب معاملات الاتساق الداخلي.

- حساب ثابت الاختبار.

وبدأت عملية التطبيق في وقت محدد وترك الوقت مفتوحاً أثناء التطبيق لجميع طلاب العينة الاستطلاعية، حيث تم تسجيل الوقت الذي استغرقته أول خمس طلاب و آخر خمس طلاب ومن ثم تم حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

متوسط الزمن = مجموعة الزمن بالدقائق / عدد الطلاب.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

هذا وقد تم إضافة خمس دقائق لقراءة التعليمات والاستعداد للإجابة والرد على استفسارات الطلاب وبذلك حدد الزمن الكلي لتطبيق الاختبار وهو (٦٠) دقيقة.

صدق الاختبار:

اعتمد صدق الاختبار على صدق المحتوى من حيث مدى تمثيل الاختبار للمجال الذي يقيسه وذلك من خلا ما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، للتأكد من سلامة صياغة المفردات ومناسبتها، ومدى انتمائها لكل بعد من أبعاد الاختبار، وقد تم تعديل ما تم تعديله بناء على اتفاق المحكمين.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار وبنوده فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٨-٠.٩) وهي معاملات عالية تسمح باستخدام الاختبار. كما تم إيجاد معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار والبعد الذي تنتمي إليه وتم وضع النتائج في جدول ثم تم حذف بعض العبارات ذات معامل ارتباط ضعيف جداً. وجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فقرات الاختبار وأبعاده الذي تنتمي إليها هذه الفقرات، مما يطمئن لاستخدام هذا الاختبار وتطبيقه على عينة الدراسة.

ثبات الاختبار:

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث قسم الاختبار إلى نصفين (نصف يحوي البنود ذات الأرقام الزوجية ونصف يحوي البنود ذات الأرقام الفردية) وقام بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الخام للنصف الزوجي و

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

الدرجات الخام للنصف الفردي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٩٩٢) وتم إجراء تصحيح وتعديل إحصائي لمعامل الثبات وذلك بطريقة سبيرمان - براون وفق المعادلة:

$$\frac{r_2}{r_1 + r_2}$$

فكان معامل الثبات (٠.٩٤) وهو معامل ثبات عال يسمح باستخدام الاختبار في الدراسة. وقد تم التأكد من الثبات أيضاً باستخدام معادلة ألفا كرومباخ والتي تستعين باستخدام تباين الأبعاد وكان معامل الثبات (٠.٨٢) وهو معامل ثبات عالٍ ومقبول.

الصورة النهائية للاختبار.

تكونت الصورة النهائية للاختبار من (٥٨) مفردة، خصصت لكل مفردة درجة واحدة لتصبح الدرجة الكلية (٥٨) درجة.

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج وتفسيرها والتوصيات ، والمقترحات:

أولاً: عرض النتائج

١- اختبار في نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه:

لغرض التحقق من هدف البحث من خلال فرضياته الصفرية ، تم إيجاد المتوسط الحسابي والتباين لدرجات كل من المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وباستخدام الاختبار التائي

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

لعينتين مستقلتين غير متساويتي العدد ، تم ايجاد القيمة التائية المحسوبة كما في الجدول الاتي:

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين التجريبتين في اختبار نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه

الدلالة الاحصائية	القيمة التائية		التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	2.001	3.048	128.14	67.79	29	تجريبية أولى
			132.29	58.83	30	تجريبية ثانية

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة التائية المحسوبة (3.048) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.001) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (57) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه:

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط الدرجات لطلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون وفق استراتيجيات التعارض المعرفي ومتوسط الدرجات لطلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق استراتيجيات إتقان التعلم ، أي تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق استراتيجيات التعارض المعرفي على المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق استراتيجيات إتقان التعلم.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict وstrategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

٢- اختبار مفاهيم الثقافة العلمية:

لغرض التحقق من الفرضية الصفريّة الثانية ، تم المقارنة بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة بالفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الثقافة العلمية ، وتم ذلك بطرح (درجة الاختبار البعدي - درجة الاختبار القبلي) لكل طالب في المجموعتين ، ثم تم حساب المتوسط والتباين لفروق درجات كل مجموعة على حدة ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتي العدد تم ايجاد القيمة التائية المحسوبة ، كما في الجدول:

المتوسط الحسابي وتباين الفروق والقيمة التائية المحسوبة للفروق لدرجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة لاختبار المهارات العقلية القبلي والبعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسط الفروق	تباين الفروق	القيمة التائية		الدالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية أولى	29	12.27	18.83	7.31	2.001	دالة
تجريبية ثانية	30	4.43	15.15			

يتبين من الجدول إن القيمة التائية المحسوبة (7.31) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.001) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (57) ، مما يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى مما يشير الى رفض الفرضية الصفريّة الثانية التي تنص على أنه (لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط الفروق لدرجات اختبار مفاهيم الثقافة العلمية القبلي والبعدي للطلاب الذين درسوا باستخدام وفق استراتيجية التعارض

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

المعرفي ومتوسط الفروق لدرجات اختبار مفاهيم الثقافة العلمية القبلي والبعدي للطلاب الذين درسوا وفق إستراتيجية إتقان التعلم ، أي تفوق المجموعة التجريبية الاولى على المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق إستراتيجية إتقان التعلم

❖ تفسير النتائج :-

١. ركزت إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي على المواقف التعليمية التي تثير دافعية المتعلمين للتعلم.
٢. أثارت إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي جو من الحماس والتشويق عند تقديم المخطط المعارض ووضع المتعلمون في خبرة محيرة.
٣. جعلت إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي الطالب قادراً على تنظيم المعلومات والتفسير العلمي وتوليد الفرضيات بشكل أفضل ويستطيع ان يحل مسائل افتراضية وسائل لفظية ، ويستخدم ان يستخدم التفكير العلمي.
٤. استخدام إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي ، جعلت الطالب يتقبل الافتراضات او المزايع من اجل المناقشة او الجدل.
٥. استخدام هذه الإستراتيجية ألزمت المدرس على توفير بيئة مدرسية (صفية) مناسبة توفر قدراً كافياً من الخبرات التي تساعد الطلاب على النمو المعرفي.
٦. استخدام هذه الإستراتيجية وما تتضمنه من مناقشة حرة بعيدة عن الذاتية والسلطة الفوقية للمدرس ، بين الطلاب من جهة والمدرس من جهة اخرى ، ساعدت على نمو مرحلة التفكير التجريدي.
٧. استخدام مخططات التعارض المعرفي يؤكد على ايجابية المتعلم وقدرته على بناء معرفته بنفسه.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

٨. استخدام مخططات التعارض المعرفي يجعل عملية التعلم ذو معنى ويتيح للمتعلم استبصار العلاقة بين المفاهيم والمبادئ العلمية من خلال تقديم المدركات الحسية المدعمة لمكونات العلم.

٩. استخدام إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي يساعد المتعلم على بناء وترسيخ المتطلبات المعرفية لحل المشكلات التي تواجهه ، ويؤكد على ان المعرفة العلمية والعلاقات بينها تعتبر متطلبات ضرورية لحل المشكلات العلمية.

❖ توصيات ومقترحات الدراسة :-

أولاً: التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وفي حدود الدراسة ومنهجها ، يقدم الباحث بعض التوصيات التي يمكن ان تساهم في الوصول بنتائج الدراسة الى التطبيق العملي في ميدان تدريس العلوم ، وفيما يلي عرض لهذه التوصيات:

١- ضرورة استخدام مخططات التعارض المعرفي في تدريس العلوم عامة ، خاصة كأحد اساليب التعلم الفعالة التي تساهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم. ضرورة تدريب الطلبة على مهارات حل المسألة الوراثة وتوظيف استراتيجيات اخرى لتنميتها.

٢- يجب الاهتمام بالمناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم بحيث تعمل على تنمية التفكير التجريدي لد بلاطلاب وجعلها تقوم على الانشطة والتطبيقات التي تساعد على النمو المعرفي والابتعاد بها عن التلقين والحفظ.

٣- تدريب مدرسي العلوم على استخدام مخططات التعارض المعرفي من خلال عقد الدورات التدريبية للمدرسين أثناء الخدمة.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict وstrategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

٤- ضرورة تبصير مدرسي العلوم بنتائج الابحاث والدراسات التي تناولت العلوم والاستراتيجيات البنائية للاستفادة منها وتوظيفها في تنمية متغيرات اخرى مثل مهارات التفكير الناقد.

٥- تصميم المواقف والمشكلات والاسئلة التي تجذب انتباه الطلاب وتجعلهم يبدأون بالتفكير وتحثهم على البحث والتقصي.

٦- بناء وتصميم خرائط التعارض المعرفي بطريقة شيقة وممتعة.

٧- تشجيع الطلاب على الاكتشاف والابتكار وحل المسائل والمشاكل بعدة طرق من خلال مواقف مقصودة باستخدام استراتيجية مخططات التعارض المعرفي.

ثانياً: المقترحات

إمتداداً للبحث الحالي يقترح الباحثان بعض الدراسات المستقبلية التالية:

١. اجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية مخططات التعارض المعرفي وبين استراتيجيات اخرى مثل دورة التعلم المختلفة الثلاثية ، الرباعية والخماسية والسباعية بتناول أثرها في التفكير الاستدلالي وبتحصيل في المواد العلمية.
٢. اجراء دراسات مماثلة حول استخدام استراتيجية مخططات التعارض المعرفي في تدريس العلوم وتطبيقها على مستويات صفية مختلفة ولمواد علمية اخرى كالرياضيات وتناول متغيرات اخرى غير تلك التي تناولتها هذه الدراسة ، كإكتساب مهارات التفكير الناقد وإكتساب مهارة حل المشكلات.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

❖ المصادر العربية والاجنبية :-

- (١) أبو جادو ، صالح محمد (1998): علم النفس التربوي ، عمان ، دار الميسرة.
- (٢) باز ، ثيودوره وبواعنة ، علي (2008): أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية كأداة تعليمية في تغيير المفاهيم البديلة في العلوم لطلبة الصف الثامن الاساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية ، المجلة التربوية ، العدد ٨٧ ، يونيو.
- (٣) الحلفاوي ، خديجة (2009): فعالية التدريس باستخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات الخطأ في مادة العلوم وتنمية الاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، مجلة التربية العلمية ، المجلد ١٢ ، العدد ٣.
- (٤) الخالدي ، موسى (2003): الثقافة العلمية ومناهج العلوم ، مجلة رؤى التربية ، العدد الثاني عشر.
- (٥) السنوسي ، هالة (2003): فعالية برنامج مقترح في ضوء التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تنمية التثور العلمي لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي لكليات التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة القاهرة ، فرع بني سويت.
- (٦) صالح ، ولاء (2009): فعالية استخدام خرائط التعارض في تعديل التصورات البديلة وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية - جامعة المنصورة.
- (٧) الصبوة ، محمد نجيب ، يونس ، فيصل عبد القادر (1990): السبط الادراكي في ضوء نوعين من الشخصيات الفرعية لمرضى العظام المزمن ، مجلة علم النفس ، العدد الرابع عشر ، السنة الرابعة.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

- (٨) ضيف ، مجدي كرم الدين (1990): أثر برنامج إرشادي متكامل لعلاج الاطفال الذين يعانون من ضعف السمع ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين الشمس.
- (٩) الطنطاوي ، عفت (2005): معايير محتوى مناهج العلوم مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الاعدادية ، المؤتمر العلمي التاسع ، معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول ، المجلد الاول.
- (١٠) عطيو ، محمد والنجدي ، أحمد (1995): مستويات الثقافة العلمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية ، العدد الواحد والخمسون.
- (١١) فضل ، نبيل (1995): تحليل محتوى كتاب الكيمياء للمرحلة الثانوية من منظور الثقافة العلمية ، المؤتمر العلمي السابع ، التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين ، المجلد الثاني.
- (١٢) المحزري ، عبد الله عباس مهدي (2003): أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار استراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طلاب المرحلة الاساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ، بغداد ، كلية التربية - جامعة بغداد ، رسالة دكتوراه.
- (١٣) مرعي ، توفيق أحمد ، الحيلة ، محمد محمود (1998): تفريد التعليم ، ط ١ ، عمان ، دار الفكر.
- (١٤) المقوشي ، عبد الله عبد الرحمن (1989): قياس التفكير التجريدي حسي نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجدد الملتحقين بجامعة الملك سعود ، مجلة جامعة الملك سعود ، مجلد ٤ ، الجزء الاول ص ٢١-٢٠.
- (١٥) النعيمي ، حمدية محسن علوان (2002): أثر استخدام استراتيجية إتقان التعلم في التحصيل والاستبقاء لطالبات المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، بغداد.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

(١٦) النمر ، مدحت (1996): مدى تناول مقررات العلوم الطبيعية بالتعليم العام للقضايا ذات الصلة بالعلم والتكنولوجيا ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي الثالث ، المجلد الثالث.

(17) Block, J. H. "Mastery Learning: Theory and Practice" New York, Holt, Rinehart, Winston, Inc. 1971.

(18) Block, J. H. "Teachers Teaching and Mastery Learning" Today's Education, Vol. (63), No. (3), P.P. 30-36, 1973.

(19) Bloom, B. S. "Human characteristics and schools learning" New York, McGraw-Hill Boost Company, 1976.

(20) Bloom, B. S. "Learning for mastery; (UCLA-GSEIP) The Evaluation Comment, 1(2). In B. S. Bloom (Ed) All Our Children Learning. London: McGraw – Hill (1968).

(21) Calariana, R. "Pacein Mastery Based Computer Assisted Learning" British Journal of Educational Technology, Vol. (28), P.P. 120-141, 1997.

(22) Collins, B. G. The effect of mastery learning and student proctors on achievement and totorialbiology program. Dissertation Abstracts International, 37... (1971) 7054-A.

(23) Gelbart, Hadas; Brill, Gilat; Yarden, Anat (2009): The Impact of a Web-Based Research Simulation in Bioinformatics on Student' Understanding of Genetics, Research in Science Education, v39 n5 p725-751 Nov 2009.

(24) Tsai, Chin Chune (2000): Enhancing Science Instruction: the use of "Conflict Map", International Journal of Science Education, v22 p285-302.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

(25) Tsai, Chin Chune (2003): Using a Conflict Map as an Instructional Tool To Change Student Conceptions in Simple Series Electric-Circuits, International Journal of Science Education, v25 n3 p307-27 Mar 2003.

التفكير المنطقي لدى المراهقين

م.م. عمار برير صالح

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

التفكير المنطقي لدى المراهقين

م.م. عمار برير صالح

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث :-

يبدأ النشاط المنتج بالتفكير به . فإذا علمنا بجدواه ونفعه نعمل على وضع خطة لتنفيذه ثم تقويمه لمعرفة ما اعترضه من مشكلات وتحديات وكيف واجهناها واجتازناها لبلوغ أهدافنا . فإذا كان نشاطنا يبدأ أولاً على شكل فكرة تتطلق من تفكيرنا بها . لذا كان علينا لزاماً أن نعمل على تنمية النواحي الفكرية التي تساعدنا في عملية التفكير . وقد من الله سبحانه وتعالى على الإنسان بأن جعله خليفته في الأرض وميزه بالعقل عن بقية المخلوقات وجعل عقله وتفكيره مدار التكليف وتحمل أعباء المسؤولية (القاضي ، ١٩٨١ ، ١٥)

ولقد شل التفكير بال الفلاسفة والمفكرين فترة طويلة بذلوا خلالها جهوداً متواصلة من أجل توضيح معالمه . ويعتبر أرسطو من الأوائل اللذين فسروا التفكير في ضوء مبادئ الارتباط العامة وهي التشابه والتضاد والتجاور فهو يشير إلى ذلك كما هو موجود في العطار بالقول (إننا عندما نفكر نوقظ بعض العمليات السابقة ونستمر حتى نستطيع استدعاء الخبرة السابقة ، وعندها يظهر الشيء المطلوب ، وهذا هو السبب في اننا عندما نفكر نستمر في تفكيرنا بحلقات تبدأ من الشيء الذي في متناولنا أو بأي شيء يكون مشابهاً أو مضاداً أو مجاوراً له . وتعاقب على دراسة التفكير كثيرون . ويعتبر (John Dewey) 1910 أول المنادين بدراسة التفكير بطريقة منطقية (العطار ، ١٩٨١ : ٢٠) .

لذا فقد احتلت دراسات التفكير مكانة خاصة في علم النفس المعاصر ، وبلورة هذه الدراسات اتجاهاً جديداً في مجالات علم النفس ما يمكن الاصطلاح عليه بعلم النفس الإدراكي [Cognitive Psychology] وقد تنامي الاهتمام بالعمليات الإدراكية [Cognitive processes] بشكل عام والتفكير [Thinking] بوجه خاص حيث يمكن

القول ان العصر الحالي لعلم النفس هو عصر الاهتمام بعلم نفس التفكير [Thinking psychology] (أبو حطب وعثمان، ١٩٧٢: ١)

كما إن حقيقة نجاحات الكثيرين من الطلاب في المراحل المتقدمة من التعليم تعود لعمق تأسيسهم وتشربهم للقيم داخل نفوسهم وتنشئتهم على التفكير الإيجابي والمنطقي وبناء شخصياتهم وتأكيد ثقتهم بأنفسهم إلى الأسلوب التعليمي المميز الذي يهدف لتطوير مهارة التعلم والتفكير (الشيحة، ٢٠٠٦: ٣)، وهذا ما أثبتته الدراسات الطولية المقارنة (McMahan, 1992 & Schweinhart, 1993) أن الطلاب الذين التحقوا بالمدارس الثانوية تفوقوا على أقرانهم الذين لم يلتحقوا بالمدارس الثانوية في اختبارات الذكاء في ارتفاع معدلات التخرج وفي تحسن فرص العمل والانخراط في سوق العمل لذلك أصبح الاهتمام بمرحلة التعليم من الاتجاهات العالمية الحديثة، حيث إن عدم استغلال هذه المرحلة أو ضعفها قد يؤدي إلى خسائر ونتائج سلبية على حياة المراهق الشخصية والتعليمية. (الشيحة، ٢٠٠٦: ٣)

مما تقدم نتضح مشكلة البحث الحالي في الاجابة على التساؤلات الاتية :-

- هل يتمتع المراهقين بالتفكير المنطقي ؟
- هل هناك فروق في التفكير المنطقي على وفق متغير النوع (ذكور-اناث) ؟

أهمية البحث :-

لقد احتلت دراسات التفكير مكانة خاصة في علم النفس المعاصر ولاسيما منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين وبلورت هذه الدراسات اتجاهاً جديداً في علم النفس يطلق عليه علم النفس المعرفي (أبو حطب، ١٩٧٢: ١)، ويعد التعليم من اجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير هدف مهم للتربية، ويجب على المؤسسات التعليمية ان تفعل كل ما تستطيع من اجل توفير فرص التفكير لطلبتها، وان المعلمين يريدون لطلبتهم التقدم والنجاح، وان كثيرين منهم يعدون مهمة تطوير قدرة كل طالب على التفكير هدفاً تربوياً يصيغونه في مقدمة اولوياتهم. (جروان، ١٩٩٩: ٥).

ويرى بياجيه ان الهدف الرئيسي للتربية هو اعداد أناس يتمكنون من عمل اشياء جديدة وليس اعادة الاشياء القديمة التي قامت بها الاجيال السابقة وتشكيل العقول التي لا تقبل كل شيء يقدم لها دون تمحيص وتحليل. (قطامي، ٢٥:٢٠٠١).

ويشير عبد الحميد (١٩٩٧) " أن أغلب المربين أصبحوا ينظرون للمنهج التعليمي على أنه تدريس للتفكير وتنميته للفصل الدراسي بوصفه بيئة صالحة لنمو وتنمية التفكير. (عبد الحميد، ١٩٩٧ : ٩)

فالتفكير ليس عملية بسيطة أو جهداً ذا بعد واحد، فهو عملية معقدة تتضمن عمليات عقلية وأشكالاً معرفية ومضامين نفسية (كالدافعية)، إن العمليات العقلية بعضها يمثل مستوى منخفضاً من التفكير مثل تذكر المعلومات وبعضها يمثل مستوى أرقى وأكثر تعقيداً مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتقويم. (اللقاني، ١٩٧٩، ٢٨)

كما انه مما لاشك فيه أن القدرة على التفكير أو ما نسميه (ملكة التفكير) من النعم الهامة التي أنعم الله بها على الإنسان فقد عدّ التفكير فريضة من الفرائض وذكره القرآن مشتملاً على العقل البشري بكامل ما احتواه من وظائف عقلية كما في قوله تعالى: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ) (الأنعام ، آية : ٥٠) . وقال تعالى : (أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى) (الروم ، آية : ٨) .

إشادة منه بالمفكر والذي يعمل عقله فيما حوله ،والملاحظ أن كثيراً من الدول المتقدمة في سعيها لتحقيق الهدف الأساسي للتربية وتطوير وإصلاح التربية قد بدأ من الثمانينيات في التخطيط والإعداد لما أطلق عليه بعد ذلك اسم "مدارس التفكير"، وهي في التحليل النهائي بيئات تعليمية تربوية نظمت وأعدت خصيصاً بهدف المساعدة على تعليم الأطفال كيف يفكرون وتنمية تفكيرهم والإسراع من معدل نموهم العقلي وخاصة التفكير المنطقي . (زهران، ١٩٧٧، ٨٧)

ولقد اهتم علماء النفس كثيراً بدراسة التفكير وتناولوا في بحوثهم ونظرياتهم ماهية التفكير ومن علماء النفس الذين تعاقبوا على دراسة التفكير هم مولر Muller

وتتشتر Titchner وفونت (Vundt) وودورث (Woodworth) ، ويعد أول من نادى بدراسة التفكير بطريقة منطقية جون ديوي (Jone Dewey) وحدد خطوات التفكير (الكموني ، ١٩٧٠ : ١٢ - ١٣)

فالتفكير المنطقي يعد نقطة الانطلاق لجميع أنواع التفكير المنتجة بما فيها التفكير العلمي ، والإبداع لأنه يستند إلى الحكم والسبب والبرهان و يتحدد بقوانين وقواعد خاصة يتحكم فيها في عملية حل المشكلات . (أبوحطب ، ١٩٧٢ : ١)

وينظر باير (Beyer, 1987) إلى التفكير المنطقي بمعناه العام على أنه البحث عن المعنى فهو يتألف من نشاطات موجهة لاكتشاف معنى، أو خلق معنى لشيء عديم المعنى، ويجمع علماء النفس المعرفيون على أن التفكير المنطقي يتضمن أشياء متعددة، كما أنه يقود إلى نتائج مختلفة، فالتفكير المنطقي يتضمن عمليات ومهارات واستراتيجيات عقلية يستخدمها الفرد في تعامله أو أدائه على المهمات، كما أن النشاطات التفكيرية تختلف حسب طبيعة المهمة من ناحية، وقدرة الفرد على القيام بهذه العمليات والنشاطات من ناحية أخرى، فبعض المهمات مثلاً هي من نوع حلول المشكلات التي تتطلب تحديد المشكلة وبلورتها، ومن ثم اختيار الإستراتيجية أو الحل، وأخيراً تجريب تلك الإستراتيجية وتقويمها، أما بعض المهمات الأخرى فتتطلب قدرة تمييزية وتحديد العلاقات وعمليات استقرائية وقياسية وهكذا. (غدانة ، ٢٠٠٠ : ٩٧)

ويصنف نيومان (Newman, 1991) مهارات التفكير المنطقي في فئتين رئيسيتين هما: التفكير الاستقرائي : إن كلمة استقراء (Induction) هي ترجمة لكلمة يونانية معناها (يقود) أو (يسوق) والمقصود بها قيادة العقل للقيام بعملية تؤدي للوصول إلى قانون أو قضية كلية تحكم الجزئيات. و التفكير الاستنتاجي (الاستنباطي): عندما يلاحظ شخص بعض الحوادث، ويتوصل من خلال ملاحظته إلى نتيجة معينة، فإنه يعلل الوصول إلى هذه النتيجة بالتفكير الاستقرائي

ويشير القدومي (١٩٩٩) إلى أن أكثر أنماط التفكير تنمية خلال فترة الطفولة المبكرة هي التفكير المنطقي ، عندما يواجه الطفل مشكلة معينة فإنه يفكر تفكيراً

منطقياً ويستخدم مهارات التفكير للوصول إلى حل في إيجاد حل لهذه المشكلة (ألدومي، ١٩٩٩: ١٤)

كما أن تعلم مهارات التفكير المنطقي يجب أن يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وقبل المدرسة بالتحديد لأن فرص تعلم تلك القدرة الذهنية لدى الفرد متوفرة وممكنة لما يوجد لديه من مهارات عقلية ومخزون معرفي وان كانت يسيرة وعلى ذلك تقع مهمة تنمية مهارات التفكير الإيجابي بشكل أساسي إلى المؤسسات التعليمية .

١- التعرف على التفكير المنطقي الذي يعد أساساً يمكن الاعتماد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به الطالب في مواقف الحياة المختلفة.

٢- الزيادة في المعرفة النظرية للتفكير المنطقي الذي يشكل موضوعاً حيوياً شغل حيزاً كبيراً من اهتمامات علماء النفس بشكل عام وعلماء النفس المعرفيين بشكل خاص فضلاً عن الأهمية التطبيقية لهذا المتغير في المجالات التربوية والمهنية والاجتماعية .

٣- تعد هذه الدراسة مكملة لسلسلة الدراسات والبحوث العلمية التي تمت في ميدان التفكير وفي ميدان العمليات العقلية .

٤- يأمل الباحث أن تحقق نتائج الدراسة إضافة للمكتبة العراقية بشكل خاص.

اهداف البحث

يستهدف البحث الحالي :-

١. التعرف على التفكير المنطقي لدى المراهقين
٢. تعرف الفروق في التفكير المنطقي على وفق متغير النوع (ذكور-إناث) .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طلبة المدارس المتوسطة للدراسة الصباحية في محافظة بغداد بمديرية تربية الكرخ الثالثة للعام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥) .

تحديد المصطلحات

أولاً- التفكير Thinking وعرفه كل من:

- قطامي (١٩٩٠)
- عملية نشطة تشتمل على أحداث كثيرة تتراوح ما بين الأحلام اليومية البسيطة إلى حل المشكلات الصعبة، و تشكل حوارا داخليا مستمرا ومصاحبا لأفعال متعددة (قطامي، ١٩٩٠: ٤٣)
- عبد الهادي (١٩٩١)
- هو ما يجول في ذهن من عمليات تسبق القول و الفعل ، بحيث تبدأ بما نحس به أو نتذكره أو نراه ، ثم نعمل على تقييم ما نفهمه محاولين حل المشكلات التي تعترضنا (عبد الهادي ، ١٩٩١ : ٣٢).
- جروان (١٩٩٨)
- هو سلسلة من الأنشطة العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق إحدى الحواس، وذلك بحثا عن معنى محدد في الموقف التعليمي المطروح أو الخبرة التعليمية المتوفرة (جروان ، ١٩٩٨ : ٤٥).

ثانيا :-التفكير المنطقي Logical Thinking وعرفه كل من:

- الحر (١٩٩٦)
- هو التفكير الذي يهتم بالمبادئ العامة للأفكار الصحيحة التي تساعد على الوصول إلى النتائج الصحيحة وعدم الوقوع في الخطأ (الحر ، ١٩٩٦ : ٨٣).
- الخليلي (١٩٩٦)
- هو ذلك النوع من التفكير الذي يتم به الحصول على نتيجة من مقدمات تتضمن النتيجة بما فيها من مقدمات (الخليلي ، ١٩٩٦ : ١٨٤) .
- الدريد (٢٠٠٤)
- هو التأمل بعقلانيه إلى الأشياء والخروج بمنطق الاعتدال المناسب. لما تم التفكير فيه والتجربة التي يمر بها الإنسان لها دور فعال في ذلك (الدريد ، ٢٠٠٤ : ٦)

- الحسام (٢٠٠٥)
هو عملية مستمرة تسير خطوة بخطوة، كل خطوة منها تؤدي إلى الأخرى حتى تقترب ذهنياً من الحل الممكن المناسب (الشهري، ٢٠٠٦: ٦٥).
- الشهري (٢٠٠٦)
هو التفكير الذي يهتم بالمبادئ العامة للأفكار الصحيحة التي تساعد على الوصول إلى النتائج الصحيحة وعدم الوقوع في الخطأ (الشهري، ٢٠٠٦: ٦٥).
- الخفاف (٢٠٠٩)
هو البحث عن الأسباب التي تكمن وراء الأحداث من خلال القياس المنطقي للأحداث والسير بها خطوة بخطوة باختيار الرموز اللفظية لوصفها (الخفاف، ٢٠٠٩: ٧).
وقد تبني الباحث تعريف الخفاف ٢٠٠٩ لانه الاساس الذي بني وفقه المقياس اما التعريف الإجرائي للتفكير المنطقي فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التفكير المنطقي المستعمل في هذا البحث.
- ثالثاً :- المراهق (The Adolescent) وعرفه كل من.**
 - فالنتين (١٩٥٥)
بأنه: ذلك الفرد الذي يقع عمره بين الثالثة عشرة والتاسعة عشرة (فالنتين، ١٩٥٥: ٤٢٣).
 - الجسماني (١٩٨٣)
بأنه : ذلك الفرد الذي يقع سنه بين سن البلوغ وسن الرشد. (الجسماني، ١٩٨٣: ٢٢٣).
 - أما الباحث فيعرف المراهق في البحث الحالي بأنه المراهق الذي يكون سنه بين ١٢ و ١٨ سنة (الموجود في المدارس الثانوية أو المتوسطة "الصف الثاني").

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

أولاً :-الاطار النظري

لمحة عن التفكير المنطقي

التفكير هو عملية عقلية معرفية راقية تنطوي علي إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم..... (مسلم ، ١٩٩٤ : ٣٧٨)، لذلك يعد التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة (قطاعي ، ٢٠٠١ : ١٢٠)، والتعرف على العلاقة التي تربط الأشياء ببعضها مع بعض والوصول إلى الحقائق والقواعد العامة. (قطاعي ، ١٩٩٠ : ٥٠٩)

وقد خلق الله الإنسان مفكراً بالفطرة بما منحه من قوة مفكرة ولكنه قد يخطئ في أحكامه في أحيان كثيرة ويستنتج أمراً خاطئاً من مقدمات خاطئة ولذلك فهو بحاجة إلى ما يصحح هذه الأفكار ويرشده إلى الطريق الصحيح للاستنتاج وينظم أفكاره وبما إن المنطق هو العلم الذي يعين الإنسان على العصمة من الخطأ إذن هو بحاجة إلى المنطق لتصحيح أفكاره وتقويمها (المظفر ، ١٩٥٧ : ٦-٧)

والاهتمام بالتفكير بشكل عام والتفكير المنطقي بشكل خاص قديم قدم التراث العلمي والإنساني فقد عرض أفلاطون (٤٢٧-٣٤٧ ق.م) في محاوراته المنطقية لبعض السمات المنطقية كالتصورات والتصديق والاستدلال . (مهدي ، ١٩٩٩ : ١٥).

وتشير أساليب التفكير Thinking Styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم ، واكتساب معارفهم ، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف

الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أنا لفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن.

ويرى العتوم (٢٠٠٤) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير ، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفصيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين. (مسلم ، ١٩٩٤ : ٣٧٨)

وأما التفكير المرتبط بأداء وظيفة العقل الإنساني بما هو مفطور عليه من قواعد وبديهيات للتفكير تتضمن حقيقة ترتب شيء على شيء بحكم اللزوم المنطقي. ولأن كانت قواعد التفكير العقلاني المنطقي هي شيء كامن في فطرة العقل لأي إنسان صحيح العقل وغير مصاب بأمراض يخل بوظائفه الطبيعية ، فإن دراسة وتقعيد تلك القواعد - تماماً كتقعيد قواعد النحو - ، هي علم كامل متكامل هو علم المنطق ، ذلك العلم المبني على تحصيل قوانين عمل العقل واستخدام تلك القوانين لاستنباط قواعد علمية للاستدلال الصحيح . هو العلم المعني بالاستخدام الصحيح للعقل وفقاً لقواعد وقوانين العقل والذي يعرف اليوم باسم التفكير المنطقي أو الاستقراء أو الاستنباطي. (مسلم ، ١٩٩٤ : ٣٧٩)

وإذ يقوم علم المنطق على عملية ربط عقلي لازم بين مقدمات ونتائج تترتب عليها بالضرورة والرابطة المنطقية ، أي إن ثبوت مقدمة يجب أن يترتب عليه عقلاً قبول ثبوت النتيجة بحكم اللزوم المنطقي ، وهو ما يشار إليه أحياناً بعلاقة السببية ، فإذا ذبحنا حيوان بقطع شرايين رقبته فنزفت دماؤه وتوقفت دورته الدموية وتوقف قلبه مما أدى إلى موته ، فإن العقل يقول إن وفاته سببها ذبحه وقطع شرايينه إلى آخر تلك السلسلة المتعاقبة من النتائج.

فالتفكير المنطقي هو تفكير واضح نمارسه عندما نحاول تبين الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومعرفة نتائج ما قد نقوم به من أعمال والحصول على أدلة تؤيد أو تنفي وجهة نظر بالنسبة لموضوع التفكير . ويتطلب هذا النوع من التفكير

مخزون معرفي منظم وانتباه مستمر لادراك العلاقات وتحقيق الهدف ويبدأ بخبرات حسية ثم يتطور إلى خبرات أكثر تجريداً . (شائر ، ١٩٦١ : ١٦)

ويرى بياجيه (Piaget) ان التفكير المنطقي يتكون من عدة عمليات عقلية هي المقارنة ، والتصنيف والتنظيم والتجريد والتصميم والاستدلال والتحليل والتركيب والاستقراء والاستنباط والحسية . (قطامي ، ١٩٩٠ : ٥١٤)

ويلخص جروان (١٩٩٩) خصائص التفكير في أنه : سلوك هادف ، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف ، وإنما يحدث في مواقف معينة ، وسلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته ، ومفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير .

ويعد التربويون التفكير المنطقي انه قدرة على التحليل وحل المشكلات أما فعاليته فتتمو وتنشط من خلال الأنشطة المتقدمة ومفاهيم المنطق العام (الكليات والجزئيات) والقضايا وحل المشكلات. (السرور ، ١٩٩٨ : ٤١)

أما أرسطو فانه يرى بان التفكير المنطقي على أنواع هما:

<http://serendip.grynmawr.edu/bb>

١- التفكير الاستقرائي : إن كلمة استقراء (Induction) هي ترجمة لكلمة يونانية معناها (يقود) أو (يسوق) والمقصود بها قيادة العقل للقيام بعملية تؤدي للوصول إلى قانون أو قضية كلية تحكم الجزئيات.

<http://serendip.grynmawr.edu/bb>

يعرف أرسطو الاستقراء بأنه: ((الانتقال من الجزئيات إلى الكليات)) او انه الاستقراء: هو عملية التوصل إلى مبدأ عام بالاستناد إلى مشاهدة حالات خاصة ينطبق عليها ذلك المبدأ.

والتفكير الاستقرائي أيضا على أنواع منها :

<http://serendip.grynmawr.edu/bb>

أ- الاستقراء التام

مثال: (جميع طلبة الصف حاضرون هذا اليوم) فهذا يعني أنك أحصيت جميع الطلبة الحاضرين وتأكدت من أن الحاضرين هم أعضاء الصف بكامله. ففي هذا المثال تكون قد أصدرت حكماً كلياً. <http://serendip.grynmawr.edu/bb>

ب- الاستقراء الناقص أو التجريبي

مثال: أن درجة تجمد الماء هي (صفر°) س. كيف توصل العلماء إلى هذا التعميم أو هذه النتيجة؟ <http://serendip.grynmawr.edu/bb>

لقد توصلوا إلى ذلك بطريقة استقرائية، حيث أخضعوا الماء للتجربة ولعدة مرات، فوجدوا أنه يتجمد عند درجة حرارة (صفر°) س. ومن هذه التجارب توصلوا إلى حكم عام، وهو أن الماء يتجمد عند درجة حرارة (صفر°) س.

<http://serendip.grynmawr.edu/bb>

ج- الاستقراء الرياضي، من أهم طرق البرهان في الرياضيات .

د- الاستقراء بالمشابهة (قياس المماثلة)- الحكم على شئ ما، هو الحكم نفسه الذي نعهده في أشياء مشابهة له أو من النوع نفسه، ويدل مصطلح المشابهة (المماثلة) على التشابه بين شيئين أو مجموعتين من الأشياء في صفات أو علاقات معينة.

<http://serendip.grynmawr.edu/bb>

٢- التفكير الاستنتاجي (الاستنباطي) - عندما يلاحظ شخص بعض الحوادث، ويتوصل من خلال ملاحظته إلى نتيجة معينة، فإنه يعلل الوصول إلى هذه النتيجة بالتفكير الاستقرائي.

<http://serendip.grynmawr.edu/bb>

ويرى دي بون أن هناك ثلاث أساسيات تحكم أسلوب التفكير المنطقي، هي:

- أن هذا النوع من التفكير يتسم بالموضوعية وأن الاستنتاج من خلاله لا يعتمد على رؤية الفرد الخاصة به أو رأيه أو قياسه أو تقييمه للعالم المحيط به الذي تدركه حواسه

- أن الاستنتاج لابد أن يلي ويتبع المنطقية، بمعنى أننا هنا لا نستطيع الاستناد على القول أن الاستنتاج يمكن أن يكون حسب الحالة بمعنى أنه لا يمكننا اعتبار أن الأولاد أو الصبية هم من البشر في بعض الأحيان وفي أحيان أخرى أنهم ليسوا من البشر.

- أن هيكلية هذا النوع من التفكير متعاقبة وتأخذ الشكل إذا (ا) إذن (ب)، وهذه الحالة يطلق عليها ما يسمى بسلسلة الاستنتاجات و في الغالب تكون طويلة المسار (التعاقب).

فاستنادا إلى ما تقدم فالتفكير المنطقي احد أشكال التفكير العلمي السليم وله منهاج واحد في أي مادة من مواد العلم لا فرق في ذلك بين علوم تطبيقية وعلوم إنسانية فهو مرتبط بقواعد وقوانين ومعايير خاصة ، حيث يستخدم في العلوم المختلفة عمليات عقلية مثل القدرة على التخيل ودقة الملاحظة وتكوين الأنماط وفرض الفروض وتكوين النظريات والاتصال . (زكي، ١٩٧٧ : ١٥).

النظريات التي تناولت التفكير المنطقي

أولاً :-نظرية الارتقاء المعرفي Cognitive Promotion

كان لخلفية بياجيه في ميدان البيولوجي تأثيراً واضحاً على تصوره لبنية العقل والنمو المعرفي.ومن وجهة نظره فإن للعقل وجود يستند إلى أساس ذو طابع بيولوجي، تصدر عنه عند الوليد الأفعال المنعكسة الأولية، ومن هنا وصفت نظريته بأنها جينية. إن ما يتم إكسابه كما يفترض بياجيه يصبح شيئاً من ذات الكيان العقلي والمعرفي للإنسان، بعد أن تعمل كل خبرة جديدة على بنية العقل ،بحيث تصبح هذه البنية متطورة بصورة ارتقائية ،ذات فعاليات أعقد وأوسع نطاقاً مما كانت عليه قبل اكتساب الخبرة. .(بترس، ١٩٩٩ : ٣٤)

ويمكننا أن نعتبر أن أكثر الفروق تميزاً في التفكير هي:

١- يمضي الطفل في موقف مشكل على أساس المحاولة والخطأ حتى يصل إلى الحل الصحيح كنتيجة لأدائه، بينما يقوم المراهق عقلياً بعمل خطط للأداء قائمة على الفروض يمضي في التحقق منها.

٢- يبحث الفرد داخل بيئته عن كل الأسباب أو الإيضاحات الشاملة والقوانين العامة، بينما يقوم الطفل فقط بمجرد الوصف أو يقنع بالتفسيرات الجزئية.

وضع بياجيه نظرية متكاملة ومتفردة حول نمو مفهوم التفكير لدى الطفل ، وتقوم هذه النظرية على عنصرين أساسيين :

١- الحتمية المنطقية ، وتختص بافتراضات بياجيه عن العمليات المنطقية التي يتشكل منها التفكير المنطقي لدى الطفل إذ إن بياجيه يعرفه من خلال تعريفه للفكر بأنه تتساقط العمليات والعمليات تشبه القاعدة التي تعد نوعاً من الصيغ الفكرية ومن مميزات أنها قابلة للعكس تماماً، كعملية تربيع الرقم (٢=٦٤) ومن ثم عكس العملية جذر الرقم $8 = \sqrt{64}$.

٢- البنائية ، وتختص بالنمو المعرفي أي ما وضعه بياجيه بمبدأ بنائية المعرفة " أن الفرد هو الذي يبني معرفته " . (زيتون، ٢٠٠٠ : ٤٣)

فقد دعا بياجيه إلى ربط بناء المعرفة مفهوم التفكير للإنسان منذ طفولته ، حيث يؤكد أن الطفل يولد ولديه اتجاهان فطريان هما : التنظيم والتكيف ويرى بياجيه أن التطور الفكري للفرد ينتج من تفاعله مع بيئته على أساس عمليتي التنظيم والتكيف.

فالتنظيم : هي ما يقوم به الفرد من فهم واستيعاب للأشياء والعالم المحيط به. التكيف : فيقوم الفرد بها بتعديل وتكييف هذا النموذج طبقاً للخبرات التي يمر بها ليواجه هذا التعديل متطلبات البيئة، كما إن التكيف له وظيفتان أساسيتان هما: ١- التمثيل: وهي عملية من الخارج إلى الداخل ويقصد بها ما يتأثر من البيئة المحيطة به (تعميم المثيرات).

٢- الموائمة : وهي من الداخل إلى الخارج وهي تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به (تعميم الاستجابات). (جراون، ١٩٩٩ : ٧٦).

مراحل النمو العقلي والمعرفي عند بياجيه

لقد ميز بياجيه بين أربعة مراحل تتلاحق بتتابع مع العمر، ولكن تعيين حدود زمنية لكل مرحلة يعد تقريبياً، إذ أن العمر العقلي هو الأساس في الفصل بين مرحلة وأخرى، ولما كان معامل الارتباط بين العمر العقلي والزمني عند أغلب الأطفال عالياً فقد يسمح لنا ذلك بالإشارة إلى الفترة الزمنية التي تتجلى فيها خصائص كل مرحلة. وهذه المراحل هي:

أولاً: المرحلة الحسية الحركية:

تمتد من سن الولادة إلى سن الثانية، وفي هذه المرحلة يكون تعامل الفرد مع البيئة المحيطة بحواسه وحركاته فقط، وقد قسم بياجيه هذه المرحلة إلى ستة مراحل:

١- المنعكسات

تمتد من الولادة حتى نهاية الشهر الأول يمارس الطفل المنعكسات الفطرية الوراثة مثل الرضاعة.

٢- مرحلة الاستجابات الدائرية البدائية

تمتد من سن شهر إلى أربع شهور ويستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يكرر الاستجابات الوراثة. ويصل إلى الأشياء التي يراها ويسمع الأصوات ويلتفت إليها.

٣- مرحلة الاستجابات الدائرية الثانوية أو القصيدة

تمتد من سن ٤ شهور إلى ٨ شهور يعي رغبته ويحاول إشباعها عن قصد كما انه يكرر عمل حصل له بالصدفة ليشبع رغبته ويتحرك نحو الهدف أي انه يحاول الوصول إلى شيء بعيد عنه.

٤- مرحلة تنظيم الحركات الدائرية الثانوية

تمتد من سن ٨ إلى ١٢ شهر ويستطيع الطفل في هذه المرحلة استخدام الخبرات السابقة في المواقف الجديدة ويخف التمرکز الشديد حول الذات و يتعلم أن حدثاً ما يتبعه حدثاً آخر.

٥- مرحلة الحركات الدائرية الثالثة

تمتد من سن ١٢ إلى ١٨ شهر وفي هذه المرحلة يصبح الطفل قادرا على التكيف مع المواقف الجديدة دون استخدام الخبرات السابقة وبداية ولادة التفكير والذكاء عند الطفل يدرك العلاقة بين الأشياء ويتعلم استخدام الوسائل لتحقيق غاية.

٦- مرحلة اكتشاف الوسائل الجديدة عن طريق التصور الذهني

تمتد من سن ١٨ إلى ٢٤ شهر. ويصبح الطفل في هذه المرحلة قادرا على تنمو اللغة التي تسهل على الطفل تكوين المفاهيم اللفظية للأشياء ويحل مشكلة الالتفاف والانعطاف. ويصبح قادرا على استنتاج الأسباب من النتائج ويتطور فيها ذكائه على التجارب الحاصلة من احتكاك الطفل مع الأشياء. (واردزوث، ١٩٩١: ٣٥).

ثانيا: مرحلة ما قبل العمليات

تمتد من سن الثانية إلى السابعة من العمر، وتضم مرحلتين أساسيتين هما:

١- مرحلة ما قبل المفاهيم: وتمتد من سن الثانية إلى الرابعة وتمتاز هذه المرحلة بالتفكير التحولي من الخاص إلى الخاص ومرحلة لجمع المعلومات وتطور اللغة لتمكنه من التعبير عن مشاعره وتساعد اللغة على التصور الذهني و يبدأ باقامة العلاقات مع الأهل والأصدقاء.

٢- مرحلة الذكاء الحدسي: وتمتد من سن أربع إلى سبع سنوات. وتمتاز هذه المرحلة بالتححرر من نقائص المرحلة السابقة يكون التفكير حدسي. وتكون لغة الطفل لازالت متمركزة حول الذات. ويعجز الطفل في هذه المرحلة من التفكير من أكثر من شيء في أن واحد. يكون تفكير الطفل في هذه المرحلة منحصر بما هو أمامه. وغير قادر على فهم العلاقة العكسية. (العجيلي و خليل ، ١٩٩٦: ٣٣).

ثالثا: مرحلة العمليات المادية أو الذكاء المحسوس

تمتد من سن السابعة إلى الثانية عشر من العمر. حيث يبدأ الطفل بربط الظواهر بأسبابها الواقعية أو ما يسمى بالتفكير الإجرائي. والتفكير المنطقي كالجمع والطرح والقدرة على التصنيف والترتيب. وأدراك الطفل المادة (الأوزان والأحجام) وتكوين مفهوم الزمن ويعجز الطفل في هذه المرحلة من المقدمات التي تغاير الواقع.

رابعاً: مرحلة التفكير المجرد

تمتد من سن الثانية عشر إلى ما فوق. ومن مميزاتهما ، يصبح الطفل قادراً على التفكير المنطقي . وينمو التفكير الاستدلالي لديه الذي ينغلق من العام إلى الخاص ويكون قادراً على فهم العلاقة العكسية ويستطيع استنباط القوانين التي تفسر الظواهر . (زيتون، ٢٠٠٠ : ٦٧) وقد تبنت الباحثة هذه النظرية .

ثانياً :نظرية الدماغ المنشطر Split-Brain

لو نظرنا إلى المخ من الأعلى نلاحظ انه يتكون من نصفين ايمن وأيسر , حيث يسيطر النصف الأيمن على الجانب الأيسر من حركة الجسم, ويسيطر النصف الأيسر على الجانب الأيمن من حركة الجسم, ويرتبط النصفان معا بواسطة حزمة من الألياف يطلق عليها الجسم الجاسي (Corpus Collosum) حيث يضطلع كل نصف من القشرة الدماغية بوظائف مختلفة من حيث تنوع أساليب الفعاليات السلوكية والعقلية تبعاً للنصف المسيطر لدى الفرد , فالنصف الأيسر هو المسئول عن عمليات الكلام واللغة وإنتاجها ويهتم أيضاً بالمهارات التحليلية والمنطقية والعمليات الرياضية والميل لاستخدام المهارات الحركية بفاعلية أكبر واستخدام المنطق التحليلي في حل المشكلات. في عام (١٩٦٠) اكتشف العالم روجر سبيري أن نصفي المخ متماثلان في الشكل وفي الوظائف الحيوية الخاصة بالحواس أما من ناحية الوظائف النفسية والتفكير فهما مختلفان عن بعضهما. فالنصف الأيسر من المخ هو المسئول عن وعي الإنسان وخبرته باللغة والمنطق والرياضيات والعلوم والكتابة ومعالجة المعلومات اللفظية التحليلية والمجردة وعمليات التحليل والتفكير المنطقي لحل المشكلات، والنصف الأيمن من المخ هو النصف اللاواعي والذي يكمن فيه الخيال والتصور والإبداع الفني من رسم ونحت والحن كما أن له القدرة على التخيل الفراغي والتعرف على وجوه الناس، وقد أكد سبيري أن جزئي الدماغ يتكاملان من حيث www.macalester.edu/psychology/whathap الفعالية وإن عملياتنا

ومعالجتنا العقلية للمهام التعليمية تتكامل في مكان ما على خلاف مواضيع أخرى.

<http://www.pbs.org/wgbh/asof/databank/entries>

ويؤكد المعرفيون إن دماغ الإنسان يحتوي على مهارات عقلية كبيرة وكامنة بإمكاننا تنميتها إذا ما حفز الدماغ بشكل متكامل . فهو مركز مهارات التفكير المختلفة فالمدرسة بمناهجها الدراسية وطرائق التدريس المستخدمة تركز على التحليل والمنطق والدقة المرتبطة بالنصف الأيسر، في حين تهمل مهارات التفكير المرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ كالخيال والتصور والنشاطات العملية والرؤية والتفكير الحر والمنطقي..الخ <http://cwx.prenhall.com/bookbind/pubbooks>

وقد بينت الأدبيات العلمية إن الاستدلال بواسطة التناظر من مستلزمات الطريقة العلمية في حلال مشكلات إذ عندما تواجه الفرد مشكلة أو سؤال يتطلب إجابة ، ولا يجد في خبراتها السابقة ما يلائم الإجابة أو حل المشكلة فيزداد نشاطه العقلي ويحاول حل المشكلة بواسطة افتراض الفروض وجمع المعلومات وإيجاد علاقة جديدة من الخبرات المخزونة في ذهنه.

<http://cwx.prenhall.com/bookbind/pubbooks>

وهذه النظرية تتضمن عدة نماذج حاولت تفسير التفكير ومنها:

أولاً- نموذج هاريسون وبرامسون: 1982 , Harrison & Bramson

ويقترح وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف ، ويبنى هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيمن والنمط الأيسر) فكل منهما نمطاً مختلفاً عن الآخر في معالجة وتجهيز المعلومات ، حسب نوع الأداء (منطقي - غير منطقي) ومحتواه (لفظي - تصوري) وينتج عن ذلك خمسة أساليب للتفكير هي:

أ- الأسلوب التركيبي Synthesitic Style ويتصف الأفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب من أساليب التفكير بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون ، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة ، والتطلع لوجهات النظر التي تتيح حلولاً أفضل، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة ، وإتقان الوضوح

الابتكارية وامتلاك المهارات التي توصل لذلك ، ولا يهتم الفرد التركيبي بعمليات المقارنة والاتفاق الجماعي في الرأي ، أو الموافقة علي أفضل الحلول لمشكلة ما ، ويعتبر التأمّل هو العملية العقلية المفضلة لدي الفرد التركيبي كما يتصف بالتحدي والمغامرة والنظرة التكاملية للمواقف والأحداث ، وتعتبر الجدلية هي الإستراتيجية الرئيسية لديه

ب- الأسلوب المثالي Idealistic Style: ويتصف الفرد المثالي التفكير بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاهل الأشياء ، والميل إلي التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد ، وما هو مفيد بالنسبة له ، وتركيز الاهتمام علي ما هو مفيد للناس والمجتمع ، وتمثل القيم الاجتماعية محور اهتمامه ، ويبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف ، كما يتصف بتكوين علاقات مفتوحة والانبساط والاستمتاع بالمناقشات مع الآخرين ويميل للثقة بهم ، ويعتبر النفتح والتقبل هو العملية العقلية المفضلة لديه ، كما يعتبر التفكير التمثيلي هو الإستراتيجية الرئيسية المميزة للفرد المثالي

ج - الأسلوب العملي Pragmatic Style: ويتصف الفرد ذو التفكير العملي بحرية التجريب وتناول المشكلات بشكل تدريجي والبحث عن الحل السريع والقابلية للتوافق والاهتمام بالجوانب الإجرائية في العمل ، والتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء ، والإستراتيجية الأساسية للفرد العملي هي المدخل التوافقي

د- الأسلوب التحليلي Analytic Style: ويتصف الفرد ذو التفكير التحليلي بالتخطيط والعقلانية والتنظير والدقة والاستنتاج والمثابرة وجمع المعلومات مع عدم تكوين نظرة شمولية ، ومواجهة المشكلات بحرص وطرق منهجية والاهتمام بالتفاصيل، وعدم المرونة والقابلية للتنبؤ ، والإستراتيجية الرئيسية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق ، والعملية العقلية المفضلة لديه هي النصح والإرشاد

هـ- الأسلوب الواقعي Realistic Style: ويتصف الفرد ذو التفكير الواقعي بالاعتماد علي الملاحظة والتجريب والاهتمام بالنتائج الملموسة ، ويعتبر الاكتشاف التجريبي هو الإستراتيجية الرئيسية المفضلة لديه ، ويتشابه ذوي أسلوب التفكير الواقعي مع ذوي

أسلوب التفكير العملي من حيث محاولة الفهم الجيد للأشياء بينما يتخلفان من حيث الفروض والإستراتيجية المستخدمة

ثانياً - نموذج كولب: Kolb , 1984

وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم علي أساس نظرية التعلم التجريبي Experiential Learning Theory، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين الأول : إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجرد ، والثاني : معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات ، وهو تعلم متصلاً اساسه الخبرة ، وعملية ديناميكية تعمل علي تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به ، وأنه يتضمن ما وراء الأفعال بين الشخص والبيئة وأن هذا يتم في أربع مراحل متتالية هي(أبو جادو , ٢٠٠٧: ٨٧)

أ - الخبرات الحسية: Concrete Experience وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية علي الخبرة الحسية ، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة ، كما أنهم يميلون إلي مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلمهم أثناء عملية التعلم ، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية ، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين ، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

ب - الملاحظة التأملية: Reflective Observation حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات علي التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم ، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء(الخفاف , ٢٠٠٩) .

ج- المفاهيم المجردة: Abstract Conceptualization ويكون الاعتماد هنا في إدراك ومعالجة المعلومات علي تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم والتفكير المنطقي ، والأفراد الذين يميلون إلي ذلك يركزون علي النظريات والتحليل

المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

د - التجريب الفعال Active Experimentation: ويعتمد الأفراد هنا علي التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية ، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين ، وهم لا يميلون إلي المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل (الخفاف ، ٢٠٠٩

(٥٤:

ويري كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناء علي درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة ، و تنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من علي النحو التالي :
أ - الأسلوب ألتقاربي Converger Style: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم علي حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة ، وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم ، واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلي التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية (الخفاف ، ٢٠٠٩: ٥٤)

ب - الأسلوب التباعدي Iverger Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية ، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة ، ورؤية المواقف من زوايا عديدة ، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني ، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

ج - الأسلوب الاستيعابي Assimilator Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية ، وكذلك قدرتهم علي وضع نماذج نظرية إلي جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

د - الأسلوب التكيفي Accommodators Style ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال ، وقدرتهم علي تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين علي معلومات الآخرين ، ويميلون إلي دراسة المجالات الفنية والعملية.(الخفاف ٢٠٠٩: ٥٤)

ثانياً- الدراسات السابقة

1. دراسة شابيرو و اوبراين (Shapiro and O. Brien 1970)

التفكير المنطقي لدى الأطفال بعمر ستة إلى ثلاثة عشر سنة استهدفت الدراسة قياس تطور قابلية الأطفال على التفكير المنطقي من عمر (٦-١٣) سنة ومدى فهمهم له ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً وطالبة من الصف الأول الابتدائي إلى الثاني المتوسط موزعين إلى (٢٤) ذكراً و (٢٤) أنثى اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثان أداتين لقياس التفكير المنطقي هما : الأداة الأولى من بناء العالم (هل Hill) وتكونت من (١٠٠ فقرة) كتبت بالمنطق الجملي والاستدلال المنطقي والمنطق الكمي وكانت الفقرات من نوع أسئلة ومقدمات استفهامية وبديلين للإجابة (نعم ، كلا) .

الأداة الثانية من إعداد الباحثين وهي إل (١٠٠ فقرة) نفسها للعالم (هل Hill) لكن باختلاف وهو إن (٣٣) فقرة من الفقرات الأصلية كانت مفتوحة وإضافة بديل آخر للفقرات الباقية لتصبح (٣ بدائل) بدل بديلين وهو البديل " الدلائل غير واضحة " ، وقد استخدم الباحثان (تحليل التباين الثنائي ، اختبار شيفيه) للمعالجات الإحصائية للبيانات، وتوصلت الدراسة إلى:

١. إن أطفال المرحلة الابتدائية يدركون الاستنتاجات الضرورية منطقياً وتتطور لديهم هذه الضرورة المنطقية مبكراً .

٢. إن التفكير الفرضي الاستنباطي غير مؤكد لدى طلبة المرحلة الابتدائية والنتائج التي توصل إليها العالم (هل Hill) تستدعي الحذر في التطبيق لدى عمر (٦

- ٨- سنة وهم بهذا العمر لا يستطيعون التعامل بفعالية مع المقدمات اللفظية التي تستدعي الاستدلال الفرضي فيما يتعلق بالضرورة المنطقية .
٣. إن التفكير الفرضي الاستنباطي الذي يتسق مع المنطق الرياضي لا يوجد بصورة مؤكدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . (جمعة، ٢٠٠٦: ٥٠)
- ٢- دراسة الشيخ والعتار ١٩٨٠

نمو التفكير المنطقي عند الأطفال في مدارس بغداد

استهدفت الدراسة الكشف عن مراحل النمو الفكري المنطقي للأطفال العراقيين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في بغداد ، وتكونت عينة للدراسة من (١٢٠) تلميذاً وتلميذة من الأول إلى السادس الابتدائي اختيروا بالطريقة العشوائية واستخدم الباحثان التجربة الكيميائية الأولى لانهلدر وبياجيه لوصف مراحل النمو الفكري للأطفال والمراهقين من عمر (٥-١٥) سنة ، وكوسيلة إحصائية استخدم الباحثان الطريقة النوعية وهي تصنيف الأطفال حسب المراحل والطريقة الكمية احتساب النسبة المئوية للأطفال في كل مرحلة من مراحل النمو لكل عمر من الأعمار بنسبة ٧٥% معياراً لظهور المرحلة ولحساب دلالة الفرق بين الذكور والإناث استخدم (مربع كأي) ، وتوصلت الدراسة إلى :

١. تلاميذ المرحلة الابتدائية في بغداد يمرون بنفس المراحل للنمو الفكري التي يمر بها التلاميذ في جنيف وبنفس التعاقب الزمني ولكن بتخلف الأطفال العراقيون عن أقرانهم السويسريين حوالي عامين لبلوغ تلك المراحل .
٢. وإن مستوى الفرق بين الذكور والإناث لا يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية . (الشيخ والعتار ، ١٩٨٠ : ٤٢-٥٥)

٣- دراسة توبين وكابي (Tobin and Capie, 1980)

بناء اختبار جمعي يقيس التفكير المنطقي

استهدفت الدراسة بناء اختبار جمعي لقياس التفكير المنطقي ، وقد حصل الباحثان على فقرات الاختبار من اختبارات سابقة معتمدة على الأسئلة التي قدمها بياجيه وانهلدر في بحثهما وقد تكون المقياس من عشر مهمات (فقرات) ، تكونت عينة الدراسة من (٦٨٢) طالباً وطالبة بعمر المراهقة من المدارس المتوسطة والإعدادية وقد عرضت فقرات المقياس بالفيديو خلال أربعين دقيقة وقد استخرج الصدق والثبات للمقياس، حيث بلغ الثبات (٠,٧٤) أما الصدق فقد تم اختيار مجموعة من الطلبة المختصين بالفيزياء والكيمياء لأنهم يمارسون الاستدلال في دراستهم بدرجة أعلى من غيرهم وقد استخرج الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معامل الفاكرونباخ وبلغ (٠,٨٥) وتم تحليل فعالية الفقرات وتراوحت بين (٠,٥٦ - ٠,٨٢) وهذا يمثل صدق المفهوم. وأما الصدق التلازمي فقد استخدم بتطبيق الاختبار على (٢٥) طالباً ثم أجريت لهم مقابلات عيادية لتقدير المرحلة التي بلغوها في الاستدلال المنطقي . وبلغ معامل صعوبة الفقرات للاختبار بين (٠,١٨ - ٠,٤١) بمعدل (٠,٣٠) وتمييز الفقرات بين (٠,٣٩ - ٠,٧١) وبمعدل (٠,٥٥) . (جمعة، ٢٠٠٦: ٥١)

٤- دراسة كلايتون (Clayton, 1983)

تعليم الاستدلال المنطقي لطلبة المدرسة الابتدائية

استهدفت الدراسة إلى تحديد اثر تعليم الاستدلال المنطقي في تحصيل طلبة الصفوف العليا في المدرسة الابتدائية حسب مقياس روز (Ross) للعمليات المعرفية العليا في جامعة كلورادو الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية ، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبية من طلبة الصف الخامس الذين خضعوا لاختبار روز (Ross) القبلي والبعدي تلقت المجموعة التجريبية (٣٠) ساعة من تعليم الاستدلال المنطقي في أثناء التجربة وقد استغرقت التجربة ستة أسابيع حيث تم تعليمهم بعض

العناصر الأساسية الخاصة بالاستدلال المنطقي ، واستخدم الباحث اختبار بعدي واختبار فرعي (تحليل الصفات) وقد توصل الباحث إلى :

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات الاستدلال المنطقي في الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبارات الفرعية .

٢. وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى (٠,٥) ، على الاختبار الفرعي (تحليل الصفات) .

٣. وإن تعليم الاستدلال المنطقي المعطى لطلبة الصف الخامس لم يقلل من درجات التحصيل على اختبار (Ross) بينهما تعليم الاستدلال المنطقي في تحليل الصفات يرفع من درجات تحصيل المجموعة التجريبية في هذا الاختبار الفرعي بحسب مقياس روز (Ross) . (القادري ، ٢٠٠٢ : ٨٧)

١- دراسة ميسينا (Messina, 1986)

تحليل قابليات التفكير المنطقي لدى أطفال المدرسة العامة من الصف السادس حتى الثاني عشر مقاسه بتجربة لعبة البليارد

استهدفت الدراسة اختبار مجموعة من الطلبة من الصف (السادس ، الثامن ، العاشر ، الثاني عشر) في عملية حل لعبة البليارد والتي هي مشكلة بياجيه حيث جرى التحقق من فرضية بياجيه وانهلدر (Piaget & Inhelder) القائلة بإمكانية التفكير العلمي الشكلي ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالب من الصف السادس ، والثامن ، العاشر ، الثاني عشر) ممن حاولوا حل لعبة البليارد على حده ، وهذه المشكلة صممها بياجيه (Piaget) لقياس التفكير العلمي الشكلي وتم مقارنة النتائج التي توصل إليها الباحث بالنتائج التي توصل إليها انهلدر وبياجيه من قبل باستخدام هذا الاختبار ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً في متوسط الوقت الذي تطلبه حل الاختبار بين الذكور والإناث وهذا يدل على وجود علاقة بين جنس الطلبة وقابليتهم على حل الاختبار . (جمعة ، ٢٠٠٦ : ٥١)

٦- دراسة التل ١٩٨٧

تطور التفكير المنطقي

استهدفت الدراسة التعرف على تطور التفكير المنطقي ووصف البناء المعرفي الذي يميز اكتمال تطور عملية التفكير المنطقي في مرحلة المراهقة وقد توصلت الدراسة إلى إن الفرق بين تفكير طفل مرحلة العمليات المادية المحسوسة وتفكير المراهق ليس فرقاً كمياً فحسب وإنما نوعي أيضاً وفي هذه المرحلة تنمو لدى المراهق العمليات المجردة أو الشكلية وتظهر لديه القدرة على التفكير المجرد والقدرة على التفكير الفرضي والاستنباطي وتنمو لديه القدرة على التفكير حول القضايا ويطور المراهق في هذه المرحلة قدرته على صياغة الاحتمالات الممكنة لحل المشكلة أي إن التطور الكيفي للأبنية المعرفية تصل إلى ذروتها في مرحلة المراهقة. (النل ، ١٩٨٧ : ٩٩ - ١٠٧).

٧- دراسة رزنيك (Resnick, 1989)

تعلم وتعليم التفكير

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى الإدراك المعرفي الذي يستخدمه المعلمون في تقييم تلامذتهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) معلماً للرياضيات، منهم (١٧) معلم من معلمي رياض الأطفال و (٩٦) مدرس في المدارس متوسطة، و (١٠٠) مدرس في المدارس الثانوية يتولون التدريس من الصف السادس إلى الثاني عشر في (٥٨) مدرسة في فرجينيا بالولايات المتحدة. وزع استبيان للمعلمين تضمن بندا عن مستوى الإدراك المعرفي الذي يستخدمونه للتقويم (المعرفة، التطبيق، الاستنتاج، التحليل، التركيب، التقويم، الاستدلال، الاستقراء). وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يفرقون بين التذكر ومهارات التفكير العليا، وأن معلمي الطلاب ذوي القدرات العالية هم الذين يستخدمون مهارات التفكير العليا في التقويم. أما معلمو الطلاب ذوي القدرات المنخفضة فيستخدمون أسئلة التذكر. (جمعة، ٢٠٠٦: ٥١)

٨- دراسة فريدمان (١٩٩٨)

المفاهيم، أين تذهب العلوم المعرفية الخطأ

استهدفت الدراسة تفسير البيئة التقييمية في فصول العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (١٧) معلماً ، ومن حيث المدارس كان منهم (٧) في المدارس المتوسطة، و (١٠) في المدارس الثانوية. وأشارت النتائج إلى أن مهارات التفكير العليا أساسية للطلاب إذا أراد الطالب أن يوائم المعلومات التي في ذهنه لبناء فكري جديد، حيث يحتاج لكي يفعل هذا أكثر من مجرد التذكر والتطبيق (المقارنة والتحليل والتقييم). وبين المعلمون أن مستويات التفكير العليا تركز على الإدراك الواضح لمفاهيم العلوم، وتفسير وتطبيق العلوم بطرق ذات معنى للطالب، والعمل باتجاه التفكير ذي المعنى (المنطقي)، ولعب الأدوار وحل المشكلات وإثارة التساؤلات ليصل الطالب إلى معالجة المعلومات. وبالنسبة للتطوير الوظيفي اقترحوا أن تحتوى المقررات على تعريف دقيق لمهارات مستويات التفكير العليا وإعطاء المعلمين وقتاً للتفكير في العلوم التي يستخدمونها (جمعه، ٢٠٠٦: ٥٢)

٩- دراسة مهدي ١٩٩٩

القدرة على التفكير المنطقي الرياضي لدى طلبة مراحل التعليم العام

استهدفت الدراسة تحديد مستويات طلبة مراحل التعليم العام في القدرة على التفكير المنطقي الرياضي وتبعاً لمتغير الجنس والمجال (مجال التفكير المنطقي) وبناء مقياس للقدرة على التفكير المنطقي الرياضي ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة الصف (السادس الابتدائي ، الثالث المتوسط ، السادس الإعدادي بفرعيه العلمي ، الأدبي) موزعين إلى (٣٠٠) ذكور و (٣٠٠) إناث، حيث تراوحت أعمارهم من (١١-١٣) سنة من المرحلة الابتدائية و (١٤-١٦) المرحلة المتوسطة و (١٧-٢٠) المرحلة الإعدادية ، استخدمت الباحثة الاختبار الذي قامت بإعداده لقياس القدرة على التفكير المنطقي الرياضي تضمن (٩٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد وكان للفقرة (٤) بدائل تقيس خمس مجالات من مجالات التفكير المنطقي وهي (المحاكمة المنطقية الفرضية ، منطق القضايا ، الاستقراء، الاستنتاج، التناسب)، استخدمت الباحثة كوسائل إحصائية هي (مربع كأي

، معامل ارتباط بيرسون، معادلة التمييز ، معادلة السهولة، الاختبار التائي لعينة واحدة ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، معادلة الفاكرونباخ ، تحليل التباين ، اختبار شيفيه) ، و توصلت الدراسة إلى :

- ١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للعينة على الأداء الكلي للمقياس والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الحسابي للعينة .
- ٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمجالات التفكير المنطقي (منطق القضايا ، التناسب ، الاستنتاج ، الاستقراء) ولصالح المتوسط الحسابي لأفراد العينة .
- ٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمجال المحاكمات المنطقية ولصالح المتوسط الفرضي .
- ٤- لا يوجد أثر دالا لمتغير الجنس في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في القدرة على التفكير المنطقي الرياضي بينما وجدت أثرا دالاً للجنس في القدرة على التفكير المنطقي الرياضي لدى المرحلة الإعدادية ولعموم الطلبة .
- ٥- إن القدرة على التفكير المنطقي تتأثر بالمرحلة والمجال لوجود تفاعل دال بينهما إحصائيا . (مهدي ، ١٩٩٩) .
- ١٠- دراسة جالت ١٩٩٩

تقييم مهارات التفكير المنطقي

استهدفت الدراسة تقييم مجموعة من مهارات التفكير المنطقي وقد تم إعداد أداة تستخدم لجمع البيانات عبر الثقافية فيما يتعلق باكتساب مهارات التفكير المنطقي عند الأطفال في سن المراهقة في ألمانيا الغربية باستخدام أداة مقارنة لتنمية مهارات التفكير المنطقي. وقد تم جمع بيانات إضافية لتحديد العلاقات المتبادلة بين التفكير المنطقي وعدد الساعات التي يقضيها الطفل في دراسة العلوم والرياضيات. وتوصلت الدراسة إلى :

- ١- تطوير مهارات التفكير المنطقي تدريجيا على مر الزمن من ١٢ إلى ١٥ سنة في أمريكا الشمالية واليابان والفلبين .

٢- أن الفتيان لديهم درجة أعلى بكثير من الفتيات في التفكير المنطقي في ألمانيا الغربية .

٣- أن العلاقة بين عدد ساعات تدريس العلوم والتفكير المنطقي كانت هامة.

١١- دراسة هامبتون (Hampton,2002)

دور اللغة في تنمية التفكير المجرد والتفكير المنطقي لدى الاطفال والمراهقين استهدفت الدراسة التعرف على اثر اللغة في تنمية التفكير المجرد والتفكير المنطقي لدى الاطفال والمراهقين وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) تلميذا من تلاميذ رياض الاطفال والمدارس المتوسطة والابتدائية ، إذ تراوحت أعمارهم بين (٥-١٥) سنة، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى إن التلاميذ ذوي الأعمار الأعلى من سبع سنوات والذين لديهم ذخيرة من المفردات اللغوية لديهم قدرة أعلى على التفكير المجرد والمنطقي كما كان الاطفال ذوي الأعمار التي تتراوح بين خمس سنوات وسبع سنوات اقل قدرة على التفكير المجرد والمنطقي (جمعة،٢٠٠٦:٥٣).

١٢-دراسة دنديال ٢٠٠٣

تنمية مهارات التفكير المنطقي للتلاميذ الموهوبين في المدارس الابتدائية بإعادة

تدريبهم

استهدفت الدراسة رفع مهارات التفكير المنطقي للتلاميذ الموهوبين في المدارس الابتدائية بإعادة تدريبهم. وبدلاً من التعلم المبني على تذكر المعلومات في الكتاب المدرسي استخدم التعلم المبني على الأنشطة والتحديات وذلك بواسطة أنشطة المشاريع الفردية ومشاريع المجموعات الصغيرة والكبيرة. وتكونت عينة الدراسة على ٢٦ طالبا موهوبا في الصفوف من الأول إلى الرابع من مدارس ابتدائية بولاية فلوريدا الأمريكية. وكانت الوحدات التي استخدمت هي النباتات، والمناخ، والمتحجرات والحيوانات والطاقة. وكانت طريقة التقويم ورقة عمل لفهم المحتوى وورقة أخرى لأسئلة عالية المستوى. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن ١٩ طالبا من ٢٦ طالب أظهروا مهارة في جميع المجالات التي تدربوا عليها. وكان من بين هؤلاء ٦ طلاب من الصف

الثالث، و ١٣ من الصف الرابع، ولم تظهر نفس المهارة لدى طلاب الصفين الأول والثاني، لعدم معرفتهم بالمحتوى وانخفاض مستواهم المعرفي (جمعة، ٢٠٠٦: ٥٤).

١٣- دراسة تجرت (Tegert, 2005)

استهدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الطرائق التعليمية التي تمارس حالياً لتطوير مهارات التفكير العامة

للأطفال بين ٣-٧ سنوات؟

٢- ما هي مهارات التفكير العامة التي يستطيع الأطفال إظهارها في هذا العمر؟

٣- ما العلاقة بين المهارات الفكرية والطرائق التعليمية التي تهدف إلى تطويرها؟

وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أطفال الروضة من عمر (3-7)

سنوات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود نوعين من الطرائق تمارس داخل البيئة الصفية وهي:

. طرائق (الإدخال) التي تعتمد على أصول التدريس خلال النشاطات والفعاليات اليومية.

. الطرائق (المنفصلة) التي تتطلب تقنيات وأدوات وأجهزة خاصة

٢- أن مهارات التفكير التي يستطيع الأطفال القيام بها هي مهارة حل المشكلات،

وتصنيف الأشياء وفقاً لأكثر من معيار، وتقديم فرضيات أو حلول لأحداث

مستقبلية، ومهارة التفكير العقلاني أو المنطقي لأمر يُطرح (يقدم) للأطفال.

٣- أن الطرائق التعليمية المتبعة مع الأطفال ساعدت على تنمية مهارات التفكير

مثل (القدرة على حل المشكلات، افتراض النهايات الممكنة، اقتراح البدائل

المتعددة، والاستدلال الاستقراء) (www.uluminsania.net)

١٤- دراسة عويس ٢٠٠٥

فاعلية اللعب في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التفكير

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية طريقة اللعب في إكساب أطفال الروضة

مجموعة من مهارات التفكير. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتجريب هذه الطريقة

على مجموعة من أطفال الروضة من مدينة دمشق، وقامت بإعداد اختبار قبلي-

بعدي لقياس مهارات التفكير لدى أطفال الروضة. وتكونت كل منها من (٣١) طفلاً

وطفلة وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية، وتم استخدام مجموعة من اللعب وتم تقديمها للمجموعة التجريبية في حين بقيت المجموعة الضابطة على حالها . وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التفكير على المجموعة الضابطة .

٢- تحسن بسيط في أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

إن هذه النتائج تؤكد فاعلية طريقة اللعب في إكساب الأطفال مهارات التفكير إذ تم تحديد هذه المهارات منها التذكر، التمييز، التنبؤ، التركيب، استنتاج العلاقات والوصول إلى النتائج. والاستقراء، وهو ذلك النمط من التفكير الذي ينتقل فيه الطفل من الجزء إلى الكل ومن الأمثلة الجزئية إلى القاعدة العامة ، وضرورة توظيفه كطريقة تربوية في تعليم أطفال الروضة لإكسابهم مهارات التفكير، و قد خرجت الدراسة بمقترحات من أهمها ضرورة العمل على متابعة تدريب المعلمات على الطرائق التربوية الحديثة في التعليم التي تركز على إيجابية المتعلم وتنمية مهارات التفكير لديه. و تخفيض أعداد الأطفال في غرفة النشاط .(عويس، ٢٠٠٥: ١)

موازنة الدراسات السابقة

تناول الباحث في هذا الجزء من الفصل الثاني مناقشة الدراسات السابقة التي تعرضت لها فيما تقدم، وسنتناول موضوع المناقشة:

الأهداف:

إن أهداف الدراسات السابقة اتسمت بالوضوح واضحة والصياغة الدقيقة، وقد انعكس ذلك على معالجة البيانات كل حسب تصنيفها على وفق السؤال الذي ارتبط به. وقد أفاد ذلك الباحثان في صياغة أهداف دراستهما الحالية وجعلها تتسم بالخصائص ذاتها التي اتسمت بها أهداف الدراسات السابقة.

العينات:

تباينت أعداد عينات الدراسات السابقة بين (٢٦-١٥٠) ، وتراوح أعمارهم بين (٣-١٤) من الأفراد الذين يقعون ضمن مرحلة الطفولة و المراهقة مع تباين العلماء. أما البحث الحالي فقد بلغ حجم العينة (٥٠) مراهق ومن كلا الجنسين . فيما يخص عينات الدراسات السابقة فلا يستطيع الباحث إن يقرر من خلال ما توافر لها من بيانات عنها إن كانت تمثل مجتمعاتها أم عكس ذلك، لان الأساس (نعني به المجتمع) لم يحدد ابتداء .إلا إن الباحث تجاوز ذلك في دراسته الحالية وذلك من خلال تحديد مجتمع دراسته وعينته.

المنهجية:

استخدمت معظم الدراسات التي اعتمدته الباحث كدراسات سابقة لبحثه أدوات جاهزة لتحقيق أهداف دراسته، بعد إخضاعها لإجراءات الصدق والثبات ، فقد قام الباحث بتبني مقياس لقياس التفكير المنطقي ذلك مما سيفيد الباحث بإتباع المنهجية العلمية في التحقق من صلاحية الأداة قبل استخدامها.

النتائج:

ما يتعلق بالنتائج فقد توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج واستنتاجات أفادت الباحث على إتباع ذات النهج .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من تحديد مجتمع البحث وأختيار عينة ممثلة له واعداد مقياس القياس متغير البحث الحالي والمتمثل بالتفكير المنطقي ومن ثم تطبيق هذه المقياس على عينة البحث التي تم اختيارها، فضلا عن تحديد الاساليب الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات والخروج بالنتائج ، ولذلك فان هذا الفصل سيتضمن عرضا للمنهجية والاساليب التي استعملت في تبني اداة البحث وفقا

للإجراءات العلمية المتبعة في تبني المقاييس فضلاً عن إجراءات اختيار العينة وجرى ذلك على الصورة الآتية :

أولاً: مجتمع البحث

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصفوف الثانية من المرحلة المتوسطة للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥) ، اذ بلغ عددهم (٢٣٧٧٨) طالباً وطالبة بواقع (١٤٧٨١) من الذكور ، و(٨٩٩٧) من الإناث موزعين على مدارس الكرخ الثالثة في محافظة بغداد .

ثانياً: عينة البحث :

استخدمت الباحثة الأسلوب المرحلي العشوائي في اختيار عينة البحث ، فبعد أن تم تحديد مديرية الكرخ الثالثة في بغداد. بعدها قام الباحث باختيار المدارس المتوسطة بصورة عشوائية ومن كل مدرسة تم اختيار (٢٥) طالب من كل مدرسة بصورة عشوائية ، اذ تم اختيار (٥٠) طالب وطالبة من مدرستين وبواقع (٢٥) طالب و(٢٥) طالبة والجدول (١) يوضح ذلك

توزيع أفراد عينة التطبيق الأساسي حسب المدارس المتوسطة ومتغير النوع

المجموع	عدد طلبة الصف الثاني		المدارس
	إناث	ذكور	
٢٥	-	٢٥	متوسطة الناصر
٢٥	٢٥	-	متوسطة خديجة الكبرى
٥٠	٢٥	٢٥	المجموع

*حصل الباحث على أعداد الطلبة من قسم التخطيط التربوي /شعبة البحوث والدراسات في وزارة التربية

ثالثاً :-أداة البحث

مقياس التفكير المنطقي

لغرض معرفة التفكير المنطقي اعتمد الباحث على مقياس التفكير المنطقي المعد من قبل الخفاف عام (٢٠٠٩) ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة وقد صيغت الفقرات باتجاه قياس التفكير المنطقي .

ويتكون مدرج الاستجابة من ثلاث بدائل هي (موافق - موافق الى حد ما - غير موافق) . وللتصحيح أعطيت (٣) درجات للفقرة والتي أجيب عنها (موافق) ، أما إذا أجيب عنها (موافق الى حد ما) فتعطى درجة (٢) . أما إذا أجيب عنها (غير موافق) فتعطى درجة (١) .

صدق مقياس التفكير المنطقي :

قام الباحث باستخراج الصدق لمقياس التفكير المنطقي بطريقة الصدق الظاهري Face Validity ويُعد الصدق الظاهري معلماً من معالم الصدق المطلوبة في بناء المقاييس النفسية إذ لا بد له أن يتوافر في وسيلة القياس حتى تكون أكثر فاعلية في مواقف القياس العلمية ، ويتحقق هذا النوع من الصدق بعرض فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من الخبراء المتخصصين للحكم على مدى صلاحية هذه الفقرات في قياس الخاصية المراد قياسها بحيث يكون مصمم المقياس مطمئناً إلى آرائهم ، ويأخذ بالإحكام التي يتفق عليها معظمهم ، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس التفكير المنطقي عندما عرض الباحث فقرات المقياس (ملحق / ١) على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس (ملحق ٢) ولغرض بيان رأيهم في مدى صلاحية فقراته فقد اخذ الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) بين آراء الخبراء من المحكمين معياراً في قبول الفقرات المتضمنة في المقياس ، وهذا يعتبر معياراً مقبولاً يتم في ضوءه قبول فقرات المقياس او تعديلها وبذلك تم قبول جميع الفقرات.

ثبات مقياس التفكير المنطقي :

لقد قام الباحث باستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار إذ قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٢٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة . وبعد مدة أسبوعين من التطبيق الأول أعاد الباحث تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها ثم قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في التطبيقين فبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٨).

رابعا :- التطبيق النهائي:

بعد التأكد من صلاحية أداة البحث الحالي ملحق (٣) تم تطبيقها على عينة البحث التي تم اختيارها والتي قوامها (٥٠) طالبا وطالبة ، حرص الباحث على ان يتم توزيع استمارات المقياس تحت اشرافه وبعد ان تأكد الباحث من فهم الطلبة لتعليمات المقياس طلب منهم قراءتها بشكل دقيق والاجابة عنها باختيار احد البدائل بحسب ما ينطبق عليهم من فقرات وبكل حرية لان اجاباتهم لن يطلع عليها احد سوى الباحث .

خامسا: الوسائل الإحصائية

لمعالجة البيانات الواردة في البحث استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية :

١. النسبة المئوية .
٢. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات للمقياس المستخدم في البحث .
٣. الاختبار التائي لعينة واحدة لمقارنة الوسط المتحقق مع الوسط النظري لمقياس التفكير المنطقي.
٤. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في التفكير المنطقي تبعا لمتغير الجنس.

الفصل الرابع

نتائج البحث

أولاً : عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق أهدافه المرسومة ، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة في هذا البحث وكما يأتي :

١. التعرف على التفكير المنطقي لدى المراهقين .

كان الوسط الحسابي لعينة البحث على مقياس التفكير المنطقي (٦٣.٩٤) ، وانحراف معياري (٩.٧٦٥) ، بينما كان الوسط الفرضي (٤٨) ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة كانت (١١.٣٥٢) وهي ذات دلالة عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٩) ، مما يشير إلى ان المراهقين من طلبة المرحلة المتوسطة لديهم تفكير منطقي ، وجدول (٢) يوضح ذلك .

الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسط درجات التفكير المنطقي والمتوسط

الفرضي للعينة

نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
مراهقين	٥٠	٦٣.٩٤	٩.٧٦٥	٤٨	١١.٥٤٢	١.٩٦٠	ذات دلالة

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة دراسة هامبتون (Hampton,2002) ودراسة مهدي (١٩٩٩) .

ويمكن تفسير النتيجة وفقا لما اشار اليه بياجيه من ان الافراد في مرحلة التفكير المجرد والتي تمتد من سن الثانية عشر إلى ما فوق يصبحون قادرين على التفكير

المنطقي. وينمو التفكير الاستدلالي لديه الذي ينغلق من العام إلى الخاص ويكون قادرا على فهم العلاقة العكسية ويستطيع استنباط القوانين التي تفسر الظواهر.

٢ - التعرف على الفروق في التفكير المنطقي على وفق متغير النوع (ذكور-إناث).

كان الوسط الحسابي لعينة الذكور من طلبة المرحلة المتوسطة على مقياس التفكير المنطقي (٦١.٥٠٠) و الانحراف المعياري (٤.٧٦٥) بينما كان الوسط الحسابي لعينة الإناث على نفس المقياس (٦٢.٣٤٥) و الانحراف المعياري (٦.٩١٠) وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٠.٩٠٩) ، وهي غير ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٨) مما يشير إلى انه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التفكير المنطقي وجدول (٣) يوضح ذلك .

الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسطي درجة التفكير المنطقي على وفق

متغير النوع

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
ذكور	٢٥	٦١.٥٠٠	٤.٧٦٥	٠.٩٠٩	١.٩٦٠	غير ذات دلالة
إناث	٢٥	٦٢.٣٤٥	٦.٩١٠			

بينت النتائج في الجدول (٣) عدم وجود فرق دال في التفكير المنطقي يعزى الى متغير النوع (ذكور-إناث) .

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث ما يأتي:

- ١- تدعيم المدرسين من اجل توعيتهم بالتفكير المنطقي لتطوير قدرات التفكير المنطقي لدى الطلبة وذلك من خلال أقامت الندوات وفتح الدورات .
- ٢- فتح دورات للمشرفين الاختصاصيين من اجل توجيه المدرسين والمعلمين نحو تطوير قدرات التفكير المنطقي لدى الطلبة.

٣- تبصير الاختصاصيين التربويين بخصائص الشخصية للطالب المراهق التي يجب أخذها بنظر الاعتبار عند تدريسهم .

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحث ما يأتي:

- ١- إجراء دراسات على شرائح اجتماعية أخرى ومراحل عمرية مختلفة لتعرف على الفروقات بينها وبين الدراسة الحالية .
- ٢- إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة التفكير المنطقي بالأساليب المعرفية .
- ٣- أجراء دراسات أخرى تتناول التفكير المنطقي ومتغيرات نفسية أخرى .مثل التوافق النفسي ،حل المشكلات ، الاتزان الانفعالي .

المصادر:-

١. أبو جادوا ، صالح محمد (٢٠٠٧) . علم النفس التربوي ، عمان ، ط ٢ ، دار الميسرة للنشر للتوزيع والطباعة.
٢. ابو حطب ، فؤاد عبد اللطيف (١٩٧٢) .التفكير دراسات نفسية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
٣. بطرس ، حافظ بطرس (٢٠٠٠) .تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة ، بحث منشور على شبكة الانترنت .
٤. التل ، شادية احمد (١٩٨٧) . تطور التفكير المنطقي ، عمان ، مجلة رسالة المعلم ، المجلد (٢٨) ، العدد (٤) .
٥. جروان، فتحي (١٩٩٨). الموهبة والتفوق والإبداع ، العين، الإمارات، ط ١ ، دار الكتاب الجامعي.
٦. جروان، فتحي (١٩٩٩). تعليم التفكير ، العين ، الإمارات ، ط ١ ، دار الكتاب الجامعي.
٧. جمعة، شيماء شاكر(٢٠٠٦). القدرة على التفكير المنطقي لدى طلبة

- مرحلة التعليم الأساس وعلاقته بالتحصيل الدراسي في الرياضيات،
الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية (رسالة ماجستير).
٨. الحر، عبد العزيز (١٩٩٦): تنمية التفكير ، عمان ، ط ١ .
٩. الخليلي ، خليل يوسف . (١٩٩٥). مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى، الجمهورية اليمنية ، ط ١، مطابع وزارة التربية .
١٠. الدردير ، عبد المنعم احمد (٢٠٠٤). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، القاهرة، ج ١، ط ١ ، عالم الكتب للطباعة والنشر .
١١. زكي ، نجيب محمود (١٩٧٧) . أسس التفكير العلمي ، القاهرة ، دار المعارف .
١٢. زهران ، حامد (١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب.
١٣. زيتون ، كمال (٢٠٠٠) . تدريس العلوم من منظور البنائية ، الإسكندرية ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع .
١٤. العجيلي، سرگز و خليل ناجي (١٩٩٦). نظريات التعليم. بنگازي، منشورات جامعة قان يونس.
١٥. السرور ، ناديا هایل (١٩٩٨) .مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين ، عمان، دار الفكر للطباعة.
١٦. شانر ، وليم (١٩٦١) . الطريق إلى التفكير المنطقي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
١٧. الشهري ، حاسن رافع (٢٠٠٦). أساليب التفكير لدى طلاب و طالبات المستويات الأولية والنهائية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، الرياض، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية و الدراسات الإسلامية، المجلد ١٩.
١٨. الشبيحة ، عدنان (٢٠٠٦). مقدمة في التفكير، جامعة الملك ،كلية التربية.
١٩. الشيخ ، عبد العزيز احمد والعتار ، عباس علي (١٩٨٠) : نمو التفكير المنطقي عند الأطفال في مدارس بغداد ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد (٤)، مركز الدراسات والبحوث التربوية والنفسية .

٢٠. عبد الهادي، نبيل (١٩٩١) . تطوير التفكير عند الطفل ، عمّان ، ط١، مركز غنيم للتصميم والطباعة.
٢١. عويس، رزان (٢٠٠٥) . فاعلية اللعب في إكسابأطفال الروضة بعض مهارات التفكير، دمشق ، جامعة دمشق ، كلية التربية.
٢٢. غدنايه ، سعيد المقبل (٢٠٠٠) . مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر ، جامعة قطر /كلية التربية .
٢٣. القادري ، عبد اللطيف درهم (٢٠٠٢) . التفكير المنطقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بجنسهم وتخصصهم ، جامعة بغداد - كلية التربية / ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة.
٢٤. القدومي ، علاء (١٩٩٩) . التفكير المنطقي عند الطفل .
٢٥. قطامي ،يوسف (١٩٩٠) .تفكير الأطفال ، عمّان ، ط١ ، الأهلية للنشر والتوزيع ، الأردن
٢٦. قطامي ، يوسف (١٩٩٠) . تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه ، عمان ، ط١ ، الأهلية للنشر .
٢٧. الكموني ، رقية عبد العزيز (١٩٧٠) . دراسة مقارنة في التفكير العلمي بين البنين والبنات وعلاقته بالدراسة الجامعية للفتاة ، القاهرة ،جامعة عين شمس ،كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة.
٢٨. ألقاني ، أحمد حسين (١٩٧٩). المواد الاجتماعية وتنمية التفكير، القاهرة ، ط١.
٢٩. مسلّم ،إبراهيم (١٩٩٤) . الجديد في أساليب التدريس ، عمّان ، ط١ ، دار البشير للنشر والتوزيع.
٣٠. المظفر ، محمد رضا (١٩٥٧) . المنطق، دمشق ، ط٢ ، ج١ ، مطبعة الزهراء.

٣١. مهدي ، ساهرة عبد الرزاق (١٩٩٩) . القدرة على التفكير المنطقي الرياضي لدى طلبة مراحل التعليم العام ، جامعة بغداد - كلية التربية / ابن الهيثم ، رسالة ماجستير غير منشورة.

٣٢. واردزوٲ ، بي.جي. (١٩٩١) .نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي ، ترجمة سعد الاسدي ، وصالح حميد ، وفاضل محسن فاضل الأزيرجاوي ، بغداد ، دار الشئون الثقافية العامة .

33. <http://www.macalester.edu/psychology/whathap>

34. <http://www.pbs.org/wgbh/aso/databank/entries>

35. <http://cwx.prenhall.com/bookbind/pubbooks>

36. <http://serendip.grynmawr.edu/bb>

37. <http://www.uluminsania.net>

ملحق (١)

أسماء الخبراء المحكمين في صلاحية المقاييس مرتبة حسب اللقب والحروف الهجائية

ت	اللقب العلمي	اسم الخبير	الاختصاص الدقيق	الكلية	الجامعة
١.	أستاذ دكتور	ايمان عباس علي	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستنصرية
٢.	أستاذ دكتور	راهبة عباس علي	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستنصرية
٣.	أستاذ مساعد دكتور	سعدية كريم درويش	أرشاد نفسي	تربية أساسية	مستنصرية
٤.	أستاذ مساعد دكتور	هناء محمود	ادارة تربوية	تربية أساسية	مستنصرية
٥.	مدرس دكتور	حنان جمعة	أرشاد نفسي	تربية أساسية	مستنصرية
٦.	مدرس دكتور	صادق مطشر	أرشاد نفسي	تربية أساسية	مستنصرية
٧.	مدرس دكتور	علي العبيبي	أرشاد نفسي	تربية أساسية	مستنصرية
٨.	مدرس دكتور	ميسون ظاهر	أرشاد نفسي	تربية أساسية	مستنصرية

ملحق (٢)

مقياس التفكير المنطقي بصيغته الأولية المقدم إلى الخبراء

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة وبعد

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (التفكير المنطقي لدى المراهقين) ولغرض قياس التفكير المنطقي فقد استعان الباحث بمقياس الخفاف (٢٠٠٩) للتفكير المنطقي , كونه مقياساً محكماً , وقد عرفت الخفاف (٢٠٠٩) بأنه هو البحث عن الأسباب التي تكمن وراء الأحداث من خلال القياس المنطقي للأحداث والسير بها خطوة خطوة باختيار الرموز اللفظية لوصفها (الخفاف , ٢٠٠٩ : ٧) . ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة وأمام كل فقرة يوجد ثلاث بدائل هي (موافق - موافق الى حد ما - غير موافق) يقوم المفحوص باختيار البديل الذي يناسبه إزاء كل فقرة من الفقرات

ونظراً لما يعهده الباحث فيكم من خبرة ودراية واسعة في هذا المجال يأمل الباحث أن يستفيد منها لذلك يتوجه إليكم بهذا الاستبيان لإبداء رأيكم بمدى صلاحية كل فقرة من الفقرات لقياس التفكير المنطقي لدى المراهقين وأجراء ما ترونه مناسباً من التعديلات .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١.	أستجيب بدرجة واضحة للمواقف التي تثير عقلي.			
٢.	لي القدرة على تذكر الأرقام مثل أرقام التليفونات أو العناوين.			
٣.	أبحث دائماً عن مقاييس الأشياء بتراكيبها المنطقية.			
٤.	أستمع بالمواد الدراسية التي تشتمل على الرياضيات والفيزياء.			
٥.	أتعلم المفاهيم بسرعة عندما تدعم بالأرقام.			
٦.	لي القدرة على التحليل الدقيق للمواقف إلى عناصرها.			
٧.	أستطيع حساب الأرقام في ذهني بسهولة.			
٨.	أمتلك سرعة ودقة في الحاسب اليدوي في استخراج			

			النتائج.	
			أهتم بالتطورات الجديدة في مجال الرياضيات.	٩.
			لي القدرة على حل المسائل بأكثر من طريقة.	١٠.
			أستطيع البقاء منتبها ومتيقظا لمسالة ما فترة طويلة.	١١.
			أجد متعة كبيرة عند دراستي لدرس الرياضيات بشكل أسرع من زملائي.	١٢.
			أحاول دائما أن اظهر بمستوى متميز في درس الرياضيات.	١٣.
			أستطيع أجراء العمليات الحسابية في ذهني حتى لو كانت أعداد كبيرة.	١٤.
			إنما متمكن من استنتاج الكل من الأجزاء والأجزاء من الكل عند حل المسائل الحسابية.	١٥.
			أمتلك سرعة بديهية للألعاب الرياضية التي تتطلب حلا ذهنياً.	١٦.
			أهتم بتحويل بعض المعلومات إلى جداول وأرقام.	١٧.
			أستطيع التحليل السريع للمواقف المعقدة من حولي.	١٨.
			أقرأ دائما كتب فيها أسئلة تستدعي الإمعان في التفكير.	١٩.
			أمتلك لحاسة أو حدس عالي خلال لعبة الشطرنج.	٢٠.
			لي القدرة على أكمال الصور المتقاطعة الخروج من المتاهات.	٢١.
			أستطيع الاحتفاظ في ذهني بحلول المسائل الحسابية.	٢٢.
			أحتاج إلى القليل من الوقت لغرض التركيز الذهني.	٢٣.
			أتميز بحل المسائل التي تعتمد على خطوات محددة.	٢٤.

ملحق (٣)

مقياس التفكير المنطقي الصيغة النهائية

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

عزيزي الطالب .. عزيزتي الطالبة :

فيما يأتي بعض المواقف التي صيغت بشكل جمل عن الطريقة التي تسلك بها وتشعر وتعمل والمرجو منك قراءتها بإمعان، ثم اختيار البديل الذي يناسبك من بدائلها وذلك بوضع علامة (√) في الحقل المقابل للفقرة، والذي يمثل البديل المناسب، حاول الاجابة بسرعة فنحن نريد استجابتك الاولى، ولا نريد الاجابة بعد عملية تفكير طويلة وحاول ان لا تترك أي جملة دون اجابة. كما انه ليس هنالك اجابة صحيحة واخرى خاطئة كما ان الاجابة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ولن يطلع عليها احد سوى الباحث ولذلك لا داعي لذكر الاسم.

ت	الفقرات	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق
١	أستجيب بدرجة واضحة للمواقف التي تنثير عقلي.			
٢	لي القدرة على تذكر الأرقام مثل أرقام التليفونات أو العناوين.			
٣	أبحث دائما عن مقاييس الأشياء بتركيبتها المنطقية.			
٤	أستمتع بالمواد الدراسية التي تشتمل على الرياضيات والفيزياء.			
٥	أتعلم المفاهيم بسرعة عندما تدعم بالأرقام.			
٦	لي القدرة على التحليل الدقيق للمواقف إلى عناصرها.			
٧	أستطيع حساب الأرقام في ذهني بسهولة.			
٨	أمتلك سرعة ودقة في الحاسب اليدوي في استخراج النتائج.			
٩	أهتم بالتطورات الجديدة في مجال الرياضيات.			
١٠	لي القدرة على حل المسائل بأكثر من طريقة.			
١١	أستطيع البقاء منتبها ومتيقظا لمسالة ما فترة طويلة.			
١٢	أجد متعة كبيرة عند دراستي لدرس الرياضيات بشكل أسرع من زملائي.			

١٣	أحاول دائما أن اظهر بمستوى متميز في درس الرياضيات.		
١٤	أستطيع إجراء العمليات الحسابية في ذهني حتى لو كانت أعداد كبيرة.		
١٥	إننا متمكن من استنتاج الكل من الأجزاء والأجزاء من الكل عند حل المسائل الحسابية.		
١٦	أمتلك سرعة بديهية للألعاب الرياضية التي تتطلب حلا ذهنياً.		
١٧	أهتم بتحويل بعض المعلومات إلى جداول وأرقام.		
١٨	أستطيع التحليل السريع للمواقف المعقدة من حولي.		
١٩	أقرأ دائما كتب فيها أسئلة تستدعي الإمعان في التفكير.		
٢٠	أمتلك لحاسة أو حدس عالي خلال لعبة الشطرنج.		
٢١	لي القدرة على أكمال الصور المتقاطعة الخروج من المتاهات.		
٢٢	أستطيع الاحتفاظ في ذهني بحلول المسائل الحسابية.		
٢٣	أحتاج إلى القليل من الوقت لغرض التركيز الذهني.		
٢٤	أتميز بحل المسائل التي تعتمد على خطوات محددة.		

محتويات العدد ١٢٨

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١	الفهم القرآني واستراتيجيات فهم المقروء	أ.د. سعد علي زاير م.م. عهود سامي هاشم	٢٥-١
٢	تأثير القمع الانفعالي لدى نمط الشخصية "ج" في الذاكرة المستقبلية	أ.د. إروه محمد ربيع الخيري ريم خميس مهدي طالب	٧٢-٢٦
٣	توظيف النصوص والآيات القرآنية في التدريس وأثرها في تحصيل طالبات كلية التربية للبنات في مادة التربية البيئية	أ.م.د. ليث حمودي إبراهيم التميمي	١١٠-٧٣
٤	الكدر الزوجي لدى موظفي الجامعة المستنصرية	أ.د. نعيم حسن محمد يسرى موسى جعفر	١٣١-١١١
٥	تنافس الاشقاء لدى طلبة المرحلة المتوسطة	أ.د. لمياء جاسم محمد المعموري نور باسل خضر الطائي	١٦٧-١٣٢
٦	التنسيق في حدود النسق دراسة في فلسفة رويس الأخلاقية	أ.م.د. هبة عادل	٢٠٤-١٦٨
٧	اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقاؤها باستخدام أنموذج كلوزماير	أ.م. د. هاشم محمد حمزة م. م. بيداء محمد أحمد	٢٥٥-٢٠٥
٨	دور الباحث الاجتماعي في توعية المراهقين لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية (من وجهة نظر الطلبة)	أ.م.د. نيان نامق صابر م.م. ضرؤف محمد فرج	٣٠٢-٢٥٦
٩	أنموذج كولب ونظرية أنماط التعليم	أ.د. حسن علي فرحان العزاوي م.م. علي حمزة جخيور الفرطوسي	٣٣٦-٣٠٣
١٠	الحنين الى الماضي وعلاقته باضطراب الاكتئاب المستديم لدى تدريسيي الجامعات	أ. م. د. أحمد لطيف جاسم	٣٨٧-٣٣٧
١١	الوعي السياسي وعلاقته بالاتجاه نحو السلطة لدى طلبة الجامعة	أ.م.د. سهيلة عبد الرضا عسكر	٤٢١-٣٨٨
١٢	معتقدات التحكم وإستراتيجية التوافق وعلاقتها بتجنب الفشل الأكاديمي والتحصيل في مادة التشريح البشري لدى طلبة طب الاسنان	أ.م.د. عبد السجاد عبد السادة م. م. طبيب-هناء خزعل جابر	٤٥٣-٤٢٢
١٣	قياس العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة	م.م. عمار عبد علي	٥٠٩-٤٥٤
١٤	الدكاء الشخصي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الاطفال	م.م. اسيل اسماعيل محمد	٥٣٦-٥١٠
١٥	تأثير كل من استراتيجيات مخططات التعارض المعرفي واستراتيجية اتقان التعلم في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب	م.م. عادل كامل شبيب	٥٧١-٥٣٧
١٦	التفكير المنطقي لدى المراهقين	م. م. م. عمار برير صالح	٦١٥-٥٧٢