مجلـــة

العلـوم التربويــة والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

العدد ١٣٠ ٢٠١٧

الأستاذ الدكتورة : سناء مجول فيصل

الهيئـــــــة الاداريـــــة

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

كلمـــــــة العـــــدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (١٣٠) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على المحن والمصاعب والآلام والأزمات التي تمر به ، وفيه تتميز العقول العراقية المبدعة رغم كل الجراحات لتسمو بالفكر ، وتنهض بالمسايرة العلمية بأقلام الباحثين المبدعين ، ودأبهم في مواصلة مسيرة البحث العلمي في الجوانب كافة التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، ومواكبتها لروح التقدم التقاني والعلمي .

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

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

الحضور الوجودي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة

أ.د محمود كاظم محمود
م.د رحيم هملي معارج

مستخلص البحث: يهدف البحث الحالي إلى :

١. التعرف على مستوى الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة

٢ـ إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الحضور الوجودي على وفق متغيري

أ. النوع (ذكور، اناث) ب . التخصص(علمي ، أنساني)

٣. التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة

٤. إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في جودة الحياة على وفق متغيري

أ. النوع (ذكور ،إناث)ب . التخصص (علمي ،أنساني)

٥. التعرف على طبيعة العلاقة بين الحضور الوجودي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة تم بناء مقياس الحضور الوجودي على وفق نظرية إرادة المعنى ل(فرا نكل) وتم تبني مقياس جودة الحياة (الجميل ٢٠٠٨) وفق الخطوات العلمية الدقيقة

وبعد إتمام بناء مقياس الحضور الوجودي وتبني مقياس جودة الحياة تم جمع المقياسين وتطبيقهما على عينة بلغت قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة وبواقع ١٥٠ طالب وطالبة من الكليات الإنسانية و١٥٠ طالب وطالبة من الكليات العلمية ،وتوصلا الباحثان إلى بعض النتائج :

١ـ إن طلبة الجامعة بشكل عام (ذكور وإناث) وكلا التخصصين علمي وأنساني يتمتعون بحضور وجودي .

٢– إن طلبة الجامعة بشكل عام (ذكور وإناث) وكلا التخصصين علمي وأنساني يتمتعون بجودة الحياة

٢ـ هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين الحضور الوجودي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة

Ebstract Search:

Attendance existential and its relationship to the quality of life of university students

current research aims to

1. Identify the level of existential attendance among university students
2. Find statistically significant in attendance according existential variables of a type differences (males, females) with specialization (scientific, Humanist)
3. To identify the level of quality of life among university students
4. Finding of statistical significance in the quality of life according to the variables of the differences

   A kind (male, female) for specialization (scientific, Humanist)
5. To identify the nature of the relationship between the audience the existential quality of life of university students Was built existential attendance scale according to the will of the meaning of the theory (Frankel) was adopted Quality of Life Scale (Al-Gemayel 2008) according to precise scientific steps

After the completion of the existential attendance scale and build quality of life scale were collected scales applied

to the sample of strong (300) students and by 150 students from humanitarian colleges and 150 students from science colleges and reached the researchers to some of the results:

1. That the university in general students (male and female) both scientific and humane majors enjoy the existential presence l.
2. The University generally students (male and female) both scientific and humane majors enjoy the quality of life
3. There is a positive correlation between the existential presence and quality of life of university students.

مشكلة البحث :.

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

فالمشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية قد تخلق اثأر نفسية سيئة لعموم شرائح المجتمع ويعد طلبة الجامعة أكثر الشرائح تعرضا لتلك المشكلات كونهم لايزالون في مقتبس العمر ويسعون لبناء مرتكزات لحياة افضل ومستقبل

زاهر ويمكن تلخيص مشكلة البحث بالإجابة على التساؤل الآتي هل هناك علاقة بين الحضور الوجودي وجودة الحياة عند طلبة الجامعة هذا ما نسعى للإجابة عنه في البحث الحالي.

اهمية البحث :

تعد شريحة الشباب وخاصة طلبة الجامعة من أهم شرائح المجتمع وأكثرها وعياً وثقافةً بوصفهم وسيلة التغيير والبناء والتقدم ، لذا فأن رعايتهم أمر لابد منه شرط إن تشمل جميع جوانب الشخصية (العقلية والنفسية والاجتماعية والانفعالية) (الشمري ،٢٠٠١ ،ص٢)

ويؤكد اريكسون(Erikson)إن هذه المرحلة (المرحلة الجامعية) تمر بأزمة الهوية ، فهناك صراع بين خبرات الطالب الجامعي ومطالب المجتمع ، مما يؤدي إلى الشعور بالتوتر وعدم الاتزان ، وهذا يتطلب التأكيد على مواجهة تلك المشكلات التي يعانيها من خلال البرامج التربوية التي تستهدف الاهتمام بشخصياتهم من جميع جوانبها ليتحقق منها الإنسان والشعور بالرضا عن الحياة وتوفر المعنى لحياتهم(فاروق، ٢٠٠١ ،ص٣١) .

وان طلبة الجامعة من الشرائح المهمة لاي مجتمع فهم عماد المجتمع وصورته المستقبلية وعليهم تبنى الحضارة وتتقدم الامم والشعوب فهم يدخلون سوح العمل في مجالاته كافة وكلما كان وجود هذه الشريحة أصيلا كلما تميزت تلك الشعوب بقدراتها الخلاقة والمبدعة لان الوجود الأصيل يعني اتزانه واستقراره النفسي وثباته الانفعالي يكون متميزاً، وبالتالي يكسب تلك الشخصية قدرات خلاقة ومبدعة في حين على العكس من الإفراد الذين يتميزون بالوجود غير الأصيل إذ هم اقل كفاءة وأكثر انفعالات واضطراب وإنتاجية وفاعلية وعطاء من أولئك الذين يتميزون بحضور وجودي أصيل فضلا عن إن جودة الحياة يرتبط هو الأخر بالمعنى الايجابي للحياة وقد اكدت الدراسات في علم

النفس الايجابي على إن الدراسات الحالية في الصحة النفسية تهتم بالأصحاء بقدر ما تهتم بغير العاديين لان جودة الحياة سمة مميزة للأصحاء وان الدراسات الحالية في علم النفس عموما والدراسات الاجتماعية خصوصا تهتم بالأصحاء لان بهم تبنى الامم ولا يعني اهمال غير الاسوياء بل لابد إن تاخذ الدراسات النفسية قسطا كبير لكلا الحالتين الاسوياء وغير الاسوياء الاصحاء والمرضى انطلاقا من اهمية الإنسان كونه اثمن واسمى حال وهو الاساس في بناء الحضارة والرقي والتقدم . ويرى كل من (Adamson & Lyxell 1996)إن مفهوم المعنى أو جودة الحياة من المفاهيم التي يهتم بها المراهقون ، إذ توصلا إلى إن معظم أسئلة عينة بحثهما ممن هم في عمر (١٨-٢٠) سنة كانت عن حياتهم المستقبلية مثل الموت ،الدين ، فلسفة الحياة . وكذلك توصلا إلى انه حتى أولئك المراهقين الذين لا يعانون من مشكلات الوحدة النفسية كانوا يحدثون البالغين في موضوعات وجودية وأفكار لها صلة بحياتهم (Adamson & Lyxell 1996 p .18) .

واستنادا الى ما تقدم تتضح اهمية الدراسة الحالية من خلال الجوانب الاتية :

١- اهمية العينة التي تتناولها الدراسة وهي فئة طلاب الجامعة بما لها من دور هام وحيوي في منظومة التنمية المستقبلية في المجتمع .

٢- اهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة اذ يمكن القول ان جودة الحياة والحضور الوجودي اصبحت من مواضيع العصر نظرا لتعقد الحياة وازدياد الضغوط والتوترات والصراعات ، وبحث المجتمعات والافراد على حد سواء عن وسائل تحسين نوعية الحياة التي يعيشونها .

٣- تعد هذه الدراسة اثراء للمكتبة العراقية والعربية في هذا المجال .

اهدف البحث :

يهدف البحث الحالي :

١. التعرف على مستوى الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة.

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

أ. النوع (ذكور ،اناث)ب . التخصص (علمي،انساني)

٣. التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

٤. ايجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في جودة الحياة على وفق متغيري

أ. النوع (ذكور ،اناث)ب . التخصص (علمي، انساني)

٥. التعرف على طبيعة العلاقة بين الحضور الوجودي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد بكلياتها العلمية والإنسانية لكلا النوعين (الذكور والإناث) وللعام الدراسي (٢٠١١.٢٠١٢)

تحديد المصطلحات :.

الحضور الوجود : عرفه كل من

- **هايدجر (١٩٦٢)**

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

- **فرانكل (١٩٦٢)**

(جوهر وجود الإنسان وخبراته الشخصية واتجاهاته وقيمه الحياتية وعدة التجربة الشخصية المحور الاساس لفهم الإنسان لنفسه بطريقة تجمع بين وجوده في وحدانيته في عالمه الخاص والعالم المشارك ووجوده واتصاله مع

الآخرين في هذا العالم على الواقع الملموس والعالم الخارجي المتمثل بكل الاحداث والتحديات المحيطة .)(frankl ,1962,p 104)

- **كالي (١٩٧٤)**

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

- **صالح (١٩٨٨)**

(هو ذلك النمط من الوجود المييز للانسان الذي لايكون سكونيا ابدا ، بل هو دائما في عملية تكشف أو تجلي الاشياء الجديدة عن ذاتها وعالمها من خلال اتخاذ القرارات كوسيلة لخلق المعنى. (صالح،١٩٨٨ :٢٠٧)

- **جيمس بارك (٢٠٠١)**

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

وقد تبنى الباحثان تعريف فرانكل تعريفا نظريا للبحث الحالي

اما التعريف الاجرائي للحضور الوجودي (الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الحضور الوجودي المعد لهذا الغرض)

التعريف النظري لجودة الحياة :

تعريف (الجميل ٢٠٠٨) كون الباحثان تبنى مقياسه

((تعني جودة الحياة شعور الفرد بالسعادة والرضا وتحقيق المعنى في الحياة وتحقيق الأهداف لمفرداتها بكل جوانبها)).

وفي ضوء إجراءات البحث الحالي عرف الباحثان جودة الحياة بأنها

((الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجاباته على فقرات مقياس جودة الحياة)).

الفصل الثاني
الإطار النظري

الفلسفة الوجودية

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

فالوجودية بشكل عام وعلى اختلاف ممثليها من هايدغر إلى أبنيانو إلى سارتر أو كارل ياسبيرز وجبيريال مرسال، ويعّد كيركيجارد الأب الروحي لها، (May, 1969, P.62).

إذ يعد الفيلسوف (سيرين كيركيجارد،١٨١٣. ١٨٥٥)، المبشر بالفلسفة الوجودية متأثراً بالفلسفة، (لهيجل، ١٧٧٠. ١٨٣١)، التي هاجمها فيما بعد معترضاً على ما جاء بها حول نكرانها لإرادة الإنسان وذاته الإنسانية إذ يقول كيركيجارد (أين أنا من نظامك ياهيجل ؟) ،ولن أكون عنصراً وحسب في نظامك ياهيجل أني أنا) ،وبهذا نرى أن كيركيجارد يؤكد أهمية الوجود المميز أو المتفرد، (سماح، ١٩٧٣: ١١٧).

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

فالنظرية الوجودية في أشكالها المتطورة، هي ظاهرة تنتمي إلى العصور الحديثة إذ إننا يمكن أن نتعقب جذورها إلى فترات بعيدة في تاريخ الفلسفة، بل حتى المحاولات التي قام بها الإنسان قبل ظهور الفلسفة، لكي يصل إلى لون من ألوان الفهم لذاته، وبالتالي فقد أظهرت النظرية الوجودية إلى العلن، إنجاحا إلى الزمن وطريقة في التفكير قديمتين قدم وجود الفكر البشري، (ماكوري، ١٩٨٢: ٣٩) .

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

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

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

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

مفهوم الحضور الوجودي :

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

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

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

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

إذاً فالنظرية الوجودية تركز على محاولات الشخص لأن يجعل معنى لوجوده ثم يتولى مسؤوليتهُ على أفعاله الخاصة كلما حاول أن يحيا طبقاً لقيمهُ ومبادئهُ، وتؤكد نظرية الشخصية الوجودية على نمطين أساسيين من الأشخاص هما الشخص الأصيل(Anthentic)، والشخص غير الأصيل (In anthentic) وترى أن الشخص الأصيل يدرك تماماً في سلوكه الافتراضات الوجودية المتعلقة بطبيعة الإنسان فهو يمارس بنشاط وفاعلية

الحاجات السيكولوجية أو الوظائف المتعلقة بالمنطق الرمزي أو الخيال أو إصدار الحكم أو الرأي، والشخص الأصيل متكامل بشكل جيد، يبدي الأصالة والتغير بشكل واضح، أما الشخص غير الأصيل فيستحوذ عليه التعبير عن الحاجات السيكولوجية التي تميز الإنسان، ويكون سلوكه مجزءاً وتسيطر عليه مشاعر عدم الجدوى وفقدان الأمن، (صالح، ١٩٨٧: ٩٨. ٩٩).

مفهوم جودة الحياة

المقدمة : المفهوم الفلسفي لجودة الحياة

تناولت الفلسفة مفهوم جودة الحياة بوصفه دافعاً أساسياً للسلوك الإنساني ،فأن جميع الفلاسفة الإغريق قدموا أفكاراً تتفق حول معنى هذا المفهوم على انه يأتي من معرفة الحقيقة ومن تطهير الإنسان نفسه في الانفعالات المكبوتة أو المؤلمة التي تأتي من خلال وجوده مع أشخاص آخرين .أو نقيض ذلك وهو العزلة والتفكير الفردي المنعزل (myers ، 1995 , p:12) وأشار أرسطو بأن على الفرد أن يتحلى بالفضائل حتى يصل بحياته إلى السعادة ويشعر بجودتها .ويرى أن للإنسان مجموعة كبيرة من القدرات يستعملها للوصول إلى غايته في الحياة ، (Diener , 1984 , p:55).

أما الفلاسفة العرب والمسلمين أشاروا إلى أن جودة الحياة هي السعادة الأرضية التي ترتبط بالمال والحياة للوصول بالإنسان إلى غاياته وملذاته التي اعتبرها الفارابي ملذات زائلة .

وأشار ابن سينا إلى أن جودة الحياة تأتي من خلال قدرات الفرد وتدبره لأموره العائلية إذ يرى أن سياسة النفس أصعب على الفرد من أي سياسة فهو يقول (إذا ما نجح الرجل في سياسة نفسه فأنه يستطيع أن يؤسس مدينة بأكملها)(الزبيدي ،١٩٨٩ ،ص٩٢)

النظرية المتبناة :

نظرية فيكتور فرانكل (إرادةالمعنى)

يعّد مفهوم المعنى في الحياة من المفاهيم الأساسية في دراسة الشخصية والاهتمام المناسب به من قبل علماء النفس، لذلك فأن هذا المفهوم بقى غامضاً وغير محدداً للأغراض النظرية والتجريبية، إلا حين ظهرت كتابات عالم النفس الوجودي النمساوي فيكتور فرا نكل في أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين، فمن خلال حياته في المعتقل في معسكرات التعذيب النازية أبان الحرب العالمية الثانية، أصدر فرا نكل أول كتاب له يتحدث عن أهمية المعنى في الحياة تحت عنوان"الإنسان يبحث عن المعنى "، (Kim, 2001, p. 23).

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

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

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

ولذلك أن ما يجعل للأفراد وجهات نظر مختلفة لما يمنح للحياة معناها وهدفها الواضح في الحياة، على الرغم من أن الظروف المحيطة بالإنسان

تضغط عليه بشدة في اكتشاف المعنى في الحياة، إلا أن هذه المعاني تعتمد بصورة رئيسية على موقف الإنسان من هذه الظروف التي تخلفها، (حافظ، ٢٠٠٦: ٢٥).

إن الأساس في نظرية فيكتور فرا نكل هو (إرادة المعنى) الذي يحاول الإنسان من خلاله أن يجد هدفاً في حياته، والذي يعد بوصفه فيكتور فرا نكل قوة دافعة أولية في سلوكهُ، وعند هذه النقطة يتبين الفرق بين نظرية فرا نكل التي تؤكد إرادة المعنى ونظرية فرويد التي تؤكد مبدأ (اللذة)، ونظرية ادلر المبنية على مبدأ القوة لقوى دافعة أساسية للسلوك، (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٣١).

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

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

فقد تأثر فرا نكل في بادئ الأمر بالفكر الفرويدي عند تفسيره للسلوك الإنساني لكنه سرعان ما تحول إلى المفاهيم الوجودية، (صالح، ١٩٨٦: ١٥٢)، أيماناً منه بعدم اكتمال التحليل النفسي، فالإنسان من وجهة نظر أكثر من مجرد(جهاز نفسي)، محكوم بغرائزه الشهوية المكبوتة كما يصورة فرويد،

وأرقى من أن يكون أسيرا للقوة والسلطة كما يصورها أدلر (Starck, 1992, p.132).

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

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

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

إن سعي الإنسان إلى البحث عن معنى في نظرية فرا نكل هو قوة أولية في حياتهُ وليس (تبريراً ثانوياً) لحوافزه الغريزية وهذا المعنى فريد ونوعي إذ لابد أن

يتحقق بواسطة الفرد وحده ويمكن لهذا أن يحدث، وعندئذ فقط يكتسب هذا المعنى مغزى يشبع إرادة المعنى عنده، (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٣١).

وبهذا المنظور يختلف فيكتور فرا نكل عن علماء التحليل النفسي الذين يرون في المعاني والقيم أنها تبريرات ثانوية أو ميكانزمات دفاعية، لايمكنها أن تدفع الإنسان حتى التضحية أو الدفاع وليس الموت من أجلها، وعلى الرغم من تأكيد فرا نكل على المعاني والقيم وتأثيرها على إرادة المعنى عند الإنسان، إلا أن رؤيته لها تختلف عما تم التعارف عليه لدى علماء النفس التقليديين، فيعتقد بأن هذه المعاني والقيم لاتحفز الإنسان ولاتدفعه إلى البحث عن المعنى فقط، كما يتبادر إلى الذهن وإنما بالأحرى تشدهُ وتجذبه لتحقيق هذا المعنى، ولتحقيق إمكانات المعنى لديه وإلا فأنه يفقدها، فالإنسان حسب رأي فرا نكل المخلوق الوحيد الذي يمتلك الحرية والإمكانية لاختيار المعاني والقيم في حياته، والمخلوق الوحيد الذي تدفعه إرادة المعنى للعيش بجدارة وافتخار حتى في ظل أكثر الظروف صعوبة، (صبحي، ٢٠٠٣: ١١٥. ١١٦).

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

ولذلك يؤكد فرا نكل أن سعي الإنسان إلى البحث عن المعنى هو الدافع ألأساسي والأكثر عمقاً لديه الذي يعبر عنه بـ (إرادة المعنى) وهو متأصل لدى

البشر جميعهم، إلا أنه يتفاوت في ما بينهم، وقد تتعرض إرادة المعنى عند الإنسان للإعاقة أو للإحباط وهو ما يعرف بالإحباط الوجودي Existential Frustration وهو أمر اولاه فرانكل أهتماماً كبيراً في نظريته، كونه يرتبط بالصحة النفسية، فإعاقة دافع إرادة المعنى عند الإنسان أو إحباطه هو سيكولوجياً أمر مدمر للإنسان على حد تعبير فرا نكل الذي يؤدي إلى الإحباط الوجودي، والتي تحول بين ما كان وما ينبغي له أن يكون عليه على مستوى البعد الروحي في شخصيته، فتخلق لديه القلق غير الأصيل، (فرا نكل، ١٩٨٢: ١٣٦).

كما طرحت النظرية الوجودية نمطين من الشخصية هما الشخص الأصيل، والشخص غير الأصيل ويتميز الشخص الأصيل بالقدرة على إشباع حاجاته النفسية والإيفاء بواجباته العملية والاجتماعية بشكل فعال وله القدرة على خلق حالة من التوازن بين أشكال الوجود الثلاثة، وهي الوجود المحيط بالفرد (العالم الخارجي) الوجود المشارك في العالم (العالم المشارك) والوجود الذاتي (العالم الخاص) ويتسم هذا الشخص الآصيل بلالتزام والسعي لتحقيق أهدافه، وهو يقابل الشخص ذو الحضور الوجودي الأصيل كما في بحثنا الحالي ،أما الشخص غير الأصيل وهو نمط من الأشخاص الذين يستحوذ عليهم إشباع حاجاتهم النفسية للحد الأدنى وقلة الإيفاء بالمتطلبات الحياتية والاجتماعية تجاه الآخرين وينظر لذاته بأنه يؤدي الأدوار المقررة عليه سلفا ويفتقر إلى المبادرة والتغيير، ويكون عمله مجزءاً وغير متكامل وتسيطر عليه مشاعر اليأس والاستسلام وهو يقابل الشخص ذا الحضور الوجودي غير الأصيل في بحثنا الحالي (Thompson & Rudolph, 1983p:162)

الافتراضات الأساسية:

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

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

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

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

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

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

٧. الشخص المعاصر . عادياً كان أم عصابياً . موصوف بالاغتراب عن العالم وعن المجتمع المحلي، والأطباء النفسيون والمرشدون يستقبلون شكاوي عن الوحدة، الإنعزال، الشعور بعدم الذات أو بعدم الارتباط العاطفي، لقد فقد

الشخص عالمه وأصبح كالغريب عنه وكأنه لم يعد جزاً منه، (الخواجا، ٢٠٠٩: ١١٩-١٢٠).

واستنادا الى ما ذكر اتضح بان الاتجاه الوجودي قدم تفسيرا جديدا لمشكلات جديدة ،ليست مشكلات عضوية ولا مشكلات نفسية بل مشكلات روحية تتصل بالجانب الروحي . تظهر هذه المشكلات في صورة اعراض –ليس بالضروره ان تكون مشكلات مرضية ،فربما تكون الجوانب البيولوجية والنفسية والاجتماعية على مايرام ،الا ان الفرد يشعر بالهامشية ، والمشكلات الروحية على اتصال وثيق بمعنى الحياة التي يعيشها الفرد بشكل عام ،وعلى وجه الخصوص تلك الجوانب من الحياة المرتبطة بمعنى الحياة كالموت والعمل والحب والالم .

ويرى اصحاب الاتجاه الوجودي الى ان البعد الروحي للانسان اكثر عمقا من البعد النفسي ،وان البعد النفسي يقع في مستوى من العمق بين البعد الروحي والبعد البيولوجي ،والبعد الروحي مسؤول عن كثير من المشكلات والامراض النفسية وربما البيولوجية ايضا

فتحقيق الذات على سبيل المثال في حاجة الى دافع داخلي ياتي من العمق(روحي) ولكي يتحقق ذلك ومن وجهة نظر الاتجاة الوجودي – لابد من تحقيق معنى في الحياة .

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

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

مجتمع البحث :

تم تحديد مجتمع البحث الحالي لطلبة جامعة بغداد موزعين بواقع اربعة وعشرون كلية بواقع اثناعشر كلية علمية واثنا عشر كلية انسانية وبلغ المجتمع (٤٠٥٣١) بواقع (١٠٧٥٥) اناث (٧٧٦٤) ذكور تخصص علمي و (٢٣٩١٣) اناث و(١٦٦١٨) ذكور تخصص انساني

عينة البحث :

في البحوث التربوية ونفسية لابد من اختيار عينة البحث بالطرائق الصحيحة كي تكون ممثلة للمجتمع وموزعة توزيعا اعتداليا .

لذا فقد اختار الباحثان العينة العشوائية الطبقية ذات اختيار متساو اذ تم اختيار (٣٠٠) طالب وطالبة.

اداتا البحث :

تحقيقا لأهداف البحث الحالي يتطلب الاستعانة بأداتين الاولى لقياس الحضور الوجودي والثانية لقياس جودة الحياة وبعد التحري في الدراسات السابقة وجدا الباحثان ان مقياس الجميل ٢٠٠٨ وهي اطروحة دكتوراه من كلية التربية للبنات جامعة بغداد مقياسا يمكن الركون اليه وتبنيه في البحث الحالي كون

المقياس حديث ومبني بالأسس العلمية ومحقق لمؤشرات الصدق والثبات فقد تم استخراج القوة التمييزية بطريقتين :

١-اسلوب المجموعتين المتطرفتين:

٢- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

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

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

مقياس الحضور الوجودي :

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

اولا : تحديد مفهوم الحضور الوجودي :

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

ثانيا :تحديد مجالات المقياس :

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

مجال العالم الخاص :

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

٢- مجال العالم المشارك :

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

٣-مجال العالم الخارجي :

يتضمن كل الاحدا ث والمعوقات البيئية المادية ومعنوية المحيطة بالفرد والتي تتمثل بالمشاكل والضغوط والأزمات المختلفة التي تشكل تجارب الفرد النفسية والحياتية .

ثالثا : صياغة فقرات المقياس :

على وفق نظرية فرانكك ومعنى الحضور الوجودي الاصيل وغير الاصيل تم صياغة (٣٠ فقرة) موزعة على المجالات الثلاثة بواقع ١٥ للمجال الاول و٩ للمجال الثاني و٦ للمجال الثالث وقد روعي في صياغة الفقرات الاسلوب العلمي في صياغتها على وفق ماجاء في ادبيات القياس والتقويم .

رابعا : التجربة الاستطلاعية

بعد كتابة المقياس وطريقة الاجابة عليه ولمعرفة مدى وضوح الفقرات وطريقة الاجابة عليها ،تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠)طالب وطالبة من قسم العلوم التربوية النفسية في كلية التربية- ابن رشد للعلوم التربوية والنفسية

من طلبة الصف الثاني وبعد تطبيق المقياس تبين ان تعليمات المقياس واضحة ومفهومة ،وان مدى الوقت المستغرق للاجابة تراوح (٢٠-٢٥)

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس :

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

١- اسلوب المجموعتان المتطرفتان :

للحصول على مقياس يتصف بالموضوعيه استعمل اسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجه الفقرة بالدرجة الكليه من خلال عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٣٠٠) طالباً اذ قام الباحث بتطبيق المقياس بصورته الاولية (الملحق ١) وقد قام الباحث بتصحيح كل استمارة واعطاء كل فقرة درجة وقد تم اعطاء درجة كلية لكل استمارة وبحسب مجموع درجات الفقرات.

ثم رتبت الاستمارة الـ (٣٠٠) تنازلياً حسب درجتها من اعلى الى اوطأ درجة.

وتم تحديد الـ (٢٧%) من استمارات المجموعة العليا والبالغ عددها (٨١) استمارة و (٢٧%) من المجموعة الدنيا والبالغ عددها (٨١) استمارة ايضاً وبذلك تم توفر مجموعتين بأكبر حجم واقصى تمايز.(Mehrens Lehmann,1984,p.192) (السيد، ١٩٧٩: ٦٤٢).

وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عن طريق الاستعانة بالبرنامج الاحصائي (spss) لتحقيق هذا الغرض ظهر ان جميع فقرات المقياس مميزة عند مستوى (٠.٠٥) وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية (٣٠) فقرة وزعت بصورة عشوائية ، (انظر ملحق ٢) . والجدول (٢) يوضح ذلك

جدول رقم (٢)

تمييز فقرات مقياس الحضور الوجودي باسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١	٣,٨٨	٠,٣١	٢,٣٧	١.٣٥	١١,٥٤
٢	٣.٨٣	١.٣٨	٢.٢٧	١.٣٢	٦.٧٨
٣	٣.٤٨	١.٢٨	٣.٤٠	٢.٠٢	٣.٨١
٤	٤.٣١	٠.٩٢	٣.٣٠	١.٥٦	٤.٤٧
٥	٣.٨٣	٠.٩٦	٣.٢٢	١.٥٦	٢.٦١
٦	٤.٢٣	١.١٧	٣.٩٦	١.٨٩	٦.٦٢
٧	٤.٣٧	٠.٨٥	١.٨٨	١.٢٠	٦.٦٩
٨	٣.٩٨	١.٢٢	٢.٨٥	١.٢٠	١.١٢٩
٩	٣.١٤	١.٤٨	٢.٣١	١.٩٢	٢.١٢
١٠	٤.٨٨	٠.٣١	٣.٢٢	١.٥٩	١.١٤٧
١١	٤.٣٧	٠.٩٣	١.٦٦	٠.٨٥	١.٠٥٧
١٢	٤.٧٧	٠.٦٣	٣.٢٥	١.٧٤	١.٠٦٨
١٣	٤.٧٧	١.٢٩	٣.٢٢	١.١٧	١.٢٠٢
١٤	٤.٤٦	٠.٧٤	٠.٧٧	٠.٨٤	٦.٣٨
١٥	٤.٠٥	١.٥٥	٣.٠٣	١.٤٨	٣.٢٣
١٦	٤.٤٤	٠.٧٤	٢.٢٥	٠.٣١	٣.٢٣
١٧	٤.٠٩	١.٥٩	٢.٠٧	١.٩٣	١.٦٠٨
١٨	٤.٥٩	٠.٧٤	٣.٢٢	٠.٦٣	٤.٤٠
١٩	٤.١٢	١.٢٦	١.٩٢	٠.٦٤	١.١٧١
٢٠	٣.٢٧	٠.٩٧	٣.٧٥	٠.٧٤	١.٣٩٩

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
٢١	٤.٥٧	٠.٦٨	٢.١٨	١.٢٣	٤.٢٦
٢٢	٢.٤٩	١.٣٠	٣.٢٢	٠.٦٣	٥.٠٨
٢٣	٤.٣٠	١.٣٦	٣.٢٢	١.٥٥	٤.٥١
٢٤	٤.٤٦	١.٣٢	١.٧٥	١.٩٨	١.٤٦٥
٢٥	٢.٨١	٠.٨١	١.٦٤	١.٩٩	٤.٦٣
٢٦	٢.٨١	١.٢٩	٢.٠٧	١.٢٢	٥.٦٤
٢٧	٤.٠١	١.٢٦	٣.٦١	١.٤٨	٤.١٤
٢٨	٤.٠١	١.١٨	٢.٦٨	٢.١١	١.٢٧٠
٢٩	٤.٨٨	١.٠٣	٢.٠٩	١.٢٨	٥.٩٧
٣٠	٤.١٧	٠.٠٦	٢.٩٦	٠.٨٢	٦.٦٩

وقد تبين من الجدول اعلاه إن جميع فقرات المقياس كانت مميزة وبدلالة احصائية (٠.٠٥)

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

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

ويكشف ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية، بمعنى ان الفقرات متجانسة في قياس ما اعدت لقيامه (kroll,1960,p:426).

ويستعمل معامل ارتباط بيرسون لأستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له (Nunnally,1978,p.280).

وأظهرت المعالجة الإحصائية بعد استعمال البرنامج الاحصائي (spss) ان معاملات الارتباط لجميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الاحباط الوجودي بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٤٢٥	١٣	٠.٤٦٣	٢٥	٠.٣٦٨
٢	٠.٢١٤	١٤	٠.٣٦٠	٢٦	٠.٣٨٠
٣	٠.١٩٠	١٥	٠.٣٩٨	٢٧	٠.٤٢٥
٤	٠.٢٩٧	١٦	٠.٥٦٢	٢٨	٠.٣١٠
٥	٠.٣٤٠	١٧	٠.٣٣١	٢٩	٠.٢٨١
٦	٠.٢١٤	١٨	٠.٤٢٥	٣٠	٠.٤٠٦
٧	٠.٢١٩	١٩	٠.٤٦٨		
٨	٠.٢٠٨	٢٠	٠.٣٧٦		
٩	٠.٣٩٩	٢١	٠.٣٢١		
١٠	٠.٢٨٥	٢٢	٠.٢٣٧		
١١	٠.٢٦٧	٢٣	٠.٢٢٦		
١٢	٠.٤٢٣	٢٤	٠.٢٣١		

القيمة الجدولية لمعامل الارتباط بدرجة حرية (٢٨٨) عند مستوى (٠.٠٥) يساوي (٠,١١٣) .

يتضح من خلال الجداول ان فقرات المقياس جميعها صادقة لأن قيم معاملات الصدق المحسوبة لها اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

مؤشرات الصدق :

تم استخراج الصدق بطريقتين :

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

مؤشرات صدق البناء :

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

مؤشرات الثبات :

اعتمد الباحثان طريقتين في استخراج مؤشرات الثبات

١- طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة الفاكرونباخ (الاتساق الداخلي).

اذ تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠)طالب وطالبة من كلية التربية ابن رشد قسم التاريخ وبعد تفريغ البيانات تبين ان معامل الثبات بهذه الطريقة ٠,٨٧

٢- طريقة الاتساق الخارجي بطريقة الاختبار واعادة الاختبار .

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠) طالب وطالبة من قسم اللغة الانكليزية كلية التربية – ابن – رشد للعلوم الانسانية وبعد اسبوعيين تم اعادة الاختبار على نفس العينة .

وقد اكدت الدراسات افضل وقت لإعادة الاختبار من اسبوعين الى ثلاثة اسابيع وقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين الاختبارين الاول والثاني واتضح ان معامل الارتباط بلغ ٨٣، وقد عد معامل الثبات للاسلوبين مقبول على وفق الدراسات السابقة .

التطبيق النهائي :

بعد اتمام بناء مقياس الحضور الوجودي وتبني مقياس جودة الحياة انظر الملحق ٣ فقد تم جمع المقياسين في ملف واحد وتطبيقه على عينة بلغت ٣٠٠ طالب وطالبة من كليتي الاداب والتربية –ابن الهيثم بواقع ١٥٠ طالب من كلية الاداب تمثل الكليات الانسانية ١٥٠ من كلية التربية – ابن الهيثم تمثل الكليات العلمية .

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها .

١-تعرف الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة

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

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي للفروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الحضور الوجودي

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

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

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

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

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

تم تطبيق مقياس الحضور الوجودي على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة باختيار العينة العشوائية الطبقية ذات الاختيارالمتساوي وباستعمال الاختبارالتائي لعينتين مستقلتين فقد تم تطبيقه على (١٥٠)طالب وطالبة من كلية الاداب

بواقع (٧٥) طالب من قسم علم النفس وعلم الاجتماع في كلية الاداب جامعة بغداد و(١٥٠)طالبا من كلية التربية ابن الهيثم بواقع ٧٥ طالب وطالبة من قسمي الكيمياء والرياضيات .

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

جدول (٥)

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

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

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت ٤,٥٨ وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية ٢٩٨ ولصالح الذكور

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرغم من ان الذكور والاناث من طلبة الجامعة يتمتعون بالحضور الوجودي وهي متفقة مع ماذهب اليه العالم فرانكل والذي اكدت نظريته على ان الافراد ذو التحصيل المعرفي والثقافي يتمتعون بحضور وجودي الا ان الواقع العراقي والذي يعطي تحيزا للمجتمع الذكوري نتيجة

التنشئة الاجتماعية جعلت الطلبة من الذكور اعلى درجة بالحضور الوجودي الطالبات الاناث .

ب- التخصص (العلمي والادبي).

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

جدول (٦)

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

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

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت ٣,٥٦ وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية ٢٩٨

٢-تعرف جودة الحياة لدى طلبة الجامعة :

تم حساب المتوسط الحسابي لعينة البحث والبالغة ٣٠٠ طالب وطالبة على مقياس جودة الحياة وبعد تفريغ البيانات تبين ان المتوسط الحسابي ١٧١,٨

وانحراف معياري (١٣,٥٢)وعند مقارنته مع المتوسط الفرضي البالغ (١٣٥)وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,١٥٦)وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية (٢٩٩) . والجدول رقم (٧) يوضح ذلك

جدول (٧)

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

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

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

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

ويعتقد الباحثان ان طلبة الجامعة يتمتعون بقدر مقبول من الوعي والثقافة من خلال سنوات الدراسة واستعمال التقنيات الحديثة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي جعلهم يتمتعون بجودة حياة اكثر من الوسط الاجتماعي .

٥-تعرف على الفروق على وفق متغيري النوع (ذكور واناث)والتخصص (علمي -انساني).

تم تطبيق مقياس جودة الحياة على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة باختيار العينة العشوائية الطبقية ذات الاختيارالمتساوي وباستعمال الاختبار لعينتين مستقلتين فقد تم تطبيقه على (١٥٠)طالب وطالبة من كلية الاداب بواقع (٧٥) طال من قسم علم النفس وعلم الاجتماع في كلية الاداب جامعة بغداد

و(١٥٠)طالبا من كلية التربية ابن الهيثم بواقع ٧٥ طالب وطالبة من قسمي الكيمياء والرياضيات . وان المتوسط الحسابي للذكور (١١٢,٩)وبانحراف معياري مقداره ٨,٢٦ في حين بلغ المتوسط الحسابي للاناث ١١٠,٨١ وانحراف معياري مقداره ١٠,٠٤

والجدول (٨) يوضح ذلك (الجدول ٨)

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

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

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت ٤,٤٨ وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية ٢٩٨ ولصالح الذكور

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

ب- التخصص (العلمي والادبي).

اما فيما يتعلق بايجاد الفروق في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص علمي وانساني فقد تم تطبيق المقياس على عينة البحث الحالي والبالغ ٣٠٠ طالب وطالبة بواقع ١٥٠طالب وطالبة من كلية الاداب

قسمي علم النفس وعلم الاجتماع وكلية التربية –ابن الهيثم من قسم الكيمياء والرياضيات اذ بلغ المتوسط الحسابي للتخصص الانساني (١١٦,٩٢) والتخصص العلمي (١١٨,٧). والجدول رقم (٩) يوضح ذلك

جدول (٩)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير التخصص (علمي – إنساني) على مقياس جودة الحياة

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

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت ٣,٦٦ وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية ٢٩٨ .

٣–التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيري الحضور الوجودي وجودة الحياة .

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

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

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

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن ان نوصي بالاتي :

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

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

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

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

المقترحات :

استكمالا للبحث الحالي نقترح الدراسات المستقبلية .

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

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

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

٤- بناء برنامج باسلوبي العلاج بالمعنى لتنمية جودة الحياة

ملحق رقم (١)

استبيان آراء الخبراء

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

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

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

نشكر لكم تعاونكم مع التقدير

الاستاذ الدكتور
محمود كاظم محمود
كلية التربية/الجامعة المستنصرية

المدرس الدكتور
رحيم هملي معارج
كلية التربية-ابن رشد
جامعة بغداد

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

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

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

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

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

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

ملحق رقم (٢)

م/ فقرات مقياس الحضور الوجودي

التعليمات

عزيزتي الطالبة

عزيزي الطالب

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

١- أن تكون إجابتك صريحة وصادقة على فقرات المقياس . علماً أنه ليست هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة . ولا تستخدم إجابتك إلا لإغراض البحث العلمي .

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

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

طريقة الإجابة :

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

ت	الفقرات	تنطبق علي				لا تنطبق علي
		كثيراً جداً	كثيراً	بدرجة متوسطة	قليلاً	
١	اشعر بالسعادة مع الاخرين			√		

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

١- الجنس

٢- التخصص

ت	الفقرات	تنطبق علي				لانطبق علي
		كثيراً جداً	كثيراً	بدرجه متوسطة	قليلاً	
١	أنا مستقل في اختيار أهدافي.					
٢	اعتمد على نفسي في تحقيق أهدافي الخاصة.					
٣	أشعر بمتعة كوني طالباً جامعياً.					
٤	عندما أتعرض لموقف ما تكون ردود أفعالي مناسبة لذلك الموقف.					
٥	لدي القدرة على ضبط انفعالاتي.					
٦	يصفني الآخرين بأني متزن ولدي ثبات انفعالي.					
٧	اعتقد أن لدي القدرة على مواجهة العقبات والصعوبات التي قد تواجهني.					
٨	اعتقد أن لدي القدرة على تغيير مسار حياتي نحو الأفضل.					
٩	اعتقد أني يقض ومنتبه على جميع جوانب حياتي.					
١٠	لدي أهداف أسعى جاهداً					

ت	الفقرات	تنطبق علي				لانطبق علي
		كثيراً جداً	كثيراً	بدرجه متوسطة	قليلاً	
	لتحقيقها.					
١١	لدي القدرة في اختيار البديل المناسب من مجموعة البدائل التي تواجهني.					
١٢	لدي القدرة في حل المشكلات التي تواجهني.					
١٣	لدي القدرة على اختيار القرار المناسب في المواقف الحرجة.					
١٤	أجد نفسي ضعيفاً في علاقاتي الاجتماعية.					
١٥	لدي القدرة في ضبط التحكم بذاتي.					
١٦	أشارك الطلبة أفراحهم وأحزانهم.					
١٧	أتمتع بعلاقات حميمية مع الآخرين.					
١٨	لدي القدرة على التفاعل مع زملائي الطلبة.					
١٩	أحرص على تبادل الزيارات مع زملائي.					
٢٠	أشارك زملائي الطلبة في حل مشكلاتهم.					
٢١	أفضل عدم الاختلاط بالجنس الآخر.					

ت	الفقرات	تنطبق علي				لانطبق علي
		كثيراً جداً	كثيراً	بدرجه متوسطة	قليلاً	
٢٢	أميل إلى العزلة الاجتماعية عن الآخرين.					
٢٣	أساهم في حل الخلافات والنزاعات بين زملائي الطلبة.					
٢٤	أتعاطف وجدانياً مع من يحتاج إلى المساعدة من زملائي.					
٢٥	أعاني من عدم قدرتي للذهاب إلى أماكن المتعة والترفيه.					
٢٦	أعاني من سوء الأوضاع الأمنية في بلادي.					
٢٧	أعاني من عدم احترام الآخرين لي.					
٢٨	الآخرين لا يهتمون لما أقوم به من أفعال.					
٢٩	أعاني من عدم وجود علاقة زمالة مع الجنس الآخر.					
٣٠	أعاني من سوء علاقتي بأساتذتي.					

الملحق رقم (٣)

م/ فقرات مقياس جودة الحياة

التعليمات

عزيزتي الطالبة

عزيزي الطالب

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

٤- أن تكون إجابتك صريحة وصادقة على فقرات المقياس . علماً أنه ليست هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة . ولا تستخدم إجابتك إلا لإغراض البحث العلمي .

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

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

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

ت	الفقرات	تنطبق علي				لا تنطبق علي
		كثيراً جداً	كثيراً	بدرجة متوسطة	قليلاً	
١	لدي إرادة قوية			√		

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

٣- الجنس

٤- التخصص الباحثان

ت	الفقرات	تنطبق عليّ				لا تنطبق علي
		كثيراً جداً	كثيراً	بدرجة متوسطة	قليلاً	
١	أشعر أن حياتي العائلية سعيدة					
٢	أشعر بالفخر لانتمائي إلى عائلتي					
٣	أتمنى لو كنت في عائلة أخرى					
٤	أعتقد بأن حياتي العائلية مقبلة على كوارث					
٥	أشعر بالخجل من فقر عائلتي					
٦	اشعر بأن حياتي الدراسية مهددة بالرسوب					
٧	استطيع أن أحدث تغيرا أيجابياً في دراستي					
٨	اعتقد أن العدالة مفقودة في كليتي					
٩	يعاملوني زملائي بلطف					
١٠	أشعر بالغربة بين زملائي					
١١	أشعر بمعنى حياتي حين أحقق شيئاً جديداً					
١٢	أعتقد أن للناس وجهين					
١٣	وضعت لحياتي أهدافاً أسعى لتحقيقها					

ت	الفقرات	تنطبق عليّ				لا تنطبق علي
		كثيراً جداً	كثيراً	بدرجة متوسطة	قليلاً	
١٤	أشعر بالسعادة حينما يوجد شيء يدعوني للتحدي					
١٥	أشعر أن حياتي مليئة بالحزن					
١٦	اشعر أني غير مرغوب عند عائلتي					
١٧	اشعر أن والداي لا يفهموني					
١٨	اشعر بالذنب لسوء علاقتي بعائلتي					
١٩	أفكر ببناء أسره سعيدة مستقبلاً					
٢٠	أحترم الطالب الذي يدرس بجد					
٢١	أعتقد ان المستقبل سيجلب لي النجاح في دراستي					
٢٢	أحب الاختلاط مع زملائي					
٢٣	يلومونني زملائي لكثرة بكائي					
٢٤	أؤمن بحياة ما بعد الموت					
٢٥	أشعر أن الحياة غير منصفة معي					
٢٦	أشعر أن الحياة ممتعة ولا يوجد ما يدعو للألم					
٢٧	أفكر بالانتحار للخلاص من حياتي					
٢٨	أشعر أن اختياري لحبيبي اختياراً ناجحاً					
٢٩	تعجبني نظافة بيتي					
٣٠	أشعر أني غير مرغوب في عائلتي					
٣١	اشعر بالرضا عن ما حققته في					

ت	الفقرات	تنطبق عليّ				لا تنطبق علي
		كثيراً جداً	كثيراً	بدرجة متوسطة	قليلاً	
	حياتي الدراسية					
٣٢	أجد صعوبة في مشاركة زملائي أفراحهم وأحزانهم					
٣٣	أساهم في عمل يصب في مصلحة زملائي					
٣٤	أعتقد أن النجاح مضمون لكل من يريد ذلك					
٣٥	أشعر ان علاقتي طيبة مع زملائي					
٣٦	أخذت ما أستحقه من الفرص الدراسية					
٣٧	أتمنى لو أدرس اختصاصا أخراً غير اختصاصي					
٣٨	أشعر أن أساتذتي وزملائي يحترموني					
٣٩	أعتقد أن المستقبل ليس مضموناً لأحد					
٤٠	أجد صعوبة في كسب الأصدقاء					
٤١	أعتقد أن حياتي خالية من أشياء تستحق التضحية					
٤٢	أعتقد أن جودة حياتي نابعة من الحب					
٤٣	أشعر بالانسجام مع قيم مجتمعي					

ت	الفقرات	تنطبق عليّ				لا تنطبق علي
		كثيراً جداً	كثيراً	بدرجة متوسطة	قليلاً	
٤٤	يصفني الآخرون بالسعيد					
٤٥	أشعر باليأس من حياتي					

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية :

-القرآن الكريم

- آدلر، ألفريد، (٢٠٠٦): معنى الحياة، ترجمة: عادل نجيب بشري، مكتبة الأسرة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الأعرجي، إبراهيم مرتضى، (٢٠٠٧): فقدان المعنى وعلاقته بالتوجه الديني ونمط الاستجابات المتطرفة لدى طلبة جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد).
- الامام، مصطفى محمود، وآخرون، (١٩٩٠): التقويم النفسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- أنور حسين عبد الرحمن وعدنان حقي شهاب زنكنة، (٢٠٠٨): الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية، الطبعة الأولى، بغداد.
- باترسون، (١٩٩٠): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة: د.حامد عبد العزيز الفقي، ط١، دار العلم والنشر، الكويت.
- بدوي، عبد الرحمن، (١٩٤٥): الموت والعبقرية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- البريثن، عبد العزيز عبد الله، (٢٠٠٨): الإرشاد الأسري، دار الشروق، عمان، الأردن.
- الجبوري، مصري يحيى، (١٩٩٥): أثر الإحباط في انفعال الغضب، رسالة ماجستير ٩٥): تعديل السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، العين، الإمارات.

-الخواجا، عبد الفتاح محمد، (٢٠٠٩): الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة، عمان، الأردن. فاروق ، سيد عثمان (٢٠٠١) ، القلق وعلاقته بالضغوط النفسية ، الطبعة الثالثة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

-فاروق ، سيد عثمان (٢٠٠١) ، القلق وعلاقته بالضغوط النفسية ، الطبعة الثالثة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

-جابر ، جابرعبد الحميد وكفافي ، علاء الدين (١٩٩٠) ، معجم علم النفس ، ج٣ ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

-حافظ ، سلام هاشم (٢٠٠٦) ، معنى الحياة وعلاقته بالقلق الوجودي وال ــ ، ١٩٨٨ الشخصية بين التنظير والقياس ، مطبعة التعليم العالي ، جامعة بغداد .

-صالح ،قاسم حسين، ١٩٨٨ الشخصية بين التنظير والقياس ، مطبعة التعليم العالي ، جامعة بغداد .

-فرانكل ، فكتور (١٩٨٢) ، الإنسان يبحث عن المعنى ، ترجمة ،د : طلعت منصور ، دار القلم ، الكويت .

-ماكوري ، جون (١٩٨٢) ، الوجودية ، ترجمة : امام عبد الفتاح امام ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب ، الكويت ، العدد ٥٨ .

-سماح ، رافع (١٩٧٣) : المذاهب الفلسفية المعاصرة ، مكتبة مدبولي ، بيروت .

-فاروق ، سيد عثمان (٢٠٠١) ، القلق وعلاقته بالضغوط النفسية ، الطبعة الثالثة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

- **المصادر الاجنبية :**

- Battista ,John&almond, Richard (1973) .the development of meaning in life. Psychiatry : Journal for the study of interpersonal Processes. Vol.36.Now. 1973.409-427.
- FRANKLE . (1986): The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy, New York: Random House.
- Kim, Mira (2001): "Exploring Sources of Life Meaning among Koreans" Trinity Western University Published Master Thesis.
- Krill, D. (1987): Existential Approach Encyclopedia of Social Work, (18^{th}ed), NASW, Maryland: Silver Spring.
- Leath, Colin (1999): The Experience of Meaning in Life from a Psychological Perspective. http://purl.ock.org/net/ cleath/writings/meaning.htm.
- Leath, Colin (1999): The Experience of Meaning in Life from a Psychological Perspective. http://purl.ock.org/net/ cleath/writings/meaning.htm.
- May, R. (1969): Existential Psychotherapy, New York: Random House.

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

-Levey , B .S. (1988) . The relationship of introspection Psychological adjustment and cognitive development .Columbia University .

-Park, James(2001)Our Existential predicament : Loneliness Depression, Anxiety & Death .http://www.te.umn.edu/parkx032/XP.html.

مهارات التدريس الصفي اللازمة لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية

أ.م .د . رقية عبد الأئمة عبد الله

م. منصور جاسم محمد المفرجي

ملخص البحث

لقد اتسع الاهتمام بالمهارات التدريسية حتى أصبحت سمة مميزة لمعظم برامج الإعداد في الدول المتقدمة والمتطورة تربويا ، وأصبح اكتساب المهارات التدريسية وتحسينها من أهم أهداف التربية العملية ، لما لها من اثر فعال في الأداء التدريسي ومن ثمة أهميتها في عملية التعليم . فتعلم المهارات التدريسية واكتسابها يشير إلى تلك الجهود المبذولة والمشتركة والمتكاملة التي يقوم بها المدرس بوصفه منظما للتعليم وتلك التي يقوم المتعلم بوصفه فردا يسعى إلى تلبية حاجة معينة ومستعدا لبذل الجد والوقت اللازمين لتعلم لتلك المهارات .

لذا ارتأى الباحثان أن يعرضان في هذا البحث نبذة نظرية عن مهارات التدريس بأسلوب فلسفي تأريخي .

Class Teaching Skills Required for Arabic Language At Secondary School Stage

Prof. Assistant Dr. Ruqaiya Abul AAma Abdulla

Teacher Mansoor Jassim Mohammed Al Mafraji

Abstract:

The interest has become large in the teaching skills until they became as a characteristic for most qualifying programs in the advanced developed countries a with respect of education, and acquisition of and improving teaching skills has become the most important objectives of practical education due to its effective impact in preparing the teacher, then, its importance in the process of teaching. Learning teaching skills and acquiring them referring to those exhausted, joint and integrated efforts made by the teacher as being an organizer for teaching and those made by the learner as being an individual seeking to fulfill certain need and willing to make effort and time required for learning such skills.

Hence, both researchers see in this Researcher to offer theoretical background on teaching skills in philosophical historical method.

مهارات التدريس:

لقد أصبح الاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجهات التربوية الحديثة، وأصبحت تربية المدرس في العصر الحديث قائمة على الاهتمام بمهارات التدريس، وتهدف حركة إعداد المدرسين القائمة على المهارات التدريسية في إعداد مدرسين ماهرين قادرين على أداء عملهم التدريسي على نحو سليم.(حميدة وآخرون، ٢٠٠٠: ٩)

تمتاز المهارات التدريسية بعدد من الخصائص التي يجب أن يكون الطالب المدرس على درجة من الوعي بطبيعتها وخصائصها وتتحدد خصائص المهارات بـ:

١. القابلية للتعميم:

بمعنى أن وظائف المدرس لا تختلف من مدرس إلى آخر باختلاف المادة التي يدرسها أو المرحلة، على الرغم من أنها تتميز بالمرونة والقابلية للتشكيل على وفق طبيعة كل مادة ومرحلة.

٢. القابلية للتدريب والتعلم:

بمعنى انه يمكن اكتسابها من خلال برامج التدريب المختلفة.

٣. التداخل:

إن السلوك التدريسي الذي يعبر عن المهارات المختلفة هو سلوك معقد ومركب ومن ثمة لا يمكن عزل أنماط السلوك المعبرة عن كل مهارة بسبب التداخل الحاصل فيما بينها لذا تقسم المهارات على مهارات أساسية، وأخرى فرعية.

٤. أنماط الاستجابة:

لا يمكن أن يسلك اثنان من المدرسين السلوك نفسه في عرض مهارة معينة حتى لو تشابها في نوع الإعداد، مدة الخبرة، إذ أن لكل مدرس شخصيته المميزة، أساليب سلوكه الخاص، طريقة إدارته للمواقف التعليمية كما أن السلوك المعبر عن مهارة التدريس لدى المدرس الواحد يختلف باختلاف المحتوى الدراسي، ونوع المرحلة التعليمية. (حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠: ١٦، ١٧) (عبد الرزاق، ١٩٩٣: ١٤١، ١٤٢)

٥. يمكن اشتقاقها من مصادر متنوعة، ومنها:

١. تحليل الأدوار والمهام التي يقوم بها المدرس من خلال ملاحظة سلوكه إثناء التدريس.
٢. تحديد حاجات المتعلم وخصائصه. (مشروع تنمية أعضاء هيئة التدريس والقيادات، ٢٠٠٨:)

يعد امتلاك الطالب/ المدرس للمهارات التدريسية مؤشرا للحكم على مدى نجاحه في عمله وقدرته على أداء مهماته بكفاية وفاعلية، ولكي تتحقق فاعلية تدريبه على المهارات التدريسية لا بد أن يتعرف على جانبين أساسيين من مكونات المهارة التي يتدرب عليها، وهما المعرفة النظرية أو الأساس المعرفي اللازم الكفوء. والتطبيق السليم للمعرفة النظرية ومواقف التدريس، وتبعاً لذلك وضعت بعض الإجراءات التي من شانها أن تساعد الطالب/ المدرس على تعلم المهارات واكتسابها وهي:

١. تحديد الغرض من تعلم المهارة وعلاقتها بعملية التدريس.
٢. دراسة نظرية للجوانب المعرفية والإجرائية المتعلقة بالمهارة المراد تعلمها.

٣. التدريب على كل عنصر، أو مكون من مكونات المهارة في ظروف محكمة.

٤. تقويم مستوي أداء المهارة في أثناء التدريب والتزويد بالتغذية الراجعة التي تشملها، وهذا يساعد على تحسين الأداء وتطويره. (عبد الرزاق، ١٩٩٣: ١٣٠) (اللقاني وفارعة، ١٩٨٥: ٥)

ويتطلب انجاز كل مهارة رئيسة عددا من المهارات التدريسية الفرعية فالتخطيط يتطلب امتلاك المدرس لمهارة تحديد الأهداف التعليمية وتحليل المحتوى وتحليل خصائص المتعلمين وتخطيط الدرس، في حين تتطلب مهارة التنفيذ مهارات تهيئة المدرس وعرض المادة وصياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها وتنويع المثيرات والغلق، أما مهارة التقويم فتتطلب امتلاك المدرس لمهارات التقويم المختلفة مثل وضع أنواع الأسئلة المختلفة التشخيصية والتكوينية والمقالية وغيرها.(الخطابية وحمد، ٢٠٠٢: ٢٦٣)(الفار، ٢٠٠٣: ٢١)

مهارة التخطيط الدراسي:

إن العلاقة بين مفهوم التخطيط ومفهوم النظام بعامة، وبين أسلوب أو منحنى النظام بخاصة علاقة كبيرة، وما من تخطيط إلا وينطلق من مكونات النظام كلاً، والعلاقات بين هذه المكونات من جهة أخرى، مع الأخذ بأهداف النظام وتحليله، وأنشطة تنفيذه وتقويمه، ومتابعته، واخذ العوامل المحيطة المؤثرة به بعين الاعتبار، والتخطيط هو عملية اقتراح سلسلة من الإجراءات والخطوات لغرض تحقيق هدف أو أهداف متوخاة. وهو مكون من عناصر أربعة هي الأهداف والمحتوى والأنشطة، والتقويم. (الحيلة، ٢٠٠٨: ٣٦٨)

والتخطيط سمة من سمات الحياة المعاصرة، وما من أمة تسعى إلى مستقبل أفضل إلا وتضع التخطيط سياسة لها تسير عليها وتفيد منها في المستويات كافة. فالتخطيط بوجه عام يشير إلى العملية التي يتم خلالها تحديد

الأهداف ووضعها في صورة كمية قابلة للقياس، واتخاذ مجموعة من الإجراءات والتدابير والقرارات اللازمة لتحقيق أقصى ما يمكن من هذه الأهداف خلال مدة زمنية معينة.(الشخيبي، ١٩٩٨: ٧٤٦)

إنّ عالم اليوم اشد حاجة إلى التخطيط بعد أن تعقدت وسائل المعيشة، وتشابكت وسائلها وتشعبت جوانبها، وتعددت إمكاناتها، ويسري هذا القول على التخطيط التعليمي باعتباره العنصر الفعال في عمليات التقدم والتنمية وزيادة فعالية الأفراد. (شحاته ، ٢٠٠٤ أ: ١٣٢)

وعليه يمكن القول أن التخطيط الدراسي يمثل الرؤية الواعية التي تستوعب أبعاد الموقف التعليمي وعناصره، وما يقوم بينهما من علاقات متداخلة، ثم تنظيم هذه العناصر على نحو يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وفي هذا إشارة إلى أن التخطيط يتطلب من المدرس رؤية صائبة واستبصاراً ذكيا؛ لأنه يعتمد على قدرته على التصور المسبق لعناصر الموقف التعليمي ومتغيراته. (الخليفة، ١٩٩٦: ٤٠)

في ضوء ما سبق يمكن القول إن مفهوم التخطيط للتدريس يتحدد بعنصرين:

أ. وجود هدف أو غاية يراد الوصول إليها.

ب. اتخاذ مجموعة من القرارات، ووضع تدابير ووسائل محددة من أجل بلوغ هذا الهدف.

خصائص التخطيط الجيد:

من خصائص التخطيط الجيد الذي يجنب المدرسين عامة، والطلبة المدرسين خاصة من الوقوع في المواقف الحرجة نذكر ما يأتي:

أ. الدوام والاستمرارية: وهذا يعني أن المخطط لا ينقطع عن عملية التخطيط، بل يستمر بها ولا ينقطع عنها، بصرف النظر عن حجم العمل المخطط له.

ب. الشمول: أي أن التخطيط يجب أن يكون شاملاً لجميع العناصر والإجراءات المتعلقة بالخطة، والعوامل المؤثرة فيها.

جـ. الهدفية: وتعني أن التخطيط يجب أن يكون هادفاً، ويرمي لتحقيق نتاج معين، لا أن يكون عشوائياً، أو شكلياً لإرضاء أطراف معينة.

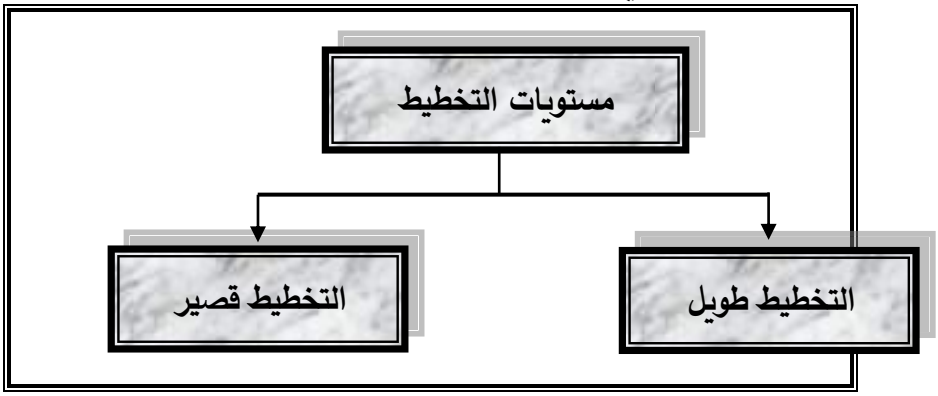
د. الدقة والوضوح: ويقصد بذلك أن تكون الخطة واضحة ومحددة في أولوياتها، وأهدافها، وأغراضها، وأنشطتها وزمانها التنفيذ ومكانه، مع وضوح المسؤوليات والمتابعات لها.

هـ. الواقعية: أي أنها تكون متوافقة مع الواقع وملبية له، مع أمكانية تحقيقها بسهولة ويسر.

و. المرونة في التخطيط: أي أن تكون الخطة مرنة، وقابلة للتعديل بحسب الظروف المتاحة. (راشد، ٢٠٠٥: ١٠١، ١٠٢) (غانم وخالد، ٢٠٠٨: ١٨٢، ١٨٣)

مستويات التخطيط:

يمارس المدرسون على اختلاف أنواعهم نوعين من التخطيط للتدريس كما يتضح من الشكل الآتي:



شكل (١)

مستويات التخطيط للتدريس

يتضح من الشكل (١) أن مستويي التخطيط للتدريس هما:

أ. التخطيط طويل المدى:

يهتم هذا النوع من التخطيط بتحقيق الأهداف طويلة المدى التي غالباً ما تتصل بتدريس منهج دراسي معين ويستند هذا النوع من التخطيط إلى تحديد الوسائل والمراحل المختلفة اللازمة لتدريس هذا المنهج، إذ يقدم المدرس رؤية شاملة لسير عمليات التعليم والتعلم في ضوء الأهداف العامة للمنهج خلال العام الدراسي (براون، ٢٠٠٥: ١٦٢) وعادة ما يتضمن التخطيط للمنهج (التخطيط السنوي) عدداً من العناصر أهمها:

١. تحديد الأهداف العامة للمقرر.
٢. تحديد الوحدات والموضوعات المتضمنة بالمقرر التي سوف تسهم في تحقيق الأهداف.
٣. وضع جدول زمني لتدريس وحدات المقرر وموضوعاته.
٤. تحديد أساليب التدريس التي يمكن الاستعانة بها في تدريس موضوعات المقرر.
٥. تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية التي يمكن أن تساعد في تدريس موضوعات المقرر.
٦. تحديد أساليب التقويم التي يمكن أن تستعمل في تقويم مدى تحقيق الأهداف التعليمية. (راشد، ٢٠٠٥: ٨٣) (غانم وخالد، ٢٠٠٨: ١٨٨)

ب. التخطيط قصير المدى:

يسمى هذا النوع من التخطيط، بالتخطيط للدروس اليومية، ويعد الدرس اليومي أصغر المكونات في البناء التنظيمي للمنهج، ويتكون من مجموعة متجانسة من المعارف والمهارات والتعميمات التي ترتبط بهدف تعليمي محدد،

ويخطط المدرس للدروس اليومية بهدف تحقيق الأهداف قصير المدى التي ترتبط بالدرس الذي يتم التخطيط له.

ويكتسب هذا النوع من التخطيط أهمية كبيرة بالنسبة للمدرس فهو:

١. يساعده على تنظيم الأفكار وترتيبها وتحقيق الأهداف المرجوة بأسرع وقت وبأقل جهد.
٢. يمكنه الرجوع إليه عند الحاجة لمتابعة ما تم تدريسه في موضوع معين.
٣. يحقق الاهتمام المتوازن بعناصر الدرس.
٤. يساعده على حفظ النظام داخل الصف.
٥. يجعله ثابتاً وواثقاً من نفسه أثناء عملية التدريس.
٦. يكسبه تغذية راجعة تفيده في تحسين أداء الطلبة.

(النجـــــدي وآخـــــرون، ٢٠٠١: ١٩٨) (الأحمـــــد، ٢٠٠٥: ١٠٥) (راشد، ٢٠٠٥: ٦٩)

ونقصد بالخطة اليومية "مجموع الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس مسبقاً قبل تنفيذ الدرس، ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل، وتعلم أفضل". (عبيدات وسهيلة، ٢٠٠٧: ٩) ومن خلال هذا التعريف يمكن أن نستنتج ما يأتي:

١. التخطيط عملية تنبؤية في معظمها، إذ يتخيل المدرس الموقف الصفي وسير النشاط وتسلسله في عملية تصور عقلية تنبؤية واعية تستند إلى معرفة عميقة بمتطلبات تعلم الطلبة.
٢. التخطيط اليومي هو إعداد مسبق، يتم قبل تنفيذ الدرس، فلا تدريس من دون تخطيط مسبق.
٣. التخطيط عملية شاملة، متكاملة تشتمل على عناصر العملية التعليمية التعلمية جميعها.

٤. إن هدف التخطيط هو: تحسين عملية التدريس ومن ثم تحسين تعلم الطلبة.

ويختلف المربون فيما بينهم بشأن إعداد الخطة اليومية، إذ يصر بعضهم على ضرورة كتابة خطة مفصلة، بينما يعد آخرون كتابة الملاحظات المختصرة أمراً كافياً، وترى فئة ثالثة أن التخطيط للدروس مسألة فردية وأن المهم في الأمر هو ما يحدث فعلاً داخل غرفة الصف، ويذهب فريق رابع إلى أن وجود خطة ما قد تعيق المدرس وتحدّ من مواهبه، لأنه تقضي على عنصر الإبداع لديه. (ريان، ٢٠٠٧: ٥٥٨)

لقد أصبح بمن المسلّم به عند المربين أن التخطيط المسبق للدروس يعد أمراً ضرورياً وملحاً سواء للمدرس صاحب الخبرة الثرية أو للمدرس حديث العهد بالتدريس، فليس من المعقول أن تظل العوامل المتحكمة في المواقف التدريسية واحدة لسنوات طويلة، فهناك العديد من المتغيرات التي تحكم المواقف التدريسية. (رسلان، ٢٠٠٨: ٦٣) وأما القول بأن وجود الخطة قد يعيق المدرس ويحد من مواهبه فإنه يصح إذا ما استمر المدرس على خطته في أثناء التنفيذ؛ أما إذا اتسمت خطته بالمرونة بحيث يمكنه إجراء ما يلزم من تعديلات لمواجهة المواقف المستجدة في أثناء الممارسة الفعلية للدرس فلا يكون ذلك وارداً. بل تعد بمثابة بدائل متنوعة للمدرس بغرض تحقيق أهداف العملية التعليمية بسهولة ويسر. (راشد، ٢٠٠٥: ٩٦)

إن التخطيط للدرس اليومي ما هو إلا إطار منهجي يحمي المدرس من العشوائية في التدريس، بل يجعله مقصوداً ومستهدفاً. (أبو جلالة ومحمد، ٢٠٠١: ١٨٨)

ويعد تخطيط الدرس من المهارات الأساسية بالنسبة للمدرسين والطلبة المدرسين؛ فهو مطلب أساسي لنجاح الدرس في أي مادة دراسية، وفي أي

موضوع دراسي، فهذه المهارة تتطلب إجادة الكثير من المهارات التدريسية الخاصة بعملية التدريس مثل: صياغة الأهداف السلوكية، وتحليل المحتوى المعرفي لمادة الدرس، وتنظيم الخبرات التعلمية وتتابعها وإعداد أساليب التقويم المختلفة وكيفية استعمالها لتعرف مدى تقدم الطلبة نحو تحقيق أهداف الدرس.

عناصر التخطيط الدراسي (الخطة اليومية):

تتكون خطة الدرس من عدد من العناصر أو المكونات التي قد تختلف من حيث عددها وترتيبها من خطة إلى أخرى وفقاً لطبيعة المادة الدراسية أو المرحلة التعليمية أو مدى خبرة المدرس الذي يقوم بإعدادها. (الخليفة، ١٩٩٦: ٤٣) وعلى الرغم من هذا فإن ثمة عناصر أساسية اتفق التربويون على ضرورة توافرها في خطوات الدرس، وفيما يأتي عرض لهذه العناصر الأساسية:

١. الإطار العام للدرس:

ومن التربويين من يطلق على هذا العنصر بالمعلومات الأولية العامة أو عنوان الدرس أو هوية الخطة ومهما كانت التسمية فإن هذا العنصر يعبر عن الأبعاد الزمانية والمكانية ومستوى الصف والمادة، وموضوع الدرس.

٢. أهداف الدرس:

وتشير هذه الأهداف إلى ما يجب أن يتعلمه الطلبة بعد الانتهاء من الدرس، ويعد تحديد هذه الأهداف من أهم عناصر الدرس؛ وذلك لأن الأهداف هي التي تحدد أساليب التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المساعدة التي يمكن عن طريقها تحقيق هذه الأهداف.

٣. العناصر الرئيسة لمحتوى الدرس:

التي تسهم في تحقيق الأهداف التي تم وضعها والتي عادة ما تكون معارف، مهارات، قوانين، تعميمات، وغيرها من العناصر.

٤. أساليب التدريس:

والذي يجب أن يناسب محتوى الدرس وخصائص الطلبة ووقت الدرس، وغيرها من المتغيرات التي تحدد الأسلوب الأمثل لتدريس أحد الدروس.

٥. الوسائل التعليمية والأنشطة التي سوف تستعمل في الدرس:

التي يجب أن ترتبط بالأهداف التي تم تحديدها وأسلوب التدريس المستعمل في الدرس، وكذلك يجب التأكد من توافرها وإمكانية استعمالها في التدريس.

٦. إجراءات التدريس:

والتي تتضمن الأجزاء الرئيسة الآتية:

أ. **التهيئة للدرس:** والتي تعمل على إثارة اهتمام الطلبة وجذب انتباههم للدرس وزيادة دافعيتهم لدراسته.

ب. **عرض الدرس:** ويعني تقديم مادة الدرس للطلبة، ويتوقف هذا العرض على طريقة التدريس التي سوف يستعملها المدرس في كل جزء من أجزاء الدرس.

جـ. **وسائل تقويم الدرس:** والتي يجب أن تكون مستمرة أثناء الدرس وبعد الانتهاء منه.

٧. مصادر التعلم التي يمكن الرجوع إليها:

والتي يجب أن تكون محتوياتها جميعها صادقة وحديثة ومناسبة لمستوى الطلبة.

٨. الواجبات البيتية:

والتي تعمل على تثبيت مادة الدرس عند الطلبة. (الخليفة، ١٩٩٦: ٤٣- ٥٨) (ريان، ٢٠٠٧: ٥٥٩- ٥٦٨)

مهارة التهيئة:

إن تهيئة النفس البشرية قبل الممارسة أمر مهم في كل السلوكيات الإنسانية، وهي أهم في العملية التربوية؛ لذا نجد تهيئة لكل عبارة؛ فالنية والضوء تهيئة للصلاة، والنية واستشعار حال المحتاجين تهيئة للزكاة، والنية والسحور تهيئة للصوم، والنية والإحرام تهيئة للحج... الخ. (صلاح وسعد، ١٩٩٩: ٥٤)

وفي التهيئة لمجلس العلم أهمية كبيرة؛ لذا كان عبد الله بن مسعود رضي الله عنه يقول: "اطلب قلبك عند ثلاثة: عند قراءة القرآن الكريم، وعند الخلوة، وعند مجلس العلم" (ابن قيم الجوزية، ١٩٧٣: ١٤٨)؛ لأن استحضار القلب يساعد المتعلم على استنفار عقله، وحواسه، ويجعله في حالة ذهنية وانفعالية واعية للاندماج الفعال في المهمة التعليمية الجديدة، وهذا كله يعينه على التحصيل والنفع.

وتهيئة الدرس تعني كل ما يقوله المدرس وما يفعله كي يعد الطلبة إعداداً ذهنياً وانفعالياً وجسمياً لتقبل الدرس الجديد والتفاعل مع خبراته. (رسلان، ٢٠٠٨: ٧٠)

إن فكرة تهيئة الطلبة للدرس ليست بجديدة على الممارسات التربوية وقد استعملها المدرسون المتمرسون على مر العصور بوصفها وسيلة لإثارة انتباههم على الدرس الجديد؛ ولكن ذلك كان يعتمد في الغالب الأعم على موهبة المدرس وابتكاره، فلم يكن يهتم القائمون على إعداد المدرسين بتدريب طلبتهم على هذه المهارة بوصفها مهارة أساسية من مهارات تنفيذ الدرس وعرضه وربما يرجع الفضل إلى (V.B.Rosenshine & Y.C. Fortune) في إدخال هذه المهارة ضمن المهارات التي يتدرب عليها المدرسون قبل الخدمة وكذلك في إعداد المواد اللازمة للتدريب عليها، (جابر، ١٩٩٨: ١٧٦).

ويتميز المدرس الناجح عن غيره بقدرته على استعمال مهارة التهيئة كوسيلة لإثارة اهتمام طلبته وزيادة دافعيتهم للتعلم، وجذب انتباههم للدرس الجديد، وتتوقف قدرة المدرس على تحقيق ذلك على خبرته وموهبته وابتكاراته. (راشد، ٢٠٠٥: ١١٠)

وقد أكدت أبحاث Amidon and Flanders ان المدرسين الذين يحاولون التأثير في طلبتهم بطرق غير مباشرة مثل: تقبل مشاعر وإظهار الاهتمام بما يشغلهم يحققون نتائج أفضل بكثير ممن لا يفعلون ذلك. (جابر وآخرون، ١٩٩٨: ١١٥)

إن التهيئة الجيدة ليست أمراً مستحيلاً أو سهلاً، ولكن اختيار المدرس للأسلوب المناسب لا يعد ناجحاً الا اذا تم تنفيذ بطريقة سليمة ومشوقة. فإذا أراد المدرس التخطيط للدرس عليه ان يخطط للتهيئة أولاً من خلال الإجابة عن التساؤلات الثلاثة لماذا وكيف ومتى تكون تهيئة الدرس: لماذا تستعمل التهيئة؟ ويشير هذا السؤال إلى أهداف التهيئة. وهي:

١. لتركيز انتباه الطلبة نحو أهداف الدرس.
٢. تكوين توقعات عند الطلبة لما سيتم تعلمه.
٣. تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم ليصبحوا مشاركين في عملية التعليم بفاعلية.
٤. تحقيق مبدأ استمرارية بناء خبرات الطلبة ومعارفهم بطريقة صحيحة ومنطقية؛ وذلك عن طريق ربط خبرات الطلبة السابقة مع المادة التعليمية الجديدة.(الحيلة، ٢٠٠٧: ١١٠)

لقد جرت العادة أن يسعى المدرس إلى إثارة اهتمام طلبته في أول الدرس، إلا انه بالإمكان أن يتم ذلك في أثناء الدرس. أن التهيئة الحافزة عند الطلبة يمكن السعي إلى تحقيقها في بداية كل نشاط جديد أو عند البدء في

تحقيق هدف جديد، كما أنه يمكن توظيفها للإعداد لدرس أو دروس قادمة. (الخطيب، ٢٠٠٨: ٩٤)، (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠: ١٢١).

كما أن التهيئة لا تقتصر على المجال المعرفي كالتمهيد وإنما تتعدى إلى المجالين الانفعالي والبدني.

كيف تستعمل التهيئة؟ يقصد بهذا السؤال أساليب التهيئة، وهي:

١. تأكد من أن طلبتك متشوقون لما سوف تقول، وقد يكون أفضل تشويق أن تتوقف ساكناً لبرهة، ناظراً إلى الطلبة، منتظراً حتى يجلس الجميع في إمكانهم ويهدؤون تماماً، هذا الأسلوب أفضل من الصياح والنداءات العالية لأنها تفقد فاعليتها سريعاً وتذهب بهيبة المدرس.
٢. تَخَيرّ حادثاً ما، أو موضوعاً أو سؤالا، أو عرض مشكلة أو وسيلة تعليمية مشوقة لطلبتك. (براون، ٢٠٠٥: ٢١٢)

متى تستعمل التهيئة؟ هذا السؤال يشير إلى أوقات استعمال التهيئة وهي:

١. عند بداية الدرس.
٢. عند تغير الموضوعات والانتقال إلى نشاط جديد.
٣. قبل مدة الأسئلة والإجابات.
٤. قبل المناقشات.

وقد ميزّ عدد من التربويين بين ثلاثة أنواع من التهيئة. لكل منها زمان ومكان، وغرض في مسار الدرس الواحد، ومع تعدد تلك الأنواع فطبيعتها واحدة، إذ كلها يعمل على الاسترخاء العقلي، والإقلال من حالة التركيز الذهني الذي قد يكون فيه الطلبة. (عطا وأمير، ٢٠٠٩: ٤٤) وهي التهيئة التوجيهية، والتهيئة الانتقالية. والتهيئة التقويمية. فالتهيئة التوجيهية تكون في بداية الدرس، لجذب انتباه الطلبة وإثارة دافعيتهم نحو الدرس الجديد. والتهيئة الانتقالية تهدف إلى تسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة

الجديد، أو من نشاط تعليمي إلى آخر، والتهيئة التقويمية ويستعمل هذا النوع من التهيئة لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة.

مهارة تنويع المثيرات:

إن ما يحدث داخل الصف من تفاعلات بين المدرس والطلبة، ومدى قدرة المدرس على استحواذ انتباه طلبته، يؤثر تأثيراً كبيراً في تعلم هؤلاء الطلبة، لأن هذه التفاعلات وذاك الاستحواذ يزيد من دافعية Motivation الطالب نحو التعلم. (راشد، ٢٠٠٥: ١٤٤) وهذه الدافعية هي الحالة الداخلية للمتعلم، وما ينتابه من أفكار تدفعه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار بهذا النشاط حتى يتحقق التعلم بوصفه هدفا. (القرشي، ٢٠١٠: ١٣٥) ويجب ملاحظة أن الاستثارة بمفردها لا تحدث التعلم، ولكن يمكن أن نقول إن التعلم لا يحدث من دون الاستثارة والنشاط. (توق وآخرون، ٢٠٠١: ٢٦٩)

ويمكن للمدرس إثارة دافعية الطلبة والاستحواذ على انتباههم من خلال عدة أمور من أهمها تعدد أساليب تنويع المثيرات.

وقد أدرك المربون حديثاً أهمية تنويع المثيرات، فالمدرسون الفعّالون يستعملون التنويع في كل جوانب سلوكهم الصفي بما في ذلك السلوك غير اللفظي وطرائق التعليم، وتنظيم الصف، وتوجيه الأسئلة، وأنواع التقويم والإيماءات، إن النقص في تنويع الأنماط التعليمية، والتدريس بالطريقة نفسها، مع ترتيب الأنشطة، مستعملين الأنماط نفسها من الصوت الرتيب، والإيماءات القليلة يمكن أن يؤثر سلباً في التعليم. (جابر، ٢٠٠٠: ٥٣) وعلى ذلك فان هذه المهارة التدريسية لا غنى عنها لأي مدرس، كي يعمل على تنويع أنشطته ومن ثم يحتفظ باهتمام الطلبة طوال الدرس. (رسلان، ٢٠٠٨: ٧٥)

ويقصد بتنويع المثيرات مختلف الأدوات، والوسائل، والأفعال، والتفاعلات اللفظية التي تتوافر في الصف الدراسي أثناء عملية التواصل بغرض الاستحواذ

علـــى انتبـــاه الطلبـــة وجـــذب اهتمـــامهم طـــوال زمـــن الـــدرس (عطا وأمير، ٢٠٠٩: ٤٦)

تمثل عملية التدريس عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المدرس وطلبته، وبين الطلبة أنفسهم، فالتدريس كلمة تنطوي على الاتصال والمشاركة في الوصول إلى الحقيقة كهدف أساسي للتدريس.

ومن خلال تصورنها للتدريس كصورة من صور الاتصال والتفاهم ندرك أهمية استعمال مهارة تنويع المثيرات وما تحققه من إثارة لدافعية الطلبة وجذب انتباههم للموقف التعليمي. فمعلوم أنّ عملية الاتصال تتألف من أربعة عناصر أساسية هي: المرسل والمرسل إليه والرسالة وقناة الاتصال. والمدرس الناجح هو المدرس الذي يسعى دوماً أن يكون الاتصال في أحسن حالاته، وتكون عوامل التشتت في أدنى مستوياتها حتى يتمكن من إيصال الرسالة إلى المرسل إليه بكفاءة. وعوامل التشتت نوعان عوامل داخلية تتصل بالطالب وما يشعر به من جوع وتعب وضعف القدرة على التركيز... الخ، وعوامل خارجية تتصل بعناصر البيئة الصفية المحيطة بالطالب كالظروف المادية غير المريحة. هذان النوعان من عوامل التشتت دخيلة لا علاقة لهما بمحتوى الرسالة. فضلا عن أن هناك عوامل تتصل بالمدرس وقدرته على إيصال محتوى الرسالة.

وبذلك تكون على المدرس مسؤولية كبيرة في إدارة عملية الاتصال بفاعلية ومما يساعد على ذلك تنويع المدرس لسلوكه واستعماله لأساليب مختلفة من المثيرات. ولهذا تتحقق الظروف الملائمة والمطلوبة في الموقف التعليمي والمتمثلة في النقاط الآتية:

١. العمل بجدية لتركيز انتباه الطلبة على الدرس، ودوام المحافظة على الانتباه.
٢. توفير الظروف المناسبة لتشجيع مشاركات الطلبة.

٣. العمل على إثابة تلك المشاركات وتعزيزها بالأساليب المعنوية والمادية.
٤. توفير مناخ تعليمي داخل الصف مفعم بالأمن والحرية. (راشد،٢٠٠٥: ١٤٤)

ومما يساعد المدرس على تحقيق الظروف الأربعة السابقة، أن يكون متمكناً كما قلنا سلفاً من الأساليب اللازمة لتنويع المثيرات أثناء عرض الدرس، وهذه الأساليب مجملها ما يأتي:

١. التنويع الحركي. ٢. التركيز. ٣. تحويل التفاعل. ٤. الصمت. ٥. التنويع في استعمال الحواس.

١. التنويع الحركي:

يعني ظهور المدرس في الموقف التعليمي نشطاً متحركاً ممثلاً للمعنى؛ بحيث يضفي على الموقف التعليمي حيوية ونشاطاً ويقظة تبدو واضحة في أداء طلبته. (صلاح وسعد، ١٩٩٩: ٦٤)

٢. التركيز:

ويعني قدرة المدرس على التحكم في توجيه انتباه الطلبة، وهذا يمكن عن طريق اللغة اللفظية وحدها أو اللغة غير اللفظية وحدها، كالإيماءات، والإشارات، وتعبيرات الوجه أو مزيج من اللغتين: اللفظية وغير اللفظية.

وقد تمكن جورج براون من جمع خمسة وأربعين إيماء أو إيحاء غير لفظي، كما استطاع كذلك من عد ثلاث وثلاثين من المعاني والمشاعر والأحاسيس (براون، ٢٠٠٥: ٢٢٢، ٢٢٣) وتعد هذه الإيماءات غير اللفظية والمعاني والمشاعر مثيرات فعالة في تركيز أذهان الطلبة مع تسلسل عرض العناصر الرئيسية للدرس. ولكن فعالية هذه المثيرات غير اللفظية يتوقف على قدرة المدرس في الارتقاء بأدائها إلى مستوى الإتقان.

٣. تحويل التفاعل:

يعد التفاعل الصفي من أهم الأساليب التي تؤثر في نجاح عمل المدرس أو فشله، فكلما استطاع المدرس أن ينوع من أنماط التفاعل في درسه، كان أكثر قدرة في إيجاد مناخ صفي يساعد على التشويق والتحفيز ومن ثم الحصول على مستوى أعلى من تركيز الانتباه والاندماج. (موسى، ٢٠٠١: ١٠٣، ١٠٤)

ويعد الكلام وسيلة هذا الاتصال، فضلا عن الإشارات وتعبيرات الوجه غير أن التفاعل اللفظي والذي يمثل الحديث فيه أداة التعلم هو السائد في جو الصف في الغالب. (ريان، ٢٠٠٧: ٤١٤) ويمثل أسلوب تحويل التفاعل الصفي وإدارته أهم فارق جوهري بين المدرس التقليدي، ونقيضه، ولذلك على المدرس أن يكون واعيا بأنماط التفاعل فلا يثبت على نمط الإلقاء الدائم بل عليه أن يمزج بين هذا النمط وغيره، مثل تشجيع المناقشة بين الطلبة بعضه مع بعض، وبين المدرس وكل طالب على حدة. (عطا وأمير، ٢٠٠٩: ٤٨)

٤. الصمت:

يعني التوقف الواعي المتدبر – لمدة قصيرة عن الاسترسال في التحدث بهدف إثارة اهتمام الطلبة، وأبعاد السأم والملل عنهم ويعد الصمت مهارة فعالة في خلق جو من الإثارة والتوقع. وهو يساعد على تجزئة المعلومات إلى وحدات اصغر ويستعمل للتركيز على نقطة معينة. ويبقى نجاح المدرس في استعمال أسلوب الصمت مرهون بشرط الاعتدال في الاستعمال.

٥. التنويع في استعمال الحواس:

يتم تعلم الفرد من خلال حواسه المختلفة، وتؤكد البحوث الحديثة في مجال الوسائل التعليمية إن قدرة الطالب على الاستيعاب والفهم يمكن أن تزداد على نحو جوهري إذا اعتمد في دراسته على استعمال حواسه: السمع، والبصر،

اللمس، والتذوق، والشم. وذلك على نحو متبادل (راشد، ٢٠٠٥: ١٤٧) وعلى ذلك فإن على المدرس أن يستعمل كل ما يخاطب به حواس الطالب كما يحدث تنويع للمثيرات عن طريق أي انتقال من حاسة إلى أخرى. (الفرا وعبد الرحمن، ١٩٩٩: ١٦٢)

مهارة الأسئلة الصفية:

إن الذين درسوا تاريخ التربية دراسة علمية يعلمون أن أسلوب إلقاء الأسئلة من جانب المدرس على الطلبة هو أسلوب قديم قدم التربية ذاتها ولا يزال هذا الأسلوب أكثر الأساليب شيوعاً إلى يومنا هذا، وعلى الرغم من التغيرات والتطورات التي وجدت طريقها إلى مجال التربية ونظرياتها، إلا أن هذا الأسلوب يُعد أداة طيبة لإنعاش ذاكرة الطلبة ولجعلهم أكثر فهماً؛ بل لتوصلهم إلى مستويات عالية من التفكير (عبيدات ومحمد، ٢٠٠٣: ١٢٤).

وقد استعمل الرسول (ﷺ) هذا الأسلوب الاستفهامي مع قومه في أثناء دعوته لهم إلى الإسلام إذ قال: "أرأيتم لو أخبرتكم أن خيلاً تخرج بسفح هذا الجبل أكنتم مصدقي؟ قالوا: ما جربنا عليك كذباً، قال: إني نذيراً بين يدي عذاب شديد"[*].

من هنا نلاحظ انه عليه الصلاة والسلام أراد شدّ انتباه قومه إلى أهمية ما جاءهم به وخطورته، وانه استعمل هذا السبيل لجذب المستمعين؛ وهو غارة قوم عليهم على ظهور الخيل.

[*] الجامع الصحيح المختصر، صحيح البخاري للامام ابي عبد الله محمد بن اسماعيل الجعفي البخاري، (ت ٢٥٦هـ)، تحـ : مصطفى ديب البغا، ط٣، بيروت، دار بن كثير، ١٩٨٧، ج٤، ص١٧٨٧.

ويعد سقراط الفيلسوف اليوناني أول من استعمل هذه المهارة مع طلابه ورفاقه في القرن الخامس الميلادي حتى أطلق عليها الطريقة السقراطية نسبة إليه. (براون، ٢٠٠٥: ٢٣١)

إن للأسئلة الصفية منزلة لصيقة في عملية التدريس، فهي عماد المدرس في تعليم طلبته، ولا غنى لأي مدرس أياً كانت المادة التي يقوم بتدريسها عن التمكن من مهارة الأسئلة الصفية، والمدرس الكفء هو الذي يعرض مادته عن طريق الأسئلة، كي يستثير طلبته إلى التفكير ويحثهم على المشاركة، ويجعلهم إيجابيين في الموقف التعليمي، وليسوا مجرد حفظة ونقلة. (رسلان، ٢٠٠٨: ٧١) فمن اكتسب من المدرسين مقدرة على صياغة الأسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع إلقائها وجعلها على نحو يستطيع الطلبة فهمها فقد صارت عنده مقدرة أساسية في التدريس وكان ناجحاً في أدائها (سعد، ١٩٩٠: ١٣٣) وقد ذهب عدد من المربين إلى أن الأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيد، ففي مهارة الأسئلة يكمن التدريس الراقي. (ريان، ٢٠٠٦: ٢٧٥) وذهب عدد آخر منهم إلى "أن المدرس الماهر هو الذي يحسن فن الأسئلة". (رسلان، ٢٠٠٨: ٧٢)

ويقول علماء التربية: ليست الأسئلة في الحقيقة طريقة منفردة في التعليم بل إن الطرائق جميعها لابد أن يتخللها عدد من الأسئلة، فمهما اختلف الشكل الذي تتخذه العملية التعليمية، فإنّ الأسئلة بصورة أو بأخرى تقع في قلب العملية التعليمية أو هي جزء لا يتجزأ منها. (عبيدات ومحمد: ٢٠٠٣: ١٢٤) (مرعي ومحمد، ٢٠١١: ٦٥)

وإن استعمال الأسئلة الصفية في التدريس يحقق عدداً من الوظائف منها تحدي إمكانات الطالب، ويستطيع المدرس من خلالها أن يسيطر على سياق الدرس الذي هو بصدده.

ويتفق في ذلك Eggen & Kauchak (2004) ويضيفان على ان الأسئلة الصفية هي من الوسائل المستعملة باستمرار في إقامة التفاعل داخل الصفوف بين المدرس وطلبته وانها تساعد الطلبة على إعادة التفكير بما يملكونه من معلومات علمية. (Eggen & Kauchak, 2004: 474)

وتعد الأسئلة الصفية وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة، وتكوين الميول النافعة عند الطالب بطرق جديدة للتعلم مع المادة الدراسية. كما تقوم بدور كبير في عملية تقويم المدرس لدرسه، لتعرف مدى تحقيق الأهداف السلوكية التي وضعها لهذا الدرس والوقوف على نقاط القوة والضعف، في محاولة لتحسين أداء المدرس وأداء الطالب. (راشد، ٢٠٠٥: ١٤٠)

ويعرف السؤال الشفهي الصفي بأنه: "كل عبارة تنطوي على مطالبة المدرس طلبته بإجابة ترتبط بهدف تعلمي مقرر". (ريان، ٢٠٠٦: ٢٧٥)

ونظرا لأهمية الأسئلة الصفية ودورها البارز في عملية التعلّم فقد بذل علماء التربية جهداً كبيراً في مجال تصنيف الأسئلة الصفية التي يوجهها المدرسون أثناء التدريس، ولقد توّجت هذه الجهود بالعديد من الأنواع والتصنيفات فقد بلغت في الأقل خمسة عشر نظاماً تصنيفياً، وقد اقترحت خلال العشرين سنة الماضية. (شحاتة، ٢٠٠٩: ٣١٣) ويمكن عرض عدد من التصنيفات وعلى النحو الآتي:

١. تصنيف (Weaferandcenci):

قسمت أسئلة المدرس الصفية بحسب هذا التصنيف على نوعين رئيسين هما:

أ. الأسئلة التذكيرية. ب. الأسئلة المثيرة للتفكير. (حمدان، ١٩٨٥: ١٠٥)

٢. تصنيف (Blosser):

وهو تصنيف ثنائي بسيط، يقسم الأسئلة الصفية على نوعين رئيسين هما: ١. الأسئلة المغلقة التي تحتوي على أسئلة الإدراك والتذكر للمعلومات اليسيرة، وعلى أسئلة التفكير التقاربي. ٢. الأسئلة للمفتوحة وهي التي يمكن ان يجاب عنها بالعديد من الإجابات الصحيحة والمقبولة عند المدرس وأهمها:

أ. أسئلة التفكير التباعدي، وهي الأسئلة التي لا يعرف عنها المدرس إجابة محددة.

ب. أسئلة التفكير التقييمي، ويكون التركيز فيها منصباً على إعطاء تسويغ للإجابات التي اختارها الطلبة. (الخليفة، ١٩٩٦: ٨٧- ٨٩)

٣. تصنيف لبيب:

صنف رشدي لبيب الأسئلة إلى ثلاث أنواع:

أ. أسئلة الحقائق: وهي تتصل بالحقائق التي يعرفها الطلبة من خلال خبراتهم ومعارفهم السابقة.

ب. أسئلة تدور حول المشكلات: وهي توجه لإثارة تفكير الطلبة، بشان مشكلة ما يتضمنها موضوع الدرس، بشرط ألّا تكون أعلى من مستواهم.

ج. أسئلة الرأي: وتهدف إلى التعرف على آراء الطلبة، بشان موضوع معين، ولا تحتاج هذه الأسئلة إلى إجابات صحيحة بعينها. (شحاته، ٢٠٠٩: ٣١٧، ٣١٨)

٤. تصنيف حمدان:

يقسم زياد حمدان الأسئلة التي يمكن أن يوجهها المدرس عموماً في غرفة الصف على نوعين رئيسين:

أ. أسئلة تعليمية تدريسية: يركز هذا النوع على عملية تعلم الطلبة، ومحاولة إحداث تغييرات إيجابية في معارفهم وقدراتهم واتجاهاتهم.

ب. أسئلة اختبارية تقويمية: تركز على نهاية التدريس والتحقق من مدى فعاليته بالتأكيد من توفر المعارف والقدرات الجيدة عند الطلبة (نتيجة التدريس). (حمدان، ١٩٨٥: ٩٢)

وهناك من المربين من صنف الأسئلة بحسب نوعية السير الذي تهدف إليه، والسؤال السابر: هو السؤال المتعمق الذي يسبر أعماق خبرات الطالب وفهمه وتفكيره ويساعده على تشخيص الفجوات في مستويات تفكيره ومن ثم تزويده بما يلزم من خبرات ومواد تساعد في نموه وتطوره على نحو سليم. (العقيل، ٢٠٠٣: ٣١) والأسئلة السابرة أنواع أهمها: الأسئلة السابرة التشجيعية، والسابرة التركيزية، والسابرة التوضيحية، والأسئلة السابرة التبريرية. (شحاتة، ٢٠٠٩: ٣١٢)

ومع كل ما قيل عن تصنيفات الأسئلة الصفية وما حققته من شهرة في مجال التعليم يبقى تصنيف (Bloom) للأهداف التعليمية من أكثر التصنيفات شيوعاً، إذ يمثل طفرة تربوية كبيرة في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وهذا التصنيف يضم ستة مستويات هي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وعند توجيه الأسئلة في كل مستوى من تصنيف (Bloom) فانه يتحتّم على الطالب يجيب عن الأسئلة باستعمال التفكير المناسب للسؤال.

شروط صياغة الأسئلة الصفية الجيدة:

إن صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها يتطلب الإعداد المسبق لها، والتمرس على إلقائها والتنبؤ بإجابات الطلبة عليها. فعملية تخطيط الأسئلة الصفية تمر بالخطوات الآتية:

١. تحديد الأهداف وصياغتها.
٢. كتابة الأسئلة الصفية.
٣. التدريب على إلقائها.

٤. توقعات استجابات الطلبة.
٥. تعديل الأسئلة. (عبيدات ومحمد، ٢٠٠٣: ٢١٩)

وبذلك يفترض أن يكون كل سؤال يوجهه المدرس على الطلبة في أثناء عرض الدرس جزءاً من خطة التدريس. فسواء كان هذا السؤال جزءاً من الأساليب والأنشطة في أثناء عرض الدرس أو في مجال التقويم للتأكد من مدى تحقيق الأهداف. فان السؤال نفسه يجب أن يتصف بالوضوح والارتباط بالهدف وبعادة التعليم. (عبيدات وسهيلة، ٢٠٠٧: ٢٢٤)

تؤثر صياغة السؤال في مستوى التفكير الذي يتطلبه، كما تؤثر كذلك في درجة وضوحه، وفي مدى وضوح الهدف منه. ومن هنا يجب أن نعد الأسئلة التي يزيد عدد الألفاظ المستعملة فيها عن اللازم أسئلة ضعيفة. كذلك تعد الأسئلة التي يكون ترتيب الكلمات فيها غير منطقي من الأسئلة المصاغة بطريقة غير ملائمة. (راشد، ٢٠٠٥: ١٤٠) فصياغة السؤال من الأمور المهمة التي يجب أن يهتم المدرس بها اهتماماً كبيراً. كما عليه أن يتقيد بعدد من الشروط التي وضعها التربويون عند صياغة السؤال الجيد، ومن أهم هذه الشروط ما يأتي:

١. أن تكون ألفاظها واضحة لا لبس فيها ولا غموض.
٢. الوضوح في هدف السؤال إذ أن الجيد لا بد أن يكون مخططاً له ليقيس سمة محددة.
٣. أن ترتبط أسئلة المدرس بطلبته وبمشكلاتهم؛ لأن ذلك سوف يحفزهم على البحث عن الإجابات والتفكير فيها بجدية.
٤. أن تكون الأسئلة متنوعة وتختبر مستويات مختلفة عند الطلبة وتراعي الفروق الفردية.
٥. الابتعاد عن الأسئلة المزدوجة التي يطلب فيها الإجابة عن سؤالين أو أكثر.

٦. الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على التخمين. (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠: ٢١٨، ٢١٩)

ولا تتوقف كفاءة المدرس في اكتساب مهارة الأسئلة الصفية عند صياغتها الجيدة فحسب بل يعتمد اكتسابها على كيفية توجيهها والطريقة التي يستعمل بها. ويمكن تحديد أهم الأساليب الفعالية في توجيه الأسئلة فيما يأتي:

١. اشتراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الإجابة.
٢. توجيه أسئلة أقل ومدة انتظار أطول.
٣. تشجيع مشاركة الطلبة في الإجابة.
٤. استعمال الأسئلة السابرة لتحسين نوعية إجابات الطلبة.
٥. وجه السؤال على نحو مبسط ومباشر وتجنب المقدمات غير الضرورية. (العقيل، ٢٠٠٣: ٢١، ٢٢)

ويعد أسلوب وقت الانتظار Wait- Time من أهم الأساليب التي تزيد من فعالية الأسئلة الصفية، ويسمى هذا الأسلوب كذلك بوقت التفكير Think-Time، ويقصد به الانتظار من (٣-٥ ثوان) بعد إلقاء المدرس للسؤال وقبل استدعاء الطالب للإجابة عن هذا السؤال. فهو الوقت الذي يعقب سؤال المدرس حتى يتمكن الطالب من التفكير لاستدعاء الإجابة الصحيحة. (Jackson and Others, 1995: 1) (Atwood & Wilwn, 1991: 179)

ويشير جابر (٢٠٠٠) إلى أن وقت الانتظار يضم:

أ. مدة فاصلة بين سؤال المدرس واستجابة الطالب.

ب. مدة فاصلة بين استجابة الطالب ورد فعل المدرس. (جابر، ٢٠٠٠: ٦٦، ٦٧)

وتحقق مدة الانتظار التي تتراوح ما بين (٣-٥ ثوان) عدة نتائج من أهمها:

أ. تكون استجابات الطلبة أطول وأكثر اتقاناً.

ب. يكون المستوى المعرفي لاستجابات الطلبة أعلى وتتضمن قدراً اكبر من مستويات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم).

ج. تطوع عدد من الطلبة بتقديم معلومات أكثر لدعم الاستجابات.

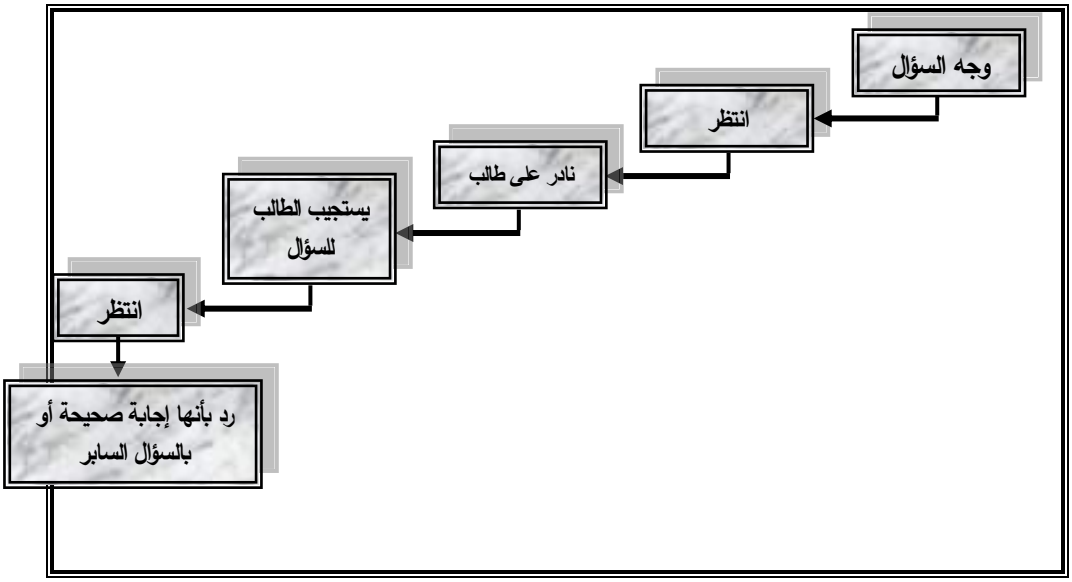
د. تكون ثقة الطلبة مع استجاباتهم أكبر.

هـ. زاد تحمس اشتراك الطلبة في المناقشات.

و. تجعل طريقة تدريس المدرس أكثر تمركزاً حول الطالب.

ي. تزداد التفاعلات الموجبة بين الطلبة بعضهم ببعض. (Berliner, 1987: 259)

ويمكن توضيح تسلسل أسئلة المدرس واستجابة الطالب على النحو الآتي:



شكل (٢)

تسلسل أسئلة المدرس واستجابة الطالب (جابر، ٢٠٠٠: ٦٧)

بعد أن تعرفنا على المهارات المتضمنة في مهارة الأسئلة الصفية من صياغة جيدة للسؤال واستعمال أفضل الأساليب في توجيهها علينا أن ندرك أن هناك مهارة فرعية ثالثة وأداءات سلوكية متضمنة في مهارة الأسئلة الصفية، هذه المهارة هي مهارة التعامل مع إجابات الطلبة، فمن المعلوم أن إجابات الطلبة تتنوع بتنوع مستويات الأسئلة، وتنوع قدرات الطلبة المعرفية، لذلك ينبغي أن يدرك المدرس حقيقة ذلك التنوع، وأن يمتلك أدوات ومهارات التعامل مع هذه الإجابات المتنوعة، لأن معرفة المدرس مهارات التعامل مع إجابات الطلبة وممارستها فعلياً في أثناء الدرس. تتيح للطالب فرصة التفاعل الإيجابي، والمشاركة الفاعلة في الموقف التعليمي، كما يمنحه هذا التعامل الجاد مع إجاباته الشعور بالأمن والارتياح، لذلك يمكن إيجاز هذه المهارات التربوية الناجحة فيما يأتي:

١. مهارة الاستماع إلى الإجابة.
٢. مهارة الانتظار قبل التعقيب على الإجابة.
٣. مهارات معالجة إجابات الطلبة وهي تتضمن معالجة.

- الإجابة الصحيحة تماماً... يتم تعزيز الإجابة وكتابتها على السبورة.
- الإجابة صحيحة لكنها مصوغة على نحو غير دقيق...

... تزويد الطالب المجيب بتلمحيات وأسئلة سابرة حتى يتمكن من إعادة الصياغة بالدقة المطلوبة.

- الإجابة التي فيها جزء صحيح وجزء خطا...

.... تبيان الجزء الخطأ في إجابة الطالب مباشرة وتصحيحها

- الإجابة الخاطئة أو تعذر الإجابة

.... إعطاء الطالب فرصة أخرى للتفكير في الإجابة أو صياغة السؤال بعبارات أسهل أو تزويده بتلميحات تشجيعية على الإجابة وإذا تعذر ذلك يجب توجيه السؤال إلى طالب آخر يتولى الإجابة عنه. (الهويدي، ٢٠٠٢: ١١٧)

مهارة الغلق:

يعد غلق الموقف التعليمي واحداً من الحلقات المكونة لهيكل الدرس الصفي على نحو عام، وقد اختلف الكثيرون بشان ماهية هذا المفهوم، وما يتعلق به، بين قائل بأنه نوع من التقويم الختامي، الذي يكون في نهاية الدرس أو الوحدة، وبين من يرى أنه تقويم بنائي لكل هدف على حدة، وبين من يشير إلى انه نوع من التخليص، أو الإعادة المختصرة لأهم النقاط والأفكار الرئيسة الواردة في الدرس. (غانم وخالد، ٢٠٠٨: ٢٦٤)

ويشير الغلق إلى تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المدرس والتي يقصد بها إنهاء عرض الدرس نهاية مناسبة. (رسلان، ٢٠٠٨: ٩٨)

ويمكن القول: إن الغلق مهارة من مهارات التدريس يخطط لها المدرس، ويوجه الطلبة لتنفيذ أنشطتها في أثناء الموقف التعليمي، أو في نهايته، بغرض إبقاء الطلبة في إطار الموقف التعليمي التعلمي،وأنشطته المتتالية. (غانم وخالد، ٢٠٠٨: ٢٦٦)

وتعد مهارة الغلق إحدى التطبيقات المباشرة للمدرسة الجشطالتية التي تعتمد على مبدأ الإدراك الكلي للأشياء، أي إن الإنسان يميل ويسهل عليه إدراك الصور الحسية أو العقلية الكلية أكثر من إدراكه للأجزاء التفصيلية التي تتكون منها تلك الصور. (الخطيب، ٢٠٠٨: ٩٥)

وليس المقصود بمهارة الغلق مجرد تلخيص سريع لمادة الدرس، بل مساعدة الطالب على إدراك الترابط المنطقي بين عناصر الموضوع الواحد، ويمكن أن يتحقق ذلك بين الدرس الحالي وبين دروس سبقته، كما أن هناك غلقاً تعليمياً وغلقاً إدراكياً.

(رسلان، ٢٠٠٨: ٩٩) فالغلق التعليمي يشير إلى الترابط الذي يقوم به المدرس، بينما الغلق الإدراكي هو ذلك الترابط الذي يقوم به الطالب بمساعدة المدرس. (الخطيب ورداح، ٢٠٠٨: ١٧٤)

ويمكن أن ننظر إلى العلاقة بين التهيئة للدرس وغلقه، وفتح الدرس الجديد التالي بأنها علاقة متتالية مترابطة، حيث يمثل الغلق نهاية كل نشاط، والمرحلة الأخيرة في خطة الدرس التي أُعدت عناصرها بعناية.

ويعد الغلق أحد الأنشطة التي يقوم بها الطلبة في الدرس، وليس المدرس، إذ يرى كثير من المربين أن غلق المدرس للموقف التعليمي وتلخيصه. هو أضعف أنواع الغلق، لأنه لا يعطي صورة حقيقية عن تحصيل الطلبة وتقدمهم المعرفي. (غانم وخالد، ٢٠٠٨: ٢٦٧)

وللغلق وظائف عدّة أهمها ما يأتي:

١. يوفر تغذية مرتدة ومراجعة لكي يعرف المدرس والطلبة ما تم إنجازه.
٢. مساعدة الطلبة على تنظيم المعلومات وجمع شتاتها في عقولهم وإعطاء معنى لها.
٣. إبراز النقاط المهمة في الدرس وتأكيدها.
٤. يخدم كحلقة وصل بين الدرس الحالي والدرس السابق، وبين الدرس الحالي والدرس التالي. (راشد، ٢٠٠٥: ١٦٥) (الحيلة، ٢٠٠٧: ١٢٥)

ويستعمل الغلق أما لإنهاء دراسة وحدة تعليمية متكاملة، أو لتأكيد مفهوم أو مبدأ جديد تعلمه الطلبة، أو لإنهاء مناقشة صفية بشان موضوع معين، أو للتعقيب على مشاهدة الطلبة للأقلام التعليمية.

ويشير براون أن هناك أنموذجان من أهم نماذج غلق الدرس، هما الغلق المعرفي والغلق الاجتماعي، فالغلق المعرفي يهتم بتعزيز ما تعلمه الطالب وتثبيته وتوجه اهتمامه بالنقاط والجوانب الأساسية والجوهرية التي شملها

موضوع الدرس، أما الغلق الاجتماعي فهو يرتبط بتقديم ما يجعل الطالب يفهم ويدرك كيفية تحصيل الدرس؛ وذلك بتوضيح وتفسير ما يواجهه من صعوبات خلال الدرس كما يشجعه ويدفعه لاستمرار بذل الجهد، ويتضمن هذا النموذج الإطراء والثناء وتشجيع الطالب على التعلم. (براون، ٢٠٠٥: ١١٤– ١١٦)

وكما أن للغلق أنموذجان فله كذلك نوعان هما، غلق النقل، وغلق المراجعة ويمكن معرفتهما في ضوء ما للغلق من أساسين مهمين هما: تقديم الفكرة الشاملة عن الموضوع، والتدريب والممارسة؛ وذلك لتوفير إطار ذهني شامل يندرج تحت كافة تفاصيله في الدرس، ولتوفير المجال المناسب لتطبيق المادة التي تعلمها الطلبة، وتعميمها على مواقف تستلزم تطبيقها، (عطا وأمير، ٢٠٠٩: ٥٠) وفيما يأتي أنواع الغلق:

- غلق النقل: فمن خصائصه، أنه يلفت انتباه الطلبة إلى نقطة النهاية في الدرس أو لنمو معارف جديدة من مفاهيم سبق للطلبة دراستها، أو يسمح لهم بممارسة ما سبق أن تعلموه، أو للتدريب عليه. (الحيلة، ٢٠٠٧: ١٢٧)
- غلق المراجعة: فمن خصائصه، أنه يجذب انتباه الطلبة إلى نقطة نهاية منطقية للدرس، ويستعمل لمراجعة النقاط الرئيسة في العرض الذي قدمه المدرس، ويلخص مناقشات الطلبة بشأن موضوع معين ويربط الدرس بمفهوم رئيس أو مبدأ عام سبق دراسته. (عطا وأمير، ٢٠٠٩: ٥٠)

وهذان النوعان من الغلق يمكن استعمالهما منفردين أو مجتمعين بحسب ما يقتضيه الموقف، لذلك نجد ان من المهم بل ومن الضروري أن يهتم المدرس بإعداد الغلق وتخطيطه قبل تنفيذ درسه ولاسيما للطالب المدرس، والمدرس المبتدأ، لكي يساعدوا الطلبة على تجميع عناصر المادة الأساسية، ووضعها في قالب معرفي منظم يساعدهم على توظيف هذه المعارف المنظمة في مواقف حيوية جديدة.

لم يعد خافياً على أحد من المهتمين بشأن برامج التربية العملية من أن هذه البرامج لا تهدف إلى إكساب الطلبة المدرسين المهارات التدريسية فحسب، بل أصبح جل اهتماماتها تنصب في تكوين الاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس، وتغرس في نفوسهم حب المهنة والرضا والقبول في ممارستها فالرضا والقبول بالمهنة محركات للسلوك بالاتجاه الايجابي وزيادة الفعالية والإبداع ومن ثمة زيادة تحصيل المتعلمين وتحقيق أهداف العملية التربوية.

قائمـــة المصـــــادر

اولا: المصادر العربية: *Arabic References*

١. ابـن قـيم الجوزيــة، الإمـام أبــي عبـد الله محمد بـن بكـر بـن أيـوب (ت ٧٥١هـ)(١٩٧٣). كتاب الفوائد، دار الكتب العلمية بيروت.

٢. أبـو جلالــة، صـبحي حمـدان، ومحمد مقبـل عليمـات (٢٠٠١). **أســاليب التدريس العامة المعاصرة**، مكتبة الفلاح، الكويت.

٣. الأحمد، خالد طه (٢٠٠٥). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٤. براون، جورج (٢٠٠٥). **التـدريس المصـغر والتربيـة العمليـة الميدانيـة**، ترجمـة محمد رضـا البغـدادي وهيـام محمد رضـا البغـدادي، ط٢، دار الفكـر العربي، القاهرة، مصر.

٥. توق، محيي الدين، وآخرون (٢٠٠١). **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر عمان، الأردن.

٦. جـابر، جـابر عبـد الحميـد (٢٠٠٠). **مـدرس القـرن الحـادي والعشـرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٧. جابر، جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٩٨). **مهـارات التـدريس**، ط٣، دار النهضة العربية، القاهرة.

٨. حمـدان، محمد زيـاد (١٩٨٥). **طـرق للتـدريس الحـديث، الحـوار والأسـئلة الصفية**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

٩. حميـدة، إمـام مختـار، وآخـرون (٢٠٠٠). **مهـارات التـدريس**، ط١، مكتبـة زهراء الشرق للنشر، القاهرة، مصر.

١٠. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٧). **مهارات التدريس الصفي**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١١. ـــ (٢٠٠٨). **تصميم التعليم- نظرية وممارسة**، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٢. الخطابية، ماجد محمد، وحمد علي بني (٢٠٠٢). **التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٣. الخطيب، احمد (٢٠٠٨). **إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات**، ط١، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، جدارا للكتاب العالمي عمان، الأردن.
١٤. الخليفة، حسن جعفر (١٩٩٦). **التخطيط للتدريس والأسئلة الصفيّة- رؤية منهجية جديدة**، ط١، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء. ليبيا.
١٥. راشد، علي (٢٠٠٥). **كفايات الأداء التدريسي**، من سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، الكتاب الرابع، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
١٦. رسلان، مصطفى (٢٠٠٨). **تعليم اللغة العربية**، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
١٧. ريان، محمد هاشم خليل (٢٠٠٦). **استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية- دليل المعلم في التعليم والتعلم**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، دار الحنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٨. ـــ (٢٠٠٧). **تصميم التدريس- منظومة تربوية ونماذج تطبيقية**، ط١، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
١٩. سعد، نهاد صبيح (١٩٩٠). **الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية**، مطابع التعليم العالي، جمهورية العراق.

٢٠. شحاته، حسن (٢٠٠٤أ). **آفاق تربوية متجددة- مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٢١. ـ (٢٠٠٩). **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

٢٢. الشخيبي، علي السيد (١٩٩٨). **"التخطيط التعليمي"، موسوعة سفير لتربية الابناء**، المجلد الثالث، دار السفير، القاهرة.

٢٣. صلاح، سمير يونس، وسعد محمد الرشيدي (١٩٩٩). **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٢٤. عبد الرزاق، عبد الهادي أحمد (١٩٩٣). التربية العملية في كلية التربية بالفيوم بين الواقع والمأمول: دراسة ميدانية، مجلة **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (٢٣)، ص١٢٣- ١٦٧.

٢٥. عبيدات، ذوقان، وسهيلة أبو السميد (٢٠٠٧). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين- دليل المعلم والمشرف التربوي**، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.

٢٦. عبيدات، هاني حتمل، ومحمد الطراونة (٢٠٠٣). تحليل مهارات طلبة التربية العملية (٢) في جامعة الحسين بن طلال في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية وكيفية التصرف بإجابات الطلاب، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، تصدر عن جمعية كليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق، العدد (٤)، المجلد (١)، ص١٢٣- ١٥٦.

٢٧. عطا، إبراهيم محمد، وأمير الهواري (٢٠٠٩). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية**، مكتبة دار العلم، الفيوم، مصر.

٢٨. العقيل، إبراهيم (٢٠٠٣). **الشامل في تدريب المعلمين– مهارات الأسئلة الصفية والاختبارات التحصيلية**. ط١، دار المؤلف للنشر والتوزيع، بيروت، دار الوراق، الرياض.

٢٩. غانم، بسام عمر، وخالد محمد أبو شعيرة (٢٠٠٨). **التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية**، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٠. الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٣). **طرق تدريس الحاسوب**، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣١. الفرا، عبد الله عمر، عبد الرحمن عبد السلام جامل (١٩٩٩). **المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر**. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٢. القرش، ابو عبد الرحمن جمال بن إبراهيم (٢٠١٠). **مهارات تدريس القرآن الكريم والتجويد**، سلسلة العلوم التربوية الميسرة ٤، ط١، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

٣٣. اللقاني، حسين وفارعة حسن (١٩٨٥). **التدريس الفعال**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

٣٤. مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة (٢٠١١). **طرائق التدريس العامة**، ط٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

٣٥. مشروع تنمية أعضاء هيئة التدريس والقيادات (٢٠٠٨). **التدريس الفعال**، جامعة المنوفية، مصر.

٣٦. موسى، سعدي لفتة (٢٠٠١). **طرق وتقنيات تدريس الفنون**، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد.

٣٧. النجدي، أحمد، وآخرون (٢٠٠١). **المدخل في تدريس العلوم، (تدريس العلوم في العالم المعاصر)**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، رقم (٤)، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣٨. الهويدي، زيد (٢٠٠١). **مهارات التدريس الفعال**، ط١، دار الكتاب الجامعي.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

39. Atwood, Yirginia, A. and William W. Wilen (1991). **Wait Time and Effective Social Studies Instruction:** What Research in Science Education Tell Us? Social Education, 55, No.3.

40. Berliner, D. (1987) **But Do They Understand? In V. Richardson Koehler (Ed.) Education's Handbook**, A Research Perspective. New York: Longman.

41. Eggen, Paul & Kauchak Don, (2004). **Educational Psychology- Windows on Classrooms Person Education**, Inc. Upper. Printed in the United States of America.

42. Jachson, Barnette, J. and Others. (1995). **Wait Time Effective and Trainable**. (ERIC) Document Reproduction Service No. Ed 383.

اثر استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي في التحصيل الاكاديمي لطلبة اقسام الجغرافية في كليات التربية في جامعة بغداد

أ.م.د. بلاسم كحيط حسن الكعبي

مستخلص البحث:

يرمي البحث الحالي الى معرفة (اثر استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي في التحصيل الاكاديمي لطلبة اقسام الجغرافية في كليات التربية في جامعة بغداد).

لتحقيق هدف البحث قام الباحث بأعداد اختبار التحصيل الاكاديمي لغرض تطبيقه على مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) لمادة مناهج وطرائق التدريس للمرحلة الثالثة في قسم الجغرافية بأستعمال منهج البحث التجريبي وللتحقق من فاعليته صيغت الفرضية الصفرية الاتية:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة مناهج وطرائق تدريس الجغرافية بأستخدام استراتيجيات التعلم النشط والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام استراتيجية التنظيم الذاتي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في اختبار التحصيل الاكاديمي).

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على تصميم تجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين تجريبيتين ضابطة ذات اختبار بعدي لانه التصميم المناسب لتطبيق هذا البحث واختار الباحث بطريقة قصدية عينة البحث من طلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية لتكون ميداناً لاجراء تجربة البحث الحالي لكونها تمثل ميدان عمل الباحث كتدريسي فيها.

تكونت عينة البحث من (٩٠) طالباً وطالبة بواقع (٣٠) لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة مناهج وطرائق تدريس الجغرافية على وفق استراتيجيات التعلم النشط والمجموعة

التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها بأستخدام استراتيجية التنظيم الذاتي والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية وقد كافأ الباحث بين طلبة المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في متغيرات العمر الزمني – اختبار الذكاء – درجات السعي الاول للطلبة للسنة الدراسية (٢٠١٣ – ٢٠١٤) في مادة المناهج وطرائق تدريس الجغرافية للمرحلة الثالثة في قسم الجغرافية.

حدد الباحث المادة العلمية المراد تدريسها التي تضمنت مفردات الفصل الثاني لمادة المناهج وطرائق تدريس الجغرافية المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثالثة في قسم الجغرافية خلال فترة التجربة وفي ضوء هذا المحتوى جرى صياغة (٢٢٥) هدفاً سلوكياً مثلت النطاق السلوكي للمادة العلمية وقد اعتمد الباحث على تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) واستعمل هذه الاهداف في اعداد الخطط اليومية وفي بناء اختبار التحصيل الاكاديمي .

اما اداة البحث فقد تضمنت اختباراً تحصيلياً اعده الباحث بنفسه تألف من (٢٠) فقرة ولكل فقرة درجة واحدة والدرجة النهائية للاختبار هي (٢٠) درجة بواقع (١٥) فقرة اختبارية موضوعية موزعة بالتساوي ما بين (الاختيار من متعدد – صح وخطأ – إملأ الفراغات) بواقع (٥) فقرة لكل نوع و (٥) فقرات مقالية لقياس المستويات الاربعة الاولى من تطبيق بلوم ، وتم التحقق من صدقه (الظاهري) وقوته ومعامل صعوبة فقراته التي تتراوح بين (٤٢ ، ٠ – ٧٨، ٠) وتأكد من معامل تمييز الفقرات وعدت مقبولة اذ تراوحت بين (٣٦، ٠ – ٧٦,٠) كما تراوحت البدائل الخاطئة للفقرات ما بين (– ٣٠ ،٠ – – ٦,٠) واستمرت التجربة طيلة زمن الفصل الثاني من السنة الدراسية ، وفي نهاية

التجربة طبق الباحث الاختبار التحصيلي الاكاديمي البعدي على طلبة مجموعتي البحث التجريبيتين الاولى والثانية والمجموعة الضابطة ، واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة النتائج التي توصل اليها البحث الحالي والتي اسفرت عن النتائج الاتية :

وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٥%) في التحصيل الاكاديمي بين طلبة المجموعات الثلاث (التجريبيتين الاولى والثانية والضابطة) لصالح طلبة المجموعتين التجريبيتين الاولى التي درست باستراتيجيات التعلم النشط والثانية التي درست المادة نفسها باستراتيجية التنظيم الذاتي .

وفي ضوء نتائج البحث توصل الباحث الى عدد من الاستنتاجات ومنها:

١- فاعلية استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي في رفع مستوى التحصيل الاكاديمي مقارنة بالطريقة التقليدية.

٢- ان جعل الطلبة نشطين وفاعلين طوال الدرس اضفى على الدرس طابع الجدية والمتابعة والانتباه وهو ما اسهمت به استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي.

٣- ان تقوية اتجاهات الطلبة بعضهم نحو البعض الاخر وتحسين العلاقات الاجتماعية بينهم وزيادة وتقوية الروابط بين المدرس وطلبته خلال الحصة الدراسية وخارجها ، وهو ما اسهمت به استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي عند استخدامها في هذه التجربة .

واوصى الباحث بما يلي :

١- قيام اقسام الجغرافية في كليات التربية في الجامعات العراقية بتنظيم دورات تدريبية لأساتذتها بغرض توظيف طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة في

تدريس مادة مناهج وطرائق تدريس الجغرافية ولا سيما استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي .

٢- امكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي في تدريس الجغرافية في الجامعات العراقية والمرحلة الاعدادية على حد سواء وادخال الاساتذة والمدرسين في دورات تطويرية على استخدام تلك الاستراتيجيات، والحد من استخدام الطرائق التقليدية في التدريس الا عند الضرورة ، فهي لم تعد قادرة على تأدية دورها في عملية التعليم.

واقترح الباحث بما يلي :

١- دراسة اثر استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي على مواد دراسية اخرى وفي مراحل اخرى في اقسام الجغرافية في كليات التربية في جامعة بغداد في التحصيل الاكاديمي.

٢- دراسة لمعرفة اثر استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي على تنمية التفكير العلمي ، التفكير الناقد ، التفكير الاستدلالي.

٣- دراسة استراتيجيات واساليب تدريسية اخرى واثرها في التحصيل الاكاديمي.

مشكلة البحث:

بعد ان اصبحت التربية في سائر ارجاء المعمورة امام تحديات ومسؤوليات كبيرة فرضها التطور العلمي الهائل على مختلف الاصعدة والثورة المعلوماتية والمعرفية الهائلة التي اجتاحت عالمنا المعاصر، اصبح لزاماً على التربية ومؤسساتها الاهتمام بجودة التعليم والارتقاء بمستواه، فعلى المستوى الاقليمي شخص المؤتمر العربي الذي عقد في القاهرة عام (٢٠٠٠)، وجود قلق عام من تدني التعليم وانخفاض جودته في كثير من الدول العربية، وقد نسب ذلك الى المحتوى التعليمي غير المرتبط بحياة الدارسين وقدراتهم والطرائق التدريسية

الجامدة والتقليدية المستخدمة في عرض هذا المحتوى داخل الصفوف الدراسية والتي (تركز على الحفظ والاسترجاع وليس في الفهم والابداع). (كوجك وآخرون : ٢٠٠٨ ، ١٣)

وقد سعى الباحث في تشخيص المشكلة محلياً حيث راجع الكثير من الدراسات التي عالجت وبحثت واقع التدريس في الاعداديات بنحو عام والمرحلة الجامعية بوجه خاص، وقد وجد ان هنالك تدني في التحصيل ومن هذه الدراسات دراسة (احمد وصاحب، ٢٠١٢)، وقد عزت هذا التدني الى طبيعة المناهج وطرائق التدريس وانه (نتاج عوامل متعددة اجتماعية ونفسية ومدرسية).(احمد وصاحب: ٢٠١٢ ، ١ – ٣) اما دراسة (الفيلي ، ٢٠١٤) والتي قام فيها بتقويم الطرائق التدريسية المستخدمة من قبل مدرسي مادة الجغرافية ، فقد توصلت الى ان هؤلاء المدرسين يفتقرون الى التنويع في استخدام طرائق التدريس في القاعات الدراسية، كما يفتقرون الى توافر المواقف التعليمية التي تنمي تفكير المتعلمين من خلال تفعيل الطرائق والاستراتيجيات التي تؤكد دور المتعلم في المواقف التعليمية الصفية وعدم مراعاتهم للفروق الفردية للمتعلمين وقلة تنويعهم لمستويات الاسئلة ووسائل التعليم وتقنياته. (الفيلي:٦٤،٢٠١٤)

وقد تابع الباحث (كونه تدريسياً في جامعة بغداد) ظاهرة تدني المستوى التحصيلي لطلبة اقسام الجغرافية في جامعة بغداد والوقوف على طبيعتها وحجمها، وقد سعى لغرض تشخيص المشكلة وحصر اسبابها معتمداً على استبانتين اعدهما لهذا الغرض: الاولى تتضمن سؤالاً وجه الى رؤساء اقسام الجغرافية ومقرريها عن نسبة استعمال التدريسيين في اقسام الجغرافية لاستراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التعلم الذاتي في الموقف التعليمي

الصفي، وقد بلغ عددهم (١٢) واتضح من خلال اجاباتهم ان اغلب التدريسيين لا يستعملونها وان كل طرائق التدريس المتبعة تقليدية وان التدريسي في القسم والكتاب الجامعي هما المصدر الوحيد للمعلومات .

اما الاستبانة الثانية فوزعها الباحث على عينة من تدريسيي مادة مناهج وطرائق تدريس الجغرافية في اقسام الجغرافية المرحلة الثالثة في كليات التربية بجامعة بغداد وبلغ عددهم (١٦) تدريسي وتدريسية، وقد وجه في الاستبانة سؤالاً لأفراد العينة هو: لماذا لا يستعمل التدريسي استراتيجيات التدريس الحديثة، فكانت اجابة (٨٠%) منهم بأن السبب هو عدم توافر القاعات الدراسية الملائمة لهكذا استراتيجيات وقلة الوسائل التعليمية، فيما عزا (٨٥%) منهم السبب الى عدم كفاية الوقت المخصص للدرس لغرض توظيف الوسائل التعليمية واجراء خطوات تلك الاستراتيجيات، في حين كانت اجابة (٧٥%) منهم هي احتواء الصفوف الدراسية على اعداد كبيرة من الطلبة مما يصعب من استخدامها. وعلى ما سبق يمكن حصر مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال التالي : هل لاستراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي اثر في التحصيل الاكاديمي لطلبة اقسام الجغرافية في كليات التربية في جامعة بغداد.؟

اهمية البحث:

ان عالمنا المعاصر الذي نعيش ونحيا فيه الان، هو عصر العلوم التكنولوجيا والتطور والبحث الدائم والتجديد والتطوير، حيث تتراكم فيه المعرفة والاستكشافات والنظريات العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية الامر الذي اثر في حياة الامم وافرادها ومع هذا التطور الهائل بات من الضروري ان يمتلك كل شخص قدراً من المعرفة العلمية ومن المهارات تمكنه من التفاعل الجيد مع كل الانشطة في مختلف جوانب الحياة، حيث يؤكد(Rosso) ((ان الانسان الذي

يمتلك مهارات من المعرفة والقادر على امتلاك الادوات الجديدة من العلم والثقافة التي يستعملها ليتكيف مع عالمه، هو الانسان القادر على التعلم)). (محمد: ٢٠٠٤، ٣٤)

ويرى الباحث ازاء هذا التطور المعرفي الهائل، انه اصبح لزاماً على مؤسساتنا التربوية والتعليمية ان تتخذ الخطوات اللازمة بأتجاه جعل المتعلم هو المحور الاساسي في العملية التعليمية وتطوير مناهجنا الدراسية وبخاصة مناهج مادة الجغرافية وطرائقها وصولاً الى الطموح في خلق وتوفير بيئة تربوية وتعليمية نشطة وفعالة يكون فيها المتعلم مسؤولاً عن تعلمه ومشاركاً فعالاً فيه، من خلال الاهتمام بميوله وحاجاته ورغباته بما يحقق الاهداف التربوية الموضوعة والتي تتواكب مع متطلبات العصر الراهن، وبالتالي تحقيق ما تصبو اليه التربية في اكتساب المتعلمين المعارف والقيم والمهارات والقدرة على التفكير في ضوء توظيف ذلك في المخرجات النهائية للتعلم بزيادة التحصيل الجامعي لدى طلبة الجامعات .

ان التعلم بمفهومه الحديث اضحى المدى الواسع لما يوظفه من استراتيجيات تدريس تمكن المتعلمين من الوصول الى المعرفة بأنفسهم ولا يحصل ذلك الا من خلال استراتيجيات تدريس تجعلهم يتحملون مسؤولية تعلمهم ودورها الفاعل في خلق بيئة تعلم فاعلة ونشطة.

ان الوصول الى نتاجات تربوية مواكبة لروح العصر ومحققة لطموحات التربويين ولكون التعلم يمثل عملية اساسية في حياة الفرد فأن ذلك لا يتحقق الا باختيارنا ((استراتيجيات التدريس المناسبة والملائمة للموقف التعليمي الصفي في ظل عصر متسارع في جميع المجالات ولا سيما على الصعيد المعرفي والتقني)). (الهاشمي وطه: ٢٠٠٨ ، ٢٩)

ان معرفة التدريسي الواسعة بأستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة والمتنوعة وقدرته على استخدامها تساعده بلا شك على معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم مشوقة وممتعة للطلبة ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية وحاجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية.(الحيلة: ٢٠٠٣، ٤٩)

وقد عقدت الكثير من الندوات والمؤتمرات التي دعت الى ضرورة التجديد واعتماد الاستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة ومنها الندوة التي عقدت في جامعة بغداد (١٩٩٣) والتي اوصت بالاطلاع على طرائق تدريس الاستراتيجيات الجديدة التي تتلائم مع الثورة العلمية والمعرفية والى ضرورة توافر كل ما يؤدي الى تحفيز مشاركة المتعلمين في الدرس وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي. (جامعة بغداد: ١٨،١٩٩٣) وكذلك ما اكده واوصى به المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في الجامعة المستنصرية (٢٠٠٥) على وجوب تطوير المناهج الدراسية والطرائق والاساليب لمواكبة التطورات السريعة في عالم التعليم والتعلم . (الجامعة المستنصرية ،وقائع المؤتمر: ٢٠٠٥، ١١– ١٧)

لقد ازدادت الانتقادات الموجهة الى المؤسسات التعليمية المتهمة ليس بالتقصير في تعليم الطلبة كيف يستخدمون عقولهم بل انها تكاد السبب في اخفاق الرغبة في التفكير واستخدام العقل وذلك بسبب الاعتماد على طرائق تدريس تركز على الحفظ والاستظهار المبالغ فيه في معظم المواد. (المانع: ١٩٩٩٦ ، ١٧) والجغرافية ومناهجها وطرائقها احد هذه المواد التي مازالت طرائق تدريسها بحاجة الى مزيد من التطور على مستوى التعليم العام والجامعي بحسب ما يرى الباحث حيث انها لا تركز على ايجابية المتعلم

ونشاطه مما يشعره بجفاف المادة وعدم الرغبة في تعلمها وعدم جدواها فضلاً عن الموقف السلبي لمعلميها ومدرسيها وتدريسييها.

لذلك يأتي التعلم النشط كأحد انواع التعلم الذي يمكن ان تحقق ما تطمح له التربية الحديثة لمواكبة التطورات والمستحدثات المتسارعة التي لا تقف عند حد معين، وقد ظهرت الحاجة الى التعلم النشط نتيجة عوامل عديدة لعل من ابرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها الطلبة بعد مرورهم بالمواقف التعليمية المختلفة، التي يمكن ان تفسر بأنها ((نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي)) (بدير : ٢٠٠٨، ٣٨)

ويرى الباحث ان اهمية التعلم النشط تبرز في اشراك الطلبة في عملية التعلم والذي يؤثر ايجابياً في اتجاهاتهم نحو انفسهم واقرانهم ويزيد من اهتمامهم بالمادة الدراسية ورغبتهم في مزاولة الانشطة ومتابعتها وتفاعلهم وبالتالي الزيادة في مستوى تحصيلهم وتأثير ذلك على دافعيتهم للتعلم خلال حياتهم الدراسية وينمي العلاقات الاجتماعية بينهم مما يضفي على تعلمهم متعة وبهجة ويعمق ثقتهم بأنفسهم والتعبير عن آرائهم بحرية وخلق التفاعل الايجابي فيما بينهم وان الباحث يرى ان التعلم لا يعد فعالاً الا اذا توافر للدارسين والمتعلمين مواقف تعليمية متنوعة تساعدهم في اكتساب المعارف والاتجاهات الايجابية والمهارات العقلية في جو دراسي وبيئة صفية يسودها المتعة والرضا والحب للمادة الدراسية.

وقد اختار الباحث بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية فكر–زاوج–شارك – واستراتيجية فكر– زاوج – شارك بنظام المجموعات) و(استراتيجية فكر – اكتب – ناقش زميلك – شارك الجميع) وكذلك استراتيجية التنظيم

الذاتي لتجريبها على طلبة اقسام الجغرافية المرحلة الثالثة في مادة مناهج وطرائق تدريس الجغرافية في كليات التربية في جامعة بغداد لمعرفة اثرها على التحصيل الاكاديمي للطلبة .

ولما تقدم يمكن ان تبرز اهمية البحث الحالي من خلال الاتي:

١- قد يسهم البحث الحالي في جعل التدريس اكثر فاعلية في ضوء اتباع استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي وهو محاولة للانتقال بالتدريس من التدريس بالطريقة الاعتيادية الى التدريس بالطرق الحديثة والذي يتوائم ومتطلبات الثورة المعلوماتية المستمرة .

٢- تهيئة الطلبة الجامعيين للانتقال الى ساحات التعليم والصفوف الدراسية في الثانويات والاعداديات بعد التخرج ليمارسوا مهنة التدريس وهم مسلحون باستراتيجيات التعلم النشط والتنظيم الذاتي وقد يسهمون في تغيير الواقع التدريسي في مدارسنا مستقبلاً.

٣- قد يفيد البحث الحالي الباحثون والمهتمون بالشأن التربوي من تطبيق هذه الاستراتيجيات لزيادة التحصيل الدراسي لطلبة المدارس العراقية في مختلف المراحل الدراسية .

٤- اهمية مادة المناهج وطرائق تدريس الجغرافية والتي تهتم باستخدام احدث الاستراتيجيات والطرائق في عملية التدريس في مدارسنا بعد تخرجهم من الجامعة وقد يؤدي ذلك الى تغيير ملموس في عملية التدريس في تلك المدارس مستقبلاً.

٥- عدم اجراء دراسات سابقة – على حد علم الباحث – تناولت اثر استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي في التحصيل الاكاديمي لطلبة الجامعة.

٦- قد توجه الدراسة الحالية انظار التدريسين بنحو عام وتدريسيي الجغرافية بنحو خاص الى ضرورة تنويع التدريس واستراتيجياته.

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة اقسام الجغرافية في كلبات التربية في جامعة بغداد .

فرضية البحث:

من اجل تحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضية الاتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة مناهج وطرائق تدريس الجغرافية بأستخدام استراتيجيات التعلم النشط والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها بأستخدام استراتيجية التنظيم الذاتي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في اختبار التحصيل الاكاديمي.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

١- عينة من كليات التربية في جامعة بغداد .

٢- عينة من طلبة اقسام الجغرافية في كليات التربية في جامعة بغداد.

٣- مادة مناهج وطرائق تدريس الجغرافية للمرحلة الثالثة في اقسام الجغرافية.

٤- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤).

تحديد المصطلحات :

الاستراتيجية: عرفها:

❖ موسى (١٩٩١):

((تتابع منتظم ومتسلسل من خطوات تدريس المعلم)). ((موسى:١٩٩١، ١٢٠)

التعلم النشط :عرفه كل من :

❖ مارينز وجونز (١٩٩٣):

انه ((البيئة التعليمية التي تتيح للطلبة التحدث والاصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات واساليب متعددة مثل حل المشكلات والمجموعات الصغيرة والمحاكاة، ودراسة الحالة ، ولعب الدور وغيرها من الانشطة التي تتطلب من الطلبة تطبيق ما تعلموه في عالم الواقع)) (Myers and jones, 1993 p: 10)

❖ لورنزن (٢٠٠٦):

انه ((طريقة التعلم بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الانشطة التي تتم داخل الغرفة الصفية ، وتشجيع الطلبة على تعليم انفسهم بأنفسهم تحت اشراف مدرسيهم)) (Lorenzen, 2006, P : 19– 24)

استراتيجية التنظيم الذاتي :عرفها كل من :

❖ Pressley and Meter (1994)

بأنها ((قدرة المتعلم على التخطيط لسلوكياته المستهدفة للتذكر وتقويمها وتوجيهها)) Pressley and Meter 1994,145))

❖ الزيات (٢٠٠٦):

هي((قيام المفحوص شعورياً اولا شعورياً بتنظيم المعلومات التي تعرض عليه سواء أكانت مجموعة من الكلمات ام غيرها تنظيماً ذاتياً يبدوا من خلال تذكر

المفحوص لكلمات معينة او مجموعات معينة من الكلمات، شيء من الاتساق على الرغم من عرضها بطريقة عشوائية)). (الزيات : ٢٠٠٦، ٧٢)

التحصيل الاكاديمي :عرفه كل من :

❖ (oxford, 1998):

((بأنه النتيجة المكتسبة لإنجاز او تعلم شيء ما بنجاح وجهد ومهارة)) (P:10 oxford, 1998،)

❖ ابو جادو (٢٠٠٣):

((بأنه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية معينة ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق اهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تترجم الى درجات)) (ابو جادو: ٢٠٠٣: ٢٥٢)

الجغرافية :عرفها كل من:

❖ الكعبي (٢٠٠٢)

((العلم الذي يدرس علاقات الانسان المكانية بالأرض والظواهر الطبيعية المختلفة على سطحها ، وتأثيرها فيه ، وتأثرها بها ، واساليب تفاعله مع بيئته الطبيعية لحل مشكلاتها واثار ذلك على حياته)) (الكعبي: ٢٠٠٢، ٢٦)

❖ ابو دية (٢٠١١) بأنها:

((دراسة سطح الارض والبيئات والعلاقات بينها جميعاً ، وتعلم الناس فهم وتذوق التركيبة الفسيفسائية للعالم الذي يعيشون فيه)). (ابو دية: ٢٠١١، ٤٩)

أقسام الجغرافية في كليات التربية :

هي الاقسام التي تخص تدريس مادة الجغرافية والعلوم المرتبطة بها في كليات التربية التي ترتبط بجامعة بغداد ومدة الدراسة فيها اربعة سنوات بعد الدراسة الاعدادية ، والمرحلة الدراسية الثالثة في قسم الجغرافية يمثل المرحلة ما قبل الاخيرة من الدراسة في كليات التربية.

الاطار النظري:

التعلم النشط :

يشكل التعلم النشط والمنظم ذاتياً منحىً جديداً ومهماً في الدراسات التربوية والتعليمية لمعرفة تأثيره في التحصيل الاكاديمي للطلبة ، حيث كان ينظر اليه في السابق ، من خلال علاقته بالقدرة او نوعية التدريس او البيئة الاسرية ، وعلى النقيض من ذلك فأن نظرية التعلم المنظم ذاتياً ، تركز اهتمامها على الاجابة عن السؤال التالي : كيف يمكن للمتعلم ان ينتبه ويقوم بممارسات تعليمية في مواقف محددة ؟ ووفقاً لهذا المنحى فأن الطلبة ذوي القدرة العقلية العالية لا يحققون انجازات بشكل امثل بسبب اخفاقهم في استخدام او ضبط كل من عمليات التعلم المعرفية او الانفعالية او السلوكية ، ومن ثم فأن نظريات التعلم المنظم ذاتياً تركز اهتمامها على اسئلة من مثل : لماذا وكيف يضبط المتعلمون تعلمهم ؟ .

Zimmerman, 2002:p.66),((Purdie, Hattie and Doug,) 1996: p.90

ان نظريات التعلم المنظم ذاتياً تفترض انه لا توجد بيئة تعليمية تضمن التعلم، حيث ان بيئات التعلم الجيدة تتطلب تغيرات في اختبار وبناء المواقف من اجل حدوث التعلم. (Zimmer Man, 2002,p:67) منذ انتهاء القرن

العشرين ، حيث حصل تحول ملحوظ على الدراسات المتعلقة بالتعلم والتعليم، فبعد ان كان علماء النفس والتربية يركزون على مبادئ النظرية السلوكية في تفسيرهم لعمليتي التعلم والتعليم اصبحوا في بداية السبعينات في القرن المذكور ، يركزون على مبادئ النظريات المعرفية .(paris, Lipson and Wixson ,1983,p:296)

حيث تنظر النظرية السلوكية الى عملية التعلم انها استجابات ملاحظة قابلة للقياس ، وتقوى عن طريق الممارسة والتعزيز ، في حين تنظر النظرية المعرفية الى هذه العملية على انها عمليات عقلية داخلية يعبر عنها بقدرة المتعلم على تبصر المعلومات المقدمة ووعيها، واستيعابها، واسترجاعها، واستخدامها في مواقف مشابهة (دروزة: ٢٠٠٤ ، ١٣)

واستناداً الى هذا التغير في تفسير عملية التعلم فقد تغير مفهوم عملية التعلم من ناحية ودور كل من التدريسي والمتعلم من ناحية اخرى ، فبعد ان كانت عملية التعليم تركز على كيفية تنظيم مثيرات البيئة التعليمية الخارجية بشكل يؤدي بالتعلم تدريجياً الى الاستجابات المطلوبة ، ثم تدعيمها عن طريق التعزيز الفوري والمتقطع ، اصبحت هذه العملية تهتم بتهيئة المواقف التعليمية وعرضها على المتعلم على شكل مشكلات تتطلب منه التفكير في هذه المواقف واستخدام عملياته المعرفية في معالجة ما تتضمنه من معلومات وتنسيقها ، وتنظيمها، وتبويبها ، في انماط معرفية ذات معنى تؤدي الى حل المشكلة . اما من حيث دور المتعلم في العملية التعليمية ، فبعد ان كان يتوقع منه ان يقوم باستجابات فردية مجزأة ملاحظة وقابلة للقياس كدلالة من دلالات التعلم ، اصبح عليه ان يكون انساناً نشطاً في استقبال المعلومات ، منظماً لها ، وموظفاً لما يمتلكه من قدرات عقلية واستراتيجيات معرفية لمعالجتها ، وتنسيقها

، وتبويبها، وترميزها ، واستيعابها، وتحليلها الى انماط معرفية ذات معنى (دروزة: ٢٠٠٤، ٣٨).

لذلك يرى الباحث ان ادارة العملية التعليمية التعلمية بشكل فعال وواعَ تقتضي بشكل اساسي تغيير دور المعلم والمدرس والتدريسي تغييراً جذرياً والدخول بمغامرة لابد منها بالشراكة مع المتعلم ، شراكة لا تقتصر على الصف ، بل تتعداها لتشمل خبرة المتعلم كلها لذلك فالمدرس لا يعتمد على خبراته فقط ليدير هذه العملية الجديدة، بل يستعن بكل مصادر المعلومات الممكنة ، حتى يتيح للمتعلم ان يدخل بوعي واصرار ورغبة في هذه الشراكة ، كما ان حث المتعلمين على الشراكة في الانشطة التي تؤدي الى ممارسة المناقشة وطرح الاسئلة والتوضيحات الخاصة بمحتوى المادة الدراسية ، فأن ذلك لا يؤدي الى احتفاظهم بشكل افضل بالمعلومات الخاصة بالمادة الدراسية فقط ، بل تساعدهم ايضاً على تنمية قدرات التفكير المختلفة لديهم.

كما يرى الباحث ان توجه الطلبة وبشكل متزايد نحو التكنولوجيا وبأتجاه بيئات التعلم التي تعتمد اسلوب التعامل السريع مع الاجهزة والمستلزمات والادوات المتطورة والتي تلائم عمليات التعلم النشط ، جعلنا ندرك ان طلبة اليوم لا يشبهون طلبة الامس، كما ان المشاركة النشطة والفعالة للطلبة تقوي عملية التعلم بغض النظر عن بيئتها التعليمية ، وان الانفجار المعرفي والمعلوماتي الذي يجتاح النظم التعليمية في العالم في القرن الحالي ، يستدعي تطوير طرق واستراتيجيات للتعلم تشجع الطلبة على تحمل مسؤولية التعلم بأنفسهم والتعامل مع الكم التراكمي اللامحدود من المعارف ، ولن يتحقق ذلك او يكون ناجحاً الا من خلال التعلم النشط ، الذي يركز في مضمونه على مبدأ التعلم بالعمل والتشجيع على التمكن من مهارات التعلم العميق الذي قد يساعد

الطلبة في فهم المادة الدراسية بشكل افضل ، كما نتوقع من المتعلم ان يكون قادراً على شرح المادة او توضيحها بأسلوبه الخاص واجادته صياغة الاسئلة المختلفة ومهارة طرحها ، والرد على اسئلة المدرس ، عاملاً بجد ومجاهداً في حل المشكلات والتفاعل معها والوصول الى التعميمات المفيدة واتخاذ القرارات بشأنها.

ويضيف بعض المناصرين للتعلم النشط اهمية اخرى تتمثل في الانشطة الكثيرة التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم والتي سوف تقلل من الانشطة التعلمية السلبية مثل الاصغاء السلبي واخذ وتدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة ، وذلك بشكل يثير دافعيتهم للتعلم والانغماس فيها. (carroll and Leander , 2001,p: 33)

استراتيجيات التعلم النشط:

تشمل استراتيجيات التعلم النشط مدى واسع من الانشطة التي تشارك في العناصر الاساسية والتي تحث الطلبة على ان يمارسوا ويفكروا حول الاشياء التي يتعلمونها ويماسونها ، (Bonwell and eison, 1991)، ويمكن ان تستخدم هذه الاستراتيجيات في حث وتشجيع الطلبة على ممارسة مهارات التفكير المختلفة والتحدث مع الاقران او المجاميع الصغيرة او الصف وان استخدامها في التدريس تجعل الطلبة ينشغلون في التعبير عن جميع افكارهم وبلا حدود خلال الكتابة في البحث عن الحلول لحل المشكلات التي تعترضهم ، وتكسبهم مهارة اكتشاف القيم والمواقف الشخصية ومهارة استيعاب التغذية الراجعة واستقبالها وتقييمها من جديد، كما تشجع استراتيجيات التعلم النشط الطلبة على التأمل خلال عمليات التعلم

ان استراتيجيات التعلم النشط يمكن ان تتم او تنجز من قبل الطلبة داخل الصف الدراسي او خارجه و يمكن ان تمارس من قبل الطلبة بشكل فردي او من خلال مجموعات مع استخدام بعض التقنيات او بدونها، كما يتطلب استخدامها من قبل المدرسين ان يقضوا نسبة كبيرة من الوقت في مساعدة الطلبة على تحسين فهمهم للمادة الدراسية وزيادة مهاراتهم باتجاه استيعاب المادة وفهمها بعمق مما يؤدي الى تخصيص وقت اقل في نقل المعلومات والمعارف واتاحة الفرص لهم من اجل ان يطلعوا ويطبقوا ويوضحوا الموضوعات التي تعلموها وان يجيدوا استقبال التغذية الراجعة من اقرانهم الطلبة او مدرسيهم.

ولأغراض البحث الحالي ركز الباحث على تطبيق بعض من استراتيجيات التعلم النشط والتي رأى فيها انها قد تحقق اهداف بحثه الحالي واختار ثلاث استراتيجيات منها (فكر – زاوج – شارك) و (فكر – زاوج – شارك (بنظام المجموعات)) واستراتيجية (فكر – اكتب – ناقش زميلك – شارك الجميع) وهي ان اختلفت في بعض اجراءاتها وخطواتها الا انها متشابهة في كثير من خواصها) .

اولاً – استراتيجية (فكر– زاوج – شارك):

بالنظر لسلبيات طريقة المحاضرة التقليدية ابتكرت هذه الاستراتيجية لمعالجة تلك السلبيات وتستخدم هذه الاستراتيجية للصفوف ذات الاعداد الكبيرة في الكليات.

ان المدرسين اعتادوا كثيراً عندما يوجهون سؤالاً مفتوحاً لجميع طلبة الصف الدراسي خصوصاً عند استخدام طرق التدريس التقليدية (المحاضرة) فيجدون ان

عدد قليل من الطلبة يشاركون واحياناً لا يجدوا طالباً واحداً او متطوعاً يريد ان يشارك في الاجابة.

لقد اظهرت بعض الدراسات ان حوالي (٤- ٥) طلاب يشاركون بنسبة (٧٥%) من الحديث في صفوف عدد طلابها لا يزيد عن (٤٠) طالباً بينما البقية من الطلبة لا يتكلمون ولا يرغبون في المشاركة ، وفي الصفوف الاكثر عدداً تنخفض النسبة الى اكثر من ذلك بكثير ، لذلك بادر (فرانك ليمان) في وضع استراتيجية تسمى (فكر لوحدك، فكر مع زميلك، شارك الجميع) (Thank- Pair- Share) وقد تسمى (فكر، زاوج، شارك) او(فكر، قارن، شارك)، وان ميزة هذه الاستراتيجية اننا نستطيع تطبيقها بأي عدد من الطلبة ، كما انها تتميز بسهولتها ، من حيث نوجه سؤالاً الى الطلبة جميعاً ثم نخبرهم بأن يفكروا من (١٠ ثواني – ٥ دقائق) عن الاجابة بصمت وبشكل فردي والزمن يعتمد على تقديرات المدرس ودرجة تعقيد السؤال ، بعد ذلك نطلب من الطلبة ان ينظموا انفسهم اقراناً بحيث كل طالبين يتشاركان ويتناقشان معاً في الاجابة عن السؤال ، ثم وبشكل عشوائي نطالب البعض منهم في الاجابة عن السؤال كما ان السؤال العشوائي الموجه مهم وضروري لضمان معرفة ان الطالب قد فكر فردياً ومع زميله مرة اخرى وبعد ان نكون راضين ومقتنعين من ان الطلبة قد استوعبوا المفهوم ننتقل الى اسلوب المحاضرة في عرض المادة الدراسية مرة اخرى ،بمعنى آخر ان الاسلوب الذي نستخدمه في بداية الحصة الدراسية هو اسلوب المحاضرة التقليدي ثم نطور هذا الاسلوب باستخدام هذا النشاط الذي يتخلل طريقة المحاضرة ، وعندما نريد ان ننفذ هذه الطريقة من المستحسن ان نعرض على الطلبة الخطوات الثلاث حتى يتدربوا عليها تلقائياً . (الشمري : ٢٠١١ ، ٢١)

خطوات استراتيجية (فكر ، زاوج ، شارك)

١- وجه سؤالاً للجميع بحيث يفكر كل طالب منفرداً ولمدة (٥ – ١٠ ثواني) قد يزيد او يقل الوقت حسب تقديرات المدرس فقد يحتاج التفكير دقائق.

٢- بعد عملية التفكير الفردي لكل طالب ، يشارك كل طالبين معاً ويتبادلان مشاركاتهما في الخطوة الاولى ويتفقان على اجابة مشتركة.

٣- اختر عشوائياً من الطلبة لتلخيص مناقشاتهم او تقديم حلولهم.(الشمري:٢٠١١، ٢٢)

ثانياً : استراتيجية (فكر، زاوج ، شارك) (بنظام المجموعات)

ان هذه الاستراتيجية تشبه الاستراتيجية السابقة الا انه بدلاً من توجه السؤال الى جميع الطلبة، يوجه السؤال فيها الى المجاميع كافة وتطبق الاستراتيجية ضمن افراد المجموعة المؤلفة من اربعة طلاب .

خطوات الاستراتيجية:

١- يقسم الطلبة الى مجاميع صغيرة رباعية العدد.

٢- يطرح سؤالاً على الطلبة.

٣- يفكر كل طالب في الاجابة عن السؤال وتدوين الافكار ذهنياً او كتابياً في النموذج المعد او ورقة يعدها الطالب.

٤- يشارك كل طالبين معاً في المجموعة في مناقشة افكارهما والاتفاق على نتيجة .

٥- ثم يتشارك الفريق معاً.

٦- الطالبان يدونان او يتفقان على الافكار التي سيعرضونها امام بقية المجاميع.

٧- يعرض احد الطلبة (لاختيار من المجموعة او من قبل المدرس) افكار مجموعته. (الشمري : ٢٠١١، ٢٣)

ويمكن توضيح نشاط الطلبة في هذه الاستراتيجية بما يأتي :

اولاً - فكر لوحدك :

يفكر الطالب بصمت لمدة دقيقتين لا يتحدث مع زميله او يساعده او يطلب منه مساعدة او يرفع يده وقد يستخدم الورقة والقلم.

ثانياً- فكر مع زميلك:

كل طالب يطرح فكرته لزميله الاخر وسبب اختياره لهذه الفكرة او الاجابة لمدة دقيقتين لكل منهما ويتفقان على اجابة واحدة.

ثالثاً – فكر مع مجموعتك :

كل مجموعة ثنائية تشارك فكرتها مع المجموعة الثنائية الاخرى، موضحين سبب اختيارهم لهذه الاجابة (دقيقتان لكل مجموعة) .

رابعاً – شارك الصف :

تشارك المجموعة عندما يحين دورها لمدة دقيقتين حول مشاركتهم واسباب اختيارهم من خلال تعيين متحدث المجموعة ، وقد يستخدم المدرس استراتيجية الرؤوس المرقمة في هذه الخطوة ليقيم الطلبة .

ثالثاً: (فكر، اكتب ، ناقش زميلك ، ناقش الجميع):

هذه الاستراتيجية تشبه الاستراتيجيتين السابقتين الا انها تختلف في ان الطالب يكتب اثناء عملية التعلم وهي تشجع الطلبة على الكتابة اثناء التفكير في حل السؤال الموجه لهم ، حيث يفكر الطالب في السؤال ، ثم يكتب استجاباته نحو السؤال بعدة تقنيات مثل :

– الرسم (خلاليا – دائرة كهربائية – رسم بياني ..... الخ) – اكتب عن هذا المفهوم او المهارة وعلاقته بحياتك اليومية .

وبعد ذلك يشارك الطالب زميله الاخر ويتناقشان ويتبادلان الافكار حول كتاباتهم ويضيفون ويعدلون حسب طرحهم ، ثم يختار المدرس مجموعة من الطلبة ليستمع الى اجاباتهم ، بمساعدة من زميله اذا تطلب الامر ذلك (الشمري : ٢٠١١، ٢٤ – ٢٥) .

خطوات الاستراتيجية

١– يفكر الطالب في السؤال الموجه.

٢– يكتب استجابته وافكاره ، ومن المناسب اختيار احد استراتيجيات حل المشكلات مثل اجراء جلسة عصف ذهني.

٣– يناقش مع زميله افكاره بحيث يضيف او يعدل .

٤– ثم يستعد للمشاركة امام جميع الطلبة في حال تم توجيه السؤال له

ويرى الباحث ان استخدام الاستراتيجيات الثلاث (فكر، زاوج، شارك) و(فكر زاوج ، شارك) (بنظام المجموعات) ،و(فكر ، اكتب ، ناقش زميلك، شارك الجميع) من بين العشرات من استراتيجيات التعلم النشط ، انها تلعب دوراً مهماً في تحسين طرائق التدريس التقليدية الاعتيادية المستخدمة في عملية التدريس لمادة المناهج وطرائق تدريس الجغرافية والمواد الدراسية الاخرى وتؤدي الى تطوير مهارات تفكير المتعلم بأتجاه المادة الدراسية ليصبح التعلم ذي معنى وفعال ونشط وبالتالي يؤدي هذا التعلم الى صناعة وتوليد المتعلم النشط والفعال وهو الهدف الذي تسعى كل المنظمات التربوية في العالم الى تحقيقه .

استراتيجية التنظيم الذاتي:

قبل اكثر من (٤٠) سنة ، بدأ اهتمام المختصين بأستراتيجية التنظيم الذاتي من خلال الانتباه الى بعض المشكلات التي تواجه وتعترض تعلم الطلبة ، وقد تنوع هذا الاهتمام بمفهوم المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي ، بوصفه تركيبة جديدة في مجال الدافعية والذي يعود للتعلم الذي يحدث في سلوك الطلبة ، وان اول من قام بدراسة العلاقة بين معتقدات الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي للمعرفة هو باندورا (Bandura, 1977)، حيث افترض من خلال تطوير نظريته الاجتماعية ، ان هناك ثلاث محددات رئيسية تمكن الفرد من اداء مهامه بنشاط وفاعلية وهي المحددات الشخصية ، والبيئية ، والمحددات السلوكية .

واستراتيجية التنظيم الذاتي هي توجيه للذات من خلال تنظيم المعلومات وتحويلها وفقاً لقدرات الطالب اثناء اداء مهام التعليم ، اي انها تصف كيف يستطيع الطالب ان يستخدم قدراته العقلية ليتعلم بفاعلية . (Hargis, 2000,p:2)

وتعد هذه الاستراتيجية من الاساليب الحديثة والفاعلة في عمليات التعلم في جميع المراحل التعليمية وهي نوع من انواع التعليم يكون فيه المتعلم المسؤول عن التخطيط للدرس والمادة العلمية التي يرغب في تعلمها وتنفيذها وتقويمها ، ومن مميزاتها أمكانية تطبيقها في جميع مراحل التعليم المخطط والموجه ذاتياً او فردياً ، والذي يمارس فيه المتعلم النشاطات التعليمية بمفرده وينتقل من نشاط الى نشاط آخر متجهاً نحو الاهداف التعليمية والمحددة بحرية وبالمقدار والسرعة التي تناسبه مستعيناً في ذلك بالتنظيم الذاتي وارشادات المعلم وتوجيهاته. (الحيلة :٢٠٠٣ ، ٢١٩)

وللتنظيم الذاتي درجات منها التنظيم الاولي والذي يركز على الخصائص الفيزيائية للمثير المراد تذكره (كالمكان او زمان المثير)، والتنظيم الثانوي الذي يستند ذاتياً الى الخصائص الترابطية للمثير ، والتنظيم الثالث هو التنظيم الذاتي ، الذي يقوم به المتعلم ذاتياً وذلك عندما لا تتضمن خصائص واضحة والتي يختلف ادراكها من شخص لآخر.

انواع التنظيم الذاتي:

توجد عدة انواع للتنظيم الذاتي منها:

١- التنظيم الهرمي : وهو تنظيم تصنيفي يتميز بالعديد من المكونات في مستويات شجيرية مترابطة تتدرج من العام الى الخاص.

٢- التنظيم العشوائي : ويتميز بغياب اي تصنيف او ترتيب او تجانس للمعلومات .

٣- التنظيم المتسلسل : ويتميز بترتيب اولي فعال لعدد من الوحدات المتسلسلة داخل مدى الاستيعاب وترتبط تتابعياً الى الهدف.

٤- التنظيم الفئوي: وهو تنظيم يتميز بمستويين من المكونات يرتبطان فيما بينهما بعدد من الخواص .

٥- التنظيم الارتباطي: ويتميز بتناسق الارتباطات في اتجاهات متعددة ، ولا يزيد عدد الوحدات عن ثلاث او اربع وحدات ، فتظهر ستة ارتباطات عند وجود ثلاث وحدات من المعلومات . ((johc and Nawagzyk, 1997,p:22

٦- التنظيم المصفوفي : وهو تنظيم تصنيفي يعتمد في جوهره على فكرة التصنيف المستعرض في بعدين افقي ورأسي. (سرور: ١٩٩٦ ، ٧٢)

الخطوات الاجرائية لاستراتيجية التنظيم الذاتي :

هناك عدة خطوات اجرائية تتضمنها استراتيجية التنظيم الذاتي وهي :

١- المناقشة : وفيها يتم مناقشة الطلبة بأهداف الدرس وكيف يمكن ان يسير الدرس .

٢- النمذجة : وفيها يقدم المدرس مجموعة من النماذج لبعض الموضوعات الجيدة الى الطلبة ليتدربوا عليها.

٣- التذكر : وفيها يقوم الطلبة بتذكر ما في النماذج المستخدمة لتنمية المهارات وكيف يمكن كتابة موضوعات مشابهة لهذه النماذج.

٤- المساندة : وفيها يقوم المدرس بتعزيز ومتابعة الطلبة.

٥- الاداء المستقل: وفيها يقوم كل الطلبة بكتابة الموضوع الذي تدربوا عليه. Harris and Reid,p:25 – 40))

دور الطالب في استراتيجية التنظيم الذاتي :

١- ان يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق اهدافه الشخصية.

٢- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية ، كالإحساس بفاعلية الذات وتبني الاهداف التعليمية .

٣- يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة ، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة ، وطلب المساعدة من المدرسين وزملائه عند مواجهة الصعوبات . (الهنداوي: ٢٠٠٣، ٣٥).

مكونات استراتيجية التنظيم الذاتي:

اقترح (بلانجارد وآيسن) ١٩٧٨ خمسة مكونات لاستراتيجية التنظيم الذاتي هي:

(مراقبة الذات – التمييز – سيطرة (الضبط) الذاتية – التعزيز الذاتي – المداولة (المحافظة) الذاتية. ((Blanchard and Epstein, 1978,p:2

خصائص استراتيجية التنظيم الذاتي:

١- تؤكد استراتيجية التنظيم الذاتي على توافر خيارات التعلم المتنوعة والمصادر التي يحتاج اليها كل متعلم حتى يستثمر طاقاته وفق قدراته واستعداداته ورغباته.

٢- المسؤولية الذاتية والسير في التعلم وفق معدل سرعة الفرد على التعلم وتحقيق تعلم ناجح.

٣- تهدف استراتيجية التنظيم الذاتي الى اكتساب الفرد مهارات وعادات التعليم المستمر الذي يحمل الفرد مسؤولية متابعة تعلم نفسه بنفسه.

٤- تهدف استراتيجية التنظيم الذاتي الى تحقيق تعلم يؤكد ايجابية المتعلم ونشاطه ويراعي خصائصه المتميزة .

٥- تركز هذه الاستراتيجية على فردية المتعلم في الدراسة والتعلم على امكانية تعلمه الشخصي مع المجموعة.

٦- تتيح استراتيجية التنظيم الذاتي للطلبة الفرص لتحمل مسؤولية تعلمه فيمارسوا النشاطات المتنوعة وفق قدراتهم واستعداداتهم.

٧- تقوم استراتيجية التنظيم الذاتي على تنظيم الخيارات والمواد التعليمية على نحو يسمح لكل طالب ان ينمو ويتقدم وفقاً لقدراته (غباين: ٢٠٠١ ، ٢٦)

ويرى الباحث بأن الاهتمام المتزايد بالتعلم الدراسي الفعال كان السبب الرئيسي في ظهور استراتيجية التنظيم الذاتي في الميدان التربوي والعلمي والبحثي خصوصاً في مجال طرائق التدريس .

الدراسات السابقة :

اولاً/ الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم النشط :

١- دراسة ويلكة (Wilke,2003)

هدفت الدراسة الى (استقصاء اثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي واثارة الدافعية والفاعلية الذاتية لطلبة جامعة انجيلو في ولاية تكساس الامريكية في مادة الفسيولوجيا (علم وظائف الاعضاء)

واشتملت عينة الدراسة على مجموعة تجريبية تم تدريسها المادة من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط ، ومجموعة ضابطة تم تدريسها المادة نفسها من خلال توظيف اساليب التعلم الاعتيادية كأسلوب المحاضرة ، ولتقييم تأثير استراتيجيات التعلم النشط على افراد الدراسية خضع افراد المجموعتين لاختبار تحصيلي موحد في مادة الفسيولوجيا بينت نتائج الاختبار التحصيلي ان نتائج طلبة المجموعة التجريبية كانت افضل بكثير من نتائج طلبة المجموعة الضابطة، وكانت دافعيتهم للتعلم افضل في اثناء تدريس المادة ، وكانوا اكثر فاعلية من اقرانهم في المجموعة الضابطة .

اظهرت النتائج للدراسة وجود فروقات ذات دلالة احصائية في دافعية طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة ، كما بينت ان الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة كانت لديهم اتجاهات ايجابية نحو التعلم النشط ، وافادوا ان التعلم النشط يساعدهم في تعلم المواد الدراسية الجامعية بشكل افضل من اسلوب المحاضرة التقليدية ((Wilke,2003p:207-223

٢- دراسة تاندوغان واورهان ((٢٠٠٧

هدفت الدراسة الى (استقصاء اثر توظيف اسلوب حل المشكلات المستند الى استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع الأساسي في احدى مدارس اسطنبول في تركيا في مادة العلوم ومدى فهمهم للمفاهيم العلمية)

اشتملت الدراسة على من مجموعتين احداهما ضابطة والاخرى تجريبية تم تدريس المجموعة الضابطة بأستخدام طرائق التدريس التقليدية في حين تم تدريس افراد المجموعة التجريبية محتوى المنهاج ذاته في استخدام اسلوب حل المشكلات المستند الى استراتيجيات التعلم النشط .

اظهرت نتائج الدراسة التي استندت الى الاختبار التحصيلي الذي اجري على المجموعتين الضابطة والتجريبية ان نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي كانت اعلى بكثير من اقرانهم في المجموعة الضابطة وتعزى الى طرائق التدريس المستخدمة كما اظهرت نتائج الدراسة ان لتوظيف اسلوب حل المشكلات المستند الى استراتيجيات التعلم النشط اثر كبير في تحسين المستوى الدراسي للطلبة وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة العلوم كما بينت الدراسة ان توظيف استراتيجيات التعلم النشط ساهم بشكل كبير في تحسين فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.(Tandog,R. and Orhan,A ., 2007,p:71-81)

ثانياً/ دراسات تناولت استراتيجية التنظيم الذاتي :

١- دراسة (الحسينان، ٢٠١٠):

هدفت هذه الدراسة الى معرفة ((اثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بيتريش وعلاقتها بالتحصيل والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعليم)).

اجريت هذه الدراسة في السعودية – الرياض ، وتكونت عينة البحث من (٥١٩) طالباً من طلاب الصفين الثاني والثالث في المرحلة الثانوية ، وقد استخدم الباحث كأدوات في الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس الاسلوب المفضل للتعليم . واستخدم من الوسائل الاحصائية ، معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي (t– test)لعينتين مستقلتين.

واظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تدرس بأستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً . (الحسينان ٢٠١٠.)

٢– دراسة:(Zimmer Man and Martine, 1990)

هدفت الدراسة الى ((معرفة اختلافات الطلبة في التنظيم الذاتي تبعاً للجنس والمرحلة والموهبة بالفعالية الذاتية واستعمال الاستراتيجية)).

اجريت هذه الدراسة في مدينة نيويورك في الولايات المتحدة الامريكية ، وتكونت عينة البحث من (٩٠) طالباً من المرحلة الخامسة والحادية عشرة ، واستخدم الباحثان مقياس التنظيم الذاتي تألف من (١٤) استراتيجية كأداة في الدراسة . وللوصول الى النتائج استخدم الباحثان تحليل التباين الثلاثي كوسيلة احصائية .

اظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الموهوبين في استعمال الاستراتيجيات المؤدية الى التنظيم الذاتي. ((Zimmer Man and Martine, 1990

٣– دراسة :(Kovach ,2000)

هدفت الدراسة الى معرفة ((اثر استراتيجية التنظيم الذاتي في الانجاز)).

اجريت هذه الدراسة في مدينة مدوتسون في الولايات المتحدة الامريكية.

تكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً في كلية ريفية تقع في مدينة مدوتسون الامريكية واستخدم الباحث اختباراً قبلياً واختبار تحصيلي بعدي كأدوات في الدراسة. واستخدم الاختبار التائي ((t–test لعينتين مترابطتين ومعامل ارتباط بيرسون كوسائل احصائية للوصول الى النتائج.

اظهرت نتائج الدراسة بأن الاستراتيجيات التي استخدمت في التجربة، قد ساعدت الطلبة على استيعاب المادة، وان القدرة على التنظيم الذاتي ساعدت الطلبة على الانجاز بشكل واضح (Kovach ,2000).

منهج البحث واجراءاته:

منهج البحث التجريبي:

اعتمد الباحث على المنهج التجريبي للوصول الى تحقيق هدف البحث لأنه المنهج المناسب للبحث الذي يرمي لدراسة اثر متغيرين مستقلين في متغير تابع. (عباس وآخرون، ٢٠١١، ٧٩).

اذ يبنى المنهج التجريبي بأسلوب علمي ويبدأ بمشكلة ما تواجه الباحثين تتطلب منهم البحث عن الاسباب والظروف الفاعلة، وذلك باجراء التجارب لبيان اثرها (داوود وآخرون: ١٩٩٠، ٢٤٧)

وقد اعتمد الباحث في هذا البحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجوعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ذات اختبار بعدي، متكافئة في بعض المتغيرات، اذ يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي في التحصيل الاكاديمي لطلبة اقسام الجغرافية في كليات التربية في جامعة بغداد ، وقد تطلب البحث مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، اذ تدرس المجموعة التجريبية الاولى باستراتيجيات التعلم

النشط والمجموعة التجريبية الثانية بأستراتيجية التنظيم الذاتي والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وشكل (١) يوضح ذلك

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية الاولى	استراتيجيات التعلم النشط	التحصيل الاكاديمي	اختبار التحصيل الاكاديمي
التجريبية الثانية	استراتيجية التنظيم الذاتي		
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

شكل (١) التصميم التجريبي لمجموعات البحث

مجتمع البحث :

يعد تحديد مجتمع البحث من المهمات الرئيسة في التجربة التي على الباحث ان ينفذها بدقة واتقان (صبحي وآخرون :٢٠١١، ١٨١)، ومجتمع البحث يمثل الاشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث ويتكون البحث الحالي من طلبة اقسام الجغرافية في كليات التربية في جامعة بغداد ، اذ بلغ مجموع طلبة تلك الاقسام (٣١٢) طالباً وطالبة موزعين على (٣) كليات تربية.

عينة البحث :

أ- عينة تحديد كليات التربية التابعة لجامعة بغداد ، وتم اختيار كلية التربية للعلوم الانسانية ابن رشد بصورة قصدية لتكون ميداناً لاجراء تجربة البحث الحالي ، لكونها تمثل ميدان عمل الباحث كتدريسي فيها.

ب- عينة الطلبة:

بعد تحديد مجتمع البحث وتحديد طلبة الكلية المشمولين بالبحث وهم طلبة قسم الجغرافية واختار طلبة المرحلة الثالثة من القسم المذكور ، والتي تتكون من (٣) شعب اختار الباحث عشوائياً الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية والتي تدرس مادة مناهج وطرائق التدريس بأستخدام استراتيجيات التعلم النشط واختار الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية والتي تدرس نفس المادة بأستخدام استراتيجية التنظيم الذاتي والشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة والتي تدرس نفس المادة بالطريقة التقليدية وبعد الاستبعاد اصبح عدد كل مجموعة من مجموعات البحث (التجريبية الاولى والتجريبية الثانية والضابطة) (٣٠) طالباً وطالبة والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

توزيع افراد العينة بحسب الشعب

المجموعة	الشعب	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة النهائي
التجريبية الاولى	أ	٣١	٣٠
التجريبية الثانية	ب	٣٣	٣٠
الضابطة	ج	٣٢	٣٠
المجموع		٩٦	٩٠

تكافؤ مجموعات البحث :

ولزيادة الدقة في كون اختيار طلبة الشعب الثلاث لم يكن عشوائياً على مستوى الافراد من مجتمع البحث بل على مستوى الشعب من قسم الجغرافية ، قام الباحث بالتثبت من التكافؤ في بعض المتغيرات التي قد يكون لها تأثير في

المتغير التابع وهذه المتغيرات هي العمر الزمني محسوباً بالأشهر – درجات اختبار الذكاء – درجات السعي الاول للسنة الدراسية ٢٠١٣ – ٢٠١٤ في مادة المناهج وطرائق التدريس .

وقد دلت النتائج التي توصل اليها الباحث بعد تكافؤ افراد المجموعات الثلاث ان هذه المجموعات متكافئة احصائياً في جميع تلك المتغيرات . كما قام الباحث بضبط المتغيرات الدخيلة الذي يعد واحداً من اهم الاجراءات المهمة في البحث التجريبي وذلك لتوفير الدرجة المقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ، كما حاول الباحث من السيطرة على العوامل التي قد تؤثر في اجراءات التجربة ومنها قيامه بتدريس المجموعات الثلاث بنفسه وضمن نصابه كتدريسي في الكلية وحفاظاً على سرية التجربة بشكل طبيعي للوصول الى النتائج الدقيقة.

صياغة الاهداف السلوكية :

لغرض تدريس المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) قام الباحث بأجراء تحليل لمحتوى المادة الدراسية المقرر تدريسها خلال مدة التجربة ، وعلى وفق ذلك جرى صياغة (٢٢٥) غرضاً سلوكياً تمثل النطاق السلوكي للمادة العلمية وقد اعتمد الباحث على تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي (معرفة – فهم – تطبيق – التحليل – التركيب – التقويم) واستعملت هذه الاهداف في اعداد الخطط اليومية وفي بناء الاختبار التحصيلي .

اعداد الخطط التدريسية :

لما كانت اعداد الخطط الدراسية يعتبر اهم عنصر من عناصر متطلبات التدريس الناجح ، فقد اعد الباحث خططاً نموذجية للموضوعات الدراسية التي تم تدريسها للمجموعات الثلاث طيلة مدة التجربة ، واعد نماذج الخطط

التدريسية في ضوء مفردات مادة المناهج وطرائق تدريس الجغرافية المقررة للمرحلة الثالثة في اقسام الجغرافية في كليات التربية ، وكذلك اعتماداً على الاهداف السلوكية لكل من استراتيجيات التعلم النشط لطلبة المجموعة التجريبية الاولى واستراتيجية التنظيم الذاتي لطلبة المجموعة التجريبية الثانية والطريقة التقليدية (الاعتيادية) لطلبة المجموعة الضابطة ، وعرضت هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين لغرض تحسين صياغتها وسلامتها وضمان نجاح التجربة وبعد اجراء التصحيحات اصبحت الخطط التدريسية جاهزة للتنفيذ.

اعداد اختبار التحصيل الاكاديمي :

قام الباحث بأعداد اختبار التحصيل الاكاديمي لغرض تطبيقه على مجموعات البحث الثلاث التجريبيتين والضابطة ، وبعد الانتهاء من المعالجات الاحصائية وبيان صدق وثبات الاختبار اصبح الاختبار مؤلفاً من (٢٠) فقرة ولكل فقرة درجة واحدة والدرجة النهائية للاختبار هي (٢٠) درجة بواقع (١٥) فقرة موضوعية موزعة بالتساوي ما بين (الاختيار من متعدد – صح وخطأ – املأ الفراغات) بواقع (٥) فقرة لكل نوع و(٥) فقرات مقاليه لقياس المستويات الاربعة الاولى من تصنيف (بلوم).

وقد مر اعداد اختبار التحصيل الاكاديمي بعدة مراحل قبل الوصول لصيغته النهائية وهذه المراحل هي:

١- تحديد عدد فقرات الاختبار:

في ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم عن كل فقرة من فقرات الاختبار ، والتي اعيد صياغة البعض منها، فقد استبقى الباحث (٢٠) فقرة لاختبار التحصيل الاكاديمي بصيغته النهائية .

٢- اعداد الفقرات لاختبار التحصيل الاكاديمي:

اعتمد الباحث في عملية اعداده لفقرات الاختبار على بعض الدراسات والمصادر التي تناولت اعداد الاختبارات التحصيلية ، وقد حاول الباحث في اعداده للفقرات ضمان قياس كل فقرة وعلى ان تكون واضحة وبمستوى الطلبة ، بعدما صاغ الباحث تعليمات الاختبار المذكور وكذلك عرض مثالاً محلولاً وضمن الاختبار التحصيلي بيانات شخصية للطلبة المفحوصين.

٣- الخصائص السيكومترية للاختبار :

قام الباحث بالتحقق من صدق اختبار التحصيل الاكاديمي والتحقق من صدقه الظاهري وحصل على موافقة الخبراء بنسبة (٨٠%) بشأن صلاحية فقرات الاختبار ، وتحقق من صدق المحتوى او المضمون عن طريق عرض الاختبار مع المادة التعليمية على مجموعة من المحكمين لبيان مدى صلاحية فقرات الاختبار في قياس المحتوى المراد قياسه وحصل على (٨٠%) فأكثر من آراء الخبراء.

كما تحقق الباحث من ثبات الاختبار بأستخدامه معادلة (الفاكرونباخ) فكان معامل الثبات (٨٥%) وهو معامل ثبات جيد.

٤- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

لما كان الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو التثبت من صلاحية كل فقرة وتحسينها من خلال تميز الفقرات الصعبة جداً واستبعاد غير الصالح منها ، فقد قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) مئة من الطلبة اختيروا عشوائياً من طلبة كلية التربية وبعد تصحيح الاجابات وحساب درجات كل فقرة من الفقرات ولكل فرد ، تم ترتيب افراد العينة من اعلى درجة كلية ، ثم بدأ الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للفقرات ، حيث وجد ان معامل

الصعوبة لكل فقرة من الفقرات قد تراوحت بين (٤٢,٠ – ٧٨ ،٠) وبذلك عدت جميع الفقرات مقبولة ، وتأكد من معامل تمييز الفقرات وعدت مقبولة ايضاً حيث تراوحت بين (٣٦، ٠ – ٧٦,٠) . كما تراوحت قيم البدائل الخاطئة للفقرات ما بين (-٣٠ ،٠ – -٦,٠).

اجراءات تطبيق التجربة :

بعد استكمال متطلبات التجربة جميعها، باشر الباحث بتطبيقها في يوم مباشرة طلبة الكلية الدوام في النصف الثاني للسنة الدراسية وانتهت التجربة عند نهاية السنة الدراسية.

وقد طبق الباحث في نهاية التجربة الاختبار التحصيلي الاكاديمي المعد لهذا الغرض على طلبة المجموعات الثلاث (التجريبية الاولى والتجريبية الثانية والضابطة) ، وتم تصحيح اجابات طلبة المجموعات الثلاث ورتبت النتائج لهم بحسب نتيجة كل طالب ، واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة النتائج التي توصل اليها البحث الحالي.

نتائج البحث وتفسيرها:

عرض النتائج:

نصت فرضية البحث على انه ((لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠٥,٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة مناهج وطرائق تدريس الجغرافية بأستخدام استراتيجيات التعلم النشط ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها بأستخدام استراتيجية التنظيم الذاتي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في اختبار التحصيل الاكاديمي)).

وبعد تطبيق اختبار التحصيل الاكاديمي على طلبة المجموعات الثلاث التجريبية الاولى والتجريبية الثانية والضابطة ، وعند اجراء الموازنات بين متوسطات الدرجات التي حصلوا عليها ، وجد ان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الاولى التي درست بأستخدام التعلم النشط بلغ (١٣,٨٧) بأنحراف معياري (١١,٧) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأستخدام استراتيجية التنظيم الذاتي بلغ (٩٣,٨٨) بأنحراف معياري (٣٢,٥) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) بلغ (٦٠,٧٥) وبأنحراف معياري (٥٩,٤) والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل الاكاديمي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٠	٨٧,١٣	٧,١١
التجريبية الثانية	٣٠	٨٨,٩٣	٥,٣٢
الضابطة	٣٠	٧٥,٦٠	٤,٥٩

ويتضح من الجدول (٢) ان متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق استراتيجية التعلم النشط (١٣,٨٧) وبانحراف معياري (١١,٧) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق استراتيجية التنظيم الذاتي (٩٣,٨٨) بأنحراف معياري (٣٢ ،٥) ومتوسط

درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة (الاعتيادية) (٦٠,٧٥) وبانحراف معياري (٥٩,٤) .

ولاختبار معنوية الفروق بين المجموعات الثلاث ، قام الباحث بأستخدام تحليل التباين الاحادي والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل الاكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣١٤٠,٣٥٦	٢	١٥٧٠,١٧٨	٤٧,٠٦٤	٣,١١	دالة
داخل المجموعات	٢٩٠٢,٥٣٣	٨٧	٣٣,٣٦٢			
المجموع الكلي	٦٠٤٢,٨٨٩	٨٩	١٦٠٣,٥٤			

يتضح من الجدول (٣) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (٠٦٤,٤٧) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (١١,٣) عند درجتي حرية (٢,٨٧) ومستوى دلالة (٠٥,٠) . وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٥,٠) وبدرجتي حرية (٢,٨٧) وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية .

ولما كان تحليل التباين الاحادي يكشف لنا عما اذا كانت الفروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث ام لا ، ولكنه لا يحدد اتجاه الفروق بين المجموعات ولا المجموعة التي تكون الفروق لمصلحتها (عودة : ٢٠٠٢ ، ١٠٥)

لذا استخدم الباحث طريقة شيفيه (sheffe) لمعرفة اتجاه الفروق وعلى النحو الآتي:

١- الموازنة بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة :

بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا بأستخدام التعلم النشط كان (١٣,٨٧) وان متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) كان (٦٠,٧٥) ، وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين بأستعمال طريقة شيفيه (sheffe) ظهر ان الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٥٣,١١) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (٧١,٣) والجدول (٤) يوضح ذلك

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الاولى والضابطة في اختبار التحصيل الاكاديمي

جدول (٤)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الاولى	٣٠	٨٧,١٣	١١,٥٣	٣,٧١	دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية الاولى
الضابطة	٣٠	٧٥,٦٠			

٢- الموازنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة:

بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بأستراتيجية التنظيم الذاتي كان (٩٣,٨٨) وان متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) كان (٦٠,٧٥) وعند

اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة بأستعمال طريقة شيفيه ((sheffe ظهر ان الفرق دال احصائياً عند مستوى (٠٥,٠) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية ، اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٣٣,١٣) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (٧١,٣) والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التحصيل الاكاديمي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	٣٠	٨٨,٩٣	١٣,٣٣	٣,٧١	دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية الثانية
الضابطة	٣٠	٧٥,٦٠			

٣- الموازنة بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية :

بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط كان (١٣,٨٧) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التنظيم الذاتي كان (٩٣,٨٨) وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات طلبة هاتين المجموعتين باستعمال طريقة شيفيه (sheffe) ظهر ان الفرق غير دال احصائياً عند مستوى (٠٥,٠) اذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٨٠ ،١) اصغر من قيمة شيفيه الحرجة (٧١,٣(والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الاولى	٣٠	٨٧,١٣	١,٨٠	٣,٧١	غير دالة
التجريبية الثانية	٣٠	٨٨,٩٣			

تفسير النتائج :

اظهرت نتائج البحث الحالي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل الاكاديمي ، ويفسر الباحث ذلك كما يأتي :

اولاً : بينت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي :

١- ان استراتيجيات التعلم النشط ساعدت على رفع مستوى التحصيل الاكاديمي ، اذ يتعلم الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض في التعلم النشط افضل من ذوي التحصيل العالي ، وهذا قد لا يتحقق في الطريقة التقليدية (الاعتيادية) ، كما ان التقويم المستمر لاداء الطلبة واستخدام الانشطة ، اسهم ايضاً في زيادة التحصيل الاكاديمي عند افراد المجموعة التجريبية الاولى .

٢- ان التعلم ذا المعنى والذي يعد من خصائص استراتيجيات التعلم النشط ، ساهم في جذب انتباه الطلبة للتعلم وزاد من دافعيتهم لها ، بسبب حداثة هذه الاستراتيجية واستخدامها في عملية التعليم .

٣- اكتسب الطلبة في هذه المجموعة الخبرة في بناء المعرفة بنحو نشط وفعال ، لان استراتيجيات التعلم النشط تعتمد على تبادل الافكار .

٤- ان احترام تفكير المتعلمين وقدراتهم والعمل على تشجيعهم بأستمرار لاستخدام تلك القدرات هو من خصائص استراتيجيات التعلم النشط مما اسهم في رفع مستوى التحصيل الاكاديمي لدى الطلبة .

٥- ان اعطاء الفرص الواسعة للمتعلمين لتفعيل حواسهم اثناء عملية التعلم عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط ، اكسب الطلبة عملية فهم المادة الدراسية وبالتالي زيادة تحصيلهم الاكاديمي.

ثانياً : بينت النتائج كذلك تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست مادة المناهج وطرائق تدريس الجغرافية على وفق استراتيجية التنظيم الذاتي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) ، ويرى الباحث ان ذلك يعود للأسباب التالية:

١- ان طريقة العرض المباشر للمادة الدراسية والتي كانت تقدم لطلبة المجموعة التجريبية الثانية في بداية كل درس واتقانها من قبلهم ، وعدم تقديم المادة الدراسية لهم وعرضها عن طريق الاكتشاف ، كان ذلك بمنزلة الجسر الفكري الذي يربط بين ما يجب تعلمه وما يعرفه الطلبة بالفعل ، مما ادى استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي الى ان تصنع تنظيماً او بنية يندمج فيها التعلم الجديد.

٢- ان استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي ادى الى ترسيخ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لطلبة المجموعة التجريبية الثانية على نحو منظم واصبحت ذات قيمة ومعنى للتعلم بسبب ان هذه الاستراتيجية امتازت بالدقة والوضوح.

٣- ان تنظيم المادة الدراسية وتقسيمها على اجزاء من خلال خطوات عديدة ومن خلال استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي ، كان له الاثر البارز في فهم طلبة المجموعة التجريبية الثانية مادة المناهج وطرائق تدريس الجغرافية واستيعابها ، مما اثر في زيادة دافعية طلبة المجموعة ورفع مستواهم التحصيلي الاكاديمي.

ثالثاً : بينت نتائج البحث عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طلبة المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة مناهج وطرائق تدريس الجغرافية على وفق استراتيجيات التعلم النشط وطلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها على وفق استراتيجية التنظيم الذاتي ، ويفسر الباحث سبب ذلك الى فعالية هاتين الاستراتيجيتين في عملية التعليم وتفاعل طلبة المجموعتين التجريبيتين مع خطوات ومهام هاتين الاستراتيجيتين مما ادى الى تعادلهما في النتائج النهائية للبحث الحالي.

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج ما يأتي :

١- فاعلية استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي في رفع مستوى التحصيل الاكاديمي مقارنة بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) .

٢- يتطلب من المدرس عند استخدامه استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي ، وقتاً وجهداً اضافيين خلال اعداد خطط التدريس ، اكثر مما هو مطلوب في الطريقة التقليدية (الاعتيادية).

٣- ان جعل الطلبة نشطين وفاعلين طوال الدرس اضفى على الدرس طابع الجدية والمتابعة والانتباه ، هو ما اسهمت به استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي للمجموعتين التجريبيتين.

٤- ان تقوية اتجاهات الطلبة بعضهم نحو البعض الآخر وتحسين العلاقات الاجتماعية بينهم وزيادة وتقوية الروابط بين المدرس وطلبته اثناء الحصة الدراسية وخارجها ، هو ما اسهمت به استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي عند استخدامها في هذه التجربة.

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي :

١- قيام اقسام الجغرافية في كليات التربية في الجامعات العراقية بتنظيم دورات تدريبية لأساتذتها بغرض توظيف طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مادة مناهج وطرائق تدريس الجغرافية ولا سيما استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي .

٢- ضرورة توجيه اساتذة مادة الجغرافية في الجامعات والمدارس على الحد من استخدام الطرائق التقليدية (الاعتيادية) في تدريس المادة الا عند الضرورة ، فهي لم تعد قادرة على تأدية دورها في عملية التعليم.

٣- فتح دورات تطويرية لتدريب الهيئات التدريسية في الجامعات على استعمال استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي في تدريس مادة الجغرافية والمواد الاجتماعية الاخرى.

٤- امكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي في تدريس الجغرافية في الجامعات وعلى مستوى المرحلة الاعدادية.

المقترحات :

يقترح الباحث استكمالاً للدراسة الحالية اجراء الدراسات التالية:

١- دراسة اثر استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي على مواد دراسية اخرى وفي مراحل اخرى في اقسام الجغرافية في كليات التربية في جامعة بغداد في التحصيل الاكاديمي.

٢- دراسة لمعرفة اثر استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي على تنمية التفكير العلمي / التفكير الناقد / التفكير الاستدلالي..

٣- دراسة استراتيجيات اخرى واساليب تدريسية اخرى واثرها في التحصيل الاكاديمي.

المصادر العربية والاجنبية

١- ابو جادو ، (٢٠٠٣) : علم النفس التربوي ، ط ٣ ، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

٢- ابو دية ، عدنان احمد ، (٢٠١١) : اساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات ، ط ٢ ، دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٣- احمد، حازم مجيد وصاحب اسعد ويس (٢٠١٢) : اسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة ، مجلة سرى من رأى ، المجلد (٨) ، العدد (٢٨) ، العراق.

٤- بدير ، كريمان (٢٠٠٨) : التعلم النشط ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان

٥- جامعة بغداد ، (٩٩٣) : وقائع ندوة المهمات الوطنية والتربوية التعليمية لعضو الهيئة التدريسية في الظروف الراهنة ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، بغداد.

٦- الجامعة المستنصرية (٢٠٠٥) : المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية والتعليم ، توصيات كلية التربية الاساسية ، بغداد ، العراق .

٧- الحسينات ، ابراهيم بن عبد الله ، (٢٠١٠) ، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم ، (اطروحة دكتوراه) جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، كلية العلوم الاجتماعية ، الرياض.

٨- الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٣) : طرائق التدريس واستراتيجياته ، ط ٣ ، دار كتاب الجامعي ، الامارات العربية المتحدة .

٩- داود ، عزيز حنا، وانور حسين (١٩٩٠) ، مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد.

١٠- دروزة ، افنان (٢٠٠٤) : اساسيات في علم النفس التربوي ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١١- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦) : النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

١٢- سرور، ناديا هايل، (١٩٩٦) : فاعلية برنامج (الماستر تذكر) لتعليم التفكير في تنمية المهارات الابداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد العاشر ، السنة الخامسة.

١٣- الشمري، ماشي بن محمد (٢٠١١) :(١٠١)، استراتيجية في التعلم النشط، وزارة التربية والتعليم السعودية ، الطبعة الاولى .

١٤- عباس ، محمد خليل ، وآخرون (٢٠١١) : مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط ٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ن عمان ، الاردن .

١٥-عودة، احمد سلمان (٢٠٠٢) : القياس والتقويم في العملية التربوية ، دار الامل ، ط ٥ ، عمان ، الاردن.

١٦- غباين ، عمر محمود (٢٠٠١) : التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية ، دار المسيرة ، عمان.

١٧- الفيلي ، رياض نوري محمد (٢٠١٤) : تقويم الطرائق التدريسية المستعملة عند مدرسي مادة الجغرافية في المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، العراق.

١٨- القحطاني ، امل سعيد (٢٠١٤) : فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافية للصف السادس الابتدائي بالرياض ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد (١٥) ، العدد(١) البحرين.

١٩- الكعبي، بلاسم كحيط حسن ، (٢٠٠٢) : اثر استخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد .

٢٠- كوجك ، كوثر حسين ، وآخرون (٢٠٠٨) : تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ، بيروت.

٢١- الماتع، عزيزة(١٩٩٦) : تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ (اقتراح تطبيق برنامج الكورت) ، مجلة رسالة الخليج ، العدد (٥٩) ، الرياض.

٢٢- محمد ، محمد جاسم (٢٠١٤) : علم النفس التربوي وتطبيقاته ، ط ١ ، مكتبة دار الثقافة والنشر ، عمان .

٢٣- الهاشمي، عبد الرحمن ، طه علي حسين الدليمي (٢٠٠٨) : استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

٢٤- الهنداوي ، شذى جواد كاظم، (٢٠٠٣) : اثر تدريس استراتيجيات ماوراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد

اعداد المعلمين ، (اطروحة دكتوراه) غير منشورة ، جامعة بغداد كلية التربية – ابن رشد .

25 –Blanchard, A and Epsetien, m (1978): models that emphasize skill development. www.Umist.au.uk

26–– Carroll, L. And leander, s (2001): improve motivation through the use of active learning strategies unpublished master dissertation sanit Xavier university.

27– Hargis,j. (2000): The self_ regulated learner advantage learning science on internet, EL tectonic journal of science education sanit, vol, 4, no. pp:1_7.

28– Harris,k, and Reid, R,(1996): (inpress) self_ regulation among children with LD and ADHD, inB, wong (Ed), learning a bout disabilities. San Diego, CA : Eisevier.

29–Johnc and Nawagzyk (1997) achieving History standards in Elementary schools, Eirc clearing house for social science Education, Bloming in ED 373020

30– Kovach, k, (2000) self_ regulatory strategies in an accountin principles course: Effects, on student achievement, paper presented actober 28_2000, at the midwestren Educational research. Assoociation.

31 – Lorenzen,m,(2006)active Learning and Library intrusction, illiinois Libraries, 83(2), 19–24.

32- Myers,c,andjones,T. (1993) promotion, active lesrringa strategies for the college classroom, san francisco_ BassLne.

33-- Oxford, (1998) Advanced Learners dictionary of current English, fifth edition by jonathan crother oxford, university press.

34- Paris, s, lipson, m, and wixson,k. (1983) Becoming a strategic reader contemporary Educational psychology. 8 (2), 293-309.

35-- Pressley, m (1994) " At ransactional strategies instruction Christion carol " , in . A. mckeongh, j. Lupart and. A, marini (Eds) , Teaching for transfer: Fostering. Qeneralization in learning (P.145) , Mahwah, Nj: Eribaum.

36- Purdie, N , Hattie j. and Doug a, (1996) student conceptions of learning and their use of self regulated learning strategies. A cross_ cultural cornparison, journal of educational psychology. 88, 87-100.

37- Tandogan, R. And orhan, A. (2007) the effects of problem Based active learning in sience education on students, academic achievement attiuted and concept

learning journal of mathimaties, science and technology education.P_71_81.

38- Wilke, R. (2003) the effect of active learning on student advances in a Human physiology course for none majors advance in physiology education. P: 207_223.

39- Zimmerman, B, and Martinez_ pons, m. (1990) student differences in self_regulated learning relating grade, sex, and giftedness to self_efficacy and strategy use jornal of educational psychology. Vol.82. No.19.

40- Zimmerman,B,j.(2002),becomingself_regulated learner: an overview. Theory into practice. 14(2). 65-70

Summary of the research:

The current research aims to find out (after active learning strategies and a strategy of self-regulation in the academic achievement of students in the geographical divisions in the faculties of education at the University of Baghdad.

To achieve the aim of the research, the researcher numbers, academic achievement test for the purpose of applying it to the three research groups (experimental and control) of a substance curricula and teaching methods for the third phase in the Department of Geography using the methodology of the research and experimental verification of the effectiveness of the null hypothesis formulated the following:

There are no statistically significant differences at the level of (05, 0) between the average grades students of the experimental group first started studying the material curricula and methods of teaching geography using active learning strategies second experimental group that is studying the same material using a self-regulation strategy and the average score of the control group, who teaches

art. in the same way normal (traditional) in academic achievement test.

To achieve this, the researcher adopted on an experimental design of a partial adjustment of the two experimental officer with test after me because it is the right design for the application of this research and chose researcher way intentional sample of students of the Faculty of Education, Ibn Rushd for Humanities to be an arena for the experience of current research because it represents the field of action researcher Ktdirici them.

The sample of the research (90) students by (30) for each group of three research groups, the experimental group first started studying the material curricula and teaching methods geographical according active learning strategies second experimental group that the article itself is considering using the self-regulation and the control group taught article strategy the same traditional way has been rewarded researcher students between the two experimental groups and the control group in chronological age variables - IQ test - first-degree seeking students for the academic year (2013 - 2014) in the curricula and

methods of teaching geography for the third phase in the Department of Geography material.

Select researcher scientific material to be taught, which included the second chapter of a substance curricula and methods of geography teaching to be taught to students of the third stage in the Department of Geography vocabulary during the probationary period in the light of this content was drafting (225) behaviorally target represented behavioral scale scientific material researcher has relied on the classification (Bloom) of the domain knowledge (knowledge, understanding, application, analysis, installation, calendar) and used these goals in the preparation of daily plans and in building academic achievement test.

The search tool has included achievement test prepared by the researcher himself consisted of (20) paragraph and each paragraph one degree and the final score of the test is 20 degrees by (15) paragraph test objective evenly distributed between (multiple choice – true and error – Fill in the blanks) by (5) paragraph for each type and (5) the paragraphs of essay to measure the first four levels of application Bloom, were verified sincerity

(virtual) and its strength and modulus difficulty paragraphs ranging from (42.0 to 78.0) and make sure discrimination paragraphs coefficient promised acceptable, ranging from (36, 0 - 76.0) as false alternatives ranged between paragraphs (- 30.0 - - 6.0) and experiment lasted throughout the second semester of the academic year time, at the end of the experiment researcher academic achievement test dimensional dish Find the two groups of students on the first and second experimental and control group, and the researcher used appropriate statistical methods to address the findings of the current research, which yielded the following results:

-And no statistically significant differences at the level (5%) in academic achievement between students of the three groups (first and second experimental and control group) in favor of the first two experimental groups that studied the strategies of active learning and the second by the same article studied the strategy of self-regulation students.

In light of the search results, the researcher to a number of conclusions, including:

1-The effectiveness of active learning strategies and a strategy of self-regulation in raising the level of academic achievement compared to the traditional way.

2-Making students active and active throughout the lesson, the lesson brought to the seriousness and the nature of follow-up and attention, which contributed to its strategy of active learning and self-regulation strategies.

3-The strengthening students' attitudes towards each others and improve social relations among them and to increase and strengthen the links between the teacher and the school requested through share and abroad, which contributed to its strategy of active learning and self-regulation when used in this experiment strategies.

: The researcher recommended the following

.1-geographical sections in the colleges of education in Iraqi universities to organize training courses for teachers in order to employ methods and modern teaching strategies in teaching curricula and methods of teaching geography particularly active learning strategy and self-regulation strategies.

2-The possibility of the application of active learning strategies and a strategy of self-regulation in the

geographical teaching in Iraqi universities and middle school both and the introduction of professors and teachers in the development courses on the use of these strategies, and reducing the use of traditional methods of teaching, but if necessary, they are no longer able to perform its role in the education process.

The researcher suggested the following:

1-study the effect of active learning strategy and self-regulation on the other study. materials strategies and in other stages in the geographical divisions in the faculties o education at the University of Baghdad in academic achievement.

2-study to determine the effect of active learning strategy and self-regulation on the development of scientific thinking strategies, critical thinking, deductive thinking.

3-study strategies and other methods of teaching and its impact on academic achievement.

قياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بجنسهم ومدة خدمتهم

أ.م.د. أزهار عبود حسون الجوراني
مي مصدق دلفي الشمري

يعد دور المرشد في المدرسة عاملاً مهما يتوقف نجاحه أو إخفاقه على كفائتة الشخصية و فهمه للمهمة الإرشادية ومهاراته الفنية التي يؤديها لتحقيق أهداف العملية الإرشادية، وتهدف فنيات المقابلة الإرشادية إلى تكوين فكرة كاملة عن شخصية المسترشد وتقويمها والتعرف على مشكلته بصورة أكثر عملية من أجل مساعدته على تحقيق التوافق النفسي له.

وقد جاء البحث الحالي يهدف إلى قياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لدى المرشدين التربويين، ومعرفة مدى إسهام الجنس ومدة الخدمة في فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

وتحقيقا لذلك أعدت الباحثة مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية اعتمادا على أدبيات الإرشاد النفسي التي حددتها في (٦) فنيات الإيماءات ووضع الجسم وتعبيرات الوجه والتعبيرات الصوتية وشكل الجسم ومظهره والملابس والمسافة ومناطق التفاعل، فتم صياغة (٤٨) فقرة بأسلوب العبارات التقريرية ولكل فقرة خمسة بدائل متدرجة للإجابة هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبدا) تعطى لها عند تصحيح الدرجات على التوالي(٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات المصاغة باتجاه قياس الفنية ويعكس التصحيح للفقرات المصاغة بعكس اتجاه الفنية.

وتحققت الباحثة من القوة التمييزية لفقرات المقياس ومعاملات صدقها وذلك بتطبيق المقياس على (٢٥٠) مرشد ومرشدة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي، ونتيجة لذلك أصبح المقياس متكوناً من (٤٤) فقرة لقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية، وتحققت الباحثة من صدق مقياسها بمؤشرين هما الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس باستبانة على (١٢) محكما في الإرشاد النفسي والقياس النفسي وبمؤشر صدق البناء من خلال

حساب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للفنية التي تنتمي إليها و مصفوفة الارتباطات الداخلية، وتحققت الباحثة من ثبات المقياس بطريقتين هما إعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات(٠.٨٦٨) وباستعمال معادلة الفاكرونباخ بلغ (٠.٩٢١)، وعند تطبيقه على عينة التحليل الإحصائي بلغ معامل ثبات الفا(٠.٨٨٩) بعد استبعاد الفقرات التي سقطت نتيجة التحليل المنطقي والإحصائي وعددها (٣) فقرات، كما حسبت الباحثة الثبات لكل فنية من الفنيات الخمسة.

وبعد التحقق من دقة الخصائص السيكومترية لمقياس البحث وفقراته وتحديد متغير مدة الخدمة بعشرة سنوات وفقاً لآراء المحكمين، طبق مقياس البحث على عينة البحث الأساسية والبالغة (٣٠٠) مرشد ومرشدة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي وفقاً لمتغيري الجنس ومدة الخدمة، وحللت البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss وأظهرت النتائج ما يأتي:

أولا– يمارس المرشدين التربويين فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

ثانيا– ليس هناك أثر للجنس ومدة الخدمة والتفاعلات الثنائية في ممارسة فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

ثالثا– لا تسهم الجنس ومدة الخدمة في فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

وعليه توصي الباحثة بعدة توصيات منها ضرورة تعزيز اهتمام المرشدين التربويين بكل فنية من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

واستكمالا للبحث تقترح الباحثة إجراء دراسات لاحقة مثل دراسة فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لدى المرشدين التربويين في المحافظات الأخرى ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي.

مشكلة البحث:

يسعى الإرشاد النفسي إلى تحقيق علاقة ناجحة بين المرشد والمسترشد من خلال معالجة مشكلاته على وفق أساليب تربوية ونفسية وفنيات إرشاديه تتمثل في مساعدته على رسم الخطط التي تتلاءم مع قدراته وأهدافه المستقبلية(عبيد٢٠١١، ١١)، ويعتبر المرشد التربوي العنصر الفعال في المدرسة وله دور أساس في تنمية ميول الطلبة واكتشاف قدراتهم العقلية ومساعدتهم في حل مشكلاتهم النفسية والدراسية والاجتماعية والصحية (أمين وداود،٢٠٠٦:١٧٦).

وتعد المقابلة الإرشادية من الأساليب والفنيات الإرشادية التي يستخدمها المرشد وهي تمثل عملية هادفة يحاول المرشد تكوين فكرة كاملة عن شخصية المسترشد وتقويمها والتعرف على مشكلته بصورة أكثر عملية من اجل مساعدته على تحقيق التوافق النفسي له (احمد،٢٠٠٠: ١٦٣) (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٧:٥٣) وترتبط فنيات المقابلة الإرشادية بمدى معرفة المرشد بها ومهارته في استخدامها سواء كانت ايجابية أم سلبية فهي تؤثر في عملية التواصل مع المسترشد (طبارة،٢٠٠٠: ٢٣)، وأكدت دراسة (Annie,2003) أن فعالية المرشدين التربويين في المقابلة الإرشادية تختلف من مرشد لأخر لأنها تعتمد على ما يمتلكه المرشد من مهارات إرشادية بها تؤدي إلى نجاحها(Annie,2003:20)، وأكد روجرز (Rogers) أن المرشد لا يستطيع أن يمارس عمله الإرشادي سواء كان سلوكه اللفظي أو غير اللفظي أن كان لا يملك الخبرة والمهارة بها لمساعدة المسترشد على تحقيق أهدافه (الخواجا،٢٠٠٩:١٦٧)، وأشار يواجه المرشدين التربويين الكثير من الإخفاقات في ممارسة المقابلة الإرشادية غير اللفظية نتيجة انفعالات المرشد القوية

فيصدر تعبيرات ووضعيات غير مناسبة لموقف المسترشد ومشكلته مما يؤدي إلى الالتباس في المعاني وعدم التفات إلى الصيغ التعبيرية التي يبديها المسترشد، وأكد روجرز كلما كانت انفعالات المرشد قوية كلما لا يحدث تفاعل طبيعي مع المسترشد فيسبب تشويه المقابلة الإرشادية نتيجة عدم التجاوب بين الطرفين ويعدها روجرز اكبر عائق للمقابلة الإرشادية (الحياني،١٩٨٩: ١٦).

ونظرا لعدم توفر مقياس لقياس فنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية التي تكاد تخلو منه المكتبة العربية، وعليه فان البحث الحالي سيضيف مقياسا جديدا يمكن استخدامه من قبل الباحثين لغرض التعرف على قياس فنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية.

أهمية البحث:

تعد التربية ضرورة إنسانية لتحقيق أهداف المجتمع وتهدف إلى مساعدة الطلبة على التوافق مع بيئتهم وتطوير شخصياتهم ويتحملون مسؤولياتهم الشخصية والاجتماعية لاتخاذ قراراتهم والأعداد للحياة لممارسة دورهم بالمجتمع وذلك من خلال ما تقدمه من خدمات إرشادية لهم(كفافي،١٩٩٩:٣٩٧).

وتمثل العلاقة بين الإرشاد والتربية علاقة تكاملية لأنها جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وأكد فون (Voun,1975) لا يمكن التفكير في التربية بدون الإرشاد وان العلاقة بينهما متبادلة وكلاهما عملية تعليم وتعلم لتعديل السلوك وتطوير أداء الفرد ليكون أكثر قدرة على التوافق مع تحديات الحياة وصعوباتها (السلامة،٢٠٠٣:١٧)، و أكد اريكسون (Erickson) أن نجاح العملية الإرشادية تحتاج إلى مرشد ماهر له المعرفة والقدرة على استخدام الأساليب والمهارات الفنية التي تلاءم المسترشد وتحسن

مستوى عمله باستمرار (الشيخ حمود،١٩٩٣:٥٩)، وأوضح وليامسون (Willimson) أن المرشد في المقابلة الإرشادية يكون مباشر في توجيه سلوك المسترشد ويزوده بمعلومات توضح مفهومه عن نفسه ومحيطه وصولا إلى حل المشكلة التي تواجهه، ويتم ذلك من خلال استعماله أساليب إتاحة الفرصة لتعلم مهارات جديدة لتغيير اتجاهاته عن طريق استخدام المرشد الأساليب الدافئة والمساندة كالشرح والمناقشة والإقناع وتنظيم وترتيب الموقف بشكل يساعده على فهم البدائل المقترحة والحلول الممكنة له كأساليب مبدئية يستعان بها لتكوين جو من الألفة والمودة لمساعدة المسترشد للتعبير عن ذاته وأشعاره بالثقة بالمرشد (Karmbolt,1966: 153) وأشار بيرلز(Perls) تمثل التعبيرات غير اللفظية عملية تفاعل بين الجوانب الجسمية والنفسية للفرد، ولذلك يتم التعبير بالسلوك غير اللفظي عن الانفعالات النفسية، والتي تعتبر وسيلة للفهم الفرد ككل(الخواجا،٢٠٠٩:١٧١).

لذا فان أهمية المقابلة الإرشادية تنبع من خلال ما توفره للمسترشدين من حل لمشكلاتهم على أسس علمية، وتحقيق المواجهة المباشرة وجمع المعلومات الدقيقة ووضع الخيارات والبدائل أمامهم ومساعدتهم على اختيار الأنسب من اجل اتخاذ قراراتهم، لذلك نجدها تسهم بفعالية في إتاحة الفرصة للمسترشدين على تنمية استبصاراتهم الداخلية، والتعبير عن مشاعرهم بحرية مما يحقق في النهاية الهدف العام من المقابلة الإرشادية المتمثل بإعادة بناء شخصياتهم(الزعبي،١٩٩٤: ١٤٨).

وتنبثق أهمية البحث الحالي من انه يحاول بناء مقياس لفنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لدى المرشدين التربويين مما يمكن الإفادة من

نتائجه للمعنين والمسؤولين عن إعداد الطلبة والعمل على تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

١- قياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لدى المرشدين التربويين.

٢- التعرف على دلالة الفروق في كل فنية من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة.

٣- التعرف على مدى أسهام متغيري الجنس ومدة الخدمة في التنبؤ بفنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية لدى المرشدين التربويين.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على المرشدين التربويين العاملين في المديريات الستة العامة لتربية محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١١- ٢٠١٢).

تحديد المصطلحات:

فنيـــة Technique

عرف (البعلبكي، ١٩٨٠) الفنية"هي البراعة وطريقة لانجاز غرض منشود"(البعلبكي ،١٩٨٦ :٥٩١).

فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية

عرف روجرز (Rogers,1957) فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية أنها الإشارات التي تضم تعبيرات الوجه وحركات الجسم والتي تساعد على سير المقابلة الإرشادية ووضع الحلول المناسبة لها(الزعبي،١٩٩٤: ٧٠).

وعرفها بيرلز (Perls,1970) إنها الإشارات التي يستعملها المرشد من حيث تعبيرات الوجه ونبرة صوت الفرد وإيقاعاته الحركية، ويلاحظها في المسترشد لكونها عملية تزوده بالكثير من المعلومات عن المسترشد لنجاح العملية الإرشادية (الزيود،١٩٩٨:٢٣١)

في حين عرفها بيرن(Berne,1970) أنها العملية التي يستعملها المرشد من خلال إيماءاته وجلسته وتعابير وجهه وبصره وان يكون مهتما بنغمة صوته ومفرداته لأنها تقدم تغذية راجعة للمسترشد عن تفاعلاته الخاطئة وان يكون جاداً وذكياً ومراقباً يلاحظ كذلك حركات المسترشد لأنه يخفي وراءه أفكاراً معينة (العزة وعبد الهادي،١٩٩٩:٧١).

وعرفها أبو اسعد (٢٠٠٩) بأنها: اللغة غير اللفظية التي يستخدمها المرشد النفسي لتحقيق أهداف المقابلة الإرشادية والتي تضم جلسة ووقفة ووضعية وإيماءات وتعابير وجه المرشد النفسي، ونبرة ونغمه صوته التي تشير إلى الحالة التي يكون عليها و شكل الجسم ومظهره، والملابس والمسافة ومناطق التفاعل بينه وبين المسترشد (ابو اسعد،٢٠٠٩:٥٠).

واعتمدت الباحثتان تعريف (أبو اسعد، ٢٠٠٩) تعريفا نظريا لمفهوم فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لبحثهما الحالي.

وتعرف الباحثتان فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية إجرائيا بأنها الدرجات التي يحصلون عليها المرشدون التربويين من خلال أجابتهم على فقرات كل فنية من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية الذي اعد في هذا البحث.

المرشد التربوي Education Counselor

عرفته وزارة التربية (١٩٨٨) بأنه"احد أعضاء الهيئة التدريسية المؤهل لدراسة مشكلات الطلبة التربوية والصحية والاجتماعية والسلوكية"(وزارة التربية،١٩٨٨:١٠).

أطار نظري ودراسات سابقة

وجد هوبسل أن نسبة العنصر الأساس الشفهي في المحادثة وجها لوجه اقل من ٣٥% وان أكثر من ٦٥%من الاتصال في المقابلة الإرشادية يتم بشكل غير لفظي(بيز،١٩٩٧:٨)، والتي تمثل تعبيرات غنية ومعقدة في طبيعتها و قسمت إلى: لغة الجسد وتضم: تعبيرات الوجه – حركة ووضع الرأس–حركة الحاجبين والعينين –وضع الجسم وحركة ووضع اليدين والكتفين– التنوع الصوتي.

الاتصال الرمزي وتضم: الشعر– الشارب – تسريحة الشعر سواء المراءاة أو الرجل – نوع وألوان الملابس.

العلامات وتضم: الجواهر والحلي– مستحضرات التجميل – طريقة الجلوس– المسافة الفاصلة (العقيل،١٤٣٠:٥١).

وصنف إكمان وفريزر (Ekman & Frieser,1969) الفنيات غير اللفظية على النحو الآتي:

١– الدلالة على الكلام مثل لا، ونعم.

٢– التوضيح والتعبير عن طريق استخدام حركات الأيدي، واللهجة، أو نبرة الصوت.

٣– معرفة المشاعر والتأثر عن طريق تعابير الوجه، أو التكرار.

٤– رفع الصوت للتعبير عن الخوف أو الغضب أو السرور.

٥- الاستجابة والرد على الآخرين باستخدام الإيماءات، وحركة الرأس وحركة العينين (Ekman ,et al,1969:98).

وأشار برامر (Brammer,1972) أن على المرشد إن ينتبه في المقابلة الإرشادية على محافظته في وضع مسترخ وطبيعي طوال الجلسة الإرشادية لأنها تدل على رغبته في مشاركة المسترشد (احمد،١٩٩٦:٦٧-٦٨).

وأكد هاكني وناي (Hackney &nye, 1973) أن المرشد كثيرا ما يعتمد الجوانب غير اللفظية في العلاقة الإرشادية لأنها تساعده في تفسير صمت المسترشد عن طريق انتباه وملاحظة ما يصدره المسترشد من أشارات وإيماءات (Hackney,et al,1973:24) وأكدت دراسة لكروسكي (Lacrosse,1975) أن المسترشدين يجدون في استعمال المرشد للسلوك غير اللفظي أكثر جاذبية من استعماله للسلوك اللفظي في المقابلة الإرشادية(Hansen,1982:250).

وأشار دافيز (Davis,1977) أن فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لها أثرا بليغا للتأكيد على ما يتحدث به المرشد من كلمات، فعندما يتحدث فان الكلمات التي ينطقها هي جزء من مجهوده في التواصل، أما وضع الجسم والقامة وتعبيرات الوجه فهي تكمل ما يريد المرشد التعبير عنه والمراد إيصاله إلى المسترشد(Davis,1977:383).

ويقترح هاكني وكورمبير (Hackney&Cormier,1979) عدد من مؤشرات نجاح الاتصال غير اللفظي في المقابلة منها طلاقة الوجه وتركيز البصر والابتسامة الدافئة في وقتها وصوت دافئ ذو نغمة متغيرة حسب الموقف والإيماءة بالرأس والإشارة بالأيدي والجسم في الوقت المناسب والتقرب في الجلوس والميل نحو المسترشد وفي اتجاهه (عمر،١٩٨٧:٣١٢-٣١٤).

أقسام فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية:

تشير أدبيات الإرشاد والتوجهات النظرية بصورة عامة أن فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية التي يستعملها المرشد هي: فنية الإيماءات ووضع الجسم وفنية تعبيرات الوجه وفنية التعبيرات الصوتية وفنية شكل الجسم ومظهره وفنية الملابس وفنية المسافة ومناطق التفاعل، وفيما يأتي توضيح لها:

١. فنية الإيماءات ووضع الجسم Technical Gesture and Body Position

الإيماءة في ابسط تعريف لها هي الفعل بلا كلام والفعل هو تتابع في تغييرات وحركات الأطراف وأوضاع الجسم والتي تمثل وسيلة تأثير في المقابلة الإرشادية (السليمان، ٢٠٠٥:٥٧)، وتختلف وضعيات الجسم التي يتخذها المرشد أثناء المقابلة الإرشادية حسب الموقف الذي يصدر من المسترشد وفائدة استعمال فنية الإيماءات ووضع الجسم أنها تكشف عن الحالة الانفعالية للفرد ومعرفة ردود فعله على موضوع معين سواء كانت بحركات مقصودة أو غير مقصودة (Baron,1980:626)، ويدل التغير السريع في وضعيات الجسم وإيماءاته على حالة القلق والتوتر سواء كان للمرشد أو المسترشد(الحياني،١٩٨٩: ١٥٢) وتشجع المسترشد على الاستمرار بالمقابلة، لأنها تصله برسالة تتضمن اهتمام المرشد به و بما يحدث له (كفافي،١٩٩٩:٥٧).

٢. فنية تعبيرات الوجه Technical Face Expressions

يعتبر الوجه أسرع الوسائل التي تنقل المعاني من المرشد الي المسترشد وبالعكس، وهي إشارات تعبر عن أحاسيس ومشاعر معينة مثل الابتسامة والضحك للتعبير عن الفرح، والعبوس للتعبير عن الحزن، التي تظهر مدى

التأثر بموقف أو ظرف المسترشد أثناء المقابلة (عرار،٢٠٠٧:٤٦)، وتتم استجابة المرشد بحركات صغيرة للحواجب والفم تعبيرا عن الدهشة والسرور والحيرة والرفض وردود الأفعال الأخرى التي تصدر عن المسترشد(روبن،١٩٩١:١٨٧)، ويستعملها المرشد للدلالة على الاتفاق والاختلاف مع المسترشد لذلك تعد المصدر الأول لجمع المعلومات بعد الكلام (العزة،٢٠٠١:٩١) وعلى المرشد أن يضع اعتبارات عند استعمال فنية تعبيرات الوجه بحيث تكون تعبيراته واضحة ومفهومة للمسترشد وان يبتعد عن كثرة الرمش لأنها تشعر المقابل بالقلق والتوتر وعدم النظر بعيدا عن المسترشد لان سيشعر باللامبالاة وعدم الاهتمام وعدم التحديق بشكل يحرج المسترشد وان يستعمل الابتسامة لأنها تعبر عن الارتياح والطمأنينة (عمر،١٩٨٩:٤٧٤).

٣. فنية التعبيرات الصوتية Technical Voice Expressions

تمثل التعبيرات الصوتية المظاهر غير اللفظية للصوت والتي تكشف عن اهتمامات المرشد واتجاهاته ومشاعره ومزاجه الشخصي مثل طبقة الصوت وقوته والإيقاع والتلعثم وسرعة الصوت والوقفات، ويعد الضحك والتثاؤب والأنين والصراخ وصوت البكاء من التعبيرات الصوتية المألوفة (ابو اسعد،٢٠٠٩:٥٦)، وتعد التعبيرات الصوتية مصدر تنبوء بحالة المرشد الداخلية من حيث الشعور والتفكير وسمات شخصيته ودليلا واضحا لكيفية شعوره إزاء الآخرين، لكونها تعتبر الأداة الأكثر تأثيرا في المقابلة الإرشادية وتختلف نبرة الصوت ووضوحها حسب ما يتحدث به المقابل حيث يختلف المرشد في ردة فعله لنفس المثير فقد يكون مناسبا لمسترشد وغير مناسب لمسترشد أخر (الحياني،١٩٨٩:١٥١)، وأكدت دراسة ميهربيان (Mhrbein,1972) أن نغمة

الصوت ونوعيتها تشكل (٨٤%) من رسالة المرشد غير اللفظية فعليه ان يستعملها كمؤشرات اجتذاب المسترشد (أبو اسعد،٢٠٠٩:٥٦).

٤. فنية شكل الجسم ومظهره Technical Form Appearances

يعتبر اهتمام المرشد بتناسق جسمه ومظهره من حيث النظافة والترتيب والجاذبية وسيلة تأثير في المسترشدين (أبو اسعد،٢٠٠٩:٥٦)، ويلعب شكل الجسم ومظهره أهمية كبيرة في إرسال إشارات غير لفظية إلى المسترشدين والتي تعود برضا المرشد عن مظهره ورضا المسترشدين عنه(ديماري،٢٠٠٨:١٨) ولمظهر المرشد النفسي دورا مهما في تنمية شخصية المسترشد التي تعتبر الهدف النهائي للمقابلة الإرشادية، ويعتبره النموذج المثالي Ideal Model الذي يقلده ويتوجه مع اتجاهه وتعتبر (عمر،١٩٨٥:٦٥) ويتأثر شكل الجسم بخصائص موضوعية مثل حجمه وسرعة الحركة والتناسق العضلي وتعتمد هذه الخصائص على معايير اجتماعية مثل نظرة الآخرين إليه والتقييم الدائم على مظهره وشكل جسمه (ابو مغلي،٢٠٠٢:١١٥).

5. فنية الملابس Technical Clothes

تمثل الملابس إحدى المظاهر غير اللفظية في المقابلة الإرشادية فالملابس التي يرتديها المرشد النفسي يجب أن تكون ملائمة لمهنته وجنسه وذات ألوان عادية وغير مكتوب عليها عبارات أو صور ويكون طولها مناسبا لتعطي الانطباع الأول عن المرشد سواء كان انطباعا ايجابيا أو سلبيا عن شخصية المرشد، وتعتبر عاملا مكملا للعملية الإرشادية (أبو اسعد، ٢٠٠٩:٥٩) وتلعب ملابس المرشد دورا مهما في تنمية المقابلة الإرشادية وتقدمها نحو تحقيق أهدافها، ولا يشترط بنجامين (Penjyamin,1981)ملابس معينة يرتديها المرشد النفسي غير أن تكون

مناسبة وملائمة لوضعه المهني، ومن جهة أخرى اشترطت كوندلا (Kondela,1981) على المرشدة أن ترتدي ملابس محتشمة بقدر الإمكان، وأن لا ترتدي ملابس الرجال مثل البنطلون، وأشارت أن مظهر المرشد يلعب دورا هاما في شخصية المسترشد التي تعتبر المحصلة النهائية لأهداف المقابلة الإرشادية، فالملابس المناسبة مع جنس المرشد وذات الألوان الملائمة والعادية تعطي انطباعا ايجابيا عن شخصية المرشد، فمن الضروري أن يولي المرشد اهتماما للرسائل غير اللفظية التي يحملها وان يضع لها القدر الكافي من الاهتمام والأناقة (عمر،١٩٨٧:٦٣-٦٤).

٦. فنية المسافة ومناطق التفاعل Technical Distance Reaction And Areas Of

تمثل المسافة ومناطق التفاعل إحدى المظاهر غير اللفظية في المقابلة الإرشادية فالأماكن والمسافات بين المرشد والمسترشد تؤثر في عملية التفاعل والانسجام بينهما(أبو اسعد، ٢٠٠٩:٥٧)، فالمسافة التقاربية حجر الأساس للعملية الإرشادية، فكلما كان المرشد يدرك مستوى التقارب الحاصل والتفاعل بينهما كلما ساعد على أزاله الحواجز والتخفيف من التوتر الحاصل للمسترشد وإزاحة القلق وسوء التوافق النفسي له ويشعره بالدفء والأمن النفسي ويحدث التغير للمسترشد وهو الهدف الرئيسي للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي (نجاتي،١٩٨٤:٢٤٣)، وتعد المسافة المفضلة بين المرشد والمسترشد من ١,٥ إلى ٢ متر لتعطي فرصة أفضل للتفاعل مع المسترشد (أبو اسعد،٢٠٠٩:٥٢).

بعض التوجهات النظرية التي فسرت فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية:

هناك اتجاهات نظرية عدة حاولت تفسير فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية وفيما يأتي استعراض لبعض منها:

منظور التحليل النفسي Psycho Analysis Perspective

أشار فرويد Freud أن التعابير غير اللفظية تكون من خلال تعبيرات الوجه وحركات وإيماءات الجسد للفرد تمثل الحالة النفسية والانفعالية من احمرار الوجه واصفراره وإيماءات جسده وحركات اليدين والقدم واستقرار الجلسة آو التململ ونبرة صوته التي يتخذها الفرد تمثل مضمون ما هو غامض ومقلق والتي تظهر أسباب لاشعورية من خلال الوضعية التي يتخذها أو تعابيره الوجيهة، فالفرد عليه أن يكون على فهم ومعرفة بإشكال التعابير غير اللفظية التي ينقلها ويستلمها من الآخرين(أبو اسعد وآخرين،٢٠٠٩:٣٣)، وأكد ادلر Adler أهمية الاتصال غير اللفظي لأنها تساعد الفرد على معرفة وفهم الآخرين بصورة أفضل وتتم من خلال حركات الجسم ونبرات الصوت وحركات الوجه والعينين و الاتصال البصري الجيد بينهما (الخواجا،٢٠٠٩:١٠٩).

المنظور الانساني Humanistic Perspective

يرى روجرز Rogers أن دور المرشد في المقابلة الإرشادية يكون من خلال الفهم والتعاطف مع المسترشد وإشعاره بان ما يذكره مفهوم وواضح ويفسر ويلخص المعلومات للمسترشد في الوقت المناسب واحترام كل سلوك وفعل يصدر منه ولا يعتمد فقط على الفنيات اللفظية بل يستعمل الفنيات غير اللفظية التي تدعم من قدرة المسترشد على حل مشكلته بنفسه وحيثما يجد المسترشد الحرية في التعبير عن مشاعره دون نقد فانه يتقدم نحو التكيف في حل مشكلته (الزعبي، ١٩٩٤: ٧٠).

منظور الجشطلت Gestalt Perspective

أشار بيرلز Perls أن المرشد الماهر لا يستمع إلى الكلمات فقط وإنما يجب أن يستعمل الرسائل غير أللفظية من خلال تعبيراته وإيماءاته و من خلال

نبرة الصوت ارتفاع وانخفاض وتشديد وسرعة صوت المسترشد (الخواجا،٢٠٠٩:١٩٣).

المنظور الانتقائي الإرشادي Eclectic Perspective Counseling

يرى ثورن Thorne أن المرشد في الاتجاه الانتقائي يضع تركيزا كبيرا على أقامة العلاقات الايجابية مع المسترشد، والمناخ الإرشادي الفعال يتضمن أبعادا جسدية وعاطفية مركبة يحافظ فيها المرشد على اتصاله غير اللفظي بايجابية مع المسترشد خلال المقابلة الإرشادية تشعره بالثقة بالنفس وبالآخرين، ويعتقد أن فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية تقوي العلاقة ولاسيما أذا كانت في مكانها ووقتها المناسب (الزيود،١٩٩٨:٣١٩).

منظور التحليل التبادلي Transactional Analysis Perspective

أشار بيرن Berne أن فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية تمثل مدى قدرة المرشد وحضوره فيها، لأنها وسيلة تأثير في نفسية المسترشد وتفاعله مع المرشد (الخواجا،٢٠٠٩:٢١٢)، ويرى أن التفاعل الاجتماعي بحاجة إلى الاستجابات غير اللفظية مع الآخرين ويطلق عليها بالحاجات والتي تتمثل بالإيماءات والتعبيرات الوجهية وقرب المسافة لزيادة الألفة والمحبة وافتقار الفرد لهذه الاستجابات تعود عليه بالحزن والاكتئاب(العزة،١٩٩٩: ٦٢:).

مبررات الاعتماد على الأدبيات الإرشادية والتوجهات النظرية بصورة عامة لفنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية:

لا توجد نظرية شاملة متكاملة مفسرة لفنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية، وإنما تناولت كل نظرية جانب معين من هذه الفنيات وجدت الباحثة أن أدبيات الإرشاد مفسرة بصورة كافية فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

دراسة داوود وفريحات ١٩٩٧:

استهدفت هذه الدراسة معرفة العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد في فاعليه تقديم الخدمات الإرشادية كما يراها المسترشدون تبعا لمتغيرات الجنس ومدة الخدمة، وقامت الباحثة ببناء مقياس مهارات الاتصال مكون من بعدين: البعد اللفظي والبعد غير اللفظي بالاعتماد على الأدبيات الإرشادية، ثم تحققت الباحثة من القوة التمييزية لفقرات المقياس على عينة مكونة من (٢٠٠) مسترشد ومسترشدة اختيروا بالأسلوب ألقصدي ممن حصلوا على خدمات الإرشاد في مدارس مدينة عمان، وتحققت من صدق مقياسها بمؤشر صدق المحكمين ومن ثبات المقياس بطريقة أعادة الاختبار، وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً بين مهارات الاتصال غير اللفظية وفاعلية المرشد في تقديم الخدمات الإرشادية للمسترشدين، في حين أنها لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ومدة الخدمة (داوود وفريحات،١٩٩٧).

دراسة الجعافرة ٢٠٠٦:

استهدفت هذه الدراسة معرفة درجة استعمال المرشد التربوي لفنيات المقابلة الإرشادية وعلاقتها بجنس المرشد وخبرته وتخصصه، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة لقياس فنيات المقابلة الإرشادية من خلال الأدبيات الإرشادية موزعة على ثلاث فنيات هي: فنية الفعل وفنية رد الفعل وفنية التفاعل، تكونت عينة الدراسة من (١٥٨) مرشداً ومرشدة ، وتوصلت نتائج الدراسة ممارسة المرشد التربوي فنيات المقابلة الإرشادية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لجنس المرشد ومدة خدمته، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص ولصالح تخصص الإرشاد، كما لم تظهر نتائج الدراسة وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المتغيرات الثلاثة الجنس ومدة الخدمة والتخصص (الجعافرة، ٢٠٠٦).

إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث Population of the Research

يتألف مجتمع البحث من جميع المرشدين التربويين في مديريات التربية لمحافظة بغداد الرصافة / الأولى، والثانية، والثالثة، والكرخ /الأولى، والثانية والثالثة للعام الدراسي(٢٠١١-٢٠١٢)، وبذلك يتكون المجتمع الإحصائي من(١٢٢٥)*مرشد ومرشدة، موزعين بحسب الجنس بواقع (٤٢٥) مرشد و(٨٠٠) مرشدة والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

مجتمع البحث موزعا بحسب المديريات والجنس*

مديريات التربية حسب الموقع الجغرافي	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
تربية الرصافة الأولى	٦٧	١٧٩	٢٤٦
تربية الرصافة الثانية	٨٠	١٥٦	٢٣٦
تربية الرصافة الثالثة	٥٥	٦٤	١١٩
تربية الكرخ الأولى	٣٤	٧٦	١١٠
تربية الكرخ الثانية	٧٩	١٧٧	٢٥٦
تربية الكرخ الثالثة	١١٠	١٤٨	٢٥٨
المجموع	٤٢٥	٨٠٠	١٢٢٥

ثانياً: عينتا البحث Samples of the Research

١) عينة التحليل الإحصائي: تضمنت هذه العينة (٢٥٠) مرشد ومرشدة اختيروا بألاسلوب الطبقي العشوائي وفقاً لما يتناسب تقريباً مع عددهم في مجتمع البحث، وبحسب مديريات التربية والجنس والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

حجم عينة بناء المقياس موزعاً بحسب مديريات تربية بغداد والجنس

الجنس / مديريات التربية	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
الرصافة الأولى	١٤	٣٦	٥٠
الرصافة الثانية	١٦	٣٢	٤٨
الرصافة الثالثة	١٢	١٣	٢٥
الكرخ الأولى	٧	١٥	٢٢
الكرخ الثانية	١٦	٣٦	٥٢
الكرخ الثالثة	٢٢	٣١	٥٣
المجموع	٨٧	١٦٣	٢٥٠

٢) عينة التطبيق الأساسية: تضمنت عينة البحث الأساسية (٣٠٠) مرشد ومرشدة اختيروا بألاسلوب الطبقي العشوائي وفقاً لما يتناسب تقريباً مع عددهم في مجتمع البحث وبحسب متغيري الجنس ومدة الخدمة، ولتحديد مدة الخدمة للمرشدين التربويين بمدى زمني معين لتحقيق أهداف البحث تم الاعتماد على (٦) محكمين بالإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*عرضت عليهم استبانه طلب منهم تحديد مدة الخدمة واعتمدت الباحثة موافقة المحكمين بنسبة

(٨٠%) وقد اتفق السادة المحكمين أن تكون مدة الخدمة للمرشدين التربويين عشاريه والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول(٣)

عينة البحث الأساسية موزعه بحسب الجنس ومدة الخدمة

مدة الخدمة / والجنس / المديريات	١-١٠ سنة			١١-٢٠ سنة			٢١ سنة فأكثر			المجموع العام		
	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج
الرصافة الأولى	١٤	١٨	٣٢	١	١٠	١١	١	١٦	١٧	١٦	٤٤	٦٠
الرصافة الثانية	١٢	٢٠	٣٢	٦	٨	١٤	١	١٠	١١	١٩	٣٨	٥٧
الرصافة الثالثة	١٠	٨	١٨	٣	٦	٩	١	٢	٣	١٤	١٦	٣٠
الكرخ الأولى	٧	٩	١٦	١	٦	٧	١	٣	٤	٩	١٨	٢٧
الكرخ الثانية	١٦	٢٨	٤٤	١	١١	١٢	٢	٥	٧	١٩	٤٤	٦٣
الكرخ الثالثة	٢٠	٧	٢٧	٤	١٦	٢٠	٣	١٣	١٦	٢٧	٣٦	٦٣
المجموع العام	٧٩	٩٠	١٦٩	١٦	٥٧	٧٣	٩	٤٩	٥٨	١٠٤	١٩٦	٣٠٠

ثالثاً: إجراءات بناء المقياس

المنطلقات النظرية:

١. تم الاعتماد على أدبيات الإرشاد النفسي والتوجهات النظرية بصورة عامة المتعلقة بفنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية (المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي ،التشخيص والتقويم في الإرشاد، التوجيه والإرشاد النفسي، قضايا تربويا معاصرة، المهارات الإرشادية، الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته)

في تحديد مفهوم المقابلة الإرشادية غير اللفظية وفنياتها.

٢.التوليف بين المنهج العقلي المنطقي Rational ومنهج الخبرة Experience في تحديد مفهوم وبناء مقياس المقابلة الإرشادية غير اللفظية وفنياتها، والإفادة من آراء المحكمين في بعض إجراءات بناء المقياس.

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

تحديد مفهوم المقابلة الارشاديه غير اللفظية وفنياتها:

لكي يمثل المقياس نطاق السلوك المراد قياسه بنسب أجزائه أو مجالاته ينبغي تحديد المفهوم المراد بناء المقياس له التي تمثل السلوك المراد قياسه لهذا المفهوم وتحديده إجرائيا، آذ يؤكد جيزلي (Ghiselli,1964) ضرورة تعريف الخاصية وتحديد مكوناتها أو مجالاتها التي يمكن من خلالها تقدير مدى ما يمتلك الأفراد منها كمياً، عند بناء مقياس لقياسها (Ghiselli,1964:335) واعتمدت الباحثتان أدبيات الإرشاد والاستفادة من التوجهات النظرية بصورة عامة أطارا نظريا في بناء مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية وبعد أن اطلعت الباحثتان على ما كتب حول فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية اعتمدت (٦) فنيات للمقابلة الإرشادية غير

اللفظية حددت في الأدبيات الإرشادية (انظر الإطار النظري).

***أ.د.صالح مهدي صالح/ أ.د.نشعه كريم عذاب/ أ.م.د.أمل إبراهيم ألخالدي/ أ.م.د.راهبة عباس العادلي/ أ.م.د.علاهن محمد/ أ.م.د.هناء المشهداني.**

إعداد فقرات المقياس بصيغتها الأولية:

تم إعداد (٤٨) فقرة لقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية موزعة على (٦) فنيات منها (١٠) فقرات لفنية الإيماءات ووضع الجسم و(١١) فقرة لفنية تعبيرات الوجه و(١٠) فقرات لفنية التعبيرات ألصوتية، و(٧) فقرات لفنية

شكل الجسم ومظهره و(٤) فقرات لفنية الملابس و(٦) فقرات لفنية المسافة ومناطق التفاعل، وقد تم صياغة الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية وأمام كل فقرة خمسة بدائل متدرجة للإجابة هي (دائما ،غالبا ،أحيانا، نادرا ،أبدا) تعطى لها عند التصحيح الدرجات (١,٢,٣,٤,٥) على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه ايجابي(أي باتجاه قياس كل فنية) ويعكس التصحيح ويكون (٥,٤,٣,٢,١) على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه سلبي(أي بعكس اتجاه قياس كل فنية) واشتقت الفقرات من أدبيات الإرشاد والتوجهات النظرية بصورة عامة ومن بعض مضامين فقرات المقاييس السابقة ذات العلاقة بفنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية وقد تم ترتيب فقرات المقياس للفنيات عشوائيا.

التحليل المنطقي لفقرات المقياس:

للتحقق من صلاحية الفقرات في قياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية، عرض المقياس بصيفته الأولية

على (١٢) محكما في علم النفس والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي و القياس النفسي [*]طلب منهم فحص فقرات كل فنية من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية، ومدى ملاءمة كل فقرة للفنية التي تنتمي أليها، وكذلك بدائل الإجابة عن فقرات المقياس، وما يرونه مناسباً من تعديلات أعادة صياغة ودمج وحذف وإضافة للفقرات، وبناء على آرائهم ومقترحاتهم استبعدت فقرة واحدة من الفنية الأولى وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس (٤٧) فقرة، إذ اعتمدت الباحثة موافقة (١٠) خبراء فأكثر معياراً لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من أجل قياسه،

[*] *أ.د.صاحب عبد مرزوك/ أ.د.صالح مهدي صالح/ أ.د.عبدالله احمد خلف/ أ.د.علاء الدين جميل/ أ.د.قبيل كودي/ أ.د.محمود كاظم/ أ.د.نشعه كريم عذاب/ أ.م.د.راهبة عباس العادلي/ أ.م.د.علاهن محمد/ أ.م.د.فائزة شابا بهنام/ أ.م.د.محمد أنور السامرائي / أ.م.د.هناء المشهداني.

لأن الفرق بين قيمتي (كا٢) المحسوبة والجدولية يكون ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (١)، وعدلت صياغة (٦) فقرات ونقلت أربعة فقرات من الفنية الرابعة إلى الفنية الأولى ودمجت فنيتي شكل الجسم ومظهره مع الملابس لتكون فنية واحدة.

التحقق من وضوح فقرات المقياس وتعليماته:

يشير فرج (١٩٨٠) إلى ضرورة التحقق من مدى فهم أفراد العينة لفقرات المقياس لديهم (فرج،١٩٨٠:١٦٠) ولغرض التعرف على مدى وضوح الفقرات لدى أفراد عينة البحث، طبق مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية على عينة عشوائية بلغ عددها (١٥) مرشد ومرشدة، ونتيجة لذلك اتضح إن تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة وان متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن المقياس(٢٠) دقيقة. **التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:**

إن اختيار الفقرات ذات الخصائص السيكومترية المناسبة يمكن من بناء مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لانتقاء المناسب منها وتعديل الفقرات غير المناسبة أو استبعادها (Ghiselli,et al,1981:421)، وقد تم حساب القوة التمييزية للفقرات وارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط درجة كل فقرة بالفنية التي تنتمي اليها وكما يأتي:

القوة التمييزية للفقرات:

للتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية طبق المقياس على عينة التحليل

الإحصائي المكونة من (٢٥٠) مرشد ومرشدة (أنظر الجدول:٢) وبعد تصحيح إجابات عينة البحث رتبت تنازليا

وفق الدرجة الكلية وحددت المجموعتان المتطرفتان بنسبة (٢٧%) مجموعة عليا ومثلها مجموعة دنيا في كل مجموعة (٦٧) مرشد ومرشدة، تراوحت درجات المجموعة العليا بين (٢٢٧) درجة و(١٩٨) درجة، ودرجات المجموعة الدنيا تراوحت بين (١٣٩) درجة و(١٧٢) درجة،وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، ظهر أن هناك (٣) فقرات لم تكن مميزة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لأن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (٢٤٨) مما تم استبعادها من المقياس، والجدول (٩) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

الجدول (٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية*

ت	القوة التمييزية للفقرة	ت	القوة التمييزية للفقرة	ت	القوة التمييزية للفقرة	ت	القوة التمييزية للفقرة	ت	القوة التمييزية للفقرة	ت	القوة التمييزية للفقرة
١	٤.٧٢٠	٩	٦.٧٦١	١٧	١٠.٣٠٥	٢٥	٨.٣٦٣	٣٣	١٢.٢٢٨	٤١	٩.٨٨٧
٢	٠.٨٧١**	١٠	٣.٤٤٠	١٨	١٢.٤٨٩	٢٦	٤.١٩٣	٣٤	١٠.٩٤٠	٤٢	٩.٠٤١
٣	٤.٥٦٧	١١	٥.٤٨٦	١٩	٨.٢١٨	٢٧	١١.٠٦٨	٣٥	٩.٤٤٤	٤٣	١١.٩٤٢
٤	٨.٢٧٤	١٢	١٠.٥٩٤	٢٠	٦.١٩٠	٢٨	-٠.٢٢٨**	٣٦	٩.٠٢٦	٤٤	٢.٢٨٨
٥	٣.٤٠٨	١٣	١٢.٧٠٥	٢١	٤.٠٤٦	٢٩	٧.٦٩٩	٣٧	٥.٧٠٢	٤٥	١٠.١١٦
٦	١٠.٠٠٧	١٤	٩.٩٩٧	٢٢	١.٠٣٠**	٣٠	٤.٧٩٧	٣٨	٦.٣٢٧	٤٦	١٠.١٨٣
٧	٨.٨٨٣	١٥	٩.٧٥٨	٢٣	٧.٠٨٢	٣١	٩.٩٤٢	٣٩	٥.٠٤٢	٤٧	٧.٣٥٣
٨	٩.٧٣٠	١٦	٧.٩٠٩	٢٤	٨.٤٣٠	٣٢	١٢.٤٨٢	٤٠	١٠.٣٨٦		

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات):

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجيب على المقياس، بعدها حسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط ولكل

فقرة، فاتضح أن هناك فقرة واحدة لم تكن الدلالة المعنوية لمعامل ارتباطها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لان القيمة التائية لمعامل الارتباط المحسوبة اقل من القيمة الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (٢٤٨)، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول(٥)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية والدلالة المعنوية لها*

ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
١	٠.٢٧٢	٤.٤٥١	١٧	٠.٥٦٨	١٠.٨٦٨	٣٣	٠.٦١٩	١٢.٤١١
٢	٠.١٠٦	١.٦٧٨**	١٨	٠.٥٦٩	١٠.٨٩٦	٣٤	٠.٥٤٥	١٠.٢٣٦
٣	٠.٢٧٥	٤.٥٠٤	١٩	٠.٤٣٦	٧.٦٢٩	٣٥	٠.٥٠٧	٩.٢٦٣
٤	٠.٥٥٤	١٠.٤٧٩	٢٠	٠.٣٧١	٦.٢٩١	٣٦	٠.٥٢٣	٩.٦٦٣
٥	٠.٢٤٦	٣.٩٩٦	٢١	٠.٣٠٤	٥.٠٢٥	٣٧	٠.٤٠١	٦.٨٩٣
٦	٠.٥٤٤	١٠.٢٠٩	٢٢	٠.١٢٧	٢.٠١٦	٣٨	٠.٣٦٨	٦.٢٣٢
٧	٠.٤٩٧	٩.٠١٩	٢٣	٠.٣٢٣	٥.٣٧٤	٣٩	٠.٣٠٦	٥.٠٦١
٨	٠.٥٥٢	١٠.٤٢٤	٢٤	٠.٥٠٥	٩.٢١٣	٤٠	٠.٥٦٠	١٠.٦٤٤
٩	٠.٤٩١	٨.٨٧٥	٢٥	٠.٥٢٠	٩.٥٨٧	٤١	٠.٥٥٠	١٠.٣٧٠
١٠	٠.٢٨٢	٤.٦٢٨	٢٦	٠.٢٤٠	٣.٨٩٣	٤٢	٠.٥٤٢	١٠.١٥٦
١١	٠.١٤٩	٢.٣٧٢	٢٧	٠.٥٨٠	١١.٢١٢	٤٣	٠.٥٨١	١١.٢٤١
١٢	٠.٦٢١	١٢.٤٧٦	٢٨	٠.٠٢٤	٠.٣٧٨	٤٤	٠.١٦٣	٢.٦٠١
١٣	٠.٦٥٦	١٣.٦٨٧	٢٩	٠.٥٤١	١٠.١٣٠	٤٥	٠.٥٣٢	٩.٨٩٤
١٤	٠.٥٦٠	١٠.٦٤٤	٣٠	٠.٢٧٩	٤.٥٧٥	٤٦	٠.٥٥٦	١٠.٥٣٤
١٥	٠.٥٥١	١٠.٣٩٧	٣١	٠.٥٢٤	٩.٦٨٨	٤٧	٠.٤٥٧	٨.٠٩١
١٦	٠.٤٣٤	٧.٥٨٦	٣٢	٠.٦٦٠	١٣.٨٣٤			

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للفنية التي تنتمي اليها:

تم حساب علاقة درجة الفقرة بالفنية التي تتمي اليها ، باستخدام معامل ارتباط بيرسون وحسبت الدلالة المعنوية للفقرات وذلك بعد استبعاد الفقرات التي لم تكن مميزة ولم تكن الدلالة المعنوية لارتباط الفقرة بالدرجة الكلية وعددها(٣) فقرات، وقـــد بينت النتائج ان جميع الفقرات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ كانت جميع قيم الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦)والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول(٦)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للفنية التي تنتمي اليها لمقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية والدلالة المعنوية لها(*)

الإيماءات ووضع الجسم			تعبيرات الوجه			التعبيرات ألصوتيه			مظهر وشكل الجسم والملابس			المسافة ومناطق التفاعل		
ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
1	0.402	6.913	7	0.527	9.765	3	0.407	7.016	4	0.652	13.541	5	0.444	7.803
6	0.514	9.436	12	0.617	12.346	8	0.522	9.637	9	0.606	11.997	15	0.543	10.183
10	0.128	2.032	17	0.511	9.361	13	0.550	10.370	14	0.648	13.398	20	0.590	11.507
11	0.200	3.214	27	0.580	11.212	18	0.506	9.238	19	0.453	8.001	25	0.560	10.644
16	0.619	12.411	32	0.669	14.174	23	0.391	6.690	24	0.610	12.123	30	0.536	9.998
21	0.496	8.995	36	0.556	10.534	33	0.579	11.183	29	0.628	12.708	35	0.541	10.130
26	0.353	5.941	40	0.592	11.567	37	0.578	11.154	34	0.621	12.476			
31	0.547	10.290	43	0.638	13.047	41	0.499	9.067	38	0.474	8.477			
39	0.442	7.759	46	0.614	12.250	44	0.408	7.037						
42	0.554	10.479												
45	0.566	10.811												
47	0.515	9.461												

(*)القيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) هي (٠.١١٣)، وعند مستوى دلالة (٠.٠١) هي (٠.١٤٨)، وعند مستوى (٠.٠٠١) هي (٠.١٨٩) بدرجة حرية (٢٤٨).

وبذلك يصبح عدد الفقرات المستبعدة نتيجة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس (٣) فقرات لكونها غير مميزة وفي الوقت ذاته لم يكن معامل صدقها بدلالة إحصائية، وبذلك أصبح عدد فقرات مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية مكون من (٤٤) فقرة

صدق المقياس Validity of the Scale

الصدق الظاهري Face Validity

يقصد بالصدق الظاهري للمقياس أنه يبدو يقيس ما أعد لقياسه ظاهرياً (Ley,1978: 128) ويؤكد كل من وينر وستيوارت (Weiner & Stewart, 1984) إلى أن هذا الصدق يعتمد على آراء مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال السمة أو القدرة التي يقيسها المقياس من خلال إعطاء انطباعاتهم عنه (Weiner & Stewart, 1984: 79). وقد تم التحقق من هذا المؤشر من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المراحل الاولى من بناء المقياس (انظر التحليل المنطقي للفقرات).

صدق البناء Construct Validity

يعد حساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط درجة كل فقرة بالفنية التي تنتمي إليها إحدى مؤشرات التجانس بين فقرات المقياس، وقد كانت جميع معاملات الدلالة المعنوية للمعاملات الارتباط بين درجة

كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للفنية التي تنتمي أليها ذات دلالة إحصائية في المقياس بصيغته النهائية وهي مؤشرات على صدق بناء المقياس، وللتحقق من مصفوفة الارتباطات الداخلية للفنيات الخمسة للمقياس، تم الاعتماد على إجابات عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٢٥٠) فرداً (أنظر الجدول:٢) وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية

لكل فنية بالفنيات الأخرى لمقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية الذي يتكون من (٤٤) فقرة، وهذا يعد مؤشراً على صدق البناء (Anastasi&Urbina, ,1997:30) وتبين أن جميع معاملات الارتباط لكل فنية بالفنيات الأخرى ذات دلالة إحصائية، إذ كانت معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة جميعها أعلى من القيمة الجدولية (٠.١١٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٢٤٨) والجدول (١٣) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمجالات مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية*

فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية	الإيماءات ووضع الجسم	تعبيرات الوجه	التعبيرات الصوتية	شكل الجسم ومظهر الملابس	المسافة
الإيماءات ووضع الجسم	-	-	-	-	-
تعبيرات الوجه	٠.٥٨٤	-	-	-	-
التعبيرات الصوتيه	٠.٥٣٩	٠.٧١٠	-	-	-
شكل الجسم ومظهر الملابس	٠.٥٩٣	٠.٧١٦	٠.٦٣١	-	-
المسافة	٠.٦٥١	٠.٤٨٩	٠.٤٨٤	٠.٥٨٣	-

ثبات المقياس Reliability of The Scale

يعد الثبات من الشروط الواجب توافرها في المقاييس والاختبارات النفسية ويشير إلى تحرره النسبي من الخطأ غير المنتظم (Aiken,1979:58)، لذا تحققت الباحثة من ثبات مقياس الذات المعرفية بطريقتي إعادة الاختبار وباستخدام معادلة ألفاكرونباخ، من خلال درجات عينة الثبات البالغ حجمها(٥٠) مرشد ومرشدة اختيروا بالأسلوب العشوائي من المديريات الست في محافظة بغداد بواقع (٢٠) مرشد و(٣٠) مرشدة.

طريقة إعادة الاختبار Retest Method-Test

يسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار (Zeller&Carmines,1980:52)الذي يتطلب أعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بعد مرور فترة زمنية، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني(Murphy,1988:56)، لذا طبق المقياس على عينة الثبات وبعد مرور(٣) أسابيع أعيد تطبيق المقياس مرة ثانية على نفس أفراد العينة واستخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين وكان للمقياس ككل (٠.٨٦٨) ولكل فنية من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية، كما هو موضح في الجدول (٩) وجميعها مؤشرات جيدة على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي باستخدام معادلة إلفاكروميخ AlphaCronbach

تعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين الفقرات الداخلة في المقياس وتقسيمه إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته، أي أن كل فقرة تشكل مقياساً فرعياً (عودة،١٩٨٠: ٣٥٤) ولتقدير الاتساق الداخلي للمقياس استخدمت إجابات التطبيق الأول في حساب الثبات بطريقة أعادة الاختبار البالغ حجمها (٥٠) مرشد ومرشدة، وكانت النتائج كما في الجدول (١٤) للمقياس ككل ولكل فنية من الفنيات الخمسة، وكذلك استخدمت إجابات عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٢٥٠) مرشد ومرشدة بعد استبعاد الفقرات الثلاثة من المقياس التي سقطت بسبب القوة التمييزية وارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج لكل فنية من الفنيات الخمسة وللمقياس ككل في الجدول (٩) جميعها معاملات ثبات جيدة على الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس.

الجدول (٩)

قيم معاملات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ لمقياس فنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية ولكل فنية من فنيات المقابلة.

فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية	أعادة الاختبار	ألفاكرونباخ	الفاكرونباخ
الإيماءات ووضع الجسم	0.651	0.661	0.553
تعبيرات الوجه	٠.814	٠.849	٠.٨١٣
التعبيرات الصوتية	0.615	0.647	٠.٦١٩
مظهر وشكل الجسم والملابس	٠.721	0.780	٠.٧١٥
المسافة ومناطق التفاعل	0.596	0.607	٠.٥٩٦
فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية	٠.٨٦٨	٠,٩٢١	٠.٨٨٩
حجم العينة	٥٠	٥٠	٢٥٠

وصف مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية:

يتكون مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية بصيغته النهائية من (٤٤) فقرة موزعة على خمسة فنيات هي الإيماءات ووضع الجسم (١٢) فقرة، وتعبيرات الوجه(٩) فقرة، والتعبيرات الصوتية(٩) فقرات، ومظهر وشكل الجسم(٨) فقرات، والمسافة ومناطق التفاعل (٦) فقرات، منها (٣) فقرات مصاغة باتجاه سلبي (أي بعكس اتجاه قياس الفنية) وهي الفقرات ذات التسلسل (٤١,٣٤,٩) تعطى لها عند التصحيح لبدائل الإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، ابداً) الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، والفقرات الأخرى وعددها (٤١) فقرة مصاغة باتجاه إيجابي (أي باتجاه قياس الفنية) تعطى لها عند التصحيح لبدائل الإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، ابدا) الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي ، وهناك على التوالي، و(الملحق: ٩) مقياس فنيات المقابلة

الإرشادية غير اللفظية بصيغته النهائية و(الملحق:١) مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

رابعا:الوسائل الإحصائية Statistical Means

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS:

١- اختبار مربع كاي لعينة واحدة Chi- Square Test

استخدم لمعرفة دلالة الفرق بين عدد الموافقين وغير الموافقين من المحكمين على ملائمة فقرات المقياس.

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T- test For Two Independent Samples

استخدم في حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس باستخدام المجموعتين المتطرفتين.

٣- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient.

استخدم في حساب معاملات صدق الفقرات وارتباط كل فقرة بالفنية التي تنتمي اليها وارتباط كل فنية بالفنية الأخرى للمقياس وفي حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار.

٤- الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط Moral Significance Of The Correlation Coefficient

استعملت لتحديد معنوية معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، واستخراج معنوية معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالفنية التي تنتمي اليها لمقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية (فيركسون،١٩٩١:٢٤١).

٥- معادلة ألفاكرونباخ AlphaCronbach Formula

استخدمت في حساب معامل ثبات المقياس

٦- الاختبار التائي لعينة واحدة T- Test For One Sample

استخدم في معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المقياس والمتوسط النظري

٧- تحليل التباين الثنائي Two - Way ANOVA

استخدم لمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس ومدة الخدمة، وكذلك بالنسبة إلى فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

٨- تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression

استخدم لمعرفة مدى إسهام الجنس ومدة الخدمة في فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

عرض النتائج:

نتيجة الهدف الاول:

خصص الهدف الاول لقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لدى المرشدين التربويين، وتحقيقاً لذلك استخدم الاختيار التائي لعينة واحدة t_test للمقياس ككل ولكل فنية على حدة، وأظهرت النتائج أن متوسط درجات فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لعينة البحث يساوي (١٧٣.٧٩٣) درجة، بانحراف معياري مقداره (٢٠.٦٣٠) درجة، وعند معرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط النظري للمقياس البالغ (١٣٢) درجة أتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٥.٠٨٧) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٣.٢٩١) بدرجة حرية (٢٩٩)، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات العينة على مقياس فنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية ولكل فنية

فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية	عدد الفقرات	العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدوليه	
فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية	٤٤	٣٠٠	١٣٢	١٧٣.٧٩٣	٢٠.٦٣٠	٣٥.٠٨٧	٣.٢٩١	٠.٠٠١
الإيماءات ووضع الجسم	١٢	٣٠٠	٣٦	٤٤.٥١٣	٦.٨٠١	٢١.٦٨١	٣.٢٩١	٠.٠٠١
تعبيرات الوجه	٩	٣٠٠	٢٧	٣٧.٠٧٣	٥.١٨٩	٣٣.٦٢١	٣.٢٩١	٠.٠٠١
التعبيرات الصوتية	٩	٣٠٠	٢٧	٣٥.٠١٠	٤.٧٦٢	٢٩.١٢٩	٣.٢٩١	٠.٠٠١
مظهر وشكل الجسم والملابس	٨	٣٠٠	٢٤	٣٤.٢٢٠	٤.٣٢٠	٤٠.٩٧١	٣.٢٩١	٠.٠٠١
المسافة ومناطق التفاعل	٦	٣٠٠	١٨	٢٢.٩٧٦	٣.٥٠٥	٢٤.٥٨٨	٣.٢٩١	٠.٠٠١

نتيجة الهدف الثاني:

لمعرفة دلالة الفروق في فنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية تبعاً لمتغيري الجنس ومدة الخدمة، استخدم تحليل التباين الثنائي Two Way ANOVAمع التفاعل (٢x٣) الذي لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية وللتفاعلات الثنائية، إذ كانت النسب الفائية المحسوبة أصغر من النسب الفائية الجدولية، والجدول (١١) يوضح ذلك .

الجدول(١١)

نتائج تحليل التباين الثنائي في درجات فنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية بين متغيرات الجنس والخدمة والتفاعل بينهما

مصدر التباين s.v	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية	متوسط المربعات M.S	النسبة الفائية f		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	٤٠٢.٤٨٦	١	٤٠٢.٤٨٦	٠.٩٣٨	٣.٨٨	غير دالة
مدة الخدمة	٢٢٤.٢٢٨	٢	١١٢.١١٤	٠.٠٢٦١	٣.٠٣	غير دالة
الجنسxمدة الخدمة	٢٥٩.٩٥٩	٢	١٢٩.٩٨٠	٠.٣٠٣	٣.٠٣	غير دالة
الخطأW	١٢٦١٦٣.٤٧٣	٢٩٤	٤٢٩.١٢٧			
الكليT	١٢٧٢٦٣.١٨٧	٢٩٩				

ولمعرفة دلالة الفروق في كل فنية من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية تبعا لمتغيري الجنس ومدة الخدمة استخدم تحليل التباين الثنائي Two Way ANOVAمع التفاعل (٢x٣) وكما يأتي:

١- فنية الإيماءات ووضع الجسم: لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية والتفاعلات الثنائية، إذ كانت النسب الفائية المحسوبة أصغر من النسب الفائية الجدولية، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول(١٢)

نتائج تحليل التباين الثنائي في درجات فنية الإيماءات ووضع الجسم تبعا لمتغيرات الجنس ومدة الخدمة والتفاعل بينهما

مصدر التباين s.v	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية	متوسط المربعات M.S	النسبة الفائية f		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	٣٦.٤٤٥	١	٣٦.٤٤٥	٠.٧٨١	٣.٨٨	غير دالة
مدة الخدمة	١٠.٣٢٥	٢	٥.١٦٢	٠.١١١	٣.٠٣	غير دالة
الجنسxمدة الخدمة	٥٦.٨٩٣	٢	٢٨.٤٤٦	٠.٦٠٩	٣.٠٣	غير دالة
الخطأW	١٣٧٢.٣٦٤	٢٩٤	٤٦.٦٨٨			
الكليT	١٣٨٣٠.٩٤٧	٢٩٩				

٢- فنية تعبيرات الوجه: لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية والتفاعلات الثنائية، إذ كانت النسب الفائية المحسوبة أصغر من النسب الفائية الجدولية ، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

الجدول(١٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي في درجات فنية تعبيرات الوجه تبعا لمتغيري الجنس ومدة الخدمة والتفاعل بينهما

مصدر التباين s.v	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية	متوسط المربعات M.S	النسبة الفائية f		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	٧٨.٣١٨	١	٧٨.٣١٨	٢.٩١٣	٣.٨٨	غير دالة
مدة الخدمة	١٧.٧٥٢	٢	٨.٨٧٦	٠.٣٣٠	٣.٠٣	غير دالة
الجنسxمدة الخدمة	١٩.٣٩٥	٢	٩.٦٩٨	٠.٣٦١	٣.٠٣	غير دالة
الخطأW	٧٩٠٤.٧٩٧	٢٩٤	٢٦.٨٨٧			
الكليT	٨٠٥٢.٣٨٧	٢٩٩				

٣- فنية التعبيرات الصوتية: لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية والتفاعلات الثنائية، إذ كانت النسب الفائية المحسوبة أصغر من النسب الفائية الجدولية ، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

الجدول(١٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي في درجات فنية التعبيرات الصوتيه تبعا لمتغيري الجنس ومدة الخدمة والتفاعل بينهما

مصدر التباين s.v	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية	متوسط المربعات M.S	النسبة الفائية f		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	١١.٢٨٢	١	١١.٢٨٢	٠.٤٩١	٣.٨٨	غير دالة
مدة الخدمة	٢.٧٨٤	٢	١.٣٩٢	٠.٠٦١	٣.٠٣	غير دالة
الجنسxمدة الخدمة	٢.٧٦٦	٢	١.٣٨٢	٠.٦٠	٣.٠٣	غير دالة
الخطأW	٦٧٦١.٣٥٣	٢٩٤	٢٢.٩٩٨			
الكليT	٦٧٨٢.٩٧٠	٢٩٩				

٤- فنية مظهر وشكل الجسم والملابس: لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية والتفاعلات الثنائية، إذ كانت النسب الفائية المحسوبة أصغر من النسب الفائية الجدولية، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

الجدول(١٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي في درجات فنية مظهر وشكل الجسم والملابس تبعا لمتغيري الجنس ومدة الخدمة والتفاعل بينهما

مصدر التباين s.v	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية	متوسط المربعات M.S	النسبة الفائية f		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	١٤.٨٧٧	١	١٤.٨٧٧	٠.٧٩٥	٣.٨٨	غير دالة
مدة الخدمة	٤١.٢٨٢	٢	٢٠.٦٤١	١.١٠٣	٣.٠٣	غير دالة
الجنسxمدة الخدمة	٥.٣٠٢	٢	٢.٦٥١	٠.١٤٢	٣.٠٣	غير دالة
الخطأW	٥٥٠١.١٥٧	٢٩٤	١٨.٧١١			
الكليT	٥٥٨١.٤٨٠	٢٩٩				

٥- فنية المسافة ومناطق التفاعل: لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية والتفاعلات الثنائية، إذ كانت النسب الفائية المحسوبة أصغر من النسب الفائية الجدولية، والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

الجدول(١٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي في درجات فنية المسافة ومناطق التفاعل تبعا لمتغيري الجنس ومدة الخدمة والتفاعل بينهما

مصدر التباين s.v	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية	متوسط المربعات M.S	النسبة الفائية f		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	٤.١٦٤	١	٤.١٦٤	٠.٣٣٤	٣.٨٨	غير دالة
مدة الخدمة	٣.٨١٥	٢	١.٩٠٨	٠.١٥٣	٣.٠٣	غير دالة
الجنسxمدة الخدمة	٦.١٣١	٢	٣.٠٦٥	٠.٢٤٦	٣.٠٣	غير دالة
الخطأW	٣٦٦٢.٢٣٧	٢٩٤	١٢.٤٥٧			
الكليT	٣٦٧٤.٨٣٧	٢٩٩				

نتيجة الهدف الثالث

لمعرفة مدى إسهام متغيري الجنس ومدة الخدمة في التنبؤ بفنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية، استخدم تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة الانحدار المتدرج Stepwise (وهي طريقة يتم إدخال المتغيرات المستقلة واحداً بعد الآخر بخطوات متسلسلة إلى النموذج مع استبعاد للمتغيرات التي تصبح غير مؤثرة بوجود بقية المتغيرات) (بشير، ٢٠٠٣: ١٥٥) وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين متغيري الجنس ومدة الخدمة وبين فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية غير دالين إحصائيا وليس لهما القدرة على التنبؤ بها.، والجدول (١٧) يوضح ذلك.

الجدول (١٧)

معاملات الارتباط بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	مستوى الدلالة
الجنس	**-٠.٠٠٩**	**غير دالة**
مدة الخدمة	**٠.١٠١**	**غير دالة**

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج الهدف الاول أن المرشدين التربويين عامة يمارسون فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية، وقد يعزى ذلك أنها تنقل رسائل متنوعة من الراحة إلى المسترشد وتنقل المشاعر والأحاسيس والعواطف بصورة حقيقية من خلال حركات الجسم والوجه ونغمة الصوت والمظهر والمسافة، وهذا ما أكدته أدبيات الإرشاد أن هذه الفنيات تزيد التقارب والمودة والمحبة بين المرشد والمسترشد، وأن المعرفة بها تقود إلى التفاعل المستمر بينهما وهو الوضع الطبيعي للعلاقات الإنسانية الناجحة (الخواجا،٢٠٠٩:٢٢٠).

وكانت النتائج بالنسبة لكل فنية من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية جميعها ذات دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة (٠.٠٥)، وأن فنية مظهر وشكل الجسم والملابس حصلت على أعلى قيمة تائية محسوبة من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية الأخرى، وقد يعزى ذلك إلى أهمية مظهر المرشد من حيث المظهر الجسمي والهيئة ونوع الملابس وألوانها والرائحة، في تكوين الانطباع الأول عن المرشد والتي يتم بواسطتها إرسال أشارات تواصلية غير لفظية يشعر المرشد بالرضا عن مظهره والتفاعل مع المسترشد(أبو اسعد،٢٠٠٩:٥٩)، وأن فنية الإيماءات ووضع الجسم حصلت على اقل قيمة تائية محسوبة من فنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية الأخرى، وقد يعزى ذلك إلى أنها تتفاوت في استخدامها من قبل المرشدين لأنها محكومة بقواعد مثل العمر بين المرشد والمسترشد، وما يمتلكه المرشد من معرفه بها واستخدامها بصورة ايجابية لدعم العملية الإرشادية لأنه أذا أسي استخدامها تتعرض لسوء الفهم (أبو اسعد،٢٠٠٩:٥٢)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (داوود وفريحات،١٩٩٧) التي توصلت كل منها أن سلوك المرشد غير اللفظي يترك تأثيرا فعالا في التواصل مع المسترشد، ودراسة (حداد وعبد الله،٢٠٠٢) ودراسة (الجعافرة،٢٠٠٦) التي توصلت أن المرشدين التربويين يمارسون فنيات المقابل الإرشادية.

وتشير نتائج الهدف الخامس ما يأتي:

اولا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل فنية من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية وفقاً لمتغير الجنس، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية الإيماءات ووضع الجسم وتعبيرات الوجه والتعبيرات ألصوتيه، ومظهر وشكل الجسم والملابس، والمسافة ومناطق التفاعل

غير مختصة بجنس معين بل يستخدمها كل من المرشدين والمرشدات لأنها تعبر عن مدى ثقة المرشد بنفسه لجعل المقابلة أكثر حيوية وفعالية تماما كالكلام ولأنها تعبر عن تظهر الحالة النفسية للمقابل، وهذا ما أشارت أليه أدبيات الإرشاد أن كل فرد سواء كان ذكر آو أنثى مزودا بالقدرة على تنمية إمكاناته لتحقيق أفضل فائدة له ولمجتمعه (باترسون،١٩٩٠:٢٨٥) وأن العملية الارشاديه غير مختصة بجنس معين وأن المرشدين معلمون ومصدر للمعلومات من خلال تفاعلهم المستمر مع المسترشدين(أبو اسعد وعربيات،٢٠٠٩:٣٦٠)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (حداد وعبدالله،٢٠٠٢).

ثانيا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل فنية من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية وفقاً لمتغير مدة الخدمة، وهذا يدل أنه ليس هناك أثر لمتغير مدة الخدمة في فنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية الإيماءات ووضع الجسم وتعبيرات الوجه والتعبيرات الصوتية ومظهر وشكل الجسم والملابس والمسافة ومناطق التفاعل، وقد يعزى ذلك أن مهنة الإرشاد التربوي لا تعتمد على مدة ألخدمه للمرشد التربوي وإنما تعتمد على مهارة المرشد ومعرفته بفنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية ومتى يستخدمها للوصول إلى حل لمشكلة المسترشد، والمرشدين التربويين الجدد ينخرطون بسرعة وسهولة في العمل، لان جو المدرسة ليس بجديد عليهم فهم يتلقون التطبيقات العملية في المدرسة والذي يعتبر جزء من تخرجهم ليكونوا بمستوى المسؤولية، إذ أن عملهم قائم على أساس تقديم الخدمات الإنسانية للمسترشدين، وكذلك قيام المرشد بتنظيم السجلات الإرشادية في بداية كل عام دراسي تساعده على الاطلاع ومعرفة ماذا يحدث في المدرسة وطرق حل المشكلات من خلال مهارته وأساليبه الإرشادية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (داوود وفريحات،١٩٩٧) التي

توصلت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير مدة الخدمة في مهارة الاتصال غير اللفظية وفعالية المرشد في تقديم الخدمات الإرشادية.

ثالثا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل فنية من فنيات المقابلة الارشاديه غير اللفظية وفقا للتفاعلات الثنائية بين متغيري الجنس ومدة الخدمة، وهذا يدل أنه ليس هناك أثر للتفاعلات الثنائية بين متغيري الجنس ومدة الخدمة في كل فنية من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لدى المرشدين التربويين، وقد يعزى ذلك أن كلا الجنسين من الذكور والإناث ومن ذوي مدة الخدمة المختلفة مطالبين بممارسة فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لأنها تمثل أساس العملية الإرشادية ونجاحها فهي وسيلة تكشف الكثير من المعلومات والمشاعر والانفعالات وتشجع المسترشد على الاستمرار بالمقابلة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الجعافرة،٢٠٠٦) التي توصلت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق التفاعلات الثنائية بين الجنس ومدة الخدمة في استعمال فنيات المقابلة الإرشادية.

في حين أظهرت نتائج الهدف الثالث ان متغيري الجنس ومدة الخدمة لا تسهم في التنبؤ بفنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

الاستنتاجات: Conclusions

١- يمارس المرشدين التربويين فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

٢- ليس هناك اثر للجنس ومدة الخدمة في ممارسة فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

٣- لا يوجد أثر للتفاعلات الثنائية بين الجنس ومدة الخدمة في ممارسة فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لدى المرشدين التربويين.

التوصيات: Recommendations

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وما تم استنتاجه توصي الباحثة ما يأتي:

١- تعزيز اهتمام المرشد باستعمال كل فنية من فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية في عمله الإرشادي.

٢- تعزيز الاهتمام بتطوير وتدريب طلبة أقسام الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات على فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية تدريبا نظريا وعمليا معا حتى يكونوا مؤهلين للعمل الإرشادي.

٣- تعزيز الاهتمام بعقد دورات تدريبية تعدها لجان خاصة بوزارة التربية بالتعاون مع وزارة التعليم العالي لتطوير وتدريب المرشدين التربويين دوريا على استعمال فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية.

٤- الاستفادة من مقياس الدراسة الحالية عند تعيين المرشدين الجدد بهدف معرفة مدى وعي المرشد بذاته وبفنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية، لما لهذين المتغيرين أهمية في مساعدة المرشد على أداء مهامه الإرشادية.

المقترحات: Suggestions

١ إجراء دراسة عن فنيات المقابلة الإرشادية اللفظية وغير اللفظية مجتمعة لدى المرشدين التربويين.

٢- إجراء دراسة عن فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لدى المرشدين التربويين الذين تخصصهم الأكاديمي أرشاد وآخرين ليس تخصصهم الأكاديمي أرشاد.

٣- دراسة تقييم أداء المرشدين التربويين لفنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية من وجهة نظر المسترشدين.

٤- دراسة فاعلية أسلوب لعب الدور في تنمية فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لدى المرشدين التربويين.

المصادر

- أبو اسعد، احمد عبد اللطيف (٢٠٠٩) المهارات الإرشادية، ط ١، عمان- الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو مغلي، سميح (٢٠٠٢) التنشئة الاجتماعية للطفل، ط١، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- أحمد، محمد الأمين موسى (٢٠٠٣) الاتصال غير اللفظي في القران الكريم، ط١، الشارقة، دار الثقافة والأعلام.
- أحمد، مصطفى حسن (١٩٩٦) الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين، ط١، مصر: جامعة عين الشمس.
- أحمد، سهير كامل (٢٠٠٠) التوجيه الإرشاد النفسي، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- أمين ، منى طه وداود ، عباس علوان (٢٠٠٦) . مجلة الأستاذ . ٥٨ . (١٧٥ - ٢٠٦).
- البعلبكي، منير (١٩٨٦) قاموس المورد، ط٢٠، بيروت: دار العلم للملايين.
- بيز، ألن (١٩٩٧) لغة الجسد "كيف تقرا أفكار الآخرين من خلال إيماءاتهم" تعريب سمير شيخاني،ط١، بيروت، لبنان: الدار
- الجعافرة، سهير فلاح حسن (٢٠٠٦) درجة استخدام المرشد التربوي لتقنيات المقابلة الإرشادية وعلاقتها بالنوع

- الحياني، عاصم محمود ندا (١٩٨٩) الإرشاد التربوي و النفسي، العراق، الموصل، جامعة الموصل: دار الكتب للطباعة
- الخواجا، عبد الفتاح محمد سعيد (٢٠٠٩) الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق(مسؤوليات وواجبات/ دليل الاباء
- الخوري، فؤاد إسحاق (٢٠٠٠) لغة الجسد، ط١، لبنان، بيروت: دار الساقي.
- داوود، نسيمة وفريحات، شيرين (١٩٩٧) العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد وجنسه وعدد سنوات خبرته وفاعليته في تقديم خدمات الارشاد كما يراها المسترشدون، مجلة دراسات تربوية ، مجلد ٢٤،العدد(١).

  دكتوراء غير منشورة، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد.
- ديماري، آن وفالري وايت (٢٠٠٨) الانطباعات الأولى، ط٣، السعودية: مكتبة جرير للنشر والتوزيع والترجمة.
- روبن، برنت (١٩٩١) الاتصال والسلوك الإنساني، ترجمة نخبة من أعضاء قسم وسائل وتكنولوجيا التعلم بجامعة الملك
- الزعبي، احمد محمد (١٩٩٤) الإرشاد النفسي نظرياته- اتجاهاته- مجالاته، جامعة صنعاء: دار الحكمة اليمانية للطباعة
- الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط١، عمان: دار الفكر للطباعة
- السلامة، ناصر رفيق توفيق (٢٠٠٣) أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديريتي جنين وقباطية من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين، أطروحة دكتوراء منشورة على الانترنيت، كلية الدراسات العليا،

- السليمان ،هاني (٢٠٠٥) لغة الجسد كيف تقرا أفكار الآخرين من خلال حركاتهم (دليلك إلى تطوير شخصيتك)، ط١،
- الشيخ حمود، محمد عبد الحميد (١٩٩٣) الإرشاد المدرسي، جامعة دمشق، سوريا.
- طبارة، رجاء مكي (٢٠٠٠) دراسة نظرية وعلمية لتقنيات وميادين في علم النفس الاجتماعي، لبنان: بيسان للنشر والتوزيع
- عبد الهادي، جودت، العزة، سعيد حسني (٢٠٠٧) مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط١، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر
- عبيد، سالم حميد(٢٠١١) اثر العلاج الواقعي وتوكيد الذات في تنمية التوافق المهني لدى المرشدين التربويين، أطروحة
- عرار، مهدي اسعد (٢٠٠٧) البيان بلا لسان، ط١، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

العربية للعلوم.

- العزة، سعيد حسني (٢٠٠٠) الإرشاد الجماعي العلاجي، ط١، عمان: الدار العلمية للنشر.
- العزة، سعيد حسين وجودت، عزت عبد الهادي (١٩٩٩) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، الأردن، عمان.
- العقيل، محمد بن عبد العزيز (١٤٣٠) حقيبة مهارات الاتصال، السعودية: مركز التنمية الأسرية بالإحساء.
- عمر، محمد ماهر (١٩٨٧) المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، ط١، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

- عوده، احمد (١٩٩٨) القياس والتقويم في العملية التدريسية، القاهرة، دار المعارف.
- فرج، صفوت (١٩٨٠) القياس النفسي، القاهرة: دار الفكر.
- كفافي، علاء الدين (١٩٩٩) الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، ط١، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- نجاتي، محمد عثمان (١٩٨٤) علم النفس في حياتنا اليومية، الكويت، مكتبة علم النفس: دار القلم.
- وزارة التربية (١٩٨٨) دليل المرشد التربوي، مديرية التقويم والامتحانات، مديرية التقويم والتوجيه التربوي.
- Anastasi,A(1997)Psychological testing,7thed New Jersey: Aivacom company.
- Annie,Brown(2003)Interviewer Variation and the Co-Construction of Speaking Proficiency, Language Testing. Vol.20 P1-P25.
- Aiken, I.R(1979) Psychological Testing and Assement, 3rd Ed, New York: Allyn & Bacon.
- Baron, Robert A.A & others (1980) psychology understanding Bahavior , New York, Reinbrt and winstom, Inc.
- Davis,K(1977)Human behavior atwork:Organization-al Behavior, New York: Mc, Graw-Hill.

- Ekman,P.&Friesen.W(1969)The Repertoire of Non Verbal Behavior:Categories

  ,Origins, Usage and Coding, Semiotical, 49- 98.
- Ghiselli, E. E .(1964) *Theory of psychological measurement*. New York : Mc Graw hill.
- Ghiselli, et al(1981) Measurement Theory for Behavioral Sciences, San Francisco: W. H. Freeman and Company.

  Hackney, H, &Nye, S(1973) Counseling strategies and objectives, Englewood Cliffs

  : Prentice –Hall.
- Hansen, James and Others (1982) Counseling theory and process Boston, Allyu and Baeon.
- Ley, P (1978) Quntitative Aspects of Psychological Assessment: An Introduction

  .London: Gerald Duck Worth.
- Murphy, R. K (1988) Psychology Testing principles, New York: Hall International, Inc.

  Weiner,E.A:&Stewart,B.J(1984)Assessing Endividuals psychology and Educational Tests t and Measurement, New York: little Baron

- Zeller, R.A:&carmines, E.G(1980) Measurement in the social Scinces the link between theory and data, New York Cambridge University.

مقياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية بصيغته النهائية

الجامعة المستنصرية / كلية التربية قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا / ماجستير أرشاد نفسي

عزيزي المرشد.... عزيزتي المرشدة....

تحية طـــيبة....

تهدف الباحثة أجراء دراسة علمية ،لذا تتمنى معاونتكم في الإجابة عن فقرات المقياسين المرفقين طيا بكل دقة وصراحة ،وذلك بعد قراءة كل فقرة ووضع علامة (✓) أمام كل فقرة وتحت البديل الذي تراه ينطبق عليك أكثر من غيره،علما أن فقرات المقياسين تتناول جوانب عامة من السلوك في الحياة العامة والمهنية.

ونؤكد بان أجابتك تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ،لذا لا داعي لذكر الاسم، و أن تكون الإجابة(علامة) واحدة فقط لكل فقرة، ولا تترك أية فقرة من دون إجابة.

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

مدة الخدمة: ☐ **سنة** ☐

ت	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١/١	أهز راسي أثناء حديثي مع المسترشد تعبيرا عن الموافقة أو الرفض.	٥	٤	٣	٢	١
٢/٣	يعلو صوتي وينخفض لإيصال فكرتي للمسترشد.	٥	٤	٣	٢	١
٣/٤	اهتم بمظهري العام ليكون لائقا.	٥	٤	٣	٢	١
٤/٥	أضع مسافة مناسبة بيني وبين المسترشد.	٥	٤	٣	٢	١
٥/١	أحافظ على جعل جسمي مسترخيا أثناء المقابلة الإرشادية.	٥	٤	٣	٢	١
٢/٦	أركز بصورة مستمرة على وجه المسترشد لأتمكن من معرفة مشاعره الداخلية.	٥	٤	٣	٢	١
٧/٣	أسيطر على انفعالاتي الداخلية كي لا تؤثر على نبرة صوتي في المقابلة الإرشادية.	٥	٤	٣	٢	١
٨/٤	اهتم بنظافتي الشخصية.	٥	٤	٣	٢	١
٩/١	اعبر عن قلقي وعدم صبري على المسترشد بالنقر بالقدمين (تحريك الساقين أعلى وأسفل أثناء جلوسي).	١	٢	٣	٤	٥
١٠/١	احرص على مصافحة المسترشد بعد انتهاء المقابلة الإرشادية.	٥	٤	٣	٢	١
١١/٢	أحافظ على أبقاء عيني على	٥	٤	٣	٢	١

ت	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	المسترشد أثناء الاستماع إليه.					
١٢/٣	انتبه لنبرة صوت المسترشد خلال حديثه معي لمعرفة انفعالاته الداخلية.	٥	٤	٣	٢	١
١٣/٤	انظر إلى مدى اهتمام المسترشد بنظافته ومظهره.	٥	٤	٣	٢	١
١٤/٥	احرص على أن أتفاعل مع المسترشدين بجلوسي قريبا منه.	٥	٤	٣	٢	١
١٥/١	المس كتف المسترشد خلال مقابلته لتحقيق علاقة ودية بيني وبينه.	٥	٤	٣	٢	١
١٦/٢	انظر إلى المسترشد من حين لأخر لتعزيز علاقتي به .	٥	٤	٣	٢	١
١٧/٣	اشدد على نطق بعض الكلمات لتأكيد أهميتها للمسترشد.	٥	٤	٣	٢	١
١٨/٤	انتبه إلى مدى جاذبية المسترشد.	٥	٤	٣	٢	١
١٩/٥	اجلس مع المسترشد على اريكه واحدة.	٥	٤	٣	٢	١
٢٠/١	إميل بجذعي نحو المسترشد أثناء حديثي معه.	٥	٤	٣	٢	١
٢١/٣	مهما كان موقف المسترشد سلبيا لا اصرخ في وجهة.	٥	٤	٣	٢	١
٢٢/٤	اهتم بمدى ملائمة ملابس لمهنتي.	٥	٤	٣	٢	١
٢٣/٥	أتمنى أن لا يكون هناك حاجزا بيني وبين المسترشد.	٥	٤	٣	٢	١
٢٤/١	افهم من تصلب جسم المسترشد انه	٥	٤	٣	٢	١

ت	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	غير راغب بالمقابلة.					
٢٥/٢	أميز مشاعر وانفعالات المسترشد من خلال تعبيرات وجهة.	٥	٤	٣	٢	١
٢٦/٤	ارتدي ملابس محتشمة ومقبولة اجتماعيا.	٥	٤	٣	٢	١
٢٧/٥	أغير مكان جلوسي أثناء المقابلة حسب الموقف الإرشادي.	٥	٤	٣	٢	١
٢٨/١	أتجنب الحركات التي تشتت انتباه المسترشد.	٥	٤	٣	٢	١
٢٩/٢	اجعل تعابير وجهي ملائمة للموقف الإرشادي.	٥	٤	٣	٢	١
٣٠/٣	اهتم لفترات صمت المسترشد.	٥	٤	٣	٢	١
٣١/٤	انظر إلى مدى تناسق ألوان ملابسي.	٥	٤	٣	٢	١
٣٢/٥	اجلس وراء المكتب بمسافة قريبة عن المسترشد ليتحقق الانسجام بيننا.	٥	٤	٣	٢	١
٣٣/٢	تنقل لي علامات وجه المسترشد معلومات اصدق من حديثه لي.	٥	٤	٣	٢	١
٣٤/٣	اتثائب أمام المسترشد وهو يتحدث معي.	١	٢	٣	٤	٥
٣٥/٤	أحاول أن لا أبالغ في طريقة ملبسي كي لا أشتت تركيز المسترشد.	٥	٤	٣	٢	١
٣٦/١	أحرك يداي بدون مبالغة أثناء	٥	٤	٣	٢	١

ت	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
	حديثي مع المسترشد لأزيد من انتباهه لي.					
٣٧/٢	تكشف لي نظرات المسترشد مدى صحة ما يقوله.	٥	٤	٣	٢	١
٣٨/٣	أضحك مع المسترشد أن كان الموقف يستلزم ذلك.	٥	٤	٣	٢	١
٣٩/١	يقابل وجهي وجه المسترشد أثناء المقابلة.	٥	٤	٣	٢	١
٤٠/٢	اجعل تعابير وجهي توحي للمسترشد باني مستمع جيد.	٥	٤	٣	٢	١
٤١/٣	أسرع في كلامي مع المسترشد.	١	٢	٣	٤	٥
٤٢/١	انتبه إلى مدى توتر المسترشد من خلال جلوسه على حافة الكرسي.	٥	٤	٣	٢	١
٤٣/٢	أبتسم من حين لأخر أذا تطلب الموقف.	٥	٤	٣	٢	١
٤٤/١	أحاول معرفة مدى ملل و تشتت المسترشد من خلال تقليبه المستمر لشعره.	٥	٤	٣	٢	١

أثر الوسائط المتعددة في تحصيل طالبات المرحلة الاعدادية في مادة اللغة الكردية من غير الناطقات بها

أ.م.د. كوثر جاسم عبيد

ملخص البحث

لقد أظهرت البحوث العالمية فاعلية الوسائط المتعددة ودورها في تحسين التعليم إذ أسهمت أسهاما ايجابيا في تعزيز الاتجاهات التربوية والتعليمية الحديثة، إذ تعد الوسائط المتعددة مدخلا او منهجا في مجال تعليم مختلف الموضوعات الدراسية وتعليمها، وقد تبلورت مشكلة البحث لدى الباحثة من خلال توجيهها سؤالا مفتوحا إلى عينة من مدرسي اللغة الكردية ومدرساتها حول استعمال الوسائط المتعددة في تدريس المادة وتوصلت الباحثة الى ان ١٠٠% من العينة لا يعتمدون توظيف برنامج الوسائط المتعددة في تدريس المادة، اذ رمى البحث إلى معرفة اثر الوسائط المتعددة في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة اللغة الكردية لغير الناطقات بها، كما صاغت الباحثة الفرضية الآتية (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي الطالبات اللواتي يدرسن اللغة الكردية بأستعمال الوسائط المتعددة والطالبات اللواتي يدرسن اللغة الكردية بالطريقة الاعتيادية، واعتمدت الباحثة تصميما تجريبيا ذا الضبط الجزئي للمجموعتين (تجربية و ضابطة) ذات الاختبار ألبعدي، واعدت الباحثة اختبارا تحصيلياً وطبقته على طالبات عينة البحث، وفي ضوء نتائج البحث توصلت الى عدة استنتاجات منها ضرورة اعتماد الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الكردية وكذلك أوصت بعدة توصيات وقدمت عدة مقترحات.

Research Summary

global research Showed the effectiveness of multimedia and its role in improving education if it contributed positively to the strengthening trends in education and modern educational, as is the multimedia input curriculum in teaching different subjects and teaching has the problem Find the researcher through the guidance open question to a sample of language teachers Kurdish on the use of multimedia in teaching material and reached researcher that 100% of the respondents do not rely employ multimedia program in the teaching material, objective research to know the effect of multimedia in the collection students secondary School in substance the Kurdish language to non-speaking, and also drafted a researcher hypothesis is the following (no difference statistically significant at the level (0.05) between the average students who are studying the Kurdish language by the way normal, and adopted researcher design experimentally, The disciple partial experimental and control group with post-test, researcher prepared a test Achievement and applied to the students the research sample, and in the light of the results the researcher reached several conclusions, including the need for the adoption of multimedia in teaching the Kurdish language as well as a number of recommendations and submitted recommended several proposals .

الفصل الاول

اولا: مشكلة البحث:

بالرغم من التقدم الحاصل في مجال طرائق التدريس فان التعليم الاعدادي لازال بحاجة ماسة لتطوير تدريس مادة اللغة الكردية لغير الناطقين بها من خلال بحث فاعلية طرائق واستراتيجيات تعليمية حديثة قد يكون لها اثر ملموس في تحقيق اهداف تعليمية هامة ومنها رفع التحصيل واكساب الميول والاهتمامات وتنميتها لدى الطلبة وهي اهداف مهمه تسعى التربية الى تحقيقها غير ان الواقع التعليمي يشير الى عدم انجاز هذا الهدف على النحو المرغوب فيه فمستوى تحصيل الطلبة فى مادةاللغة الكردية لازال يعانى من الانخفاض ولم يصل الى المستوى الطموح وقد توصلت الباحثة الى هذة النتيجة من خلال مناقشات اجريت مع مدرسي اللغة الكردية ومدرساتها وقد يكون سبب ذلك متأتيا من عدم وجود الميول نحو بعض المواد الدراسية لاقتصارها الى عنصر التشويق لذلك تولدت مشكلة البحث من ان مادة اللغة الكردية هى اكثر المواد الدراسية احتياجا للتقنيات التربوية لاسيما المستحدث منها وعزز ذلك استطلاع قامت به الباحثة لاراء عينة عشوائية مكونة من (١٠) مدرسا ومدرسة من الذين يدرسون مادة اللغة الكردية فى مديرية الرصافة ٣ للعام الدراسي ٢٠١٠م-٢٠١١ م و ذلك بان وجهت لهم سوالا مفتوحا حول استعمال الوسائط المتعددة فى تدريس المادة وتوصلت الباحثة الى ان ١٠٠ % من العينة لايعتمدون توظيف برنامج الوسائط المتعددة فى تدريس المادة وذلك لسببين هما: عدم معرفتهم بها فضلا عن عدم توفرها فى المدارس وعلى حد علم الباحثة لاتوجد دراسة اهتمت بدراسة اعتمدت الوسائط المتعددة في تدريس المادة بالمرحلة الاعدادية وتامل الباحثة من خلال نتائج الدراسةان يستفيد القائمون في مجال

التربية والتعليم من هذا البحث من اجل الارتقاء بمستوى التعليم فى المرحلة الاعدادية والخروج بها من الاطار التقليدي والذين ربما يسهم في رفع مستوى التحصيل المادة مماسبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي هل للوسائط المتعددة أثر في تحصيل مادة اللغة الكردية لغير الناطقات المرحلة الاعدادية.

ثانيا: اهمية البحث:

للتربية دور مهم في حياة المجتمعات والامم والشعوب ، فهي عماد تطورها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي وهي وسيلتها الاساسية في البقاء والاستمرارية وفي قدرتها على مواجهة التحديات والمستجدات التي تواجهها (الهمشري،٢٠٠١، ص٢٣) ومها تعددت مفاهيم التربية وتعاريفها فانها لاتزال تتناول معاني التطور، والتقدم ،والرقي ، والنمو...الخ (الحيلة،١٩٩٩ ،ص٢٠) لذلك تركز التربية اليوم على تنمية الطالب في جميع المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، ولتحقيق ذالك ينبغي تقديم شيء للطالب بشكل يتناسب مع قدراتة وحاجاتة. (عطية، ٢٠٠٨، ص٢٥٩)

وعلى هذا الاساس ترى الباحثة ان التربية حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمتخصصين في مجال علم النفس ونظريات التعلم وطرائق التدريس بوصفها عنصرا اساسيا من عناصر المنهج التعليمي. ان التدريس علم وفن ولاجل ان يتماشى هذا العلم مع التقنيات الحديثة ومتطلباتها وجب على المربين ضرورة تطوير اساليب التدريس بحيث يكتسب الطالب المهارات والمعرفة المرنة بما يتلائم مع متطلبات المجتمع وبما يسهل اقتباس المستجدات واستعمالها الفاعل لتلبية متطلبات عمله ومجتمعه وبمعنى اخر ان يصبح التدريس فن انتقاء المعرفه ومتابعتها وتوصيلها وحسن توظيفها (الربيعي ،٢٠٠٦ ،ص١٣٨) وتعد طرائق التدريس من الادوات الفعالة في العملية التعليمية، اذ تودي دورا اساسيا

وفعالا في تنظيم الحصة الدراسية في تناول المادة العلمية ولايستطيع المدرس الاستغناء عنها، لانه من دون طريقة تدريسية يتبعها المدرس لايمكن تحقيق الاهداف التربوية العامة والخاصة، ومن المعروف ان كل طالب يتفاعل مع الموقف التعليمي من زاوية مختلقة تبعا لاهتماماته وقدراته وميوله واستعداداته وبالتالي فان طريقة التدريس الجيدة هي التي تتلائم مع هذة الفروق بين الطلبة، وان تقوم على ايجابية الطالب ونشاطه فضلا عن مواكبة كل ماهو حديث وجديد في استراتيجيات التدريس وطرائقه واساليبه اذ لم يعد مقبولا التمسك بالطريقة القديمة لمجرد التعود عليها وسهولتها وذلك لانها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية وفي جانب اخر ان هناك علاقة بين تكنولوجيا التعليم وطرائق التدريس، فقد افرزولايزال التقدم في تكنولوجيا التعليم طرئقا واساليبها واستراتيجيات جديدة للتعليم والتعلم (لحيلة، ٢٠٠٣،ص٤٦٩) ومن اجل تحسين فعالية العملية تم تطوير العديد من الادوات المختلفة المستعملة فى ايصال المعلومات الى الطلبة، واهم هذة الادوات هى تلك المستعملة في تقنيات عرض الصوت والصورة والنص والافلام والتي تعرف بالوسائط المتعددة (طيهوب واخرون، ٢٠٠٤، ص٥٠٢)

وتعد الوسائط المتعددة تقنية جديدة تسمح للطالب بالتحكم والاقتراب من العديد من الوسائط باستعمال الحاسوب الالي فهي تجمع بين الصوت والرسم والنصوص والفديو وتكمن القدرة الاساسية للوسائط المتعددة في انها تتيح للمدرسين والطلبة التعمق بالمواضيع من زاوية اوسع وتوافر اكبر قدر ممكن من المعلومات مع الرسوم التوضحية ونصوص الفديو (الخيل ،٢٠٠٠، ص١٣٣) ان استعمال الوسائط المتعددة في التدريس لم يعد قاصرا على وظائف الحاسوب الاساسية وانما تعدى الى اكثر من ذلك فقد بدأ التدريس

بالحاسوب بإظهار نصوص مكتوبة على الشاشة تعرض مادة علمية للطلبة، وتطور الامر بعد ذلك الى اقتران تلك النصوص برسوم او صورة ثابتة ومع ظهور وسائط تخزين عالية السعة مثل الاقراص المدمجة والفديو، وبذلك اصبح من الممكن عرض المعلومات للطلبة باستعمال نصوص مكتوبة وصور ورسوم ثابتة ومتحركة مع الصوت والالوان (قنديل، ٢٠٠١، ص٢٠) وترى الباحثة ان استعمال الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الكردية تودي الى اخراج الموقف التعليمي من التقليد والجمود الى الفاعلية والحيوية ومشاركة اوسع من الطلبة وبذلك بفضل الاثارة والتشويق التى توفرها هذه الوسائط وبفضل أشراك عدة حواس لدى الطالب بخلاف الطرائق الأعتيادية أذ ان استعمال الوسائط المتعددة في مجال التدريس امر في غاية الاهمية اذ يوفر وسيلة جيدة لجذب الانتباه الى جانب امكانية تقديم المعلومة باسلوب شيق قريب من الواقع متجاوزا التلقين والالقاء وان استعمال هذه الوسائط يمكننا التعبير عن اي معلومة باكثر من اي وسيلة مثل (صوت، صورة، حركة، نص) وبالتالي يتم توصيل المعلومة بالشكل المناسب اذا قدمت باستعمل اكثر من وسيلة (محمد، ١٩٩٩، ص). وتعمل الوسائط المتعددة على تقديم المادة التعليمية بشكل متسلسل ومتدرج وهي بذلك تنقل الطالب الى بيئة تفاعلية تندمج مع الامكانيات الرائعة التي تقدمها هذه الوسائط فضلا عن انها تجعل التدريس اكثر فاعلية من خلال محاكاة التجارب الحقيقية التي يصعب اجراءها في الواقع . (عيادة ، ٢٠٠٨ ، ص١٨) اذ تخاطب الوسائط المتعددة اكثر من حاسة من حواس الطالب المختلفة ومن ثم تكون اكثر فاعلية وافضل مما لو قدمت بوسيلة واحدة فقط لذا فان نقل المعلومة بأكثر من وسيلة تعمل على توصيلها في افضل صورها اذ تبعث وتجدد النشاط الذهني والنفسي للطلبة بخروجهم من قاعة الدرس اليوميةالتقليدية

التي تفتقد الى الوسائل التعليمة الى بيئة يعمل فيها الطالب بصورة ايجابية، ان استعمال مثل هذه الوسائل يجعل المدرس قادرا على التميز بين ما هو تقليدي وما هو حديث في المنهج ، اذ ان الاسلوب التقليدي يرى الطالب مجرد عقل تصب فيه المعلومات وهو يتلقى لذلك كان الاعتماد على المدرس والكتاب، اما النظرة الحديثة تنظر للطالب كونه كائن حي متفاعل غاية نموه ونضجه (سويدان ومبارز ، ٢٠٠٨ ، ص٤). لذلك فقد ثبت لدى علماء النفس التربوي ، انه كلما امكن اشراك اكثرمن حاسة من حواس الطالب لدراسة فكرة ما، كان ذلك سببا في سرعة التعلم واكتساب الخبرات(الحيلة ، ٢٠٠٣ ، ص١١٩) يتبين مما تقدم اهمية الوسائط المتعددة من حيث امكانيتها مخاطبة ذكاءات الطلبة فبعض الطلبة يفضلون التعلم بالقراءة وبعضهم يفضلون الاستماع والبعض الاخر التعلم بالمشاهدة . وبذالك يمكن تلخيص اهمية هذا البحث بالاتي ... (١) استعمال الوسائط المتعددة في توفير بيئة تعليمية تعمل على توفير عنصر التشويق للطلبة وتغيردور المدرس من ناقل وملقن للمعلومات الى مخطط ومقوم للعملية التعليمية ٠

(٢) تعد الوسائط المتعددة وسيلة تساعد في تقريب المادة الدراسية والتى بدورها تساعد على رفع التحصيل الدراسي للطلبة. (٣) اهمية استعمال تكنولوجيا التعليم في تدريس المادة ومنها الوسائط المتعددة لكونها قد تساهم في رفع التحصيل الدراسي .

ثالثاً : هدف البحث:-

يرمي البحث الحالي الى معرفة :-

اثرالوسائط المتعددة في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعداي في مادة اللغة الكردية من غير الناطقات بها.

رابعاً : فرضية البحث:-

لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن اللغة الكردية باستعمال الوسائط المتعددة والطالبات اللواتي يدرسن اللغة الكردية بالطريقة الاعتيادية .

خامساً : حدود البحث:-

يقتصر البحث الحالي على:

١- عينة من طالبات الصف الرابع الاعدادي في المدارس الاعدادية النهارية في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٠م- ٢٠١١م)

٢- مدة التجربة الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠١١ م

٣- الموضوعات الثمانية (ئازاد، ذمارة، طفوطوَ دةربارةى نانخواردن، وةرزى بةهار، هاوينة هةوار، ئةحمةد و مةحموود دةضن بوَ شةقلاَوة، طفتوطوَكردن لةسةر كات، سةرتاشخانة) من كتاب خويَندنةوةى كورديي نوىَ، تأليف شكور مصطفى واخرون للصف الرابع الاعدادي ، ط٢، ٢٠٠٦.

سادساً : تحديد المصطلحات:

١- الوسائط المتعددة:

عرفها(ابو موسى ومجدي٢٠٠٩) انها" ادوات مستخدمة في تقنيات عرض الصوت والنص والافلام" (ابو موسى ومجدي ٢٠٠٩ ،ص٥٩).

عرفها (Akbiyik&gonul 2010) " التكامل بين الصوت والصورة والرسوم وايجاد علاقات تبادلية بينها جميعا في برنامج واحد او نظام واحد "**(Akbiyik&gonul 2010p83)** وتعرفها الباحثة اجرائيا"مجموعة متكاملة من الوسائل التي تعدها وتهيئها الباحثة والتي تربط الادوات والوسائط التعليمية

بالصورة الثابتة والمتحركة والنص المكتوب والفديو الموسيقى عن طريق جهاز عرض البيانات الذي يتحكم في تشغيلها الحاسب الالي .

٢ –التحصيل:

عرفه (Page & Others, 1971) بانه: "الانجاز في سلسلة من الاختبارات التربوية في المدرسة او الكلية، ويستخدم بشكل واسع لوصف الانجاز في المواضيع المنهجية المدرسية" (Page & others , 1971, p.10).

عرفه (عبادة ٢٠٠١) بانه:" ذلك المستوى الذي يصل اليه المتعلم في تحصيله للمواد الدراسية" (عبادة، ٢٠٠١، ص١٢٩).

وتعرفه الباحثة اجرائيا بانه: الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي الخاص بمادة اللغة الكردية للصف الرابع الاعدادي والمعد لهذا البحث.

٣- غير الناطقات باللغة الكردية:-

عرفتها الحيالي ٢٠٠٠ بانهن: "طالبات الصف الرابع الاعدادي اللائي تعد لغتهن الام اللغة العربية، ويتعلمن اللغة الكردية التي تعد اللغة الثانية بالنسبة اليهن" (الحيالي،٢٠٠٠، ص٧).

وتعرفهنّ الباحثة اجرائيا: طالبات الصف الرابع الاعدادي عينة البحث الحالي اللواتي يدرسن اللغة الكردية، وهي تعد بالنسبة اليهن اللغة الثانية، لان لغتهن الام اما العربية او التركمانية.

٤- الصف الرابع الاعدادي:-

وتعرفه الباحثة اجرائياً هو الصف الأول في تسلسل المرحلة الإعدادية، التي تتألف من ثلاثة صفوف وهي تلي المرحلة المتوسطة وتسبق المرحلة الجامعية وتنتهي بشهادة تؤهل حاملها مواصلة الدراسة في المرحلة التالية.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

جوانب نظرية

الوسائط المتعددة :

لقد ظهر مفهوم الوسائط المتعددة مع بدايات استعمال مدخل النظم في التعليم وقدارتبط هذا المفهوم في بداية ظهوره بالمدرس وكيفية عرضه للوسائل التي يريد ان يستعملها، والعمل على تحقيق التكامل بينهما، والتحكم في توقيت عرضها واحداث التفاعل بينهما وبين الطالب في بيئة التعليم

وبناء على ذلك فإن المدخل النظامي يتكون من خمسة عناصر أساسية يمكن تلخيصها بما يأتي:

١- **المدخلات (Inputs):** عبارة عن مصفوفة من الموارد من أنواع مختلفة تم توفيرها لتحقيق غايات محددة.

٢- **العمليات (processes):** وهي الانشطة الهادفة لتحويل المدخلات من طبيعتها الاولى الى نمط آخر يتناسب ومتطلبات النظام واهدافه.

٣- **المخرجات (outputs):** وهي عبارة عن الناتج الفعلي للعمليات وتتحدد مخرجات أي نظام على وفق أهداف النظام ووظائفه.

٤- **التغذية الراجعة (Feedback):** تعني جمع المعلومات والبيانات الناتجة من أنشطة عنصرين أو أكثر في النظام وفي الرجوع إليها يمكن اجراء التعديلات والتوافقات في المنظومة وهذا العنصر من عناصر المجموعة يمثل المعلومات التي تحصل عليها من نتيجة وصف المخرجات وتحليلها في ضوء معايير خاصة تحددها الاهداف المقرة للمنظومة، كما انها تعطي المؤشرات

عن مدى تحقيق الاهداف وانجازها وتبين حجم السلبيات والايجابيات في اي جزء من اجزاء المنظومة.

٥- **البيئة (Environment):** وتعني العوامل المحيطة بالمنظومة من ضوء وحرارة وتوصيل كهربائي ومقاعد وبيئة مدرسية وظروف اجتماعية، وظروف الطلبة المادية

* عناصر الوسائط المتعددة: تتكون الوسائط المتعدة من مجموعة من العناصر الرئيسية هي:

أ) النصوص المكتوبة

ب) الصوت:

١- اللغة المنطوقة

٢- الموسيقى

٣- المؤشرات الصوتية

ج) الرسوم الخطية

د) الصور الثابتة

هـ) الرسوم المتحركة

و) الصور المتحركة

* دور الوسائط المتعددة في تحسين عملية التعليم والتعلم.

تلعب الوسائط التعليمية دورا جوهرياً في تحسين التعليم من خلال ما يلي:

١- تساعد على زيادة خبرة الطالب وتجعله أكثر استعدادا للتعلم.

٢- تساعد على اشراك جميع حواس الطالب مما يؤدي الى ترسيخ وتعميق التعلم.

٣- اقتصادية التعليم حيث وفرت الوسائط المتعددة الوقت والجهد والمصادر.

٤- تساعد في زيادة المشاركة الايجابية للطالب واكتسابه الخبرة.

٥- تساعد على تكوين مفاهيم سليمة لدى الطالب.

٦- تؤدي إلى تنويع أساليب التعلم لمواجهة الفروق الفردية بين الطلبة.

٧- تعمل على استثارة اهتمام الطالب واشباع حاجاته.

٨- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين اتجاهات ايجابية جديدة لدى الطالب. (عيادات، ٢٠٠٨، ص ٢٠٧-٢١٣) ،(مرعي ،٢٠٠٩،ص٨٣)

دراسات السابقة

موزانة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

١ –على صعيد الاهداف:اختلفت الدراسات السابقة في مراميها فبعضها رمى

اسم الباحث	هدف البحث	مكان الدراسة	المرحلة	العينة	الادوات	الوسائل الاحصائية	النتائج
العمري، ٢٠٠٣	التعرف على أثر التعليم بالحاسوب والعرض المعلوماتي (Data Show) على تعلم المبتدئين للغة الانكليزية كلغة اجنبية واتجاهاتهم نحو تلك الوسائط	المملكة العربية السعودية	المبتدئين للغة الانكليزية	٨٩ طالباً موزعين بصورة عشوائية على ثلاثة مجاميع اثنان تجريبية وواحدة ضابطة	اختبار تحصيلي	تحليل التباين للمجموعات التجريبية	وجود فرق دال احصائيا بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة التجريبية الثانية
عبد الحميد، ٢٠٠٤	التعرف على فاعلية الوسائط المتعددة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابعة من الحلقة الاولى للتعليم الاساسي	جمهورية مصر العربية	الصف الرابع من التعليم الاساسي	(٦٤) تلميذة موزعين بصورة عشوائية على مجموعتين تجريبية وضابطة	اختبار تشخيصي	اختبار T- test	وجود فرق دال احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية
Akbivik & Gonul 2010	فاعلية تطبيق الانواع المختلفة للوسائط المتعددة على تحصيل التلاميذ	تركيا	الصف الرابع الابتدائي	٨٨ تلميذاً قسموا الى ٤ مجاميع كل مجموعة تضم ٢٢ تلميذا المجموعة الاولى درست بالنص فقط المجموعة الثانية درست بالاستماع فقط، المجموعة الثالثة درست بالنص والصوت، المجموعة الرابعة بالنص والصور	اختبار تحصيلي	معادلة مان– وتن	تفوق المجموعة الثالثة درست بالنص والصوت على باقي المجاميع

الى معرفة فاعلية الوسائط المتعددة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الاولى للتعليم الاساسي (دراسة عبد الحميد ٢٠٠٤) بينمارمت دراسة (العمري،٢٠٠٣) الى معرفة اثر الوسائط المتعددة بالحاسوب والعرض المعلوماتي على تعلم المبتدئين للغة الانكليزية كلغة اجنبية واتجاهاتهم نحو تلك الوسائط ،اما دراسة (Akbiyik&gonul 2010) رمت الى معرفة فاعلية تطبيق الانواع المختلفة للوسائط المتعددة على تحصيل التلاميذ ،وبذلك فان الدراسة الحالية تتشابه مع دراسة (Akbiyik&gonul 2010) في المتغير التابع وهو التحصيل.

٢ –اما على صعيد المراحل الدراسية : فقد تباينت المراحل الدراسية في الدراسات السابقة فقد اقتصرت دراسة كل من (عبد الحميد،٢٠٠٤) و(Akbiyik&gonul 2010) على المرحلة الابتدائية اما دراسة (العمري،٢٠٠٣)على المبتدئين،أما الدراسة الحالية اقتصرت على المرحلة الاعدادية.

٣ –اما على صعيد حجم العينة :فقد اختلفت الدراسات السابقة في احجام عيانتها فكان حجم العينة في دراسة (عبد الحميد،٢٠٠٤)(٦٤) تلميذة ،اما دراسة (العمري،٢٠٠٣) بلغت حجم عينتها (٨٩) مبتدء ومبتدئة،ودراسة (Akbiyik&gonul 2010) بلغت حجم عينتها(٨٨) تلميذا في حين بلغت حجم العينة للدراسة الحالية (٦٢) طالبة .

٤–اما على صعيد مجال الدراسة : اجريت دراسة (عبد الحميد،٢٠٠٤) في مجال القراءة اما دراسة (العمري،٢٠٠٣) في مجال اللغة الانكليزية اما دراسة (Akbiyik&gonul 2010) في مجال المحادثة في حين الدراسة الحالية تناولت مادة اللغة الكردية . ومن هذا نستنتج ان الوسائط المتعددة لاتقتصر على مادة معينة دون غيرها بل يمكن تطبيقها على جميع المواد الدراسية ٠

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للاجراءات التي قامت الباحثة بها من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب ومجتمع البحث وطريقة اختيار العينة وتكافؤ المجموعتين ، وعرضاً لمستلزمات البحث وادواته وكيفية تطبيقها والوسائل الاحصائية المستعملة لتحليل النتائج.

اولا- التصميم التجريبي:-

اعتمدت الباحثة تصميما تجريبيا ذا الضبط الجزئي لمجموعتين تجريبية، وضابطة ذات الاختبار البعدي، لكونه يتلاءم واجراءات البحث (فان دالين، ١٩٨٥، ص٣١٩) ويمكن توضيحه على النحو الاتي:

شكل (١)

التصميم التجريبي المتبع في الدراسة

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	الوسائط المتعددة	التحصيل
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	التحصيل

ثانيا- مجتمع البحث وعينته:-

مجتمع البحث : يتمثل مجتمع البحث الحالي بطالبات المدارس الاعدادية الصباحية من الصف الرابع الاعدادي في مركز محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١.

عينة البحث : اختارت الباحثة عينة البحث على وفق الاجراءات الاتية:

ا- عينة المدارس:-

اختارت الباحثة اعدادية الفيحاء من بين المدارس الاعدادية التابعة لوحدة مدينة الصدر التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/الرصافة الاولى ميدانا لاجراء التجربة قصديا، وذلك لقربها من سكن الباحثة ولابداء مديرة المدرسة استعدادها الكامل للتعاون مع الباحثة.

ب- عينة الطالبات:-

بعد تحديد المدرسة التي ستطبق فيها التجربة، اعتمدت الباحثة طريقة السحب العشوائي البسيط في تحديد مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) فكانت شعبة (جـ) المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (٣٢) التي درست باستعمال الوسائط المتعددة. وشعبة (و) لتكون المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها (٣٣) التي لاتجرب عليها الوسائط المتعددة في التدريس. بلغ عدد طالبات المجموعتين (٦٥) طالبة، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن ثلاث طالبات، اصبح عدد طالبات المجموعة التجريبية (٣٠) طالبة، وعدد طالبات المجموعة الضابطة (٣٢) طالبة، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

عدد طالبات عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	جـ	٣٢	٣٠
الضابطة	و	٣٣	٣٢
المجموع		٦٥	٦٢

ان سبب استبعاد الطالبات الراسبات– حسب اعتقاد الباحثة– لديهن خبرة سابقة في الموضوعات التي تدرس خلال مدة التجربة، وهذه الخبرة قد تؤثر في صحة ودقة النتائج، الامر الذي استدعى استبعادهن من النتائج النهائية فقط اذ ابقيت عليهن في الصف حفاظا على النظام المدرسي.

ثالثا– تكافؤ مجموعتي البحث:–

حرصت الباحثة على تكافؤ مجموعتي البحث حتى لاتؤثر في نتائج البحث فيما بعد، وهذه المتغيرات:

١–العمر الزمني ٢–الذكاء ٣–اختبار المعرفة المسبقة

– بلغ متوسط أعمار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة (١٨٨,٩٣)، (١٨٨,٦٢) شهراً على التوالي، وباستعمال اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين اتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٦١٨) أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) وبدرجة حرية (٦٠) وهذا يدل على ان المجموعتين متكافئتان في العمر الزمني، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة البحث للعمر الزمني محسوباً بالأشهر

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	١٨٨,٩٣	٧,٦٤	٠,١٦١٨	٢,٠٠	٦٠	٠,٠٥
الضابطة	٣٢	١٨٨,٦٢	٧,٥٠				

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء استعملت الباحثة اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة لاعتباره من الاختبارات التي تم تقنينها على البيئة العراقية (الدباغ،، ١٩٩٠، ص١-٦٠) فضلاً عن انه غير لغوي ويقيس قابلية الفرد ونشاطه العقلي ومن الممكن تطبيقه على عينة البحث، وباستعمال اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين وجد أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (٠,٨٥٦) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٠) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٤٣,٧٣	٤,٨٤	٠,٨٥٦	٢,٠٠	٦٠	٠,٠٥
الضابطة	٣٢	٤٢,٠٦	٤,٧١				

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار المعرفة المسبقة حيث تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين اتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (٠,١٧) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) وبدرجة حرية (٦٠) مما يدل على تكافؤ عينتي البحث في هذا المتغير، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة البحث في اختبار المعرفة المسبقة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٧٥,٥٧	١١,٥٩	٠,١٧	٢,٠٠	٦٠	٠,٠٥
الضابطة	٣٢	٧٦	١٠,٦١				

رابعاً : مستلزمات البحث :

وتتضمن ما ياتي :

١- **تحديد المادة العلمية:** حددت الباحثة المادة العلمية التي سوف تقوم بتدريسها لعينة البحث وهي: (ئازاد، ذمارة، طفوطوَ دةربارةى نانخواردن، وةرزى بةهار، هاوينة هةوار، ئةحمةد و مةحموود دةضن بوَ شةقلاوة، طفتوطوَكردن لةسةر كات، سةرتاشخانة). وتم تدريس هذه المادة في الفصل الدراسي الثاني وبمعدل ساعتين اسبوعيا لكل مجموعة من مجموعتي البحث .

٢- **صياغة الاهداف السلوكية:** قامت الباحثة بصياغة الاهداف السلوكية للمادة الدراسية المقررة معتمدة تصنيف بلوم(Bloom) في المجال المعرفي مقتصراً على المستويات الثلاثة الاولى منه وهي (معرفة، فهم، تطبيق) وقد بلغ عدد الاهداف السلوكية التي صاغتها الباحثة (٦٧) هدفاً سلوكياً ، تم عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين في تدريس اللغة الكردية

وآدابها وطرائق تدريسها ومدرسات اللغة ومدرسيها والعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم لبيان ارائهم في وضوحها ودقة صياغتها ومدى شمولها للمادة العلمية .

٣- **اعداد الخطط التدريسية اليومية:** لما كانت الخطط التدريسية الجيدة من متطلبات التدريس الناجح ، اعدت الباحثة ثمان خطط تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث ، عرض انموذجين منها على عدد من الخبراء والمتخصصين للحكم على مدى صلاحيتها وطريقة عرضها للموضوع وفي ضوء اراءهم وملاحظاتهم اجريت التعديلات عليها، واعتمدت على غرارها بقية الخطط ،حيث قامت الباحثة بتدريس المجموعتين بنفسها (ملحق(١)).

٤- أدوات البحث:

أ- اعداد الخارطة الاختبارية : تم اعداد خارطة اختبارية تضمنت محتوى المادة الدراسية المقرر تدريسها خلال مدة التجربة ، والزمن (بالدقائق) اللازم لتدريس الموضوعات والاهداف السلوكية للمستويات الثلاث من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) ، (معرفة ، فهم ، تطبيق) ، وقد حددت الاهمية النسبية للموضوعات في ضوء الوقت المستغرق في تدريسها اما نسبة اهمية مستويات الاهداف فقد حددت في ضوء عدد الاهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة ، وحددت الباحثة عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي بمجموع (٣٥) فقرة كل فقرة تقيس هدفاً سلوكياً واحداً ، واستخرجت عدد فقرات كل مستوى من مجموع فقرات الاختبار التحصيلي لكل موضوع في ضوء نسبة اهمية المحتوى (الموضوعات) وعدد الفقرات الكلي ، والجدول (٦) يبين ذلك .

الجدول (٦) الخارطة الاختبارية*

الموضوعات	عدد الحصص	متوسط الوقت بالدقائق	نسبة أهمية المستوى	عدد الأهداف السلوكية				فقرات الاختبار			
				معرفة	فهم	تطبيق	المجموع	معرفة	فهم	تطبيق	المجموع
ئازاد	٢	٩٠	%٨	٣	٣	٢	٨	٢	–	–	٢
ذمارة	٢	٩٠	%٨	٤	٣	٢	٩	١	١	–	٢
طفتوطو دةربارةى نانخواردن	٣	١٣٥	%١٢	٣	٢	٢	٧	١	١	١	٣
وةرزى بةهار	٣	١٣٥	%١٢	٤	٣	٢	٩	١	١	١	٣
هاوينة هةوار	٤	١٨٠	%١٥	٣	٢	٢	٧	٢	٢	١	٥
ئةحمةد و مةحموود دةضن بوَ شةقلاوة	٤	١٨٠	%١٥	٤	٣	٢	٩	٢	٢	٢	٦
طفتوطوكردن لةسةر كات	٤	١٨٠	%١٥	٤	٣	٢	٩	٣	٢	٢	٧
سةر تاشخانة	٤	١٨٠	%١٥	٤	٣	٢	٩	٣	٢	٢	٧
المجموع	٢٦	١١٧٠	%١٠٠	٢٩	٢٢	١٦	٦٧	١٥	١١	٩	٣٥
نسبة أهمية المحتوى			%٤٣	%٣٣	%٢٤	%١٠٠					

ب- صياغة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

اعدت الباحثة اختبارا تحصيليا بعديا لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث في الموضوعات التي تدرسها خلال فترة التجربة، اشتمل على اختبار فهم المسموع، تكون هذا الاختبار من ورقتين الاولى للباحثة والثانية للطالبة يتالف من (١٥) فقرة، تتمثل بقراءة عبارات كل عبارة تمثل فقرة تتولى المدرسة (الباحثة) القاء هذه العبارات وتتولى الطالبة اختيار الاجابة الصحيحة من بين البدائل المطروحة، واختبار المحادثة (التحريري والشفهي) اشتمل على السؤال الاول والذي تكون من قطعة قصيرة حذفت عشرة كلمات على الطالبة ان تفتش

* الخارطة الاختبارية أعدتلاختبار فهم المسموع واختبار المحادثة التحريري فقط.

عنها وتعيدها الى مكانها، اما السؤال الثاني تكون من خمس فقرات مزاوجة ، اما السؤال الثالث فتمثل في عدد من الكلمات يطلب اعطاء عكسها ويتكون من خمس فقرات. اما الاختبار الشفهي تمثل في محادثة بين المدرسة (الباحثة) والطالبة تكون من (٥) فقرات. واختبار مهارة القراءة تمثل في قطعة قرائية يطلب من الطالبة قراءتها بصوت جهري واضح وبسرعة معقولة. واختبار مهارة الكتابة تمثل في قطعة املائية لقياس صحة الكتابة ووضوح الخط. (ملحق(٢)

١-صدق الاختبار:-

يعد الاختبار صادقا اذا قاس ما وضع اصلا لقياسه (عودة،١٩٩٨، ص٧٧)، وقد اعتمدت الباحثة صدق الاختبار المنطقي (صدق الظاهر، وصدق المحتوى)، اذ عرضت فقرات الاختبارات، ومحتوى المادة الدراسية على مجموعة من الخبراء . وفي ضوء اجاباتهم اجريت التعديلات اللازمة على بعض الفقرات والتي عدت صالحة بعد تعديلها وبذلك حصلت جميع الفقرات على نسبة الاتفاق فابقيت جميعها والجدول (٧) يوضح ذلك، وتم تحليل فقرات الاختبار، وتم استخراج مستوى الصعوبة، والقوة التميزية لفقراته. .

الجدول (٧)

نسبة الموافقين على صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي

ت	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية للموافقين
١	الاستماع : ث ١-٦ ، ث ٨-١٣الحديث ث ٣الكتابة	١١	١١	–	%١٠٠
٢	الاستماع: ث٧، ث١٤-١٥ الحديث: ث١، ث٢، ث٣ القراءة	١١	٩	٢	%٨١,٨

٢-ثبات الاختبار:-

يقصد بثبات الاختبار اتساق نتائج الاختبار مع نفسها لو اعيد تطبيقه مرة او عدة مرات على الافراد انفسهم (سمارة واخرون ، ١٩٨٩، ص١١٤) ولحساب ثبات الاختبار ، استعملت الباحثة طريقة اعادة الاختبار لملاءمته ظروف البحث الحالي. تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على عينة مكونة من (٥٠) طالبة اختيروا من مجتمع البحث وذلك للتحقق من ثبات الاختبار ، ثم اعادت تطبيق الاختبار بعد مرور اسبوعين على التطبيق الاول، وبعد تصحيح الاجابات في الاختبارين وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات (٠.٨٣).

خامسا-تطبيق التجربة:-

تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية ٢٠١١ اذ يوشر بتطبيقها بتاريخ ٢٠١٠/٢/١٣ وانتهت بتاريخ ٢٠١١/٥/١١، وبمعدل ساعتين اسبوعيا لكل مجموعة، وبعد الانتهاء من تدريس المقرر وانتهاء تجربة البحث، الاختبار التحصيلي في تاريخ ٢٠١١/٥/١١، وتم تصحيح اجابات الطالبات على وفق المعايير التي وضعت للتصحيح. اذ كانت الدرجة العليا للاختبار التحصيل العام (١٠٠) درجة والدنيا (صفر) وقد وزعت الدرجة العليا على الاختبار بواقع (٢٥) درجة لمهارة الاستماع موزعة على (١٥) فقرة ، و(٣٠) لمهارة الحديث موزعة على (٢٠) درجة للاختبار التحريري موزعة على (٢٠) فقرة، و(١٠) درجات للاختبار الشفهي موزعة على (٥) فقرات، و(٢٥) درجة لمهارة القراءة موزعة بالشكل الآتي (١٠) درجات للسرعة و(١٠) درجات للصحة و(٥) درجات للاداء ، و(٢٠) درجة لمهارة الكتابة موزعة على (١٥) درجة لصحة الكتابة ، و(٥) لوضوح الخط .

سادسا- الوسائل الإحصائية: واستعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية للوصول الى نتائج البحث وهي كالاتي (الأختبار التائي لعينتين مستقلتين ،معامل الصعوبة والسهولة والتمييز ،معامل ارتباط بيرسون) .

الفصل الرابع

عرض النتائج

بعد انتهاء التجربة وتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)،كانت نتائج الدراسة على وفق الترتيب الاتي:

اثر استعمال الوسائط المتعددة على تحصيل طالبات العينة:-

الجدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) والقيمة التائية المحسوبة والجدولية في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٧٧,٨٣	٢,٨٨	٦٠	٦,٨١	٢,٠٠٠	٠,٠٥
الضابطة	٣٢	٦٠,٥٣	٣,٣٧				

من النتيجة المعروضة في الجدول (٨) اتضح ان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٧٧,٨٣)، والانحراف المعياري (٢,٨٨)، اما متوسط درجات المجموعة الضابطة فقد بلغ (٦٠,٥٣)، وبانحراف معياري (٣,٣٧) وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين في معاملة النتائج احصائيا لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة البالغة (٦,٨١) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٦٠). وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، اي

توجد فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الوسائط المتعددة في الاختبار التحصيلي البعدي.

تفسير النتائج :

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث تعزي الباحثة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تحصيل الطالبات في تعلم اللغة الكردية لغير الناطقات بها للاسباب الاتية :

١- ان عرض المادة الدراسية بواسطة الوسائط المتعددة يزيل حالة الروتين في طرائق التدريس الاعتيادية المعتمدة في مختلف مدارسنا وهذا ساعد على زيادة مستوى التحصيل في مادة اللغة الكردية .

٢- قد يعود السبب في تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بواسطة الوسائط المتعددة الى حداثة هذه التقنية في مدارسنا .

٣- ان التكامل بين العناصر في كل شاشات العرض قد ساعد على توصل المعنى او المعلومة باسلوب شيق قريب من الواقع مما ساعد في جذب انتباه الطالبات وبالتالي رفع مستوى التحصيل لديهن .

٤- المخاطبة المثلى لجميع الحواس اسهمت في اكسابهن معلومات ومهارات ، أي تحقيق الاهداف التعلمية وبالتالي رفع مستوى تحصيلهن

الاستنتاجات :

في ضوء البحث الحالي استنتجت الباحثة مايلي :

١-ان الوسائط المتعددة ساعدت في رفع مستوى التحصيل مادة اللغة الكردية لغير الناطقين بها ٠

٢-ساعدت الوسائط المتعددة في زيادة مستوى المشاركة وتفاعل الطالبات مع المواقف التعليمية نظرا للاسلوب غير المألوف الذي تعودن عليه ٠

٣-ساعدت الوسائط المتعددة على زيادة انتباه طالبات عينة البحث من خلال مخاطبة اكثر من حاسة في عملية التعلم ٠

٤-ان الوسائط المتعددة ساهمت في توفير جهد المدرس واستثماره في المتابعة الجدية للانشطة الصفية واللاصفية ٠

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالاتي:

١- اعداد اقراص ملحقة بالكتاب المدرسي تتضمن المحتوى العلمي لكتاب اللغة الكردية للمرحلة الاعدادية على وسائط متعددة .

٢- تدريب مدرسي اللغة الكردية في المرحلة الاعدادية على كيفية اعداد وتصميم وتنفيذ وتطوير برمجيات الوسائط المتعددة .

٣- تزويد المدارس بالبنية التحتية اللازمة من مختبرات واجهزة حاسوب واجهزة عرض صوتية للاستيعاب وتطبيق تكنولوجيا الوسائط المتعددة في المدارس الاعدادية .

٤- عقد ندوات وورش عمل لمدرسي اللغة الكردية ومدرساتها حول اهمية تفعيل برامج الدروس التعليمية المحوسبة كمستحدث تكنلوجي تهدف الى التعرف على طرائق توظيفها وحسن اختيارها وأهميتها واعدادها .

المقترحات

استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة اجراء البحوث المستقبلية الاتية:

١-اجراء دراسة حول معوقات استعمال الوسائط المتعددة في المرحلة الاعدادية في مادة اللغة الكردية من وجهة نظر مدرسيها ومدرساتها ٠

٢-اجراء دراسة للتعرف على فاعلية الوسائط المتعددة في مادة اللغة الكردية في متغيرات اخرى مثل الدافعية والاتجاه ٠

المصـــادر

المصادر العربية:

١-ابو موسى، مفيد،واخرون : خطوات التصميم وانتاج الوسائط التعلمية المتعددة ،دار الامل ،ط٢،الاردن ،عمان،٢٠٠٩م

٢-الحيالي، شذى عادل فرمان: بناء وحدات لتعليم اللغة الكردية لغير الناطقين بها وقياس فاعليتها، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠٠م (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٣- الحيلة، محمد محمود: التصميم التعليمي نظرية وممارسة،ط١،دار المسيرة، الاردن،عمان،١٩٩٩م٠

٤-الحيلة ، محمد محمود: طرائق التدريس واستراتجياته، ط٣،دار الكتاب الجامعي،الاردن،عمان،٢٠٠٣م

٥-الخيل، فوزية، واخرون: فاعلية الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي وتنمية بعض مهارات استحدام نماذج الكرة الارضية في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الاول المتوسط بمدينة الرياض،مجلة المناهج وطرائق التدريس،العدد(٦٢)٢٠٠٠م٠

٦-الدباغ ، فخري واخرون : اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة للعراقيين ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، الموصل ، ١٩٩٠م. والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠م.

٧-الربيعي ، محمود داود سلمان: طرائق واساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتاب الحديث الاردن ،عمان،٢٠٠٦م

٩-سويدان، امل عبد الفتاح، ومبارز عبد العال : التقنية في التعليم ،ط٢،دار الفكر ،الاردن ،عمان،٢٠٠٨م٠

١٠-طيهوب، رضوان،واخرون: استعمال الوسائط المتعددة في تصميم المساقات المنهجية لطلبة المدارس والجامعات"بحث تطبيقي منشور جامعة بوليتكنيك، فلسطين،٢٠٠٤م٠

١١-عبادة،احمد: قدرات التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي في المرحلة الاعدادية ، ط١ ،مطابع ميسلون ،القاهرة،٢٠٠١م٠

١٢-عبدالحميد، هويدا سعيد: فاعلية الوسائط المتعددة في علاج صعوبات القراة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الاولى للتعليم الاساسي،رسالة ماجستير منشورة، جامعة عين شمس،مصر ،٢٠٠٤م٠

١٣-عطية،محسن علي: الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال ،ط١، دار الصفاء، الاردن، عمان ٢٠٠٨م٠

١٤-العمري،اكرم محمود: اثرالتعليم بالحاسوب والعرض المعلوماتي على تعلم المبتدئين للغة الانكليزية كلغة اجنبية واتجاهاتهم نحو تلك الوسائط ، المجلة العلمية ، المجلد (١٩) العدد الثاني، كلية التربية، سوريا ،دمشق،٢٠٠٣م٠

١٥-عودة، احمد سلمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، الاصدار الثاني، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد، الاردن، ١٩٩٨م.

١٦-عيادات ،احمد فرحان : اثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكات المتعددة على اكتساب التكنلوجية وبقاء اثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزة، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الاسلامية، فلسطين، غزة، ٢٠٠٨م٠

١٧- فان دالين، ديو بولدب. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل واخرون، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٥م.

١٨- قنديل،احمد ابراهيم: تاثير التدريس بالوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي للعلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنلوجيا المعلومات، مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس،العدد(٧٢)، مصر، القاهرة،٢٠٠١م٠

١٩- محمد،مصطفى عبد السميع: تكنلوجيا التعليم -دراسات عربية-،ط١،مركز الكتاب،السعودية ، الرياض،١٩٩٩م٠

٢٠- مرعي، السيد محمد: الوسائط المتعددة ودورها في مواجهة الدروس الخصوصية ،ط١،مكتبة الانجلو المصرية، مطبعة محمد عبد الكريم حسان، القاهرة،٢٠٠٩م٠

٢١- الهمشري، احمد: مدخل الى التربية،ط١،دار الصفاء، الاردن،عمان،٢٠٠١م٠

1. Akbiyik,Cenk,Gonul Altin Akbiyik,(2010): Different Multimedia Presentation Types and Students' Interpretation Achievement, World Academy of Science, Engineering and Technology ,P(332-335.(
2. Page, G. Terry of J.B. Thomas. Nichols Publishing Company, New York, 1971

ملحق (١)

انموذج لخطة تدريسية يومية على وفق الوسائط المتعددة

الصف والشعبة **المادة : القراءة الكردية الحديثة**

اليوم و التاريخ : **الموضوع: وةرزى بةهار (فصل الربيع)**

- **الاهداف العامة :**

اكتساب الطالبة مجموعة من المهارات اللغوية عند مستوى تمكنها من :

١) فهم اللغة الكردية عند سماعها في مواقف الحياة المختلفة .

٢) التحدث باللغة بوصفها وسيلة اتصال مباشر .

٣) قراءة اللغة الكردية بيسر وادراك للمعنى والتفاعل معه .

٤) استعمال اللغة الكردية في الكتابة سواء اكان ذلك توظيفاً ام تعبيراً عن النفس.

الاهداف السلوكية :

الوسائل التعليمية:

١- السبورة والأقلام الملونة.

٢- حاسوب شخصي محمول.

٣- جهاز عارض البيانات (Data Show).

٤- مصورات توضح (صور عن جمال الطبيعة في فصل الربيع).

المواد والأدوات المستعملة: (ورق أبيض، مسطرة، ألوان ماجك، أقلام "WhiteBoard" ملونة)

خطوات التدريس:

المقدمة:

*** خطوات التدريس (سير الدرس) :**

١- التمهيد (المقدمة) : ابدأ بالحديث مع الطالبات بطرح عدد من الاسئلة التي تتعلق بالدرس السابق وذلك لاستثارة دوافعهن ، فضلاً عن تهيئة اذهانهن للدرس الجديد وايجاد الرغبة لديهن في المشاركة بالدرس على النحو الاتي :

تناولنا في الدرس السابق الحديث عن سامالَ و كاروان ونزولهما في الفندق ، وذهابهما الى المطعم ئيستا واتاى ضيية (ئوتيَلَيَك)

طالبة : تعني فندق

المدرسة (الباحثة) : زؤر باشة ، واتاى ضيية (نانى نيوةرؤ)

طالبة : وجبة غذاء

المدرسة (الباحثة) : زؤر باشة ، سامالَ ضيي خوارد ؟

طالبة: من طؤشتى برذاو دةخؤم .

المدرسة (الباحثة) : زؤر باشة ، والان ننتقل الى درسنا الجديد وهو (وةرزى بةهار) **(فصل الربيع) والضمائر المنفصلة والمتصلة في اللغة الكردية.**

٢- قراءة المدرسة (الباحثة) الانموذجية :

تقرأ المدرسة (الباحثة) النص قراءة جهرية معبرة وهذه القراءة خطوة اساسية لانها تيسر صعوبة القراءة لدى الطالبات الى التلفظ الصحيح، تعيد الباحثة القراءة مرتين او اكثر اذا وجدت ضرورة لذلك ثم تستمع الطالبات الى النص من جهاز التسجيل .

٣- القراءة الصامتة للطالبات :

تطلب المدرسة (الباحثة) من الطالبات قراءة الدرس قراءة صامتة مع التاكيد على عدم تحريك الشفاه اثناء القراءة ، وتراقبهن للتأكد من انشغالهن بقراءة النص والغرض من اتاحة المجال للطالبات للقراءة الصامتة هو ان تترك لهن الفرصة في تلفظ الكلمات وخاصة الصعبة منها والتدريب عليها .

٤- القراءة الجهرية للطالبات :

تطلب المدرسة (الباحثة) من الطالبات الناطقات باللغة الكردية قراءة النص وبعد ذلك تقرأ الطالبات الغير ناطقات على أن تقرأ كل طالبة عدداً من الاسطر لاتاحة الفرصة امام جميع الطالبات للمشاركة مع تصحيح الاخطاء اللفظية والتاكيد على التلفظ الصحيح وتشجيع الطالبات الجيدات .

٥- شرح المفردات الصعبة :

توضح المدرسة (الباحثة)للطالبات جميع المفردات الواردة في الدرس وخاصة الصعبة منها وغير الواضحة بترجمتها الى اللغة العربية ، وعلى سبيل المثال كلمة (دةتةقيَتةوة) تعني (تنفجر)، وكلمة (طةرِانةوة) تعني (رجعوا) وكلمة (شايي) تعني (دبكة) ، وهكذا .

٦- الشرح والتحليل :بابةت (الموضوع) ، وةرزى بةهار (فصل الربيع) :

زستان تةواو بوو، بةهار هاتةوة، بةهار جوانترين وةرزي سالَة، لة بةهاردا بةفرى زستان دةتويَتةوة و ئاوةكةى دةرِذيتة رِووبارةكانةوة، كانيةكان دةتةقيَتةوة، سروشت دةبووذيَتةوةو درةختةكان طةلآدةكةن، باى فيَنك هةلَدةكات شير و ماست و نظيشك و ثةنير ثرِى بازارِ دةبيَت.

وةرزى بةهار بوو لوتكة ضياكان سثى بوو، ئاسمان شين بوو، دةشت و دةر سةوز و ثرِ لة طولَ بوو ، كاتى سةيران بوو، (نزار) لةطةلَ قوتابيةكانى

ثۆلدا ضوو بۆ سەيران ، لة نزيك كانىيةك لةسةر سةوزة طيايةك دانيشتن ، هةتا ئيَوارىَ بة طۆرانى و شايي و يارى رِايان بوارد، كة ئيوارىَ طةرِانةوة بۆ مالَ، نزار هةندىَ طولَى زةرد و سوورى ضنى و هيَنايةوة ، داى بة نازدارى خوشكى .

نازدارى طوتى :

كاكة ... سوثاس ... بة رِاستى ... طولَةكان جوانن دياريي بةهاري كوردستانن .

المدرسة (الباحثة): زۆر باشه، والآن أرجو الاستماع والانتباه معي إلى الشاشة الأولى. تظهر الشاشة (١) وتمثل عنوان الدرس لهذا اليوم (وەرزى بەهار – فصل الربيع) والضمائر المنفصلة والمتصلة في اللغة الكردية.

والآن أنظرن إلى الشاشة (٢)

حيث يظهر النص وتقرأ المدرسة (الباحثة) النص، قراءة جهرية معبرة وهذه القراءة خطوة أساسية، لأنها تيسر صعوبة القراءة لدى الطالبات إلى التلفظ الصحيح، تعيد المدرسة (الباحثة) القراءة مرتين أو أكثر إذا وجدت ضرورة لذلك، ثم تستمع الطالبات إلى النص من جهاز الحاسوب.

والان انظر الى الشاشة (٣)

تظهر الشاشة ويطرح سؤال لأثارة انتباه الطالبات اذا تظهر (صورة متحركة) نسأل السؤال الآتي كم عدد فصول السنة

الطالبة: سالْ چوار وەرزه (عدد فصول السنة أربعة)

المدرسة: بارك الله فيك

المدرسة: باشه، سالْ چەند مانگه؟ (كم عدد أشهر السنة).

الطالبة: سالْ دوازده مانگه (السنة اثنى عشر شهراً).

بعد ذلك تظهر صورة متحركة (تطرح سؤال) ماهي فصول السنة (وەرزەکان چین)؟

الطالبة: وەزەکانی ساڵ ئەمانەن: زستان، بەهار، هاوین، پاییز.

المدرسة: باشە، ئێستا ئێمە لە چ وەرزێکین؟ (نحن الآن في أي فصل)؟

الطالبة: ئێستا ئێمە لە وەرزی بەهارین (نحن الآن في فصل الربيع).

الآن انتبهن إلى الشاشة (٤)

تظهر عدة أسئلة مع الصوت والحركة

المدرسة: لووتکەی چیاکان چۆن بوو؟ (كيف كانت قمم الجبال)؟

الطالبة: لووتکەی چیاکان سپی بوو (كانت قمم الجبال بيضاء).

المدرسة: ئەی ڕەنگی ئاسمان چۆن بوو؟ (كيف كان لون السماء)؟

الطالبة: ئاسمان شین بوو (السماء كانت زرقاء).

المدرسة: دەشت و دەر چۆن بوو؟ (كيف كان الأرض والسهول)؟

الطالبة: دەشت و دەر سەوز بوو، پڕە لە گوڵ (كانت الأرض والسهول خضراء، مليئة بالورود) .

المدرسة: ڕەنگی گوڵ چۆن بوو؟ (كيف كان لون الورود)؟

الطالبة: ڕەنگی گوڵ سوور و زەرد و پەمەیی و وەنەوشەیی و سپی بوو (كان لون الورود أحمر وأصفر و وردي وبنفسجي).

والآن استمعن وانظرن إلى الشاشة (٥)

يظهر على الشاشة (٥) فلاش تعليمي يتحدث عن الضمائر الشخصية المنفصلة والمتصلة في اللغة الكردية.

المدرسة: ماهي الضمائر الشخصية المنفصلة في اللغة الكردية؟ ڕاناوە کەسییە جوداکان چین؟

الطالبة: (من، تۆ، ئەو – أنا، أنتَ/ أنتِ، هو/هي) وتستعمل للمفرد.

المدرسة: ماهي الضمائر الشخصية المنفصلة التي تستعمل في حالة الجمع؟ ڕاناوە کەسییە جوداکان لە دۆخی کۆ چین؟

الطالبة: (ئێمە، ئێوە، ئەوان – نحن، أنتم/أنتن/أنتما، هم/هن،هما)

المدرسة: ماهي الضمائر الشخصية المتصلة في اللغة الكردية؟ (ڕاناوە کەسییە لکاوەکانی زمانی کوردی چین؟)

الطالبة: (م، یت، ـ) تستعمل للمفرد.

الطالبة: (ین، ن، ن) تستعمل للجمع.

المدرسة: يستعمل الفعل الماضي (دانیشت – جلس) في جمل ولجميع الأشخاص. فرمانی ڕابوردوو (دانیشت) لە ڕستەدا بەکارهێنە بۆ هەموو کەسەکان).

الطالبة: من دانیشتم. للمتكلم

الطالبة: تۆ دانیشتیت. للمخاطب

الطالبة: ئەو دانیشت. للغائب، لا يأخذ ضمير متصل

الطالبة: ئێمە دانیشتین. للمتكلمين

الطالبة: ئێوە دانیشتن. للمخاطبين

الطالبة: ئەوان دانیشتن للغائبين

الخلاصة:

نظهر الشاشة (٦) تحتوي على ملخص الدرس بعنوان (ماذا تعلمنا) وكما يلي:

- وەرزەکانی ساڵ: (زستان، بەهار، هاوین، پاییز)
- بەهار جوانترین وەرزەکانی ساڵە.
- ڕاناوە کەسییە جوداکانی دۆخی تاک لە زمانی کوردی: (من، تۆ، ئەو)

- ڕاناوە کەسییە لکاوەکانی دۆخی تاک لە زمانی کوردی: (م، یت، ـ)
- ڕاناوە کەسییە جوداکانی دۆخی کۆ لە زمانی کوردی: (ئێمە، ئێوە، ئەوان)
- ڕاناوە کەسییە لکاوەکانی دۆخی کۆ لە زمانی کوردی: (ین، ن، ن)

التقويم: بعد ان اعطي ملخصاً للموضوع اوجه اسئلة لقياس مدى استيعاب الطالبات لمادة الدرس وللاطمئنان الى قدرة الطالبة على استعمال الكلمات وفهمها ونطقها وقراءتها واستعمالها في الكتابة والتحدث ومن هذه الاسئلة .

ث١: سالَ ضةند وةرزة ؟ كم عدد فصول السنة ؟

ث٢: رِةنطی ئاسمان ضؤنة؟ ما لون السماء .

ث٣ فرمانی (ضوو) لة رِستةدا بةكار بهيَنة ؟ استعمل الفعل (ضوو) في جملة ؟

الواجب البيتي: اطلب من الطالبات مراجعة الموضوع وحل التمرينات (١، ٢، ٣، ٤) بعد ان اقوم بشرح كيفية حل التمرينات بصورة شفوية او التخطيط على السبورة مع اعطاء انموذج واحد لكل تمرين .

ملحق (٢)

الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية

- **يةكةم : تاقيطردنةوة توانـاى بيستن .**

نموونةى (ا) بةرنامةى مامؤستا .

ئيستا باش طؤىَ لة دةستةواذةكانى خوارةوة بطرة ئينجا نيشانة ( ) بةرانبةر وةلامة كونجاوةكان دابنىَ .

- ثرسيارى يةكةم : لةمانةى خوارةوة رِاناوى لكاو هةلَبذيَرة؟
- ثرسيارى دووةم : نزار ..... ى نازدارة ؟
- ثرسيارى سىَيةم : رِةنطى خةلَووز .....؟
- ثرسيارى ضوارةم : لةمانةى خوارةوة فرمانى رِانةبردوو هةلَبذيَرة؟
- ثرسيارى ثيَنجةم : سالَ دوانزة .....؟
- ثرسيارى شةشةم : كؤى وشةى جووتيار ضيية؟
- ثرسيارى حةوتةم : سامالَ و كاوان لة ئوتيَليَك ..... ؟
- ثرسيارى هةشتةم : رِؤذ ..... سةعات؟
- ثرسيارى نؤيةم : هاوينةهةوارى بيَخالَ لة ثاريَزطاى ..... ؟
- ثرسيارى دةيةم : ئامرازى (لةكوىَ) بةكار دةهيَنريَت بؤ .....؟
- ثرسيارى يازدةهةم : ئةحمةد مةحموود .....؟

- ثرسیاری دوازدةهةم : وةرزی هاوین زۆر .....؟
- ثرسیاری سیازدةهةم : باش طویَ لةم دةقةی خوارةوة بطرة، ئینجا نیشانةی ( ) بةرانبةر وةلآمی طونجاو دابنیَ

- مامؤستا شیَرکو دةضیَت دادةنیشیَت، سةرتاشةكة لییَ دةثرسیَت:
- مامؤستا هةر سةرت بتاشم ، یان سةر و رِوویشت ؟
- هةردووكیان ، هةندیَ قذی سةرم سووك بكة. ئةنجا سةرتاشةكة دةست دةكات بة سةرتاشینی .
- ثرسیار : مامؤستا شیَركؤ سةری تاشي ، یا رِیشي؟

- ثرسیاری ضوارةدةهةم : ثشووی كؤتایي حةفتة رِؤذی .....
- ثرسیاری ثازدةهةم : ضاوطی فرمانی فرِین هو .....

- نموونة (ب) وةلآمی قوتابي .

نیشانةی ( ) بةرانبةر وةلآمی كونجاو دابنیَ

- ثرسیاری یةكةم : ا) ئةمة ب) یَت ج) ئةوان
- ثرسیاری دووةم : ا) برا ب) خوشك ج) هاوسةر

- ثرسيارى سىَيةم: ا)رِةشة ب) شينة ج) سثيية
- ثرسيارى ضوارةم : ا) دةنووسم ب) نووسيى ج) هات
- ثرسيارى ثيَنجةم : ا) مانطة ب) هةفتةية ج) وةرزة
- ثرسيارى شةشةم : ا) جووتيارةكان ب)جوتياران ج) جووتياركة
- ثرسيارى حةوتةم: ا) دادةنيَن ب) دةحةسيَنةوة ج) دابةزين
- ثرسيارى هةشتةم : ا) بيست و ضوار ب) بيست و ثيَنج ج) بيست و سىَ
- ثرسيارى نؤيـــةم: ا) هةوليَرة ب) دهؤكة ج) سليَمانـيية
- ثرسيارى دةيـــةم : ا)كةس ب) شويَن ج) كات
- ثرسيارى يازدةهةم : ا) قةلَةوترة ب) طةورةترة ج) لاوازترة

- ثرسيارى دوازدةهةم:ا) طةرمة ب) فيَنكة ج) ساردة
- ثرسيارى سيازدةهةم: ا) تاش ب) رِيَشى ج) هةردووكيان
- ثرسيارى ضوادةهةم : ا) ثيَنجشةممة ب) دووشةممة ج) هةينى‌ية
- ثرسيارى ثازدةهةم : ا) فرِين ب) دةفرِيَت ج) بفرِة (٢٥ درجة)
- **دووةم: تاقيطرنةوةى توانا‌ى طفتوطؤ .**

ث١- ئةم و شانةى خوارةوة بخةرة جيَيى خؤيان لةم رِستانةى خوارةودا .

(سةيري ، بيرى، هةلَ نةطرتووة، درةنط ، سوارى ، لةناو ، بةيانى ، رِيَبواريَك ، خةو، ضةند) .

ئيبراهيم شةوىَ ..... دةنويَت لة ..... دةضيَت

سةعاتةكةي كؤك بكات ..... لة ..... هةلَدةستيَت و نان دةخوات و دةضيَتة سةركار.

لة رِىَ ..... سةعاتةكةي دةكات نووستووة لة ..... دةثرسيَت .

- كاكة سةعات ..... ؟

- ببورة ، سةعاتم .....
- سوثاس .
- ..... ئوتومبيل دةبيَت ، .....

ئوتومبيلةكةدا لة يةكيَك دةثرسيَت :

ث٢- وشةكانى ستوونى يةكةم بة وشةكانى ستوونى دووةم بطةيةنة بة مةرجيَك واتاى تةواو ببةخشن؟

ستونى يةكةم	ستوونى دووةم
منيش	طةرمة
ئةمة	كرديان
نيوةرِؤي	سةرباز ة
ضياي	برسيمة
ئةوان	بةرز

ث٣- هاودذي ئةو ووشانة بنووسة

ووشة	هاودذةكةى
تازة	
سارد	
داهاتوو	
شةو	
تيَرم	

ث٤- تاقيكردنةوة زارةكى

- ناوت ضىية ؟
- ثولَى ضةندیت ؟
- لة كام قوتابخانة دةخويَنيَت ؟
- سةعات ضةند نانى نيوةرِؤ فرةوين؟
- باوكت ضى كاريَك دةكات؟

(٣٠ درجة)

- **سىَ يةم : تاقيكردنةوةى تواناى خويَندنةوة**

زستان تةواو بوو. بةهار هاتةوة، بةهار جوانترين وةرزى سالَة، لة بةهاردا بةفرى زستان دةتويَتةوةر ئاوةكةى دةرِذيَتة رِووبارة كانةوة، كانىيةكان دةتةقيَةوة، سروشت دةبووذيتةوة و درةختةكان طةلآدةكةن، باى فيَنك هةلَدةكات . شير و ماست و نظيشك و ثةنيَر ثرِى بازار دةبيَت . (٢٥ درجة)

- **ضوارةم : تاقيكردنةوةى تواناى نووسين .**

- ئازاد طيان رِوذ باش؟
- ذيانت باش .
- خؤش بيت، برا طيان ، ئةى تؤ ضونيَت ؟
- من ضاكم ، ديارنيت.

- خةريكي خويَندوةم، ضونكة تاقى كردنةوة لة مانطى داهاتوودا دةست ثيَ دةكات .
- زؤر باشة ، ئةى باوكت ضونة؟

هةندىَ نةخؤشة .(٢٠ درجة)

اثر الدراما الابداعية في تحصيل مادة العلوم لتلميذات الصف الخامس الابتدائي و التخيل الابداعي لديهن

أ.م.د. زينب حمزة راجي

الملخص :

يهدف البحث إلى تعرف اثر الدراما الابداعية في تحصيل مادة العلوم لتلميذات الصف الخامس الابتدائي و التخيل الابداعي لديهن، استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبية و المجموعة الضابطة وذات الاختبار البعدي ، اختارت الباحثة الشعبة(أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق الدراما الابداعية، والشعبة(ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، بلغ عدد التلميذات (٦٦) تلميذة بواقع (٣٣) تلميذة في كل شعبة. تم مكافأة مجموعتي البحث في المتغيرات: العمر الزمني والمعرفة المسبقة والذكاء و التحصيل السابق لمادة العلوم في الصف الرابع الابتدائي ، اعدت الباحثة أداتا البحث وهما الاختبار التحصيلي و اختبار التخيل الابداعي، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاداتين ، و استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعالجة البيانات، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق الدراما الابداعية في التحصيل و التخيل الابداعي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

الكلمات المفتاحية : الدراما الابداعية ، التخيل الابداعي .

The Effect Of Creative Drama a achievement of material of Science To Fifth Grade Of Primary School Girls and there Creative Imagination

Abstract

The research aims to know The Effect Of Creative Drama a achievement of material of Science To Fifth Grade Of Primary School Girls and there Creative Imagination , the researcher used the experimental design a partial adjustment of the experimental group and the control group and with post test, researcher Division chose (a) to represent the experimental group taught according Creative Drama, Division (b) to represent control group taught the traditional method ,the number of students (66) by a school girl (33) pupil in each division. They equivalent in variables: age and, intelligence, prior knowledge, previous achievement of science in the fourth

grade. The researcher prepared search tool test the acquisition of achievement and Creative Imagination , were verified validity and reliability testing, and(T-test) was used for data processing ,the results showed superiority of the experimental group which studied according Creative Drama to achievement and Creative Imagination to the pupils the fifth grade.

Keywords: **Creative Drama, Creative Imagination**.

مشكلة البحث:

تعد مشكلة انخفاض مستوى التحصيل لدى التلامذة في مادة العلوم من المشكلات التي تشغل من له علاقة بالتربية والتعليم جميعا ، الأمر الذي يظهر عملية التناقض مع التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد ضرورة استعمال الاستراتيجيات وأدوات التدريس التي تجعل التلميذ محور العملية التعليمية ، فنعيش اليوم في عصر العولمة و التطور العلمي و التكنولوجي في المجالات كافة التي شهدت تطوراً سريعاً في تدفق المعلومات فما أحوجنا إلى الدخول في هذا العصر وما أحوجنا إلى المعرفة ، ويتم ذلك بالإفادة من استراتيجيات وأدوات التدريس المتنوعة والحديثة لتحقيق احتياجات التلامذة والمجتمع في عالم متجدد ومتغير، لمواكبة التقدم المعرفي المتلاحق والمتسارع ، لكن بالرغم من ذلك نرى ان المواد الدراسية على نحو عام و العلوم على نحو خاص يدرس بالطريقة التقليدية، اذ تعتمد أساليب الحفظ و تلقين المعلومات والحقائق للتلميذات وتعتمد فقط على استرجاع هذه المعلومات ، وتبقى التلميذة تمثل الدور السلبي في العملية التعليمية، مكتفية بتلقي ما يدرس في الكتاب المنهجي وعليها ان تقبل كل ما يُطرح فيها من دون الفهم و التفسير و التطبيق وهذا ما كشفت عنه(دراسة محمد ، ٢٠٠٨) و (دراسة حبيب ، ٢٠١٢) عن الضعف في تحصيل مادة العلوم لتلاميذ

الصف الخامس الابتدائي ، لذا ترى الباحثة ان الطريقة التقليدية لا تساعد التلميذات في رفع مستوى تحصيلهن او تنمية خيالهن الابداعي ونتيجة لاطلاع الباحثة على الأدبيات التربوية و طرائق التدريس و زياراتها الميدانية للمدارس الابتدائية ومشاهداتها لغرض التعرف على طرائق التدريس السائدة ، تبلورت لديها رؤية ومعرفة واضحة بالطرائق والأساليب و الادوات التدريسية التي تتبعها المعلمات في تدريس التلميذات ، وبان الأسئلة أغلبها التي يوجهنها تعتمد التذكر فقط لا تثير التخيل الابداعي ، مما يدعو إلى البحث عن ادوات تدريسية بديلة، وبذلك فقد حددت الباحثة مشكلة بحثها بالسؤال الآتي :-

ماأثر الدراما الابداعية في تحصيل مادة العلوم لتلميذات الصف الخامس الابتدائي و التخيل الابداعي لديهن؟

أهمية البحث:أن تدريس العلوم ليس فقط نقل المعرفة للمتعلمين ، بل أنها عملية تساعدهم على بناء معارفهم وتطوير فهمهم،وتهتم بتكوينهم ونموهم عقليا ووجدانيا ومهاريا ، لا كيف يحفظون المعلومات دون فهمها وتطبيقها في حياتهم العملية وليس فقط التركيز بشكل رئيس على محتوى كتاب العلوم المدرسي و الذي يفشل في تطوير تعلم العلوم ، التي تعد من المواد الأساسية التي يحتاجها المتعلم في المرحلة الابتدائية ، فلها دوراً مهما وفعالاً في حياة المتعلم ، إذ تجعله على معرفة بالمعلومات الجسمية والحياتية والبيئية ، وتساعده على اكتساب القدرة على استيعاب الظواهر العلمية واستثمار ما لديه من معرفة في حل المشكلات التي تواجهه فالمعرفة العلمية في حد ذاتها ليست هدفاً ولكن توظيفها هو الأساس (نشوان، ٢٠٠٢ :ص ٣٥٨). وأشارت الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم إلى أنها لم تُعدَّ من أهدافها الأساسية

التركيز على حفظ التلاميذ واسترجاعهم المعلومات كما هو متبع في السابق، بل تغير الاهتمام وأصبح التركيز على نشاط التلاميذ وإكسابهم المعرفة العلمية التي تمكنهم من اكتشاف المعلومات وتكوين وبناء المعرفة العلمية الصحيحة بأنفسهم، وبمعنى آخر أن التلاميذ يقومون بعمل الأشياء بأنفسهم ، ويصفون الأشياء والأحداث ويطرحون الأسئلة ويكتسبون المعرفة ويبنوا تفسيراتهم عن الظواهر الطبيعية ويختبروا تفسيراتهم بعدة طرائق مختلفة، كما يؤدي أيضاً إلى التواصل مع الآخرين، فالتلاميذ يكونون ارتباطات بين معرفتهم الحالية للعلوم والمعرفة العلمية الموجودة في مصادر جديدة ثم يوظفوا المعرفة العلمية المكتسبة في مواقف حياتية جديدة. (عبد السلام، ٢٠٠٦ :ص١٨،٢١) ، ولقد ظهرت استراتيجيات وادوات تدريسية كثيرة بنيت على اسس وفرضيات نظريات التعلم ومنها الدراما الابداعية التي تستند الى النظرية المعرفية الاجتماعية لـ فيكوتسكي التي من شانها تحفيز التفاعل بين المتعلمين من خلال التفاعل الاجتماعي ، ويمكن للدراما الإبداعية إحياء البيئة الصفية وإثراء خبرات التعلم لدى المتعلمين، و تعزز المهارات الحياتية التي تولد الثقة بالنفس، وتثير حب الاستطلاع، وتشجع روح المغامرة الابداعية عند المتعلمين (Merrion ٢٠١١,p.20 Rubin,&) . اما عن أهمية التخيل لدى المتعلمين فهو يشير إلى أن الوصول للابداعات يكون قائماً على عملية التخيل من خلال القدرة على كشف العلاقات الجديدة و الافكار بين أشياء لايوجد بينها أرتباط في الواقع ، ثم أبداع الصيغة الصالحة لتجسيم هذه العلاقات وأظهار هذه الوظائف (الهويدي ، 2003 :ص ٤٤).

وفي ضوء ما تقدم يمكن للباحثة أن تحدد أهمية البحث و الحاجة اليه بما يأتي :

الحاجة للبحث في تصديه لتدريس مادة العلوم على وفق ادوات تدريسية حديثة كالدراما الابداعية التي تعد غير مألوفة على واقعنا التعليمي ، فعلى الرغم من التقدم الحاصل في مجال طرائق تدريس العلوم فان تعليمنا على المستوى الابتدائي لازال بحاجة ماسة لتطوير تدريس العلوم من خلال بحث اثر استراتيجيات و ادوات تدريسية حديثة قد يكون لها أثر ملموس في تحقيق أهداف تعليمية مهمة ، ومنها التحصيل و التخيل الابداعي. لذلك وفي حدود اطلاع الباحثة، لم تجر أية دراسة في العراق، أستخدمت فيها الدراما الابداعية كما أن أي من الدراسات السابقة لم تتناول أحد نواتج التعلم التحصيل و التخيل الابداعي في تدريس العلوم.

هدف البحث : يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر الدراما الابداعية في التحصيل و التخيل الابداعي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

فرضيتا البحث: لتحقيق هدف البحث فقد صيغت الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستعمال الدراما الابداعية و متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في التحصيل عند مستوى دلالة(٠.٠٥) .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستعمال الدراما الابداعية و متوسط درجات

تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في التخيل الابداعي عند مستوى دلالة(٠.٠٥) .

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بـ : عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي من مدرسة اليرموك الابتدائية في مدينة بغداد، الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي(٢٠١٤ – ٢٠١٥) م.

تحديد المصطلحات:

١- الدراما الابداعية Creative Drama عرفها:

- (Gallagher, 1997) : تقنية تعليمية تتضمن الارتجال في أداء الحدث أو المفهوم الذي يتشكل من خبرات المتعلمين الماضية ، باستخدام الحركات والكلام ويتم من تلقاء أنفسهم لخلق شخصية أو كائن في حالة معينة . (Gallagher, 1997,p.58)

وتعرفها الباحثة نظريا : بانها عملية ارتجالية وممارسة عملية من خلال عرض غير منظم مسبقا للموقف التعليمي، يكون محورها مجموعة من المتعلمين يوجههم قائد المجموعة لتخيل ادوارهم وتحديدها في الموقف التعليمي من خلال التفكير مليا في التجربة الإنسانية .

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: اداة تدريسية لتدريس موضوعات العلوم التي تتضمن مجموعة من المراحل الإجرائية و تتكون من: لعب الادوار ، التمثيل الايمائي ، الارتجال، وتستعمل مع المجموعة التجريبية.

٢-التحصيل عرفه **أبو جادو (٢٠٠٣)** بأنه: "محصلة ما يتعلمه المتعلم بعد مرور مدة زمنية معينة ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها

المدرس لتحقق أهدافه وما يصل إليه المتعلم من معرفة تترجم إلى درجات" (ابو جادو، ٢٠٠٣: ص٤٢٥).

-**تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه:** استجابة عينة البحث (تلميذات الصف الخامس الابتدائي) على الاختبار التحصيلي ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصلن عليها في الاختبار المعد من الباحثة.

٣- **التخيل الابداعي: Creative Imagination** عرفه:

- (Wilner, 1975) :هو القدرة على حل المشكلات وقيام العقل البشري بتركيب و إعادة توحيد خبرات الحياة الماضية في خلق صور جديدة وأنماط الصور (Wilner, 1975,p.89)

-**تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه:** استجابة عينة البحث (تلميذات الصف الخامس الابتدائي) على الاختبار التخيل الابداعي الذي يتضمن: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصلن عليها في الاختبار المعد من الباحثة.

خلفية نظرية :تعرض الباحثة في الخلفية النظرية محورين الاول الدراما الابداعية و الثاني التخيل الابداعي .

اولا : الدراما الإبداعيةCreative Drama : تعد الدراما الإبداعية أداة لتعزيز الفهم عند المتعلم ولا تؤكد على الحفظ و التلقين ، فيقوم المتعلمون باسترجاع وتذكر المفردات و العمليات التي يستخدمونها في المواقف التعليمية أو في العاب الدراما الإبداعية ، اذ تؤثر في المتعلمين من خلال استخدام جميع الحواس و الذكاءات المتعددة (Ariel, 2007, p. 133) ، و الدراما الإبداعية تشجع المتعلمين على استخدام المستويات العليا للتفكير من خلال التعاون مع الأقران. لأنها تساعد على بناء ألافكار

لفهم أعمق للظواهر العلمية التي تقوم على استخدام الوعي الحسي الحركي (Osmond, 2007,p. 1112)، ويمكن للدراما الإبداعية إحياء البيئة الصفية وإثراء خبرات التعلم لدى المتعلمين، و تعزز المهارات الحياتية التي تولد الثقة بالنفس، وتثير حب الاستطلاع، وتشجع روح المغامرة الابداعية عند المتعلمين (Rubin & Merrion,2011,P20) ، في الدراما الابداعية يتم التركيز والانتباه على المتعلمين لمعرفة مدى استيعابهم للظواهر العلمية ، اذ يجب ان يلجا المتعلمون لافكارهم و مفاهيمهم عن الظاهرة العلمية المطلوب تعلمها فالدراما الابداعية غالبا ما تكون بمثابة نماذج إبداعية لتعلم الظواهر و المفاهيم العلمية بالاعتماد على خيال المتعلم لفهم أفضل لظواهر العلمية التي لا يمكن رؤيتها، كما هو الحال بالنسبة لمفهوم تحول الطاقة (Taber et al. 2006,p.156) ، ان استخدام الابداع و الخيال و النمذجة هي جزء اساسي لمعرفة كيف يعمل العلم (Walsh and Edwards 2009,p.13) واستخدمت التشبيهات (التي يتم ممارستها في الدراما الابداعية)منذ فترة طويلة لتفسير الظواهر العلمية و التي اعتبرت عملية ابداعية ضرورية للفهم العلمي (DeCruz & DeSmedt 2010,p.30).

– **استناد الدراما الابداعية الى النظرية البنائية الاجتماعية** :وجد ان الدراما الابداعية تستند في اطارها النظري الى مبادئ البنائية الاجتماعية لفيكوتسكي ، (Aubusson, et al., 1997,p.566). فهي طريقة للتدريس واداة لتقويم تعلم المتعلم للعلوم، تقوم على التفاعل الاجتماعي بين الاقران التي تعكس عملية الفهم العميق للمتعلم من خلال ابتداعه الحوار المستند للمعرفة و الخبرات السابقة ، فالدراما الإبداعية في تعليم العلوم تساعد التلاميذ على ربط

الأفكار، وتنمية الاستدلال و التفكير الناقد و العمل بشكل تعاوني مع الآخرين في شكل مجموعات اجتماعية (Braund 1999,pp.36-38).

-خصائص الدراما الابداعية في التدريس:

- الارتجال: فن خلق حوار على الفور من خلال التفاعل الجماعي من أجل خلق شعور من القصة أو الشخصية دون استخدام مسرحية مكتوبة.

- فن التمثيل الإيمائي: فن نقل الأفكار دون كلام من خلال الجسم والحركة الجسدية مثل الرقص او التحدي باستعمال الخيال وشحذ الحواس.

- لعب الأدوار: العملية التي ينقل المتعلم المعنى من خلالها اما بلعب دور شي متحرك او شئ جماد.(McCaslin, 2006,p.63)

-الخيال والإبداع: ان الخيال والإبداع من المكونات المهمة في الدراما، وعادة ما تركز على فهم السلوك البشري من حيث من كيف يشعر المتعلمين وكيف يتصرفون في المواقف التعليمية.

- اللعب : ان اللعب هو نشاط مهم للغاية في عملية تطوير خصائص المتعلم وينمي مستويات التفكير العليا .

- الجانب الاجتماعي للدراما الابداعية : الدراما تساعد المتعلم بذل المزيد من الجهد في اظهار صفاته الكامنة ، وزيادة احساسه بالاخرين و تقاسم الخبرات معهم وتحديد الطريقة التي يود ان يسلكها في حياته اليومية.

- حل المشكلات بطرق ابداعية من خلال الدراما : الدراما هو نشاط اجتماعي عندما يعمل المتعلمون معا على حل المشكلة من خلال الدراما، فهم يعملون معا من أجل التعبير عن حلولهم للمشكلة. وبهذا الشكل يتم التواصل مع الآخرين.

– الاداء : الدراما الابداعية ليست دائما تستوجب حضور مشاهدين ، فقط عندما يحتاج المتعلمين الى توصيل نتائج عملهم الى المشاهدين.
(Tülay,1997,p.90)

- الفهم العميق : تحقق الدراما الإبداعية معنى أعمق في تعليم العلوم هو ما يحدث عندما يشارك المتعلمين في دور درامي لخلق نماذج من المعنى للخبرات المعرفية.

- تقويم المتعلمين : تساعد الدراما الإبداعية المعلمين لتقويم المفاهيم العلمية لدى المتعلمين واكتشاف التصورات البديلة لديهم .(Kamen,1991,p.56)

مثال لتدريس التيار الكهربائي باستخدام الدراما الابداعية:

- يقوم المتعلمون باعادة ترتيب الكراسي في غرفة الصف .
- يصبح المتعلمون الكترونات ، وهذه الالكترونات تطوف كما لو كانوا في دائرة.
- ثم تضاف الكراسي في الدائرة وهي تمثل المقاومه التي تعيق و تبطئ تدفق الالكترونات.
- وبذلك يحصل المتعلمون على صورة لتحرك الالكترونات و عن دور المقاومات التي تعيق تدفق الالكترونات.
- ثم يمثل المتعلمون التيار الكهربائي عند تشغيل المحول .
- ثم عرض وظيفة اختبار التيار الكهربائي من خلال وجود طالب واحد يأخذ دور اختبار التيار الكهربائي وحساب عدد الإلكترونات (المتعلمون) التي مرت في النقطة في الوقت المناسب.

(Aubusson et al. 1997, p. 570)

ثانيا: التخيل الابداعي Creative Imagination.

التخيل الابداعي : هو مهارة رؤية الاحتمالات في الخيال، وفهم العلاقات بين مفهومين ورؤية القوة الديناميكية بينهما، وهو عملية مثيرة وتعد واحدة من أهم الأشياء في حياة الفرد والافتقار الى الخيال يعني فقدانه لرؤيه خارج نطاق ردود الافعال الحركية. (Courtney 1990,p.65)

وان التخيل الابداعي يحدث لدى المتعلمين بصورة طبيعية ولكنه يتأثر بشكل كبير التدريب والخبرة والعمليات العقلية المتضمنة حيث أنها تكون ذات أعتماد متبادل وتراكمي في تأثيره على السلوك (20، 1983 ، Valett) ، فالتخيل الابداعي يتطلب : التلقائية والتكامل وتفعيل الذات ومبادرة شخصية تشترك فيها العمليات العقلية الاتية :

١- التخيل : وهي القدرة على أبتكار أفكار النافعة والبارعة والمبالغ فيها.

٢- الاصالة : ممارسة عمليات التفكير بأساليب جديدة ومستقلة وتشعبيه ومرنة .

٣- الافكار الخيالية (أحلام اليقظة) : وهي القدرة على التأمل والحدس والطموح وصياغة افكار وحلول لمشكلات تتلائم و رغبة الفرد.

(Valett ،1983، p. 18)

التخيل الابداعي على وفق نظرية فيكوتسكي (Vygotsky) :

اشار فيكوتسكي (Vygotsky) ان الابداع هو أساس العلم والتكنولوجية و الفن وأن جميع الناس يكونون مبدعين و هذه القدرة الابداعية تدعى الخيال الذي يعد أساس كل عمل أبداعي ويتجلى الابداع في جميع جوانب الحياة، فالتخيل الابداعي يرتبط بالمجال المعرفي وكذلك المجال الوجداني في اثارة العاطفة أثناء النشاط الابداعي ويعمل على تنمية طاقات

وأستعدادات الفرد إلى أقصى مدى وتحسين القدرة على التفكير والعمل وتغذية الجوانب الوجدانية (Lindqvist، ٢٠١٠،p .251).

جوانب التخيل الابداعي :يؤكد(فيكوتسكيVygotsky) ان التخيل الابداعي يضم ثلاثة جوانب رئيسة وهي :

١- الجانب الاول: التخيل عملية أستدماج: وهي تكوين المعرفة الجديدة بالاعتماد على فروض او مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة وتقوم الوظائف العقلية العليا بعملية أستدماج من خلال التواصل الاجتماعي الخارجي المسبق، فاللغة تعد وسيلة تمكن الفرد من أبعاد نفسه عن مفهومه و مشاعره الحالية وأن الحوار الخارجي للمتعلمين مع الاخرين يصبح مدمج و متحول الى حوار داخلي مع الذات وأن هذا الحوار مسؤول عن الوعي الذاتي و ضبط النفس و التخيل الابداعي و التفكير في المفاهيم لتطوير التخيل (Larry and Francine ،1986 ، pp. 2 – 3) والتخيل في سن متقدمة يكون امتداد للعب في مرحلة الطفولة ، فيمكن للمتعلمين الصغار أن يميزوا ببساطة بين عالمهم في اللعب و العالم الحقيقي ، فهم يسعون إلى أيجاد الدعم للأشياء و العلاقات الخيالية في أشياء حقيقية ملموسة من الواقع،و المتعلم الصغير يتوقف عن اللعب و يستبدل اللعب بالخيال و عندما يتوقف عن اللعب يتخلى عن البحث عن الدعم و المساعدة في الأهداف الواقعية بدلا من ان يلعب و يتخيل وكأنه يبني القلاع في الهواء و يحلم (Vygotsky ، 1971 ، pp.5 – 6).

٢- الجانب الثاني: المعالجة الايجابية الموجهة: وهي استحضار أو معالجة عقلية لصور خيالية لم يسبق تكوينها من قبل على شكل خيالًا أبداعياً ، ويعد التخيل من وجهة نظر فيكوتسكي عملية فكرية مكتسبة بالتعليم تنشأ في

التفاعلات الاجتماعية الجماعية و بالتالي تكون مميزة بحيث يمكن ان تصلح في في تحقيق الرغبة الشخصية او يمكن استخدامها في حلحلة المشاكل باسلوب ابداعي في الفن و العلوم (15، 1971 ، Vygotsky).

٣- الجانب الثالث : القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير) : وهي عملية التخيل العقلي الداخلي للأفكار دون النطق بها بالاعتماد على تكوين المفاهيم التي تتكون وتخزن في ذاكرة الفرد عندما يبدأ بتعلم خصائص الاسماء والاحداث ويستخدمها في عملية التفكير لحل مشكلة ما ويعد التخيل واحد من ابرز مظاهر النشاط الابداعي للانسان و خاصة في مرحلة المراهقة حيث يقترب و يلتقي بالتفكير في المفاهيم أنه يمكن بواسطة التخيل الابداعي وضع نظاماً ثقافياً موجهاً والذي تنبثق وظيفته من خلال التخيل والتفكير في المفاهيم (16، 1971 ، Vygotsky).

مراحل التخيل الابداعي عند المتعلمين:حدد (فيكوتسكيVygotsky) أربعة مراحل رئيسة للتخيل الابداعي وهي : -

أولاً : التأمل المتمركز حول الذات : ويكون التأمل المتمركز حول الذات في مرحلة الطفولة ففي هذه المرحلة يقوم الطفل بالتخيل بناءاً على أفكاره الشخصية وأفعاله الخيالية والمبالغة في الانطباعات الحدسية و بناءاً على أعتقاده في قدرته السحرية ويعكس هذه الاراء على عالمه المحيط فالصغار يصفون الدمى وحتى الاصدقاء التخيليين ويضفون عليها مظاهر الحياة وخصائص خاصة ثم في تقدم السن يتطور الى أستخدام الخيال البناء.

ثانياً : التجريب الشخصي :يبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة ويكون فضول الطفل الطبيعي الذي يقوده إلى المحاولة والخطأ في التعامل مع البيئة المحيطة به من خلال الصور البصرية والسمعية التي يتم وضعها تحت

الاختبار ، ومن خلال التجريب يحدث دمج المعرفة والخبرة المكتسبة في الذات اذ يتم بواسطتها معالجة المعلومات والبيانات تدريجياً ودمجها دون تدخل أو تشويه غير ضروري .

ثالثاً : التفعيل: التفعيل هو جعل الشيئ وظيفياً فعندما يتم تفعيل التخيل الابداعي في صورة دينامية داخل عقل الفرد يبدأ بعملية تحويله تجاه أدراك وتحقيق الذات وفي هذه المرحلة يكون الطفل قادراً على التمثيل الرمزي وقدراً على تمثيل الخبرات التخيلية بأشكال رمزية كالرسم ، والكلمات ، والتلوين ، والنحت ، وغيرها من الاشكال .

رابعاً : التأكيد الوظيفي: وتتميز هذه المرحلة بالتحقق الوظيفي بظهور أشكال سلوكية أبتكارية وإنتاجية يمكن تطبيقها ، حيث يصل التخيل الابداعي لذروته اذ يتطور ألى حد ياخذ شكل منتجات خيالاتنا ، فالنتاجات الابتكارية هي بذرة التخيل والنمو المستمر. (Valett ، 1983 ، pp.20 – 30) .

- **دراسات سابقة :**

- **دراسة هندركس واخرون (Hendrix,et al.2012):** هدفت الدراسة إلى تعرف تكامل الدراما الابداعية مع برنامج (FOSS) في الاستكشاف في المرحلة الابتدائية واثرة في اتجاهات التلاميذ و التعلم المفاهيمي لديهم. اجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية.

استخدم الباحثون المنهج شبة التجريبي ذي المجموعتين ذات الاختبار القبلي و البعدي تصميما للبحث ، بلغت عينة البحث (٣٨) من تلاميذ الصفوف العليا، من الصف الرابع وعددهم (٢٢) ومن الصف الخامس و عددهم (١٦) من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتم اختيارهم من مدرسة واحدة ، وقام احد الباحثين بتدريس المجموعة (ا) لتدرس على وفق الدراما الابداعية مع

البرمجية المفتوحة في مادة العلوم والمجموعة (ب) المجموعة الضابطة ، استخدم الباحثون اداتين لبحثهم هما : برمجية مفتوحة المصدر(FOSS) و الاستبانه لقياس اتجاهات التلاميذ ، واستخرج الباحثون الخصائص السيكومترية لاداتا البحث منها الثبات بالاعادة للبرمجية مفتوحة المصدر(FOSS) اذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.713) دال عند مستوى (0.001) ، واستخدم معامل الفا كرونباخ لكل بعد من الابعاد الثلاثة لاستبانة الاتجاهات، استخدم تحليل التباين المختلط Mixed ANOVA للكشف عن الفروق عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين افراد العينة في التحصيل و الاتجاهات و للصفين الرابع و الخامس قد تم التحليل باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكانت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق الدراما الابداعية في التحصيل و نمو في الاتجاهات الايجابية نحو المادة على المجموعة الضابطة .(Hendrix,et al.2012,pp. 823–846)

- دراسة كان (Can,٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام الدراما الابداعية لتعليم العلوم في تحصيل التلاميذ و عمليات العلم . اجريت الدراسة في تركيا في منطقة دنزولي. استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي واستخدم التصميم ذي المجموعتين ذا الاختبار القبلي و البعدي، فقد بلغت عينة البحث (٦٢) من تلاميذ الصف الخامس المرحلة الابتدائية و اختيرت احدى المجموعتين لتمثل المجموعة التجريبية التي درست على وفق الدراما الابداعية و المجموعة الثانية مثلت المجموعة الضابطة ، استخدم الباحث الاختبار التحصيلي و اختبار عمليات العلم كاداتين لتحقيق اهداف بحثه . استخدم الباحث الاختبار التائي لمعالجة بيانات البحث واظهرت النتائج تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبار القبلي لكل من التحصيل و عمليات العلم و

تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق الدراما الابداعية في الاختبار البعدي في التحصيل و اختبار عمليات العلم.(Can,2013,pp. 120-131)

دلالات و مؤشرات من الدراستين السابقتين :أظهرت الدراستين السابقتين ما يأتي :

اتفقت الدراستان السابقتان على الهدف الرئيس هو تعرف اثر الدراما الابداعية قياسا بالطرائق التدريسية التقليدية ، واتفقت نتائج الدراستين السابقتين في تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق الدراما الابداعية المدمجة مع البرمجية المفتوحة المصدر في دراسة (Hendrix,et al.2012) على المجموعة الضابطة في التحصيل و الاتجاهات و الدراما الابداعية كمتغير مستقل في دراسة (Can,٢٠١٣) في التحصيل و عمليات العلم على المجموعة الضابطة.

منهجية البحث و اجراءاته:

منهج البحث : اعتمدت الباحثة منهج البحث شبه التجريبي لتحقيق هدف البحث.

التصميم التجريبي : أختير تصميم المجموعتين (التجريبية و الضابطة ذي الضبط الجزئي).

مجموعتي البحث	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	المتغير التابع
التجريبية	الدراما الابداعية	الاختبار التحصيلي اختبار التخيل الابداعي	التحصيل
الضابطة	ـــــــ		التخيل الابداعي

مجتمع البحث : اختيرت المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الثانية مدرسة اليرموك الابتدائية للبنات قصديا ٢٠١٤-٢٠١٥م.

عينة البحث : اختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائي الصف الخامس الشعبة (ا) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة العلوم على وفق الدراما الابداعية ، والشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي تدرس مادة العلوم بالطريقة التقليدية بلغ عدد التلميذات (٦٦) تلميذة بواقع (٣٣) تلميذة في كل صف.

تكافؤ مجموعات البحث :أجرت الباحثة التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية :

(العمر الزمني للتلميذات ،الذكاء، المعرفة المسبقة ، والتحصيل السابق في مادة العلوم للصف الرابع).

-**العمر الزمني بالأشهر لتلميذات مجموعتي البحث:** تم الحصول على المعلومات المطلوبة فيما يخص العمر الزمني للتلميذات من سجلات المدرسة ،إذ بلغ المتوسط الحسابي لتلميذات المجموعة التجريبية (١١٧.٢١) أما المتوسط الحسابي لتلميذات المجموعة الضابطة هو (١١٧.١١) شهراً ، واستعملت الباحثة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات اعمار المجموعتين فتبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠.٣٣) وهي أصغر من الجدولية (١.٩٩)عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية(٦٤)، الجدول (١) يوضح ذلك . وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئة إحصائياً في هذا المتغير.

الجدول (١) نتائج الاختبار التائي T-Test لاعمار تلميذات مجموعتي البحث

المجموعة	افراد العينة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	درجة الحرية	القيمتان التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	١١٧.٢١	١.٢٤	٦٤	٠.٣٣	١.٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٣	١١٧.١١	١.٢٥				

الذكاء : استعملت الباحثة اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، كونه مقنناً على البيئة العراقية (الدبّاغ ، ١٩٨٣ :ص٦٠) وبعد تطبيق الإختبار ، بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٠.٢٢) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٠.١٥) ، وكانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٠٦) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٦٤) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير ، الجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

القيمة التائية المحسوبة لدرجات مجموعتي البحث في إختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٣٠.٢٢	٣.٧٤	٦٤	٠.٠٦	١.٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٣	٣٠.١٥	٦.١١				

المعرفة المسبقة : تم إعداد اختبار المعرفة المسبقة بصيغة سؤال من النمط الموضوعي البناء ، نوع الاختيار المتعدد ذي ثلاثة استجابات و الذي بلغ مجموع فقراته (٢٠) فقرة، وبعد تطبيق الإختبار. بلغ المتوسط الحسابي لتلميذات المجموعة التجريبية (١٥.٠٠) درجة أما المتوسط الحسابي لتلميذات المجموعة الضابطة هو (١٤.٠٠) درجة والجدول (٣) يوضح ذلك ، استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠.٧٩) وهي أصغر من الجدولية (١.٩٩)عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية(٦٤)، الجدول (٣) يوضح ذلك . وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئة إحصائياً في هذا المتغير.

الجدول (٣)القيمة التائية المحسوبة لدرجات مجموعتي البحث في إختبار المعرفة المسبقة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	١٥.٠٠	٤.٥٢	٦٤	٠.٧٩	١.٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٣	١٤.٠٠	٥.٧٤				

التحصيل السابق لمادة العلوم في الصف الرابع : اعتمدت الباحثة على درجات مجموعتي البحث في مادة العلوم للامتحان النهائي للصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) ، بلغ المتوسط الحسابي لتلميذات المجموعة التجريبية (٧.٤١) درجة أما المتوسط الحسابي لتلميذات المجموعة الضابطة هو (٧.٣٢) درجة و الجدول (٤) يوضح ذلك ، استعملت الباحثة

الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠.٣٠) وهي أصغر من الجدولية (١.٩٩)عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية(٦٤)، الجدول (٤) يوضح ذلك . وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئة إحصائياً في هذا المتغير.

الجدول (٤)القيمة التائية المحسوبة لدرجات مجموعتي البحث في التحصيل السابق لمادة العلوم في الصف الرابع

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٧.٤١	١.٢٠	٦٤	٠.٣٠	١.٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٣	٧.٣٢	١.٢٢				

مستلزمات البحث:

تحديد المادة العلمية التعلمية : تم تحديد المادة العلمية التعلمية الوحدتان الأولى (الكائنات الحية) و الثانية (المادة و الحرارة).

إعداد الخطط التدريسية و الاهداف السلوكية : اعدت الباحثة الخطط التدريسية لمجموعتي البحث اعتماداً على المحتوى و الاهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الاولى لتصنيف بلوم (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) فقد تم إعداد (١٤) خطة تدريسية لكل مجموعة و تم صياغة (١٨١) غرضاً سلوكياً وقد عُرضَت على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم اجريت بعض التعديلات البسيطة .

اداتا البحث:

الاداة الاولى :الاختبار التحصيلي: صممت الباحثة اختباراً تحصيلياً في ضوء محتوى المادة الدراسية المقرر تدريسها خلال مدة التجربة والأغراض السلوكية ولقد مر إعداد الاختبار بمراحل عدة هي :

اعداد الخارطة الاختبارية: اعدّت الباحثة خارطة اختبارية شملت محتوى الوحدتين الاولى الكائنات الحية و الثانية المادة و الحرارة من كتاب مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي ، والاهداف السلوكية للمستويات الثلاثة من المجال المعرفي لتصنيف (بلوم Bloom)، (المعرفة، الفهم، التطبيق) فقد اعتمدت الباحثة على اعداد الاهداف السلوكية في كل مستوى، بحسب اهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للاهداف. وحدّدت عدد الفقرات في كل مستوى من المستويات الثلاثة للاهداف السلوكية من مجموع فقرات الاختبار النهائي بـ (٤٠) فقرة في ضوء عدد الفقرات الكلي، والاهمية النسبية لمحتوى الموضوعات، والاهمية النسبية لمستويات الاهداف السلوكية في الخريطة الاختبارية، الجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

الخارطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	الموضوعات	عدد الاهداف	الأهمية النسبية للأهداف	الاهداف السلوكية			مجموع فقرات الاختبار
				معرفة ٤٩%	فهم ٣٤%	تطبيق ١٦%	
١	الحيوانات	٣١	**17%**	٤	**2**	١	**7**
٢	النباتات	٣٠	**17%**	٤	**2**	**1**	**7**
٣	المادة وحالاتها	٣٥	**19%**	**4**	**3**	**1**	**8**
٤	الحرارة وتاثيرها	٣١	**17%**	**3**	**2**	**1**	**6**

ت	الموضوعات	عدد الاهداف	الأهمية النسبية للأهداف	الاهداف السلوكية			مجموع فقرات الاختبار
				معرفة ٤٩%	فهم ٣٤%	تطبيق ١٦%	
	على المادة						
٥	قياس درجة الحرارة	٢٦	14%	3	2	1	6
٦	انتقال الحرارة	٢٨	15%	3	2	1	6
	المجموع	١٨١	١٠٠%	٢١	١٣	٦	٤٠

صياغة فقرات الاختبار: أتفق في ضوء آراء المحكمين أن يشمل الاختبار على الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد) ، فكانت فقراته (٤٠) فقرة ، وقد وزعت فقرات الأسئلة على وفق الأغراض السلوكية بمستوياتها الثلاثة.

صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على عدد من المحكمين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وبعد تحليل استجابات المحكمين البالغ عددهم (١٢) محكم عدلت قسم من الفقرات وقبلت الفقرات التي حصلت على نسبة (٨٠%) فأكثر من موافقة المحكمين حول شمولية الاختبار للمحتوى الذي يقيسه ووضوح فقراته وجودة صياغتها ، ومدى قياسها لمستويات الأغراض السلوكية المحددة لها .

تعليمات تصحيح الاختبار التحصيلي : تم وضع مفتاح تصحيح الاختبار اعتمد عليه في تصحيح الاختبار . فقد أعطيت لكل فقرة من فقرات الاختبار درجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة وصفرا إذا كانت الإجابة خاطئة . أما الفقرات المتروكة فتعامل معاملة الإجابة الخاطئة . وبهذا تحددت الدرجة الكلية لتلك الفقرات بالمدى (صفر – ٤٠) درجة . وبذلك فان الدرجة الكلية للاختبار هي (٤٠) درجة .

الاختبار الاستطلاعي: طبق الاختبار على عينة استطلاعية من مدرسة أخرى ولها مواصفات عينة البحث ، تألفت من (٢٠) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي وبعد تطبيق الاختبار اتضح ان التعليمات واضحة، و ان الوقت الذي استغرق في الاجابة عن فقرات الاختبار كان (٤٥) دقيقة.

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار: طبق الاختبار على عينة التحليل الاحصائي ولها مواصفات عينة البحث ، تألفت من (١٠٠) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

معامل صعوبة الفقرات: لقد حسبت صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام المعادلة الخاصة بها . فكانت تتراوح بين (٠.٣٧- ٠.٦٩).وبهذا تعد فقرات الاختبار مقبولة ومعامل صعوبتها مناسبا .

القوة التميزية للفقرات:حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام المعادلة الخاصة بها فتراوحت قيمتها بين (٠.٤٠- ٠.٧٤) .

فعالية البدائل الخاطئة : يكون البديل الخاطئ فعالاً عندما يجذب عدداً من الطلبة من المجموعة الدنيا يزيد على عدد الطلبة في المجموعة العليا ، ويكون البديل أكثر فعالية كلما زادت قيمته في السالب ، وبعد استخدام معادلة فعالية البدائل الخاطئة لجميع الفقرات الموضوعية ، وجد أن معاملات فعالية جميع البدائل سالبة ، وبذلك عدت جميع البدائل الخاطئة فعالة .

ثبات الاختبار التحصيلي : استخدمت معادلة (Kuder , Richardson-21) لحساب ثبات الفقرات ، إذ إنها الطريقة الأكثر شيوعاً لاستخراج الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار التي تعطى درجة واحدة للإجابة

الصحيحة وصفراً للإجابة غير الصحيحة . (ملحم ، ٢٠٠٠ :ص ٢٦٥) وكان معامل ثبات هذه الفقرات (٠.٨١) .

الاداة الثانية: اختبار التخيل الابداعي

١- **المنطلقات النظرية لبناء الاختبار:**اعتماد الباحثه إلى نظرية فيكوتسكي (Vygotsky) في تحديد مفهوم التخيل الابداعي و مكوناته السلوكية والتي تمثل نطاق السلوك المراد قياسه على وفق النظرية البنائية الاجتماعية فيكوتسكي.

- **تحديد المجالات السلوكية للتخيل الابداعي:**لقد حددت مجالات التخيل الابداعي وفقا لنظرية فيكوتسكي البنائية الاجتماعية بثلاثة مجالات هي:

١- عملية الاستدماج .

٢- المعالجة الايجابية الموجهة.

٣- القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير.

وللتحقق من صلاحية المجالات السلوكية لمفهوم التخيل الابداعي ، وتقدير الأهمية النسبية لكل مكون من هذه المكونات في تمثيل التخيل الابداعي عرضت على (12) محكماً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، وطلب منهم بيان رأيهم حول صلاحية المكونات السلوكية لقياس التخيل الابداعي ووفقا لنظرية (Vygotsky) ،فلم ترجح أهمية مكون على مكون سلوكي آخر، لذا فإن الأهمية النسبية للمكونات السلوكية الثلاثة متساوية .

- **اعداد فقرات الاختبار بصيغتها الاولية** :اعدت الباحثة (١٢) فقرة لقياس التخيل الابداعي موزعة بالتساوي على المكونات السلوكية الثلاثة و بواقع (٤) فقرات لكل مكون سلوكي.

ب . تصحيح الاختبار: إنّ كلّ مكون من مكونات الاختبار الثلاثة يقيس المهارات الثلاثة للتخيل الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وان مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذات في إجاباتهن على فقرات المكونات الثلاثة تمثل درجة الإبداع الكلية للتخيل الإبداعيّ.(خير الله،١٩٨١:ص ١٠-١٣) وقد تم إتباع خطوات سيد خير الله (١٩٨١) في تصحيح درجة الطلاقة ، والمرونة ، وحسابهما ، وتحديدهما على النحو الأتي:

١. حساب درجة الطلاقة: تمنح درجة واحدة لكل اجابة غير مكررة و أن تكون الاجابات معقولة ومنطقية . وبذلك تكون الطلاقة لدى التلميذة تساوي عدد الأفكار التي كتبتها بعد حذف الأفكار الخرافية أو غير المعقولة ، والمكررة.

٢ـ حساب درجة المرونة: يتم منح درجة واحدة للأفكار جميعها التي تنتمي إلى فئة واحدة (زراعة، و صناعة ، وتجارة ، وسياسة...) و تحسب درجات مرونة التلميذة بعدد الفئات التي توجد في إجاباتها عن كل فقرة من فقرات الاختبار.لذا تكون درجة المرونة عند التلميذة ، بشكل عام ، أقل من درجة طلاقتها (خير الله ، ١٩٨١ :ص ١٢ . ١٤).

٣. حساب درجة ألاصالة: تحديد الفكرة الأصيلة ، بأنها الفكرة التي تتكرر بين (١- ٣) مرات لكل من استجابات التلميذات ، وتتوافر فيها صفات الغرابة ، وغير التقليدية ، واستبعاد الأفكار المألوفة ، والتقليدية حتى لو كان تكرارها يقع بين(١ . ٣) مرة. تمنح (٣) ثلاث درجات لكل فكرة تتكرر مرة واحدة (١) مرة لكل من استجابات التلميذات. تمنح (٢) درجتان لكل فكرة تتكرر (٢) مرتين لكل من استجابات التلميذات.تمنح(١) درجة واحدة فقط لكل فكرة تتكرر (٣) ثلاث مرات لكل من استجابات التلميذات أما الأفكار التي تتكرر

(٤) أربع مرات فأكثر عند التلميذات فتمنح صفرا. اعتمدت الباحثة على خطوات عبد نور (٢٠٠٥) في حساب درجة أصالة أفراد عينتها .

٤ . حساب درجة الإبداع الكلية: تم حساب درجة التخيل الإبداعي الكلية لكل التلميذة من طريق جمع درجات الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة (عبد نور ، ٢٠٠٥ :٢٧٥) .

التحليل المنطقي لفقرات الاختبار:تم عرض الفقرات البالغة (١٢) فقرة على وفق المجالات الثلاث التي يتكون منها الاختبار على (١٢) محكما من المحكمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية بصيغته الأولية طلب منهم فحص فقرات كل مكون من مكونات التخيل الابداعي، ومدى ملائمة كل فقرة للمكون السلوكي الذي تنتمي أليه وبناء على آرائهم ومقترحاتهم لم تستبعد اي فقرة من الاختبار ، إذ اعتمدت الباحثة موافقة (١٢) محكمين معياراً لصلاحية الفقرة لأن الفرق بين قيمتي (كا٢) المحسوبة والجدولية يكون ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (١) .

التجربة الاستطلاعية لوضوح التعليمات والمفردات وحساب الوقت: قامت الباحثة باعداد التعليمات الخاصة بالاجابة عن فقرات الاختبار وللتحقق من مدى فهم العينة لفقرات الاختبار وطريقة الاجابة عنه ومدى وضوح الفقرات لدى افراد عينة البحث ، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية بلغ عددها(٢٠) تلميذة من مجتمع البحث، و اتضح أن تعليمات الاختبار وفقراته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة وان متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات الاختبار(٣٠) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التخيل الابداعي:

القوة التمييزية للفقرات:- تتطلب الاختبارات حساب القوة التمييزية لفقراتها بهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم، أن حجم العينة المناسب في عملية التحليل الإحصائي لحساب القوة التمييزية للفقرات يفضل أن لا يقل عن (٤٠٠) أو (٥٠٠) فرد يتم اختيارهم بدقة من المجتمع الأصلي(Henrysoon, 1971: 132) إذ في حالة اعتماد نسبة (٢٧%) من أفراد العينة في تحديد المجموعتين المتطرفتين كون هذه النسبة تمثل افضل النسب للمقارنة بين مجموعتين اذ انها تعطي أكبر حجم مع أعلى تمايز . وهاتان المجموعتان تمثلان شرطي التمييز في أن تكون في أكبر حجم وأقصى تمايز (Anastasi& Urbina,1976,p;208). للتحقق من القوة التمييزية لفقرات اختبار التخيل ابداعي طبق على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (٤٠٠) تلميذة .وبعد تفريغ إجابات عينة البحث رتبت تنازلياً وحددت المجموعتان المتطرفتان بنسبة (٢٧%) مجموعة عليا ومثلها مجموعة دنيا في كل مجموعة (١٠٨) تلميذة ، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات الاختبار ، ظهر أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لأن قيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (٢١٤) .

الجدول (٦) القوة التميزية لفقرات اختبار التخيل ابداعي *

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٠١	٨.٧5	1.09	3.61	2.48	19.71	مميزة
٠٢	٧.05	2.80	3.48	2.97	9.08	مميزة
٠٣	٨.١١	2.61	3.96	2.41	12.14	مميزة
٠٤	٧.27	2.84	3.49	2.49	10.40	مميزة
٠٥	9.٤١	1.15	3.49	2.71	20.89	مميزة
٠٦	٨.12	1.02	3.96	2.81	14.46	مميزة
٠٧	٨.13	1.11	3.97	2.77	14.48	مميزة
٠٨	7.91	1.21	3.99	2.36	15.36	مميزة
٠٩	7.97	1.11	3.80	2.33	16.79	مميزة
٠١٠	8.36	1.15	3.91	2.36	17.61	مميزة
٠١١	8.85	1.21	3.90	2.49	18.58	مميزة
٠١٢	9.52	1.28	3.86	2.28	22.49	مميزة

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار (صدق الفقرات) :-

إن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار تعني أن الفقرة تقيس نفس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية ، إذ يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار مؤشر لصدق فقرات الاختبار في قياسها الظاهرة السلوكية المقاسة (Allen & Yen 1979 , p.210)، ولاستخراج ذلك استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وبعدها حسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط ولكل فقرة فأتضح أن جميع الفقرات ذات الدلالة المعنوية لمعامل

* القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) هي (١.٩٦) وعند مستوى دلالة (0,01) هي (٢.٥٧٦) وعند مستوى دلالة (0,001) هي (٣.٢٩١) بدرجة حرية (٢١٤) .

ارتباطها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لأن القيمة التائية للدلالة المعنوية لمعامل الارتباط المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (398).

علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه : تم حساب علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وحسبت الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط للفقرات،وقد بينت النتائج أن جميع قيم الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط كانت بدلالة إحصائية.

جدول (٧)معاملات ارتباط الفقرة بالمجال و الدرجة الكلية

ت	المجال	الفقرات	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ارتباط المجال بالدرجة الكلية
١	عملية الاستدماج	١	0.٨١	0.85	0.91
		٢	0.89	0.73	
		٣	0.73	0.88	
		٤	0.87	0.78	
٢	المعالجة الايجابية الموجهة	٥	0.75	0.82	0.92
		٦	0.83	0.80	
		٧	0.70	0.81	
		٨	0.87	0.71	
٣	القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير)	٩	0.79	0.71	0.93
		١٠	0.74	0.70	
		١١	0.74	0.70	
		١٢	0.78	0.70	
ظهرت جميع معاملات الارتباط دالة ، اذ ان القيمة الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ و درجة الحرية ٣٩٨ هي ٠,١٦ .					

الخصائص السيكومترية للاختبار :-

صدق الاختبار : لقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار بمؤشري الصدق الظاهري وصدق البناء للاختبار وكالآتي:

١-**الصدق الظاهري** : وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للاختبار بصيغته الأولية من خلال عرضه باستبانة على (٢٠) محكما في العلوم التربوية و النفسية .

٢- **صدق البناء:** يعتمد التحقق من صدق بناء الاختبار على افتراضات نظرية يتم التحقق منها تجريباً فإذا ما تطابقت نتائج التجريب مع الافتراضات يكون الاختبار صادقاً في بنـائه (Cronbach,1970:105) ، ويعد حساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار وارتباط درجة كل فقرة بالمكون السلوكي الذي تنتمي اليه احد مؤشرات التجانس بين فقراته ، وقد كانت جميع معاملات الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار ، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمكون السلوكي الذي تنتمي إليه ذات دلالة إحصائية في الاختبار بصيغته النهائية، وهي مؤشرات على صدق البناء ، وهو يعد مؤشراً على صدق البناء،(Anastasi&Urbina,1976:30) وتبين أن جميع معاملات الارتباط لكل مكون بالمكونات الآخرى ذات دلالة إحصائية و هذا يدل على ان المكونات السلوكية الثلاثة كلها تقيس شيئا واحداً هو التخيل ابداعي.

ثبات الاختبار :

الثبات بالتجزئة النصفية : فقد استعملت الباحثة لحساب ثبات اختبار التخيل الابداعي اجابات العينة الاستطلاعية السابقة ، وتم حساب الثبات لمكونات الابداعي الثلاثة (التخيل عملية ألاستدماج، المعالجة الايجابية

الموجهة، القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير) والدرجة الكلية للاختبار بطريقة التجزئة النصفية وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار، اذ بلغ معامل الارتباط مكون التخيل ألاستدماج (٠.٨٣)، و لمكون المعالجة الايجابية الموجهة (٠.٨٠) ، ولمكون القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير) (٠.٨٣) وللدرجة الكلية للتخيل الابداعي (٠.٨٢) ، ولتصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار استعملت الباحثة معادلة سبيرمان براون ، حيث بلغ معامل الثبات لارتباط مجال التخيل عملية ألاستدماج (0.91)، و لمجال المعالجة الايجابية الموجهة (0.92)، و لمجال القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير) (0.91) وللدرجة الكلية للتخيل الابداعي (٠.٩٢) .

وصف اختبار التخيل ابداعي :- يتكون اختبار التخيل ابداعي بصيغته النهائية من (١٢) فقرة موزعة على ثلاث مكونات هي التخيل عملية ألاستدماج (٤) فقرات ، والمعالجة الايجابية الموجهة (٤) فقرات القدرة على تكوين المفاهيم (التخيل والتفكير) (٤) فقرات.

تطبيق أداتا البحث : بعد الانتهاء من تدريس محتوى المادة للمجموعتين من قبل معلمة المادة بعد تدريبها من الباحثة على الدراما التعليمية ، تم تطبيق الاختبار على تلميذات مجموعتي البحث في الثلاثاء٢٠١٥/١/٦ و التخيل الابداعي في اليوم التالي .

الوسائل الإحصائية :استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :-معادلة معامل صعوبة الفقرة، معامل تمييز الفقرة ، الفاكرونباخ ، كيودر ريتشاردسون ، معلمل ارتباط بيرسون ، معادلة التصحيح لسبيرمان، و الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتكافؤ ونتائج البحث.

عرض النتائج وتفسيرها : في ضوء المعالجة الاحصائية للبيانات الناتجة عن تطبيق اداتي البحث ، يمكن عرض النتائج التي تم التوصل اليها وتفسيرها وفقاً لفرضيتي البحث وعلى النحو الاتي:

١-**الفرضية الاولى:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستعمال الدراما الابداعية و متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في التحصيل عند مستوى دلالة(٠.٠٥) . ومن خلال مقارنة نتائج الاختبار التحصيلي للمجموعتين ظهر ان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية قد بلغ (٣٨.٠٠) بانحراف معياري (١.١٢)، في حين بلغ متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة (٣٠.٠٠) بانحراف معياري (٢.٤٢)، و باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين والجدول (٨) يبين ذلك :

الجدول (٨)نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيل

المجموعة	افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٣	٣٨.٠٠	١.١٢	١٧.٢٣	١.٩٩	٦٢	دالة
الضابطة	٣٣	٣٠.٠٠	٢.٤٢				

يتبين من الجدول (٨) ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١٧.٢٣) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩) بدرجة حرية (٦٤) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على ان هنالك فرقاً ذا دلالة احصائية

ولصالح المجموعة التجريبية و وفقاً لذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي على وفق الدراما الابداعية ودرجات تلميذات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي و تفسر هذه النتيجة ان التدريس على وفق الدراما الابداعية يؤثر ايجاباً في زيادة تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية ، اذ تفوقت هذه الاداة التدريسية على الطريقة التقليدية من خلال عمليات التفاعل مع الاقران واعتماد الارتجال و التمثيل الايمائي زاد في بناء المعرفة بدلاً من تقديم المعرفة جاهزة وعدم تفاعل تلميذات معها ، والاعتماد على النفس في الوصول إلى المعلومات .

٢-**الفرضية الثانية:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستعمال الدراما الابداعية و متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في التخيل الابداعي عند مستوى دلالة(٠.٠٥) .

ومن خلال مقارنة نتائج اختبار التخيل الابداعي للمجموعتين ظهر ان متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية قد بلغ (١٢١.٣٣) بانحراف معياري (١٢.٨٥)، في حين بلغ متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة (٩٨.٥٤) بانحراف معياري (١٨.٣٢)، و باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين والجدول (٩) يبين ذلك :

الجدول (٩)نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في اختبار التخيل الابداعي

المجموعة	افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٣	١٢١.٣٣	١٢.٨٥	٥.٨٥	١.٩٩	٦٤	دالة
الضابطة	٣٣	٩٨.٥٤	١٨.٣٢				

يتبين من الجدول (٩) ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٥.٨٥) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩) بدرجة حرية (٦٤) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على ان هنالك فرقاً ذا دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية وفقاً لذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي على وفق الدراما الابداعية ودرجات تلميذات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التخيل الابداعي و تفسر هذه النتيجة أن التدريس على وفق الدراما الابداعية يؤثر ايجاباً في التخيل الابداعي لتلميذات المجموعة التجريبية ، اذ تفوقت هذه الاداة التدريسية على الطريقة التقليدية من خلال التفاعل و التعبير الحر في الدراما الابداعية ساعد التلميذات على اطلاق الأفكار بشكل غير تقليدي و بدون قيود فكرية مما ساعدهنَّ على توليد الافكار ، فضلاً عن اثارة دافعيتهنَّ وشد انتباههنَّ إلى الدرس و إن استخدام الدراما الابداعية في التدريس، وفي الغرفة الصفية سوف يزيد من فرصة التلميذة إذ يجعلها هي من تتعامل مع المعرفة بشكل

مباشر، وهي التي تبحث وتعالج وتفرض الفروض وتختبرها وتفسر و تستنبط، وتفحص المعلومات، وبذلك يتحقق التعلم الفعّال الذي سيمكن التلميذة من توظيف المعارف والمهارات في حياتها اليومية.

الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة ما يأتي :

١- إن الدراما الابداعية اثبتت فاعليتها ضمن الحدود التي أجريت فيهما الدراسة الحالية في زيادة التحصيل و ان التدريس على وفق الدراما الابداعية ادى الى اكتساب المعرفة العلمية للتلميذات في مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي من خلال تعرفهن على الظواهر العلمية وفهمها وتطبيقها في مواقف تعليمية جديدة.

٢- التدريس على وفق الدراما الابداعية اتاح الفرص للتلميذات للتفاعل مع الاقران وتبادل الخبرات و تقويم الاقران على نحو ايجابي.

٣- التدريس على وفق الدراما الابداعية شجع التلميذات على مشاركتهن في التفاعل ، بواسطة العمل ضمن مجموعات ، وطرح عددٍ من الأسئلة المتنوعة ، والاشتراك في المشاريع الجماعية والتدريبات القائمة على حل المشكلات .

٤- اظهر التدريس على وفق الدراما الابداعية فاعليته من خلال جعل التلميذات يمارسن أنشطة تتناول قضايا حيوية متنوعة، مما شجعهن على توليد الافكار واطلاقها و تنشيط الخيال في بناء المعرفة وايجاد الحلول للمشكلات ذات صلة بما يجري حولهن وجعل المعرفة العلمية ذات وظيفية في احداث حياتهن اليومية تحفزهن على تحمل مسؤولية اختيارهن للادوار عند المناقشة والحوارات.

التوصيات : في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :-

١- تشجيع المعلمين و المعلمات ضرورة استعمال الدراما الابداعية في التحصيل، لاعطاء المتعلم دورا نشطا، واتاحت له الفرصة في أن يشارك في الأنشطة و المواقف التعليمية بشكل تفاعلي.

٢- ضرورة اهتمام وزارة التربية باقامة دورات تدريبية للمعلمين و المعلمات اثناء على الخدمة على الدراما الابداعية لانها اثبتت فاعليتها في التحصيل و التخيل الابداعي.

٣- تضمين مفردات مقرر طرائق تدريس العلوم الذي يدرس في كليات التربية الأساسية على ادوات تدريس وعلى نحو خاص الدراما الابداعية.

المقترحات : تقترح الباحثة ما يأتي:

١- اجراء دراسة لمعرفة اثر الدراما الابداعية على مستويات دراسية ومواد اخرى وعلى كلا الجنسين.

٢- اجراء دراسة لمعرفة اثر الدراما الابداعية في اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وتنمية تفكيرهم الصوري.

٣- بناء تصميم تعليمي تعلمي على وفق الدراما الابداعية في اكتساب المفاهيم العلمية لمادة الفيزياء لدى طلبة الصف الاول متوسط.

المصادر :

- أبو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٣) علم النفس التربوي، ط٣، عمان، دار المسيرة .
- حبيب ، نسرين عبدالله (٢٠١٢) اثر انموذج ثيلين في تحصيل مادة العلوم واستبقائه لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد، كلية التربية –ابن رشد .

- سيد ، خيرالله (١٩٨١) ، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت.
- عبد السلام،عبد سلام مصطفى: (٢٠٠٦) تدريس العلوم ومتطلبات العصر، ط١، مصر، دار الفكر العربي.
- عبد نور، كاظم (٢٠٠٥) دراسات وبحوث في علم نفس وتربية التفكير والإبداع، دار دي بونو، ط١، عمان . الأردن.
- محمد ، مهدي محمد جواد (٢٠٠٨): فاعلية استراتيجية القبعات الست في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم و تنمية التفكير الاستدلالي لديهم مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية ، العدد ٥، جامعة بابل.
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ،ط٢ ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- نشوان ، يعقوب حسين (٢٠٠٢) التفكير العلمي والتربية العلمية ، عمان ، دار الفرقان.
- الهويدي، زيد (٢٠٠٣) أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع.العين :دار الكتاب الجامعية.
- Allen, M , janden, Yen , (1979) , introduction to measurement theory , califoria , brook , cole.
- Anastasi , A & Urbina, Susana (19٧٦) Psychological Testing, New Jersey, Prentice Hall.
- Arieli, B. (2007). The integration of creative drama into science teaching. Ph.D. dissertation, Kansas State University, United States-Kansas. Retrieved October 18,.

- Aubusson, P., Fogwill, S., Barr, R., & Perkovic, L. (1997). What happens when students do simulationrole- play in science? Research in Science Education, 27(4), 565–579.
- Braund, M. (1999). Electric drama to improve understanding in science. School Science Review, 81(294),.
- Can, B (2013)The Effects of Using Creative Drama in Science Education on Students' Achievements and Scientific Process SkillsElementary Education Online, 12(1), 120-131, İlköğretim Online, 12(1),
- Courtney, R. (1990). Drama and intelligence: A cognitive theory. Montreal, OC, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Cronbach, J(1970) Essentials of Psychological Testing,3rd Ed,New York: Harper & Row.
- DeCruz, H., & DeSmedt, J. (2010). Science as structured imagination. Journal of Creative Behavior,44(1),.
- Gallagher, M. (1997). Drama in education: adult teaching and learning for change in understanding and practice. Unpublished PhD dissertation, University of Wisconsin-Madison, USA..
- Hendrix. R • &Charles Eick •& David Shannon (2012)The Integration of Creative Drama in an Inquiry-Based Elementary Program: The Effect on Student Attitude and Conceptual Learning, J Sci Teacher Educ (.DOI 10.1007/s10972-012-9292-1.
- Henrysoon,J (1971) Gathering, Analyzing, And Uising Data On Test Item In Educational Measurement Thorndike: Pepperdine University Press.

- Kamen, M. (1991). Use of creative drama to evaluate elementary school students. In G. Kulm &S. Malcom (Eds.), Science assessment in the service of reform. Washington, DC: AAAS.
- Larry S & Francine C. Smolucha. (1986)L. S. Vygotsky's Theory of Creative Imagination [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Lindqvist .G (2010)Vygotsky's Theory of Creativity , Publisher Routledge Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37- 41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK.
- McCaslin, N. (2006). Creative drama in the classroom and beyond (8th ed.). New York: Pearson Publications.
- Osmond, C. R. (2007). Drama education and the body: I am therefore I think. In L. Bresler (Ed.),International handbook of research in arts education (pp. 1109–1118). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Rubin, Janet E. and Merrion, Margaret ()Creative Drama and Music Methods Activities for the Classroom 3rd, ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, INC. Lanham * Boulder • New York • Toronto • Plymouth, UK.
- Taber, K., De Trafford, T., & Quail, T. (2006). Conceptual resources for constructing the concepts of electricity: The role of models, analogies and imagination. Physics Education, 41(2),.
- Tülay .stündağ (1997)The Advantages of Using Drama as a Method of Education in Elementary 'Schools Hacettepe .niversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13.

- Valett, R. E. (1983). Strategies for developing creative imagination and thinking skills. Retrieved June 28, 2011, from http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED233533.pdf.
- Vygotsky, L. S. (1971). The psychology of art. Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1930).
- Walsh, E., & Edwards, R. (2009). Buns, scissors, and strawberry-laces—A model of science education? Education in Science, 235,.
- Wilner, E. (1975). Gathering the winds: Visionary imagination and radical transformation of self and society. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

النازحون إلى بغداد بين مخاضات التهميش والاندماج الاجتماعي

دراسة ميدانية في مدينة بغداد

(النازحون، الاندماج الاجتماعي)

أ.م.د. عبير نجم عبد الله أحمد الخالدي

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

المبحث الأول: مشكلة البحث وأهميته

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهمية البحث والحاجة إليه

المبحث الثاني: أهم المفاهيم والمصطلحات الواردة بالبحث

أولاً: مهجر

ثانياً: المهجرون داخلياً

ثالثاً: الاندماج الاجتماعي

المبحث الثالث: أهداف وحدود البحث

أولاً: أهداف البحث

ثانياً: حدود البحث

المبحث الرابع: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسة العراقية الأولى: المهجرون قسرياً دراسة للأسر المهجرة في مدينة كركوك إلى معسكر تكريت.

ثانياً: الدراسة العراقية الثانية: التهجير القسري والأمن الإنساني.

ثالثاً: الدراسة العراقية الثالثة: المسح الوطني للنازحين في العراق.

المبحث الخامس: الهجرة القسرية وموقف القرآن الكريم منها

الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة

المبحث الأول: مجالات البحث وتصميم العينة الإحصائية

المحور الأول: مجالات البحث

١- المجال البشري

٢- المجال الزماني

٣- المجال المكاني
المحور الثاني: تصميم العينة الإحصائية
المحور الثالث: وسائل جمع البيانات
أولاً: الاستبيان
أ- اختبار صدق المقياس
ب-اختبار ثبات المقياس
ثانياً: المقابلات الميدانية
المبحث الثاني: تحليل البيانات الإحصائية
الفصل الثالث: النتائج والتوصيات والمقترحات
المصادر العربية
المصادر الأجنبية
ملحق (١) السؤال المفتوح
ملحق (٢) استبانة البحث

ملخص البحث:

(النازحون إلى بغداد بين مخاضات التهميش والاندماج الاجتماعي دراسة ميدانية في مدينة بغداد) (النازحون، الاندماج الاجتماعي)

إن حجم التحديات التي تواجه المجتمع العراقي ودخول البلاد في الحرب ضد الإرهاب، فرض هذا الواقع التزامات تضغط على الكثير من الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والصحية والتعليمية تزامن هذا الواقع، مع نزوح آلاف الأسر المهجرة نتيجة عملية النزوح تمثل تحدياً أكبر من كل الإمكانات والطاقات المعدة، حيث أوضحت الفترة الأخيرة أن الإرهاب يهدد جميع أفراد المجتمع بكل طوائفه ومكوناته ولا يستثنى أحداً.

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على مدى تحقق الاندماج الاجتماعي في المناطق التي تم التهجير القسري إليها وفق الظرف الاستثنائي في المرحلة الراهنة.

٢- التعرف على حجم الاحتياجات والمعوقات التي يعاني منها النازحون.

٣- أبرز الحلول والمعالجات التي تستدعيها المرحلة الراهنة.

تكوّن البحث الحالي من ثلاثة فصول:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة، المتمثل بمشكلة البحث وأهميته وأهم المفاهيم والمصطلحات الواردة فيه وأهداف البحث وحدوده، فضلاً عن ذلك تناولنا أهم الدراسات السابقة العراقية المتكونة من ثلاثة دراسات، من ثم تناولنا الهجرة القسرية وموقف القرآن الكريم منها.

أما الفصل الثاني فتناول الإطار المنهجي للدراسة المتضمن عينة البحث، ومجالات الدراسة، وتصميم العينة الإحصائية ووسائل جمع البيانات

المتمثلة في الاستبانة والمقابلات الميدانية. ومن ثم تم تحليل البيانات الإحصائية والوصول إلى أبرز النتائج والتوصيات والمقترحات.

أبرز النتائج نذكر منها:

١- أبرز احتياجات الأسرة المهجرة (٩١,٧%) الحاجة إلى الماء والكهرباء، (٧٤%) المعونات المادية، (٩٥%) مستلزمات طبية (٦٥%) مواد غذائية (٨٦,٣%) مستلزمات رعاية الأطفال (٩٠%).

٢- نسبة الأسر التي تشعر بعدم الإحساس بالأمان (٨٥,٧%).

٣- نسبة الأسر المندمجة ولديها تكيف اجتماعي جيد مع سكان المدينة المضيفة (٦٦,٣%).

أبرز المقترحات:

١- توجيه كافة المستشفيات الحكومية بإعطاء الأولوية لمعالجة المهجرين وتوفير كافة المستلزمات العلاجية والدوائية لهم.

٢- العمل مع الوزارات والهيئات الخاصة بتوفير الخدمات اللازمة في الأماكن التي أقام فيها المهجرون من توفير الخدمات الرئيسة عن طريق إقامة لجان خاصة من ذوي الاختصاص لاحتواء الأزمة وتحجيمها والقضاء عليها.

Research Summary

(Displaced to Baghdad between Fords marginalization and social integration field study in the city of Baghdad) (displaced people, social integration)

The scale of the challenges facing the Iraqi society and to enter the country in the war against terrorism, the imposition of this fact, the obligations of pressure on a lot of economic, social, health and educational aspects of synchronization of this fact, with the displacement of

thousands of displaced families as a result of the displacement process represents the biggest challenge of all potentials and energies stomach, where indicated the recent period that terrorism threatens all members of society with all its sects and its components does not exclude anyone.

The current research aims to:

1. Identify the extent to which social integration in areas that have been forced displacement according to the exceptional circumstance in the current stage.
2. To identify the size of the needs and constraints suffered by the displaced.
3. The most prominent solutions and treatments necessitated by the current stage.

Be current search of three chapters:

Chapter I: The general framework of the study, of the problem of research and its importance and the most important concepts and terms contained therein and research objectives and limits, as well as that we dealt with the most important Iraqi Previous studies consisting of three studies, then we dealt with forced migration and the position of the Holy Quran them.

The second chapter handled the methodological framework for the study included research sample, and fields of study, the design of the statistical sample and means of questionnaire data and field interviews collection. It was then the statistical analysis of the data and access to the main findings and recommendations and proposals.

Highlights including:

1. Highlight the needs of the displaced family (91.7%), the need for water and electricity, (74%) of material aid, (95%) Medical Supplies (65%), food (86.3%) child care accessories (90%).

2. The percentage of households not to feel a sense of security (85.7%).
3. The proportion of the merged families and have good social adaptation with the host city's population (66.3%).

The most prominent proposals:

1. Directed all government hospitals to give priority to dealing with the displaced and the provision of all medical and pharmaceutical supplies to them.
2. Working with ministries and agencies for the provision of necessary services in places where the displaced set up to provide basic services through the establishment of special committees of specialists to contain the crisis and scaled and eliminate them.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المبحث الأول

مشكلة البحث وأهميته والحاجة إليه

أولاً: مشكلة البحث

تتجسد مشكلة الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على الظروف المأساوية التي تهدد حياة العوائل المهجرة لفهم أوسع لظروف المهجرين وتشخيص حالات المعاناة وسبر غور مشكلاتهم للوصول إلى أبرز الاستنتاجات والتوصيات يمكن أن تقدم لصانعي القرار لغرض الحصول على هدف سامٍ هو تحسين ظروف معيشتهم وإيجاد حلول مناسبة لجميع الشرائح المهجرة التي يتكون منها مجتمعنا العراقي، لاسيما بعد تدفق آلاف الأسر المهجرة إلى محافظات العراق كافة لاسيما بغداد والتي تعاني من ارتفاع الضغط على الخدمات المتاحة والتي سببت مشكلات خطيرة والبالغة الأهمية، لعل أهمها تتعلق بإيواء الأسر النازحة وتوفير الخدمات الضرورية لاسيما التي تتعلق بتوفير الغذاء والماء والخدمات الصحية وشعورهم بالأمن والأمان. ولابد أن هذه التحديات تحتاج إلى وقفة جادة وحقيقية تسبر أغوار هذه المشكلة، لاسيما أنها تترك آثاراً اجتماعية واقتصادية ونفسية تهدد كيان الأسرة المهجرة والتي بالنتيجة تهدد أركان ورواسي المجتمع العراقي بشكل كامل وخطير.

ومن أبرز تلك الظواهر الاجتماعية السلبية (التهميش والإقصاء والانحراف) نتيجة الانعزال والتعرض إلى الغربة النفسية والاجتماعية، وهذا ما يؤدي إلى أمرين، أما الانسلاخ من المحيط الاجتماعي والإغراق في اليأس والإحباط، أو مواجهة المحيط الاجتماعي باعتباره محيطاً يجب مواجهته بما فيه

من عقبات، والاندماج فيه، والعمل على تخطي الصعاب وتجاوز الأزمات والمرحلة الاستثنائية التي يمر بها أفراد مجتمعه، علماً أن تخطي تلك العقبات يعتمد أيضاً على تقبل الأسر المهجرة من قبل المجتمع المضيف ومدى مساعدتهم في تحقيق الاندماج الاجتماعي والتكيف التي تتطلبها المرحلة الحالية.

ثانياً: أهمية البحث والحاجة إليه:

تتجسد أهمية البحث الحالي بإلقاء الضوء على مستجدات التهجير القسري حول مواجهة التحديات والمعوقات الصعبة التي يواجهها المهجرون وضياع فرص العمل والحياة الكريمة المستقرة، ومدى القدرة على الاندماج الاجتماعي والتواصل والتماسك بين أفراد المجتمع الواحد حول احتواء تلك الأسر وفق دراسة مستفيضة وميدانية حول أبرز المخيمات والمناطق التي توجه إليها المهجرون قسرياً، وإلقاء الضوء حول هذا الموضوع بعلمية وموضوعية بما تقتضيه الدراسة الميدانية للأسر المهجرة إلى مدينة بغداد.

ويمكن أن تضيف هذه الدراسة آفاقاً جديدة حول متابعة أحوال المهجرين وفق المنطقة التي يعيشون في المرحلة الراهنة، وما هي أبرز الإمكانات والقدرات التي يمكن أن تسهم في تحقيق وطأة وصعوبة المعوقات التي يمكن يقدمها هذا البحث مع أبرز الحلول التي تتطلبها المرحلة الراهنة، ومدى إمكانية احتواء الأزمات وتحجيمها والقضاء عليها من أجل منع وتحجيم آثارها السلبية التي لا تحمد عقباها.

المبحث الثاني

أهم المفاهيم والمصطلحات الواردة بالبحث

أولاً: مهجر، مهجرين Immigration - Immigrants

جاءت كلمة مهجّر في اللغة العربية من (هاجر، مهاجرة) من بلد، وعنه: خرج منه إلى بلد آخر. وجاءت أيضاً أن المهاجرة من أرض إلى أرض ترك الأولى للثانية (أهجره – إهجاراً) أي تركه. (معجم المعاني الجامع، د.ت: ص٢٥٩)

ولا يختلف مفهوم مهجرين بكثير في ماهيته عن المفهوم السابق "المهاجرون" فهو يتفق معه في جوانبه العريضة كما تناولناها، ولكنه تتضح فيه الجوانب المختلفة الآتية:

أ- إن الأفراد هنا قد هجروا إجباراً دون رغبتهم.

ب-إن الهجرة هنا حدثت عن طريق خطة قامت بتنفيذها هيئة معينة، أو أصبحت ملزمة بتحمل نتائجها، ومن ثم فإن الأفراد هنا يلقون قيمة النجاح أو الفشل، وما قد يقع عليهم من ضرر أو يصادفهم من صعوبات على عاتق الجهة المسؤولة عن التنفيذ. (وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، ٢٠٠٨: ص٦٦)

أما التعريف الإجرائي للمهجرين: الأشخاص الذين أرغموا على التهجير من مكان سكناتهم إلى أماكن أخرى لأسباب (اقتصادية، واجتماعية) أو غيرها، وهم أولئك الذين ليس لهم حرية العودة من جديد إلى أماكن سكناهم.

ثانياً: المهجرون داخلياً Internally Displayed People

تعني كلمة النزوح (Displacement) في المعجم الإنكليزي "الانتقال أو ترك المكان المعتاد"، كما استعملت عبارة (Internal Displayed Person)

لتشير إلى الأفراد الذين انتقلوا من أماكن إقامتهم، وتركوا مناطقهم الأصلية إلى مناطق أخرى داخل حدود دولتهم، خوفاً من النزاعات والحروب الأهلية، أو بسبب حقوقهم الأساسية، أو حماية لأنفسهم من الكوارث الطبيعية، وقد استخدمت بعض الترجمات العربية تعبير التشرد الداخلي، أو كلمة نازحين لتعريف مصطلح (IDPS).

والحقيقة أن كلمة نازحين هي الأكثر مطابقة للترجمة، لأن المتشرد يُعرَّف قانوناً بالشخص الذي لا يُعرف له مكان إقامة، أو عنوان محدد (عاتي، ٢٠١١: ص١٥٠).

ويُعرّف النازحون داخلياً: الأفراد أو المجموعات الذين أُجبروا أو قُسروا على الهروب أو ترك مساكنهم ومناطقهم، كنتيجة أو بهدف تجنب آثار الصراعات المسلحة، أو حالات العنف الواسع، أو انتهاك حقوق الإنسان أو الكوارث الطبيعية أو البشرية، وهؤلاء النازحون لم يعبروا حدوداً دولية معترف بها (المنظمة الدولية للهجرة فسي العراق، ٢٠١٣: ص٦).

ولابد من الاعتراف أنه لا يوجد تعريف عالمي عن الوضع القانوني للمهجرين داخلياً على عكس اللاجئين. ويعرّف معجم مفاهيم التنمية المهجرين داخلياً بأنهم: الأشخاص المشردون داخل وطنهم بعيداً عن مكان سكنهم الأصلي بسبب الكوارث الطبيعية أو خوفاً من الاضطهاد أو تجنباً لإلحاق الأذى الجسدي بهم (معجم مصطلحات التنمية، ٢٠٠٥م: ص٦٦).

ثالثاً: الاندماج الاجتماعي Social Integration

الاندماج بمعنى Integration له أبعاد عديدة ودلالات متباينة، وسنحاول أن نعرف هذا المفهوم من الناحية المعجمية والناحية الصرفية.

فالمعنى المعجمي لهذا اللفظ جاء من الفعل الثلاثي "دمج" دموجاً في الشيء دخل فيه واستحكم، والفعل المزيد هو "أدمج" يدمج الشيء في الثوب فيه، وتدامج القوم على فعل الشيء أو فعل ما يمكن فعله، أي تعاونوا عليه، وتظافرت الجهود من حيث القيام به، وأدمج الأمر أحكمه، وأدمج علامة أتى به محكماً جيد السبك (ابن منظور، ١٩٩٠: ص١٦٩).

أما من الناحية اللغوية، فإن أدمج على وزن أفعل يفيد التعددية وقع عليه فعل الفاعل، أو قُل أنه سيق إلى الإدماج سوقاً، أي بقوة خارجة عن إرادته (بنمليح، ٢٠٠٤م: ص١٢).

وإن لمفهوم الاندماج مفاهيم عديدة:

أولاً: الاندماج من وجهة علم النفس الاجتماعي: يعني النظر إلى الإنسان كوحدة نفسية جسمية لا تجزأ.

ثانياً: الاندماج الفيزيولوجي (Integration physiology): ويُعبَّر عنه بالتكامل العضوي، وهو تناسق نشاطات عدة لتأدية عمل معين (المصدر السابق: ص١٤).

ثالثاً: الاندماج الاجتماعي (Integration sociology): وهو الذي يتكامل فيه أعضاء المجموعة الواحدة من حيث الوظائف التي يؤدونها لبعضهم بعضاً، مثلهم في ذلك مثل تكامل أعضاء الجسد السليم في أداء وظائفها. وبعبارة أخرى، فإن الاندماج الاجتماعي يمكن أن نعرّفه بالإدغام (Assimilation)، أو تماثل واتساق في الفكر والعمل بين المواطنين، بحيث يوجد ذلك الاتساق أو التماثل أو الإدغام بين أعضاء المجموعة الوطنية أو القبلية أو العرقية إرادة جماعية تمكّنها –بفضل التصميم على التعاون بينها– من أن تنهض بكل أمر من الأمور تتطلبه المصلحة العامة اللازمة لحياتها.

فالاندماج يكون برغبة ذاتية داخلية من المندمج، بحيث تجعله هذه الرغبة سرعان ما ينسجم مع المجموعة فيعاضدها بكل جهده فيما تسعى إليه وترغب فيه، لأن اندماجه إرادياً لا يكون إلا برغبة في الانتماء إليها (إدريس، ١٩٨٦م: ص٥٦١).

حالات الاندماج:

أما الإدماج، فإنه يحصل عادة من خارج الإرادة مثل:

١- حالة عدم الرشد: كأن ندمج صبياً صغيراً غير راشد في ملة معينة.

٢- حالة الاضطرار: كأن تفرض البلدان المضيفة على المهاجرين مسألة الإدماج، وإلا فإن المهاجر يفقد الإقامة وحق العمل.

٣- حالة انعدام الحرية: وفي هذه الحالة فإن الفرد بفقد حريته لا يكون له الاختيار، فهو رهن إرادة سيده الذي له القرار في أن يدمجه في أي وضع يشاء، أو يقحمه في أي حالة يريد أو يحمّله أي مشقة يرتضيها، وعلى هذا الأساس يكون الإدماج على ثلاثة أنواع:

- الاندماج الكامل
- الاندماج النسبي
- الاندماج المظهري

١- الاندماج الكامل (Integration complete):

إن الاندماج الكامل لا يكون إلا على مستوى الأشياء والعلم والبيان، وذلك لأن هذه المجالات تكون رهن أو طوع القائم بإدماجها، كأن يقوم بعض الناشطين في المجتمع المدني بإدماج جمعيتين في آن واحد (Kazimirski, 1960: P. 729).

٢- الاندماج النسبي (Integration proportional):

وهذا الاندماج لا يكون إلا في فروع الحيوانات أو النبات لا من الأصول، كأن يدمج شجر المشمش بشجر الخوخ،... وهكذا.

٣- الاندماج المظهري (Integration incomplete):

ويكون هذا النوع من الاندماج ممارساً على الإنسان، ويبدو واضحاً في حالة الدول المستضيفة دمج المهاجرين في السكان الأصليين للبلد المضيف (بنمليح، المصدر السابق: ص٦١).

وهذا النوع هو أقرب أنواع الاندماج في بحثنا الحالي، وهو محاولة اندماج بين المهجرين قسرياً في سكان المنطقة المضيفة.

ووصفنا هذا النوع من الاندماج بالإدماج المظهري لأن هناك يمكن أن تكون حواجز ثقافية وحضارية تقف حائلاً بين المرغوب في إدماجهم من المهجرين قسرياً وبين الوسط الاجتماعي الراغب في استيعابهم، ولذلك فإنه مهما وقعت محاولة الاندماج بمعناها الإدغامي فإنها تبقى مظهرية.

نستخلص مما سبق، أن الاندماج باعتباره حلاً دائماً هو عملية معقدة، خصوصاً في حال كون النزوح ناتجاً عن صراع.

وبذلك هناك ثمانية معايير كمؤشرات لتحديد المدى الذي وصل له تحقق في الحل الدائم في:

١- الأمان والسلامة.

٢- مستوى مناسب للمعيشة.

٣- فرصة للحصول على مصدر رزق.

٤- الحصول على التوثيق الرسمي.

٥- إعادة السكن والأرض والممتلكات.

٦- لم شمل الأسرة.

٧- المشاركة في الشؤون العامة.

٨- إمكانية الحصول على حلول فعالة.

ومن خلال هذه المعايير، سعت المنظمة الدولية للهجرة لفهم إجابات مقدمي المعلومات الرئيسة لتقييم المدى الذي وصل له تحقق الاندماج، ولتحديد معوقات الاندماج التي يجب تخطيطها (مجموعة باحثين وخبراء معهد بركنز، ٢٠١٠م: ص٨).

المبحث الثالث

أهداف وحدود البحث

أولاً: أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على حجم الاحتياجات والمعوقات التي يعاني منها النازحون.

٢- مدى تحقق الاندماج الاجتماعي في المناطق التي تم التهجير القسري إليها وفق الظرف الاستثنائي للأسرة المهجرة.

٣- أبرز الحلول والمعالجات التي تستدعيها المرحلة الراهنة.

ثانياً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على المهجرين داخل بغداد فقط (حي الجامعة، أبو غريب، حي الخضراء، الرضوانية، الغزالية) للعام ٢٠١٤-٢٠١٥م.

المبحث الرابع: الدراسات السابقة

☒ **أولاً: الدراسة العراقية الأولى الموسومة: "المهجرون قسرياً دراسة ميدانية للأسر المهجرة من مدينة كركوك إلى معسكر تكريت" (٢٠٠٩م)**

دراسة تقدم بها الدكتور صالح شبيب محمد الدليمي/ كلية الآداب-جامعة تكريت هدفت الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- تشخيص أبرز المشكلات التي تواجه المهجرين قسرياً في معسكر تكريت.

٢- تحديد أسباب الترحيل من محافظة كركوك.

٣- الوقوف على خصائص وسمات العوائل المهجرة اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً.

٤- تسليط الضوء على الظروف المأساوية التي يمرون بها في محاولة لتقديم مقترحات يمكن أن تسهم في إيجاد حلول ومعالجات لأوضاعهم (الدليمي، ٢٠٠٩: ص٧٠).

أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- (٩٢,٩%) يعانون من ظروف سكنية لا تتوفر فيها الشروط البيئية السكنية السليمة.

٢- الغالبية العظمى من المهجرين (٩٠%) يسكنون في قاعات تعود ملكيتها للدولة، وأن ١٠% يسكنون في قاعات تم الاستيلاء عليها من قبل أشخاص سبقوهم وقاموا بإيجارها مقابل دفع مبلغ من المال.

٣- غالبية المهجرين (٥٧,١%) يعيشون في أسر يتراوح عدد أفرادها ما بين (٣-٥) فرد.

٤- إن الغالبية العظمى من المبحوثين (٦٤%) تركوا أثاثهم بسبب العنف والعسر الذي فرض عليهم، و(٣٥,٧%) استطاعوا إنقاذ أثاثهم.

٥- أظهرت البيانات أن الغالبية العظمى من المبحوثين (٧٨,٥%) يرغبون بالعودة إلى مكان سكناهم السابق عسى أن يتاح بصيص أمل من مستقبل مجهول.

٦- جميع الأسر المهجرة (١٠٠%) لم تتلق العناية الصحية اللازمة من صحة صلاح الدين، وهذا يعكس حالة التجاهل وعدم الاكتراث للأمن الصحي لهذه الأسر.

٧- ثلثي العينة (٦٤,٢%) لم يتلقوا مساعدات من قبل تنظيمات المجتمع المدني، و(٣٥,٧%) تلقوا مساعدات محدودة وخصوصاً من جمعية الهلال الأحمر.

٨- إن الغالبية العظمى من المبحوثين (٩١,٤%) لا يعملون في وظائف حكومية، وأن معظمهم كان يعمل في الفلاحة، واليوم يعانون من البطالة والإقصاء والتهميش. أما الذين يعملون الآن في وظائف حكومية فقد بلغت نسبتهم (٨,٥%) وأن غالبيتهم حراس في الدوائر الحكومية (المصدر السابق، ص٩٢).

أبرز التوصيات التي توصلت إليها الدراسة:

١- على دائرة الهجرة والمهجرين أن تلتفت إلى هذه الأسر المنكوبة الذين يعيشون الغربة في وطنهم، مما يستدعي تدخلاً فورياً للمعالجة.

٢- على مديرية تربية صلاح الدين التأكيد على ضرورة توفير المدارس المناسبة وخصوصاً المدارس الابتدائية، فضلاً عن توافر الشروط

الصحية للمدارس من ماء وكهرباء وحمامات (المصدر السابق، ص٩٣).

☒ **ثانياً: الدراسة العراقية الثانية الموسومة "التهجير القسري والأمن الإنساني دراسة اجتماعية للأسر العراقية المهجرة" (٢٠١٠م)**

دراسة تقدم بها الأستاذ الدكتور عدنان ياسين والمدرس المساعد فنار سالم عطوان/ كلية التربية بنات–جامعة بغداد للأسر النازحة إلى الجمهورية العربية السورية.

هدفت الدراسة التعرف على طبيعة التهجير القسري للأسر العراقية إلى الخارج والتداعيات والآثار السلبية التي ألقت بظلالها، وما هي العلاقة بين حالة التهجير القسري والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية على الفرد والأسرة بعد الاحتلال عام ٢٠٠٣م. (مصطفى وآخرون، ٢٠١٠م: ص٦)

أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- إن غالبية الأسر المبحوثة تعيش في شقق مؤجرة وبنسبة ٩٦% وهي نسبة تعكس المستوى الاقتصادي المتدني الذي لا يمكنهم من شراء العقارات في بلد المهجر.

٢- إن الغالبية العظمى من المهجرين من مدينة بغداد وبواقع (٨٩%)، ويرجع ذلك إلى ارتفاع نسبة العنف والتهجير القسري في العاصمة أكثر من بقية المحافظات الأخرى (المصدر السابق، ص١٠).

٣- غالبية الأسر المبحوثة كانت مستوياتها الاقتصادية متوسطة بلغت (٥٣%) ويعود ذلك إلى قلة فرص العمل وازدياد نسبة البطالة والتهميش في مجتمع المهجر (المصدر السابق، ص٧).

٤- أعلى نسبة اعتمد عليها المبحوثين في قضاء حاجاتهم هم الأصدقاء وكانت نسبتهم ٢٤% وتعكس الترابط الاجتماعي وتكافل مجتمعي وطيد تحت ظروف الأزمات والمعاناة المشتركة.

٥- ظهر أن فقدان الأمن والعنف كان السبب الأول للتهجير وبنسبة (٦٥%) فضلاً عن عوامل أخرى أقل أهمية.

٦- (٤٠%) من المبحوثين شعروا بالغربة في مجتمع المهجر ولاسيما الأيام الأولى. (المصدر السابق، ص١١)

٧- أهم الصعوبات الحياتية التي واجهت المبحوثين هي عدم توافر فرص العمل بنسبة (٢٧%)، وارتفاع السكن بنسبة (٢٠%)، وصعوبة الحصول على الإقامة بنسبة (١٨%)، والخوف من الترحيل بنسبة (١٥%)، ومشكلات الدراسة وارتفاع أجورها إلى جانب عدم الحصول على دخل كان بنسبة (١٦%).

٨- ولدت ظروف التهجير والاغتراب العديد من الأمراض النفسية والبدنية، وكان في مقدمتها أمراض السكر والضغط والقلب والمفاصل.

٩- لم يشعر غالبية المهجرين بالنبذ الاجتماعي من مجتمع المهجر لأسباب عديدة لعل أهمها أن المجتمعان عربيان، وأن ظروف استقبالهم للعراقيين اتسمت بالتعاطف.

١٠- بلغت نسبة الأطفال العراقيين المهجرين المواظبين في المدارس (٥٩%).

١١- فقدان الأمن والعنف كان السبب الأول للهجرة وبنسبة (٦٥%).

١٢- غالبية المهجرين تراوحت أعمارهم ما بين (٣٠-٤٩) سنة، والسبب يعود إلى أن هذه الأعمار هي الأكثر عرضة للتهديد والخطف والقتل والابتزاز.

لم تتناول الدراسة توصيات ومقترحات، وإنما اقتصرت على الإطار النظري والنتائج وأهم الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة.

☒ **ثالثاً: الدراسة الثالثة: "المسح الوطني للنازحين في العراق".**

داراسة حديثة تقدم بها الجهاز المركزي للإحصاء العراقي/ وزارة التخطيط لعام ٢٠١٤ خلال مؤتمر عقدته في مركز الوزارة في بغداد والذي يعد أول عملية تسجيل شاملة لدراسة أحوال الأسرة العراقية.

الدراسة شملت (١٥٠٠٢٧) أسرة يتركز أكثرها في محافظات (بغداد، كربلاء، واسط، بابل).

اتضح من نتائج المسح سكن الأسر النازحة في دور العبادة بنسبة (١٠,٢%) في محافظات (النجف، كربلاء، بابل، واسط)، وفي المجمعات (٣%) في محافظات (ميسان، ديالى، كركوك).

ويعد هذا المسح أول قاعدة بيانات متكاملة لشريحة واسعة من مجتمعنا تعاني مرارة وقساوة الظروف المحيطة.

نتائج الدراسة:

١- عدد الأسر المشمولة بالمسح (١٥٠٠٢٧) أسرة، وبلغ عدد أفراد الأسر النازحة (٧٨٢٣٩٢) فرد، بلغت نسبة الذكور (٥٠,١%) ونسبة الإناث (٤٩,٩%).

٢- أشارت الأسر إلى تعرض أحد أفراد أسرتها للوفاة بسبب النزوح والأعمال الإرهابية حتى طال أحد الأفراد بعمر أقل من (١٨) سنة بنسبة (١٧%) لوفيات الإناث، و(١٢%) لوفيات الذكور.

٣- نسبة الذين تعرضوا إلى التعذيب والإيذاء سواء من الكبار أو الصغار بنسبة الأطفال الإناث (٢١%)، (١٩%) ذكور. (الجهاز المركزي للإحصاء، ٢٠١٤: ص١٦)

أهداف الدراسة:

١- حجم الأضرار التي لحقت بالأسرة جراء النزوح.

٢- تقديم رؤية واضحة عن نوعية المساعدات التي ترغب الأسر النازحة الحصول عليها، والوقوف على حجم المساعدات المقدمة لهم.

المبحث الخامس: الهجرة القسرية وموقف القرآن الكريم منها

يقول الله تعالى: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لِرُسُلِهِمْ لَنُخْرِجَنَّكُم مِّنْ أَرْضِنَآ أَوْ لَتَعُودُنَّ فِي مِلَّتِنَا ﴾ (سورة إبراهيم، الآية: ١٣)، ﴿ فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِۦٓ إِلَّآ أَن قَالُوٓاْ أَخْرِجُوٓاْ ءَالَ لُوطٍ مِّن قَرْيَتِكُمْ ۖ إِنَّهُمْ أُنَاسٌ يَتَطَهَّرُونَ ﴾ (سورة النمل، الآية: ٥٦).

فهاتين الآيتين فيهما تهديد واضح وصريح للطغاة الذين استعملوا التهجير سلاحاً فتاكاً ضد الأبناء، وضد من يعارضون سياساتهم المتسمة بالبطش والترحيل.

ويقول الله تعالى: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴿ وَإِذْ يَمْكُرُ بِكَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لِيُثْبِتُوكَ أَوْ يَقْتُلُوكَ أَوْ يُخْرِجُوكَ ﴾ (سورة الأنفال: الآية: ٣٠).

وقول الله تعالى: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴿وَإِن كَادُوا لَيَسْتَفِزُّونَكَ مِنَ الْأَرْضِ لِيُخْرِجُوكَ مِنْهَا﴾ (سورة الإسراء، الآية: ٧٦).

وفي هاتين الآيتين تهديد للرسول محمد (ص) بالسجن أو القتل أو التهجير.

والإخراج من الديار تحت ضغط الاضطهاد محفوف بالباطل، بل غارق فيه، فهو فعل يقع بغير حق وفق المعايير الربانية بقوله تعالى: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّ الله الرحمن الرحيم ﴿الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِم بِغَيْرِ حَقٍّ﴾ (سورة الحج، الآية: ٤٠).

المحور الثاني: موقف السنة النبوية الشريفة

أولاً: إن أول ما واجهه النبي (ص) التهديد بها، وقد نفذ ذلك في نفي الرسول محمد (ص) وبني هاشم إلى شعب من شعاب مكة المكرمة، عانوا فيها ويلات الجوع والحصار والعذاب الشديد الذي لقية أتباع محمد (ص) من كفار قريش، اضطرهم للهجرة وترك بيوتهم إلى الحبشة مرتين.

ثانياً: نتيجة للاضطهاد، أذن الرسول محمد (ص) لأصحابه بالهجرة إلى المدينة، ثم لحق بهم، وعبّر عما يجيش في صدره الشريف من أن تلك الهجرة هي هجرة قسرية، فوقف مودعاً موطنه مكة المكرمة قائلاً: "والله أنك أحبّ البلاد إليّ، ولولا أن أهلك أخرجوني منك ما خرجت".

ثالثاً: دوافع التهجير وموقف الإسلام منها: الهجرة القسرية يقوم بتنفيذها جماعات قوية ضد جماعات ضعيفة، وهي لا تحدث مصادفة، بل أن هناك ثمة دوافع تنبعث منها، والأهداف التاريخية قديماً وحديثاً تؤكد على ذلك.

وأهم دوافع الهجرة القسرية ما يلي:

١- الدافع الديني.

٢- الدافع الاقتصادي.

٣- الدافع العرقي أو القومي.

٤- الدافع السياسي.

ودوافع الهجرة القسرية إن كانت مبعثها دعوات دينية متعصبة، فالإسلام لا يجيزها، حيث يقول تعالى: ﴿ لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِ ﴾ (سورة البقرة، الآية: ٢٥٦).

كما أن الدوافع الأخرى، الاقتصادية، والعرقية، والسياسية، فإن مبادئ الإسلام لا تسمح بتهجير الناس بسببها، فالناس في نظر الإسلام من أصل واحد. يقول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡ ﴾ (سورة الحجرات، الآية: ١٣).

الفصل الثاني

الإطار المنهجي للدراسة

المبحث الأول: مجالات البحث وتصميم العينة الإحصائية

يضم المحاور التالية:

١- تحديد مجالات الدراسة.

٢- تصميم العينة.

٣- وسائل جمع البيانات.

المحور الأول: مجالات البحث

تتحدد المجالات الأساسية لهذه الدراسة

أولاً: المجال البشري:

ويقصد به تحديد مجتمع الدراسة أو مجموعة الأشخاص الذين ستجري عليهم الدراسة، وقد حدد المجال البشري لدراستنا بالأسر النازحة إلى مدينة بغداد، وقد كان حجم الأسر (٣٠٠) أسرة مهجرة.

ثانياً: المجال المكاني:

ويقصد بها المنطقة الجغرافية التي أجريت فيها الدراسة، والمنطقة الجغرافية لبحثنا هي مدينة بغداد وضواحيها، وتم تحديد مجتمعات النازحين التي شكلت مجتمع البحث، وتم سحب عينة الدراسة منها وفق ما يلي:

١- مخيم حي الجامعة، وكان عددهم (٦٠٠)، وفيه (١٠٠) خيمة، ويضم النازحين من الموصل والفلوجة.

٢- مخيم الرضوانية.

٣- مخيم خرنابات أبو غريب، ويضم النازحين من منطقة جرف الصخر ويثرب التابعة لصلاح الدين والكرمة.

٤- مخيم الغزالية، يضم نازحين من يثرب وبلد وصلاح الدين.

٥- مخيم الكم في الأعظمية، وكان عددهم تقريباً (٦٠٠) وهم نازحين من منطقة اليوسفية والفلوجة واللطيفية.

ثالثاً: المجال الزماني:

ويقصد به تحديد الفترة التي استغرقت فيها جمع البيانات وإعداد الدراسة. وقد امتدت الفترة الزمنية للدراسة في جانبها النظري اعتباراً من ٢٠١٤/٩/١ ولغاية ٢٠١٤/١١/٢٤. أما الجانب الميداني فكان اعتباراً من ٢٠١٤/١١/٢٦ لغاية ٢٠١٥/١٢/٣١.

المحور الثاني: تصميم العينة الإحصائية

اختيار العينة:

بلغ عدد العوائل المهجرة إلى مدينة بغداد (٣٠٠,٠٠٠) فرد[١]، تم اختيار (٣٠٠) أسرة من المناطق (حي الجامعة، الرضوانية، خرنابات أبو غريب، حي الرسالة، الغزالية، الأعظمية)، وتم اختيار العينة بنسبة متيسرة[٢]، ويقصد بها العينة التي تعطي لأفراد مجتمع البحث حرية المشاركة، ولا يوجد تحديد مسبق لمن يدخل في العينة ولمن يستثنى منها، ويكون الاختيار من أول مجموعة يصادفها الباحث ولديها الرغبة بالمشاركة، ويتميز هذا النوع بسهولة اختيار العينة وانخفاض تكلفتها والوقت والجهد المبذول من قبل الباحث وسرعة الوصول لأفراد العينة، وذلك بسبب صعوبة الحصول على إحصائيات دقيقة

---

[١] إحصائية وزارة الهجرة والمهجرين، المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.

[٢] أبو عليان، ربحي مصطفى، منهاج البحث العلمي، جامعة البلقاء، الأردن، ٢٠٠٩.

لعينة مجتمع البحث وأماكن تواجدهم، فضلاً عن تغيير أعدادهم بشكل مستمر وغير ثابت.

المحور الثالث: وسائل جمع البيانات

استخدم في البحث أكثر من وسيلة في جمع البيانات بهدف الحصول على المعلومات التي تتطلبها في تحقيق أهدافها، والإجابة على تساؤلاتها، والتحقق في تحليل النتائج المتوخاة من هذه الدراسة، والوسائل التي اعتمدت في هذا البحث هي الاستبيان والمقابلة والملاحظة البسيطة.

أولاً: الاستبيان:

وتعد من الوسائل المهمة إن لم تكن الأكثر أهمية لأغلب المختصين والباحثين، وقد قامت الباحثة بتصميم الاستبانة معتمدة على الدراسات والبحوث النظرية والميدانية ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بموضوع الدراسة، فضلاً عن الزيارات الميدانية لمجتمع البحث لصياغة فقرات الاستبانة بشكلها الأولي.

وقد تضمنت الدراسة الاستطلاعية سؤالين مفتوحين موجهين إلى أفراد عينة صغيرة قوامها (٣٠) أسرة أعطيت بموجبها الفرصة إلى الإجابة بصدق وصراحة أكبر مما لو كانت خطة، وصيغ السؤالان المفتوحان على النحو الآتي:

١- هل تعرضت إلى معوقات كبيرة أثناء إقامتك في مخيم النازحين سببت صعوبات في تحقيق الاندماج الاجتماعي مع المحيط الذي تعيش فيه؟

٢- هل أدت الحرب إلى شعورك بالضياع أثناء تهجيرك القسري عن المدينة التي كنت تعيش فيها؟

وقد تم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية وتهيئتها للدراسة الميدانية بعد أن مرت بعدة مراحل أساسية هي:

أ- اختبار صدق المقياس validity of the lest.

ب-اختبار ثبات المقياس Reliability of the lest.

أ) اختبار صدق المقياس

يعد الصدق من أهم الخصائص القياسية التي ينبغي أن تتوافر في المقاييس النفسية والتربوية والاجتماعية (Ebel, 1972, P. 435).

وتحققت الباحثة من مؤشر الصدق عن طريق الصدق الظاهري (Face Validity)، وتحصل عل الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال الاختصاص والحكم على صلاحيتها لقياس الظاهرة موضوع البحث، ومدى تمثيلها للمحتوى المراد قياسه (IPd.p. 555).

وقد تحققت الباحثة من هذا الصدق من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع وقياس وتقويم للحكم على مدى صلاحيته فقراته في قياس ما أعدت لقياسه، فضلاً عن تقويم تعليماته وبدائل الإجابة على الفقرات، وإذا ما كانت التعليمات والفقرات وبدائل الاجابة بحاجة الى تعديل.

والجدولين (أ) يوضح مدى اتفاق الخبراء على أسئلة فقرات استمارة البحث و(ب) خبراء البحث.

جدول (أ)

يوضح مدى اتفاق الخبراء على أسئلة فقرات الاستبانة

أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	عدد الخبراء المتفقين عليها	نسبة الموافقة من دون إجراء تعديل	عدد الخبراء المتفقين عليها بعد إقرار التعديل	نسبة الموافقة بعد التعديل	عدد طالبي الرفض
١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩	١٠	٨	٩٢	–	–	–
١٠- أولاً، ثانياً، ثالثاً، رابعاً، خامساً	٦	–	–	٨	%٨٩	–
١١-١٤	٤	–	–	–	–	%١٠٠

جدول (ب)

خبراء البحث

ت	الاسم	التخصص ومكان العمل
١	أ.د. عدنان ياسين مصطفى	علم الاجتماع/ كلية التربية بنات/ قسم الخدمة الاجتماعية
٢	أ.م.د. أساور عبد الحسين	علم الاجتماع/ كلية التربية بنات/ قسم الخدمة الاجتماعية
٣	أ.م.د. زينب محمد صالح	علم الاجتماع/ كلية التربية بنات/ قسم الخدمة الاجتماعية
٤	أ.م.د. أحلام شيت خطاب	علم الاجتماع/ كلية التربية بنات/ قسم الخدمة الاجتماعية
٥	أ.م.د. أركان سعيد خطاب	فلسفة تربية/ مركز البحوث التربوية والنفسية/ جامعة بغداد
٦	أ.م.د. وجدان جعفر حكاك	قياس وتقويم/ مركز البحوث التربوية والنفسية/ جامعة بغداد
٧	أ.م.د. ناطق فحل الكبيسي	علم النفس الإكلينيكي/ مركز البحوث التربوية والنفسية/ جامعة بغداد
٨	أ.م.د. سعاد راضي الأعرجي	علم الاجتماع/ كلية التربية بنات/ قسم الخدمة الاجتماعية
٩	أ.م.د. حيدر فاضل	علم النفس/ مركز البحوث التربوية والنفسية/ جامعة بغداد
١٠	أ.م.د. إيمان محمد حمدان	إرشاد/ مركز البحوث التربوية والنفسية/ جامعة بغداد

درجة الصدق ٩٢%

ب) اختبار ثبات المقياس

نعني بثبات المقياس قدرة المقياس على الحفاظ على الدرجات التي يتوصل إليها مهما تكن عدد المرات التي يتكرر فيها الاختبار، إذ تتراوح درجات قبول المقياس كمقياس ثابت (٠.٨-٠.٩). (Back, 1983, P. 76)

قامت الباحثة بإجراء مقابلتين مع (٢٠) مبحوث ومبحوثة وبعد التأكد من إجابتهم على الاستبانة عدنا إليهم مرة ثانية بعد مرور (٩) أيام من المقابلة الاولى للتأكد من ثبات المقياس وقد قمنا بإحصاء درجات كل مبحوث بعد أن تمت إجابته على الاسئلة في الاستبانة بالمقابلة الأولى والثانية وبعد استخدام قانون سبيرمان(*) بأن هناك ترابطاً عالياً بين المقابلتين، فكانت قيمة الترابط (+ ٠.٩٦) أي أن المبحوثين يفهم أسئلة المقياس وإن إجابتهم في المقابلتين تقريباً متطابقة، وعليه فإن المقياس أو الاستبانة تقسم لسمة الثبات، أي مقياس معتدل ويمكن الاعتماد عليه في المقابلات الميدانية.

$$\frac{٦ \quad \sum ف^{٢}}{ن\,(ن^{٢}-١)}$$

ثانياً: المقابلات الميدانية

تعد المقابلة من أهم الوسائل البحثية لجمع المعلومات والبيانات في الميدان الاجتماعي وبدون المقابلة، أي مواجهة الباحث أو المقابل للمبحوث بقصد جمع الحقائق والبيانات المتعلقة بموضوع البحث والتي لا يستطيع الباحث التعرف على الحقائق بشكل دقيق في الاستبانة دون مقابلة المبحوث للتعرف على الحقائق الخفية التي تعجز باقي الوسائل الإحصائية في الوصول إليها.

(*) قانون سبيرمن لقياس معامل الترابط المريني: رم =

وفي بحثنا الميداني تم مقابلة المبحوثين واستطاعت الباحثة الوصول إلى المعوقات الحقيقية بشكل علمي مدروس عن طريق هذه الوسيلة البحثية.

المبحث الثاني: تحليل البيانات الإحصائية

جدول (١) جنس رب الأسرة

رب الأسرة	التكرارات	النسبة
ذكر	١٧٥	%٥٨,٤
أنثى	١٢٥	%٤١,٦
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

يوضح الجدول (١) تفوق نسبة رب الأسرة من الذكور بفارق قليل بواقع (٥٨,٤%) وبمجموع (١٧٥)، يقابل ذلك نسبة الإناث (٤١,٦) وبمجموع (١٢٥)، وسبب ارتفاع نسبة الإناث إلى:

١) وفاة رب الأسرة.

٢) أفرزت الظروف الاستثنائية تفكك أسري لبعض الأسر بسبب حالات الطلاق والهجر وتوعز ذلك الباحثة إلى الظروف الاقتصادية الصعبة التي تفوق حالة والإمكانيات التي استحالة أن تبقى فيها الأسرة متماسكة.

جدول (٢) عدد أفراد الأسرة النازحة

عدد أفراد الأسرة	**التكرارات**	**النسبة**
(١-٣)	٢٩	%٩,٧
(٤-٦)	٣٩	%١٣
(٧-٩)	١٣٨	٤٦
(١٠ فأكثر)	٩٤	%٣١,٣
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

نلاحظ من الجدول (٢) انخفاض معدل الأسر الصغيرة بشكل ملفت للنظر لكون تلك المناطق تمتاز بعدد الأفراد الكبير للأسرة الواحدة، وهذا ما وضحته نتائج التحليل الإحصائي حيث ارتفاع معدل الأفراد الأسرة (٧-٩) بمجموع (٤٦) يليها مجموع أفراد الأسر (١٠ فأكثر) وبنسبة (٣١,٣%) من القيمة المبحوثة.

جدول (٣) التهجير

تاريخ التهجير	التكرارات	النسبة
٢٠١٢	٢٥	%٨,٣
٢٠١٣	٢٩	%٩,٦
٢٠١٤	٢٠٨	%٦٩,٣
٢٠١٥	٣٨	%١٢,٦
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن أعلى نسبة تهجير كانت عام ٢٠١٤ لاسيما أن هذا التاريخ مزامن لسقوط مدينة الموصل وبمجموع (١٠٨) أسرة وبنسبة (٦٩,٣%) من العينة المبحوثة، يليها عام ٢٠١٥ بمجموع (٣٨) أسرة وبنسبة (١٢%)، ومن ثم عام ٢٠١٣ بنسبة (٩,١٦%) من العينة المبحوثة، وأخيراً عام ٢٠١٢ وبنسبة (٨,٣%) فقط من العينة المبحوثة.

جدول (٤) المدن التي نزح منها المهجرون

المدينة	التكرارات	النسبة
الموصل	٣٤	%١١,٣
الحويجة	٥٢	%١٧,٣
الفلوجة	١٠٣	%٣٤,٣
تكريت	٤١	%١٣,٦

المدينة	التكرارات	النسبة
غيرها تذكر	٧٠	%٢٣,٣
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

تشير نتائج التحليل الإحصائي أن أعلى نسبة لتهجير حدثت في مدينة الفلوجة بمجموع (١٠٣) وبنسبة (٣٤.٣%)، يليها يثرب وبلد واليوسفية واللطيفية بمجموع (٧٠) أسرة وبنسبة (٢٣,٣%)، وجاءت بالمرتبة الثالثة الحويجة وبنسبة (١٧,٣%)، والمرتبة الرابعة تكريت وبنسبة (٢٣,٣%) والموصل بنسبة (١١,٣%).

جدول (٥) مهنة المبحوث قبل النزوح

مهنة المبحوث	التكرارات	النسبة
عامل ماهر	٥٥	%١٨,٣
موظف	٧٨	٢٦
مهنة حرة	١٠٧	%٣٥,٦
أستاذ جامعة	١٢	%٤
أخرى تذكر	٤٨	%١٦
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

أكدت البيانات الإحصائية المهنة الحرة تشغل لنسبة كبيرة من المهجرين بواقع (٣٥,٦%) وبمجموع (١٠٧)، علماً أن أغلبهم كانوا يعملون في محلات بيع الخضراوات والفواكه جملة، وبيع المواشي وتجارتها، ومحلات لبيع المواد الإنشائية وغيرها والتي تعتمد على بشكل كبير على الأجر اليومي بما يعكس ذلك هول معضلة التهجير على معيشة هؤلاء الأسر، وبالمرتبة الثانية احتلت فئة الموظفين في الدولة نسبة (٢٦%) وبمجموع (٧٨)، وعند سؤال الباحثة حول الوزارات التي كان يعمل بها المهجر فكانت (النقل، والتربية، والصحة

والعدل)، في حين احتلت مهنة العمال المهرة المرتبة الثالثة وبمجموع (٥٥) وبنسبة (١٨,٣%)، والمرتبة الرابعة كانت المهن التالية (عامل تسليك مجاري، عامل بناء، بيع الخردة) وبمجموع (٤٨) وبنسبة (١٦%)، والمرتبة الأخيرة الأستاذ الجامعي وكلهم كانوا من حملة شهادة الماجستير الاختصاصات العلمية والأدبية ومجموع (١٢) وبنسبة (٤%) فقط من عينة البحث.

جدول (٦) لجوء المبحوث إلى الأقارب

اللجوء إلى الأقارب	التكرارات	النسبة
نعم	١٠٠	%٣٣,٤
لا	٢٠٠	%٦٦,٦
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٦) لجوء المهجرين بمجموع (١٠٠) وبنسبة (٣٣,٤%) إلى الأقارب، واتضح من خلال مقابلة المبحوثين أن أغلب الذين أجابوا بـ(نعم) هم من محافظة الأنبار، تليها صلاح الدين بالتحديد والموصل، وهذا توعزه الباحثة قرب محافظة بغداد إلى تلك المحافظات حيث أن اقارب هؤلاء هم من يشغلون المهن المهمة والذين يمتازون بمستوى اقتصادي جيد نتيجة استقرارهم في مدينة بغداد منذ عقود ليست بالقليلة، في حين أجاب بـ(لا) بمجموع (٢٠٠) أسرة وبنسبة (٦٦,٦%). وعند استفسار الباحثة حول عدم بقاءهم مع الأقارب بعد التهجير فكانت الأسباب التالية:

١) صعوبات تتعلق بضيق السكن لاسيما أن الأسر المهجرة تمتاز بكبر حجم الأسرة، حيث وجدت الباحثة أن بعض الأسر تتعدى (٩–١٠) أفراد.

٢) اختلاف طبيعة عيش الأسر في المحافظات التي تم التهجير منها عن طبيعة معيشة الأسر الساكنة في مدينة بغداد.

جدول (٧) حصول المهجر على معونات مادية

معونات مادية	التكرارات	النسبة
نعم	١٣٥	%٤٥
لا	١٦٥	%٥٥
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

ومن خلال تحليل الجدول (٧) الخاص بحصول المهجرين على المعونات المادية أجاب بـ(نعم) (١٣٥) وبنسبة (٤٥%) حيث تبين أن نسبة لا بأس منها حصلوا على منحة المليون دينار، وأجاب البقية حول حصولهم على تلك المعونات من الأهالي لاسيما في منطقة حي الجامعة والكم في منطقة الاعظمية، في حين أجاب بـ(لا) بمجموع (١٦٥) وبنسبة (٥٥%) من العينة المبحوثة.

أما المعونات المقدمة من المنظمات الدولية ومنظمات المجتمع المدني فقد امتازت بأنها متذبذبة وقليلة إذا ما قورنت بحجم الأسر النازحة والتي أكدت أغلب منظمات المجتمع المدني أن احتياجات الأسر النازحة تفوق إمكانيات تلك المنظمات والهيئات والتي تتطلب احتواءها من قبل الدولة بما بتناسب حجم هذه الظاهرة من أجل اجتثاثها والقضاء عليها بما لها من تبعات خطيرة وكارثية على بنية مجتمعنا العراقي ومستقبله.

جدول (٨) تعرض أفراد الأسرة المهجرة إلى الإصابة بالأمراض

الإصابة بالأمراض	التكرارات	النسبة
نعم	١١٢	%٣٧,٣
لا	١٨٨	%٦٢,٧
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

وعند تحليل الجدول (٨) حول تعرض أفراد الأسرة المهجرة إلى خطر الإصابة بالأمراض مجموع الذين أجابوا بـ(نعم) (١١٢) وبنسبة (٣٧,٣%) في

حين لأن من أجاب بـ(لا) بمجموع (١٨٨) وبنسبة (٦٢,٧%)، علماً أن فئة الذين تعرضوا إلى الإصابة بخطر الأمراض هم أغلبهم كانوا من الأطفال الرضع، وبالدرجة الثانية هم فئة المسنين لكون هؤلاء الفئتين هم ينحدرون من الفئة الهشة والتي تكون أكثر عرضة للتعرض إلى خطر الأمراض والأوبئة.

وكان أغلب هؤلاء الأطفال تعرضوا إلى الإصابة بالأمراض الوبائية والإسهال والصدمة النفسية، في حين أغلب المسنين يعانون من الأمراض المزمنة كالقلب والضغط والسكر نتيجة الظروف الاستثنائية التي تعرضوا لها.

جدول (٩) تعرض أفراد الأسرة أثناء التهجير القسري إلى خطر الموت

التعرض إلى خطر الموت	التكرارات	النسبة
نعم	٩٨	%٣٢,٦
لا	٢٠٢	%٦٧,٣
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

يوضح الجدول (٩) تعرض بعض أفراد الأسرة المهجرة إلى خطر الموت مما أدى الى موت بعض أفرادها بنسبة (٣٢,٦%) وبمجموع (٩٨) وعند مقابلة المبحوثين تبين الأسباب التالية:

١. نتيجة نزوح الأسرة المهجرة بشكل مفاجئ وغير متوقع لترك ديارهم نتيجة لتعرض البعض إلى نيران القتال مما أدى إلى استشهاد البعض منهم.
٢. هروب أغلب الأسر من قبضة داعش عن طريق الصحراء وتعرضها إلى العطش فضلاً عن الحيوانات المفترسة كالأفاعي والعقارب وعدم حصول هؤلاء الأسر إلى أبسط الخدمات الطبية والعلاجية والغذائية في تلك المرحلة.

في حين أجاب بـ(لا) (٢٠٢) من الأسر المهجرة وبنسبة (٦٧,٣%) من العينة المبحوثة.

جدول (١٠) تعرض الأطفال المهجرة إلى الإصابة بالصدمات النفسية

التعرض الأطفال إلى الإصابة بالأمراض النفسية	التكرارات	النسبة
نعم	١٩٧	٦٥,٦
لا	١٠٣	٣٤,٣
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

يشير الجدول (١٠) حول تعرض (٦٥,٦%) وبمجموع (١٩٧) من الأطفال المهجرين إلى الصدمات النفسية نتيجة مشاهدتهم القتلى والجرحى أثناء فرارهم من ديارهم والتعرض إلى نيران القتال وخطر الموت أثناء مغادرتهم المدينة مما أدى إلى فقدان عدد كبير منهم آباءهم وإخوانهم، في حين كانت نسبة الذين أجابوا بـ(لا) (٣٢,٣١%) وبمجموع (١٠٣) فقط من عينة الأسر المهجرة.

جدول (١١) أبرز احتياجات الأسرة المهجرة

أبرز الاحتياجات	التكرارات	المجموع	النسبة المئوية	مجموع النسبة المئوية
أولاً: الماء				
نعم	٧٥	٣٠٠	%٩١,٧	%١٠٠
لا	٢٥		%٨,٣	
ثانياً: الكهرباء				
نعم	٢٢٢	٣٠٠	%٧٤	%١٠٠
لا	٧٨		%٢٦	
ثالثاً: المعونات المادية				
نعم	٢٨٥	٣٠٠	%٩٥	%١٠٠
لا	١٥		%٥	
رابعاً: مستلزمات طبية		٣٠٠		%١٠٠

أبرز الاحتياجات	التكرارات	المجموع	النسبة المئوية	مجموع النسبة المئوية
نعم	١٩٥		٦٥%	
لا	١٠٥		٣٥%	
خامساً: مواد غذائية				
نعم	٢٥٩	٣٠٠	٨٦,٣%	١٠٠%
لا	٤١		١٣,٧%	
سادساً: مستلزمات خاصة برعاية الأطفال:				
نعم	٢٧٠	٣٠٠	٩٠%	١٠٠%
لا	٣٠		١٠%	

يوضح الجدول (١١)(أ) الحاجة الماسة الى الماء النظيف والصالح للاستعمال وبنسبة (٩١,٧%) وبمجموع (٢٧٥)، في حين كان (٢٥) مهجر وبنسبة (٨,٣%) فقط من العينة أجابوا بـ(لا)، ومع ارتفاع درجات حرارة الصيف ترتفع بنسبة حاجة المهجرين إلى الكهرباء وبنسبة (٧٤%) وبمجموع (٢٢٢) لاسيما في منطقة الرضوانية التي تعاني من قلة الخدمات وشغف العيش في أبسط مقوماتها، لاسيما وأن أغلب الأسر المهجرة تشكل نسبة الأطفال وكبار السن نسبة كبيرة منها والتي تعد من الفئات الهشة والتي يمكن أن تؤدي هذه المعضلة إلى تعرضهم إلى الأمراض والأوبئة.

وحول المعونات المادية التي تلقاها المهجرون والاندماج الاجتماعي والتكافل بين الأسر المهجرة والمضيفة، أكدت (٢٨٥) وبنسبة ٩٥% تلقيها المساعدات والمعونات عن طريق المساجد كما هو الحال في منطقة الغزالية حيث تمتاز هذه المنطقة بوجود مساجد عدة محيطة بهم تأتيهم المساعدة عن طريقها لاسيما مسجد براق، وبعض الجمعيات ومنظمات المجتمع المدني، ولكن هذه المساعدات لا تأتي بشكل منظم لجميع النازحين ولا بشكل دوري، أما المساعدات النقدية من الأسر الميسورة فكان هنالك تكافل بأروع صورة في

منطقة أبو غريب خرنابات حيث تم دفع إيجار لبعض الأسر الفقيرة والتي تمتاز بكبر حجمها، فضلاً عن منطقة الأعظمية أيضاً حيث كان الأهالي يساهمون بدفع تبرعات مالية للأسر النازحة أو المهجرة، والمساعدات المادية الأخرى مليون دينار عن طريق الدولة، لكن أكد أغلب الأسر المهجرة عدم استلامهم هذا المبلغ، ولكن البعض القليل منهم أكدوا ذلك.

وجميع المساعدات المادية كانت بشكل متواضع لا يناسب حجم الأزمة وكبر أعداد الأسر المهجرة والتي تتطلب من الدولة استيعاب الأزمة واحتواء جميع الأسر التي فقدت معظمها كل ما تمتلك.

وحول المستلزمات الطبية، ارتفعت نسبة الحاجة إلى الدواء والعلاج، حيث أكد (١٩٥) وبنسبة (٦٥%) الحاجة إلى الدواء لاسيما النساء الحوامل والأطفال وكبار السن الذين يعانون من الأمراض المزمنة (القلب والضغط والسكر). في حين أكد (١٠٥) من الأسر وبنسبة (٣٥%) عدم الحاجة إلى ذلك.

أما المواد الغذائية فأكد بمجموع (٢٥٩) وبنسبة (٨٦,٣%) الحاجة إلى الغذاء بالرغم من أن عدد من المجتمعات تحصل على الغذاء بشكل منظم ومستمر لاسيما في منطقة حي الجامعة، حيث كان المسؤول عن المخيم (رمزي) الذي يتولى مسألة إيصال الطعام إلى جميع المهجرين عن طريق تعيين (٨) طباخين يقومن بإيصال وجبات الطعام بشكل يومي مستمر، حيث كان مجموع الأسر التي أجابت بـ(لا) جميعها من منطقة حي الجامعة وبمجموع (٤١) أسرة وبنسبة (١٣,٧%) فضلاً عن عدد قليل من المهجرين الذين أجابوا بـ(لا) من بقية المخيمات. أما مجموع الذين كانوا بحاجة إلى الغذاء (٢٥٩)

أسرة وبنسبة (٨٦,٣%) وهو رقم مخيف يستدعي من الدولة أخذه بنظر الاعتبار لوضع الحلول السريعة والجذرية الشاملة لهذه المعضلة.

وحول الحاجة الى مستلزمات خاصة برعاية الأطفال فكانت ما يلي:

١) الحاجة إلى مواصلة التعليم في الأماكن التي تم التهجير إليها.
٢) الحاجة إلى الأدوية لاسيما الأطفال صغيري السن.
٣) الحاجة إلى الألبسة والتجهيزات وكافة المستلزمات لرعاية هؤلاء الأطفال.

حيث أجاب (٢٧٠) أسرة بـ(نعم) ونسبة (٩٠%)، أما الذين كانت إجابتهم بـ(لا) فهم (٣٠) أسرة فقط وبنسبة (١٠%) من العينة المبحوثة.

جدول (١٢) عدم الاحساس بالأمان

عدم الإحساس بالأمان	التكرارات	النسبة
نعم	٢٥٧	%٨٥,٧
لا	٤٣	%١٤,٣
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

تشير نتائج التحليل الإحصائي بنسبة (٨٥,٧%) من المهجرين لا يشعرون بالأمان نتيجة تعاقب الأحداث المؤلمة وانتقالهم إلى أكثر من مكان ومرارة الظروف المرافقة للتهجير وبمجموع (٢٥٧) أسرة، أما الأسر التي كانت إجابتهم بـ(لا) (٤٣) وبنسبة (١٤,٣%) فقط من العينة المبحوثة.

جدول (١٣) الاندماج والتكيف مع سكان المدينة

الاندماج مع سكان المدينة	التكرارات	النسبة
نعم	٩٨	%٣٢,٦
لا	٢٠٢	%٦٧,٣
المجموع	٣٠٠	%١٠٠

والجدول (١٣) حول الاندماج والتكيف مع السكان المرتبة التي تم النزوح إليها والتي بينت نتائج بحثنا الحالي حول مدى تماسك وتلاحم أبناء مجتمعنا في الظروف الصعبة والقاسية لاسيما النازحون إلى حي الجامعة والتي كانت بواقع (١٠٠) خيمة وعددهم يقارب (٦٠٠) شخص حيث كانت ضيافة حي الجامعة للمهجرين بمنتهى الكرم، حيث كان هناك (٨) طباخين في المخيم لعمل وجبات أكل مستمرة يومياً من شباب حي الجامعة، حيث كان أغلب المهجرين من محافظة الأنبار، وتأتي منطقة الغزالية والتي كانت تضم نازحين من يثرب وبلد وصلاح الدين الذين كان أغلبهم يسكنون الهياكل في تلك المنطقة التي كانت تمتاز بأن تعداد نفوس أفراد الأسرة بأعداد كبيرة للعائلة الواحدة، وحيث تم تعداد نفوس أحد الهياكل (٧٠) نفر وكانوا جميعهم أقارب من الدرجة الأولى والثانية والثالثة، وكانت المساجد المحيطة بمنطقة الغزالية لها الدور الكبير في إيصال المساعدات للأسر المهجرة، وكانوا المهجرين يأخذون المساعدات عن طريق هذه المساجد بما يتبرع بها أبناء هذه المنطقة والمناطق المجاورة لها. فضلاً عن قيام منظمات المجتمع المدني بتقديم المساعدة لهم لاسيما جمعية الأم العراقية، وقامت الجمعية بشراء برادات ماء وثلاجات وطباخات، والمنطقة الثالثة كانوا النازحين إلى أبي غريب منطقة مخيم الرسالة حيث أقام أحد المتبرعين من المحسنين بتوصيل الكهرباء والماء لهم، وصادف وجود الباحثة قامت رابطة الأم العراقية بتوزيع سلة رمضانية (عدس وفاصوليا ومعجون ودجاج وشاي وحليب وقشطة وبسكويت) وغيرها.

وفي منطقة أبو غريب خرنابات تم تأجير بيوت، وتكافل أهل المنطقة بدفع إيجارات لبعض منهم، علماً بأن الباحثة وجدت أن البعض الآخر ساكنين سراديق من الطين وبدون سقف عليهم كانوا من منطقة يثرب تابع لمحافظة

صلاح الدين والكرمة وجرف الصخر، فضلاً عن قيام بعض منظمات المجتمع المدني بإيصال المساعدات لهؤلاء ولكن بشكل غير منتظم ومتذبذب، أما المهجرين إلى منطقة الأعظمية فهناك ثلاث فروع بالأعظمية، وكانوا ساكنين في بيوت مهدمة وحيث تفاجئنا حين وجدنا في البيت الواحد كان هناك (٤٧) نفراً، علماً أن مجموع المهجرين في الأعظمية عددهم (٥٠٠) شخص، وكان أغلبهم مهجرين من منطقة اليوسفية واللطيفية. وكان أهل الاعظمية مثال للتكافل الاجتماعي العالي والراقي للأسر النازحة من توفير الأكل والماء والكهرباء.

وأخيراً منطقة الخضراء وكان عدد الخيام ما يقارب (١٥٠) خيمة وامتازت أيضاً هذه المنطقة بتكافل اجتماعي عالي وراقي.

أما أقل المناطق التي لم تشهد تكافل واندماج أهل المدينة مع المهجرين هي منطقة الرضوانية حيث لا يوجد ماء ولا كهرباء مولد وإنما يعتمدون على الساعات القليلة لكهرباء الوطنية والمكان عبارة عن هياكل من الطين والخوص ويمكن إيعاز عدم مساندة المنطقة لأنها أصلاً تعاني من الفقر وشحة المياه بشكل شبه كامل، هذه الظروف الصعبة منعت أهل المدينة من اندماج المهجرين مثل باقي المناطق.

وبذلك كانت نسبتها بواقع (٦٦,٣%) وبمجموع (١٩٩) مهجر، في حين كانوا مسبب الذين يعانون ممن سوء التكيف بمجموع (١٠١) مهجر وبنسبة (٣٣,٦%) فقط من عينة المبحوثين.

الفصل الثالث

النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً: النتائج

١- نسبة رب الأسرة من الذكور (٥٨,٤%) وبمجموع (١٧٥)، أما الإناث نسبة (٤١,٦%) وبمجموع (١٢٥) من العينة المبحوثة.

٢- عدد أفراد الأسر النازحة (١-٣) نسبة (٩,٧%) و(٤-٦) نسبة (١٣%)، (٧-٩) نسبة (٤٦%)، (١٠- فأكثر) وبنسبة (٣١,٣%).

٣- تشكل نسبة (٨,٣%) من الأسر المهجرة لعام ٢٠١٢ وبنسبة (٩,٦%) لعام ٢٠١٣، وبنسبة (١٢,٦%) لعام ٢٠١٤، وأخيراً (٦٩,٣%) لعام ٢٠١٥.

٤- نسبة المهجرين من مدينة الموصل (١٠,٣%)، والحويجة (١٧,٣%)، والفلوجة (٣٤,٣%)، وتكريت (١٣,٦%)، في حين سجلت (يثرب وبلد واليوسفية واللطيفية) نسبة (٢٣,٣%) من العينة المبحوثة.

٥- مهن المهجرين شكلت نسبة الموظفين (٢٦%) والعمال المهرة (١٨,٣%)، والمهن الحرة (٣٥,٦%)، أستاذ جامعة (٤%)، وعمال تسليك المجاري وعمال البناء، وبيع الخردة (١٦%).

٦- نسبة المهجرين الذين لجأوا إلى الأقارب (٣٣,٤%) والذين كانت اجابتهم بـ(لا) (٦٦,٦%).

٧- نسبة المهجرين الحاصلين على معونات مادية (٤٥%).

٨- نسبة ترض أفراد الأسرة المهجرة إلى الإصابة بالأمراض (٣٧,٣%) من العينة المبحوثة.

٩- نسبة الذين تعرضوا أثناء التهجير القسري إلى خطر الموت (٣٢,٦%) من العينة المبحوثة.

١٠-نسبة تعرض الأطفال المهجرين إلى الإصابة بالصدمات النفسية (٦٥,٦%) من عينة البحث.

١١-أبرز احتياجات الأسرة المهجرة (٩١,٧%) الحاجة إلى الماء، الكهرباء (٧٤%)، المعونات المادية (٩٥%)، مستلزمات طبية (٦٥%)، مواد غذائية (٨٦,٣%)، مستلزمات خاصة برعاية الأطفال (٩٠%).

١٢-نسبة الأسر التي تشعر عدم الإحساس بالأمان (٨٥,٧%).

١٣-نسبة الأسر المندمجة ولديها تكيف اجتماعي جيد مع سكان المدينة المضيفة (٦٦,٣%).

ثانياً: التوصيات

١) تحويل استلام رواتب المهجرين إلى مدينة بغداد لغرض رفع الحيف عن كاهل الأسر المهجرة وبالسرعة الممكنة وتعاون كافة الوزارات ذات العلاقة من أجل تسهيل ذلك.

٢) توجيه كافة المستشفيات الحكومية على إعطاء أولوية لمعالجة المهجرين وتوفير كافة المستلزمات العلاجية والطبية.

٣) العمل مع وزارات والهيئات الخاصة بتوفير الخدمات اللازمة في أماكن التي أقام فيها المهجرون من توفير خدمات الماء والكهرباء

والمجاري عن طريق إقامة لجان خاصة مكونة من ذوي الاختصاص لاحتواء الأزمة وتحجيمها والقضاء عليها.

٤) العمل على إعطاء إعانات شهرية للمهجرين تساعدهم على مواجهة الظروف الصعبة والاستثنائية لاسيما بعد أن تبين أن أغلب مهن المهجرين تعتمد على القوت اليومي وهم أغلبهم أصحاب المهن الحرة البسيطة.

٥) عمل مراكز تأهيلية علاجية لمعالجة الأطفال من هم يعانون من أثر الصدمات النفسية من أجل التخفيف من أثر هذه الصدمة على مستقبل الطفل والأسرة العراقية لما لها من أثر مدمر تؤثر على صحة وسلامة الطفل النفسية والبدنية من قبل مختصين من مجال علم الاجتماع وعلم النفس والصحة النفسية من أطباء ومحللين نفسيين.

ثالثاً: المقترحات

١. توجيه القنوات الفضائية على استضافة ذوي الاختصاص في حلقات نقاشية حول إيصال أبرز الحلول المتوخاة من أجل مواجهة ظاهرة التهجير والعمل بكافة الطاقات والإمكانيات المتوفرة من أجل تحجيم الظاهرة والقضاء عليها، لوضع الحلول أمام الساسة أصحاب القرار من أجل التصدي لهذه المشكلة ووضع كافة التسهيلات الممكنة.

٢. تنسيق العمل بين المنظمات الدولية والهيئات والوزارات والمؤسسات الدولية ذات العلاقة من أجل توحيد الجهود المبذولة وفق سد الاحتياجات التي يواجهها المهجرون بشكل علمي مدروس.

٣. عمل زيارات ميدانية من قبل الأطباء في المستشفيات الحكومية لتفقد صحة الأسر المهجرة وتقديم كافة الخدمات الصحية التي تحتاجها هذه الأسر ويتم العمل بها من قبل وزارة الصحة بالتنسيق مع الوزارات والمؤسسات ذات العلاقة لمنع تفشي الأمراض لاسيما الوبائية ومنها مرض الكوليرا الذي تفشي في الكثير من المحافظات الجنوبية وغرب بغداد.

المصادر العربية:

أولاً: المعاجم والقواميس

١- ابن منظور (١٩٩٠)، الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط١، بيروت.

٢- معجم مصطلحات التنمية (٢٠٠٥)، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (الاسكوا) بالتعاون مع البنك الدولي، بيروت، ٢٠٠٥م.

٣- معجم المعاني الجامع (د.ت)، محمد محمد صراي، ويوسف محمد الشامي، مركز زايد للتراث والتاريخ، أبو ظبي.

٤- إدريس سهيل (٢٠٠٩)، المنهل، ط٩، أيلول ١٩٨٦، بيروت.

ثانياً: الكتب

- القرآن الكريم

١- الدليمي، صالح شبيب محمد (٢٠٠٩)، المهجرون قسرياً دراسة ميدانية للأسر المهجرة من مدينة كركوك إلى معسكر تكريت، مجلة دراسات اجتماعية، العدد ٣٠، بغداد.

٢- بنمليح، عبد الإله (٢٠٠٤)، الرق في بلاد المغرب والأندلس، ط١، فوكسز الآثار العربية، بيروت.

٣- دخيل عز الدين (د.ت)، الدمج والاندماج، الرهان والاستراتيجيات والمرجعيات، أعمال الندوة العلمية الدولية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجي، جامعة تونس، المعهد العالي لتنشيط السياسي والثقافي، بئر الباي.

٤- كاتي لونغ (٢٠١١)، أزمات دائمة، فخ النزوح الدائم للاجئين والنازحين داخلياً، مركز دراسات اللاجئين، قسم أكسفورد للتنمية الدولية، جامعة أكسفورد، لندن.

٥- مصطفى، عدنان ياسين (الدكتور) (٢٠١٠)، فنار عطوان، التهجير القسري والأمن الإنساني دراسة اجتماعية للأسر العراقية المهجرة، مجلة دراسات اجتماعية، بيت الحكمة، قسم الدراسات الاجتماعية، العدد ٢٣، بغداد.

٦- المنظمة الدولية للهجرة في العراق، النزوح الداخلي في العراق ومعوقات الاندماج، كانون الأول ٢٠١٣. بعثة الامم المتحدة لمساعدة العراق، بغداد.

٧- مجموعة خبراء وباحثين معهد بروكنغز، جامعة بيرن حول النزوح الداخلي، إطار عمل الحلول الدائمة للنازحين داخلياً، نيسان ٢٠١٠م. منشور على الرابط التالي:
http://docs.unocha.org/sites/dms

٨- مركز رصد النزوح الداخلي، تعريف النازحين داخلياً، منشور على الرابط التالي:
http://www.internal.displacement.org

٩- الجهاز المركزي للإحصاء، وزارة التخطيط العراقي، تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠١٤ (المسح الوطني للنازحين في العراق)، بغداد.

١٠- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي (٢٠٠٨)، التقرير الوطني لحال التنمية البشرية، بغداد.

ثالثاً: المصادر الأجنبية:

11- Back, M. and et al., Al Basic Issues in Social Research New York, John Wiley and Son, 1983.

12- Ebel, R.l., (1972) Essentials of Educational Masuerment, New Jersy Englewwod cliffs. Frrentice-Hill.

13- Kazimir Ski, A.DE. Dictionary Arab France, Tome Premier, Paris, 1960.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بغداد/ مركز البحوث التربوية والنفسية

ملحق (١)

عزيزي رب الأسرة المهجرة

عزيزتي ربة الأسرة المهجرة

تروم الباحثة إجراء البحث الموسوم (النازحون إلى بغداد بين مخاضات التهميش والاندماج الاجتماعي) للاطلاع على معاناة التهجير والوقوف على المعضلات والمعاناة التي سببتها لكم الحروب والأزمات من أجل تذليلها وتقديم الحلول الناجعة لذوي الاختصاص، لذا نرجو منكم التفضل بالإجابة على السؤالين التاليين:

١- هل تعرضت إلى معوقات كبيرة أثناء إقامتك في مخيم النازحين سببت صعوبات من تحقيق الاندماج الاجتماعي مع المحيط الذي تعيش فيه؟

٢- هل أدت الحروب إلى شعورك بالضياع أثناء تهجيرك القسري عن المدينة التي كنت تعيش فيها؟

الباحثة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بغداد/ مركز البحوث التربوية والنفسية

ملحق (٢)

عزيزي رب الأسرة النازحة

تحية طيبة

تود الباحثة إجراء البحث الموسوم **(النازحون إلى بغداد بين مخاضات التهميش والاندماج الاجتماعي دراسة ميدانية في مدينة بغداد)** للنظر بأهم المشاكل والمعوقات التي تعاني منها الأسر النازحة والعمل على تذليل المعوقات ووضع الحلول الناجعة بما يخدم الأسرة النازحة.

علماً بأن المعلومات التي يدلي بها رب الأسرة تبقى لغرض البحث العلمي مع الحفاظ على سرية المعلومات التي يدلي بها المبحوث والوصول إلى نتائج تساعد على تذليل الصعوبات التي تعاني منها الأسرة النازحة.

شاكرين تعاونكم معنا.

الباحثة

المعلومات الأولية:

١- رب الأسرة ذكر ( ) أنثى ( )

٢- عدد أفراد الأسرة النازحة: (١-٣) ( )، (٤-٦) ( )، (٧- فأكثر) ( ).

٣- تاريخ التهجير: ٢٠١٢ ( )، ٢٠١٣ ( )، ٢٠١٤ ( )، ٢٠١٥ ( ).

٤- المدينة التي ينتمي إليها: الموصل ( )، الحويجة ( )، الفلوجة ( )، تكريت ( )، غيرها تذكر ( ).

٥- نوع المهنة التي كنت تزاولها قبل النزوح: ١- موظف ( )، ٢- عامل ماهر ( )، ٣- مهنة حرة ( )، ٤- أخرى تذكر ( ).

المعلومات الاختصاصية:

٦- هل لديك أقارب في المدينة التي لجأت إليها بعد التهجير؟ نعم ( ) لا ( )

٧- إذا كان الجواب بـ(نعم) هل سكنت مع أقاربك بعد التهجير؟ نعم ( ) لا ( )

٨- ٨- هل اضطررت إلى مغادرة الأقارب بسبب صعوبات تتعلق بالمعيشة والحاجات الأساسية؟ نعم ( ) لا ( )

٩- هل حصلت على معونات مادية من قبل المنظمات الدولية ومنظمات المجتمع المدني نعم ( ) لا ( )

١٠- هل تعرض أحد أفراد أسرتك إلى خطر الإصابة بالأمراض المعدية والخطيرة نتيجة النزوح؟ نعم ( ) لا ( )

١١- حدد أبرز الاحتياجات اللازمة في المنطقة التي لجأت إليها بعد التهجير القسري: ١- الماء: نعم ( ) لا ( ) ٢- الكهرباء: نعم ( ) لا ( ) ٣- معوقات مادية: نعم ( ) لا ( ) ٤- مستلزمات طبية علاجية: نعم ( ) لا ( ) ٥- مواد غذائية: نعم ( ) لا ( ) ٦- مستلزمات خاصة برعاية أطفال المدارس: نعم ( ) لا ( )

١٢- هل تعرض أحد أفراد أسرتك أثناء النزوح أو التهجير القسري إلى خطر مما أدى إلى فقدان حياته؟ نعم ( ) لا ( )

١٣- هل تعرض الأطفال أثناء التهجير القسري إلى الإصابة بالصدمات النفسية نتيجة هول الحروب التي عصفت بالمدينة التي تنتمي إليها؟ نعم ( ) لا ( )

١٤- هل لديك إحساس بعدم الأمان في المكان الذي لجأت إليه مما يجعلك في حالة عدم استقرار والشعور بالخوف الدائم؟ نعم ( ) لا ( )

١٥- هل تلقيت مساعدات في المدينة التي لجأت إليها أعانتك على تمشية أمور حياتك اليومية؟ نعم ( ) لا ( )

١٦- هل استطعت الاندماج والتكيف مع سكان المدينة التي نزحت إليها ساعدتك على تخطي بعض الصعوبات التي تعرضت إليها نتيجة التهجير القسري؟ نعم ( ) لا ( )

أثر استراتيجية دورة التعلم E.S.5

في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي

لدى طلبة كلية القانون في مادة قانون

المرافعات المدنية

أ.م. علي داود جوامير

ملخص البحث

رمى البحث الى معرفة أثر استراتيجية دورة التعلم E.S.5 في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية القانون في مادة قانون المرافعات المدنية، ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث فرضيتين صفريتين، تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قانون المرافعات المدنية باستعمال استراتيجية دورة التعلم E.S.5 ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل واختبار التفكير الاستدلالي، وحدد الباحث طلبة المرحلة الرابعة في كلية القانون/ الجامعة المستنصرية لتكون عينة بحثه وكانت متكونة من (٩٩) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين دراسيتين، مثلت إحدى الشعبتين المجموعة التجريبيّة التي دُرِسَتْ على استراتيجية دورة التعلم، وبواقع (٥٠) طالبًا وطالبة، ومثلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة التي دُرِسَتْ بالطريقة التقليدية وبواقع (٤٩) طالباً وطالبة، وتحِقق الباحث من السلامة الداخليّة والخارجيّة للتصميم التجريبيّ ، وذلك بتحديد العوامل التي يمكن أن تؤثر في المتغير، واعدَّ الباحث مستلزمات البحث من خطط التدريس، واعدَّ الباحث اختباراً تكوّن من (٥٠) فقرةً من نوع الاختيار من متعدد واختبار التكميل والاختبار المقالي المحدد، واختباراً للتفكير الاستدلالي، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لإتمام بحثه،

وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين دُرِسُوا على وفق استراتيجية دورة التعلم على طلبة المجموعة الضابطة الذين دُرِسُوا على وفق الطريقة التقليدية في تحصيل مادة قانون المرافعات المدنية ، فضلا عن تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الاستدلالي

أولاً: مشكلة البحث: لا يقتصر دور الاستاذ الجامعي على نقل الحقائق والمعلومات والمعارف من الكتب الى عقول الطلبة، بل يتعدى ذلك الى دور الموجه والمرشد والمصمم للمادة التي يريد تعليمها للطلبة على وفق المعايير والنظم التعليمية الحديثة.(الخاقاني ، ٢٠٠٦ : ٤٧).

وعلى الرغم من أن الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على ضرورة تكييف طرائق التدريس بما يجعل دور الطلبة محوراً للعملية التدريسية إلا أنها ما تزال في أغلب الأحيان تعتمد الطرائق التقليدية التي تؤكد على الجوانب النظرية من غير إسهام الطلبة وتفاعلهم في المواقف التعليمية لذلك أخذ موضوع إثارة التفكير من خلال الاستراتيجيات والطرائق الحديثة مكانة خاصة في تطوير النظام التعليمي.

انبثقت مشكلة البحث الحالي من الواقع التعليمي الذي يعيشه الطلبة، وما يعانيه الطلبة من صعوبات في مادة قانون المرافعات المدنية، اذ ذهبت دراسة (جوامير ٢٠٠٣) الى وجود العديد من الصعوبات التي تواجه الطلبة ، فضلا عن ما قام به الباحث من حوارات ومناقشات مع بعض تدريسي هذه المادة حول الطرائق والأساليب المعتمدة في تدريسهم لها، تبين أن معظمها تدور حول الطريقة التقليدية . وسعياً من الباحث من أجل وضع تدريس مادة قانون

المرافعات المدنية في مساره التعليمي الصحيح الذي يحقق الأهداف التعليمية المنشودة، المتمثلة بتزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق والمفاهيم والمهارات القانونية المختلفة من طريق الاستنتاج والتحليل والتفسير وحل المشكلات، وبما يمكنهم من فهم الاجراءات والمشكلات القانونية من جانب، وتنمية الدافع المعرفي والمهاري من جانب آخر.

لذا يحاول البحث الاجابة عن السؤال الاتي :

ما اثر استراتيجية دورة التعلم E.S.5 في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية القانون في مادة قانون المرافعات المدنية ؟

ثانياً: اهمية البحث: يعد التعليم الجامعي بمثابة الطاقة المحركة للتنمية البشرية بهدف تحقيق تقدم وتطوير المجتمع، ومن هذا المنطلق لم تعد أي دولة تقاس بما تمتلكه من ثروات طبيعية ومادية فحسب بل صارت تقدر بثرواتها من حيث صناعة المعرفة وانتاجها.(الهادي، ٢٠٠٥: ١٥) . إذ أصبح تطوير التعليم الجامعي ضرورة حتمية لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي والعلمي السريع ، فالهدف النهائي للتعليم هو تنمية التفكير بما يتيح للطلبة التمكن من المتطلبات المعرفية والمهارية والوجدانية .

ان التدريس على وفق استراتيجية محددة ييسر عملية التعلم، ويمكن التدريسي من معرفة مدى تحقق أهداف الدرس مما يساعده على تطوير أدائه التدريسي، ويساعد الطلبة على تنمية قدراتهم العقلية وزيادة في تحصيلهم الدراسي، فضلاً عن زيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة أنفسهم وبين التدريسي لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (العفون وحسين، ٢٠١٢: ٢٠٧). وقد جرت محاولات عديدة لبلورة استراتيجيات تنفيذية يتّبعها التدريسي في قاعة الدرس تؤكد على الدور النشط للطلبة في عملية التعلم وإجراء العديد من

النشاطات الصفية، بحيث يحدث تعلم قائم على الفهم، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات دورة التعلم التي تعد من الاستراتيجيات التدريسية المهمة التي تمتاز بأنها تراعي القدرات العقلية للطلبة، وتقدم العلم لهم وفق الطريقة الاستقصائية من الجزء الى الكل، وتدفع الطلبة للتفكير (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦: ٣٩٢).

ولكي يتفوق الطلبة علمياً ، لابد ان يتمكنوا من أساليب التفكير بأنواعها المختلفة ومنها التفكير الاستدلالي، ويهتم التفكير الاستدلالي باستنتاج نتائج جديدة من قضايا مسلم بصحتها، أي انه يسير من المعلوم الى المجهول، وهو يشتمل على مجموعة من العمليات العقلية التي نستخدمها في تكوين وتقييم أفكارنا فيما نعتقد بأنه صحيح، وتقييم البراهين والحجج، والبحث عن الأدلة، والتوصل إلى الاستنتاجات، واختبار الفروض، وتوليد معرفة جديدة (small,1990: 86) .

ويرى الباحث بأن استراتيجية دورة التعلم يمكن ان تساهم في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي عند طلبة كلية القانون في مادة قانون المرافعات المدنية، وتعطي الطلبة فرصة لممارسة العمليات العقلية وتنمية المهارات بدرجة أفضل من الطرق السائدة القائمة على الحفظ والتذكر.

ويحتل قانون المرافعات المدنية مكانة متميزة بين القوانين لما له من تأثير في اقامة القضاء وتنظيم اجراءات الخصومة، إذ ان من وظائف الدولة الاساسية اقامة العدل بين الناس ، وان تنظيم القضاء من واجب الدولة فعليها بيان حدود سلطته وتيسير تناوله ، فلا يمكن الاستغناء عن قانون لتنظيم الجهاز القضائي وبيان وظائفه واختصاصاته.(القشطيني ، ١٩٧٦: ١١) ، ولأجل توفير الحماية القضائية للحقوق يتم تطبيق قواعد واجراءات قانون

المرافعات وبهذا يتأكد وجود الحق وتعطى له قيمته، ولأجل تحقيق هذا، فأن قانون المرافعات قام على اسس مهمة هي: (تبسيط الاجراءات الشكلية في العمل القضائي ، والعمل على تحقيق القضاء العادل العاجل ، ومنح القاضي دوراً ايجابياً في العمل القضائي). (النداوي ،١٩٨٨: ٢٠)

ويرى الباحث بأن لقانون المرافعات المدنية تأثيراً بالغاً في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، لانها مانعة لسلب الحقوق ، فاذا كانت اجراءات المرافعة مبسطة وكأن تنفيذ الاحكام القضائية ميسراً عند الدولة والافراد، اطمأن الناس على حقوقهم وشاعت الثقة في النفوس ويؤدي ذلك الى انعاش الحياة الاقتصادية وازدهارها. وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتجلى أهمية البحث بما يأتي:

١. أهمية مادة قانون المرافعات المدنية لكونه يعد الطلبة للحياة المهنية والعملية في المجال القانوني بعد التخرج .

٢. أهمية الاستراتيجيات التعليمية للتدريسيين كونها تساعد في تحقيق اهداف المادة الدراسية.

٣. أهمية اكتساب طلبة الجامعة المهارات الأساسية للتفكير الاستدلالي ، كون هذا النوع من التفكير يجعل الطلبة في حراك عقلي متجدد ومتنوع .

ثالثًا: هدفا البحث: يرمي البحث الحالي الى :

١. معرفة اثر استراتيجية دورة التعلم **E.S.5** في تحصيل طلبة كلية القانون في مادة قانون المرافعات المدنية .

٢. معرفة اثر استراتيجية دورة التعلم **E.S. 5** في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية القانون في مادة قانون المرافعات المدنية.

رابعاً: فرضيتا البحث: ولتحقيق هدفي البحث صاغ الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قانون المرافعات المدنية باستعمال استراتيجية دورة التعلم **E.S. 5** ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قانون المرافعات المدنية باستعمال استراتيجية دورة التعلم **E.S. 5** ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي .

خامساً: حدود البحث: يتحدد هذا البحث بالآتي :

١- طلبة المرحلة الرابعة في كلية القانون في الجامعة المستنصرية في محافظة بغداد .
٢- الفصول الخمسة الاولى من محتوى كتاب قانون المرافعات المدنية المقرر تدريسه .
٣- الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ .

سادساً: تحديد المصطلحات :

١- **الاستراتيجية : عرفها (Livingston) بأنها** : " مجموعة الخطط التي يستعملها الفرد ليتمكن من تحقيق الهدف الذي يصبو إليه" (Livingston,1997:59) .

التعريف الاجرائي للاستراتيجية : هي مجموعة من الإجراءات والخطوات والأنشطة التي يضعها الباحث لمجموعتي البحث لتحقيق اهداف المادة الدراسية.

٢- **دورة التعلم E.S.5 : عرفها بايبي:** "هو نموذج تعليمي يتكون من خمس خطوات تدريبية يستخدمها المدرس مع طلبته داخل غرفة الصف، ويسعى إلى أن يبني الطالب معرفته العلمية بنفسه ويروم إلى تنمية كثير من المفاهيم والمهارات العلمية ويعتمد هذا النموذج على الإثارة وحب الاستطلاع والفضول والاستكشاف والتفسير والتوسيع وربط المفاهيم بعضها ببعض وتعديل بعض المفاهيم لديهم" .(بايبي وآخرون،٢٠٠٤: ١٠).

التعريف الاجرائي لدورة التعلم E.S.5 : ويقصد بها أحد أساليب التدريس الحديثة التي تؤكد التفاعل بين التدريسي والطلبة، من خلال الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة التي تتضمنها هذه الاستراتيجية في مراحلها الخمسة وهي: الانشغال، الاستكشاف، التفسير، التوسيع، والتطبيق".

٣- **التفكير الاستدلالي: عرفتها العفون** : "عملية عقلية منطقية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشاط عقلي معرفي يتميز بأستقراء القاعدة من جزئياتها، واستنباط الجزء من الكل ، اذ يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بصحتها الى معرفة المجهول ذهنياً".(العفون، وعبد الصاحب، ٢٠١٢ :٩٩).

التعريف الاجرائي للتفكير الاستدلالي : وهي عملية عقلية تهدف الى استنتاجات وتعميمات جديدة في مادة قانون المرافعات المدنية من خلال استخدام الخبرات السابقة .

٤- **قانون المرافعات المدنية: عرفها (النداوي) بأنها:** هي مجموعة القواعد القانونية التي تبين التنظيم القضائي للدولة وتحدد اجراءات التقاضي امام محاكمها

المدنيـــة والتـــي تكـــون مكفولـــة بجـــزاء يضـــمن لهـــا الاحتـــرام . (النداوي، ١٩٨٨: ١٤).

التعريف الاجرائي لقانون المرافعات المدنية : هي المادة الدراسية التي تدرس لطلبة المرحلة الرابعة في كليات القانون ليتعرف الطلبة على اجراءات رفع الدعوى القضائية وكيفية السير بالدعوى .

الفصل الثاني

المبحث الاول

جوانب نظرية

اولاً : استراتيجية دورة التعلم E.S.5: هي إحدى الاستراتيجيات التي تعتمد على أن الطالب يبني معرفته الجديدة بالاستناد على ما لديه من خبره ومفاهيم وأفكار ومعرفة سابقة وإيجاد علاقة بينهما، وتنظر للطلبة على أنهم مفكرون ونشيطون يقومون ببناء مفاهيمهم عن العالم الطبيعي وان المعرفة تتولد من خلال تفكيرهم و نشاطهم). في البداية تكونت دورة التعلم كطريقة تدريس من ثلاث مراحل هي: (الإستكشاف و التوصل إلى المفهوم و التطبيق). (بايبي، وآخرون، ٢٠٠٤: ٣٢٧)، وأدخل عليها كاربلس (Karplus) عام ١٩٧٤ بعض التعديلات فأصبحت تتكون من أربع مراحل هي: (الإكتشاف، التفسير، التوسيع، التقويم)، وقام بايبي (Bybee) عام ١٩٩٣، بتطوير نموذج تدريس بنائي أطلق عليه دورة التعلم خماسية المراحل يُرمز لها اختصاراً(E.S.5) الرقم خمسة هو عدد الخطوات في هذه الطريقة و المقصود بحرف E هو الحرف الأول المشترك بين الخطوات الخمس وهي: (التهيئة engage– الاكتشاف explore – الشرح والتوضيح explain – التوسع extend – التقييم evaluate). (الشنطاوي والعبيدي، ٢٠٠٦: ٢١١).

أهمية استراتيجية دورة التعلم : تعد استراتيجية دورة التعلم طريقة تعليم وتعلم يقوم بها الطالب بنفسه، وتمتاز عن غيرها من خلال أنها تراعي القدرات العقلية للطالب فلا يقدم له إلا ما يستطيع أن يتعلمه، ويسير التعلم فيها من الجزء إلى

الكل، وتدفع الطالب للتفكير من أجل البحث عن مزيد من المعرفة العلمية كما أنها تستثير مهارات التفكير لديه ، وتساهم استراتيجية دورة التعلم في زيادة التحصيل وتنمية التفكير عند الطلبة، كما أنها تركز على المفاهيم والتعميمات، وتعطي الطالب فرصة لممارسة العمليات العقلية بدرجة أفضل من الطرق السائدة القائمة على الحفظ والتذكر . (King, 1995, P.111-136).

مراحل استراتيجية دورة التعلم :

١- مرحلة الانشغال : The Engagement: في هذه المرحلة يتم إشغال وشد انتباه الطلبة للموضوع الجديد، وتحفيز تفكيرهم، ومساعدتهم على استرجاع واجتياز تعلمهم السابق، وذلك عن طريق الأسئلة والأنشطة القصيرة وذلك لمعرفة موضوع الدرس الذي سيتعلمونه، وهذه المرحلة توفر فرصة جيدة للطالب لاكتشاف التصورات البديلة، وأن التجارب والأنشطة لمرحلة الانشغال تكون بسيطة ولا تحتاج لمدة زمنية طويلة. (الشنطاوي والعبيدي، ٢٠٠٦: ٩٢). وتتضمن هذه المرحلة توزيع الطلبة في مجموعات بحيث تضم المجموعة اثنين أو أكثر بحسب النشاط المراد أجراءه ويتعرف الطلبة على الأنشطة ويتم تشجيعهم على الاشتراك فيها، وهذه الأنشطة تتمثل في أسئلة أو عرض مشكلات أو أحداث. (خليل ، ٢٠٠٧: ١٨٠)

٢- مرحلة الاستكشاف: The Exploration : وفي هذه المرحلة يحتاج الطلبة إلى وقت للتفكير وجمع البيانات واكتشاف المفاهيم ويقوم التدريسي بتشجيع التعلم المباشر، بحيث يقوم الطلبة بأجراء أنشطة التعلم ونقاش جماعي، والعاب تعليمية، بالتعاون مع بعضهم البعض لاستخلاص النتائج، وإيجاد العلاقات، والتدريسي في هذه المرحلة يكون المرشد للطلبة ويوفر الفرصة لتفاعل الطلبة

مع بعضهم وتكون لغة الطلبة هي السائدة. (الشنطاوي والعبيدي ،٢٠٠٦ : ٩٣)

٣. مرحلة التفسير: The Explanation : أن كلمة التفسير تعني العملية التي يتم بواسطتها جعل المفاهيم أو العمليات والمهارات سهلة ومفهومة وواضحة وتوفر عملية التفسير للطلبة والتدريسي استخداما مشتركاً لمصطلحات تتعلق بمهمة التعلم، وفي هذه المرحلة يوجه التدريسي انتباه الطلبة الى الجوانب المتعددة لتجربتي الانشغال والاستكشاف، فيطلب من الطلبة تقديم تفسيراتهم، ويقدم إيضاحات علمية، ويجب أن يقدم الجزء الاستهلالي لهذه المرحلة على تفسيرات الطلبة ويربط التفسيرات مع الخبرات في مرحلتي الانتقال والاستكشاف. (بايبي وآخرون، ٢٠٠٤: ٣٣٢) .

٤. مرحلة التوسع : The Elaboration : وفي هذه المرحلة يتم تزويد الطلبة بالفرصة لتوسيع فهمهم للمفاهيم والمهارات وتطبيقها في مواقف حياتية حقيقية جديدة متشابهة تدعم الوقت والتجارب التي يتم تنفيذها في عملية التعلم، عن طريق حل المشكلات وأنشطة مهارات التفكير (Bybee,2000,P.7). وتتمركز هذه المرحلة حول الطلبة، وينظم العمل فيها بنحو يشجع التعاون بينهم، وتوفير تطبيقات جديدة، لما تعلمه من أعطاء الأمثلة أو أجراء تجارب استكشافية إضافية أو حل مشكلات.(Saguaro,2001,P.6).

٥. مرحلة التقويم : The Evaluation : في هذه المرحلة يتم تقويم جميع المراحل السابقة، فالتدريسي عليه أن يلاحظ الطلبة في مرحلة الانتقال، والاستكشاف، والتفسير، والتوسيع، ويبحث عن دلائل تدل على أن الطلبة غيروا

تصوراتهم البديلة في ضوء تعلمهم الجديد عن طريق الأسئلة المفتوحة والبحث عن إجابات تتطلب ملاحظة وأدلة وتفسيرات، ويقوم التدريسي بتقويم مخرجات التعلم بعد مرحلة التوسع مباشرة، يبحث ويختبر مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم والمهارات وحلولهم للمشكلات.(FatmaTurk,2008,P.3).

وبهذا يرى الباحث ضرورة العمل على تضمين استراتيجية دورة التعلم في العملية التدريسية كونها تساهم في جعل العملية التعليمية في البيئة الصفية فعّالة نتيجة لكون التدريسي يؤدي دوراً ايجابياً ومتفاعلاً مع الطلبة فضلاً عن دور الطالب الفعال كعنصر ضمن المجموعة ، كذلك المنافسة المستمرة لزيادة مستواه العلمي، هذا ما يجعله في حالة مستمرة من التدريب مما يؤدي الى تنشيط القدرات العقلية وتوظيف المهارات المختلفة للتفكير .

ثانياً: التفكير الاستدلالي: يراد بالتفكير بأنه مجموع العمليات العقلية المستخدمة في تكوين وتقييم المعتقدات، وفي إظهار صحة الادعاءات والمقولات أو زيفها.(Nickerson,1985,p 55) ان وظيفة المعرفة هي الانتقال من المعلوم إلى المجهول عبر مجموعة من المقدمات التي يربط الفكر بينها و يستدل منها على معرفة الحقائق، لذلك عندما تتكامل هذه المقدمات يحصل على نتيجة تعطيه اليقين الذاتي.(العتيبي ، ٢٠٠١: ١٠). هذا اليقين يمكن تسميته بالاستدلال، ذلك النوع من التفكير الذي يمارس دوراً موجباً في حدوث عملية التعليم، فعند قيام الطالب بالاكتشاف الذاتي للعلاقات في مسألة معينة يساعده على فهمها، ويتذكرها بشكل صحيح، وأيضاً عندما يتبع التدريسي الطريقة الاستدلالية في توضيح الخطأ الذي يقع فيه الطلبة من طريق

تتبع القاعدة التي توصل عن طريقها الى النتيجة. (العفون ، وعبد الصاحب،٢٠١٢ :٩٩).

اقسام التفكير الاستدلالي: من الشائع أن الاستدلال يتكون من الاستقراء وهو التوصل من الجزئيات إلى القاعدة العامة، والاستنباط وهو الانتقال من القاعدة وتطبيقها على الجزئيات والحالات الخاصة. ويرى الفلاسفة ان الاستدلال ينقسم من حيث مهاراته إلى الاستقراء والاستنباط (القياس) حيث يسير الاستقراء من الجزئيات وينتهي بالقانون العام الذي يكشف عن العلاقات المختلفة بينها، بينما الاستنباط يعتمد على تطبيق قواعد الاستدلال على النموذج الشكلي للمشكلة ويسير من المسلمات والفروض بخطوات منطقية حتى يصل إلى الجزئيات. (Hunt, 1989,p22). وابرز اقسام الاستدلال تتمثل بالاتي :

١- استدلال ضروري: وهو انتقال الذهن من المعلوم إلى المجهول من غير احتياج إلى معرفة الطريقة التي وصلت به الى ذلك، ولذلك سمي استدلالاً ضرورياً ومثاله الاربعة عدد زوجي. (الفرفور، ١٩٩٩، ٩٣).

٢- استدلال نظري: له قسمان: استدلال مباشر: وهو الذي لا يحتاج فيه الباحث إلى أكثر من قضية واحدة ومثاله/ الطلبة كلهم حاضرون، إذا لا احد من الطلبة غائب. (السرياقوسي، ١٩٨٦: ١٣) اما الاستدلال غير المباشر فيشمل الاستدلال القياسي وهو ما استخدم الذهن فيه عند انتقاله من الحقائق المعلومة إلى الحقائق المجهولة قواعد مسلماً بصحتها ليصل بها إلى مقصده.

العلاقة بين التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي: تهتم المؤسسات التعليمية بالتحصيل لكونه يعد مؤشرا على مدى تقدمها في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منها، فالتحصيل يعكس نتاجات التعليم التي تسعى المؤسسات إليها من

جراء الخبرات المتنوعة التي تعطيها للطلبة، فهو الدليل على كفاية تلك المؤسسة وقدرتها على بلوغ أهدافها. (الظاهر وآخرون ،١٩٩٩: ٥٠)، والتحصيل هو مستوى الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في التعليم والعمل المدرسي أو الجامعي يصل إليه الطالب خلال العملية التعليمية التي يشترك فيها مجموعة من الطلبة والتدريسي (الطيب،١٩٩٤: ٢٥). ولأهمية رفع المستوى التحصيلي للطلبة وتنمية مهارات تفكيرهم استطاع التربويون تطوير طرائق وأساليب تدريس لمواكبة تغير النظرة إلى دور كل من التدريسي والطالب في العملية التعليمية التعلمية الغاية من ذلك تحسين وتطوير عملية الاتصال بين أطراف العملية التعليمية ولاسيما الاستاذ والطالب ورفع مستوى قدراته العقلية واستعمال مهاراته التفكيرية وهذا بدوره يؤدي إلى رفع المستوى التحصيلي للطلبة فلا معرفة دون تفكير ولا تفكير دون معرفة . (أبو جادو و نوفل،٢٠٠٧: ١٦٨).

ثالثاً : قانون المرافعات المدنية: ان قواعد قانون المرافعات المدنية عرفت متأخرة ، فقد شعروا بالحاجة اليها عندما مارس القضاة اعمالهم، فصادفوا الصعاب في تكييف الدعوى على مبدأ معلوم من مبادئ الفقه ، واعيتهم الحيلة عن الخروج من المشكلات الحادثة وحسم الدعاوي على وجه صحيح وبإجراءات واحدة تتخذ على مختلف القضايا تحقيقاً للعدالة المنشودة ، وبقيت طريقة حسم الدعوى متروكة لنباهة القاضي ودرايته وكثيراً ما عمد الى استخراج الحق بابتكار طرائق قد تكون غير مستساغة من الوجهة الشرعية . (برتو ، ١٩٥٧: ٧).

اهمية قانون المرافعات المدنية : يستمد قانون المرافعات اهميته من اهمية القضاء في المجتمع، وقد عرفت البشرية منذ القدم ضرورة القضاء لفض المنازعات، والا ضاعت الحقوق وانعدمت جدوى القانون كمنظم للحياة الاجتماعية، ولقانون المرافعات اهميتان: نظرية وعملية ، فأهميته النظرية تظهر عند رجال الفقه واساتذة وطلبة القانون، من خلال صياغة النظريات ووضع التحليلات والتفسيرات في نقاط بحثهم المختلفة، وابرز ما يكون ذلك في ضرورة التوفيق بين القواعد الموضوعية والقواعد الشكلية للقانون، اما اهميته العملية فتكون عند المحامين والقضاة ومن يمارسون العمل القانوني الذين لابد لهم من الحكم وحسم النزاع المرفوع بأقرب الطرق واعدلها واقصرها، وان المحاكم على اختلاف درجاتها تطبق هذا القانون، وتدريس قانون المرافعات المدنية يعطي للطلبة فرصة لان يكونوا على اطلاع بمعرفة الجهاز القضائي في الدولة. (حافظ، ١٩٧٢: ١١).

ان وجود قانون المرافعات المدنية في المجتمع الحديث ضروري، اذ لا يمكن تعيين القضاة للفصل في الخصومات ثم اطلاق الحرية لهم للحكم دون مراعاة اجراءات معينة بل لابد لتحقيق العدالة طبقاً للقانون من وجود قواعد تبين اجراءات التقاضي وتحدد طرائق الطعن وتكفل حق الدفاع، إذ يجب ان يخضع الحاكم والمحكوم الى قواعد للتقاضي تحول بقدر الامكان دون الوقوع في الخطأ وان الاستغناء عن قانون المرافعات يؤدي الى الفوضى والظلم إذ يؤدي الى تحكم القضاة في ارواح الناس واموالهم فلابد من وجود قيود تحد من سلطتهم (خطاب، ١٩٧٢: ١٣). إذا فضرورة القضاء في المجتمع متممة لضرورة القانون فيه، لان القضاء يحقق معنى القانون على كماله ، إذ يحقق أبرز خصائص القاعدة القانونية وهي صفة الالزام . وكما تقول الاسباب الموجبة

لقانون المرافعات " ان الغاية الاساسية للقضاء هي ضمان الحماية القانونية للناس كافة على سواء بينهم في ذلك " وإذا كان قانون المرافعات هو الذي ينظم طرائق التقاضي فانه يجب ان تكون الاجراءات التي رسمها قاصدة الى تلك الغاية غير متعثرة، ولا يكفي ان تكون عادلة بل يلزم ان تكون سريعة وقليلة التكاليف ومستوفية للضمانات.(النداوي ، ١٩٨٨: ١١).

أسس واهداف قانون المرافعات المدنية: ان قانون المرافعات يعد قانون النشاط القضائي للدولة لأنه يحتوي على مجموعة القواعد المنظمة لوسائل الحماية القضائية للحقوق، وان قانون المرافعات المدنية مع قانون التنظيم القضائي في العراق يعد تنظيماً شاملاً للقضاء المدني في سكونه وحركته، لذا فهو يشتمل على :

١- التنظيم القضائي : ويبين كيفية تنظيم المؤسسات القضائية بإيضاح ترتيب المحاكم والتقسيمات القضائية والقواعد المتعلقة بخدمة القضاة، بتحديد رواتبهم وصنوفهم وترفيعهم وترقيتهم واحالتهم على التقاعد، والقواعد المتعلقة بمحاسبتهم.
٢- الاختصاص القضائي: هي التي تحدد الاختصاص الوظيفي والنوعي والمكاني لكل محكمة بمختلف درجاتها .
٣- اجراءات التقاضي : ينظم قانون المرافعات اجراءات التقاضي امام مختلف المحاكم اعتباراً من رفع عريضة الدعوى او الطعن الى حين اكتساب الحكم درجة البتات.(النداوي، ١٩٨٨: ١٥).

ويرى الباحث ان اجراءات التقاضي في قانون المرافعات متنوعة ويقوم بها اشخاص عديدون، فيقوم ببعضها موظفون عامون مثل القاضي والمعاون القضائي والمبلغ، وبعضها يقوم بها الخصوم او وكلائهم من المحامين، وقد

يقوم بها الغير كما في الشهادة والخبرة، وان هذه الاجراءات متصلة ببعضها بحيث تترتب كل منها على الاخرى فهي مكملة لبعضها، تبدأ من يوم اقامة الدعوى الى حين اكتساب الحكم درجة البتات.

المبحث الثاني : الدراسات السابقة : حاول الباحث الأطلاع على الدراسات السابقة المتوافرة التي لها علاقة بموضوع بحثه ، فلم يجد دراسة تناولت أثر استراتيجية دورة التعلم E.S.5 في تدريس مادة قانون المرافعات المدنية، مما أضطره الى استعراض بعض الدراسات التي تناولت استراتيجية دورة التعلم E.S.5كطريقة تدريسية لمواد أخرى وفي مراحل مختلفة، إذ افاد الباحث من هذه الدراسات في التصميم التجريبي للبحث ومنهجيته والوسائل الإحصائية المستخدمة فضلا عن كيفية عرض وتحليل وتفسير النتائج .

١- **دراسة لورد (Lord,1999):** قام بدراسة في فرنسا هدفت إلى التعرف على أثر استخدام دورة التعلم المعدلة المكونة من خمس مراحل(الاشتغال، الاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم) على التحصيل الدراسي. وقد تكونت العينة من أربعة فصول، شكل فصلان منهما المجموعة التجريبية أعدادها(٤٥-٤٦) وفصلان أخران المجموعة الضابطة أعدادها(٤٨-٤٦)، وقد أجري فحص مستوى للمجموعتين، حيث كان الوسط الحسابي نفسه للمجموعتين. وقد قام المعلم نفسه بتدريس المجموعتين، وتم إعداد استفتاء للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو هاتين الاستراتيجيتين. كما تعرض طلبة المجموعتين إلى اختبار من نوع الاختيار من متعدد في نهاية تطبيق الدراسة، وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والاتجاه لصالح المجموعة التجريبية في الدراسة، وأظهرت نواتج الاستفتاء أن ٨٠% من طلبة المجموعة التجريبية أشاروا إلى أن الصف أصبح أكثر متعة.

٢- **دراسة (فايزة الكيلاني، ٢٠٠١):** هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية دورة التعلم المعدلة E.S.5 في التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء مقارنة بالطريقة التقليدية، تكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة إربد، حيث وزعت العينة إلى مجموعتين المجموعة الضابطة وعددهن (٣٧) طالبة، والمجموعة التجريبية وعددهن (٣٧) طالبة، واستخدمت الباحثة اختبار تحصيلي مكون من (٤٠) فقرة من اختيار من متعدد، ودلت نتيجة الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل عند مستوى (٠.٠٥) في المستوى الأول من مستويات بلوم (المعرفية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التحصيل في المستوى الخمس الأخرى (الفهم والإستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل العام لصالح المجموعة التجريبية.

موازنة الدراسات السابقة :

١- ان الدراسات التي أستعرضها الباحث هي دراسات تجريبية ، أستهدفت المقارنة بين طريقتين تدريسيتين، كذلك الدراسة الحالية رمت الى معرفة أثر استراتيجية دورة التعلم E.S.5 في تدريس المجموعة التجريبية ، والطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة .

٢- تباينت الدراسات السابقة في المرحلة التي طبقت فيها، أذ طبقت دراسة (Lord,1999) على المرحلة الابتدائية، ودراسة الكيلاني على المرحلة الثانوية، بينما طبقت الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الجامعية .

٣- أختلفت الدراسات السابقة في عدد افراد عينتها، أذ بلغت(١٨٥) طالبا في دراسة (Lord,1999)، و(٧٦) طالبة في دراسة الكيلاني، بينما بلغت العينة في هذه الدراسة(٩٩) طالباً وطالبة .

٤- اما بالنسبة لأداة البحث فان الدراسات السابقة بينت بان الباحثين قد قاموا بأعداد أختبار تحصيلي لغرض معرفة أثر الطرائق التدريسية في تحصيل الطلبة ، وكذلك الدراسة الحالية .

٥- توصلت الدراسات السابقة الى ان الطلبة الذين درسوا باستراتيجية دورة التعلم E.S.5 يزداد تحصيلهم عن أقرانهم الذين يدرسون بطرائق اخرى .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

١- الإفادة من النتائج في إبراز مشكلة الدراسة وأهميتها .
٢- وضع أهداف البحث وفرضياته .
٣- الإفادة في اختيار التصميم التجريبي والتكافؤ في بعض المتغيرات التي تناسب أهداف الدراسة .
٤- بناء الخطط التدريسية للمجموعة التجريبية والضابطة .
٥- صياغة الأهداف السلوكية بوضوح ودقة أكثر واختيار الأداة المناسبة وبنائها .
٦- الإفادة في اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة للدراسة .

الفصل الثالث

منهج البحث و إجراءاته :

أولاً : منهج البحث : اتبع الباحث المنهج التجريبي في إجراءات بحثه لملاءمته أهداف البحث الحالي ، إذ أن طبيعة هذا البحث وأهدافه تتطلب أن يكون البحث تجريبياً .

ثانياً : التصميم التجريبي : استعمل الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي، وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي.(داود،١٩٩٠ :٢) كما موضح في الشكل (١).

الشكل (١)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
تجريبية	استراتيجية دورة التعلم E.S.5	التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي	اختبار التحصيل البعدي اختبار التفكير الاستدلالي
ضابطة	الطريقة التقليدية		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: يتكوّن مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الرابعة في كليات القانون في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ ، وهي كليات القانون في جامعات(بغداد، النهرين، المستنصرية، العراقية) لذا قام التدريسي بزيارة الكليات ومعرفة اعداد طلبتها.

عينة البحث: اختار الباحث بطريقة عشوائية كلية القانون في الجامعة المستنصرية لإجراء بحثه، وزار الباحث الكلية والتقى بتدريسي الكلية.

عينة الطلبة: اختار الباحث الشعب بطريقة السحب العشوائية شعبتين من المرحلة الرابعة، وهما شعبة (أ) تجريبية وشعبة (ب) ضابطة، وبلغ عدد طلبتها (١٠٤) طالباً وطالبة موزعين بواقع (٥٣) طالبا في شعبة (أ) و(٥١) طالبا في شعبة (ب)، وبعد استبعاد الطلبة الراسبين من العام السابق في المجموعتين التجريبية والضابطة والبالغ عددهم (٥) طلبة وبواقع ثلاث طلبة في شعبة (أ) المجموعة التجريبية، وطالبين في شعبة (ب) الضابطة، فأصبح عدد أفراد العينة (٩٩) طالباً وطالبة، والجدول (١) يوضح أعداد الطلبة في مجموعتي البحث.

الجدول (١)

عدد طلبة مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

الشعبة	المجموعة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الراسبين	العدد بعد الاستبعاد
أ	المجموعة التجريبية	٥٣	٣	٥٠
ب	المجموعة الضابطة	٥١	٢	٤٩
المجموع	٢	١٠٤	٥	٩٩

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث: أجرى الباحث تكافؤاً إحصائيا بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور، درجات اختبار الذكاء، درجات اختبار التفكير الإستدلالي) .

١- **العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور:** حصل الباحث على المعلومات الخاصة بأعمار الطلبة من خلال استبانة موجهة لهم اعدت لهذا الغرض، وحسب الاعمار بالشهور واستخرج متوسط الاعمار والانحراف المعياري ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية لان القيمة التائية المحسوبة (١,٢٥٢) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٩٧)، مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان في العمر الزمني، و جدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
تجريبية	٥٠	٢٧٦،٩٥	٦،٠٠١	١ ،٢٥٢	١ ،٩٨	٩٧	غير دالة احصائياً
ضابطة	٤٩	٢٦٦،٢٣	٧،٦٤٢				

٢- **الذكاء:** استعمل الباحث اختبار المصفوفات العددية المتتابعة الذي وضعه (Raven) وهو عبارة عن (مجموعة اختبارات فرعية صممت قياس القابلية العقلية بواسطة مجموعات من المصفوفات تزداد صعوباتها بالتدريج) (رافن، ١٩٨٣: ٣٧٢) ، وقد طبق الباحث هذا الاختبار في بداية التجربة على

المجموعتين التجريبية والضابطة وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٩١) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٩٧)، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في اختبار الذكاء، وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في متغير الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠،٠٥)
تجريبية	٥٠	٣٧،٠٧	٦،٩٥٢	٠،٤٩١	١،٩٨	٩٧	غير دالة احصائياً
ضابطة	٤٩	٣٦،٣٥	٦،٩٠٨				

٣- **الاختبار القبلي لمهارات التفكير الاستدلالي:** اعدّ الباحث اختباراً لمهارات التفكير الاستدلالي، وتم التأكد من صلاحية فقرات الاختبار بعد عرضه على عدد من المحكمين في مجال طرائق تدريس والقانون، ثم طبق هذا الاختبار قبلياً على مجموعتي البحث (التجريبية ، الضابطة) وبعد تصحيح الاجابات على وفق معيار التصحيح، وباستعمال الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين، وجد ان القيمة التائية المحسوبة (٠،٩٥٨) اقل من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٨٠) وعند درجة حرية (٩٧) ، وهذا يعني انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين درجات المجموعتين عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتان في متغير الاختبار القبلي للتفكير الاستدلالي، لاحظ جدول (٤).

الجدول (٤)

تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار القبلي لمهارات التفكير الاستدلالي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٥٠	٢٢،٠٧	٦،٤٣٢	٩٧	٠،٩٥٨	١،٩٨٠	غير دالة
الضابطة	٤٩	٢١،٠٦	٦،٢٩٥				

خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة الأخرى: حاول الباحث الحد من تأثير بعض العوامل الدخيلة غير التجريبية التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة لأن ضبطها يؤدي الى نتائج أكثر دقة وهي الآتي :

أ. اختيار أفراد العينة : حاول الباحث السيطرة على الفروق في اختيار العينة، وذلك باختيارها عشوائياً، وإجراء التكافؤ إحصائيا بين طلبة مجموعتي البحث.

ب. الظروف التجريبية والحوادث المصاحبة : لم تتعرض تجربة البحث الحالي الى ما يعرقل خطوات سير التجربة ، أو يكون ذا تأثير في المتغير التابع ، فكان سير التجربة طبيعياً ، إذ لم تتعرض الى ما يخل بإجراءاتها وظروفها.

ج. الاندثار التجريبي : لم يتعرض طلبة التجربة لمثل هذا الأثر عدا حالات الغياب الفردية وهي حالة طبيعية تعرضت لها المجموعات بنسب قليلة ومتساوية تقريبا .

د. العمليات المتعلقة بالنضج : ان طلبة مجموعتي البحث درسوا للمدة نفسها وتم اجراء التكافؤ في العمر الزمني فلم يكن لهذا المتغير اثر في التجربة.

هـ. أداة القياس: استعمل الباحث أداتين لتحقيق هدف بحثه، أحداهما اختبار تحصيلي بعدي في مادة قانون المرافعات المدنية، أعده الباحث في ضوء المستويات المعرفية الستة لتصنيف بلوم لمجموعتي البحث، والأخر اختبار بعدي في مهارات التفكير الاستدلالي اعده لهذا الغرض وتأكد الباحث من صدقه وثباته، وطبق نفس الاختبار على طلبة مجموعتي البحث.

اثر العوامل المؤثرة في السلامة الخارجية للتصميم التجريبي:

أ- المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية المشمولة بالتجربة موحدة لمجموعتي البحث، فقد اعتمد الباحث كتاب قانون المرافعات المدنية المقرر تدريسه لطلبة المرحلة الرابعة.

ب- القائم بالتدريس: قام الباحث بالتعاون مع احد تدريسي كلية القانون لتدريس الخطط التدريسية وبمتابعة مستمرة من الباحث .

ج- توزيع الحصص: حاول الباحث قدر المستطاع أن يتغلب على مشكلات تباين توزيع الدروس وأوقاتها ، من خلال توزيع الدروس بشكل متساوي وبنفس الايام وبأوقات متقاربة .

د- مدة التجربة: إنَّ مدة التجربة كانت واحدة لمجموعتي البحث وهي الفصل الدراسي الاول، اذ بدأ الباحث بإجراءات بحثه في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٥/١٠/٤ وانتهت ٣١/ ١/٢٠١٦.

هـ- سرية التجربة : حافظ الباحث على سرية التجربة وعدم اخبار الطلبة بخضوعهم للتجربة لكي لا تؤثر على نتائج التجربة .

سادساً : تحديد المادة العلمية: حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطلبة مجموعتي البحث في أثناء التجربة وهي تشمل مفردات كتاب قانون المرافعات المدنية المقرر تدريسه لطلبة المرحلة الرابعة في كلية القانون للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ويتضمن الاتي :

١. الفصل الاول / التعريف بقانون المرافعات وبيان اسسه واهدافه

٢. الفصل الثاني / المرتكزات الاساسية لقانون المرافعات

٣. الفصل الثالث / التقسيمات القضائية

٤. الفصل الرابع / التقاضي امام المحاكم / اختصاص المحاكم

٥. الفصل الخامس / الدعوى القضائية

سابعاً : صياغة الأهداف السلوكية: صاغ الباحث (١٢٠) هدفاً سلوكياً، وبالاعتماد على تحليل محتوى موضوعات كتاب (قانون المرافعات المدنية)، موزعة على المستويات المعرفية الست لتصنيف بلوم (Bloom) (المعرفة، الفهم، والتطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، وبغية التثبت من صلاحية صياغتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية، عرض الباحث هذه الأهداف على مجموعة من الخبراء والمختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس والقانون، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم وباعتماد نسبة اتفاق ٨٠ % لقبول الهدف السلوكي، ووفقا لذلك عُدلت بعض الفقرات كذلك حُذِفت (٥) فقرات للأهداف السلوكية،

وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بعد الحذف والتعديل بصيغتها النهائية (١١٥) هدفاً سلوكياً. كما موضح في الجدول (٥) .

الجدول (٥)

عدد الأهداف السلوكية وفق كل مستوى لكل فصل من المادة الدراسية

الفصل	محتوى المادة الدراسية	عدد الأهداف في كل مستوى						المجموع
		المعرفة	الفهم	التطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
الأول	التعريف بقانون المرافعات وبيان اسسه واهدافه	٦	٥	٤	٣	٤	٢	٢٤
الثاني	المرتكزات الاساسية لقانون المرافعات	٧	٥	٣	٣	٢	٢	٢٢
الثالث	التقسيمات القضائية	٨	٧	٥	٥	٤	٣	٣٢
الرابع	التقاضي امام المحاكم / اختصاص المحاكم	٥	٤	٤	٣	٢	٣	٢١
الخامس	الدعوى القضائية	٥	٤	٣	٢	١	١	١٦
المجموع		٣١	٢٥	١٩	١٦	١٣	١١	١١٥

ثامناً: إعداد الخطط التدريسية : اعد الباحث خططاً تدريسية يومية لتدريس مجموعتي البحث في ضوء المتغيرات ، ومحتوى المادة وأهدافها السلوكية، وعرضت نماذج منها على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والقانون، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات اليسيرة عليها، واعتمدت في تدريس الموضوعات المقررة في أثناء مدة التجربة .

تاسعاً : أداة البحث:

١- **الاختبار التحصيلي:** اعد الباحث اختبارا تحصيلياً مكون من فقرات موضوعية ومقالية، واعد الباحث خارطة اختباريه لمحتوى المادة المقررة في التجربة والأهداف السلوكية للمحتوى في ضوء المستويات الستة لتصنيف بلوم للمجال المعرفي، وقد حدد الباحث إن الاختبار يتكون من (٥٠) فقرة اختباريه، وتعتمد الخارطة ألاختباريه على أساس الأهمية النسبية لكل من موضوعات محتوى المادة والأهداف المراد تحقيقها وكما موضح في الجدول رقم (٦)

جدول (٦)

الخارطة الاختبارية تبين توزيع فقرات الاختبار التحصيلي

المحتوى الدراسي	عدد الحصص الدراسية	الأهمية النسبية لكل فصل	نسبة أهمية المستويات المعرفية						عدد أسئلة كل فصل
			المعرفة٢٨ %	الفهم ٢٢%	تطبيق١٨ %	تحليل١٢%	تركيب١٠ %	تقويم١٠%	
الفصل الأول	٥	١٤%	٢	١	١	١	١	١	٧
الفصل الثاني	٥	١٨%	٢	٢	٢	١	١	١	٩
الفصل الثالث	٧	٢٤%	٣	٣	٢	٢	١	١	١٢

المحتوى الدراسي	عدد الحصص الدراسية	الأهمية النسبية لكل فصل	نسبة أهمية المستويات المعرفية						عدد أسئلة كل فصل
			المعرفة٢٨ %	الفهم ٢٢%	تطبيق١٨ %	تحليل١٢%	تركيب١٠ %	تقويم١٠%	
الفصل الرابع	٨	٢٢%	٤	٢	٢	١	١	١	١١
الفصل الخامس	٩	٢٢%	٣	٣	٢	١	١	١	١١
المجموع	٣٤	١٠٠%	١٤	١١	٩	٦	٥	٥	٥٠

٢- **صياغة فقرات الاختبار:** صاغ الباحث فقرات الاختبار من نوع (الاختيار من متعدد/ واختبار التكميل/ والاختبار المقالي المحدد)، وذلك لكونها أكثر شيوعاً، وأكثرها استخداماً، فضلاً عن ذلك فإنها تتلاءم مع أهداف بحثه الحالي.

٣.**صدق الاختبار:** ولأجل التحقق من صدق الاختبار تم عرض فقرات الاختبار مع الأهداف السلوكية على مجموعة من المتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم ومادة قانون المرافعات المدنية، لبيان مدى ملاءمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه وسلامة صياغتها، ولما كان الصدق الظاهري للاختبار هو الذي يقرره عدد من الخبراء و المختصين ومدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها (Eble 1972 p155). وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم عدلت بعض الفقرات التي عدت صالحة بعد التعديل، فقد حصلت الفقرات على نسبة (٨٠ %) من آراء الخبراء وبذلك عدت الفقرات الاختبارية جميعها صالحة للقياس ، وهذا ما اتفق علية الخبراء الذين عرض عليهم الباحث الاختبار إذ يعد الصدق الظاهري من مؤشرات صدق المحتوى ، وبذلك فقد تحقق أهم مؤشرين لصدق المحتوى.

٤. التطبيق الاستطلاعي للاختبار: يتكون من مجموعتين وكالاتي:

(أ) العينة الأولى: للتأكد من وضوح التعليمات، ولمعرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات الاختبار ، طبق الباحث اختبار التحصيل على عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الرابعة مكونة من (٥٠ طالبا) من غير عينة البحث في يوم الأحد ٢٠١٦/١/١٧ في كلية القانون/ جامعة بغداد، وقد تبين من التطبيق وضوح فقرات الاختبار بالنسبة لطلبة العينة ، وقد حسب متوسط الوقت وتبين أن الزمن المناسب للإجابة هو (٦٠ دقيقة).

(ب) العينة الثانية (عينة التحليل الإحصائي): الغرض من تطبيقها إجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار وثبات الاختبار، وان التحليل الإحصائي يكشف عن مدى ارتباط الفقرات بالمحتوى المراد قياسه ، ومعرفة مدى صعوبة أو سهولة كل فقرة ومدى قدرتها في التمييز للفقرة المراد قياسها ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو غير المميزة أو التي تتسم ببدائل غير جيدة ، واستبعاد غير الصالح منها.(العجيلي وآخرون، ٢٠٠١ :٦٧). ولغرض ذلك اختار الباحث عينة ثانية من مجتمع البحث نفسه مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة، وتم إجراء الاختبار، وبعد تصحيح الإجابات، وتحليل الفقرات إحصائياً، تم اعتماد درجات مجموعتي الأداء المرتفع والمنخفض وبواقع (٢٧%) لكل من المجموعة العليا والدنيا.

أ – **مستوى صعوبة الفقرات :** يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة،٢٠٠٥: ٢٨٩)، وبعد أن حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد إنها تتراوح ما بين(٠,٤٥) و (٠,٧٦) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة .

ب_ قوة تمييز الفقرات: يقصد بالقوة التمييزية للفقرات قدرتها على التمييز بين الطلبة الذين يحصلون على درجات عالية وبين الطلبة الذين يحصلون على درجات واطئة في السمة أو الصفة المقاسه بفقرات الاختبار.(الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢٩)، وتعد فقرات الاختبار جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر. (Eble,1972:406) ، لذا أبقى الباحث الفقرات جميعها من غير حذف إذ كانت قوة تمييزها تتراوح ما بين(٠.٣٥) و (٠.٦٨) .

ج- فعالية البدائل غير الصحيحة: ويراد به مقدرة البدائل على اجتذاب إجابات الطلبة الذين أجابوا على الاختبار، ويصبح البديل الخاطئ فعالاً عندما يكون عدد الطلبة في(المجموعة الدنيا) الذين قاموا باختياره أعلى من الطلبة في (المجموعة العليا) وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه ويكون البديل أكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب، والبديل الذي لا يختاره أغلب الطلبة يعني أنه بديل غير ملائم، أو غير فاعل، ويفضل استبداله.(الخياط ،٢٠١٠: ٢٦) وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديه أنّ البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار قد جذبت إليها عددا من طلبة المجموعة الدنيا اكبر من طلبة المجموعة العليا، لذا تقرر إبقاءها.

٨- **الثبات:** إن ثبات الاختبار يعني دقة فقراته واتساقها في قياس السمة المراد قياسها ، وهو مدى الاتساق في درجة الطالب إذا أُعيد الاختبار نفسه لمرات أُخر في الظروف نفسها، وهذا يعني أن الاختبار موثوق به ويمكن الاعتماد عليه (دويدار، ٢٠٠٥ : ١٦٧) ، وقد اخذ الباحث ١٠٠ طالب من عينة التحليل الإحصائي لحساب الثبات، ومن أجل التحقق من ثبات الاختبار التحصيليّ فقد استعمل الباحث:(طريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة

كيودر – ريتشاردسون-٢٠ للفقرات الموضوعية التي تكون درجتها (٠– ١) وذلك باختيار إجابات العينة الاستطلاعية نفسها في التحليل الإحصائي، وبلغ (٠,٨٧)، واستعمل الباحث معادلة ألفا كرونباخ للأسئلة المقالية فكان معامل الثبات (٠,٧٤)).

عاشراً : إعداد اختبار التفكير الاستدلالي: لعدم وجود اداة جاهزة تنسجم وهدف البحث، لغرض قياس تنمية التفكير الاستدلالي في مادة قانون المرافعات المدنية لمجموعتي البحث وذلك للتعرف على مدى تاثير كل من استراتيجية دورة التعلم والطريقة التقليدية، لذا اعدَ الباحث بنفسه اختباراً بعد الإطلاع على عدد من الادبيات والدراسات السابقة، والنظر في الاسلوب الذي تم فيه صياغة الفقرات وكيفية الوصول الى الاستدلالات الصحيحة، ثم صاغ الباحث بعد ذلك فقرات الاختبار بصيغة (الاختيار من متعدد) ذي البدائل الثلاثة لكونه الاكثر استخداما في الدراسات التي اطلع عليها الباحث (ملحم ،٢٠٠٠: ٢١٧).

صدق الاختبار: استعمل الباحث الصدق الظاهري وهو الإشارة إلى ما يبدو أن الاختبار يقيسه، فيتضمن فقرات تبدو أنها على صلة بالمتغير الذي يقاس وأن مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه . (ابراهيم، ٢٠٠٩: ٢٨٦) ، وقد تم ذلك من خلال عرض الاختبار على الخبراء المتخصصين لبيان آرائهم وملاحظاتهم .

صدق المحتوى: قام الباحث بعرض الاختبار على عدد من المحكمين من ذوي لخبرة والمتخصصين، وأعتمد الباحث حداً أدنى لقبول الفقرة بنسبة أتفاق (٨٠%) وتحذف الفقرة التي تحصل على نسبة قليلة، وبذلك تحقق صدق المحتوى للاختبار وبقي الاختبار على ما هو عليه.

التطبيق الأولي لاختبار التفكير الاستدلالي : للتثبت من وضوح فقرات اختبار التفكير الاستدلالي ومستوى صعوبته، وقوة تمييزه والوقت الذي يستغرقه الطلبة في الإجابة عنه، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية من الطلبة .

ثبات الاختبار: يقصد ثبات الاختبار أن يكون الاختبار على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق والاطراد فيما يزودنا به من بيانات عن تحصيل الطلبة (دويدار، ٢٠٠٥ : ١٦٧). وقد تحقق الباحث من ثبات الاختبار بعد تطبيقه وبلغ معامل الثبات(٠,٨١).

التطبيق النهائي للاختبار : طبق الباحث اختبار التفكير الاستدلالي على طلبة مجموعتي البحث عقب الانتهاء من تدريس الموضوعات المحددة في التجربة، وقد حدد موعد الاختبار قبل أسبوع من موعد أجرائه، ليكون لديهم الوقت الكافي لمراجعة المادة .

احد عشر : الوسائل الإحصائية : أستعمل الباحث معامل أرتباط بيرسون لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي ومعادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل ثبات الاختبار التحصيلي، ومعادلة الاختبار التائي (TE-TEST) للمقارنة بين متوسطي تحصيل الطلبة في كلتا المجموعتين، ومعادلة تمييز الفقرة لايجاد القوة التمييزية لفقرات الاختبار، ومعادلة كيودر- ريتشاردسون-٢٠ للفقرات الموضوعية، ومعادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات.

الفصل الرابع :

أولاً : **عرض النتائج** : يعرض الباحث في هذا الفصل نتائج البحث وكالاتي:

الفرضية الصفرية الأولى: لاختبار فرضية البحث الصفرية الاولى التي تنص على أنه:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قانون المرافعات المدنية باستعمال استراتيجية دورة التعلم E.S. 5 ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية) .

ولأجل ذلك طبق الباحث الاختبار البعدي للمجموعتين وصحح إجابات الطلبة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الى أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي استعمل في تدريسه استراتيجية دورة التعلم بلغ (٤٥،٥٧) درجة ، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٣٥،٥١) درجة، وكانت القيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في الاختبار البعدي (٧،٥٠٩) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٧). ولما كان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية أكبر من متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، والقيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية فهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وهذا يدل على أن استراتيجية دورة التعلم كان له الاثر الواضح في زيادة التحصيل عند طلبة المجموعة التجريبية، و الجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

نتائج مجموعتي البحث في الاختبار البعدي في التحصيل

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٥٠	٤٥،٥٧	٦،٥١٧	٩٧	٧،٥٠٩	١،٩٨	دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٤٩	٣٥،٥١	٦,٩٠٣				

الفرضية الصفرية الثانية: لاختبار فرضية البحث الثانية التي تنص على أنه :(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قانون المرافعات المدنية باستعمال استراتيجية دورة التعلم E.S.5 ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي) .

ولأجل ذلك طبق الباحث اختبار التفكير الاستدلالي البعدي للمجموعتين وصحح إجابات الطلبة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الى أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي استعمل في تدريسه استراتيجية دورة التعلم بلغ (٤٤,٣٢) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٣٤,٢١) درجة، وكانت القيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في الاختبار البعدي (٧,١٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٧).

ولما كان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية أكبر من متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة ، والقيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية فهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وهذا يدل على أن استراتيجية دورة التعلم كان له الاثر الواضح في تنمية التفكير الاستدلالي عند طلبة المجموعة التجريبية ، والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

نتائج مجموعتي البحث في اختبار التفكير الاستدلالي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٥٠	٤٤,٣٢	٦,٤٢١	٩٧	٧,١٢	١،٩٨	دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٤٩	٣٤,٢١	٦,٩٠٣				

ثانياً : تفسير النتائج : في ضوء النتائج المعروضة يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات طلبة المجموعتين لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية دورة التعلم E.S.5 عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في اختبار التحصيل وفي اختبار تنمية التفكير الاستدلالي، ويفسر الباحث النتيجة التي توصل إليها الى قدرة استراتيجية دورة التعلم E.S.5 على رفع مستوى التحصيل ومهارات التفكير الاستدلالي عند طلبة المرحلة الرابعة في كلية القانون في مادة قانون المرافعات المدنية، وإن النتيجة التي توصل إليها الباحث في البحث الحالي تؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة كدراسة(lord,1999)، ودراسة (الكيلاني٢٠٠١).

ثالثاً : الاستنتاجات :

١- استعمال استراتيجية دورة التعلم E.S.5 تساعد على رفع التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية القانون .

٢- تعمل استراتيجية دورة التعلم E.S.5 على تثبيت فهم المعلومات في أذهان الطلبة .

٣- تزيد استراتيجية دورة التعلم E.S.5 من ثقة الطلبة بأنفسهم ، وتمكنهم من التعامل بايجابية مع المشكلات القانونية التي قد تواجههم في الحياة العملية .

٤- للطرائق الحديثة التي تستعمل في التدريس تأثير ايجابي كبير في توجيه الطلبة نحو دراسة المواد القانونية .

٥- إن طريقة استراتيجية دورة التعلم E.S.5 قد أسهمت في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية القانون وتطوير مهاراتهم في المجال القانوني.

رابعاً : التوصيات :

١- اعتماد استراتيجية دورة التعلم E.S.5 في التدريس في كليات القانون .

٢- تنظيم دورات تطويرية لتدريسيي كلية القانون لتعريفهم بالأساليب والطرائق الحديثة في التدريس .

٣- حث الطلبة على تعرف المشكلات والتحديات التي تواجههم في الحياة العملية والعمل على حلها .

٤- الابتعاد عن أساليب الحفظ والتلقين وفرض الأفكار، ومساعدة الطلبة على الوصول إلى المعلومات والأفكار بأنفسهم من اجل تنمية قدراتهم على التفكير الاستدلالي والتركيز على حل المشكلات باستعمال خطوات التفكير العلمي.

خامساً: المقترحات :

١- إجراء دراسة لمعرفة اثر الطرائق التدريسية الأخرى في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية القانون.

٢- إجراء دراسة لمعرفة اثر استراتيجية دورة التعلم E.S. 5 في تنمية أشكال التفكير الأخرى .

قائمة المصادر

- ابراهيم، لينا محمد ووفاء عبد الرحمن، ٢٠٠٩ : أساليب تدريس العلوم للصفوف الاربعة الاولى (النظرية والتطبيق) ، ط ١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان .
- أبو جادو ، صالح محمد علي ونوفل ، محمد بكر ، ٢٠٠٧: تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن .
- بايبي، رودجير، تروبريدج، ليسيل، جانت بويل، ٢٠٠٤: تدريس العلوم في المدارس الثانوية استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية، ترجمة محمد جمال الدين عبد الحميد، وعبد المنعم احمد حسن، ونادر عبد العزيز السنهوري، الأمارات، دار الكتاب العربي.
- برتو ، عبد الجليل ، ١٩٥٧ : شرح قانون اصول المرافعات المدنية والتجارية ، بغداد .
- جوامير ، علي داود ، ٢٠٠٣ : صعوبات تدريس مادة قانون المرافعات المدنية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، بغداد.
- حافظ ، ممدوح عبد الكريم ،١٩٧٢ : شرح قانون المرافعات المدنية رقم ٨٣ لسنة ١٩٦٩ ، بغداد .
- الخاقاني ، محمد عبيد عبيس ، ٢٠٠٦: تقويم المهارات الجغرافية لدى معلمي المرحلة الابتدائية واقتراح برنامج تدريبي لهم ، رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعه بابل ، كلية التربية الاساسية .
- خطاب ، ضياء شيت ،١٩٧٣ : الوجيز في شرح قانون المرافعات المدنية ، بغداد .

- خليل، نوال عبد الفتاح فهمي، ٢٠٠٧: أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية الوعي بالمخاطر البيئية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، المجلد العاشر، العدد الثالث.
- الخليلي، خليل يوسف واخرون، ١٩٩٦ : تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط١، دار القلم ،دبي.
- الخياط ، ماجد محمد ،٢٠٠٩ : أساسيات القياس والتقويم في التربية ، ط١، دار المناهج، عمان، الاردن .
- داود ، عزيز حنا ، أنور حسين ١٩٩٠: مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد ، مطابع دار الحكمة ، بغداد .
- دويدار، عبد الفتاح محمد ، ٢٠٠٥: المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي، ط٤، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، مصر.
- رافن ، جي ، سي، ١٩٨٣ : أختبار المصفوفات المتتابعة القياس ، ترجمة فخري الدباغ وآخرون، مطابع الموصل، الموصل.
- السرياقوسي، محمد احمد مصطفى،١٩٨٦: التعريف بمناهج العلوم، دار الثقافة للطباعة، القاهرة، مصر.
- الشنطاوي، عصام، والعبيدي، هاني، ٢٠٠٦: أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل الصف التاسع في الرياضيات، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، المجلد الثاني، العدد(٤).
- الطيب، عبد الظاهر محمد،١٩٩٤ : مبادئ الصحة النفسية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .
- الظاهر، زكريا محمد وآخرون ،١٩٩٩: مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١، دار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- 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 ، جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية .
- العجيلي ، صباح حسن ، وآخرون، ٢٠٠١: مبادئ القياس والتقويم التربوي ،ط١ ، دار الصادق ، بغداد .
- العفون، ناديا حسين وحسين سالم مكاو ، ٢٠١٢ : تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية ، ط١، دار صفاء، عمان .
- العفون، نادية حسين ، منتهى مطشر عبد الصاحب ، ٢٠١٢: التفكير انماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه ، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
- عودة، احمد سليمان ، ٢٠٠٥ : القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط١، دار المناهج للنشر، عمان.
- الفرفور، محمد عبد اللطيف صالح ،١٩٩٩: معايير الفكر ، ط١ ، دار المكتبي للطباعة ، سورية، دمشق.
- القشطيني ، سعدون ناجي ، ١٩٧٦ : شرح احكام المرافعات ، دراسة تحليلية في شرح قانون المرافعات المدنية العراقي ، الجزء الاول ، الطبعة الثانية ، مطبعة المعارف .
- الكيلاني، فايزة عايد، ٢٠٠١ : أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في مادة العلوم لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك الأردن.
- ملحم ، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الأردن ، دار المسيرة ، ٢٠٠٠.

- النداوي ، ادم وهيب ،١٩٨٨ : المرافعات المدنية ، مكتبة دار الكتب ، الموصل .
- الهادي ، محمد محمد ، ٢٠٠٥: التعليم الالكتروني عبر الانترنيت ، الدار المصرية اللبنانية .
- King ,A, (1995) ,Effect in strategic question children problem solving preferment ,Journal of educational psychologist ,(27) (1) ,P.111-136.
- Bybee,R,W ,Trowbridge ,L ,W & powell, J,C, (2000) ,Teaching secondary school science ," Models for effective since teaching "merrily prentice Hall: Upper saddle river, N.J.
- Saguaro, project ," the learning cycle, curriculum design publisher ",2001.
- Fatma Turk & Muammer calik ,(2008) :using different conceptual change methods embedded within 5E model :A sample teaching of endothermic –exothermic reactions, Asia Pacific on science.
- Nickerson ,R.S,Perkins,D.N.,&Smith,E.E,1985:The teaching of thinking, Hillsdale ,NJ,Lawrence Erlbaum
- Hunt, E (1989): Cognitive Science: Definition, Status and Questions. Annual Reviewed Psychology. 40 ,PP.603-629.
- Small, M.Y ., Cognitive development, New York, HBJ. Pub, 1990, P: 86.
- Eble r. l. Essentials of educational measurement، New Jersey، prentce Hall، 1972 .
- Livingston , J,A . Metacognition Anover view , Retrived , 14,2, 1997 .

- Lord, T.P. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental education. Journal of Environmental Education, 30(3), 22-28

أهمية القيم الاجتماعية في التربية

إعداد
أ.م.د. زينب هاشم عبود

المبحث الاول

أبعاد البحث ومفاهيمه

أهمية البحث والحاجة إليه

يمر مجتمعنا العربي والإسلامي بفترة حرجة من حياته تتسم باهتزاز القيم الاجتماعية، واضطراب المعايير الاجتماعية والأخلاقية واغتراب نفسي وخلل في المنظومة الاجتماعية.

وفي عصر التطور التقني المعرفي. نجد أن الأمور تسير في طريق إبعاد الفرد والمجتمع عن قيمة ودينه أكثر فأكثر، ابتداءً من الانبهار بالتطور التقني والتجاوب معه دون وجود رصيد قيمي وسلوكي يضبط الحياة ، مروراً بالميل المتنامي لدى كثير من الأفراد نحو اللامبالاة بما يقترفه بعض الأفراد والجماعات في المجتمع من سلوكيات تتنافى وقيم مجتمعنا.

وكنتيجة حتمية للتغيرات التي شهدها العالم، ونظراً لتفشي السلوكيات الغريبة الوافدة بين الشباب، بسبب التواصل المكثف مع الاخرين، والانتشار الواسع لشبكة المعلومات العالمية (الانترنيت)، فقد طغت قيم المادة والعلوم والتكنولوجيا على ما عداها من قيم، فتراجعت القيم الروحية في كثير من الاماكن.

ونظراً أن الشرق العربي هو أكثر الاطراف تضرراً نتيجة للتراجع الملموس في قيمه الروحية، فقد ارتفعت الاصوات منادية بضرورة التروي، والتوقف لمراجعة الواقع، ولتحديد المواصفات التي ينبغي توافرها لبناء شخصية الفرد الجديد في القرن الحادي والعشرين، والتي ينبغي أن تبرز فيها القيم الروحية والنزعات الانسانية.

لقد خضعت القيم والمبادئ في كثير من انحاء العالم العربي، لدرجة بات فيها المعيار الرئيس لقياس التحول الاجتماعي هو الثراء المادي، مثل

امتلاك المساكن الفاخرة والسيارات الفارهة وغيرها من المبتكرات التكنولوجية، وتفشي الترف الزائف بسبب غياب التربية الفاعلة والمؤثرة، وكان من ردود الافعال الملموسة أن تشبث البعض بالماضي باعتبار انه الاصالة التي لاينبغي الابتعاد عنها أو تجاوزنها، وارتمى آخرون في أحضان الحضارة الغربية على اعتبار أن لديها الأمل في الخلاص، وتاه فريق ثالث بين هؤلاء واولئك، وهذا ما جعل منظمة اليونسكو في تقريرها حول التعليم في القرن الجديد تدعو إلى تكثيف الاهتمام بتدريسي القيم الانسانية (ابو الطيب، ١٩٧٩: ص ٧١٢) فكيف السبيل لتفعيل التربية العربية وجعل المعلمين قادرين على بعث القيم الاجتماعية، ورسم معالم الخلاص بايجاد نظام متطور لمنظومة القيم الاجتماعية.

وتقف التربية والتعليم في مقدمة الوسائل التي يمكن أن تستخدم في تنمية وتطوير القيم لدى الفرد، وتحصين المجتمع من تيارات اللاقيمية الوافدة إليه من المجتمعات الغربية.

وتكمن أهمية الدراسة في أنها:

١- تكتسب أهميتها من أهمية القيم الاجتماعية نفسها في حياة الفرد والمجتمع.

٢- التطور والتقدم التكنولوجي الهائل والتواصل السريع مما يؤثر سلباً في قيمنا ومبادئنا.

٣- أهمية غرس القيم الاجتماعية لدى الابناء في الاسرة والمدرسة وأساليب اكتسابها وتنميتها من خلال التكامل بين المؤسسات التربوية في تعليمها.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد المقصود بالقيم – بصورة عامة – ومكوناتها ومصادرها وخصائصها وتصنيفها.

٢- التعرف على أهم وظائف القيم الاجتماعية لكل من الفرد والمجتمع.

٣- تحديد العلاقة بين القيم الاجتماعية والمؤسسة التربوية مع بيان أهمية غرس القيم لدى الفرد.

٤- تقديم بعض المقترحات الخاصة بتنمية القيم الاجتماعية لدى الفرد.

تحديد المفاهيم

أولاً: مفهوم القيم:

١- لغة: القيمة في اللغة تعرف على أنها قدر الشيء – فقيمه المتاع ... ثمنه ويقال ما لفلان قيمة أي ليس له ثبات ودوام على الامر.

وفي القرآن الكريم ﴿ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ﴾ (سورة التوبة، الاية ٣٦)

وقد وردت كلمة القيمة Value مشتقة من الفعل اللاتيني Vales أنا أقوى، أو بصحة جيدة – وهذا يعني أن القيمة تحتوي على معنى المقاومة والصلابة. (محمد، ١٩٨٩: ص ١٢-١٤)

٢- اصطلاحاً: لقد اختلف العلماء في تحديد مفهوم القيم.

يرى الجوهري: أن القيم هي التفضيلات الانسانية والتصورات وماهو مرغوب فيه على مستوى اكثر عمومية ولذلك تشمل القيم كل الموضوعات والظروف والمبادئ التي أصبحت ذات معنى خلال تجربة الانسان الطويلة، بمعنى أنها الاطار المرجعي للسلوك الفردي.

وعرفها علماء الاجتماع: هي الاعتقاد بأن شيئاً ما ذا قدرة على اشباع رغبة انسانية، وهي صفة للشيء تجعله ذا أهمية للفرد أو للجماعة، وهي تكمن في العقل البشري وليست في الشيء الخارجي نفسه (طهطاوي، ١٩٩٦: ص ٤٠).

وقد عرف " أبو العنين " القيم بأنها مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته يراها جديرة لتوظيف إمكانياته ، وتتجسد في القيم من خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . (الناشق، ١٩٨١: ص٢)

ويرى سبرنجر أن القيم الاجتماعية في أنقى صورها تتجرد عن الذات وتقترب جداً من القيم الدينية. (حسن، ٢٠٠٨: ص ٩٣).

والقيم الاجتماعية: هي القيم التي تمثل الفرد بغيره من افراد المجتمع وميله إلى مساعدتهم حيث يجد في ذلك اشباعاً لرغبته في خدمة مجتمعه ويتميز اصحابها بالعطف والايثار.

كما أنها توضيح لموقف الانسان وتحديده بدقة من الجماعة التي يعيش معها صغيرة كانت كالأسرة أم كبيرة كالمجتمع أم أكبر كالعالم كله. كما تعني توضيح علاقة هذا الانسان بالكون والبيئة، وما يحكم هذه العلاقات من نظم اجتماعية كالدين والاسرة والسياسة والاقتصاد والثقافة والفكر والعادات والتقاليد والانحراف. (حسن، ٢٠٠٨: ص ١٣٤)

ثانياً: مفهوم التربية

١- **لغة:** التنمية والزيادة والتطوير والتحسين، وقد جاء هذا المعنى في قول العرب: (رباه يربو: بمعنى زاد ونمى) ومعنى النشوء والترعرع وقد جاء على قول العرب (ربيَ على وزن رضيَ).

٢ – اصطلاحاً:

التربية هي الحياة بكل ما فيها وتشمل جميع العوامل المختلفة والقوى المتعددة التي تؤثر في الانسان وتؤدي إلى الرقية وتقدمه.

وعرف افلاطون التربية: تدريب الفطرة الاولى للطفل على الفضيلة من خلال اكتسابه العادات المناسبة، في حين عرفها ارسطو بأنها: اعداد العقل للتعليم كما تعد الارض للحرث..

ويرى عالم التربية جون ديوي أن التربية هي: مجموعة العمليات التي يستطيع بها المجتمع أو الجماعة أن ينقلا اهدافهما المكتسبة من أجل استمرار المجتمع والجماعة. (حوالة، ١٤٢٤هـ، ص ١٣).

وعرفت بأنها عملية مقصودة ومخطط لها تهدف إلى إعداد الفرد للحياة في الحاضر والمستقبل وتأهيله من كافة الجوانب الجسمية والعقلية والخلقية والنفسية والاجتماعية واكتشاف مواهبه وتنمية قدراته واستعداداته، واكسابه المهارات والكفايات التي تناسبه وفق قدراته وميوله ليحقق ذاته في التكيف مع بيئته والمجتمع الذي يعيش فيه. (القضاة، ١٩٩٨: ص ٤٣)

وبتحليل المفهوم الشامل للتربية نجد أنه ذو أبعاد ثلاثة هي:

١– البعد النفسي: ويهتم بدراسة شخصية الفرد واستعداداته وقدراته وخبراته، ماضياً وحاضراً ومستقبلاً وما يعتريه من رغبة في التطور والنمو.

٢– البعد الاجتماعي: فالتربية عملية تنشئة اجتماعية تسعى إلى تحقيق اهداف المجتمع وتوجه سلوك الافراد وجهة اجتماعية ضمن النمط الثقافي والاجتماعي الذي يرتبط به.

٣– البعد التكاملي: يعني ان التربية تستهدف النمو الكامل المتوازن للفرد جسمياً وعقلياً وخلقياً واجتماعياً. فالتربية بهذا المعنى تنظر

إلى الانسان على أنه كل متكامل الجوانب، وله حاجاته المتعددة. أما وظيفة التربية فهي اشباع وتلبية تلك المطالب والحاجات والجوانب في توازن وتكامل بحيث لايطغى أي منهما على الاخر (حسان وآخرون،٢٠٠٦: ص ٢٠)

المبحث الثاني

القيم الاجتماعية

أولاً: تعلم القيم وتطورها

القيم تكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية، حيث ينقل كل مجتمع لجيله الجديد الصورة العامة للأهداف والغايات التي يقيمها المجتمع والوسائل السلوكية التي يعترف بها والتي يمكن أن يستعملها كل فرد من افراده، رجلاً كان أم امرأة كبيراً كان أم صغيراً، لكي يحقق تلك الاهداف ويصل إلى تلك الغايات، وهذا يعني أن عملية التنشئة الاجتماعية وسيلة المجتمع لنقل القيم السائدة للأطفال حيث يتمثلها الفرد في الاسرة والمدرسة والمجتمع.

وعملية التنشئة الاجتماعية هي في حقيقتها عملية تعليم وتربية، تتم من خلالها عملية التفاعل الاجتماعي ونقل الخبرة، ذلك أن الفرد يستدخل القيم والمعايير الاجتماعية من الاشخاص المهيمنين في حياته، كالوالدين والمعلمين والقادة والمقربين من الزملاء فضلاً عن الثقافة العامة التي يعيش فيها لذلك فإن غالبية الافراد يتأثرون تأثيراً كبيراً بالقيم التي نشأوا عليها. (الجلاد، ٢٠١٠: ص٣٩)

وكما هو في منظور التعلم الاجتماعي التي تستند على ان اكتساب القيم وتعلمها يتم من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية، ومن خلال المحاكاة او التقليد، ومن خلال التعلم البديلي الذي يحقق من خلال التعزيز الذاتي، هذا ما أكده وقرره (باندورا و وولترز) ويقولون أيضاً أن هذا النوع من التعزيز يستمر وذلك لتجنب القلق أو الشعور بالذنب وعليه فإن القيم السلبية او غير المرغوب فيها يتم تعلمها نتيجة للخبرة المباشرة او نتيجة لتعرض الفرد إلى نماذج سلبية. (وحيد، ١٩٩٧: ص٧٢)

كما أكد (باندورا) على أن مشاهدة الفرد (الملاحظ) (النموذج كوفئ او أثيب او عوقب) نتيجة لقيامه النموذج بسلوك ما سيخلق لدى الملاحظ توقعاً بأن قيامه بسلوك مشابه لسلوك النموذج سيجلب له نتائج مماثلة إذا ما قام بتقليده ويسمي باندورا هذا التعزيز "بالتعزيز بالانابة" وهو الأثر الثانوي الذي يتركه تعزيز سلوك النموذج على سلوك الملاحظ.

لذا فإن التطورات المذهلة التي يمر بها المجتمع الانساني والتي تتصف وتتميز بالحركة السريعة التي قامت سرعتها أي مرحلة سابقة، حيث شهدت تقدماً علمياً وتقنياً وندرة في العلوم والتطبيقات العلمية، أدت إلى ترك تصدعاً في أذهان وقيم وعادات وسلوك افراد المجتمع وجعلتهم أكثر تعرضاً لتأثير التيارات الاجتماعية والفكرية.

وعادة ما يكون الجيل الجديد هو الأكثر تقبلاً وانسجاماً ومسايرة لحركات التطور والاتجاهات القيمية التي تعكسها ظاهرة التغير الحضاري. في حين أن الاجيال السابقة تريد الابقاء والمحافظة على ما تعودت عليه من قيم واتجاهات وعادات وأنماط سلوكية.

ثانياً: خصائص القيم الاجتماعية

١- تتكون لدى الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية أي أنها لا تنتقل للفرد بطريق الوراثة البايولوجية، وإنما يتم انتقالها بالاكتساب عن طريق عمليات التعلم. (بدوي، ١٩٧٥: ص٤٨)

٢- وهي معايير للحكم على الاشياء والموضوعات.

٣- أكثر ثباتاً من الميول والاتجاهات، وتقاوم التغير.

٤- يتم التعرف عليها من الاستجابة اللفظية أو السلوك.

٥- وهي أما أن تكون صريحة أو ضمنية.

ثالثاً: مصادر القيم الاجتماعية

للقيم مصادر عديدة وتختلف هذه المصادر من مجتمع لآخر، وفي المجتمع العربي الاسلامي يمكن حصر مصادر القيم فيما يلي:

١- الدين الاسلامي: متمثلاً في كتاب الله ورسوله (ﷺ) والاجماع والاجتهاد، وهذا المصدر هو المصدر الاساس للقيم في مجتمعنا، وأن أخذ التمسك بها يضعف شيئاً فشيئاً، وجميع القيم المستمدة من هذا المصدر هي قيم الخير والكمال للبشرية.

٢- العصر الجاهلي/ حيث أن هنا قيماً لا زال كثير من الناس يتمسك بها وكانت سائدة في العصر الجاهلي، وبعض هذه القيم، قيم ايجابية كالنخوة والشجاعة وبعضها قيم سلبية تضر الافراد والمجتمع كالعصبية والأخذ بالثار. (عبد الوهاب، ١٩٨٦: ص ٨٢).

٣- التراث الانساني العالمي: نظراً لسهولة الاتصال بين أجزاء العالم أصبح من السهل انتقال القيم من جزء لآخر، وقد وفدت الينا كثير من القيم من العالم وبعض هذه القيم، قيم ايجابية نافعة كالمنحني النظامي والتخطيط وهناك قيم سلبية ضارة كالتفكك العائلي وضعف الروابط الاجتماعية.

٤- المواد الدراسية (المنهج): فقد ظهرت على المستوى التربوي كثير من القيم ذات العلاقة بالدراسة المنهجية وأغلبها نافع ومفيد إذا ما طبق تطبيقاً سليماً مراعياً واقعنا ومن هذه القيم/ الاستدلال، الدقة بالتساؤل، العصف الفكري ... الخ. (الناشف، ١٩٨١: ص ٨٢).

رابعاً: الفرق بين القيم الاجتماعية والاتجاه

الاتجاه عبارة عن نزعة أو ميل إلى القيام أو رد فعل إيجابي أو سلبي أو محايد نحو الأشخاص أو الأفعال أو القيم والأفكار أو المعلومات أو الأحداث أو الأوضاع (محاميد، ٢٠٠٣: ص٢١٨).

وقد أمكن التمييز بين القيم والاتجاهات من عدة نواح من بينها :

القيم مفهوم اجتماعي يتعلق بماهية الأشياء ونظرة الجماعات والشعوب لها، أما الاتجاه فهو مفهوم فردي يتعلق بمواقف الأفراد والجماعات الصغيرة .

القيم أكثر ثباتا وديمومة من الاتجاهات ، وأصعب تغييراً وتطويراً .

القيم غالباً ما يكون قياسها أسهل من قياس الاتجاهات بسبب ميل صاحبها لإشهارها .

القيم يمكن التعبير عنها بصيغ منطقية وواضحة مثل " أعتقد أن الله موجود"، أما الاتجاهات فيصعب التعبير عنها باعتبارها نزعات إنسانية وردود فعل المرء العاطفية نحو الأشياء ، فهي تعبير عن المشاعر ومتقلبة ".

تشكل القيم جزءاً من ثقافة المرء والمجتمع فهي قيم جماعية ، أما الاتجاهات فهي لا تشكل جزءاً من ثقافة المجتمع بل هي نزوع فردي أو جماعي محدود نحو الأشياء والأشخاص (زهران، ١٩٨٤: ص١٦٩).

لا يمكن إخفاء القيم ويحرص الإنسان على إظهارها في سلوكه ، أما الاتجاهات فيمكن إخفاؤها.

القيم لا تكون إلا إيجابية وخيِّرة، أما الاتجاهات فقد تكون إيجابية أو سلبية أو محايدة .

تتكون القيم من ثلاثة أبعاد هي المكون المعرفي والمكون الوجداني والمكون الأدائي السلوكي الالتزامي ، أما الاتجاهات فتتكون من بعدين رئيسيين هما المعرفي والانفعالي ، أما المكوَّن الأدائي فليس ملزماً .

ينبغي أن تنسجم قيم المرء مع ثقافة وقيم الجماعة التي ينتمي إليها وتعتبر عنصر توحيد معهم ، أما الاتجاهات فلا تنسجم بالضرورة مع القيم السائدة في مجتمعه أو ثقافة قومه . (بلقيس ، ١٩٨٦، ١٢-١٣)

٢- الفرق بين القيم والعادات الاجتماعية :-

العادة هي صفة أو صيغة مكتسبة في السلوك كمهارة حركية أو نظرية أو طريقة في العمل أو التفكير وهي تتكرر من خلال تصرف الفرد بطريقة آلية وبسرعة ودقة .

والعادة بمفردها تختلف عن العادات الاجتماعية في أن الأخيرة يفرضها المجتمع أو يتوقع من الفرد أن يقوم بها أو يمارسها ولا تكون ممارستها إلا في ظل الجماعة .

وهذا لا يعني أن العادة الفردية ليس لها علاقة بالعادات الاجتماعية ، بل هناك علاقة بينهما ، والفرق بينهما هو أن العادات الاجتماعية لها صفة الشمول ، وفيها نوع من الالتزام .

أما الفرق بين القيم والعادات الاجتماعية فيمكن تلخيصه فيما يلي :

العادات الاجتماعية تصدر عن تفاعل الأفراد ، ولكن ليس مصدرها الدين ، في حين أن الدين مصدر أساسي من مصادر القيم .

العادات الاجتماعية أقل أهمية من القيم لأنها مرتبطة بأشياء ثانوية ، أما القيم فترتبط بالغايات النهائية .

العادات الاجتماعية ليس بالضرورة أن تكون محَّرمة ، فبعض العادات الاجتماعية تتفق مع القيم ولا تناقضها .

٣- الفرق بين القيم والمعايير :

المعيار هو قاعدة أو مستوى لعمل ما ، وهناك رأيان في علاقة القيم بالمعايير :

الرأي الأول : هناك فرق بين القيم والمعايير في ضوء عموميـة وخصوصية الممارسة ، فما يُعّد مرغوباً فيه من أعضاء المجتمع ويحدد على أساس مقولات عامة يدخل في نطاق القيم ، وما يحدد في ضوء مقولات خاصة تدخل في نطاق المعايير ، ومعنى ذلك أن كلاً من القيم والمعايير بمثابة نموذجين مختلفين من الموجهات الرمزية للفعل ، فالقيم تحدد التفضيلات الاجتماعية ، والمعايير تحدد الالتزامات الاجتماعية ، وعلى ذلك تكون القيم هي العنصر العام الذي يحقق الصلة بين الأنساق الاجتماعية والأنساق الثقافية ، بينما تكون المعايير ذات طابع اجتماعي خالص له فعاليته في الحكم على العمليات الاجتماعية في مجالاتها المتعددة الأوجه .

الرأي الثاني : يرى أن القيم والمعايير شيئاً واحداً ولا يمكن الفصل بينهما، والقيم تتضمن المعايير ، ففي الحديث الشريف " تنكح المرأة لأربع : لمالها ولحسبها ولجمالها ولدينها ، فاظفر بذات الدين تربت يداك " " متفق عليه " ، فالمال والحسب والجمال معايير ، أما الدين فقيمة .

٤- الفرق بين القيم والاهتمامات :

يرى البعض أن القيم والاهتمامات شيء واحد ، وهو رأي ضعيف غير مأخوذ به وهناك رأي يرى أن الاهتمامات جزء من القيم (شريف، ٢٠٠٧: ص١٤٧-١٥٢)

وحجة أصحاب هذا القول هو أن القيمة تدل على اهتمام ، لكنهم نسوا أن القيمة لا تكون قيمة إلا بثلاث مقومات : معرفي ووجداني وسلوكي ، أما الاهتمام فيمكن أن لا تتوفر فيه المقومات الثلاث كلها وفي وقت واحد ، ومن

أصحاب هذا الرأي " بيري " الذي يرى أن القيم والاهتمامات شيء واحد ، وأن القيمة تنبع من الاهتمام ، أي أن القيمة تنشأ من وجود اهتمام بشيء معين .

والرأي الراجح أن الاهتمام ميل بسيط أو جاذبية يشعر بها الفرد نحو أشياء معينة، أما القيمة فتتصل بالتفضيلات ، أي أن القيم أعم من الاهتمامات ومن أصحاب هذا الرأي " أيزنك"

وهناك من فرَّق بين القيم والاهتمامات من حيث الارتباط أو التخصص المعين فالهندسة والطب مثلاً قد تكون مثار اهتمام بعض الأشخاص ولكنها ليست قيماً لأن القيم أعم وأشمل .

وفرَّق البعض بين القيم والاهتمامات بأن الاهتمام مظهر من مظاهر القيمة فهو أضيق من القيمة ، كما أن الاهتمام لا يسمى معياراً في حين أن القيمة قد تسمى معياراً .

ويمكن تلخيص الفرق بين القيم والاهتمامات – في ضوء كل ما سبق " بأن القيم أعم وأشمل من الاهتمامات ، كما أن القيم معايير ولكن الاهتمامات ليست معايير ، وأن القيم ملزمة بعكس الاهتمامات ، كما أن الاهتمام مظهر من مظاهر القيمة .

خامساً: أهمية القيم الاجتماعية

وإذا نظرنا إلى أهمية القيم الاجتماعية وما يمكن أن تؤديها نجدها تتمثل بالآتي: (شريف، ٢٠٠٧: ص١٤٧-١٤٩)

- يمكن التنبؤ بسلوك صاحبها متى عرف مالديه من قيم أو أخلاقيات في المواقف المختلفة و بالتالي يكون التعامل معه في ضوء التنبؤ بسلوكه.

- أنها تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه و تمنحه القدرة على التكيف و التوافق و تحقيق الرضا عن نفسه لتجاوبه مع الجماعة في مبادئها و عقائدها الصحيحة .
- أنها تحقق له الإحساس بالأمان و تعطي له الفرصة في التعبير عن نفسه، بل و تساعده على فهم العالم المحيط به وتوسع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته.
- أنها تعمل على ضبط الفرد لشهواته كي لا تتغلب على عقله ، ووجدانه لأنها تربط سلوكه وتصرفاته بمعايير وأحكام يتصرف في ضوئها وعلى هديها.
- تشير القيم إلى الكيفية التي سيتعامل بها الإنسان في المواقف المستقبلية وتساعد الإنسان على التفكير فيما ينبغي عليه أن يفعله تجاه تلك المواقف والأحداث وتحدد له الأساليب والوسائل التي يختارها تجاهها بالإضافة إلى تفسير السلوك الصادر عنها.
- تحفظ على المجتمع تماسكه وتحدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة المستقرة التي تحفظ له هذا التماسك والثبات اللازمين لممارسة حياة اجتماعية سليمة.
- تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة التي تسهل للناس حياتهم وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد.
- تربط مختلف ثقافات المجتمع بعضها ببعض حتى تبدو متناسقة.
- تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزعات والشهوات الطائشة.

- حيث أنها تحمل الأفراد على التفكير في أعمالهم على أنها محاولة للوصول إلى أهداف هي غايات في حد ذاتها بدلا من النظر إليها على مجرد أعمال لإشباع الرغبات والشهوات.
- تساعد على التنبؤ بما سيكون عليه المجتمعات ، فالقيم والأخلاقيات الحميدة هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الحضارات وبالتالي فهي تعد مؤشرات للحضارة ، فالمجتمع الذي يحمل أفراده قيما وأخلاقيات مجتمع يتنبأ له بحضارة ورقي وازدهار ، وإذا ما انهارت تلك القيم والأخلاقيات سقطت الحضارة وأصبحت الأمم في طريقها إلى التخلف ، وهذا ما حدث لكل الحضارات السابقة ، فالحضارة الإسلامية ما قامت إلا على القيم والأخلاقيات التي تربى عليها المسلمون الأوائل ، على يد رسولنا الكريم (ﷺ) ، وكان انهيار تلك القيم سببا في تخلف المسلمين إلى وقتنا الحاضر.
- تتوقف قوة المجتمع إلى حد كبير على وحدة القيم ، فكلما زادت القيم داخل المجتمع زاد تماسكه وارتباطه، وكلما قل ارتباطها زاد التفكك الاجتماعي.(الجمل، ١٩٩٦: ص ٢٣-٢٤)

المبحث الثالث: التربية: أهميتها وخصائصها

التربيـة: عمليـة تضـم الافعـال والتـأثيرات المختلفـة التـي تسـتهدف نمـو الفـرد فـي جميع جوانب شخصيته وتسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيف مع ما يحيط به، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات (الرشدان، ٢٠٠٢: ص ١٥)

أهمية التربية

لاغـرو أن للتربيـة دوراً هامـاً فـي حيـاة المجتمعـات البشـرية المتقدمـة والناميـة علـى حد سواء، فقد برزت أهميتها من خـلال تطـور تلك المجتمعـات وتنميتها اجتماعياً واقتصـادياً وعلمياً بزيـادة قدرات أبنائها والكشف عن مواهبهم وإبداعاتهم ويمكننا عرض أهمية التربية في الجوانب التالية:

١- لقد أصبحت التربية استراتيجية مهمة لتطور شعوب العالم وتحضرها، ولا تقاس قوة أي أمـة بمـا تملكـه مـن أدوات وأسـلحة وثـروات، بـل بمـا تملكـه مـن قـوة بشـرية واعيـة ومدربـة بفضـل التعلـيم فيهـا، وأن التقـدم الصناعي والاقتصادي وازدياد المعارف الانسانية لدى الامم بشكل عام هو نتائج للتربية والتعليم (مرسي، ١٩٩٤: ص ٢٤)

ومـن هنـا أصـبحت التربيـة تمثـل اهتمامـاً قوميـاً لكـل الحكومـات والشعوب فأصبحت الانظمـة التربويـة تخضـع لتوجيـه ومراقبـة وإشـراف الحكومات المركوية وإن كانت تعطي للجهات والسلطات المحلية بعض هذه المسؤوليات.

٢- التربيـة عامـل مهـم فـي التنميـة الشـاملة الاقتصـادية منهـا والاجتماعيـة. فالعنصر البشري أهم ما تمتلكه أي دولة من دول العالم فهي التـي تقود البـلاد نحـو التقـدم والازدهـار والتطـوير. والتربيـة مـن ناحيـة اقتصـادية تسـاهم فـي زيـادة الـدخل والانتـاج القومي بمـا تـوفره مـن كـوادر بشـرية

منتجة. أن الناتج الاقتصادي من التعليم اصبح أمراً مضموناً. كما أن للتربية دورها الهام في التنمية الاجتماعية المصاحبة للتنمية الاقتصادية، وذلك من خلال شعور الافراد بعلاقات اجتماعية فيما بينهم إذ تفرض عليهم القيام بأدوار المواطنة الصالحة، وممارسة الحقوق والواجبات العائلية الوطنية والقومية والسياسية والمعتمدة على درجة النضج التربوي والتعليمي والوعي الثقافي والفكري لدى الافراد. فالتنمية الاجتماعية تهدف إلى تحقيق الحياة الافضل للمجتمع عامة عن طريق المشاركة الفعّالة لأفراده.

٣- التربية عملية ضرورية للوحدة بين أفراد المجتمع الواحد قومياً واجتماعياً ووطنياً، إذ تُوحّد الاتجاهات بين الافراد وتساهم في تقليص النزعات الفكرية والثقافية والدينية لديهم كما تساعد في خلق افراد متوحدين فكرياً وثقافياً مما يزيد في تفاعلهم وتفاهمهم وبالتالي تعمل على إذابة الفوارق بين الطبقات والفئات الاجتماعية بحيث يصبح معيار التفوق والتميز في المهارات والعمل هو اساس الحكم على الفرد لا على اساس الحسب والكسب والثروة.

٤- التربية عملية ضرورية لتحقيق الديموقراطية. فالتربية والتعليم يحرران الانسان من قيود العبودية والجهل، وهما لا يعملان في ظل الأمية أو التخلف. لذلك لابد أن تكون المدرسة المناخ الملائم لاكتساب متطلبات الحياة الديموقراطية الواعية والمسؤولة. وذلك لأن الديموقراطية قيم وعلاقات وأساليب تفكير وضوابط ممارسات إذ خلالها يجمع الفرد بين حريته ومسؤوليته (عفيفي، ١٩٧٦: ص ٢٢)

٥- التربية عملية ضرورية للمحافظة على ثقافة المجتمع وثرائه واستمرارها. حيث تلعب التربية دوراً حاسماً في نقل التراث من جيل إلى جيل. وهذا

الدور مناط بالمدرسة فقوة المجتمع واستمراره لاتعتمد على القراءة والكتابة وتعلم العلوم والفنون فحسب وإنما تعتمد على مجموعة السلوكيات والاتجاهات القيم التي تغرسها المدرسة في الناشئة واحترام العادات والتقاليد والنظم التي يرتضيها المجتمع ليصبح هؤلاء الافراد أعضاء عاملين ومشاركين في تقدم ونهضة مجتمعهم.

ولعل أساليب الحياة وأنماط التفكير المختلفة والقيم والاتجاهات لا تنتقل من جيل إلى جيل آخر انتقالاً بيولوجياً وراثياً بل تنتقل عن طريق المشاركة والتلقين والتعليم الذي يحدث عبر المؤسسات الاجتماعية ومنها المدرسة. وبذلك يضمن المجتمع بهذا أنماط حياته واستمرارها وتطورها.

٦- التربية عامل هام في إحداث عمليات ارتقاء الافراد في السلم الاجتماعي داخل مجتمعاتهم فهي تزيد من نوعية تأهيلهم بمقدار ما يحصلون عليه من مستوى التعليم والتدريب. وهكذا تتحسن دخولهم وتزداد خبراتهم المعرفية والمهارات العملية التي تلبي حاجة سوق العمل مما يزيد في موقع الفرد الاجتماعي رقياً.

والتربية تعمل على ترقية أذواق الفرد واهتماماته وتزيد من طموحاته وتوقعاته بحيث يؤدي كل ذلك إلى زيادة ترقيه في السلم الاجتماعي أيضاً. (النجيحي، ١٩٧٨: ص ٦٤-٦٦)

لماذا التربية؟

إنها عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معاً. وتزداد حاجة الانسان لها كلما تحضّر وتزداد حاجته إلى التربية لمواجهة الحياة ومتطلباتها وتنظيم السلوكيات والممارسات العامة من أجل أن يعيش في حالة تكيف مع مجتمعه.

خصائص التربية

١- هي العملية التي اصطنعها المجتمع لتنشئة الاجيال الجديدة.

٢- تتضمن التربية تغييراً مستمراً موجهاً للفرد والمجتمع.

٣- تستفيد التربية من الماضي من أجل الحاضر، وتعمل من أجل المستقبل.

٤- تهتم التربية بالفرد باعتباره عضواً في المجتمع وتهتم بالمجتمع باعتباره مكوناً من عدة أفراد.

المبحث الرابع

العلاقة بين القيم الاجتماعية والتربية

لكي يتم مناقشة العلاقة بين القيم الاجتماعية والتربية لابد من ذكر الاجراءات المهمة التي تساهم في تحقيق وإثبات هذه العلاقة وهي على النحو الآتي:

أولاً: وظائف القيم، ثانياً: وظائف التربية، ثالثاً: أهمية تدريس القيم، رابعاً: العلاقة التبادلية بين القيم الاجتماعية والتربية.

أولاً: وظائف القيم الاجتماعية في حياة الفرد والمجتمع

١- الفرد: تهيئ القيم الاجتماعية للفرد وخيارات معينة، فتكون لديه امكانية الاختيار والاستجابة لموقف معين، فتلعب دوراً هاماً في بناء شخصيته، كما أن القيم تعطي الفرد امكانية أداء ما هو مطلوب منه، لذلك فهي تجعله قادراً على التكيف وتحقق له الثقة بالنفس مثل الصدق لأنها تدفع الفرد إلى تحسين افكاره ومعتقداته، وتساعده على فهم الاخرين من حوله، بمعنى أنها تعمل على اصلاح الفرد اجتماعياً وأخلاقياً ونفسياً وفكرياً...الخ لأنها وسيلة وقائية علاجية للفرد. (الدعليج، ٢٠٠٧: ص ٦٧).

٢- المجتمع: تحافظ القيم الاجتماعية على تماسك المجتمع وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث كما أنها تربط بين اجزاء الثقافة في المجتمع لأنها هي التي تعطي النظم الاجتماعية أساساً عقلياً، والقيم تحمي المجتمع من الانانية كما وتزود المجتمع بالافراد أو الجماعات التي تحمل القيم الايجابية.

ثانياً: وظائف التربية للفرد والمجتمع

١ – الفرد:

أ- من خلال التربية ينتقل التراث الثقافي بما يشتمل عليه من عادات وتقاليد وقيم اجتماعية وأنماط سلوكية وأساليب تفكير وعقائد، إذ لا ينتقل كل هذا بطريقة وراثية (بيولوجية) ولكنه ينتقل ويكتسب نتيجة لعمليات التربية والتعليم، إذاً التربية تعمل على بلورة شخصية انسانية ناضجة من خلال مراحل تربيته وتعليمه وجملة المعارف والمهارات والسلوكيات المتضمنة.

ب- يحتاج الفرد منذ ولادته إلى الرعاية داخل الاسرة ومن ثم في المدرسة ويعتمد في كل هذا على الاخرين فالطفل يعتمد على الراشدين ليكتسب منهم الوسائل الاجتماعية والنضج الثقافي بفعل التنشئة الاجتماعية التي هي التربية نفسها (حسان وآخرون، ٢٠٠٦: ص ٢٤-٢٥).

ج- أن تعقيدات الحياة البشرية حاجته إلى التطور تتطلب رعاية نمو وتطور الطفل مادياً وروحياً واجتماعياً ليتكيف مع ظروف الحياة، لذلك كانت التربية ضرورة لحياة الافراد وخلال فترة الطفولة حيث تعدّ من أهم دور الحضانة للمدارس والمؤسسات التعليمية.

٢ – ضرورة التربية للمجتمع

أ. الاحتفاظ بالتراث الثقافي للمجتمع ونقل هذا التراث المتراكم عبر السنين إلى الاجيال إذ تهيئ التربية لتقبل هذا التراث الثقافي.

ب. تفعيل وتعزيز التراث الثقافي: إذ لابد من تعزيز هذا التراث لأن رقي المجتمع وتقدمه يعتمدان على تنمية التراث الثقافي لديه، وهذا العبء يقع على عاتق التربية التي إذا لم يقم بهذه المسؤولية فإنها تصبح أداة تخلف وتعطيل. (توفيق، وآخرون، ١٩٩٣: ص ٢٥)

وباختصار فإن الوظائف العامة للتربية هي:

١- الانتقاء والاختيار.

٢- الاقتصاد الثقافي.

٣- تنمية انماط اجتماعية جديدة.

٤- التربية الوطنية.

٥- تنمية مهارة الابداع والابتكار،

٦- اعداد الافراد للعمل المنتج في المجتمع.

ثالثاً: أهمية تدريس القيم الاجتماعية

تتطلع المدرسة الحديثة إلى بناء شخصية الطفل من جميع جوانبها فهي تعلمه التفكير لتحدث تغييراً مرغوباً فيه في سلوكه وفي طرائق تفكيره، ولا يمكن أن يكون هذا التغير متوازناً متكاملاً دون أن يكون مرتكزاً على قيم خيرة ينطلق منها، ومنظومة القيم التي يعتنقها الفرد تولد لديه طاقات تدفعه للتصرف بما لا يتعارض معها، ومن ابرز القيم التي ترغب المدرسة تعليم الفرد بها الصدق والعدل والامانة والوفاء وحب العمل والاخلاص فيه وتتولد العدالة عن الالتزام بالقيم الاجتماعية.

أن تدريس التلاميذ القيم لابد أن يتوافر لدى المعلم حرية التفكير التي تمكن المعلم من الابداع في عمله. وكذلك التحلي بالقيم الاجتماعية مثل الحلم والتسامح فإن لم يكن مالكاً لها فلن يكون قادراً على أن يهيئها لتلاميذه، لأن فاقد الشيء لايعطيه، فالقيم الخلقية تضيء للمعلم سبل النجاح والابداع التي تمنحه الثراء النفسي والجاذبية الروحية وهذا البعد الروحي هو الذي يضبط سلوكه مع التلاميذ فيكون قادراً على تربيتهم (التجيحي، ١٩٧٨: ص ٦٤-٦٦)

رابعاً: العلاقة التبادلية بين القيم الاجتماعية والتربية

إن العلاقة بين القيم الاجتماعية والتربية علاقة وثيقة لايمكن أن نفصل بين القيم والتربية لأنهما متلازمتان ومتكاملاً، من هنا نجد أن التربية بدأت تتحمل المسؤولية في حل تلك الازمة القيمية التي تعاني منها المجتمعات بصفة عامة، ولذلك أكد علماء التربية على أن الاهتمام بتنمية الجانب القيمي يمثل وظيفة اساسية للتربية.

فهذه العلاقة التبادلية يمكن أن نوظفها في نظرية التبادل الاجتماعي إذ أن هذه النظرية تؤمن بأن الحياة الاجتماعية ما هي إلا عملية تفاعلية تبادلية مبنية على الاخذ والعطاء وتعطي لبعضها البعض. من أهم مبادئها:

(الداهري، ٢٠١١: ص ٣٩٤-٣٩٥)

١- الحياة الاجتماعية التي نعيشها هي عملية أخذ وعطاء أي تبادل بين شخصين أو فئتين أو جماعتين أو مجتمعين.

٢- تتعمق العلاقة وتستمر وتزدهر إذا كان هناك ثمة موازنة بين الاخذ والعطاء أو بين الحقوق والواجبات.

٣- الموازنة بين الحقوق والواجبات لا تتجدد بالمجالات المادية بل تتحدد أيضاً بالمجالات القيمية والمعنوية والروحية والاعتبارية.

فبذلك يمكننا أن نجد التبادل يحدث بين التربية والقيم من خلال غرس المبادئ القيمية في فكر الافراد واعطاءهم الدروس والمفاهيم القيمية الناجحة التي تساعدهم في تحقيق ذاتهم وبناء شخصياتهم، وتبادل العلاقة مع الافراد من خلال اداء واجباتهم تجاه مجتمعهم.

فالتربية في جوهرها عملية قيمية تسعى المؤسسات التعليمية إلى غرسها لدى ابناءنا بل أن أهم ناتج للتربية هو أن تتخذ لها مجموعة من القيم البناءة الدائمة التي تخضع لها الجماعة وتنظم حولها حياة الافراد والجماعات،

ومالم يحقق التعليم والدراسة هذا الهدف فإن فائدة المعارف والمهارات المكتسبة تنعدم.

كما تتضح مهمة التربية ودورها في العمل على تفهم الفرد لقيم وعادات مجتمعه الذي يعيش فيه. فالتربية تعمل على ترسيخ القيم من خلال ما تستمده من المجتمع الذي توجد فيه، فالتربية الاسلامية تستمد قيمها من الدين الاسلامي الذي يمثل مصدراً أساسياً للقيم التي تحكمها.

وهذا يجب أن يعتمد على مجموعة من الاسس التربوية والفكرية لتدريس القيم الاجتماعية:

- تعريف المتعلم بدوره في بناء وطنه وتطويره وفق منهجية علمية وعلى أسس سليمة وراسخة.
- بناء شخصيته بناءاً متكاملاً من جميع جوانبها المعرفية والمهارية والاجتماعية.
- تزويده بالقدرات والمهارات التي تؤهله لمحاربة مواطن الفساد.
- تخطيط الانشطة اللازمة لتزويد المتعلمين بالقيم التي يحتاجون إليها وتدريبهم على ممارستها عملياً.

ونظراً لأهمية القيم الاجتماعية كان من الضروري تدريسها عبر استراتيجية واضحة ومحددة المعالم، تهدف إلى تطوير المناهج الدراسية أو إثراء مفرداتها.

وفي الختام أن التربوي الناجح هو الذي يستطيع بلورة هذه القيم وغرسها في وجدان المتعلمين من خلال ربطها بقضايا المتعلمين الحياتية وبتوظيف واحداً من أساليب التدريس الآتية:

١- أن يكون المعلم قدوة لتلاميذه في كل ما يقوم به من أعمال.

٢- الارشاد والتوجيه المباشر بحيث يحدد القيم الواردة في موضوع الدرس.

٣- توظيف المسرح والتلفاز في التدريس لإشباع حاجاتهم إلى القيم.

٤- تأهيل المعلمين أثناء الخدمة وتدريبهم على غرس القيم الصالحة في نفوس المتعلمين.

٥- وضع منهجية علمية لتربية الابتاء تتعايش مع متطلبات العصر المتجدد.

المصادر

القران ال كريم

١_ ابو الطيب،سيد فؤائد،١٩٧٩،علم النفس الاجتماعي،م٣،المكتبة العامة للكتاب،القاهرة.

٢_ الجلاد، ماجد زكي،٢٠١٠،تعلم القيم وتعليمها،دار المسيرة عمان.

٣- حسان،محمد حسان،واخرون،٢٠٠٦،اصول التربية،ط٤،الامارات العربية المتحدة،دارالكتب الجامعي.

٤_ حسن ،نورهان منير،٢٠٠٨،القيم الاجتماعية الشباب،دار الفتح،الاسكندرية.

٥_ الحمل ،علي احمد،١٩٩٦،القيم ومناهج التاريخ الاسلامي،عالم الكتب ، القاهرة.

٦_ الداهري،صالح حسن،٢٠١١،سياسات علم الاجتماع النفسي التربوي ونظرياته،ط١،دار مكتبة الحامد،عمان.

٧_ الدعيلج،ابراهيم عبد،٢٠٠٧،اصول التربية،،ط١،دار القاهرة.

٨_ الراشدان،عبد الله،٢٠٠٢،المدخل الى التربية والتعليم،ط٢،دار الشروق للنشر، عمان.

٩_ زهران،حامد،١٩٨٤، علم النفس الاجتماعي،ط٥،عالم الكتب.القاهرة.

١٠_ السيد،عبد القادر،٢٠٠٧،التربية الاجتماعية والدينية في رياض الاطفال ،دار المسيرة،عمان.

١١_سهير،محمد حوالة،د.ت،مبادئ اساسيات اجتماعيات التربية،ط١،دار النشر الدولي،الرياض،

١٢_ عبد الوهاب،سعيد،١٩٨٦،دور المعاهد التقنية في مجتمع عربي متغير،المجلة العربية لبحوث التعليم العالي.

١٣_طهطهاوي،سيد احمد،١٩٩٦،القيم التربوية في القصص القرانية،ط١،دارالفكر العربي،القاهرة.
١٤_ محاميد،شاكر،٢٠٠٣،علم النفس الاجتماعي،ط١،جامعة مؤتة ،عمان.
١٥_ محمد ،ابراهيم ،١٩٨٩،موقع القيم من بعض فلسفات التربية،م١٦،دراسات تربوية.
١٦_ مرعي،توفيق،واخرون،١٩٩٣،مدخل الى التربية،ط٣،وزارة التربية ،مسقط.
١٧_ القضاة،خالد،١٩٩٨،المدخل الى التربية والتعليم، دار البازوري، عمان،
١٨_ النجيحي، محمد لبيب،١٩٧٨،الاسس الاجتماعية للتربية،ط٧،دار النهضة العربية،بيروت،
١٩_ النقاش،عبد الملك،١٩٨١،القيم وطرائق تعليمها.دار التربية والتعليم،عمان.

أثر استخدام التعلم التعاوني لتطوير المهارات الفنية في مادة العربي والزخرفة

الأستاذ المساعد الدكتور

حسين محمد علي ساقي

الفصل الأول

مشكلة البحث :

تقوم العملية التربوية على مراحل عدة في حياة الإنسان وبأنواع مختلفة التي عادة ما توصف بأنها ترسي تطور ونمو معظم قدرات المتعلمين العقلية والنفسية والفنية والجسمية وبالنظر إلى التجدد والتطور الذي يحيط بنا اليوم فالأولى بنا مواكبة للتطور الحاصل والتقني في جميع المجالات وبالأخص في مجال التعليم مما فرض على التربية والتعليم أن تكون ماضية على الدوام في سياق هذا التطور لتعديل الطرق والأساليب والستراتيجيات في مجال المعرفة الجديدة . لقد تطورت أهداف التربية والتعليم في مجتمعنا تمشياً مع النمو الاقتصادي والفلسفي والفني حيث أنصب الاهتمام على الجوانب التربوية كافة ومنها التربية الفنية بوجه الخصوص في جميع مراحل الإنسان ومنها التعليم الجامعي لغرض إكساب الطلبة الخبرات ومنها أنواع الفنون الجميلة لاسيما الخط العربي إذ سخرت الطاقات لإكسابها للطلبة على نحو بعكس مجالية أنواع هذه الخطوط وإتقانها .

ومن الواضح تعليم الخط العربي وفق القواعد الصحيحة وإتقانها يساعد على إكساب الطلبة معلومات وقيماً جمالية إضافة إلى أهدافها النفعية والفنية وحسب ستراتيجية التعليم التعاوني .

ومن خلال تدريس الباحث لطلبة المرحلة الأولى مادة الخط العربي بعده سنين شخص هناك مشكلة رئيسية التي تتضمن برداءة الخط لدى معظم الطلبة وكذلك في ستراتيجيات التدريس إذ يحتاج لعدة أساليب غير الطريقة التقليدية لتحسين مهارات الطلبة في مجال الخط العربي .

فقد أصبح من الضروري البحث من استراتيجية تدريس تلائم تعليم هذا الفن الأصيل وعليه ارتأى الباحث تحديد مشكلة بحثه من خلال توظيف

استراتيجية التعلم التعاوني لتدريس طلبة قسم التربية الأسرية والمهن الفنية مادة الخط العربي كونها أثبتت فاعليتها من خلال استخدامها في العديد من الدراسات والبحوث في التخصصات المختلفة حسب إطلاع الباحث على هذه الدراسات .

أهمية البحث :

تتجلى أهمية البحث الحالي على النحو الآتي :

١- الكشف عن خصائص هذه الطريقة وعن إجراءاتها وكيفية سير الدروس بموجبها ومدى فاعليتها بالتدريس من خلال تمهيد السبل أمام المدرسين للمواد العملية والفنية .

٢- تأتي أهمية البحث من خلال إبراز جمالية الخط العربي فمن الناحية الجمالية هناك إجماع على تفوق الخط العربي واحتلاله مركز الصدارة بين الخطوط في العالم .

٣- على الرغم من وجود الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في العملية التعليمية كونها من التقنيات الحديثة والمفيدة ولكن لا توجد أية دراسة على المستوى المحلي تناولت أثر التعلم التعاوني في تدريس مادة الخط العربي وعلى حد علم الباحث .

٤- قد تسهم ستراتيجية التعلم التعاوني في ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلمين وتنمية قدراتهم الفنية نحو المادة فضلاً عما تزودهم به من خبرات وقدرات بما يتفق مع التطور العلمي والتقني الحاصل في المجتمع الحاضر .

٥- الدراسة الحالية تفيد مؤسسات التعليم والتدريب والتطوير المختلفة في وزارتي التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي :

١- تصميم خطوط تدريسية وفق التعلم التعاوني لتطوير مهارات الطلبة في مادة الخط العربي .

٢- قياس فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني من خلال تطبيقه على عينة من طلبة قسم التربية الأسرية والمهن الفنية للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ .

وللتحقق من هدفي البحث وضعت الفرضيتين الصفريتين :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية لإجابتهم على فقرات الاختبار التحصيلي المعرفي قبلياً وبعدياً .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة للمجموعة التجريبية حول أدائهم المهاري لتنفيذ متطلبات الأداء المهاري قبلياً وبعدياً .

حدود البحث :

١- المجال البشري / طلبة المرحلة الأولى قسم التربية الأسرية والمهن الفنية كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية (الصباحي) .

٢- المجال المكاني / قسم التربية الأسرية والمهن الفنية كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية ، العراق – بغداد .

المجال الزمني العام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ .

مجال المادة / الخط العربي – ستراتيجية التعليم التعاوني .

تحديد المصطلحات :

١- يعرفه **الحيلة** بأنه (تقنية في التدريس تقوم على تقسيم الطلبة على مجموعات صغيرة تعمل معاً من أجل تحقيق هدف ، أو أهداف تعليمهم الصفي بحيث ينغمس كل أعضاء مجموعة في التعلم على وفق أدوار واضحة ومحددة) (الحيلة ، ١٩٩٨ ، ص٣٢٩) .

٢- كما عرفه **العقيل** (٢٠٠٣) بأنه تنظيم يجري من خلال تقسيم الطلبة الى مجموعات صغيرة تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية ويتعاون طلبة المجموعة الواحدة في فهم الحقائق والمفاهيم والتعليمات في الإجابة عن الأسئلة والقيام بالأنشطة ذات العلاقة (العقيل ، ٢٠٠٣ ، ص١١).

والتعريف الإجرائي للتعليم التعاوني بأنه تقنية تعليمية يتم فيها تقسيم الطلبة على مجموعات صغيرة وغير متجانسة تعمل معاً من أجل تحقيق الأهداف التعليمية في مادة الخط العربي والزخرفة .

٢- التطوير :

القدرة على تحليل مشاكل موجودة وابتكار تصاميم جديدة (جبر ، ١٩٧٩ ، ص٢٠) .

والتطوير يعرفه الباحث إجرائياً بأنه إجراءات وفق خطط تدريس أعدت لغرض رفع كفايات الطلبة في الجانبين المعرفي والمهاري ويتوصل ذلك لتطوير في الأداء الخطي التي يقدمها الطلبة .

المهارة الفنية :

عرفها (**الشارق**) تلك السمات أو المظاهر العملية التي تظهر عند تأدية أو انجاز أو تنفيذ عمل ما . مع فهم دقيق وشامل للعلاقات المنظمة في الموقف ومعرفة كيف ومتى وأين ولماذا تطبق هذه السمات أو المظاهر في مواقف مناسبة (الشارق ، ١٩٩٦ ، ص١٨١) .

يعرف **الباحث المهارات الفنية إجرائياً :**

بأنه نوع من السلوك يتم من خلاله اكتساب طلبة قسم التربية الأسرية وفق الخطط الدراسية القدرة اللازمة للأداء المتقن للخط العربي وتوظيفها في أعمالهم الفنية .

الفصل الثاني

التعلم التعاوني

تظهر أهمية التعلم التعاوني من كونها تحقق تفاعلاً عقلياً ووجدانياً بين المتعلمين والمواد الذي يدرسونها وهذا يساعد على تقريب المفاهيم والمهارات إلى أذهانهم فتثير اهتمامهم ، وبهذا ازداد اهتمام التربويين في تحسين طرائق التدريس وتطويرها بوصفها فناً متطوراً . وبهذا يعد التعلم التعاوني من الطرائق التي تجعل الطالب محوراً لعملية التعليم والتعلم ، وأظهرت دراسات كثيرة فعاليتها في زيادة التحصيل وتحقيق الذات وتشكيل اتجاهات إيجابية مرغوب فيها (خندقجي ، ١٩٩٢ ، ص٣) .

لذلك يعد الاستراتيجية التعلم التعاوني من الأساليب غير المباشرة التي يتبعها التدريسي مع المتعلمين وذلك بتقسيمهم إلى مجموعات عمل تعاوني تتراوح ما بين (٢ – ٥) فرد أو (٢ – ٣) وأن أفراد المجموعة يتبادلون الآراء المطروحة واتخاذ القرارات الجماعية المناسبة في فهم المادة من المتعلمين .

ويرى (سلايفن Slavin) أن طريقة التعلم التعاوني تعالج كثيراً من المشاكل التعليمية . ولها الأثر في أن تكون خياراً بديلاً وفي مجالات متعددة كتجميع القدرات وإنشاء البرامج للطلبة الموهوبين واقترحت هذه الطريقة بوصفها ضرورة لازمة لإنشاء مجتمع متعاون علاوة على أنه هذه الاستراتيجية تعد أساساً لتحسين العلاقات بين الطلبة (Slavin , 1981 : p. 137) . وعلى الرغم من مميزات هذه الطريقة إلا أن التحليل من المدرسين استخدمه بوصفه أسلوباً تدريسياً لأسباب خاصة تتعلق بتصميم القاعات الدراسية وتوافر الأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة زيادة على ضعف إعداد المدرسين وعدم تدريبهم على إجراءات تطبيق هذا الأسلوب (Battistich & Others , 1993 , p. 91).

وللتعلم التعاوني مزايا كثيرة تتمثل في الآتي :

١- لـه الأثـر فـي البعـد النفسـي الحركـي مـن حيـث قيـام الطلبـة بالنشـاطات والتجارب (Slavin , 1984 , p. 53) .

٢- يحسن من مستوى الذات عند المتعلمين (Salvin , 1980 , p. 315) .

٣- أن لـه أثـر فـي زيـادة التحصـيل فـي مختلـف مراحـل الـتعلم والموضـوعات الدراسية والمستويات المعرفة العليا (Salvin , 1980 , p. 315) .

٤- أن له الأثر في تنمية الاتجاهات (Salvin , 1980 , p. 315) .

٥- أن لـه أثـر فـي البعـد الانفعـالي كالشـعور بـالآخرين واحترامهم (Salvin , 1984 , p. 54) .

٦- الاستخدام الفاعل للإمكانيات من مواد وأجهزة وأدوات مختبرية وحاسوب تعليمي (الشيخ ، ١٩٩٣ ، ص٢٥) .

٧- يسهم في تقبل الفروق بين الطلبة في المجموعة وتقبل الطالب المسؤولية (الشيخ ، ١٩٩٣ ، ص٢٥) .

استراتيجيات التعلم التعاوني :

١- استراتيجية التعلم معاً :

وفيـه يعمـل المتعلمـون ضـمن مجموعـات صـغيرة تتـراوح (٢ – ٥) متعلم على مهارات مبنية على هدف مشترك ويتوزع حسب الدور الذي يؤدونه كأن يكون (الباحث ، الملخص ، والمنسق) وتعطى لكل مجموعة ورقة عمل واحدة ويقوم المتعلم بمكافأة المجموعة كلها ويخضـع المتعلم فيها لاختبار فـردي والهـدف منـه تحقيـق مهـارات الاتصـال والعمـل التعـاوني فضـلاً عـن التحصيل (المعرفي والمهاري) (أبو زينة ، ١٩٩٤ ، ص١٦٨) .

٢- استراتيجية فرق التعلم :

وقد طورها (Deviers & Slavin) وزملائهم إذ شجعوا على الاعتماد المتبادل وتحسين العلاقات الاجتماعية وسلوك الأفراد وفيها يعمل المتعلم في مجموعة تعاونية لأداء مهمات تعليمية ذات أهداف مشتركة وتعطى لكل مجموعة ورقة عمل واحدة ويخضع الطلبة لاختبار فردي تترجم فيه درجات الاختبار إلى نقاط للمجموعة ولا توجد مكافأة للمجموعة في هذه الاستراتيجية (أبو زينة ، ١٩٩٤ ، ص١٦٨) .

٣- تعلم الأقران :

ومنه يقوم الطالب بتعليم طالب آخر مقدماً له كعون لإكسابه مهارة جديدة أو إتقان موضوع يكون ضعيفاً فيه حتى إتقانه إياه في حين أن هناك خطراً في تعليم الأقران يكمن في أن الطلبة الأكثر قدرة قد يألفون أكثر مما ينبغي بتعليم ذوي المهارات الضعيفة ومثل هذا لا يكون ممتعاً ومنتجاً لكلا الطرفين (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص٣٣٩) .

٤- الاستراتيجية البنيوية :

وتؤكد هذه الطريقة بنيات معينة صممت لتؤثر في أنماط تفاعل المتعلم إذ يقوم المعلم باختيار المحتوى المناسب ، وعليه يتم إعداد درس كامل وصياغة الأهداف المعرفية والتعاونية ويتم اختيار تتابعات الأنشطة وترتيبها ، ويقوم المعلم في الوقت ذاته بشرح خطوات تتابع الأنشطة للطلبة مع طرح السلوك المتوقع منهم وهذا يؤدي على زيادة اكتساب الطلبة محتوى أكاديمياً أو مصممة لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية (الهرمزي ، ١٩٩٥ ، ص٩ – ١٠) .

٥- استراتيجية جكسو :

تسمى بالمجموعات المركبة ، وهي عبارة عن طريقة تتميز في تركيزها على الطالب في إطارين هما مجموعة الأم ومجموعة التخصص وتتكون من مجموعات صغيرة غير متجانسة تحصيلياً ويحدد لكل طالب في المجموعة جزء من المادة التعليمية . وبعد ذلك يعود كل طالب إلى مجموعته لتعليمهم من المادة الذي يتعلمه، ثم يختبر كل أعضاء المجموعة في الوحدة التعليمية ككل بحيث تشير علامة الاختبار إلى علامات الطلاب وليس إلى علامة المجموعة ككل ويتوقع أن يتعلم المتعلمون جميعهم في المجموعة الموضوع المحدد لهم ، (شحاته ، ١٩٩٨ ، ص١٤٨) .

٦- استراتيجية ألعاب كفرق :

تتكون المجموعة من (٤ – ٥) طلبة غير متجانسين في مستوى الأداء والجنس ، يقوم أفراد المجموعة بمساعدة بعضهم البعض على إتقان المحتوى والاستعداد للمسابقات بين الفرق ويستعمل في هذه الاستراتيجية الاختبارات القصيرة إذ يتنافس المتعلمون في مجموعة ما مع مجموعات أخرى ويحرزون نقاطاً تسجل لمجموعاتهم وتسجل المنافسة بجداول دولة مع تحصيل الطلبة الأكاديمي ، كما يختبر بعضهم بعضاً بتقييم مدى إتقانهم للمادة ويستمر التعلم التعاوني بهذه الصيغة أيضاً حتى وقت المسابقة (الشيخ ، ١٩٩٣ ، ص٤) .

٧- استراتيجية البحث الجماعي :

يطلق عليها الاستقصاء التعاوني لاعتماد الطلبة على البحث والمناقشة وجمع المعلومات وفي نهاية الدرس يختبر المعلم المتعلمين في المفاهيم أو الموضوعات التي بحثت وتتمثل الدرجات التي يحصل عليها كل فرد في مجموعة المنتج الكلي للمجموعة وعادة تتكون المجموعة من (٢ – ٦) أفراد

لكل مجموعة ، أما الخطوات الأساسية التي تتبعها في هذه الطريقة بعدة خطوات هي : اختيار الموضوع والتخطيط التعاوني والتنفيذ والتحليل والتأليف وعرض النتائج النهائي والتقويم كما وصفها (شاران) (جابر ، ١٩٩٩ ، ص٩٠ – ٩١) .

٨- استراتيجية تعليم المجموعات الصغيرة :

إذ يتم تنظيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تتراوح (٢ – ٣) متعلمين غير متجانسين وسيتم اختيار ممثل عن كل مجموعة والهدف منها انجاز عمل مشترك تحت إشراف وتوجيه المعلم (مطر ، ١٩٩٢ ، ص٢٠) .

وسيتم اختيار استراتيجية تعلم المجموعات الصغيرة في إجراءات البحث الحالي كونها أكثر ملائمة في تعليم الطلبة لمهارات الخط العربي .

٩- استراتيجية تعليم المجموعات الكبيرة :

وتقوم هذه الاستراتيجية بتشكيل مجموعات تتراوح بين (٤ – ٦) من المتعلمين الغير متجانسين ، ويقوم كل طالب في المجموعة بالمهمة الموكلة إليه . ويكون دور المعلم ضبط المجموعات وإعانة المتعلم وقت الحاجة ورصده لعملية المشاركة الجماعية والهدف المشترك في المجموعة هو نجاح المجموعة بكاملها (عباينة ، ١٩٩٥ ، ص٤٦ – ٤٧) .

دراسات سابقة :

١- (دراسة العبيدو ، ٢٠٠٠) :

(آثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة مجمع اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في مادة العروض) .

١- هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة قسم اللغة العربية – كلية التربية الأساسية .

٢- معرفة أثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في الاستبقاء لدى طلبة المرحلة الثالثة قسم اللغة الانكليزية بكلية التربية الأساسية جامعة البصرة واحتفاظهم بالمعلومات في مادة العروض قياساً للطريقة الاعتيادية في التدريس .

قام الباحث بتصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لعينتين مستقلتين اختار (٧٣) طالب وطالبة كعينة للدراسة . ثم قام بتقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وتضم (٣٧) طالباً وطالبة والمجموعة الضابطة تضم (٣٦) طالباً وطالبة ثم قسم كل مجموعة إلى مجموعات صغيرة وفقاً لطريقة التعلم التعاوني تضم (٤) طلاب وطالبات وباستخدام استراتيجية التعلم معاً .

وقد كافأ الباحث مجموعتي البحث في المعلومات السابقة والعمر الزمني مقيساً بالشهور والجنس والفرع في السادس الإعدادي .

وبعد التطبيق استخدم الاختبار التائي ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون وسبيرمان .

وتوصل إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والاستبقاء .

٢- دراسة كرستينا (Kristina , 1997) :

أجريت هذه الدراسة في أمريكا وهدفت إلى تعرف التعلم التعاوني في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات موازنة بالطريقة الاعتيادية تكونت العينة (٣١) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية وثم قام بتقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تكون من (١٥) طالباً وطالبة والمجموعة الضابطة تكون من (١٦) طالباً وطالبة . استغرقت التجربة ستة أسابيع واختيرت والمجموعتان بعدياً وبعد تطبيق الوسائل الإحصائية توصل إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس بطريقة التعلم التعاوني (الفرقي) على المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية ، وأوصى الباحث باستخدام

التعليم التعاوني في تدريس مادة الرياضيات لأنه مزيد في التحصيل ودافعية المتعلمين للتعلم .

مناقشة الدراسات السابقة :

هدفت الدراستين إلى معرفة أثر التحصيل والاستبقاء في استعمال التعلم التعاوني وهدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية استخدام التعاوني في تطوير المهارات الفنية لدى الطلبة في مادة الخط العربي والزخرفة .

تباينت الدراسات في حجم العينة التي طبقت عليها التجربة ففي دراسة العبيدو (٢٠٠٠) كانت العينة (٧٣) طالباً وطالبة بواقع (٣٧) في المجموعة التجريبية و(٣٦) في المجموعة الضابطة .

وفي دراسة (كرستينا ، ١٩٩٧) (٣١) طالباً وطالبة في العينة وتم تقسيمهم إلى (١٥) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية و(١٦) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة .

أما الدراسة الحالية فقد تم اختيار (٣٨) طالباً وطالبة لتمثل (١٩) في المجموعة التجريبية (١٩) في المجموعة الضابطة في الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية – قسم التربية الأسرية والمهن الفنية المرحلة الأولى (صباحي) .

تباينت الدراسات في المدة التي استغرقتها لإجراء التجربة فقد استغرقت دراسة العبيدو (٢٠٠٠) أثنا عشر أسبوعاً ودراسة كرستينا استغرقت (٦) أسابيع أما الدراسة الحالية فقد استغرقت (٧) فقد درس فيها الباحث نفسه وكانت أداة البحث هي اختبار تحصيلي أما الدراسة الحالية فقد شمل اختباراً تحصيلياً ومهارياً .

أما النتائج فقد أشارت الدراستين إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة .

الفصل الثالث

التصميم التجريبي

اعتمد البحث الحالي على التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي لعينة واحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي جدول (١) .

جدول (١)

يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي		المتغير المستقل	الاختبار البعدي		المتغير التابع
	معرفي	مهاري		معرفي	مهاري	
التجريبية	*	*	استراتيجية التعلم التعاوني	*	*	الأداء التحصيلي المعرفي والمهاري

مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث من طلبة السنة الأولى قسم التربية الأسرية والمهن الفنية (صباحي) كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية إذ بلغ عددهم (٥٨) طالباً وطالبة جدول (٢) .

جدول (٢)

يمثل مجتمع البحث

القسم	بنين	بنات	المجموع
التربية الأسرية والمهن الفنية .	١٢	٤٦	٥٨

عينة البحث :

تم اختيار عينة عشوائية من طلبة المرحلة الأولى (صباحي) وذلك لتقاربهم بالمستوى العمري كونهم خريجي الدراسة الإعدادية في العام الماضي

إذ بلغ عددهم (١٩) طالباً وطالبة تم إخضاعهم لتجربة البحث بما يتلائم مع التصميم التجريبي المعتمد في البحث .

متغيرات البحث :

١- المتغير المستقل ويشمل استراتيجية التعلم التعاوني لتطوير الأداء المهاري لطلبة المرحلة الأولى قسم التربية الأسرية والمهن الفنية في مادة الخط العربي والزخرفة .

٢- المتغير التابع / ويشمل التحصيل المعرفي الذي يتم قياسه وفق الاختبار التحصيلي المعرفي المعد لهذا الغرض والأداء المهاري الذي يقاس وفق استمارة التقويم للأداء المهاري للطلبة . فقد قام الباحث بتدريس المادة في قسم التربية الأسرية والمهن الفنية .

تكافؤ بين مجموعتي البحث :

تم تكافؤ المجموعة التجريبية في متغيرات الخبرات السابقة معرفياً ومهارياً ، أما بالنسبة للعمر الزمني تباين أن جميع الطلبة متقاربون في العمر الزمني كونهم خريجوا الدراسة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠١١ – ٢٠١٢ .

الاختبار القبلي :

قام الباحث باختبار عينة البحث قبلياً للتوصل إلى خبراتهم المعرفية في مادة الخط العربي والزخرفة إذ تم إخضاعهم للاختبار التحصيلي المعرفي وإخضاعهم للتقويم من قبل الخبراء [*] ، لذا تم اعتماد الدرجات التي حددت تم

---

[*] الخبراء هم :

١- أ. د. عبد المنعم خيري / كلية الفنون الجميلة – جامعة بغداد .

٢- م. د. عطية وزه / كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية .

٣- م. مروج منذر / كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية .

معالجتها إحصائياً . وتم اعتماد الدرجات التي حددتها الخبراء على وفق استمارة تقويم الأداء المهاري ، الذي تم القيام بإعدادها وذلك لكي تكون منسجمة في الاختبار القبلي والبعدي وسيتم استخدامها في معالجة النتائج مع نتائج الاختبار نفسه بعدياً .

الاختبار القبلي المعرفي :

من أجل التعرف على الخبرات السابقة التي يمتلكها الطلبة لجأ الباحث إلى إجراء اختبار تحصيلي ومهاري قبلياً لغرض الكشف عن الخبرات السابقة في مادة الخط العربي والزخرفة تم تطبيقه على الطلبة في يوم الأحد ٢٤ / ٣ / ٢٠١٣ ، تحصيلي معرفي لغرض قياس مدى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني وسيتم معالجة الناتج مع نتائج الاختبار نفسه بعدياً .

مراحل بناء الخطط التدريسية :

قام الباحث ببناء خطط دراسية تتضمن المهارات الفنية في مادة الخط العربي كما يأتي :

١- **الأهداف التعليمية :** تم تحديد الأهداف التعليمية بخمسة أهداف والتي تمثل وحدات الخطط الدراسية بواقع هدف تعليمي لكل خطة ليتمكن الطالب من الخبرات المعرفية والمهارية في تنفيذ الخطوط العربية .

٢- **الأهداف السلوكية :** تم تحليل الأهداف التعليمية أي أهداف سلوكية (أدائية) وقد بلغ مجموع الأهداف السلوكية لجميع الوحدات الدراسية (٣٣) هدفاً سلوكياً تم عرضها على مجموعة من الخبراء (ملحق رقم ١) للتأكد من صلاحية هذه الأهداف وعلى ضوء آرائهم تم حذف عدداً من الأهداف السلوكية لتكرارها كما عدلت أهداف أخرى وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكل نهائي (٢٩) هدفاً سلوكياً كما في الجدول (٣)

.

جدول رقم (٣)

يوضح الأهداف التعلمية والأهداف السلوكية على وفق تصنيف بلوم

الخطط	أهداف تعليمه	الأهداف السلوكية	المستوى المعرفي		
			معرفة	فهم	تطبيق

الأولى	تعريف الطالب بالمبادئ الأساسية وأهمية الكتابة ونشأتها وتطورها وسيطرته على حركة يده وأصابعه والتحكم بسير القلم على الورقة أثناء الكتابة	١- أن يعرف الطالب المبادئ الأساسية ونشأته وتطور الخط العربي والكتابة. ٢- يميز بين أنواع الخطوط العربية ويقارن بين نوعين من أنواع الخط العربي. ٣- أن يتعرف الطالب على التمارين بدقة وتركيز عال. ٤- أن يكتشف الطالب الأخطاء التي يقع فيها. ٥- أن يتذكر الطالب جميع أشكال الحروف. ١- أن يعدد الطالب الحروف الأساسية ويرسمه بدقة. ٢- أن يقارن الطالب بين الحروف الأساسية. ٣- أن يركب الطالب مجموع حركات الحروف الأساسية بدمج الحركات والخطوات المكونة له . ٤- أن يقوم الطالب أداءه من خلال مقارنة رسمه للحرف مع النموذج أمامه . ٥- أن يطبق الطالب المعلومات الخاصة بمسار واتجاه الحروف الأساسية. ٦- أن يقلد الحروف الأساسية باستخدام الأقلام العادية والتدريب على رسمها حسب المسارات والاتجاهات الصحيحة .	*	*	

الثانية	بتعريف الطالب على المبادئ وطريقة رسم الحروف تتيح له الفرصة لتحسين الكتابة الاعتيادية عن طريق محاكاة وتقليد الحروف بالقلم العادي.		*	* *	* *

الخطط	أهداف تعليمه	الأهداف السلوكية	المستوى المعرفي		
			معرفة	فهم	تطبيق
الثالثة	تعريف الطالب اشتقاق واستخراج الحروف المنفردة من الحروف الأساسية وكتابته وفق ميزان الخط العربي .	١- أن يتعرف الطالب من أي جزء من الحروف الأساسية يشتق كل حرف غير أساسي. ٢- أن يتقن الطالب رسم كل حرف مشتق من الحروف الأساسية. ٣- أن يفكك الطالب كل حرف إلى أجزائه المكون له ويكتبه. ٤- أن يقارن الطالب بين الحروف الأساسية والحروف المشتقة. ٥- أن يركب الطالب كل حرف من خلال دمج الحركات المكونة له. ٦- أن يقوم الطالب بنفسه بالمقارنة بين رسمه للتمرينات والنماذج أمه.	* *	* * *	*
الرابعة	يتعلم الطلبة على كتابة أشكال رسم الحروف العربية ضمن قواعد الخطوط اللينة وحسب موقعها في الكلمة سواء كان الحرف أولي أو وسطي أو أخري.	١- أن يتعلم الطالب كتابة رسم أشكال الحروف العربية حسب موقعها في الكلمة . ٢- أن يتدرب الطالب على إتقان رسم الحروف وفق قواعد الخط العربي . ٣- أن يتمكن الطالب من تعيين التشابه والاختلاف في أشكال الحروف وحسب مواقعها من الكلمة. ٤- أن يكتشف الطالب عدد حركات الحرف الواحد ومن أين اشتقت كل	*	* *	*

الخطط	أهداف تعليمه	الأهداف السلوكية	المستوى المعرفي		
			معرفة	فهم	تطبيق
		حركة من الحرف. ٥- أن يجيب الطالب على أسئلة توجه له من قبل المدرس بخصوص موضوع الدرس. ٦- أن يؤد الطالب بعض التمارين أثناء الدرس.		*	*
		٧- أن يهدر الطالب متمكناً على التمارين التي يؤديها سواء الواجبات والتمارين أثناء الدرس أو الواجب البيتي .	*		
الخامسة	يتعرف الطالب على كيفية كتابة الكلمات والجمل بصورة صحيحة باستخدام الألوان .	١- أن يبدأ الطالب بجملة صحيحة للقلم وباستخدام الألوان والاختبار والفرشاة . ٢- أن يلتزم الطالب بالكتابة على الأسطر ويضبط علاقة المقطع ضمن الكلمة الواحدة مع السطر . ٣- أن يجيد الطالب المسافات والفراغات ويطبق الأعمال بالألوان . ٤- أن يحدد بعض الكلمات والجمل ويقوم بكتابتها بالأقلام العادية ويقارن بين كلماته والنماذج المتوافرة أمامه . ٥- أن يجري عملية التقويم وتطبيقاته ويبحث عن مواقع الأخطاء المحتملة لديه قبل تقويم المدرس .	*	*	* * *

أدوات البحث :

الاختبار التحصيلي المعرفي :

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي معرفي تتضمنها على (٣) أسئلة تكون من (٣٠) فقرة تتعلق بالجانب المعرفي لمادة الخط العربي العملي في ضوء الأهداف التعليمية والسلوكية ومحتوى المادة العلمية وهو من الاختبارات يتصف بالدقة والسهولة والموضوعية الإجابة على فقراته فقد تم تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة (وصفر) للإجابة الخاطئة وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة يحصل عليه الطالب بعد إجابته على فقرات الاختبار لكونها من أكثر الاختبارات شيوعاً واستخداماً لقدرتها على قياس مدى كبير من القدرات المعرفية والمهارية فضلاً عن قدرته على قياس المهارات المعرفية للطلبة (عودة ، ١٩٩٨ ، ص٣٥) .

صدق الاختبار :

قام الباحث بعرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء (ملحق رقم ١) الاختصاص في مجال الخط العربي والتربية الفنية والتقويم والقياس للتحقق من مدى صلاحيتها التي تكونت من (٣٨) فقرة موزعة على (٣) أسئلة للتعرف على صلاحية فقراته في قياس الهدف الذي وضع لأجله وفي ضوء ملاحظات الخبراء وآرائهم تم تعديل وحذف (٥) فقرات وتعديل (٣) فقرات فضلاً عن تعرف صلاحية محتوى الخطط الدراسية المصححة على وفق طريقة التعلم التعاوني وقد قام الباحث بتعديل وحذف ما أشاروا إليه وتم إعادته إليهم مرة ثانية فحظي باتفاقهم التام عليه وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية التي يتضمن (٣٠) فقرة .

الثبات :

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي نفس النتائج إذا ما استخدم للاختبار أكثر من مرة واحدة تحت ظروف متماثلة (جابر ، ١٩٧٣ ، ص٢٧٧) ، إذ تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من الطلبة المرحلة الأولى (ق^{٢}) وبعد جمع البيانات من العينة الاستطلاعية باستخدام الوسائل الإحصائية باستخدام الثبات إذ ظهر أنه بلغ (٨٦%) وهو مؤشر جيد تدل أن الاختبار يمكن أن يقيس الهدف الذي وضع من أجله .

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

قام الباحث بإجراء فحص تجريبي على العينة الاستطلاعية لأجل التعرف على مستوى الصعوبة والتمييز بين فقرات الاختبار والوقت المحدد للإجابة على فقرات الاختبار ، تم تحديد مستوى صعوبة الفقرات بعد أن تم تحديد الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية تنازلياً ثم قسمت إلى مجموعتين فظهر أن درجات المجموعة العليا يتراوح ما بين (٢٧ – ٢٣) ودرجات المجموعة الدنيا تراوحت ما بين (٢٠ – ١٢) وظهر أن الفقرات تراوحت ما بين (٣٤% – ٧٠%) استخدم معامل الصعوبة ثم قام الباحث بحساب قوة تميز الفقرات للاختبار التحصيلي المعرفي ، إذ ظهر أنها تتراوح ما بين (٤٠% – ٧٨%) وهي تعد مؤشر جيد بالنسبة إلى فقرات الاختبار .

الاختبار المهاري :

تضمن الاختبار مجموعة من الأسئلة يعمل على وفقها الطالب ضمن المجموعة الواحدة ويتم قياسه باستخدام استمارة تقويم الأداء المهاري للطلبة وفق استراتيجية التعلم التعاوني بهدف قياس القدرات لدى الطلبة ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتقسيم عينة البحث وفق استراتيجية تعليم المجموعات الصغيرة ما بين (٢ – ٣) طالب غير متجانسين من حيث

القدرة والخلفية العلمية بعد اختيار طالب واحد من كل مجموعة قائداً ممثلاً من كل مجموعة . فأن الهدف الرئيسي من هذه الاستراتيجية انجاز عمل مشترك بإشراف الباحث وتوجيهاته لهم خلال تنفيذ العمل الفني (الخط العربي) من حيث التوصية للطلبة وإرشادهم إلى خطوات العمل . وكذلك واجبات قائد المجموعة عند تنفيذ متطلباتهم وتشجيعهم على التنافس لأجل نتاج فني جيد وفق الهدف المرسوم لهم .

إعداد استمارة التقويم :

تم بناء استمارة تقويم للأداء المهاري لأعمال الطلبة لقياس الأداء المهاري تضمنت (١٠ فقرة) لها مقياس خماسي وأخضعت هذه الاستمارة من خلال عرضها على الخبراء (ملحق ١) للصدق الظاهري وكذلك تم استخراج معامل الثبات من خلال تطبيقه على تقويم الأداء على (٣) أعمال الطلبة (جدول رقم ٤).

جدول (٤)

يوضح استمارة تقويم لمعامل الثبات

اللوحة الفنية	الباحث		ملاحظ ١ ملاحظ ٢	المعدل
	ملاحظ١	ملاحظ٢		
١	%٨٨	%٨٦	%٨٦	%٨٧
٢	%٨٦	%٨٦	%٨٧	%٨٦
٣	%٨٥	%٨٥	%٨٥	%٨٥
المعدل العام				%٨٦

يظهر أن معامل الثبات لاستمارة التقويم يساوي (٨٦%) وهذا يعد مؤشراً جيداً وبالإمكان تطبيقها على الطلبة .

تطبيق التجربة :

بعد استكمال تهيئة متطلبات التعلم التعاوني من طريقة العمل وتقسيم الطلبة على مجاميع وتوزيع الوظائف على أفراد كل مجموعة وتوزيع المستلزمات التعليمية تم تطبيق الخطط الدراسية على وفق التعلم التعاوني بدأ بالوحدة الأولى بتاريخ لمدة خمسة أسابيع من ٣٣١ / ٢٠١٣ تم الانتهاء بتاريخ ٢٨ / ٤ / ٢٠١٣ إضافة إلى الاختبارات القبلية والبعدية قبل وبعد الانتهاء من الوحدات الدراسية ، تم تقديم الوحدات الدراسية ساعتين أسبوعياً بمعدل (١) ساعة نظري و(١) ساعة عملي أما الاختبار النهائي تم تطبيقه في ٥ / ٥ / ٢٠١٣ .

الوسائل الإحصائية :

١- معادلة معامل الصعوبة .

٢- معادلة معامل التمييز .

٣- معادلة هولستر .

٤- معادلة كيودور ريتشاردسون .

٥- معادلة كوبر .

الفصل الرابع

تفسير النتائج :

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً وبعدياً ومدى صلاحية الخطط التدريبية وللتحقق من الفرضية الأولى تم معالجة الفرق بين طلبة المجموعة التجريبية في مادة الخط العربي حسب الوسيلة الإحصائية لإيجاد الفرق للاختبار التحصيلي قيمة بين درجات الطلبة على فقرات الاختبار المعرفي .

جدول (٣)

يبين درجات الاختبار القبلي والبعدي

ت	درجات الاختبار قبلياً	درجات الاختبار بعدياً	الفرق بين درجتين	الفروق المطلقة
١-	٩	٢٢	١٣-	١٣
٢-	١٤	٢٧	١٣-	١٣
٣-	١٤	٢٩	١٥-	١٥
٤-	١٠	٢٥	١٥-	١٥
٥-	١١	٢٤	١٣-	١٣
٦-	١٦	٢٧	١١-	١١
٧-	١٣	٢٦	١٣-	١٣
٨-	٨	١٩	١١-	١١
٩-	١١	٢٥	١٤-	١٤
١٠-	١٢	٢٤	١٢-	١٢
١١-	٩	٢٢	١٣-	١٣
١٢-	١٠	٢٣	١٣-	١٣

ت	درجات الاختبار قبلياً	درجات الاختبار بعدياً	الفرق بين درجتين	الفروق المطلقة
١٣-	١١	٢٥	١٤-	١٤
١٤-	١٤	٢٨	١٤-	١٤
١٥-	١٣	٢٥	١٢-	١٢
١٦-	١٢	٢٧	١٥-	١٥
١٧-	١٤	٢٧	١٣-	١٣
١٨-	١٥	٢٩	١٤-	١٤
١٩-	١٠	٢٤	١٤-	١٤

والجدول (٣) يبين الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الفرق

بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي

الاختبار التحصيلي	المتوسط	الانحراف	العدد	متوسط الفروق	انحراف الفروق	القيمة التائية المحسوبة	الجدولية
القبلي	٢٥,٨٤٢	٢,٣٦٣٣	١٩	١٣,٦٣١	١,٣٤٢	٤٤,٢٧٤	٢,٠٣
البعدي	١٢,٢١٠	٢,١٧٥					

ومن خلال الجدول تبين بأن القيمة التائية المحسوبة هي (٤٤,٢٧٤) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٣) عند مستوى (٥%) وبدرجة حرية (١٨) وبهذا فأن الفرق لصالح الاختبار البعدي لأن متوسطه أكبر من القبلي .

أما بالنسبة للفرضية الثانية فأن جدول (٤) يبين درجات الاختبار القبلي والبعدي في الاختبار المهاري .

جدول (٤) يبين درجات الاختبار القبلي والبعدي في الاختبار المهاري

ت	درجات الاختبار قبلياً	درجات الاختبار بعدياً	الفرق بين درجتين	الفروق المطلقة
-١	٣٠	٥٧	-٢٧	٢٧
-٢	٢٩	٥٨	-٢٩	٢٩
-٣	٣٠	٥٣	-٢٣	٢٣
-٤	٢٨	٥٧	-٢٩	٢٩
-٥	٣٥	٦٠	-٢٥	٢٥
-٦	٣٠	٥٦	-٢٦	٢٦
-٧	٤٠	٦١	-٢١	٢١
-٨	٣٢	٥٩	-٢٧	٢٧
-٩	٢٥	٥٤	-٢٩	٢٩
-١٠	٣٣	٦٠	-٢٧	٢٧
-١١	٤٠	٦٣	-٢٣	٢٤
-١٢	٣٢	٦١	-٢٩	٢٩
-١٣	٢٧	٥٨	-٣١	٣١
-١٤	٢٥	٥٣	-٢٨	٢٨
-١٥	٢٧	٥٥	-٢٨	٢٨
-١٦	٤٤	٥٦	-١٢	١٢
-١٧	٣٥	٥٣	-٢٨	٢٨
-١٨	٣٢	٥٨	-٢٦	٢٦
-١٩	٤٠	٦١	-٢١	٢١

كما في الجدول الآتي الاختبار التائي لعينتين مترابطتين الفرق بين القبلي والبعدي للاختبار المهاري .

الاختبار المهاري	المتوسط	الانحراف	العدد	متوسط الفروق	انحراف الفروق	القيمة التائية المحسوبة	الجدولية
القبلي	,٢٦٣ ٥٧	٢ ,٩٤٠	١٩	,٧٣٦ ٢٤	,٠٠٩ ٥	٢١ ,٥٢٥	٢ ,٠٣
البعدي	,٥٢٦ ٣٢	٥ ,٥٠١					

ومن خلال الجدول تبين بأن القيمة التائية المحسوبة (٢١ ,٥٢٥) أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢ ,٠٣) عند مستوى (٥%) بدرجة حرية (١٨) أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي لأن متوسط الدرجات أكبر من متوسط الدرجات القبلي .

الاستنتاجات :

١- أن تقسيم الطلبة على مجاميع وفق ستراتيجية تعليم المجموعة الصغيرة قد ساهم في كسر الرتابة وإزالة الملل والجمود ، وبذلك أدى إلى الأثر الإيجابي في التوصل للنتائج .

٢- أن استخدام التعلم التعاوني قد ساهم في زيادة التفاعل بين الطلبة والقدرة على إكساب المهارات الفنية والمعرفية من خلال الخطط التدريبية وقد أدى إلى زيادة الدافعية نحو التعلم وتحسين الأداء المهاري للطلبة في تنفيذ الأعمال الفنية للخط العربي .

٣- تساعد الاستراتيجية التعلم التعاوني الطلبة في استخدام المعارف والمعلومات التي يمتلكونها في التعليم لأن نجاح الطالب في مجموعته يدل على نجاح المجموعة .

٤- يتوقف نجاح الخطط الدراسية وفق التعليم التعاوني في وضوح الأهداف التعليمية والسلوكية وتحقيق تعلم افضل بزيادة قدرة الطالب على التفكير لتنمي قابلياته واتجاهاته المهارية .

التوصيات :

١- يوصي الباحث بضرورة الاعتماد على التعلم التعاوني في تدريس الخط العربي من قبل المؤسسات التربوية والتعليمية وذلك لثبوت فاعليتها وعدم الاقتصار على طرائق التدريس التي تعتمد على المعلم .

٢- تدريب مدرسي الفنون على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وتهيئة المستلزمات والإمكانيات المادية والبشرية

المقترحات :

١- دراسة أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس المواد النظرية .

٢- يقترح الباحث إجراء دراسات في متغيرات أخرى مثل اتجاه والميول نحو المادة الدراسية لدى الطلبة .

المصادر :

١- أبو زينة ، فريد كامل : مناهج الرياضيات الدراسية وتدريسها ، ط١ ، مكتب فلاح للنشر والتوزيع ، الإمارات العربية المتحدة ، ١٩٩٤ .

٢- جابر ، عبد الحميد جابر : استراتيجيات التدريس والتعليم ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٩ .

٣- جابر ، عبد الحميد جابر وأحمد خيري : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية ، مصر ، ١٩٧٣ .

٤- جبر ، فلاح سعيد : مشاكل نقل التكنولوجيا ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٩ .

٥- الحيلة ، محمد محمود : التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩ .

٦- ـــــــــــــــــ : التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط١ ، دار الأمل، عمان ، ١٩٩٨ .

٧- خندقجي ، نواف عبد الجبار : أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، أربد ، ١٩٩٢ .

٨- شحاته ، حسن : المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، الدار العربية للكتاب ، مصر ، ١٩٩٨ .

٩- الشارق ، أحمد العريضي : مدخل لتدريس الرياضيات ، الجامعة المفتوحة ، الجماهير العربية الليبية ، طرابلس ، ١٩٩٦ .

١٠- الشيخ ، سامي صلاح : مقارنة أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والتعليم حسب الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان ، ١٩٩٣ .

١١- عباينه ، عبد الله : أثر أنموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع من التعليم الأساسي اتجاه مادة الرياضيات في الأردن ،

مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد (٨) ، السنة (٤) ، قطر ، ١٩٩٧ .

١٢- العقيل ، إبراهيم : الشامل في تدريس المعلمين (التعلم التعاوني) ، ط٥ ، دار المؤلف للنشر والطباعة والتوزيع ، بيروت ، ٢٠٠٣ .

١٣- عودة ، أحمد سليمان : القياس والتقويم في العملي التدريسية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٨ .

١٤- مرعي ، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة : طرائق التدريس العامة ، ط٤ ، دار المسير للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٨ .

١٥- مطر ، فاطمة خليفة : أثر استعمال التعلم التعاوني في تدريس وحدة في الحركة الموجبة على جوانب الانفعالية للطالب في برنامج إعداد المعلمين ، المجلة العربية للتربية ، ١٩٩٢ .

١٦- الموسوي ، نجم عبد الله غالي : أثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في مادة العروض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية ، جامعة البصرة ، ٢٠٠٤ .

١٧- الهرمزي ، جانيب نيان متي : أثر استخدام التعلم التعاوني في تغيير مفاهيم الطلبة للصف السادس الأساسي للمفهوم البايولوجي وأجهزة الجسم ، رسالة

ماجستير ، كلية دراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، ١٩٩٥ .

17- Buttistich S : and Others " Instruction proeesses and student outcomes in cooperative Learning Groups The Elementary school journal" Vol. (51) No (4) April , 1993 .

18- Kristina , M. cooperative learning in the secondary mathematics classroom Review of educational Research Vol. No (1) , 1997 .

19- Salvin R. E : Cooperative learning : Review of educational research , Vol (36) No (2) , 1980 .

20- Salvin , Robert , E. " synthrsis of research on cooperative learning " Educational leader ship , V3B , 1981 .

21- Salvin , R. E : cooperative in Centives Cooperative task and student achievement Elementary School Journal , Vol. (18) , No (1) , 1984 .

ملحق (١)

أسماء الخبراء

الاسم	اللقب العلمي	تخصص	مكان العمل	نوع الاستشارة		
				أ	ب	جـ
١- د. عبد المنعم خيري.	أستاذ	ط. ت. تربية فنية	جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة.	*	*	*
٢- ماجد نافع .	أستاذ	ط. ت. تربية فنية	جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة	*	*	*
٣- د. عبد الله احمد .	أستاذ	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية.		*	*
٤- د. وجدان أحمد .	أستاذ مساعد	إحصاء	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية.		*	*
٥- د. عطيه وزه .	مدرس	ط. ت. تربية فنية	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية.	*	*	*
٦- مروج منذر .	مدرس	ط. ت. تربية فنية	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية.	*	*	*

أ- الخطط الدراسية .

ب- الاختبار التحصيلي المعرفي .

جـ- استمارة تقويم الأداء المهاري .

ملحق (٢)

استمارة ملاحظة تقويم الأداء المهاري لتنفيذ الخط العربي

ت	الأداء المهاري	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ضعيف
١	يعرف أنواع الخطوط العربية للكتابة.					
٢	يحضر المستلزمات لتنفيذ الخط العربي.					
٣	يوزع الأحرف على الورق حسب نوع الكتابة.					
٤	يبدأ بالكتابة وفق قاعدة الخط العربي.					
٥	يبدأ بتشكيل الحروف مع بعضها .					
٦	يستخدم كل أنواع الكتابة .					
٧	يخطط ويكتب الأشكال بشكل متناسب مع اللوحة.					
٨	يلون الفضاء والكتابة حسب القاعدة.					
٩	يحبر الحدود الخارجية للكتابة .					
١٠	ينجز العمل الفني .					
	مجموع الدرجات					

أنموذج لخطة تدريسية لطلبة المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية التعلم التعاوني

الدرس الأول **المرحلة / الأولى**

الموضوع / المفاهيم وأهمية الكتابة ونشأته وتطوره

الهدف التعليمي / تعريف الطالب بالمبادئ الأساسية وأهمية الكتابة ونشأتها وتطورها وسيطرته على حركة يده وأصابعه والتحكم بسير القلم على الورقة أثناء الكتابة .

الأهداف السلوكية :

١- أن يتعرف الطالب المبادئ الأساسية ونشأته وتطور الكتابة والخط العربي

٢- يميز بين أنواع الخطوط العربية ويقارن بين نوعين من أنواع الخطوط العربية .

٣- أن يتعرف الطالب على التمارين بدقة وتركيز عال .

٤- أن يكتشف الطالب الأخطاء التي يقع فيها .

٥- أن يتذكر الطالب جميع أشكال الحروف .

الوسائل التعليمية / السبورة ، القلم ، نماذج من الخطوط والكتابات العربية ، كراس تعليمي ، وورق وحبر وقلم خط .

طريقة التدريس / استراتيجية التعلم التعاوني :

خطوات الدرس / يقسم الطلبة على أعداد صغيرة (٣) أفراد بينهم قائد المجموعة حيث يقوم بتوزيع المهمات على أفراد المجموعة حيث من طلاب (٢) ويبدأ بتوجيه العمل إلى الطالب الأول ثم الثاني ثم يبدأ ملاحظة قائد المجموعة مع المشرف على خطوات العمل والصعوبات والمشاكل وكذلك للإجابة حول استفساراتهم للمادة الدراسية والمعلومات والمفاهيم الجديدة

حول الموضوع . حيث يقوم المشرف بمتابعة سير الدرس وتصحيح الأخطاء وبعد الانتهاء من الدرس حيث يقوم المشرف بتوجيه الأسئلة على المجموعة لغرض التقويم وتحديد الواجب البيتي لتكملة المادة في المحاضرة القادمة.

الدرس الثاني

أنموذج لخطة تدريسية (٢) لمجموعة تجريبية وفق استراتيجية التعلم التعاوني

الموضوع / رسم الحروف

الهدف التعليمي / تعريف الطالب على المبادئ وطريقة رسم الحروف تتيح له الفرصة لتحسين الكتابة الاعتيادية عن طريق محاكاة وتقليد الحروف بالقلم العادي .

الأهداف السلوكية :

١- أن يعدد الطالب الحروف الأساسية ويرسمه بدقة .

٢- أن يقارن الطالب بين الحروف الأساسية .

٣- أن يركب الطالب مجموع حركات الحروف الأساسية بدمج الحركات والخطوات المكونة له .

٤- أن يقوم الطالب أداءه من خلال مقارنة رسمه للحرف مع النموذج أمامه .

٥- أن يطبق الطالب المعلومات الخاصة بمسار واتجاه الحروف الأساسية .

٦- أن يقلد الحروف الأساسية باستخدام الأقلام العادية والتدريب على رسمها حسب المسارات والاتجاهات الصحيحة .

الوسائل التعليمية / قصب للكتابة ، أحبار ، أقلام خط ، ورق ، قلم رصاص ، نماذج من الخطوط ، كراسات السبورة ، الطباشير .

طريقة التدريس / استراتيجية التعلم التعاوني :

يقوم قائد المجموعة بتحديد الحروف الأساسية والحركات واتجاه الحروف باستخدام أنواع أقلام الكتابة .

ويتم توزيع العمل بين الطالب الأول والثاني ثم يبدأ قائد المجموعة بمتابعة الطلبة وبإشراف الباحث على المجموعة لحين التوصل إلى النتائج ثم يبدأ المشرف بتوجيه الأسئلة على المجموعة وتصحيح الأخطاء ويشرف على سير العمل لحين التأكد من فهم الطلبة على أسماء الحروف الأساسية والحركات وكيفية استخدام قلم الخط والكتابة حسب الاتجاهات والمسارات الصحيحة .

وبعد التأكد يقوم المشرف بتوجيه الأسئلة على المجموعة للتأكد من فهم المادة ولغرض التقويم وبعد الانتهاء من المحاضرة سوف يتم بتكليف الواجب وتحديد موضوع الدرس القادم لغرض تكملة المادة .

الدرس الثالث / أنموذج لخطة تدريس باستعمال استراتيجية التعلم التعاوني

الموضوع / اشتقاقات واستخراج الحروف وكتابته

الهدف التعليمي / تعريف الطالب اشتقاق واستخراج الحروف المنفردة من الحروف الأساسية وكتابة الحروف وفق قواعد الخط العربي

الأهداف السلوكية :

١- أن يتعرف الطالب من أي جزء من الحروف الأساسية يشتق كل حرف غير أساسي .

٢- أن يتقن الطالب رسم كل حرف مشتق من الحروف الأساسية .

٣- أن يفكك الطالب كل حرف إلى أجزاءه المكونة له ويكتبه .

٤- أن يقارن الطالب بين الحروف الأساسية والحروف المشتقة .

٥- أن يركب الطالب كل حرف من خلال دمج الحركات المكونة له .

٦- أن يقوم الطالب بنفسه المقارنة بين رسمه للتمرين والنماذج أمامه .

الوسائل التعليمية/ السبورة، الطباشير، أنواع الأقلام ، الأحبار، كراسات خط، ورق.

طريقة التدريس / استراتيجية التعلم التعاوني :

يقوم قائد المجموعة بتعريف الطلبة على الحروف المنفردة والحروف الأساسية وكيفية كتابته باستخدام أقلام الخط وباستخدام قلمين وكيفية الكتابة مع أنواع الأقلام حيث لكل نوع من الكتابة له قلم خاص حسب درجة ميلان القلم ويقوم بتوجيه الطلبة حسب الواجب المكلف له . ثم يبدأ بتطبيق المادة والحروف والحركات إلى أن يتم المحاضرة وبإشراف مباشر من الباحث يقوم بتعريف الطلبة كيفية الكتابة بالقلم والطباشير وتصحيح الأخطاء لهم إلى أن يتم التقويم بتوجيه عدة أسئلة للمجموعة ثم يكلفونهم بالواجب البيتي ويحدد موضوع الدرس القادم .

الدرس الرابع / أنموذج خطة تدريسية وفق استراتيجية التعلم التعاوني

الموضوع / كتابة الحروف وأنواعها

الهدف التعليمي / تعريف الطلبة على كتابة أشكال الحروف العربية ضمن قواعد الخطوط اللينة وحسب موقعها في الكلمة سواء كان أولي أو وسطي.

الأهداف السلوكية :

١- أن يتعلم الطالب كتابة رسم أشكال الحروف العربية حسب موقعها في الكلمة .

٢- أن يتدرب الطالب على إتقان رسم الحروف وفق قواعد الخط العربي .

٣- أن يتمكن الطالب في تعيين التشابه والاختلاف في أشكال الحروف حسب موقعها .

٤- أن يكتشف الطالب عدد الحركات للحرف الواحد ومن أين اشتقت كل حركة من الحرف .

٥- أن يجيب الطالب على أسئلة توجه له من قبل المدرس بخصوص موضوع الدرس .

٦- أن يؤد الطالب بعض التمارين والكتابات أثناء الدرس .

٧- أن يعد الطالب متمكناً على التمارين في كتابة الجمل والواجب أو التمارين أثناء الدرس أو الواجب البيتي .

الوسائل التعليمية / قلم رصاص ، أقلام خطوط ، أحبار ، طباشير سبورة ، أوراق ، أنواع الألوان .

طريقة التدريس / استراتيجية التعلم التعاوني :

يقوم قائد المجموعة بتوزيع المهام والأدوات على الطالب الأول ويبدأ بالكتابة ثم يمارس العملية إلى أن يتعلم الطالب الثاني ثم يعطي الملاحظات ويكتب أمامهم ثم ينتقل إلى كتابة المقاطع والجمل وتلوينها وبإشراف المشرف ثم يعطي الجوانب السلبية والإيجابية في ممارسة العمل ثم يبدأ المشرف بكتابة المقاطع أمامهم وكيفية كتابته والثناء عليهم بكلمات تشجيعية وبعد الانتهاء من المحاضرة يعطى الواجب ويحدد موضوع الدرس القادم .

الدرس الخامس / خطة تدريسية وفق استراتيجية التعلم التعاوني

الموضوع / كتابة الجمل بصورة صحيحة

الهدف التعليمي / يتعرف الطالب على كيفية كتابة الكلمات والجمل بصورة صحيحة بالألوان .

الأهداف السلوكية :

١- يبدأ الطالب بمسكه صحيحة للقلم والفرشاة باستخدام الألوان والأحبار .

٢- أن يلتزم الطالب بالكتابة على الأسطر ويضبط علاقة المقطع ضمن الكلمة الواحدة مع السطر .

٣- أن يجيد الطالب المسافات والفراغات فيها ويطبق الأعمال بالألوان .

٤- أن يحدد بعض الكلمات والجمل ويقوم بكتابتها بالأقلام العادية ويقارن بين كلماته والنماذج المتوافرة أمامه .

٥- أن يجري عملية التقويم وتطبيقاته ويبحث عن مواقع الأخطاء المختلفة لديه قبل تقويم المدرس .

الوسائل التعليمية / السبورة ، الطباشير ، الألوان ، الأحبار ، الفرشاة ، الأقلام ، الأوراق ، نماذج من اللوحات .

طريقة التدريس / استراتيجية التعلم التعاوني :

يقوم قائد المجموعة بتقسيم العمل بين أفراد المجموعة لغرض اختيار العمل الجيد وعرضها ويكلف الطالب الأول بتلوين الأعمال ومسح الأماكن والخطوط الزائدة ويقوم الطالب الثاني بتحضير الأعمال الجيدة وإكمال أي نقص فيه وباختيار الألوان المناسبة وأنواع الكتابات .

ويقوم قائد المجموعة بإعطاء التوجيهات واختيار المقاطع والأعمال الفنية الجيدة بمعاونة الطلبة إلى أن يتعلم الطلبة كافة الملاحظات وينفذ كل طالب لوحة فنية خالية من الأخطاء اللغوية والكتابية النهائية للطلبة مع لجنة من القسم وحسب استمارة التقييم سابقاً .

العدائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

م.د. خيري احمد عبدالله

الفصل الأول

أولا: مشكلة البحث

تعد العدائية من أكثر المشكلات التي تواجه المجتمع الإنساني حاليا ، فالعالم اليوم ينوء تحت أعباء العنف والعداء الذي تطور ليصل الى مديات خطيرة يتمثل بالارهاب والجريمة المنظمة ، لذا تسعى كل المجتمعات متمثلة بعلمائها وباحثيها ومفكريها ومثقفيها الى تعرف الجذور الكامنة للعدائية ، وتشخيصها وصولا الى إيجاد السبل الصحيحة لمعالجتها ، لاسيما لدى الاطفال من تلاميذ المدارس، فالعدائية لديهم أصبحت أمرا حقيقيا وواقعيا لايمكن تجاهله ، لذا فهي تشغل بال جميع العاملين في ميدان التربية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام ، ولما تتركه من آثار سلبية على العملية التعليمية برمتها ، لذا فهي تحتاج إلى تضافر الجهود المشتركة سواء على صعيد المؤسسات الحكومية أو الخاصة أو مؤسسات المجتمع المدني ، كونها ظاهرة إجتماعية- تربوية بالدرجة الأولى وانعكاساتها السلبية تؤثر على المجتمع بأسره ، وبخاصة في المجتمع العراقي الذي يتعرض منذ سنوات طويلة الى إفرازات حادة للعدائية تمظهرت بشتى أنواع العنف وأقساها من الانسان لأخيه الانسان لاسيما في السنوات من ٢٠٠٦ لغاية ٢٠٠٨ ، التي تصاعدت فيها وتيرة العنف الطائفي في العراق ، فالأطفال الذين ولدوا خلال هذه السنوات تعرضوا خلال تطورهم المعرفي الى الكثير من مشاهد وأخبار وخبرات العنف والعداء من شتى المصادر سواء كانت من خلال وسائل الاعلام او الاحاديث المتداولة في البيت والمدرسة وبين الأقران ، فضلا عن ضعف الرقابة وكذلك ضعف آليات التربية والتوجيه والارشاد على برامج الاطفال ولعبهم المستوردة والتي إتسمت بطابع العنف ايضا .

لذا فان التصدي للعدائية من جذورها في مجتمعنا ينبغي ان يبدأ أولا بالتشخيص والمعالجة لدى الاطفال لما لهذه الشريحة من أهمية واسعة في بناء المجتمع ورسم ملامحه المستقبلية .

وبذلك يمكن أن تتلخص مشكلة البحث الحالي من خلال الحاجة الى قياس مستوى العدائية لدى الأطفال من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، ولكلا الجنسين في مدارس مدينة بغداد بجانبيها الكرخ والرصافة ، كما تتسع لتشمل تعرف الفروق في العدائية بحسب متغير الجنس (ذكور/ اناث) .

ثانيا: أهمية البحث

تعد العدائية من الموضوعات التي لها تاريخا قديما في المجتمع الإنساني، إذ عانت البشرية عبر تطورها من ويلات هذا السلوك الذي يعد مشكلة خطيرة قديما وحديثا ، فهي من أكثر المؤثرات السلبية في التنمية الوطنية (عبد الرحمن، ١٩٧٠ : ٢١) وتزداد العدائية بين الناس في أوقات الأزمات التي تسبب للأفراد إحباطات شديدة ، اذ كلما إزداد الإحباط زاد شعور الفرد بالعدائية ضد العائق الذي يقف أمام تحقيق هدفه (دافيدوف،١٩٨٨ :٥٠٧).

وللعدائية أبعادا خطرة على الطفل وعائلته ومدرسته بخاصة ، وعلى الحياة الاجتماعية والمجتمع بشكل عام، فهي سلوك يتصف به كثير من الأطفال في عصرنا الحاضر بدرجات متفاوتة ، ويظهر بين الأخوة في البيت ، وبين التلاميذ والطلبة في المدارس ، ويتباين من حيث الشدة والنوع بحسب المرحلة العمرية ونوع الجنس ، ويصعب حصر أسبابه في سبب واحد اذ تتضافر عوامل عدة لنشوئه ، كما ان أشكاله صارت متتعدة ومعقدة بحسب التطورات الحالية في طبيعة وسائل الاتصال والتواصل وتطور تقنياتها، وهذا ما أشارت اليه معظم الدراسات السابقة مثل دراسة ربيكا (Rebeeca,2001)

ودراسة سكوت وسكيمان (Scott & Scheiman,2003) ودراسة بيتروفين وريفز (Peter&Reeves,2003).

وتفسر العدائية في ضوء تأكيد الفرد لذاته ، للتعويض عن الشعور بالنقص أو الفشل أو الإحباط ، أو الرغبة بالسيطرة على الآخرين وهذا يتم من خلال قوة المعتدي البدنية في عقاب الآخرين وإيذائهم (ستور، ١٩٧٥ :٣٣) . وتظهر العدائية في الحياة اليومية بأشكال مختلفة . وبخاصة لدى الاطفال، فتارة تظهر مع النشاط البناء الذي يبذله الفرد من أجل السيطرة على الشروط المادية التي تحيط به ، وتارة أخرى مرتبطا مع حالات الدفاع عن النفس ومع سلوك تأكيد الذات ، أو مع الغضب أو السلوك الهادف الى التملك ، أو مع الظروف الاجتماعية الخاصة التي تحيط بالطفل بما فيها سلوك الوالدين وسلوك رفاقه وسلوك المجتمع ، كما يرتبط باوضاع الفقر والحرمان وشروط الأذى الذي يتحمله الطفل مرة تلو الأخرى (رضوان ، ١٩٧٣ : ٢٨١) ، وتعد العدائية إحدى المشكلات الاجتماعية الخطيرة التي قد تسوق الطفل الى الانحراف ثم الجريمة وبالتالي تؤثر على المجتمع (اسكالونا ، ١٩٦١: ١٣) .

وتؤدي العدائية في المدرسة إلى الفوضى داخل صف الدراسة، وتنعكس سلبا على المعلم والتلاميذ، اذ ينخفض أداء المعلم من جهة ، كما تنخفض قدرة التلاميذ على التحصيل الدراسي من جهة أخرى ، والطفل العدواني هو الذي ينشأ في محيط عدواني، فآباء وأمهات الأطفال العدوانيين يعالجون مشكلة استجابة الطفل العدوانية بغير ثبات، فهم يشجعون أطفالهم على العدوان تارة بإظهارهم نوعا من الرضا والاهتمام وتارة أخرى يعاقبون الاطفال بنوع من الضرب والتوبيخ (Mussen,1978:337) ، وقد أشارت نتائج (Medinus,1976) الى أن الآباء لهم اثر واضح في تطور السلوك العدواني لدى الاطفال لكونهم سببا للإحباط أكثر من الأمهات :Medinus)

(1976:384، كما أشارت دراسة (Hiram,etal , 1989) إلى طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني الذي يعامل به الوالدان أبناءهم والمشكلات السلوكية لهؤلاء الأبناء، إذ توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين السلوك العدواني الذي يعامل به الوالدان أبناءهم والسلوك العدواني لدى هؤلاء الأطفال(.بدر،ب،ت :٨).

وتأتي أهمية البحث الحالي من خلال ما تهدف اليه التربية وهو الإهتمام بالطفل بوصفه المحور الأساس الذي تدور حوله العملية التربوية وكذلك من أهمية مرحلة الطفولة كونها ميدانا خصبا ، لأبحاث عدة تتقاسمها علوم مختلفة . فقد زاد إهتمام الباحثين في حياة الإنسان ، فاصبح كل فريق من الفرق البحثية يحاول أن يفهم عن الطفل وإستجابته للتعرف على نواحي حياته المختلفة (صغير، ١٩٨٧ :٢) .

كما تتجلى أهمية البحث الحالي من خلال أهمية العدائية فهي تؤثر في تعليم الطفل في المرحلة الابتدائية وتعطل رغبته في التعلم والتعليم و تؤثر في تركيزه، إذ نجد أن العدوان لدى الأطفال في السنة الأولى حتى الخامسة من حياته ويتكون نتيجة التغيرات النفسية والجسمية ، وكذلك يأتي من رغبة الطفل في جذب الإنتباه اليه والسيطرة على الآخرين (الآلوسي وخان، ١٩٨٣: ١٥٥-١٥٦)، لذا لا بد من دراسة واقع التلميذ العدواني دراسة دقيقة واعية والإطلاع على كافة الظروف البيئية المحيطة بحياته الأسرية ، اذ لم تعد العناية بالطفل وتربيته مجرد إجتهادا شخصيا أو مجرد وسائل تكتسب بالمحاولة والخطأ بل أصبحت في الوقت الحاضر علما وفنا ، فهي علم ينظم ويوضح وسائل التربية التي ينبغي على القائمين بالعملية التربوية الاهتداء بها ، وفن لأنه يتطلب طبيعة خاصة ينبغي للمهتمين بشؤون الطفل إكتسابها لكي تؤدي العملية التربوية الثمار المرجوة منها (Barrow & Rosemary, 1970:148) .

وعلى هذا فان أهمية البحث الحالي تكمن في التعرف على مستوى العدائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وبما يتيح فرصة التعرف على الأسباب الكامنة وراء كل شكل منها ، وبالتالي يمكننا الحصول على عدة معالجات تتناسب مع شكل السلوك العدائي الذي يقع ضمن مرحلة من مراحل النمو المهمة التي يمر بها الانسان وهي مرحلة الطفولة التي تقوم عليها الدعائم الجوهرية الأساسية لحياة الإنسان الراشد.

ثالثا: أهداف البحث

١. التعرف على مستوى العدائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ .
٢. التعرف على الفروق في العدائية بحسب متغير الجنس (ذكور/ اناث) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ .

رابعا: فرضيات البحث :

إفترض الباحث فرضيتين صفريتين على النحو الآتي :

١. لا توجد عدائية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي .
٢. لا توجد فروق في مستوى العدائية بين الذكور والاناث لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي.

خامسا: حدود البحث.

يتحدد البحث الحالي بتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة بغداد بجانبيها الكرخ والرصافة للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ .

سادسا: تحديد المصطلحات

اولا : تعريفات العدائية :

١. تعريف بص (Bus,1961) : إتجاهات سلبية ومشاعر تتمثل بالحقد والكراهية ، وتقويمات سلبية للأشخاص والأحداث (Bus,1961:12) (Bus&Perry,1992:250) .

٢. تعريف جامبلن (Champlin, 1973) : هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص ما أو شيء ما وإظهار الرغبة في التفوق على الأشخاص الآخرين أو إيذائهم أو الإستخفاف بهم أو السخرية منهم لغرض إنزال العقوبة بهم (Chamblin,1973:15).

٣. تعريف باندورا (Bandura,1973) : شعور المعتدي بكراهية الهدف والحقد عليه لدرجة تصل الى ايقاع الاذى به (Bandura,1973: 181).

٤. تعريف بارون (Baron,1973) : فعل يهدف إلى إيذاء الآخرين أو إتلاف ممتلكاتهم بشرط توافر النية لإيقاع الأذى (الخطيب ،١٩٩٣: ٢٢٣).

٥. تعريف هارلوك (Hurlock,1984) : كل فعل فيه تهديد غير مستفز من قبل شخص آخر، وترى أن الأطفال غالبًا ما يعبرون عن عدوانيتهم جسميًا أو لفظيًا لأطفال آخرين يصغرونهم سنًا (1984:234, Hur Lock) .

٦. تعريف كود (Good 1995) : هو نشاط معاد يثير الخوف أو الهلع في الشخص الآخر وهو ناجم عن الإحباط (Good :1995,:203) .

٧. تعريف مورفي (Murphy, 2004) : إستجابة فيها إصرار للتغلب على العقبات التي تقف في سبيل تحقيق رغبات الأطفال (ابو عيد ،٢٠٠٤ : ٢٥) .

من خلال التعريفات أعلاه **يعرف الباحث العدائية نظريا** بأنها : سلوك عدواني يتضمن إتجاهات سلبية تتمثل بنشاط معاد يهدف إلى إيذاء الناس سواء أكان بالكلام أم بالضرب أو التشاجر مع الآخرين ، ومشاعر سلبية تتمثل بالحقد والكراهية لدرجة تصل الى ايقاع الأذى بالشخص الآخر ، وتقويمات سلبية للأشخاص توفر النية من قبل المعتدي لإيقاع الأذى بالشخص الآخر .

ويعرف **العدائية اجرائيا** بأنها : الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال إستجابته على فقرات مقياس العدائية في البحث الحالي .

كما يعرف الباحث **الأطفال إجرائيا** بأنهم: أولئك الأفراد المستمرون بالدراسة في الصف السادس الإبتدائي، من المستجيبين على أداة البحث الحالي .

الفصل الثاني

أولا: الخلفية النظرية

تشير العدائية إلى نوع من الفعاليات الاجتماعية السلبية ترتقي بعلاقات عدوانية وغير مراعية لحقوق ومشاعر الآخرين بين الناس ، وهذا النوع من السلوك يتمظهر بالأنانية والسرقة والخداع والإنتقاد المتعمد للشخص والأهانات الكلامية والعنف (Edward& James,1986:351) .

وتعد العدائية عند الأطفال في المدارس إحدى المشكلات الاجتماعية التي تحدث بإستمرار بين الأطفال في مواقف الحياة المدرسية المختلفة، لذا فإن إدارات المدارس تواجه الكثير من المشكلات السلوكية ذات الطابع العدائي بين الأطفال في المدارس (حجة ،٢٠١٠ : ٩) ، فكثيرا ما نجد بعض التلاميذ يميلون للإعتداء أو المشاجرة او المشاكسة ، ويجدون لذة في ذلك ، وكثيرا ما يصاحب هذه الحالة انفعال الغضب والإحباط ، وهذه مشكلات سلوكية تعوق التلاميذ عن التكيف النفسي والاجتماعي ، وهذه العدائية بين التلاميذ تتخذ أشكالا شتى منها إرتكاب مخالفات والتحريض عليها ، والخروج عن طاعة المدرس ورفض تنفيذ أوامره ، وكذلك تعطيل الدراسة بالتهريج والمقاطعة ، والإعتداء على الآخرين ، بالضرب والإهانة وتحطيم أثاث المدرسة، ولعل من أسوء مظاهرها هي الإضراب والإمتناع عن الدرس ، والإتلاف والتحطيم المتعمد لأثاث المدرسة والعدوان على الرفاق والمدرسين (الصايغ ، ٢٠٠١ : ٥٥-٥٦) .

وينبغي التمييز بين العدائية والعدوان، فالعدائية (Hostility) شعور داخلي بالغضب والعدوان والكراهية موجه نحو الذات أو نحو شخص أو موقف ما، والمشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك، أو المكون الانفعالي للاتجاه، فالعداوة استجابة اتجاهيه تنطوي على المشاعر

العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص والأحداث .والعدائية حالة انفعالية طويلة المدى، تعمل كمكون معرفي للسلوك العدواني وتظهر كرغبة في إيذاء أو إيقاع الألم بالآخرين وهي غالباً تشمل مشاعر الغضب، بالإضافة إلى كونها نظاماً معقداً من الاتجاهات المحفزة للسلوك العدواني نحو تدمير الموضوعات أو إصابة الأشخاص، وأن العدائية شعور من الغضب متحداً مع رغبة قوية للتعبير عنه(Beyns &Feldman, 1996: 17,181).

وبهذا فالعدوان مصطلح سلوكي فقط يصف السلوك العدواني، أياً كانت دوافعه سواء أكانت الدوافع إجرائية أو عدائية أما العدائية فهي العدوان الخفي أو المضمر، وهي الإستعداد والتهيؤ للفعل الذي يظهر في ظروف معينة تهيئ لحدوثه، أو قد لا يظهر هذا الفعل (Edward& James,1986:352)). لذا لاينبغي الحكم على كل سلوك عدواني او عنفي على انه عدائية ، كما ان العدائية قد لاتظهر في السلوك .

وعلى هذا يرى الباحث ان العدائية تعد استثارة داخلية "على هيئة مشاعر أو أفكار تتعلق بالغضب والازدراء، بمعنى أنها في الغالب تبقى على هيئة أفكار ومشاعر عدوانية غير معلنة، تطول نسبياً، وتهيئ الفرد للاستجابة بعدوانية بقصد أو بهدف إيذاء الآخرين .

وهناك نظريات عديدة تناولت العدائية بالتفسير نورد أهمها وأكثرها صلة بالبحث الحالي :

١. **مدرسة التحليل النفسي** : ويرى فرويد أن العدائية غريزة تنمو وتتطور من خلال مراحل النمو النفسي للطفل ، وإن مصدر هذه الغريزة يكون من الهو (Id) وهي واحدة من غرائز الموت والتدمير للذات والآخر وهي غرائز لاشعورية تتحرك عندما تجد المحرك المناسب لها متمثلا بالدافع الخارجي (Freuds,1933:113) (صالح ،١٩٨٨: ٢١٣) ، فيما

يرى أدلر أن العدائية تنتج من حافز سماه "ارادة القوة" وهو بديلا عن حافز العدوان ، وأكد على أهمية مرحلة الطفولة لاسيما السنة الرابعة والخامسة من عمر الطفل إذ تتشكل لديه العدائية من خلال أسلوب الحياة التي يعيشها (لندزي ،١٩٨١ : ٢٤٢) ، فيما ترى هورني أن العدائية ليس سلوكا ناتجا عن الفطرة بل هو سلوك عصابي في التحرك ضد الناس ، وهذا السلوك يعد إستجابة للقلق الاساسي الذي يعاني منه الطفل (شلتز، ١٩٨٣ : ٩٨-٩٩) ، أما سوليفان فقد اعتبر العدائية خصائص لسلوك مكتسب أثناء رحلة حياة الفرد (Sulivan,1969:56).

٢. **نظرية الإحباط** : يقدم" دولارد وميلر (Dollard&Miller) تفسيرًا للعدائية كونها دائمًا نتيجة للإحباط ، وأن الإحباط دائمًا يؤدي إلى شكل من أشكال العدوان ، أي أن العدوان نتيجة طبيعية وحتمية للإحباط ، وفي أي وقت يحدث عمل عدواني يفترض أن يكون الإحباط هو محرك هذا السلوك ، كما تؤكد هذه النظرية على أن العدوان دافع غريزي داخلي لكن لا يتحرك بواسطة الغريزة كما بينت نظرية الغرائز، بل نتيجة تأثير عوامل خارجية تؤثر على الفرد وتسبب اعاقة لتحقيق اهدافه ما يسبب ظهور رد فعل عدائي ناتج عن الاحباط الذي تعرض له الفرد لعدم تمكنه من تحقيق هدفه (Miller,1984:68) وقد طور بركوفتز (Berkowitz,1962) هذه النظرية وأشار الى أن الاحباطات التي يتعرض لها الفرد ويكون قادرا على توقع حدوثها لا تكون الإستجابة السلبية ، بل تولد إستجابات إنفعالية أقل حدة من الإحباطات غير المتوقعة (السديري ،٢٠٠٠ : ٧١) .

٣. **نظرية العدوان بوصفه أحداثا سابقة :** توصل آرنولد بص (Arnuld Buss,1961) الى أن الحدث الذي على شكل هجوم "attack" أي يحمل طابعا عدوانيا يؤدي الى العدائية عند الفرد المعتدى عليه ، وان الاحداث ذات الطابع الهجومي العنيف مثل الضرب والتي لا يمكن للشخص تجنبها او التخلص منها ، تكون فعالة في تأثيرها لتشكل العدائية لدى الشخص– الضحية أكثر من فعالية الإحباط (Buss,1961:17) .

٤. **نظرية التعلم الإجتماعي :** يرى أصحاب هذه النظرية أن أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دورًا هامًا في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم، وهكذا يصبح مبدأ التعلم هو المبدأ الذي يجعل من العدوان أداة لتحقيق الأهداف أو عائقًا دون تحقيقها ، فالعدوان عند باندورا (Bandura) يعد سلوكًا متعلمًا يتعلمه الإنسان عن طريق مشاهدة غيره ، وتسجيل هذه الأنماط السلوكية على شكل أستجابات رمزية يستخدمها في تقليد السلوك الذي يلاحظه، وأفترض باندورا (Bandura) أن الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج هذا السلوك عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم (المطرودي ، ١٩٩٧ : ٥٠–٥١) .

مما سبق يتضح ان العدائية بوصفها مشاعر داخلية مضمرة او معلنة تتشكل من خلال تطور حياة الانسان وبخاصة في مرحلة الطفولة ، سواء كانت ناتجة عن الاحباط او النمذجة لسلوك الاخرين او التعلم او كرد فعل عن هجوم الاخرين او خلال مواقف الحياة والخبرات السابقة .

ثانيا : الدراسات السابقة

دراسة صغير (١٩٨٧)

إستهدفت الدراسة تعرف علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، بلغت عينة البحث (٣٦٢) تلميذا في مدارس بغداد ، وأعد الباحث إستبانة تحقق من صدقها وثباتها ، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ايجابية بين السلوك العدواني والمتغيرات العائلية (وفاة أحد الوالدين ، طلاق الوالدين ، المستوى التعليمي للأب والأم ، وترتيب التلميذ بين أخوته) (صغير ،١٩٨٧ :٥٢) .

دراسة مايند (Minde,1992)

أجرى مايند دراسته الموسومة (Aggression in Preschoolcrs) بلغت عينة البحث (٢٠) تلميذا من تلاميذ المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين (٦-١٤) سنة وكانت أداة البحث عبارة عن اختبار الذكاء واختبارات الشخصية ، وتوصلت الدراسة الى أن ليس جميع الاطفال المنتمين الى أسر عنيفة يتصرفون بشكل عنيف في المدرسة ، ويتوقف ظهور السلوك العدواني عندهم على بعض صفاتهم الشخصية (Mind,1992:31).

دراسة الشمري (٢٠٠٨)

أستهدفت الدراسة قياس السلوك العدواني لدى الاطفال بحسب متغيري العمر (٦، ٨، ١٠ سنة) والجنس (ذكور /اناث) ، في محافظة واسط ، وبلغت عينة البحث (٢٤٠) طفلا وطفلة ، أختيروا بطريقة عشوائية ، وقد أعدت الباحثة استبانة مكونة من (١٥) فقرة ، وبعد إستخراج الخصائص السيكومترية للإستبانة تم التحقق من صدقها الظاهري ، وبلغ معامل ثباتها (٠،٨٧) ، وأظهرت النتائج أن الذكور أكثر عدائية من الإناث وإن درجة

السلوك العدواني تميل الى الارتفاع كلما تقدم الاطفال بالعمر (الشمري ،٢٠٠٨ : ٢٦٨-٢٧٩) .

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في انها تناولت تلاميذ المدرسة الابتدائية وتراوح حجم عيناتها بين ٢٠-٣٦٢ تلميذا وتلميذة فيما بلغ حجم عينة البعض الحالي ١٦٥ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وقد ربطت الدراسات السابقة العدائية مع متغيرات اخرى فيما تناولت الدراسة الحالية تشخيص العدائية لدى التلاميذ . وقد عمدت الدراسات السابقة الى بناء مقاييس للعدائية مثل الدراسة الحالية وذلك لتباين الخلفيات النظرية المعتمدة في كل بحث ولكونها تناولت العدائية كسلوك اما البحث الحالي فقد اعتمد المفهوم الشامل للعدائية بمكوناتها المعرفية والاجتماعية والانفعالية .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولا : مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث الحالي من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥) ، إذ بلغ مجموع عدد التلاميذ فيها (١٦٥٣٦٠) بحسب المعلومات الخاصة بالمجتمع الأصلي التي حصل عليها الباحث من وزارة التربية –قسم الاحصاء [١]، وكما موضح في الجدول الآتي :

الجدول (١)

مجتمع البحث

عدد تلامذة الصف السادس الابتدائي بحسب الجنس والمديرية في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥

مديريات التربية في بغداد	عدد التلاميذ		المجموع
	ذكور	اناث	
الكرخ١	٨٤٨٦	٧٤٩١	١٥٩٧٧
الكرخ٢	١٦٩١١	١٥١٥٧	٣٢٠٦٨
الكرخ٣	١١٧٤٨	١٠٣٦٦	٢٢١١٤
الرصافة١	١٣٧٥٠	١٢٥٨٨	٢٦٣٣٨
الرصافة٢	٢٤٨٥٨	٢١٢٥٣	٤٦١١١
الرصافة٣	١٢٠٤٩	١٠٧٠٣	٢٢٧٥٢
المجموع	٨٧٨٠٢	٧٧٥٥٨	١٦٥٣٦٠

[١] كتاب تسهيل المهمة ذي العدد ١٧٨٩ الصادر من قسم الموارد البشرية في المديرية العامة لتربية الكرخ/١ بتاريخ ٢٠١٥/١/١٠

ثانيا :عينة البحث

تضمنت عينة البحث الحالي (١٦٥) تلميذا وتلميذة في مدارس بغداد بجانبيها الكرخ والرصافة من كلا الجنسين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وتم إختيار عينة المدارس بالطريقة العشوائية من مدارس الكرخ والرصافة ، بواقع مدرسة واحدة من كل مديرية ، ليصبح المجموع الكلي (١٢) مدرسة ، فيما تم الحصول على عينة التلاميذ من خلال خبرة وملاحظة المعلمات والمعلمين لتلاميذهم المؤشرين بأنهم ذوي سلوك عدواني ضد التلاميذ الآخرين. والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

حجم عينة البحث موزعة بحسب عدد التلاميذ وجنسهم

مديريات التربية في بغداد	اسماء المدارس	عدد التلاميذ
الكرخ١	مدرسة حمزة الابتدائية للبنين	١٣
	مدرسة الشموس الابتدائية للبنات	١٥
الكرخ٢	مدرسة المحمودية الاولى الابتدائية للبنين	١٥
	مدرسة الثائره العربي الابتدائية للبنات	١٤
الكرخ٣	مدرسة الشهيد عبد الواحد الابتدائية للبنين	١٢
	مدرسة ام ايمن الابتدائية للبنات	١٢
الرصافة١	مدرسة الاخاء الابتدائية للبنين	١٣
	مدرسة ابن رشد الابتدائية للبنات	١٤
الرصافة٢	مدرسة الحلة الابتدائية للبنات	١٥
	مدرسة سمية الابتدائية للبنات	١٥
الرصافة٣	مدرسة الثبات الابتدائية للبنين	١٣
	مدرسة تبارك الرحمن الابتدائية للبنات	١٤
المجموع		**١٦٥**

ثالثا : المنطلقات النظرية والمنهجية لبناء اداة البحث الحالي

من خلال تحديد مصطلح العدائية والأدبيات والدراسات السابقة الواردة في البحث الحالي ، حدد الباحث المنطلقات النظرية الآتية للإجراءات العملية لبناء اداة لقياس العدائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، فضلا عن كون هذه المنطلقات تساعد في التحقق من صدق بنائه ، وهذه المنطلقات هي على النحو الآتي :

١. إعتمادا على تعريف الباحث لمفهوم "العدائية " ، فقد حدد سمات العدائية متمثلة بثلاث سمات رئيسة هي :

أ- **سلوك عدواني** : يتضمن إتجاهات سلبية تتمثل بنشاط معاد يهدف إلى إيذاء الناس سواء أكان بالكلام أم بالضرب او التشاجر مع الآخرين .

ب- **مشاعر سلبية** : تتمثل بالحقد والكراهية لدرجة تصل الى إيقاع الأذى بالشخص الآخر.

ت- **تقويمات سلبية للأشخاص** : توفر النية من قبل المعتدي لإيقاع الأذى بالشخص الآخر.

٢. لما كانت العدائية سمة تتيح وصف السلوك الانساني كوحدة واحدة دينامية ومتفاعلة ، وليس على شكل قدرات منفصلة ومستقلة قد تظهر وتختفي من موقف لآخر ، لذا فإن هذه السمات الثلاثة تعد مكونات لمفهوم واحد هو العدائية ، وليست قدرات منفصلة أو مستقلة عن بعضها ، إذ يشير براون (Browin) الى أن السمة عبارة عن مجموعة من السلوكات التي تحدث معا في معظم المواقف التي يمر بها الفرد (Browin,1983:10) لذا فإن هذه المكونات تحسب لها درجة كلية في المقياس .

٣. يختلف الأفراد في عدائيتهم ، إذ أن هناك فروقا فردية في الخاصية الانسانية .

٤. إعتماد المنهج العقلي أو المنطقي (Rational) في بناء المقياس الذي يستند الى مفاهيم نظرية محددة في القياس ، إضافة الى منهج الخبرة (Experience) الذي يعتمد الحقائق والبيانات المستمدة من خبرة الباحث المتراكمة أو من الآخرين ، وذلك بعرض السمات الثلاثة التي حددها الباحث بوصفها مكونات للعدائية على مجموعة من الخبراء للتأكد من صلاحيتها في قياس السمة وكذلك في معرفة مدى صلاحية فقرات أداة البحث .

٥. إعتماد نظرية البورت (ألبورت Alport) في قياس سمة العدائية لأنها من أكثر النظريات التي تسمح بالقياس والتجريب " إذ يمكن ربط الجانب العضوي والإدراكي عند الفرد بخصائصه الكيفية والنوعية التي تقبل الوصف الموضوعي والقياس (لندزي،١٩٨١ : ٢١) .

٦. إعتماد أسلوب التقرير الذاتي (Self-report) في بناء المقياس ، إذ ان هذا الأسلوب " يوفر الوقت والجهد ، كما أنه يقيس السلوك بحساسية أكبر من الطرق الاخرى ، ويتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية ، ويستهدف تقدير كامل لشخصية الفرد أو جوانب متعددة منها " (Anastasi,1976 : 443).

٧. إعتماد أسلوب المواقف اللفظية في بناء فقرات المقياس ، فقد أشار كل من سترودر وستروفيرت (Snroder&Stroveart) وكذلك ما توصلت اليه دراسة الزيباري الى أن هذا الأسلوب يقترب من مواقف الحياة العامة ما يجعل المستجيب في تفاعل مع المواقف في أثناء الإجابة ، كما تتمتع الفقرة بمرونة البدائل من نوع المواقف ، اذ كل

موقف له بدائله الخاصة به ، وبالتالي إبعاد المستجيب عن الملل والرتابة في الإجابة ، فضلا عن أنه يقلل التخمين او الإجابة العشوائية لأن المستجيب لا يتمكن من تحديد او أختيار عبارة الإجابة ، الا بعد ان يقرأ الموقف وبدائل الإجابة عنه ، كما أنها تقلل الى حد ما من أثر عامل المرغوبية الاجتماعية الذي يحول دون إعطاء الدرجة الحقيقية (الزيباري،١٩٩٧: ١٠٤-١٠٥)

رابعا: أداة البحث: مقياس العدائية

١- مجتمع التحليل الإحصائي

يتحدد مجتمع التحليل الاحصائي لبناء اداة البحث الحالي من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في بغداد ، إذ بلغ (١٦٥) تلميذا وتلميذة ، أختيروا بالطريقة العشوائية من مدارس مدينة بغداد بجانبيها الكرخ والرصافة .

٢. تحديد مكونات المقياس وأهميتها النسبية:

بعد الإطلاع على أدبيات البحث الحالي والدراسات الخاصة به ، وفي ضوء التعريف النظري للعدائية ، تم تحديد ثلاث مكونات بصيغة أولية وهي :

أولا : المكون المعرفي : ويتمثل بتقويمات سلبية للأشخاص توفر النية من قبل المعتدي لإيقاع الأذى بالشخص الآخر.

ثانيا : المكون الاجتماعي : سلوك عدواني يتضمن أتجاهات سلبية تتمثل بنشاط معاد يهدف إلى إيذاء الناس سواء أكان بالكلام أم بالضرب أو التشاجر مع الآخرين.

ثالثا : المكون الوجداني : ويتمثل بمشاعر سلبية تتمثل بالحقد والكراهية لدرجة تصل الى إيقاع الأذى بالشخص الآخر.

وبعد عرض المكونات الثلاثة على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس (انظر الملحق ١) لغرض التثبت من صلاحيتها وشمولها لسمة العدائية

، تمت الموافقة عليها بالإجماع ، كما حدد الخبراء الأهمية النسبية لكل مكون وجاءت الأوزان المئوية للمكونات الثلاثة على النحو الآتي :

- المكون المعرفي ٤٠%
- المكون الاجتماعي ٣٠%
- المكون الوجداني ٣٠%

٣. إعداد الفقرات بصيغتها الأولية

تم إعداد (٣٢) فقرة بصيغتها الأولية في صورة مواقف لفظية من مضامين المكونات السلوكية لسمة العدائية وبحسب النسب التي حددها الخبراء ووضع بديلين لكل اجابة (كلا / نعم) ، وتعطى وزن (١، ٢) عند تصحيح الدرجات على التتالي (انظر الملحق ٢) .

٤. اعداد تعليمات الإجابة

راعى الباحث أن تكون تعليمات الإجابة واضحة ودقيقة ومناسبة لفهم تلاميذ الصف السادس الابتدائي بشكل عام ، وحث المستجيب على الإجابة بسرعة ودقة مع تدوين بعض المعلومات (الجنس ، المدرسة) ، والإشارة الى أن المقياس معد لأغراض البحث العلمي فقط لتطمين المستجيب وحثه على الإستجابة بصدق دون ذكر الهدف الحقيقي من إجراء القياس ، إذ يفضل دائما أن لا يوضع في عنوان المقياس ما يشير الى ما يقيسه حتى لا يؤثر ذلك في صدق المستجيب (فرج ، ١٩٨٠ : ١١١) .

٥. التحليل المنطقي للفقرات

تم عرض فقرات الأداة على لجنة من الخبراء المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (انظر الملحق ١) وتضمنت آرائهم إجراء بعض التعديلات البسيطة من كل خبير على فقرة واحدة أو أحد بدائلها ، ماعدا فقرة واحدة فقد طلب خمسة خبراء تعديلها وخبير وأحد حذفها ، ورجح الباحث

إستبدالها وعرض الفقرة الجديدة مع التعديلات على الفقرات الأخرى على الخبراء أنفسهم ووافقوا عليها وبالإجماع .

٦. فهم طريقة الإجابة ووضوح التعليمات

لأجل فهم طريقة الإجابة ووضوح التعليمات وتحديد زمن الإستجابة على الأداة ، تم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (٣٠) تلميذا وتلميذة (بواقع ١٥ من الإناث و١٥ من الذكور) ، وإتضح للباحث وضوح التعليمات وكان الزمن المستغرق للإستجابة (٢٥) دقيقة .

٧. تمييز الفقرات

هو إجراء إحصائي لعزل أو حذف أنواع معينة من الفقرات غير المميزة (الانصاري، ٢٠٠٠: ٨١) ولتحقيق ذلك تم إختيار عينة مكونة من (١٦٥) فردا عشوائيا من التلاميذ في بغداد بواقع (٨٣) تلميذا من الذكور ، و(٨٢) تلميذة من الإناث ، إذ أن "العشوائية تضمن التوزع الاعتدالي" (Anastasi,1976: 182) وبعد تطبيق المقياس تم تحديد الدرجة الكلية لكل إستمارة من إستمارات المفحوصين ورتبت تنازليا ، ثم أخذت ٢٧% من الإستمارات الحاصلة على الدرجات العليا و ٢٧% من الإستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا للمفحوصين ، وبنسبة ٢% من الإستمارات ، وبذلك بلغ عدد أفراد كل من المجموعتين (٤٥) فردا ، وبأستخدام دلالة الفرق في مربع كاي ، تم إستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس ، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠٥% عدا فقرتين هما (٢٩، ٣٢) وكما موضح من الجدول (٤) وهذا يؤشر قدرة الفقرات على التمييز بين المستجيبين للكشف عن الفروق الفردية بينهم ، إذ يفترض أن الأفراد يختلفون بإستجاباتهم في العدائية بالدرجة الكلية على مقياس البحث الحالي بحسب منطلقات البحث التي حددها الباحث مسبقا.

الجدول (٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس العدائية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة مربع كاي	
	واحد	اثنان	واحد	اثنان	المحسوبة *	الجدولية
١	٤	٤١	٢٥	٢٠	٢٢,٤٣٦	٣,٨٤
٢	٥	٤٠	٢٧	١٨	٢٣,٤٧٠	عند مستوى ٠,٠٥
٣	٢	٤٣	١٨	٢٧	١٦,٤٥٧	وبدرجة حرية (١)
٤	٦	٣٩	٣٠	١٥	٢٦,٦٦٧	
٥	٧	٣٨	٣٩	٦	٤٥,٥٣٤	
٦	٢	٤٣	١٤	٣١	١٠,٩٤٦	
٧	٨	٣٧	٣٣	١٢	٢٧,٩٩٩	
٨	٢٩	١٦	٤٠	٥	٧,٥١٦	
٩	١١	٣٤	٣٠	١٥	١٦,١٧٢	
١٠	٠	٤٥	٤٠	٥	٧٢,٠٠٠	
١١	٧	٣٨	٢٧	١٨	١٨,٩٠٨	
١٢	١٣	٣٢	٣٢	١٣	١٦,٠٤٤	
١٣	٥	٤٠	٢٠	٢٥	١٢,٤٦٢	
١٤	١٤	٣١	٣١	١٤	١٢,٨٤٤	
١٥	٢٠	٢٥	٣٨	٧	١٥,٧١١	
١٦	٤	٤١	٤٣	٢	٦٧,٧٣٤	
١٧	٣٤	١١	٤٢	٣	٥,٤١٤	
١٨	٨	٣٧	٣٩	٦	٤٢,٧٩٦	
١٩	٩	٣٦	١٩	٢٦	٥,١٨٤	
٢٠	٦	٣٩	٣٧	٨	٤٢,٧٩٦	

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة مربع كاي	
	واحد	اثنان	واحد	اثنان	المحسوبة *	الجدولية
٢١	٥	٤٠	٣٨	٧	٤٨,٤٦٩	
٢٢		٤٥	٣٣	١٢	٥٢,١٠٥	
٢٣	٧	٣٨	٤٠	٥	٤٨,٤٩٦	
٢٤	١٧	٢٨	٣٤	١١	١٣,٠٧٧	
٢٥	٩	٣٦	٤٣	٢	٥٢,٦٥٢	
٢٦	١١	٣٤	٣٣	١٢	٢١,٥٢٢	
٢٧	١٥	٣٠	٤٠	٥	٢٩,٢٢١	
٢٨	١٢	٣٣	٣٣	١٢	١٩,٦٠٠	
٢٩	٥	٤٠	١٢	٣٣	٣,٥٥٤	
٣٠	١٦	٢٩	٢٩	١٦	٧,٥١١	
٣١	٩	٣٦	٢٢	٢٣	٨,٣١٦	
٣٢	٧	٣٨	٩	٣٦	٠,٣٠٤	

الخصائص السيكومترية للمقياس

أ – ثبات المقياس

يعرف الثبات بانه اتساق في النتائج واستقرارها ، فالمقياس الثابت هو المقياس الذي يمكن الاعتماد عليه (Kerlinger,1973,425) ويمكن التحقق من ذلك اذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه ، فضلا عن استقرار المفحوصين في الاجابة عند اعادة الاختبار بعد مدة مناسبة (Holt&irving,1971:60) ، وقد إستخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار في تقدير ثبات المقياس ، وتم حساب الثبات لدرجات افراد العينة البالغ حجمها (٢٠) تلميذ وتلميذة بين الاختبار الأول والثاني الذي طبق بعد أسبوعين على العينة نفسها بإستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين إذ بلغ (٠,٨٢) .

وبعد تطبيق معادلة الفاكرونباخ على نتيجة الثبات بلغ معامل الثبات (٠,٧٨) ويبدو من معامل الثبات هذا أن مقياس العدائية له ثبات جيد.

ب – **صدق المقياس**

يعد المقياس صادقا اذا حقق الوظيفة التي وضع من اجلها بشكل جيد (Stanley&Hopkins,1970:101) كما يشير اوبنهايم ان المقياس يكون صادقا اذا عندما تقيس الفقرات ما يراد او يفترض قياسه (Oppenhieem,1973:69-70) .

لقد تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال:

١) **الصدق المنطقي** : ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق للمجال الذي يقيسه المقياس نفسه والاعداد الجيد للفقرات اذ ينبغي ان تغطي المساحة الكليو لمجالات المقياس (Allen,Yen,1979:96) .وقد عد هذا الصدق متوافرا في المقياس لانه اعتمد على تعريف واضح للعدائية ومكوناتها .

٢) **الصدق الظاهري:** وكذلك يشير الن و ين الى ان افضل طريقة للتحقق من استخراج الصدق الظاهري تتمثل بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص (Allen,Yen,1979:96) ، وقد تحقق هذا النوع من الصدق وذلك عند عرض المقياس الحالي على لجنة من الخبراء للتحقق من صلاحية مكوناته وفقراته .

٣) **مؤشرات صدق البناء :**

أ. من خلال قدرة المقياس على التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة من فقراته ، وأتضح أن فقرتين غير مميزتين هما (٢٩ ،٣٢) .

ب. تم حساب معاملات الإرتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (المحك الداخلي) لأن الإرتباط يؤشر معامل صدق بناء الفقرة (Stanley&Hopkins,1970:11) وكانت جميع الفقرات دالة بمستوى دلالة

(٠,٠٥) عدا فقرتين هما (٢٩، ٣٢) والجدول (٥) يوضح ذلك ، وهذه الفقرات الغير صادقة هي الفقرات نفسها التي أتضح أنها غير مميزة ، لذا فقد حذفت من المقياس ليصبح المقياس بصيغته النهائية مكونا من (٣٠) فقرة (انظر الملحق ٣) .

الجدول (٥)

معاملات صدق الفقرات لمقياس العدائية

رقم الفقرة	معامل إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,٤٩٠	١٧	٠,٢٤١
٢	٠,٤٠٤	١٨	٠,٥٨٠
٣	٠,٢٧٩	١٩	٠,٢٤٤
٤	٠,٤٢٥	٢٠	٠,٥٨٥
٥	٠,٥٩١	٢١	٠,٥٦٤
٦	٠,٣٠٤	٢٢	٠,٦١٥
٧	٠,٤٦٦	٢٣	٠,٥٥٣
٨	٠,٢٤٦	٢٤	٠,٣٥٤
٩	٠,٢٨٩	٢٥	٠,٦٠٩
١٠	٠,٧٤١	٢٦	٠,٤٥٣
١١	٠,٣٩٠	٢٧	٠,٤٣٧
١٢	٠,٣٩٥	٢٨	٠,٤٢١
١٣	٠,٣١٠	**٢٩**	**٠,٠١٤**
١٤	٠,٢٨١	٣٠	٠,٢٨٧
١٥	٠,٣٠٧	٣١	٠,٢١٠
١٦	٠,٦٣١	**٣٢**	**٠,٠٣٢**

القيمة الجدولية تساوي (٠,١٥٩) عند مستوى(٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٣)

التطبيق النهائي لمقياس العدائية

بعد أن تم بناء مقياس العدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية ، ولاجل تحقيق اهداف البحث الحالي تم تطبيق المقياس الذي أعده الباحث لهذا الغرض على عينة البحث الحالي (انظر الجدول ٢) .

تصحيح المقياس

بعد ان أستكمل الباحث بناء المقياس الحالي (الملحق ٣) تم حساب الدرجة الكلية لمقياس العدائية لكل مستجيب في إتجاه واحد ، حيث أعطيت درجة واحدة للبديل (كلا) ، ودرجتان للبديل (نعم) ، ومن الناحية النظرية فان أعلى درجة يحصل عليها المستجيب (٦٠ درجة) درجة ، وأدنى درجة (٣٠) ، وبذلك فإن الدرجة (٤٥) تمثل المتوسط النظري للمقياس كدرجة القطع بين العدائية واللاعدائية ، وكلما زادت الدرجة عن هذا المتوسط زادت العدائية لدى المستجيب ، وكلما قلت عنه ، قلت العدائية لدى المستجيب.

الوسائل الاحصائية

إستخدم الباحث الوسائل الاحصائية في البحث الحالي بالإستعانة ببرنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) وعلى النحو الآتي (عودة والخليلي ، ١٩٨٨: ٣٠٧) :

١-مربع كاي (Chi-square)لاستخراج الفرق بين المجموعة العليا والدنيا في تمييز الفقرات.

٢-معامل إرتباط بيرسون (Person Correlation Cofficient) لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس للتحقق من ثبات المقياس . والعلاقة بين الفقرات في اختبار الثبات واعادته .

٣-الفاكرونباخ Cronbach's alpha . للتحقق من ثبات المقياس .

٤-الإختبار التائي لعينة مستقلة (T-Test) . لتعرف مستوى العدائية لدى عينة البحث.

٥-الإختبار التائي لعينتين مستقلتين (te-test) . لتعرف دلالة الفروق بين الذكور والاناث في العدائية .

الفصل الثالث

عرض النتائج وتفسيرها

لأجل التحقق من **الهدف الاول** الذي يتضمن : التعرف على مستوى العدائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ .

فبعد قياس العدائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتصحيح إجاباتهم إعتمد الباحث المتوسط النظري للمقياس ، للحكم على المتوسط الحسابي ، بوصفه نقطة القطع بين التلاميذ ذوي العدائية ، وذوي اللاعدائية ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات العدائية لدى تلاميذ السادس الابتدائي في مدارس مدينة بغداد (٤٣,٦٥٤٥) درجة بانحراف معياري مقداره (٥,٠٨١٨٤) وكان هذا المتوسط أصغر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٤٥) درجة ، وعند حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات المفحوصين والمتوسط النظري لمقياس العدائية بإستخدام الإختبار التائي لعينة واحدة (T-Test) إتضح أن الفرق كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (١٦٤) والجدول(٦) يوضح ذلك ، وقد تؤشر هذه النتيجة الى أن العدائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة بغداد بشكل عام يعد واطئا قياسا بالمتوسط النظري للمقياس .

الجدول (٦)

نتائج الإختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على دلالة الأوساط الحسابية للعدائية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي في مدينة بغداد

المتغيرات	الافراد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
العدائية لدى تلاميذ السادس الابتدائي	١٦٥	٤٣,٦٥٤٥	٥,٠٨١٨٤	٣,٤٠١	١,٩٦	دال عن مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٦) ان مستوى العدائية واطئا لدى عينة البحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وذلك لان العدائية مشاعر مضمرة لا تتوافر الا اذا توافرت مكوناتها الثلاثة المعرفية والاجتماعية والانفعالية ، وان ما يظهر من سلوك عنفي لدى الاطفال لا يعدو كونه سلوكا موقفيا وليس سمات ثابتة في السلوك ، وما يؤكد ذلك ان الاطفال في هذه المرحلة سرعان ما يتخاصموا ثم يتصالحوا ولايضمرون لبعضهم البعض مشاعر عدائية مستمرة ، وهذا يتسق مع خصائص الشخصية العراقية المتسمة بالطيبة والتسامح حتى في اقسى ظروف العنف السياسي والارهاب اذ نجدها متضامنة متعاطفة عابرة للطائفية التي حاولت ان تكرسها ظروف الاختلاف وما آلت اليه الاوضاع الاجتماعية والاقتصادية في البلد الا ان الشخصية العراقية بأصالتها وعراقتها أثبتت عكس ذلك في كل المواقف التي مر بها المجتمع العراقي .

الهدف الثاني : التعرف على الفروق في العدائية بحسب متغير الجنس (ذكور/ اناث) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ .

بلغ مقدار متوسط درجات العدائية لدى الذكور (٤٤,٢٧٧٨) درجة بإنحراف معياري مقداره (٥,٥٦٠٧٥) وكان هذا المتوسط أصغر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٤٥) درجة وهذا يؤشر أن مستوى العدائية لدى الذكور من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي في مدينة بغداد يعد متوسطا تقريبا مقارنة بالمتوسط النظري للمقياس .

أما متوسط درجات الاناث فقد بلغ (٤٢,٩٠٦٧) بإنحراف معياري مقداره (٤,٣٥٩٤٤) وهو أصغر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٤٥) ، مما يمكن القول أن مستوى العدائية لدى الاناث من تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدينة بغداد هو مستوى متوسط تقريبا مقارنة بالمتوسط النظري للمقياس .

وعند حساب دلالة الفرق بين الذكور والإناث في مستوى العدائية بإستخدام الأختبار التائي لعينتين مستقلتين أتضح أن الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٧٣٦) أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية (١٦٣) والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

نتائج الإختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق للعدائية بين الذكور والاناث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة بغداد

المتغيرات	الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	٩٠	٤٤,٢٧٧٨	٥,٥٦٠٧٥	١,٧٣٦	١,٩٦	غير دال عن مستوى ٠,٠٥
الإناث	٧٥	٤٢,٩٠٦٧	٤,٣٥٩٤٤			

يتضح من الجدول (٧) ان لافرق في العدائية بين الذكور والاناث في عينة البحث وهذا يؤكد نتيجة الهدف الاول ويختلف عن الدراسات السابقة في ان هناك فرقا بين الذكور والاناث ، ويؤكد تفسير النتيجة الاولى المستندة الى صفات الشخصية العراقية بشكل عام .

الإستنتاجات

١. قد يظهر لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس مدينة بغداد سلوكا عدوانيا ولكن هذا لايعني انهم ضمرون مشاعرا عدائية للاخر .
٢. ان عدم وجود سمات العدائية ومشاعرها المضمرة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة بغداد يعود الى تنوع هذه المدينة ديمغرافيا واصالة تربية الاطفال في الاسرة التي لا تكرس لدى الطفل العدائية اتجاه

الاخر ، وان ما يشاع من عدائية ماهو الا اكاذيبا اعلامية تستهدف مصالح سياسية لتمزيق المجتمع العراقي ونسيج وحدته .

التوصيات

١- الإفادة من مقياس العدائية في عملية تشخيص مستوى العدائية لدى التلاميذ والاطفال .

٢- تصميم العاب تساعد على التفريغ الانفعالي لدى الاطفال لتخفيف سلوكهم العدواني والحد من تحوله الى عدائية .

٣- ضرورة التركيز على الالعاب التعاونية والتشاركية التي تزيد من اواصر الصداقة والمحبة بين الاطفال .

٤- أهمية مكافأة السلوكات التعاونية والتكافلية بين الاطفال والتلاميذ والابتعاد عن كل مايمكن ان يثير لديهم الشعور بالتمييز والتفرقة والحسد والغيرة فيما بينهم .

المقترحات

١- تقنين مقياس العدائية .

٢- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على شرائح أخرى من تلاميذ المدارس لغرض التوصل الى نتائج اكثر تعميما .

٣- إجراء دراسات ارتباطية بين العدائية ومتغيرات نفسية وإجتماعية أخرى .

٤- إجراء دراسات شبه تجريبية لمعرفة تأثير عوامل أخرى في مستوى العدائية لدى التلاميذ .

٥- بناء برنامج إرشادي لتخفيض مستوى العدائية لدى التلاميذ في المدارس.

المصادر العربية

أبو عيد ،مجاهد حسن (٢٠٠٤) : أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، فلسطين : جامعة النجاح في نابلس ، **أطروحة دكتوراه** غير منشورة .

أسكالونا ، سيبيل،(١٩٦١): **عدوان الاطفال** ، ترجمة عبد المنعم المليجي ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

الآلوسي ، جمال ، وخان، أميمة ، (١٩٨٣): **علم نفس الطفولة والمراهقة** ، بغداد : مطبعة جامعة بغداد

الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٠) **قياس الشخصية**، الكويت : دار الكتاب الحديث.

بدر،فائقة محمد ،(ب،ت) : أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة السعودية : **أطروحة دكتوراه غير منشورة** .

حجة ، نسرين جميل عبد اللطيف (٢٠١٠) : السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الاساسية في مدارس عتيل من وجهة نظر المعلم ، **تقرير لمساق حل المشاكل التربوية** ، كلية التربية والتكنولوجيا ، فلسطين: جامعة فلسطين التقنية (خضوري) .

الخطيب ، جمال محمد ، (١٩٩٣): **تعديل سلوك الاطفال المعاقين** ،عمان : دار اشرف للطباعة والنشر .

دافيدوف، لندا ل ،١٩٨٨: **مدخل علم النفس** ، ترجمة سيد الطواب وآخرين ، القاهرة : دار مكرو هيل للنشر .

رضوان ،أبو الفتوح ،(١٩٧٣): **منهج الدراسة الابتدائية** ، الكويت : دار القلم .

الزيباري ، صابر عبد الله سعيد (١٩٩٧) . الخصائص السيكومترية لأسلوبي المواقف اللفظية والعبارات التقريرية في مقاييس الشخصية . بغداد : جامعة بغداد : كلية التربية / ابن رشد **أطروحة دكتوراه غير منشورة** .

ستور، أنتوني ، (١٩٧٥) :**العدوان البشري** ، ترجمة محمد احمد غالي واخرين ، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب .

السديري ،عفراء نايف بن عبد العزيز (٢٠٠٠) : أثر ممارسة الأنشطة الفنية والحركية على درجة السلوك العدواني لدى عينة من المتخلفين عقليا تخلفا بسيطا ،الرياض : جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، **رسالة ماجستير غير منشورة.**

شلتز، داون ، (١٩٨٣): **نظريات الشخصية** ، ترجمة حمد دلي الكربولي آخرون ، بغداد : جامعة بغداد

الشمري ، أسيل عبد الكريم (٢٠٠٨) : قياس السلوك العدواني لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات ، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** .

صالح ،قاسم حسين، (١٩٨٨): **الشخصية بين التنظير والقياس** ، بغداد : مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

الصايغ ، فالنتينا ، ووديع سلامة (٢٠٠١) : فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى الاطفال في مرحلة الطفولة المتاخرة ، مصر: جامعة حلوان ، كلية التربية ، **اطروحة دكتوراه غير منشورة.**

صغير، محمد سعود،(١٩٨٧) : علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات العائلية لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ، بغداد : جامعة بغداد ،كلية التربية ، **رسالة ماجستير غير منشورة.**

عبد الرحمن ،سعد.(١٩٨٣) **القياس النفسي** ، الكويت ، مكتبة الفلاح .

عبد الرحمن، سعد ، (١٩٧٠) : عملية التطبيع الاجتماعي وازمات التعامل والتعصب في مجتمعاتنا المعاصرة ، الكويت : **مجلة عالم الفكر**، العدد الاول.

عودة، أحمد سليمان ، والخليلي ، يوسف خليل .(١٩٨٨) **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

فرج ، صفوت ، (١٩٨٠) : **القياس النفسي** ، القاهرة : دار الفكر العربي .

لندزي ،ج،وهول ،ك (١٩٨١): **نظريات الشخصية** ، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر .

المطرودي ، ضيف الله إبراهيم (١٩٩٧): فاعلية التعزيز الإيجابي والإقصاء في خفض السلوك العدواني لدى الاطفال المتخلفين عقليا ،الرياض : كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، **رسالة ماجستير غير منشورة.**

المصادر الاجنبية

Allen,M.J.Yen,W.M.(1979):Introduction to measurement Theory. California.

Anastasi, A. (1976). **Psychological Testing,** New York.Macmillan Company.

Bandura, (1973): **Aggression: Asocial Learning analysis**, New York. Prentice.

Barrow.H.M & Rosemary.M.G, **(1970): :Apractical approach to measurement in physical,** education,2nd.Ed,Febiger,Phladelphia.

Beyns ,B& Feldman, A. (1996):The Gale Encyclopedia of Psychology ,New York: Gale.

Brown, J.A. (1983). **The Social Psychology**, New York. The Free press.

Bus, A.H &Perry.M, (1992):**The Aggression questionnaire**. Journal of Personality and social psychology, Vol (63).No (31).

Buss. A.H.(1961):**Psychology of Aggression**. John Wiley sons Inc, New York, London, Sydney

Chamblin, J.P (1973):**Dictionary of psychology,**Dell Publisher,New York,N,Y.

Edward.P.S.& James,W.A. (1986) :**Development**,second edition,west publishing company,st,paul new York,losangeles san francico .

Edwards, Thomas (2000) **Giving Students Reasons for Wanting to Live**, the Education Digest, MI, V. (21) No. (4).

Freuds, S. (1933): **Fragment of analysis of case hysteria**. In collected paper.Vol. (111).Germany.

Good, carterr (1995): **Dictionary of Education,** 2nd.New York, Mc Graw-Hill

Holt, R. & Irving, L. (1971): Assessing personality. New York.

Kerlinger, F.N. (1973): **Foundation of behavioral research educational and psychological measurement**. London.

Miller, N.E. (1984): Theory and experiment relating psychoanalytic displacement to stimulus-response

generalization. **Journal of abnormal and social psychology,** Vol. (43), No.(5) .

Mind,K.(1992):**Aggression in Preschoolers**, in : Jam.Acad child&Addesc.Psychi.

Mussen, P.H&Conger,JJ.and Kagan.(1978) :**child development and personality**. New York. Harper and Row Publishers, New York.

Oppenhiem, M.A.N.(1973):**Questionnaire Design and attitude measurement**. New York.

Peter,S.&Reeves.V,Pricee,E.(2003): Hostility attitudes and its relation with poverty stress in families. **Journal of poverty**, Vol (7) N (1).

Rebeeca,K,Sandra,G.Beverly,L.(2001): Hostility, and friendship, in employees of low paid income and unemployed men. **Journal of poverty**, Vol(5).No(2).

Scott, S.Schieman,H.(2003): Are hostility and anger increased with socioeconomic stress and low standard of living . **Journal of social psychology**. Vol (46).No (2).

Stanley, G.J. &Hopkins,K.P.(1970):**Educational and psychological measurement and evaluation**. New York.

Sulivan, Harry, S. (1969): **The interpersonal, Theory of psychiatry in cale** .Development of behavior.New York.

ملحق (١)

اسماء السادة الخبراء

ت	الإسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
١	بشار اسماعيل	أستاذ مساعد	علم نفس النمو	جامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية .
٢	ثائر احمد	أستاذ مساعد	علم الإجتماع	جامعة بغداد /كلية الاداب
٣	حسن علي السيد	أستاذ مساعد	ارشاد تربوي	جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد
٤	رعد خلف عطية	استاذ مساعد	الادارة التربوية	وزارة التربية / رئيس قسم الجودة .
٥	عبد الهادي جواد علوان	مدرس	علم النفس التربوي	وزارة التربية / الكلية التربوية المفتوحة / بابل .
٦	نبيل عبد الغفور	أستاذ	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية .
٧	نهى عارف الدرويش	مدرس	شخصية وصحة نفسية	جامعة بغداد/ كلية التربية للعلوم الصرفة –ابن الهيثم

الملحق (٢)

مقياس العدائية بصيغته الاولية

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة

تحية طيبة

هذه الاستبانة معدة لاغراض البحث العلمي **فقط** . لذا نرجو تعاونك بالاجابة على فقرات المقياس جميعها المرفقة وبكل صدق ودقة ووضوح ، ولا داعي لذكر اسمك .

مع الشكر الجزيل

تعليمات الاجابة

١. تكون الاجابة مباشرة على فقرات المقياس وفي الحقل المخصص لكل فقرة .
٢. تكون الاجابة على جميع فقرات المقياس .
٣. اختر بديلا واحدا فقط اما (كلا) او (نعم) من كل فقرة .

الباحث

خيري احمد عبد الله

مقياس العدائية بصيغته الاولية

ت	الفقرات	نعم	كلا
١	أشعر بالغضب عندما أرى شخص حدثت بيني وبينه مشكلة .		
٢	عندما يزداد غضبي أقوم بتحطيم كل شيء حولي.		
٣	عندما اكره شخص ما لا أرغب بالتحدث الية .		
٤	عندما يزعجني شخص ما أقول كلاما يجرحه أمام الاخرين.		
٥	بعض الاشخاص أشعر بكراهيتهم لي من حديثهم معي.		
٦	أشعر بالغيرة من شخص يملك ما لا أملكه انا .		
٧	عندما أتذكر إساءة صديق لي أشعر بالندم لإخلاصي له .		
٨	عندما أتشاجر مع شخص ما لا أتردد عن ضربه .		
٩	يصعب علي نسيان من أساء معاملتي يوما .		
١٠	عندما أكره شخص ما أعتمد إستفزازه بحجة المزح .		
١١	اعتقد أن بعض الاشخاص يكذبون في أثناء حديثهم مع الاخرين.		
١٢	غالبا ما أغلق الباب بعنف عندما أغضب .		
١٣	يغلي دمي عندما يسخر مني شخص ما.		
١٤	يبدو أن الاخرين هم الذين يسببون المخالفات دائما .		
١٥	يبدو لي أن هناك عددا من الاشخاص يحسدونني .		
١٦	غالبا ما أجد نفسي مختلفا مع الاخرين .		
١٧	أعمل أشياء كثيرة أندم عليها فيما بعد .		
١٨	أضرب أحيانا بعنف على المنضدة تعبيرا عن غضبي.		
١٩	أشعر غالبا بانني مثل برميل البارود القابل للانفجار .		
٢٠	لا انفذ أي عمل مالم يطلب مني ذلك بلطف.		
٢١	عندما يفرض علي شخص ما أمرا فانني أفعل عكس ما يريده.		
٢٢	لا اريد بصراحة التعرف على أي شخص أكرهه.		
٢٣	عندما يصرخ الاخرين بي فإني أصرخ بهم أيضا .		
٢٤	أشعر بأنني كثيرا ما عوقبت بدون سبب.		

ت	الفقرات	نعم	كلا
٢٥	أشعر بكراهية لنفسي أحيانا .		
٢٦	أجد نفسي في مشاكل مع الاخرين بإستمرار.		
٢٧	أشعر بالغيرة والحسد عندما يعمل شخص ما عملا أفضل مما أقوم بة .		
٢٨	إن من يضايقني يستحق مني لطمة على وجهة.		
٢٩	افزع الى رفع صوتي عندما أناقش الاخرين .		
٣٠	أشعر أحيانا بأن الاخرين يحاولون إثارة غضبي او اهانتي .		
٣١	يقال عني أنني سريع الغضب .		
٣٢	اذا أضطررت الى اللجوء للعنف الجسدي دفاعا عن حقوقي فسافعل ذلك.		

ملحق (٣)

مقياس العدائية بصيغته النهائية

ت	الفقرات	نعم	كلا
١	أشعر بالغضب عندما أرى شخص حدثت بيني وبينه مشكلة .		
٢	عندما يزداد غضبي أقوم بتحطيم كل شيء حولي.		
٣	عندما اكره شخص ما لا أرغب بالتحدث اليه .		
٤	عندما يزعجني شخص ما أقول كلاما يجرحه أمام الاخرين.		
٥	بعض الاشخاص أشعر بكراهيتهم لي من حديثهم معي.		
٦	أشعر بالغيرة من شخص يملك ما لا أملكه انا .		
٧	عندما أتذكر إساءة صديق لي أشعر بالندم لإخلاصي اليه .		
٨	عندما أتشاجر مع شخص ما لا أتردد عن ضربه .		
٩	يصعب علي نسيان من أساء معاملتي يوما .		
١٠	عندما أكره شخص ما أعتمد إستفزازه بحجة المزاح .		
١١	اعتقد أن بعض الاشخاص يكذبون في أثناء حديثهم مع الاخرين.		
١٢	غالبا ما أغلق الباب بعنف عندما أغضب .		
١٣	يغلي دمي عندما يسخر مني شخص ما.		
١٤	يبدو أن الاخرين هم الذين يسببون المخالفات دائما .		
١٥	يبدو لي أن هناك عددا من الاشخاص يحسدونني .		
١٦	غالبا ما أجد نفسي مختلفا عن الاخرين .		
١٧	أعمل أشياء كثيرة أندم عليها فيما بعد .		
١٨	أضرب أحيانا بعنف على المنضدة تعبيرا عن غضبي.		
١٩	أشعر غالبا بانني مثل برميل البارود القابل للانفجار .		
٢٠	أمتنع عن أي عمل مالم يطلب مني ذلك بلطف.		
٢١	عندما يفرض علي شخص ما أمرا فانني أفعل عكس ما يريده.		
٢٢	ارفض بصراحة التعرف على أي شخص أكرهه.		
٢٣	عندما يصرخ الاخرين بي فإني أصرخ بهم أيضا .		

ت	الفقرات	نعم	كلا
٢٤	أشعر بأنني كثيرا ما عوقبت بدون سبب.		
٢٥	أشعر بكراهية لنفسي أحيانا .		
٢٦	أجد نفسي في مشاكل مع الاخرين بإستمرار.		
٢٧	أشعر بالغيرة والحسد عندما يعمل شخص ما عملا أفضل مما أقوم به .		
٢٨	إن من يضايقني يستحق مني لطمة على وجهه.		
٢٩	أشعر أحيانا بأن الاخرين يحاولون إثارة غضبي او اهانتي .		
٣٠	يقال عني أنني سريع الغضب .		

الإحباط وعلاقته بالعجز المتعلم

د. عمار عبد علي حسن الشمري

مستخلص البحث

للاحباط تأثيرات كبيرة على السلوك والصحة والمجتمع فقد وجد علماء النفس والأطباء المتخصصون في مجال الانفعالات أن الاحباط له تأثيرات كبيرة على الصحة والمجتمع فثبت أنه اذا فشلت محاولات الفرد في مواجهة الازمات المحبطة فأنه يتردى في حماة الاضطراب النفسي ويؤدي الى جملة من الأمراض القلبية والنفسية المتعددة فضلاً عن السلوك المضاد للمجتمع الذي يؤدي الى الانحراف وانتهاج الإجرام للانتقام من المجتمع.

تعد نظرية الإحباط – العدوان : (النظرية الإحباطية) وتتضمن مبدأين هما:

أ. أن العدوان هو نتيجة للإحباط دائماً.

ب. أن الإحباط دائماً يقود الى بعض أشكال العدوان.

اما نظرية باندورا Bandura ويتضمن تعديل لنظرية الإحباط – العدوان فقد تضمن: أن ليس شرطاً أن ينتج العدوان عن الإحباط دائماً. وأن الإحباط يولد مدى واسعاً من الخبرات المزعجة.

وتشير نظرية بيركوتزBerkowitz تتضمن تعديل لنظرية الإحباط – العدوان فقد اشار الى أن العدوان لا يولد عن الإحباط فحسب بل يحدث اذا توافرت فيه عدة شروط أخرى فضلاً عن الإحباط وهي:

أ. التوقع ب. المنع المتعمد ج. المنع غير الشرعي و غيرها

وتؤكد نظرية الإحباط – النكوص : أن اصل هذه النظرية هي دراسة لمعرفة أثر الإحباط على سلوك الأطفال في مواقف محبطة وأخرى غير محبطة واشارت الى أن الاطفال المحبطين يسلكون سلوكاً يتسم بالهروب والنكوص.

اما نظرية التحليل النفسي : ترى هذه النظرية بأن العوامل التي تؤدي الى الاحباط هي: عدم ملائمة الواقع لإشباع دوافع الفرد وتحقيق أهدافه.وعدم

تقبل الأنا الأعلى للدوافع.عجز الانا عن تحقيق الإشباع لقصور الفرد في إمكانياته الخاصة.

وتشير الإحباط في المؤسسات : تشير هذه النظرية الى أن الإحباط ينتج عن صراع بين الأهداف الشخصية وأهداف المؤسسة التي يعمل فيها الفرد و الصراع يؤدي الى عدم إشباع الحاجات الشخصية فتتسم ظروف العمل في توليد الإحباط لدى العامل او الموظف.

وتشير نظرية تحمل الإحباط : تقوم هذه النظرية بتسليط الضوء الى الفروق الفردية بين الافراد في تحمل الإحباط.

اما نظرية الإحباط : تركز هذه النظرية على ثلاثة استجابات للإحباط :

أ. الاستجابة العقابية الخارجية : عزو الإحباط الى مصادر خارجية.

ب. الاستجابة العقابية الداخلية : عزو الإحباط الى مصادر داخلية.

ج. الاستجابة العقابية المنكرة : كونها رد فعل للإحباط هو إنكار الإحباط.

(وقد تبنى الباحث نظرية بيركوتز Berkowitz لدقتها في تفسير الإحباط).

أما نظرية العجز المتعلم لسليكمان حيث تشير الى أن العجز المتعلم هو أعتقاد الفرد العاجز أن لا جدوى من الفعل أي ان الفرد العاجز هو ذلك الذي آمن ويؤمن أو تعلم أو يعتقد بعدم قدرته على السيطرة على المتغيرات المؤثرة في حياته او تخفيف معاناته والحصول على الرضا والسرور أي ان العجز يظهر فقط في حالات التي يؤمن فيها الفرد بأنه لا حول ولا قوة له أزاء مواقف الحياة ولا أمل له فيها ، وقد استنتج هذه النظرية من تجربة قام بها على الكلاب ، فقد لاحظ أن الكلاب التي تتعرض لصدمة كهربائية في صندوق اعد لذلك لا تستطيع تجنب الصدمة أو الهروب منها (تقيد حركة الكلب) لعدة مرات سوف يتولد لديه عجزاً متعلماً بحيث أذا تعرض لصدمة كهربائية اخرى من دون قيود فأن الكلاب تتوقف عن الجري والنباح وتبقى ساكنة مستلمة

للصدمة مع العلم أنها بأستطاعتها الهروب ولكنها قد تعلمت مسبقاً أو توقعت الفشل في محاولة الهرب من الصدمة. أما الأنموذج المعدل لنظرية العجز المتعلم الذي بلورته ابرامسون وزملاؤها فأنه يؤدي الدور الاساسي الذي تلعبه عمليات العزو السببي حيث اشارت ابرامسون وزملاؤها ان الفرد الذي يعزو الاحداث السيئة (بما فيها الفشل) الى اسباب ذاتية وذات طبيعة ثابتة وتأثير شمولي ويعزو الأحداث الإيجابية(بما فيها النجاح) الى اسباب خارجية وغير مستقرة ومحددة فأنه يكون اكثر عرضة للأصابة بالعجز المتعلم.

أهداف البحث : يستهدف البحث الحالي :

١. قياس الإحباط لدى طلبة الجامعة.
٢. قياس العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة.
٣. قياس العلاقة بين الإحباط والعجز المتعلم.
٤. قياس دلالة الفرق في الإحباط والعجز المتعلم عند طلبة الجامعة وفقاً لمتغير الجنس.

منهجية البحث وإجراءاته : يتضمن:

أ. مجتمع البحث : يتكون مجتمع البحث : من طلبة جامعة بغداد.

ب. عينة البحث : تكونت عينة البحث من (١٠٠طالب وطالبة) بواقع ٥٠ طالب و ٥٠ طالبة ، موزعين على خمس كليات.

ج. ادوات البحث : هي

١- مقياس الإحباط : فقد تبنى الباحث مقياس Blackburn للإحباط ، وقد قام الباحث بأستخراج الصدق الظاهري والثبات.

٢- مقياس العجز المتعلم : فقد تبنى الباحث مقياس العجز المتعلم للحوشان ٢٠٠٠ وقد قام الباحث بأستخراج الصدق الظاهري والثبات.

عرض النتائج ومناقشتها:

من خلال تطبيق ادوات البحث ومعالجة البيانات احصائياً وتحقيق اهداف البحث فقد وجد الباحث:

أ. أن العينة تعاني من الإحباط ، أما العجز المتعلم فلم تظهر العينة عجزاً متعلماً.وهذه النتائج ايجابية رغم كل المعاناة والظروف القاسية التي يمر بها قطرنا.

ب. وقد قام الباحث بأستخراج العلاقة الارتباطية فوجد أن هناك علاقة بين الإحباط والعجز المتعلم (٠,٦٤).

ج. أما الفروق بين الجنسين فقد وجد أن لا فرق بين الجنسين في متغير الإحباط.

أما العجز المتعلم فقد وجد أن هناك فروق بين الجنسين ولصالح الذكور وهذا يعني أن العجز المتعلم ينتشر بين اواسط طلبة الذكور اكثر منه بين الاناث، ويمكن تفسير ذلك على أن الطلبة الذكور قد تحملوا ويتحملون اعباء ومستوليات اكبر مقارنة بالاناث.

الاستنتاجات:

يستنتج الباحث في بحثه هذا ان الإحباط Frustration من المتغيرات بالغة الأهمية لما له من تأثيرات كبيرة على حياة الفرد على باقي المتغيرات الاخرى.

فالإحباط المتكرر والمقصود هو بمثابة تأسيس توقعات سلبية للنتائج المتعلقة بأداء الفرد اللاحق وبذلك فأن اقدام الفرد نحو هدف معين عندما يعاق بصورة متكررة ومقصودة يشعره بعجزه عن المحاولة وتتولد لديه حالة من (الاقدام والاحجام) والخوف المرتبط بتخطي النجاح فتتولد لديه أيضاً توقعات للفشل في الاداء اللاحق وبالتكرار يصبح توقع الفشل معمماً للخبرات اللاحقة فيتردى في حماة العجز المتعلم وسلوك يتصف بالانسحاب والعزلة وقد يؤدي ذلك الى

اضطرابات نفسية – جسيمة ، وقد يكون العجز المتعلم مكتسب في مرحلة الرشد او يكتسب نتيجة الإحباطات المتكررة في مرحلة الطفولة مما تتولد شخصية مترددة وخائفة نتيجة سوء معاملة الطفل من قبل اسرته أو مدرسته أو اقرانه او المؤسسات الاجتماعية الاخرى وهذا ما أكدته نظرية التحليل النفسي من أن الإحباطات التي يتعرض لها الطفل قد تنتج فيما بعد شخصية خائفة مترددة تتوقع النتائج السلبية على الاداء اللاحق.

والإحباط قد يعيق الفرد على تقديم استجابة مؤثرة او ان يسيطر بأفعاله على النواتج – فشل – نجاح فان النتيجة ستكون العجز المتعلم(Learned Helplessness).

التوصيات والمقترحات: فقد اقترح الباحث عدد من التوصيات و المقترحات :

مشكلة البحث :

للأحباط تأثيرات كبيرة على السلوك والصحة والمجتمع ، فقد وجد علماء النفس والأطباء والمتخصصون في مجال الانفعالات أن الإحباط له تأثيرات كبيرة على الصحة فثبت أنه إذا فشلت استجابة الفرد في مواجهة الازمة المحبطة التي تعصف به فإنه سوف يتردى في حماة المرض النفسي.(حافظ وقاسم،١٩٩٣: ص٣٩)

وأن للإحباط علاقة بمرض القلب الاكليلي وبألم الصدر (ChestPain) ويؤدي الى الإصابة بالفتق Herina ، ويؤدي الى الاصابة بصداع التوتر Tention Headache ، والتهاب الغدد النكافيةMumps ، والتهاب اللوزتين Tonsillitis والاكتئاب الحاد ومرض القرحة الهضمية Peptic Ulcer disease والذبحة الصدرية المتكررة بعد الجلطة القلبية Post infarction ingina ، وفي أزمات الإحباط الشديد يؤدي الى زيادة إفراز حامض البول وإلى زيادة معدل الكرليسترول في المصل Mean Serum

Cholesterol وإلى الإصابة بسرطان الثدي Breast Cancer ، ويؤدي إلى السكتة القلبية المفاجئة Sudden Cardiac Death ، وإلى الموت المفاجئ Sudden Death (rahe,1990,pp:373-394).

كما أن الإحباط والفشل المتكرر هو أحد الأسباب المؤدية الى الاعراض الهستيرية التحولية Conversions hysteria (ابراهيم ، ١٩٨٦ : ص٤٧).هذا فضلاً عن أن الإحباطات المتكررة تؤثر على الحالة الانفعالية ، وبالتالي فإن الشدة الانفعالية تؤدي بدورها إلى إمراض كقرحة المعدة والأمعاء والتهاب القولون وضغط الدم والصداع النصفي والتهاب الأنسجة الليفية وتسمم الغدة الدرقية (الجويتر) وكثرة من حالات السكر والثعلبة (نوع من الصلع) وغيرها (براون ، ١٩٦٨: ص٢٨٧).أما عن آثار الإحباط في السلوك الاجتماعي أو المضاد للمجتمع فالإحباط يؤدي الى نشوء الغضب والعدائية وإلى الفتور والانسحاب من مصادر المناقشة والتجنب والعنف (Berkowitz,1990,p.494).

وقد يؤدي الإحباط المستديم في ظروف معينة إلى التلبد والاستسلام (براون ، ١٩٦٨ : ص٢٨١).وتناول الخمر وهي ظاهرة ويبدو أنها تتطور على الأقل في البداية كأستجابة للإحباط والقلق في الأفراد القابلين للإصابة فسيولوجيا (دافيدوف ، ١٩٨٣ : ص٦٢٥).

وقد يولد العقاب المستمر الذي يتعرض له الطفل في البيت أثر في خلق الإحباط والسخط عند الطفل على أسرته ومجتمعه ، وإن تدني الأداء الدراسي في المدرسة أو الرسوب المستمر والانتقاد اللاذع من قبل الأهل والأصدقاء كثيراً ما يسبب الإحباط والشعور بالنقص ويؤدي بالتالي إلى انحراف الشباب واللجوء إلى طريق الإجرام للأنتقام من المجتمع. (ابو حميدان ، ١٩٩٧: ص١٦٨)

أما بالنسبة للعجز المتعلم : (Learning Helplessness) فإن للعجز تأثيرات كبيرة على السلوك وتكون هذه التأثيرات إيجابية بالنسبة للبعض فقد يؤدي الفشل أحياناً الى استثارة الدافعية فيتكاثف الجهد ويقوي التركيز وتحتد المثابرة وتزداد الأداء في حين تكون التأثيرات عكس ذلك تماماً بالنسبة لأشخاص أخرين بحيث يضعف الدافع يتقلص الجهد ويتعطل الأداء على نحو خطير وفي الغالب يصبح هؤلاء الافراد غير القادرين على حل المشكلات نفسها التي حلولها بسهولة ويسر قبل وقت قريب. (الحوشان ، ٢٠٠٠ : ص١).

وقد يؤدي العجز المتعلم بتوقعات وتنبؤات سلبية دون مبرر وبالتالي يؤدي الى الكأبة واليأس أو فقدان الأمل Hopelessness وهو أقوى مؤشر لمدى جدية الشخص في إنها حياته. (Beck , 2000 , p.104).

وقد تعاون سليكمانSeligman مع زميله ماير Maier في العمل ضمن سنوات متوالية وبجهد علمي مشترك لتوثيق ظاهرة العجز المتعلم Learned helplessness وربطها باضطراب الكآبة الذي يظهر عند الانسان. (سليم ، ١٩٩٤ : ص١١).

وينظر الباحثون الى مثل هذه النتيجة على أنها حالة يتعرض إليها الافراد الذين يخبرون حالة انعدام القدرة على التحكم Uncontrollability قبل إقدامهم على المهمة اللاحقة. (Allon,1984,pp:681-687).

وإذا آمن الفرد أن الفشل ينتج عن نقص في قابليته أو أنه ينتج عن عوامل خارجية أبعد من نطاق سيطرته تتوقع أن هذا الفرد سيكون عرضة للتأثير بالعجز المتعلم وبالمقابل إذا أمن الفرد أن الفشل ناتج عن نقص الدافعية نتوقع أن يبذل هذا الفرد جهداً مضاعفاً للوصول إلى أهدافه ، وقد اشارت دراسة

(Roth &Kubal , 1975) إلى أن المجموعة التي تعرضت للعجز أسوأ في الأداء اللاحق من المجموعة الضابطة. (جاسم ، ١٩٩٠ : ص١٦-١٧).

أن ما يزيد المشكلة خطورة هو أن هذه الحالة لا تقتصر على فئة معينة دون أخرى بل تشمل الأفراد جميعهم وفي أية فئة عمرية ومن أية مرحلة دراسية ممن تعرضوا إلى خبرات الإحباط والفش المتكرر وتزداد كلما تقدم الفرد بالعمر ، وأشار ليهمان (Lehman 1986) أن الأطفال في عمر السادسة هم أهم أقل تعرضاً للعجز المتعلم من الأطفال في عمر الحادية عشرة وتوصل كل من ليرى أدمز (Larry and Adams,1988) إلى أنه كلما تقدم الفرد بالعمر زاد شعوره بالعجز المتعلم وذلك لقلة التدعيمات والتعزيزات لسلوكه ، الامر الذي يعمم شعوره الى مواقف أخرى جديدة.(Larry,adams,1988,pp:1-9).

هذا وقد لوحظت أثار العجز المتعلم المعرفية والتعليمية والدافعية في البحث في هذا المجال بأعتماد مهمات إنجازية مختلفة ومواقف مختلفة وفئات عمرية ومجتمعات مختلفة كذلك ، وافتراض الباحثون في هذه الظاهرة المظاهرة النفسية والفيزيولوجية المصاحبة للعجز المتعلم في الحياة الواقعية قد تكون محددات هامة لعدد من الأوضاع الإنسانية المرضية كالحالات السيكوسوماتية ، والاكتئاب ، وضعف المناعة ضد الأمراض ، ونظراً للأثار الواسعة التي يمكن أن تترتب على حالة العجز المتعلم ، على صعيد الصحة النفسية وعلى صعيد الإنجاز ، فأن محاولة فهم العوامل التي تقود الى نشوء الاستجابات العجزية لدى الأطفال بشكل خاص هي مهمة جديرة بالدراسة (الحداد والأخرس ، ١٩٩٨ : ص٢٣٧).

ويرى الباحث أن طلبة الجامعة هم إحدى الفئات التي قد تتعرض الى مثل هذه الحالات ومن هذه المشكلات والأكثر شيوعاً هي ظاهرة الإخفاق

والفشل ، وعند تكرار مثل هذه المواقف سوف يتردى في حماة الإحباط وسيتوقع الطالب أنه لا يستطيع اجتياز حالة الإخفاق والفشل ما دام لم يستطيع حلها في السابق إذ يعتريه شعور باليأس فإذا استمر هذا الشعور فسوف يقعده عن أية محاولة ، وهذا الاعتقاد قد تتسع آثاره ليقود الى حالة العجز المتعلم.

وقد اشارت المدرسة السلوكية الى أن النجاح الذي يحققه الفرد يدفعه الى النجاح في المرات اللاحقة اما الفشل فإنه يعمل على كبح دافعيته وبتالي يعمم فشله في المرات اللاحقة ولمواقفه اخرى(الحوشان ، ٢٠٠٠ : ص٢).

وأستناداً الى ذلك فإن مشكلة البحث تتركز في الإجابة على عدد من التسأؤلات منها: **هل توجد علاقة بين الاحباط والعجز المتعلم؟**

أهمية البحث والحاجة إليه:

إن الهدف الأساس من العملية التربوية هو تكوين جيل قادر على رسم أهدافه التي يطمح المجتمع إلى تحقيقها من خلال إحداث تغييرات مرغوبة في السلوك ، وتعد المرحلة الجامعية من أدق مراحل التعليم إذ يشكل طلبتها فئة تقف على مُفترق الطرق. (ابو عطية ،١٩٨٨،ص ٤٠٥).

إن الكفاح من أجل البقاء مع السعي الدائم من أجل التطور والرقي سمة يتفرد بها الإنسان دون سائر المخلوقات وأثناء هذا السعي يتعرض الإنسان لشتى الشدائد ، من البشر من يفشل في مواجهتها ومنهم من ينجح في ذلك بهذا القدر أو أثارت لهذا السبب ظاهرة الشد Stress والتكيف له عدد من النظريات النفسية من بينها نظرية العجز المتعلم والتي تحاول التوصل إلى العوامل الفاعلة في ظاهرة العجز وكذلك الوسائل والتقنيات الناجعة للتخفيف من أثار هذا الشعور السلبي على أداء البشر في مجالات الحياة المختلفة هذا فضلاً عما لهذه النظرية من تطبيقات واسعة. (جاسم ، ١٩٩٠ : ص١٥)

وقد يواجه الطالب الجامعي ضغوطاً مختلفة من جهات متعددة تتطلب بذل الجهود لمواجهتها ويختلف سلوك الطلبة حيال ما يعترضهم من ضغوط وأزمات فمنهم من يمضي فب التفكير والتقدير وتكرار المحاولات للخروج من مأزق حتى وإن كان في حالة من التوتر الشديد ومنهم من يسارع إلى الاستسلام وقد احتواه الشعور بالعجز والخيبة الى غير ذلك من المشاعر البغيضة التي تنجم عن الفشل والإخفاق(راجح،١٩٧٣،ص٢٠٠) إذ تشير بعض الدراسات إلى أنه إذا تعرض بعض الأفراد إلى الضغوط فإنهم يعتقدون بعدم استطاعتهم السيطرة عليها إذ يؤدي ذلك إلى إكسابهم فشلاً وعجزاً متعلماً. (James,1981,p:312).

ومن أشد ما يُنغص على الفرد حياته ويهيئه لاضطرابات الشخصية تعد الشقة بين مستوى الطموح ومستوى اقتداره ، أي ما يرغب فيه وبين ما يقدر عليه بالفعل فهذا يولد فيه الشعور بالنقص والعجز وكذلك الشعور بالذنب واستصغار الذات أو كرهها ، فمن اكثر الناس شقاء ذلك الطالب الذي يلتحق بالجامعة فيرسب عاماً بعد آخر.(راجح ، ١٩٧٣ : ص١٢٦).

فيتولد لديه حالة الإحباط وإذا ما تكررت فمن المحتمل أن يتردى في حماة العجز المتعلم.

ويرى سليكمانSeligman صاحب النظرية التي تقول ((**أن الطريقة التي نفسر بواسطتها الأشياء التي تحدث لنا من الأكثر تأثيراً على نفوسنا من وقوعها**)) فالطريقة التي نفس بها الأشياء والحوادث السيئة تؤثر على سلوكنا المستقبلي وقد يكون لها مضامين سيئة على صحتنا الجسدية والنفسية. (الجهار ،١٩٩٤، ص١٩)

وترى أبرأمسونAbramson وزملاؤها أن حالة العجز قد لا تأتي في الواقع نتيجة لعدم خضوع الحادثة السلبية لسيطرة وتحكم الفرد الذي تعرض لها

إنما تأتي نتيجة لإدراك الفرد بأن تلك الحادثة وما تمخضت عنها من نتائج لا تخضع لسيطرته وتحكمه وإنما نتيجة لاعتقاده بأنه لا يمتلك في مخزونه السلوكي ما يسعفه في السيطرة والتحكم عليها ، وترى أبرامسون وزملاؤها أيضاً أن الفرد الذي يعزو الأحداث السيئة بما فيها الفشل بأنها تعود إلى أسباب ذاتية ذات طبيعة ثابتة وتأثير شمولي فإنه يكون أكثر تعرضاً للعجز المتعلم ، أما الفرد الذي يعزو الأحداث بما فيها الفشل بأنها تعود الى أسباب خارجية وغير ثابتة وغير مستقرة فإنه يكون اكثر توجهاً للإتقان ولهذا فسرت الفروق الفردية في القابلية لتعلم العجز على أنها فروق في إدراك الافراد لأساليب تعليل الأحداث. (Antaki,1982,p:15).

ويطرح سليكمانSeligman مفهوماً لتفسير العجز المتعلم ، فاعتقاد الأفراد ذوي التوجه الخارجي من أن الأحداث ليست بذي علاقة بسلوكهم هو حالة تشبه كثيراً موقف العجز المتعلم وتوحي نتائج دراسات سليكمانSeligmanوهيروتوHiroto نتيجة اساسية هي أن الأشخاص من ذوي التوجه الداخلي يتمتعون بنشاط أكبر في تعاملهم مع الحياة ويبحثون عن السيطرة ملذاتها وإحباطاتها ويدرك الأشخاص ذوو التوجه الخارجي الذات في كونها أكثر عجزاً في التأثير على مجريات أحداث الحياة وأنهم يعزون النتائج إلى الحظ والصدفة والقدر وأنهم بشكل عام أكثر قلقاً من ذوي التوجه الداخلي وأن الأشخاص من ذوي التوجه الخارجي يكونون أقل من ذوي التوجه الداخلي في محاولتهم الهرب أو تجنب المواقف المجهدة عصبياً وتخلص الدراسات في هذا الميدان إلى نتيجة أساسية هي أن هناك علاقة بين مركز السيطرة الخارجي وظاهرة العجز المتعلم تعود الى نفس المتغيرات السببية. (صالح ، ١٩٨٨: ص١٥٠).

ويتضح مما تقدم أهمية دراسة موضوعي الإحباط والعجز المتعلم لما لهما من تأثير كبير في الجانب الصحي والنفسي والاجتماعي بالنسبة للفرد والمجتمع لذا فأن البحث الحالي يهتم بتسليط الضوء على الإحباط Frustration والعجز المتعلم Learning Helplessness والسلوك الناتج عنهما والتعرف على العلاقة بين الإحباط والعجز المتعلم في بيئة الطلبة وذلك بدراسة ارتباطية رائدة لم يسبق التطرق اليها سابقاً حيث ان معظم الدراسات تناولت علاقة الإحباط بالعدوان أو انفعال الغضب وغيرها من المتغيرات ولم تتناول علاقته بالعجز المتعلم.

كما أن أهمية البحث الحالي تتجلى بأنه محاولة للكشف عن الإثار التي يتركها الإحباط في العجز المتعلم لدى الافراد الذي يعد سمة تنمو وتثبت مع تقدم الفرد في مرحلة نموه بحيث من الصعب السيطرة عليه في المراحل اللاحقة من الحياة ، ونتيجة لظروف القاسية الذي يمر به بلدنا العزيز الذي أثر على الجانب التعليمي بصورة كبيرة ونتيجة لعدم مقدرة بعض الطلبة مواكبة ومواصلة دراستهم ونتيجة للإحباطات المتكررة بسبب الظروف المادية والاجتماعية والذي أدى بهم الى عدم مواكبتهم دراسياً وبهذا مما يشكل عقبة كبيرة في حياتهم قد تولد لديهم العجز المتعلم ، والخطورة تكمن في تعميم هذا العجز على باقي جوانب حياتهم.

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي :

١. قياس الإحباط لدى طلبة الجامعة.
٢. قياس العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة.
٣. قياس العلاقة الارتباطية بين الإحباط والعجز المتعلم.

٤. قياس دلالة الفرق في الإحباط والعجز المتعلم عند طلبة الجامعة وفقاً لمتغير الجنس.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد من كلا الجنسين وبمراحل مختلفة. للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) .

تحديد المصطلحات :

اولاً : الإحباط : ((Frustration))

١- عرفه ((Howells, 1993))

((هو حالة تنتج عن إعاقة الشخص من إنجاز أهداف مهمة أو الفشل في الحصول على مكافأة معتادة)). (Howells,1993,p:3)

٢- عرفه ((دافيدوف ١٩٨٣))

((حالة انفعالية تظهر حينما تتدخل عقبة ما في سبيل إشباع رغبة أو حاجة او هدف أو توقع او عمل)). ((دافيدوف ، ١٩٨٣: ٦١٧)

٣- عرفه 1975 L.Ruch and G.Zimbardo

((إنكار أو رفض او اعتراض الدوافع بواسطة موائع أو عقبات وذلك لعدم الاتساق بين النظام والهدف))(Ruch and G.Zimbardo , 1975 :707)

٤- عرفه الحفني ١٩٧٨

((عرفه مسيرة الكائن الحي نحو هدف سواء كان سعيه للهدف عن وعي او لا وعي)). (الحفني ، ١٩٧٨ : ٣١٩)

٥- عرفه فرج طه وأسعد رزق ١٩٧٩

((هو الموقف الذي يجد فيه الفرد نفسه إذا واجه عائقاً يمنعه من إشباع دوافعه الفطرية أو المكتسبة ، أو من تحقيق هدف شعوري أو لا شعور يتصل بحياته اليومية)). (حافظ وقاسم ، ١٩٩٣ : ٧٥)

٦- عرفه كولمان Coleman وآخرون ١٩٨٠

((هو اعتراض لأي حاجة او رغبة)) (Coleman , 1980 , p.106)

٧- عرفه Wrightesman 1977

((الحواجز والعوارض التي تأتي مع دافع السلوك)).(Wrightsman)

٨- عرفه هول – كالفن ١٩٩٠

((أي حاجز يقف حجر عثرة في طريق مبدأ اللذة)). (الخليدي ووهبي ، ١٩٩٧ : ٨١).

التعريف الاجرائي للإحباط :

((هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الإحباط الذي أعد لهذا الغرض)).

ثانيا : العجز المتعلم Learning Helplessness

١- تعريف سليكمان Seligman 1975

((توقع معمم بأن الآحداث مستقلة عن استجابات الفرد وأن الأفراد الذين يتميزون بالعجز المتعلم ينظرون إلى افعالهم الخاصة والآحداث الناتج على أنها مترابطة الأسباب ولهذا فأنهم يعتقدون أن الجهود الفعالة للتعامل لا جدوى منها)) (Seligman,1975,p:9).

٢- تعريف ماير Maier1977

((اعتقاد الفرد بعدم جدوى أفعاله وإفعاله وإيمانه بعدم قدرته على السيطرة على نواتج أعماله وعلى المتغيرات المؤثرة في حياته)). (Maier,1977,p:258).

٤- تعريف بترسونPeterson 1982

((حالة نفسية تنتج عندما تكون الأحداث غير مسيطرة عليها وليس بمقدور الفرد القيام بأي شيء إزاءها)). (Peterson,1982,p:71).

التعريف الإجرائي للعجز المتعلم:

بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات المقياس الذي أعد لهذا العرض.

الفصل الثاني

الاطار النظري

- نظرية الاحباط
- نظرية العجز المتعلم
- الدراسات السابقة

الاطار النظري:

اولاً : الإحباط Frustration

النظرية الإحباطية أو ما تسمى نظرية الإحباط – العدوان أو نظرية دولارد وميلر (Dollard and Miller) بأن العدوان هو الاستجابة التلقائية المباشرة للإحباط وأن الإحباط يتبعه في العادة بعض السلوك الموجه إلى استبعاد مصدره أو على الأقل من اثره فالإحباط وإن كان يؤدي الى القلق فقد يدفع الشخص إلى اللجوء إلى وسائل دفاعية ، فإظهار الفرد لعدوانيه يعتمد إلى حد كبير على المدى الي تسمح به المعايير الحضارية للجماعة التي ينتمي إليها فالعدوان قد يعد وظيفته من وظائف الذات الفطرية لتحقيق حاجاته التي تتعلق بحفظ الحياة وتحقيق الأمن إلا أن الميول العدوانية لا تخرج الى نطاق السلوك والأداء بتدخل من البيئة وذلك لأن أساسه العرقلة والإعاقة والاحباط. (الالوسي ، ١٩٩٩: ٣٧)

إن أصل هذه النظرية والتي أطلقها مجموعة من علماء النفس وعلماء الاجتماع في معهد العلاقات الإنسانية في جامعة Yale في عام ١٩٣٩ قد أستندت على مبدأين أساسيين هما:

١- إن العدوان هو نتيجة للإحباط دائماً.

٢- إن الاحباط دائماً يقود إلى بعض أشكال العدوان. (Dollard,miller,1968,p:1).

كما أن العوامل التي تحدد درجة الإحباط وبعض التفسيرات لها ومقدار الاستثارة هي :

١- قوة الحافز المحبط The Strength of the frustrated drive

٢- درجة الإعاقة ضد الاستجابة المؤدية الى الهدف (سواء كانت إعاقة جزئية أم كلية).

٣- توقع العقوبة على العدوان.

٤- عدد مرات الاستجابة المحبطة.

٥- تحدث الاستثارة إذا ما أدت مصادر مختلفة إلى الإحباط في وقت واحد.

٦- يقترح Pastore باستور ، أن الاستثارة الناتجة تكون أعظم إذا ما كان الإحباط متعمداً.

٧- يشير Price إلى أن هناك فروقاً فردياً بين الأشخاص في الاستعداد إلى خبرة الإحباط.فالاشخاص من نمط A –Type الذين لديهم استعداد للإصابة بمرض القلب ويتصفون بنفاذ الصبر والإحساس بإلحاح الوقت فإنهم يلاقون صعوبة خاصة في تحمل التأخيرات أو العقبات ضد سلوكهم الموجه نحو الهدف. (Megargee,1993,pp:624-625).

٨- إن الفروق بين المواقف الإحباطية نفسها هي التي تؤدي الى درجات مختلفة من العدوان.(Strongman,1973,p:101).

وإن درجة الفروق الفردية في الاستعداد للإحباط تعتمد على :

أ. إلحاح الحاجات المحبطة.

ب. ما يتوقعه الأفراد من أمال ومستويات الطموح. (حافظ وقاسم ، ١٩٩٣ :٧٧)

ويرى دولارد ومساعدة أن شدة الرغبة في السلوك العدواني تحكمها القواعد حيث تختلف باختلاف كمية الإحباط الذي يوجهه الفرد. ويعد الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل هي :

١- شدة الرغبة في الاستجابة المحبطة.

٢- مدى التدخل أو الإعاقة للاستجابة المحبطة.

٣- عـــــدد المـــــرات التـــــي أحبطـــــت فيهـــــا الاســـــتجابة.

(حافظ وقاسم ، ١٩٩٣ : ٧٧)

وقد قام باندوراBandura عام ١٩٧٨ بتعديل لفرضية الاحباط – العدوان حيث بين:

١- إن ما يدعى بالإحباط يتضمن مدى واسعاً من الخبرات المزعجة.

٢- الإزعاج او الضيف يولد استثارة انفعالية بدلاً من أي حافز عدواني.

٣- الاستثارة الانفعالية يمكن أن تنشط عدد من الاستجابات التي يتعلمها الفرد خلال تعامله مع المواقف المزعجة وما يناسبها من فعالية فيختلف الناس في استجاباتهم فمنهم من ينسحب من الموقف أو يذعن أو يصبح عدوانياً ومنهم من يستجيب بأضطرابات نفسجسمية او يلجأ الى المخدرات أو الكحول تخلصاً من تلك الازعاجات ومنهم من يبحث عن وسائل بنائه لمعالجة تلك المواقف.

٤- تفترض نظرية الإحباط – العدوان أن الحافز العدواني عندما يستثار فإنه لا بد من أن يفرغ في شكل من اشكال السلوك العدواني وهذا مناف للواقع لأن استثارة الغضب تتبدد بسرعة ويمكن بسهولة استعادتها في أحداث لاحقة من خلال إعادة التفكير في تلك الأحداث المثيرة للغضب لا سيما لدى بعض الناس الذين يعيشون في الماضي ويقلقون على المستقبل

فهم في حالة اهتياج انفعالي نتيجة إعادة تذكرهم للأحداث المهينة التي تعرضوا لها في الماضي.

٣- وليس شرطاً ضرورياً أن ينشأ العدوان عن الاستثارة الانفعالية فحسب بل يمكن أن يحصل العدوان بناءاً على توقع المعتدي من حصوله على فائدة أو مكافأة جزاء عمله العدواني وفي هذه الحالة هو الذي قام بالسلوك العدواني بدلاً من تحمل المواقف المحرجة مسؤولية دفعة للقيام بالسلوك العدواني.

٤- ليس شرطاً أن ينتج العدوان عن الإحباط فقط . (Bandura,1978,p:2)

أما تعديل Berkowitz 1989 فإنه يشير الى أن العدوان لا يولد عن الإحباط فحسب بل يحدث إذا توافرت فيه عدة شروط اخرى إضافية الى الأحباط وهي:

١- التوقع : وينبغي إيحاد هدف متوقع الوصول إليه وإن المنع من الوصول الى ذلك غير المتوقع.

٢- المنع المتعمد : ينبغي أن يدرك الشخص الذي منع من الوصول الى هدفه يسعى إليه أنه قد منع منعاً متعمداً.

٣- المنع غير الشرعي : وينبغي أن يدرك الفرد بأن المنع الذي تعرض إليه لا يتفق مع معايير المجتمع أي أنه غير شرعي.

٤- وإن هناك عوامل معرفية مثل التخمين والعزو ، تتحكم في تقويم الموقف وفي الاستجابة الملائمة له.

٥- وهناك أحداث مكرهة موازية للإحباط في القوة والتأثير تولد العدوان مثل الحزن والاكتئاب والغضب والاهتياجات المثيرة (Berkowitz,1989,p:71).

فضلاً عما تقدم فإن الإحباط لا يقضي دوماً إلى العدوان ما لم تتوافر بعض المقتضيات الخاصة التي منها مثلاً تفسير الفرد لموقف الإحباط مدى

الإحساس به ومد تقبل المحيطين للفرد لنمط معين من الاستجابة وخبرات الفرد السابقة في التعامل مع مواقف الإحباط.(عباس ، ١٩٩٧: ٣٦)

وإن الشخص الذي يتعرض لحالة الإحباط ينتابه حالة من الضيق واليأس والقلق على نفسه ومستقبله ويشعر بالتشاؤم والخوف من النجاح في المستقبل.(هاشم ، ١٩٨٠ : ١٠١-١٠٢).

نظرية الإحباط والنكوص Frustration and Regression Theory

أن أصل هذه النظرية هي التجربة التي قام بها Levin (1935-1936) and Dambo , Roger, G. Baker, Tawar وفي هذه النظرية تم دراسة أثر الإحباط على سلوك الأطفال في موقف غير محبط (حر اللعب) مع سلوكهم في موقف محبط وكما يأتي:

أولاً : الموقف غير المحبط ، حيث وضع الأطفال في غرفة لعب معيارية وسمح لهم أن يلعبوا بدون قيد (موقف العب الحر).

ثانياً : أما في هذا الموقف فقد وضع في الغرفة نفسها ومع أدوات اللعب نفسها فضلاً عن وجود أدوات لعب ذات جاذبية عالية ولكن لا يسمح للأطفال بلمس اللعب ، وضع حاجزاً وقتياً مكوناً من شبكة تسمح للأطفل برؤية ما خلفها لكنه لا يستطيع أن يعبرها إلى الجهة الأخرى علماً أنه تم قياس ذكاء الأطفال وقد أظهرت النتائج زيادة دالة في السلوك الهروبي أو النكوص.(الجبوري ، ١٩٩٥: ٢١-٢٢)

وقد أثبت كل من باركر Barker ودامو Dambo وليفين Levin تجريباً أن الأحباط الطفيف للأطفال قد يؤدي إلى الانخفاض في العمر العقلي لحوالي سنتين أو أكثر وبعبارة أخرى يصبح لعبهم بصورة مؤقتة أقل بنائية ويشبه لعب الأطفال الأصغر منهم بسنتين.(براون ، ١٩٦٨ : ٢٧٩)

وأشارت دراسة (عبد الرحمن وعبد الحميد) أن الإحباط هو أحد الأسباب المؤدية إلى النكوص أي التحول إلى ممارسة سلوك أقلع عنه الفرد المرتبط بمنطقة شبقية.(عبد الرحمن وعبد الحميد، ٢٠٠٠ : ١٣)

وأجرى Longo , Harvey , Wilson an Deni (1982) دراسة لمعرفة اثر الإحباط في الاستجابات الناتجة عن الموقف المحبط على عينة مكونة من سبعة ذكور وخمس إناث من الأطفال الرضع بعمر(٢٢) إلى (٢٦) شهراً ، تضمن الموقف المحبط جلستين الأولى ترك المفحوصين يلعبون في لعب (دمى) معينة وفي الجلسة الثانية إحداث الإحباط من خلال إبعاد اللعب خارج متناول أبدي الرضع وقد تم تسجيلها فيديويا . اظهرت النتائج أن الاستجابات الناتجة ن الموقف المحبط تضمنت الصراخ والالتواء Squirm (محاولات هروبية) وأصوات أخرى ليست بكاء ، فضلاً عن البكاء والنظر الى الأم طلباً للمساعدة.(Longo,harvy,Wilson,deni,1982,pp:239-242)

نظرية التحليل النفسي Psycho- analysis:-

ترى نظرية التحليل النفسي بأن العوامل التي تؤدي إلى الإحباط هي :

١- عدم ملائمة الواقع لإشباع دوافع الفرد وتحقيق أهدافه .

٢- عدم تقبل الانا الاعلى للدافع أو طريقة إشباعه.

٣- عجز الأنا عن تحقيق الإشباع لقصور لدى الفرد في إمكاناته الخاصة.(حافظ وقاسم ، ١٩٩٣ : ٧٥).

ويرى فرويد بأن العدوان هو رد فعل للإحباط وبعد ذلك عد العدوان دافعاً غريزياً مصدره غريزة الموت Thanatos ويعتقد فرويد بأن الإحباط يكون:

١- أما خارجها نتيجة عن صراع ضمن الشخصية نفسها والصراع يحدث بين أنظمة الشخصية الثلاثة الهو والأناوالأنا الأعلى وتتعارض هذه القوى فيما بينها على الشكل الاتي:

أ. الأنا والهو ب. أو بين الأنا والأنا الأعلى ونفى فرويد أن يكون هناك صراع مباشر بين الهو والأنا العليا لأن هذا الصراع يستهدف الشخصية ولكن الصراع بينهما يتخذ صيغة غير مباشرة حيث يحاول كل واحد منهما أن يستخدم الأنا لصالحة وبالتالي سوف تصبح الأنا ميدان معركة ، ويرى فرويد أنه يتعين على الأنا إيجاد حلول واقعية لمواجهة الإحباطات الناتجة عن هذا الصراع وهي أما قهرها والتغلب عليها أو المراوغة أو الهروب أوالتجنب أو الإحباط وعندما لا يمكن إشباع الغرائز بالوسائل المتيسرة لدى الأنا فأنها ستلجأ إلى وسائل أخرى ستكون هي العبرة على علاقتها بالبيئة مثل الانكار أو التزييف أو التشويه لتلك العلاقة بحيث تستطيع أن تنتهي أو تختلف الالام الناتجة عن الأحباط أو الصراع وقد أطلق عليها آليات (ميكانزمات) دفاع الأنا وهي مثل (الإزاحة والتبرير والنكوص والإسقاط والتثبيت والتكوين العكسي ويعترف فرويد إنها حلول غير كافية تلجأ إليها الانا في الازمات.(Lundin,1970,p:317)

نظرية الإحباط في المؤسسات (Organizational Frustration Theory)

تناولت الدراسات مصادر الإحباط في المؤسسات وقامت بتحليله فقد أظهرت دراسة (Krech and Crutchfield) (١٩٤٨) إن حاجات الموظفين بوصفهم افردا قد أحبطت بسبب ظروف المهنة والتعويض غير الكافي أما دراسة (Eation 1952) التي توسعت في دراسة مصادر الإحباط لدى العامل في المؤسسات الصناعية فقد توصلت إلى أن مصادر الإحباط هي الطبيعة المحبطة للعمل نفسهونقص فرص الترقية وغموض الدور والتغير داخل المؤسسات ، والانعزال المادي عن المجتمع المحلي داخل المؤسسة الصناعية واخلل في تدابير الوقاية الأمنية لسلامة العمل وقد حققت دراسة

(Argyris 1957) مصداقية الملاحظة الشائعة من أن الإحباط ينتج عن الصراع بين الأهداف الشخصية وأهداف المؤسسة التي يعمل بها العامل أو الموظف لأن الصراع يؤدي الى عدم إشباع الحاجات الشخصية فتسهم ظروف المؤسسة في توليد الإحباط لدى العامل.(الجبوري ، ١٩٩٥ : ١٥) وفي المجال الصناعي ايضاً والتي تعكس بوضوح اثر الإحباط في أداء العمل وهي:-

١. انخفاض الإنتاج كما وكيفاً.
٢. الحوادث والامراض الصناعية.
٣. الغياب والإضراب.
٤. الاعتلال الصحي والتعب والملل الصناعي.
٥. التنقل في العمل (براون ، ١٩٦٨: ٢٨٢)

نظرية تحمل الإحباط :- (Tolerance Frustration Theory)

ويقصد بتحمل الإحباط قابلية الفرد لكي يصمد أمام الإحباط بدون فشل في التوافق النفسي وهو يتلقى مع ما قصده سيلي (Seley) من أن الكائن الحي يمتلك مقدار معيناً من الطاقة التكيفية لمواجهة كل المواقف الخطرة أو المؤلمة ، وقوة تحمل الإحباط تتبلور بالنسبة للشخص من خلال عاملين وهما.

١- تحمل الإحباط يميل لأن يزيد من العمر.

٢- هناك نوع من الدرجة القصوى (Optimum) وهي كمية الإحباط التي سيخبرها أي فرد لدى مستوى تطوري معين لكي يحصل على تحمل الإحباط الاعظم.(الجبوري ، ١٩٩٥ : ٢٢)

ويشير روزويج (Rosezweeg) إلى أن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية يكون لديه رصيد عال من التحمل وبخاصة تحمل الإحباط(الأسدي ، ١٩٩٨ : ٦).

ولا شك أن حالات الإحباط السابقة غالباً ما تكون مصحوبة بتغيرات فسيولوجية عديدة وموقف الإحباط وما يصاحبه من حالة وجدانية أو انفعالية يدفع الفرد الى الإتيان بأستجابة ملائمة أو غير ملائمة ويتوقف نوع الاستجابة ومداها على ما اطلق عليه تحمل الإحباط.(حافظ وقاسم ، ١٩٩٣ : ٧٦)

نظرية الإحباط :- (Frustration Theory)

صنف (Rosenzeeg) الشخصية على اساس الاستجابة للإحباط الى :-

١- الاستجابة العقابية الخارجية (Extrupuntive response)

وهي تلك الاستجابات التي تصدر من الفرد حينما يعزو الإحباط إلى اشخاص أو مصادر خارجية وبشكل عدواني.

٢- الاستجابة العقابية الداخلية (Intropunitive response)

وهي تلك الاستجابات التي تصدر من الفرد حينما يعزو الإحباط الى نفسه بشكل عدواني.

٣- الاستجابات العقابية المنكرة (Impuntive response)

وهي تختلف عن الاستجابتين اعلاه لأنها إنكار للاحباط أي رد فعل للإحباط حيث ذكر الفرد الإحباط ويقلل من شأنه وإن الالي الميكانزم المسؤول عن العملية هو التبرير ويتمثل مرضيا في اشكال معين من الهستريا. (الجبوري ، ١٩٩٥ : ٢٢)

وتشير دراسة بهاتيا (Bhatia) وكولن (Colin 1978) إن المحبطين ذوي مراكز التحكم الخارجية اكثر عدوانية من زملائهم المحبطين ذوي مراكز التحكم الداخلي لأن من يلقي تبعه ما حدث له من إحباط على عاتق البيئة غالباً ما يتجه نحوها بالعنوان. (حافظ وقاسم ، ١٩٩٣ : ٧٨)

يرى الباحث من خلال تعديل باندورا (Bandura) وبيركوتز (Berkowitz) لفرضية الإحباط – العدوان إن الإحباط ليس دائماً يؤدي الى العدوان وأنما

هناك أشكال متعددة يفرزها الإحباط ومنها عجزه عن إعادة الموقف الذي أحبط فيه سواء كانت في الحياة العملية أو الدراسية ويرى الباحث ايضاً أن العجز المتعلم والذي يكون نتيجة الإحباط تسبقه عدة عوامل منها ((التوقع السلبي أو توقع الفشل ثم العجز ومن ثم الانسحاب أو الإذعان)).

لهذا فإن الباحث يتبنى تعديل (Berkowitz)

ثانياً : نظرية العجز المتعلم (The Learned Helplessness Theory)

أن أول من وصف ظاهرة الفشل المتعلم وصفاً منهجياً هم علماء تعلم الحيوان (Scientists of Animal Learning) في جامع بنسلفانيا (University Pennsylvania) عندما كانوا يختبرون نظرية في التعلم الحيواني واكتشف هؤلاء الباحثون أنه حينما يتم شل حركة الكلاب بتسليط صدمات كهربائية بحيث يتعذر عليها القرار منها ، فإن الكلاب تظهر ضعفاً يمتد أثره الى ما يقارب الـ (٢٤) ساعة لتعلم استجابة تنتهي الصدمة ويتمثل هذا الضعف بثلاثة جوانب هي :-

١. العجز الدافعي(Motivational Deficit) ويتمثل في الفشل في بدء استجابات الهرب.
٢. العجز المعرفي أو الاقتراني (Cognitive or Associative deficit) ويتمثل بعدم القدرة على استثمار استجابة هرب ناجحة.
٣. العجز الانفعالي (Emotional deficit) وتتمثل بالقبول أو التسليم السلبي للصدمة.

وإن هذه الجوانب قد تم تفسيرها نتيجة للتوقع ، فهي مستقلة عن أية استجابة يمكن أن يقوم بها الحيوان.(الحوشان ، ٢٠٠٠ : ١٨)

ولأجل وصف هذه الظاهرة وشرحها فقد اطلق عليها هؤلاء الباحثين تسمية العجز المتعلم (Learned Helplessness) وتم افتراض أن الحيوانات أثناء

التعرض لصدمات يتعذر الهروب منها فإن الاستجابات (responses) والنتائج (outcomes) كمثال الصدمات كانت مستقلة عن بعضها البعض وأن لا شيء يفعلونه ذا شأن ، ويتمثل هذا التعلم بتوقع العجز الذي يتم تعميمه إلى مواقف جديدة ، عندما يكون التعلم ممكنا من الناحية الموضوعية لتوليد العجز الملاحظ(observed deficit).(سليم ، ٢٩٩٤: ١٩)

نظرية سليكمان في الفشل المتعلم Learned Helplessness of Seligman Theory

يشير (Seligman– 1975) وهو مؤسس هذه النظرية (أن اسباب العجز هو اعتقاد الفرد العاجز أن لا جدوى من الفعل ، اي أن الفرد العاجز هو ذلك الذي أمن .. ويؤمن .. أو تعلم أو يعتقد بعدم قدرته على السيطرة على المتغيرات المؤثرة في حياته أو تخفيف معاناته والحصول على الرضا والسرور . أي أن العجز يظهر فقط في الحالات التي يؤمن فيها الفرد بأنه لا حول ولا قوة له إزاء مواقف الحياة ولا أمل له فيها.(جاسم ، ١٩٩٠ : ٣).

وبينما كان سليكمان (Seligman) منغمساً في دراسة العلاقة بين الخوف الشرطى والتعلم الأجرائي اكتشف ظاهرة ملفتة للانتباه أستحوذت على اهتماماته ، وأثبت البحث فيما بعد أنها واحدة من الظواهر النفسية المهمة في مجال الدافعية والتكيف النفسي إذ لاحظ سليكمان أن وضع الحيوان في موقف يتعرض فيه لمثير مزعج (كصدمة كهربائية) ولا يمكنه تجنب ذلك المثير بإجراء أية أستجابة فإن اختباره لمثل هذا الموقف يعيقه عن تعلم استجابة الهروب التجنبي المناسبة عندما يوضع في موقف أخر تكون فيه إمكانية الهروب من المثير المزعج أو تجنبه ممكنة(الحداد،الاخرس،١٩٩٨،ص٢٣٥) ، وتوصل سليكمان إلى ذلك من خلال نتائج عدد من التجارب التي أجريت على الكلاب. بأستخدام الصناديق المكوكية(جهاز بافلوف) وتوجيه الصدمات القوية عليها ،

وذلك من خلال وضع الكلاب في أحد قسمي صندوق مكوكي ، ثم تعريضها لسلسلة من الصدمات الكهربائية التي تتميز بقصر مدتها وشدة حدتها ، مما لا يمكن تجنبها أو الهروب منها ، فأن الكلاب هنا تصبح غير قادرة على تعلم بعض الاستجابات البسيطة مثل القفز عبر الحاجز إلى القسم الثاني، بحيث تتخلص من الصدمة بالهروب منها لذا فإن الكلاب التي تعرضت لخبرة الصدمات الكهربائية التي لا يمكن تجنبها سرعان ما تتوقف عن الجري والنباح وتظل ساكنة حتى تنتهي الصدمة أي أنها تستلم وتتقبل الصدمة ، وفي المحاولات الأتية تستمر الكلاب في الخيبة في إصدار حركات تساعدها على الهروب لذا فإن هذه الكلاب تقفز أحياناً محاولة الهرب ولكنها سرعان ما تعود إلى الاستسلام لتلقي الصدمة مرة اخرى انها فشلت في استغلال عبور الحاجز الذي يؤدي الى التخلص من الصدمة.(الحوشان ، ٢٠٠٠ : ١٩-٢٠).

إن نظرية العجز المتعلم تقدم وصفاً لظاهرة العجز البشري وتحاول دراسة هذه الظاهرة من حيث الأسباب ، والاعراض ، والعلاج ويشير سليكمان إلى أن العجز هو ... حالة نفسية عندما تكون الأحداث أو النواتج غير مسيطرة عليها اي ليس بمقدور الفرد القيام بأي شيء حيالها وبلغة إجرائية نقول عندما لا يكون الكائن قادرا على تقدم استجابة مؤثرة أو أن يسيطر بأفعاله على النواتج (فشل – أو – نجاح) فإن النتيجة ستكون العجز. (سليم ، ١٩٩٤: ٢٢)

بعد هذه السلسلة من التجارب قام سليكمانومايرSeligman and Mairc (1967 ,) بتجربة أخرى عوملت فيها الكلاب تحت شروط ثلاثة:-

١- شرط الهروب : إذ دربت الكلاب على الهرب من الصدمة في جهاز بافلوف.

٢- شرط التقييد والإذعان : إذ تلقت كلاب أخرى الصدمات الكهربائية نفسها التي تلفتها كلاب (شرط الهرب) ، فقد كانت الصدمات الموجهة

متساوية في الحدة والمدة إلا أن الكلاب لم تستطع عمل أي شيء إزاء الصدمة لكي تتجنبها أو تهرب منها أو تتحكم فيها ، بل على العكس فقد استجابت إلى الصدمة واستسلمت لها.

٣- شرط التلقائية : إذ لم تلق الكلاب أية معالجة على الإطلاق خلال المرحلة الأولى من التجربة.

وبعد هذه الشروط الثلاثة نقلت الكلاب إلى صندوق مكوكي وتعرضت لإشتراط هروب مباشر ، إذ يمكن فيه الهرب من الصدمة بالقفز عبر عائق واظهرت نتائج التجربة أن كلا من الكلاب الضابطة (شرط التلقائية) وكلاب (شرط الهرب) اي تلك التي لم تتعرض للصدمة ، أو التعرض لها كان بطريقة تسمح بالتحكم في المواقف تعلمت الهروب بنجاح ، فقد كان الهروب بمثابة تعزيز لسلوكها(Jones,1977,p:75). أما في شرط التقييد والإذعان ، فلم يتعلم الهرب أي كلب أي لم يهرب أي منهم ، والمهم في هذه التجربة هو أن الصدمة لم تكن هي التي حولت الكلاب لتصبح غير قادرة على تعلم استجابة الهرب لأن الكلاب من مجموعة الهرب ، فقد تلقت المقدار نفسه من الصدمة الذي تلقته كلاب (شرط التقييد والإذعان) ، وكانت مسألة التحكم بالصدمة هي التي حددت ما إذا كانت الكلاب تستطيع مقاومة ومعالجة الصدمة أم لا حينما يمكن التحكم فيها ، وذهب سليكمان في تفسيره لهذه السمة إلى افتراض مؤداه أن الحيوانات تتعلم العجز وهذا يتجسد بعزوفها عن الفعل والمحاولة ، لأنها أدركت ان التعزيز مستقل عن أي سلوك تقوم به وتستلم للضغوط البيئية بسلبية (Seligman,Maier,1967,pp:2-8)، وقد اشارت البحوث اللاحقة أن هذه السمة لا تقتصر بأي حال من الاحوال على الحيوانات (الكلاب) فقط إذ أمكن إثباتها على أنها تظهر لدى معظم الحيوانات كالقطط والسمك والقردة والفئران كما وأنها تظهر أيضاً بشكل واضح لدى البشر.وهذا ما أوضحه سليكمان بأن

الأفراد الذين يخضعون للألم الذي لا مفر منه أو إلى خبرة غير محتملة الحدوث (مهمة أولى) يتكون لديهم نوع من الفشل يرافقه نوع من الانقباض (الاكتئاب) وهذا الفشل يعمم على المواقف اللاحقة أي إلى (مهمة ثانية) (فيرز،١٩٨٨،ص٢٦٦).

ونتيجة لهذه النظرية التي طبقت على الكلاب من خلال الدراسات التجريبية ومعرفة مدى تأثير الصدمة الكهربائية على سلوك الكلاب فيرى الباحث أن الإحباطات الكبيرة والمعتمدة اليومية والمتكررة في موقف ما تعمل عمل الصدمة الكهربائية ومن المحتمل أن تؤدي إلى نشوء العجز المتعلم للأفراد في ذلك الموقف ، أما ما يمكن عمله إزاء الحيوانات (العاجزة) فإن الكلب العاجز مثلاً يمكن تحويله إلى كلب قادر مرة أخرى ، إذا استمر المجرب بجذبه بزمام طويل عبر صندوق المكوكي ليعلمه أن الصدمة يمكن الهروب منها.كما أن الكلب يمكنه أن ((يحصن) ضد العجز بتعريضه مبدئياً لصدمة في موقف يستطع فيه أن يكتسب التحكم فيها فالكلب يتعلم أولاً استجابة التجنب ثم يتعلم بعض العلاقات بين المنبه الشرطي والصدمة خلال التدريب البافلوفي قبل أن يعاد الى مرحلة التدريب الإجرائي على التجنب ، والمهم هو توالي المراحل المختلة للتدريبين البافلوفي والإجرائي فالعز المتعلم لا يحدث إلا إذا تمت الشروط التي يتم فيها التدريب البافلوفي ، قبل أن يطلب من الكائن الحي تعلم سلوك إجرائي مفيد ، ونجد أن مفهوم العجز قد ظهر في الأصل في بحوث الكلاب إلا أنه يوجد في الوقت الحاضر دليل على أن الكائنات الاخرى ومنها الإنسان يمكنها إظهار هذا العرض ومع الأنسان يسهل إثبات تلك الظاهرة الأساسية.(سليم ، ١٩٩٤ : ٢٠-٢١)

وقد حاول الباحثون برهنة هذه السمة لدى عينة من الافراد وتتمثل هذه السمة في التجربة التي قام بها (دونالد Donald 1979) والتي أجراها على عينة من طلبة الجامعة إذ تم تقسيمها على ثلاثة مجموعات.

الاولى : تسمع ضوضاء وبأستطاعتها التخلص من هذه الضوضاء بالضغط على زر التحكم.

الثانية : كانت تسمع الضوضاء ولكنها لا تستطيع التخلص منها.

الثالثة: لا تسمع الضوضاء مطلقاً.

لقد كانت النتائج مفاجئة ، إذ إنها مشابهة لنتائج تجربة الكلاب فالمجموعتان الأولى تسمع الضوضاء وبإمكانها السيطرة عليها مقدماً ، والثالثة التي لم تسمع الضوضاء مطلقاً ، قد تعلمنا إغلاق صوت الضوضاء بسرعة ، وذلك بتحريك عتلة من أحد جوانب الصندوق إلى الجانب الآخر في حين أن المجموعة الثانية التي تسمع الضوضاء ولا تتمكن من السيطرة عليها قد استسلمت إلى سماع الصوت المزعج بصورة اعتيادية ، أي لم تستطع فعل شيء تجاه المنبه المزعج لمعرفتها مسبقاً بأنها ستفشل في إيقافه ، وحاول سليكمان أن يقدم وصفاً لسمة العجز المتعلم لدى الافراد من حيث الاسباب فقد اشار إلى أن الأسباب التي تؤدي إلى العجز المتعلم هي اعتقاد الفرد أنه لا جدوى من الفعل اي انه (تعلم) عدم قدرته على السيطرة على المتغيرات المؤثرة في حياته. (Seligman,1975,p:91)

إعادة صياغة أنموذج العجز المتعلم

The Reformulation of Learned Helplessness Model:

إن الباحثين في موضوع العجز المتعلم للبشر لم يكونوا قادرين على القيام بتحديد واضح للظروف التي يحدث فيها العجز المتعلم للبشر إلا أن ابرامسون(Abramson) وسليكمان (Seligman) وتيسديل (Teasdale) ونورمان

(Norman) وميلر(Miller) عام ١٩٧٨ قاموا بتقديم إعادة صياغة للأنموذج الحيواني (Animal Model) الذي قدمه سليكمان عام ١٩٧٥ وذلك لاتفاقهم بعدم صلاحيته بوصفه أنموذجاً للعجز الذي يحدث للبشر، إذ طرحوا تعديلات جوهرية على الأنموذج الأصلي (الحيواني) واعيدت صياغته بإطار مستمد من نظرية العزو ، مفاده أن عزو الفرد لنجاحه أو فشله في الماضي يؤثر في كيفية تعامله مع الفرص الجديدة في الحياة ، وإن أسلوب العزو الذي يتبناه الفرد في تعليله لما يحدث له من مواقف وما يختبره من نتائج هو الذي يحدد ما إذا كان سيتعرض لسمة العجز المتعلم أم لا وميزت الصياغة المعدلة ثلاث أبعاد ذات قطبية ثنائية يختلف فيها الأفراد في تفسيرهم للأحداث التي تؤثر في سمة العجز المتعلم والنتائج السيكولوجية المترتبة عليها ، فالاسباب التي تعزى إليها الأحداث تختلف اولاً من حيث ثباتها عبر الزمن(Stability) فإذا فسر الفرد نتيجة سلبية بردها الى سبب ذي طبيعة ثابتة(غير متغير) فإنه يتوقع تكرار نتيجة مماثلة في المستقبل.

وبالتالي فإن أعراض الفشل ستكون مزمنة ، وثانياً تختلف الأسباب من حيث عموميتها (Globity) فهي أما يعدها الفرد أسباباً عامة التأثير أي يشمل تأثيرها جوانب مختلفة من حياة الفرد وبالتالي يكون لها تأثير اكبر في استمرارية العجز وتزيد من حدته ، أو أن تعد محدودة التأثير في جانب خاص بذاته وتقلل بالتالي من حدة تأثير العجز ، وقد تكون الأسباب متصلة بالفرد (Internal Causes) فتعمل على تقليل آثار العجز أو خارجه عنه فتزيد من حدته(الحدادوالاخرس،١٩٩٨،ص٢٣٧) ، أي إن الأنموذج المعدل لنظرية العجز المتعلم يعد اسلوب العزو السلبي عاملاً مهيئاً لتطور سمة العجز لدى الافراد عند مواجهته للأحداث السيئة وإن عملية العزو تلعب دوراً وسيطاً بين استجابات الفرد الانفعالية للنتائج المهمة والتوقعات للأداء المستقبلي وهما

اللذان يؤثران في السلوك الذي يقوم به الفرد (Abramson,1978,p:103)، إن هذه الصياغة المعدلة ترى إن الأفراد عندما يتعرضون إلى مواقف أو أحداث فإنهم يتساءلون لماذا حدثت تلك الأحداث أو المواقف ؟وما الذي تعنيه لهم ؟ وإن تفسيراتهم تلك تؤثر في ردود افعالهم أو كيفية تعاملهم معها.(Peterson,Seligman,1984,p:347)

يشير روتر (Rotter) إلى أن الأفراد الذين يخضعون الى الألم الذي لا مهرب منه ، أي الصدمة او الخبرة غير المتوقعة (المهمة الأولى) يتكون لديهم نوع من العجز ونوع من الانقباض (الاكتئاب) وهو العجز الذي يعمم على المواقف التالية(المهمة الثانية) ونتيجة لذلك فإن الفرد المعني يعجز عن ممارسة التحكم في المواقف حتى لو كانت لديه الواقع القدرة على جهد التحكم وهذا الشعور بالعجز أو عدم القدرة على التحكم يمكن النظر إليه ضمن إطار مفاهيم التعلم الاجتماعي المتعلقة بالتوقعات الخاصة وقيم التعزيز (التدعيم) وتعميم التوقع والتحكم الداخلي والخارجي في التعزيز (التدعيم) ، وبعبارة اخرى فإن التوقعات المعممة التي يسبق وجودها وجود المهمة الأولى والتوقعات الخاصة التي تتطور خلال الموقف سوف تعمم على المهمة الثانية ونتيجة ذلك أن الفرد يسلك سلوكاً متبلد الحس وهذا كله مرتبط إرتباطا كبيراً بالابحاث الخاصة بالتحكم (الداخلي – الخارجي) ، (أما غازداوكورسيني ، ١٩٨٦ : ٢٦٦).

وأشارت دراسة تولفسيون (Tollefson) عام ١٩٨٢ والتي تناولت أستراتيجيات يستخدمها الأباء لتقليل سلوك العجز المتعلم لأبنائهم الذين يعانون من اضطراب في التعلم وطبقاً لنظرية العجز المتعلم المعاد صياغتها التي تفترض أن العجز ناتج عن اعتقاد الطالب بعدم قدرته على التعلم لضعف دافعيته ولنقصه المعرفي والعاطفي وفيما يتعلق بموقع الضبط والإصرار أشار

الباحث إلى ان الطلبة الموجهين نحو الاتقان يعزون نجاحهم إلى مسئوليتهم ، أكثر مما يعزونه الى قوى خارجية ، ويستطيعون تفسير عجزهم ويحافظون على توقعات عالية ، وقد وضع الباحث عدة إستراتيجيات يستخدمها الآباء منها:-

أ. مساعدة الآباء لآبنائهم في تحديد أهداف الإنجاز الفعلي.

ب. مساعدتهم في وضع خطة لإنجاز الأهداف التي وضعت.

ج. تعليم الطفل قبول تحمل المسؤولية الشخصية عن النجاح والفشل بعزو النتيجة الى الجهد. (Tollefson,1982,pp:23-27).

وقد اشارت دراسات عديدة إلى أن انعكاسات ظاهرة العجز المتعلم على الإنجاز الأكاديمي والتكيف الشخصي انعكاسات هامة وبعيدة الأثر ، ففي مجال الإنجاز الأكاديمي يشكل تقدير الفرد للقوى المتحكمة بالنتائج محدداً هاماً للسلوك الأنجازي والدافعية للإنجاز (Weiner, 1986) ، فخبرة الفرد بعدم التحكمية او الفشل ، تؤثر في مستوى الكفاءة الفعلية التي يؤدي بها المهمات ، ويرى سيلكمان أن الأطفال يتعلمون داخل النظام التعليمي ، المتمثل بالمدرسة ، كيف يعجزون أو كيف يتصرفون بفعالية ، وتدل دراسة لدويك ورسيوشي (Dweck&Reppucci, 1973) على أن للمعلم ، وطرقه في التدريس ، والتعامل مع الاطفال ، دوراً في إحداث العجز لديهم ، فقد بنت هذه الدراسة أن مجرد ارتباط المعلم بمهمات غير قابلة للحل ، يجعل الاطفال عاجزين عن حل مهمات لاحقة يقدمها ذلك المعلم ويكون الاطفال قد تمكنوا من حل مهمات بنفس مستوى صعوبتها من قبل.

إضافة الى ذلك ، فأن الوضع في غرفة الصف قد يكون عاملاً مساعداً في إحداث العجز لدى الاطفال ، ذلك لأن وجود عدد كبير من الطلبة في الصف الواحد يعمل على الحد من الفرص المتاحة للطفل للتعبير عن نفسه

، ويقلل من فرص الاختيار لديه ، كما تلعب توقعات المعلم دوراً هاماً في تقييم الطفل لفاعليته الذاتية ، وقدرته على التحكم بمجريات الأمور ، وتعمل مكافآت المعلمين وعقوباتهم على تعليم الاطفال الاستجابات الفعالة ، والاستجابات العاجزة في مواجهة المشكلات والمهام المدرسية ، كذلك فإن الممارسات الوالدية ، كما هو متوقع ، تأثيراً مماثلاً على إدراك الأطفال لفعاليتهم ، وقدرتهم على التحكم بمجريات الامور ، وعلى الرغم من أن هناك ما يشير الى أن العجز المتعلم مقاوم للتغير ، الا أن هناك بعض المحاولات التي تبين إمكانية تعديل هذا التعلم ، ففي دراسة لدويك (Dweck, 1975) تم تدريب مجموعة من التلاميذ ((العاجزين)) في مادة الرياضيات على بذل الجهد والمثابرة بعد الفشل بناء على منظور عزوي (Attributional) في العلاج وبناء على هذا المنظور قامت دويك بتدريب الأطفال العاجزين على رد فشلهم إلى قلة الجهد – بدل رده إلى ضعف القدرة – ذلك لأن الجهد عامل خاضع للتحكم في حين أن القدرة لا تخضع للتحكم الفردي بنفس المقدار ، فوجدت دويك أن الاطفال الذين دربوا على عزو فشلهم الى قلة الجهد أدوا أداء افضل وثابروا لمدة أطول في وجه الفشل ، مقارنة بمجموعة اخرى اعطيت سلسلة من خبرات النجاح فقط ، أن المحاولات العملية التي استهدفت التعرف إلى كيفية محاربة العجز لدى الإنسان تفيد بان إقناع الفرد بإمكانية التحكم بالبيئة المحيطة ، والتدريب على إتقان المهارات الضرورية لذلك في عمر مبكر ، يسهم في تحصينه ضد العجز ، كما أن توفير الوضوح الذي يمكن الفرد من التبؤ بالأحداث بدرجة معقولة من الدقة ، يساعد على تقوية اعتقاده بإمكانية التحكم ، ويذهب عنه القلق والوتر المصاحبين للغموض ، كذلك فأن المحاولات العلمية في هذا المجال تدعو إلى تعليم الشخص العاجز استبدال الاستجابات العجزية باستجابات فعالة تحقيق له ما يريد ، وتعمل على إحلال الشعور بالاقتدار محل الشعور بالعجز ، أن

الادلة المجتمعة في هذا الميدان ذات أهمية للمدربين والمرشدين والمدرسين من حيث انها تكشف عن نتائج سيكولوجية بالغة الأهمية للممارسات التربوية للراشدين في تفاعلهم مع الأطفال ، ذلك لأن تعلم العجز وإدراك موقع القوى المتحكمة بالأمور ما هو الا محصلة لفاعل الفرد مع القائمين على تعليمه وتنشئته.(الحداد والاخرس ، ١٩٩٨ : ٢٥١-٢٥٢)

التضمينات العلاجية العامة لإعادة الصياغة :

General Therapeutic Implicational of the Reformulation

توصل سليكمان ١٩٨٠ إلى أربع ستراتيجيات عامة للعلاج من إعادة الصياغة وهي بإيجاز :

١- الإثراء البيئي (Environmental enrichment)

ولأن إحدى فرضيات نموذج العجز المعاد صياغته هي : أن الفرد يتوقع نتائج سلبية على الارجح في المستقبل لوقوع فشل في السابق فإن السبيل المتبع الواضح لتغيير هذه التوقعات (منع العجز والكآبة) هذه تغيير طبيعة البيئة التي يحيا فيها الفرد ، فلو كانت نتائج سلوكه جيدة ومرضية في مجالات الحياة(الصحية والوظيفية والعلاقات العائلية والاصدقاء) فإنه في الغالب سيقاوم شعوره بالعجز وذلك بأن يضاعف جهوده للوصول الى هدفه.

٢- التدريب على الضبط الشخصي (Personal Control Training)

وتفترض هذه الاستراتيجية إن العلاج الفعال للعجز المتعلم هو العلاج الذي يغير فيه الفرد توقعاته عن الأحداث من عدم السيطرة الى السيطرة عليها.

٣- التدريب على الاستلام أو التنازل (Resignation Training)

إذ إن الكثير من الأحداث السلبية التي تثير العجز يتعذر تلافيها وما على المعالج إلا أن يخفف من النتائج السلبية بحيث تؤهل الفرد لقبولها ، ولا تبدو اكثر سواء مما هو عليه.

٤- إعادة تدريب العزو (Attribution retraining)

وهي الستراتيجية الاكثر أهمية من الستراتيجيات الأربعة التي وصفها سليكمان حيث يتمكن المعالج من مهاجمة كل من العزو الخاص الذي يقوم به المكتئبون والعاجزون وأسلوب العزو المتعود عليه (habitual attributional) الذي يستهدف تحويل العزو من الاسباب الداخلية والمستقرة والشاملة للأحداث السيئة إلى العكس إلى أسبب خارجية وغير مستقرة ومحددة للاحداث وتعير الأسلوب المتعلق بالاحداث الإيجابية.(سليم ، ١٩٩٤: ٢٨-٢٩)

وأخيراً فقد أكد سليكمان أن تعديل السلوك المعرفي والعلاج المعرفي بالإمكان تصنيفها تحت الستراتيجيات الأربعة التي توصل إليها استناداً إلى إعادة الصياغة ، إذ أن خير فهم للسلوك الشاذ (abnormal) يتم من خلال الأخذ في الحسبان افكار الأفراد ومعتقداتهم وأن العلاج لابد أن يحاول تغيير المعارف (Congnitions) وبهذا يوجه نحو تطبيقات إعادة الصياغة ، ويتفق سليكمان في طريقة علاج الأسلوب التفسيري (explanatory style therapy) مع اليس ولازاروس (Ellis and Lazarus) على اساس تبديل البنية المعرفية وقدرات الفرد في التعامل مع الضغوط بمداخلة علاجية سلوكية ومعرفية معاً.(سليم ، ١٩٩٤ : ٣٠)

أنموذج منقح للعجز المتعلم للكائنات البشرية

Arevised Model of Learned Helplessness in Human

لقد طرحت آراء كثير حول الأنموذج المطبق على الحيوانات والأنموذج المعاد صياغة إذ أن وجود مثل هذه الآراء تؤكد عدم كفاية إلآ نموذجين لذا جاء روث (Roth) بأنموذج منقح للعجز المتعلم مع تقديم مسوغات لذلك تتمثل هذه المسوغات بما يأتي:-

١- على المستوى العام اصبح من الواضح أن فحص العجز البشري لا يتطلب النظر إلى الخبرة غير محتملة الحدوث (Non contingent) فقط مثلما تم تحديدها بالأنموذج الحيواني وإنما يجب أن تكون هناك ممارسة عملية بحيث يتعرض الأفراد الى هذه الخبرة غير المحتملة الحدوث(الوقوع).

٢- التوقع المسبق للفرد (The prior Expectancy of A Subject) السيطرة على النتائج إذ أن توقعه المسبق لعدم قدرته أو قدرته سوف يؤثران في النتائج المتوقعة وقد أوجد دوكلاس (Douglas, 1975) أن النجاح في المهمة سابق مماثلة لها ، له أثر في تخفيف تأثير العجز أما إذا كانت المهمة اللاحقة غير مماثلة لسابقتها ، فإن النجاح السابق يفشل عن تخفيف اثر العجز. (Douglas,1975,p:411)

وتشير دراسة (Haimowitz and Marrow, 1973)إن الخوف الظاهر من النجاح هو في إعماق الخوف من الفشل فقد أكد أن محاولات الانتحار والمرض الفجائي بعد الترقية هي أمثلة جيدة لإيضاح التداخل بين الخوف من النجاح والخوف من الفشل ، كما أوضح ميتي (Mettee, 1971) أن توقع إنجاز أدنى في المستقبل يقود الى سلوك العجز المتعلم.(الكناني ، ١٩٩٤: ٥٤)

٣- مقدار التعرض الى خبرة غير محتملة الحدوث (مهمة مستحيلة) (Contingent Toward – The Amount of Exposure to Non) فكلما ازداد عدد المهمات المستحيلة التي يخضع لها الفرد (المفحوص) في التدريب زاد من احتمال حدوث العجز..

٤- أهمية النتائج بالنسبة للفرد (Subject the Importance of out cones of) أهمية للنتائج بالنسبة للفرد (المفحوص) في المرحلة التي تسبق (المهمات)

يعطي فيها تغذية راجعة (Feed Back) للفرد المفحوص وإنه يتأثر ايضاً بزيادة مقدار التعرض للمهمة وأهميتها.

٥- طبيعة حالة العزو (The nature of Attribution) إن طبيعة العزو للفرد تشير ما إذا كان الفرد يستسلم أو يحاول عند مواجهته للعجز ، فالفرد الذي يعزو نجاحه أو فشله الى الحظ والصدفة سيتولى مسؤولية اقل في النجاح والفشل ، أما الفرد الذ يعزو نجاحه أو فشله الى القدرة أو الجهد فإنه سيتولى مسؤولية اكبر في ذلك.

٦- تكافؤ النتيجة (Result Valence) التي لا يمكن السيطرة عليها ويتم ذلك عند إختبار الفرد (المفحوص) بأن استجابته صحيحة أو غير صحيحة وفقاً لجدول الإجابات المحدد مسبقاً.

٧- قيمة التهديد (The Threat Value) قيمة التهديد تفقد السيطرة للفرد فالفرد كلما تعرض الى تهديد وضغط عالٍ أصبح عاجزاً عن الوصول الى الحل الصحيح.(Roth,1980,p:107).

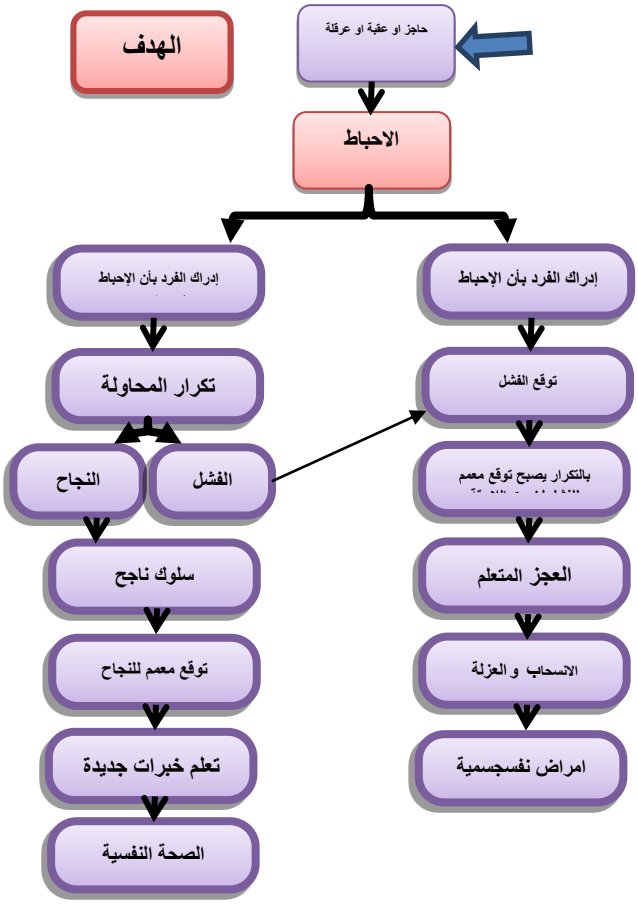
وقد اشارت دراسة ثيرس ودويك (Theres and Dweck 1989) التي حاولت تعريف اسباب حدوث العجز المتعلم عند الافراد في المواقف الاجتماعية ، وهل يعود تعلمه الى عدم قدرة الفرد على التغلب على رفض الاخرين له ؟ وهل هناك فروق دالة إحصائياً بين الافراد التوافقين اجتماعياً والافراد الإنطوائيين في هذه السمة ؟ وقد أظهرت النتائج : أن الاختلافات الفردية في عزو الرفض وإن العجز محاولات الفرد في الحصول على قبول اجتماعي هو سبب في حدوث العجز المتعلم(الحوشان ، ٢٠٠٠ : ٤٣- ٤٤) وتشير نظرية التعلم الاجتماعي لتحليلها للعجز المتعلم : حيث وضع هذا التحليل الباحث زوروف (Zuroff , 1980) رداً على التحليلات السابقة لكونها

أهملت الفروق الفردية لذا فإن نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory) وضعت انموذجاً للعجز المتعلم. من خلال التحليل الأتي :-

١. عمليات تغيير التوقع التي تحدث خلال حدوث العجز من خلال العجز من عنصرين رئيسين هما (النجاح والفشل) وإدراك (موقع الضبط)

٢. تعميم تلك التغيرات على المواقف الأخرى. لذا فأن تحليل نظرية التعلم الاجتماعي لأنموذج العجز المتعلم يتكون من سلسلة من المحاولات على (المهمة الاولى) والتي تتبعها (مهمة ثانية) تختلف الى حد ما عن المهمة الأولى.(الحوشان ، ٢٠٠٠ : ٣٣)

يرى الباحث من خلال عرضه لنظرية العجز المتعلم بأنه نتيجة لتراكم الإحباط المرتبطة بالفشل السابق المتكرر تكون أوجه النقص والعجز هائلة فيتوقف الكثيرون عن المحاولة لشعورهم بالعجز مما يجعلهم لا يتوقعون أي نتيجة سوى الفشل ، وفي هذا الصدد لابد من الإشارة الى ما قام به عالم النفس ريتشارد دي تشارمز (de charms) من أن توقعات الفشل ومشاعر العجز تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى ، كما لاحظ الباحث أنه عندما يصاب الاشخاص بالاحباط فإن هناك تعميمات بحيث تتدنى توقعات النجاح بالنسبة لأنماط السلوك المتصلة بنفس الحاجة التي أحبطت.


الهدف
حاجز او عقبة او عرقلة
الاحباط
إدراك الفرد بأن الإحباط
توقع الفشل
بالتكرار يصبح توقع معمم
العجز المتعلم
الانسحاب و العزلة
امراض نفسجسمية
إدراك الفرد بأن الإحباط
تكرار المحاولة
النجاح
الفشل
سلوك ناجح
توقع معمم للنجاح
تعلم خبرات جديدة
الصحة النفسية

الفصل الثالث

منهجية البحث

- مجتمع البحث
- عينة البحث
- أدوات البحث
- تطبيق المقياس
- الوسائل الإحصائية

منهجية البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث وعينته وتوضيح تبني الباحث للمقياس الإحباط والعجز المتعلم للذين استخدما لتحقيق أهداف البحث فضلاً عن الوسائل الإحصائية المستخدمة.

- مجتمع البحث : يتكون مجتمع البحث من طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٣ -٢٠١٤ .
- عينة البحث : اختار الباحث عينة تكونت من (١٠٠) وطالبة بواقع (٥٠) طالب و (٥٠) طالبة موزعين على (٥) كليات ، وتم اختبار العينة بطريقة عشوائية الطبقية.

جدول (١) افراد عينة البحث موزعين بحسب الكليات

الكليات	ذكور	اناث	المجموع
الآداب	١٠	١٠	٢٠
اللغات	١٠	١٠	٢٠
الإدارة والاقتصاد	١٠	١٠	٢٠
كلية التربية / ابن الهيثم	١٠	١٠	٢٠
كلية العلوم	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

وقد تم تطبيق المقياسين (الإحباط والعجز المتعلم) على عينة البحث ولم تستبعد اي استمارة.

- **أدوات البحث :**

استخدم الباحث في بحثه الحالة أداتين هما:

أ. مقياس الاحباط :

فقد تبنى الباحث مقياس الإحباط الجبوري ١٩٩٥ وهو مقياس من المقاييس الموقفية تخلصاً من مشكلة المرغوبية والذي عرب على وفق مقياس Blackburn بلاكبيرن –للإحباط .. ولما كانت المواقف مستوحاة من البيئة الانكليزية وموجهة الى افراد تلك البيئة لذا فقد تم استبدالها بـ (١٠) مواقف و (١٣) عرضاً سلوكياً وذلك:

(أ) ١– عن طريق المقابلة ، ٢– عن طريق الاستبيان الاستطلاعي والذي تم عرض المقياس بعد صياغة المواقف على (١١) خبيراً في علم النفس.

(ب) وقد تأكد الباحث من وضوح الفقرات (بتطبيق على عينة استطلاعية)

(ج) كما وضع اوزان (درجات) لكل متدرج من البدائل الخمسة على النمو الاتي:

١– لا ابداء= ١

٢– بشكل مخيف =٢

٣– بشكل معتدل = ٣

٤– بشدة = ٤

٥– بشدة كبيرة = ٥

وحسب ما يشير علماء النفس المهتمون في ميدان الإحباط ان جميع الأعراض السلوكية موجودة في شخصية كل إنسان سوي ولكن بنسب متقاربة ولذلك أعطيت درجة واحدة لكل عرض سلوكي لا يختاره المفحوص وعند التصحيح تجمع درجات الاعراض السلوكية يختارها المفحوص ضمن الموقف الواحد التي يكون مجموعها (١٢) ثم تضاف اليها الدرجة التي اختارها

المفحوص ومجموع تلكما الدرجتين = درجة الاحباط التي حصل عليها المفحوص في ذلك الموقف ، ثم تجمع درجات المواقف ومجموع درجات كل المواقف ، تمثل الدرجة الكلية للإحباط التي حصل عليها المفحوص على المقياس.

وعليه من الناحية النظرية فإن أوطأ درجة هي (١٣٠) وأن أعلى درجة (١٧٠)

(د) تحليل الفقرات : تبين أن جميع الفقرات مميزة وذلك من خلال الإجراءات التي قام بها الجبوري على عينة بلغ عددها (٥٦١) – (٣٤٣) طالب (٢٨١) طالبة لمعرفة فيما إذا كانت فقرات المقياس مميزة أم غير مميزة.

وطبق الاختبار الثاني T- test لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات فإظهر التحليل الإحصائي أن جميع المواقف مميزة عند مستوى اقل من (٠.٠٠١)

(هـ) صدق المقياس : كما تحقق للمقياس عدة أنواع من الصدق وهي :

١) الصدق الظاهري

٢) صدق البناء.

و) الثبات : حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وتم ايجاد العلاقة الارتباطية فكانت ٠.٧٠٨٣ وبأستخدام معادلة سبيرمان– براون بلغ معامل الثبات ٠.٨٢٩

(ز) وبعد بناء المقياس قام بتطبيقه ثلاث مرات.

أما البحث الحالي فقد قام الباحث بعد تبني هذا المقياس بأستخراج الثبات مرة اخرى بطريقة التجزئة النصفية حيث قسمت فقرات المقياس الى فقرات زوجية واخرى فردية وثم إيجاد العلاقة الارتباطية بينهما فكانت ٠.٨٤٧ وبأستخدام معادلة سبيرمان– براون التصحيحية بلغ معامل الثبات ٠.٨٧. وباعادة الاختبار بلغ (٠,٨١)

وقد تم عرض المقياس على خبراء من علم النفس كلاً على انفراد وقد اتفق الخبراء على صلاحية هذا المقياس للتطبيق وبذا تحقق الصدق الظاهري للقياس.

ب. مقياس العجز المتعلم:

فقد تبنى الباحث مقياس العجز المتعلم للحوشان ٢٠٠٠م حيث قامت الباحثة ببناء هذا المقياس بـ :

(أ) جمع فقرات المقياس عن طريق :

(١) توجيه استبيان استطلاعي.

(٢) الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت العجز المتعلم.

وبعد صياغة فقرات المقياس عرضته على عشر خبراء في علم النفس حيث تمت صياغة اربعين موقفاً وحددت ثلاث بدائل وذلك بوضع ثلاث فقرات لكل موقف لاختيار المستجيب اذ ان هذه الطريقة تقلل من اثر المرغوبية الاجتماعية والإجابة العشوائية.

اذ لاحظ بعض الباحثين وجود استجابات نمطية عند اختيار بديل معين دون غيره بغض النظر عن محتوى الفقرة. (مايرز ، ١٩٩٠ : ٢٧٢)

(ب) وقد وضع أوزان (درجات) لكل موقف ، فقد أعطيت ثلاث درجات للبديل الذي يشير الى العجز المتعلم ودرجتان للبديل الذي يدل على أسباب عامة ودرجة واحدة للبديل الذي يمثل التوجه نحو الإتقان ،وعليه من الناحية النظرية فإن أوطأ درجة هي (٤٠) وأعلى درجة هي (١٢٠).

(ج) إعداد تعليمات ووضوح الفقرات بتطبيقه على عينة مكونة من (٤٠) طالب وطالبة.

(د) تحليل الفقرات : لأجل معرفة فيما أذا كانت الفقرات مميزة أم غير مميزة ، طبقت الحوشان المقياس على عينة بلغت ٦٠٠ طالب وطالبة.

واستخدام الاخبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في كل فقرة ، فاظهر التحليل الإحصائي أن جميع الفقرات مقياس العجز المتعلم مميزة عند مستوى دلالة لا يقل (٠.٠٥).

(و) صدق المقياس : تحقق للمقياس عدة انواع من الصدق ، وهي

١) صدق المحتوى.٢) صدق البناء

(ي) الثبات : حسب الثبات بطريقتين:

١) إعادة الاختبار وبلغ (٠.٨٤).٢) التجزئة النصفية بلغ (٠.٩٤٥)

أما البحث الحالي فقد قام الباحث بعد تبني هذا المقياس بأستخراج الثبات مرة أخرى وبطريقة التجزئة النصفية فكانت العلاقة الارتباطية لمعامل الثبات هي (٠,٨٠) وبأستخدام معادلة سبيرمان– براون التصحيحية بلغ معامل الثبات (٠.٨٤٧) وبإعادة الاختبار بلغ (٠,٧٩) وقد تم عرض المقياس على خبراء من علم النفس كلا على انفراد وقد اتفق الخبراء على صلاحية هذا المقياس للتطبيق وبهذا تحقق للمقياس الصدق الظاهري.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليها البحث الحالي وفقاً لأهداف فضلاً عن تفسير النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات

١- فيما يخص الهدف الاول (الكشف عن الإحباط والعجز المتعلم عند الطلبة) فقد قتم تطبيق مقياس الإحباط وظهر أن متوسط درجات الإحباط عموماً قد بلغت

(١٥٣,٥٦٦) درجة وبأنحراف معياري قدره (٦.٢١) درجة وهو اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (١٥٠) درجة ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة فظهر أن القيمة المحسوبة البالغة (٤.٤٦) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) والجدول يوضح ذلك.

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسط درجات متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الإحباط

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
الإحباط	١٠٠	١٥٣.٥٦٦	٦.٢١	١٥٠	٤.٤٦	٢.٠٠	٠.٠٥

أما العجز المتعلم فقد ظهر أن متوسط درجات الطلبة على مقياس العجز المتعلم (٦٢.١٥) درجة وبأنحراف معياري قدرة (٩.٨) درجة وهو اقل من

المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٨٠) درجة ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين استخدام الباحث الاختبار التائي لعينة واحد فظهر ان القيمة المحسوبة البالغة (١٤.١١) درجة اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) والجدول يوضح ذلك.

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس العجز المتعلم

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
العجز المتعلم	١٠٠	٦٢.١٥	٩.٨	٨٠	١٤.١١	٢.٠٠	٠.٠٥

تعد هذه النتائج إيجابية فرغم كل المعاناة والظروف القاسية التي يمر بها بلدنا المتعدد الاوجه فإن هذه النتيجة تعد إيجابية فضلاً عن ذلك فقد وجد من بين كثير من الطلبة لديهم سمة الإصرار والتحدي والمواصلة والارتقاء المعرفي والطموح فضلاً عن ذلك وجد الباحث ان هناك دافع اخر للإنجاز هو نتيجة لاعتبارات اجتماعية.

٢- الهدف الثاني : (تعرف العلاقة بين الإحباط والعجز المتعلم).

ولاجل إيجاد هذه العلاقة استخدام ارتباط بيرسون وقد بلغت (٠.٦٤٧) وتمثلت بوجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين وبهذا نستدل انه كلما ارتفعت درجة الإحباط كلما كان العجز المتعلم مرتفعاً ايضاً وقد يعود ذلك لاعتقاد افراد العينة المحبطة بعدم السيطرة على الاداء اللاحق أو توقع الفشل في الأداء اللاحق مما يؤدي الى العجز المتعلم فيكونون اقل حماساً واندفاعاً ورغبة في بذل الجهد لأنهم يتوقعون انه لا جدوى من بذل اي جهد أمام الصعوبات التي يواجهونها ، وقد يرجع ايضاً الى المواقف الجديدة التي يتعرض لها الطلبة في

حياتهم اليومية فتكرار فشل الطالب يؤدي الى الإحباط وبتعميم المواقف المحبطة إلى مواقف مشابهة او غير مشابهة يتولد لديهم العجز المتعلم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ابرامسون (Abramson) (١٩٧٨) إذ كشفت عن تدني تحصيل الطلبة ذوي العجز المتعلم فكانت أوطأ من تحصيل الطلبة ذوي التوجه نحو الإتقان.

وقد اتفقت ايضاً هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كارول (Carol) (١٩٨٤) بأن الافراد يستسلمون عندما يواجهون الفشل والإحباط في مواقف معينة وأن ضعف الدافعية عندهم في مواقف التعلم ينشأ من التوقع القائل بأن النتائج لا يمكن السيطرة عليها.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليها الحوشان (٢٠٠٠) من ان الفشل يؤدي الى العجز المتعلم عالياً كلما كان الأنجاز واطئاً وهذا ما أيدته دراسة ارلي وداين(Earlyond& Diane, 1998).

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصل اليه (عاقل) ١٩٧٨ من ان التثبيط الذي يعيق جهود الفرد لارضاء حاجاته يرافقه مشاعر بعدم الرضا والضيق والعجز (عاقل ، ١٩٧٨: ١٥١).

٣- الهدف الثالث : (تعرف دلالة الفرق في الإحباط والعجز المتعلم عند طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس).

ولأجل التعرف على الفروق لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير الجنس فقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

ففي الإحباط : وجد أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور بلغ (١٥٣.٩) والمتوسط الحسابي للإناث بلغ (١٥٣,٣٣٣) والتباين للذكور (٣٧.٥٤) وللإناث (٤٠.٦٧) وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.٤١٣) هي أقل من

القيمة الجدولية والبالغة (٢.٠٠) عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥).

ولذا فلا فرق بين الذكور والإناث بالنسبة لمتغير الإحباط ، كما يوضحه جدول (٤).

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بالنسبة الإحباط.

الاحباط	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	١٥٣,٩	٣٧,٥٤	٠,٤١٣	٩٨	٢.٠٠	٠.٠٥
إناث	١٥٣,٢٣٣	٤٠,٦٧				

أما العجز المتعلم فقد وجد ان المتوسط الحسابي لعينة الذكور بلغ (٦٥.١٧) والمتوسط الحسابي لعينة الإناث بلغ (٥٩.٤٧) وتباين للذكور بلغ (٥٧.٩٤) وللإناث بلغ (١٠.٣٩٥) وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣.٧٧٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠) عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) ولهذا فإن هناك فروق بين الذكور والإناث ولمصلحة الذكور وهذا يعني ان العجز المتعلم ينتشر بين اوساط طلبة

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بالنسبة للعجز المتعلم

الاحباط	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	٦٥.١٧	٥٧.٩٤	٣.٧٧٦	٩٨	٢.٠٠	٠.٠٥
إناث	٥٩.٤٧	١٠.٣٩٥				

وقد اختلفت نتيجة الإحباط مع بعض الدراسات حيث لم تتفق هذه النتيجة مع دراسات عديدة أكدت على أن الذكور إحباطاً من الإناث كما في دراسة لوكسلي ودوفان لمعرفة مدى تأثير الإحباط في السلوك العدواني فوجد ان

البنين اكثر تعرضاً للإحباط من البنات وهنا دراسات أكدت العكس ، أما فيما يتعلق بالعجز المتعلم فقد وفقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير الجنس ولمصلحة الذكور وهذا يعني أن العجز المتعلم ينتشر بين أوساط الطلبة الذكور اكثر من الإناث وأختلفت هذه النتيجة مع الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسة دويك (Dweck)(1976) ودراسة وايز (Weisz)(1979) التي أظهرت أن الإناث اكثر تعرضاً للعجز المتعلم من الذكور.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة وبدرجة كبيرة مع ما توصلت اليه الحوشان (٢٠٠٠) في نتائج دراستها في العجز المتعلم.

ويمكن تفسير ذلك على ان الطلبة الذكور قد تحملوا ويتحملون اعباء ومسؤوليات اكبر مقارنة بالإناث وقد يلاقي الطالب عقبات كثيرة وتكرار هذه العقبات يؤثر سلباً على معظم جوانب حياتهم الدراسية والاجتماعية والنفسية.

الاستنتاجات

يستنتج الباحث في بحثه هذا ان الإحباط Frustration من المتغيرات بالغة الأهمية لما له من تأثيرات كبيرة على حياة الفرد وعلى باقي المتغيرات الاخرى فالإحباط المتكرر والمقصود هو بمثابة تأسيس توقعات سلبية للنتائج المتعلقة بأداء الفرد اللاحق وبذلك فأن إقدام الفرد نحو هدف معين عندما يعاق بصورة متكررة ومقصودة يشعره بعجزه عن المحاولة وتتولد لديه حالة من (الاقدام والاحجام) والخوف المرتبط بتخطي النجاح فتتولد لديه ايضاً توقعات للفشل في الاداء اللاحق وبالتكرار يصبح توقع الفشل معهم للخبرات اللاحقة فيتردى في حماة العجز المتعلم وسلوك يتصف بالانسحاب والعزل وقد يؤدي ذلك اضطرابات نفسية جسمية – وكما هو موضح في المخطط(١) في صفحة (٢٦) ، وقد يكون العجز المتعلم مكتسب في مرحلة الرشد أو يكتسب نتيجة الإحباطات المتكررة في مرحلة الطفولة مما تتولد شخصية مترددة وخائفة نتيجة

سوء معاملة الطفل من قبل اسرته أو مدرسته أو اقرانه أو المؤسسات الاجتماعية الاخرى وهذا ما أكدته نظرية التحليل النفسي من الاحباطات التي يتعرض لها الطفل قد تنتج فيما بعد شخصية خائفة مترددة تتوقع النتائج السلبية على الاداء اللاحق والأحباطقد يعيق الفرد على تقديم ستجابة مؤثرة أو ان يسيطر بإفعاله على النواتج – فشل – نجاح فأن النتيجة ستكون العجز المتعلم (Learned helplessness)...

التوصيات

١- الكشف عن الطلبة ذوي الإحباط والعجز المتعلم لغرض رعايتهم وتطوير امكاناتهم العلمية والعقلية وتعزيز مفاهيمهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو النجاح الدراسي والتفوق والابداع في جميع مجالات الحياة . ومعالجة كافة الظروف المسببة للإحباط والعجز المتعلم.

٢- أخذ التوقعات بعين الاعتبار في العملية التربوية ولا سيما في النشاطات الجامعية والمدرسية وتأكيد التوقعات الإيجابية لأنها جوهر العملية التعليمية والابتعاد عن التوقعات السلبية لأنها اداة تعمل على تدني مستوى الطالب في كل الجوانب الشخصية والتحصيلية.

٣- الافادة من المقياسين الإحباط والعجز المتعلم لتشخيص الطلبة الذين لديهم إحباطات متكررة وعجزاً متعلماً في الجامعات ومراحل دراسية أخرى.

٤- ونظراً لما توصل اليه الباحث من الاثار الوخيمة التي تتركها التنشئة الاجتماعية الخاطئة على الابناء يوصي الباحث نحو التوجه الى القائمين بالعملية التربية بالتقليل من المواقف التي تؤدي الى الفشل واعطاء فرص كثيرة لتحقيق النجاح وخلق جو صحي آمن لغرس الثقة في نفوس الابناء وبث روح التحدي والاصرار.(وكما نعلم أن اليابان منذ اكثر من ٤٠ سنة قد ألغت في قاموسها كلمة (فشل).

٥- إنشاء عيادات نفسية خاصة وعامة لعلاج مثل هذه الحالات للاستفادة من طاقات الافراد الى اقصى مدى ممكن وحمايتهم من المخاطر والامراض المزمنة والخطيرة التي تنبع منهما.

المقترحات

١- قيام دراسات اخرى مشابهة ودراسات تجريبية محكمة التصميم للتأكيد من أثر الإحباط والعجز المتعلم في متغيرات اخرى.

٢- بناء برنامج لتخفيف اثر الإحباط والعجز المتعلم عند طلبة الجامعة.

٣- بناء برنامج خاص لتغير التوقعات السلبية وتأسيس توقعات ناجحة

٤- اجراء دراسة تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات ومتغيرات اخرى.

المصادر

١- ابراهيم ، عبد الستار (١٩٨٦) : **علم النفس الاكلينيكي مناهج التشخيص والعلاج النفسي**الرياض ، دار المريخ للنشر.

٢- ابو حميدان ، يوسف عبد الوهاب (١٩٩٧) : **العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع** ، الرياض ، جامعة مؤتة.

٣- ام غازدا ، جورج وكروسيني ، ريموندجي ، (١٩٨٦) : **نظرية التعلم** – الجزء الثاني – الكويت ، مطابع الرسالة.

٤- الالوسي ، وفاء طاهر عبد الوهاب ، (١٩٩٩) : **اثر برنامج تدريب لتخفيف السلوك العدواني والاتكالي وزيادة النمو اللغوي لدى الاطفال المتخلفين عقلياً** ، رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب – جامعة بغداد.

٥- الاسدي ، آمال محسن عليوي ، (١٩٩٨) : **الصحة النفسية وعلاقتها بالابداع لدى الفنان العراقي** ، رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الأداب– الجامعة المستنصرية.

٦- براون ، (١٩٨٦) : **علم النفس الاجتماعي في الصناعة** ، ترجمة د. السيد محمد خيري وآخرون ، مصر ، دار المعرفة.

٧- بيك ، آرون ، (٢٠٠٠) : **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية** ، ترجمة د. عادل مصطفى ، القاهرة ، دار الافاق العربية.

٨- الجبوري ، مصري يحيى عمر ، (١٩٩٥) : **اثر الاحباط في انفعال الغضب** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة بغداد.

٩- جاسم ، رفعت عبد الله ، (١٩٩٠) : **عزو الفشل وعلاقته بالاداء اللاحق عند طلبة الصفوف الاولى من كلية الاداب- جامعة بغداد** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.

١٠- حداد ، ياسمين ونائل ، الاخرس ، (١٩٩٨) : **موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الاطفال** ، مجلة الدراسات ، المجلد ٢٥، العلوم التربوية، العدد٢.

١١- الحفني ، عبد المنعم ، (١٩٧٨) : **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، الجزء الاول – بيروت ، مكتبة مدبولي ، دار مأمون للطباعة.

١٢- حافظ ، نبيل وقاسم ، نادر ، (١٩٩٣) : **الاحباط والعدوان** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد ٦ سبتمبر.

١٣- الحوشان ، بشرى كاظم سلمان ، (٢٠٠٠) : **الفشل المتعلم وعلاقته بموقع الضبط ودافع الانجاز والتخصص والجنس لطلبة جامعة بغداد** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد.

١٤- الخليدي ، عبد الحميد ووهبي ، كمال حسن ، (١٩٩٧) : **الامراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الاطفال** ، بيروت ، دار الفكر العربي.

١٥- دافيدون ، لندا ، (١٩٨٣) : **مدخل علم النفس** ، ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر ونجيب خزام ، الطبقة الثالثة ، مصر ، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

١٦- راجح أحمد غزت ، (١٩٧٣) : **أصول علم النفس** ، الطبقة الخامسة ، القاهرة ، المكتب المصري الحديث للنشر والتوزيع.

١٧- سليم ، اريج جميل حنا ، (١٩٩٤) : **أساليب الغزو وعلاقتها بالكآبة لدى طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة بغداد.

١٨- صالح ، قاسم حسين ، (١٩٨٨) : **الشخصية بين النظرية والتطبيق** ، بغداد ، مطابع التعليم العالي.

١٩- عباس ، مضر طه ، (١٩٩٧) : **الالتزام الديني والانتماء الاجتماعي والعدائي لدى مرتكبي جرائم العنف واقرانهم العاديين** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاداب، جامعة بغداد.

٢٠- عاقل ، فاخر ،(١٩٧٨): **(اصول علم النفس وتطبيقاته)** ، الطبعة الثالثة ، بيروت ، دار العلم للملايين.

٢١- عبد الرحمن ، محمد السيد وعبد الحميد ، فوقيه حسن ، (٢٠٠٠) : **مقياس الغضب كحالة وسمة** ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٢- الكناني ، سعد عزيز ، (١٩٩٤) : **الخوف من النجاح وعلاقته بالذكورة والانوثة ، لدى طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة بغداد.

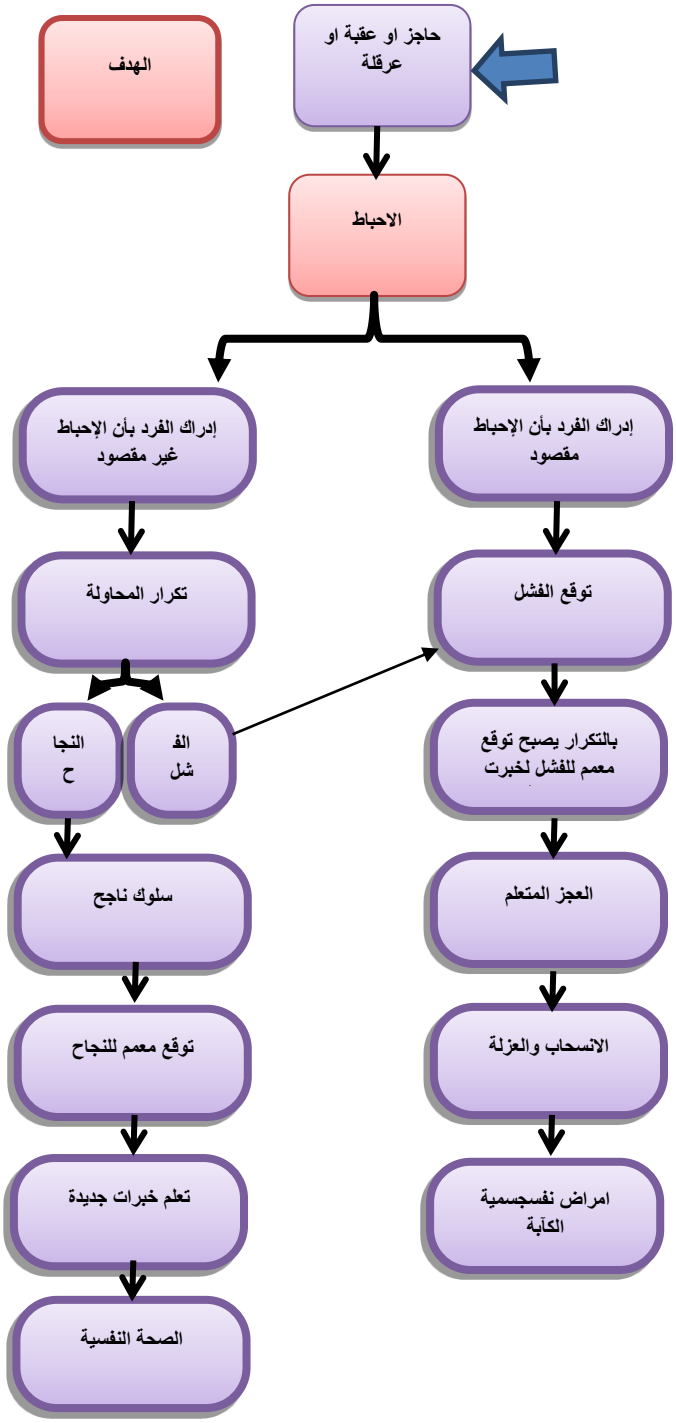
٢٣- مايرز ، أن (١٩٩٠) : **علم النفس التجريبي** ، ترجمة خليل ابراهيم البياتي ، مطبعة جامعة الموصل.

٢٤- هاشم ، زكي محمود (١٩٨٠) : **الجوانب السلوكية في الادارة** ، الطبعة الثالثة ، الكويت ، وكالة المطبوعات.

المصادر الاجنبية

- Abramson,L,Y,garber,Edwards,Seligman,(1978). Expectancy changes in depression and schizophrenia, journal psychology,pp:102-109.
- Alloy,L,Abramson,Peterson ,Seligman ,(1984).Attribution style and generality of learned helplessness .journal of personality and social psychology,46,pp:681-687.
- Bandura,A.(1978).theories of aggression .the standard observer October,pp,1-7.
- Berkowitz,L,(1989).frustration aggression hypothesis:Examination reformulation .Psychological bulletin ,vol.106,no 1,59-73.
- Berkowitz,L,(1990).0n the formation and regulation of anger and aggression ,a cognitive neoassociationistic anger American psychological vol ,45,no,4,494-503.
- Coleman C. James (1980) : **Abnormal Psychology and modern Life** U.S.A.
- Dollard,J,miller,other,(1968) .frustration and aggression ,fifteenth painting Newhaven :yale university press.
- Douglas,D,anisman ,H,(1975).Helplessness or expectation in congruency :effect of aversive stimulation on subsequent performance .journal of experimental psychology,1,pp:411-417.
- Howells,K,(1993).the assessment and management of violent behavior paper presented to conference at Edith Cowan university Perth ,western Australia .

- James,W,vanderp, z,(1981).Educational psychology in theory and practice ,random house ,new York .
- Longo,J,Harvy,Wilson ,and deni,r.(1982).to play play tempo ,and reaction to frustration in infants .perceptual and motor skills.55,239-242.
- Lundin,R,W,(1970).personality a behavioral analysis .fouth printing .new York :the Macmillan company.
- Maier,S,F,Seligman ,M,E,(1977).Alleviation of learned helplessness in the dog journal of abnormal psychology,73,pp:256-262.
- Stongman,K,T,(1973).the psychology of emotion .new York :johnwiley and sons .
- Seligman,M,E,(1975).Helplessness on depression development and death , san francisco ,W.H.freeman and company .
- Seligman,M,E,Maier,(1967).Failure escape traumatic shoch.journal of experimental psychology,74.
- Wrights man . (1977) : **Social Psychology** U.S.A
- Zimbardo , Philip and Ruch , Floyd (1965) : **Psychology and modern Life** U.S.A


الهدف
حاجز او عقبة او عرقلة
الاحباط
إدراك الفرد بأن الإحباط غير مقصود
إدراك الفرد بأن الإحباط مقصود
تكرار المحاولة
توقع الفشل
النجاح
الفشل
بالتكرار يصبح توقع معمم للفشل لخبرت
سلوك ناجح
العجز المتعلم
توقع معمم للنجاح
الانسحاب والعزلة
تعلم خبرات جديدة
امراض نفسجسمية الكآبة
الصحة النفسية

التفكير التخيلي وعلاقته بالقدرة المكانية لدى طلبة الجامعة

م.د. ثناء عبد الودود الشمري

الملخص:

هدف البحث الحالي الى تعرف:

١. درجة التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة.

٢. الفروق في درجة التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور –إناث) والتخصص(علمي– إنساني).

٣. درجة القدرة المكانية لدى طلبة الجامعة.

٤.الفروق في درجة القدرة المكانية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور –إناث) والتخصص(علمي– إنساني).

٥.العلاقة بين التفكير التخيلي و القدرة المكانية، وقد تكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالباً وطالبة وبواقع (١٧٢) من الذكور و(٢٢٨) من الإناث، وبواقع (٢٢٠) طالباً وطالبة من التخصصات الإنسانية، و(١٨٠) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية، اختيروا عشوائياً من مجتمع البحث، ولغرض التحقق من هدف البحث قامت الباحثة بتبني وبناء أداتين الأولى بناء مقياس التفكير التخيلي والثانية تبني اختبار القدرة المكانية، وبعد تطبيق الأداتين وجمع البيانات وتحليلها إحصائيا توصلت الباحثة إلى أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بدرجة من التفكير التخيلي اعلى من الوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التخيلي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الاناث، في حين ظهرت فروق في التفكير التخيلي لدى التخصص الانساني وعدم وجود فرق دال إحصائيا في التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في مستوى التفكير التخيلي . أما في القدرة المكانية فأظهرت النتائج أن طلبة جامعة بغداد لا يمتلكون القدرة المكانية الكافية وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة المكانية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، في حين ظهرت فروق في القدرة المكانية لدى التخصص العلمي وجاءت هذه النتائج

نتيجة قدرتهم على مواجهة المهام والمواقف المختلفة، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين التفكير التخيلي والقدرة المكانية ومن خلال النتائج خرجت الباحثة بعدد من الاستنتاجات ومنهاْ: ان طلبة جامعة بغداد لديهم تفكير تخيلي لأنهم يتمتعون بالإبداع والحكمة والذكاء التي تمكنهم من قراءة الظروف المستقبلية ومواجهة الصعوبات التي تواجههم، وان طلبة الجامعة بغداد لا يمتلكون القدرة المكانية الكافية كون بعض الطرائق التي تعتمد في الجامعة تتمحور على الطرائق التقليدية والتي قد لا تحفز الطلبة على التصور الذهني الجيد، ومن ثم خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

Abstrace:

:The goal of current research to know

degree of imaginative thinking among university students .2 differences in the degree of imaginative thinking among university students, depending on the variables of sex (male-female) and specialization (human, scientific). 3. degree of spatial ability of students Gamah.4-degree differences in spatial ability the college students depending on the variables of sex (male-female) and specialization (human, scientific) 0.5-relationship between imaginative thinking and spatial ability, has formed research sample of (400) students and by 172 males and 228 females and the rate of (220) students of humanitarian disciplines, and (180) students of scientific disciplines, chosen at random from the research community, and for the purpose of verification of the aim of the research, the researcher to adopt and build the first two tools to build imaginative thinking and the second adoption spatial ability test measure, after the application tools, data collection and statistical analysis researcher found out that the University of Baghdad students enjoy a

degree of thinking imaginary higher than the center, and the results showed a statistically significant differences in thinking imaginary according to gender and in favor of female differences, while differences emerged in imaginative thinking specialization humanitarian absence a statistically significant difference in the interaction between sex and academic specialization in the level of imaginative thinking. In spatial ability results Vozart that Baghdad University students do not have the spatial ability and adequate results showed a statistically significant differences in spatial ability depending on the variable sex in favor of males differences, while differences emerged in the spatial capacity of scientific specialization The findings come as a result of their ability to cope with the tasks and positions different, while the results showed a correlation positive function of imaginative thinking and spatial ability and through the results came out the researcher a number of conclusions, including: that the students of the University of Baghdad have lateral thinking because they have the creativity and wisdom and intelligence that enables them to read the future conditions and face the difficulties they face, Baghdad and university students do not have sufficient spatial ability that some of the methods that rely on the university centered on traditional methods, which may not motivate students to good mental perception, and then exited the researcher set of recommendations and proposals.

أولاً: مشكلة البحث:

العصر الحالي يتطلب أنساناً له عقلية تمكنه من استعمال أنواع التفكير المختلفة ، فيحلل ويركب ويميز ويضيف ويحذف ، أي العقلية التي تقدر على التفاعل مع واقع يتغير ويتطور بلا توقف، لقد أدركت الدول العربية هذه الحاجة وجاء ذلك خلال تطوير برامجها التربوية ، إذ أدخلت التفكير في مناهجها وكتبها المدرسية وأصبح محورا لطرائق التدريس في المباحث المختلفة ، بعد ان برزت الدعوات من خلال المؤتمرات والندوات إلى تطوير المناهج وطرائق التدريس ، فالمناهج وطرائق التدريس المتبعة في مدارسنا وكلياتنا مازالت لا تستطيع تنمية القدرات العقلية بشكل صحيح ، أن القدرات العقلية يمكن إن تصنف على أساس بعدين أساسيين شائعين وهما بُعد العمليات وبُعد المحتوى ، وتشمل قدرات العمليات على كل من الإحساس والإدراك والذاكرة والاستدلال وبعض أنواع التفكير ، أما قدرات المحتوى والتي تؤدي دورا مهما في الحياة التعليمية والمهنية والتطبيقية بوجه عام فهي تشمل القدرات اللغوية والقدرات المكانية ،وغيرها وهناك ارتباطات وثيقة ودالة بين القدرة المكانية والأداء في المواد الدراسية ، و أن القدرة المكانية هي إحدى القدرات العقلية الفرعية للذكاء ، و التي تحتاج الى تخيل ذهنياً وامتلاك ذاكرة بصرية تخيلية قصيرة الأجل ، وهذا بطبيعة الحال يتطلب حساً مكانياً وهي بحاجة أيضاً إلى مرونة في تداول الصور الذهنية، أي القدرة على التصور البصري المكاني، فالمتعلم المفروض أن يكون لديه القدرة على خلق أشياء مجردة في مخيلته انطلاقاً مما يلمسه أو يتداوله، وبالتالي فإن ضعفه على التخمين والتقدير والتصور في اي مادة دراسية يؤدي إلى تدني مستوى تحصيله فيها(الكبيسي،وصالح،٢٠١٥:ص٢٦٧-٢٧٣).

أن عملية التعلم الحقيقية تحدث فقط عندما تصبح المعلومات جزء من الذاكرة طويلة المدى فعندها تحدث عملية التغير في البنية المعرفية للطالب، أذ يتطلب الأداء والنجاح في كل تخصص قدرات تختلف عن غيرها من التخصصات الأخرى، فبعض التخصصات يتطلب من الطالب أن يمتلك مستوى عالياً من التخيل والإدراك المكاني(احمد، ومنصور،٢٠١٠:ص٥٩٧).

لذا نرى مع كل شخصية او مخترع او مصمم عالمي هم عادة ممن لديهم من الخيال ما يسبقون به احلامهم ،وجعل المفكر الامريكي(ستيفن كوفي) للخيال الصدارة في عادات النجاح موصيا: أبدأ والمنال في ذهنك(جاد،٢٠١٦:ص٢٤).

وباستقراء الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التفكير التخيلي أكدت معظمها علي أنه لا يوجد اهتمام بهذه القدرات لدي الطلبة ، وأن المعلمين لا ينظرون علي نحو واع إلي الأنشطة والاستراتيجيات التي يستخدمونها لمساعدتهم علي تنمية هذه المهارات العقلية ، والتدريس بصورته الحالية قد يعوق التفكير بصورة عامة ويضعف التفكير التخيلى بصورة خاصة ،ونتيجة لذلك يأتي العديد من الطلبة إلي المراحل التعليمية العليا وليس لديهم المقدرة على التفكير التخيلى ، كونهم لا يستطيعون تمثيل المعرفة وانما فقط حفظ المعلومات واستظهارها عند الحاجة (De Beni ,etal ,2006: 807-821).

تحتل القدرة المكانية بعدها مهمة لتنظيم الأفكار، وميداناً خصباً للتدريب على أساليب التفكير المتنوعة، ولما كان التخيل وتنميته لدى طلبة الجامعة وظيفة من وظائف البحث العلمي وهدفا أساسيا تعمل الجامعة على تحقيقه ، وبعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات لوحظت عدم وجود اتساق في نتائج هذه الدراسات التي تناولت متغيرات البحث الحالي، حيث ان هناك دراسات توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة المكانية والتفكير التخيلي

كما في دراسة(Liu, 2007: 343-352)،ودراسة (احمد ،ومنصور،٢٠١٠:ص٢٩٥- ٦٢٤).

في حين نجد ان دراسة(Allen, 1999:p. 980)،ودراسة (Cho et al., 2012:p.212) ، ودراسة(الصليبي، ٢٠٠٤) لم توجد علاقة، وهذا ينطبق على متغيري القدرة المكانية والتحصيل فنجد دراسة (Wheatly & Brown, 1989:p. 134-155) ، ودراسة (Erbilging, 2003:p. 872)، ودراسة سميث(Smith, 2009:p. 54) توصلت الى وجود علاقة في حين نجد دراسة (الزغاري،١٩٩٠ : ٢-٧٧) لم تجد علاقة، مما شكل دافعاً للبحث في القدرة المكانية وعلاقتها بالتفكير التخيلي لدى طلبة جامعة ، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما العلاقة بين القدرة المكانية والتفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة ؟.

ثانياً: أهمية البحث:

منذ أن خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان ميزه عن باقي المخلوقات بقدرات ووهبه إمكانيات وقابليات متنوعة تختلف حنكة ومهارة ونوعا عن سائر المخلوقات حتى كان السيد فيها وأورثه الأرض وما عليها ،وأمره باستخدام تلك المميزات في التدبر والتأمل في سير أحداث الكون ، واستقراء ما فيه من قوانين ليكشف ما أودع الله فيه من إسرار وخبايا . وقد دعا الخالق جلة قدرته في كتابه الكريم البشر للنظر العقلي- بمعنى التأمل والفحص وتقليب الأمور على وجوهها وإدراكها -إدراكا سليما .بقوله تعالى **(إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ)** (آل عمران ،الآية ١٩٠).

احتلت القدرات العقلية مكانا بارزاً في الدراسات النفسية منذ أكثر من ألفي عام، ويشير ذلك إلى أهمية هذه القدرات في حياة الفرد المهنية والتعليمية والاجتماعية. وقد اهتم علماء النفس المعرفي بالقدرات العقلية لما لها من أهمية بالغة في توجيه الفرد لنوع الدراسة المناسبة لقدراته وإعداد ه للالتحاق بها، مما يساعده على تحقيق ذاته (Schank,1991: 656) وتعتبر القدرة المكانية ذات تأثير كبير على الطلبة في تنمية قدراتهم العقلية، ومساعدتهم في فهم المادة الدراسية بشكل جيد، وحل المشكلات التي تواجههم بأكثر من طريقة وذلك لرفع مستواهم التحصيلي (جاليين، ١٩٩٣: ٨٧).

إن أهمية الدراسات التربوية بشكل عام تعود إلى مقدار ما تسهم به تلك الدراسات في معرفة الفروق بين الأفراد في جوانب التعلم المختلفة . وكذلك جوانب التكوين العقلي لهم كما أنها ذو أهمية لارتباطها في تطوير العملية التعليمية وتحسينها للوصول إلى أفضل الأساليب التربوية التي تساعد على رفع مستوى الأداء المعرفي للطلاب ، أما الدراسة الحالية فان أهميتها فضلاً عما سبق تأتي من الجوانب الآتية:-

١. إن البحوث والدراسات السابقة أجريت في بيئات تختلف عن البيئة التي أجريت فيها الدراسة الحالية علما أن لكل بيئة ظروفها الاجتماعية والاقتصادية الخاصة بها .
٢. أهمية المرحلة الجامعية كونهم عماد الأمة بشكل عام وزهرة المجتمع بشكل خاص وهم نخبة الجامعة الصاعدة وتهتم معظم الدراسات بطلبة الجامعة لما لهم من الأثر في الحياة والتأثير في المجتمع فهم قادة الغد ومؤسسو المجتمع في مجال العلم، ونجاح طلبة الجامعة يعتمد في الدرجة الأولى على كيفية تفاعلهم مع الأحداث والأشخاص المحيطين بهم واهتمت الكثير من الدراسات بالطلبة الجامعيين ووجهت الاهتمام بالدرجة الأولى على

المتغيرات التي تؤثر على مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وبدأت تسود الآن البحوث التي تربط بين قدرات الفرد العقلية واداءه الاكاديمي.

٣. يعد البحث الحالي تعزيزا وإثراء لنتائج بحوث ودراسات سارت في هذا المنحى وتسليط لمزيد من الضوء عليها من خلال ما يمكن الوصول إليه من نتائج .متخذة طريقها امتداد للبحث في التفكير التخيلي والقدرة المكانية في البيئة العراقية ، لذا يؤمل أن يسد هذا البحث الثغرة الموجودة في هذا المجال وتخطو خطوة في طريق البحث متناولة علاقة التفكير التخيلي بالقدرة المكانية وفقا لمتغير الجنس(ذكور– اناث) والتخصص(علمي– انساني) لدى طلبة الجامعة .

٤. تقديم بعض المقترحات التي قد تفيد في تحسين عملية التعلم ورفع المستوى العلمي لطلاب الجامعة .

٥. اثبات ما جاء في الدراسات النظرية من ان الذكاء المكاني / البصري يتمثل :بالقدرة على رؤية الاشياء والاشكال ووضع التخيلات العقلية والتعامل مع الفنون البصرية والمعمارية وصاحب هذا الذكاء له القدرة على التفكير التخيلي بواسطة الصور والمجسمات والمهن المناسبة له هي السياحة والنحت والفن وهندسة البناء (الدردير،٢٠٠٤:ص٣٤).

ثالثا :- **أهداف البحث Aims of the Research :**

يستهدف البحث الحالي التعرف على : –

١. درجة التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة .

٢. الفروق في درجة التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور –إناث) والتخصص(علمي– إنساني) .

٣. درجة القدرة المكانية لدى طلبة الجامعة .

٤. الفروق في درجة القدرة المكانية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور –إناث) والتخصص(علمي– إنساني) .

٥. العلاقة بين التفكير التخيلي و القدرة المكانية.

رابعا :- **حدود البحث Limit of the Research:**

يتحدد البحث الحالي :– بطلبة جامعة بغداد للتخصصات العلمية و الأنسانية ومن كلا الجنسين من الدراسات الصباحية الأولية للعام الدراسي (٢٠١٤–٢٠١٥م).

خامساً: **تحديد المصطلحات Limit of the Terms** :–

أ. **التفكير التخيليImaginative Thinking : عرفه كل من:**

١. **(برونويسك ٢٠٠١)** :هو عملية تكوين الصور داخل العقل وتحريكها وتحويلها للوصول منها الى تنظيمات جديدة (Bronowski, 2001, 108).

٢. **(الطيب، ٢٠٠٦)**:هو النشاط الذي يقوم به المتعلم كنتيجة لإحدي القدرات العقلية التي تقوم بعملية تركيب ودمج بين مكونات الذاكرة وبين الصور العقلية التي تشكلت من قبل من خلال الخبرات الماضية و التي تم الحصول عليها عن طريق الحواس ، ثم التأليف بين هذه الصور واعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة ، بما يساعدنا في الحصول علي شكل جديد لها يختلف عن الواقع عمليات (الطيب، ٢٠٠٦: ١٨١–١٨٣) .

٣. (حسين ، و عبد الناصر ، ٢٠٠٧): هو إطلاق العنان للأفكار دون النظر للارتباطات المنطقية أو الواقعية أو الالتزامات ، وهي أعلي مستويات الإبداع وأندرها ، ويتحقق فيه الوصول إلي مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كلياً (حسين ، وعبد الناصر ، ٢٠٠٧: ٨٦) .

٤. (ابراهيم،٢٠٠٧): بأنه نمط من التفكير يقوم على عملية استحضار واستعادة الانطباع الذهني للاشياء والاحداث التي تتصل بهدف معين او تخيل حركة او الخطوات التي تحقق هذه الاهداف، ويمكن ان تتضمن القدرة على اعادة التركيب بطريقة مبتكرة لما يتم استعادته من صور ذهنية او معان او خبرات او احداث سابقة(ابراهيم، ٢٠٠٧، ٣٥-٣٧).

التعريف النظري: قدرة من قدرات التفكير يُعبر عنه بنشاط عقلي يختص بتجميع وتكوين الصور العقلية الخاصة بالمدركات الحسية التي تشكلت من قبل من خلال الخبرات الماضية، وتحريكها وتحويلها ثم إعادة تشكيلها داخل العقل بطريقة مبتكرة للوصول إلي تنظيمات جديدة

التعريف الأجرائي :- تكوين صورة لموقف معين بالاستعانة بالذاكرة ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال أجابته عن فقرات مقياس التفكير التخيلي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

ب. القدرة المكانية (Spatial Ability):عرفها كل من على انها:

١- **(الزغبي ، ٢٠٠١):** هو القدرة تتضمن في الواقع عاملين منفصلين ولكنهما مرتبطين ،أولهما يشمل إدراك العلاقات المكانية .وثانيهما يتضمن التصور المكاني، حيث تتم معالجة الأوضاع المتغيرة أو التحولات التي تطرأ على الأشكال (الزغبي ، ٢٠٠١ : ٩٧).

٢- **(Ormord, 2003)**:ملاحظة تفاصيل ما يراه الفرد، والقدرة كذلك على تخيل الأشياء البصرية ومعالجتها ذهنياً .إذ يقوم الفرد بسلوكيات، مثل استحضار الصور العقلية، ورسم صورة ذهنية مماثلة للواقع ، والتمييز بين الأشياء المتشابهة(Ormord, 2003,482) .

٣- **(الريان ،٢٠٠٨)** : بأنها القدرة على التفكير بأشكال هندسية والعلاقة بينها (الريان ،٢٠٠٨ :٢٨) .

٤- **(خصاونة ،٢٠١٣)**:القدرة على التدوير العقلي وهي جزء من القدرة الفراغية تتطلب تدويراً عقلياً لمثيرات ثلاثية الأبعاد يقوم المفحوص بتدويرها من أجل مطابقتها مع الشكل الأصلي، وتقديم الاستجابة بالحُكم عليها بالتطابق أو عدم التطابق (خصاونة ،٢٠١٣ : ٢٦٥).

التعريف الإجرائي للقدرة المكانية :- القدرة العقلية لدى طلبة الجامعة التي من خللها دمج شكلين لتكوين نموذج معين معروض وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال أجابته عن فقرات اختبار القدرة المكانية المعد لهذا الغرض.

اطار النظري:

أولاً : التفكير التخيلي Imaginative Thinking :

مفهوم التفكير التخيلي : قد يكون التفكير التخيلي عملية استعادة للإدراكات السابقة بدون تعديل فيها، او اعادة تشكيل لهذه الادراكات من خلال ايجاد افكار جديدة لها اي لا يسترجع الصور او الافكار او المدركات القديمة كما هي بل ينشئها انشاء جديدا مبتكرا، وقد يكون ايضا انشاء خياليا يصعب تحقيقه ولا تتماشى مع الواقع من خلال تجميع الصور الذهنية العقلية الناتجة من معطيات الموقف التعليمي والخاصة بالمدركات الحسية التي يمر بها مع الخبرة السابقة المرتبطة بهذه الصورة واجراء تجارب ذهنية لهذه الصور واعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة، ويتم الاستدلال عليه من خلال السلوك الظاهر الذي يتخذ اشكالا مختلفة لدى الطالب (الطيب، ٢٠٠٦، ٢٥٢).

جوانب التفكير التخيلي:

١. يعد الخيال صورة عقلية مختلفة عن الواقع .

٢. التفكير التخيلي يعني القدرة العقلية التي تقوم بتركيب صوراً رمزية غير مقيدة بالخبرات وغير محددة بزمان أو مكان لتحقيق رغبات الفرد التي لا يستطيع تحقيقها في الواقع .

٣. يعمل التفكير التخيلي علي تنظيم علاقات جديدة بين مكونات الخبرة السابقة للأفراد وتصنيفها في صور وأشكال غير واقعية .

٤. يمثل التفكير التخيلي صورة عقلية سابقة تم تشكيلها بطريقة مبتكرة ، وبمكن الاستدلال عليها عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر للفرد .

٥. يمثل التفكير التخيلي القدرة العقلية التي تستطيع الخلط بين هذه الصور والتآلف بينها والخروج من ذلك بشكل جديد يختلف عن الواقع أي لم يسبق إدراكه بنفس الصورة التي يتم تخيله عليها .

٦. التفكير التخيلي ليس بالشيء البعيد تماماً عن الواقع ولا بالشيء الحر المطلق الذي لا يتصل بمجال الحياة التي نعيش فيها وانما هو القدرة علي تصدير الواقع في علاقات جديدة(زيتون ، ٢٠٠٧:٧٧) (الجزار، و والي، ٢٠٠٣، ١٢٢).

انماط التفكير التخيلي : فيما يلي بعض انماط التفكير التخيلي :

- **التفكير التخيلي الاسترجاعي** : وهو الذي يتم فيه استعادة الصور الذهنية التي سبق مشاهدتها دون اجراء اي تعديلات فيها مثل استرجاع الطالب لصورة احدج الجرافات مثل جراف اويلر او جراف هاميلتون في عقله دون اضافة او تعديل فيها، ويعتمد هذا النمط على معلومات ومعارف الفرد وخبراته والصور الذهنية لتلك الخبرات ومدى سعتها ودقتها وتنوعها بصورة

تسمح له باسترجاعها من الذاكرة وفهم معناها، وكذلك وجود الموقف الذي يستدعي الصور والافكار المرتبطة بها، ويساعد على التركيز والاسترجاع.

- **التفكير التخيلي الاتباعي** : ويقتصر هذا النمط على تتبع الادراكات السابقة ومجاراتها، ويعتمد على التأليف بين الصور الذهنية التي يثيرها تكوين جراف ما سواء بالرسم اليدوي او باستخدام المستحدثات التكنولوجية، والنمط الاتباعي يعد نمطا مقيدا ليس فيه تجديد او ابتكار او ابداع . (الجزار، و والي، ٢٠٠٣، ١٣٠) .
- **التفكير التخيلي الابتكاري** : يبتكر الفرد فيه تركيبات جديدة من الادراكات السابقة، ويعتمد على تركيب الصور الذهنية للخبرات الماضية وانتاج صورة جديدة منها مثل التفكير في تكوين جراف جديد .
- **التفكير التخيلي التوقعي** : وهو التفكير الذي يتجه نحو توقع احداث المستقبل، وخاصة ما يتصل بتحقيق هدف معين، او تخيل عملية او حركة او خطوات يمكن ان تساعد في حل مشكلة او تحقيق هدف يسعى له الفرد، فقد يتوقع الطالب اذا كان لديه خريطة لجزيرة تربط بين ثلاث مدن عن طريق بعض الجسور، هل من الممكن ان تبدي في سيارة من المدينة اي من المدن الثلاث ثم تقوم بزيارة كل جسر اكثر من مرة (الطيب، ٢٠٠٦، ١٩٥).

مهارات التفكير التخيلي :

مهارات التخيل تتطلب تآزر كل من الجانب المعرفي العقلي والجانب الادائي المهاري، وهي تستعين بالتذكر في استرجاع الصور الذهنية للرسوم الهندسية المختلفة التي درسها المتعلم، وهي نوع من التفكير تستعمل فيه الحقائق لحل المشكلات الهندسية، وقد حدد مهارات التخيل في مهارتين اساسيتين هما :

- قراءة **الرسومات** الهندسية (المسطحة والمنتظمة والمركبة) .

- التعبير عن الاشكال الهندسية بالرسوم (المسطحة والمنتظمة والمركبة) (سليمان، ٢٠٠١، ٣١).

كما ان اصحاب النمط التخيلي من التفكير لديهم مجموعة من المهارات تتضمن البحث الدائم عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء، ومن خلال قراءاتهم المتنوعة، وهؤلاء لديهم القدرة على استنتاج النتائج من خلال الربط بين المواقف، ولديهم ايضا القدرة على التأمل والتفكير بعمق (مصطفى، ٢٠٠٢، ٢٩) ،بالإضافة الى ان الافراد ذوي القدرة على التفكير التخيلي لديهم مجموعة من المهارات منها : الاحساس والادراك والتذكر والتصور والقدرة على ادراك وتكوين الانماط وعمل الروابط و النمذجة والتعبير عن ما تم تخيله في شكل كلمات منطوقة او مكتوبة او من خلال الرسم (Bernstein, 2003: 97).

لقد صنف (عبد الحميد،٢٠٠٩)التخيل على انه نمط من التفكير يتضمن القدرات الاتية:

١. القدرة على تكوين الصور الذهنية في العقل .
٢. القدرة على التفكير فيها او من خلالها .
٣. القدرة على اللعب بهذه الصور وعلى التركيب بينها وعلى تحريكها وتحويلها.
٤. القدرة على القيام بتجارب ذهنية او فعلية حولها ومن خلالها (عبد الحميد،٢٠٠٩: ٦٥) .

ومن خلال ما تقدم يمكن استخلاص بعض مهارات التفكير التخيلي وهي :

١. تصور او تخيل الشيء من خلال الرسم او الوصف اللفظي او المكتوب .
٢. انشاء تمثيل عقلي او صورة ذهنية لهذا الشيء .

٣. اجراء التحويلات العقلية على هذا التمثيل (مثل التدوير، الازاحة، الانعكاس، الطي، الحذف، الاضافة، التقسيم، التجميع .....)

٤. استخدام الشكل الذي تم التوصل اليه لحل المشكلة التي تواجه الفرد، وقد توظف الصور المتخيلة لخدمة بعض العمليات العقلية الاخرى مثل الاستنتاج والابتكار .

٥. القدرة على الوصف والتعبير عن ما توصل اليه .

واذا كانت تنمية مهارات التفكير تمثل هدفاً من أهم أهداف أي نظام تعليمي، فإن التفكير التخيلي يمثل أحد أنواع التفكير، وهو عنصر أساسي وفعال في منظومة التفكير والنشاط العقلي ولذا يجب الاهتمام بتنميته لدي الطلبة لما له من فائدة كبيرة في تعليم وتعلم المواد الدراسية ، ويتمثل التفكير التخيلي في قدرة الفرد علي التصور وبناء خيالات عقلية متعددة ، حيث يفكر المتعلم ويحلم بأشياء لم تحدث من قبل ، ويتميز تفكيره بالحدس أو حب التخمين ، وبذلك يكون لديه القدرة علي الوصول بتفكيره إلي ما وراء الواقع(Beghetto, Ronald ,2008,134) ، ويشير(مصطفي ،٢٠٠٢) إلي أن أصحاب هذا النوع من التفكير التخيلي يسعون دائماً إلى البحث عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء، ومن خلال قراءاتهم المتنوعة ،وهؤلاء لديهم القدرة على استنتاج النتائج من خلال الربط بين المواقف ، ولديهم القدرة كذلك على التأمل والتفكير العميق (مصطفى،٢٠٠٢: ٣٦)

ويشير ديوى (Dewey , 2004) إلي أن التفكير التخيلي يعمل علي بناء الأفكار الفعالة التي ليست منفصلة عن الواقع ، كما أنه لا يصرفنا عن الواقع والمعرفة ، حيث يمكننا من التفاعل مع هذا الواقع بشكل هادف ، ويمكننا من رؤية الحقائق التي لا يمكن عرضها في ظل الظروف القائمة، كما يعد الطريقة

الوحيدة التي من خلالها تجد الأفكار والمعاني طريقها إلي التفاعل الإيجابي (Dewey , 2004:152).

أن تنمية التفكير وخاصة التفكير التخيلي وعادات العقل أمراً ضرورياً في جميع نواحي الحياة ، ويتفق خبراء علم نفس التفكير إلى أن التفكير لا يحدث من فراغ بمعزل عن محتوى أو مضمون معين ، لذا ظهرت العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية التي تهدف لتنمية التفكير لدي التلاميذ ضمن إطار محتوى المادة الدراسية و أظهرت البحوث التي أجريت في السنوات الأخيرة أن المخ البشري ينقسم إلى جانبين أيمن وأيسر وأن هناك تمايز بين الجانبين ، وهذا يتطلب البحث عن إستراتيجية تدريس تربط بين الأيمن والأيسر، مما يضع المخ في قمة عطائه لذا ابتكر بوزان إستراتيجية الخرائط الذهنية فهي تعتبر من الطرق التي تساعد على تحسين كفاءة الربط بين جانبي المخ اذ توضح العلاقات بين المعلومات بشكل واضح ومرئي بأساليب مشوقة مستخدمة أشكالا ، ورسوماً تخطيطية وجداول كما أنها تشرك شقي المخ الأيمن والأيسر معاً (بوزان،٢٠٠٦: ٤٦)،كما ويمكن تنمية العادات العقلية لدي المتعلم بتحويل محور العملية التعليمية من الاهتمام بالمنهج الدراسي وما يحتويه من مادة علمية ومقررات إلى التركيز على عقل المتعلم ذاته وكيفية استقباله للمعلومات ومعالجتها وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة طويلة الأجل ، بحيث تصبح سهلة التذكر والتطبيق ، وبالتالي تتكون لديه عادات عقلية متقدمة تصبح سهلة الممارسة(صقر ، ٢٠١٢: ٢٠٠-٢٠٨).

النظريات التي فسرت التفكير التخيلي:

- **نظرية تركيبات الخلية ل (هب ١٩٦٨)** : وترى أن التفكير التخيلي ينتج على وفق الأداء المتتابع لحركة العين ، إلا أنها لم تستطع أن تقدم لنا كيفية هذا الأداء بصورة واضحة ، وأن هذه النظرية يشوبها نوع من

الغموض ، فهي لم توضح هل أن أنواع الصور العقلية جميعها تحتاج إلى تركيبات عصبية واحدة أم تختلف هذه التركيبات بأختلاف نمط التخيل (يوسف ، ٢٠١٠ : ٤٥٣-٤٥٤) .

- **نظرية الترميز الثنائي لـ (بيفيو ١٩٧١)** : فهي تقوم في جوهرها على وظائف النصفين الكرويين للمخ وربط اللغة بالنظامين اللفظي والبصري ، أي أن هذه النظرية تؤكد أهمية التفاعل بين الصور والكلمات في العمليات العقلية المختلفة ، وعلى الرغم من أهمية هذه النظرية إلا أنها لم توضح لنا كيفية معالجة الصورة وفحصها وتوالدها وتحويلها (الأسدي، ٢٠١٣ : ٢٢٢)
- **نظرية (المنظومة ١٩٨٠)** فتفترض أن التفكير التخيلي العقلي مجموعة قدرات تهتم جميعها بمعالجة المعلومات البصرية والمكانية في الذاكرة لينتج من ذلك نوعين من الصور العقلية هما؛ الصور العقلية البصرية والصور العقلية المكانية ، وقد وضعت هذه النظرية وصفاً واضحاً لعملية التفكير التخيلي بافتراضها وجود منطقة بصرية في ذاكرة الإنسان تشبه المصفوفة في ذاكرة الحاسوب تقوم بعملية الإدراك البصري من خلال انتقال المعلومات من الذاكرة طويلة المدى إلى هذه المنطقة ويحصل هذا الانتقال بنشاط قوي لحدوث صور عقلية ذات أحجام جديدة وفي تراكيب جديدة ، وهذه النظرية تقترب من نظرية الترميز الثنائي لـ (بيفيو) من حيث وجود نوعين من الملفات في ذاكرة الإنسان هما ملفات الصور وملفات المعنى يكمل كل منهما الآخر في حدوث عملية التخيل ، إلا أنها أضافت وجود بعض الوسائط (المصفوفة) التي يحدث فيها التفاعل بين الصور والكلمات لحدوث التفكير التخيلي (يوسف،٢٠١١: ٢٧١) ، وبالنسبة **لنظرية التكامل النفس جسمي ل(شيبرد ١٩٨١)** فهي نظرية ينقصها الدقة والتحديد كما

علق ذلك بنكر وكوسلين ، فهي نظرية عامة تبحث في التحويلات المتخيلة وتستند في كثير من افتراضاتها على النظم الإدراكية للفرد وأن أجهزة الفرد الإدراكية تعطي وزناً كبيراً لتفسير الرسوم الخطية ثنائية الأبعاد ، ويدركها الفرد كأنها أجسام متناسقة ومنتظمة (أندرسون،٢٠٠٧: ١٥٨-١٥٩) ، وتقدم **نظرية إسترجاع معلومات العقل عن طريق الحواس ل(نيل ١٩٨٧)** صورة واضحة عن عملية التفكير التخيلي بافتراضها أن التفكير التخيلي العقلي هو استرجاع الذاكرة للمعلومات المخزونة فيها بصيغ وأشكال جديدة، إلا أنها لم تقدم الكفاية التفسيرية فضلاً عن الكفاية السلوكية لحدوث عملية التخيل من حيث النشاط المتولد في الذاكرة وكيفية انتقال المعلومات وتوالدها لتظهر بالشكل الجديد (Neil, 1987: 482) .

ثانياً: **القدرة المكانية**:

تتمثل القدرة المكانية في القدرة على استقبال الصور والتفكير فيها، والتعرف على الشكل والفراغ وما يتضمنه من ألوان وخطوط ورسوم، ونقل الأفكار البصرية والمكانية من الذاكرة واستخدامها لبناء المعاني، وتنقسم القدرة المكانية الى القدرة المكانية الثنائية S ٢ وتدل على التصور البصري لحركة الأشكال المسطحة ، والقدرة المكانية الثلاثية S ٣ وهي القدرة على تدوير المجسمات والأشكال ذهنياً من مكانها الأول إلى مكان أو موضع جديد بناء على تعليمات محددة (السيد،١٩٩٤ ؛ أبو حطب، ١٩٩٢ ؛ معوض، ١٩٨٤)، وهذه المهارات لا تظهر لدى المبصرين فقط، بل هي موجودة عند غير المبصرين أيضاً(Gardner,1989: 769)، وتضم القدرة المكانية عاملين هما التنظيم المكاني وهي (قدرة الفرد على تحديد اتجاه حركة الشيء أو أحدى مكوناته)، وعامل التصور البصري وهي(قدرة الفرد على المعالجة الذهنية للأشياء المنظورة التي تنطوي على حركة انتقالية ذي تعاقب محدد)

(العبد ،١٩٧٥ :٨٥ –٩٣)، و ترى (Megee,1979) أن القدرة المكانية تتألف من نوعين رئيسين من العوامل هما عامل التصور (Visualization) وعامل التوجيه (Orientation) ،إذ ينظر إلى التصور المكاني (Spatial visualization) بأنه القدرة على تناول ودوران ولف وتحويل مثير مقدم على شكل صورة ويمتاز بالقدرة على الحكم على المواقف المكانية المحسوسة وتحليلها أكثر من التعامل مع الرموز المجردة (أبو حطب ،١٩٧٣ :٣٠٢) كما ويتمثل بالقدرة على فهم وتصور التمثيلات البصرية والعلاقات المكانية مثل القيام بالعمليات الهندسية المختلفة وتصور الأشياء في فراغ منظور، وهو القدرة على تخيل الحركة أو الإحلال المكاني للشكل أو بعض أجزائه (حسين، ٢٠٠٣ :٥٧–٥٨)، أما القدرة على التوجيه المكاني (Orientation) فهو كما يراه(Megee,1979) القدرة على إدراك وترتيب عناصر مثير لأنموذج مرئي و القدرة على التحكم مهما تغيرت الهيأة المكانية للمثير(Megee,1979:p131) . في حين أشار العبيدي(٢٠٠٤) للتوجيه المكاني إلى فهم واستيعاب ترتيب وتركيب العناصر ضمن مثير أو أنموذج مرئي والقدرة على الحكم مهما تغيرت الهيئة المكانية للمثير (العبيدي،٢٠٠٤: ٤٠)، أما (Guilford,1969) فأشار إلى التوجيه المكاني (Orientation) على انه القدرة على تحديد العلاقات المكانية لوضع تخيلي للجسم (Guilford,1969:302) ، في حين يرى لين وباترسون (Linn & Peterson ١٩٨٥،) بأن العوامل المكوّنة للقدرة المكانية هي : الإدراك المكاني وتتمثل في القدرة على تعرف (Spatial Cognition)العلاقات المكانية مع الحفاظ على هيبتها، والتدوير العقلي (Mental Rotation)،وهو القدرة على تدوير الأشكال ذهنياً في بعدين أو ثلاثة أبعاد بسرعة ودقة، والتصور وهو القدرة على فهم الحركة

المتخيلة في المكان الثلاثي البعد، أو القدرة على معالجة الأشياء في الخيال، ويرى (ريان ، ٢٠٠٨) أن القدرة المكانية تتأثر بمجموعة من العوامل وهي : التطور المعرفي لدى الأفراد والخبرات المكانية والجنس والموهبة، فهي إحدى مكونات القدرة العقلية المرتبطة بالإبداع ، وتيّسر للمتعلمين حلولاً إبداعية للمشكلات التي تواجههم، وبدونها يصبح تعاملهم مع هذه المشكلات عملية روتينية بعيدة عن الفهم العميق بمكوناتها البنيوية(ريان ،٢٠٠٨: ١١٥-١١٧)، كما تعزز تعلم الفرد لمواضيع جديدة، وتخيل التغيرات الحادثة في مكوناتها (عابد، ١٩٩٦:٩)،وعلية فأن كلا من التصور المكاني والتوجيه المكاني يتطلبان على حد سواء قدرة على تدوير النماذج ذهنيا ، وذاكرة بصرية (تخيلية) ذي طبيعة قصيرة الأجل ، كما ان التصور المكاني يحتاج فضلا عن ذلك أجراء سلسلة من العمليات المتتابعة (أبو صالح،١٩٩٦: ٢٠٧)، ويرى(Wheatley،١٩٩٠) أن التصور المكاني هو القدرة المكانية ومن ذلك نلاحظ مدى الترابط والتداخل بين التصور المكاني والتوجيه المكاني الأمر الذي يصعب معه التفريق بينهما(نقلا عن الهنداوي،٢٠٠٥ :٨) .

و عليه تتضمن القدرة المكانية ثلاث مكونات هي: الإدراك المكاني، والتصور المكاني، والتوجيه المكاني، وكما موضح في المخطط الاتي:

(المخطط من عمل الباحثة)

أ. **الإدراك المكاني (spatial perception)** : ويقصد به القدرة على إدراك الأنماط والأجسام والأشكال ومقارنتها بعضها ببعض، وللإدراك المكاني عاملين:

١. **السرعة الإدراكية وهي** :سرعة المقارنة أو التعرف على الأشكال و الرموز .

٢. **مرونة الاحتواء وهو** : القدرة على الاحتفاظ عقليا بمدرك صوري أو شكل واسترجاعه لعزله عن صور أخرى،

ويتضمن الإدراك المكاني سبع مهارات هي:

١. **الثبات والانتظام البصري:** وهو الاحتفاظ بدوام إدراك الشكل مع التغير في أبعاده أو درجة لونه أو موقعه وتمييزه عن أشكال هندسية أخرى .

٢. **إدراك الموقع في الفراغ** : وهو القدرة على ربط موقع الشكل بالفراغ بالناظر إليه (خلف، أمام، فوق، تحت) .

٣. **التوافق البصري-اليدوي:** وهو القدرة على تناسق الحركة مع البصر.

٤. **إدراك العلاقات مكانيا** : وهي القدرة على رؤية جسمين أو ثلاثة بالنسبة للناظر أو بالنسبة لبعضها.

٥. **التمييز البصري** : وهو القدرة على تحديد الفروق والتشابه بين الأشكال وهي مهارة لا تعتمد على موقع هذه الأشكال، وتعتبر مقارنة عددين مثالا على التمييز البصري.

٦. **الاسترجاع البصري أو الذاكرة البصرية** : وهو تذكر جسم بصريا بعد غيابه عن النظر ومقارنة خصائصه بخصائص أجسام أخرى موجودة أو غير موجودة .

٧. **علاقة الصورة بالمحيط** : وهو التعرف على شكل من خلال تشخيص عناصره في صورة مركبة من عدة أشكال (Del Grande,1990: 14-20).

ب. **التصور المكاني (Spatial Visualization)**: القدرة على فهم وأداء وتحويل صورة الشكل بصريا (McGee ,1979 :987)، كما ويتضمن حركات تخيلية للأجسام في بعدين وثلاثة أبعاد ،ولفعل ذلك يجب أن يكو ن المتعلم قادرا على خلق تصور عقلي للجسم والتعامل معه، بحيث لا يكون هذا التصور مجرد صورة في ذهن المتعلم بل تكون بصورة أكثر تجريدا حيث يمكن تقطيع الجسم والتعامل مع أجزائه عقليا، مثل التعرف على حواف قطعة كرتون مقصوصة بعد طيها لتصبح مجسما ومعرفة كيف ستبدو ورقة بعد طيها وثقبها وإعادة فتحها. لكن التعامل مع بعض الصور يكون صعبا خاصة إذا كانت غير مرنة للغاية، غامضة أو غير واضحة، أو إذا كانت تحوي تفاصيل كثيرة لا تنتمي لها، مثل التعرف على عدد المثلثات الموجودة في صورة لأشكال هندسية رباعية يمكن تصورها عقليا وتفحصها و لكن تكون متداخلة، فالتصور المكاني هو القدرة على تخيل الكيفية التي ستظهر بها الأشياء المقدمة صوريا بطريقة مختلفة (Linn&Peterson,1985: 1479-1498) .

ت. **التوجيه المكاني(Spatial Orientation)**: وهو معرفة المتعلم لمكان تواجده وإلى أين يتجه، أي هو قدرة المتعلم على فهم وتحديد العلاقات بين مواقع المعلومات في الكتاب عن طريق بناء خرائط عقلية(خرائط ذهنية mental maps) (Clements ,1998: 436232)، وتختلف المهمات التي تتطلب القدرة على التوجيه المكاني عن تلك التي تتطلب التصور المكاني أن الأولى لا تتطلب نقلا عقليا للمعلومات أو تقطيعا لأجزاء هذه

المعلومات و لا استيعاب العلاقات بين أجزائها بل تتطلب فقط التعرف على المعلومة بشكل كامل ولكن من زوايا مختلفة ، و تتضمن أيضا استيعاب ترتيب الأجسام بصريا، وعدم الارتباك عند عمل تغيير في التوجيه الذي يمكن أن يقدم به شكلاً مكانيا ،أما التوجيه المكاني فيتضمن القدرة التي تستدعيها عملية التعرف على مكعب أوجهه معّلمة بعد تدويره، أو التعرف على العملية التي أجريت على بطاقة ورقية إن كانت قلب أو تدوير ، هذا يعني أن التوجيه المكاني هو أن يفهم المرء التمثيلات البصرية أو التغير بين تمثيلين لنفس شكل المعلومة (McGee, 1979: 889-918).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالتفكير التخيلي: مجموعة الدراسات السابقة مرتبة حسب سنة أعدادها واهدافها و توزيع العينة فيها حسب الحجم والجنس والمرحلة الدراسية وبيان أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة والجدول(١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

ت	الباحث والسنة	هدف الدراسة	مكان اجراءها	حجم العينة وجنسها	المرحلة الدراسية التي طبقت فيها	النتائج التي توصلت إليها
١	محفوظ (١٩٩٤)	الكشف عن الفروق الفردية في التفكير التخيلي ممثلة بالأسلوب البصري والاعتماد - الاستقلال الإدراكي من خلال الرابطة بين الاختبارات المكانية وخبرة التفكير التخيلي	كلية التربية جامعة عين شمس	(١٢٩) طالبة	السنة الثالثة من شعب اللغة العربية التاريخ الفيزياء والعلوم والدراسات الاجتماعية	عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التخيلي في تفضيل الأسلوب البصري لتجهيز المعلومات

ت	الباحث والسنة	هدف الدراسة	مكان اجراءها	حجم العينة وجنسها	المرحلة الدراسية التي طبقت فيها	النتائج التي توصلت إليها
٢	يوسف (٢٠١٢)	وهدفت إلى التعرف علي فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية	مصر	(١٦٠) طالبة	تلميذات الصف الثاني الاعدادي	فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي ويرجع الباحث ذلك لكون الخريطة الذهنية تماثل في بنائها ما يتم داخل العقل البشرى، ووجود فروق في مستوى التفكير التخيلي، كما وأظهرت النتائج وجود دور للتخصص الانساني في تنمية التفكير التخيلي.
٣	عباس (٢٠١٣)	وهدفت إلى بناء برنامج اثرائي في نظرية الرسم البياني وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الاول الثانوي	في الجيزة بمصر	ذكور واناث	الاول ثانوي	وقد أظهرت النتائج تفوق الاناث على الذكور في مستوى التفكير التخيلي

الدراسات المتعلقة بالتفكير التخيلي

ثانياً : **الدراسات المتعلقة بالقدرة المكانية:** مجموعة الدراسات السابقة مرتبة حسب سنة أعدادها واهدافها و توزيع العينة فيها حسب الحجم والجنس والمرحلة الدراسية وبيان أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

الدراسات المتعلقة بالقدرة المكانية

ت	الباحث السنة	هدف الدراسة	مكان اجراءها	حجم العينة وجنسها	المرحلة الدراسية التي طبقت فيها	النتائج التي توصلت إليها
١	(Middaugh, (1985)	بحث العلاقة بين القدرة المكانية والأداء الرياضي لدى طلبة الصف الثامن	لم يذكرها	(٣٥٧) طالباً وطالبة	الأساسية	وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين أداء الذكور و أداء الإناث ولصالح الذكور في القدرة المكانية.
٢	(Smith and Schroeder ,(1990)	اثر الفرق بين الجنسين للتلاميذ في الصف الرابع الأساسي في القدرة المكانية قبل تعليم وحدات في القدرة المكانية وبعدها ، كما استهدفت بيان اثر تعليم وحدات في القدرة المكانية لهولاء الطلبة واثر التفاعل بين هذين العاملين في القدرة المكانية للتلاميذ .	لم يذكرها	(٧٨) طالباً وطالبة	الأساسية	١- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث قبل تعليم وحدات في القدرة المكانية . ٢- لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والتعليم في القدرة المكانية للتلاميذ .
٣	عابد (١٩٩٥)	تقصي القدرة المكانية لدى معلمي الرياضيات في مرحلتي التعليم الأساس والثانوي . بيان اثر متغيري الجنس والتخصص في قدرتهم المكانية ٣-تقصي اثر عامل الجنس في القدرة المكانية لدى المعلمين والتفاعل بين مؤهلات المعلمين العلمية و جنسهم في قدرتهم المكانية .	الأردن	(١٩٤) معلماً ومعلمة	الأساسية	وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المعلمين في قدرتهم المكانية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور والى وجود اثر للتفاعل بين التخصص والجنس .

ت	الباحث السنة	هدف الدراسة	مكان اجراءها	حجم العينة وجنسها	المرحلة الدراسية التي طبقت فيها	النتائج التي توصلت إليها
٤	الصليبي (٢٠٠٤)	إلقاء الضوء على مفهوم التفكير الابتكاري، وممارسته والقدرة المكانية	فلسطين	(٣٣) طالباً و طالبة	ثانوية	وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات القدرة المكانية لدى طلبة المرحلة الثانوية/ الفرع العلمي في منطقة الخليل تعزى إلى الجنس (الذكور)، وعدم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التفكير الابتكاري ومتوسطات القدرة المكانية لدى طلبة المرحلة الثانوية/ الفرع العلمي
٥	(الهنداوي (٢٠٠٥)			(٤٥٢) طالباً و طالبة	معهد	١- إن طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات (عينة البحث) يمتلكون القدرة المكانية الكافية في الرياضيات ٠ ٢-إن الطلاب الذكور أفضل من الطالبات في القدرة المكانية٠
٦	يعقوب (٢٠٠٧)	هدفت الدراسة معرفة مستوى القدرة المكانية، ومكوناتها، وهي الإدراك، والتصور المكاني، والتوجيه المكاني، ونمط تطورها	رام الله في فلسطين	(١٤٢٦)طالباً وطالبة	طلاب الصفوف السابع، والتاسع، والحادي عشر	وجود فرق بين الجنسين ولصالح الطالبات الاناث على الطلاب الذكور في الصف التاسع.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين التفكير التخيلي والقدرة المكانية:

والجدول(٣) يوضح ذلك

جدول(٣)

الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين التفكير التخيلي والقدرة المكانية

ت	الباحث والسنة	هدف الدراسة	مكان اجراءها	حجم العينة وجنسها	المرحلة الدراسية التي طبقت فيها	النتائج التي توصلت إليها
١	الساندريني (١٩٨١) نقلاً عن محفوظ (١٩٩٤)	هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق الفردية في القدرات اللفظية والمكانية بتفضيل التفكير التخيلي بالصور(الأسلوب البصري) مقابل اللفظي	كلية التربية جامعة عين شمس	(٣٨٣) طالباً جامعياً	طلاب الجامعة	عدم وجود علاقة بين القدرة المكانية كما تقاس باختبار تكملة الأشكال(يقيس القدرة على بناء نمط كلي مكاني من عدة أجزاء)، والأسلوب اللفظي البصري مقاساً باستبيان ريتشاردسون(١٩٧٧)، وذلك بالنسبة لكل من الطالبات والطلاب على حد سواء

منهجية البحث: Research Methodology:

اتبع المنهج الوصفي التحليلي: الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها، وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما هي عليه في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم،٢٠٠٠: ٣٢٤)، لذا اتبعت الباحثة المنهج الوصفي كونه أنسب المناهج لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات والكشف عن الفروق بينها من أجل وصف وتحليل الظاهرة المدروسة.

مجتمع البحث: (Population of the Research) : يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ الدراسات الصباحية من الذكور والإناث ومن التخصصين العلمي والإنساني البالغ عددهم (٤١٧٦٧) طالباً وطالبة موزعين على (٢٤) كلية، منها (١٤) كلية ذات

تخصصات علمية يبلغ مجموع طلبتها (٢١٧٩٨) طالباً وطالبة يشكلون نسبة(٥٢%) بواقع(٩٢٨٥) طالب و(١٢٥١٣) طالبة، و(١٠) كلية ذات تخصصات إنسانية مجموع طلبتها (١٩٩٦٩) طالباً وطالبة يشكلون نسبة(٤٨%) بواقع(٨٣٢٦) طالب و(١١٦٤٣) طالبة.

عينة البحث (Sample of Research):اختيرت عينة البحث بأسلوب المعاينة العشوائيــة الطبقيــة ذات التوزيع المتساوي ، فقد تألفت عينة البحث من(٤٠٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث موزعين على(٦) كليات اختيرت بطريقة عشوائية من جامعة بغداد / الدراسة الصباحية بواقع ثلاثة كليات منها في التخصص العلمي ومثلها في التخصص الإنساني، وكان تمثيل متغيري الجنس والتخصص ، بواقع(١٧٢) من الذكور و(٢٢٨) من الإناث، وبواقع (٢٢٠) طالباً وطالبة من التخصصات الإنسانية، و(١٨٠) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية، وكما مبين في الجدول(٤).

الجدول(٤) يبين عينة البحث بحسب الكلية والتخصص والجنس

ت	الكلية	الاختصاص	الجنس		المجموع
			ذكور	اناث	
١	التربية /ابن رشد	انساني	٣٥	٥٥	٩٠
٢	الآداب	انساني	٢٨	٤٥	٧٣
٣	اللغات	انساني	٣٢	٢٥	٥٧
٤	التربية/ابن الهيثم	علمي	٣٠	٤٠	٧٠
٥	العلوم	علمي	٢٧	٣٣	٦٠
٦	الزراعة	علمي	٢٠	٣٠	٥٠
المجموع الكلي			١٧٢	٢٢٨	٤٠٠

اداتا البحث :

أولاً: مقياس التفكير التخيلي (Imaginative Thinking) : إجراءات بناء مقياس التفكير التخيلي:

١. **تحديد مفهوم التفكير التخيلي:** لأجل تحقيق أهداف البحث وقياس متغير التفكير التخيلي ، وبالنظر لعدم وجود مقياس عراقي أو عربي ـ على حد علم الباحثة ـ ، لذا وجدت الباحثة من المناسب أن تقوم ببناء مقياس للتفكير التخيلي في ضوء الإطار النظري الذي أنطلق منه البحث الحالي ومع طبيعة مجتمع البحث .

٢. **تحديد مجالات المقياس :** تم حصر مكونات التفكير التخيلي وفق المفهوم الذي قدمه (Thomas, Nigel ,1999) وهي : التصور العقلي ، التجربة الذهنية ، تكوين وتوسيع الانماط ، وتكون المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٢) فقرة ، واعتمدت الباحثة المقياس الخماسي المتدرج في تصحيح استجابات العينة على فقرات المقياس .

٣. **صدق الفقرات :** قامت الباحثة بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين لبيان مدى صلاحية الفقرات في قياس التفكير التخيلي والبالغ عددهم (١٠) من اختصاص علم النفس التربوي والقياس والتقويم ، وقد ابدت اللجنة موافقتها على صلاحية الفقرات في قياس التفكير التخيلي .

٤. **التطبيق الاستطلاعي :** الاول (وضوح التعليمات والفقرات): لمعرفة مدى فهم فقرات المقياس ووضوح تعليمات الإجابة عليه وبدائل الاستجابة واختيارها ،فضلاً عن الوقت المستغرق في الإجابة ،ولتحقيق ذلك طبقت فقرات المقياس على عينة مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانية بقسم الفلسفة في كلية الآداب بجامعة بغداد، وتبين للباحثة أن

التعليمات كانت مفهومة وأن الفقرات كانت واضحة من حيث الصياغة والمعنى، وأن متوسط الاجابة كل افراد العينة على المقياس كان ١١ دقيقة.

٥. **تمييز الفقرات** : قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة وذلك لغرض التحليل الاحصائي باستعمال المجموعتين الطرفيتين ويتم في هذا لأسلوب اختيار مجموعتين متطرفتين من الأفراد بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس، وبنسبة ٢٧%ويتم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال معادلة القوة التمييزية كما هو موضح في الجدول(٥) .

جدول (٥)

يبين القوة التمييزية والاتساق الداخلي لفقرات اختبار التفكير التخيلي

ت	المجموعة الدنيا		المجموعة لعليا		القيمة التائية	الاتساق الداخلي	الصلاحية
	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف			
.١	3.22	1.053	3.99	0.785	6.007	0.316	صالحة
.٢	3.20	1.048	3.96	1.022	5.389	0.263	صالحة
.٣	2.94	1.289	3.56	1.263	3.520	0.220	صالحة
.٤	3.63	1.197	4.22	0.715	4.419	0.245	صالحة
.٥	3.20	3.302	3.72	1.151	3.101	0.233	صالحة
.٦	2.46	1.293	3.04	1.252	3.314	0.290	صالحة
.٧	3.11	1.292	3.91	1.148	4.787	0.206	صالحة
.٨	2.83	1.249	00,3	1.202	5.218	0.262	صالحة
.٩	3.15	1.118	3.91	0.892	5.519	0.254	صالحة
.١٠	3.70	1.292	4.69	0.665	7.021	0.404	صالحة
.١١	3.00	1.353	4.35	0.753	9.072	0.455	صالحة

ت	المجموعة الدنيا		المجموعة لعليا		القيمة التائية	الاتساق الداخلي	الصلاحية
	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف			
١٢.	3.24	1.353	4.11	0.835	5.690	0.361	صالحة
١٣.	3.67	1.041	4.48	0.960	6.779	0.408	صالحة
١٤.	2.89	1.292	4.15	0.830	8.522	0.430	صالحة
١٥.	2.85	1.331	4.06	1.049	7.382	0.319	صالحة
١٦.	3.02	1.102	3.85	0.994	5.836	0.263	صالحة
١٧.	2.80	1.229	3.61	1.167	4.998	0.337	صالحة
١٨.	2.98	1.304	4.11	1.071	6.958	0.227	صالحة
١٩.	3.33	1.192	3.94	0.895	4.261	0.281	صالحة
٢٠.	3.15	1.101	3.91	1.064	5.155	0.218	صالحة
٢١.	3.19	1.298	3.83	1.264	3.717	0.378	صالحة
٢٢.	2.80	1.273	4.06	0.915	8.344	0.329	صالحة
٢٣.	3.24	1.433	4.19	0.968	5.675	0.394	صالحة
٢٤.	3.02	1.200	4.00	1.223	5.955	0.340	صالحة
٢٥.	3.63	1.132	4.37	0.871	5.389	0.306	صالحة
٢٦.	3.37	1.212	4.13	0.866	5.298	0.403	صالحة
٢٧.	3.78	1.218	4.69	0.636	6.864	0.341	صالحة
٢٨.	3.17	1.204	4.09	0.952	6.269	0.246	صالحة
٢٩.	2.59	1.231	3.54	1.307	5.467	0.206	صالحة
٣٠.	2.98	1.184	3.37	1.32	2.467	0.320	صالحة
٣١.	3.46	1.234	4.33	0.967	5.771	0.358	صالحة
٣٢.	2.87	1.354	3.93	1.379	5.676	0.251	صالحة

ت	المجموعة الدنيا		المجموعة لعليا		القيمة التائية	الاتساق الداخلي	الصلاحية
	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف			
٣٣.	3.41	1.454	4.13	1.298	3.852	0.347	صالحة
٣٤.	3.70	1.292	54,3	1.308	468,5	0.292	صالحة
٣٥.	3.37	1.464	4.35	1.026	5.707	0.229	صالحة
٣٦.	2.50	1.219	3.41	1.261	5.377	0.301	صالحة
٣٧.	3.26	1.179	4.04	1.058	5.102	0.289	صالحة
٣٨.	3.11	1.349	4.06	1.118	5.603	0.320	صالحة
٣٩.	3.44	1.321	4.43	1.034	6.081	0.348	صالحة
٤٠.	2.65	1.328	3.83	1.089	7.171	0.368	صالحة
٤١.	3.33	1.297	3.37	0.731	7.239	0.396	صالحة
٤٢.	3.02	1.102	3.85	0.994	5.836	0.263	صالحة

٦. **صدق الفقرات (الاتساق الداخلي):** استعملت الباحثة معامل ارتباط بوينت بايسريال لاستخراج معامل الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت الاستمارات الخاضعة للتحليل بهذا الأسلوب(٤٠٠) استمارة وهي ذات الاستمارات التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط والبالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين(٠،٢١٨ـ ٠،٤٥٥)، وكما موضح في الجدول(٥)

٧. **الثبات:** ويُعد الثبات من الخصائص المهمة التي يجب توافرها في الاختبار أو أداة القياس، فالأداة الثابتة هي التي تعطي النتائج نفسها إذا ما تكرر

تطبيقها على العينة نفسها وتحت الظروف نفسها.(Ravid, 2011, p200) ، وتم حساب معامل الثبات للاختبار كله بأسلوبين هما :

أ. **إعادة تطبيق الاختبار** على أفراد العينة الاستطلاعية نفسها(٢٠) طالب وطالبة ، وبفاصل زمني مقداره أسبوعان ، فكان معامل الثبات (٠.٨٨١) باستعمال معامل ارتباط بيرسون وسيلة إحصائية لهذا الغرض ، وهو معامل ثبات جيد للاختبارات التي يجب ان تتراوح بين (٧٠ – ٩٠) (علام،٢٠٠٠: ١٦٥).

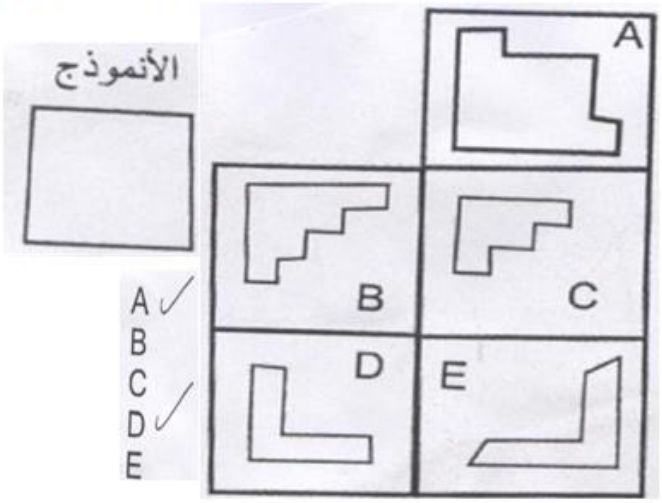
ب. **طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha** :أظهرت النتائج وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا لمقياس التفكير التخيلي (٠,٨٩). وبذلك يكون المقياس جاهز لتطبيق ومكون من (٤٢) فقرة ودرجات المقياس تتراوح بين(٤٢– ٢١٠) وبمتوسط فرضي يساوي (١٢٦) درجة .

ثانياً: اختبار القدرة المكانية (Spatial Ability):إجراءات بناء اختبار القدرة المكانية :

١. **تحديد مفهوم القدرة المكانية:** لغرض قياس القدرة المكانية لدى الطلبة عينة البحث قامت الباحثة بتبني اختبار القدرة المكانية للهنداوي(٢٠٠٥) ، والاختبار في صورته النهائية الاختبار مكون من (٣٤) فقرة كل فقرة تتضمن شكلا معينا يمكن أن تطلق عليه أنموذجا وهذا الأنموذج متبوع بمجموعة من الأشكال تحمل الرموز A,B,C,D,E,F اثنان من هذه الرموز عندما يوضعان معا مع بعضهما يشكلان رسماً أو صورة مطابقة للأنموذج الموجود في الفقرة والوقت المخصص للاختبار (٣٤ دقيقة) .

٢. **تعليمات الاختبار** :تمت وضع تعليمات للاختبار توضح كيفية الإجابة عن الاختبار وأكدت الغرض من الاختبار وضرورة الإجابة عن فقراته وتأكيد عدم ترك اية فقرة دون اجابة مع مثال محلول .

مثال محلول: ضع علامة(✓)على هذين الرمزين والمثال الآتي يوضح ذلك ، لاحظ أن الحرف A والحرف D يشكلان الأنموذج الموجود على يسار الأشكال



٣. **صدق الاختبار(الصدق الظاهري)** : عرضت الباحثة فقرات الاختبار بصيغتها الأولية ،على عدد من الخبراء المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية ، بعد تعريف القدرة المكانية، لإبداء آرائهم في مدى صلاحيتها ، وفي ضوء أراء المحكمين تم استخراج تأييد صلاحية الفقرة أو رفضها، وتفق على استبقاء الفقرات التي تحصل على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر، فضلاً عن إن قيمة (كا^{٢}) دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأكثر، وكانت الفروق بين المؤيدين لها والرافضين ذات دلالة إحصائية، إذ كانت قيم مربع كاي المحسوبة اكبر من القيمة كا^{٢} الجدولية(٣.٨٤) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجة حرية(١)، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم تم الاتفاق على إبقاء جميع فقرات المقياس .

٤. (**صدق البناء او المفهوم**): يتعلق بالتركيب الداخلي للمقياس أو الأداة، وهذا الصدق يتعلق بمعرفتنا النظرية للمفهوم الذي نُريدُ قياسه، وعليه ينبغي افتراض أن المفهوم له عدد من الأبعاد المختلفة ثم معرفة أن كل فقرة لها علاقة بالبعد الصحيح (Muijs,2004:8)، ويشير صدق المحك لاختبار ما إلى العلاقة بين نتائج ذلك الاختبار والنتائج من قياس آخر ممثل لمحك محدد، ويمكن أن يكون المحك اختباراً آخر، بحيث يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات على الاختبار المطلوب إثبات صدقه والعلامات على المحك، وفي هذه الحالة يسمى معامل الارتباط وعند عدم توافر محك خارجي فإن الدرجة الكلية للاختبار تعد أفضل محك داخلي، وعليه فإن التأكد من صدق المحك الداخلي لاختبار ما يتم من خلال حساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار (مجيد،٢٠١٠:٥٣) ،ومن الأساليب الإجرائية التي يمكن من خلالها التحقق من صدق البناء لمقياس ما هو الصدق الداخلي، ولأجل التأكد من الصدق الداخلي يلجأ الباحثون إلى تطبيق إحدى معاملات الإرتباط للحكم على إبقاء الفقرة أو حذفها (ربيع، ٢٠١٣ :١١٨).

٥. **التطبيق الأول للاختبار:** مدى وضوح فقرات الاختبار و تعليماته: لغرض التأكد من مدى ملاءمة الاختبار لإفراد عينة البحث ، ومدى فهمهم لفقراته والتعليمات المرافقة به ، أجرى تطبيقا استطلاعيا أولياً لتجريب الاختبار ، وقد شمل هذا التطبيق عينة من طلبة احد الكليات ،و بلغ عدد أفرادها (٢٠) طالباً وطالبة ،، وقد تبين من هذا التطبيق ان التعليمات واضحة لدى الطلبة ولا تحتاج إلى تعديل ، إما الوقت الذي استغرقته الإجابة هو(٤٥) دقيقة بحساب الوقت المستغرق لكل طالب وطلبة وحساب المعدل لجميع الطلبة .

٦. التطبيق الثاني التحليل الإحصائي لفقرات اختبار القدرة المكانية

أ. **مستوى صعوبة الفقرات** : ويكون الاختبار جيداً إذا لم تكن كل فقرة من فقراته على مستوى عالٍ من السهولة بحيث يتمكن جميع الأفراد الإجابة عليها أو تكون صعبة جداً فيفشل الجميع في الإجابة عليها.(Lzard,2005: 25).وقد تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من الفقرات الاختبارية فتبين انها تتراوح بين (٠،٣٤٢ – ٠،٤٧٦) ، وتُعد فقرات الاختبار مقبولة إذا تراوح مدى صعوبتها بين (٢٠% – ٧٥%). (ملحم،٢٠١٢: ٢٦٩)؛ وهذا يعني أن فقرات اختبار القدرة المكانية تُعدّ مقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً.

ب. **قوة تمييز الفقرات** :أي قدرة الفقرة على التمييز مابين الطالب الممتاز والجيد والمقبول والضعيف، وهو دليل على أنّ الفقرة صادقة فيما تقيسه بدليل قدرتها على التمييز.(النجار، ٢٠١١: ٢٥٤)، حيث تم اختيار عينة مؤلفة من (١٠٠) طالب وطالبة عشوائيا من طلبة الكلية من غير عينة البحث الاصلية وطبق الاختبار عليهم ، وتم تصحيح إجابات الطلبة وترتيب الدرجات ترتيبا تنازليا ، ثم اخذت مجموعة ٢٧% العليا ومجموعة ٢٧% الدنيا منهم، وبعد أن حسب الباحث قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة قوة تمييز الفقرة وجدها تراوحت بين (٠,٤١٦ ـ ٥١٨،٠) إذ تُعد الفقرة جيدة إذا كان معامل قوتها التمييزية (٠,٤٠) أو أكثر(علام،٢٠١١: ٢٥٦)؛ لذا تُعد فقرات الاختبار جيدة من حيث قدرتها التمييزية، وبهذا تم الإبقاء عليها من دون حذف أو تعديل جدول () .

جدول ()

يبين القوة التمييزية ومعامل الصعوبة لفقرات اختبار القدرة المكانية

ت	المجموعات		القوة التمييزية	صعوبة الفقرة	الصلاحية	ت	المجموعات		القوة التمييزية	صعوبة الفقرة	الصلاحية
	العليا	الدنيا					العليا	الدنيا			
١	75	25	0.463	0.462	صالحة	١٨	71	21	0.463	0.425	صالحة
٢	69	22	0.435	0.421	صالحة	١٩	61	15	0.425	0.351	صالحة
٣	67	21	0.425	0.407	صالحة	٢٠	66	18	0.444	0.388	صالحة
٤	65	20	0.416	0.393	صالحة	٢١	71	19	0.481	0.416	صالحة
٥	78	28	0.463	0.490	صالحة	٢٢	68	20	0.444	0.407	صالحة
٦	71	24	0.435	0.439	صالحة	٢٣	61	15	0.425	0.351	صالحة
٧	59	13	0.425	0.333	صالحة	٢٤	71	16	0.509	0.402	صالحة
٨	66	18	0.444	0.388	صالحة	٢٥	77	26	0.472	0.476	صالحة
٩	78	22	0.518	0.462	صالحة	٢٦	73	26	0.435	0.458	صالحة
١٠	61	13	0.444	0.342	صالحة	٢٧	70	19	0.472	0.412	صالحة
١١	68	21	0.435	0.412	صالحة	٢٨	60	15	0.416	0.347	صالحة
١٢	76	26	0.463	0.472	صالحة	٢٩	75	21	0.500	0.444	صالحة
١٣	62	17	0.416	0.365	صالحة	٣٠	67	22	0.416	0.412	صالحة
١٤	69	19	0.463	0.407	صالحة	٣١	66	19	0.435	0.393	صالحة
١٥	73	21	0.481	0.435	صالحة	٣٢	74	20	0.500	0.435	صالحة
١٦	71	15	0.518	0.398	صالحة	٣٣	67	18	0.453	0.393	صالحة
١٧	75	25	0.463	0.462	صالحة	٣٤	71	21	0.463	0.425	صالحة

٧. **حساب معامل ثبات الاختبار:** وتم استعمال طريقة إعادة الاختبار ، اذ تم حساب معامل الثبات للاختبار كله بأسلوب إعادة تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية نفسها(٢٠) طالب وطالبة ، وبفاصل زمني مقداره

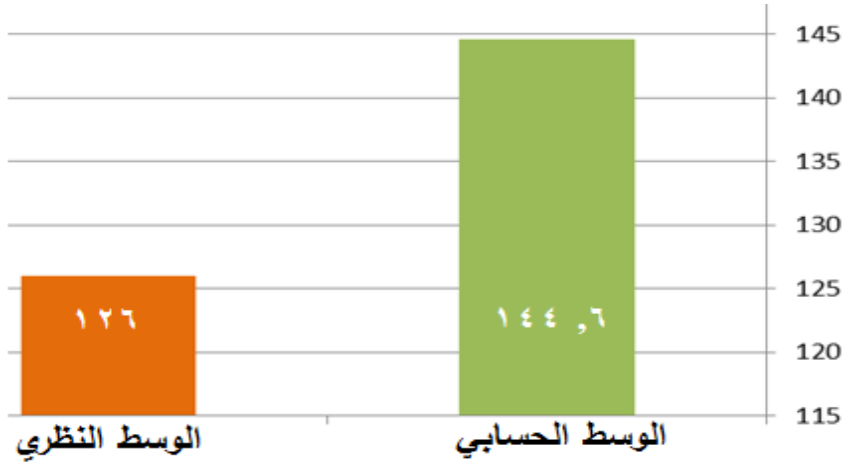
أسبوعان ، فكان معامل الثبات (٠.٨٤١) باستعمال معامل ارتباط بيرسون وسيلة إحصائية لهذا الغرض .

أ. **معادلة كودر – ريتشاردسون ٢٠(KR20)**:تعتمد معادلة كودر و ريتشاردسون ٢٠ على توفر بيانات عن سهولة كل مفردة من مفردات الإختبار، وهي تتميز بالسهولة والسرعة في حسابها حيث أنها لا تحتاج إلى معرفة تباين البنود (حسن ، ٢٠٠٦: ٨) ، قامت الباحثة بتطبيق معادلة (KR20) على نتائج الإختبار مستفيدة من معامل السهولة التي تم حسابها مسبقا وكان معامل الثبات (٠.٨٣٩)، وهو عامل ثبات جيد للاختبارات الصفية (علام، ٢٠٠٠: ١٦٥) .

وبذلك يكون الاختبار جاهز لتطبيق مكون من ٣٤ فقرة وتتراوح الدرجات بين(٠– ٣٤) درجة وبمتوسط فرضي يساوي (١٧) درجة .

نتائج البحث

الهدف الأول : **التعرف على التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة :** تحقيقا لهذا الهدف، قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير التخيلي بصورته النهائية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم(٤٠٠) طالب وطالبة، وبعد ايجاد الوسط الحسابي ومقارنته بالوسط النظري يتبين بان الطلبة يوجد لديهم تفكير تخيلي كما يبينه الشكل البياني(١) :–



الشكل (١) الوسط الحسابي للتفكير التخيلي مقارنة بالوسط الفرضي

وعند معالجة البيانات إحصائيا، كان الوسط الحسابي للعينة(١٤٤,٦) وبانحراف معياري (١٥.٩)، وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط النظري لمقياس التفكير التخيلي البالغ (١٢٦) باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) ظهر أن القيمة التائية المحسوبة(٢٣.٣٩) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية(١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (٣٩٩)، وبذلك يمتلكون الطلبة تفكيراً تخيلياُ والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

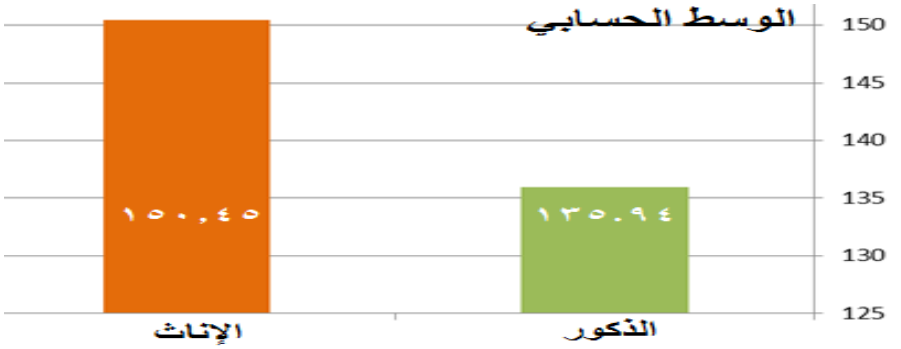
الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التفكير التخيلي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	١٤٤,٦	١٥,٩	١٢٦	٣٩٩	٢٣,٣٩	١,٩٦	دالة (٠,٠٥)

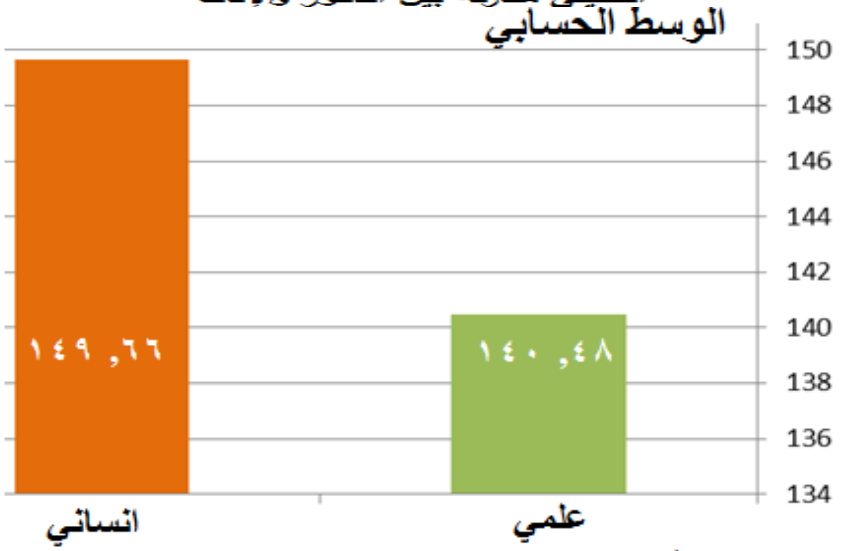
وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة بعض المناهج وما تنطوي عليه من استخدام تقنيات حديثة اثناء عرض الدروس مثل استخدام الحواسيب، والمختبرات، وكل هذه الأمور قد تجعل الطالب أكثر وعياً بالمعرفة التي

يتلقاها، نتيجة التفاعل المباشر مع المادة العلمية، كما أن للمناقشات داخل قاعة الدراسة دوراً في زيادة وعي الطالب بالمعرفة التي لديه، وما ينطوي عليها من عمليات معرفية، حيث إن الطالب يقوم بأدوار عدة في الوقت نفسه، فهو يقوم بدور السائل، والمجيب، والمراقب، والمقيّم والمنظّم. كما لا نستطيع أن نهمل الاهتمام والرعاية من المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، الذين يسعون دائماً إلى تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة، الذي ينسجم مع التطلعات الحديثة للتربية، وبالتالي الوصول إلى مرحلة التعلم الموجه ذاتياً، بحيث يكون الفرد معداً للمستقبل بأفضل ما يكون، الذي يتضح جلياً –على سبيل المثال – من خلال تكليف الطلبة داخل قاعة الدراسة بكتابة التقارير والأبحاث العلمية، التي تتطلب الزيارات الدورية إلى المكتبة من أجل البحث في الكتب، والمجلات العلمية، والإنترنت، وكل هذا يزيد من مدارك الطالب وقدراته، مما قد يسهم في الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة، مع الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة (يوسف،٢٠١٢) بينما تختلف مع نتائج دراسة محفوظ(١٩٩٤) والتي أشارت الى عدم وجود فروق في مستوى التفكير التخيلي لدى افراد عينة البحث .

الهدف الثاني: **التعرف على الفروق في درجة التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس** (**ذكور**– **إناث**)**والتخصص**(**علمي**-**انساني**) : لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في درجة التفكير التخيلي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، وتبين ان هناك فرقا نظريا كما يبينه الشكل(٢)،(٣) الآتي:



الشكل (٢) الوسط الحسابي للتفكير التخيلي مقارنة بين الذكور والإناث



الشكل (٣) الوسط الحسابي للتفكير التخيلي مقارنة بين العلمي والانساني

و في الجدول(٧) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في درجة التفكير التخيلي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

الجدول(٧)

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التخصص	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	١٣٥.٩٤	١٤.٥٣	علمي	١٤٠.٤٨	١٣.٢١
اناث	١٥٠,٤٥	١٦.٠١	انساني	١٤٩.٦٦	١٤.٣٨
المجموع	٥٧٦.٥٣	٥٨.١٣			

ولمعرفة دلالة الفرق في مستوى التفكير التخيلي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل (Tow-way Analysis of Variance with Interaction)، والجدول (٨)يوضح ذلك.

الجدول (٨)

تحليل التباين بتفاعل وفق متغير الجنس(ذكور-اناث) والتخصص(علمي-انساني)

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية المحسوبة	الجدولية	الدلالة ٠,٠٥
الجنس	٨٠,٢٤٤	١	٨٠,٢٤٤	٤,٦٣	٣,٨٤	دالة
التخصص	٨٢,٨٩٢	١	٨٢,٨٩٢	٤,٧٨٣		دالة
الجنس*التخصص	٥٦,٨٧٨	١	٥٦,٨٧٨	٣,٢٨		غير دالة
الخطأ	٦٨٦٤ ,٣٧٠	٣٩٦	١٧ ,٣٣			
الكلي	٧٠٨٤, ٣٨٤	٣٩٩				

القيمة الفائية الجدولية = (٣, ٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠ ٥) ودرجة حرية (٣٩٦-١). ويتضح من الجدول (٨) ما يأتي:

١. **الجنس** : أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس(٤,٦٣) أكبر من القيمة الفائية الجدولية(٣.٨٤) عند مستوى

دلالة(٠.٠٥) وبدرجتي حرية(١ ، ٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات الاناث والذكور دال إحصائيا، ولصالح الاناث حيث كان المتوسط الحسابي للإناث (١٥٠.٤٥) وبانحراف معياري (١٦.٠١) أعلى من المتوسط الحسابي للذكو البالغ(١٣٥,٩٤) وبانحراف معياري(١٤.٥٣)،وتعزى الباحثة هذه النتيجة الى إن الاناث أكثر قدرة على التفكير التخيلي وقد يعود ذلك إلى تفوق الإناث في مستوى النمو العقلي على الذكور في هذه المرحلة العمرية ، وبما أن التفكير التخيلي مرتبط بالقدرات العقلية لدى الفرد فمن الطبيعي أن ينعكس هذا التفوق في النمو العقلي لدى الإناث في القدرة على التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات، والمفاضلة بين البدائل، والقدرة على التقييم، وإصدار الأحكام، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب، وإدارة المعلومات، وعند مواجهة المشكلات فهن قادرات على فهم المشكلة، من خلال تحليلها إلى عناصرها الرئيسة، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهن، كما وتعمل على تجميع الصور الذهنية العقلية الناتجة من معطيات الموقف التعليمي والخاصة بالمدركات الحسية التي يمرن بها مع الخبرة السابقة المرتبطة بهذه الصورة الذهنية واجراء تجارب ذهنية لهذه الصور واعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة، اذ يتم الاستدلال عليه من خلال السلوك الظاهر عليهن والذي يتخذ اشكالا مختلفة لديهن لكي يظهرن تفوقهن وابداعهن امام الاخرين ، وهذا بدوره ينعكس على مستوى التفكير التخيلي لديهن وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عباس،٢٠١٣) والتي بينت تفوق الاناث على الذكور في مستوى التفكير التخيلي .

٢. **التخصص الدراسي** : أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير التخصص الدراسي(٤,٧٨٣) أكبر من القيمة الفائية الجدولية(٣.٨٤) عند

مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجتيَ حرية (١,٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات التخصص الإنساني والعلمي دال إحصائيا، ولصالح التخصص الانساني حيث كان المتوسط الحسابي للتخصص الانساني(١٤٩.٦٦) وبانحراف معياري (١٤.٣٨) أعلى من المتوسط الحسابي للتخصص العلمي البالغ (٤٨،١٤٠) وبانحراف معياري(١٣.٢١)،وتعزى الباحثة هذه النتيجة الى إن الافراد ذوي التخصصات الانسانية أكثر قدرة على التفكير التخيلي من ذوي التخصصات العلمية وقد يعود ذلك الأمر الذي يمكن عزوه إلى طبيعة المواد التي يأخذها طلبة التخصصات الإنسانية التي يمكن من خلالها إجراء الحوار، والمناقشات، وإبداء الآراء، وتحديد البدائل، وتقييمها، واتخاذ القرارات، وتنظيم الأفكار، فكل هذا يزيد من وعي الطلبة مقارنةً مع طبيعة المواد العلمية، التي تتسم بالجمود، ومحدودية البدائل المتاحة، والحقائق المثبتة التي لا تقبل المناقشة أو الجدل على الأغلب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(يوسف ،٢٠١٢)والتي بينت دور التخصص الانساني في تنمية التفكير التخيلي.

٣. **التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي:** أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي(٣.٢٨) أصغر من القيمة الفائية الجدولية(٣.٨٤) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) ودرجتيَ حرية (١، ٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في مستوى التفكير التخيلي، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التفكير التخيلي جانب معرفي أكثر منه جانبا شخصيا، وقد يعود ذلك إلى تجانس أفراد العينة من جهة الواقع البيئي والإطار الثقافي الذي نشئوا فيه والخبرات المعرفية المتقاربة التي

تعرضوا لها إذ لا توجد فروق كبيرة بينهما في القدرات العقلية، ولا وجود للتمييز بينهما في أسلوب التعامل في الجامعة، فالفرص وطرائق التدريس ومواعيد الامتحانات متاحة أمام الجنسين دون تمييز، و أن أغلب الطلبة ومن كلا الجنسين يمتلكون عادات الدراسة وأساليب الاستذكار جيدة تمكنهم من امتلاك مهارات التفكير التخيلي ، كما ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للتفاعل بين(الجنس والتخصص الدراسي) في إشارة إلى أن أي مستوى من هذين المتغيرين لا يؤثر بالمستويين من المتغير الآخر وقد يعزى ذلك إلى تقارب الإمكانات والقدرات بين الجنسين ولكلى التخصصين الدراسيين.

الهدف الثالث: **تعرف درجة القدرة المكانية لدى طلبة الجامعة** :

تحقيقا لهذا الهدف، قامت الباحثة بتطبيق اختبار القدرة المكانية بصورته النهائية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم(٤٠٠) طالباً وطالبة، وكما موضح بالجدول(٩)

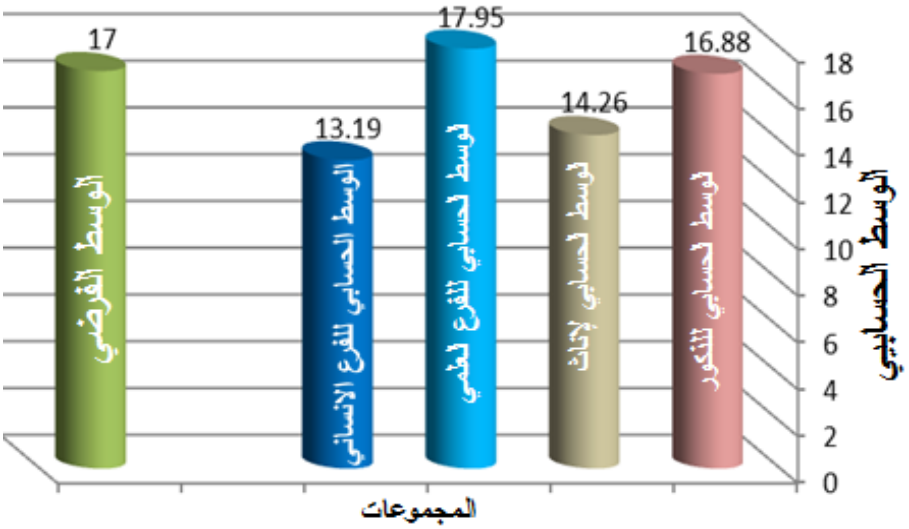
جدول(٩)

الاوساط الحسابية والانحراف المعياري لعينة البحث وفق الجنس والفرع

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	١٧٢	١٦.٨٨	٦.٧٥
اناث	٢٢٨	١٤.٢٦	٧.١٢
علمي	١٨٠	١٧.٩٥	٦.٢٢
انساني	٢٢٠	١٣.١٩	٥.٩٨

ويتبين من الجدول (٩) ان الأوساط الحسابية لمجموعات عينة البحث وللعينة بأكملها متقاربة ، وكذلك الانحرافات المعيارية . ولما كانت الدرجة

القصوى للاختبار هي (٣٤) وإذا والوسط الفرضي (١٧) فان كلا من الأوساط الحسابية دون الوسط الفرضي سواء ما يتعلق بالمجموعات او ما يتعلق بالمجموع الكلي لعينة البحث باستثناء الفروع العلمية . وعليه فان عينة البحث من الجامعة لا يمتلكون القدرة المكانية الكافية كما يقيسها الاختبار المعد لهذا الغرض والتي يوضحها الشكل(٤) الآتي:-



شكل(٤) الاوساط الحسابية لمجموعات البحث للقدرة المكانية

وبعد معالجة البيانات لمعرفة اذا كانت الفروق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي دال احصائيا ، كان الوسط الحسابي للعينة(١٥.٥٧) وبانحراف معياري (٦,٩٥)، وعند مقارنة الوسط الحسابي بالمتوسط النظري لاختبار القدرة المكانية البالغ(١٧) باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) ظهر أن القيمة التائية المحسوبة(٤,١١٥) أكبر من القيمة التائية الجدولية(١.٩٦) عند

مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (٣٩٩) ولصالح المتوسط الفرضي، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لاختبار القدرة المكانية

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	١٥,٥٧	٦,٩٥	١٧	٣٩٩	٤ ,١١٥	١,٩٦	دالة

وتشير هذه النتيجة كون بعض الطرائق التي تعتمد في الجامعة تتمحور على الطرائق التقليدية والتي قد لا تحفز الطلبة على التصور الذهني ، أي انها تركز على التعليم اللفظي من قبل التدريسي وعلى التعلم اللفظي من قبل الطالب من غير محاولة لفهم محتوى المادة ودلالتها ، كذلك تنمية قدرات معينة ،مثل القدرة المكانية ليست بالعملية السهلة التي يمكن أن تتحقق باعتماد على تلك الأساليب التي يتبعها طلبة الجامعة في مواجهة المهام والمواقف المختلفة فكثيرا منهم لا يستطيعون تكييف استجاباتهم تبعا للموقف الذي يوجدون فيه، وليس لدى البعض القدرة على تغيير وتعديل الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمونها في مواجهة الظروف والمواقف الطارئة وغير المتوقعة، كما وأنهم قد يكونوا غير قادرين على تعديل الأبنية المعرفية تبعا لأحداث والمثيرات الموجودة في الموقف ذاته، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الهنداوي، ٢٠٠٥).

الهدف الرابع: **التعرف على الفروق في درجة القدرة المكانية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس** (**ذكور- إناث**) **والتخصص**(**علمي-انساني**) : لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في درجة القدرة المكانية تبعا لمتغيري الجنس باستخدام الاختبار التائي، وكما مبين في الجدول(١١).

جدول (١١)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات القدرة المكانية لعينة البحث وفق وفق متغير الجنس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيمة T-test		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الذكور	١٧٢	١٦.٨٨	٤٥ ,٥٦	٣٩٨	٢ ,٩٩	١.٩٦	غير دال عند مستوى ٠.٠٥
اناث	٢٢٨	١٥.٢٦	٥٠ ,٥٩				

أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة لمتغير الجنس(٩٩, ٢) أكبر من القيمة الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وبدرجتي حرية(٣٩٨) وهذه النتيجة تشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات الجنس(الذكور والاناث) دال إحصائيا، ولصالح الذكور، وهذا يعني الذكور أكثر قدرة على القدرة المكانية وتتفق هذه النتيجة مع ماجاء في دراسة(middaugh,1985)، ودراسة (عابد،١٩٩٥) ودراسة (الصليبي،٢٠٠٤) ودراسة (الهنداوي، ٢٠٠٥)،وكما وأكدت ذلك دراسات كل من Ben – Cham et al 1985 (Fannema & Tortre،) إلى تفوق الذكور على الإناث في القدرة المكانية

(عابد، ١٩٩٦ :٩)، بينما تختلف نتائج دراسة Smith and (Schroeder,1990) والتي أشارت الى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في القدرة المكانية، وكذلك دراسة (يعقوب، ٢٠٠٧) والتي أشارت وجود فروق في الجنس ولصالح الاناث ،وللتحقق في درجة القدرة المكانية تبعا لمتغيري التخصص باستخدام الاختبار التائي، وكما مبين في الجدول(١٢).

جدول (١٢)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات القدرة المكانية لعينة البحث وفق وفق متغير الجنس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيمة T-test		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الذكور	١٨٠	١٧.٩٥	٣٨.٦٩	٣٩٨	٦ ,٨٢٩	١.٩٦	غير دال عند مستوى ٠.٠٥
اناث	٢٢٠	١٣.١٩	٣٥.٧٦				

أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة لمتغير التخصص الدراسي(٨٢٩, ٦) أكبر من القيمة الجدولية(١.٩٦) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) ودرجتيَ حرية(٣٩٨) وهذه النتيجة تشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات التخصص الإنساني والعلمي دال إحصائيا، ولصالح التخصصات العلمية، وهذا يعني ان الافراد ذوي التخصصات العلمية أكثر قدرة على القدرة المكانية من ذوي التخصصات الانسانية وقد يعود ذلك الى طبيعة المواد الانسانية التي تتسم بمحدودية البدائل المتاحة، والحقائق المثبتة التي لا تقبل المناقشة أو

الجدل على الأغلب، مقارنة بالتخصصات العلمية والتي تتسم بالمرونة والابتعاد عن الجمود الذهني كون البدائل المتاحة لأفراد هذا التخصص أكثر، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (عايد، ١٩٩٥) ، ودراسة(الصليبي، ٢٠٠٤).

الهدف الخامس :**التعرف على العلاقة بين التفكير التخيلي و القدرة المكانية** : لغرض الكشف عن العلاقة التفكير التخيلي و القدرة المكانية ، قامت الباحثة بحساب قيم معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين اذ بلغ(٠,٣٦٤)، وللتأكد من معنوية معامل الارتباط استعملت الباحثة الاختبار التائي لمعامل الارتباط والذي بلغ(٧,٧٩٦)وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦)عند مستوى دلالة (٠٥و٠)،والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول(١٣)

يوضح العلاقة بين التفكير التخيلي و القدرة المكانية

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية		الدلالة
		لدلالة معامل الارتباط	الجدولية	
التفكير التخيلي	٠,٣٦٤	٧,٧٩٦	١,٩٦	دالة
القدرة المكانية				

اذ يتبين من الجدول اعلاه وجود علاقة بين متغيرات البحث والمتمثلة بالتفكير التخيلي والقدرة المكانية علاقة موجبة لكن ضعيفة وتجد الباحثة هذه النتيجة منطقية التفكير التخيلي قدرة نشطة لتكوين الصور والتصورات حيث يقوم بعمليات دمج وتركيب مستفيداً من الخبرات الماضية، والخيال بنائي، ويتضمن الكثير من عمليات التنظيم العقلية، وهو يقوم دائماً بعمليات مراجعة واستعادة

للماضي. على أن خاتينا Khatena يقول إن وظيفة التفكير التخيلي عبارة عن عملية كيميائية لمعالجة عقلية حيث تتفاعل القوة الفكرية والانفعالية وتسهم في تنشيط التنبيه والطاقة وخلق العمل (خليفة ،١٩٩٤: ٤٥) على أنبعض البحوث الحديثة أكدت استقلال عامل التخيل البصري عن العامل المكاني، فالتخيل البصري يقوم على تخيل الحركة أو الإحلال المكاني للشكل وأجزائه، ويطلق عليه جيلفورد معرفة تحويلات الأشكال البصرية(دويدار، ١٩٩٧ : ٤٨)،وتظهر العلاقة بين التفكير التخيلي والقدرة المكانية من خلال وعي الطالب بمعتقداته عن الكفاءة الذاتية لذاكرته، ومدى وعيه بمتطلبات المهام المطلوب أدائها، والعوامل التي يمكن أن تؤثر إيجابا أو سلبا على عمليات ذاكرته، إضافة إلى وعيه بانتقاء الاستراتيجيات الملائمة لإمكاناته من ناحية ومتطلبات المهمة من ناحية أخرى. وهذا كله يشير إلى عدد من عناصر المرونة المعرفية التي تشمل تقييم الخصائص المختلفة للمهام وتوليد البدائل والمفاضلة بينها، ومن ثم اختيار البديل المناسب عند مواجهة المواقف والمهام الجديدة. ونتيجة لهذه العلاقة فإن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يمكنهم الاستفادة من هذه العلاقة بتنمية إحدى المفهومين لدى الطلبة، فبما أن التفكير التخيلي والقدرة المكانية يرتبطان معا بطريقة دالة إحصائيا فإن التغيير في إحداهما سيقود على الأرجح إلى التغير في الآخر. وبما أن العديد من الدراسات قد أثبتت نتائجها فعالية البرامج التدريبية في تنمية هذين المتغيرين ، فان أعضاء هيئة التدريس يمكنهم إجراء ذلك وتطويره لدى طلبتهم من خلال الانشطة المختلفة التي تهدف إلى استخدام استراتيجيات التذكر والتبصر بالذاكرة وعملها، ونقاط قوتها وضعفها، إضافة إلى اختيار الأنشطة التي تنمي القدرة المكانية وتخليص الطلبة من التصلب المعرفي الذي يمكن أن يلازمهم، وهذه النتيجة تختلف عن

دراسة (الساندريني،١٩٨١) والتي أشارت الى عدم وجود علاقة بين التفكير التخيلي والقدرة المكانية لكل من الطالبات والطلاب على حد سواء.

الاستنتاجات :في ضوء النتائج التي تم الحصول عليها استنتجت الباحثة ما يأتي:

١. ان طلبة جامعة بغداد لديهم تفكير تخيلي لأنهم يتمتعون بالإبداع والحكمة والذكاء التي تمكنهم من قراءة الظروف المستقبلية ومواجهة الصعوبات التي تواجههم.
٢. ان طلبة الجامعة بغداد لا يمتلكون القدرة المكانية الكافية كون بعض الطرائق التي تعتمد في الجامعة تتمحور على الطرائق التقليدية والتي قد لا تحفز الطلبة على التصور الذهني الجيد.
٣. اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس التفكير التخيلي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الاناث.
٤. اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس التفكير التخيلي تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص الانساني.
٥. وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا في التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في مستوى التفكير التخيلي .
٦. اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القدرة المكانية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
٧. اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القدرة المكانية تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.
٨. إنّ التفكير التخيلي له تأثير واضح في قدرات طلبة الجامعة المكانية وهذا ما اظهر وجود علاقة ارتباطية طردية بين التفكير التخيلي والقدرة المكانية.

التوصيات: **في ضوء ما توصل اليه البحث الحالي ، توصي الباحثة بما يأتي:**

١. إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تطوير التفكير التخيلي والقدرة المكانية لدى طلبة الجامعة.

٢. استثمار المستوى المرتفع في التفكير التخيلي لدى الطلبة في زيادة التوافق النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، من خلال إدماج الطلبة في نشاطات منهجية ونشاطات مرافقة للمنهاج مصممة خصيصاً لهذا الغرض.

٣. ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وتأهيلهم على كيفية إكساب الطلبة لمهارات التفكير التخيلي، من خلال المنهاج أو المواد المساعدة له، من خلال الدورات أو برنامج تطوير أعضاء هيئة التدريس الجدد الذي تقدمه الجامعة لهم.

المقترحات : في ضوء ما توصل اليه البحث واستكمالا لبحث الموضوع بشكل أوسع ،تقترح الباحثة إجراء الدراسات الاتية:

١. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في العلاقة بين التفكير التخيلي والقدرة المكانية لدى عينات مختلفة .

٢. إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث علاقة التفكير التخيلي بمتغيرات أخرى مثل حب الاستطلاع ، والابداع .

٣. إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث علاقة القدرة المكانية بمتغيرات أخرى مثل التذكر وما وراء الذاكرة .

المصـــــادر:

١. ابراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٧): التفكير لتطوير الابداع وتنمية الذكاء ، سيناريوهات تربوية مقترحة، عالم الكتب .

٢. أبو حطب ، فؤاد .(١٩٧٣) : القدرات العقلية ، ط١، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية

٣. أبو حطب، فؤاد .(١٩٩٢): القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

٤. أبو صالح ، محمد صبحي وآخرون. (١٩٩٦): القياس والتقويم ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع التأهيل والتدريب ، عدن ٠

٥. أحمد، مروان، منصور، علي ،٢٠١٠، التخيل العقلي وعلاقته بالإدراك المكاني، مجلة جامعة دمشق، المجلد(٢٩)، العدد(٤)،ص٥٩٧- ٦٢٤.

٦. بوزان، توني .(٢٠٠٣):خريطة العقل، الرياض ، ترجمة مكتبة جرير .

٧. جاد، الباهي،٢٠١٦،عندما يصبح الخيال عبادة، مجلة جنى المسقبل اللبنانية،العدد٢٦٨،تموز.

٨. جاليين، بفرلي .(١٩٩٣): بصيرة العقل: التعلم من خلال التخيل، التخيلات الموجهة للناس من جميع الأعمار. ترجمة: خليل يوسف خليل، وشفيق فلاح علاونة، معهد التربية، الانروا/ اليونسكو، عمان، الأردن (تاريخ نشر الكتاب الاصلي ١٩٨٨) .

٩. الجزار، نجفة قطب ،ووالي عبد الرحمن أحمد .(٢٠٠٧): فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارة التخيل في الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد (٣) .

١٠. حسن ، محمد أبو هشام (٢٠٠٦م)،" الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث

١١. حسين ، ثائر ، وعبد الناصر فخرو .(٢٠٠٧): دليل مها ا رت التفكير ، عمان ، جهينة .

١٢. حسين ، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٣): تربويات المخ البشري ، ط١ ، دار ، عمان ، الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣. خصاونة، محمد أحمد سليم،٢٠١٣،القدرة المكانية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم بمنطقة حائل وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(٩)، عدد(٣)، ص٢٦٣- ٢٧٣.

١٤. خليفة، عبد اللطيف محمد. (١٩٩٤):علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة العربية للتربية، العدد الأول.

١٥. الدردير،عبد المنعم احمد ، ٢٠٠٤، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ، عالم الكتب ، القاهرة.

١٦. دويدار، عبد الفتاح محمد .(١٩٩٧):علم النفس التجريبي العملي أطره النظرية وتجاربه العملية في الذكاء والقدرات العقلية، منشورات المكتب العلمي للكمبيوتر، الاسكندرية، مصر.

١٧. ربيع، محمد شحاتة (٢٠١٣)،" مقاييس الشخصية"، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٨. ريان، عادل .(٢٠٠٨). القدرة المكانية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في تخصص التربية الابتدائية. ،(٢) المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد.

١٩. الريماوي، محمد عودة.(١٩٩٣):سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية، منشورات دار الشروق، عمان، الأردن.

٢٠. الزغارى، رقية .(١٩٩٠). أهمية القدرة المكانية والميكانيكية ومعدل الثانوية العامة في التنبؤ بالمعدلات التراكمية للمواد الهندسية والتكنولوجية في الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٢١. الزغبي ، أحمد محمد(٢٠٠١) : سيكولوجية الفروق الفردية ،تطبيقاتها التربوية ، عمان ، دار زهران للنشر والتوزيع ٠

٢٢. زيتون ،حسن حسين .(٢٠٠٧): تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، سلسلة أصول التدريس، القاهرة، عالم الكتب، الكتاب(٥).

٢٣. سليمان، أحمد عبد العزيز.(٢٠٠١): فعالية استخدام الانشطة التعليمية في تنمية بعض مهارات التخيل من خلال مادة الرسم الهندسي لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة حلوان.

٢٤. صقر، محمد عادل محمد.(٢٠١٢): فاعلية وحدة لتدريس هندسة الفركتال باستخدام الكومبيوتر في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الاول الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة حلوان.

٢٥. الصليبي، إبراهيم جبريل (٢٠٠٤): "العلاقة بين التفكير الابتكاري، والقدر المكانية بالتحصيل في الرياضيات، لدى طلاب، وطالبات المرحلة الثانوية/ الفرع العلمي في منطقة الخليل"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات– الخليل.

٢٦. الطيب ،عصام على.(٢٠٠٦): أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة ، القاهرة ، عالم الكتب .

٢٧. عابد، عدنان .(١٩٩٦): القدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومتغيرات مرتبطة بها في الرياضيات. مجلة كلية التربية ٤،(١٢).
٢٨. عابد، عدنان سليم(١٩٩٥): تطور القدرة المكانية لدى الطلبة في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (١١)، العدد (٣).
٢٩. العباجي ، ندى فتاح زيدان.(٢٠٠٢):أثر برنامج الكورت التعليمي في تنمية بعض مهارات(الإدراك–التفكير الناقد–التفكير التقاربي) لدى طلاب ثانوية المتميزين في محافظة نينوى، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية في جامعة الموصل.
٣٠. عباس، رشا السيد (٢٠١٣): بناء برنامج اثرائي في نظرية الرسم البياني وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الاول الثانوي، دراسات تربوية في التربية وعلم النفس، العدد(٤١).
٣١. عبد الحميد، شاكر.(٢٠٠٩): الخيال من الكهف الى الواقع الافتراضي ، سلسلة عالم المعرفة.
٣٢. العبيدي ،عبد الله احمد خلف وآخرون .(٢٠٠٤): القدرات العقلية المسهمة في درجات امتحانات غير الوزارية (دراسة ميدانية)،حولية أبحاث الذكاء ، مجلة متخصصة تصدرها وحدة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية ،الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية ، العدد الأول ٠
٣٣. العبيدي ،عبد الله احمد خلف وآخرون .(٢٠٠٤): القدرات العقلية المسهمة في درجات امتحانات غير الوزارية (دراسة ميدانية)،حولية أبحاث الذكاء ، مجلة متخصصة تصدرها وحدة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية ،الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية ، العدد الأول ٠

٣٤. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسيّاتهُ وتطبيقاتهُ وتوجُّهاتُه المعَاصِرَة)، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣٥. علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٣٦. عودة، احمد سليمان والخليلي، نبيل يوسف. (١٩٨٨): الاحصاء للباحث في التربية والعلوم النفسية والانسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣٧. الكبيسي، عبدالواحد حميد، عبدالله، مدركة صالح، القدرات العقلية في الرياضيات، مكتبة المجتمع العربي ،عمان، الأردن

٣٨. مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٠م)، "الاختبارات النفسية (نماذج)"، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣٩. محفوظ، سهير أنور(١٩٩٤):التفكير التخيلي لدى طالبات الجامعة في علاقته بالأسلوب المعرفي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثامن.

٤٠. مصطفى، فهيم.(٢٠٠٢): مهارات التفكير في مراحل التعليم العام ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

٤١. معوض، خليل .(١٩٨٤). قدرات وسمات الموهوبين، دراسة ميدانية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، مصر.

٤٢. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمّان

٤٣. النجار، نبيل جمعة صالح (٢٠١١)، القياس والتقويم (منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS)، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

٤٤. الهنداوي ،عبد الستار مرهون صالح.(٢٠٠٥) :القدرة المكانية لدى طلبة معاهد أعداد المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم ،جامعة بغداد .

٤٥. يعقوب، نهى (٢٠٠٧): مستوى القدرة المكانية نمط تطورها لدى الطلاب الفلسطينيين بين الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر، pdf Home. Bir2et- edu/ Library/ uploaded-thesis-files/ QA 278.2../abstractar.

٤٦. يوسف ،السعدى الغول السعدى(٢٠١٢): فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة المصرية للدراسات النفسية.

47. Anastasi, A. (1976): Psychological Testing. New York: Mcmillan Publishing co., Inc

48. Beghetto, Ronald A. (2008) . Prospective Teachers' Beliefs about Imaginative Thinking in K-12 Schooling, Journal Articles, Thinking Skills and Creativity, v3 n2 p134-142.

49. Bernstein ,r&Bernstein ,m.(2003):intuitive tools for innovative thinking ,department of physiology ,micichigan state university,usa.

50. Bronowki,j.(2001):the vision eye,essays in arts literature and science.

51. De Beni, R., Paazzaglia, F. and Gardinin, S. 2006. The role of mental rotation and age in spatial perspective-tacking tasks Applied Cognitive psychology, 20:807-821.

52. Dewey, J.(2004): Democracy and education, Mineola, New York, Dover Publications.

53. Erbilging, E (2003). Effects of spatial visualization and achievement on student's use of multiple representations, Unpublished Master Thesis College Of Education, The Florida State university. .

54. hally J. C. (1978).Psychometric theory, New York, McGraw Hall

55. knowledge .in C. A. Maher, G. A. Goldin & R B. Davis(Eds.), Proceedings of the 11 th annual

56. len, A (1999). Complex spatial skills: the like between visualization and creativity. Unpublished Master Thesis, the Virginia polytechnic in statute and state university.

57. Liu, L. (2007). The relationships between creativity drawing ability, and visual- spatial intelligence study of Taiwan's third-grade children, asia pacific education review, 8 (3..

58. Lzard, John (2005): Trial testing and item analysis in test construction, UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris, France.

59. meeting of Psychology of Mathematics Education. New Brunswick, NJ.

60. Megee , M . Human (1979): Spatial Abilities psychometric studies and environmental genetics , formual and neurological ,Influences ,psychogical balletin,861,(889-918.1979) .

61. Muijs, D.(2004): Doing Quantitative Research in Educating With spss, Athenarum Press Ltd, Gateshead,Tyne & Wear, Great Britain.

62. Middaugh , D. Jean (1985) : Spatial Ability and Relationship to the Mathematical Performance of Adolescents, Doctoral Dissertation, Kent Stat

University , Dissertation Abstract International , 40 (10).

63. Ormrod, J. (2003). Educational Psychology: Principles and Application. New York: Merill.

64. Phillips ,Lois(1987) : Spatial Ability and Attitudes Toward Mathematics as Predictors of Mathematics Achievement and enrollment among Trinidadian High school Senior University , Dissertation Doctoral , Howard Abstract International , 47 (8. (

65. Schank, D. (1991). Learning Theories: An educational perspective, New Jersy: Merrill.

66. Smith . W . & Schroeder . C .(1990): Instructional of fourth grade girls and boys on Spatial Visualization science education ,63(1) , (61-66).

67. Smith, M. (2009). The correlation between apre engineering student's spatial ability and achievement In an electronics fundamentals ourse. Unpublished Doctoral Dissertation Utah state university, logan, Utah

68. Wheatly, G. & Brown, D. (1989), Relationship between spatial ability and mathematical.

69. Middaugh , D. Jean (1985) : Spatial Ability and Relationship to the Mathematical Performance of Adolescents, Doctoral Dissertation, Kent Stat University , Dissertation Abstract International , 40 (10).

بناء مقياس الادمان على الانترنيت
لدى طلبة جامعة الموصل

م.د. تنهيد عادل البيرقدار
فاتن زكي الخالدي

خلاصة

يهدف البحث الحالي الى :

١-بناء مقياس الادمان على الانترنيت لدى طلبة جامعة الموصل

٢- التعرف الى مستوى الادمان على الانترنيت لدى طلبة جامعة الموصل .

تكونت عينة البحث النهائية من (٦٢٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبيقة العشوائية من طلبة جامعة الموصل للدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤) . ولاجله تم جمع فقرات المقياس بصورته الاولية من عدة مصادر سواء من خلال استبيان مفتوح وتحليل الأطر النظرية وبعض المقايس ذات الصلة ووجهة نظر الخبراء ولأجل إجراء عملية البناء فقد تم تحليل الفقرات وفق معالاجات التمييز وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية فضلاً عن اجراء الصدق الظاهري والثبات وفق طريقة إعادة الاختبار والفاكرونباخ . خلصت النتائج الى بناء صورة نهائية موضوعية لمقياس الادمان على الانترنيت ، وان مستوى ادمان الانترنيت لدى طلبة جامعة الموصل قد تجاوز الوسط الفرضي بدرجة قليلة ، وفي ضوئه خرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات المفيدة في سياقه .

Constructing the Scale of Internet Addiction for the Stubents of Mosul University

Abstract

The current research has aimed into:

1- Constructing the scale of internet addiction for the students of

Mosul University.

2- Identifying the level of internet addiction for the students

of Mosul University. by ctratified random method among the students of Mosul University for sollected initially from several sources either through open questionnaire, analyz-ing theoretical frameworks, some of benefit standards, or the view of points of experts, to make the construction process, so the items have been analyzen according the distinctive erocess, the relationchip of atem with total degree as well as making the external validity and reliability according to the retest and alpha cronbach.

The results have reached into constructing the final objec-tive form of the scale of internet addiction, as well as the results have indicated that the level of internet addiction for the students of Mosul University has exceeded hypothetical average by little, in the light of that, the research has introduced some recommendations and suggestions.

التعريف بالبحث

اولا : اهمية البحث والحاجة

تأتي أهمية الجامعة ومكانتها العلمية من حيث حجم المسؤولية التي تقع على عاتقها مما يجعلها تحتل مركز الصداره إيماناً بأن التعليم هو المستقبل ، لأن التعليم الجامعي يؤدي أدواراً مهما وخطيرة جداً في حياة الأمم والشعوب لما لها من اهمية كبيرة في حركة تقدم المجتمع وتحقيق أهدافها الاستراتجية الهامة لكونها الأداة الفاعلة في بناء الانسان وتطوير شخصيته إذ تعد عملية التعليم والتعلم أحد العناصر الاساسية التي تساعد في تفتح قدرته وإمكاناته واستثمار طاقاته الابداعية ليصبح قادراً على احداث التغيير والتجديد والابداع (الطائي ، ٢٠٠٧ ، ٢٠٧) .

وتعد الجامعة قمة المؤسسات التربوية في المجتمع وهي مطالبة بأن تكون على وعي بمسؤوليتها وبرسالتها في المجتمع وهذه الرسالة لا تقف عند مجرد تلقين كم من المعلومات لمجموعة من الشباب لأعدادهم للمهن والوظائف التي يحتاج إليها المجتمع في تقدمه وتطوره وإنما تتعدى رسالة الجامعة هذا المعنى الضيق المحدد الى وظائف اخرى اكثر تنوعاً وشمولاً فهناك الوظيفة الاجتماعية والثقافية والسياسية الاقتصادية والارشادية وعليه فهي ليست مركزأ لتخريج الموظفين أو مصنعاً للشهادات ولا مركزاً للامتحانات ولكنها صورة للمجتمع المثالي المطلوب الوصول إليه (عمرو ، أبو ساكرو ، ٢٠١٠ : ٣)

كما وتمثل المرحلة الجامعية مكانة مركزية في السلم التعليمي وان التعليم في الجامعات يمثل قيمة عالية ووسيلة فعالة للنهوض بالمجتمعات المختلفة (السبعاوي ، ٢٠٠٧ : ٢٥٢) ان تقدم اي بلد في الوقت الحاضر لايتوقف على مواردها الاقتصادية والاجتماعية دائماً وانما يتوقف على الثروة الانسانية التي يمتلكها إذا احسن توجيهها

وتحصينها من المشاكل التي تظهر حاضراً ومستقبلاً ، ولكي نتمكن من ان نعطي اهتماماً اكيداً لثروتنا البشرية لابد من إعطاء اولوية لشريحة طلبة الجامعات لان الشباب الجامعي يشكل اهم قوة بشرية لأي مجتمع فهم مصدر الطاقة والتجديد والتغير والانتاج (القاضي ، ٢٠٠٧ : ٣٠)

فالشباب عصب الحياة وانهم الامل المنشود لتجديد بناء الامة ونهضتها وهم رجال الغد وبناة اليوم والمستقبل حيث يعلق عليهم المجتمع الامال العريضة (السبعاوي ، ٢٠٠٧ : ٢٥٢) وفي ضوء التغيرات والتحولات العالمية تبذل الجامعات محاولات عدة لربط البحث العلمي بقضايا المجتمع باعتبارها مؤسسات تساعد في صنع القرارات وتحليل السياسات وتكوين اتجاهات لدى الطلبة والباحثين نحو البحث والقدرة على حل المشكلات ، حيث تواجه مؤسسات التعليم العالي والجامعي تحديات وتهديدات بالغة الخطورة تمخضت عن التغييرات التي غيرت شكل العالم واوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد على التعليم والتطور التكنولوجي المتسارع أساساً ويستند الى تقنيات عالية التقدم والتفوق (التميمي والطائي ، ٢٠٠٥ : ١٥٨) ولم يعد التعليم التقليدي يفي بحاجات المجتمعات المعاصرة وذلك بعد الثورة الكبيرة التي حدثت في مجال التعليم نتيجة لظهور الكثير من المستجدات ومنها دخول الحاسوب الى مجال التعليم وما تبع ذلك من تطورات في هذا المجال ، وعلى راسها شبكة الانترنيت التي اصبح لها شهرة كبيرة وتعدد أستخدامها في مجالات الحياة المختلفة وخاصةً في مجال التعليم والبحث العلمي (العمري ، ٢٠٠٥ : ٢٠٣)

كمت وشهدت نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين انفجاراً معرفياً وتطوراً متسارعاً في تقنية المعلومات والاتصالات ، أدت الى احداث

تغيرات جذرية في جميع مناحي الحياة لكل المجتمعات على اختلاف الوانها ومستوياتها (قنيطة ، ٢٠١١ : ٣) وتعتبر التطورات التكنولوجية سمة العصر الحاضر التي لا تنسلخ عنه باي حال من الاحوال وشرياناً هاماً يعتمد عليه المجتمع في جميع مجالاته (قاسم وسمور ، ٢٠٠٨: ١٥)

ان هذا التقدم الهائل في تكنولوجيا الاتصال في العقود الاخيرة ادى الى انتاج وسائل الكترونية كان لها تأثير بالغ في حياة الانسان وفي مقدمة هذه الوسائل الشبكة الدولية للمعلومات (الانترنيت) والتي أدت وبدون منافس الى احداث تغيرات في بنية العلاقات الاجتماعية وبالتالي التنظيم الاجتماعي (الطائي ، ٢٠١١ : ٣)

ولا شك ان التقدم التكنولوجي الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال الذي يميز العصر الحالي ، يجعلنا نطلق على هذا العصر ، العصر الرقمي ، فالانترنيت يستخدمها الاطفال والراشدين والمتقدمين في السن ، أي كافة فئات المجتمع الحيويه ، وايضاً كافة طبقات المجتمع الراقية ومحدودة الدخل (أرنوط ، ٢٠٠٥ : ٥)

ومثل وسائل الاتصال الاخرى فان استخدام الانترنيت له مترتباته النافعة وعواقبه السلبية فهناك اجماع بين العديد من الباحثين على ان تكنولوجيا الاتصال الحديثة وفي مقدمتها الانترنيت قد فتحت عصراً جديداً من عصور الاتصال والتفاعل بين البشر وفي وفرة المعلومات والمعارف التي تقدمها لمستخدميها ولكن على الجانب الاخر هناك مخاوف من الاثار السلبية الجسدية والنفسية والاجتماعية والثقافية التي يحدثها الاستخدام المفرط للانترنيت(young , 1997 : 79)

لقد فتح الانترنيت الباب امام تدفق المعلومات وتحويل العالم الى حجرة صغيرة يتعلم في صفها كل ابناء الكرة الارضية ، وهكذا راح عشاق

الانترنيت ينعزلون شيئاً فشيئاً عن محيطهم الاجتماعي ، وتحولوا الى موسوعة معلومات تجهل ابسط سبل الاتصال الانساني الطبيعي فقد اصبحت كل علاقاتهم وصداقاتهم تنحصر خلف شاشة الحاسوب ، واصبحوا يفتقرون الى الاحتكاك المباشر مع كافة الناس نتيجة لعلاقاتهم المنتقاة من عالم يسمح لهم بدمج الخيال مع الحقيقة فبات من الواضح ان شبكة الانترنيت العالمية بدأت تكشف عن أمور خطيرة حيث تؤدي الى أثار سلبية قد تكون مدمرة (الطراونة والقنيح ، ٢٠١٠ : ٢٩١)

فلم يعد الانسان يهتم بالقيم والعادات السائدة منذ قرون نتيجة الاغراءات الكثيرة والمتعددة التي ظهرت مع التقدم التكنولوجي وقضاء ساعات طويلة امام الانترنيت بدون رقيب او حسيب ، ليسى هذا في مجتمعاتنا العربية فحسب بل تعده للمجتمعات الغربية حيث انتشرت الجريمة الحديثة عبر الانترنيت (قنيطة ، ٢٠١١ : ٢) مثل طرق واساليب اقتحام الشبكات وكسر كلمات السر وانتحال الشخصيات والمخاطر في مجال الائتمان (الحفيظ ، ٢٠٠٥: ١٧٩)

ان عدد مستخدمي الانترنيت في تزايد مستمر وسريع ولا سيما في قطاع الشباب الجامعي فضلاً عن المراهقين ومن ثم لانستطيع إغفال الفوائد التي جنتها البشرية من خلال شبكة الانترنيت إلا انه في الوقت نفسه لايمكن إغفال المخاطر والاثار الضارة التي اوجدتها تلك الشبكة على كافة الجوانب الجسمية والصحية والتعليمة والنفسية والاجتماعية وربما الفكرية او العقلية لدى مستخدمي تلك الشبكة من كافة الاعمار والمستويات سواء كانو اطفالاً او شباباً او راشدين(عبد الهادي واخرون ، ٢٠٠٥ : ٣) . ونتعرض هنا لمشكلة تطرح نفسها على الساحة العالمية يسميها البعض (ادمان الانترنيت)

والواقع انه في خلال السنوات العدة المنصرمة اقرا

الاخصائيون الاكلينكيون بوجود ما يمكننا ان نطلق عليه حالات ادمان الانترنيت او حتى عهد قريب كانت الامراض النفسية المرتبطة به توصف على نحو فضفاض في التراث المنشور فأعراض مثل الافكار الوسواسية حول الانترنيت ، والتحمل ، وانخفاض التحكم في الاندفاع ، والعجز عن التوقف عن استخدام الانترنيت تذكر بوصفها مميزة للاستخدام غير الصحي للانترنيت (young ,1999: 9)

وغالباً ما يكون الادمان مرتبط باستخدام مواد تدخل جوف الانسان مثل المسكرات والمخدرات ولكن الحقيقة ان هناك عدداً من الدراسات الاكينيكية في مجال الادمان قد توصلت الى انه قد ينتج ادمان مرضي جراء استخداماالانترنيت بطريقة غير صحيحة . اكدت دراسة يونك (young 1998,) ان الاستخدام المتزايد للانترنيت يؤدي بالشخص الى ان يصبح مدمناً على الانترنيت مثله مثل الادمان على الخمور والمواد المخدرة والمقامرة ، اذ يعاني مدمن الانترنيت من عدم القدرة على السيطرة على دوافعه كما هو الحال في مختلف انواع الادمان وتبعاً لذلك تتزايد لديه صعوبة التكيف الاجتماعي والشعور بالاكتئاب (young , 1998 : 406) ، وقد وجدت دراسة الفا (Alavi & et,al , 2011) ان مدمني الانترنيت كان لديهم مختلف الاضطرابات النفسية المهووسة وهذا يعني الادمان على الانترنيت يجلب معه مختلف ابعاد الاضطرابات والذي يوحي ان الادمان قد يكون له تاثير سالب على الحالة الصحية النفسية للشباب (Alavi & et,al , 2011:797).

ان الاستخدام المفرط للانترنيت والتفاعل معه لفترات طويلة يترك رواسب ومشاكل متعددة فهناك مشاكل نفسية ممثله بادمان استخدام الانترنيت ونتيجتها الاغتراب النفسي ومشاكل اخرى كالقلق والاختلال وعدم الاتزان

النفسي ومشاكل سلوكية في طبيعتها انحراف عن السواء الى اللاسواء كبناء العلاقات العاطفية والانحرافات الجنسية والسلوكية واكتساب سلوكيات مضادة للمجتمع فضلاً عن الى المشاكل الصحية (الاسطل ، ٢٠١١ : ٢٥) ان مدمني الانترنيت ينغمسون – مثل مدمني الكحول – في إخفاء ادمانهم بطريقة الكذب و الانكار حول الزمن الذي يقضونه اما الحاسوب وفي جلسات الانترنيت او انهم يخفون قوائم الحساب فيما يتعلق بأجور خدمات الحاسوب ان هذة الخواص نفسها تسبب عدم الثقة وتتسبب في تدمير نوعية العلاقات التي كانت سابقاً مستقرة عبر الزمن(young , 1999 :5) .

واكدت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاكتئاب والاستخدام المفرط للانترنيت وان الشعور بالوحدة والتحرر الاجتماعي يرتبط بشكل دال مع الاستخدام المشكل للانترنيت (العمري ، ٢٠٠٨: ٩) كما اشارت دراسة كم واخرون (Kim & et,al, 2004) الى وجود علاقة ايجابية بين الادمان على الانترنيت والاكتئاب والافكار الانتحارية (مقدادي وسمور ، ٢٠٠٨: ١٩)

كما يؤدي الاستخدام المفرط للانترنيت الى العديد من المشكلات مثل صعوبة التكيف مع الحياة بعيداً عن المنزل ، والمشكلات النفسية الكامنة ، فضلاً عن الوقت غير المنظم (Mustafa , 2011 : 147) وكذلك تكمن اشكالية ادمان الانترنيت ان معظم مستخدمي الانترنيت لا يعرفون حدود هذه الظاهرة او خطورتها وبالتالي فهم عرضة لخطر الادمان دون ان يشعرو بذلك (Griffith , 1997 :81)

ومما يجعل الانترنيت مسبباً للادمان بصفة عامة قابليته لتكوين ارتباط عاطفي مع اصدقاء الانترنيت ، والانشطة التي يقومون بها داخل شاشات الحاسوب وتوفر تلك الجماعات وسيلة للهروب من

الواقع والبحث عن طريق لتحقيق احتياجات نفسية وعاطفية غير محققة في الواقع كما انه بامكان مستخدم الانترنيت ان يخبئ اسمه وسنه ومهنته وشكله ، وردود فعله اثناء استخدامه لتلك الخدمات . وبالتالي يستغل مستخدمي الانترنيت خاصةً الذين يشعرون بالوحدة وعدم الامان في حياتهم الواقعية تلك الميزة في التعبير عن ادق اسرارهم الشخصية ورغباتهم المدفونة ومشاعرهم المكبوته مما يؤدي الى توهم الحميمة والالفه ، ولكن حين يصطدم الشخص بمدى محدودية الاعتماد على مجتمع لا يملك وجهاً لتحقيق الحب والاهتمام اللذان لا يتحققان إلا في الحياة الحقيقة يتعرض مدمن الانترنيت الى خيبة أمل وألم حقيقيين(العمري ، ٢٠٠٨ : ٧)

وإذا تاملنا ما سبق نجد ان الادمان على الانترنيت يمر بنفس مراحل الادمان على المخدرات بل أيضاً يمر المستخدم باعراض الانسحاب كما يمر بها المدمن على المخدرات وان اختلف من حيث شدة الاعراض بالبدنية اما الاعراض النفسية والحنين النفسي للادمان يتشابه الى حد كبير (الاسطل ، ٢٠٠٧ : ٣٠)

ونظراً لزيادة عدد مستخدمي الانترنيت عام بعد عام ودخول الانترنيت الكثير من الدول العربية ونتشاره في البيوت والمقاهي لذا بدات تظهر المخاوف من استخدام الانترنيت ولزم علينا ان ننظر الى الامر نظرة موضوعية لبحث جوانبه الاجابية والسلبية ونتعرض هنا لمشكلة تطرح نفسها على الساحة العالمية التي وصفة بانها وباء يخشى أن يستفحل ويدمر الشباب (العمري ، ٢٠٠٨ : ٦) ومن هنا تتزايد مخاوف الدول والحكومات في سائر انحاء العالم من المخاطر التي تتسبب بها شبكة الانترنيت وذلك بالنظر الى صعوبة او حتى استحالة التحكم بالمواد الاعلامية التي تنشر عليها (قنيطة ، ٢٠١١ : ٢)

فالانترنيت سلاح ذو حدين ولا يجب ان نغض ابصارنا عن اضراره او ان فوائده تعمينا عن المشكلات الناجمة الخطيرة ، وقد صدق من اطلق على شبكة الانترنيت بالشبكة العنكبوتية فهو وصف دقيق لتأثير شبكة الانترنيت على مستخدميها حيث ان البعض قد يقع في خيوط وشباك لا نهاية لها. وبذلك يسيء استخدامها ويفرط فيها ويعتمد عليها اعتماداً شبه تام ويفقد استقلاليته ويصبح عبداً بل واسيراً لها لان الانترنيت اصبحت تتحكم بكل انشطته الحياتية (ارنوط ، ٢٠٠٥ : ٥)

ان الاهتمام هنا يتمحور في قضية تحول شبكة المعلومات والكمبيوتر من وسيله الى هدف بحد ذاته لبعض الناس وان هذا التحول او التوهان الفكري بين الوسيلة والهدف قضية خطيرة جداً اذا ما كان في الامر احتمالات سلوك ادماني قابل للتطور (فطاير ، ٢٠٠١ : ١٢٣)

ثانياً : اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى :

١- بناء مقياس الادمان على الانترنيت لدى طلبة جامعة الموصل .

٢- التعرف الى مستوى الادمان على الانترنيت لدى طلبة جامعة الموصل .

ثالثاً : حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة الموصل (الدراسة الصباحية) للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) .

رابعاً : تحديد المصطلحات

سيتم تحديد المصطلحات التي تشكل محاور البحث الرئيسية وهي :

أولاً : الادمان Addiction

وقد عرفه كل من :

١- فطاير (٢٠٠١) :

رغبة مرضية جامحة (ولع) من الانسان نحو الموضوع الادماني . وقد يكون مادياً كالمواد المخدرة والخمر والحبوب و السجائر وغيرها ، وقد يكون حدثاً كالقمار والجنس والحب و العمل والكمبيوتر والتليفون المحمول والانترنيت الخ . وهنا نشير الى مسألة الرغبة المرضية على انها رغبة قهرية مدمرة (فطاير، ٢٠٠١ : ٣٣ - ٣٤) .

٢- مصباح (٢٠٠٤) :

كلمة تشير الى شكل من اشكال فقدان السيطرة على السلوك مما يعجز امامه الفرد عن ايقاف هذا السلوك غير المرغوب بالرغم من عواقب هذا السلوك على الفرد من حيث القلق والتوتر وتغير المزاج وغيرها من اعراض الانسحاب سواء على المستوى النفسي او البدني او الاجتماعي (الاسطل ، ٢٠١١ : ٣٠) .

٣- العباجي (٢٠٠٥) :

هو حالة من السلوك الفعلي الذي يقوم به الفرد ويكرره وينتج عن تكراره رغبة شديدة في استمرار هذا التكرار وعدم انقطاعه ويشمل هذا السلوك تعاطي المواد المسكرة او المخدرة التي توهم الفرد بتحقيق نوع من الراحة الوقتية التي تسيطر على من يتعاطاها تدريجياً .

ثانياً : الانترنيت Internet

وقد عرفها كل من :

١- البياتي (١٩٩٩) : يتالف الانترنيت من ملايين محطات الحواسيب المشبكة بالهاتف وتوفر امكانات هائلة في مجال التسوق

والعلاقات العامة والاتصالات الرخيصة والاعلان والمعلومات العلمية والبريد الالكتروني (البياتي ، ١٩٩٩ : ١٨) .

٢.قديسات (٢٠٠٥) :

هي الشبكة العالمية للمعلومات او شبكة الشبكات التي تسمح بتبادل المعلومات حول العالم (قديسات ، ٢٠٠٥ : ٧)

٣- الدفاعي والخزرجي (٢٠١١) :

عبارة عن شبكة اتصالات تربط بين الحواسيب الالية اما عن طرق وصلات كابلية او بواسطة الاقمار الصناعية معتمدة في ذلك على برتوكولات الاتصالات التي تنظم عملية نقل المعلومات واستقبالها بين هذة الحواسيب سواء اكانت شبكات محلية او إقليمية ام عالمية (الدفاعي والخزرجي ، ٢٠١١ : ٧٧٣)

ثالثا : الادمان على الانترنيت internet addiction

وقد عرفه كل من :

١.يونك (young,1996) :

بانه اضطراب السيطرة على الاندفاع في استخدام الانترنيت والذي لايتضمن السكر او فقدان الوعي(young,1996:6)

٢- جاد والسواح (٢٠٠٣) :

عبارة عن مجموع استجابات مستخدمي الانترنيت التي تعكس : هيمنة استخدامه على عقلياتهم وسلوكياتهم ، وزيادة تحملهم الاستخدام والصراع مع النفس ومع الاخرين المحيطن بهم ، والارتداد القهري مرة اخرى كلما حاولوا التحكم في مقدار الوقت المستخدم(جاد والسواح ، ٢٠٠٣ : ١٢) .

٣- الشيخ (٢٠١١) :

بانه السلوك الاعتمادي على الانترنيت يدفع الفرد الى

المداومة على ممارسة التعامل مع شبكة الانترنيت لفترات طويلة يقضيها مع مواقف ذات جاذبية خاصة للفرد مما يؤدي الاضرار به وبعلاقاته الاجتماعية (الشيخ ، ٢٠١١ : ١٠٣٦) .

استنتاج لما تقدم تتوصل الباحثتان الى تعريف نظري للادمان على الانترنيت مفاده (رغبة ملحة متزايدة في قضاء اكبر وقت ممكن امام الانترنيت حيث لايستطيع الفرد مقاومته او التحكم في استخدامه فيصبح عادة ثابتة مترسخة مما يفقده التفاعل الاجتماعي مع الاخرين وتعتريه نتيجة لذلك اضطرابات نفسية وسلوكية)

التعريف الاجرائي : (الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الاجابة على فقرات مقياس الادمان على الانترنيت)

الاطار النظري :

الادمان على الانترنيت

المقدمة :

لايوجد تعريف مقبول ومتفق عليه لادمان الانترنيت ولكن اغلب الباحثين يدورون حول انه استخدام الكمبيوتر الذي يتداخل مع واحد او اكثر من المجالات الرئيسية للحياة مثل العلاقات الاجتماعية والاداء المدرسي او الوظيفي والصحة النفسية او ذلك الذي يسبب مشاكل قانونية او مالية (الحنتوشي ، ٢٠١٠ : ٣)

كما يختلف العلماء في تعريف كلمة ادمان فيصر البعض على ان الكلمة لاتنطبق إلا على مواد قد يتناولها الانسان ثم لا يقدر على الاستغناء عنها واذا استغنى تسبب ذلك في حدوث اعراض الانسحاب لتلك المادة التي تعرضه لمشاكل بالغة وبالتالي لايستطيع الاستغناء عنها مرة واحدة بل يحتاج الى برنامج للاقلاع كما هو الحال في اغلب حالات المخدرات .

في حين يعترض العلماء على هذا المفهوم الضيق للتعريف حيث يرون ان الادمان هو عدم قدرة الانسان على الاستغناء عن شيء ما بصرف النظر عن هذا الشيء طالما استوفى شروط الادمان من حاجة الى المزيد من هذا الشيء بشكل مستمر حتى
يشبع حاجته حين يحرم منه (العوضي ، ٢٠٠٤ : ٧)

وكانت الدراسة الاولى التي حاولت رسم صورة لمدمني الانترنيت هي تلك التي قامت بها شوتون (shotton) عام (١٩٩١) التي وصفت مدمني الانترنيت بانهم ذكور متعلمين في مجال التكنولوجيا ولكنهم انطوائيين (الحنتوشي ، ٢٠١٠ : ٣)

ان اول من وضع مصطلح ادمان الانترنيت (internet addication) هي عالمة النفس الامريكية كيمبرلي يونك (kimperly young) التي تعد من اولى اطباء النفس الذين عكفوا على دراسة هذة الظاهرة في الولايات المتحدة منذ عام (١٩٩٤) واقترح ايفان جولدبيرغ (ivan Gold berg) وهو طبيب نفساني وجود ادمان الانترنيت كاضطراب منفصل عام (١٩٩٥)(الحنتوشي ، ٢٠١٠ : ٣) ومنذ ذلك الحين ظهرت مصطلحات عديدة تؤكد وجود ذلك الادمان منها : ادمان الانترنيت ، الاستخدام المرضي للانترنيت ،والاستخدام القهري للانترنيت ، واعتمادية الانترنيت ، وهوس الانترنيت (العصيمي ، ٢٠١٠ : ٢٠)

اشكال ادمان الانترنيت :

تقسم كيمبرلي يونك ادمان الانترنيت الى اربعة انواع هي :

١- ادمان الفضاء الجنسي اي مواقع الجنس الاباحية (Cyber sexual addiction porng raphy)

٢- ادمان العلاقات السيبريا (cyber relation porn raphy) والتي تتم عبر

الفضاء المعلوماتي مثل علاقات قاعات الدردشة

٣- الزام الانترنيت (Net Conpulsiopn) مثل المقامرة او الشراء عبر الانترنيت ، الافراط المعلوماتي (information over lood) مثل المعلومات الزائدة عن الحد عبر الانترنيت

النظريات المفسرة لادمان الانترنيت

١- التفسير النفسي الدينامي Psychynamic Explanations

تهتم وجهات النظر السيكودينامية بتفسير الادمان من خلال صدمات الطفولة والارتباط بينها وبين سمات الشخصية محددة والاضطرابات والميول والنزاعات الموروثة لدى الافراد فقد يكون لدى بعض الافراد استعداد فطري لادمان اي شيء مثل الكحول او الهروبين والكوكايين والمقامرة والتدخين وغيرها اذا توافرت الظروف المؤاتية التي تؤدي الى ذلك بسبب عوامل او ظروف مهيئه وقد يصادف الفرد الضغوط المؤاتية

او مجموعة من الضغوط معاً فتحدث ثاثيرها عليه في الوقت المناسب فيكون اكثر تعرضاً للادمان .

فاذا بدأ الفرد يتناول القليل من الكحول على فترات واستمر في ذلك مع زيادة الكمية فسوف يدمن الكحول . وكل ذلك ينطبق على ادمان الانترنيت فاذا توفرت الضغوط والوقت المناسب والاحداث والشخص فسوف يحدث الادمان(Jennifer & ferris, 1999 : 126)

٢- التفسير السلوكي

تقوم هذة التفسيرات على دراسات سكنر (skiner) للاشتراط الاجرائي فالفرد يقوم بالسلوك ويحصل اما على ثواب او عقاب تبعاً لنوعية السلوك وهكذا فان اي ادمان يعطي عدة مكافآت مثل الاستمتاع والمرح والتسلية والحب والاثارة والراحة النفسية والجسدية

والمادية ، والهروب من مشكلات الواقع وغير ذلك مما يمكن اعتباره انواعاً من المكافآت والمعززات لسلوك الادمان ، فكلما يشعر الفرد بالحاجة او بالضيق او بالتوتر او بالرغبة يرجع الى الانترنيت وهكذا تتكون العادة وتتحول بالتالي الى ادمان (زيدان ، ٢٠٠٨ : ٣٩٠).

٣. التفسير الطبي Biomedical:

تركز هذه التفسيرات على الوراثة والعوامل الحيوية والجبلية (الوراثية او الجينية) والكميائية والوصلات العصبية في المخ ومدى الخلل في الكروموسومات والهرمونات ومدى ادائها لوظائفها وما بها من زيادة او نقصان مما يؤثر على انشطة المخ والجهاز العصبي (Jennifer & ferris , 1999 : 126) فقد اظهرت البحوث في هذا المجال انه توجد عقاقير تحدث خللاً في التواصل العصبي مما يترتب عليه ان يرسل المخ معلومات غير صحيحة كأن يتوهم الشخص باعتدال المزاج لممارسة نشاط معين مثل تناول العقاقير او المخاطرة او المقامر وينطبق مثل هذا التفسير على حالة الاعتماد على الانترنيت حيث يتيح الانترنيت للفرد شعوراً بالمتعة والاثارة (ferris , 2001 : 7) .

الدراسات السابقة

١- دراسة ارنوط (٢٠٠٥)

" ادمان الانترنيت وعلاقته بكل من ابعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين"

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين ادمان الانترنيت وابعاد الشخصية والاضطرابات النفسية ، والتعرف فيما اذا كانت ابعاد معينة للشخصية تتنبأ بادمان الانترنيت وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين

المدمنين للانترنيت في كل من ابعاد الشخصية والاضطرابات النفسية ، وتحقيقاً لاهداف البحث قامت الباحثة باعداد مقياس الادمان على الانترنيت وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس ، اما الثبات فتم استخراجه بطريقة إعادة الاختبار وباستخدام معادلة الفاكرونباخ ، كما استعانت الباحثة باختبار (إيزنك) للشخصية إعداد (سويف) وتم استخراج الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار والاتساق الداخلي ، كما استعانت الباحثة بمقياس الصحة النفسية (التشخيصي الاكلينيكي الذاتي للاعراض المرضية) إعداد (عبد المعطي) وتم استخراج الصدق بحساب صدق ارتباط المقياس بمحك خارجي وهو مقياس الصحة النفسية (قائمة كورنيل للاضطرابات السيكاترية والسيكوسوماتية) اما الثبات فتم استخراجه بطريقة اعادة الاختبارو الاتساق الداخلي . تكونت عينة الدراسة من (١٠٠٠) طالباً وطالبة منهم (٦٠٠) من طلبة الجامعة في جمهورية مصر العربية و (٤٠٠) من طلبة الجامعة في المملكة العربية السعودية ممن يستخدمون الانترنيت ، وتم معالجة البيانات باستخدام الاساليب الاحصائية (معامل ارتباط بيرسون ، الاختبار التائي ، تحليل الانحراف البسيط ، تحليل الانحراف المتعدد الخطوات) ، اظهرت النتائج وجود ارتباط دال احصائياً بين الاضطرابات النفسية وابعاد الشخصية وادمان الانترنيت وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مدمني الانترنيت وغير مدمني في ابعاد الشخصية والاضطرابات النفسية ، وكذلك وجود فروق بين مدمني الانترنيت في جمهورية مصر العربية ومدمني في المملكة العربية السعودية في ابعاد الشخصية والاضطرابات النفسية . (ارنوط ، ٢٠٠٥)

٢- دراسة العصيمي (٢٠١٠)

" ادمان الانترنيت وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض "

هدفت الدراسة الى معرفة درجة ادمان الانترنيت لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ومعرفة العلاقة بين ادمان الانترنيت والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ومعرفة الفرق بين مدمني الانترنيت وغير مدمني الانترنيت من طلاب المرحلة الثانوية في التوافق النفسي والاجتماعي ، والكشف عن الفروق بين طلاب المرحلة الثانوية بقسميها الشرعي والطبيعي في ادمان الانترنيت ، ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس الادمان على الانترنيت وتم استخراج الصدق الظاهري ، والصدق التمييزي ، والصدق الداخلي للمقياس ، اما الثبات فتم حسابه بطريقة إعادة الاختبار ، كما استخدم الباحث مقياس التوافق النفسي والاجتماعي إعداد (ابراهيم) . تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي بقسميها الشرعي والطبيعي ، وتم معالجة البيانات احصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين . واظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دلالة احصائياً بين ادمان الانترنيت والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين مدمني الانترنيت وغير مدمني الانترنيت من طلاب المرحلة الثانوية في كل من ابعاد التوافق النفسي والاجتماعي ، كما دلت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى درجات الطلاب بالقسم الشرعي و الطبيعي

(العصيمي ، ٢٠١٠)

٣- دراسة يونك (young 1996)

" الادمان على الانترنيت الظاهرة السريرية الجديدة ونتائجها "

هدفت الدراسة التعرف الى المشكلات المترتبة على ادمان الانترنيت تكونت عينة الدراسة من مجموعتين احداهما تجريبية عددها(٣٩٦) من المعتمدين على الانترنيت (مدمني الانترنيت) منهم (٢٣٩) من الاناث و(١٥٧) من الذكور ، والاخرى ضابطة عددها(١٠٠) من غير المعتمدين على الانترنيت منهم (٣٦) إناث ، (٦٤) من الذكور . ولتحقيق اهداف البحث استخدمت الباحثة صيغة معدلة من معايير المقامرة المرضية الواردة في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع (DSM-IV-) واظهرت التحليلات الكيفية وجود فروق دالة في السلوكيات والوظائف والاداء بين المجموعتين خاصة في الاضطرابات الشخصية مثل فقدان التواصل الاجتماعي والافتقار الى العلاقات الاجتماعية وقصور السلوك الاجتماعي ، كما تبن ان متوسط اعمار المدمنين (٢٩) سنة وعدد الساعات (٣٨) ساعة اسبوعياً(Young , 1996)

٤- دراسة لام واخرون (Lam ,et,al , 2009)

العلاقة بين الادمان على الانترنيت والسلوك المسيئ للذات بين المراهقين

هدفت الدراسة الى التعرف الى العلاقة بين الادمان على الانترنيت والسلوك المسيئ للذات في سن المراهقة . وشملت العينة (١٦١٨) طالباً من طلاب الثانوية في مدينة غونزو في الصين وتم قياس السلوك المسيئ للذات باستخدام الاستبانة المسجلة ذاتياً وتم قياس الادمان علىالانترنيت باستخدام اختبار الادمان على الانترنيتIAT اظهرت نتائج الدراسة ان (٣ ، ١٦ %) من افراد العينة سجلوا قيامهم بنوع معين من السلوك المسيئ للذات ، وان (٦ ، ٠ %) من المستجيبين سجلوا بانهم مدمنين على الانترنيت

إجراءات البحث

اولاً : مجتمع البحث

يتالف مجتمع البحث من طلبة جامعة الموصل التي تضم (٢٢) كلية (علمية وانسانية) وقد بلغ مجموع طلبتها للعام الدراسي
(٢٠١٣ – ٢٠١٤)* الدراسة الصباحية (١٥٦٥٢) طالباً وطالبة وبواقع (٩٣٠٧) طالباً و (٦٣٤٥) طالبة موزعين على ٢٢ كلية .

ثانياً : عينة البحث

وهي على النحو الاتي :

١- عينة للاستبيان المفتوح لأداة الادمان على الانترنيت بلغت (٣٠) طالباً وطالبة

٢- عينة التجربة الاستطلاعية لأداة الادمان على الانترنيت بصورته الاولية بلغت (٦٠) طالباً وطالبة

٣- عينة البناء لأداة الادمان على الانترنيت بلغت (٤٠٠) طالباً وطالبة

٤- عينة الثبات لأداة الادمان على الانترنيت بلغت (٧٠) طالباُ وطالبة

٥- عينة التطبيق النهائي لأداة الادمان على الانترنيت بلغت (٦٢٦) طالباً وطالبة تم الحصول على هذة الاحصائية من شعبة الدراسات والتخطيط والمتابعة في رئاسة جامعة الموصل للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤)

جدول (١)

افراد عينة البحث موزعين حسب الجنس والتخصص والصف الدراسي

ت	التخصص	الكلية	القسم	الصف الثاني		الصف الرابع		المجموع		المجموع
				ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
١	الكليات العلمية	طب اسنان	———	١٩	٢٥	٨	٨	٢٧	٣٣	٦٠
٢		طب بيطري	———	١٤	٧	٤	٣	١٨	١٠	٢٨
٣		الهندسة	الكهرباء	٤٧	٤٧	٣٨	٣٥	٨٥	٨٢	١٦٧
٤		العلوم	الكيمياء	٣٥	٣٦	١٥	١٩	٥٠	٥٥	١٠٥
٥	الكليات الانسانية	العلوم الاسلامية	التربية	٤٥	١٥	٣٠	٧	٦٥	٢٢	٨٧
٦		الحقوق	قانون خاص	٢٤	١٤	١٩	١٣	٤٣	٢٧	٧٠
٧		الاثار	الاثار	٢٥	١٩	٥	٥	٣٠	٢٤	٥٤
٨		القانون الجمعلة	التربية الفنية	١٥	١٥	١٣	١٢	٢٨	٢٧	٥٥
المجموع				٢٢٤	١٧٨	١٢٢	١٠٢	٣٤٦	٢٨٠	٦٢٦

ثالثاً : اداة البحث المتمثلة بمقياس الادمان على الانترنيت

لأجل بناء مقياس للادمان على الانترنيت يتناسب مع طلبة جامعة الموصل فقد تم مراعاة ما يلي :

١. التخطيط للمقياس.
٢. جمع الفقرات وصياغتها .
٣. عرض الفقرات على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص.
٤. تطبيق المقياس .
٥. تحليل فقرات المقياس . (Allen & Yen , 1979 : 118 – 119)

لذلك سيتم الاعتماد على هذة الخطوات في عملية بناء مقياس الادمان على الانترنيت وعلى النحو الاتي :

١- الاطلاع على الادبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الادمان بصورة عامة والادمان على الانترنيت بصورة خاصة .

٢- الاستفادة من مظامين المقايس المفيدة كمقياس يونك (Young , 1996) ومقياس (العصيمي ، ٢٠١٠) .

- تم اعداد استبيان مفتوح يتضمن سؤالاً : (ماذا يشكل لديك الانترنيت هل هو ضرورة اساسية في حياتك ؟ وهل من الممكن الاستغناء عنه ؟ ولماذا ؟) وقد طبق على عينة بلغت (٣٠) طالباً وطالبة من كلية التربية ، وبعد جمع استجابات العنية جرى حذف المتكرر منها وغير المناسب .

- حددت الباحثتان مكونات الادمان على الانترنيت وبعد الحصول على مجموعة من الفقرات من المصادر المذكورة وعينة الاستبيان المفتوح قامت الباحثتان ببناء مقياس الادمان على الانترنيت على وفق المنهج التوفيقي ، كما اعتمدت النظرية الكلاسيكية في القياس التي تنطلق من كون توزيع درجات الافراد في السمة التي يقيسها الاختبار تتخذ شكل المنحنى الاعتدالي الذي يتاثر بطبيعة الخصائص السيكومترية للاختبار او المقياس ، كما تتاثر الخصائص السيكومترية للاختبار بطبيعة خصائص عينة الافراد الذين يطبق عليهم الاختبار او المقياس هي دالة خطية مطردة ، بمعنى انه كلما زادت درجة الفرد على الاختبار زاد مقدار وجود السمة لديه . وبذلك تكون المقياس بصيغته الاولية من (٦٦) فقرة ويقابل كل فقرة خمسة بدائل هي (يحدث بدرجة : كبيرة جداً ، كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، قليلة جداً)

مجالات المقياس:

حددت الباحثتان مكونات الادمان على الانترنيت بالاعتماد على الادبيات والدراسات السابقة والاطر النظرية التي اطلعت عليها الباحثتان

وتوزعت فقرات المقياس على المجالات الاتية :

المجال الاول : البروز salience

المجال الثالث : التحمل

ويقصد به ذلك السلوك الذي يحدث عندما يصبح استعمال الانترنيت اهم الانشطة واكثرها قيمة في حياة الفرد بحيث يسيطر على تفكيره ومشاعره حيث يتضح الانشغال البارز او الزائد وينتابه الشعور باللهفة لممارسة هذا النشاط .

المجال الثاني : تعديل المزاج

ويشير الى الخبرة الذاتية المكتسبة التي يشعر بها الفرد كنتيجة لاستعمال الانترنيت بشكل متواصل والتي يمكن ادراكها كاستراتيجية يستعملها الفرد في المواجهة لكي يتحاشى الاثار المترتبة على افتقاد استعماله للانترنيت .

المجال الثالث: التحمل :يشير الى مقدار استعمال الانترنيت بحيث يصل الى الكمية التي يشعر فيها الفرد بتحقيق السعادة والرضى .

المجال الرابع : الاعراض الانسحابية

المعانى من اعراض نفسية جسمية عند انقطاع الاتصال بالشبكة ومنها التوتر الحركي (حركات عصبية زائدة) والقلق وتركيز التفكير بشكل قهري حول الانترنيت وما يجري فيها واحلام وتخيلات مرتبطة بالانترنيت ، والرغبة في العودة الى استعمال الانترنيت لتخفيف او تجنب اعراض الانسحاب .

المجال الخامس : الصراع

ويشير الى الصراعات التي تدور بين مدمن الانترنيت والمحيطين به كالصراع البين

شخصي والتضارب بين اصراره على استخدام الانترنيت وبين غيره من الانشطة (كالعمل ، الحياة الاجتماعية ، الامنيات ، الاهتمامات الدراسية) او الصراع الذي يدور داخل الفرد ذاته وهو الصراع البين نفسي المتعلق باستخدام الانترنيت او الذي يتمثل في الاستمرار او التوقف وخاصةً عندما تنشأ مشكلات

عن استمراره في استخدام الانترنيت.

المجال السادس : الانتكاس

ويقصد به العودة الى المواقف والافكار والمشاعر والانفعالات التي كان يدمنها الفرد

المجال السابع : الاعتمادية

هو ادمان سلوكي يقتضي الانغماس لاوقات طويلة في سلوك ما دون الوصول الى اشباع لرغباته للقضاء على التوتر والقلق .

المجال الثامن : سوء الاستخدام Abuse

ويقصد به ان المدمن يفقد الاحساس بالجوانب الاخلاقية والدينية والاقتصادية عند استعمال الانترنيت حيث يرتبط ادمانه لهذا الاستعمال فقط بما يحققه من اشباع لغرائزه دون ادراك لما يسببه هذا الادمان من ممارسات شاذة او غير اخلاقية او توقعه تحت طائلة القانون .

٣- عرض مقياس الادمان على الانترنيت بصورته الاولية على الخبراء :

بعد ان قامت الباحثتان بصياغة فقرات المقياس وتعليمات الاجابة بصيغتها الاولية وعرضها على مجموعة من الخبراء في

مجال العلوم التربوية والنفسية وكما يوضحه ملحق (١) لغرض إبداء ارائهم على ما ياتي :

- مدى صلاحية الفقرات لقياس ماوضعت لاجله .
- مدى صلاحية إنتماء الفقرات الى المجال الذي تنتمي اليه
- مدى صلاحية التعليمات وبدائل الاستجابة
- اجراء ما يرونه مناسباً من تعديلات (اعادة صياغة ، دمج ، حذف ، اضافة) على الفقرات وفي ضوء اراء الخبراء فقد تم الابقاءعلى الفقرات التي حصلت على نسبة (٨٠%) فاكثر وتم حذف بعض

الفقرات وكذلك تعديل في لغة بعض الفقرات واسلوبها كما تم تغيير بدائل الاستجابة الى (دائماً ، غالباً ، احياناً ، نادراً ، ابداً).

٤- تم تطبيق المقياس بصورته الاولية على عينة استطلاعية بلغت (٦٠) طالباً وطالبة وبواقع (٣٠) طالباً و (٣٠) طالبة اختيروا بطريقة عشوائية وكان الغرض من هذا التطبيق هو ما يلي :

- التعرف على وضوح تعليمات الاجابة على فقرات المقياس .
- التعرف على وضوح الفقرات في المعنى والصياغة .
- تحديد الزمن المستغرق في الاجابة على فقرات المقياس .

وقد تبين من التطبيق الاستطلاعي للمقياس ان تعليمات الاجابة واضحة للطلبة ، كما تبين وضوح الفقرات في المعنى والصياغة ، وتم حساب الوقت الذي يستغرقه الطلبة في الاجابة على المقياس وهو (٢٠) دقيقة .

٥. تحليل فقرات المقياس :

أ. القوة التمييزية للفقرات

يقصد بتمييز الفقرات قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد الذي حصلوا على درجات عالية (المجموعة العليا) والافراد الذين حصلوا على درجات واطئة (المجموعة الدنيا) على نفس الفقرة فيما يخص الصفة التي يقيسها المقياس (الزوبعي واخرون ، ١٩١٨ : ٧٩)

والهدف منه هو الابقاء على الفقرات ذات التمييز العالي وهي الفقرات الجيدة في المقياس . ولغرض حساب قوة تمييز الفقرات لمقياس

أ- تم سحب عينة طبقية عشوائية من خارج العينة الاساسية بلغ عددها (٤٠٠) طالباً وطالبة وتوزعت عينة التمييز على الكليات الاتية :

كما في الجدول (٢)

الادمان على الانترنيت تم اتباع الخطوات الاتية :

٥- تحليل فقرات المقياس

أ- القوة التمييزية للفقرات

جدول (٢)

توزيع عينة التمييز على الكليات والاقسام حسب التخصص والجنس

ت	التخصص	الكلية	القسم	الجنس		المجموع
				ذكور	إناث	
١	العلميات	التمريض		٥٤	٣٦	٩٠
٢		الادارة والاقتصاد	نظم معلومات	٤٢	٥٥	٩٧
٣	الانسانيات	الأداب	علم اجتماع	٦٠	٥٨	١١٨
٤		التربية	اللغة العربية	٤٤	٥١	٩٥
	المجموع			٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

ب - طبق مقياس الادمان على الانترنيت على عينة التمييز وبعدها تم تصحيح المقياس وحسبت الدرجة الكلية لكل طالب وطالبة ثم تم ترتيب الدرجات من اعلى درجة الى اقل درجة وتم تحديد نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا والتي كان عدد افرادها (١٠٨) طالباً وطالبة وتحديد نسبة (٢٧%) من الدرجات الدنيا التي تمثل (١٠٨) طالباً وطالبة وان اختيار نسبة (٢٧%) من العينة هو للحصول على مجموعتين باقصى ما يمكن من حجم وتباين ويعد هذا الاسلوب افضل تقدير للقوة التمييزية (Anastasi & Susana , 1997: 180)

وبعد تعيين المجموعتين العليا والدنيا ، تم حساب القوة التمييزية للفقرة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين باستخدام نموذج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وجد ان القيمة المحسوبة كانت اعلى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) لجميع الفقرات باستثناء *(٦) فقرات كانت قيمتها المحسوبة

اقل من الجدولية وهي الفقرات التي تحمل التسلسل(٥ ، ٦ ، ١٢ ، ٢٠ ، ٢٩ ، ٥٠) ولهذا تم حذفها كما موضح في الجدول (٣)

جدول (٣)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الادمان على الانترنيت

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٤ ،١٣٨٩	١ ،٠٧١٨٠	٢ ،٦٢٠٤	١ ،٥٤٥٠٧	٨ ،٣٩٢
٢	٤ ،٣٦١١	.٩١١٥٩	٢ ،٥٩٢٦	١ ،٥٤٠٩٥	١٠ ،٢٦٥
٣	٣ ،٩٦٣٠	١ ،٢١٤٦٠	١ ،٨٧٠٤	١ ،٠١٤٧٧	١٣ ،٧٤٠
٤	٣ ،٧٠٣٧	١ ،٢٤٧٥٠	١ ،٨٦١١	.٨٠٢٥٥	١٢ ،٩٠٩
٥	٣ ،١٠٩٣	١ ،٥٤٣٧٣	٣ ،٠٠٥٦	١ ،٤٨٨٠١	*.٥٠٣
٦	٤ ،٠٥٥٦	١ ،٣٧٩٦٥	٣ ،٩٤٤٤	١ ،٦٥٦٦٧	*.٥٣٦
٧	٤ ،٢٥٩٣	١ ،١٥٥٠٠	٢ ،٩٨١٥	١ ،٥٥٢٧٠	٦ ،٨٦٢

٨	٣ ،٥٠٠٠	١ ،١٣١٥٤	٢ ،٥٤٦٣	١ ،٣٨٣٣٧	٥ ،٥٤٦
٩	٤ ،٣١٤٨	١ ،٠٧٣٤٥	٢ ،٧٠٣٧	١ ،٥٣٠١٣	٨ ،٩٥٨
١٠	٤ ،٢٩٦٣	١ ،٠٤٣٥٣	٢ ،٨٩٧٢	١ ،٦٣٠٦٩	٧ ،٥٠٠
١١	٤ ،٢٠٣٧	١ ،١٠٨٦٧	٢ ،٨٣٣٣	١ ،٤٧٥٦٦	٧ ،٧١٦
١٢	٢ ،١٩٤٤	١ ،٢٢٦٣٣	٢ ،١٢٩٦	١ ،٢٨٣٢٠	*.٣٧٩
١٣	٣ ،٩٦٣٠	١ ،١١٠٠٧	٢ ،٣٩٨١	١ ،٤٥٩٣٥	٨ ،٨٦٩
١٤	٣ ،٤٥٣٧	١ ،٢٥٥٩٠	٢ ،٠٥٥٦	١ ،٣٩٣١٣	٧ ،٧٤٧
١٥	٣ ،٢٥٠٠	١ ،٠١٥٠٧	١ ،٩٠٧٤	١ ،٢٩٣٦٧	٨ ،٤٨٥
١٦	٣ ،٩٤٤٤	١ ،٢٢١٥٦	٢ ،٢٤٠٧	١ ،٣٤٥٦١	٩ ،٧٤٢
١٧	٤ ،١٢٩٦	٢٤٦٢٥،١	٢ ،١٤٨١	١ ،٤٧١٣١	١٠ ،٦٨٠
١٨	٣ ،٧٣١٥	١ ،٢٣٥٠٥	٢ ،٠٢٧٨	١ ،٢٤٨٩٩	١٠ ،٠٨٠
١٩	٣ ،٥٠٠٠	١ ،٤٣٠٦٤	٢ ،٦٠١٩	١ ،٥٨٢٢٦	٤ ،٣٧٦
٢٠	٢ ،٧٢٣٧	١ ،٤٦١٤٠	٢ ،٤٤٤٤	١ ،٥٤٢٧٥	*١ ،٢٦٨
٢١	٣ ،٣٦١١	.٩٦١٤٩	١ ،٧٧٧٨	١ ،١٦٢٧٧	١٠ ،٩٠٦
٢٢	٢ ،٨٢٤١	١ ،٠٢١٥٣	٢ ،٣٦١١	١ ،٤٢٣٨٢	٢ ،٧٤٦
٢٣	٣ ،٤٥٣٧	١ ،٣٧٦٦٠	٢ ،٧٥٠٠	١ ،٤٣٤٧٢	٣ ،٦٧٨
٢٤	٣ ،٧٥٩٣	١ ،١٥٠٩٥	٢ ،٣٨٨٩	١ ،٤٩٠٣٦	٧ ،٥٦٣
٢٥	٣ ،٣٠٥٦	١ ،١٧١٧٧	٢ ،٠٤٦٣	١ ،٣٥٦٠٨	٧ ،٣٠٢
٢٦	٤ ،١٤٨١	١ ،١٣٤١٣	٢ ،٧٨٧٠	١ ،٥٨٨٨١	٧ ،٢٤٦
٢٧	٤ ،٢٢٢٢	١ ،٠٩٦٥٨	٢ ،٨٣٣٣	١ ،٥٤٣٧٥	٧ ،٦٢٢
٢٨	٣ ،٣٠٥٦	١ ،٠٩٧٦٥	٢ ،١٣٨٩	١ ،٣١٤٦١	٧ ،٠٧٩
٢٩	٣ ،٣٧٩٦	١ ،٠٥٦٥١	٣ ،٢٢٤١	١ ،١٥٢٠٠	*١ ،٠٣٤
٣٠	٣ ،٩٠٧٤	١ ،٢٧٩١٤	٢ ،١٤٨١	١ ،٢٩٥٦٨	١٠ ،٠٤٢
٣١	٣ ،٤٠٧٤	١ ،٠٢٣٤٤	١ ،٩٩٠٧	١ ،١٩٥٧٥	٩ ،٣٥٤
٣٢	٣ ،٨٣٣٣	١ ،٢٧٨٨٧	٢ ،٣١٤٨	١ ،٣٢٣٠٤	٨ ،٥٧٦
٣٣	٣ ،٣٧٠٤	١ ،٣٧١٢٢	٢ ،١٢٠٤	١ ،٢٥٨٣٧	٦ ،٩٨٠
٣٤	٤ ،٠٠٠٠	١ ،٢٣٠٤٥	٣ ،٤٠٧٤	١ ،٥٤٧٠٠	٣ ،١١٦
٣٥	٣ ،٢٩٦٣	١ ،٠٠٧٠٧	٢ ،١٢٩٦	١ ،٣٦٠٩٥	٧ ،١٦١
٣٦	٣ ،٦٤٨١	١ ،٣١٣٥٩	١ ،٨٦١١	١ ،١١٤٥٥	١٠ ،٧٨٠
٣٧	٣ ،٦٢٩٦	١ ،٠٢٨٥٠	٢ ،١٥٧٤	١ ،٤٠٨٦٧	٨ ،٧٧٢
٣٨	٣ ،٣٣٣٣	١ ،٣٦٠٣٢	١ ،٧٥٩٣	١ ،٠٦٦٦٦	٩ ،٤٦٣
٣٩	٣ ،٣٨٨٩	١ ،٠٣٩٧١	١ ،٧٩٦٣	١ ،١١٧٠٧	١٠ ،٨٤٥
٤٠	٣ ،٢٤٠٧	١ ،٣٨٦٦٥	١ ،٧١٣٠	١ ،٠٥٩٤٦	٩ ،٠٩٨
٤١	٣ ،٦٧٥٩	١ ،٣٥٢٢٥	٢ ،١١١١	١ ،٤٠٩٨٠	٨ ،٣٢٥
٤٢	٣ ،٧٥٠٠	١ ،٢٥٣٩٧	٢ ،٢٩٦٣	١ ،٤٤٨٥٥	٧ ،٨٨٥
٤٣	٣ ،٧٩٦٣	١ ،١٨٢١٠	٣ ،٤١٦٧	١ ،٥٥٩٥٧	٢ ،٠١٦
٤٤	٣ ،٥٨٣٣	١ ،٠٣٣٣٢	٢ ،٤٠٧	١ ،٤٦٥٣٠	٧ ،٧٨٢
٤٥	٣ ،٤٤٤٤	١ ،٠٩٦٥٨	١ ،٨٢٤١	.٩٥٥٣٥	١١ ،٥٧٩
٤٦	٤ ،٢٨٧٠	١ ،٠٢٣٥٦	٢ ،٨٣٣٣	١ ،٥٦٧٧٨	٨ ،٠٦٩
٤٧	٣ ،٩٥٣٧	١ ،٠٧١١٥	٢ ،٤٥٣٧	١ ،٣٤٢٢٣	٩ ،٠٧٨
٤٨	٤ ،٠٠٠٠	١ ،٢٧٥٢١	٢ ،٤٨١٥	١ ،٤٨٨١٦	٨ ،٠٥٢
٤٩	٣ ،٠٦٤٨	١ ،١٦٢٢٨	٢ ،١٥٨٩	١ ،٣٠٤٢٠	٥ ،٣٧٨
٥٠	١ ،٨٥١٩	١ ،٢٥٩١٠	١ ،٦٥٧٤	١ ،١٢٠٤٣	*١ ،١٩٩
٥١	٣ ،٥٠٩٣	١ ،٢٧١٥١	٢ ،٤٦٣٠	١ ،٤٠٣٧٧	٥ ،٧٤١
٥٢	٣ ،٠٥٥٦	١ ،٠٣٠٦٨	١ ،٨٠٥٦	١ ،١٠٦١٣	٨ ،٥٩٢
٥٣	٣ ،٥٦٤٨	١ ،٤٧٤٢٢	٢ ،٤١٦٧	١ ،٤٩٢١٩	٥ ،٦٨٨
٥٤	٢ ،٩٦٣٠	١ ،٠٤٠٥٤	١ ،٨٧٠٤	١ ،١٢٨١٧	٧ ،٣٩٨
٥٥	٤ ،١٧٤١	١ ،٢١٢٨٩	٢ ،٧٠٣٧	١ ،٥٩٥٩٠	٧ ،١٠٥
٥٦	٣ ،٧٩٦٣	١ ،٢٤٣٧٥	١ ،٦٠١٩	.٩٤٦٦١	١٤ ،٥٩١

٢- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

وقد اعتمدت هذة الطريقة كون الدرجات الكلية مثلت محكاُ داخلياُ يمكن من خلالها استخراج معامل صدق الفقرة ، ولاجل حساب درجة الارتباط تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين نتائج كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وباستخدام الاختبار التائي الخاص لدلالة معامل الارتباط اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٩٦٠ ، ١) للفقرات جميعاً باستثناء *(٦)

فقرات وهي الفقرات التي تحمل التسلسل (٥ ، ٦ ، ١٢ ، ٢٠ ، ٢٩ ، ٥٠) كانت قيمتها المحسوبة اصغر من الجدولية عند مستوى

دلالة (٠ ، ٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) لذا فهي غير دالة احصائياً والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الادمان على الانترنيت

الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية
١	٠،٢٣٧	٤،٨٦٧	٢٩	٠،٠٤٥	*٠،٨٩٩
٢	٠،٣٠٨	٦،٤٥٩	٣٠	٠،٣٢٤	٦،٨٣٢
٣	٠،٢٠٤	٤،١٥٧	٣١	٠،٣١٠	٦،٥٠٥
٤	٠،٣١١	٦،٥٢٨	٣٢	٠،٣٥٨	٧،٦٤٩
٥	٠،٠٣٦	*٠،٧١٩	٣٣	٠،٢٣٦	٤،٨٤٥
٦	٠،٠٨٧	*١،٧٤٢	٣٤	٠،٢٥٢	٥،١٩٦
٧	٠،٢٥٠	٥،١٥١	٣٥	٠،٢٧٠	٥،٥٩٤
٨	٠،١٧٩	٣،٣٦	٣٦	٠،٣٦٢	٧،٧٤٧
٩	٠،٣٠٦	٦،٤١٢	٣٧	٠،٢٨٩	٦،٠٢٣
١٠	٠،٢٣٧	٤،٨٦٧	٣٨	٠،٣٣٦	٧،١١٧
١١	٠،٢٧٩	٥،٧٩٦	٣٩	٠،٣٦٦	٧،٨٤٦
١٢	٠،٠٦٢	*١،٢٣٩	٤٠	٠،٣١٣	٦،٥٧٥
١٣	٠،٣٢٥	٦،٨٥٦	٤١	٠،٢٦٠	٥،٣٧٢
١٤	٠،٢٥٥	٥،٢٦١	٤٢	٠،٣٤٥	٣٣٣،٧
١٥	٠،٢١١	٤،٣٠٦	٤٣	٠،١٩٦	٣،٩٨٨
١٦	٠،٣١٤	٦،٥٩٨	٤٤	٠،١٧٥	٣،٥٤٦
١٧	٠،٤١١	٨،٩٩٤	٤٥	٠،٣٩٢	٨،٥٠١
١٨	٠،٣٧١	٧،٩٧	٤٦	٢٦٧،٠	٥٢٧،٥
١٩	٠،٢٢٧	٤،٦٥	٤٧	٠،٢٩٥	٦،١٥٩
٢٠	٠،٠٦١	*١،٢١٩	٤٨	٠،٢٧٥	٥،٧٠٦
٢١	٠،٢٧٤	٥،٦٨٤	٤٩	٠،٢٠٢	٤،١١٥
٢٢	٠،١٩٣	٣،٩٢٤	٥٠	٠،٠٨٢	*١،٦٤١
٢٣	٠،٣٢٤	٦،٨٣٢	٥١	٠،١٨٢	٣،٦٩٣
٢٤	٠،٢٥٥	٥،٢٦١	٥٢	٠،٣٨٨	٨،٣٩٩
٢٥	٠،٣٢٠	٦،٧٣٨	٥٣	٣،٣١٠	٦،٥٠٥
٢٦	٠،٢١٩	٤،٤٧٨	٥٤	٠،٣٢٨	٦،٩٢٧
٢٧	٠،٢٩٦	٦،١٨٢	٥٥	٠،٢٨٧	٥،٩٧٧
٢٨	٠،٢٩٣	٦،١١٤	٥٦	٠،٢٨٧	٥،٩٧٧

الخصائص السيكومترية لمقياس الادمان على الانترنيت بصورته النهائية

١- الصدق

ويقصد به مدى نجاح الاختبار في القياس وفي التشخيص والتنبؤ عن ميدان السلوك الذي وضع المقياس من اجله (عوض ، ١٩٩٨ : ٥٩)

فالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ماوضع لاجله (سمارة واخرون ، ١٩٨٩ : ١١٠) وقد جرى التحقق من انواع الصدق الاتية :

الصدق الظاهري :

يعتبر المقياس صادقاً ظاهرياً اذا كان يبدو صالحاً في ظاهره ، وبصورة مبدئية من خلال النظر الى عنوانه والوظيفة التي يقيسها ، وتمثيل الفقرات مبدئياً للاهداف المقيسه ، مما يوحي بان الاختبار يبدو من حيث ظاهره انه مناسب الى حد ما للغرض المطلوب (سمارة واخرون ، ١٩٨٩ : ١١٠) اذ يشير ايبل (Ebel , 1972) الى ان افضل طريقة للتاكد من الصدق الظاهري للاداة هو ان يقرر عدد من الخبراء المختصين مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها (Ebel , 1972:555)

لذا قامت الباحثتان بعرض فقرات المقياس بصيغته الاولية على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية من ذوي الخبرة والدراية العلمية لابداء ارائهم وملاحظاتهم على فقرات المقياس وبلغ عدد الخبراء (٢٢) خبيراً ملحق (١) ، وقد اعتمدت الباحثتان نسبة(٨٠ %) فما فوق من اراء الخبراء معياراً للدلالة على الصدق الظاهري للمقياس . اذ يشير (بلوم ، ١٩٨٣) ان نسبة اتفاق الخبراء(٧٥ %) فاكثر يمكن ان يحقق شروط الصدق الظاهري

(بلوم ، ١٩٨٣ : ١٢٦)

ب- الصدق البنائي

يعرف صدق البناء للاختبار الدرجة التي يعمل الاختبار على قياس خاصية او سمة معينة صمم اساساً لقياسها (النبهان ، ٢٠٠٤ : ٢٩٤)كما يقصد به مدى قدرة المقياس على قياس السمة او الظاهرة المراد قياسها وفقاً للمفهوم

النظري (Cronbach , 1960 :120)

وقد تم التحقق من هذا المؤشر للصدق عن طريق إيجاد معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية . وباستخدام الاختبار التائي الخاص لدلالة معامل الارتباط . اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٩٦٠ ، ١) للفقرات جميعاً باستثناء (٦)فقرات وهي الفقرات التي تحمل التسلسل (٥ ، ٦ ، ١٢ ، ٢٠ ، ٢٩ ، ٥٠) كانت قيمتها المحسوبة اصغر من الجدولية عند مستوى دلالة (٠٥ ، ٠) ودرجة حرية (٣٩٨) لذا فهي غير دلالة احصائياً .

٢- الثبات Reliability

ويشير الى اتساق درجات المقياس في قياس ما يجب قياسه بصورة منتظمة (Maloney , word , 1980 : 60)

وتم حساب ثبات المقياس بالطرق الاتية :

١- طريقة إعادة الاختبار Test Retest Method

تستند هذة الطريقة الى إجراء الاختبار من اجل معرفة ثباته على مجموعة من الطلبة وتحسب درجات كل طالب منهم وبعد فترة زمنية يجري هذا الاختبار مرة ثانية على نفس الطلبة وفي نفس الظروف ثم تحسب درجات كل طالب منهم في المرة الثانية وبعد ذلك يحسب معامل نفس معامل الارتباط (جرادات ، ١٩٩٨ : ٥٤) . ولايجاد الثبات بهذة الطريقة قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على (٧٠) طالباً وطالبة اختيرو بطريقة عشوائية من كلية التربية ، وتم تطبيق المقياس عليهم ثم اعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة بعد اسبوعين تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول ودرجات التطبيق الثاني وكان معامل الارتباط (٨١ ، ٠) وهو معامل ثبات عال(سمارة واخرون ، ١٩٨٩ : ١٢٠) .

٢- طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

ان معامل الاتساق الداخلي هو معامل ارتباط بين كل وحدة من وحدات الاختبار والاختبار كله ، لذا فان هذة الطريقة عادة ما تستخدم لتحديد ثبات الاختبار من ناحية ومدى صلاحية وحداته من ناحية اخرى (عوض ، ١٩٩٨ : ٥٧) ولاجل استخراج معامل الثبات بهذة الطريقة تم استعمال معادلة (ألفا) فقد قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (٧٠) طالباً وطالبة (عينة الثبات نفسها بطريقة اعادة الاختبار) وبلغت قيمة معامل الارتباط (٨٤ ، ٠) ويعد هذا المقياس متسقاً داخلياً لان هذة المعادلة تعكس الاتساق الفقرات داخلياً (Nunnally 1978 : 214)

رابعاً : تصحيح المقياس

ويقصد به وضع درجة على اجابة المفحوص ، اي على كل بديل من بدائل المقياس ، ومن ثم جمع هذة الدرجات لايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة ، وجرت عملية التصحيح للفقرات بصيغة (دائماً = ٥ ، غالباً = ٤ ، احياناً = ٣ ، نادراً = ٢ ، ابداً = ١) علماً ان اعلى درجة للمقياس هي (٢٥٠) واقل درجة هي (٥٠) والمتوسط الفرضي للمقياس هو (١٥٠) .

خامساً : الوسائل الاحصائية

تم تحليل النتائج باستخدام وسيلة معامل التوافق للتحقق من الصدق الظاهري للخبراء ، ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من علاقة الفقرة من الدرجة الكلية ، والاختبار التائي ، ومعادلة الفا كرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي ، وتم استخدام برنامج(الحقيبة الاحصائية)في المعالجات الاحصائية

نتائج البحث

في ضوء اجراءت البحث تم تحقيق هدف البحث في بناء مقياس الادمان على الانترنيت لدى طلبة جامعة الموصل

١- بلغت عدد فقراته بصيغته النهائية (٥٠) فقرة

٢- جاءت بدائل الاستجابة للمقياس بصيغة اوزان (دائماً = ٥ ، غالباً = ٤ ، احياناً = ٣ ، نادراً = ٢ ، ابداً = ١)

٣- تمتع المقياس بخصائص سايكومترية موضوعية من خلال عدة انواع من الصدق هي : (الصددق الظاهري ، الصدق البنائي من خلال مؤشرات درجتي التمييز والصعوبة وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية) فضلاً عن الثبات بطريقة إعادة الاختبار وطريقة الفاكرونباخ .

٤- الهدف الثاني (قياس مستوى الادمان على الانترنيت لدى طلبة جامعة الموصل) لأجل تحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة التطبيق النهائي على مقياس الادمان على الانترنيت وبلغ (٦٢٣٠ ، ١٥٥) درجة بانحراف معياري قدره (٢٥٨١١ ، ٥٧) درجة وعند مقارنة المتوسط المتحقق مع المتوسط الفرضي للأداة البالغ (١٥٠) درجة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٤٥٧ ، ٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٩٦٠ ، ١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٦٢٥) والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥)

القيمة التائية لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي للادمان على الانترنيت

المتغير	العدد	المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الادمان على الانترنيت	٦٢٦	٦٢٣٠ ، ١٥٥	٢٥٨١١ ، ٥٧	١٥٠	٢ ، ٤٥٧	١ ، ٩٦٠	٠ ، ٠٥

ويتضح من الجدول (٥) ان هناك فرق احصائياً بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي لمتغير الادمان على الانترنيت وكان الفرق لصالح المتوسط المتحقق وهذا يعني ان مستوى الادمان على الانترنيت لدى افراد العينة ضمن المستوى المتوسط ويمكن تفسير هذة النتيجة بالانبهار التكنولوجي الذي أدى الى التسابق على احتواء الانترنيت واستخدامه بالاضافة الى ذلك عامل الجدة والحداثة الذي حدث بدخول الانترنيت وانتشاره في فترة بسيطة .

التوصيات :

١- توصي الباحثتان بإقامة ندوات ومحاضرات توعية لطلبة الجامعة للحد من الاستخدام المفرط للانترنيت

٢- توصي الباحثتان بإعداد خطة للتوجيه والارشاد والتعامل مع هذة الظاهرة

المقترحات :

١- إجراء دراسة مماثلة لدى عينات اخرى مثل (طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، طلبة المرحلة الاعدادية)

٢- إجراء دراسة مماثلة للتعرف على علاقة الادمان على الانترنيت بمتغيرات اخرى .

المصادر

١- ارنوط ، بشرى اسماعيل (٢٠١٠) : ادمان الانترنيت وعلاقته بكل من ابعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين ، جامعة الزقازيق ، مجلة كلية التربية ، العدد ٥٥ .

٢- بلوم ، بنامين واخرون (١٩٨٣) : تقييم تعلم الطلاب التجميعي والتكويني . ترجمة محمد أمين المفتي واخرون ، دار ماكجروهيل للنشر والتوزيع .

٤- التميمي ، محمود كاظم ومريم محمد الطائي (٢٠٠٥) : جودت اتخاذ القرار لدى التدريسي الجامعي ، مجلة العلوم النفسية ، العدد ٩

٣- البياتي ، هلال عبود (١٩٩٩) : الافاق المستقبلية للمعلوماتية واثرها على المجتمع ، مجلة بحوث مستقبلية ، العدد ١ .

٥- جاد ، محمد عبد المطلب وعد الرؤوف السواح (٢٠٠٣) : ادمان الانترنيت حقيقته وفرق تأثيره في الاكتئاب لدى عينة من مختلف المستويات التعليمية ، المؤتمر العلمي الثاني ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٦- الحفيظ ، ايمن عبد (٢٠٠٥) : الاتجاهات الفنية والامنية لمواجهة الجرائم المعلوماتية ، مطابع الشرطة ، مصر .

٧- الحنتوشي ، مشهور ناصر (٢٠١٠) : ادمان الانترنيت بين طلاب المدارس الثانوية في مدينة الرياض مدى انتشاره ومحدداته وعلاقته بالاكتئاب ، رسالة للحصول على شهادة الزمالة السعودية في طب الاسرة والجتمع ، المملكة العربية السعودية .

٨- الدفاعي ، محمد ماجد وعبير احسان اللخزرجي (٢٠١١) : دافعية استخدام شبكة مصادر المعلومات لدى طلبة الجامعة المستنصرية ، مجلة كلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية ، العدد ٧٤ ، المجلد ١٨ .

٩- الزوبعي ، عبد الجليل واخرون (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر .

١٠- زيدان ، عصام محمد (٢٠٠٨) : ادمان الانترنيت وعلاقته بالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والثقة بالنفس ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، جامعة المنصورة ، العدد ٢ ، المجلد٧

١١- السبعاوي ، فضيلة عرفات (٢٠٠٧) : قلق المستقبل لدى طلبة كبية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص ، مجلة التربية والعلم ، العدد ٢ ، المجلد ١٥ .

١٢- الاسطل ، يعقوب يونس (٢٠١١) : المشكلات النفس اجتماعية والانحرافات السلوكية لدى المترددين على مراكز الانترنيت بمحافظة خان يونس ، رسالة ماجستير ، الجامعة الاسلامية ، غزة ، فلسطين .

١٣- سمارة ، عزيز واخرون (١٩٨٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط ٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن

١٤- الشيخ ، حسن عبد السلام (٢٠١١) : ادمان الانترنيت وعلاقته ببعض اشكال السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، كلية الخدمة لاجتماعية ، جامعة حلوان .

١٥- الطائي ، مريم مهذول (٢٠٠٧) : قياس انحراف الشخصية لدى طلبة الجامعة ، مجلة العلوم النفسية ، العدد ١١ .

١٦- الطائي ، إيناس محمود (٢٠١١) : مدمنو الانترنيت دراسة ميدانية في العزل والاندماج الاجتماعي في مدينة الموصل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة الموصل .

١٧- الطراونة ، نايف سالم ولمياء سليمان القنيح (٢٠١٢) : استخدام الانترنيت وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي والتكلف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم ، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، العدد ١ ، المجلد ٢٠ .

١٨- العباجي ، عمر موفق بشير (٢٠٠٥) : الادمان والانترنيت ، دار ابن الاثير للطباعة والنشر ، موصل ، العراق

١٩- عبد الهادي ، محمد محمد واخرون (٢٠٠٥) : ادمان الانترنيت وعلاقته بكل من الاكتئاب والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ببني سويف ، جامعة القاهرة ، العدد ٤ .

٢٠- العصيمي ، سلطان عايض (٢٠١٠) : ادمان الانترنيت وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، المملكة العربية السعودية

٢١- عمرو ، نعمان عاطف وتيسير عبد الحميد ابو ساكور (٢٠١٠) : دور جامعة القدس المفتوحة في تنمية قيم المجتمع المدني في محافظة الخليل من وجهة نظر طلبتها ، جامعة القدس المفتوح ، فلسطين .

٢٢- العمري ، محمد (٢٠٠٥) : واقع استخدام شبكة الانترنيت كأداة لجمع البيانات لاغراض البحث العلمي ومعيقات استخدامها لدى اعضاء هيئة التدرسي في كلية التربية بجامعة اليرموك ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، العدد ٣ ، المجلد ١.

٢٣- العمري ، على بن حلفان (٢٠٠٨) : ادمان الانترنيت وبعص اثاره النفسية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محايل التعليمية ،

جامعة الملك خالد ، المملكة العربية السعودية .
٢٤- عوض ، عباس محمود (١٩٩٨) : القياس النفسي بين النظرية والتطبيق ، دار المعرفة الجامعية ، جامعة الاسكندرية ، مصر .
٢٥- العوضي ، ناديا (٢٠٠٤) : امراض معاصرة ، دار الشروق ، عمان ، الاردن .
الاسلامية في علاجها ، رسالة ماجستير ، غزة ، فلسطين .
٢٦- فطاير ، جواد (٢٠١٠) : الادمان انواعه مراحله علاجه ، دار الشروق ، القاهرة ، مصر .
٢٧- القاضي ، عدنان محمد (٢٠١١) : الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية ، جامعة تعز ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، العدد ٤
٢٨- قديسات ، سمير يونس (٢٠٠٥) الاثار السلبية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والانترنيت على جيل الشباب في المجتمعات المستهلكة للتكنولوجيا ، جامعة البلقاء ، الاردن
٢٩- قنيطة ، احمد احمد بكر (٢٠١١) : الاثار السلبية لاستخدام الانترنيت من وجهة نظر طلبة الجامعة الاسلامية بغزة ودور التربية الاسلامية في علاجها ، رسالة ماجستير ، غزة ، فلسطين .
٣٠- محمد ، جاسم محمد (٢٠٠٤) : علم النفس التربوي وتطبيقاته ، ط ١ ، مكتب دار الثقافة ، عمان ، الاردن .
٣١- مقدادي ، مؤيد وقاسم سمور (٢٠٠٨) : الادمان على الانترنيت وعلاقته بالاستجابات العصابية لدى عينة من مرتادي مقاهي الانترنيت في ضوء بعض المتغيرات ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، العدد ١ ، المجلد ٤ .

الملاحق :

ملحق (١)

ترتيب الخبراء وفقاً للاستحقاق العلمي

ت	أسماء الخبراء	اللقب العلمي	الجامعة / الكلية
١	د. أسامة حامد محمد	أستاذ	جامعة الموصل / كلية التربية
٢	د. ثابت محمد خضير	أستاذ	جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية
٣	د. خالد خير الدين ياسين	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية
٤	د. ندى فتاح زيدان	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية
٥	د. خشمان حسن علي	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية
٦	د. صبيحة ياسر مكطوف	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية
٧	د. سمير يونس محمود	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية
٨	د. ذكرى يونس الطائي	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية
٩	د. ياسر محفوظ حامد	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية
١٠	د. ياسر نظام الدين	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التمريض
١١	د. عبد الهادي صالح رمضان	أستاذ مساعد	جامعة كركوك / كلية التربية
١٢	د. فضيلة عرفات محمد	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية
١٣	د. احمد يونس البجاري	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية
١٤	د. قيس محمد علي	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية
١٥	د. احمد وعدالله الطريا	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية
١٦	د. أزهار يحيى قاسم	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية بنات
١٧	د. ريزان علي ابراهيم	أستاذ مساعد	جامعة صلاح الدين / كلية التربية
١٨	د. احمد محمد نوري	أستاذ مساعد	جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية
١٩	د. علي سليمان حسين	مدرس	جامعة الموصل / كلية التربية
٢٠	د. صدام محمد حميد	مدرس	جامعة الموصل / كلية التربية
٢١	د. علاء الدين علي حسين	مدرس	جامعة الموصل / كلية التربية
٢٢	د. ايمان محمد شريف	مدرس	جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية

ملحق (٢)

مقياس الادمان على الانترنيت بصيغته النهائية

عزيزي الطالب .....

تحية طيبة .....

عزيزتي الطالبة .....

جامعة الموصل / كلية التربية

الدراسات العليا / الماجستير

يتألف المقياس الذي بين يديك من مجموعة من العبارات التي تصف مشاعرك واراءك اذ ليس هناك اجابة صحيحة

واخرى خاطئة اذ ان الاجابة الصحيحية هي الاجابة التي تتفق مع رأيك . فيرجى قراءة كل فقرة بدقة والاجابة عليها

بموضوعية وذلك بوضع علامة ( ) في الحقل الذي تراه ينطبق عليك اكثر من الحقول الاخرى وكلما كانت الاجابة

اكثر صراحة وصدقاً تقدم خدمة اكبر للبحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم .

ملاحظة:يرجى تدوين المعلومات الاتية قبل الاجابة على الفقرات

الجنس..... الكلية..... القسم.....

المرحلة الدراسية.....

وتقبلوا خالص الشكر والتقدير الباحثتان

تعليمات الاجابة :

لأجل التوضيح يرجى قراءة المثال الاتي :

أرى ان الانترنيت مهم جداً في حياتي الشخصية

اذا كانت الفقرة اعلاه تنطبق عليك بشدة فضع علامة ( ) تحت البديل (دائماً)

ت	فقرات المقياس	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً

ت	فقرات المقياس	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
١	يعد الانترنيت مهم جداً في حياتي الشخصيه					
٢	اتوجه الى اي مكان به انترنيت اذا تعطل الانترنيت في منزلي					
٣	عندما أستيقظ من نومي فإن اول شيء اعمله هو الاتصال بالانترنيت					
٤	أتلهف من اجل الاتصال بالانترنيت					
٥	أتاخر في تناول وجباتي الغذائيه عندما اكون متصلاً بالانترنيت					
٦	تعرفت على اصدقاء كثيرين عبر الانترنيت					
٧	احصل على السعاده والرضا عندما اكون متصلاً بالانترنيت					
٨	يساعدني الانترنيت على نسيان همومي ومشكلاتي					
٩	ازعج عندما اسمع اي ضوضاء واذا استعمل الانترنيت					
١٠	أختار الانشطه والالعاب التفاعليه التي تحتاج مني وقت طويل في استعمال الانترنيت					
١١	الجأ للراوعه مع والديّ لاستعمال الانترنيت					
١٢	اقوم بفرقعه الاصابع او هزهزه الارجل بسبب شعوري بالضيق من عدم استعمال الانترنيت					
١٣	اجد متعه شديده في محادثه الاخرين على الانترنيت (الشات)					
١٤	يشكو مني الاخرون بسبب الوقت الذي اقضيه امام الانترنيت					
١٥	اشعر براحه شديده عندما اكون متصلاً بالانترنيت					
١٦	انخفض عدد اصدقائي بسبب قضاء وقت طويل على الانترنيت					
١٧	في الوقت الذي لااستخدم الانترنيت اكون مشغولاً بالتفكير فيه					
١٨	الوقت الذي اقضيه امام الانترنيت غير كاف					
١٩	اشعر بالاكتئاب عندما لا استخدم الانترنيت					
٢٠	افقد اصدقائي المخلصين عندما لا اتصل بهم عبر الانترنيت					
٢١	احلم اثناء النوم انني اتجول عبر شبكه الانترنيت					
٢٢	عندما تعتريني مشاعر الغضب اتجه فوراً للاتصال بالانترنيت حتى اهدأ					
٢٣	اتضايق عندما يزورني احد الاصدقاء واذا متصلاً بالانترنيت					
٢٤	بالرغم من تعرضي للمشكلات بسبب استعمال الانترنيت إلا انني مازلت استعمله					
٢٥	توقفي عن استعمال الانترنيت بسبب عطل موقت بالشبكه يجعلني اشعر بالتوتر والحصيره					

٢٦	عجزت عن التقليل من عدد ساعات استخدام الانترنيت					
٢٧	فقدت الكثير من الاصدقاء منذ ان بدأت استعمال الانترنيت					
٢٨	تراجع مستوى الاكاديمي بسبب استخدامي المتزايد للانترنيت					
٢٩	استخدامي للانترنيت قلل من علاقاتي الشخصية والاجتماعية					
٣٠	استمر في استعمال الانترنيت رغم تعرضي للعقاب من والدّي					
٣١	عندما جلست مع نفسي وحاولت التفكير في الابتعاد عن استعمال الانترنيت شعرت بانني لا أملك الارادة لفعل ذلك					
٣٢	عندما افكر في التوقف عن استعمال الانترنيت اصاب بحالة فزع وخوف شديد					
٣٣	اشعر بالضيق عندما اتخذ قرار بالابتعاد عن الانترنيت					
٣٤	أعتقد أن الانترنيت يمثل ملاذاً امناً لي					
٣٥	أعود لاستعمال الانترنيت بعد أن عزمت على التوقف عنه					
٣٦	لم يمنعني الارهاق الذي سببه لي الانترنيت من ان اعود بشغف لاستخدامه					
٣٧	رغم ان استعمال الانترنيت مكلف مادياً إلا انني مازلت استعمله					
٣٨	اشعر بالضيق والاضطراب عندما تكون سرعة الانترنيت بطيئة او غير متاحه					
٣٩	أعاني من الاضطراب في حياتي اليومية بسبب اتصالي الدائم بالانترنيت					
٤٠	حينما اغادر المنزل فانني اظل على شبكة الانترنيت حتى اخر دقيقة من خروجي					
٤١	اتناول الطعام وانا متصل بالانترنيت					
٤٢	انخفضت انشطتي الترفيهية بسبب استعمالي الطويل للانترنيت					
٤٣	حاولت استبدال جهاز الحاسوب الخاص بي بأخر حتى يتواءم مع استعمالي للانترنيت					
٤٤	زادت مصروفات خدمات الانترنيت اكثر من ماهو متوقع					
٤٥	اهتم بالدخول على مواقع المعلومات الجنسية					
٤٦	اهتم بمواقع الهاكر (قرصنة المعلومات) والتدريب على طرقهم في اختراق اجهزة ومواقع الاخرين					
٤٧	اصبحت اكذب عند التخاطب والحوار مع الاخرين عبر الانترنيت					
٤٨	اقيم علاقات عبر الانترنيت مع الجنس الاخر					
٤٩	اكره الجهود المبذولة الخاصة بوضع رقابة على استعمال الانترنيت					
٥٠	تعرضت لعمليات نصب وخداع مالي من قبل افراد عبر الانترنيت					

أنموذج لتقويم مادة التذوق الفني والجمالي على وفق أهداف المادة

م.م. اخلاص عبد القادر طاهر

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي الى:

١-بناء انموذج لتقويم مادة التذوق الفني والجمالي وفقاً لاهداف المادة.

٢-تطبيق انموذج التقويم لتحليل محتوى المادة التعليمية (التذوق الفني والجمالي).

تكونت عينة البحث من مادة التذوق الفني والجمالي لطلبة المرحلة الثالثة/ قسم التربية الفنية لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تم بناء انموذج للتقويم ،وتم عرضه على خبراء في أختصاص (التربية الفنية _القياس والتقويم_ الفنون التشكيلية) لابداء موافقتهم على صلاحيتها وملاءمتها.

ولإظهار نتائج البحث الحالي، قامت الباحثة بتحليل محتوى (مادة التذوق الفني والجمالي وفقاً لاهداف المادة)،وتم التوصل الى عدد من الاستنتاجات منها:

١- يتضمن المحتوى التعليمي لمادة التذوق الفني والجمالي العديد من التعاريف للمصطلحات الفنية والذائقية والجمالية والنقدية، لكن هذا المحتوى يفتقر الى تعاريف لمصطلحات اخرى لها اهمية في اكسابها للطلبة كونها تمثل عناصر اساسية في عملية التذوق الفني.

٢- ضعف المحتوى التعليمي لهذه المادة في مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشكل انعكاساً على سلوكيات الطلبة واظهارها في ذائقتهم الفنية امام الطلبة لممارسة النقد الفني من خلال تحيل الاعمال الفنية.

٣- افتقار المحتوى التعليمي الى معايير لتقويم اداء الطلبة في تحليل ونقد الاعمال الفنية.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

التذوق الفني والجمالي بمفهومه المعاصر أصبح من السلوك الإبتكاري والجمالي الذي يُنمي حب المعرفة ودقة الملاحظة وحرية الاختيار والحكم على الأشياء ومقارنتها، وهذا السلوك يُدعم شخصية الأفراد بسلوكيات وأساليب الرؤية والمعرفة والبحث التي تختلف كثيراً عن ما لو كان الشخص غير مُدرب على التذوق الفني .

لقد أدى تطور البحوث والدراسات في ميدان التربية الفنية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي إلى الاعتراف بقيمة هذه المادة وأهميتها على المستوى البحثي والتطبيقي، فمنذ الستينيات نشطت البحوث التي توصلت إلى إظهار الدور المهم للتربية الفنية وتحديد أهدافها وطرائق التخطيط لها وبرغم من ذلك فإن التطبيق الميداني في التعليم لم يواكب تطورات العصر ومستحدثاته كما أنه لم يتناسب مع الكم المعرفي الذي وفرته البحوث النظرية إضافة إلى ندرة تطبيق المعايير والأسس العلمية في التخطيط . (Smith, 1971,p:343)

لذا فقد ارتأت الباحثة أن تستفيد من الجهود السابقة في مجال التجديد التربوي بشكل عام ومجال تقويم وبناء وإعداد وصناعة المناهج الدراسية بشكل خاص بأن تضع استراتيجية مقترحة عامة يمثلها نموذج مقترح يساعد على تقويم منهج التذوق الفني والجمالي وهي أحدى مناهج قسم التربية الفنية وفقاً للمعايير والأسس العلمية الحديثة المستخدمة في صناعة المناهج وبنائها وإعدادها بشكل عام، وبذلك يمكنها تحديد مشكلة بحثها عبر التساؤلات الاتية :

١- ما هي ملامح الانموذج المقترح في التقويم التي لابد أن تستند عليها مادة التذوق الفني والجمالي في قسم التربية الفنية، وفقا لتطور العصر ومستحدثاته ؟
٢-ما المعايير التربوية التي يجب أن تتوفر في مادة التذوق الفني والجمالي كمقرر دراسي في قسم التربية الفنية من حيث أهداف المادة.
٣- إلى أي مدى تتوفر هذه المعايير في منهاج مادة التذوق الفني والجمالي في قسم التربية الفنية من حيث الأهداف التدريسية.

انطلاقاً من أهمية هذه المادة في تدريس الفن والذائقة الجمالية وتطبيقاتها في حياة الفرد والمجتمع ومساهمتها في الحياة العملية وانعكاساتها على شخصية المتعلمين بشكل أو بآخر وما احتوته من نظريات وقوانين أدت الى تكوين كم كبير من المعرفة والتطبيق .استدعت الحاجة الى تقويم مادة التذوق الفني والجمالي وفق اهداف المادة .

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

١. اهمية عملية التقويم في العملية التعليمية كونها من الاساليب العلمية التي تهدف الى تشخيص الصعوبات التي تواجه المناهج والمقررات الدراسية الجامعية وإيجاد الحلول المناسبة لها .

٢. يسهم البحث الحالي في توفير انموذج يرصد واقع مادة (التذوق الفني والجمالي) في قسم التربية الفنية-كلية الفنون الجميلة – جامعة بغداد.

٣. يكشف عن مدى تحقيق مفردات منهج (التذوق الفني والجمالي) للأهداف العامة .

٤. يسهم في إثراء ميدان البحث العلمي في مجال التذوق الفني والجمالي في أقسام التربية الفنية بشكل خاص و في مجال المناهج ومجال تقويم المناهج وإعدادها وتطويرها بشكل عام .

هدفا البحث:

يهدف البحث الى :

١-بناء انموذج لتقويم مادة التذوق الفني والجمالي وفقاً لاهداف المادة.

٢-تطبيق انموذج التقويم لتحليل محتوى المادة التعليمية (التذوق الفني والجمالي).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بمادة التذوق الفني والجمالي لطلاب المرحلة الثالثة -قسم التربية الفنية للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥م.

مصطلحات البحث:

أولاً: الانموذج:

تضع الباحثة المفهوم الإجرائي للانموذج كالتالي: الانموذج هو عبارة عن تخطيط مرسوم محدد ومنظم ودقيق وشامل لعملية تسعى لتحقيق أهداف معينة، فهو تصور علمي ومنطقي لكافة الخطوات والإجراءات لتقويم مادة التذوق الفني والجمالي وفقا لاهداف المادة.

ثانياً: انموذج التقويم:

وقد عرفت الباحثة انموذج التقويم اجرائياً بانه:

هو مخطط قابل للتخطيط يتعلق بنظرية ذات اطار ومرجعية فلسفية، اذ يكون الانموذج الخطوات الاجرائية التي تحول النظرية الى برنامج تطبيقي تجريبي من خلال الكشف عن الجوانب الايجابية والسلبية في الاداءات المعرفية والمهارية لمادة التذوق الفني والجمالي المقررة لطلبة الصف الثالث – قسم التربية الفنية.

ثالثاً: التذوق الفني :

وتعرف (الباحثة) التذوق الفني إجرائياً بأنه:

هو مجموعة من المهارات المعرفية والادائية التي يجب أن تتحقق في مادة (التذوق الفني والجمالي) ، والتي تزيد من قدراته على استنباط كل ما هو جميل من البيئة، يقدر جمال وقيمة الأعمال الفنية المنتجة من الطلاب، ويحدد العناصر الأساسية في عمله الفني، وينمي قدراتهم على التذوق الفني والتمييز بين الألوان المتوافقة والمتباينة في المنتج الفني، ويستطيع قبول أو رفض العمل الفني، يرتقي بمستوى الإحساس الفني، يفهم العلاقات الجمالية في المنتج الفني.

رابعاً : التذوق الجمالي:

يرى (الشيخ ، ١٩٨٧) انه:

"التذوق الجمالي سلوك وجداني مزاجي عام يتنوع تبعا لتنوع استجاباته ومثيراته ويحدث نتيجة لادراك مثير جمالي وينتهي باصدار نوع ما من الاحكام او الاستجابات اللفظية او الحركية او كلاهما سوياً. (الشيخ، ١٩٨٧، ص٨)

بما ان تعريف (الشيخ، ١٩٨٧) بانه:

"يتساوق مع الهدف الذي تبغي الباحثة تحقيقه من خلال بحثها الحالي، لذلك تتبني هذا التعريف لملائمته في تحقيق اهداف البحث.

خامساً: الأهداف :

التعريف الاجرائي (للباحثة): هي أهداف المادة وأهداف قسم التربية الفنية، والتي تتحقق في مادة (التذوق الفني والجمالي)، من خلال ما الموضوعات التي تتضمنها، وفي جانبيها النظري والعملي.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الاول

مفهوم التذوق الفني وأهميته:

التذوق الفني، جانب هام من جوانب التذوق الجمالي العام، يختص بتذوق الاعمال الفنية المختلفة، من فنون تشكيلية، وشعر، وموسيقا ومسرح وسينما، وغيرها من المجالات الفنية، وبالرغم من اشتراك هذه المجالات في الاسس، والقيم الجمالية، والفنية العامة للفن الا ان هناك مجال كل منها يحتاج الى قدر خاص من الثقة الفنية، والوعي (التدريب)، كي يمكن لعملية التذوق الفني ان تتم بصورة سليمة لدى المتذوق.

وفي ضوء ما سبق ،فالتذوق الفني يعني قدرة أو هدف تربوي ويتم من خلال تدريب المتعلم على الاستمتاع بما يدركه من موضوعات معنوية، أو مادية وشعوره بالسرور حيالها، ويعد ذلك هدفاً رئيساً لدروس التربية الفنية، يستهدف من خلاله خلق التذوق لدى المتعلمين لإنجاز الأعمال ودقة الأفكار، وما في الطبيعة من جمال، فهذه الأمور تثير في النفس الحس بالجمال والاستمتاع، وهنا لابد من التركيز على قدرة المتعلم على استيعاب العلاقات بين العناصر وتكون القدرات غاية بحد ذاتها عندما يكون هدف المتعلم تنمية التذوق. (المنيف وصالح،١٩٩٨، ٣٨)

تشير دراسة (ندا،١٩٩٨) والمتذوق الواعي المتفهم لدور الفن في التعبير وفي التسجيل، والقادر على تذوق التعبيرات الرمزية للأشكال الفنية، الذي يميز بين القيم الفنية والتشكيلية وبين التعابير الرمزية لتلك الأعمال، الذي يستطيع أن يحقق العلاقة بين العمل الفني وبين وسيلة التعبير، كما يستطيع أن يفاضل بين الأعمال الممتازة، والأخرى السطحية، والمتذوق الواعي هو الذي يتعرف

بيسر على الأساليب والطرز الفنية المختلفة، ويتفهم علاقة كل من الثقافة والبيئة التي أنتجت فيها (فريج،٢٠٠٠،ص٣٦) عن (ندا، ١٩٩٨، ص٧١-٧٢)

كما تشير دراسة (أمام) الى " أن التذوق الفني بمفهومه المعاصر أصبح من السلوك الإبتكاري والجمالي الذي يُنمي حب المعرفة ، ودقة الملاحظة ، وحرية الاختيار، والحكم على الأشياء، ومقارنتها. وهذا السلوك يُدعم شخصية الأفراد بسلوكيات وأساليب الرؤية والمعرفة والبحث التي تختلف كثيراً عن ما لو كان الشخص غير مُدرب على التذوق الفني، وحاجة المجتمع ماسة إلى هذه السلوكيات الجمالية، حيث أن المعرفة سواء بالفنون أو في العلوم بدون تذوق تُفقدنا الكثير فتصبح مواد جافة لحشو الذهن، أما التذوق فيُعطي العلم والمعرفة جانب الاستمتاع ويُضيف على البحث مهارات جديدة تؤكد قيمته " . (امام، ٢٠٠٢،ص٦٧)

ترى (الباحثة) أن التذوق الفني هو الاستجابة للجمال أينما وجد، فالبيئة الجمالية تدعو في جميع عناصرها للتمسك بعاطفة حب الجمال.

"فالتذوق الفني مهما اختلفت طرق تحديده وتقيمه هو قيمه أساسية من قيم الوجود الإنساني تسمو بحياتنا وتضفي عليها طابعاً من النبل والسمو والاكتفاء" . (صلاح، ١٩٩٧، ص٦٣)

تتضح (للباحثة) أن التذوق الفني هو مجموعة من المهارات والمعارف والممارسات التي يجب أن تحققها مادة التذوق الفني والجمالي والتي تزيد من قدرات الطلبة على استنباط كل ما هو جميل من البيئة، وتقدير جمال وقيمة الأعمال الفنية المنتجة من المتعلمين أنفسهم ومن الفنانين، ومقدرة المتعلم على معرفة العناصر الأساسية في عمله الفني، وتنمية القدرة على تمييز بين الألوان المتوافقة والمتباينة في المنتج الفني، ويستطيع قبول أو رفض العمل الفني،

يرتقي بمستوى الإحساس الفني، ويفهم العلاقات الجمالية في المنتج الفني للمتعلمين.

التذوق الفني والتربية الفنية:

تعد عملية تحقيق التذوق الفني لدى المتعلمين من أهم أهداف مادة التربية الفنية، فالخبرات الفنية التي يكتسبها المتعلمون تنمي لديهم القدرة على تذوق تعبيرات الإنسان الابتكارية، فالمتعلم الذي ليس لديه حس كاف للجمال لا يكون أي شيء عنده له معنى، والتذوق يجب أن يكتسبه المتعلم بنفسه عن طريق الممارسة، وأن يندمج في الموضوعات التي يريد أن يتذوقها، وهذا يتضمن المعرفة، والمعرفة يجب أن يبذل فيها المتعلم جهداً لتعلمها، لذلك فإن التذوق الفني يرتبط بالأشياء التي يتعلمها وهذا يتطلب:

١- تحليلاً واقعياً للمبادئ والأسس الفنية

٢ :المعرفة بإمكانيات الخامات

٣- معرفة بمعنى الابتكار والمشكلات المتعلقة به. (فريج،٢٠٠٠، ص٦٤)

كما ان – (Barkan) أشار الى ان التذوق الفني في التعليم يهدف الى تنمية قدرة المتعلم على التمييز بين الأشياء ، وإصدار الأحكام حول العمل الفني وإكساب المتعلمين المهارات المعرفية الادراكية وزيادة قدرته على الرؤية القائمة على الفحص والدراسة، وكذلك ثقافته البصرية، مما يكسبه سلوكاً جمالياً ينعكس على استجاباته الجمالية للبيئة المحيطة". (Barkan,1970,p:103)

كما ان لمادة التذوق الفني والجمالي من أهمية في تدريس الفن والتربية الفنية ،بما لها من دور في رفع الذائقة الجمالية لدى المتعلمين، وتربية الناشئة على التأمل والتحليل والنقد، فلها أهدافها التي تسعى لتحقيقها.

فيرى (Wilson) ان أهداف التذوق الفني هي إكساب المتعلم ثلاثة انواع من السلوك وهي (التقدير والتعاطف والإحساس) التي تساعده على الاستمتاع بالعوامل الجمالية في الفن والبيئة، ويمكن لمنهج التربية الفنية ان يسهم في مساعدة المتعلم على معرفة الخصائص الجمالية في البيئة المحيطة به وملاحظتها وتحليل قيمتها، والتوصل الى تكوين عاطفة تجاهها. (Wilson , 1971,p:100)

ويذهب (البسيوني) في نفس المذهب الذي ذهب إليه (wilson) حيث يؤكد ان التذوق الفني ينعكس بمزيد من التكيف الجمالي للبيئة المحيطة، فالمعلومات والمهارات التي يكتسبها المتعلمين أثناء دراستهم للفن يجب ان يكون لها صدى في تحسين مستوى البيئة والارتقاء بها جمالياً لتحقيق السعادة، ويؤكد ان عملية التذوق الفني هذه تنعكس في جميع الحياة في المأكل والملبس ووقت الفراغ. (البسيوني،١٩٨٨، ص٥٢)

وترى (الباحثة) أن تذوق الأعمال الفنية، يشكل دعامة قوية في تنمية الشخصية الانسانية المبدعة، والحياة الإنسانية، ذلك في عنصر الممارسة الفنية المهمة الذي يعد من أهم مقومات التذوق الفني، إلى جانب الرؤى الفنية المختلفة في محيط المتعلم ، التي تسهم في تعميق الإدراك ودعم الخبرات الفنية، واستيعاب الملامح الجمالية من الطبيعة، التي تنعكس على الصور الفنية وما فيها من ألوان وخطوط، وإحكام العلاقات بين الأشكال وتناسبها وجودة التركيب، والانسجام، والتناغم، والإيقاع، والتوازن وغير ذلك من أسس عناصر العمل الفني أثناء تأدية العمل الفني، وهذا يتطلب من المتعلم البحث عن القيم الجمالية، ومعرفة العلاقات التشكيلية واللونية، والمعايشة الكاملة والاندماج والاستمتاع حتى تتحقق المهارة وتتحقق أمكانية الارتقاء بما حولنا والتمكن من فهم العلاقات وتحليلها وتذوقها وفق معايير جمالية .

أهمية التذوق الفني لدى تدريسيي التربية الفنية:

ترجع أهمية امتلاك تدريسيي التربية الفنية لمهارات التذوق الفني إلى ما يلي:

١- إكساب المتعلمين الخبرات التي تساعد على تكوين المدركات الجمالية لديهم.

٢- يساعد على تنمية الحساسية الجمالية لدى المتعلمين.

٣- تشجيع المتعلمين وتنمية اتجاهاتهم نحو ممارسة الفن.

٤- إكساب المتعلمين القدرة على إدراك وتذوق المعرفة بمفاهيم الفن.

٥- يدفع المتعلمين نحو الفحص والتمعن الجمالي، والوصول إلى مفهوم عام وشامل للفن.

٦- تنمية القدرة التحليلية المرتبطة بتطبيق المعايير الجمالية، وإبراز ما في العمل الفني من

مضامين لمناقشتها بشكل موضوعي.

٧- تطوير مهارات الملاحظة وحب المعرفة والتفكير الابتكاري.

٨- يساعد المتذوقين على تنظيم أفكارهم للوصول إلى قرارات منطقية للحكم على العمل الفنية.

٩- الارتقاء بوجهات نظر المتذوقين، وازدياد طموحاتهم وأهدافهم.

١٠- تربية حواس المتعلمين على رؤية الجمال، وإكسابهم سلوكاً جمالياً.

١١- تطوير مفردات المتعلمين الفنية، والتعرف على الفن، والعمل على اتساع مجالها.

١٢- تنمية قدرات الإدراك البصري للمتذوقين، والتي تمكنهم من التعرف إلى العناصر المختلفة المكونة للإبداعات الفنية.(دياب، ١٩٩٩،ص١٦٤)

ترى (الباحثة) ان التذوق الفني يهدف الى تنمية اتجاهات المتعلمين نحو ممارسة الفن والذي يؤدي الى إدراك الناحية التعبيرية لعمل فني معين، كذلك

اكتسابهم الخبرات الجمالية التي تؤدي الى تكوين المدركات الجمالية مما ينمي لدى المتعلمين القدرة على الإدراك والتذوق والمعرفة بمفاهيم الفن، كما أنها تدفعهم نحو التفحص الجمالي حتى يصلوا الى مفهوم عام وشامل للفن يتحقق ذلك من خلال مادة التذوق الفني والجمالي .

دور مدرس التربية الفنية في تنمية التذوق الفني:

يكمن دور مدرس التربية الفنية في تنمية التذوق الفني والجمالي، وتغذية النزعة الإنسانية، وذلك من خلال تدريب المتعلم على ما يلي :

١- ملاحظة ومشاهدة الظواهر الطبيعية.

٢- ملاحظة أشكال الجمال في البيئة المحيطة.

٣- جمع وتصنيف الأشياء التي تثير إحساسه بالجمال كالفراشات والزهور، والقواقع، والأصداف

والأحجار الجميلة. ..الخ.

٤- اصطحاب المتعلم للمعارض والمتاحف الفنية.

٥ – ممارسة التعبير الفني كالرسم والتشكيل بخامات البيئة عما سمعه وشاهده.

٦- فك الأشياء وتركيبها، لمعرفة العلاقة بين الكتل والأجزاء.

٧- استخدام أصابعه في الرسم.

٨- استخدام الفرشاة في التلوين.

٩- استخدام العجائن (الصلصال – الطين – الورق).

١٠ – استخدام خامات البيئة كالفلين، والأسلاك في التشكيل الفني.

١١ – دمج الكتلة في فراغها لمعرفة شكلها وحجمها.

١٢ – استخدام المقصات الصغيرة التي تتناسب وقدراته العضلية اليدوية.

١٣- استخدام الخطوط المتقاربة والمتباعدة.

١٤ – تدريب المتعلم على ملء فراغ الأشكال باللون للتعرف على مساحتها.

١٥ – مقارنة الأشياء بعضها ببعض في الأحجام واللون.

١٦– مطابقة الأشياء المتشابهة في المساحة. (البنا، ١٩٩٢،٢١٠–٢١١)

ويؤكد (كنعان) على أن التذوق الفني يهتم بالتحليل والتعرف على ما يلي:

١– طبيعة الموضوع الفني.

– مدى الشعور بالمتعة الجمالية من خلال مشاهدة العمل الفني.

٢– التعرف إلى فهم العمل الفني وإدراكه من خلال:

– بماذا يتصف العمل الفني بعد تحليله؟ ومقارنته بأعمال فنية أخرى على المستوى الفردي والجماعي؟

– مدى فهم العلاقات الجمالية في العمل الفني من تكرارات فنية أخرى على المستوى الفردي والجماعي.

– مدى فهم العلاقات الجمالية في العمل الفني من تكرارات للأنواع، والتشابه بين العناصر في النوع، التباين في الأشكال والعناصر الفنية وأنواعها.

٣– التعرف إلى القصد من وراء العمل الفني من خلال:

– أهمية إدراك المعنى والقيم الجمالية التي تحققت في العمل الفني.

– الشعور والإحساس بمواطن الجمال والقيم الحسنة، والقيم الغير حسنة كمحتوى في العمل الفني.

– مدى تنمية الإحساس بوجود قيم جمالية في الطبيعة والبيئة المحيطة به. (كنعان،١٩٩٥،ص٢٥٢)

أسس التذوق الفني:

ترى (الباحثة) ان التذوق الفني يخضع للاسس التالية:

١– النظرة السليمة للعمل الفني: كل متعلم له طبيعته الخاصة بالتذوق، الأمر الذي يؤكد أن الأذواق متعددة ومختلفة حتى في الحكم على شيء معين، أو

عمل فني معين، ويخضع ذلك إلى نواحي نفسية وثقافية واجتماعية، وبيئية، وسياسية، واقتصادية ...الخ.

٢- تراث الماضي وتواصله بالحاضر: لابد من التركيز على تراث الماضي وتذوقه ومعرفة

الفلسفة والفكر الذي قام عليه ذلك الفن، من خلال معايشة تراث الماضي بالفكر الذي كان سائداً، والتقدم الحضاري في ذلك العصر والمستوى الثقافي والأدوات المتوفرة في تلك الفترة.

٣ – الثقافة البصرية ودورها في تعدد الرؤية: الثقافة لها دور كبير في عقل المتعلم المتذوق للأعمال الفنية، فإذا وجِد المتعلم في بيئة فنية يتحاور مع المتذوقين للفن باستمرار، الأمر الذي يسهم في إيجاد الفاعلية والفهم لمضمون وكنه العمل الفني من خلال الثوابت التي ترسبت في ذهن المتذوق، وهذا يخضع لخبرات تذوقية ليس على مستوى الفرد بل على مستوى المجتمع إذا شاء الوعي الثقافي.

٤ – التذوق من ضرورات المدنية: إن التقدم العلمي والتكنولوجي يسهم في رقي مستوى التذوق لدى المتعلمين، فالتذوق ينتج من التعلم، والشعب المتعلم والمثقف بالضرورة شعب ذواق راق والعكس تماماً، كما أن نظام البناء في المدينة، وتنظيم شوارعها ومساكنها، وحرية الحركة، وتحمل المسؤولية والمعاملات المنظمة، والسلوكيات المهذبة بين المتعلمين تخضع للذوق.

٥ – ادراك العلاقة بين الشكل والمضمون: ان العمل الفني الجيد يكمن في تحقيقه الوحدة الكلية، او العضوية بين الشكل والمضمون، والتذوق الفني يتوقف على ادراك الشخص لكيفية تحقيق هذه الوحدة، فالفنان يعبر عما يدركه، كما انه يدرك ما يعبر عنه.

بناء على ما سبق نستخلص ان التذوق الفني من الصعب تلقينه، بل يكتسبه المتعلم عن طريق الممارسة والتدريب، على ان يندمج المتذوق في الموضوع الذي يريد ان يتذوقه، لذلك، فان التذوق الفني لا يمكن ان يكتسب كعادة مستقلة في معزل عن سائر الخبرة، ويجب ان تتاح الفرصة للمتعلم ليوازن بعض القيم الجمالية، واسس التصميم التي استخدمها في انتاجه بالقيم والاسس التي انتجها بعض الفنانين، وهذا من شأنه ان يعطي المتعلم فرصة في ان يشعر بارتباط قدرته الابتكارية، بقدرات الاخرين.

مراحل التذوق الفني:

يمر التذوق الفني بعدة مراحل وهى:

١- مرحلة البحث والمعاناة: وهى البحث والتنقيب عن العلاقات الجمالية التي تنقل الموضوع الذي يراه والذي يثير انتباهه بهدف الكشف عن العوامل التي تحقق الاستمتاع الجمالي.

٢- مرحلة الاكتساب: ويكون لها الدور الأكبر في إكساب شخصية المتعلم طابعًا جمالياً، ينعكس في تعديل سلوكه، وتهذيب وجدانه.

٣- مرحلة التعميم: وفيها يطبق المتعلم ما اكتسبه من خبرات جمالية على سائر المواقف التي سوف يواجهها في المستقبل.

فالمراحل التي يمر بها المتذوق أثناء تذوقه للعمل الفني، من تقدير وتعاطف وإحساس، تعد بمثابة سبل مساعدة المتعلم المتذوق على الاستمتاع بالعوامل الجمالية في الفن والبيئة الاجتماعية. ويختلف هذا التذوق والاستمتاع من شخص لاخر ، يعود هذا الاختلاف الى أختلاف الافراد أو المتعلمين في النظرة الجمالية والتذوق للاعمال الفنية، ويؤكد (صالح والبياتي) الى " ان اختلاف الافراد في تذوقهم للجمال ناجم عن اختلافهم في تشكيله منظوماتهم القيمية، وعليه فإن الذين تتصدر القيم الجمالية منظوماتهم القيمية يكونون اكثر

ميلاً للاهتمام بالجمال وتذوقه من الذين تقع القيم الجمالية في مواقع متدنيه في منظوماتهم القيمية، وخلصا الباحثان الى ان الثقافة والتنشئة الاسرية والنظام التربوي من العوامل المؤثرة في الموضوع الا ان النتائج جاءت مؤسفة حيث تبين ان المناهج الجامعية تكون عديمة الأثر في احداث نموا في هذه القيم الجمالية". صالح والبياتي ، ١٩٨٥، ص١٠ وص٥٥)

وتتفق (الباحثة) مع طروحات واستنتاجات (صالح والبياتي) في اختلاف الأفراد والجماعات في النظرة الجمالية بحسب منظوماتهم القيمية، والثقافة، والتنشئة الاجتماعية.

مؤشرات الاطار النظري

بناءً على الافكار التي طرحتها الباحثة في الاطار النظري تبرز بعض المؤشرات النظرية حوله:

١. يجب النظر الى التربيه الفنيه – والى مادة التذوق الفني والجمالي وطبيعتها بوصفها ماده تسهم في البنيه المعرفيه والوجدانيه والمهاريه للطالب/ المدرس وانطلاقا من ذلك وجب الاهتمام بالتنسيق بين مفردات مناهجها واهدافها.

٢. التذوق ملكة يحصلها الانسان ليكون اكثر قدرة على قراءة العمل الفني ومعرفته، وفهم العناصر والاسس المكونة له، والتجاوب مع المحسنات الجمالية.

٣. للتربية والبيئة دوراً وحضوراً في عملية التذوق كلما أرتقت البيئة والتربية ذائقياً، ادت الى ارتقاء اذواق المتعلمين فالمعلومات والمهارات التي يكتسبها المتعلمين اثناء دراستهم للفن يجب ان يكون لها صدى في تحسين مستوى البيئة . فالفرد المتعلم لا يعيش بمعزل عن اطار المجتمع الذي يحيا فيه .

٤. التذوق الفني هو قدرة الفرد على الإحساس بالقيمة الجمالية والفنية والتعبيرية في الأعمال الفنية التي أنتجها الإنسان عبر العصور ، والتواصل

اللفظي في الحديث عنها بلغة الفن مع الآخرين .أن الفن جزء من الظاهرة الجمالية ، وبالتالي فأن التذوق الفني جزء من التذوق الجمالي .

٥. الاطلاع على التجارب الإنسانية في تاريخ الفن مهم وضروري لتذوق الأعمال الفنية وفهم معانيها والحكم عليها .

الفصل الثالث – منهجية البحث واجراءاته :

منهجية البحث واجراءاته:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي اسلوب تحليل المحتوى لتنفيذ اجراءات بحثها كونه اكثر المناهج ملائمة لتحقيق اهداف بحثها.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من المواد التعليمية المقررة في برنامج اعداد وتأهيل طلبة التربية الفنية لمهنة التدريس والبالغ عددها (١١) مادة دراسية مقررة في الصف الثالث –قسم التربية الفنية للعام الدراسي ٢٠١٤–٢٠١٥.

عينة البحث:

بما ان البحث الحالي يتناول موضوع التذوق الفني والجمالي الذي يمثل احد المواد الدراسية المقررة في الصف الثالث قسم التربية الفنية، لذلك تم اختيار هذه المادة لتكون عينة للبحث تخضع اهدافها ومحتواها وانشطتها للتحليل للتعرف على مستوى تحقيق اهدافها.كما في ملحق (٤)

الدراسة الاستطلاعية:

بهدف جمع المعلومات والبيانات عن مجتمع البحث، اجرت الباحثة دراسة استطلاعية تمحورت بمحورين هما:

١–اجراء دراسة استطلاعية مسحية للمصادر والادبيات التي تناولت موضوعات حول تقويم مجالات العملية التعليمية بشكل عام وبناء نماذج التقويم

بشكل خاص، ثم الدراسات السابقة التي اعتمدت في اجراءاتها اسلوب تحليل المحتوى.

٢-اجراء دراسة استطلاعية تم من خلالها توجيه استبيان مفتوح يتضمن مجموعة من الاسئلة تتمحور حول مادة التذوق الفني والجمالي، استطلع فيها اراء طلبة الصف الثالث – قسم التربية الفنية، اذ تم توجيه الاسئلة الاتية:-

- **ما هي الصعوبات التي تواجهكم في اكتساب مهارات التذوق الفني والجمالي من خلال هذه المادة؟.**
- **هل تمتلكون معلومات عن اهداف مادة التذوق الفني والجمالي المقررة في هذه المرحلة؟**
- **هل هناك تطبيقات عملية لمحتوى المادة في تذوق الاعمال الفنية؟**
- **هل يساعدك مدرس المادة في تحليل اعمال فنية على وفق اهداف مادة التذوق الفني والجمالي؟**
- **ما هي مقترحاتكم لتطوير مادة التذوق الفني والجمالي في ضوء اهداف المادة؟**

ان نتائج الدراسة الاستطلاعية افادت الباحثة في الوقوف على طبيعة المادة التعليمية واهدافها ومحتواها والانشطة المصاحبة لها، وكيفية توظيفها في تذوق الاعمال الفنية.

الأهداف التعليمية :

حدد قسم التربية الفنية مجموعة من الاهداف العامة منها ما يتعلق بتربية التذوق الفني والجمالي تذكرها الباحثة بالاتي:

١-تربية الفرد ليعيش عيشة جمالية راقية وسط الاطار الاجتماعي المتطور وتعميق المناهج والقيم الاجتماعية البناءة في نفوس الطلبة اثناء ممارستهم للعمل الفني والنشاطات الصفية واللاصفية.

٢-القدرة على الملاحظة والرؤية الدقيقة والنقد والتذوق الفني الهادف.

٣-تنمية الذوق والاحساس الفني عند الطلاب والاستمتاع بالقيم الجمالية ومعرفة مواطن الجمال في الاشياء.

٤-اعداد متخصصين قادرين على تنفيذ وتقديم برامج التربية الجمالية ودورها في تنمية المجتمع من خلال وسائل الاعلام والاتصال المختلفة.

بناء انموذج التقويم في مادة التذوق الفني والجمالي:

بما ان البحث الحالي اعتمد اسلوب تحليل المحتوى لمادة التذوق الفني والجمالي، لذلك تطلب الاجراء بناء انموذج لتقويم تلك المادة في ضوء الاهداف التعليمية والسلوكية التي حددها قسم التربية الفنية لطلبته، اذ تضمن هذا الانموذج (٣) مجالات وحدد لها معيار ثلاثي لقياس درجة ظهور الفقرة ضمن منهج مادة التذوق الفني والجمالي.

الأهداف السلوكية

قامت الباحثة بتحليل الاهداف التعليمية الى اهداف سلوكية بهدف توظيفها في بناء مكونات انموذج التقويم وعلى وفق المحتوى التعليمي المحدد لمادة التذوق الفني والجمالي

سيكون الطالب في نهاية الدرس قادرا على ان:

١-يعرف علم الجمال.

٢-يحدد ماهية الجمال في الفن.

٣-يبين طبيعة الجمال والمواقف التي يتميز بها.

٤-يعرف التذوق الفني الجمالي.

٥-يحدد اهمية دراسة علم الجمال في اثراء التذوق الفني.

٦-يحدد نوعية المتلقي والاحاسيس الجمالية التي تتولد لديه من دراسة هذا المجال.

٧-يعدد الاسس الذي يبنى عليها منهج التذوق الفن الجمال.

٨-يبين دور التربية الفنية في اثراء التذوق الفني والجمالي.

٩-يبين العلاقة بين النقد الفني وعلم الجمال.

١٠-يحدد اوجه التشابه والاختلاف بين الناقد الفني وعالم الجمال.

١١-يعرف المناهج النقدية في الفنون الجميلة ويبين انواعها.

١٢-يعطي توضيحاً للرؤية الفنية للناقد والفنان في مجال الفنون الجميلة.

١٣-يعرف التقدير الجمالي ويبين العوامل المؤثرة فيه.

صدق الاداة:

قامت (الباحثة) بعرض هذه الاداة على (٩) خبراء من ذوي الاختصاصات في مجالات (التربية الفنية – طرائق التدريس – الفنون التشكيلية – القياس والتقويم)، واعتمدت في عملية الصدق الظاهري على اسلوب (دلفي) من خلال (٣) جولات كما ياتي:

اسلوب دلفي:

يرى رجز (Riggs) انه: "عبارة عن طريقة لجدولة وتقويم وترويج منظم لرأى الخبير من دون مناقشة جماعية، والغرض منه هو تجنب المواجهات المباشرة بين الخبراء وجعلهم يصلون الى رأي جماعي يعتمد على المعلومات المتزايدة ذات العلاقة بينها دون المواجهة" (Riggs, 1985, p: 51)

جولات قامت الباحثة باتباعها للحصول على صدق الاداة وهي:

١-الجولة الاولى:

بدأت هذه الجولة باجراء دراسة استطلاعية للخبراء الذي اعتمدتهم (الباحثة) في اجراء عملية الصدق على مكونات انموذج التقويم، اذ تطلب الامر قيامهم بتوجيه الباحثة حول الفقرات التي يمكن ان يتضمنها الانموذج المقترح للبحث الحالي، بعد ان تم جمع ارائهم استقرت الباحثة على (٢٩) فقرة اعتمدت في محتوى الانموذج بصيغته الاولية موزعة الى (٣) مجالات اساسية تتضمن فقرات الانموذج، كما تظهر في جدول (١).

جدول (١) يوضح الفقرات التي تم اختيارها لمحتوى انموذج التقويم

الفقرات	عدد الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل	المجموع
الاهداف التعليمية	١٠	١٠	-	-	١٠
المحتوى التعليمي	١٤	١٢	٢	-	١٢
الانشطة الصفية	٩	٧	٢	٢	٧
مجموع الفقرات	٣٣	٢٩	٤	٢	٢٩

وعلى ضوء ملاحظات الخبراء في الجولة الاولى تم حذف وتعديل واعادة صياغة الفقرات التي تم تأشيرها والتي تثير الغموض او الشك حول صلاحيتها، واخذت الباحثة النسبة المئوية لحساب صلاحية كل فقرة، اذ اعتمدت نسبة (٨٠%) فاكثر لصلاحية الفقرة.

٢-الجولة الثانية

بعد التصحيحات التي اجريت على وفق تأشيرات الخبراء وملاحظاتهم على مكونات انموذج التقويم المقترح في الجولة الاولى، قامت الباحثة باعادة الانموذج الى مجموعة الخبراء مرة اخرى كل على انفراد من خلال مقابلة الخبير والجلوس معه وتوضيح خلاصة التعليقات والاراء التي ابداها في الجولة

الاولى، اذ تم ذلك بعد اسبوعين من الجولة الاولى، ثم تم الطلب من كل خبير ان يقوم باجراء عملية تقويم اخرى للفقرات بعد التصحيح للتعرف عن مدى تطابق ارائه في الجولتين.

تضمنت الاستمارة الفقرات المبنية على وفق المجالات الثلاثة التي حددها الخبراء والبالغة (٢٩) فقرة، اذ اشار الخبراء الى ان (٣) فقرات تحتاج الى تعديل مع الفقرات الاخرى، وبذلك اصبحت الاستمارة تتضمن (٢٩) فقرة اعتمدت على وفق استجابات السادة الخبراء من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية ومعرفة الجوانب التي تم تعديلها او حذفها، اذ تم الاخذ بهذه الاراء وتوحيدها واظهار النتائج على وفقها لكي يتسنى لها عرضها من جديد على مجموعة الخبراء في الجولة الثالثة وكما موضح في جدول (٢).

جدول (٢) يوضح الفقرات التي تم اختيارها لمحتوى انموذج التقويم

الفقرات	عدد الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل	المجموع
الاهداف التعليمية	١٠	٩	-	١	١٠
المحتوى التعليمي	١٢	١٠	-	٢	١٢
الانشطة الصفية	٧	٧	-	-	٧
مجموع الفقرات	٢٩	٢٩	-	-	٢٩

٣-الجولة الثالثة

في هذه الجولة تم اعادة الصيغة النهائية لانموذج التقويم على مجموعة الخبراء وبعد ان اجرت الباحثة التعديلات المطلوبة التي اظهرتها الجولة الثانية، فضلاً عن قيامها بعرض المسوغات التي قدمها بعض الخبراء في ارائهم حول صلاحية هذه الفقرات لقياس الاهداف التي وضعت لاجلها، وقد طلب من كل خبير ابداء رأيه للمرة الاخيرة حول صلاحية فقرات هذا الانموذج ومدى جاهزيته لقياس الاهداف التي وضع من اجلها، وفي حالة وجود اراء جديدة

تتوخى الباحثة تأشيرها من قبل الخبير واعطاء المبررات والمسوغات العلمية لذلك، عليه اصبح انموذج التقويم جاهزاً بعد مصادقة الخبراء على فقراته، اذ بلغ بصيغته النهائية يتضمن (٢٩) فقرة.

اقترح الخبراء ان يضاف مجال رابع للانموذج يتمثل بـ (معايير التقويم) والذي تضمن (٥) فقرات بما يتناسب وطبيعة المادة التعليمية، وبذلك يصبح انموذج التقويم يتكون من (٣٤) فقرة كما موضح في الملحق (٣).

ثبات الانموذج

لايجاد معامل الثبات لانموذج التقويم بين (الباحثة والمحلل الاول) و (الباحثة والمحلل الثاني) و (المحلل الاول والمحلل الثاني) تم حسابه باستعمال (معامل ارتباط بيرسون).

وقد ظهر ان قيمة معامل متوسط الثبات لنماذج العينة يساوي (٠.٨٧) وترى الباحثة انه معامل ثبات جيد لاغراض البحث، كما يظهر في الجدول (٣).

جدول (٣) يوضح معاملات الثبات لمجالات انموذج التقويم

الفقرات	الباحثة مع		م (١)	المجموع
	م(١)	م (٢)	م (٢)	الكلي
الاهداف التعليمية	٠.٨٧	٠.٨٨	٠.٨٨	٠.٨٨
المحتوى التعليمي	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦
الانشطة الصفية	٠.٨٧	٠.٨٦	٠.٨٧	٠.٨٧
معايير التقويم	٠.٨٦	٠.٨٧	٠.٨٦	٠.٨٦
المعدل العام				٠.٨٧

تطبيق انموذج التقويم:

بعد ان توصلت الباحثة الى الصيغة النهائية لانموذج التقويم ، قامت بتطبيقه على تحليل المحتوى التعليمي لمادة التذوق الفني والجمالي، اذ استمرت عملية التحليل لمدة (١٠) ايام وبالاستعانة باثنين من المحللين وعلى وفق معيار ثلاثي هو تظهر بدرجة: (كبيرة – الى حد ما– لا تظهر).

الفصل الرابع

نتائج البحث

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم عرض النتائج التي حصلت عليها الباحثة من خلال تحليل المحتوى التعليمي لمادة التذوق الفني والجمالي على وفق انموذج التقويم المعد في البحث الحالي كما موضح في الجدول (٤) وكما يأتي:

اولا: مجال الاهداف التعليمية:

ت	الفقرات	تظهر		
		كبيرة	الى حد ما	لا تظهر
١	يعلم الطلبة المفاهيم الفنية والذائقية والجمالية	✓		
٢	يكسب الطلبة المهارات الفنية في تحليل العمل الفني		✓	
٣	يشير الى تطوير شخصية الطالب الفنية والاجتماعية		✓	
٤	يواكب التقدم العلمي والمعرفي وانعكاسه على ذائقة الطلبة الفنية والجمالية			✓
٥	ينمي ميول واتجاهات الطلبة نحو التذوق الفني والجمالي للبيئة التي يعيشونها		✓	
٦	يربط بين الافكار النظرية من اجل توظيفها في مواقف عملية		✓	
٧	يعرف الطلبة بمناهج النقد الفني والياته		✓	

ت	الفقرات	تظهر		
		كبيرة	الى حد ما	لا تظهر
	النقدية للاعمال الفنية			
٨	ينمي لدى الطلبة روح البحث في مجال التذوق الفني والجمال والنقد الفني		✓	
٩	يشجع الطلبة على ممارسة النشاطات اللاصفية المتعلقة بالذائقة الفنية والجمالية		✓	
١٠	يشير الى معايير فنية دقيقة في تقويم نتاجات الطلبة الذائقية والجمالية في تحليل الاعمال الفنية.			✓

من خلال النظر الى نتائج هذا المجال يظهر ان الفقرة (١) قد تحققت بدرجة كبيرة باعتبار ان المحتوى التعليمي للمادة تضمن العديد من المفاهيم والمصطلحات الفنية والذائقية والجمالية

من خلال اعطاء التعاريف للمصطلحات (علم الجمال – التذوق الفني الجمالي – الحساسية الجمالية – التفضيل الجمالي – الحكم الجمالي – النقد الفني – المناهج النقدية – النتاج الفني –الاسلوب الفني.

بالنسبة الى الفقرة (٢) لم تجد الباحثة اهدافاً تعليمية تشير الى نوع المهارات الفنية التي يتوجب اكسابها لطلبة التربية الفنية في مادة التذوق الفني والجمالي كونها تشكل جانباً اساسياً في تزويد الطالب المهارات المعرفية والادائية التي يمكن ان يستخدمها في عملية التذوق والتحليل والنقد الفني.

اما ما يتعلق بالفقرة (٣) التي تشير الى ان المحتوى التعليمي يتوجب ان يقوم بتطوير شخصية الطالب الفنية والاجتماعية لممارسة التذوق في بيئته

ويساهم في عملية تنظيم المثيرات البصرية المشتغلة في تلك البيئة (تنظيم اثاث المنزل – تنظيم مكان العمل – تنظيم الحدائق والساحات في البيئة التي يعيشها ... وغير ذلك)، ان هذه الفقرة لم تتحقق بدرجة كبيرة من خلال قراءاتنا للمحتوى التعليمي لهذه المادة بسبب عدم توافر الامثلة والانشطة التي تعزز المحتوى المعرفي لها.

بالنسبة للفقرة (٤) يشعر القارئ لمحتوى مادة التذوق الفني والجمالي ان هذه المادة لم توفر معلومات معرفية تتعلق بربط محتواها مع التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعيشه العالم المعاصر وانعكاسه على ذائقة الطلبة الفنية والجمالية.

فيما يتعلق بالفقرة (٥) ان المحتوى التعليمي للمادة قد ينمي جزءاً بسيطاً من الاتجاهات والميول لدى الطلبة في تذوق الاشياء فنياً وجمالياً عندما تظهر في بيئته او عندما يعيش في موقف تعليمي او حدث معين مثلاً زيارة معرض فني او متحف او اماكن اثارية او سياحية او الذهاب الى متنزه ما... وغيرها.

هناك فجوة نلاحظها في الافكار النظرية والاراء الفلسفية التي طرحت حول مصطلحات هذه المادة وتطبيقاتها العملية كونها لا تشير الى عملية التوظيف العملي للاراء الفكرية في عملية التذوق والنقد الفني وهذا ما يظهر في الفقرة (٦)، و (٧) و (٨).

اما ما يتعلق بالفقرة (٩) فنجد ان هناك اشارة الى نوع النشاطات التي يتوجب على الطالب ممارستها بعد دراسته للمحتوى التعليمي لهذه المادة وهي قليلة لا تفي بالغرض المطلوب، ان هذه الاشارة جاءت في نهاية المحتوى التعليمي لهذه المادة والمفترض ان يكون النشاط مصاحباً لكل موضوع من موضوعاتها لكي يتم توظيف الجانب النظري بالجانب العملي.

اما ما يخص الفقرة (١٠) فاننا لم نجد معياراً فنياً دقيقاً يتم على وفقه تقويم نتاجات الطلبة الذائقية والجمالية عند ممارستهم تحليل الاعمال الفنية المختلفة فجاءت هذه الفقرة ضعيفة، كما في الجدول (٥).

ثانياً: مجال المحتوى التعليمي للمادة

ت	الفقرات	تظهر		
		كبيرة	الى حد ما	لا تظهر
١	يرتبط بالاهداف التعليمية والسلوكية للمادة			✓
٢	يعرف الطلبة بمفهوم التذوق الفني والجمالي	✓		
٣	يحقق التسلسل والترابط والتكامل بين مفردات المادة التعليمية			✓
٤	تتوافر فيه الامثلة التوضيحية حول تحليل العمل الفني على وفق خطوات تعليمية متسلسلة ومترابطة بصورة واضحة		✓	
٥	يوازن بين المفاهيم الفنية الذائقية والجمالية ومهارات التحليل		✓	
٦	يراعي الدقة العلمية في عرض المفاهيم الفنية والنقدية		✓	
٧	يراعي عنصر التشويق لدى الطلبة في عرض محتوى المادة التعليمي		✓	
٨	يبين اهمية دراسة النقد الفني والياته		✓	
٩	يميز للطلبة بين الرؤية الفنية للناقد والفنان		✓	
١٠	ينمي الخبرة الجمالية والتقدير الجمالي لدى الطلبة		✓	
١١	يكسب الطلبة مهارات تحليل النتاج الفني		✓	
١٢	يثير في الطلبة تنفيذ نشاطات لاصفية حول الذائقة الفنية والجمالية والنقد الفني			✓

اما ما يتعلق بالفقرات المحددة في هذا المجال فنجد ان المحتوى التعليمي لم يحقق الاهداف التعليمية التي حددها قسم التربية الفنية والتي اشارت لها الباحثة في الفصل الثالث

(اجراءات البحث) اذ ان هذه المادة تم بناؤها على وفق اجتهاد مصمم المحتوى التعليمي ولم تخضع لفحص من قبل اللجنة العلمية* في هذا القسم.

اذ جاءت الفقرة (١) على وفق المعيار بعدم وجود ترابط واضح بين المحتوى التعليمي والاهداف التعليمية والسلوكية التي حددها القسم، وانما جاءت سطحية وغير مباشرة.

بينما نجد ان الفقرة (٢) قد تحققت بدرجة كبيرة بوجود تعاريف للمصطلحات والمفاهيم بشكل عام ومفهوم التذوق الفني والجمالي بشكل خاص.

فيما يتعلق بالفقرة (٣) فان عملية التسلسل والترابط والتكامل بين مفردات المادة التعليمية قد تحققت بدرجة الى حد ما وقد يعود السبب في ذلك الى عدم التوازن في طرح مفردات هذه المادة مسبقاً بما يحقق الهدف الذي وضعت لاجل قياسه.

في الفقرة (٤) لم تجد الباحثة الاشارة الى الامثلة التوضيحية التي يتوجب ان تكون في نهاية كل موضوع بحيث يمكن تساعد الطالب في تحليل العمل الفني على وفق خطوات تعليمية متسلسلة ومترابطة بصورة واضحة، لذلك فان هذه الفقرة لم تظهر عند تقويمها من قبل الباحثة.

* قامت الباحثة بطرح تساؤلات لبعض اعضاء اللجنة العلمية في قسم التربية الفنية حول فحص هذه اللجنة للمحتويات التعليمية للمواد الدراسية النظرية او العملية من اجل التأكد ان ما يطرح من هذه المحتويات يتساوق مع الوقت الزمني لتنفيذها ومستوى هذه المواد.
تمت المقابلة بتاريخ ٢٠١٣/٥/٢٠. وهم الاساتذة:
١-أ.د. ماجد نافع الكناني -طرائق تدريس الفنون.
٢-أ.د. هاني محي الدين - فنون تشكيلية.
٣-أ.م.د. ابراهيم عبد الرزاق- فنون تشكيلية.

اما ما يتعلق بالفقرات (٥، ٦، ٧) وجدت الباحثة ان هناك توازن بين المفاهيم الفنية الذائقية والجمالية لكن لم تجد ما يتعلق بمهارات التحليل واليات اشتغاله عند الطالب، وهذا بالتاكيد يتم من خلال توفير الانشطة الفنية باستخدام الاعمال الفنية لفنانين كبار في مجالات الفنون التشكيلية – المسرحية – الموسيقية – السينمائية – الاشغال اليدوية.. وغيرها، وبخصوص الفقرة (٦) فهناك عرض للمفاهيم الفنية والجمالية والنقدية كان المفترض عرضها على متخصصين في مجال علم الجمال للتأكد من صلاحيتها وتحقيقها لاهداف المادة العلمية، ان هذه المفاهيم من وجهة نظر الباحثة انها لا ترتقي الى عنصر التشويق بسبب افتقارها الى الانشطة المصاحبة لتوضيحها، فجاءت هذه الفقرات بدرجة الى حد ما.

بخصوص الفقرات (٨، ٩، ١٠) وجدت الباحثة ان هناك تباين في المحتوى التعليمي لها لكن تفتقر الى الاراء الفكرية والفلسفية التي تشكل عمقاً جوهرياً في عرض محتوى هذه المفاهيم فنجد ان المادة قد بينت اهمية دراسة النقد الفني واليات واعطت صورة توضيحية امام الطلبة للتمييز بين الرؤية الفنية للناقد والفنان وهذه طبعاً تنمو لديهم من خلال عرض مفهومي الخبرة الجمالية والتقدير الجمالي والحكم الجمالي، لكن على الرغم من وجودها فانها تفتقر الى ما اشير اليه حول الافكار الفلسفية والتربوية لها، فجاءت هذه الفقرات بدرجة الى حد ما، بالنسبة للفقرتين (١١، ١٢) وجدت الباحثة اشارة الى تحليل النتاج الفني من خلال تعريف المصطلح وتحديده بمخطط تعليمي يتضمن عناصره المتمثلة بـ (الشكل – الاسلوب الفني – التعبير)، لكن يفتقر هذا الجانب الى الاليات التي يتوجب تغذيتها عند الطلبة لغرض توظيفها في عملية التحليل، وهذا يقترن بعدم توافر النشاطات الصفية التي تعزز المحتوى التعليمي للتذوق الفني والجمالي واساليب النقد الفني، كما في موضح في الجدول (٦).

ثالثاً: الانشطة الصفية واللاصفية:

ت	الفقرات	تظهر		
		كبيرة	الى حد ما	لا تظهر
١	يشجع الطلبة على البحث في الحركات الفنية لفنون الحداثة			✓
٢	يحث الطلبة اختيار فنان ينتمي الى احد مدارس الفن الحديث ويحلل احد اعماله الفنية			✓
٣	ينمي الاتجاهات الفنية الحديثة عند الطلاب			✓
٤	تنسجم الانشطة اللاصفية مع اهداف المادة التعليمية			✓
٥	تشجيع الطلبة على الابتكار والابداع الفني والجمالي			✓
٦	يمارس الطلاب مهارات النقد الفني للاعمال الفنية على وفق احد المناهج النقدية			✓
٧	تحليل ونقد لوحة تشكيلية على وفق عناصر واسس العمل الفني			✓

من خلال قراءة نتائج الجدول المتعلق بهذا المجال وجدت ان المحتوى التعليمي لمادة التذوق الفني والجمالي يفتقر الى الانشطة الصفية واللاصفية ما عدا الصفحة الاخيرة منه التي تمثل مجموعة من الواجبات يطلبها التدريسي من طلبته في نهاية المنهج، وهي غير كافية من وجهة نظر الباحثة لان هكذا منهج يتطلب ان تكون النشاطات مصاحبة للمحتوى التعليمي لكي نحقق الهدف الاساسي من هذه المادة والمتعلق باكساب الطلبة المهارات المعرفية والادائية، كما موضح في الجدول (٧)

رابعاً: اساليب التقويم:

ت	الفقرات	تظهر بدرجة		
		كبيرة	الى حد ما	لا تظهر
١	اسئلة الاختبارات الموضوعية مستمدة من منهج المادة المقررة			✓
٢	يرتبط التقويم ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى التعليمي لمادة التذوق الفني والجمالي			✓
٣	تحديد معايير تقويم الاداء المهاري للطلاب في تحليل ونقد الاعمال الفنية			✓
٤	تنوع الادوات المستخدمة في عملية تقويم الجانب المعرفي لمادة التذوق الفني والجمالي من خلال (اسئلة مقالية – اختبارات موضوعية... وغيرها)			✓
٥	تزود عملية التقويم الطلاب بالتغذية الراجعة للتعرف على مستواهم التحصيلي المعرفي والمهاري.			✓

من خلال قراءة نتائج الجدول المتعلق بهذا المجال وجدت ان المحتوى التعليمي لمادة التذوق الفني والجمالي لم تجد الباحثة الى الفعاليات التي تمثل اختبارات ذاتية يتطلبها اي منهج تعليمي يتم من خلالها فحص قدرات الطلبة في عملية اكتسابهم للمهارات المعرفية والادائية للمادة، لذلك فان ما ظهر من نتائج في الجدول (٧) يشير الى ان هذه المادة يتم فحصها من خلال امتحانات تتم في نهاية الفصل الدراسي وتعتمد على قدرات التدريسي في تحديد مستوى الدرجات التي يحصل عليها الطلبة.

ان وجود الاختبارات الذاتية بعد كل موضوع هو يمثل اخر تطورات بناء المناهج الدراسية لكي تساعد التدريسي في الوقوف على مستوى طلبته من خلال تلك الاختبارات، لذلك فان فقرات هذا المجال لم تحقق الاهداف التعليمية التي حددها قسم التربية الفنية.

الاستنتاجات:

١-تتضمن المحتوى التعليمي لمادة التذوق الفني والجمالي العديد من التعاريف للمصطلحات الفنية والذائقية والجمالية والنقدية، لكن هذا المحتوى يفتقر الى تعاريف لمصطلحات اخرى لها اهمية في اكسابها للطلبة كونها تمثل عناصر اساسية في عملية التذوق الفني.

٢-ضعف المحتوى التعليمي لهذه المادة في مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشكل انعكاساً على سلوكيات الطلبة واظهارها في ذائقتهم الفنية امام الطلبة لممارسة النقد الفني من خلال تحيل الاعمال الفنية.

٣-علاقة المحتوى التعليمي بالاهداف التعليمية التي حددها قسم التربية الفنية لمادة التذوق الفني والجمالي ضعيفة نوعاً ما.

٤-افتقار المحتوى التعليمي الى اختبارات ذاتية يتم تحديدها بعد كل مفردة من مفرداته لفحص مستوى اكتساب الطلبة للجوانب المعرفية والمهارية في مادة التذوق الفني والجمالي.

٥-افتقار المحتوى التعليمي الى معايير لتقويم اداء الطلبة في تحليل ونقد الاعمال الفنية.

التوصيات:

١-اعادة النظر بالمصطلحات الفنية والذائقية والجمالية والنقدية التي وردت في المحتوى التعليمي لمادة التذوق الفني والجمالي بما يتناسب والتطورات الفكرية والفلسفية لهذا المجال، فضلاً عن تحديد تعاريف لمصطلحات اخرى ذات علاقة بهذا المحتوى.

٢-توجيه وتوعية الطلبة لاجراء بحوث تربوية في مجال التذوق الفني والجمالي والنقد الفني لتطوير كفاياتهم في عملية التحليل والنقد والذائقة.

٣-اعتماد معايير علمية في تقويم الاداء المعرفي والمهاري للطلبة في تحليل ونقد الاعمال الفنية.

المصادر

أولا/ المصادر العربية:

١. امام، ايمان احمد. استخدام تقنيات الكومبيوتر لتصميم برنامج لتذوق الفن المصري القديم كوسيلة تعليمية في مجال التصوير. كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ٢٠٠٢.

٢. البسيوني، محمود. طرق تعليم الفنون. ط١٣، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٨.

٣. البنا، أحمد ابراهيم . أثر أستخدام التربية الفنية كمدخل لتنمية الشعور الديني لدى طفل ما قبل المدرسة، جامعة المنيا، ١٩٩٢. (رسالة ماجستير غير منشورة)

٤. دياب، عبير صبحي. برنامج مقترح للتربية المتحفية كمدخل للتذوق الفني للطفل. كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٩. (رسالة ماجستير غير منشورة)

٥. الشيخ، عبد السلام. الشخصية والتذوق الجمالي للمرئيات. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٧.

٦. صالح، قاسم حسين وخليل ابراهيم البياتي. القيم لدى طلبة الجامعة، بحث ميداني. المجلس الاعلى للشباب في دول الخليج العربي، ١٩٨٥.

٧. صلاح، امل. العمل الفني التشكيلي بين التذوق الجمالي والنقد تحليل نماذج من الفن العراقي المعاصر. جامعة بغداد ، كلية الفنون الجميلة، قسم الفنون التشكيلية، ١٩٩٧. (رسالة ماجستير غير منشورة)

٨. فريج، اماني سمير. فعالية الخبرة الجمالية في تنمية الرؤية الفنية لدى طلبة كلية التربية الفنية. جامعة حلوان، كلية التربية، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٠. (رسالة ماجستير غير منشورة)

٩. كنعان، أحمد علي. أدب الاطفال والقيم التربوية. دار الفكر، دمشق، ١٩٩٥.

١٠. المنيف، عبد الله، صالح، محمد. الادارة المدرسية في ضوء مدير المدرسة السلوكية والتربوية. ط٢، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، ١٩٩٨.

١١. ندا، منى محمد. الثعبان كرمز تشكيلي من الفن المصري القديم كمدخل للتذوق الفني. كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية، ١٩٩٨. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

ثانياً/ المصادر الأجنبية:

1- Smith , Ralph A. , 1971 " the ch an ging image of education : the Oretical Antecedents Of discipline – based art education " Asthetic, deucation.

2- Wilson، Brent: Evaluation of Learning in art education، B. Hatings، D.T. and Modaus، G (EDS) Hand book of summative and formative، Evaluation of Student Learning، N.Y، Me- Graw Hill، 1971.

تأثير استراتيجية جيكسو التعاونية والأسلوب المتبع في مهارات الأعمال اليدوية لطالبات معهد الفنون الجميلة

م.م. رجاء حميد رشيد

الملخص : يهدف البحث الحالي إلى :-

- التعرف على تأثير جيكسو التعاونية في مهارات الأعمال اليدوية لطالبات معهد الفنون الجميلة – المرحلة الثالثة .

ولغرض تحقيق الهدف وضعت الباحثة الفرضية الصفرية :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات التي درست على ضوء استراتيجية جيكسو التعاونية والطريقة المتبع في تعليم الأعمال اليدوية في الاختبار البعدي . اتبع المنهج التجريبي ذو العينتين (التجريبية والضابطة) ذات الاختبار البعدي ، بلغ عدد طالبات (٣٩) طالبة من معهد الفنون الجميلة ، تم اعداد خطط تدريسية بواقع (٦) خطط . درست من قبل الباحثة وخضعت المجموعتين الى الاختبار البعدي ، استعملت عدة وسائل احصائية منها (T–test) ، ومعامل الارتباط بيرسون . اما اهم ما توصل اليه البحث من نتائج :

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية جيكسو التعاونية على المجموعة الضابطة التي درست وفق الاسلوب المتبع . ويصور ذلك الاستراتيجية المتبعة في التدريس والتي أثرت إيجابياً في نتيجة مهارات الطالبات في الأعمال اليدوية .

Impact Jickso cooperative strategy and method followed in the handicraft business skills for students of Institute of Fine Arts

Rajaa' Hamid Rashid - Faculty of Fine Arts - University of Diyala

Abstract: The current research aims to: -
• Identify the impact of cooperative Jickso in manual work skills for students of Institute of Fine Arts - the third phase.
In order to achieve the goal researcher set null hypothesis:

There is no difference has statistically significant at the level (0.05) between the average scores of students who studied in the light of Jickso cooperative strategy and the way followed in the handicraft business education in the post-test. Follow the experimental method is the two samples (experimental and control) with a post-test, the number of students (39) from the Institute of Fine Arts, teaching plans have been prepared by (6) plans. Studied by the researcher and subject groups to post test, used several means, including statistics (T-test), and Pearson correlation coefficient.

The key findings of the research results:

- Outweigh the experimental group which studied Jickso cooperative strategy at the control group, who studied according to the method adopted. And it depicts the strategy followed in teaching, which had a positive result in the students' skills in handicrafts.

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث:

كانت المناهج التربوية في السابق تصمم لعالم مستقر أما الآن فان مجتمعنا يعيش في عالم سريع التغير تحيطه تحديات محلية وعالمية لعل من أهمها الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات حتى أصبح العالم قرية صغيرة كل ذلك يحتاج إلى بذل جهود في تنمية عقليات مفكرة قادرة على التغيير وتلك هي مسؤولية التربية في الوقت الحاضر، والتي تمت تأكيدات الباحثين والدارسين على تنويع استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تتناسب وقابليات الطلبة ومستواهم واختيار انواع الاعمال الملائمة للأسلوب والأساليب التي تنمي وتدفع المتعلم إلى التفكير والاستنتاج والافتراض لاكتشاف الحقائق، وتحقيق تعلم أفضل، والتي احد حلولها التدريسية هو استراتيجية جيكسو التعاونية ويرى (السايح، ٢٠٠١) ان التعلم التعاوني هو "نموذج تدريسي فيه يقوم الطلبة بأداء المهارات المتعلمة مع بعضهم البعض مع المشاركة في الفهم والحوار والمعلومات المتعلقة بالمهارات المتعلمة، كما يساعد بعضهم البعض في عملية التعلم وأثناء هذا الأداء والتفاعل الفعال تنمو لديهم الكفايات الشخصية والاجتماعية الايجابية".(السائح: ٢٠٠١: ص ١١٧) وتعتمد استراتيجية جيكسو على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من(٤-٦) طلاب تسمى كل مجموعة بالمجموعة الام وهي مجموعات غير متجانسة يكلف فيها كل عضو فيها بدراسة جزء معين من الدرس ليصبح خبيرا فيه ثم يلتقي هؤلاء الطلبة الخبراء من المجموعات الام المختلفة والذين درسوا نفس الجزء في مجموعات جديدة تسمى مجموعة الخبرة لدراسة ومناقشة افضل طريقة لتدريس هذا الجزء

لباقي افراد مجموعاتهم الام اذ يصبح كل عضو من مجموعة الخبرة مكلفا بتدريس افراد مجموعته الام الجزء الذ اصبح فيه خبيرا به واخيرا يخضع جميع الطلاب كل على حده لاختيار يغطي الموضوع بصورة شاملة وكما وضح سابقا.

وبذلك تتمركز مشكلة البحث في الإجابة عن تساؤلات الاتية:

التعرف الى تأثير استراتيجية جيكسو التعاونية والاسلوب المتبع في مهارات الاعمال اليدوية والتحصيل المعرفي لدرس التربية الفنية لطالبات المرحلة الثالثة/ معهد الفنون الجميلة.

لذا ارتأت الباحثة دراسة ايهما افضل استراتيجية جيكسو التعاونية او الاسلوب المتبع في مهارات الاعمال اليدوية والتحصيل المعرفي لدرس التربية الفنية لطالبات المرحلة الثالثة/ معهد الفنون الجميلة.

ثانيا: أهمية البحث

ان التذبذب بالأداء يمكن أن يعود إلى الفروق الفردية التي يمكن معالجتها باستخدام الأسلوب التدريسي الملائم الذي يتبعه المدرس في أثناء الدروس العملية، إذ أن استخدام الأساليب التدريسية الملائمة تعتمد في تطبيقها على العلاقات المتبادلة بين المدرس والطالب والهدف، وسوف تعكس سلوكاً تدريسياً معيناً وسلوكاً تعليمياً خاصاً، كما أن لكل أسلوب أهدافه وتطبيقاته ويجب أن ينسجم مع مستوى المتعلم والمرحلة الدراسية والعمرية وملاءمته الفعالية أو المهارة المطلوبة.

فقد حدثت نقلة نوعية في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين اذ اصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية بدلا من المادة الدراسية، وهذا بدوره يتطلب محاولة اكتشاف استراتيجيات مناسبة لحدوث التعلم والوصول

بالمتعلم الى افضل تعلم ممكن(الحيلة: ٢٠٠٣: ص ٧٦). تجعل من المتعلم ممارسا لدور جديد يكون فيه فاعلا ومنظما لخبراته، وفيها يكون للطالب دورا كبيرا في استخدام أساليب متنوعة للوصول إلى الحل عن طريق إثارة تفكيره وخياله وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه، أما المدرس فيقوم بدور الإرشاد والتوجيه ومنح الطالب الفرصة والوقت الكافيين لحل المشكلة، وعدم التدخل بآرائهم.... فهي تعتمد أساساً على شعور الطالب بالمشكلة ومن ثم تحديدها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة على وفق تفكيره وآرائه الخاصة "(الربيعي:٢٠٠٦: ص ٩٥). هذه الأساليب معظمها ترمي إلى التوصل إلى التدريس المؤثر وهذا ما يصبو إليه مدرسو التربية الفنية في اختيار أفضل هذه الأساليب بما يلاءم بيئة التعلم.

لذلك، وتأكيداً لأهمية التعلُّم التعاوني القائم استراتيجية جيكسو التعاونية وانطلاقاً من ندرة الدراسات التي بحثت فيه وبخاصة في التدريس معاهد الفنون والجامعات، وحرصاً من الباحثة على أن يكون خريج كليات العلوم التربوية انموذجاً لطلبته، يتسلح بأحدث وأفضل أساليب واستراتيجيات التدريس التي تنادي بها البحوث التربوية المعاصرة، ولمسايرة هذه الدعوات.

ثالثاً: هدفا البحث

يهدف البحث إلى ما يأتي :

١- التعرف على تأثير استراتيجية جيكسو التعاونية في مهارات الاعمال اليدوية والتحصيل المعرفي لدرس الفنية لطالبات المرحلة الثالثة/ معهد الفنون الجميلة.

٢- التعرف على تأثير الاسلوب المتبع في مهارات الاعمال اليدوية والتحصيل المعرفي لدرس التربية الفنية لطالبات المرحلة الثالثة/ معهد الفنون الجميلة.

ولتحقيق الأهداف صيغت الفرضية الصفرية:

هناك فروق معنوية بين استراتيجية جيكسو التعاونية والاسلوب المتبع في مهارات الاعمال اليدوية والتحصيل المعرفي لدرس الفنية لطالبات المرحلة الثالثة/ معهد الفنون الجميلة في الاختبار البعدي.

خامساً: حدود البحث:

المجال البشري: معهد الفنون الجميلة في ديالى

المجال الزماني : للفترة من ٢٢/ ١٠ / ٢٠١٥ ولغاية ٢٦ / ١١/ ٢٠١٥

المجال المكاني: قاعة الاعمال اليدوية – معهد الفنون الجميلة

رابعاً :تحديد المصطلحات

- الاستراتيجية :

مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة ، وموجهة ذاتياً بشكل أكبر ، فضلاً عن قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة . (أبورياش ، ٢٠٠٧، ص٢٠٦)

- الاعمال اليدوية :

استعمال المعلومات بصورة فعالة ومؤثرة وبتقنية عالية لانجاز او تطوير عمل معين في الفنون وتتضمن السرعة او السهولة والمرونة والدقة في انجاز عمل عضلي (موسى ، ٢٠٠٠،ص٥٩-٦٠)

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: استراتيجية جيكسو التعاونية

بالرغم من مميزات التعلُّم التعاوني إلا أن التربويين وعلماء النفس العاملين في مدارس "أوستن" بولاية تكساس ابتدعوا طريقة (طريقة مطورة) للتعلُّم التعاوني، أطلق عليها جيكسو (Jigsaw) لأنها تشبه تركيبة لعبة (Jigsaw) بهدف تطوير العلاقات بين الطلبة الذين هم من أصول إنجليزية وإسبانية وزنوج، للتقليل من حدة التوترات العرقية (القصيرين: ١٩٩٨: ص٦٧). وقد أشارت نتائج تطبيق هذه الطريقة إلى أن الطلبة الإنجليز تعلموا بشكل جيد في صفوف جيكسو (Jigsaw) ولوحظ في نهاية الدراسة تكون الود والوئام بين أفراد المجموعة وغيرهم من الطلبة في الصف بدرجة أكبر مما كان عليه الحال قبل البدء بالدراسة، وباختصار، أعطت هذه الطريقة نتائج إيجابية في التحصيل والاتجاهات وشجعت الطلبة على التعاون والعمل الجماعي وتحطمت الحواجز الشخصية بين الطلبة (الحيلة: ٢٠٠٥: ص٩٥).

وتتعدى أهمية تعظيم المخرجات كالتحصيل والاتجاهات الإيجابية نحو مواضيع التعلم، والقدرة على التفكير الناقد، بالرغم من أن هذه المخرجات ذات قيمة، فالمعرفة، والمهارات لا فائدة منها إذا لم يتمكن المتعلم من تطبيقها في تفاعل تعاوني مع الآخرين. إن القدرة على أداء مهارات فنية مثل القراءة والتحدث، والإصغاء، والكتابة، والحساب، وحل المشكلات، أمر جيد، إلا أن هذه المهارات قليلة الفائدة إذا لم يتمكن الشخص من تطبيقها في تفاعل تعاوني مع الآخرين، وليس من المجدي أن ندرب معلماً أو مهندساً، أو سكرتيرة، إذا لم يكن لدى الشخص المهارات التعاونية اللازمة لتطبيق المعرفة، والمهارات الفنية

في العلاقات التعاونية في العمل الوظيفي. إن الطلبة الذين يتعلمون تعاونياً لهم الأقدر على اكتساب هذه الاستراتيجية ونقل أثرها وتطبيقها في حياتهم العلمية والعملية، وبالتالي سيصبحون انموذجاً لطلبتهم الذين سيعلمونهم مستقبلاً (الحيلة: ٢٠٠٠: ص٨٧).

ثانياً: الاعمال اليدوية:

هي فن من الفنون التطبيقية والتي تتضمن فكرة العمل بمهارة اليد بالاستعانة بالخامات المختلفة وان هذه الاعمال تحتاج الى المعالجة باليدين وهي قائمة على اليد والعين، وعمل المشتغل بها يرفع من شأن الوسائل البدائية المستخدمة في حد ذاتها ولا يعطي اهمية للألة ، فهي تعبر عن الروح الانسانية عن طريق تشكيل المادة ، مما يعطي انتعاشا كثيرا للعقل .وتتميز الاعمال اليدوية بالتنوع في خاماتها والذي يؤلف فيها المتعلم ويصل بالتفكير الى ابتكار صيغ جديدة كالابتكار بالورق والنسيج والخشب والصلصال وغيرها يمارس فيها الفرد التفكير ليصل الى الجوانب الابتكارية وعن طريقها تتكون عنده معيار جمالي للاشيا ء الملموسة .

وعرف الحجاج الاعمال اليدوية "بانها وسيلة تربوية عملية تعود المتعلمين على الابتكار وتتميز بتعدد واختلاف خاماتها وموضوعاتها التي تساعد على تكوين اتجاه عام نحو فهم قيم الاشياء من الناحية الوجدانية" (الحجاج: ١٩٥٦: ص ٧٨).

وقد عرفها جودي "بانها تربية الافراد عن طريق تطوير مهاراتهم اليدوية الفنية وتنمية نشاطهم الابتكاري الذي يزاولونه في البيت والمدرسة" (جودي: ١٩٨١: ص٦٥)، وتعد أقدم وسيلة انتاج تعبيرية، لذا فهي تعد

نشاطا انسانيا متأصلا في طبيعة الانسان منذ القدم، ويعتبر نشوؤها منذ بداية صنعته نماذج فنية استخدمها الانسان للسيطرة على وسائل الطبيعة.

تعد الاعمال اليدوية أحد البنود الرئيسة في مجال التربية الفنية ففيها يتعلم الفرد بعض المهارات والخبرات والمعلومات نتيجة استخدام خامات متنوعة ومن جانب آخر تنمو لديه قدرات وترهف حواسه نتيجة تفاعله وتأمله وتذوقه للخامات المتنوعة.

فالأعمال اليدوية تتيح للفرد فرصة التفاعل مع الخامات بفهم طبيعتها ومشكلاتها ومصادرها.

ولا بد من استغلال خامات البيئة من المستهلكات الورقية والمعدنية والزجاجية وأنواع البلاستيك في عمل نماذج تشكيلية مجسمة تتوافر فيها العناصر الجمالية والتعبيرية.

إن الاعمال اليدوية تعمل على تنمية القدرة الابتكارية لدى الفرد فهي تتمتع بغناها بالخامات المتنوعة التي لا حصر لها. وقد نجد لكل خامة خاصية معينة وطبيعة تتيح للطالب البحث والتجريب كذلك تمنح الانسان القدرة على التفكير والتأمل والمحاولة في إنشاء إبداعات من خلال استعانته بالخامات المختلفة كالأوراق والفلين والزجاج وفروع الأشجار.

والاعمال اليدوية من مزاياها أن الفرد حينما يواجه بالخامات والأدوات تساعده على تكوين اتجاه عام نحو تذوقه لقيم الأشياء فيتكون لديه رؤية متعمقة ترى علاقات وتركيبات وجماليات ما كان للعين العادية أن تراها. كما أنها تساعد الطالب علي نمو بصيرته تجاه الأشياء وتساعده في حياته المستقبلية على تكوين اتجاه الذوق العام.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اتبعت الباحثة عدداً من الإجراءات التي تطلبها البحث للوصول إلى أهدافه والتحقق من فرضياته وكما يأتي:-

اولاً: اختيار منهج البحث

يعد المنهج التجريبي من أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة في الوصول إلى نتائج موثوق بها (عبد الحفيظ ومصطفى:٢٠٠٠:ص١٢٥) اذ يستطيع الباحث أن يجري تغيير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة على نحو منتظم، من اجل تحديد الأثر الناتج من هذا التغير في المتغير التابع. يتضمن التغيير عادة ضبط المتغيرات جميعها التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع باستثناء متغير واحد محدد تجري دراسة أثره في هذه الظروف وهو المتغير المستقبل.(عودة وملكاوي:١٩٩٢:ص١١٩)

لذا استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لملاءمته مشكلة البحث وأهدافه.

ثانيا: اختيار التصميم التجريبي

إن سلامة التصميم التجريبي وصحته هي الضمان الأساس للوصول إلى نتائج موثوق بها(الزوبعي والغنام:١٩٨١:ص ٩٤-١٠٢) فاختيار التصميم التجريبي من المهام الأساسية التي يقوم بها الباحث من اجل اختبار صحة النتائج المستنبطة من فرضياته، فطبيعة المشكلة لها تأثير في اختيار التصميم الذي يلائمها، والتصميم التجريبي يمثل الهيكل أو البناء العام للتجربة من اجل فحص فرضيات البحث (مايرزآن:١٩٩٠:ص ١٦٤) وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي (ذو المجموعات المتكافئة) لأنه يعد من اكثر الوسائل لغاية في الوصول الى معرفة موثوق بها.

ثالثا: مجتمع البحث وعينته

١- مجتمع البحث

مجتمع البحث: هو المجتمع الذي يجري الباحث بحثه عليه ويمثل جميع وحدات الظاهرة موضوع الدراسة، ومنه يتم اختيار العينة الممثلة له تمثيلا كافيا.

حددت الباحثة في عنوان بحثها طالبات معهد الفنون الجميلة في مركز بعقوبة للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥).

ولكي تبتعد الباحثة عن التحيز طلبت من الطالبات انفسهن تسجيل ارقامهن حسب ترتيبهن في مقاعد الجلوس واعمارهن اضافة الى كون الطالبة راسبة في صفها من عدمه وانتخبت الباحثة بشكل عشوائي، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات لامتلاكهن خبرة سابقة وكان الابعاد لبقية طالبات الشعبة احصائياً فقط مع السماح لهن بدخول قاعة الدرس ومشاهدة الدرس واستزادة خبرتهن وحفاظاً على النظام المدرسي في خروجهن واعتبار الحصة التي تجري بها الباحثة تجربتها درساً شاغراً لبقية طالبات الشعبة، وعلى ان توفر الباحثة كافة مستلزمات بحثها من الخامات اللازمة لتنفيذ الاعمال المطلوبة ضمن الوحدة التعليمية، وبما ان التصميم التجريبي المعتمد في البحث الحالي يتطلب انتخاب مجموعة تجريبية واخرى ضابطة وتم تدريبهن على الوحدات التعليمية للاعمال اليدوية باستخدام استراتيجية جيكسو التعاونية. اذا تم اختيار طالبات المعهد من غينة البحث بالطريقة العمدية وذلك لخصائصها من حيث توفر الإمكانات وهذه الطريقة تمثل " اختياراً حراً على أساس إنها تحقق أغراض الدراسة التي يقوم بها الباحث. " (عبيدات: ١٩٨٨:ص ١١٦)

٢- عينة البحث

ينبغي في كل بحث اختيار العينة التي تناسبه حجما ووصفا ويفترض أن تتمثل فيها معظم صفات المجتمع. لكي نبتعد عن التحيز تنتخب العينة بطريقة عشوائية، لذا اختارت الباحثة عينة البحث بالطريقة العشوائية الغير المنظمة بعد أن استبعدت الباحثة الطالبات الراسبات وعددهن(٥) طالبة وبلغ عدد الطالبات لعينة البحث (١٩) طالبة. كما في جدول(٢) فقد قسموا على اربعة مجموعات حسب عمل الاستراتيجية وتم اختيار(٢٠) طالبة للمجموعة الاسلوب المتبع بعد استبعاد(٤) طالبات ممن لديهم خبرات سابقة.

٣-تكافؤ مجموعتي البحث (تحديد خصائص المتعلمين)

على الرغم من التوزيع العشوائي لأفراد عينة البحث على مجموعتين تجريبية وضابطة ألا أن الباحثة ارتأت أجراء التكافؤ بين تلك المجموعتين في عدد من متغيرات التي تعتقد أنها تؤثر في النتائج وحرصا على سلامة التجربة: -

- ❖ المستوى الدراسي للأبوين

الجدول (١) يبين نتيجة اختبار مربع كاي للمستوى الدراسي لأباء المجموعتين

المجموعات	عدد العينة	ابتدائية فما دون	متوسطة	إعدادية	دبلوم وبكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية	التفسير
التجريبية	١٩	٤	١	٦	٨	٣	٠.٧٦٢	٧.٨١	غير دال
الضابطة	٢٠	٣	٢	٥	١٠				

الجدول (٢) يبين تكافؤ العينة للمجموعات التجريبيتين في متغير التحصيل الدراسي للأم

المجموعات	عدد العينة	ابتدائية فما دون	متوسطة	إعدادية	دبلوم وبكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية	التفسير
التجريبية	١٩	٢	٣	٧	٧	٣	١.٢٥٨	٧.٨١	غير دال
الضابطة	٢٠	١	٤	٥	١٠				

٤-ضبط المتغيرات الدخيلة:

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدا من الإجراءات الهامة في البحث التجريبي لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ولتمكين الباحثة من إرجاع معظم التباين في المتغير التابع الى المتغير المستقل في الدراسة وليس الى متغيرات أخرى ومن ثم تقليل تباين الخطأ ومن المتفق عليه ان السلامة التصميم التجريبي جانبين احدهما داخلي والأخر خارجي (الزوبعي والغنام :١٩٨١: ص ٩٥).

١-السلامة الداخلية للتصميم :

تتحقق السلامة الداخلية للتصميم عند التأكد من ان العوامل الداخلية قد تم السيطرة عليها في التجربة (التل وآخرون: ٢٠٠٧: ص ٢٣٧)

ومن هذه العوامل :

اولا: ظروف التجربة والحوادث المصاحبة لها:

لضمان تطبيق التجربة بشكل عادل في كلتا المجموعتين اتفقت الباحثة مع ادراة المعهد على تنظيم جدول حصص تدريس المادة وفقاً لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة بأوقات متقاربة .

ثانيا: العمليات المتعلقة بالنضج :

وتشمل هذه المتغيرات البيولوجية او النفسية او العقلية التي تطرأ على الفرد الذي يخضع للمعالجة اثناء تنفيذ الدراسة او البحث مما يؤثر على دقة نتائج الدراسة حيث ان النتائج التي تنتج عن الدراسة يمكن ان تعزى الى المتغير المستقل والى هذا العامل ومن هذه المتغيرات زيادة العمر والجوع او التعب وتقلص الاهتمام وقد حددت الباحثة من هذا المتغير من خلال تحديد مدة التجربة بالتساوي لمجموعتي البحث يحدث من نمو بيولوجي ونفسي كان يجري بصورة متساوية لأفراد المجموعتين حيث بدأت التجربة يوم الخميس(٢٢ / ٢٠١٥/١٠) وانتهت في يوم الخميس(٢٠١٥/١١/٢٦)

ثالثا: اختيار افراد العينة:

اعتمدت الباحثة هذا المؤثر من خلال الطريقة التي اتبعتها الباحثة في اختيار عينة البحث زيادة على التكافؤ الذي عملته الباحثة بين مجموعتي البحث في العوامل التي اعتقدت الباحثة انها توثر في سلامة نتائج التجربة وبذلك تجنت اثار هذا المتغير.

رابعا: ادوات القياس:

استخدمت الباحثة ادوات موحدة بالنسبة الى الاختبار التحصيلي المعرفي واداء الاعمال اليدوية الذي قننته الباحثة في رسالة الماجستير لأفراد مجموعتي البحث.

استمارة الملاحظة بالتقدير الخماسي

ت	فقرات استمارة الملاحظة	ضعيف ١	مقبول ٢	متوسط ٣	جيد ٤	جيد جداً ٥
اولاً	**الفكرة : مجموعة من الرموز والدلالات ذات المعاني التي تستدي تجميع معلومات ومعارف تتعلق بموضوع الوحدة التعليمية الخاصة للمشغولات الفنية اليدوية ويمكن قياسها بالاتي:- قدرة الطالبة على**					
١	وضوح الفكرة من خلال بيان المحتوى التعليمي.					
٢	الانتباه لخطوات المحتوى التعليمي وتحديد وقت مستوى الشروع بالحركة.					
٣	ترتيب العناصر الفنية في مساحة العمل الفني.					
٤	التحرر من التقليد في تجسيد الفكرة.					
٥	اظهار مقومات التميز في العمل للمشغولة في ضوء الوحدة.					
٦	اظهار مقومات التميز في العمل للمشغولة في ضوء الترابط.					
٧	اظهار مقومات التميز في العمل للمشغولة في ضوء الاتزان.					
ثانياً	**التنفيذ: وتقصد الباحثة بالتنفيذ في بحثها الحالي:- المعالجات الفنية التي تؤديها الطالبات والمتمثلة بمجموعة المهارات والاداءات المتعلقة بالمشغولة الفنية اليدوية ويتم قياس اداء هذا الجانب وفقاً لما يأتي: قدرة الطالبة على**					
١	ربط اهداف المحتوى التعليمي للتكوينات الترابطية للمشغولة.					
٢	ترجمة المعلومات المعطاة لها واظهارها في الاعمال الفنية.					
٣	ترجمة المعلومات المعطاة لها واظهارها بمستوى جمالي اكثر قيمة.					
٤	تطوير مستوى الاداء العملي للأعمال اليدوية .					
٥	تفويض الخامات الملائمة (المتوفرة في البيئة المحلية) وبما يتناسب وانتاج المشغولة .					

٦	تطوير مستوى الاداء العملي للأعمال اليدوية.					
٧	تلافي ومعالجة عيوب العمل اليدوي التي قد تظهر اثناء العمل.					
٨	الربط بين المحتوى التعليمي وتنفيذ العمل بمستوى متميز.					
ثالثاً	**الاخراج الفني: تقصد به الباحثة الخطوات النهائية لإنتاج الاعمال الفنية اليدوية في مستوى الاداء المهاري للعمل وإظهار هي بمستوى متميز ويم قياس هذا الجانب وفقاً لما يأتي: قدرة الطالبة على :**					
١	السير وفق اهداف المحتوى التعليمي .					
٢	وضع الخامة في المكان الملائم.					
٣	تجسيد مقومات الاخراج الفني وبوضوح عناصر المشغولة في كل من الوحدة.					
٤	تجسيد مقومات الاخراج الفني بوضوح عناصر المشغولة في كل من الترابط.					
٥	تجسيد مقومات الاخراج الفني وبوضوح عناصر المشغولة في كل من الاتزان.					
٦	الاقتراب من مستوى الدقة والاتقان في العمل اليدوي في الخطوات.					
٧	اضفاء قيمة جمالية بصيغة تتناسب مع التذوق الفني.					
٨	الاقتراب من الوصول الى مستوى من الدقة والاتقان للاعمال اليدوية بشكلها النهائي.					

وحصل على معامل ثبات باستخدام معادلة الارتباط بيرسون من خلال استخراج معامل الاتفاق بين لجنة التقويم والباحثة، كما في الجدول(٣).

جدول(٣) **يبين معامل الارتباط بين الباحثة ولجنة التحكيم**

أداة التحكيم	معامل الارتباط المحسوب		
مهارات الاعمال اليدوية	بين الباحثة والملاحظ الأول	بين الباحثة والملاحظ الثاني	بين الملاحظ الأول والملاحظ الثاني
	%٨٧	%٨٦	%٨٥.٥

٢-السلامة الخارجية للتصميم :

هي مراعاة السلامة الخارجية المتعلقة بمدى تمثيل افرادها تمثيل للمجتمع الكبير الذي ينتمون اليه ومدى امكانية تعميم نتائج التجربة (التل وآخرون:٢٠٠٧: ص٢٣٨)

❖ **البيئة التعليمية:**

قامت الباحثة بتطبيق البحث على طلبة المرحلة الثالثة في معهد الفنون الجميلة أي ان مجموعتي البحث تم اختيارها من المعهد لها نفس الظروف من حيث بيئة الصفية وتمتلك الامكانات نفسها التي تعرضت لها المجاميع من حيث السعة والتهوية والاضاءة وبهذا قل تأثير هذا العامل.

❖ **المدرس:**

قامت الباحثة بتدريس المجموعتين التجريبية الاولى وفق استراتيجية جيكسو التعاونية والتجريبية الثانية على وفق التدريس المتبع وبذلك تجنت الباحثة تأثير هذا المتغير.

❖ **المادة الدراسية:**

اعتمدت الباحثة على منهاج المعد من قبل هيئة القطاعية للمقرر لمعد الفنون الجميلة للعام الدراسي (٢٠١٤ – ٢٠١٥) للمرحلة الثالثة.

٥-مستلزمات البحث:

- ❖ تحليل المادة الدراسية: حللت الباحثة المادة الدراسية التي ستقوم بتدريسها معتمدة على مفردات المنهاج المقرر تدريسه لطالبات معهد الفنون الجميلة (٢٠١٤-٢٠١٥).
- ❖ صياغة الاهداف السلوكية: الغرض السلوكي هو ما يستطيع المتعلم ان يظهره من القدرات والمهارات والميول والرغبات والاتجاهات بعد تعلمه لمجموعة محددة من المفاهيم او المبادئ او الحقائق خلال مدة زمنية قصيرة.
- ❖ تحديد المادة العلمية: من خلال اطلاع الباحثة على موضوعات التشكيلات والمجسمات واستخدم هذه الاستراتيجية بما يتلاءم مع ما موجود موضوعات تخص الاشغال اليدوية لذا عملت الباحثة على إعداد موضوعات تخص هذه المادة بما يتناسب والمرحلة العمرية والدراسية وبعد عرضها على الخبراء والمختصين ملحق(١) لاستطلاع آراءهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم في إضافة أو تعديل أو حذف محتوى المادة المقترحة ومدى صلاحيتها للمرحلة الدراسية كما في الجدول(٤).

الجدول(٤) يبين آراء الخبراء والمختصين لصلاحية محتوى المادة الدراسية المقترحة بحسب الوحدات التعليمية

ت	اسم الوحدة التعليمية	عدد الخبراء الموافقين	قيمة مربع كاي	الصلاحية
١		١٠	١٠	✓
٢		١٠	١٠	✓
٣		١٠	١٠	✓

ت	اسم الوحدة التعليمية	عدد الخبراء الموافقين	قيمة مربع كاي	الصلاحية
٤		١٠	١٠	✓
٥		١٠	١٠	✓
٦		١٠	١٠	✓

* قيمة كا^{٢} الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

من الجدول (٤) أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي المحسوبة هي أعلى من قيمة مربع كاي الجدولية والبالغة (٣.٨٤) بمستوى دلالة(٠.٠٥)، إذ أن جميع الوحدات الخاصة بموضوعات محتوى المادة صالحة للدراسة.

٦-اجراءات تطبيق التجربة

أ- العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات معهد الفنون الجميلة في ديالى، اذ بلغت العينة الاستطلاعية(٨) طالبة وذلك بتاريخ(١٥/ ١٠ /٢٠١٥) واختيرت العينة عشوائيا علما انها مشابهة ثقافيا واجتماعيا إلى حد ما مع عينة البحث الأصلية.

ب-تطبيق الاختبار على عينة البحث:

١-الاختبار القبلي

بدأت التجربة في يوم الخميس الموافق(٢٠١٥/١٠/١٥) بالعينة الاستطلاعية. وقبل انتهاء التجربة الاستطلاعية أخبرت الباحثة الطالبات بأن هناك اختبار قبلي سيجري لهن لمعرفة مهاراتهن في تشكيل الاعمال اليدوية وطبق الاختبار القبلي على مجموعتي البحث في معهد اعداد المعلمات يوم الاربعاء الموافق(٢٠١٥/١٠/٢١)الساعة (٩:٠٠) صباحا بعد أن هيأت

الباحثة قاعة الاختبار بالاتفاق مع إدارة المعهد وقد أشرفت الباحثة بنفسها على عملية تطبيق الاختبار وبمساعدة مدرسة مادة التربية الفنية من اجل المحافظة على سلامة التجربة.

الجدول(٥) يبن تكافؤ عينة البحث بعد اجراء ثلاث وحدات تعريفية للمجموعتين

المتغيرات	وحدة القياس	استراتيجية جيكسو التعاونية		الاسلوب المتبع		قيمة (T)		القرار
		س-	ع	س-	ع	المحسوبة	قيم الدلالة	
الفكرة	درجة	17.474	3.949	18.600	3.299	.969	.339	غير معنوي
التنفيذ	درجة	24.053	3.937	22.650	4.771	.998	.325	غير معنوي
الاخراج الفني	درجة	23.737	3.603	23.600	4.740	.101	.920	غير معنوي

١-تطبيق المفردات بحسب استراتيجية جيكسو التعاونية

بعد ان قامت الباحثة بتدريس الطالبات(٦) دروس بواقع درس واحدة اسبوعيا اعتبار من يوم الخميس الموافق (٢٢/١٠/٢٠١٥) ولغاية (٢٦/ ١١ /٢٠١٥) وبعد ان جعل درس التربية الفنية في الدرس الثالث والرابع للمرحلة نفسها ولكلا الشعبتين على التوالي بغية الاستفادة لوقت اطول وعدم التجاوز على حصة أي مادة دراسية اخرى واستخدمت الباحثة استراتيجية جيكسو التعاونية في طريقة عرض وتقديم المحتوى التعليمي المتسلسل وحسب الخطط التدريسية ابتدأ من الاسهل الى الاصعب، بالنظر لتطور عرض التصاميم بواسطة تطبيقات البرامج الالكترونية والتقدم الصناعي ونمو التذوق الفني لمعظم الفئات والطبقات في الوصول الى مظهر جمالي يبلغ من الذوق الشيء

الكثير الامر الذي اراد باختصار الزمن والايدي العاملة ورفد السوق المحلية بمنتجات صناعية محلية واجنبية بشكل خاص بينما اخذ تسويق المنتجات اليدوية جانب ضيق من الاسواق يستهوي غير السياح الاجانب ومتذوقي الارث الفني القديم.

بالرغم من قيمتها الجمالية والوظائفية بابتكار العلاقات الرياضية في مستوى تصميماتها والفطرية التي تتميز بها الوانها. ولكنها بفعل العوامل البيئة من رطوبة وجفاف ودخول الاتربة التي تطمس جماليتها ارادت الباحثة اكساء هذه الاشغال اليدوية حلل جديدة تبقيها كأساس لمشغولات فنية تناسب روح العصر وحداثة الالوان من خلال الاستفادة من مخلفات البيئة المحلية للطالبات من الخامات المتداولة في بيئة التعلم.

وقامت الباحثة بتحديد انواع الخامات التي سوف يتم العمل عليها وفقا لا مكانية وسهولة توفرها ورخص ثمنها وتوافرها في متناول الطالبات رغم بيئاتهم المتنوعة نسبياً بالشكل والحجم.

اذ قامت الباحثة بإعداد بعض الحالات الخاصة بعمل الاستراتيجية وللمهارات التدريسية وفق جيكسو التعاونية للمشغولات اليدوية، وبدأت بتنفيذ المنهج على مجموعة البحث التي طبقت المنهج ،إذ يقوم المدرس في القسم الرئيسي من الوحدة التطويرية (ملحق ٢) ، بتقديم الشرح والعرض للموقف التعليمي ليساعد الطالبات على التعرف بالشكل الصحيح على الالية المتبعة في عرض المادة التعليمية مهارياً.

اولا–تقسيم الطالبات: قسمت مجموعتي البحث؛ الاولى كان تقسيمها على اسس عمل(جيكسو التعاونية من(٤–٦) افراد لكل مجموعة وكان عدد المجموعات ثلاثة حسب الفروق الفردية وتحديد دور كل طالب في المجموعة،

ولايعني توزيع الادوار ان تبقى الطالبة في دوره دون المشاركة الجماعية في الحل والتفتيش، وبعد عمل المجموعات التعاونية يعطى لكل مجموعة اوراق عمل ومجموعة من التمرينات فضلا عن الواجبات البيتية وبعده اثراء التقويم، ، ومن ثم الإجابة عنهم وعدد الوحدات التعليمية هي(٦) وحدات لكل مجموعة.

ثانياً: فهم المشكلة أو الواجب:

في هذه المرحلة لابد للمدرس أن يتأكد بأن الموقف أو المشكلة المطروحة واضحة ومفهومة من قبل الطالبة، وفي مستوى تحديه. فهي تساهم في شرح الموقف أو المشكلة وصياغتها ومعرفة عناصرها الرئيسية من خلال توجيه عدة أسئلة للطلاب مثل:

ماهو المطلوب إيجاده في المشكلة؟

ماهي المعلومات المعطاة للطلاب عن المشكلة أو البيانات التي تتضمنها؟

ماهي الظروف والشروط المكونة للموقف أو المشكلة؟

رسم المخططات للموقف أو المشكلة.

تحليل عناصر الموقف وشروطه والفصل بين كل منها.

هل يمكن تحقيق هذه الشروط باختيارك الحل الأمثل؟

٣-الاختبار البعدي

اعدت للاختبار البعدي فقد تم تنفيذه بنفس القاعة والوقت (٩:٠٠) صباح ليوم الاحد(٢٠١٥/١٢/١٠) وبمساعدة الملاحظين (مدرسة المادة والمشرفة الاختصاص للمادة) وقد تم تقويم افراد عينة البحث من قبل الملاحظين الثلاثة ومن ضمنهم الباحثة، وفق الاستمارة المعدة للتقييم.

٦-الوسائل الاحصائية

استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائيةSPSS لمعالجة البيانات التي تم جمعها ومنها:

١. **الوسط الحسابي**

٢. **الانحراف المعياري**

٣. **الاختبار التائي (T-Test) للعينات المستقلة.**

اولا-عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل من البحث عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات البعدية لعينة البحث المتمثلة بالمجموعتين التجريبية والضابطة من خلال عرض الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية في جداول بعد أجراء سلسلة من العمليات الاحصائية اللازمة لها.

عرض وتحليل نتائج الاعمال اليدوية للمجموعتين (استراتيجية جيكسو التعاونية والاسلوب المتبع) في الاختبار البعدي ومناقشتها.

عرض **نتائج الأوساط الحسابية وخطأه المعياري والانحراف المعيارية والوسيط ومعامل الالتواء** لمجموعتي البحث للمجموعتين (استراتيجية جيكسو التعاونية والاسلوب المتبع) الاعمال اليدوية .

الجدول(٦) الوصف الاحصائي لعينة البحث ولمجموعتي البحث في الاعمال اليدوية

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الخطا المعياري	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
الفكرة	درجة	18.051	0.581	18.000	3.627	1.700
التنفيذ	درجة	23.333	0.702	24.000	4.385	-0.460
الاخراج الفني	درجة	23.667	0.668	25.000	4.170	-0.720

يتبين من الجدول(٦) المؤشرات الوصفية الاحصائية للاعمال اليدوية بعد ثلاث وحدات تعريفية لكي نعزي الفروق للمتغير المستقل(تجانس العينة) لمجموعتي البحث التجريبية استراتيجية جيكسو التعاونية والضابطة الاسلوب المتبع اذ تبين خلال مؤشر معامل الالتواء الذي بلغ (١.٧٠٠،-٠.٤٦٠، -٠.٧٢٠) وهذا يدل ان مجموعتي البحث تفسر باعتدالية حسن التوزيع الطبيعي وهذا دليل لتجانس افراد العينة وحسن توزيعها اذا ان جميع قيم معامل الالتواء كانت بين(±٢) وهو مؤشر جيد واعتدالي بالنسبة الى عدد مجموعتي البحث.

عرض **نتائج الأوساط الحسابية والانحراف المعيارية وقيمة (T) ودلالتها** لمجموعتي البحث للمجموعتين(استراتيجية جيكسو التعاونية والاسلوب المتبع في الاعمال اليدوية وللاختبار البعدي في المجالات الثلاثة.

الجدول(٧) يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) المحسوبة ودلالتها للمجموعتين استراتيجية جيكسو التعاونية والضابطة الاسلوب المتبع في التحصيل المعرفي وللاختبارات البعدية

المتغيرات	وحدة القياس	استراتيجية جيكسو التعاونية		التدريس المتبع		قيمة (T)		القرار
		س-	ع	س-	ع	المحسوبة	قيم الدلالة	
الفكرة	درجة	27.15	2.134	22.632	4.890	3.773	.001	معنوي
التنفيذ	درجة	28.895	1.696	25.800	5.845	2.219	.033	معنوي
الاخراج الفني	درجة	27.053	3.341	24.250	4.229	2.288	.028	معنوي

- **درجة الحرية= ن١+ن٢-٢= ٣٧.**

من الجدول(٧) يمكن ان نلاحظ الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للاعمال اليدوية وللمجموعات المستقلة حيث اظهرت

نتائج الاختبارات البعدية للمجموعة التجريبية استراتيجية جيكسو التعاونية وسطا حسابيا مقداره(27.15، ٢٨.٨٩٥، ٢٧.٠٥٣) وانحرافا معياريا مقداره(2.134، ١.٦٩٦،٣.٣٤١) في حين كان الوسط الحسابي للمجموعة الثانية الاسلوب المتبع (22.632، ٢٤.٢٥٠، ٢٥.٨٠٠) وانحرافا معياريا مقداره(4.890، ٤.٢٢٩، ٥.٨٤٥) واظهرت النتائج لصالح استراتيجية جيكسو التعاونية ولمعرفة حقيقة الفروق بين نتائج الاختبارات البعدية للمجموعتين اجرت الباحثة اختبار (T) للعينات المستقلة فأظهرت النتائج ان قيمة(ت) المحسوبة بلغت(٣.٧٧٣، ٢.٢٨٨، ٢.٢١٩) وكانت قيمة الدالة(٠.٠٣٣، ٠.٠٠١، ٠.٠٢٨) وعند مقارنة قيمة الدالة مع مستوى الدلالة(٠.٠٥) نجد أن الفرق معنوي لان جميع قيم الدلالة اقل من مستوى الدلالة.

الفرضية الاولى:-

(توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار المهاري البعدي ، وللتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي (t-test) للعينات المستقلة على عينة البحث والبالغة (١٩-٢٠) طالبة لاستخراج قيمة (t) وفرق الاوساط والانحرافات.

ثانياً: مناقشة النتائج

قد تعود الفروق المعنوية في الاختبار البعدي بين المجموعتين(عينة البحث) الى استخدام استراتيجية جيكسو التعاونية كاستراتيجية تدريسية اعتمدتها المدرسة والتي اثرت ايجابياً في تنمية مهارات الطالبات في الاعمال اليدوية، وهذا ما يوضح فاعلية الاستراتيجية المستخدمة التي ساهمت على اثارت

التشويق واهتمام الطالبات والتعاون فيما بينهن، وتعزو الباحثة السبب الرئيسي هو مستوى عينة البحث او الفئة التي تدرج فيها عينة خام مبتدئة ومكتسبة للمهارات اكتساب اولية وان طبيعة استراتيجية جيكسو التعاونية وهي جزء من اسلوب التعلم التعاوني بين مجموعات البحث في تقسيم ادور الاهداف السلوكية واتمام عملية التعلم بتبادل الادوار فيما بينهم ترك انطباعا نحو دور الطالبة في واجباتها نحو الاهداف السلوكية التي تحققت، وأتباع الاسلوب السليم في التعلم من خلال الشرح والعرض والتدريبات على المهارة وتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة وغيرها تزيد من دافعية المتعلم وتحثه على الاداء الصحيح برغبه واندفاع لان من الظواهر الطبيعية لعمليه التعلم لابد ان يكون هناك تطور في التعلم ما دام المدرس يتبع الخطوات والاسس السليمة للتعلم والتعليم، ولكي تكون بدأيه التعلم سليمه لابد من التدرج في الشرح والعرض والتمرن على الاداء الصحيح والتركيز عليه لحين ترسيخ ثبات الاداء"(الكاظمي :٢٠٠٠: ص١٠٢)، فضلا عن تعدد الوسائل التعليمية وهذا ما يتفق مع (الحيلة:٢٠٠١: ص٣٠) "ان الوسائل التعليمية تعمل على تحقيق الاتصال ونقل الأهداف التعليمية من المعلم إلى الطالب وهي تزيد من فاعلية عملية التعلم وتحسينها، وتحفز الطلاب إلى مزيد من المشاركة في المواقف التعليمية وتشويقه للمشاركة للمزيد من التعلم والاستمرار فيه، كما أنها تسهل عملية التذكر عن طريق استدعاء المعلومات".

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات في الاعمال اليدوية للتحقيق اهداف الدراسة في تنمية واكساب مهارات متعددة لتشكيل الاعمال اليدوية مع اختلاف الطريقة والخامات المستخدمة في الدراسة.

ثالثاً: الاستنتاجات

من خلال النتائج التي تم تحقيقها اثر استخدام استراتيجية جيكسو التعاونية في هذه الدراسة، حصلت الباحثة على الاستنتاجات الاتية:

١-حققت الباحثة التنافس المطلوب واتضح من خلال التزام الطالبات بوقت الدرس وعدم التغيب وتهافتهن على عمل كافة الخطوات بأنفسهم بالوقت المحدد والقيام بواجبات بيتية واقتراحات دون ان يطلب منهن ذلك

٢-ان استخدام الطرق المعرفية ولاسيما استراتيجية جيكسو التعاونية والتي ابدت جدواها في اتساق المحتوى التعليمي في خطوات تعليمية تتدرج من السهل الى الصعب ترفدها النماذج والامثلة الموجبة اثناء الدرس ساعد الطالبات في تنمية اسلوب التعاون من خلال توجيه تعبيرهن الفني وتنمية مهاراتهن وفقا لحاجاتهن

٣-ان طبيعة الاعمال اليدوية المبتكرة ومالها من رواج في السوق المحلية والتي تم تعلمها واتقانها في هذه الدراسة زاد من دافعيتهن في اتقان المهارات كونهن ادركن اقتصادية الكلفة التي قد تشركهن مستقبلا في سوق العمل والتنمية الشاملة.

٤-وجدت الباحثة عمليا ان من اهم صعوبات العمل في تنمية المهارات بهذه الطريقة هي ضيق وقت الدرس وان عملية الوصول الى مهارات متعددة وبوقت قياسي يتطلب برنامج تدريبي ذا وقت وامد زمني اطول.

رابعاً: التوصيات

١. اعتماد استراتيجية جيكسو التعاونية كاستراتيجية تدريسية في تدريس مادة الاشغال اليدوية لمعاهد الفنون الجميلة كونها ترفع المستوى الدراسي وتنمية الكثير من المهارات الخاصة بالطالبات.

٢. توفير تسهيلات مدرسية تتناسب مع تطبيق استراتيجية جيكسو التعاونية من حيث توفير قاعات دراسية كورش عمل تدريبية مع توفير كافة المتطلبات(طاولات، كراسي، خامات وادوات بالاعمال اليدوية).

٣. ضرورة التعاون بين المدارس ومركز الاشغال اليدوية في المديرية العامة لتربية ديالى بإقامة معارض خاصة بالأعمال اليدوية اسوةً بمعارض الرسم وبشكل نصف سنوي.

٤. عمل حقائب تدريبية لمادة الاشغال اليدوية باستخدام استراتيجية جيكسو التعاونية وخاصة بمدارس الاناث وتقع ضمن حدود ٢٠% المتروكة في المنهج الدراسي لحرية المعلم كونها حاجات ضرورية وملحة للفتيات في تعلم شغل الابرة والتفصيل وصناعة الدمى والتشكيل والتنسيق والتصميم والتزيين.

خامسا: المقترحات

وفي ضوء النتائج تقترح الباحثة:

١-اجراء دراسة مقارنة بين الطالبات والطلاب في تأثير استراتيجية جيكسو التعاونية في تشكيل الاعمال اليدوية.

٢-تقويم كفاءة مدرسي ومدرسات الاشغال اليدوية من خلال طرائق التدريس المعرفية والبنائية وبشكل يتناسب مع التقدم التكنلوجي.

المصادر والمراجع

- جودي، محمد حسين؛ الرسم والأشغال اليدوية في الدراسة الابتدائية، مطبعة المعارف، بغداد، العراق، ١٩٨١.
- الحجاج، عبد الله علي واخرون؛ الاشغال اليدوية للمعلمين، الكتاب الاول، المطبعة الاميرية، القاهرة ، مصر، ١٩٥٦.

❖الحيلة، محمد محمود ؛ طرائق التدريس واستراتيجياته ، ط٣: (العين– الامارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٣) .

❖الحيلة، محمد محمود؛ تصميم التعليم. ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٥.

❖الحيلة، محمد محمود؛ مهارات التدريس الصفي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٢.

❖الزوبعي، عبد الجليل والغنام محمد احمد؛ مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الجزء الاول، جامعة بغداد، العراق، ١٩٨١.

❖السايح، مصطفى؛ اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، القاهرة، مطبعة الإشعاع، ٢٠٠١.

❖سعيد التل (وآخرون)؛ **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي**، ط١: (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،٢٠٠٧)

❖سلامة، عبد الحافظ؛ أساسيات في تصميم التدريس، ط١: (عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠١).

❖عبيدات، ذوقات، (وأخرون)؛البحث العلمي .مفهومه. أدواته . أساليبه، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٨.

❖علاوي، محمد حسن واسامة كامل راتب؛ البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٩.

❖عودة، احمد سليمان وملكاوي فتحي حسن؛ اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، ط٢، جامعة اليرموك، الاردن، ١٩٩٢.

❖القصيرين، بسما ارشيد، أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتعليم الشخصي في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم التاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، ١٩٩٨.

❖الكاظمي، ظافر هاشم ؛ الإعداد الفني والخططي بالتنس، (بغداد، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة، ٢٠٠٠)

❖مايرزآن؛ علم النفس التجريبي، ترجمة خليل البياتي، دار الحكمة، جامعة بغداد، العراق، ١٩٩٠.

❖محمود داود الربيعي ؛ طرائق وأساليب التدريس المعاصرة : (عمان ،عالم الكتب الحديث ، ٢٠٠٦) .

ملحق (١)

أسماء السادة الخبراء والمختصين

ت	اللقب العلمي	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أ.د	منير فخري صالح	طرائق تدريس	مركز تطوير الملاكات
٢	أ.د	ماجد نافع عبود	طرائق تدريس	كلية الفنون الجميلة / جامعة بغداد
٣	أ.د	صالح أحمد مهيدي	طرائق تدريس	كلية الفنون الجميلة / جامعة بغداد
٤	أ.م.د	فارس ثامر محسن	تربية فنية	كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
٥	أ.م.د	ليلى شويل	تربية فنية	معهد الفنون الجميلة / بغداد

ملحق (٢)

الوحدة التعليمية

التخطيط للتدريس العملي (المهاري)

اسم الدرس : اغلفة مصابيح (تبيلام)من الصوف زمن الدرس :٤٥دقيقة

اسم المدرس :

م.م. رجاء حميد

أهداف تعليمية (ادائية)	أسلوب التدريس	فعالية المتدرب	التقنيات التربوية	الوقت (بالدقائق)	التغذية الراجعة (F.B)
ستكون الطالبة في نهاية الدرس قادراً على أن : - تلف خيوط الصوف كنسيج العنكبوت على الكرة . - تتقن تغطية سطح الكرة المطاطية بالغراء بشكل متساوي - تمزج الوان متعددة متضاربة أو متجانسة . - تخفي العيوب في بقايا خيوط الصوف والوصول إلى التنسيق المطلوب .	عرض وحوار عرض ومناقشة عرض وسؤال عرض وحوار ومناقشة	تمارس تمارس تمارس تمارس	نموذج نموذج الوان متعددة مخططات	١٠ دقائق ١٠ دقائق ١٠ دقائق ١٥ دقيقة	قائمة فحص مقياس التقدير مقياس التقدير مقياس التقدير

المقدمة	عرض الوحدات التعليمية السابقة والتأكيد على توفير كافة المستلزمات الخاصة بكل وحدة تعليمية وتجهيز الأجهزة التي يتم استخدامها .
عرض المهارة	نضع كافة المواد الأولية اللازمة للوحدة التعليمية . يتم تهيئة الكرة المطاطية اللازمة للنموذج وتقوم احدى طالبات المجموعة بطلائها بالغراء بولسطة فرشاة وعلى جميع اجزائها بالتساوي . بينما تقوم طالبة اخرى في المجموعة بتهيئة خيوط الصوف اللازمة ولفها على الكرة بأسلوب التعاقب أو نسيج العنكبوت وأخفاء نهايات اذيال خيوط الصوف وليس عقدها الجزء المنتهي بالجزء الجديد أو اللون الجديد لدمج تعدد الألوان وحسب ابتكار ورغبة الطالبة بالتحديد أو العمل . رش الخيوط المتشابكة والملصقة على الكرة المطاطية بالسبراي أما الملون أو الذهبي والفضي لأعطائه جمالية أو تنسيق أو تنظيم المعوقات الجمالية .
الخلاصة والتقويم	بعد الانتهاء من العمل (المهارة) تعرض أمام الطلبة للتقييم واخذ الاراء
الواجب البيتي	كتابة تقرير عن المهارة لا يتجاوز عن صفحة واحدة .

نماذج من الأعمال اليدوية

اثر التدريس التأملي لتطوير نتاجات طالبات

قسم التربية الفنية في مادة عناصر

واسس العم ل الفنـي .

م .م . نورا عبد الله علي

استهدفت الدراسة التعرف على أثر استعمال التدريس التأملي لتطوير نتاجات طالبات قسم التربية الفنية في مادة عناصر واسس العمل الفني . ولغرض تحقيق الهدف، صيغت فرضيتين صفريتين قبلياً وبعدياً.

تكون مجتمع البحث من (٤٠) طالبة تمثلت المجموعة التجريبية بواقع (٢٠)طالبة والضابطة (٢٠)طالبه. تكونت أداة البحث من اختبار تحصيلي معرفي تكون من (٢٠) فقرة من الاختبار من متعدد متحقق الصدق والثبات. استعملت الباحثة العديد من الوسائل الإحصائية، منها إختبار (T-test). وكانت أهم النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة وذلك بسبب الاجراءات المنظمة والمشوقة وعلى وفق خطوات التدريس التأملي في مادة عناصر واسس العمل الفني

Abstract

The impact of contemplative teaching students to develop the products of the Department of Art Education in the material elements and the foundations of the artwork..

Assistant Lecture: Noora Abdullah Ali

The study aimed to identify the impact of the use of reflective teaching students to develop the products of the Department of Art Education in the material elements and the foundations of the artwork. For the purpose of achieving the goal

Be of the research community (40) student, represented by the experimental group (20 students) and control group (20 students) .The tool of the research was collective cognitive test made of 20 items of statistical means; one of them is T-test.

The important results were eminence of the experimental group because of organized and programmed style in presenting the educational package.

مشكلة البحث:

بدأت الاتجاهات الحديثة في برامج التنمية المهنية للمعلمين تركز على مفهوم التدريس التأملي استجابةً للمتطلبات التربوية المعاصرة لإعداد معلمي المستقبل الذي يهدف إلى تطوير مستمر للممارسات التدريسية التي يقوم بها المدرس بالتالي ضمان تعليم أفضل للمتعلمين.

فإعداد (الطلاب/المعلمين) في ضوء التدريس التأملي ومنطلقاته يجب أن يتمركز حول تنمية مهارات التفكير التأملي الذي يحدث عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم ويبحثون عن افكارهم وعمل المناقشات حولها ويقومون بانشطة مفتوحة النهاية ،اذ يعد التفكير التاملي احد انماط التفكير الاكثر ارتباطا باستراتيجيات التعلم المنظم وهذا النمط من التفكير يجعل المتعلم يخطط دائما ويراقب عملية تعلمه وتقويم اسلوبه في العمليات او الخطوات التي يتبعها عند اتخاذ قرار معين.

بما أن مادة عناصر وأسس العمل الفني تعد من المواد الدراسية المقررة في برنامج إعداد طالبة معهد إعداد المعلمات لمهنة تدريس التربية الفنية، إذ أن هذه المادة تشكل جانباً مهماً في تزويد الطالبة بمهارات تنظيم مكونات العمل الفني من خلال توزيع عناصره وإيجاد العلاقات الرابطة بينها.

بناءً على ما تقدم ارتأت (الباحثة) بعد ان استشارت مجموعة من الخبراء للتعرف على آرائهم في كيفية استعمال طريقة التدريس المناسبة لمتطلبات مادة عناصر واسس العمل الفني باعتبارها من المواد الاساسية التي تدخل في بناء العمل الفني وتنمية الذائقة الفنية ، لذلك اشاروا الى ان افضل الطرائق التدريسية الحديثة المناسبة لهذه المادة هي الطرائق التي تثير التفكير عند الطالبة، لذلك وجدت ان طريقة التدريس التأملي هي من الطرائق التدريسية الحديثة التي يمكن من استخدامها ان تنمى التفكير التأملي والتصور الذهني اللذان يشكلان الدعائم الاساسية في تنفيذ العمل الفني بشكل عام ومتطلبات

هذه المادة بشكل خاص، خاصة اذ علمنا ان التأمل والتفكير الناقد الايجابي ذاتيا والمستمر للممارسات والإجراءات التدريسية التي يقوم التدريسي بتنفيذها بهدف تحسين وتطوير هذه الممارسات والإجراءات التدريسية في أثناء الموقف التدريسي.

اهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي بالنقاط الاتية:

١. تفيد المهتمين بالعملية التعليمية بشكل عام والتربية الفنية بشكل خاص تحديدا (معلمي /مدرسي) هذه المادة في الوقوف على كيفية استخدام استراتيجية التدريس التأملي في عملية التدريس.
٢. تشجع المتعلمين على طرح الاسئلة واقتراح الفروض واختيار الحلول.
٣. ان استراتيجيات التدريس التأملي تسمح للتدريسي ان ينظر فيما يدرس؟ وكيف يدرس؟ وما المخرجات من تدريسه؟
٤. ان التدريس التأملي يحقق الربط بين النظرية والتطبيق فهو يسهم في استكشاف نماذج تدريس جديدة وتطبيق النظريات في الواقع بدرجة كبيرة ويستطيع المعلم اداء الدور المزدوج كمستخدم ومنتج للمعرفة.

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

١. تصميم خطط تدريسية باستخدام التدريس التأملي لتطوير نتاجات طالبات قسم التربية الفنية في مادة عناصر وأسس العمل الفني.
٢. قياس اثر الخطط التدريسية من خلال تجربته على عينة من طالبات الصف الرابع في قسم التربية الفنية /معهد إعداد المعلمات .

للتحقق من الهدف الثاني وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية حول إجاباتهم على فقرات اختبار التحصيل المعرفي قبليا .

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية حول فقرات اختبار التحصيل المعرفي بعديا.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على :

١. الحدود المكانية: طالبات قسم التربية الفنية /معهد إعداد المعلمات المنصور– الكرخ الاولى
٢. الحدود الزمانية: للعام الدراسي (٢٠١٤–٢٠١٥).
٣. الحدود الموضوعية: أ– طريقة التدريس التأملي. ب– مادة عناصر وأسس العمل الفني.

تحديد مصطلحات البحث:

اولا: الأثر The Effect :

تعرّف الباحثة الأثر اجرائياً بأنه :

نتيجة فاعلية التدريس التأملي لتطوير نتاجات طالبات قسم التربية الفنية في مادة عناصر واسس العمل الفني.

ثانياً: التدريس التأملي:Reflective Teashing

التعريف الاجرائي:–

هي الخطوات التي تتضمنها هذه الطريقة لمساعدة المتعلم على عملية التفكير التأملي بحيث تتضمن المحاورة والمناقشة وطرح الافكار والحلول المناسبة لموضوعات مادة عناصر واسس العمل الفني لغرض ممارسة مهاراتها الفنية وانتاج اعمال فنية مناسبة لمتطلباتها.

ثالثاً: التطوير

وتعرفه الباحثة اجرائياً:

بانها عملية تغيير ايجابية في نتاجات الطالبات والارتقاء لها الى مستوى افضل باستخدام التدريس التأملي.

رابعاً: عناصر العمل الفني

وتعرفها الباحثة إجرائيا:

هي المفردات الأساسية ذات الكيان المادي المحسوس والتي يقوم عليها إي تكوين ويتم تدريسها لطالبات قسم التربية الفنية معهد إعداد المعلمات /المرحلة الرابعة.

خامسا: أسس العمل الفني:

وتعرفها الباحثة إجرائيا:

هي القواعد التي تصف العلاقات بين العناصر والأسس التي يتم إدراكها من خلال العلاقات بين تلك العناصر والتي يتم تدريسها لطالبات قسم التربية الفنية معهد إعداد المعلمات/ المرحلة الرابعة.

الاطار النظري

ماهية التدريس التأملي:

يعد التفكير التأملي من المنطلقات الأساسية للتدريس التأملي والتي تتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية "فان المتعلم يستخدم التفكير التأملي عندما يشعر بالارتباك إزاء مشكلة أو مسألة يود حلها نتيجة لعدم وضوح طريقة حل المشكلة أو المسألة، عندئذ يلجأ المتعلم إلى تحليل المشكلة إلى عناصرها ويفرض الفروض للحل ويحاول اختبار هذه الفروض". (بركات ٢٠٠٥،ص٤٤٦)

مبررات استخدام التدريس التأملي التي وضعها (بركات) وهي:-

- زيادة فهم المعلم لعملية التدريس والتعلم
- زيادة فهم المعلم لمخزون استراتيجيات التدريس الخاصة به
- زيادة فهم المعلم لقدرته على الاختيارات من هذه الاستراتيجيات
- تنمية قدرة المتعلم على اتخاذ القرار
- رفع جودة فرص التعليم .
- تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى المتعلم وبالتالي يحدث النمو للمتعلم. (بركات٢٠٠٥،ص٣٤)

خصائص التدريس التأملي

للتدريس التأملي عدد من الخصائص بالنسبة (للمدرس) وهي كالآتي :-

- انه نشاط ذكي يهتم بأهداف ونتائج الممارسات التدريسية اليومية التي تشكل المسؤولية الأولى للمدرس

- انه عملية دائرية مرنه يقوم المدرسون خلالها بالتصرف كباحثين في ممارساتهم التدريسية حيث يقومون بتخطيط وتنفيذ عمليات التدريس بالإضافة إلى ملاحظة ومراقبة وتحليل عناصر هذا التدريس بشكل مستمر ،وجمع البيانات وإصدار القرارات الخاصة بتحسين هذه الممارسات.
- انه يتطلب أن يكون المدرسون لديهم كفاية في طرائق الاستقصاء ، وجمع البيانات عن عملية التدريس، وهو ما يوجب أن تتوافر لديهم أربعة مهارات أساسية هي (المراجعة الدقيقة، البحث المستمر، جمع الأدلة ، والتحليل والتقويم). (أبو النجا ٢٠١٠، ص٣٣)
- انه يستلزم أن يكون لدى المدرس ثلاث صفات توضع اتجاهاته الايجابية نحو عمليات التعليم والتعلم وهذه الصفات هي :العقلية المتفتحة ، الإحساس بالمسؤولية ، والإخلاص في العمل.
- انه يعتمد اعتماد كبير على رأي المدرس وحكمه على الأدلة التي يجمعها من المصادر المختلفة .
- أنا الأحكام التي يصدرها المدرس حول عملية التدريس يجب أنتبنى على استراتيجيات واضحة ويمكن التحقق من صحتها وتعمل على بناء أطر جيدة لعملية التعليم والتعلم.

أن التدريس التأملي الفعال يتصف بخصائص بالنسبة (للمتعلم) ،ناقشتها الأدبيات التربوية على النحو الآتي:

- يبدي مرونة في التفكير.
- يتضمن التفكير التأملي قدرة المتعلم في تبصر الأعمال واستقصاء الظواهر المختلفة.

- تأمل المواقف والمشكلات التي يواجهها المتعلم وتحديدها
- تحليل الموقف والمشكلات إلى عناصرها المختلفة والتعامل معها بشكل متكامل.
- قدرة على توظيف الاستقصاء وجمع البيانات والأدلة والبراهين حول عملية التعليم وتحليلها وتفسيرها.
- الاستناد إلى الأدلة والبراهين التي يجمعها المتعلم من المصادر المختلفة للحكم على الأداء التدريس يوفق معايير علمية واضحة ودقيقة. (Pollard,2002,P54)

أهمية التدريس التأملي

١. يعد التدريس التأملي من المهارات المهمة في التعليم القائم على حل المشكلات.
٢. يتضمن التفكير التأملي التحليل واتخاذ القرار وقد يسبق عملية التعليم ويحدث أثناءها وبعدها.
٣. أن المتعلم الذي يفكر تأمليا يصبح قادرا على ربط الأفكار بالخبرات السابقة والحالية والمتنبئ بها.
٤. أن المتعلم المتأمل هو الذي يخطط ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتخذها لإصدار الحكم.
٥. يساعد المتعلم على التفكير الذي يعمق العمليات اللازمة لحل المشكلات والخطوات المتبعة بها .
٦. يساعد المتعلم بالسيطرة على تفكيره واستخدامه بنجاح.

(ريان ٢٠١٠،ص١٨٧-١٨٨)

مهارات التدريس التأملي

يشتمل على خمس مهارات اساسية للتفكير التأملي هي:

- التأمل والملاحظة: القدرة على عرض مكوناتها سواء كان ذلك من خلال المشكلة او اعطاء رسم او شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات بصريا.
- الكشف عن المغالطات :القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة او غير المنطقية او تحديد بعض الخطوات الخاطئة في انجاز المهام التربوية. (أبو النجا ٢٠١٠،ص٣٥)
- الوصول الى استنتاجات : القدرة على التوصل الى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل الى نتائج مناسبة .
- اعطاء حلول مقترحة: القدرة على اعطاء معنى منطقي للنتائج او العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمدا على معلومات سابقة او على طبيعة المشكلة وخصائصها .
- وضع حلول مقترحة :القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة . (اللولو ،عفانة ٢٠٠٢، ص٤-٥)

العمليات العقلية المتضمنة في التدريس التأملي

ان التدريس التأملي يضم عمليات عقلية معينة تعتمد على القدرة والميل والخبرة عند مواجهة المتعلم للموقف المشكل لديه وعلى المتعلم ان يختار ما بين خبراته والعادات والمعارف التي تلائم الموقف المشكل الذي يواجهه، بذلك

عليه ان يعيد تجميع هذه الخبرات في نمط جديد من الاستجابات التي تنطبق على الظروف المشكلة لديه.

اذ يتم تمييز العمليات العقلية المتضمنة في التدريس التأملي بما يأتي:

- الميل والانتباه الموجهان نحو الهدف(اتجاه)
- ادراك العلاقات (تفسير)
- اختيار وتذكر الخبرات الملائمة(اختبار)
- تمييز العلاقات بين مكونات الخبرات (استبصار)
- تكوين انماط عقلية جديدة(ابتكار).
- تقويم الحل كتطبيق عملي (نقد). (اللولو وعفانة ٢٠٠٢،ص٢٥)

كما يحدد (ابراهيم) مجموعة أخرى من القدرات العقلية التي يتضمنها التدريس التأملي وتتمثل في:-

- القدرة على تحديد المشكلة .
- القدرة على تحليل عناصر الموقف في المشكلة .
- القدرة على استدعاء القواعد العامة التي يمكن تطبيقها والأفكار والمعلومات التي ترتبط بالمشكلة .
- القدرة على تكوين فروض محددة لحل الموقف المشكل واختيار كل فرض في ضوء المعايير المقبولة .
- القدرة على تنظيم النتائج التي يمكن الوصول اليها بطريقة يمكن الاستفادة منها للتوصل الى حلول مناسبة للمشكلة . (بركات٢٠٠٥، ص٤٤٩)

في ضوء ما سبق ترى الباحثة ان التدريس التأملي يتضمن عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف وتحديد عناصره ودراسة جميع الحلول الممكنة

وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختبار وبذلك يتم الوصول الى الهدف المنشود.

مراحل التدريس التأملي

تختلف مراحل التدريس التأملي من نمط الى اخر ولا تسير في اتجاه ثابت ومحدد مسبقا ،فقد يبدأ المتعلم بأي من العمليات التي ترتبط بالتفكير وتنتقل الى الامام والى الخلف حسب احتياجاتها للموقف المستخدم في تلك الاستراتيجيات المختلفة ولقد اجتهد الباحثون في تحديد خطوات استراتيجية لكل نمط من انماط التفكير التي تساعد في اكتساب المتعلمين هذه الانماط وحظي التدريس التأملي باهتمام الباحثين فلقد حدد(جوردن هلفن وفليب سميث) أربع مراحل للتدريس التأملي:

- وجود موقف مشكلة.
- استيضاح المشكلة.
- تكوين الفروض .
- اختيار افضل الحلول. (ريان ٢٠١٠،ص٢٢)

اما (اللولو وعفانة) فقد حدد خطوات التدريس التأملي بالاتي:

- دراسة المشكلة بطريقة منطقية ووصفها بشكل مناسب
- البحث عن علاقات بين الاسباب التي ادت الى حدوث هذه المشكلة والنتائج التي ترتب عليها .
- تفسير الجوانب المختلفة من خلال الاستفادة من الجوانب المهنية والاجتماعية التي تحيط بالمشكلة .
- اقتراح الحلول بناء على توقعات منطقية للمشكلة موضوع الدراسة.

(اللولو وعفانة٢٠٠٥،ص١٠)

انماط التأمل ومستوياته

ذكر (Jay,2002) ثلاثة أنماط من السلوك التأملي

١. التأمل الوصفي :حيث يقوم المتعلم بوصف الموضوع الذي يتأمله ويفكر فيه.فهو يعني بالإجابة على السؤال(ماذا يحدث ؟) الا ان عملية التأمل لا تكفي بسرد الحقائق والوقائع كما هي ،بل تهتم بتحري الأوصاف المهمة وذات مغزى ،لمعرفة الخصائص الأساسية للموقف أو الحالة التي يتأمل فيها

٢. التأمل المقارن :حيث يقوم المتعلم بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع من منظورات مختلفة وفائدة المقارنه انها تفتح المجال لاحتمالات متعددة من مصادر شتى ،فينظر للموضوع من وجهة نظر المعلم او المتعلمين انفسهم .فالتأمل المقارن يسعى الى البحث عن اراء اخرى لتنوير اراء محدودة او تأكيدها او دحضها.

٣. التأمل التقويمي: حيث يسعى المتأمل لإعطاء أحكام ،فينظر المتعلم للموضوع في ضوء التفسيرات الاخرى واضعا في اعتباره تغييره الى الاحسن بحيث يصبح السؤال المطروح (بعد هذا ما هو السبيل الأفضل لأداء هذا العمل) (Jay,2002,P30)

منهجية البحث واجراءاته

١. التصميم التجريبي

استعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا العينيتين التجريبية والضابطة اذ ان المجموعة التجريبية تتعرض الى المتغير المستقل وهو التدريس التأملي اما المتغير التابع فكان التحصيل المعرفي لمادة عناصر واسس التصميم للمرحلة الرابعة لطالبات قسم التربية الفنية / قسم التربية الفنية

الجدول (١) يمثل التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	المتغير التابع
التجريبية	معرفي	التدريس التأملي	معرفي	الاختبار التحصيلي
الضابطة	معرفي	التقليدية	معرفي	

٢. مجتمع البحث

من خلال دراسة استطلاعية مسحية أجرتها الباحثة هدفت إلى تحديد مجتمع البحث المتمثل بمعاهد إعداد المعلمات التابعة للمديريات العامة لتربية الرصافة (١ –٢) والكرخ (١ –٢) والتي تضم في أقسامها قسما للتربية الفنية، فوجدت أن هناك (٤) معاهد تضم قسم التربية الفنية، وعليه فان مجتمع البحث الحالي يتحدد بهذه المعاهد. بلغ مجتمع البحث الحالي (١٩١) طالبة توزعن على الصفوف الدراسية (الرابع، والخامس) لتلك المعاهد كما موضح في الجدول (٢).

جدول(٢)

يمثل مجتمع البحث الحالي من طالبات معاهد إعداد المعلمات التي تضم أقسام للتربية الفنية

طالبات معهد إعداد المعلمات	المديرية العامة لتربية		معهد إعداد المعلمات	طالبات قسم التربية الفنية		المجموع
				الرابع	الخامس	
الرصافة	١		فلسطين	٢١	٢٢	٤٣
	٢		بغداد الجديد	١٩	٢٤	٤٣
الكرخ	١		المنصور	٢٣	٢٧	٥٠
	٢		البياع	٢٦	٢٩	٥٥
المجموع				٨٩	١٠٢	١٩١

٣. عينات البحث

ا- العينة الاستطلاعية

وبلغ تعدادها (٢٠)طالبة من الصف الخامس وقد اخذت من معهد اعداد المعلمات / البياع . والتي اخذت بصورة عشوائية كما اختير الطالبات بصورة عشوائية.

ب-العينة التجريبية والضابطة

بلغ تعدادها (٢٠)طالبة تمثل المجموعة (ض- ت)وقد اخذت بصورة عشوائية في الصف الرابع /قسم التربية الفنية / معهد اعداد المعلمات / التابع الى المديرية العامة لتربية الرصافة الاولى .

٤. اداة البحث

استخدم في انجاز هذه الدراسة اداة بحث واحدة هي الاختبار التحصيلي المعرفي لمادة عناصر واسس عناصر العمل الفني وقد مر بناء الاختبار بمراحل هي :-

ا- صدق الاختبار :-

عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت صياغة بعض الفقرات لتصبح بشكلها (٢٠) فقرة . وقد استعملت الباحثة معادلة كوبر لاستخراج نسبة اتفاق الخبراء على فقرات الاختبار والتي بلغت ١٠٠% وهي نسبة اتفاق عالية جدا في حساب دقة الاختبار .

ب_ ثبات الاختبار :

استخرج ثبات الاختبار بطريقة اعادة الاختبار اذ تم اختبار جميع افراد العينة الاستطلاعية البالغ تعدادهم (٢٠) طالبة ثم اعيد الاختبار بعد مرور (١٥)يوم . وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة بين درجات الطالبات في الاختبار الاول والثاني وكان مقداره (٠,٨٩٦)وهذا يدل على انها قيمة عالية وهو يعد مؤشرا جيدا لصلاحية الاختبار ويمكن استعماله في اجراء البحث .

٥. <u>اعداد الخطة التدريسية</u>

في ضوء ما تقدم اعدت الباحثة خطة تدريسية على وفق التدريس التأملي ومتطلباتها من مادة عناصر واسس العمل الفني /المرحلة الرابعة (النقطة ، الخط ، اللون، الفضاء)ثم عرض الخطة على مجموعة الخبراء المختصين _طرائق تدريس التربية الفنية وفي ضوء الملاحظات التي قدمها الخبراء تم اجراء التعديلات على الخطة من ثم عرضت مرة اخرى على الخبراء انفسهم فحصلت على نسبة ١٠٠% وباستعمال معادلة كوبر .

٦. **الاختبار التحصلي المعرفي :-**

بعد ان قامت الباحثة بتحديد الاهداف السلوكية للمادة الدراسية ، اعدت الباحثة اختبارا معرفيا تضمن (٢٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد لما يتميز به هذا النوع من مميزات تجعله افضل من الاختبارات الموضوعية. ولأجل ضمان صلاحية الاختبار ، عرضت على مجموعة من الخبراء والمختصين وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت صياغة بعض الفقرات لتصبح بشكلها النهائي من خمس أسئلة لكل سؤال (٤) فقرات لتصبح عدد الفقرات (٢٠ فقرة) وكما موضح في الملحق (١)

٧. **تطبيق التجربة :-**

تم تطبيق التجربة ميدانيا على عينة البحث المجموعة التجريبية للمدة من يوم الاحد(٢٠١٤/٤/١٣)ولغاية الخميس(٢٠١٤/٤/١٧)بواقع(٣)ساعات لكل محاضرة . اما المجموعة الضابطة فقد كانت تدرسها الباحثة على وفق الطريقة التقليدية المتبعة

٨. **الاختبار البعدي**

بعد الانتهاء من تطبيق الخطة التدريسية على مدى اسبوعين مع المجموعة التجريبية والانتهاء من التدريس بالطريقة الاعتيادية مع المجموعة الضابطة تم اجراء الاختبار البعدي يوم الاحد (٢٠/٤/ ٢٠١٤) وبذات الاداة التي تم تطبيقها في اجراءات كلا المجموعتين في الاختبار البعدي لتلافي ما قد يؤثر في نتائج الاختبار .

١٠-**الوسائل الاحصائية**

١-معادلة اختبار T-test لعينتين مستقلتين.

لقياس الفرق بين المجموعتين في الاختبار التحصيلي المعرفي .

٢-معامل ارتباط بيرسون

تم استعماله في ثبات الاختبار التحصيلي المعرفي.

نتائج البحث ومناقشتها

عرض النتيجة

يتضمن هذا الفصل عرض النتيجة وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات وقد حددت الباحثة مستوى دلالة لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة تأثير المتغير المستقل (التدريس التأملي)في المتغير التابع للتحصيل المعرفي لطالبات المرحلة الرابعة /قسم التربية الفنية / معهد اعداد المعلمات باستعمال اختبار T-test لعينتين مستقلتين ومتساويتين بالعدد

الجدول (٣)

طبيعة العينة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	التباين	قيمة ت		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	١٥	٥,٢٦	٥,٣٧٦	١,٦٨٧	دال
الضابطة	٢٠	١١	٥,٢٦			

يبين الجدول (٣) بان هناك قيمتين ل (ت)المحتسبة ٥,٣٧٦ عند مستوى دلالة (٠,٠٥)وبدرجة حرية (٣٨)اما قيمة (ت)الجدولية فقد بلغت ١,٦٨٧ . اي ان قيمة (ت) المحسوبة اكبر من قيمة (ت) الجدولية ، مما يشير الى وجود فرق ذي دلالة احصائية معنوية في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة. لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية الصفرية البديلة التي تدل على جود فرق ذات دلاله إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية ، التي بدورها توضح التأثير الايجابي لطريقة التدريس

التأملي في تدريس موضوعات ماده اسس وعناصر العمل الفني للمرحلة الرابع / قسم التربية الفنية / معهد اعداد المعلمات وهذه مرده حسب وجهة نظر الباحثة الى ان تدريس موضوعات مادة عناصر واسس العمل الفني ساعد الطالب على استيعاب موضوعات ماده اسس وعناصر العمل الفني.

الاستنتاجات

١- فاعلية التدريس التأملي في تدريس مادة عناصر واسس العمل الفني لطالبات المرحلة الرابعة في رفع مستوى تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية

٢- ملائمة طريقة التدريس مع مادة عناصر واسس العمل الفني لطالبات للمرحلة الرابعة .

التوصيات

١- اعتماد التدريس التأملي في تدريس مادة عناصر واسس العمل الفني

٢- تتضمن النماذج التعليمية ومنها التدريس التأملي في مناهج طرائق التدريس في كليات التربية ومناهج اعداد معلمي التربية الفنية .

المـــصادر

المصادر العربية

١. بركات ، زياد. العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ٤ السنة ٦، البحرين، ٢٠٠٥.

٢. ابو النجا، عبد الله عبد النبي. فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الادبي لدى المتعلمين المعلمين . دورية الثقافة والتنمية ،العدد ٤،السنة ٨،ابريل،٢٠١٠.

٣. ريان، احمد. واقع التدريس التأملي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الاساسي . بحث مقدم لمؤتمر تحسين نوعية التعليم في مباحث اللغة العربية واللغة الانكليزية والعلوم والرياضيات . الجامعة العربية الامريكية ،الاردن ،عمان .١٧ اذار ٢٠١٠

٤. اللولو ،وعفانه فتحي . فاعلية مستوى فاعلية التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية، مجلة التربية العلمية ، المجلد ٥ العدد ١ ، ٢٠٠٢

٥. ابو عمشه، خالد. اهمية التدريس التأملي واثره في تعليم الطلبة . جامعه عمان العربية للدراسات العليا –كلية العلوم التربوية، عمان ،٢٠٠٦(أطروحة دكتورا غير منشورة)

المصادر الاجنبية:

1. Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. Teaching and Teacher Education,
2. Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2002). Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional. London, New Your, Continum

الملاحق

ملحق (١)

الاختبار التحصيلي المعرفي في مادة عناصر واسس العمل الفني

س١/ ضع دائرة حول حرف الاجابة الصحيحة

١. يمتاز الخط الأفقي بالارتفاع والسمو.

أ-الخط المنكسر ب- الخط المائل ج- الخط العمودي

٢. إن الخط المنحني يعطي شعورا بعدم الاستقرار والثبات.

أ-الخط الأفقي ب- الخط المنكسر
ج- الخط المائل

٣. لإدراك شكل ما لابد من وجود تشابه بين الشكل وأرضيته.

أ- لون ب- تباين ج- فضاء

٤. من خواص اللون كنه اللون وهي كمية الضوء التي يعكسها اللون.

أ-شدة اللون ب- القيمة ج- أصل اللون

٥. ان وظيفة الخط هو التصريح والاعلان عن مضمون العمل الفني بطريقة فنية.

أ-الشكل ب-الملمس ج-الاتجاه

٦.نعني بتدرج اللون درجة التشبع أي مدى نقاء اللون .

أ- الصفة اللونية ب- كنه اللون ج- شدة اللون

٧.من الألوان المتممة هي الأبيض والأسود.

أ- الألوان الثانوية ب- الألوان الحيادية ج- الألوان الاساسية

٨.الفضاء مع سيادة العنصر يحدث عندما تكون جميع عناصر العمل مستقرة في أسفل التكوين.

أ-الفضاء في الأعلى ب- الفضاء المغلق ج- الفضاء في الأسفل

٩-من أسس استخدام اللون في التصميم التناغم ويقصد به تكرار لون واحد في أجزاء التصميم.

أ- تغيير اللون ب- التدرج اللوني ج-التكرار اللوني

١٠-يستخدم التوازن المتماثل بشكل كبير في أعمال الزخرفة والعمارة.

أ- الوهمي ب-الإشعاعي ج- المحوري

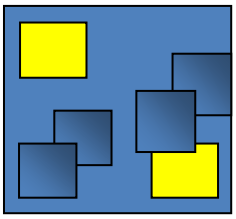
١١.الإيقاع الحر يتم بتكرار الوحدات بصورة اخذ بالتناقص.

أ- المتزايد ب-الرتيب ج-المتناقص

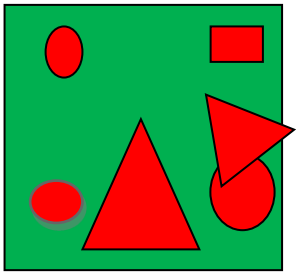
١٢.يحدث التكرار في الشكل عندما يتجاور شكلان مختلفان كالدائرة والمثلث.

أ- الإيقاع ب- التباين ج- السيادة

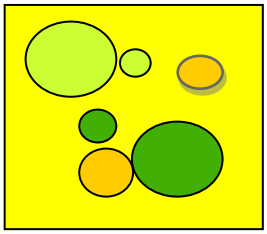
١٣- الأنموذج الذي يظهر فيه التباين في الشكل واللون.



أ

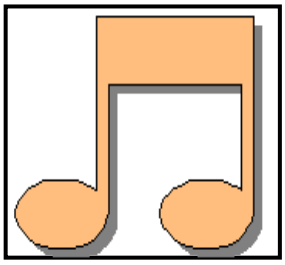


ب

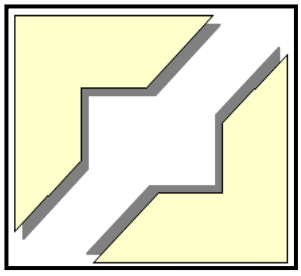


ج

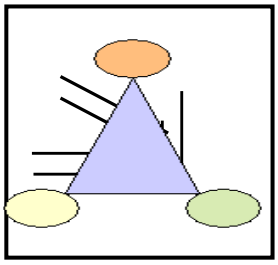
١٤- الأنموذج الذي يظهر فيه التباين في الخط والاتجاه



أ



ب

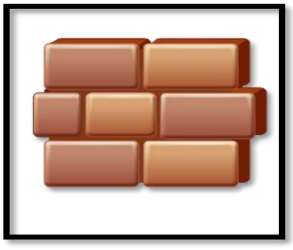


ج

١٥- الأنموذج الذي يظهر فيه الملمس الشفاف.

أ

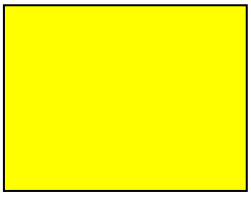
ب

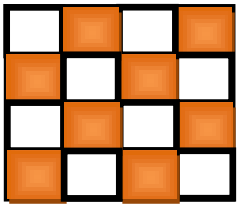


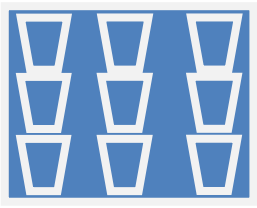
ج

١٦-الأنموذج الذي يظهر فيه التباين في الملمس

١٧- الأنموذج الذي يظهر فيه الإيقاع غير الرتيب.





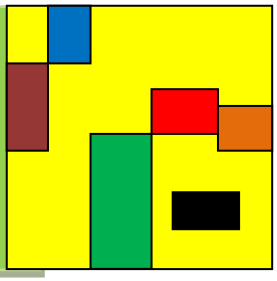


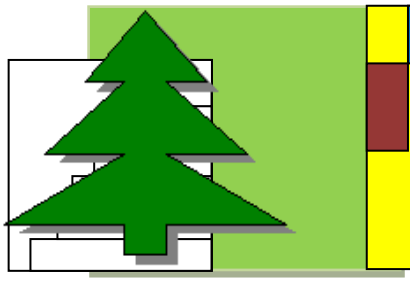
أ

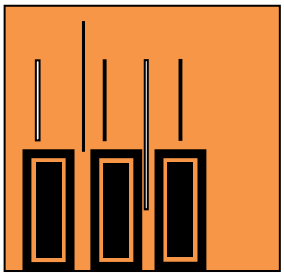
ب

ج

١٨ - الأنموذج الذي يظهر فيه الإيقاع المتزايد.







أ

ب

ج

١٩.الأنموذج الذي يظهر فيه التوازن غير المتماثل.

أ

ب

ج

٢٠-الانموذج الذي يمثل تضاد لوني

أ

ب

ج

(أثر إنموذج كارين في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط)

م.م. محمد كمال محمد

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة "أثر إنموذج كارين في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط " ولتحقيق ذلك اختار الباحث ثانوية ذو النورين في محافظة بغداد الكرخ /٣ ، وقد بلغت عينة البحث (٤٠) طالب من الصف الثاني المتوسط وبواقع (٢٠) طالب للمجموعة التجريبية و(٢٠) طالب للمجموعة الضابطة وقد صاغ الباحث (١٠٨) هدفاً سلوكياً ضمن مستويات (التذكر ، الاستيعاب ، التطبيق) على وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي ، وقد اعد الباحث اختبارا تحصيلياً مكوناً من (٢٠) فقرة موضوعيه من نوع الاختيار من متعدد وقد جرى التأكد من الخصائص السايكومتريه له ، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فقد توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الكيمياء على وفق إنموذج كارين في الاختبار ألتحصيلي ، وبعد تفسير النتائج تم وضع التوصيات.

مشكلة البحث :

يشهد عالمنا اليوم حركة سريعة من التطور العلمي والتقدم التكنولوجي في شتى مجالات العلوم، وهذا التقدم صاحبه تطور معرفي هائل ومتسارع بنحوٍ غير طبيعي، وأصبح الفرد بحاجة ماسة إلى أن يعمل جاهداً ليتكيف معه، وأن يشارك في الحياة بصورة ايجابية ويصبح قادراً على مجاراة المعلومات، وأن يعمل بجد وفكر منظم لاختيار أفضل البدائل والحلول التي تدفع بمجتمعه إلى الأمام وتلحقه بركب الحضارة والتقدم، لذلك من الضروري أن نعلم المتعلم كيف يفكر، لا كيف يحفظ مقررات المناهج الدراسية من دون فهمها واستيعابها وتطبيقها في الحياة.

لذا يفرض التوسع الحاصل في المعارف والمعلومات وانتشار التعليم وتطور مؤسساته واختلاف مستوياته وتنوع أهدافه، على المهتمين بالتعليم إيجاد نماذج طرائق واستراتيجيات حديثة تساعد على تنشيط فكر المتعلم ليكون فاعلاً في العملية التربوية، ولهذا تعد التربية والتعليم في أي بلد من بلدان العالم من أكثر الميادين أهمية، لأنها تختص ببناء الإنسان وتطوره، وما تزال العملية التعليمية في العراق يقتصر فيها دور المعلم على التلقين، أما المتعلم فيعتمد على القراءة وممارسة الحفظ، وقلة الاحتفاظ بالمعلومات وانخفاض مستوى التفكير، وقد لاحظ الباحث من خبرته المتواضعة في مجال تدريس الكيمياء لمدة عشر سنوات في المدارس الثانوية، وكذلك من خلال اشتراكه بمراكز فحص وتصحيح الدفاتر ألامتحانيه للدراسة المتوسطة أن هناك انخفاضاً ملحوظاً في تحصيل مادة الكيمياء بصوره عامة ولطلاب الصف الثاني المتوسط بوجه خاص، وقد يعود هذا إلى طرائق التدريس المعتمدة التي تركز على الحفظ والتلقين من دون ممارسة للنماذج الجديدة في طرائق التدريس.

لذا تتحدد مشكلة هذا البحث في الإجابة عن السؤال الآتي :

(ما اثر إنموذج كارين في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط ؟).

أهمية البحث :

تعد التربية إحدى الوسائل المهمة لصناعة التغيير المناسب في أي مجتمع ، وأصبحت في هذا العصر وسيلة التحكم في المعرفة وإعداد الإنسان الباحث المفكر المبدع ولاسيما إن التفكير والإبداع ما زالت أبعادا رئيسة وضرورة ملحة لتحسين الكثير من الاتجاهات النشطة والمفاهيم وتعديلها وتوجيه مسيرتها الوجهة المناسبة لتحقيق أمال المجتمع وطموحاته. (عليان وآخرون ،٢٠٠٩: ٤٣)

ويؤكد التربويون في التربية العملية إن تدريس العلوم بنحو خاص ليس مجرد نقل للمعرفة العلمية إلى المتعلم، بل هو عملية تعنى بنمو الطالب (عقلياً ووجدانياً ومهارياً) وبتكامل شخصيته من جميع جوانبها. فالمهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون المقررات الدراسية والكتب عن ظهر قلب من دون فهمها وإدراكها أو توظيفها في الحياة. (كاتوت ،٢٠٠٩ : ٢٥)

ويتسم العصر الحالي بالتقدم العلمي الهائل الذي يزداد تعجيلا كل يوم تاركا أثارا ايجابية في تحقيق الرفاهية للإنسان وهذا لا يعني عدم وجود بعض الآثار السلبية لهذا التقدم إن سبب هذه الآثار السلبية ليس العلم وتطبيقاته بل سوء استخدام الإنسان للعلم وتطبيقاته وهذا ما جعل لتدريس العلوم أهمية عظمى لا سيما في المراحل الدراسية كونه جزءاً لا يتجزأ من الثقافة الإنسانية. (السامرائي،٢٠١٢: ٤٨)

ويعرف كل من كارين وصند (carin،:sund١٩٧٥) كما ورد في (علي ، ٢٠٠٣ : ٤٢) العلم بأنه تعلم منظم ومتراكم يمكن توظيفه أو استخدامه في فهم الظواهر الطبيعية ويشير هذا التعريف إلى إن العلم يأتي عن طريق التعلم المنظم القائم على التفكير العلمي المستمد من الملاحظة وبالتالي الحصول على حقائق علمية تتصل بالظواهر الطبيعية بغرض فهم الظواهر وتفسيرها.

وللوصول إلى المعرفة العلمية المتكاملة التي تعتمد على تفعيل قدرات وقابليات المتعلم ينبغي استخدام الطرائق والأساليب أو النماذج التي تساعد على تنمية وتفعيل قدرات المتعلم وهذا يستلزم وضع أهداف تعليمية مقصودة لتنشيط ذلك وعليه فأن التعليم عملية اجتماعية انتقائية تربوية هادفة تتفاعل فيها العناصر كافة التي تهتم بالعملية التربوية من إداريين ومشرفين ومدرسين وطلبة

بصدق نحو المتعلم والاستجابة لرغباته وخصائصه وأساليب تعلمه وذلك باستخدام الأنشطة والإجراءات التي تناسب قدراته وإمكانياته وتؤدي إلى التعليم وهو نظام جماعي يتم فيه التدريس والتعليم. (قدوة ، ٢٠٠٩ : ٥٥)

لذا لا بد من استخدام طرائق وتقنيات وأساليب مختلفة تتماشى مع توسع حاجات المتعلمين وتنوع الأهداف التي تصبو العملية التربوية إلى تحقيقها وأن معرفة المدرس بذلك يجعله مدرساً ناجحاً يتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية وأن وضوح هذه الأهداف في ذهن المعلم ومعرفته بالمتعلمين تمكنه من المادة التي يدرسها التي هي من أهم العوامل التي تساعد المعلم على اختيار طريقة التدريس المناسبة للموقف.(السامرائي ، ٢٠١٢ : ١٢٥)

وانطلاقاً مما تقدم دعت الحاجة إلى مواكبة كل ما هو حديث وجديد في استراتيجيات التدريس ، وطرائقه ، وأساليبه ونماذجه إذ لم يعد مقبولاً التمسك باستراتيجيات التحاضر والتسميع لمجرد تعود مدرسينا عليها ؛ لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية ، وصار من المهم الإلمام بكل ما هو جديد في التدريس. (عطية، ٢٠٠٨ : ٢٤)

إن المتعلم يفتقر إلى الآليات المناسبة التي عن طريقها يستطيع ضبط عمليات تفكيره ، إذ لا يوجد لديه القدرة على معرفة ما يحدث داخل عقله ، وما يرتبط بمواضيع التعليم الذي يراد معالجته، وهذا يتطلب الالتفات إلى طرائق دمج مهارات التفكير من اجل اعتمادها في المواد الدراسية المختلفة ، والتأكد من إتقان هذه المهارة وتوظيفها في مواقف التعليم المختلفة ، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى زيادة ثقة المتعلم بنفسه ، وزيادة قدرته على ضبط كل ما يحدث من عمليات ربط واستنتاج واستدعاء ، مما قد يؤدي حتما إلى زيادة مستوى تحصيله الدراسي ، ورفع درجة تكيفه السوي في المدرسة والمجتمع. (الحيلة ،٢٠٠٩ : ٣٣-٣٤)

وقد طور علماء النفس المعرفي والتربية العلمية، عدداً من طرائق التدريس وتقنياته، وطرحت أمام مدرسي العلوم، ومن خلال توظيفها واستخدامها تبين أن بإمكانهم اختيار الطرائق الأفضل، والتقنيات الأكثر نجاحاً حسب طبيعة المواقف التعليمية تبعاً لمعايير خاصة لتلك المواقف (عطا الله، ٢٠١٠ : ١٩٧ – ١٩٨).

وعليه ولأجل تحسين فعالية العملية التعليمية يمكن أن يطور المدرس العديد من الأدوات والنماذج المختلفة المعتمدة في تحسين التحصيل العلمي (البخش ، ٢٠٠٨ : ١٠٨).

وترجع أهمية طرائق التدريس، إنها تركز في كيفية استثمار محتوى المادة بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي ترمي إليها دراسة ما، فإذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة، تعذر على المدرس أن يصل إلى هدفه، وإذا كانت المادة غزيرة والطريقة ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود، فحسن الطريقة لايعوض فقدان المادة وغزارة المادة تكون عديمة الجدوى إذا صادفت طريقة غير جيدة بمعنى انه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة (خلف الله،٢٠٠٢ : ٢١)، ومن هنا برزت الحاجة الماسة إلى اعتماد أفضل الطرائق والأساليب التدريسية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية في اقصر وقت وأقل جهد ممكن (الحيلة، ٢٠٠٣ : ٢٩)، وأن يكون فيها المتعلم محوراً للعملية التعليمية، فيقوم بالنشاطات المختلفة التي تمكنه من اكتشاف المعرفة وتنمية الميول لديه (عطا الله ، ٢٠٠١ : ١٩٩).

ويشير (الخليلي وآخرون، ١٩٩٥) إلى أن واقع المعرفة متغير ولاسيما في مجال العلوم الطبيعية ومنها الكيمياء، لان من خصائص العلم الديناميكية انه لا يقف عند حد معين، بل مواكبة التطور والتقدم في مجال المعرفة العلمية، ولتحقيق ذلك يتطلب نماذج، وإستراتيجيات حديثة يعتمدها مدرس العلوم، في

الوصول إلى الأهداف التعليمية، ويتم اختيارها بالنسبة لخصائص الطلبة، وطبيعة المحتوى الدراسي والأهداف التعليمية والإمكانات الماديـــة والبشرية المتاحة (الخليلي وآخرون، ١٩٩٥ :١٥٩).

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

هدف البحث :

يَهدف البحث إلى التحقق من :

أثر أنموذج كارين في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط .

ولتحقيق ذلك وضعَ الباحِث الفرضية الصفرية الآتية :

فرضية البحث :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بإنموذج كارين، ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء.

حدود البحث :

يتحدد البحث بـ :

١- طلاب الصف الثاني المتوسط في (ثانوية ذو النورين للبنين)، التابعة إلى المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد الكرخ / ٣.

٢- الفصل الأول (بناء المادة)، الثاني (التفاعل والمعادلة الكيميائية)، الثالث (الهيدروجين)) من كتاب الكيمياء المقرر للصف الثاني المتوسط، الطبعة السادسة ، السنة (٢٠١٥ م).

٣- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥ /٢٠١٦

تحديد المصطلحات :

الأثر عرفه كلٌ من:

- (شحاتة وزينب، ٢٠٠٣) بأنهُ :

"محصلة تغيير مرغوب، أو مرغوب فيه، يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم ". (شحاتة وزينب، ٢٠٠٣ : ٢٢)

- (السعدون، ٢٠١٢) بأنهُ :

"كمية التغير المقصود المحدثة في المتغير التابع بفعل تأثير المتغير المستقل عليه ". (السعدون، ٢٠١٢ : ٢٢)

الأنموذج عرفه :

(ألزغلول ،٢٠٠٢) بأنه :

"خطة وصفية متكاملة تتضمن عملية تصميم محتوى معين أو موضوع ما وتنفيذه وتوجيه عملية تعلمه داخل غرفة الصف وتقويمه ، فهو يتضمن مجموعة خطوات إجرائية تتعلق باختيار المحتوى المناسب وتحديد أساليب وطرائق تدريس مناسبة وإجراءات إثارة الدافعية لدى الطلبة وأساليب وسائل التقويم المناسبة". (ألزغلول ، ٢٠٠٢ : ٣١٩).

أنموذج كارين عرفه :

(سلامة ، ٢٠٠٩) بأنه :

" مجموعة من الإجراءات المتمثلة بخبرة الطلبة تتيح فرصة ممارسة السلوك ، يساعدهم على تكوين أطار فكري ينظم المصطلحات الجديدة". (سلامة وآخرون،٢٠٠٩ : ٣٨-٣٩)

التحصيل كما عرفه :

(أبوجادو ،٢٠٠٣) بأنه :-

"محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية معينة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها باختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإنموذج الذي يضعه المعلم ويخطط له ليحقق أهدافه وما يصل إليه". (أبو جادوا،٢٠٠٣: ٤٦٩)

الإطار النظري:

إنموذج كارين:

من النماذج التطبيقية لما قام به Ausubelهو إنموذج كارين و يُعد أنموذج كارين من النماذج التكاملية التركيبية المتنوعة الذي تم تطويره على يد آرثر كارين (Arther Carin) (١٩٩٣) ، ويستند هذا الأنموذج في تكوينه إلى أُسس نظرية أوزبل ونظرية بياجيه ، ويعتمد في إجراءاته على بعض المفاهيم المشتقة من هاتين النظريتين ، مثل: (المُنظم المتقدم ، خريطة المفاهيم) من نظرية أوزبل ، و (دورة التعلم) من نظرية بياجيه في إطار تكامليّ تركيبيّ واحد ، يتلاءم مع ظروف الموقف التعليميّ ، ويتكون الأنموذج من سبع خطوات أو إجراءات تدريسية متتابعة ومرتبة ترتيباً منطقياً توجه الممارسات التدريسية داخل قاعة الدرس ، وهو يُعدُّ من النماذج التي اجتمعت فيه كلُّ هذه المميزات التي ترمي إلى معاملة التدريس كعلم استُفيد مَّما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته من مبادئ وتعميمات ونظريات ، وهو خليط من تلك النظريات التي اجتمعت في هذا الأنموذج ليضيف إلى عملية التدريس فاعلية أكثر يستطيع المعلم من طريقه إيصال المادة العلمية ، وقد يطلق عليه في الأدبيات العربية مسمى أنموذج كارين للتعلم المعرفيّ ، إذ يُعدُّ من النماذج التوليفية المبنية على أطروحات نظرية مأخوذة من توجهات فكرية متعددة ، هي : النظرية السلوكية في التعلم والنظرية البنائية ، كما يُظهرها فكر جان بياجيه – ونظرية التعلم ذي المعنى لديفد اوزبل . (سلامة وآخرون ،٢٠٠٩ ، ٣١٠)

خطوات أنموذج " آرثر كارين " للتعلم المعرفيّ

١ _ مراجعة المعلومات السابقة :

أ. المراجعة :

تراجع في هذه المرحلة المعلومات والمهارات التي سبق للطلبة تعلمها في دروس أخرى ، وتكون لازمة لهم لتعلم موضوع الدرس الجديد ، وتتم هذه المراجعة عن طريق طرح عدد محدود من الأسئلة الشفهية على الطلبة حول هذه المعلومات والمهارات ومناقشتها معهم ، لتكون حاضرة في أذهانهم فتسهل عليهم تعلم الموضوع بيسر وسهولة .

ب. التمهيد :

يبدأ به الدرس ، وفيه يزود المدرس الطلاب بمقدمة مبدئية تشمل عنوان الدرس وأهدافه، وما يتوقع أن يتعلموه من محتوى الدرس من نقاط بنحوٍ موجزٍ للأنشطة التعليمية التي سيمارسها الطلبة في أثناء الدرس وترمي هذه المرحلة إلى تركيز انتباه المتعلم في موضوع الدرس ومن ثم تهيئته للاندماج في تعلمه.

٢ – النظرة الكلية :

يتضمن هذا الإجراء وضع إطارٍ تنظيميّ عام لمحتوى الدرس ، يسّهل ربط ما يتضمنه المحتوى من معلومات جديدة يراد دمجها بالمعلومات السابقة لدى المتعلم ، والموجودة أصلاً في بنائه المعرفيّ، ويوضح الإطار من طريق تقديم المنظمات المتقدمة ليساعد المتعلم على ربط محتوى الدرس ببنيته المعرفية ، و يساعد على تنظيم المادة التعليمية التي يتم تعليمها وتمثيلها داخل البناء المعرفيّ ، وطبقاً لنظرية اوزوبل فإنَّ البنية المعرفية تنظم تصاعدياً من المستويات المختلفة ، فتأتي المفاهيم العليا أو العامة مصنفةً تحتها مفاهيم أقل ، والمنظم المتقدم كنموذج مأخوذ من أفكار نظرية أوزوبل يكون مصنفاً بحيث يساعد على تعلم معرفة جديدة يتم استيعابها وتمثيلها بوساطة عملية التصنيف ، فيعمل على دمج المادة العلمية وربطها بنظائرها في البنية المعرفية .

ويبدو أنَّ الغرض من تلك المرحلة هو إعداد الطالب وتنظيم بنيته المعرفية استعداداً للمرحلتين التاليتين (مرحلة الاستقصاء ، والنشاطات) أو تحفيزه وتنشيطه لممارسة الأنشطة ، وعليه يمكن للمدرس الذي يدرس في أي موضوع إنجاز مرحلة النظرة الكلية من خلال :

أ. خرائط المفاهيم : رسوم تخطيطية تعبر عن العلاقات بين المفاهيم في موضوع ما أو أنها رسم تخطيطيّ لتوضيح مجموعة المعاني المتضمنة في إطار من الاقتراحات .

ب. المُنظِّم المتقدم : هو أداة فاعلة لتعليم المفاهيم ، وعبارة تمهيدية مجردة مرتبطة بمادة تم تعلمها سلفاً وتشتمل على جوانب الدرس جميعاً ، ولبيان عناصر التي يطلب من الطالب أن يتقنها في الدرس ، لذا يتطلب مجموعة من المعارف التي يمكن أن تنظم تنظيماً هرمياً .

ج. التمييز التدريجيّ : عملية تقسيم الأفكار الواسعة على أفكار ضيقة وأقل شمولية .

٣- مرحلة تقوية البنية العرفية :

ترمي هذه المرحلة إلى تثبيت المعلومات الجديدة وأرساها في البنية العرفية للمتعلم ، وتتضمن الإجراءات الآتية :

أ. التوافق التكامليّ : تتم تلك العملية بتحديد المتشابهات المهمة المشتركة بين الأفكار والمفاهيم المتعلقة بعد أن أظهرت مرحلة التمايز التدريجيّ الاختلاف بين المفاهيم ، ممّا يؤدي إلى اكتساب الطلبة للمفاهيم.

ب. حث التعلم الاستقباليّ النشط (الاستقصاء) : ويعني ذلك أنّ المتعلم لا يكون سلبياً ، بل عليه أن يقوم بالعديد من الأنشطة الداخلية والخارجية ويتم ذلك كالآتي :

- مطالبة الطلبة أن يذكروا شفوياً معاني المعلومات الجديدة بلغتهم الخاصة التي تتحدد في ضوء الإطار المرجعيّ لكلِّ منهم .

– مطالبة الطلبة أن ينظروا للمفاهيم الجديدة من زوايا متعددة وخواص كثيرة .

٤– التسجيل :

وفيها يسجل الطالب ما تم التوصل إليه من نتائج في أثناء مرحلة الاستقصاءات والأنشطة ، ويتم تمثيل هذه النتائج على شكل رسوم وخرائط مفاهيم ولوحات قوائم جداول وتقارير مكتوبة وسواها ولعل الغرض من تلك المرحلة هو تنمية قدرة الطالب على التعبير عن النتائج والأفكار بنحوٍ علميٍّ دقيقٍ بما يسمح له التواصل العلميّ مع الآخرين ، بحيث يتبادل معهم المعلومات والأفكار وما يترتب على ذلك من تعديل في أبنيتهم المعرفية .

٥– الحوار أو المناقشة :

تشبه هذه المرحلة مرحلة " المشاركة " لإستراتيجية التعلم البنائيّ ، إذ تناقش فيها النتائج التي سجلها الطلبة في المرحلة السابقة ، بوساطة طرح المدرس مجموعة من الأسئلة ، وإنّ الغرض من الحوار والمناقشة هو إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكارهم شفاهاً ، وكذلك تنمية قدراتهم على التفاعل وتبادل الأفكار فيما بينهم ، وليس الغرض منها سماع الطلبة للمعلومات ، وتكشف عملية الحوار والمناقشة عما لدى الطلبة من فهم خاطئ حول بعض الأشياء والمفاهيم مما يتطلب من المدرس تعديلها .

ومن مزايا المناقشة الدور الإيجابيّ لكل طالب من طلبة الصف ، والتدريب على طرائق التفكير السليمة وثبات الآثار التعليمية ، واكتساب روح التعاون وأساليب العمل الإيجابيّ ، والتفاعل بين المدرس والطلبة ، والطلبة بعضهم البعض ، والمناقشة تقود التلاميذ إلى التفكير المستقل وتدريب الذاكرة فالأسئلة التي يطرحها المدرس على وفق نظام محدد يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة ، ويثبت المعارف التي استوعبها الطلبة ويعززها ، ويعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين المعارف ، وهذا النوع من المناقشة يساعد المدرس على كشف النقاط الغامضة في أذهان الطلبة فيعمل على توضيحها

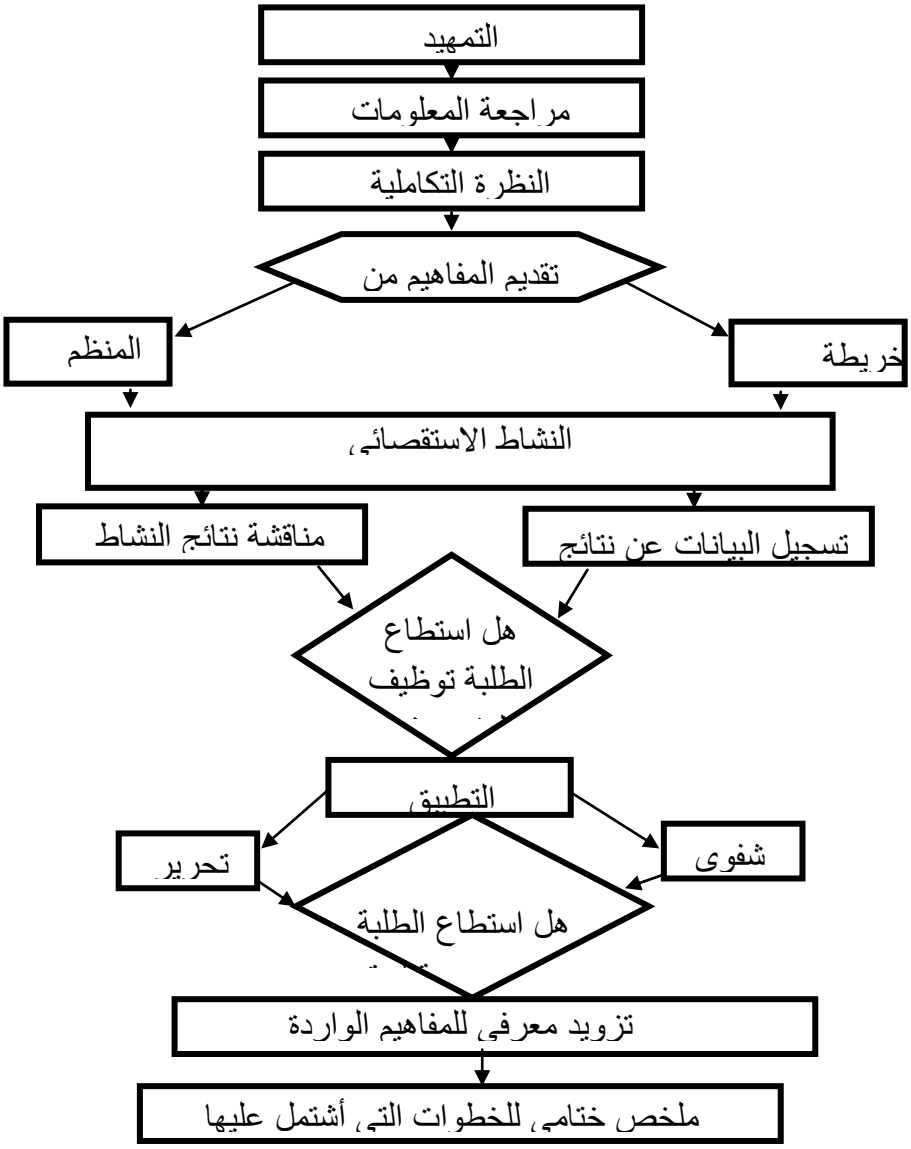
بإعادة شرحها من جديد ، ويقرر المدرس إمكان الحكم على الطلبة في مدى استيعابهم للمادة الدراسية .

٦- التزويد المعرفيّ :

يبلور المدرس بنفسه ما تم التوصل إليه من أفكار واستنتاجات من الطلبة في المرحلة السابقة (الحوار والمناقشة) وتنظيمها وتبيان ما بينهما من علاقات ومن ثم صياغتها وعرضها على الطلبة في صورتها النهائية ، ويستنتج المدرس من إجابات الطلبة مدى اكتسابهم للمفاهيم وتصوراتهم الخاطئة ، ومحاولة تصحيح هذه التصورات الخاطئة ، وعرض هذه المفاهيم بنحوٍ ميسرٍ ، وقراءة الطلاب للقاعدة في الكتاب المدرسيّ .

٧- التطبيق :

تشبه هذه المرحلة مرحلة " التوسع " لإستراتيجية التعلم البنائيّ ، إذ يمارس الطالب بمفرده أو في مجموعة تعاونية الأنشطة التطبيقية الجديدة التي يتطلب التعامل معها على توظيف ما لديه من معرفة في مواقف تعلم جديدة ، ويتطلب الأمر عند تنفيذ هذه المرحلة مرور المتعلم مراحل الأنموذج السابقة (٤ ، ٥ ، ٦) ، ولعل الغرض من هذه المرحلة هو توسيع فهم الطالب لما تعلمه من معلومات ومساعدته على حلِّ المشكلات / أسئلة جديدة عليه وكذلك إحداث تعديل مفهوميّ لما لديه من تصورات خطأ ، وهذا الإجراء مستقى من المرحلة الثالثة من أنموذج دورة التعلم " مرحلة التطبيق " إذ يحاول المدرس بمساعدة الطلبة على التغلب على الصعوبات التي يتعرضون لها عند تعلم مبدأ أو مفهوم ، وكذلك يوجه المتعلم لكيفية الربط بين ما تعلمه داخل الفصل وبين تطبيق ذلك في حياته اليومية والتطبيق خطوة مهمة ينتج عن تنفيذها ترسيخ القاعدة المستنبطة في أذهان الطلبة ويقيس المدرس بالتطبيق درجة إفادة الطلاب من الدرس. (سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩: ٣١٠- ٣١٣)



خطوات إنموذج كارين

(مخطط خطوات أنموذج كارين)

(سلامة وآخرون : ٢٠٠٩)

وهنالك عدة حقائق تساعد في تعليم المفاهيم باستخدام أنموذج كارين،وهذه الحقائق تتمثل في الآتي :-

١- أن تكون الخبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو سد حاجة لديهم.
٢- أن تتيح الخبرة للمتعلمين فرصة ممارسة السلوك الذي يراد منهم تعلمه
٣- أن تشتمل الخبرة على مشكلة تكتسب القواعد والمفاهيم عن طريق القيام بها.
٤- أن يوجه المجهود إلى اكتساب القواعد والمصطلحات اللازمة لحل مشكلة.
٥- أن تترك الخبرة في نفس المتعلم آثاراً عميقة عن المعلومات التي يتعلمها.
٦- أن يكون في الخبرة ما يساعد المتعلمين على تكوين أطار فكري ينظم القواعد والمصطلحات الجديدة.
٧- تشتمل الخبرة على مواقف كثيرة مختلفة تسمح للمتعلم باستعمال القواعد والمصطلحات التي اكتسبها.
٨- تتيح للطلاب فرصة الاتصال بمصادر المعلومات.

(سلامة وآخرون،٢٠٠٩ :٣٠٨-٣٠٩)

التحصيـــــــل:

إن الحاجة أو الدافع للإنجاز ألتحصيلي الذي يقوم على أساس بذل جهد المتعلم والتنافس من اجل الوصول إلى مستويات عالية من الأداء، لابد أن يتحدد هذا الانجاز الفردي بمدى قدرة المتعلمين في السيطرة على المعلومات وتحليلها وتنظيمها وحسن معالجتها لغرض تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وان التحصيل المدرسي يعد المحصلة النهائية من حيث إختلاف الفروق الفردية

بين المتعلمين في عملية إقدام المتعلم أو أحجامه أو من حيث النجاح أو الخوف من الفشل، وان المحصلة النهائية للنجاح يعتمد على دافعية المتعلم، وحسن استثماره بإمكاناته، وقدراته الشخصية، والتعليمية التي تؤدي به إلى الانجاز ألتحصيلي، لذا فإن تباين دوافع النجاح، بين المتعلمين يتأثر بعوامل عديدة لها إرتباط أو تأثير على التحصيل الدراسي للأفراد منها الذكاء والدافعية والقدرات العقلية، كما ترتفع دوافع تجنب الفشل بمعنى إن دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل لابد أن يرتبط بالانجاز ألتحصيلي والتفوق فيه (الزيات، ٢٠٠١ :٣٣٦-٣٣٧).

ويولي المعنيون بالتعليم اهتماماً كبيراً بالتحصيل نظراً لأهميتهِ في حياة الفرد وما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة، فالاختبارات التحصيليه وسيلة منظمة تستهدف قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب أو يتذكرها في أي حقل من حقول المعرفة، كما تشير إلى قدرتهِ على فهمها، أو تطبيقها، وتحليلها، والانتفاع بها في مواقف الحياة المتنوعة، لذا تهتم المؤسسات التربوية بالتحصيل، لكونهِ يُعد مؤشراً على مدى تقدمها نحو الأهداف التربوية، فالتحصيل يعكس نتاجات التعليم التي تسعى المؤسسات إليها، فضلاً عن أنها تحرص على تحقيق مستوى عالٍ من التحصيل، وذلك لأن مستوى التحصيل يدل على كفاءة المؤسسات وقدرتها على بلوغ أهدافها، حيث يحدد التحصيل إلى درجة غير قليلة القيمة الاجتماعية والاقتصادية للفرد، فهي تأشير من تأشيرات قيمه الاجتماعية والطموح الوظيفي الذي يطمح إلى بلوغهِ الفرد (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ٥٠).

هناك جوانب للتحصيل ينبغي على المَدرسة تطويرها وهي:

١. القدرة على التذكر واستعمال الحقائق : وتُعنى بنوع التحصيل الذي تسعى الاختبارات التحصيليه إلى قياسهِ عند الطلبة.

٢. المهارات العملية : وتُعنى بالقدرة على تطبيق المعرفـــــة مع التركيز على حل المشكلة والمهارات البحثيـة.

٣. المهارات الشخصية والاجتماعية : وتُعنى بقدرة الطالب على الاتصال والتواصــل مع الآخرين، والحقائق الشخصية كالمبادرة والاعتماد على النفس والاستعداد القيادي وغيرها.

٤. الدافعية والثقة بالنفس: وتُعنى بتصور الطالب لذاتهِ وقدراتهِ (مالك وآخرون، ١٩٩٩: ٢٥)

وهنالك عدد من العوامل المؤثرة في عملية التحصيل وقد أشار إليها (العيسوي، ٢٠٠٠) ومنها:

١. مقدار ما لدى المتعلمين من دوافع ذاتية (داخليــة) والاهتمام بالدراسة وبذل الجهد والطاقـــة فيها.

٢. مقدار ما يتمتع بهِ المتعلم من السلامة الجسمية والعقلية والنفسية.

٣. طرائق التدريس وما يرافقها من إثارة، وتشويق، وجذب الانتباه للمتعلمين، وإشراك المتعلم في النشاط التعليمي، والتعزيز وغيرهـــا، ويعد هذا نوعــاً من الدافــع الخارجي للتعلـم .

(العيسوي،٢٠٠٠: ١٤٩).

دراســـــات سابقـــــــة :

سيتناول الباحث دراسات سابقة تناولت إنموذج كارين.

دراسة أبو رغيف (٢٠١٢)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى معرفة أثر استخدام أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين

(تجريبية وضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالباً بواقع (٣١) للمجموعة التجريبية و (٣٠) للمجموعة الضابطة.وقد طبق الباحث اختبارا اكتساب المفاهيم الإحيائية من إعداده من نوع الاختيار من متعدد بلغ (٦٦) فقرة، وقد تم استخراج الثبات بطريقة معادلة كيودر ريتشاردسون – ٢٠ إذ بلغ (٠,٩١)، بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية. (ابو رغيف، ٢٠١٢ : ٥٠)

دراسة جاعد (٢٠١٤)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى معرفة أثر أنموذج كارين في تحصيل مادة مبادئ الأحياء عند طالبات الصف الأول المتوسط وتفكيرهن المنظومي، واعتمدت الباحثة التصميم شبة التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالبة بواقع (٣٣) للمجموعة التجريبية و (٣٢) للمجموعة الضابطة. وقد طبقت الباحثة الاختبار ألتحصيلي من نوع الاختيار من متعدد وبلغ (٥٠) فقرة ، بعد استخراج الثبات بطريقة معادلة كيودر ريتشاردسون – ٢٠ إذ بلغ (٠,٨٥) ،وكذلك اختبار التفكير المنظومي الذي يتكون من (٧) فقرات بعد التأكد من صدقة الظاهري وثباته (٠,٩٥) ، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية. (جاعد ،٢٠١٤ : ط – ي)

إجراءات البحـــــــــث :

أولا: التصميم التجريبي:

لقد تم اختيار التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة)، ويمكن رسمه على النحو الأتي:

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار ألبعدي
التجريبية ـــــ الضابطة	– العمر الزمني – الذكاء (اوتيس – لينيون) – التحصيل في الكيمياء (للصف الأول المتوسط) – المعلومات السابقة	إنموذج كارين ـــــ الطريقة الاعتيادية	التحصيل	الاختبار ألتحصيلي

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

اختار الباحث مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني المتوسط في ثانوية ذو النورين للبنين التابعة إلى المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة والبالغ عددهم (٤٠) طالباً.

ثالثاُ : تكافؤ مجموعتي البحث:

تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في كل من (العمر الزمني، الذكاء (اوتيس – لينيون)،التحصيل في مادة الكيمياء للصف الاول المتوسط والمعلومات السابقة)، والمخطط التالي يوضح مجمل التكافؤات وكالاتي:

ت	المتغيرات	المجموعة	عدد الطلابة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
							المحسوبة	ألجدوليه	
١	العمر بالأشهر	التجريبية	٢٠	١٥٩,٩٥	٣٠٨١,٥٢	٣٨	١,٦١٥	٢,٠٢١	غير دالة
		الضابطة	٢٠	١٦٦,٢٥	٩٥,٧٧				
٢	الذكاء (اوتيس)	التجريبية	٢٠	١٥,٢٥	٥٣,٧٧	٣٨	١,٠٢٣	٢,٠٢١	غير دالة
		الضابطة	٢٠	١٤,٥	٥٣,٨٤				
٣	المعلومات السابقة	التجريبية	٢٠	١٢,٠٥	٤,٠٥	٣٨	١,٨٤٢	٢,٠٢١	غير دالة
		الضابطة	٢٠	١١,٧	٣,٥٨٩				
٤	درجات الكيمياء للصف الاول المتوسط	التجريبية	٢٠	٦٥,٧٥	١٧٦,٤٠	٣٨	٠,٠٠٨٧	٢,٠٢١	غير دالة
		الضابطة	٢٠	٦٥,١	١١٥,٠٤				

رابعاً : مستلزمات البحث :

تم تحديد المادة العلمية التي سيتم تناولها خلال الفصل الدراسي الأول من العام (٢٠١٥ – ٢٠١٦)، وشملت ثلاثة فصول الأولى من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط، وصياغة الأغراض السلوكية للمادة الدراسية المقررة والبالغة (١٠٨) عرضاً سلوكياً، تم توزيعها على المستويات المعرفة الثلاثة الأولى لبلوم وهي (التذكر،الاستيعاب ،التطبيق)، إضافة إلى إعداد (١٤) خطة للمجموعة التجريبية، ومثلها للمجموعة الضابطة.

خامساً : أداة البحـــــث:

لقد اعد الباحث اختبار تحصيلي مكون من (٢٠) فقره موضوعيه وقد تم تحديد فقرات الاختبار ألتحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، وتم استخراج صدقه الظاهري بالاعتماد على معادلة (كوبر) والتي أظهرت نسبة ٨٠%

لآراء المحكمين في التربية وطرائق تدريس العلوم، وبتطبيق أولي للتجربة الاستطلاعية للاختبار ألتحصيلي لمادة الكيمياء لأجل تحديد نقاط الغموض وتحديد الزمن اللازم للاختبار وكان (٤٥) دقيقة، أما التجربة الاستطلاعية الثانية والتي أجريت لإجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار بإستخراج معامل الصعوبة والبالغ (٠,٣١ – ٠,٦٩) ويعد جيداً ومقبولاً، أما قوة التمييز فكانت (٠,٣١ – ٠,٧٢) وتعد جيدة ومقبولة وضمن المدى المحدد، وكذلك تم الكشف عن فعالية البدائل الخاطئة، وكانت النتائج ذات قيمة سالبة، وبذلك تكون البدائل فعالة، وكذلك تم استخراج ثبات الاختبار بطريقة (كيودر– ريتشاردسون ٢٠) حيث بلغ (٠,٨١) وبذلك يعد معامل ثبات جيد.

سادساً : الوسائـــــل الإحصائية:

تم اعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية ،ومعادلة قوة التمييز، ومعادلة فعالية البدائل، ومعادلة كوبر، والتباين، ومعادلة كيودر ريتشاردسون – ٢٠ كوسائل إحصائية لمعالجة نتائج البحث.

نتائج البحث

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على أنه :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بإنموذج كارين، ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء".

قام الباحث بالمقارنة بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإختبار ألتحصيلي، وباستخراج المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية البالغ (١٣,٧)، والتباين (١٠.٦٤)، إما بالنسبة إلى المجموعة الضابطة فبلغ

المتوسط الحسابي (١٢,١٥)، والتباين (٤,١٣)، وعلى الرغم من إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة على إختبار التحصيل، إلا أن الباحث ارتأى معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين لإختبار صحة الفرضية أعلاه، وباعتماد معادلة (t–test) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨) حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٧٠) وهي اكبر من القيمة ألجدوليه (٢,٠٢١)، والجدول الأتي يوضح ذلك.

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة وألجدوليه بين درجات الإختبار ألتحصيلي والدلالة الإحصائية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت ألجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥
التجريبية	٢٠	١٣,٧	١٠,٦٤	٣٨	٥,٧٠	٢,٠٢١	دالــه
الضابطة	٢٠	١٢,١٥	٤,١٣				

وهذا يدل على إن الفرق بين متوسطي الفروق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإنموذج كارين وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

تفسير النتائج

تبين النتائج التي تم الحصول عليها، إن لاستخدام إنموذج كارين الأثر الايجابي في زيادة التحصيل في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، ويُعزى ذلك للأسبـــاب الآتية :

١- ساعد إنموذج كارين على عرض الموضوعات الدراسية بطريقة جديدة أسهمت في ربط المادة الدراسية بعضها مع بعض، أدى ذلك إلى فهمها بشكل أفضل وهذا ما لا تحققه طريقة التدريس الاعتيادية المتبعة مع المجموعة الضابطة في هذا البحث .

٢- ساعد إنموذج كارين على تنمية مهارات دراسية مختلفة ومتنوعة، كالبحث عن المعلومات وتنظيمها ومعالجتها وعرضها ومناقشتها مما ساعد على تفوق طلاب المجموعة التجريبية.

٣- عمل إنموذج كارين على تنظيم المحتوى التعليمي للموضوعات المدروسة، فجعل المعاني والعلاقات بين المفاهيم والمصطلحات أكثر حسية وسهلة الإدراك وربط المعرفة الجديدة مع ما لدى الطلاب من معلومات سابقة، وهذا ما جعل تعلمهم ذا معنى، وهذا ما أكدته نتائج الاختبارات المعدة في هذا البحث .

٤- التدريس باعتماد إنموذج كارين جعل الطلاب محوراً أساسياً في عملية التعلم، وان هذا الإنموذج منح الطلاب فرصة كبيرة للتفكير والتفسير.

٥- أمكن ملاحظة التفاعل الذي ساد المواقف التعليمية إذ أسهم إنموذج كارين في مساعدة الطلاب على المشاركة الايجابية مما عزز الثقة بالنفس والقدرة على الاستنتاج.

٦- إن التدريس على وفق إنموذج كارين عمل على نقل الطلاب من حالة الاستقبال المباشر للمعلومات إلى باحثين عنها بأنفسهم وجعل الطلاب مركزاً للعملية التعليمية وهذا عكس الطريقة الاعتيادية التي يكون فيها المدرس هو محور العملية التعليمية والطالب هو متلقي للمعلومات ودوره مقتصراً فقط على حفظ المعلومات وتنفيذها.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج هذا البحث يمكن للباحث أن يستنتج الآتي:

١- إن تدريس موضوعات مادة علم الكيمياء على وفق إنموذج كارين من حيث خطواته المتسلسلة التي تمثلت (بمراجعة المعلومات السابقة ، النظرة الكلية ، مرحلة تقوية البنية المعرفية ، التسجيل الحوار والمناقشة ، التزويد المعرفي والتطبيق) أسهم في رفع تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.

٢- أن هناك أثراً ايجابياً لـ إنموذج كارين في زيادة التحصيل مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١- اعتماد إنموذج كارين بوصفه طريقة تدريسية معرفية يمكن الإفادة منها في تدريس مادة الكيمياء لطلاب المرحلة المتوسطة.

٢- عقد دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات مادة الكيمياء والاطلاع على هذا الإنموذج في التدريس ومعرفة خطواته فضلاً عن التعرف على كيفية الإعداد والتخطيط والتنفيذ له في تدريس مادة الكيمياء.

٣- التقليل من الأساليب التقليدية في تدريس مادة الكيمياء، والتي يسود فيها التلقين، والتركيز على الفهم والتطبيق للأنشطة التي تسمح للطلاب تخزين المعلومات في الذاكرة لفترة أطول، عوضاً عن التركيز على تذكر الحقائق والمعلومات.

٤- توفير بيئة صفية تسهم في تفاعل الطلاب وإشراكهم جميعاً في الأنشطة التي تزيد من تحصيلهم .

٥- توجيه المعنيين بشؤون المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية نحو الاستفادة من إنموذج كارين عند تأليف الكتب وعرض المحتوى العلمي ووضع دليل المعلم.

٦- تزويد المدرسين بالإطار النظري والإجرائي لإنموذج كارين.

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يلي:

١- إجراء دراسة عن إنموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية لطلاب الصف الثاني المتوسط وتفكيرهم العلمي.

٢- إجراء دراسات مماثلة على فصول أُخرى من مادة الكيمياء، أو من مواد دراسية أُخرى، ولمراحل ومواد مختلفة.

٣- قياس فاعلية إنموذج كارين في حل المسائل الكيميائية للمراحل الإعدادية.

٤- إجراء دراسة عن اثر إنموذج كارين في تحصيل مادة طرائق التدريس لدى طلاب المرحلة الثالثة في كليات التربية وتنمية تفكيرهم الإبداعي .

٥- إجراء دراسة مقارنة بين إحدى طرائق تدريس العلوم مع إنموذج كارين في متغيرات أخرى مثل (الجنس، التفكير الناقد، التفكير العلمي).

٦- إجراء دراسة لمعرفة فاعلية إنموذج كارين في الاتجاهات والميول نحو الكيمياء والدافع المعرفي.

المصادر العربية

- أبو جادو، صالح محمد علي:٢٠٠٣، علم النفس التربوي، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان.
- أبو رغيف ،ابو الفضل عقيل :٢٠١٢ أثر استخدام أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الأحيائية واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية ، جامعة المستنصرية، بغداد.
- البخش، هالة طه (٢٠٠٨) : اثر برنامج قائم على الوسائط المتعددة في العلوم على تنمية حب الاستطلاع ولابتكاريه لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، المجلة التربوية، المجلد (٢٢)، العدد (٨٦)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت.
- الحيلة ، محمد محمود ،(٢٠٠٩):تكنلوجيا التعليم من اجل تنمية مهارات التفكير بين القول والممارسة،ط٢،دار المسيرة ،عمان.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣) :التصميم التعليمي – نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان.
- جاعد ، لميس محسن (٢٠١٤) : اثر انموذج كارين في تحصيل مادة مباديء الاحياء عند طالبات الصف الاول المتوسط وتفكيرهن المنظومي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد.
- خلف الله، سلمان (٢٠٠٢) : المرشد في التدريس، جهينة للطباعة، الأردن .
- الخليلي، يوسف وآخرون (١٩٩٥) : مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء.
- الزغول، عماد رافع (٢٠٠٢) : علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان.

- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١) : علم النفس المعرفي، الجزء الأول، دراسات وبحوث، ط١، دار النشر للجامعات، مصر.
- السامرائي،نبيهة صالح: ٢٠١٢، طرائق تدريس العلوم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- السعدون ، زينة عبد المحسن (٢٠١٢) : اثر برنامج لتعليم التفكير في حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن الهيثم .
- سلامة، عادل ابو العز وسمير الخريسات ووليد عبد الكريم صوافطة وغسان يوسف قطيط، (٢٠٠٩):طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة ،ط١، دار الثقافة،عمان.
- شحاتة ، حسن وزينب النجار(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ط١ ، الدار العربية اللبنانية ، القاهرة .
- الظاهر، زكريا وأخرون : ١٩٩٩، مبادئ القياس والتقويم في التربية ،
- عطا الله ، ميشيل كامل (٢٠٠١) : طرق وأساليب تدريس العلوم ، دار المسيرة ، الأردن .
- عطا الله، ميشيل كامل (٢٠١٠): طرق و أساليب تدريس العلوم، ط١، دار المسيرة، عمان.
- عطية، محسن (٢٠٠٨):الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١، دار صفاء، عمان.
- علي ، محمدالسيد : ٢٠٠٣، التربية العلمية وتدريس العلوم، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان.

- عليان، ربحي مصطفى و شوكت محمد العمري وخالد محمد ابو شعيرة ،(٢٠٠٩): التربية العملية رؤى مستقبلية ،ج٢، ط١، مكتبة المجتمع العربي،عمان
- العيسوي ، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٠) : الطريق إلى النبوغ العلمي، موسوعة كتب علم النفس الحديث، دار الراتب الجامعية، بيروت.
- قدوة ، دلال كامل: ٢٠٠٩، طرائق التدريس العامة، ط١، دار دجلة للنشر والتوزيع،عمان.
- قطامي، يوسف ونايفة قطامي (١٩٩٨) : نماذج التدريس الصفي ، الطبعة العربية ٢ ، الإصدار الأول ، دار الشروق ، عمان .
- كاتوت، سحر امين،(٢٠٠٩): طرق تدريس العلوم،ط١، دار دجلة، عمان.
- مالك جلكسرت وآخرون (١٩٩٩) : المدرسة الذكية، ترجمة (كمال دواني)، مركز الكتب الأردني ، عمان.

The summary of the research

The present study aimed to know the impact of "Kareen model in collection chemistry to the second stage students" and to do this the researcher chose Thul – Noorain secondary school in Bagdad governance / third AL-Karkh , and the search had its samble (40) students from the second Intermediate stage ; (20) students for experimental group and (20) students for control group.

the researchers had formed (108) behavioral goals involved in (remembering, comprehension, application) according to Bloom's classification concerning knowledgeable aspect .

Also The researcher prepared achievement test consisted of (20) topical items as akind of different test and psychometrical has been ensured and after treating data statistically by using (T-Test) for independent sambles, study showed the high up-level (Excellence) of the experimental students group who studied chemistry to "Karren from" in achievement test .

So, after explanations of results , directions have been put.

Translation of modals in English

Submitted by

Assiss. Lecturer.
M.A. in translation and Applied linguistics

Fouad Latif Dhaher

Abstract

The current research paper introduces the actual fact about modality in English and their Arabic equivalent. It shows the absolute way to translate sentences included such modals in a way that represents them as full verbs, prepositional phrases, particles and uninflected verbs.

The items of this research presents each case of modality with its nearest equivalent in standard Arabic like possibility, ability and permission of **can/could; may/might.**

Must/have to represent necessity, deduction and obligation.

Should/ought to, have the meanings of inference, advisability and putative use. **will/would** in their usages, have the meanings of prediction (high likelihood) and volition (intention and willingness).

Shall has the meanings of prediction (1st person sub.),volition (question and 1st person), request for advice, and promises and offers.

The result ends at a conclusion that the English modals are a closed system, but they have modal meanings in Arabic; and on the contrary, Arabic lacks the fine distinction of the meanings. Since, Arabic has many verbs that are equivalent to the English modals which lacks the distinction of the English ones.

الخلاصة

يقدم البحث الحقيقة الفعلية حول المشروطية في العربية والإنكليزية.حيث يعرض البحث طريقة ترجمة الجمل المتضمنة للأفعال المساعدة المشروطية (التي لها معنى) بطريقة تنقل المعنى مثل الأفعال الكاملة وشبه الجمل الحرفية والجزيئات الكلامية والأفعال غير المشتقة.

المفردات التي قدمها البحث تمثل كل حالة من المشروطية بمعناها الأقرب بالعربية الفصحى.

Can/ could; may/might تمثل الإمكانية والقدرة والسماح

تمثل الضرورة والحسم والإجبار. Must/have to

Ought to/should تمثل الإشارة والنصح والإستخدام الإفتراضي

Would/will تستخدم بمعنيين (الاحتمالية العالية) والتقرير (القصدية والارادة).

Shall لها معاني التخمين (الشخص الاول الفاعل) والتقرير (السؤال والشخص الاول) وطلب النصيحة والوعود والعروض.

يتوصل البحث في نهايته الى ان افعال المشروطية الانكليزية هي نظام مغلق ولها مقابل عربي بالمعنى ،والعربية تفتقر التفريق بين معانيها.

Translation of modal auxiliaries

Introduction:

Modal auxiliaries cause a problem for many translators, while the main idea of an auxiliary is carrying the tense and it does not have any meaning in English.

Although it does not have any meaning ,but the modals have meanings.

What must be detected first in this introduction is the idea of meaning of modals by authors :

According to House (2009:29)that when we say two things are equivalent we do not mean that they have certain things in common and function in similar ways. And gives the definition of translation as:a process of replacing a text in one language by an equivalent text in another.(ibid:4)(Catford. 1965:1)

Modality:

The English term "modality" is derived from the Latin word "modus" meaning" measure" or "manner", i.e. the way of doing something or evaluating it.(Palmer,1986:2)

Modality alters the neutral semantic quality of the original proposition by imposing upon it the language-user's personal attitude. (Shepherd,1982: 316). The same as to (Quirk et.al. 1985 :219) modality is "the manner in which the meaning of a clause is qualified so as to reflect the speaker's judgement of the likelihood of the proposition it

expresses being true. In English modal contrasts are primarily expressed by auxiliary verbs e.g. may ,will, can. This subclass is symbolised by M in the phrase structure rules of a generative grammar.(Lyons ,1968:197)(Aziz,1989:32)

The two uses of modal auxiliaries:

1.1a. the first use of modal verbs is:

1. Verbs like (can) and (may) are modal auxiliaries-they often refer to modal verbs or just modals. It is used with other verbs, for example to ask for permission:

Can I use your phone, please? May I borrow your car, please?

أيمكنني إستعمال هاتفك؟ هل تأذن لي بإستعارة سيارتك؟

There are ten modals: can , could, may, might , will, would, shall , should , must , ought to and three semi-modals: need , dare, and used to.

2. In their first use, modal verbs have basic meanings which are given in dictionaries:

- can/could (=ability): I can lift 25 kg.أستطيع حمل ٢٥ كغم

-may /might (= permission): you may leave early.

مسموح لك أن تغادر مبكراً.

-*will/would*(=prediction) It will rain soon.

ستمطر قريباً

- *Shall* after I /we (= prediction) Will we find our way? I'm sure we shall. هل سنجد طريقنا

- I’m sure we shall..أنا متأكد سنفعل

Should / ought to (= duty) you should do as you’re told. يجب أن تفعل ما يقال لك.

must (= total obligation) you must be quiet..يجب أن تكون هادئاً

Needn’t (= no obligation) you needn’t wait. .لا حاجة لأنتظارك

So, modal verbs are not ‘complete verbs’ for examples : we use verbs like *must* and *can* to refer only to the present or the future.

I must go to the bank now. .يجب أن أذهب للمصرف الآن

I must go to the bank tomorrow..يجب أن أذهب للمصرف غداً

So , if we want to express the past of ‘must’ we say : I had to go to the bank yesterday. .كان يجب أن أذهب للمصرف أمس

2. we can’t use them as to- infinitives: I want to be able to type very fast.

يجب ان أتمكن من الطباعة بسرعة

We do not use the to- infinitive after modals : You must / mustn’t phone. (not ‘to phone’) .يجب أن تتصل / ان لا تتصل

There’s no –(e)s in third person singular: The boss can see you now.(no –s on can)

يمكن للمدير أن يراك الآن.

(Alexander 1990:156)

2.1. The second way to use modals is to express degrees of certainty or uncertainty; we use nine of the modals for this purpose(not shall), but we don’t use them in a fixed order.

We express the greatest uncertainty with might ,the greatest certainty with must/ can't

He might be right. He might know the answer.(very uncertain)

قد لا يكون صائباً. قد لا يعرف الجواب.

He could be right. He would know the answer. (fairly certain)

ربما يكون صائباً. من الممكن أن يعرف الجواب.

He must be right. He must know the answer. (almost certain)

يجب أن يكون صائباً. لابد أنه يعرف الجواب.

He can't be right. He can't know the answer.(almost uncertain)

لا يمكن أن يكون صائباً. لا يمكنه معرفة الجواب.

2. In their second use, modals have only two forms:

- present form : He must be right. He must know the answer. (now)

يجب أن يكون صائباً. لا بد أن يعرف الجواب.

-perfect or past form: He must have been right. He must have known the answer.

لا بد أنه صائباً. كان سيعرف الجواب.
(Ibid:157)

2. Uses of modals to express ability and inability:

a. Expressing present and past ability: `can` and 'be able to'

1.We can use `can`(or sometimes am/ is/are able to) to describe natural or learned ability:

I can (I am able to) run 1500 meters in 5 minutes. (natural ability)

أستطيع العدو ١٥٠٠ متر في ٥ دقائق.

I can't (I am not able to/I am unable to) drive. (learned ability)

لا أستطيع القيادة.

2.We can use *could , couldn't or was /were (not)able to* to describe 'general ability' in the past: I could (I was able to) run very fast when I was a boy. (general ability)

كنت أستطيع الركض بسرعة عندما كنت ولداً.

3.We use *was/ were able to* or *managed to (not could)* to describe the successful completion of a specific action: We were able to (we managed to) get tickets for the match yesterday. (not could)

تمكنا من الحصول على تذاكر المباراة أمس.

4.However ; we can use `couldn't` to describe a specific action not successfully completed: we couldn't get tickets for the match yesterday. Or:

We weren't able to/ didn't manage to get tickets for the match yesterday.

لم نتمكن من الحصول على تذاكر المباراة أمس.

(Ibid:158)

Uses of modals to express permission or prohibition:

Asking for permission with “can could may might”

1.Can : is the commonest and most informal:

Can I borrow your umbrella? أأستطيع إستعارة مظلتك؟ هل يمكنني إستعارة مظلتك؟

2.Could: is more polite than `can`:

Could I borrow your umbrella?؟هل لي بإستعارة مظلتك

3.May: is more respectable than `could` and `can`:

May I borrow your umbrella؟أتسمح لي بإستعارة مظلتك

4.Might : is the most polite but the least common:

Might I borrow your umbrella? من فضلك،هل أستعير مظلتك؟

We can add `possibly` use expressions like: (Do you think and I wonder if) to make requests even more polite: أتساءل فيما لو

Can/ could/ may/might I possibly borrow your umbrella?

هل بالإمكان إستعارة مظلتك؟

Do you think I could/ Do you think I might (possibly) borrow your umbrella?

هل تعتقد بإستطاعتي إستعارة مظلتك؟

I wonder if I could / I wonder if I might (possibly) borrow your umbrella?

أتساءل لو أمكنني إستعارة مظلتك؟
(Alexander.1995.p:159)

Giving and refusing permission/ expressing prohibition:

We personally give or refuse permission in everyday situation in the following ways:

You can(not) /may(not) watch TV for as long as you . like(not `could` `might`)

لا يمكنك مشاهدة التلفاز كيف تشاء. لا يمكنك مشاهدة التلفاز المدة التي تريد.

We refer to ‘some authority ‘that `gives`/`refuses` permission like this:

You can/cannot or you’re allowed to /not allowed to smoke here.

لا تستطيع التدخين هنا. لا يسمح لك التدخين هنا.

You can/ cannot or you’re permitted to/not permitted to smoke here.

لا يجوز لك التدخين هنا.

You mustn’t or you’re forbidden to smoke here.

ممنوع التدخين هنا. يجب أن لا تدخن هنا.

Note: permit is formal and allow is less formal. (Alexander1990:160)(internet)

Can = ability and can /could= have permission, be free to.

We use can/could in the sense of ‘ am/is/are free to’ to refer to the future.

Mr Jones can/ could see you tomorrow , if you are free. Or Mr Jones is able to see you. سيتمكن السيد جونز أن يراك غداً إذا كنت غير مشغولاً.(سيكون السيد جونز قادراً على رؤيتك)

But we must use (be able to)not `can` `could` to describe future ability.

Baby will be able to stand up in two weeks' time.

سيكون الطفل قادراً على الوقوف في غضون أسبوعين.

Certainty and possibility:

1.if we are certain of our facts, we use **be** or any other verb.

Jane is at home. Jane works at home.(certain facts)

If we are referring to possibility, we use *may, might ,or could+ be/have been*

Jane may/ might/ could be at home now..قد تكون جين في البيت

She may/ might /could be at home..ربما كانت في البيت أمس

Or we use *may, might ,could+ full verb:*

Jane may/ might/ could work (or....may/might /could be working) at home.

ربما (قد)تعمل جين في البيت.

She may/ might/ could have worked(or.... have been working) at home yesterday..ربما عملت جين في البيت أمس

(Alexander.1995.pp:161-165)

Dissatisfaction: In both English and Arabic ,there is a common pragmatic use of the modals realising possibility with the "how interrogative" to express dissatisfaction. Another possibility in the use of "should" plus perfective and .....كان من المفروض/اللازم/الواجب/ to express complaints.

How can you be so careless? كيف يمكنك ان تكون غير مكترث؟

How can you aggress against people? كيف يمكنك ان تعتدي على الناس؟

You should have warned me from the beginning. كان من الضروري ان تحذرني من البداية.(shihab;2009)

Intention and promise:

The obligation sense of **shall** can be used to express first person intention and/or promise :

And I shall use all my wit to find my way there! ساستعمل كل ذكائي لايجاد طريقي هناك.

(Bybee et.al. 1994:178)

Special use of **shall :**

It is used in the language of law not to refer to futurity but to obligation. So , in an English legal text, **shall** means **must**.

e.g. The defendant shall appear before the court now.

يجب على المدعى عليه أن يمثل أمام المحكمة الآن.

(Ghazala.1995,p:38)

Should is always understood by many learners as the past tense of **'shall'** and used in English to refer to the future in the past. In fact, it equals **'must'.**

e.g. You should say everything..عليك قول كل شيء (يجب)

We should face him..علينا مواجهته(يجب)

I should believe my parents.علي تصديق والديَ(يجب)

(Ibid.p:38)

Must have and **should have** confusion:

Must have= action which took place; **should have**= action which did not take place.

They must have finished work..لا بد أنهم انهوا ألعمل

They should have finished work. كان عليهم أن ينهوا العمل (لكنهم لم ينهوه)

(لابد)is used to express the doing , or necessity of doing something in the past ; while(كان عليهم)expresses the wish to do but it did not happen. (Ibid.p:39)

Factuality , Non-factuality, contra-factuality of the modals:

Modality has the property of non-factuality, which is true; of English and S. A. Modals that convey possibility and necessity:

Ahmed may be unmarried.قد يكون احمد اعزب

It may be that the car is capsizing. لعل السيارة تنقلب

(Ibid)

Deduction :

a.we express deduction with *must be/ can't be, must have been, can't/ couldn't have been.*

He must be at home. He can't be out. .يجب أن يكون في البيت

لا يمكن أن يكون في الخارج.

He must have been at home yesterday. لا بد أنه كان في البيت البارحة.

Or with verbs other than (be):

He must live abroad. He must have lived abroad.

يجب أن يعيش في الخارج. لا بد أنه عاش في الخارج.

Two kinds of 'must be':

We use *must be* in the present to express deduction:

You haven't eaten for hours. You must be hungry.

لم تأكل لساعات. يجب أن تكون جائع.

-the negative of 'must be'(deduction) is `can't be` not `mustn't be`:

You've only just eaten. You can't be hungry again!

لقد اكلت للتو. لا يمكن أن تكون جائع.

We can also use *must(be)* to express total obligation.

This is a hospital. You must be quiet.

هذه مستشفى. يجب أن تكون هادئاَ.

-the negative of *must (be)*=total obligation is *mustn't (be)=(prohibition)*

You mustn't be noisy outside a hospital.

يجب أن لا تكون صاخباَ خارج المشفى.

Deduction in the past :

We express deduction about the past with *must have been:*

you hadn't eaten for hours. You must have been hungry.

لم تأكل لساعات. لا بد أنك كنت جائعاَ.

Must= total obligation is not a complete verb, we use *had to* in the past:

The meeting is at 10 this morning and I had to be there.

كان الإجتماع في العاشرة هذا الصباح،
فتوجب ان أكون هناك.

*uses of modals for offers ,requests and suggestions.

Offering: would you like some coffee? هل ترغب ببعض القهوة؟

Requesting: can/ could/may/ might I have some sugar, please?

هل لي ببعض السكر، رجاءاَ؟

Making suggestions, inviting actions:

Would you like to come with us? هل ترغب في مرافقتنا؟

Requesting others to do things for you:Will/would you please open the door for me? رجاءاَ،إفتح لي الباب.

Offering to do things for others:

Shall I carry that for you? هل أحملها لك؟

The very common use of both languages is that of the interrogative *can /may* to mean polite request:

Can I leave? May I leave? ممكن أن أخرج؟

It is more politely to say: Could I leave? (Quirk et.al.1985:805)

Direct suggestion in English with modals *could /may* and *might* in assertive sentences: in assertive sentences: You may/ might rest. (assured) .يمكنك الإستراحة

You children could help me move these chairs. يا اطفال يمكنكم مساعدتي في تحريك هذه الكراسي.

(Quirk et.al. 1985:72)

Indirect suggestion in English are made with *shall* in the interrogative and the first person subject: Shall we have a cup of coffee?(palmer, 1990 :79)

هل لنا أن نتناول كوبا من القهوة.

In Arabic, indirect suggestion can be realized by many modals such as (بالمستطاع) or (بإمكاننا) in the interrogatives and direct suggestions by (بمقدور/بوسع)in the assertive.

بالمستطاع أن تزور طبيبك وإلا ساءت حالتك.

It is possible for you to visit your doctor lest your case should worsen.

بإستطاعتنا أن نبدأ العمل الان.

It is possible for us that we start work now.

Need as a modal and as a full verb:

1.We use *need* as a modal (without ***to*** after it) in the negative to mean *it isn't necessary:*

I needn't go to the meeting today. لا حاجة في الذهاب للإجتماع اليوم.

I needn't have gone to the meeting yesterday.

لم يكن ضرورياً ذهابي للإجتماع أمس.

In the affirmative, we use *need* as a modal:

-in questions: Need you go so soon? أمن الضروري ذهابك؟

otherwise , we generally use the full verb <u>need *to*</u>

I need to/ I don't need to/ I needed to/ I didn't need to go to the dentist this morning.

من الضروري/ليس من الضروري /كان من الضروري/ لم يكن ضرورياً ذهابي لطبيب الأسنان هذا الصباح.

The form of *dare* as a modal and as a full verb:

We use *dare* as a modal (without *to* after it) in negative to express lack of courage: I daren't tell him the truth. لا/ لم أجرؤ إخباره الحقيقة.

1.In the affirmative, we use *dare* as a modal:

-in questions: Dare you do it? هل تجرؤ على فعلها؟

-with negative adverbs: I hardly dare tell him what happened.

من الصعوبة التجروء على إخباره بما حصل.

1.We also form questions with *do/ does/ did*:

Do you dare tell him? هل تجرؤ على إخباره؟

2.We can use *dare to* as a full verb: Do you dare to tell him?

هل تجرؤ على إخباره؟

conclusion:

Modality are expressed not only by modal verbs but also by modal adverbs (possibly, probably.....etc) modal adjectives(possible, probable ...etc) modal nouns(possibility, probability....etc) Arabic, in contrast does not have a distinct class of modal verbs ,but they are expressed by particles , prepositional phrases ,uninflected verbs ,and regular verbs . Modal meanings are realised by particles من الواجب/ قد/ربما and lexical verbs يستطيع/ينبغي

Arabic lacks the fine distinctions in meaning conveyed by the English modals **must , have to, should, ought to.** For example , **must** indicates compulsion by the speaker, **have to** external factors and **should** advisability.

Arabic has a number of synonymous verbs that convey compulsion but lack the distinctions conveyed by English modals as: ينبغي ،يلزم، عليك، لا بد.

Some English verbs have past forms to refer to present and future time ,but with probability .e.g. The use of **might** rather than **may** shows less probability.(Khalil,1999.p:228)

The use of **can will** and **may** in the past is unclear when they are used in the present simple with different meanings as in :

She could blame herself.

She would blame herself.

She might blame herself.

قد(يمكن ان)تلوم نفسها

The following notes help to distinguish the different meaning of modals:

1.Since language meaning of them is according to the attitude of the speaker ,so the modals here does not have fixed meanings.

2.To translate into Arabic , it should be noted that clear understanding of the grammatical functions of the modals as possibility, permission, politeness, expectancy, ability..etc

(Ghazala 1995.pp:39-40)

The meaning of English modals with their Arabic equivalents:

a. can/could: 1. Possibility: The door can/could be repaired. (It is possible to repair the door) يمكن إصلاح الباب
   2. Ability: He can swim.يستطيع/يقدر/يمكنه أن يسبح يستطيع السباحة
   3. Permission:(less formal than may)
   You can borrow my book.تستطيع /يمكنك أن تستعير كتابي بإمكانك إستعارة كتابي.
   You could borrow my car.كان بإمكانك إستعارة كتابي
b. may/might
   1.possibility:They may be right.(It is possible that they are right) قد يكونون على صواب.من الممكن أنهم على صواب.
   2. Permission:You may leave now .تستطيع أن تغادر الآن. بإمكانك أن تغادر الآن.

c.must /had to :1. Logical necessity/deduction:

you must be tired.لابد إنك متعب

he must have been so worried about the test.(I'm sure he was worried)لابد أنه قلق جداً من الإمتحان

2.Obligation/compulsion: You must be home by seven.

عليك أن تكون في البيت قبل السابعة. يجب أن تكون في البيت قبل السابعة.

d.have to:1.logical necessity :There has to be some mistake.

لابد أن خطأ ما قد حدث.

2. Obligation: You have to leave now. It's snowing.

عليك أن تغادر الآن .إنها تثلج. يجب عليك أن تغادر الآن. إنها تثلج. عليك المغادرة الآن إنها تثلج.

e.should/ought to:1. Inference: They should/ought to have arrived home by now.لابد أن يكونوا قد وصلوا للبيت الآن

2. advisability: you ought to/should do as he says.

عليك/ينبغي أن تفعل كما يأمرك. من الواجب أن تفعل كما يأمرك.

3. putative use: should you be interested in the report, I'll send you a copy.إذا كنت معنياً بالتقرير،فسأرسل لك نسخة

f.will/would:1. Prediction:You will feel better after this medicine..ستشعر بالتحسن بعد أخذ هذا الدواء

Will here expresses a reasonable judgement.

2. volition a. intention: I will write as soon as I can.

سأكتب في أقرب فرصة

b.I will help you. .سوف أساعدك

g. shall: 1. prediction(1st person subject)

I shall win the election quite easily.. سوف أفوز بالإنتخابات بسهولة

2. Volition (questions and 1st person subject)

What shall we do this evening?ماذا سنفعل هذا المساء؟

3. Request for advice: Shall I buy this book?

أتنصحني بشراء هذا الكتاب؟ أأشتري هذا الكتاب؟

4. promises: Ali shall receive the present tomorrow.

سوف يستلم علي الهدية غداً.

5. Offers and suggestions:

Shall I type it for 5. Offers and suggestions:

Shall I type it for you?أتريدني ان أطبع لك هذا؟ هل تريد هذا لك؟

Shall we have a break now?.لنسترح قليلاً الآن

Bibliography

- Alexander,L.G.1995.*Longman English Grammar practice.* U.K. Longman.
- Bybee , J.T. and Flieschman, S. 1995. *Modality in grammar and discourse*. Amesterdam –philadelphia . John Benjamins publishing company.
- Catford J. C. 1965. *A Linguistic theory of translation.* Great Britain . Oxford university press.
- Ghazala,Hasan.1995. *Translation as Problems and Solutions.* Beirut. Dar wa Maktabat Alhilal
- House, Juliane. 2009. *Translation* . U.K. Oxford university press.
- Khalil,Aziz M.1999.*A Contrastive grammar of English and Arabic* . Jordan. Jordan Book Centre.

- Palmer, F.R. 1990. *Modality and the English Modals 2nd edition*. London . Longman.
- Quirk ,R.et.al. 1985. *A comprehensive Grammar of the English Language*. London. Longman.
- Shihab O.A. 2009. *Modality in English and Arabic : A contrastive study. Dissertation* . University of Baghdad. Iraq.

ت	اسم البحث	اسم الباحث	الملاحظات
١	الحضور الوجودي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة	أ.د محمود كاظم محمود م.د رحيم هملي معارج	٥٣-١
٢	مهارات التدريس الصفي اللازمة لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية	أ.م .د . رقية عبد الأئمة عبد الله م.منصور جاسم محمد المفرجي	٩١-٥٤
٣	اثر استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التنظيم الذاتي في التحصيل الاكاديمي لطلبة اقسام الجغرافية في كليات التربية في جامعة بغداد	أ.م.د.بلاسم كحيط حسن الكعبي	١٥٠-٩٢
٤	قياس فنيات المقابلة الإرشادية غير اللفظية لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بجنسهم ومدة خدمتهم	أ.م.د. أزهار عبود حسون الجوراني مي مصدق دلفي الشمري	٢٠٢-١٥١
٥	أثر الوسائط المتعددة في تحصيل طالبات المرحلة الاعدادية في مادة اللغة الكردية من غير الناطقات بها	أ.م.د. كوثر جاسم عبيد	٢٤٨-٢٠٣
٦	اثر الدراما الابداعية في تحصيل مادة العلوم لتلميذات الصف الخامس الابتدائي و التخيل الابداعي لديهن	أ.م.د. زينب حمزة راجي	٢٩٠-٢٤٩
٧	النازحون إلى بغداد بين مخاضات التهميش والاندماج الاجتماعي دراسة ميدانية في مدينة بغداد (النازحون، الاندماج الاجتماعي)	أ.م.د. عبير نجم عبد الله أحمد الخالدي	٣٤٢-٢٩١
٨	اثر استراتيجية دورة التعلم E.S.5في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية القانون في مادة قانون المرافعات المدنية	أ.م. علي داود جوامير	٣٨٧-٣٤٣
٩	أهمية القيم الاجتماعية في التربية	أ.م.د. زينب هاشم عبود	٤١٦-٣٨٨
١٠	أثر استخدام التعلم التعاوني لتطوير المهارات الفنية في مادة الخط العربي والزخرفة	الأستاذ المساعد الدكتور حسين محمد علي ساقي	٤٥٧-٤١٧
١١	العدائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي	م.د. خيري احمد عبدالله	٥٠٠-٤٥٨
١٢	الإحباط وعلاقته بالعجز المتعلم	م.د. عمار عبد علي حسن الشمري	٥٥٩-٥٠١
١٣	التفكير التخيلي وعلاقته بالقدرة المكانية لدى طلبة الجامعة	م.د. ثناء عبد الودود الشمري	٦٢٢-٥٦٠

ت	اسم البحث	اسم الباحث	الملاحظات
١٤	بناء مقياس الإدمان على الانترنيت لدى طلبة جامعة الموصل	م.د. تنهيد عادل البيرقدار فاتن زكي الخالدي	٦٢٣-٦٦٤
١٥	أنموذج لتقويم مادة التذوق الفني والجمالي على وفق أهداف المادة	م.م. اخلاص عبد القادر طاهر	٦٦٥-٦٩٩
١٦.	تأثير استراتيجية جيكسو التعاونية والأسلوب المتبع في مهارات الأعمال اليدوية لطالبات معهد الفنون الجميلة	م.م. رجاء حميد رشيد	٧٠٠-٧٣٥
١٧.	اثر التدريس التأملي لتطوير نتاجات طالبات قسم التربية الفنية في مادة عناصر واسس العمل الفني	م .م . نورا عبد الله علي	٧٣٦-٧٦١
١٨.	أثر إنموذج كارين في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط	م.م. محمد كمال محمد	٧٦٢-٧٩٢
١٩.	Translation of modals in English	Assiss. Lecturer. Fouad Latif Dhaher	793-815